

Grammatik- und Rechtschreibwissen für Schule, Studium und Spracherwerb

Ein Werkstattbericht

Niklas Reinken/Giorgio Antonioli/Roman Schneider

Abstract Der Werkstattbericht stellt das Projekt *LernGrammis* vor, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim entwickelt wird. Ziel des Projekts ist die Erstellung digitaler Lehr- und Lernmaterialien für Grammatik und Rechtschreibung, die online frei verfügbar sind. Der Bericht beschreibt die methodische Konzeption und die Online-Implementierung dieser Materialien unter Berücksichtigung aktueller didaktischer und linguistischer Erkenntnisse. Ein besonderer Fokus liegt auf der Anwendbarkeit in Schule, Studium und im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). Das Konzept ermöglicht sowohl eine systematische Bearbeitung als auch ein selbstbestimmtes Lernen. Eine Nutzungsstudie zeigt, dass das Angebot besonders von Lehrkräften und Studierenden in der Hochschulbildung sowie in der Sprachförderung genutzt wird.

Keywords Digitale Sprachdidaktik, Grammatikvermittlung, Online-Lernbausteine, Schulgrammatik, Deutsch als Fremdsprache (DaF)

Inhalt

1.	Grundsätzliches	2
1.1	Projekthintergrund	2
1.2	Warum Grammatik lernen? Warum Grammatik lehren?	3
2.	Grammatisches Wissen, grammatisches Lernen und Grammatikunterricht	4
3.	Ziele, Zielgruppen und Inhalte	5
3.1	Deutsch als Fremd-/Zweitsprache	12
3.2	Grammatikunterricht in der Schule	15
3.3	Grammatik an der Universität/grammatisches Propädeutikum	16
3.4	Weitere Ausdifferenzierungen	18
4.	<i>LernGrammis</i> -Einheiten	19
4.1	Grammatik für den Schulunterricht	19
4.2	Grammatik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	21
4.2.1	Inhalte für Lehrende	21
4.2.2	Inhalte für Lernende	23
4.2.3	Der Baustein „Gesprochenes Deutsch“	24

5.	Vermittlungs- und Aufgabenformate	26
5.1	Vermittlungsformate	26
5.2	Aufgaben und Übungen	28
6.	Einbindung von weiteren digitalen IDS-Ressourcen	30
6.1	Grammatikwörterbücher	30
6.2	Korpora	31
6.3	Speziallexika	36
6.3.1	Paronymwörterbuch	36
6.3.2	Sprichwörterbuch	40
6.3.3	Neologismenwörterbuch	42
7.	Nutzungsrückmeldungen, Erwartungen und Kritik	43
7.1	Was geht nur schwer mit <i>LernGrammis</i> ?	47
	Literatur	48
	Anhang: Aufgabentypen und Aufgabenformate	53
	Bibliografische Informationen, Autoren Daten, Impressum	58

1. Grundsätzliches

Der vorliegende Werkstattbericht dokumentiert Arbeiten des von 2022 bis 2025 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten und am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim beheimateten Projekts *LernGrammis: Lernzentrum Sprache – Grammatik interaktiv und systematisch*, online aufrufbar unter <https://grammis.ids-mannheim.de/lerngrammis/> (Stand: 2.4.2025). Insbesondere führt er in die methodische Konzeption und Online-Implementierung digitaler Lehr- und Lernmaterialien für Grammatik und Schreibung ein. Dabei berücksichtigt er den aktuellen Forschungskontext und begründet getroffene Entscheidungen unter Verweis auf einschlägige Fachliteratur sowie eine Nutzungsstudie. Nicht enthalten ist eine umfängliche Dokumentation oder gar Diskussion verwandter (multidisziplinärer) Ansätze und Arbeiten. In diesem Sinne sind die nachfolgenden Ausführungen tatsächlich ein reflektierter Werkstattbericht – aus der Praxis für die Praxis.

1.1 Projekthintergrund

LernGrammis implementiert ein thematisch und medial vielfältiges Lehr- und Lernangebot für sprachliches Wissen. Modulare Bausteine, curricular begründete Lernpfade sowie interaktive Übungen werden erarbeitet, in der Praxis evaluiert und online über die Vernetzungsinfrastruktur „Mein Bildungsraum“ (www.meinbildungsraum.de, Stand: 2.4.2025) zur Verfügung gestellt. Damit bietet *LernGrammis* Lernenden und Lehrenden sowie generell der sprachinteressierten Öffentlichkeit ein qualitativ hochwertiges Angebot zur Optimierung und Vertiefung ihres praktischen und theoretischen Sprachwissens. Es führt in die Systematik der deutschen Sprache und Rechtschreibung ein und verfolgt hierfür einen gezielt niederschweligen Ansatz. Die Motivation gründet auf der Erkenntnis, dass multisituativ adäquate Lese- und Schreibfertigkeiten unverzichtbar für gesellschaftliche und kulturelle Partizipation auf Augenhöhe sind. Sprache als zentrales Mittel der Kommunikation trägt nicht nur zur gesellschaftlichen Identifikation und zur Gestaltung gesellschaftlicher Debatten bei, sondern ist auch selbst Gegenstand öffentlicher Diskurse. Punktuelle

Weiterbildung bzw. kompetente Hilfestellung sowie ein selbstreflexiver Sprachgebrauch sind für muttersprachliche wie nicht-muttersprachliche Sprecher/-innen von wesentlicher Bedeutung, um ein Sprachniveau herauszubilden, das in unterschiedlichsten Kommunikationssituationen unserer modernen Gesellschaft das Gelingen von Verständigung befördert.

LernGrammis begegnet diesen Herausforderungen, indem es sprachliche Bildungsprozesse für Einzelne bzw. Nutzungsgruppen mit unterschiedlichem Wissensstand, Motivation und Lernzielen allgemein verständlich und zentral zugänglich macht. Das Angebot erlaubt die systematische Abarbeitung bzw. die selbstbestimmte Zusammenstellung von Lernbausteinen ebenso wie das freie Navigieren. Dadurch wird eine aktive, vertiefende Auseinandersetzung mit Lerninhalten gefördert; gleichzeitig reduzieren die curriculare Struktur von fachkundig vorkonzipierten Lernpfaden und situationsspezifische Navigationshilfen eine mögliche Überforderung und helfen den Nutzern, sich auf die für ihre konkrete Situation wesentlichen Inhalte zu konzentrieren.

1.2 Warum Grammatik lernen? Warum Grammatik lehren?

Grammatikunterricht ist unbeliebt – bei Lernenden ebenso wie bei Lehrenden (vgl. Braun 2011, S. 38: „Die Grammatik hat ganz offensichtlich ein nachhaltiges Imageproblem“). Als Gründe dafür nennt Böttcher (2009, S. XI): Grammatikunterricht werde häufig als Normenkontrollinstanz missbraucht, Grammatikunterricht werde zu schnell und zu früh abgehandelt und konzentriere sich zu sehr auf Fachbezeichnungen, die grammatischen Formen werden isoliert betrachtet und die Lehrkräfte seien fachlich unsicher.

Pohl (2019, S. 22) konstatiert sogar, dass grammatisches Wissen für die zentralen sprachlichen Handlungskompetenzen gar nicht nötig sei. Warum sollte man also – sofern man dieser Argumentation folgt – trotzdem Grammatik unterrichten? Derselbe Autor fasst drei Legitimationsargumente aus der fachdidaktischen Diskussion zusammen:

1. Grammatikunterricht sei ein Kulturgut; eine umfassende Beschäftigung mit Grammatik gehöre zur Allgemeinbildung.
2. Grammatikunterricht liefere Reflexionswissen über die Sprache und somit über die alltägliche Lebenswelt.
3. Explizites Grammatikwissen befördere den muttersprachlichen Spracherwerb, insbesondere das Schreiben und Lesen von Texten.

Dem letzten Argument kann noch hinzugefügt werden, dass selbstverständlich auch für den fremd-/zweitsprachlichen L2-Spracherwerb grammatisches Wissen unentbehrlich ist (zu virtueller und hybrider Fremdsprachenlehre siehe z.B. Reiche (Hg.) (2023), zum Verhältnis von Grammatikunterricht und grammatischem Wissen siehe unten).

Vor diesem Hintergrund erklärt sich der unmittelbare Bedarf für die Beschäftigung mit Grammatik. Moderner Grammatikunterricht bezieht sich idealerweise auf alltägliche Situationen: Eine grammatische Lerneinheit geht dann beispielsweise von einer alltäglichen Kommunikationssituation aus, beleuchtet den Fall und erläutert grammatische Hintergründe. Ein konkretes Anwendungsbeispiel sind die Konnektorenpaare *zwar – aber* und *einerseits – andererseits*: Auf den ersten Blick erscheinen beide als synonym und so behandeln die meisten Lehrwerke sie auch. Auf den zweiten Blick ergeben sich hingegen feine Unterschiede, sodass die Konnektoren nicht in jeder Kommunikationssituation ausgetauscht oder gleichberechtigt verwendet werden können, vgl:

- (1) a. Zugegeben, bei all den unterschiedlichen Regelungen, die einerseits die Politik, andererseits der Fußballverband Rheinland (FVR) vorgeben [...], ist es schwer den Durchblick zu behalten. [RHZ20/OKT/14536]
- a.' *Zugegeben, bei all den unterschiedlichen Regelungen, die zwar die Politik, aber der Fußballverband Rheinland (FVR) vorgeben [...], ist es schwer den Durchblick zu behalten.

Basierend auf dieser Beobachtung eines authentischen Beispiels lassen sich nun weiterführende Überlegungen anstellen: Warum ist das so? Was sind die funktionalen Unterschiede? Gibt es Unterschiede in der Form der Sätze, die mit diesen Konnektoren gebildet werden können? Lässt sich der Unterschied semantisch fassen und motivieren? Die Beantwortung solcher Fragen führt dazu, dass wir etwas über die Grammatik der Konnektoren im Allgemeinen erfahren.

Das nachfolgend skizzierte Konzept zeigt auf, wie das frei verfügbare Online-Informationssystem *LernGrammis* als Teil des Sprachinformationssystems *grammis* (Schneider/Lang 2022) im Grammatikunterricht der Erwachsenenbildung (Spracherwerb) sowie an Schulen und Universitäten gewinnbringend eingesetzt werden kann. Dazu identifizieren wir zunächst Ziele und Zielgruppen und für sie relevante Inhalte. Anschließend werden Einsatzszenarien überdacht. Das nachfolgende Konzept enthält weiterhin konkrete Beschreibungen einzelner Lerneinheiten bzw. -bausteine. Zu weiterführenden grammatographischen Überlegungen im Rahmen von *LernGrammis* siehe Reinken/Antonioli/Schneider (2024).

2. Grammatisches Wissen, grammatisches Lernen und Grammatikunterricht

Das Wissen über die Grammatik einer Sprache gleicht nicht der Fähigkeit, sie aktiv zu verwenden. Dementsprechend sind für den Spracherwerb zwei Wissensarten zu unterscheiden, und zwar explizites/deklaratives Wissen vs. implizites/prozedurales Wissen.

In Bezug auf den Fremdspracherwerb erläutert Koeppel (2016, S. 31) die Unterschiedlichkeit dieser zwei Wissensarten folgendermaßen:

Der Grammatikunterricht kann vermitteln, dass in Hauptsätzen das finite Verb an zweiter, in Nebensätzen an letzter Stelle steht, Maskulina im Plural in der Regel auf -e enden oder endungslos bleiben oder die Plosive /p, t, k/ aspiriert werden. Solche explizite Wissensbestände werden jeweils entweder ganz oder gar nicht aufgenommen, sie werden in einem Zug angeeignet und sind von Lehrern wie Lernern verbal kommunizierbar. Zum Können oder impliziten Wissen aber wirkt keine dieser Regeln auf einmal: Die spontane Beherrschung der Verbstellung dauert [...] zum Teil recht lang, manche Lerner wenden die Verbletz-Stellung zuerst nur bei gängigen Konjunktionen wie *dass* an, bevor sie sie auch für andere Konjunktionen „erobern“. Die Plosive werden von Lernern etwa romanischer Ausgangssprachen anfänglich nur bei Konzentration auf die Aussprache und zunächst nur in betonten Erstsilben aspiriert, bevor sich die Aspiration auch auf andere Lautumgebungen ausbreitet und ohne Konzentration auf die Form zur Verfügung steht. Der *Löffel* kann trotz anders lautendem Regelwissen noch lange in der Mehrzahl als **Löffeln* auftreten.

Dabei setzt der Erwerb impliziten Grammatikwissens die Kenntnis expliziter Grammatikregeln nicht zwingend voraus – im Gegenteil ist er auch ohne sie durchaus möglich: Erstspracherwerb und ungesteuerter Fremd- und Zweitspracherwerb sind nachweisliche Beispiele dafür (vgl. Bittner 2011, S. 22). Allerdings gilt insbesondere beim Fremd- und Zweitspracherwerb: „Sind abweichende implizite Regeln einmal erworben, kann man

Lerner nur schwer wieder von ihnen abbringen“ (Koeppel 2016, S. 31). Eine unerwünschte Folge davon sind sogenannte Fossilierungen, d. h. „Strukturen, die automatisiert wurden, bevor sie zielsprachlich waren“ (ebd., S. 32). Wird der Automatisierungsprozess dagegen durch die Vermittlung expliziten/deklarativen Grammatikwissens begleitet bzw. gesteuert, lassen sich solche Fossilierungen tendenziell leichter vermeiden.

Im Fall des Erstspracherwerbs beginnt die Vermittlung expliziten/deklarativen Grammatikwissens in der Regel im schulischen Grammatikunterricht. Seine Funktion besteht nicht primär im Aufbau sprachlichen Könnens, sondern vielmehr in der Bewusstmachung dessen, wie die implizit erworbene muttersprachliche Grammatik funktioniert.

Grammatikunterricht in der Schule soll dabei in erster Linie Werkzeuge liefern, mit denen die deutsche Sprache, ihre Strukturen und mögliche Abweichungen von diesen Strukturen beschrieben und analysiert werden. Typische Werkzeuge sind grammatische Modelle und grammatische Proben. Sie sind gewissermaßen eine abstrahierende Verfremdung der eigenen Sprache mit dem Ziel, Bewusstheit über die eigene Sprache und den eigenen Sprachgebrauch zu erhalten (vgl. Ossner 2006, S. 227). Diese expliziten Sprachbetrachtungen haben wiederum einen positiven Einfluss auf den Spracherwerb sowie auf den Erwerb einer Fremdsprache (vgl. z. B. Gnutzmann 2016). Leitziel des schulischen Sprachunterrichts ist mithin das *reflexive Sprachhandeln* (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtinger-Geppert 2012, S. 34f.). Es geht also nicht primär um die Kompetenz, sprachlich handlungsfähig zu sein, sondern zugleich um die Kompetenz, diese sprachlichen Handlungen zu reflektieren:

Mit dem Terminus Sprachreflexion wird [...] ein Handeln bezeichnet, das sich auf Sprache bezieht und in dem über Sprache oder einzelne ihrer Teilaspekte nachgedacht wird. Zu diesem Zweck müssen wir sprachliche Erscheinungen isolieren, sie aus der Distanz und bewusst betrachten und gegebenenfalls in einen anderen oder größeren Zusammenhang stellen. (ebd., S. 32)

Dafür müssen Schülerinnen und Schüler über ein Grammatikmodell verfügen, das Konzepte, Phänomene und Strukturen, die implizit verfügbar sind, auch konkret ausformuliert (vgl. Bittner 2011: „Das Implizite ‚explizieren‘“).¹ Dieses implizite Grammatikwissen besteht in Mustern oder Schemata, die dann durch Termini explizierbar gemacht werden. Sprache muss gewissermaßen ‚dekontextualisiert‘ werden (vgl. Bredel 2013, S. 25); dabei helfen Verfahren wie Analyse, Synthese und Analogiebildung (vgl. ebd., S. 172f.).

3. Ziele, Zielgruppen und Inhalte

Eine über einen mehrjährigen Zeitraum angelegte empirische Analyse der digitalen Nutzungsdaten (= Seitenaufrufe) belegt, dass sich die beiden *grammis*-Rubriken „Forschung“ und „Grundwissen“ hinsichtlich der allgemeinen Nachfrage in etwa die Waage halten. Mehrere Millionen jährliche Seitenaufrufe verteilen sich also einigermaßen gleichmäßig über Inhalte für ein Fachpublikum und Inhalte für interessierte Laien; vgl. Schneider/Lang (2022).

Gezielt für *LernGrammis* und die Angebotsausgestaltung für den akademischen, schulischen und fremdsprachendidaktischen Bereich erfolgt projektbegleitend eine Auswertung der *grammis*-Nutzung in Form eines über das Webportal erreichbaren, auf freiwilliger

¹ Damit soll nicht gesagt werden, dass sich beides nicht ergänzt. In der Praxis lassen sich beide Ansätze kaum voneinander trennen, denn ein Spracherwerb wird nicht ohne grammatische Modellbildung erfolgen und eine grammatische Modellbildung führt in der Regel zu einem fortschreitenden Spracherwerb (vgl. Knapp 2006, S. 593). Die Trennung zwischen den Bereichen ist hier etwas künstlich und soll vor allem die Unterbedarfe verdeutlichen.

Basis auszufüllenden Online-Fragebogens. Übergeordnete Ziele sind die Ermittlung von Informationen über die Nutzungsmotivation, zur Zufriedenheit mit dem Angebot sowie von Bedarfen an zusätzlichen Inhalten. Bis Mitte Januar 2025 wurde der Fragebogen 224 Mal in Teilen (d. h. unter Auslassung einzelner Fragen) und exakt 100 Mal vollständig ausgefüllt. Die mittlere Bearbeitungszeit des Fragebogens beträgt ca. 9 Minuten.

Nicht überraschend deckt die Auswertung auf, dass ein hoher Anteil der Nutzenden aus der Lehre kommt, d. h. an Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen unterrichtet (knapp 60%, siehe Abb. 1). Innerhalb dieser Untergruppe nimmt der Hochschulbereich die quantitativ führende Position ein (ca. 45%), gefolgt von DaF/DaZ (ca. 34%) und Schule (ca. 20%, siehe Abb. 2). Die konkrete Frage nach den Trägern zeigt eine grobe Drittelung in die Bereiche Universität, Volkshochschule und Sonstige (siehe Abb. 6).

Die Auswertung verdeutlicht weiterhin, dass die meisten Befragten (78,8%) zum Zeitpunkt der Umfrage *grammis* bereits kannten und Nutzungserfahrung erworben hatten, und zwar vorwiegend verbunden mit anwendungsbezogenen Zielsetzungen, etwa zur Vorbereitung von Unterricht oder Lehre oder zur Klärung sprachlicher Zweifelsfälle (jeweils ca 30%). Forschungszwecke als vorrangige Motivation werden von knapp 18% der Befragten genannt. Immerhin knapp 15% der Befragten geben an, das Angebot nicht nur vorbereitend, sondern auch praktisch im Unterricht eingesetzt zu haben (siehe Abb. 3).

Unterrichten Sie Grammatik/Rechtschreibung an Schule, Hochschule, Volkshochschule o.Ä.?

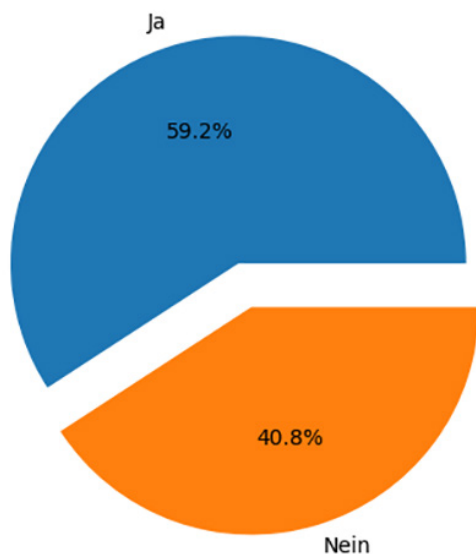


Abbildung 1: Verteilung Lehrende vs. Lernende/interessierte Laien

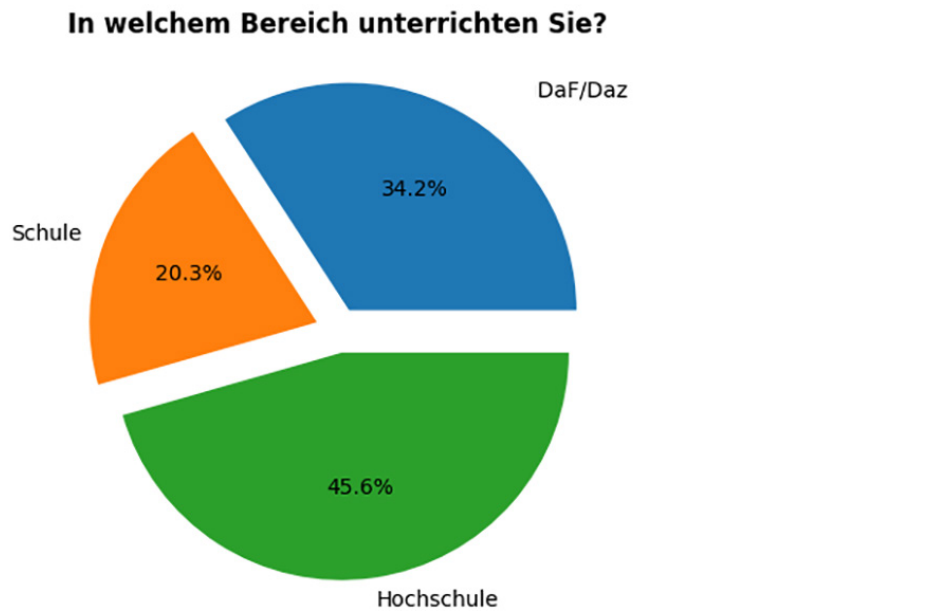


Abbildung 2: Verteilung im Lehrbetrieb

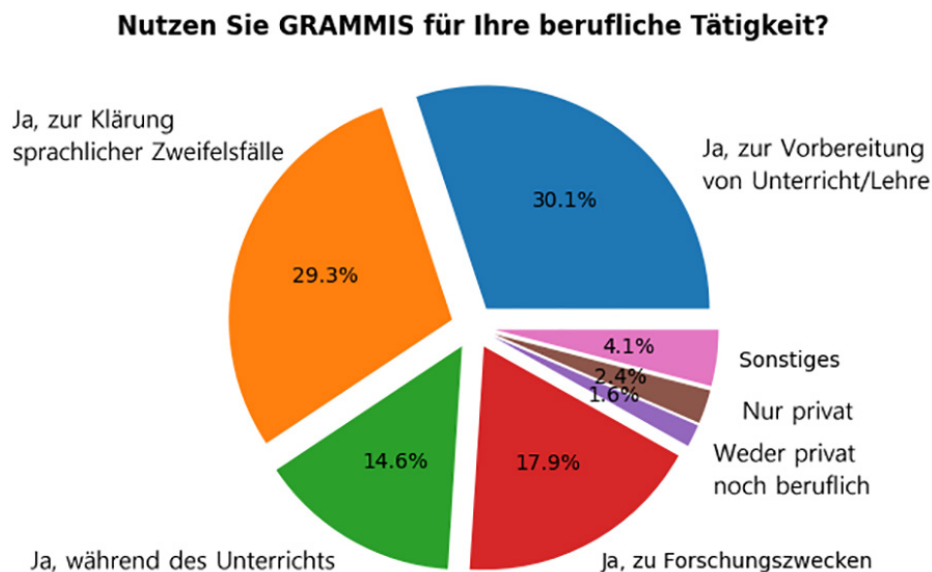


Abbildung 3: Nutzungsmotivation

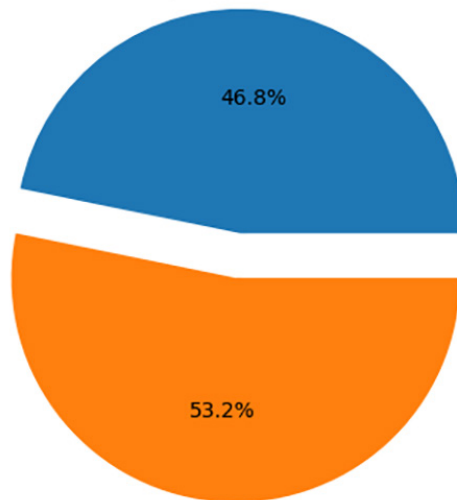
Das Lehr- und Lernangebot scheint gleichermaßen für den Online-Unterricht als auch für Präsenzveranstaltungen interessant (siehe Abb. 5) zu sein. Ebenfalls ungefähr gleichrangig finden – zumindest bis zum Zeitpunkt der Erhebung – die geführte Heranziehung als Informationsquelle und die Nutzung als aktivierendes Element statt – etwa im Sinne von „Forschendem Lernen“ oder „Entdeckendem Lernen“ (siehe Abb. 4).

