



SPRACHEN LEHREN · SPRACHEN LERNEN

## **Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht**

Linguistische und didaktische Überlegungen  
zu Übungsgrammatiken

Claudio Di Meola/Joachim Gerdes/  
Livia Tonelli (Hg.)

**T** Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Claudio Di Meola/Joachim Gerdes/Livia Tonelli (Hg.)  
Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Sprachen lehren – Sprachen lernen  
Herausgegeben von Peggy Katelhön und Martina Nied Curcio  
Band 2

Claudio Di Meola/ Joachim Gerdes/ Livia Tonelli (Hg.)

# Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Linguistische und didaktische Überlegungen  
zu Übungsgrammatiken

**F**Frank & Timme  
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: nackt © marikakude/PIXELIO

Die Herausgeber danken der Universität Genua für die finanzielle Unterstützung bei der Drucklegung des Bandes.

ISBN 978-3-7329-0268-2

ISBN (E-Book) 978-3-7329-9689-6

ISSN 2364-7116

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2017. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,  
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.  
Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

# Inhalt

<b>Vorbemerkung.....</b>	<b>7</b>
--------------------------	----------

CLAUDIO DI MEOLA

Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache:

Wie sie sind und wie sie sein könnten..... 11

## **I. Analysen zur Gesamtkonzeption von Übungsgrammatiken ..... 27**

CLAUDIO DI MEOLA / DANIELA PUATO

Wie viel grammatische Variation vertragen DaF-Lernende? ..... 29

ELENA BELLAVIA

Bilder und Bedeutungen in der Grammatikvermittlung..... 61

KARIN RAUSCH

Grammatikdarstellung und -vermittlung in Online-Übungsgrammatiken..... 87

## **II. Spezifische Themen der Grammatikvermittlung..... 109**

GABRIELLA CAROBBIO / DOROTHEE HELLER

Textualität, Konnexion und Übersetzung – am Beispiel der Konnektoren

*immerhin* und *vielmehr*..... 111

VINCENZO GANNUSCIO

Die Negation in DaF-Übungsgrammatiken..... 131

JOACHIM GERDES

Indirekte Redewiedergabe in DaF-Übungsgrammatiken..... 155

ANITA GRÖGER / LIVIA TONELLI

Die Variation des Korrelat-*es* im Mittelfeld und ihr Stellenwert

in Übungsgrammatiken des Deutschen ..... 179

FABIO MOLLICA

Komplemente, Komplementsätze, Korrelate und ihre Darstellung

in Übungsgrammatiken für den DaF-Unterricht ..... 207

**III. Anwendungsbezogene Aspekte von Übungsgrammatiken ..... 241**

SABINE KOESTERS-GENSINI

Die "Klanggestalt des Satzes" in der Übungsgrammatik:  
unnützlich, inkompatibel oder "einfach" fehlend? ..... 243

ANTONELLA NARDI

Funktionale Grammatik im DaF-Unterricht: die Rolle der Komposita  
in Audioguide-Texten..... 265

LUCIA UDVARI

Sind Übungsgrammatiken für Rechtsübersetzer geeignet?  
Überlegungen am Beispiel der Modalverben *müssen* und *sollen* ..... 291

**Autorenspiegel ..... 313**

## Vorbemerkung

Der Impuls zur vorliegenden Publikation geht zurück auf eine von den Herausgebern organisierte Kurztagung zu wissenschaftlichen und didaktischen Aspekten von Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache, die im Frühjahr 2015 am Institut für Germanistik des Fachbereichs für moderne Sprachen und Kulturen der Universität Genua (Italien) stattgefunden hat. Aus der Diskussion der auf der Tagung präsentierten Vorträge erwuchs das Projekt eines Sammelbandes, der nun vorliegt und neben den Beiträgen der Tagungsteilnehmer weitere Artikel enthält, für die eine Reihe von wissenschaftlichen Autoren zur inhaltlichen Abrundung hinzugewonnen werden konnten.

Ausgangspunkt im weitesten Sinne sowohl der Genueser Tagung als auch unserer Veröffentlichung ist die Frage, die Claudio Di Meola im Einführungsbeitrag stellt: Wie sind die Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache und wie könnten sie sein? Wer in der Auslandsgermanistik tätig ist, aber auch wer im deutschsprachigen Raum oder im Ausland mit der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache beruflich oder wissenschaftlich umgeht, weiß um die immense Bedeutung der Texttypologie der Übungsgrammatik. Auf dem Markt befindet sich eine recht umfangliche Anzahl von ein- oder zweisprachigen Übungsgrammatiken, die in unzähligen Lehr- und Lernkontexten mehr oder weniger erfolgreich im Einsatz sind. Umso mehr erstaunt es, dass die Übungsgrammatiken trotz einiger einschlägiger Studien in der wissenschaftlichen Literatur zur DaF-Didaktik vergleichsweise wenig Beachtung finden. Hinzu kommt, dass die kritische Analyse der Darstellungsformen und Vermittlungsansätze in didaktischen Grammatiken mit einer großen Vielfalt von thematischen Aspekten konfrontiert ist, die jeder für sich genommen einer aufmerksamen Betrachtung bedürfen.

Der vorliegende Band hat sich daher zum Ziel gesetzt, in einigen überblicksartigen Artikeln wie auch in einer Reihe von Beiträgen zu spezifischen Aspekten der Grammatikvermittlung auf Schwächen und Stärken dieser Texttypologie aufmerksam zu machen und weiterführende Vorschläge für deren zukünftige Optimierung zu unterbreiten. Dabei werden auch anwendungsbezogene und varietätenspezifische Themen nicht außer Acht gelassen. Die Beiträge sind zu einem beträchtlichen Teil von Autoren verfasst worden, die auf eine langjährige Tätigkeit in der italienischen Auslandsgermanistik und DaF-Didaktik zurückblicken, so dass eine Reihe von Beiträgen auf diesen Erfahrungshintergrund Bezug nimmt, wodurch ein zusätzlicher Erkennt-



nisgewinn im Hinblick auf kognitive, die Muttersprache der Lernenden einbeziehende, kontrastiv ausgerichtete Grammatikvermittlung erzielt werden konnte.

Nach einem einleitenden Beitrag von Claudio Di Meola zu Strukturen, Typologien und Funktionen von zur Zeit gebräuchlichen Übungsgrammatiken wird in drei übergreifenden thematischen Blöcken zu relevanten Phänomenen der Didaktik der Grammatik für fremdsprachige Lernende Stellung bezogen.

In den ersten vier Beiträgen betrachten die Autorinnen / der Autor repräsentative Übungsgrammatiken in ihren Gesamtkonzeptionen. Dabei konzentrieren sich Claudio Di Meola und Daniela Puato auf die morphologische Variation im Gegenwartsdeutsch und deren (anzustrebende) Einbeziehung in moderne didaktische Grammatiken. Grundsätzliche kognitive Aspekte der Grammatikvermittlung unterzieht Elena Bellavia einer eingehenden Betrachtung, indem sie die Erklärung von sprachlichen Strukturen anhand von visuellen Darstellungsmitteln untersucht. Den Abschluss des ersten thematischen Blockes bildet der Beitrag von Karin Rausch, der sich den Präsentationsmöglichkeiten und Nutzungsbedingungen der Online-Grammatiken widmet, deren Bedeutung in der DaF-Didaktik neben den herkömmlichen gedruckten Grammatiken zweifellos zunehmen wird.

Im zweiten und umfangreichsten Themenkomplex sollen einzelne grammatische Phänomene und deren mehr oder weniger zufriedenstellende Behandlung in Übungsgrammatiken unter die Lupe genommen werden. Auch wenn die behandelten Phänomene teils recht spezifischer Natur sind, werden in den fünf hier versammelten Analysen doch unterschiedliche prinzipielle Mängel eines Großteils der Übungsgrammatiken deutlich, die zur Formulierung von durchaus verallgemeinerbaren Desiderata für eine wissenschaftlich fundierte kommende Generation von didaktischen Grammatiken Anlass geben. So beschäftigen sich Gabriella Carobbio und Dorothee Heller mit Konnektoren in textueller Sicht als zentralem Grammatikkapitel am Beispiel von *immerhin* und *vielmehr*. Vincenzo Gannuscio erarbeitet einen kritischen Überblick über die Behandlung der Negation in Übungsgrammatiken, die für DaF-Lernende zu den schwierigeren Kapiteln der deutschen Grammatik gehören und somit eine besondere Herausforderung für eine didaktisch sinnvolle Vermittlung darstellen. Im nachfolgenden Beitrag analysiert Joachim Gerdes auch aus sprachkontrastiver Perspektive die Problematik der indirekten Redewiedergabe, insbesondere die für DaF-Lernende oft schwer durchschaubare Verwendung der Verbalmodi, und deren Veranschaulichung in Grammatiken. Das Korrelat-*es* mit seinen unterschiedlichen Funktionen ist ein weiteres 'Schlagloch' der deutschen Grammatik, dem sich Anita Gröger und Livia Tonelli in ihrem Beitrag widmen. Am Abschluss des zweiten

Großkapitels steht Fabio Mollicas Artikel zu Komplementen und Komplementsätzen, in dem der für das DaF-Studium relevante Bereich der Verbvalenz in Übungsgrammatiken kritisch beleuchtet wird.

Der dritte und abschließende Themenblock ergänzt einige auf die Sprach- oder Berufspraxis bezogene Aspekte der Grammatikdarstellung in Übungsgrammatiken; denn bereits im Anfängerstadium des DaF-Unterrichts wie auch einer zeitgemäßen Grammatikvermittlung spielt eine perspektivische Ausrichtung auf anwendungsbezogene Sprachkompetenz eine fundamentale Rolle. Nicht zuletzt entwickelt sich mittlerweile auch im DaF-Unterricht in der Auslandsgermanistik die Praxis der Sprachvermittlung seit Längerem von einer primär philologisch-rezeptiv ausgerichteten Didaktik in Richtung einer berufspraktischen und kommunikationsorientierten Unterrichtsgestaltung weiter. Sabine Koesters-Gensini stellt im ersten Beitrag dieser Sektion die Frage, inwieweit suprasegmentale phonetische Aspekte der Satzintonation und der Prosodie als für die gesprochene Sprache relevante und in der DaF-Didaktik zu Unrecht vernachlässigte Materie in Übungsgrammatiken Berücksichtigung finden. Im Bereich der touristischen Fachsprache, die im Hinblick auf berufliche Perspektiven von Germanistikstudenten in der Auslandsgermanistik und von DaF-Lernenden allgemein zweifellos von großer Bedeutung ist, ist Antonella Nardis Beitrag verortet, in dem die anwendungsbezogene Behandlung der Kompositabildung in Übungsgrammatiken anhand eines Beispiels aus der Museumsdidaktik eruiert wird. Ein vergleichbarer Ansatz charakterisiert den den Band abschließenden Beitrag von Lucia Udvari, die am Beispiel von Modalverben die Eignung grammatischer Darstellungen in Übungsgrammatiken für das korrekte Verständnis von juristischen Fachtexten im Hinblick auf Fachübersetzungen kritisch hinterfragt.

Die drei Themenkomplexe, die sich in unserer Veröffentlichung in drei übergreifenden Kapiteln widerspiegeln, repräsentieren gleichzeitig die fundamentalen Ansprüche, denen eine sowohl im Unterrichtseinsatz brauchbare als auch für das Selbststudium geeignete Übungsgrammatik gerecht werden sollte: Die Grundkonzeption der didaktischen Grammatik sollte kohärent und anwenderfreundlich sein; einzelne grammatische Themenschwerpunkte sollten in einem ausgewogenen Verhältnis von normativ-regelzentrierter und den konkreten Sprachgebrauch berücksichtigender Darstellungsweise vermittelt werden; die thematische und methodische Schwerpunktsetzung sollte sich auch an anwendungsbezogenen Aspekten der Sprachvermittlung im Hinblick auf praktische Zielsetzungen des Sprachstudiums orientieren.