Diese noch etwas verhaltene Bereitschaft, *LernGrammis* und seine integrierten Recherche-werkzeuge den Lernenden als aktivierende Bausteine für eigenständige Explorationen an die Hand zu geben, erklärt sich möglicherweise durch einen genaueren Blick auf die beteiligten Lerngruppen, dargestellt in den Abbildungen 7–9. Hier erkennen wir, dass sowohl im klassischen Deutschunterricht der Schulen als auch bei Studierenden und dem Spracher-

werbsunterricht bislang höherqualifizierende Bereiche (Sekundarstufe II, Master-Kurse) weniger repräsentiert sind als Einstiegslevel (Sekundarstufe I, Studieneingangsphase, allgemeine DaF-/DaZ-Kurse).

Wie haben Sie GRAMMIS eingesetzt?

Ich habe den Lernenden gezeigt, wie sie Informationen finden



Ich habe die Lernenden zu eigenständiger Recherche angehalten

Abbildung 4: Angeleitete vs. eigenständige Nutzung

Unterrichten Sie online oder in Präsenz?

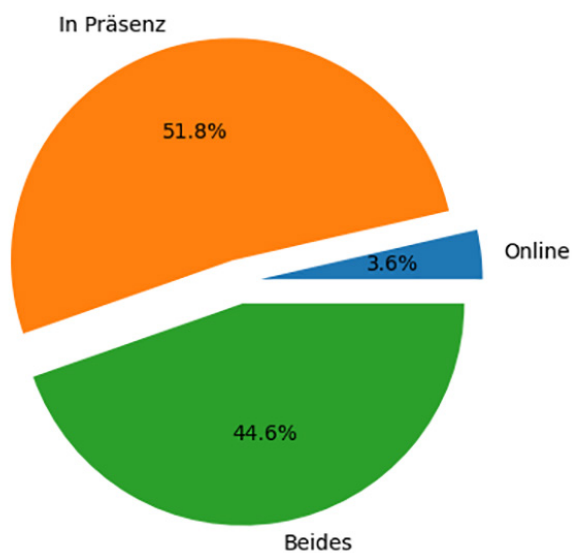


Abbildung 5: Online- vs. Präsenzunterricht

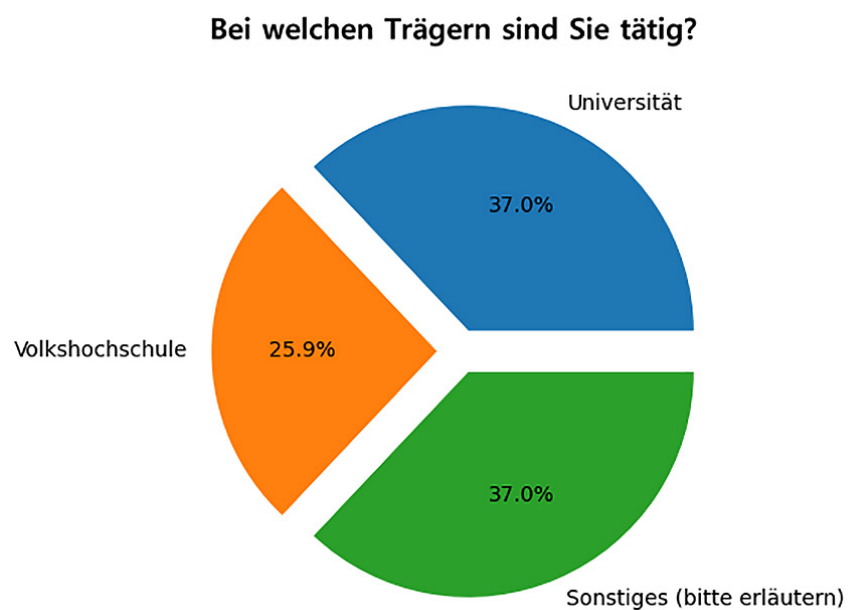


Abbildung 6: Bildungsträger

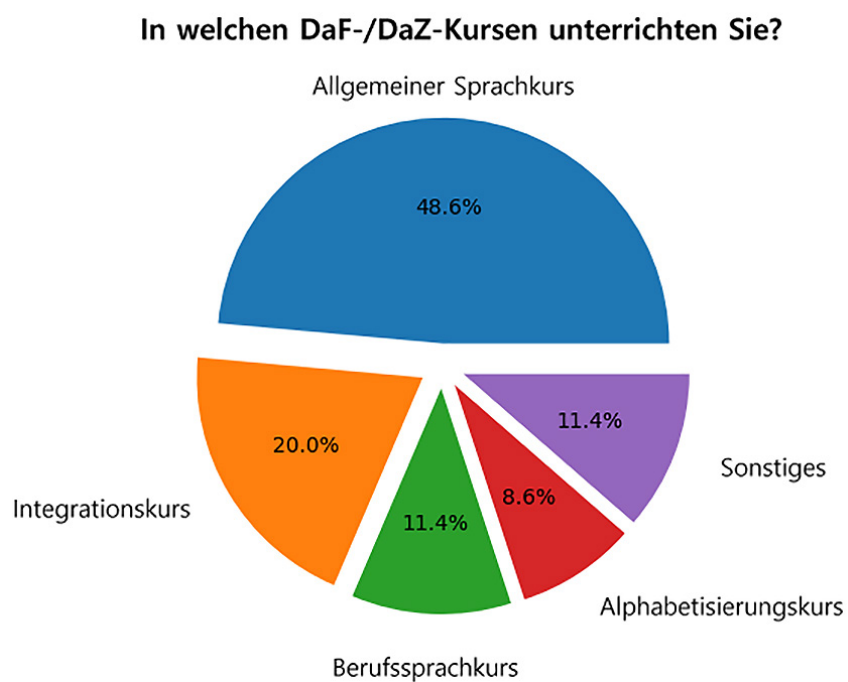


Abbildung 7: Aufschlüsselung der Spracherwerbskurse

Schulbetrieb: Was sind Ihre Zielgruppen?

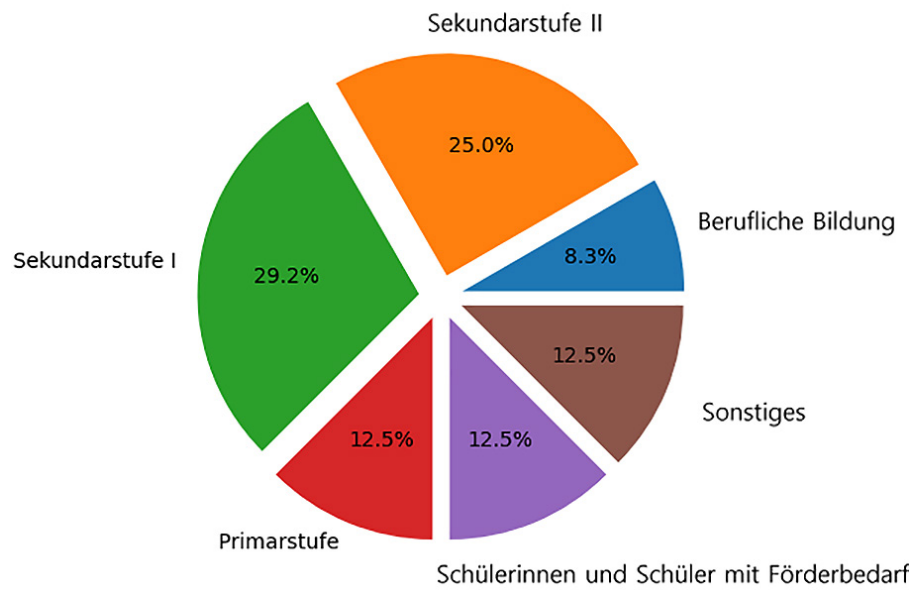


Abbildung 8: Aufschlüsselung der schulischen Zielgruppen

Akademische Ausbildung: Was sind Ihre Zielgruppen?

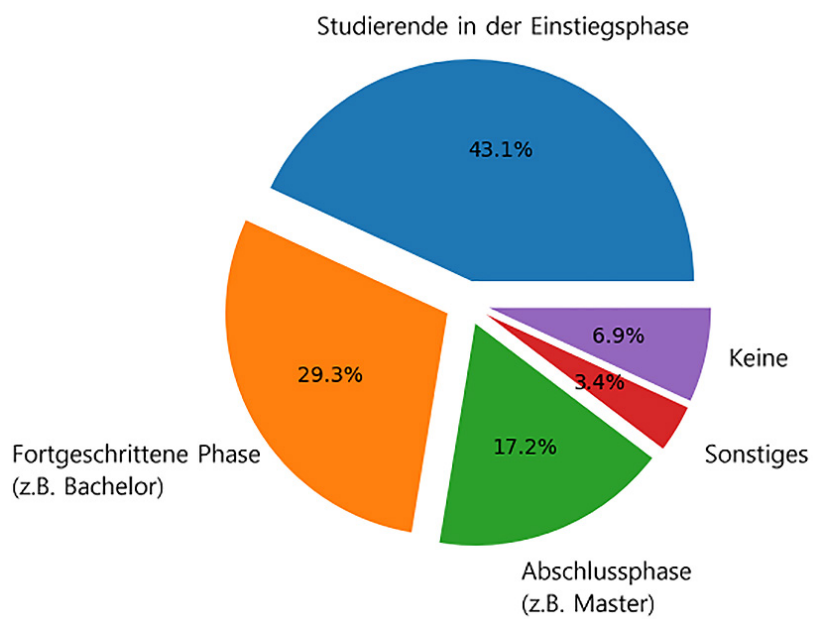


Abbildung 9: Aufschlüsselung der studentischen Zielgruppen

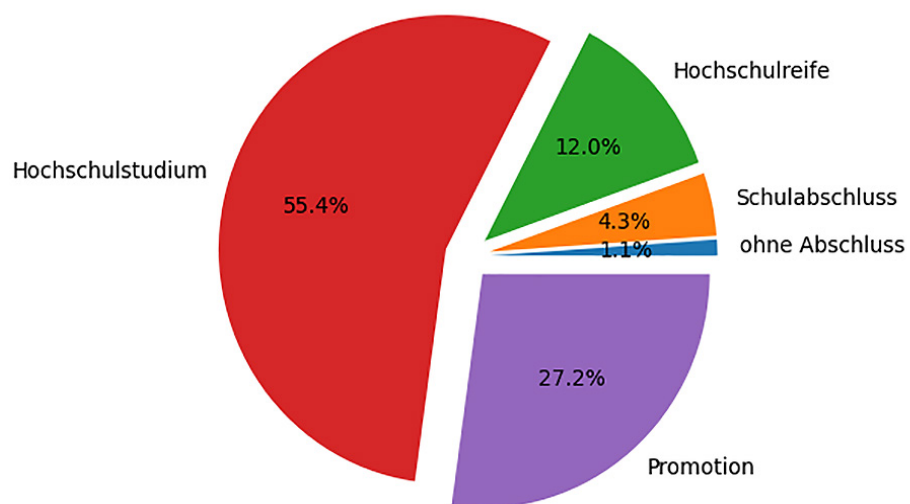
Welchen Schul- oder Universitätsabschluss haben Sie?

Abbildung 10: Ausbildung der Studienteilnehmer

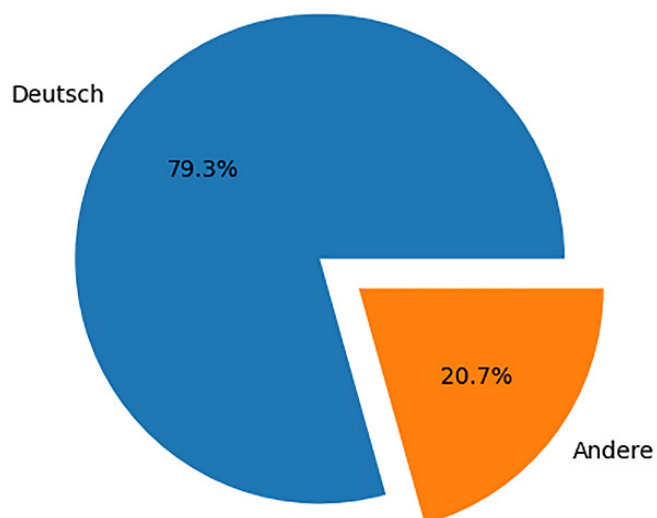
Was ist ihre Muttersprache?

Abbildung 11: Erstsprache (L1) der Studienteilnehmer

Wie schätzen Sie Ihre Sprachkompetenz im Deutschen ein?

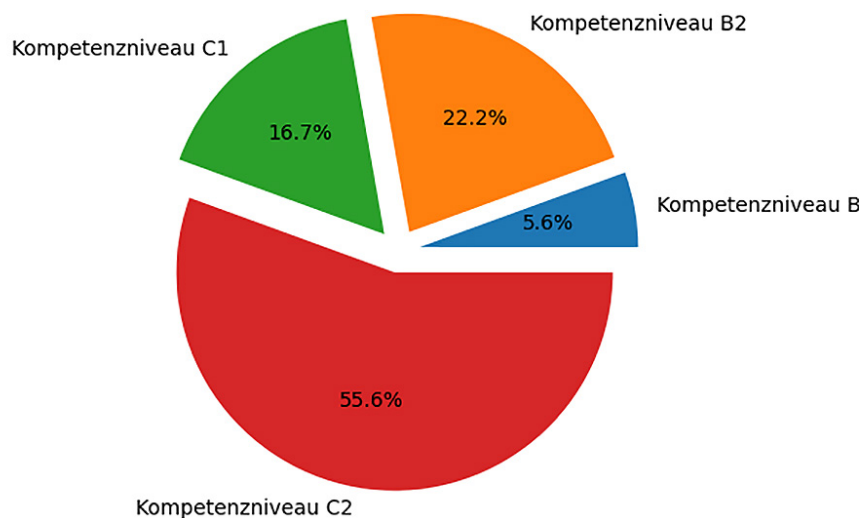


Abbildung 12: Deutschkompetenz der Studienteilnehmer

Flankierend fragt die Erhebung auch soziodemografische Hintergründe ab. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden liegt bei 38 Jahren, mehr als drei Viertel besitzen einen Hochschulabschluss; Schülerinnen und Schüler bzw. Teilnehmer ohne Schulabschluss sind in der Umfrage kaum repräsentiert (siehe Abb. 10). Überwiegend wird Deutsch als Muttersprache genannt (knapp 80%, siehe Abb. 11). Interessanterweise liegt in der Selbsteinordnung das Kompetenzniveau C2 („Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen.“) bei nur 55% und bleibt auch zusammengekommen mit C1 („Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.“) unterhalb dieser Marke. Sprachanfänger (A1, A2) haben nicht an der Umfrage teilgenommen (siehe Abb. 12). Diese Befunde basieren – wie auch sonst bei dieser Erhebung – auf den kumulierten Angaben aller Studienteilnehmer, unabhängig von ihrer Zielgruppenzugehörigkeit, Nutzungsmotivation o. Ä.

Zusammenfassend lassen sich aus den ausgewerteten Daten Hinweise auf einen Bedarf an Inhalten nicht nur für die Vor- und Nachbereitung von Unterricht und Lehre, sondern auch für den direkten Einsatz mit Studierenden, Schülern und Sprachkursteilnehmenden auf variablen Kompetenzleveln herauslesen. In den folgenden Abschnitten gehen wir näher auf die einzelnen Zielgruppen ein und formulieren Kriterien für die Auswahl zielgruppenspezifischer grammatischer Inhalte.

3.1 Deutsch als Fremd-/Zweitsprache

Maßgeblich für die Auswahl der spracherwerbrelevanten grammatischen Inhalte in *LernGrammis* ist der „Gemeinsame Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)“ des Europarats (vgl. Council of Europe 2020). Dabei handelt es sich um eine sechsstufige Skala zur Messung und Bewertung der produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen sowie der rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören. Drei Arten der Sprachverwendung werden unterschieden:

- Elementare Sprachverwendung (Niveaustufen A1-A2)
- Selbstständige Sprachverwendung (Niveaustufen B1-B2)
- Kompetente Sprachverwendung (Niveaustufen C1-C2)

Diese sechststufige Gliederung ist im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowohl für den Unterricht als auch für das Prüfungswesen ein etablierter Standard.

In den Bewertungskriterien für Sprachtests von anerkannten Anbietern wie z. B. telc („The European Language Certificates“) und dem Goethe-Institut finden sich Hinweise auf Grammatikkompetenzen, die auf den einzelnen GER-Niveaustufen geprüft und bewertet werden. Grammatikkompetenz wird dabei üblicherweise an der Fähigkeit gemessen, ein breites und vielfältiges Repertoire an komplexen grammatischen Strukturen mündlich und schriftlich möglichst standardnah zu verwenden, ohne dass inhaltliche und/oder funktionale Missverständnisse entstehen.

Angaben zu konkreten grammatischen Elementen – also etwa syntaktischen Konstruktionen, um eine bestimmte alltagsrelevante Funktion zu erfüllen – werden allerdings nur stellenweise gemacht. In den Bewertungskriterien zum DTZ („Deutschtest für Zuwanderer“), der von telc und Goethe-Institut gemeinsam entwickelten Abschlussprüfung für Integrationskurse² in Deutschland, erscheint beispielsweise die folgende Definition: Wer mit A2 abschneidet, „kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren“ (Goethe-Institut/telc 2009, S. 38).

Der häufigste explizite Einzelindikator grammatischer Kompetenz ist die gelungene Verwendung von sogenannten Verknüpfungsmitteln zur Gliederung von Texten und Gesprächen. Darunter werden in erster Linie Konnektoren (also Konjunktionen, Relativpronomen oder bestimmte Subklassen von Adverbien und Partikeln) verstanden. Das veranschaulicht die folgende Tabelle 1 am Beispiel der Bewertungskriterien zum telc-Zertifikat Deutsch A2-B1 (Schreiben).

A2 gut erfüllt	A2 erfüllt	A1	0
(...) Kann häufige Konnektoren („und“, „aber“, „weil“) benutzen, um einfache Sätze und Wortgruppen miteinander zu verbinden.	(...) Kann die häufigsten Konnektoren („und“, „aber“) benutzen, um einige einfache Sätze und Wortgruppen miteinander zu verbinden.	(...) Kann Wörter und Wortgruppen durch sehr einfache Konnektoren wie „und“ oder „dann“ verbinden.	(...) Kann Wörter und Wortgruppen nur isoliert einsetzen.

Tabelle 1: Bewertungskriterien zum telc-Zertifikat A2-B1 (telc 2023, S. 36)

In den telc-Sprachtests für die gymnasiale Oberstufe wird der Begriff „Verknüpfungselement“ weiter gefasst – siehe z. B. die nachfolgende Liste aus den Bewertungskriterien zum Zertifikat Deutsch C1 (telc 2016, S. 40):

„Unter Verknüpfungen sollte die ganze Vielfalt der Kohäsionsmittel verstanden werden, nicht nur Konnektive.

² Integrationskurse werden im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) angeboten. Dafür hat das BAMF gemeinsam mit dem Goethe-Institut ein entsprechendes Rahmencurriculum (Kaufmann 2016) und eine Liste zugelassener Lehrwerke (BAMF 2023) verfasst.

- Substitution – Unter-, Oberbegriffe; Synonyme
- Pro-Formen (Pronomina, Adverbien; Demonstrativpronomina etc.)
- Ellipse (Rom hat mir gefallen, Paris weniger.)
- Explizite Verknüpfung (wie oben ausgeführt..., unter Punkt 3..., ...)
- Tempusverwendung (informiert bei richtigem Gebrauch über zeitliche Abfolge von Ereignissen)
- Artikelverwendung (unbestimmter Artikel führt bisher Ungenanntes ein, bestimmter Artikel verweist auf bereits Eingeführtes), Thema/Rhema
- Konnektive bzw. Konjunktionen sowie Pronominaladverbien (und, weil, deswegen, darüber)

Einen weiteren Hinweis liefert der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) in seiner Checkliste für die Begutachtung und Erstellung von Prüfungssätzen für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH; vgl. Koithan et al. 2023). Folgender Auszug listet eine Auswahl grammatischer Elemente, die ein Text für die Aufgaben „Leseverstehen“ und „Wissenschaftssprachliche Strukturen“ enthalten sollte (ebd., S. 7):

„Bietet der Text eine ausreichende Bandbreite an wissenschaftssprachlichen Strukturen an? Beispiele sind:

- Deiktische und pronominale Strukturen
- Syntax (z. B. logische Bezüge, Konnektoren, Verbvalenz)
- Lexik/Idiomatik (z. B. Funktionsverbgefüge)
- Nominalisierungen/Verbalisierungen (z. B. Attribuierung wie Relativsätze, Partizipialkonstruktionen)
- Redewiedergabe (z. B. Konjunktiv I, redееinleitende, -kommentierende Verben, Präpositionen z. B. „laut“)
- Morphologie/Wortbildungsmuster
- Irreale Verhältnisse (z. B. Konjunktiv II)
- Passiv/Passiversatzkonstruktionen (z. B. Infinitivkonstruktionen, „-bar“, „man“)

Ebenso wie beim oben erwähnten telc-Zertifikat Deutsch C1 handelt es sich bei der DSH um eine Sprachprüfung für fortgeschrittene Lernende; sie umfasst die GER-Niveaustufen B2 bis C2.

Bei Prüfungen auf der Grundstufe (A1-A2) werden in den Bewertungskriterien keinerlei explizite Angaben zur Grammatikkompetenz gemacht. Allerdings bietet das Goethe-Institut für zwei eigene A1-Kursformate („Fit in Deutsch 1“ bzw. „Start Deutsch 1“) flankierende Handbücher für Lehrende und Bildungsträger mit umfangreichen Grammatik-Inventaren; vgl. Hennemann/van der Werff (2016); Perlmann-Balme/Kiefer (2022). Die inhaltliche Konzeption von *LernGrammis* berücksichtigt diese Empfehlungen.

3.2 Grammatikunterricht in der Schule

In allen Lehrplänen des Faches Deutsch aller Jahrgangsstufen aller Schulformen und aller Bundesländer sind grammatische Themen verankert.

Der Unterschied dieser Einsatzkontexte zur DaF-Lehre besteht darin, dass im letzteren Fall die Sprache selbst erworben werden soll. Dort ist also der Spracherwerb an sich zentral, das schließt grammatische Themen, aber auch pragmatische und lexikalische Aspekte ein. Im ersten Fall, dem Grammatikunterricht an Schulen oder in der Universität, geht es nicht primär um den Erwerb der deutschen Sprache. Dieser kann im Allgemeinen vorausgesetzt werden³. Damit unterscheidet sich der Deutschunterricht in deutschsprachigen Ländern und Regionen übrigens von allen anderen schulischen Unterrichtsfächern, deren Gegenstandsbereiche in aller Regel nicht schon vor dem Unterricht kompetent beherrscht werden (vgl. Antos 2006).