## VORBEMERKUNG

Insofern hoffen wir, mit der vorliegenden Publikation einer Beantwortung der anfangs zitierten Frage nach Stärken und Schwächen zur Zeit in Gebrauch befindlicher Übungsgrammatiken und Desiderata zu deren Optimierung einen Schritt näher gekommen zu sein.

*Claudio Di Meola / Joachim Gerdes / Livia Tonelli*

# Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache: Wie sie sind und wie sie sein könnten

*Claudio Di Meola*

## **Abstract**

This article provides a survey of the most important characteristics of didactic grammars of German as a foreign language. Mostly, didactic grammars are structured according to the grammatical themes which are analyzed in current reference grammars, that is following the traditional word classes. However, didactic grammars differ from reference grammars mainly by their selection of grammatical phenomena, by their simplification of grammatical rules and by their avoidance of specifically linguistic terminology; moreover they aim at an illustrative presentation and contain various kinds of exercises. German grammars are traditionally classified as either *Grundstufe* (basic level, A1-B1) or *Mittelstufe* (intermediate-advanced level, B2-C1). At the end of the survey, five desiderata are formulated according to different kinds of adequacy a didactic grammar should take into account: correctness of grammatical rules, consideration of semantic-functional aspects, attention to variational phenomena, didactic usefulness of the rules expounded, progression of contents according to learners' levels.

## **1. Die Übungsgrammatik – der unbeachtete Bestseller**

Übungsgrammatiken (ÜGs) sind in den letzten Jahrzehnten zu einem festen Bestandteil des DaF-Unterrichts geworden und aus den Lehrprogrammen nicht mehr wegzudenken. Betrachtet man einzig die gängigsten internationalen, auf Deutsch verfassten, nicht adressatenspezifischen Werke, so lassen sich ca. 25 ÜGs aus verschiedenen Verlagen anführen (s. Anhang). Die regionalisierten bzw. spezifisch für eine Ausgangssprache konzipierten Grammatiken sind um ein Vielfaches zahlreicher.<sup>1</sup>

In der Praxis des DaF-Unterrichts spielt Grammatik (und als Lehrmaterial die ÜG) eine zweifelsohne wichtige Rolle, in der allgemeinen Wahrnehmung wird Grammatik jedoch oftmals marginalisiert.<sup>2</sup> Nach der Kommunikativen Wende stehen

---

<sup>1</sup> So kommt Di Meola (2014a: 288-9) allein für das Italienische auf ca. zwanzig ÜGs, die nach 2000 erschienen sind.

<sup>2</sup> Daran ändern auch einzelne Werke zum Themenbereich der Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht wenig, wie beispielsweise die jüngsten Sammelbände von Dengerscherz / Businger / Taraskina (2014) und Handwerker u.a. (2015).

nämlich kommunikative Bedürfnisse und Zielsetzungen im Mittelpunkt (man siehe die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens). Grammatik wird bestenfalls in dienender Funktion gesehen, Grammatikunterricht zumeist kritisch beleuchtet: Er sei rein formbezogen, berücksichtige nicht die natürlichen Lernprogressionen, langweile die Lernenden usw.<sup>3</sup> Daher verwundert es nicht, dass ÜGs in der wissenschaftlichen Diskussion weitgehend unbeachtet geblieben sind. Wird Lehrmaterial bewertet, so stehen im Mittelpunkt des Interesses nicht ÜGs, sondern Lehrwerke, die konzeptionsmäßig den Gesamtunterricht unterstützen und nicht einen Einzelaspekt wie die Grammatik herausgreifen.<sup>4</sup>

## 2. Wie ist eine Übungsgrammatik aufgebaut?

Eine ÜG verfolgt idealerweise drei Zielsetzungen, die sich im Aufbau der einzelnen Grammatikkapitel direkt widerspiegeln:

- a) Es sollen explizite Grammatikkenntnisse vermittelt werden. Dazu dient der Regeltteil, der aus Erklärungen, Tabellen usw. besteht.
  
- b) Es soll die Anwendung der jeweiligen grammatischen Phänomene aufgezeigt werden. Beispiele werden geliefert, die je nach Phänomen aus Wortgruppen, Einzelsätzen oder Texten bestehen.
  
- c) Die eigenständige Anwendung seitens der Lernenden soll geübt und kontrolliert werden. Es finden sich vor allem Konstruktions-, Einsetzungs- und Transformationsübungen.

---

<sup>3</sup> Stimmen, die demgegenüber die Wichtigkeit von Grammatik als Kulturgut und als zentralen Bestandteil zur Erlangung von Sprachbewusstheit ansehen, sind relativ selten und finden sich vor allem in Bezug auf den Unterricht des Deutschen als Muttersprache (z.B. Ossner 2006, Hoffmann 2008).

<sup>4</sup> Exemplarisch erwähnt seien Kast/Neuner (1994) oder jüngst die Aufsätze von Schreiter (2011), Tammerga-Helmantel (2012) und Huber/Mallo/Brade (2014). Zu den ÜGs liegt insgesamt sehr wenig wissenschaftliche Literatur vor. Hervorzuheben ist der von Kühn (2004) herausgegebene Sammelband, der ÜGs von ihrer Konzeption her unter linguistischen und didaktischen Gesichtspunkten kritisch beleuchtet. Ansonsten finden sich lediglich Rezensionen von einzelnen ÜGs (so z.B. Thurmair 2002, 2007) sowie kurze Untersuchungen von sprachlichen Einzelphänomenen in verschiedenen ÜGs (vgl. Huber 2009 zur Wortstellung im Mittelfeld, Di Meola 2011 zu den Zukunftstempora, Roche/Suñer 2015 zu den Wechselpräpositionen, Rösler 2015 zu erweiterten Partizipialattributen, Di Meola/Puato 2016 zur grammatischen Variation). Einen vertieften Einblick in ÜGs anhand einer repräsentativen Auswahl von didaktisch-relevanten grammatischen Phänomenen verspricht Puato/Di Meola (in Vorbereitung).