Grammatische Inhalte fallen in den Lehrplänen der Bundesländer teilweise in den Kompetenzbereich „Richtig schreiben“, vor allem aber in den Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Dieser sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler über Sprache reflektieren. Für eine solche Sprachreflexion bieten insbesondere diejenigen Fälle große Chancen, in denen der Sprachgebrauch vom „Normalfall“ abweicht (Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, S. 141). Das soll idealerweise jedoch nur der Aufhänger bleiben und nicht die gesamte grammatische Rekonstruktion darstellen: Zunächst muss der Kernbereich der Grammatik beherrscht werden, bis mit diesen grammatischen Werkzeugen dann potenzielle Stolpersteine untersucht werden können. Ein klassisches Beispiel dafür ist die Getrennt- und Zusammenschreibung, die im Kernbereich denkbar einfach ist: Wörter und Ergebnisse von Wortbildungen werden zusammengeschrieben (Wortbildungsprinzip), syntaktisch einzeln analysierbare Einheiten werden getrennt geschrieben (Relationsprinzip, vgl. Fuhrhop 2020, S. 55). Herausfordernd wird die Getrennt- und Zusammenschreibung durch zahlreiche Zweifelsfälle, die in der didaktischen Vermittlung einen großen Spielraum einnehmen, dadurch aber den Kern der Getrennt- und Zusammenschreibung überlagern (vgl. Fuhrhop 2010; Fuhrhop/Reinken 2021, S. 16–18). Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass Zweifelsfälle besser nicht thematisiert werden sollten; sie müssen aber explizit als solche benannt werden, wie Geilfuß-Wolfgang (2021, S. 70) herausstellt.

Für den schulischen Bereich destilliert *LernGrammis* die relevanten Inhalte aus den Lehrplänen der Bundesländer. Viele dieser Themen finden sich im *grammis*-Portal bereits an anderer Stelle, müssen aber zielgruppengerecht angepasst werden (vgl. Antonioli/Reinken/Schneider 2023). Insbesondere sollen dabei sprachliche Hürden abgebaut werden. Das kann z. B. durch einen konsequenten Bezug auf das angeschlossene „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ (grammis.ids-mannheim.de/vggf, Stand: 7.4.2025) geschehen; dennoch müssen zahlreiche Begriffe durch zusätzliche Informationen erläutert werden. Um die schiere Textmenge nicht unübersichtlich werden zu lassen, wird dabei intensiv von den Möglichkeiten der Hyperlink-Vernetzung Gebrauch gemacht. Diese Vernetzung trägt auch dem Umstand Rechnung, dass Rahmenlehrpläne der Bundesländer im Allgemeinen spiralcurricular aufgebaut sind, d. h. dass einzelne Themen in verschiedenen

³ Ausgenommen davon ist der Erwerb von Deutsch als Zweitsprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Diese Kinder kommen zum Teil völlig ohne Sprachkenntnisse in den (regulären) Deutschunterricht und sollen dort immersiv Kenntnisse und vor allem Fertigkeiten zur deutschen Sprache erwerben, während das eigentliche Ziel des Deutschunterrichts eigentlich ein ganz anderes ist: Es geht für den Regelunterricht nicht darum, Deutsch zu lernen, sondern die deutsche Sprache reflektierend zu beschreiben.

Jahrgangsstufen erneut mit einem zunehmenden Vertiefungsgrad aufgegriffen werden (vgl. von Brand 2022a, S. 364).

Besonders für die Themenbereiche Rechtschreibung und Zeichensetzung erweitert *LernGrammis* das Angebotsspektrum des Gesamtportals, etwa das bereits integrierte Amtliche Regelwerk des Rats für deutsche Rechtschreibung (grammis.ids-mannheim.de/rechtschreibung, Stand: 7.4.2025). Beide Bereiche bieten bemerkenswertes Potenzial für einen umfangreichen Grammatikunterricht, denn einerseits stellen sie einen Anwendungsfall für vielfältige grammatische Analysen dar. Die satzinterne Großschreibung, das Satzgrenzenkomma oder die morphologischen Schreibungen beispielsweise lassen sich nur durch eine ausreichende grammatische Beschreibung hinreichend verstehen. Andererseits bieten Orthographie und Zeichensetzung selbst auch zahlreiche Anlässe zur grammatischen Analyse, etwa bei der Herleitung der Schreibungen mit <äu> oder der Schreibung von *dass/das*. Sie sind ein Musterbeispiel für die Dekontextualisierung von Sprache (vgl. Bredel 2013, S. 191f.). Durch die Konfrontation mit diesem zweiten Sprachsystem (neben der bereits verfügbaren gesprochenen Sprache) kann sich Sprachbewusstheit entwickeln (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, S. 33).

Beim Ausbau der orthographischen Inhalte setzt *LernGrammis* einen Schwerpunkt auf die Vermittlung prozeduralen Wissens (vgl. Ossner 2006, S. 168), da deklaratives Wissen in diesem Bereich keine ausreichende Sicherheit zu bringen scheint. Es geht also nicht um die Vermittlung von einzelnen Paragraphen des Rechtschreibregelwerks, sondern von Prozeduren, mit denen normgerecht geschrieben wird. Ein Beispiel: §55 des Amtlichen Regelwerks (ARW 2024) lautet: „Substantive werden großgeschrieben.“ Das ist eine klare Regel, die in den meisten Fällen einfach zu befolgen ist – sofern man weiß, was ein Substantiv ist. Lernende benötigen deshalb eine Operationalisierung des Begriffs Substantiv. Sie sind dabei auf grammatische Tests angewiesen, um zu erkennen, ob ein Wort ein Substantiv ist oder nicht. In diesem Fall ist der Attributtest einschlägig: Substantive sind potenzielle Kerne von Nominalgruppen und Kerne von Nominalgruppen lassen sich mit einem flektierten Adjektiv attribuieren (vgl. Fuhrhop 2020, S. 44f.).

3.3 Grammatik an der Universität/grammatisches Propädeutikum

Die Vermittlung in Schulen setzt voraus, dass Grammatik (i. S. v. Grammatikmodell) auch in der universitären Lehre vorkommt:

Grammatisches Wissen von Lehramtsstudierenden ist für mindestens drei Aspekte wichtig: für den eigentlichen Grammatikunterricht an Schulen, für das Begleiten von Lehr- und Lernprozessen (z. B. den Orthografieerwerb oder für die Diagnostik) und für die Vermittlung eines Bewusstseins und Staunens über menschliche Sprache (und Spracherwerb) an sich. (Döring/Elsner 2021, S. 14)

Interessanterweise werden Lernende in der Oberstufe allerdings kaum mit Grammatik konfrontiert⁴ und dementsprechend oft vergleichsweise dürftig auf ein Studium mit sprachwissenschaftlichen Anteilen vorbereitet (Pohl 2019, S. 23). Deshalb scheint es bedenklich, wenn Studierende der Linguistik ihr grammatisches Wissen zwar als gering

⁴ Pointiert Christ (2019, S. 124): „Explizites sprachliches Wissen ist für ein erfolgreiches Abitur im Fach Deutsch [...] nicht nötig.“

einschätzen, aber gleichzeitig sprachwissenschaftliche Veranstaltungen im Studium als irrelevant für das Lehramt ansehen (Döring/Elsner 2021, S. 9 f.). Hier schließt sich der Teufelskreis, denn wenn Universitäten am Grammatikunterricht uninteressierte Lehrkräfte ausbilden, gelingt diesen es vermutlich auch nicht, später in der Schule Interesse, Spaß und Motivation für Grammatik zu vermitteln – und die nächste Generation grammatikmüder Studierender wandert an die Universitäten (vgl. Braun 2011, S. 39).

Eine Chance, diesen Kreis zu unterbrechen, liegt in der universitären Lehrkräfteausbildung. *LernGrammis* eröffnet das Potenzial, die kognitive Dissonanz zu schließen, indem es Konzepte der universitären Grammatik entweder direkt in schulgrammatische Konzepte übersetzt bzw. Anschlusspunkte aufzeigt, beispielsweise über Verlinkungen zu entsprechenden Materialien.

Als ein zentrales Ziel von universitärer Lehre über Grammatik identifizieren Elsner/Opitz (2021, S. 38) den Wandel epistemischer Überzeugungen zu Grammatik. Studierende verfügen in der Studieneingangsphase vor allem über absolutistische Überzeugungen („In der Grammatik gibt es entweder richtig oder falsch!“). Diese wandeln sich während des Studiums häufig – nicht immer – zu multiplistischen Überzeugungen. In solchen Überzeugungen werden verschiedene Ansichten gegeneinander aufgewogen und können parallel bestehen. Expertenwissen wird in dieser Entwicklungsstufe aus der Erfahrung konkurrierender Ansätze heraus bereits tendenziell misstraut. Wenige Studierende erreichen eine evaluative Überzeugung, bei der verschiedene Positionen gegeneinander abgewogen und bewertet werden.

Den ersten Schritt eines solchen epistemischen Wandels kann *LernGrammis* vorwegnehmen. Grundlage dafür bildet die Komponente „Propädeutische Grammatik (ProGr@mm)“, in der ein besonderer Wert auf die Reevaluierung absolutistischer Überzeugungen gelegt wird. Eine Verstärkung dieses Fokus lässt sich etwa durch die Schärfung des sogenannten „forschenden Sehens“ erreichen. Hierunter verstehen Reinmann/Vohle (2022, S. 3) folgende Methodik: „Studentinnen und Studenten werden als Einstieg in ihr Studium und zum Erleben eines Unterschieds zur Schule an eine forschende Haltung herangeführt und können dabei das Beobachten als elementare Form des Forschens kennenlernen und ausprobieren.“ Entsprechend versucht *LernGrammis*, nicht einfach ‚fertige‘ Regeln zur Grammatik zu präsentieren, sondern diese Regularitäten selbst entdecken zu lassen, etwa durch niederschwellige Korpusrecherchen, Sprachvergleiche, einfache Sprachexperimente oder den Rückgriff auf lexikalische Ressourcen (siehe unten).

Ein solches Propädeutikum bietet zudem die Möglichkeit, zentrale Begriffe der Schulgrammatik zu wiederholen bzw. neu einzuführen. Denn zwar setzt die universitäre Lehre die Schulgrammatik voraus, unterrichtet sie aber zumeist nicht explizit (vgl. Döring/Elsner 2021, S. 19) – obwohl durchaus immer wieder Wissenslücken der Studierenden in der Grammatik beklagt werden; einen Überblick bietet z. B. Dämmer (2019). *LernGrammis* bzw. die *grammis*-Komponente „Propädeutische Grammatik“ sollen deshalb auch als „Nachschlagewerk“ im Selbststudium nutzbar sein, um einen „Grammatik-Schock“ in der Studieneingangsphase, der durch die z. T. gewaltigen Unterschiede zwischen Schulgrammatiken und wissenschaftlichen Grammatiken auftritt, zu lindern.

3.4 Weitere Ausdifferenzierungen

Beide primären Ziele (Unterstützung des Spracherwerbs und Unterstützung des Modell-erwerbs) lassen sich nach Zielgruppen und Niveaustufen differenzieren, vgl. Tabelle 2.

Ziel	Zielgruppe	Niveaustufen
Unterstützung des Sprachunterrichts	Lehrende	A1 bis B2, alle Schul- und Klassenstufen, Bachelor und Master
Unterstützung des Spracherwerbs	Lernende	A1 bis B2
Unterstützung der Metaspracherwerbs	Schule	Grundschule Kl. 1/2
		Grundschule Kl. 1/2
		Grundschule Kl. 3/4
		Alle Schulstufen Kl. 5/6
		Alle Schulstufen außer Gym Kl. 7/8
		Alle Schulstufen außer Gym Kl. 9/10 Gymnasium Kl. 7/9
		Gymnasium Kl. 9/10
	Studium	Bachelor
		Master

Tabelle 2: Ziele und Zielgruppen für *LernGrammis*

Eine allzu feingranulare Differenzierung nach jeder möglichen Zielgruppe und Niveaustufe erscheint in der Praxis jedoch allerdings als nicht immer zielführend: Erstens sind die relevanten Inhalte dann in einer hochkomplexen Systematik tendenziell schwieriger aufzufinden, andererseits müssten zahlreiche Inhalte mehrfach erstellt bzw. eingebunden werden. Die nachhaltige Pflege von Angeboten würde damit ohne zwingenden Grund verkompliziert. Stattdessen fasst *LernGrammis* ausgewählte Zielgruppen zusammen.

Der Bedarf, die deutsche Sprache zu erwerben, ist vor allem im deutschsprachigen Raum präsent. Zugewanderte erscheinen als die zahlenmäßig prominenteste Zielgruppe (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2023, S. 19), allerdings nicht als die einzige. *LernGrammis* wendet sich deshalb ebenfalls an internationale Studierende an deutschsprachigen Hochschulen, die sich für einen begrenzten Zeitraum im Land aufhalten, etwa im Rahmen eines LLP-Erasmus-Programms. Für diese Zielgruppe erscheint ein niederschwelliges Lernangebot als genauso interessant wie für die Teilnehmenden an einem geförderten BAMF-Sprachkurs, denn nicht alle internationalen Studierenden sind sprachwissenschaftlich ausgebildet bzw. interessieren sich für Linguistik. Eine dritte mögliche Zielgruppe sind Deutschlernende im Ausland. Für sie kann ein frei verfügbares digitales Online-Angebot wie *LernGrammis* attraktiv sein, wenn der anderweitige Zugang zu deutschsprachigen Grammatik-lehrwerken und -materialien nicht leicht ist.

Die genannten Zielgruppen unterscheiden sich nicht nur in der Gegenüberstellung, sondern fallen auch gruppenintern vielfach heterogen aus. Deswegen findet in *LernGrammis*-Inhalten – sofern sinnvoll und möglich – eine Binnendifferenzierung statt, von der sowohl Anfänger als auch Fortgeschrittene profitieren. Lernbausteine sollen vor diesem Hintergrund so aufgebaut sein, dass sie einen niederschweligen und intuitiven Zugang und zugleich Vertiefungsmöglichkeiten für fortgeschrittene Lernende anbieten. Die Binnendifferenzierung erfolgt beispielsweise durch alltagsnahe Übungen und durch eine Unterscheidung zwischen Basisterminologie und weiterführender wissenschaftlicher Terminologie.

4. *LernGrammis*-Einheiten

4.1 Grammatik für den Schulunterricht

Ausgangspunkt jeder *LernGrammis*-Einheit für den Schulunterricht ist eine Einstiegsseite, die grundlegend in das Thema einführt und von der aus auf weiterführende Inhalte verlinkt wird. Die Einstiegsseite setzt nicht nur Teilbereiche systematisch miteinander in Bezug, sondern konsolidiert insbesondere terminologische Unklarheiten. Eine zentrale Überblicksbox informiert über Lernziele, Zielgruppe und benötigtes Vorwissen.

LernGrammis-Einheiten können zur gezielten Wiederholung einzelner Inhalte eingesetzt werden, sowohl instruiert als auch als Selbstlerneinheiten. Sie können aber auch zur Erarbeitung neuer Inhalte dienen, die auf bereits erworbenen Kompetenzen und Kenntnissen beruhen. Beispielsweise steht in manchen Lehrplänen für die 9./10. Klassen von Gymnasien das narrative Präsens auf der Agenda. Dazu könnten die anderen Tempora und ihre Funktionen mit *LernGrammis* wiederholt und durch das narrative Präsens ergänzt werden.

Die Lehr-Lern-Arrangements sollen sowohl instruktive Elemente enthalten als auch die selbstständige Konstruktion grammatischen Wissens ermöglichen („vom Tun zur begrifflichen Beschreibung“, Beisbart 2006, S. 625; vgl. auch Budde/Riegler/Wiprächtiger-Gepert 2012, S. 185). Diese selbstständige Konstruktion erfolgt möglichst induktiv. Schülerinnen und Schüler werden also dazu angeregt, aus Einzelfällen auf zugrundeliegende Kategorien oder Regularitäten zu schließen (vgl. Bredel 2013, S. 158). Ein solcher Grammatikunterricht ist nicht regelbasiert, sondern regularitätenbasiert (Granzow-Emden 2015, S. 107). Dies geschieht vor dem Hintergrund der sogenannten Grammatik-Werkstatt, einem von Menzel/Eisenberg (1995) vorgeschlagenen und von Menzel (2012) weiterentwickelten Verfahren. In der Grammatikwerkstatt sollen Lernende selbstständig zu grammatischen Kategorisierungen gelangen, indem authentisches Sprachmaterial angeboten wird und sie angeregt werden, dieses Material zu systematisieren⁵. Aus der Systematisierung sollen die Lernenden selbstständig Regularitäten ableiten. Abweichungen von diesen Regularitäten werden nicht als Ausnahmen, sondern als Mustervariationen angesehen (vgl. Granzow-Emden 2015, S. 108). Lernende nutzen also die gleichen Methoden wie Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler. Insbesondere können in *LernGrammis* eigenständige Korpusrecherchen durchgeführt werden.

⁵ Primus (2015, S. 83) merkt an, dass ein solches Vorgehen lediglich zu einem Verständnis einzelner Elemente der Sprache führt, aber nicht zu Einsichten über deren Funktion. Das wäre ein zweiter Schritt, der sich an die Kategorisierung der sprachlichen Einheiten anschließen müsste und in *LernGrammis* auch geleistet werden soll.

Gerade lernschwächere Schülerinnen und Schüler benötigen jedoch immer wieder Phasen der direkten Instruktion (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, S. 186), die aus diesem Grund ebenfalls in *LernGrammis* vorgesehen sind.

Grammatikunterricht mit *LernGrammis* forciert also nicht die „deduktive Vermittlung eines terminologischen Apparats zur Beschreibung formaler sprachlicher Eigenschaften“ oder „eine Zuordnung von sprachlichen Strukturen/Einheiten zu Bezeichnungen“ (Bredel 2013, S. 227), wie der traditionelle Grammatikunterricht, sondern eine eigenständige Konstruktion von hinter den Termini stehenden Konzepten. Mit welchem Terminus ein solches Konzept dann bezeichnet wird, ist letztlich zweitrangig. Aus Gründen der Anschlussfähigkeit wählen wir als terminologische Grundlage das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachbegriffe (VggF; KMK 2020), das in einer digitalen Version verknüpft ist.

Die Hinführung zum Thema schafft eine situierte, sinnvolle und bedeutsame Lernsituation (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, S. 183). Insbesondere hat sie Lebenswelt- und Alltagsbezug: Sie zeigt eine kommunikative Situation, in der das jeweilige sprachliche Handeln relevant ist. Die Einführung kann das Thema auch problematisieren, etwa durch die Vorstellung verschiedener Sprachalternativen. Die Lernenden stoßen hier möglicherweise auf Konflikte zwischen ihrem Vorwissen und dem zu erlernenden Fachwissen, aber genau diese Konflikte können sich als produktiv erweisen, indem fachlich unpassende Schülervorstellungen umgelernt werden müssen. Dazu sind vier Gelingensbedingungen notwendig (vgl. Bredel 2021, S. 81f.):

1. Unzufriedenheit mit alten Vorstellungen (kognitiver Konflikt)
2. Verständlichkeit der neuen Vorstellungen
3. Plausibilität der neuen Vorstellungen
4. Fruchtbarkeit der neuen Vorstellungen

Die Erarbeitung einer solchen neuen Vorstellung erfolgt einerseits durch eine Informationsdarbietung, in deren Rahmen sämtliche fachlichen Inhalte didaktisch aufbereitet und kontextualisiert sind. Darüber hinaus kann an konkreten Situationen und Beispielen die Systematik erarbeitet werden – durch Beobachten, Wahrnehmen, Beschreiben und Kategorisieren. Die sprachuntersuchenden Verfahren sind hier Analyse, Synthese und Analogiebildung (vgl. Bredel 2013, S. 172f.). In einem zweiten Schritt folgt optional eine Vertiefung durch weitere *grammis*-Ressourcen.

In einer Funktionsbeschreibung kann nach der Informationsdarbietung eine Bündelung und Einordnung von Beobachtungen erfolgen. Diese lassen sich damit generalisieren und münden ggf. in die Formulierung einer Regularität.

In einer abschließenden Transfer- bzw. Übungsphase wird das Erarbeitete auf alternative Situationen angewandt und mit anderen Strukturen verglichen. Dazu können auch Übungsaufgaben mit Kontrollmöglichkeiten bearbeitet werden.

Eine typische *LernGrammis*-Einheit enthält mithin die folgenden Elemente:

1. Präsentation einer konkreten Sprachsituation
2. Anleitung zur selbstständigen Beobachtung/Kategorisierung der Sprachsituation bzw. Beobachtungen
3. Vertiefende Recherche in *grammis*

4. Kontextualisierung der erarbeiteten Regularitäten vor dem Hintergrund der vertiefenden Recherche
5. Transfer und Übung

Wo immer möglich und sinnvoll, wird das Prinzip des „Forschenden Lernens“ (Mieg/Lehmann 2017) unterstützt. Auf diese Weise entwickeln Lernende neue Fähigkeiten durch die Beantwortung maßgeschneiderter, niedrigschwelliger Forschungsfragen.

4.2 Grammatik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Die *LernGrammis*-Inhalte für den DaF/DaZ-Unterricht sind in Bausteinen für Lehrende und Lernende organisiert. Methoden des DaF-/DaZ-Sprachunterrichts sind dabei insgesamt recht heterogen, da sie aus z. T. völlig verschiedenartigen Kontexten stammen, etwa Unterricht im Ausland, schulischer Regelunterricht, Sprachförderklassen, Erwachsenenbildung etc.; vgl. Belke (2006, S. 840).

4.2.1 Inhalte für Lehrende

Die grundlegende Einteilung der lehrerorientierten Inhalte erfolgt in *LernGrammis* nicht onomasiologisch nach grammatischen Elementen, sondern semasiologisch nach sprachübergreifenden Bedeutungskategorien. Es wird also ein ähnliches Prinzip wie in der *Grammatik in Feldern* von Buscha/Forstreuter/Freudenberg-Findeisen (2002) umgesetzt, die

nicht von den grammatischen Kategorien und den entsprechenden Formen, sondern von Inhaltsbereichen wie Person, Grund-Folge, Aufforderung, Vermutung usw. als Grundkategorien ausgeht. Diese Inhaltsbereiche werden als *Felder* beschrieben, die nach ihrer kommunikativ-semantischer Funktion im Sprachgebrauch abgegrenzt und gegliedert sind. (ebd., S. 3)

Dies kann den Zugang zu Grammatikwissen erleichtern, denn Kategorien wie z. B. *Raum, Zeit, Ursache, Folge, Zweck, Mittel* sind im Weltwissen von Menschen viel stärker verankert als die sprachlichen Mittel zu ihrer Realisierung in einer Fremdsprache. Bedeutungskategorien und grammatische Elemente sind transversal. Zum einen kann eine einzelne grammatische Kategorie mehrere Bedeutungskategorien realisieren, z. B. gibt es sowohl Temporal- als auch Lokalpräpositionen. Zum anderen kann eine einzelne Bedeutungskategorie durch mehrere grammatische Elemente – z. B. Wortarten oder Konstruktionen – realisiert werden, so gibt es beispielsweise Temporalpräpositionen, Temporaladverbien und Temporalsätze. Für das vorliegende Konzept bedeutet das, dass Lernbausteine zu einzelnen Bedeutungskategorien mehrere verschiedenartige grammatische Elemente auf einmal in Betracht ziehen.