Darüber hinaus wird fast durchgehend ein mehr oder weniger ausführlicher Serviceteil angeboten, der sich zumeist im Anhang findet: Lösungen zur Selbstkontrolle sowie verschiedene Listen (unregelmäßige Verben; Verben und Präpositionen, geordnet nach Rektion u.a.). Schließlich können Lerntipps in Randspalten oder als Einschub über das Buch verteilt vorkommen.

Eine ÜG hat den systematischen Charakter eines Nachschlagewerks. Sie ist so strukturiert, dass die einzelnen Grammatikthemen jeweils zusammenhängend dargestellt sind und weitgehend unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Die Reihenfolge der Kapitel orientiert sich i.A. an den traditionellen Einteilungen der Schulgrammatik und muss daher im Unterricht nicht unbedingt eingehalten werden. Das zentrale Einteilungskriterium ist zumeist die Wortart (primär Verb und Nomen), dann folgen Kapitel zu Satzbau und Wortbildung. So beispielsweise in der Grundstufengrammatik von Gottstein-Schramm u.a. (2011):

- Nomen
- Artikelwörter
- Pronomen
- Adjektive
- Verben
- Präpositionen
- Adverbien und Partikeln
- Zahlwörter
- Negation
- Sätze und Satzverbindungen
- Wortbildung

Detaillierter ist z.B. die Kapitelübersicht in der Oberstufengrammatik von Hall/Scheiner (2014):

- Bildung des Perfekts mit *haben* oder *sein*
- Transitive und intransitive Verben
- Untrennbare und trennbare Verben
- Passiv
- Passivumschreibungen
- Konjunktiv II
- Konjunktiv I
- Modalverben
- Modalverbähnliche Verben mit dem Infinitiv
- Nominalisierung - Verbalisierung
- Infinitivsätze
- Subjektsätze, Objektsätze und Attributsätze
- Adverbialsätze
- Relativsätze
- Partizipialattribute
- Partizipialsätze

Satzverbindungen und Satzgefüge  
Satzglieder und Ihre Stellung  
Negation  
Zeitstufen - Tempora (Zeitformen)

Den tatsächlichen Erwerbssequenzen der Lernenden wird nur insofern Rechnung getragen, als Grammatiken für diverse Niveaustufen angeboten werden, die z.T. unterschiedliche Phänomene in unterschiedlicher Tiefe bzw. Breite behandeln. Nur um zwei Beispiele zu nennen: Das nominale Genus wird als typisches "Anfänger-Phänomen" betrachtet und findet in den Grammatiken der Mittel- und Oberstufe – wenn überhaupt – nur Erwähnung als Wiederholung des Grundstufenstoffs. Die sekundären Präpositionen werden als typisches "Fortgeschrittenen-Phänomen" angesehen und aus den Grundstufengrammatiken weitestgehend verbannt.

Eine Ausnahme zu der formbezogenen schulgrammatischen Einteilung bilden einige – wenige – ÜGs, deren Aufbau sich an kommunikativen Intentionen orientiert. Ein Beispiel ist Buscha et al. (1998):

Feld der Person  
Feld der Begründung (Kausales Verhältnis)  
Feld der Bedingung (Konditionales Verhältnis)  
Feld der Absicht (Finales Verhältnis)  
Feld der Folge (Konsekutives Verhältnis)  
Feld des Widerspruchs (Konzessives Verhältnis)  
Feld des Vergleichs  
Feld der Aufforderung  
Feld des Wunsches  
Feld der Vermutung

### **3. Worin besteht die didaktische Ausrichtung einer Übungsgrammatik?**

Eine ÜG ist eine didaktische Grammatik, die sich an linguistische Laien mit begrenzter Kompetenz in der Zielsprache wendet. So finden sich in einer ÜG – wie wir soeben gesehen haben – Strukturen, die in einer Referenzgrammatik nicht anzutreffen sind (vor allem der Übungsteil). Aber auch der Erklärungsteil weicht wesentlich von einer Referenzgrammatik ab:<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Eine Referenzgrammatik wendet sich im Gegensatz zu einer ÜG an Laien wie an Experten, die muttersprachliche oder zumindest muttersprachenähnliche Kompetenz besitzen. Eine überblicksartige Gegenüberstellung von linguistischen und didaktischen Grammatiken findet sich beispielsweise in Götze (2001).

1) Linguistische Terminologie wird möglichst sparsam verwendet. Man beschränkt sich tendenziell auf weitverbreitete Termini der klassischen Schulgrammatik.

2) Es wird größtmögliche Anschaulichkeit angestrebt. So finden sich Verstehenserleichterungen wie z.B. Visualisierungsstrategien sowie Memorisierungshilfen, wie z.B. Merksätze.

3) Es wird eine Auswahl getroffen bezüglich der dargestellten Grammatik-Phänomene. Es werden bevorzugt diejenigen Phänomene berücksichtigt, die als grundlegend für die korrekte Bildung von einfachen Sätzen erachtet werden (die Flexion von Verben, Nomina und Adjektiven; die Rektion von Verben und primären Präpositionen usw.). Dabei geht es vor allem um hochgradig frequente und in alltäglichen Kommunikationssituationen vielseitig verwendbare Strukturen. Besonderes Augenmerk wird auf die typischen Lernschwierigkeiten des Deutschen gerichtet (z.B. die Stellung des finiten Verbs in den verschiedenen Satzarten).

4) Der Inhalt der Regeln wird vereinfacht. Erscheint ein bestimmtes Phänomen von einem ganzen Regelkomplex bestimmt, so treffen die ÜGs eine Auswahl. Es werden tendenziell diejenigen Sub-Regeln bevorzugt, die durch wenige Ausnahmen, große Reichweite und leichte Anwendbarkeit gekennzeichnet sind. So sind beispielsweise beim Genus morphologische Ableitungsregeln beliebt ("Nomina auf *-ung* sind Feminina" usw.).

Standardsprachliche Variantenvielfalt wird ausgeblendet. Existieren für ein bestimmtes Phänomen verschiedene Varianten, so wird zumeist eine einzige angegeben (so z.B. bei der Präposition *entlang* der Akkusativ, Dativ/Genitiv werden verschwiegen).

#### **4. Welche Arten von Übungsgrammatiken gibt es?**

Das auffälligste und wichtigste Kriterium für eine Einteilung von ÜGs ist das anvisierte Kompetenzniveau der Lernenden. ÜGs sind erklärtermaßen für unterschiedliche Niveaustufen konzipiert, die in der Regel bereits im Buchtitel angegeben werden.

Eine erste Grobeinteilung erfolgt in "Grundstufe" (A1-B1) und "Mittelstufe" (B2-C1). Allerdings ist zu beachten, dass es Unterschiede im Ausgangsniveau geben kann: Eine Reihe von Grundstufen-Grammatiken beginnt erst mit A2, eine Reihe von Mittelstufen-Grammatiken bereits mit B1. Auch das Zielniveau kann variieren: Einige Grundstufen-Grammatiken enden bereits mit A2, einige Mittelstufen-



Grammatiken erst mit C2 und reichen somit in die Oberstufe hinein. Darüber hinaus gibt es Grammatiken, die sich explizit als Brücke zwischen Grund- und Mittelstufe verstehen und somit aus diesem Raster fallen.

Das zweite Kriterium betrifft die internationale bzw. nationale/regionale Ausrichtung der ÜGs. Internationale Grammatiken sind an keine Ausgangssprache gebunden. Sie sind durchgehend auf Deutsch geschrieben, z.T. unter Zuhilfenahme des Englischen (wie z.B. Buscha/Szita 2010). Nationale/regionale ÜGs sind hingegen für Lernende einer bestimmten Ausgangssprache konzipiert und enthalten oftmals kontrastive Betrachtungen (wobei schwerpunktmäßig Unterschiede und nicht Gemeinsamkeiten behandelt werden) sowie Hinweise auf spezifische Lernschwierigkeiten der betreffenden Lernergruppe. Diese ÜGs lassen sich zumeist vom Niveau her der Grundstufe zuordnen. Sie sind oftmals in der Ausgangssprache geschrieben, aber es finden sich auch konsequent zweisprachige oder gar auf Deutsch geschriebene Werke.

Das dritte übergeordnete Kriterium steht in Zusammenhang mit dem Alter der Zielgruppe: Einige Grammatiken sind spezifisch auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet, die meisten jedoch auf Erwachsene, wobei in der Regel nicht weiter nach Altersstufen differenziert wird.

Weitere Kriterien für eine überblicksartige Einteilung könnten folgende sein:

- Beschränkung auf bestimmte Fertigkeiten. So liegen z.B. einige Produktionsgrammatiken (wie die Kommunikative Grammatik von Engel/Tertel 1993) und Rezeptionsgrammatiken (vgl. Bernstein 1990<sup>6</sup>) vor.
- Beschränkung auf bestimmte Lerninhalte. Während die meisten Grammatiken das grammatische Gesamtsystem umfassen, präsentieren andere lediglich einen signifikativen Ausschnitt (z.B. Schade 2009).
- Beschränkung auf bestimmte Lehrmaterialien. Während die meisten Grammatiken lehrwerkunabhängig sind, werden manche als Zusatz zu einem bestimmten Lehrwerk konzipiert (so z.B. die *em*-Grammatik von Hering/Matussek/Perlmann-Balme 2002).

---

<sup>6</sup> Es handelt sich allerdings nicht um eine ÜG für DaF-Lernende, sondern um eine Grammatik mit Übungen, die in erster Linie für die DaF-Lehrenden als Unterrichtshilfe konzipiert ist.

- Beschränkung auf bestimmte linguistische Theorien. Neben zahlreichen theorie-neutralen Werken gibt es einige theoriebezogene ÜGs (vgl. Clamer/Heilmann 2007, die sich erklärtermaßen an der Valenzgrammatik orientieren).

Wenig Sinn hat es m.E. zu unterscheiden zwischen Grammatiken zur Unterrichtsbegeleitung vs. zum Selbststudium sowie zwischen Grammatiken zur gezielten Vorbereitung von Prüfungen vs. zur Wiederholung/Vertiefung eines bereits behandelten Stoffs. In der Praxis verschwimmen nämlich die Grenzen zwischen diesen jeweiligen Typologien, da die meisten Werke im Unterricht vielseitig eingesetzt werden.

## **5. Sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Desiderata für eine Übungsgrammatik**

Die Desiderata an eine ÜG sind sowohl sprachdidaktischer als auch sprachwissenschaftlicher Natur.

Zum einen geht es um das *Wie* des Grammatikunterrichts, d.h. um die Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten. Hier handelt es sich zunächst um ganz allgemeine didaktische Desiderata wie Anschaulichkeit, Verständlichkeit und Memorierbarkeit. Ein Beispiel ist die Terminologie, die möglichst sparsam verwendet sein sollte und sich durch Einheitlichkeit und Nähe zur traditionellen Schulgrammatik auszeichnen sollte. Ein weiteres allgemeines Desiderat ist das des entdeckenden Lernens – ein autonomer Lernprozess, bei dem die Lernenden auf der Grundlage des ihnen zur Verfügung gestellten Inputs eigenständig Hypothesen bilden, die dann gemeinsam mit der Lehrperson verifiziert werden. Für die Grammatik bedeutet dies, dass nicht nur "fertige" Regeln vorgegeben werden, sondern auch – zumindest teilweise – von den Lernenden selbst in Eigenarbeit zu erschließende Regelmäßigkeiten erwartet werden. Eine ÜG sollte nämlich mehr als nur ein reines Nachschlagewerk sein und von den Lernenden einen aktiven Beitrag erfordern, der nicht nur auf die Übungen beschränkt sein sollte.