Zu jeder Bedeutungskategorie existiert ein Baustein. Die Bausteine enthalten allerdings im Allgemeinen keine vollständig neu konzipierten Stoffe, sondern übernehmen existierende Inhalte aus den *grammis*-Komponenten Propädeutische Grammatik bzw. Systematische Grammatik sowie aus den Wörterbüchern zu Valenz, Konnektoren und Präpositionen und anderen verlinkten digitalen Ressourcen und adaptieren diese niederschwellig. Das bedeutet, dass die Inhalte intuitiv und mit Bezug auf konkrete, alltägliche Situationen vermittelt werden. Fachtermini, die auch in Lehr- und Grammatikwerken für DaF/DaZ Anwendung finden, werden im Fließtext übernommen. Wissenschaftliche Fachbegriffe werden am Rand angeführt – z. B. in Klammern – und verlinkt. Eventuelle weiterführende Fragen zum behandelten Grammatikthema werden in die Komponente „Grammatik in Fragen und Antworten“ ausgelagert durch die Verlinkung von dort beantworteten Fragen.

Die hier erläuterten Bausteine richten sich nicht – oder zumindest nicht nur – wegen der Komplexität der behandelten grammatischen Inhalte vorrangig an Lehrende. Eine Vermittlung von grammatischen Elementen, die über ihre Form hinausgeht und vielmehr ihre semantische/kommunikative Funktion im Mittelpunkt hat, erfordert eine komplexere Metasprache.

Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die bislang veröffentlichten Bausteine. Die Bedeutungskategorien in der linken Spalte sind nicht willkürlich ausgewählt, sondern entsprechen dem grammatischen Lernstoff, der in den gängigsten Lehr- und Grammatikwerken für DaF/DaZ bis zur GER-Niveaustufe B2 durchgenommen wird – vgl. hierzu Abschnitt 2.1.

Ein Beispiel: Im Baustein „Rollen und Situationen“ werden die grammatischen Elemente Verbvalenz und Kasus vorgestellt. Der Baustein beschränkt sich weder auf die morphologische Unterscheidung von Nominativ, Dativ und Akkusativ noch auf die syntaktische Unterscheidung von einwertigen, zweiwertigen und dreiwertigen Verben. Stattdessen geht er einen Schritt weiter, indem er erklärt, (i) wie die Verbvalenz eine Information darüber gibt, wie viele Mitspieler am vom Verb beschriebenen Sachverhalt beteiligt sind und (ii) wie der Kasus jedem Mitspieler eine Rolle zuweist. Dieser zusätzliche Schritt ist entscheidend und letztendlich der Grund für die Wahl der semasiologischen Perspektive, denn er hat das Ziel, Fragen wie „Wozu muss ich das überhaupt lernen?“ zu beantworten – bzw. ihnen im besten Fall vorzubeugen. Lernende, die sich der kommunikativen Funktion von grammatischen Elementen bewusst sind, werden bereitwilliger sein, sich damit auseinanderzusetzen. Auf der anderen Seite kann ein solcher Ansatz ohne vermittelnde Lehrkraft zu einer schwierigen Hürde werden, die den Erwerb grammatischen Wissens letztlich doch beeinträchtigt. Aus diesem Grund sind die oben skizzierten Bausteine in erster Linie für Lehrende gedacht. Ein Angebot zum selbstständigen Lernen ist in *LernGrammis* nichtsdestotrotz ebenfalls vorhanden und wird im Folgenden vorgestellt.

Bedeutungskategorien	Grammatische Elemente
Rollen und Situationen	Kasussystem (Nominativ, Dativ, Akkusativ), Semantische Rollen, Valenz
Raum	Lokalpräpositionen, Lokaladverbien, Zustands- und Bewegungsverben
Zeit	Temporalpräpositionen, -Adverbien und Konnektoren, Temporalsätze
Ursache und Folge	Kausalkonnektoren und -Präpositionen; Kausalsätze; Konsekutivkonnektoren und -Präpositionen; Konsekutivsätze
Zweck und Mittel	Präpositionen mit finaler Bedeutung (<i>für, zu</i>) bzw. mit instrumentaler Bedeutung (<i>mit, durch</i>), Adverbkonnektoren (<i>dafür, dazu, damit, dadurch</i>), finale Konnektoren (<i>damit</i>), instrumentale Konnektoren (<i>indem, dadurch ... dass</i>), Nomenkomposita

Tabelle 3: Einteilung von Weltwissenskategorien und grammatischen Elementen in *LernGrammis*

4.2.2 Inhalte für Lernende

Der Baustein „Grammatik zum Selbstlernen“ ist so konzipiert, dass ihn Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache selbstständig – d.h. ohne Unterstützung durch Lehrpersonen – nutzen können. Von den übrigen Bausteinen unterscheidet er sich in den folgenden Hinsichten:

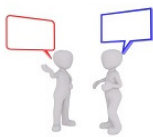
- Es wird nicht eine semasiologische, sondern eine traditionelle onomasiologische Perspektive eingenommen, d.h. jede Seite ist einem einzelnen grammatischen Element – Wortart, Satztyp o. Ä. – gewidmet.
- Die Seiten umfassen nur wenig Fließtext. Stattdessen wird die Funktion grammatischer Elemente interaktiv und intuitiv durch multimediale Aufgaben mit Bildern oder Animationen sowie didaktische Lösungshinweise vermittelt.

Die Seiten sind für Lernende ab der Niveaustufe A1 bestimmt und ziehen basale grammatische Elemente in Betracht wie z.B. Personalpronomen, definite und indefinite Artikel, Wechselpräpositionen, Negationen.

So wird beispielsweise die Anrede-Funktion des Personalpronomens *du* erläutert:

Eine zweite Person ansprechen: *du/dir/dich*

Person A und Person B sprechen miteinander.



Lesen Sie die Kurzdialoge und lösen Sie die Aufgabe:

(1) Person A: Sprichst **du** Deutsch?

Person B: Ja, **ich** spreche Deutsch. Und **du**?

Person A: Ja, **ich** spreche auch Deutsch.

(2) Person A: Wie geht's **dir**?

Person B: **Mir** geht's gut. Und **dir**?

Person A: **Mir** geht's auch gut.

(3) Person A: Verstehst **du mich**?

Person B: Ja, **ich** verstehe **dich**. Verstehst **du mich**?

Person A: Ja, **ich** verstehe **dich** auch.

Beantworten Sie die Fragen:

1) Mit welchem Personalpronomen sprechen die Personen über sich selbst?

- a) *ich/mir/mich*
- b) *du/dir/dich*

2) Mit welchem Personalpronomen sprechen sich die Personen an?

- a) *ich/mir/mich*
- b) *du/dir/dich*



► Lösung (Abschnitt ein-/ausblenden)

1a) *ich/mir/mich*

2b) *du/dir/dich*

Abbildung 13: Personalpronomen *du* in der „Grammatik zum Selbstlernen“

Einleitend wird ein Bild präsentiert und kurz beschrieben. Die zwei abgebildeten Personen sind durch die Farben rot und blau unterschieden. Dazugehörige dialogische Beispiele folgen; die farbliche Kennzeichnung wird dabei auf die Personalpronomen *ich* und *du* in den Beispieldialogen übertragen. Die visuelle Kennzeichnung verdeutlicht, auf welche Person sich das jeweilige Personalpronomen bezieht: Aus dem Zusammenspiel von Bild und farblicher Markierung gehen die Selbstbezogenheit von *ich* bzw. die Fremdbezogenheit sowie die Anrede-Funktion von *du* hervor. Abschließend wird – in einem angeschlossenen Übungskasten – das Verständnis durch eine Aufgabe getestet. Die Lösung ist in einem ein- und ausblendbarem Subdokument hinterlegt.

4.2.3 Der Baustein „Gesprochenes Deutsch“

Der Baustein „Gesprochenes Deutsch“ wendet sich gleichermaßen an Lehrende als auch an fortgeschrittene Lernende (ab der Niveaustufe B2) und präsentiert register- und medienbezogene grammatische Besonderheiten des gesprochenen Deutsch; vgl. dazu Antonioli (2024). Zu den Ersteren gehören z. B.:

- V2-Sätze mit Subjunkturen: „*Ich helfe dir, **weil ich kenn’ mich hier aus***“ (normalisiert nach Datenbank Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00167_SE_01_T_01_DF_01/c396)
- Nebensätze mit *wo* ohne lokale Bedeutung: „*Du musst halt irgendwas nehmen, **wo du noch nichts hast***“ (normalisiert nach Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00035_SE_01_T_01/c601)

Zu den Letzteren gehören z. B.:

- metakommunikative Verwendungen von *wenn*-Sätzen und Infinitivkonstruktionen mit *um...zu*: „*Das werde ich niemals tun. Ich kann das nicht. Aber, **um die Wahrheit zu sagen**, es interessiert mich auch nicht*“ (Berliner Zeitung, 17.8.2022, S. 4); „***Wenn Sie Lust und Zeit haben**, wir melden uns morgen früh um neun Uhr wieder hier aus dem Stuttgarter Rathaus live*“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00070_SE_01_T_12/c349)
- Abtönungspartikeln⁶: „*Das ist **aber** lieb von dir!*“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00438_SE_01_T_01/c704); „*Was ist **denn** ein Decoder?*“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00043_SE_01_T_01/c126)

Diese grammatischen Elemente werden im Rahmen von rezeptiven Interpretationsaufgaben (vgl. dazu Koeppel 2016, S. 190; Portmann-Tselikas 2003) als neue Wissensbestände eingeführt und bekannten grammatischen Strukturen gegenübergestellt.

⁶ Obwohl Abtönungspartikeln auch in schriftlichen Distanztexten Anwendung finden, lassen sich ihre Eigenschaften vornehmlich in Gesprächskontexten beobachten, denn ihre Funktion besteht u. a. in der Herstellung dialogischer Bezüge: „Mit ihnen kann man z. B. auf gemeinsames Vorwissen verweisen, die Sprecherin kann ihre Erwartungen oder Annahmen andeuten, man kann das Gesagte verstärken oder abschwächen“ (Fandrych/Thurmair 2021, S. 172). Aus diesem Grund werden sie in *LernGrammis* dem Baustein „Gesprochenes Deutsch“ zugeordnet.

Hier einige Beispiele:

Nebensätze mit **wo**

(3) „... und [sie] sind dann irgendwo anders hingegangen, **wo sie mehr Geld gekriegt haben**“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00004_SE_01_T_02/c373)

(4) „Weißt du, **wo die Banane liegt?**“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00013_SE_01_T_01/c994)

(5) „Besserwisser heißt: Er gibt auch Kommentare, **wo er gar nicht gefragt ist**“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00004_SE_01_T_01/c722)

(6) „Ich glaube, dass heute weniger Schüler Bücher lesen als damals, **wo nicht jeder in seinem Zimmer seinen eigenen Fernseher hatte**“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00035_SE_01_T_01/c601)

(7) „Du musst halt irgendwas nehmen, **wo du noch nichts hast**“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00358_SE_01_T_01/c580)

Die Beispiele (3) bis (7) enthalten Nebensätze, die mit  **wo** eingeleitet werden. Dieser  **Subjunktor** hat üblicherweise eine lokale Bedeutung, aber im gesprochenen Deutsch kann er weitere Bedeutungen haben. In welchen Beispielen hat **wo** eine lokale bzw. eine nicht-lokale Bedeutung?



Abbildung 14: Nebensätze mit **wo** im Baustein „Gesprochenes Deutsch“ – Beispiele und Aufgabenstellung

Im gesprochenen Deutsch kann **wo** als Nebensatzeinleiter neben seiner herkömmlichen lokalen Bedeutung auch konzessive, temporale oder kausale Bedeutungen haben (vgl. dazu Günthner 2002). Ziel der Aufgabe ist es, die nicht-lokalen Verwendungen von **wo** in den authentischen Beispielen zu erkennen. Diese werden anschließend einzeln erläutert.

Diese Herangehensweise findet im Baustein „Gesprochenes Deutsch“ auch bei passenden Abtönungspartikeln Anwendung – nämlich bei denjenigen mit Homonymen aus anderen Wortarten, z. B. *ja* in Abbildung 15: Hier werden zwei verschiedene Verwendungskontexte präsentiert – nämlich als interaktive Einheit sowie als Abtönungspartikel. Die erste Verwendung wird als bekanntes Grammatikwissen vorausgesetzt, die zweite als neuer Wissensbestand eingeführt. In der folgenden Aufgabe 1 sollen die zwei Verwendungen erkannt und unterschieden werden; in Aufgabe 2 soll der Abtönungspartikel *ja* durch eine Mehrfachauswahl die passende kontextbezogene Bedeutung zugeordnet werden. Eine allgemeine Erläuterung ihrer Funktion und ihrer syntaktischen Eigenschaften folgen.

ja

Das Wort *ja* ist vor allem als  **interaktive Einheit** zum Ausdruck von Bestätigung und Zustimmung bekannt. Darüber hinaus kann *ja* auch als Abtönungspartikel verwendet werden:

(11) A: "... und da hab' ich gedacht: Okay, die ist nicht 'so 'ne Mode-Fan oder sonst irgendwas. Will bestimmt keinen Pulli für sechzig Euro haben, sondern bestimmt mehrere Sachen"

B: „Ja“

A: „Ja. So hab' ich gestern jetzt mehrere Sachen bei H&M gekauft. Und jetzt weiß ich halt nicht, ob die ihr so gefallen oder ob das wieder so was ist“

B: „Kann sie **ja** umtauschen“

(Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00018_SE_01_T_01/c292)

Lesen Sie das Beispiel (11) und beantworten Sie die Fragen:

1) Sprecherin B verwendet zweimal das Wort *ja* – einmal als interaktive Einheit und einmal als Abtönungspartikel. Können Sie diese beiden Funktionen erkennen?



► Lösung (Abschnitt ein-/ausblenden)

Interaktive Einheit, Abtönungspartikel

2) Was drückt die Abtönungspartikel *ja* aus? Eine Antwort ist korrekt:



- a) „Du hast Recht, sie kann die Sachen umtauschen“
- b) „Ich weiß, dass sie die Sachen umtauschen kann“
- c) „Wir beide wissen, dass sie die Sachen umtauschen kann“

► Lösung (Abschnitt ein-/ausblenden)

c) „Wir beide wissen, dass sie die Sachen umtauschen kann“

Abbildung 15: Die Abtönungspartikel *ja* im Baustein „Gesprochenes Deutsch“ – Beispiele und Aufgaben mit Lösung

5. Vermittlungs- und Aufgabenformate

5.1 Vermittlungsformate

Primäres Vermittlungsformat in *grammis* ist der Text. Einmal angelegte Texte lassen sich (passagenweise) wiederholt rezipieren, sind also nicht zeitsensitiv. Das hat den Vorteil, dass enthaltene Informationen leicht auf- und wiederfindbar sind. Texte sind außerdem vergleichsweise leicht durchsuchbar und in ihrem Informationsgehalt kaum beschränkt. Ein digitaler Text als Bestandteil einer Hypertextbasis bietet weiterhin digitale Verweisoptionen (Hyperlinks). Verteilte Informationen, gerade in Sprachinformationssystemen, lassen sich damit didaktisch motiviert verknüpfen.

Farbiger, fetter und kursiver (objekt-sprachlicher) Text

Die Köpfe von **adverbial** und **prädikativ** verwendeten Adjektivphrasen bleiben ebenfalls unflektiert (*Das Bier ist **angeblich** **bayrisch**.*).

Verweis (einfacher Link und terminologischer Hyperlink)

tisch-funktional als Komplemente oder Supplemente einzustufen sind. Diese gelten dann als **sekundäre Komponenten des Satzes** und werden unter **Ausdrucks-kategorien und Ausdrucksformen** behandelt. Vgl.:

Zwischenüberschrift

Wozu braucht man ein Genus?

Das Genus hilft, in komplizierten Sätzen den Überblick zu behalten:

Beispiel

Weltfremde Sprachwissenschaftler müssen grübeln.

Merksatz/Definition

Die komplexen Ausdruckseinheiten werden **Syntagmen** genannt und die jeweils spezifischen Relationen zwischen den sie aufbauenden einfacheren Ausdruckseinheiten **syntagmatische Beziehungen**.

Ausklappbarer Absatz

► **Forschungshintergrund (Abschnitt ein-/ausblenden)**

Der hier vorgestellte Valenzbegriff wird in Zifonun et al. 1997 verwendet; auf ihm basieren auch die Verbvalenzwörterbücher **Verben in Feldern**, **VALBU - Valenzwörterbuch deutscher Verben** und **E-VALBU** (online: www.ids-mannheim.de/e-valbu).

Tabelle

	Ind. Präs.	Konj. Präs.	Ind. Prät.	Konj. Prät.	Imp. Sg.	Imp. Pl.
<i>er/sie/es</i>	<i>lacht</i>	<i>lache</i>	<i>lachte</i>	<i>lachte</i>	<i>lach(e)</i>	<i>lacht</i>
	<i>spricht</i>	<i>spreche</i>	<i>sprach</i>	<i>spräche</i>	<i>sprich</i>	<i>sprecht</i>

Liste (ungeordnet und geordnet)

- -n- in *Giraffenhals*
- -ns- in *Glaubenskrieg*
- -e- in *Tagedieb*
- -ens- in *Herzensbrecher*

1. **Keine Kasusmarker:** alle Feminina.
2. **s-Kasusflexion:** unmarkierte Maskulina/Neutra → Genitivformen auf -(e)s.
3. **n-Kasusflexion:** markierte Maskulina → Nicht-Nominativ-Formen auf -(e)n.
4. **Kasusflexion artikelloser Eigennamen:** artikellose Eigennamen → Genitivform auf -s.

Abbildung 16: Auszeichnungsmöglichkeiten in LernGrammis

Die Strukturierung von Textinhalten für *LernGrammis* erfolgt über die Auszeichnungssprache grammisML, die auf der Extensible Markup Language (XML) basiert (vgl. Abb. 16 sowie vertiefend Schneider 2012). Diese Auszeichnungen machen die Inhalte nicht nur semantisch auswertbar, sondern können im Layout mit aufmerksamkeitssteuernder Funktion eingesetzt werden. Außerdem tragen sie zur Barrierefreiheit bei, da sie medienadaptive Darstellungen ermöglichen.

Linguistisch motivierte Wissensvermittlung bedient sich oft grafischer Darstellungen (vgl. Bubenhofer 2020). Hierzu gehören Listen, die in Grammatik-Lehrwerken etwa zur Aufzählung von Phänomenen oder als Paradigmentafeln eingesetzt werden. Tabellen ergänzen Listen um eine weitere Informationsdimension. Auch aufwändigere Darstellungen lassen sich sinnvoll einsetzen, etwa Bilder, Diagramme, schematische Darstellungen oder dynamische Darstellungen. Bilder eignen sich zur Illustration (vgl. Abraham 2022), bieten aber ansonsten in sprachwissenschaftlichen Kontexten häufig wenig Mehrwert. Dia-

gramme sind Visualisierungen von (komplexen) Datensamples. Schematische Darstellungen zeigen Prozesse bzw. Abläufe an (vgl. Bezemer/Kress 2016); in *grammis* können sie durch eine zeitliche Dimension ergänzt werden und sind dann dynamische Darstellungen. Wichtig im Sinne der Barrierefreiheit und des Verständnisses ist, dass jede grafische Darstellung im Fließtext beschrieben und eingeordnet wird. GrammisML bietet Auszeichnungen („Tags“) für die Einbindung verschiedenartiger grafischer Darstellungen. Das angeschlossene Visualisierungsportal KoGra-R ermöglicht es darüber hinaus, auch fortgeschrittene statistische Analysen durchzuführen und Diagramme zu erzeugen.

Ein weiteres Vermittlungsformat sind Aufgaben (siehe nachfolgend Kap. 5.2).

Das digitale und dynamische Online-Format ermöglicht insgesamt Vermittlungsvarianten, die in einem klassischen Print-Grammatiklehrwerk nicht möglich wären. Dazu gehören sämtliche ‚bewegte‘ Formate, wie die oben beschriebenen dynamischen grafischen Darstellungen. Aber auch Audio-Elemente (z. B. Aussprachehinweise oder authentisches Sprachmaterial) sowie Video-Elemente sind möglich. Beides ist via *grammisML* leicht integrierbar. Audiodateien werden z. B. zur Vermittlung phonetischer oder prosodischer Sprachmerkmale – Aussprache, Betonung, Intonation usw. – eingesetzt. Videos kombinieren dynamische grafische Darstellungen mit Audio-Darbietungen. Sie eignen sich damit zur Vermittlung komplexer grammatischer Prozesse oder Sachverhalte, die ohne eine zusätzliche Erläuterung über Ton nicht auskommen (vgl. Beißwenger 2021). Allerdings sind sie nicht ohne Weiteres durchsuchbar und barrierefrei.

5.2 Aufgaben und Übungen

Die in *LernGrammis* eingesetzten Aufgaben sind vor dem Hintergrund der Handlungsorientierung vorzugsweise induktiv angelegt, d. h. sie gehen von speziellen Fällen aus und leiten daraus Aussagen über das Allgemeine ab. Menzel (1975, S. 118) versteht unter induktiven Aufgaben die Konzentration auf Beobachtungs- und Beschreibungsaufgaben, bei denen es nicht auf eine schablonenartige Abarbeitung von (theoretisch ausgearbeiteten) Fällen ankommt, sondern auf die Lösung von (authentischen) Problemstellungen.

Wir unterscheiden Aufgabenformate und Aufgabentypen (für einen Überblick vgl. Hlebec 2022); Beispiele finden sich im Anhang.

Aufgabentypen haben ein konkretes Ziel; sie dienen beispielsweise zur Evaluation des bisher Gelernten, zur Übung, zur Vertiefung oder auch zur Reflexion. Bei Übungsaufgaben ist es wichtig, die Anforderungen ähnlich zum bisher Gelernten zu formulieren, um eine Automatisierung des Inhalts zu erreichen. Transferaufgaben zielen darauf ab, das neu erlernte Wissen auf andere Bereiche auszudehnen. Wurden beispielsweise bereits Akkusativobjekte und Dativobjekte bei zweistelligen Verben eingeführt, kann eine Transferaufgabe die Objekte bei dreistelligen Verben thematisieren. Dazu ist eine Dekontextualisierung nötig, bei der vom bisherigen Anwendungsfall abstrahiert wird (vgl. Steiner 2006, S. 197f.). Vor dem Transfer sollte eine Übungsphase erfolgen. „Gute Transferaufgaben thematisieren immer wieder den Vergleich mit vorher gelösten Aufgaben, fragen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden und machen die Schüler so auf analoge Strukturen einer Aufgabe aufmerksam. [...]“ (Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, S. 205; vgl. Köster 2022, S. 398f.).

Unter **Aufgabenformat** verstehen wir die Darbietungsform einer Aufgabe. Aufgabenformate lassen sich danach unterscheiden, ob sie eine (oder mehrere) vorher bekannte Lösungen haben (geschlossene und halboffene Formate) oder ob sie je nach Beantwortung verschiedene Lösungen haben können (offene Formate). Geschlossene und halboffene Formate

können automatisiert korrigiert werden, bei offenen Formaten ist dies zumeist kaum möglich. Die geschlossenen und halboffenen Formate eignen sich vor allem zur Übung und zur Evaluation, weil sie automatisiert ausgewertet werden können und den Lernenden unmittelbares Feedback ermöglichen. Für *LernGrammis* werden sie über das Framework HotPotatoes (<https://hotpot.uvic.ca>, Stand: 7.4.2025) implementiert.

Offene Aufgabenformate eignen sich insbesondere zur Erarbeitung neuer grammatischer Themen sowie zur Übertragung bekannter Inhalte auf weitere Anwendungsbereiche. Dabei muss beachtet werden, dass das neu zu Erlernende nicht bereits Voraussetzung für die Lösung der Aufgabe ist. Erarbeitungsaufgaben bieten die Möglichkeit, „gezielt die bisherigen Schemata der Schüler zu irritieren“ (Budde/Riegler/Wiprächtinger-Geppert 2012, S. 203). Um Frustrationseffekte und Missverständnisse zu vermeiden, sollte das allerdings nur bei enger Begleitung durch Lehrende erfolgen. Da *LernGrammis* auch für das unbegleitete Lernen angelegt ist, vermeiden wir Aufgaben, die auf das ‚Scheitern‘ der Anwenderinnen und Anwender abzielen.

Offene Aufgaben können, wie bereits bemerkt, nicht automatisiert ausgewertet werden. Die Lernenden erhalten also auch kein direktes Feedback, ob sie eine Aufgabe richtig gelöst haben bzw. wo Verbesserungspotenzial liegt. Dennoch kann ein Feedback indirekt erfolgen, indem der weitere Inhalt des Lehr-Lern-Arrangements auf die Aufgabenlösung Bezug nimmt. Oder die Kontrolle kann unterbleiben, weil eine „richtige“ Lösung ohnehin nicht möglich ist (Reflexionsaufgaben; hier ist ja die Aufgabe selbst das Ziel).

Wir zeigen das an einer Beispielaufgabe von Bredel (2013, S. 159, in einer Überarbeitung von Hlebec 2018, S. 84):

1. Ordne die Verbformen danach, welche Endungen sie aufweisen.
2. Bilde mit den Verbformen Sätze. Findest zwischen den Sätzen Gemeinsamkeiten?
3. Finde für jede Gruppe einen Namen.

gehst kommst komme spiele spielst übst geht holt rennen holen rennt renne spiele

Die Aufgabe zielt darauf ab, die Personalformen der Verben zu unterscheiden und eine grammatische Kategorienbildung vorzunehmen. Sie kommt weitestgehend ohne grammatische Terminologie aus, auf die hier abgezielt werden soll. Sie fokussiert viel mehr das hinter dem Terminus stehende Konzept: Die Einordnung von Verbformen anhand ihrer funktionalen Einsatzmöglichkeiten. Die Aufgabe dient also der Erarbeitung; eine Überprüfung muss in *LernGrammis* als Selbstkontrolle erfolgen, indem etwa im Anschluss Sätze formuliert werden wie:

Vielleicht hast du beim Bilden der Sätze gemerkt, dass manche der Sätze mit „ich“ gebildet werden, andere mit „du“ und wieder andere mit „er/sie/es“. Vielleicht hast du die Verben deshalb zum Beispiel „Ich-Verben“, „Du-Verben“ und „Er/Sie/Es-Verben“ genannt und vielleicht hast du auch schon gemerkt, dass viele Ich-Verben auch als Er/Sie/Es-Verben gebraucht werden können. Super! Du hast gerade eine wichtige Eigenschaft von Verben entdeckt: Sie ändern ihre Form je nach der Person, die das Verb ausführen. Wir sagen: *Sie flektieren nach der Person.*

LernGrammis bietet weitere Aufgabentypen, die wir als „Grammatik-Labor“ zusammenfassen. Darunter verstehen wir Aufgabenformate, die ein entdeckendes Sprachlernen ermöglichen. Die meisten dieser „Laborexperimente“ haben gemeinsam, dass sprachliches

Material zielgerichtet analysiert wird. Ein bekanntes und leicht umsetzbares Beispiel ist das Pseudowortdiktat von Günter/Nünke (2005, S. 7):

tom ist ein bilker, tilsiger jonki. die dalledi, bei der er uckelt, wohnt in einem mill in einer doppelbull. zu dieser dalledi gehören: bakullen, kullen, lisa und ihr masen.

Dieses Pseudowortdiktat kann den Lernenden durch eine Sprachaufnahme diktiert werden, die sie selbstständig starten, anhalten und wiederholen können. Sie werden gebeten, den Text niederzuschreiben. In einer anschließenden Betrachtung wird auffallen, dass bestimmte Wörter – die Kerne der Nominalgruppen – großgeschrieben werden, obwohl es dafür keinerlei lexikalische Hinweise gibt. Die Lernenden erfahren also durch eigene Tätigkeit, dass die satzinterne Großschreibung im Deutschen syntaktisch und nicht lexikalisch geregelt ist. Auch Wortarten könnten auf diese Weise unabhängig von semantischen Merkmalen eingeführt werden.

6. Einbindung von weiteren digitalen IDS-Ressourcen

In viele *LernGrammis*-Bausteine sind digitale IDS-Ressourcen eingebunden, u. a. Grammatikwörterbücher (6.1), Korpora (6.2) und Speziallexika (6.3). Die Lernenden werden didaktisch motiviert zu weiterführenden Recherchen angehalten. Eine eigenständige Recherche in solchen komplexen digitalen Ressourcen kann sich jedoch insbesondere für Schülerinnen und Schüler als zu herausfordernd und sogar überfordernd darstellen (vgl. von Brand 2022b). Aus diesem Grund werden solche Recherchen in *LernGrammis* durch erklärende Texte oder Videos begleitet.

6.1 Grammatikwörterbücher

In *grammis* stehen vier elektronische Grammatikwörterbücher zur Verfügung, und zwar:

- Wörterbuch zur Verbvalenz
- Wörterbuch der Präpositionen
- Wörterbuch der Konnektoren
- Wörterbuch der Affixe

Diese werden in erster Linie durch Verlinkung einzelner Einträge im Fließtext eingebunden. Abbildung 17 zeigt exemplarisch die Eröffnungsseite des Spracherwerbbausteins „Ursache und Folge“. Als mögliches Ausdrucksmittel wird der kausale Subjunktor *weil* erwähnt und der entsprechende Eintrag im Wörterbuch der Konnektoren unmittelbar verlinkt (links). Durch einen Klick auf den Hyperlink öffnet sich der Wörterbucheintrag als Modalfenster (rechts, im Bild mit einem Pfeil verbunden).

Grammatikwörterbücher sind weiterhin in Übungen eingebunden. Diese sind dann idealerweise so konzipiert, dass ihre Lösung die Nutzung eines Grammatikwörterbuchs voraussetzt oder zumindest veranlasst. Das wird in Abbildung 18 am Beispiel einer Übung zu Valenz und Bedeutung von Verben veranschaulicht, in der das entsprechende Wörterbuch als Hilfsmittel zur Verfügung gestellt wird. In jeder Frage wird dasselbe Verb in vier verschiedenen Sätzen verwendet (A bis D). Ein Satz ist dabei grammatisch unvollständig, denn die Valenz des Verbs wird nicht gesättigt. Ziel der Übung ist es, diesen Satz zu identifizieren. Als Hilfsmittel wird zu jedem Verb der entsprechende Eintrag im Valenzwörterbuch verlinkt und die Nutzenden können dort die passende Lesart recherchieren.

(1) *Heute gehe ich nicht zur Arbeit, ich bin krank.*

(2) *Heute gehe ich nicht zur Arbeit, weil ich krank bin.*

(3) *Ich bin krank, deswegen gehe ich heute nicht zur Arbeit.*

grammatisches Wörterbuch

weil

Syntaktische Klasse
Subjunktor

Weil er noch promovieren will, sitzt er den ganzen Tag am Schreibtisch.

Nicht die objektiven Probleme sind unlösbar, sie werden allmählich unlösbar, weil sie so lang gelehnt und verschleppt werden, bis sie tatsächlich nicht mehr zu bewältigen sind. (Spiegel 46, 1997, S. 60)

Die elektronische Post ist so beliebt, weil sie Zeit spart und schnell ist. (Der Spiegel 46, 1997, S. 148)

Und weil man mit einem Computer schlecht die Straße rauf- und runterfahren kann, stellte Bill ihn genau in die Mitte seiner Kniepe auf den Tisch und ließ ihn bestaunen. (Der Spiegel 46, 1997, S. 146)

Stellung
vor internem Konnekt

Die EEG-Umlage, die pro Kilowattstunde berechnet wird, steigt 2018 nicht. Sie sinkt sogar leicht. Was eigentlich so überraschend gar nicht ist. Denn allmählich fallen die Altanlagen für Solar- oder Windstrom, für die besonders viel Geld fließt, aus der Förderung heraus. Und neue Anlagen sind eben nicht nur deutlich billiger, sie liefern auch viel mehr Strom. Weil Ökostrom günstiger wird, steigt der Druck auf klimaschädliche Braunkohlekraftwerke - was den Strommarkt erneut verändern wird. (dpa, 27.12.2017; 4129)

Reihenfolge der Konnekte
anteponiert

Weil er mehrmals seine Kolleginnen belastigt hatte, wurde ihm fristlos



Diese drei Beispiele zeigen uns, dass die deutsche Sprache über verschiedenartige Mittel zum Ausdruck einer Ursache-Folge-Relation verfügt:

In (1) bleibt die Ursache-Folge-Relation zwischen **Ereignis A** und **Ereignis B** implizit. Es wird also nicht ausdrücklich darauf hingewiesen, dass eine Verbindung besteht.

In (2) drückt der **Subjunktor** *weil* explizit aus, dass **Ereignis A** die Ursache für **Ereignis B** ist.

In (3) weist der **Adverbkonnektor** *deswegen* explizit darauf hin, dass **Ereignis B** eine Folge von **Ereignis A** ist.

Abbildung 17: Einbindung des Wörterbuchs der Konnektoren im Baustein „Ursache und Folge“ (Spracherwerb)

Rollen und Situationen - Übung 1: Valenz und Bedeutung von Verben

 **grammis**
Grammatisches Informationssystem

Welcher Satz ist grammatisch unvollständig?

Tipp: Finden Sie es mithilfe des Eintrags zeigen im Wörterbuch zur Verbvalenz heraus!

A. ? Die Uhr zeigt.

B. ? Das Buch zeigt Bilder von Dinosauriern.

C. ? Nicht jeder Mensch zeigt gerne seine Gefühle.

D. ? Mein Sohn will allen sein neues Spielzeug zeigen.

Lesarten

1 zeigen	jemanden etwas betrachten lassen
2 zeigen	jemandem etwas deutlich machen
3 zeigen	jemandem etwas erkennbar werden lassen
4 zeigen	etwas aufweisen
5 zeigen	etwas darstellen
6 zeigen	etwas zum Vorschein kommen lassen
7 zeigen	etwas anzeigen
8 zeigen	etwas zu erkennen geben
9 zeigen	irgendwohin gerichtet sein
10 zeigen	irgendwohin weisen

Abbildung 18: Übung zur Verbvalenz mit Wörterbuchrecherche (Spracherwerb)

6.2 Korpora

Sprachkorpora sind in *LernGrammis* auf zwei verschiedenen Ebenen eingebunden, und zwar (i) als Quelle für authentische Beispiele und (ii) im Rahmen von Rechercheaufgaben. Das gilt nicht nur für Lernbausteine, sondern auch für Übungen – u. a. in Kombination mit konstruierten Beispielen (vgl. Abb. 19). Konstruierte Beispiele vereinfachen dabei die Darbietung von „ungrammatischem“ Sprachmaterial, was die eigenständige (Re-)Konstruktion von grammatischen Regularitäten unterstützt (vgl. Christ 2019, S. 134).

Welche Sätze haben eine ähnliche Bedeutung wie der Ausgangssatz? Es gibt jeweils zwei korrekte Entsprechungen.

1. Jetzt ist es wichtig, weitere Lösungen für die Schaffung von Arbeitsplätzen zu finden. (gekürzt nach: Hannoversche Allgemeine, 09.04.2008, S. 11)

- a. ☐ Um weitere Lösungen zu finden, sollen Arbeitsplätze geschaffen werden
 b. ☐ Weitere Lösungen sollen gefunden werden, um Arbeitsplätze zu schaffen.
 c. ☐ Damit Arbeitsplätze geschaffen werden können, sollen weitere Lösungen gefunden werden.

Überprüfen

2. Den Wasserstand im Tank überprüft er, indem er den Deckel aufmacht. (Die Rheinpfalz, 03.09.2022)

- a. ☐ Zur Überprüfung des Wasserstands im Tank macht er den Deckel auf.
 b. ☐ Er macht den Deckel auf, um den Wasserstand im Tank zu überprüfen.
 c. ☐ Er überprüft den Wasserstand im Tank, damit er den Deckel aufmacht.

Überprüfen

3. Die Nutzer landen mit einem Klick bei einem Werbevideo (Hannoversche Allgemeine, 23.08.2007, S. 7)

- a. ☐ Dadurch, dass die Nutzer klicken, landen sie bei einem Werbevideo.
 b. ☐ Um bei einem Werbevideo zu landen, müssen die Nutzer klicken.
 c. ☐ Die Nutzer landen bei einem Werbevideo, indem sie klicken.

Überprüfen

4. Hier wird nach Lösungen gesucht, um Batteriesysteme besser zu machen. (die tageszeitung, 21.06.2013, S. 18)

- a. ☐ Hier wird nach Lösungen gesucht. Damit werden Batteriesysteme besser gemacht.
 b. ☐ Indem hier nach Lösungen gesucht wird, werden Batteriesysteme besser gemacht.
 c. ☐ Damit hier Lösungen gesucht werden, werden Batteriesysteme besser gemacht.

Überprüfen

Abbildung 19: Übung mit verschiedenen Satztypen – Baustein „Zweck und Mittel“ (Spracherwerb)

Die Übung in Abbildung 19 zum Spracherwerbbaustein „Zweck und Mittel“ konfrontiert die Nutzenden mit drei verschiedenen Satztypen:

- (i) Finalsätze
- (ii) Infinitivkonstruktionen mit *um ... zu*
- (iii) Nebensätze mit instrumentalen Konnektoren

Diese Satztypen werden zum Ausdruck von Zweck-Mittel-Relationen zwischen Sachverhalten verwendet und im DaF-/DaZ-Unterricht in der Regel auf den Niveaustufen B1 und B2 vermittelt. Die Übung ist hier als Mehrfachauswahl gestaltet und ihr Ziel besteht in der Wahl der Antwortoption, die dieselbe Grundinformation wie der Beispielsatz vermittelt.

Bei den durchnummerierten Beispielsätzen handelt es sich um authentische Korpusbeispiele, aus deren syntaktischer Umwandlung die konstruierten Antwortoptionen a, b und c resultieren.

Die Einbindung von Korpora in *LernGrammis* bietet zudem den Vorteil, dass entsprechende Recherchen auch niederschwellig angeboten werden können. Korpusrecherchen eignen sich dabei insbesondere zur Beantwortung von Zweifelsfällen (vgl. Konopka 2011), die interessante didaktische Potenziale bieten. Reflexionsprobleme etwa können als Anlass zu einer Entwicklung der Sprachbewusstheit genommen werden (vgl. Böhnert/Lemke 2019). Beispielweise könnte in einer Einheit zum Gebrauch des Genitivs auf die Genitivdatenbank zurückgegriffen werden. Die Lernenden können dann dazu angeregt werden, zu einem Genitiv-Zweifelsfall authentische Belege zu finden, diese zu quantifizieren und schließlich Schlüsse über den Genitivgebrauch zu ziehen. Ein solches Vorgehen wäre wissenschaftspropädeutisch:

Die Lernenden sollen dadurch [= durch die Nutzung von Korpora] die Erarbeitung von Wissen und die Prüfung von Hypothesen zur deutschen Sprache als einen Prozess

aktiver (Re-)Konstruktion kennenlernen, der sich auf die systematische Auswertung von Daten stützt, und ein Verständnis von Linguistik als empirisch arbeitende Wissenschaft entwickeln. (Beißwenger/Gredel 2023, S. 42; [] = Anmerkung der Autoren)

Abbildung 20 zeigt eine Aufgabe mit Korpusrecherche. Dabei geht es um die instrumentale Verwendung der Präpositionen *mit* und *durch*, bzw. darum, ob bei einem gegebenen Substantiv die eine oder die andere Präposition bevorzugt wird. Das soll anhand einer Recherche im Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) und der daraus resultierenden Trefferzahlen ermittelt werden; die Aufgabenstellung verweist auf die entsprechende Seite. Ebenfalls vorhanden ist ein kurzes Video, das die Recherche über die IDS-Korpusanalyseplattform COSMAS II (www.ids-mannheim.de/cosmas2/, Stand: 7.4.2025) Schritt für Schritt exemplifiziert.⁷

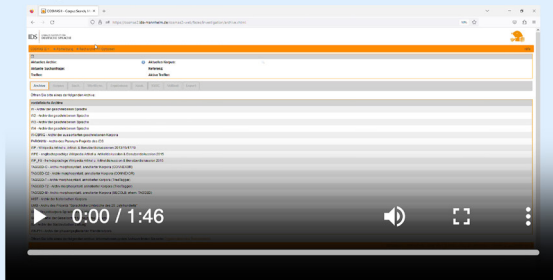
Eine trennscharfe Systematik bei der Verwendung der instrumentalischen Präpositionen *mit* und *durch* ist allerdings nicht leicht erkennbar. In vielen Fällen passen nämlich beide Präpositionen:

(6) *Das Projekt wird **durch** Spenden unterstützt*“ (Rhein-Zeitung, 15.08.2011, S. 12)

(7) *Viele haben dieses Projekt **mit** Spenden unterstützt*. (Braunschweiger Zeitung, 29.06.2006)

Um die passende Präposition zu finden, kann im Einzelfall eine Korpusrecherche helfen:

Sagt man *mit Strom betrieben* oder *durch Strom betrieben*? Um das herauszufinden, suchen Sie beide Varianten in der **DeReKo-Datenbank**. Dafür ist eine einmalige kostenlose Registrierung notwendig. Falls Sie das noch nicht getan haben, klicken Sie bitte **hier**. Wenn Sie DeReKo noch nie genutzt haben, kann Ihnen die folgende Videoanleitung helfen. Hier wird Ihnen Schritt für Schritt gezeigt, wie Sie die Datenbank abfragen können:



Was zeigen die Suchergebnisse?

► Lösung (Abschnitt ein-/ausblenden)

Für *mit Strom betrieben* gibt es in der Datenbank 535 Treffer, für *durch Strom betrieben* nur 5. Das zeigt uns, dass die Präposition *mit* in diesem Fall akzeptabler ist, denn sie wird viel häufiger verwendet.

Abbildung 20: Aufgabe mit aktivierender Recherche in DeReKo – Baustein „Zweck und Mittel“ (Spracherwerb)

⁷ Ein- und weiterführende Videos zur Korpusrecherche in IDS-Ressourcen finden sich öffentlich z. B. bei YouTube (www.youtube.com/@LeibnizInstitut fuerDt Sprache/playlists, Stand: 7.4.2025).

Das nächste Beispiel veranschaulicht eine Übung mit eingebauter Korpusrecherche über die IDS-Korpusanalyseplattform KorAP:

Ursache und Folge: Kopusrecherche



Einzeln anzeigen

1. In allen Beispielen ist das Nomen nach der Präposition *wegen* im Genitiv.

Zur Vertiefung: Mehr zum Kasus nach der Präposition *wegen* erfahren Sie [hier](#).

A. ☐ Ja

B. ☐ Nein

2. In allen Beispielen hat *wegen* eine kausale Bedeutung.

A. ☐ Ja

B. ☐ Nein

Abbildung 21: Übung mit aktivierender Korpusrecherche – Baustein „Ursache und Folge“ (Spracherwerb)

Die Zielsetzung besteht darin, anhand einer Korpusstrefferliste allgemeine Regeln zur Kasusrektion der Präposition *wegen* zu erschließen. Die konkrete Aufgabenstellung, die hier aus Platzgründen nicht im Bild erscheint, ist in drei Schritten formuliert und lautet:

- Schritt 1: Öffnen Sie die Suchseite des Deutschen Referenzkorpus (die Seite <https://korap.ids-mannheim.de> (Stand: 7.4.2025) ist verlinkt)
- Schritt 2: Geben Sie ins Suchfeld die Präposition *wegen* ein
- Schritt 3: Betrachten Sie die Ergebnisse und bewerten Sie die nachfolgenden Aussagen (siehe Abb. 21)

KorAP ist auch ohne Registrierung/Anmeldung nutzbar und durchsucht dann nur einen kleinen Teilbereich des Gesamtkorpus. Die entsprechend kurze Trefferliste für *wegen* zeigt Abbildung 22. Die Kürze und die Invarianz der Trefferliste, die bei anderen Zielsetzungen eher nachteilig zu betrachten wären, bringen für das Anliegen der Übung einen doppelten Vorteil, denn (i) die Kürze der Trefferliste macht diese übersichtlich und (ii) die Invarianz der Trefferliste über endlos beliebige Suchen sorgt für die dauerhafte Kongruenz von Datenmaterial und Aufgabenstellung.

KorAP		Neuigkeiten	To
wegen			
in einem virtuellen Korpus mit Poligarp			
WUD17/B97/48265		ch fühle mich geehrt, wegen des einen Artikels immer wieder bei Euch auf dem Radar zu sein. Lilienfeld wäre ein deutlich langes Stück zum Fahren gewesen. Trotz aller einer Festplatte, aber wegen der Googleindizierung geht das leider nicht. ich habe auch folgenden Artikel: Benutzer:A.M.A. /Aonen (Thelema) zur Löschung vorgeschlagen, da er ja auch im (drauf) Lage (nicht nur wegen der WP) völlig außer acht gelassen. Danke für deinen Hinweis! lg <sup>></sup></sup> 19:14, 12. Sep. 2008 (CEST) Zurvanismus Hi,A.M.A., hilf mir als IP mache das besonders wegen der Listen relevanter Alben, die einige von uns abarbeiten wollen. Kennst Du eigentlich die Schriften des Order of Nine Angles? Fiel mir gerade ein, wegen „nicht ? Fiel mir gerade ein, wegen „nicht der Zeit entsprechen [...], die die Zukunft mit sich bringt.“ Die sind nämlich der Ansicht, Crowley habe sich auf veraltete Archetypen berufen, die sollten a pressantes Zeug, aber wegen der NS-Ausrichtung nichts, wohinter ich stehe. Zum Glück findest Du die meisten Schriften über Google. Und einige Tonaufnahmen hier (hat nichts mit Metal zu mach Dir keine Sorge wegen der sporadischen Anwesenheit, das SG hat aus einem bekannten Grund nun ein halbes Jahr gar nicht getagt, da ist selbst eine sporadische Anwesenheit eine Ve Nachmittag! Ich habe wegen Inaktivität Dich aus Mentorenprogramm ausgetragen. Grüße 16:00, 26. Jan. 2017 (CET)	
WUD17/A97/10685		urchaus teuer werden wegen der Verletzung der Persönlichkeitsrechte. Bei den Clooney-Kindern liegt der Fall anders. Die Eltern haben sich offenkundig mit einer direkten Erklärung an eine ä dienen: Die Person ist wegen ihrer Beteiligung an historischen, politischen oder sonstigen nachrichtenenwürdigen Ereignissen bekannt, eine weit bekannte Persönlichkeit aus der Unterhaltungst pschalten, oder? Von wegen du schaffst nicht so viel wie ich ... wir liegen noch vorn, mal sehen was der Erdsput bringt. --Liebe Grüße, Lómelinde Diskussion 08:55, 8. Sep. 2016 (CEST) Ja	
WUD17/D96/09837		Revert wegen werbelastigem Weblink Hallo, vielen Dank, dass du bei Wikipedia Beiträge leistest und damit zur Verbesserung der Enzyklopädie beiträgst. Mir sind deine Änder Verfahren gegen Koch wegen des Entwarnung-Konzertes war im März 1999 vom Amtsgericht in Solingen gegen Zahlung von 1.500 DM eingestellt worden.“ Das ist mißverständlich formuliert bin verurteilt worden wegen Volksverhetzung, aber ich habe nie ein Konzert veranstaltet in Solingen. Dieses Konzert war ein Geburtstag des Bandgründers Steve Bramerkamp von Entwarnur eiwillig. Wenn du also wegen der wirklich oder vermeintlich schlechten Qualität seines Beitrags angesprochen wirst, nimm bitte die Hinweise ernst – sie sind nicht persönlich gemeint, sonder etwas länger gedauert wegen Urlaub. Herzlichen Dank für die weiteren Infos. Habe jetzt in meiner ursprünglichen Fassung die Textteile aufs relevante gekürzt und fast alle weiteren wichtigen Id in der Zwischenzeit wegen einer fehlenden Freigabe gelöschst worden sein, machen Sie sich bitte keine Sorgen. Jeder Administrator kann diese wiederherstellen. Falls Sie zusätzliche Infor 7 Mitglieder von Amts wegen [z.B. die Institutsleiter, Senatoren, Kuratoren], 1 Ehrensator, 10 Ehrenmitglieder): http://www.fraunhofer.de/de/mediathek/publikationen/fraunhofer-jahresbe : nicht einmal Platz 2 wegen Zeitüberschreitung in der letzten Runde! Dir auch ein frohes Schaffen und einen schönen Restabend. -- 22:25, 20. Jun. 2016 (CEST) Ferrari 330LM GTO Hallo, inproblematisch, aber wegen der Chassismodifikationen hatte er wohl streng genommen zurückgewiesen werden können oder sogar müssen. Indem Ferrari das neue Modell zunächst weiter nks, ENWs) und allein wegen der vielen damaligen Lücken musste erst einmal in die Breite statt in die Tiefe gearbeitet werden. Insoweit haben wir es als Autorengemeinschaft vielfach nicht chau doch bitte zuvor wegen der Einleitung. Dort hab ich vorgeschlagen. "Seit Anfang des 21. Jahrhunderts nutzt Airbus Group das Seewerk für sichheitssensible Unternehmensbereiche." Das nestamp Hi Ameichle, wegen der "Halbwarheiten" und so hab ich heute fast nur gesucht und gelesen. Angefangen hab ich mit Deiner Quelle von oben und dort noch mehr gefunden , . Die I portet oder hattest Du wegen der Coautorenschaft etwas anderes im Hinterkopf? Erlaube noch eine inhaltliche Frage. Dort lese ich das die Franzosen ein "KZ Fischbach" betrieben haben. Wei s gab gleich "Mecker" wegen den Dingen. Gugstu dort Benutzer_Diskussion:Quede#Liz. Luftbilddaufnahmen die frei sind, hab ich noch immer nicht gefunden und die Bilder die ich hochgelac	

Abbildung 22: Übung mit aktivierender Korpusrecherche – Baustein „Ursache und Folge“ (Spracherwerb). Suchergebnisse für wegen in KorAP (Stand: 29.10.2024)

6.3 Speziallexika

Neben anderen Komponenten/Modulen aus dem Grammatischen Informationssystem *grammis* verknüpft *LernGrammis* auch das Wortschatz-Informationssystem OWID. Dort sind zahlreiche verschiedenartige Speziallexika zum Deutschen versammelt, die sich gewinnbringend in Lernmaterialien einbinden lassen. Dazu gehören u. a. ein Paronymwörterbuch (6.3.1), ein Sprichwörterbuch (6.3.2) und ein Neologismenwörterbuch (6.3.3).