Was spezifisch die Didaktik von Grammatik betrifft, so sollte deren Vermittlung kommunikativ ausgerichtet und text(sorten)basiert sein. So sollte neben dem rein formbezogenen Üben eine Einbettung in den kommunikativ-textuellen Rahmen gegeben sein. Es genügt z.B. nicht zu lernen, wie der Imperativ gebildet wird; es ist darüber hinaus wichtig, die sprachlichen Ausformulierungen direkter Sprechakte zu kennen (*Öffne das Fenster!*, *Kannst du das Fenster öffnen?*, *Ich würde das Fenster öffnen*, *Das Fenster öffnen* usw.) und sie mit Situationen unterschiedlicher Höflich-

keit und verschiedenen Textsorten (Gebrauchsanweisungen u.a.) in Verbindung zu setzen.

Fundamental ist aber auch das *Was* des Grammatikunterrichts, d.h. die vermittelten Inhalte selbst. Folgende Problembereiche der grammatischen Beschreibung lassen sich prinzipiell erkennen:

die sachbezogene Adäquatheit, d.h. der Bezug auf die sprachlichen Daten selbst (Werden die Inhalte der Regeln den sprachlichen Tatbeständen überhaupt gerecht? Sind die Regeln verzerrend oder gar "falsch"?);

die semantisch-funktionale Adäquatheit (Wird die semantische Seite der Grammatik gebührend berücksichtigt, d.h. werden die bedeutungsrelevanten Gebrauchsbedingungen der jeweiligen grammatischen Strukturen dargelegt?);

die variationsbezogene Adäquatheit (Wird auf die Variationsvielfalt der deutschen Sprache in regionaler, sozialer und funktionaler Hinsicht eingegangen?);

die didaktische Adäquatheit (Sind die Inhalte der Regeln überhaupt didaktisch nützlich? Sind sie gar überflüssig?);

die niveaubezogene Adäquatheit, d.h. die Relation zum Kenntnisstand der jeweiligen Lernergruppe (Liegt eine sinnvolle Progression vor?).

Verdeutlichen wir kurz diese Punkte anhand von einigen konkreten Beispielen in den gängigen ÜGs:

1) *Sachbezogene Adäquatheit*. Die Präpositionen sind ein treffendes Beispiel dafür, wie die Sprachrealität verzerrt oder gar falsch wiedergegeben wird. Wenden wir uns zunächst den Wechselpräpositionen zu, bei denen Akkusativ und Dativ unterschiedliche räumliche Konfigurationen kodieren (A: *er läuft auf den Platz* vs. D: *er steht auf dem Platz*). Der Unterschied wird von den meisten Grammatiken als Opposition "Bewegung vs. Position" beschrieben (vgl. z.B. Gottstein-Schramm u.a. 2011, Luscher 2007, Hering/Matussek/Perlmann-Balme 2009). Beispiele wie *er läuft auf dem Platz* (D) zeigen jedoch, dass "Bewegung" als Akkusativ-Bedingung (*er läuft auf den Platz*) präziser definiert werden muss: Es handelt sich um eine zielgerichtete Bewegung, dessen Endpunkt herausgestellt wird (vgl. Smith 1992).

Betrachten wir nun die sekundären Präpositionen, die oftmals durch eine Rektionsalternation Genitiv/Dativ gekennzeichnet sind. Die ÜGs bezeichnen den Dativ zumeist als umgangssprachliche Variante (*wegen dem Wetter* vs. *wegen des Wetters*), was allerdings nicht für alle Präpositionen zutrifft (bei *innen*, *entlang*, *längs* und *dank* sind beide Kasus standardsprachlich völlig gleichberechtigt). Einige Grammatiken (wie Rug/Tomaszewski 2008) gehen gar so weit, einen generellen Genitivschwund bei der präpositionalen Rektion anzunehmen – genau das Gegenteil ist jedoch der Fall, wie die neuere Forschung zeigt (vgl. Di Meola 2009). So werden nämlich beispielsweise Bildungen wie *entgegen*, *gegenüber*, *nahe*, *entsprechend* oder *gemäß* zunehmend mit Genitiv verwendet.

2) *Semantisch-funktionale Adäquatheit*. Die Darstellung der Tempora in den ÜGs zeigt uns, wie die semantischen Gebrauchsbedingungen grammatischer Kategorien vernachlässigt werden: Entweder werden diese Bedingungen überhaupt nicht erwähnt oder nur bruchstückhaft angedeutet. Fassen wir die Tempusopposition Präsens/Futur I ins Auge, in der beide Tempora zukünftige Ereignisse ausdrücken können. Einige ÜGs stellen die Beispielsätze kommentarlos gegenüber: *morgen gehe ich zum Arzt* vs. *morgen werde ich zum Arzt gehen* (Luscher 2007); die meisten ÜGs geben immerhin Unterschiede in der Frequenz an (Präsens als häufigere Variante). Aber auch wo die Semantik zumindest ansatzweise ins Spiel kommt, sind die Erklärungen unzureichend. So geben z.B. Clamer/Heilmann (2007) als Spezifikum für die Futur-Verwendung eine Erwartungshaltung an (*nächste Woche werde ich nicht mehr hier sein*), die das Futur vom einfachen Präsens abheben sollte (*ich fahre morgen nach Berlin*). Das Futur wird zudem mit bestimmten Sprechakten in Verbindung gebracht wie beispielsweise Versprechen (*ich werde dich in deiner neuen Wohnung besuchen*, Reimann 2010) oder Vorhersage (*sie wird bestimmt kommen*, Fandrych/Tallowitz 2009). Problematisch ist hier, dass in diesen Verwendungskontexten die beiden Zukunftstempora zumeist problemlos ausgetauscht werden können. Die Gebrauchsbedingungen der beiden Tempora sind zugegebenerweise hochgradig komplex; vereinfachend lässt sich jedoch sagen, dass das Futur zumeist eine Funktion als Relevanzindikator auf pragmatischer, semantischer und temporaler Ebene besitzt und somit die markierte Tempuswahl darstellt (vgl. Di Meola 2013).