6.3.1 Paronymwörterbuch

Nachfolgend wird die Einbindung des OWID-Paronymwörterbuchs in einer Lerneinheit aus der „Grammatik zum Selbstlernen“ über die Wortbildungsaffixe *-bar*, *-lich* und *-abel* illustriert.

In einigen DaF-/DaZ-Lehrwerken ab der Niveaustufe B2 wird eine Reihe von grammatischen Elementen und Strukturen mit Passiversatzfunktion durchgenommen. Das sind:

- Infinitivkonstruktion mit *sein*, z. B. „Die Steuererklärung ist bis zum 31. März einzureichen“ (Tages-Anzeiger, 28.12.2007, S. 15)
→ Die Steuererklärung muss bis zum 31. März eingereicht werden.
- *sich lassen* + Infinitiv: „Das lässt sich auch an Zahlen ablesen“ (Braunschweiger Zeitung, 12.9.2007)
→ Das kann auch an Zahlen abgelesen werden.
- deverbale Adjektive auf *-bar/-lich/-abel*: z. B. „Es ist machbar“
→ Es kann gemacht werden.

Bezüglich der letzteren stellt sich die Frage, wann das eine bzw. das andere Wortbildungsaffix zum Einsatz kommt. Diese Frage lässt sich nicht eindeutig entscheiden und löst stattdessen an mehreren Stellen einen Zweifelsfall aus.

Sprachteilnehmer stehen vor zwei Möglichkeiten:

- 1) nur ein Wortbildungsaffix ist zulässig: z. B. *machbar*, **machlich*, **machabel*
- 2) mehrere paronymische Adjektive sind zulässig, z. B. *beweglich*, *bewegbar*; *praktikabel*, *praktizierbar*; *löslich*, *lösbar*

Bezüglich des letzteren Falls stellt sich eine zusätzliche Frage, und zwar, ob sich paronymische deverbale Adjektive wie in 2) auch in der Bedeutung unterscheiden, sprich, z. B.: Hat *beweglich* die gleiche Bedeutung wie *bewegbar*? Angesichts des Fehlens einer trennscharfen Systematik lässt sich diese Frage am besten durch eine Einzelfallanalyse beantworten, z. B. mithilfe des Paronymwörterbuchs. Dort finden sich mehrere paronymische deverbale Adjektive mit Passiversatzfunktion wie in 2):

- *annehmbar/annehmlich*
- *beweglich/bewegbar*
- *entzündlich/entzündbar*
- *lesbar/leserlich*
- *lösbar/löslich*
- *praktikabel/praktizierbar*
- *sichtbar/sichtlich*
- *unaussprechlich/unaussprechbar*
- *unleserlich/unlesbar*
- *unersetzlich/unersetzbar*
- *unbegreiflich/unbegreifbar*

Mithilfe des Paronymwörterbuchs lässt sich also ermitteln, ob die Unterschiedlichkeit bei solchen Paaren nur auf die Form beschränkt ist oder stattdessen auch die Bedeutung betrifft. Es gilt außerdem zu beachten, dass diese deverbale Adjektive neben der hier angesprochenen passivischen Bedeutung weitere Bedeutungen haben können. Das wird im Folgenden anhand von zwei Aufgabenbeispielen veranschaulicht:

entzündlich/entzündbar

Aus dem Verb *entzünden* werden die Adjektive *entzündlich* und *entzündbar* gebildet. Suchen Sie sie im **Paronymwörterbuch** und lösen Sie die Aufgaben:

- 1) Wählen Sie das passende Adjektiv zwischen *entzündlich* und *entzündbar*. In einem Fall passen beide Adjektive:
 - a) _____ Flüssigkeiten sind im Flugzeug verboten.
 - b) Magenschwur ist eine _____ Erkrankung des Magens.
- 2) Haben die Adjektive *entzündlich* und *entzündbar* in 1a) und in 1b) beide eine passivische Bedeutung?



► Lösung (Abschnitt ein-/ausblenden)

- 1 a) **Entzündliche/Entzündbare** Flüssigkeiten im Flugzeug sind verboten; b) Magenschwur ist eine **entzündliche** Erkrankung des Magens.
- 2) Nein. In 1b) hat das Adjektiv *entzündlich* keine passivische Bedeutung. Es bedeutet nämlich nicht „kann entzündet werden“, sondern „durch Entzündung gekennzeichnet“.

Abbildung 23: Aufgabe zu den Paronymen *entzündlich/entzündbar* in der „Grammatik zum Selbstlernen“

Auf die Lösung weist der Eintrag *entzündlich/entzündbar* im Paronymwörterbuch deutlich hin:

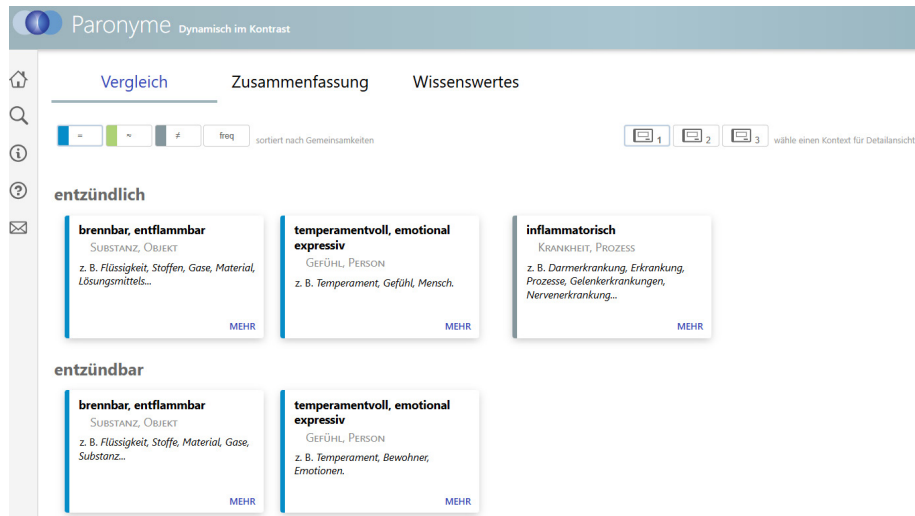


Abbildung 24: Bedeutungslesarten von *entzündlich/entzündbar* im OWID-Paronymwörterbuch (Überblick)

Dem Eintrag lässt sich entnehmen, dass beide Paronyme mit der Bedeutung „brennbar“, „entflammbar“, z. B. in Bezug auf Flüssigkeiten, verwendbar sind. Dagegen ist in Bezug auf Krankheiten wie Magengeschwüre nur das Adjektiv *entzündlich* zulässig. Der Wörterbucheintrag gibt außerdem Auskunft darüber, in welchen Kontexten die paronymischen Adjektive *entzündbar* und *entzündlich* eine Passiversatzfunktion haben bzw. nicht haben. So hat das Adjektiv *entzündlich* im Satz *Magengeschwür ist eine entzündliche Erkrankung des Magens* nicht eine passivische Bedeutung, sondern beschreibt eine Eigenschaft der Erkrankung (vgl. Abb. 25).

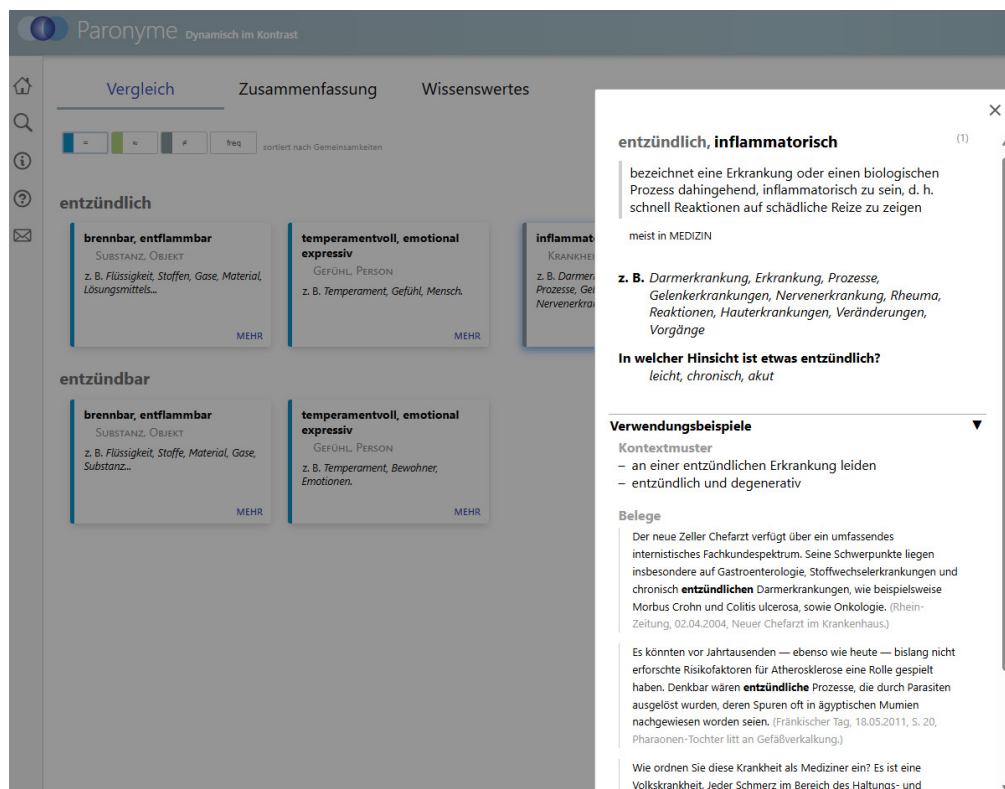


Abbildung 25: Nicht-passivische Bedeutungslesart von *entzündlich* im OWID-Paronymwörterbuch (Detail)

Das Wörterbuch weist also eindeutig darauf hin, dass sich die Paronyme *entzündlich* und *entzündbar* zum Teil auch in der Bedeutung bzw. im Anwendungsbereich unterscheiden. Es sind außerdem Fälle gegeben, in denen der Bedeutungsunterschied zwischen zwei paronymischen deverbale Adjektiven noch markanter ist. Ein Paradebeispiel in diesem Sinne ist das Paar *lösbar/löslich*:

lösbar/löslich

Aus dem Verb *lösen* werden die Adjektive *lösbar* und *löslich* gebildet. Suchen Sie sie im **Paronymwörterbuch** und lösen Sie die Aufgaben:

1) Wählen Sie das passende Adjektiv zwischen *lösbar* und *löslich*:



a) Das Medikament ist im Wasser _____.

b) Diese Aufgabe ist leicht _____.

2) Haben die Adjektive *löslich* und *lösbar* beide eine passivische Bedeutung?

3) Haben die Adjektive *löslich* und *lösbar* die gleiche Bedeutung?

► Lösung (Abschnitt ein-/ausblenden)

1 a) Das Medikament ist im Wasser **löslich**; b) Diese Aufgabe ist leicht **lösbar**.

2) Ja, die Adjektive *löslich* und *lösbar* haben beide eine passivische Bedeutung.

3) Nein, sie haben zwei unterschiedliche Bedeutungen.

Abbildung 26: Aufgabe zu den Paronymen *lösbar/löslich* in der „Grammatik zum Selbstlernen“

Die Übersicht über die Bedeutungslesarten von *löslich* und *lösbar* im Paronymwörterbuch weist durch die farbliche Markierung – die graue Farbe steht für „ungleich“ – auch grafisch unterstützt auf einen starken Bedeutungsunterschied hin:

The screenshot shows the OWID-Paronymwörterbuch interface. The top bar is blue with the title 'Paronyme Dynamisch im Kontrast'. Below it are three tabs: 'Vergleich' (selected), 'Zusammenfassung', and 'Wissenswertes'. On the left is a sidebar with icons for home, search, information, help, and email. The main content area is divided into two sections: 'lösbar' and 'löslich'. The 'lösbar' section contains three cards: 'durchführbar' (AUFGABE, z. B. Aufgabe, Probleme, Heimaufgabe, Auswärtsaufgabe, Konflikt...), 'trennbar' (GEGENSTÄNDE/FORMEN, z. B. Verbindungen, Knoten), and 'aufklärbar' (SACHVERHALT, z. B. Fall, Kriminalfall). The 'löslich' section contains one card: 'abbaubar' (SUBSTANZEN, z. B. Kaffee, Pulver, Ballaststoff, Kollagen, Cappuccino...). Each card has a 'MEHR' button at the bottom right. The interface also includes a search bar, a frequency filter, and a context selection tool.

Abbildung 27: Bedeutungslesarten der Paronymen *lösbar/löslich* im OWID-Paronymwörterbuch (Überblick)

In diesem Fall ist die Lösung der Aufgabe allein anhand der als Beispiele genannten kokkurrierenden Substantive möglich. Sollte das nicht ausreichen, gibt das Wörterbuch für *löslich* ein eindeutiges Verwendungsbeispiel (siehe Abb. 28).

Zusammenfassend liefert der Wörterbucheintrag zum Paronymenpaar *lösbar/löslich* die folgende Auskunft:

- Beide Adjektive haben eine gemeinsame Passiversatzfunktion und zugleich unterschiedliche Anwendungsbereiche.
- Während *lösbar* verschiedene konkrete und abstrakte Bedeutungslesarten hat, wird *löslich* nur zur Beschreibung einer physikalischen Eigenschaft von Substanzen verwendet.

The screenshot shows the OWID-Paronym dictionary interface. The main window displays the entry for 'löslich, abbaubar'. The entry includes a definition: 'bezeichnet eine Substanz dahingehend, abbaubar zu sein oder in anderen Substanzen aufgehen zu können'. Examples listed are: 'z. B. Kaffee, Pulver, Ballaststoff, Kollagen, Cappuccino, Stoffe, Zucker, Stickstoffdünger, Bestandteile, Verbindungen'. The interface also shows a sidebar with navigation options like 'Vergleich', 'Zusammenfassung', and 'Wissenswertes'. A detailed popup window on the right provides further information, including context patterns, examples, and related words.

Abbildung 28: Verwendungsbeispiel für *löslich* im OWID-Paronymwörterbuch (Detail)

6.3.2 Sprichwörterbuch

Das OWID-Sprichwörterbuch ist in drei Spracherwerbsbausteine zum Selbstlernen eingebunden, die freie Relativsätze mit *was*, *wer* und *wo* behandeln. Solche Konstruktionen werden nämlich oft in Sprichwörtern verwendet, z. B.:

Was nichts kostet, (das) ist nichts wert; **Wer zu spät kommt**, den bestraft das Leben; **Wo gehobelt wird**, (da) fallen Späne.

Eine grammatische Eigenheit freier Relativsätze ist, dass ihr Bezugsausdruck (d-Pronomen) im Hauptsatz entfallen kann. Dieser Aspekt wird insbesondere in der Lerneinheit über Relativsätze mit *wer* thematisiert, denn der Entfall des overtten Bezugsnomens ist nur in bestimmten Fällen möglich – vgl. Pittner (1995, 2003) und Fuß/Grewendorf (2014).

Diese Fälle werden im entsprechenden Lehr-/Lernbaustein durch Beispiele ausführlich erläutert und dann in einer Zusammenfassung aufgelistet, siehe Abbildung 29.

Das d-Pronomen im Hauptsatz ist nicht immer notwendig, sondern nur:

- in der Kombination **Wer...**, **den...** (Beispiel 6)
- in der Kombination **Wer...**, **dem...** (Beispiel 7)
- in der Kombination **Wen...**, **dem...** (Beispiel 8)
- **im Genitiv** (Beispiel 9)
- **mit Präposition** (Beispiel 10)

Sonst kann das d-Pronomen auch entfallen – s. Beispiele (11) bis (14).

Abbildung 29: Freie Relativsätze mit *wer* in der „Grammatik zum Selbstlernen“ – Kriterien für den Entfall des d-Pronomens im Hauptsatz (Zusammenfassung)

Anschließend wird unter Einbindung des Wörterbuchs eine aktivierende Aufgabe gestellt:

Relativsätze mit *wer* gibt es oft in Sprichwörtern. Lesen Sie die folgenden Beispiele aus dem IDS-Sprichwörterbuch und lösen Sie die Aufgabe:

- *Wer rastet, der rostet.* ([Link zum Sprichwörterbuch](#))
- *Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.* ([Link zum Sprichwörterbuch](#))
- *Wes(sen) Brot ich ess(e), des(sen) Lied ich sing(e).* ([Link zum Sprichwörterbuch](#))
- *Wer sucht, der findet.* ([Link zum Sprichwörterbuch](#))
- *Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht.* ([Link zum Sprichwörterbuch](#))

In welchen Sprichwörtern kann das d-Pronomen im Hauptsatz entfallen? Klicken Sie auf die Hyperlinks, um Ihre Lösung mit den Informationen aus dem Wörterbuch zu vergleichen.



► Lösung (Abschnitt ein-/ausblenden)

Das d-Pronomen im Hauptsatz kann in den Sprichwörtern *Wer rastet, der rostet* und *Wer sucht, der findet* entfallen. Die Formvarianten *Wer rastet, rostet* und *Wer sucht, findet* sind auch möglich, ohne dass der Satz ungrammatisch oder unverständlich wird.

Abbildung 30: Aufgabe zu freien Relativsätzen mit *wer* in der „Grammatik zum Selbstlernen“

Vor der Aufgabenstellung werden einige Beispiele für Sprichwörter aufgelistet – alle mit d-Pronomen im Hauptsatz. Um die Aufgabe zu lösen, soll anhand der gegebenen Informationen erkannt werden, in welchen Sprichwörtern das d-Pronomen entfallen kann. Die Lösungen können im nächsten Schritt mit den Informationen aus den entsprechenden Einträgen im OWID-Sprichwörterbuch verglichen werden. Die einzelnen Wörterbucheinträge sind in Klammern verlinkt und öffnen sich per Mausklick:

Wer rastet, der rostet.

[Benutzerhinweise](#)

Basiskomponenten: [wer](#)
[rasten](#)
[rosten](#)

Suchanfrage für Recherche im Korpus

eng \$wer /+w1:1 rastet /+w1:1 der /+w1:1 rostet
 weit \$wer /s0 &rasten /s0 &rosten

[Direksuche](#)

[Direksuche](#)

Bedeutung

Sagt man dafür, dass sich mangelnde körperliche und mentale Aktivität negativ auf Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Wohlbefinden eines Menschen auswirken können.

[Belege anzeigen](#)

Gebrauchsbesonderheiten

In den Korpusbelegen wird mit dem Sprichwort häufig ausgedrückt, dass geistige, körperliche und soziale Aktivität für die Gesundheit und das Wohlbefinden älterer Menschen sehr wichtig sind.

[Belege anzeigen](#)

In bestimmten Korpusbelegen wird mit dem Sprichwort die Aufforderung ausgedrückt, aktiv zu werden.

[Belege anzeigen](#)

Formvarianten

Wer rastet, rostet.



Abbildung 31: Eintrag zum Sprichwort „Wer rastet, der rostet“ im OWID-Sprichwörterbuch

Das OWID-Sprichwörterbuch nennt als mögliche Formvariante „Wer rastet, rostet“ und weist somit darauf hin, dass das d-Pronomen im Hauptsatz in diesem Fall durchaus entfallen kann. Wer das Sprichwort überhaupt nicht kennt, findet außerdem hilfreiche Angaben zu seiner Bedeutung und zu Besonderheiten des Gebrauchs.

6.3.3 Neologismenwörterbuch

Das Neologismenwörterbuch sammelt und präsentiert neu aufgekommene Wörter im deutschen Wortschatz. Solche Neologismen bergen didaktische Potenziale für die Grammatikbeschreibung, denn einerseits bieten sie einen Verfremdungseffekt bei der Betrachtung der eigenen Sprache, zum anderen zeigen sich an neuen Wörtern häufig zunächst mehrere systematische Varianten, von denen sich nach gewisser Zeit meist eine Variante als Standard durchsetzt. So können etwa morphosyntaktische Sprachwandelphänomene beobachtet werden. In *LernGrammis* könnte davon zum Beispiel eine Lerneinheit zu Fremdwörtern profitieren (im Neologismenwörterbuch sind naturgemäß zahlreiche Fremdwörter vertreten). Beispielsweise könnte Lernenden die aktivierende Aufgabe gestellt werden, die Verbflexion von zehn „eingewanderten“ Verben zu untersuchen:

1. Überlege dir zehn Verben, die erst seit jüngerer Zeit im deutschen Wortschatz auftauchen. Falls dir keine zehn Verben einfallen, suche im Neologismenwörterbuch (www.owid.de/docs/neo/start.jsp, Stand: 7.4.2025) nach fremden Verben.
2. Bilde zu diesen zehn Verben das Perfekt. Auch hier kann dir das Neologismenwörterbuch eine Unterstützung bieten.
3. Nach welchem Muster bilden die Verben ihre Stammformen? Flektieren sie stark oder schwach?