3) *Variationsbezogene Adäquatheit*. Anhand des nominalen Genus lässt sich u.a. aufzeigen, wie in den gängigen ÜGs grammatische Variation vernachlässigt wird. So wird fast nie erwähnt, dass das Genus der Substantive des Alltagswortschatzes regio-

nal variieren kann (*das/der Marzipan, der/das Pyjama*) und bei Fremdwörtern auch in ein und derselben regionalen Varietät Schwankungen vorkommen können (*der/das Barock, der/das Silo*).

4) *Didaktische Adäquatheit*. Die Behandlung des nominalen Genus in den ÜGs ist außerdem ein anschauliches Beispiel für mangelnde didaktische Adäquatheit (vgl. Di Meola 2014b). So besitzen zahlreiche Genus-Regeln eine zu geringe Reichweite: die Regel der Bezeichnungen für Himmelsrichtungen als Maskulina (Gottstein-Schramm u.a. 2011) betrifft ganze vier Substantive, die der Bezeichnungen für Monate als Maskulina (Hauschild 2014) ganze zwölf. Anderen Regeln mangelt es an einfacher Anwendbarkeit, z.B. wenn sie sprachhistorisches Wissen voraussetzen – so der Hinweis auf das nicht mehr produktive Ableitungsmuster auf *-t* von Feminina wie *Tat* (<*tun*) und *Sicht* (<*sehen*) (Luscher 2007). Darüber hinaus wird das Augenmerk der ÜGs in erster Linie auf die Ausnahmslosigkeit der Regeln gerichtet, Faustregeln mit großer Reichweite findet man hingegen selten – wie auf morphologischer Ebene das Wortbildungsprinzip (die meisten produktiven Ableitungen sind Feminina), auf semantischer Ebene das natürliche Genus (für Menschen und die meisten Haustiere) und auf phonetischer Ebene der Auslaut (über 90% der Schwa-Nomina sind Feminina) oder die Silbenzahl (fast 70% der Einsilber sind Maskulina). Schließlich sucht man vergeblich Hinweise auf das Zusammenspiel der verschiedenen angegebenen Regeln: So wird vor allem nicht erwähnt, dass morphologische Regeln sich systematisch gegenüber semantischen durchsetzen (*das Mädchen* ist Neutrum und nicht feminin), semantische gegenüber phonetischen (*der Bulle* ist maskulin und nicht feminin).

5) *Niveaubezogene Adäquatheit*. Bei der Behandlung des Genus in den ÜGs wird letztlich auch deutlich, dass eine durchdachte Progression des Lernstoffes je nach Niveaustufe oftmals fehlt. So wird das Genus in den Grundstufen-Grammatiken "abgearbeitet", in den Mittel- und Oberstufen-Grammatiken kommt das Thema höchstens als Wiederholung und Auffrischung eines bereits abgeschlossenen Stoffs vor. Es würde sich hier beispielsweise anbieten, sich auf Grundstufenniveau auf die wichtigsten Faustregeln zu beschränken (die zumeist Maskulina und Feminina betreffen), später auf das Neutrum sowie auf feinere Unterscheidungen einzugehen.

## **6. Schlussbemerkung**

Jede ÜG ist ein Kompromiss zwischen didaktischen und inhaltlichen Anforderungen. Der Notwendigkeit einer didaktischen Vereinfachung steht die Komplexität des Gegenstandes Sprache gegenüber. Gerade um eine didaktisch sinnvolle Reduktion zu erreichen, müssen Autoren allerdings bestens mit einer wissenschaftlich fundierten Analyse der deutschen Sprache vertraut sein – wie sonst lässt sich beispielsweise entscheiden, welche der verschiedenen Aspekte des zu behandelnden Phänomens weggelassen bzw. hervorgehoben werden können oder welchen Regeln eines bestimmten Regelkomplexes der Vorzug gegeben werden sollte?

Angesichts dieses anspruchsvollen Desiderats der sprachwissenschaftlichen Angemessenheit der Inhalte stellt sich die Frage, wie die Autoren von ÜGs eine solch hohe Erwartung erfüllen können, wenn sogar die wissenschaftlichen Grammatiken unter diesem Gesichtspunkt nicht immer adäquat erscheinen. Kann man von den Autoren einer ÜG ernsthaft erwarten, dass sie nicht nur die einschlägigen Grammatiken konsultieren, sondern auch die wissenschaftliche Literatur – und das in so zahlreichen Teilbereichen der Grammatik! – kennen, kritisch beleuchten und dann didaktisch aufbereiten? Natürlich nicht.

Ein gangbarer Weg erscheint mir die systematische Teamarbeit von Didaktikern und Linguisten zu sein – eine Kooperation, von der übrigens auch die Sprachwissenschaftler in erheblichem Maße profitieren können, denn Lernschwierigkeiten weisen oftmals auf theoretisch interessante und relevante sprachliche Problembereiche hin.