Auf diese Weise wird erfahrbar gemacht, dass neu gebildete oder aus anderen Sprachen übernommene Verben üblicherweise schwach flektieren.

7. Nutzungsrückmeldungen, Erwartungen und Kritik

Nachfolgend präsentieren wir weitere Erkenntnisse aus der Auswertung der in Abschnitt 3 vorgestellten Online-Fragebogenstudie.

Als Desiderat erscheint ein Ausbau des Angebots an multimedialen Inhalten. Dem größten Teil der Befragten ist eine multimediale Anreicherung von Lernbausteinen für den Einsatz im Unterricht wichtig; die Zufriedenheit mit *grammis* in dieser Hinsicht ist zwar ebenfalls hoch, aber gleichzeitig ausbaufähig, vgl. Abbildungen 32 und 33⁸. Diesem Wunsch nach multimedialer Unterstützung wird bei Konzeption und Entwicklung von *LernGrammis*-Materialien durch die verstärkte Einbindung animierter Erläuterungen, empirischer Grafiken sowie audiovisueller Tonbeispiele entsprochen.

Die Nutzung multimedialer Inhalte wie Grafiken und audiovisuelle Dateien beim Lernen/Lehren ist mir wichtig.

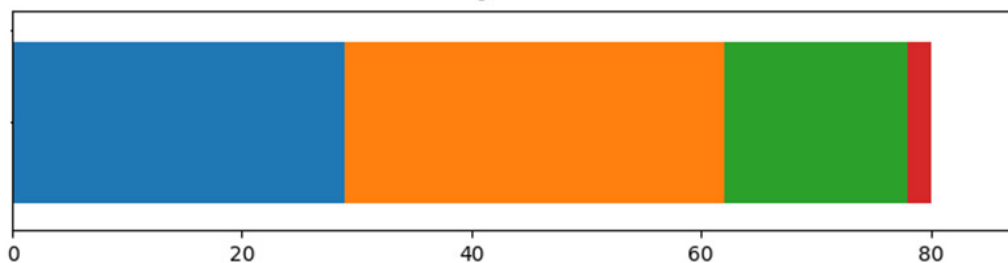


Abbildung 32: Wichtigkeit und Zufriedenheit mit dem multimedialen Angebot

⁸ Die Abbildungen 32 und 33 geben Bewertungen in Bezug auf (i) die Wichtigkeit von multimedialen Inhalten für den Unterricht und (ii) das multimediale Angebot von *grammis* auf einer vierstufigen Likert-Skala wieder. Die vier Stufen werden in der Grafik durch die Farben Blau („trifft zu“), Orange („trifft eher zu“), Grün („trifft eher nicht zu“) und Rot („trifft nicht zu“) dargestellt. In der Grafik sind die Punkte (i) und (ii) in umgekehrter Reihenfolge im Vergleich zur Tabelle abgebildet – der untere Balken entspricht dem Punkt (i), der obere Balken dem Punkt (ii).

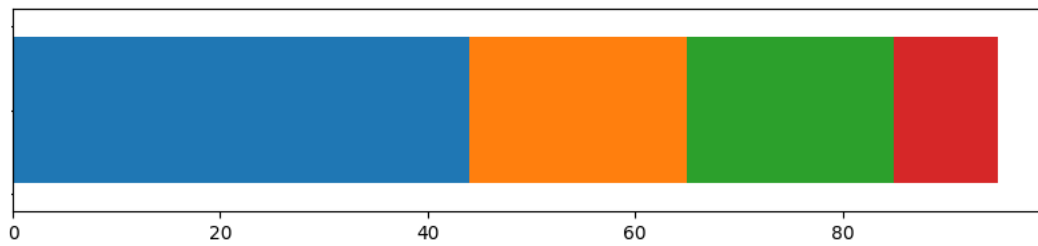
Ich bin mit dem multimedialen Angebot von GRAMMIS zufrieden.

Abbildung 33: Wichtigkeit und Zufriedenheit mit dem multimedialen Angebot

Bewertungen werden auf einer vierstufigen Likert-Skala erfasst. Die vier Stufen korrespondieren in den Abbildungen mit den Farben Blau („trifft zu“), Orange („trifft eher zu“), Grün („trifft eher nicht zu“) und Rot („trifft nicht zu“).

In Bezug auf Verständlichkeit wird das Angebot insgesamt positiv bewertet; Abbildung 34 veranschaulicht die Rückmeldungen zu einzelnen *grammis*-Komponenten (zu deren Inhalten siehe Schneider/Lang 2022). Die numerischen Platzhalter auf der y-Achse (auch in den folgenden Grafiken) stehen für folgende *grammis*-Komponenten:

0. Wörterbuch der Affixe
1. Wörterbuch der Konnektoren
2. Wörterbuch der Präpositionen
3. Wörterbuch zur Verbvalenz
4. Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke
5. Wissenschaftliche Terminologie
6. Regelwerk zur deutschen Rechtschreibung
7. Grammatik in Fragen und Antworten
8. Propädeutische Grammatik
9. Systematische Grammatik

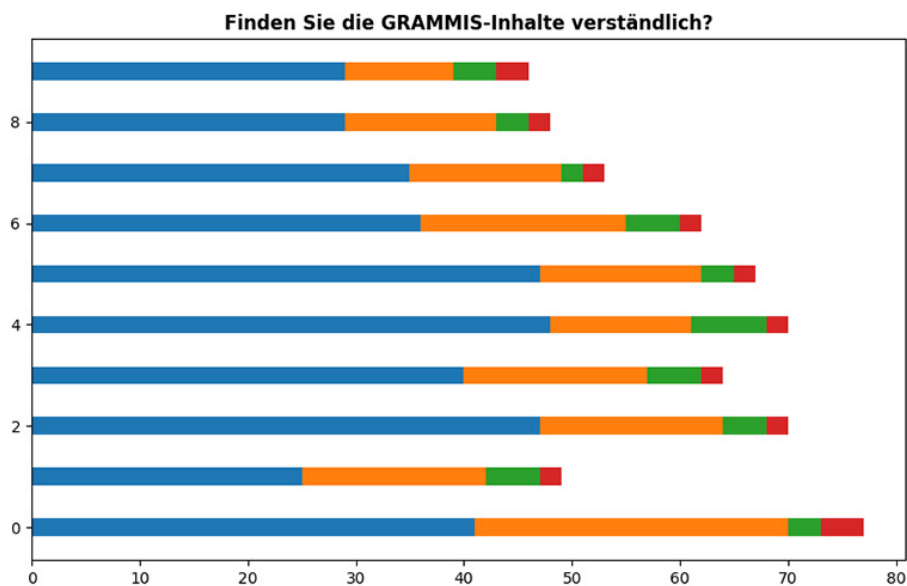


Abbildung 34: Bewertung in Bezug auf Verständlichkeit

Abbildung 35 präsentiert Bewertungen zur Angemessenheit der Behandlung der jeweiligen Bereiche bzw. Themen. Abbildung 36 veranschaulicht die allgemeine Zufriedenheit der Befragten mit einzelnen *grammis*-Komponenten sowie die damit verbundene Tendenz zur Weiternutzung.

Hinsichtlich der in Abbildung 37 visualisierten Erwartungshaltungen (vorgegebene Möglichkeiten: punktuelle Information, Forschungsüberblick, Hilfe bei Sprachproblemen) liefert die Auswertung erfreulicherweise ein überwiegend positives Gesamtbild; lila gefärbt kommt hier zur eingeführten Likert-Abstufung die Variante „Diese Erwartung hatte ich nicht“ dazu.

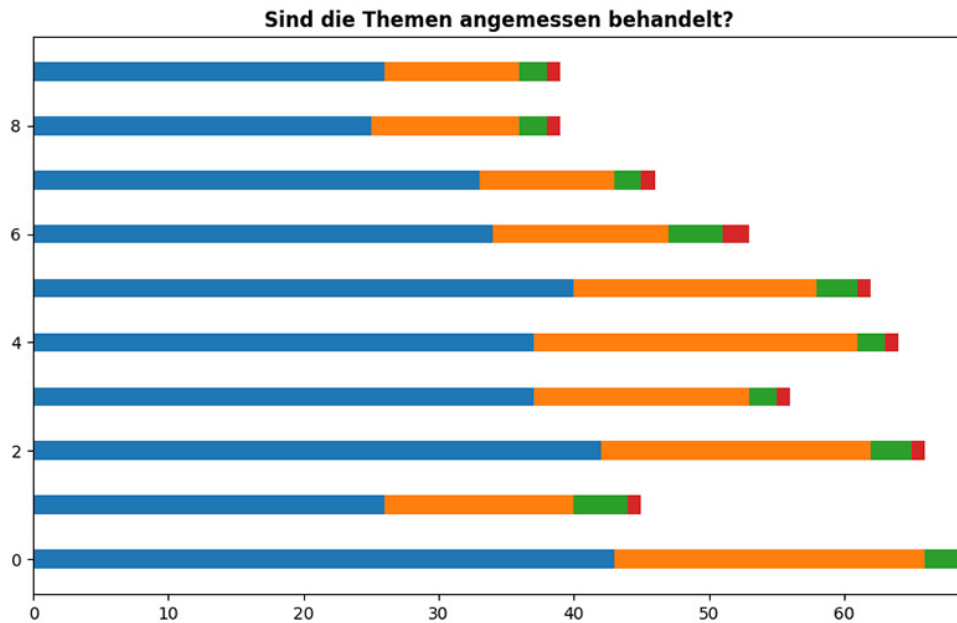


Abbildung 35: Bewertung in Bezug auf Angemessenheit

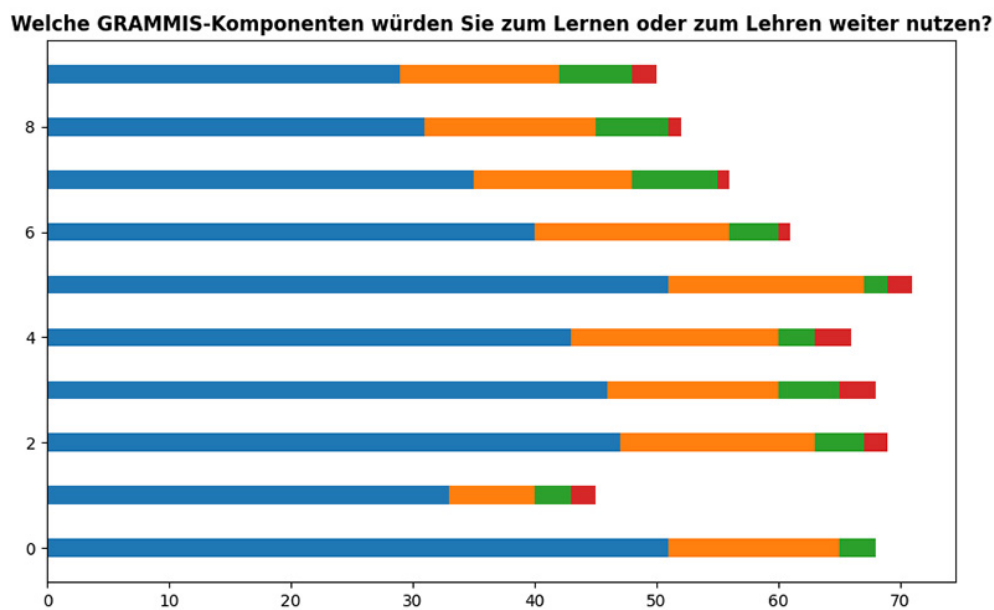


Abbildung 36: Tendenz zur Folgenutzung

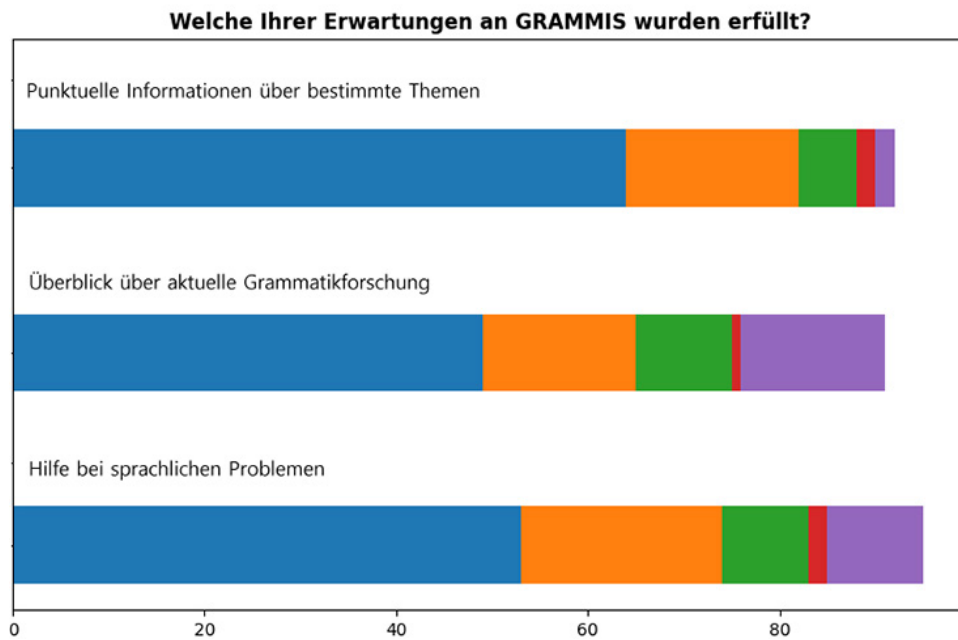
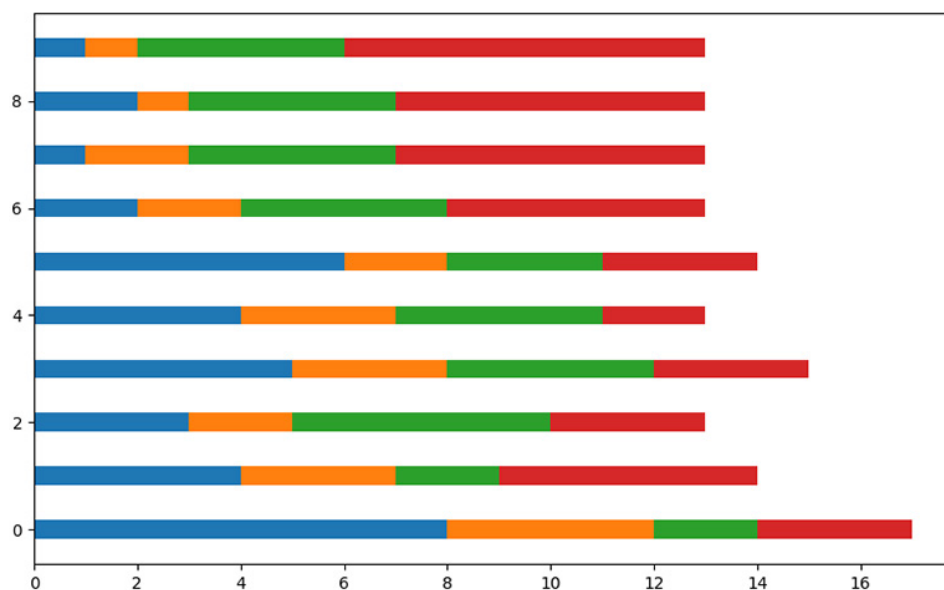


Abbildung 37: Erwartungen und deren Erfüllung

Bemerkenswert erscheint die prominente Position einzelner Wörterbücher, speziell des Affix-Wörterbuchs, als Antwort auf die Frage nach hilfreichen sowie zu den meistgenutzten Komponenten/Modulen (Abb. 38 und 39). Tatsächlich wird letzteres aus den Lehr- und Lernangeboten heraus recht häufig verlinkt, etwa bei Darstellungen zur Verbflexion oder zur Wortbildung.

Aufschlussreich hinsichtlich der Einordnung der Umfrageergebnisse ist auch die Auswertung bereits bekannter Grammatikwerke (siehe Abb. 40). Neben Schul- und Übungsgrammatiken (z.B. Duden, Dreyer/Schmitt, Grammatik Aktiv) und Online-Angeboten wie leo.org oder meindeutschbuch.de haben sich immerhin ein gutes Viertel der Teilnehmer auch bereits mit wissenschaftlichen Grammatiken (z.B. Helbig/Buscha, Engel, Eisenberg, IDS-Grammatik von Zifonun/Hoffmann/Strecker) beschäftigt.

Wo haben Sie hilfreiche Informationen zu den gewählten Grammatikthemen gefunden?

Abbildung 38: Hilfreiche *grammis*-Komponenten

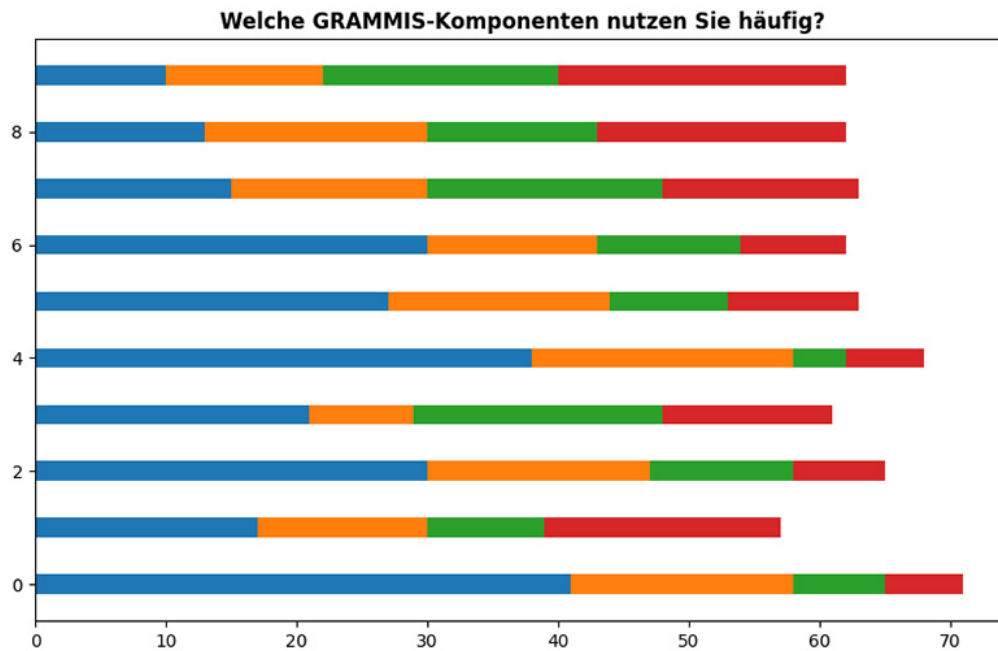
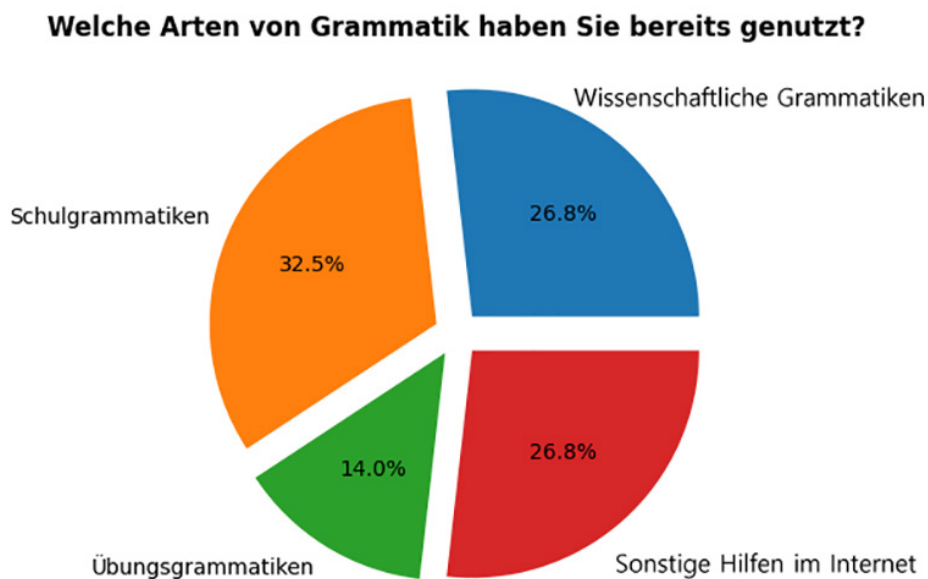
Abbildung 39: Nutzungshäufigkeit einzelner *grammis*-Komponenten

Abbildung 40: Flankierende Nutzung grammatischer Werke

7.1 Was geht nur schwer mit *LernGrammis*?

Alle Lernformen, die auf soziales, kooperatives oder kommunikatives Lernen abzielen, sind in einem Sprachportal wie *LernGrammis* nur mit einem gewissen technischen Mehraufwand bzw. mit Abstrichen umzusetzen. Denkbar wären etwa Chat-Diskussionen. Diese müssten dann aber entweder zu fest vereinbarten Zeitpunkten stattfinden (das würde den Grundsatz der Niederschwelligkeit und Verfügbarkeit verletzen) oder sie müssten asynchron angelegt sein. Bei einer asynchronen Diskussion gibt es jedoch große Motivationshindernisse, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entweder nur eine einzige Wortmeldung verfassen oder gezwungen sind, zu anderen Zeiten wieder in die Chatdiskussion zu

schauen, um sich weiter am Diskurs zu beteiligen, vgl. Schindler (2023). Hinzu kommt ein zu erwartender Moderationsaufwand.

Eine andere Möglichkeit, *LernGrammis* sozial-kooperativ einzusetzen, wäre das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten in Kleingruppen. Das ist allerdings von der konkreten Situation abhängig, in der *LernGrammis* eingesetzt wird, und liegt in der Verantwortung der durchführenden Lehrenden (sofern das Angebot nicht ohnehin zum Selbststudium genutzt wird).

Kaum in *LernGrammis* umsetzbar ist eine Anpassung des Lernangebots an das Individuum (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtinger-Geppert 2012, S. 183–185). Eine ansatzweise Individualisierung ist jedoch über die Zielgruppenspezifität gegeben. Außerdem können Lernende die grammatischen Inhalte in nahezu beliebiger Tiefe behandeln, da weiterführende Links zur wissenschaftlichen „Systematischen Grammatik“ auf Basis der IDS-Grammatik (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997) führen.

Literatur

Abraham, Ulf (2022): Bild und Text. In: Baurmann/Kammler/Müller (Hg.), S. 222–225.

Antonioli, Giorgio (2024): Digitale Grammatikvermittlung im Projekt *LernGrammis*: Der Grammatikbaustein „Gesprochenes Deutsch“. In: KorDaF – Korpora Deutsch als Fremdsprache 4, 2, S. 7–26. DOI: <https://doi.org/10.48694/kordaf.4124>.

Antonioli, Giorgio/Reinken, Niklas/Schneider, Roman (2023): Das grammatische Informationssystem *grammis*. Grammatik online, interaktiv und verständlich. In: Praxis Deutsch 302, S. 14–17.

Antos, Gerd (2006): Vermittlungsprozesse außerhalb des Sprachunterrichts. In: Bredel et al. (Hg.), S. 639–649.

AR (2018): Amtliches Regelwerk des Rats für deutsche Rechtschreibung. <https://grammis.ids-mannheim.de/rechtschreibung> (Stand: 7.4.2025).

ARW (2024): Amtliches Regelwerk der deutschen Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/12732/file/Rat_fuer_deutsche_Rechtschreibung_Amtliches_Regelwerk_2024.pdf (Stand: 7.4.2025).

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023): Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen (Stand September 2023). www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf (Stand: 7.4.2025).

Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemend/Müller Astrid (Hg.) (2022): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. 3. Aufl. (= Praxis Deutsch). Hannover: Klett/Kallmeyer.

Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (2023): Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hg.): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster/New York: Waxmann, S. 9–26.

Belke, Gerlind (2006): Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen. In: Bredel et al. (Hg.), S. 840–853.

Beisbart, Ortwin (2006): Sprachunterricht und Sprachunterrichtsplanung im Fach Deutsch. In: Bredel et al. (Hg.), S. 615–628.

Beißwenger, Michael (2021): Digitalisierung der sprachlichen Bildung? Neue Kommunikations- und Lernformen. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Die Sprache in den Schulen – eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: ESV, S. 271–300.

- Beißwenger, Michael/Gredel, Eva (2023): Sprachkorpora als digitale Bildungstechnologien: Modelle für das Forschende Lernen im DaF und Deutschunterricht. Eine Arbeitsgemeinschaft am Center for Advanced Internet Studies. In: SPRACHREPORT 2/2023, S. 42–46. DOI: [10.14618/sr-2-2023_beiss](https://doi.org/10.14618/sr-2-2023_beiss).
- Betz, Anica/Firstein, Angelina (Hg.) (2019): Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.
- Bezemer, Jeff/Kress, Gunther (2016): The textbook in a changing multimodal landscape. In: Klug, Nina-Maria/Stöckl, Hartmut (Hg.): Handbuch Sprache im multimodalen Kontext. (= Handbücher Sprachwissen 7). Berlin/Boston: De Gruyter, S. 476–498.
- Bittner, Andreas (2011): Das Implizite ‚explizieren‘. Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts. In: Köpcke/Ziegler (Hg.), S. 17–36.
- Böhnert, Katharina/Lemke, Ilka (2019): Grammatik (und Orthographie) reloaded. Das Konzept ‚Zweifelsfalldidaktik‘ für die Oberstufe und Universität. In: Schmitt, Eleonore/Szczepaniak, Renata/Vieregge, Annika (Hg.): Sprachliche Zweifelsfälle. Definition, Erforschung, Implementierung. (= Germanistische Linguistik 244–245). Hildesheim/Zürich/New York: Olms, S. 319–349.
- Böttcher, Wolfgang (2009): Grammatik verstehen. I – Wort. Tübingen: Niemeyer.
- Brand, Tilman von (2022a): Curriculare Vorgaben. In: Baurmann/Kammler/Müller (Hg.), S. 362–365.
- Brand, Tilman von (2022b): Internet. In: Baurmann/Kammler/Müller (Hg.), S. 250–253.
- Braun, Christian (2011): Grammatik (nicht) verstehen – Knackpunkte des Scheiterns. In: Köpcke/Ziegler (Hg.), S. 37–49.
- Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. 2., durchges. Aufl. (= Standard-Wissen Lehramt 12). Paderborn: Schöningh.
- Bredel, Ursula (2021): Grammatikunterricht ohne Grammatik – Fehlkonstruktionen der Schulgrammatik am Beispiel der Satzgliedbestimmung und die Folgen für die Lehrerbildung. In: Döring/Elsner (Hg.), S. 71–83.
- Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.) (2006): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 2. 2., durchges. Aufl. (= UTB 8236). Paderborn u. a.: Schöningh.
- Bubenhofer, Noah (2020): Visuelle Linguistik. Zur Genese, Funktion und Kategorisierung von Diagrammen in der Sprachwissenschaft. (= Linguistik – Impulse und Tendenzen 90). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik. 2., aktual. Aufl. (= Akademie-Studienbücher. Sprachwissenschaft). Berlin: Akademie Verlag.
- Buscha, Joachim/Forstreuter, Eike/Freudenberg-Findeisen, Renate (2002): Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Ismaning: Hueber.
- Christ, Rüdiger (2019): Ohne ‚Prädikat‘, mit Topologie. Induktive Satzgliedanalyse in Klasse 8. In: Betz/Firstein (Hg.), S. 123–147.
- Council of Europe (2020): Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages (Stand: 9.4.2025).
- Dämmer, Jutta (2019): Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch im Verlauf des ersten Studiensemesters. (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 32). Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.
- Döring, Sandra/Elsner, Daniela (2021): Grammatik für die Schule. Basisartikel. In: Döring/Elsner (Hg.), S. 9–36.
- Döring, Sandra/Elsner, Daniela (Hg.) (2021): Grammatik für die Schule. (= Linguistische Berichte. Sonderhefte 29). Hamburg: Buske.
- Eisenberg, Peter/Menzel, Wolfgang (1995): Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch 129, S. 14–23.

- Elsner, Daniela/Opitz, Andreas (2021): Epistemische Überzeugungen von Studierenden im Bereich Grammatik. In: Döring/Elsner (Hg.), S. 37–49.
- Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2021): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung. 2., neu bearb. und erw. Aufl. (= Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2/ESV Basics). Berlin: ESV.
- Fuhrhop, Nanna (2010): Getrennt- und Zusammenschreibung: Kern und Peripherie. Rechtschreibdidaktische Konsequenzen aus dieser Unterscheidung. In: Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. linguistisch – didaktisch – empirisch. (= Reihe Germanistische Linguistik 289). Berlin/Boston: De Gruyter, S. 235–257.
- Fuhrhop, Nanna (2020): Orthografie. 5., aktual. Aufl. (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 1). Heidelberg: Winter.
- Fuhrhop, Nanna/Reinken, Niklas (2021): Minimalistischer Orthographieunterricht. In: Kepser, Matthis/Schallenger, Stefan/Müller, Hans-Georg (Hg.): Neue Wege des Orthografieunterrichts. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger, S. 9–21.
- Fuß, Eric/Grewendorf, Günther (2014): Freie Relativsätze mit d-Pronomen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 33, 2, S. 165–214.
- Geilfuß-Wolfgang, Jochen (2021): Wie soll man mit grammatischen Kontroversen umgehen? In: Döring/Elsner (Hg.), S. 65–70.
- Gnutzmann, Claus (2016): Sprachenbewusstheit und Sprachkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., vollst. überarb. u. erw. Aufl. (= UTB). Tübingen: Francke, S. 144–150.
- Goethe-Institut/telc (2009): Deutsch-Test für Zuwanderer – Modellsatz. www.goethe.de/resources/files/pdf209/dtz_modellsatz_e_2009_08.pdf (Stand: 10.4.2025).
- Granzow-Emden, Matthias (2015): Musterbildung in der Grammatik am Beispiel des Verbs. In: Mesch/Rothstein (Hg.), S. 107–133.
- Günther, Hartmut/Nünke, Ellen (2005): Warum das Kleine groß geschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A 1). Duisburg: Gilles & Francke, S. 2–57. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8200/> (Stand: 10.4.2025).
- Günthner, Susanne (2002): Zum kausalen und konzessiven Gebrauch des Konnektors *wo* im gegenwärtigen Deutsch. (= InLiSt 31). Konstanz: Universität Konstanz.
- Hennemann, Doris/van der Werff, Frauke (2016): Goethe-Zertifikat A1 Fit in Deutsch 1. Prüfungsziele, Testbeschreibung. 3., überarb. Aufl. München: Goethe-Institut. www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Pruefungsziele_Testbeschreibung_A1_Fit1.pdf (Stand: 10.4.2025).
- Hlebec, Hrvoje (2018): Aufgabentheorie und grammatisches Lernen: Eine Untersuchung zu Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.
- Hlebec, Hrvoje (2022): Lernaufgaben für die Sprachbetrachtung. In: Gornik, Hildegard/Rautenberg, Iris (Hg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. 2., überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren, S. 493–512.
- IDS – Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (2025): Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD). <http://dgd.ids-mannheim.de> (Stand: 10.4.2025).
- Kaufmann, Susan (2016): Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. Überarbeitete Fassung. München: Goethe-Institut. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf (Stand: 10.4.2025).
- KMK (2020): Laut, Buchstabe, Wort und Satz: Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November

- 2019). Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. 10.14618/kmk_gra_fachausdruecke_2020 (Stand: 10.4.2025).
- Knapp, Werner (2006): Sprachunterricht als Unterrichtsprinzip und Unterrichtsfach. In: Bredel et al. (Hg.), S. 589–601.
- Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.) (2011): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. (= Reihe Germanistische Linguistik 293). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Koeppel, Rolf (2016): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 4., überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.
- Köster, Juliane (2022): Lernaufgaben – Leistungsaufgaben. In: Baumann/Kammler/Müller (Hg.), S. 397–405.
- Koithan, Ute/Leder, Gabriela/Wollert, Mattheus/Appel, Berit/Domes, Sonja/Bärenfänger, Olaf (2023): Checkliste für die Begutachtung und Erstellung eines DSH-Prüfungsexemplars. www.dsh-fadaf.de/wp-content/uploads/2023/06/checkliste_fuer_die_begutachtung_und_erstellung_eines_dsh_pruefungsexemplars.pdf (Stand: 10.4.2025).
- Konopka, Marek (2011): Grammatik verstehen lernen und korpusgestützte Analyse von Zweifelsfällen. In: Köpcke/Ziegler (Hg.), S. 265–285.
- Menzel, Wolfgang (1975): Die deutsche Schulgrammatik. Kritik und Ansätze zur Neukonzeption. 3., Neubearb. und erw. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Menzel, Wolfgang (2012): Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 5. Aufl. (= Praxis Deutsch). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Mesch, Birgit/Rothstein, Björn (Hg.) (2015): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. (= Reihe Germanistische Linguistik 302). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Mieg, Harald/Lehmann, Judith (2017): Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Müller, Astrid (2022): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Überblicksbeitrag. In: Baumann/Kammler/Müller (Hg.), S. 296–302.
- Noack, Christina (2016): Phonologie. (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 10). 2., aktual. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. 2. Aufl. (= StandardWissen Lehramt). Stuttgart: Schöningh.
- Perlmann-Balme, Michaela/Kiefer, Peter (2022): Goethe-Zertifikat A1 Start Deutsch 1. Prüfungsziele, Testbeschreibung. München: Goethe-Institut. www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Pruefungsziele_Testbeschreibung_A1_SD1.pdf (Stand: 10.4.2025).
- Pittner, Karin (1995): Regeln für die Bildung von freien Relativsätzen. Eine Antwort an Oddleif Leirbukt. In: Deutsch als Fremdsprache 32, S. 195–200.
- Pittner, Karin (2003): Kasuskonflikte bei freien Relativsätzen. Eine Korpusstudie. In: Deutsche Sprache 31, S. 193–208.
- Pohl, Thorsten (2019): Propädeutischer Grammatikunterricht. Eine sprachdidaktische Utopie. In: Betz/Firstein (Hg.), S. 15–41.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. In: GFL – German as a foreign language 2, S. 29–58. <http://gfl-journal.de/article/aufmerksamkeit-statt-automatisierung/> (Stand: 10.4.2025).
- Primus, Beatrice (2015): Semantische Rollen und Satzgliedanalyse im Grammatikunterricht. In: Mesch/Rothstein (Hg.), S. 79–106.

Reiche, Henriette (Hg.) (2023): Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre. (= DaF/DaZ in Forschung und Lehre 5). Berlin: Frank & Timme.

Reinken, Niklas/Antonioli, Giorgio/Schneider, Roman (2024): Grammatikographie für den DaF-Unterricht. Die Online-Ressource *LernGrammis* als Referenz- und Übungsgrammatik. In: German as a Foreign Language 2, S. 75–99. <http://gfl-journal.de/article/grammatikographie-fur-daf-unterricht/> (Stand: 10.4.2025).

Reinmann, Gabi/Vohle, Frank (2022): Forschendes Sehen in der Studieneingangsphase. Ein Konzeptentwurf für die Nachverwertung von SCoRe. In: Groß, Nele/Preiß, Jennifer/Paul, Daria/Brase, Alexa/Reinmann, Gabi (Hg.): Student Crowd Research. Videobasiertes Lernen durch Forschung zur Nachhaltigkeit. Münster/New York: Waxmann, S. 109–119.

Schindler, Johannes (2023): Finnisch-Unterricht im digitalen Klassenraum. Ein Erfahrungsbericht. In: Reiche, Henriette (Hg.): Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre. (= DaF/DaZ in Forschung und Lehre 5). Berlin: Frank & Timme, S. 105–124.

Schneider, Roman (2012): „... jetzt auch im praktischen Hypertextformat“. Die Anfänge der Grammatik mit der Maus. In: Konopka, Marek/Schneider, Roman (Hg): Grammatische Stolpersteine digital. Festschrift für Bruno Strecker zum 65. Geburtstag. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, S. 17–34.

Schneider, Roman/Lang, Christian (2022): Das grammatische Informationssystem *grammis* – Inhalte, Anwendungen und Perspektiven. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 50, 2, S. 407–427. DOI: <https://doi.org/10.1515/zgl-2022-2060>.

Steiner, Gerhard (2006): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 137–202.

telc (2016): Deutsch C1 – Übungstest 1. Frankfurt a.M.

telc (2023): Deutsch A2-B1 – Übungstest 1. Frankfurt a.M.

Thieroff, Rolf/Vogel, Petra M. (2009): Flexion. (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 7). Heidelberg: Winter.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7). Berlin/New York: De Gruyter.

Anhang: Aufgabentypen und Aufgabenformate

Evaluationsaufgaben

Single- und Multiple-Choice

Was könnte ein Grund für die Zuweisung des Neutrums zu *Virus* sein?

- ☐ Morphologische Analogie, da die meisten Wörter mit dem Suffix *-us* Neutra sind.
- ☐ Die Wortherkunft, da lateinische Wörter immer Neutra sind.
- ☐ Semantische Analogie, da eine lexikalisch naheliegende Entsprechung Neutrum ist.
- ☐ Graphematische Analogie, da die Auslautverhärtung vor allem bei fremden Neutra verschriftet wird.
- ☐ Reim analogie, sich *Virus* auf *des Bieres* reimt und das ein Neutrum im Genitiv ist.

Kurzfragen

Wie nennt man die Tendenz, dass der Kasus in einer Nominalgruppe nur an einer Stelle markiert wird?

Übungsaufgaben

Single- und Multiple-Choice

Klassifizieren Sie den Konsonanten [x]!

- | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| ☐ offen | ☐ Nasal | ☐ stimmhaft |
| ☐ gerundet | ☐ Liquid | ☐ palatal |
| ☐ ungerundet | ☐ stimmlos | ☐ Frikativ |
| ☐ gespannt | ☐ labial | ☐ glottal |
| ☐ ungespannt | ☐ alveolar | ☐ Plosiv |
| ☐ Reduktionsvokal | ☐ velar | |

Kurzfragen

Nenne die Verbvalenz in den folgenden Sätzen:

Peter liest ein Buch.

(NOM|AKK)

Der Frau sieht einen Hund.

Der Verkäufer putzt den Laden.

Jana schreibt einen Text.

Der Opernsänger singt ein schreckliches Lied.

Alle Menschen fahren heute Fahrrad.

Ich kaufe viel zu viele Schuhe.

Zuordnungen

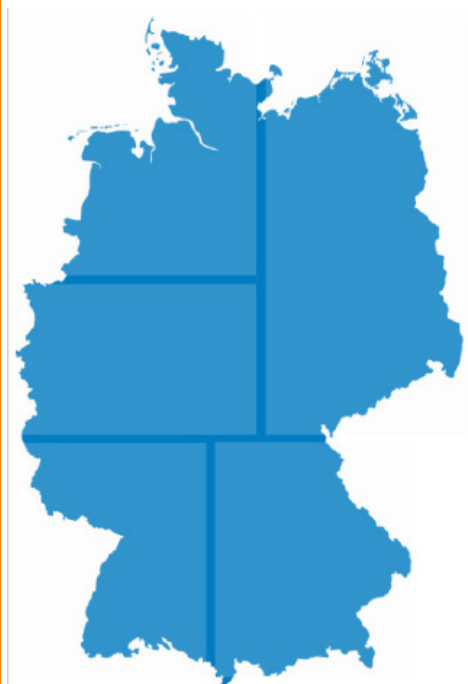
Ordnen Sie den folgenden Beispielen ihre Fußstruktur zu (zwei Strukturen bleiben übrig):

	kanonischer Trochäus + kanonischer Trochäus
<i>Politikerinnen</i>	kanonischer Daktylus
<i>Alibi</i>	kanonischer Trochäus mit Auftakt
<i>Haustierbedarf</i>	Trochäus + Einsilber mit Auftakt
<i>Zebrastreifen</i>	Trochäus + kanonischer Trochäus
<i>Butterbrote</i>	Einsilber
<i>beschreiben</i>	kanonischer Daktylus mit Auftakt
<i>Salz</i>	Einsilber + Einsilber + Einsilber
<i>Zauberer</i>	Daktylus
	Daktylus mit Auftakt + kanonischer Trochäus

Transferaufgaben

Zuordnungen

Ordne die Begriffe einer Region in Deutschland zu. Manche Begriffe musst Du mehreren Regionen zuordnen.



Berliner

Pfannkuchen

Krapfen

Wasserhahn

Kran

Schlachter

Metzger

Fleischer

Recherchen

Informiere Dich im Internet über die Aufgaben des *Rats für Rechtschreibung* und über die Aufgaben der *Académie française*. Wo liegen die Unterschiede?

Korpusrecherchen

Suche im DeReKo (W2-Archiv) nach flektierten Formen fremder Verben, z.B. *scannen*. Mit dem Operator & vor dem Suchwort werden dir alle vorkommenden Flexionsformen angezeigt. Führe die Suche für zehn Verben durch.

Hilfestellung:

Nutze die Verben *automatisieren, beamen, dekantieren, demonstrieren, illustrieren, joggen, mobben, scannen, shoppen, zoomen*

Schau dir die Vergangenheitsformen an. Flektieren die fremden Verben stark oder schwach?

Browserexperimente

Lesen Sie die folgenden Wörter laut vor. Was stellen Sie in den folgenden Wortpaaren jeweils fest (nach Noack 2016, S. 66)?

Doktor – Doktoren

Hannover – Hannoveraner

Libanon – libanesisch

Professor – Professorin

Cello – Cellist

Fantasie – fantastisch

Skizzieren

Erstelle ein graphisches Schema, mit dem die Wortart möglichst einfach bestimmt werden kann. Überlege dir dazu, welche Entscheidungen möglichst zu Beginn getroffen werden müssen.

Freie Texte

Wie könnte man die folgenden Verbformen in Sätzen von kleineren Kindern erklären?

(i) *Ich habe ein Lied gesingt.*

(ii) *Er springte in den Sandkasten.*

(iii) *Sie ist nach Hause gelauft.* (Thieroff/Vogel 2009, S. 9)

Erarbeitungsaufgaben

Zuordnungen

(Aufgabe nach Bredel 2013, S. 159, in einer Überarbeitung von Hlebec 2018, S. 84)

1. Ordne die Verbformen danach, welche Endungen sie aufweisen.
2. Bilde mit den Verbformen Sätze. Findest zwischen den Sätzen Gemeinsamkeiten?
3. Finde für jede Gruppe einen Namen.

gehst kommst komme spiele spielst übst geht holt rennen holen rennt renne spiele

Recherchen

Recherchieren Sie in der Wissenschaftlichen Terminologie nach den Unterschieden zwischen Adjektiven und Adverbien.

Korpusrecherchen

Schau Dir die Verlaufskurven der folgenden Begriffe im DWDS-Korpus an. Was fällt Dir auf?

Korpus DTA gesamt + DWDS Kernkorpus, Zeitraum 1600–1999 (www.dwds.de/r/plot, Stand: 7.4.2025).

email, simsens, Computer, Waschmaschine, faxen, Internet, Web, Latte Macchiato, fürbass, Geschmeide, Halunke, Schrapnell

Aktiviere nun das Kästchen „Textklassen“ und schau dir die Wörter noch einmal an. Was kannst du beobachten?

Browserexperimente

Nimm den folgenden Satz als Audio-Datei auf und lade ihn hoch. Bitte denke nicht darüber nach, sondern lies einfach so vor, wie Du den Satz am Frühstückstisch ganz nebenbei sagen würdest.⁹

„Ich habe später noch Schule, das wird bestimmt wieder richtig zäh.“

Schreibe nun zu deiner Datei, aus welchem Bundesland du kommst.

Jetzt höre dir bitte einige Audio-Aufnahmen von anderen Schülerinnen und Schülern an. Achten auf die Aussprache der Wörter „später“ und „zäh“.

Was fällt dir auf? Wer spricht ein langes *e* wie in *See*? Wer spricht ein *ä* wie in *fällt*?

Stell eine Vermutung auf, woran das liegen könnte. Achte dabei auf die Herkunft der Sprecherinnen und Sprecher.

⁹ Bei dieser Aufgabe ergeben sich natürlich zahlreiche Probleme, z. B. im Datenschutz, aber auch in der Sicherstellung, dass die Aufnahmen nur den zu lesenden Satz enthalten und keine diskriminierenden, provokanten oder gar kriminellen Inhalte. Sie dient hier nur als Beispiel, in der Praxis ist sie bei *Lern-Grammis* bislang nicht umzusetzen.

Freie Texte

Wann benutzt man *der gleiche* und wann benutzt man *derselbe*? Sammle Beispiele für Sätze, in denen die Wörter vorkommen.

Versuche, eine Regel zur Verwendung von *der gleiche* und *derselbe* aufzustellen.

Reflexionsaufgaben

Freie Texte

Stefan: *Ich mag den Autor dieses Buches überhaupt nicht.*

Hülya: *Ich auch nicht. Aber heißt es nicht „den Autoren“?*

Stefan: *Mhhh. „Den Autoren des Buches“ klingt für mich irgendwie nach zu viel.*

Hülya: *Ist doch Akkusativ: Wen mag ich nicht? Den Autoren.*

Stefan: *Neee, wen mag ich nicht? Den Autor des Buches. Ich sag doch auch nicht: Den Schreibern des Buches? Der Akkusativ hat doch meistens die gleiche Form wie der Nominativ. Wen mag ich? Den Schreiber, das Instrument, die Gießkanne.*

Stefan und Hülya sind sich zumindest einig, dass sie sich nicht einig sind.

Überlege: Wer hat Recht? Und warum?

Bibliografische Informationen

Angaben zur Zitierung dieser Publikation:

Reinken, Niklas/Antonioli, Giorgio/Schneider, Roman (2025): Grammatik- und Rechtsschreibwissen für Schule, Studium und Spracherwerb. Ein Werkstattbericht. (= *IDSopen* 13). Mannheim: IDS-Verlag.

DOI <https://doi.org/10.21248/idsopen.13.2025.55>

Autorendaten

Niklas Reinken
Universität Leipzig
Beethovenstraße 15
04107 Leipzig
E-Mail: niklas.reinken.2@uni-leipzig.de

Giorgio Antonioli (ehemaliger Mitarbeiter)
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
R 5, 6–10
68161 Mannheim

Roman Schneider
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
R 5, 6–10
68161 Mannheim
E-Mail: schneider@ids-mannheim.de

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

IDS-Verlag · Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
R 5, 6–13 · 68161 Mannheim
www.ids-mannheim.de



IDS-Verlag



Schriftenreihe: *IDSopen*: Online-only Publikationen des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache
Reihenherausgeber/-innen: Norman Fiedler, Katrin Hein, Siegwalt Lindenfelser, Beata Trawiński
Redaktion: Melanie Kraus
Satz: Carolin Häberle



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz 3.0 (CC BY-SA 3.0) veröffentlicht.



Diese Publikation erscheint in Open Access. Sie ist auf den Webseiten der *IDSopen*-Schriftenreihe unter <https://idsopen.de> dauerhaft frei verfügbar.

Die gesetzliche Verpflichtung über die Ablieferung digitaler Publikationen als Pflichtexemplare wird durch die Aufnahme der Netzpublikation in die Datenbank des Bibliotheksservice-Zentrums Baden-Württemberg (BSZ) erfüllt.

ISBN: 978-3-948831-74-5 (PDF)

ISSN: 2749-9855

© 2025 Niklas Reinken, Giorgio Antonioli, Roman Schneider