## Bibliographie

### Wissenschaftliche Literatur

- Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hg.) (2014): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr.
- Di Meola, Claudio (2009): "Rektionsschwankungen bei Präpositionen – erlaubt, verboten, unbeachtet". In: Konopka, Marek / Strecker, Bruno (Hg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin/New York: de Gruyter (Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch 2008), S. 195-221.
- Di Meola, Claudio (2011): "Zukunftstempora in der DaF-Grammatik: Was die Sprachwissenschaft zur Didaktisierung beitragen kann". In: Schmenk, Barbara / Würffel, Nicola (Hg.): *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. (Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag). Tübingen: Narr, S. 85-96.
- Di Meola, Claudio (2013). *Die Versprachlichung von Zukünftigkei durch Präsens und Futur I. Eine ebenenübergreifende Untersuchung samt kontrastivem Ausblick auf das Italienische*. Tübingen: Stauffenburg (Studien zur deutschen Grammatik 85).
- Di Meola, Claudio (2014a). *La linguistica tedesca. Un'introduzione con esercizi e bibliografia ragionata*. 3. Aufl. Roma: Bulzoni.
- Di Meola, Claudio (2014b). "Entdeckendes Lernen in der DaF-Grammatik – am Beispiel des nominalen Genus". In: Nardi, Antonella / Knorr, Dagmar (Hg.): *Bewegte Sprache. Leben mit und für Mehrsprachigkeit*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Deutsche Sprachwissenschaft international 18), S. 151-160.
- Di Meola, Claudio / Puato, Daniela (2015). "Variation in der Grammatik – wie Übungsgrammatiken mit systemimmanenten Alternationen umgehen". Erscheint in *Studi Germanici*.
- Götze, Lutz (2001). "Linguistische und didaktische Grammatik". In: Helbig, Gerhard u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 187-194.
- Handwerker, Brigitte u.a. (Hg.) (2015): *Zwischenräume: Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hoffmann, Ludger (2008): "Wozu wir Grammatik brauchen". In: Denkler, Markus u.a. (Hg.): *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Münster: Aschendorff, S. 221-246.
- Huber, Erich (2009): "Vom Text zum Teekamel: das Scheitern der angewandten Linguistik bei der Erklärung der deutschen Mittelfeld-Struktur". In: Di Meola, Claudio u.a. (Hg.): *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 14.-16. Februar 2008). Frankfurt u.a.: Lang, S. 91-102.

- Huber, Erich / Mallo, Almudena / Brade, Julia (2014): "Grammatikvermittlung in DaF-Lehrwerken am Beispiel der Konnektoren". In: Dengscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr, S. 217-235.
- Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kühn, Peter (2004) (Hg.): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache: linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Regensburg. Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Ossner, Jakob (2006): "Sprachwissen und Sprachbewusstheit. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Lehrbücher und Bildungspläne". In: Becker, Tabea / Peschel, Corinna (Hg.): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 8-19.
- Puato, Daniela / Di Meola, Claudio (in Vorb.): *DaF-Übungsgrammatiken zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Perspektiven auf die semantopragmatische Dimension der Grammatik*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Roche, Jörg / Suñer, Ferran (2015): "Grammatik und Methode". In: Peschel, Corinna / Runschke, Kerstin (Hg.): *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 283-304.
- Rösler, Dietmar (2015): "Vermittlung von Form und Funktion zugleich – eine berechnete Forderung an oder eine Überforderung von didaktischen Grammatiken?" In: Cerri, Chiara / Jentges, Sabine (Hg.): *'Das musst du an Ruth fragen' - Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 91-108.
- Schreiter, Ina (2011): "Unter die Lupe genommen - Lehrwerke, das Arbeitsmittel für Lerner und Lehrer". In: Hahn, Martin / Wazel, Gerhard (Hg.): *Theorie und Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts heute*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 253-268.
- Smith, Micheal B. (1992): "The role of image schemas in German grammar". In: *Leuvense Bijdragen* 81, S. 385-410.
- Tammenga-Helmantel, Marjon (2012): "Zur Bestimmung des Stellenwerts von Grammatik in DaF-Lehrwerken - am Beispiel von Schulbüchern in der niederländischen Unterstufe". In: *Deutsch als Fremdsprache* 49, S. 67-77.
- Thurmair, Maria (2002): *Übungsgrammatik für neues DaF-Grundstufen-Zertifikat*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 39, S. 114-115.
- Thurmair, Maria (2007): *Grammatik(en) für alle*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 44, S. 233-238.

### **"Allgemeine" Übungsgrammatiken**

- Billina, Anneli / Reimann, Monika (2012): *Übungsgrammatik für die Grundstufe. Deutsch als Fremdsprache. A1-B1*. Ismaning: Hueber.



- Buscha, Anne / Szita, Szilvia (2010): *A-Grammatik: Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*, Sprachniveau A1/A2. Leipzig: Schubert.
- Buscha, Anne / Szita, Szilvia (2011): *B-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*, Sprachniveau B1/B2. Leipzig: Schubert.
- Buscha, Anne / Szita, Szilvia / Raven, Susanne (2013): *C-Grammatik: Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*, Sprachniveau C1/C2. Leipzig: Schubert.
- Clamer, Friedrich / Heilmann, Erhard G. (2007): *Übungsgrammatik für die Grundstufe. Regeln – Listen – Übungen*. Niveau A2-B2. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- Clamer, Friedrich / Heilmann, Erhard G. / Röller, Helmut (2006): *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Regeln – Listen – Übungen. Erweiterte Fassung*. Niveau C1. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard (2012): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Die Gelbe aktuell*. Ismaning: Hueber.
- Fandrych, Christian (Hg.) (2012): *Klipp und klar. Übungsgrammatik Mittelstufe Deutsch B2/C1. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Fandrych, Christian / Tallowitz, Ulrike (2009): *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- Gottstein-Schramm, Barbara et al. (2011): *Deutsch als Fremdsprache. Grammatik – ganz klar! Übungsgrammatik A1-B1*. Ismaning: Hueber.
- Hall, Karin / Scheiner, Barbara (2014): *Übungsgrammatik für die Oberstufe. B2/C2*. München: Hueber.
- Hauschild, Alke (2014): *Praxis-Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Das große Lern- und Übungswerk. Mit extra Online-Übungen*. Niveau A2-B2. Stuttgart: Pons.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (2000): *Übungsgrammatik Deutsch*. Berlin / München: Langenscheidt.
- Hering, Axel / Matussek, Magdalena / Perlmann-Balme, Michaela (2009): *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. B1-C1*. Ismaning: Hueber.
- Jentsch, Horst (2007): *Grammatik zum Üben. Ein Arbeitsbuch mit Regeln und Übungen. Bd. 1 Grundstufe*. Köln: Jentsch.
- Jentsch, Horst (2010): *Grammatik zum Üben. B1-C1*. Köln: Jentsch.
- Jin, Friederike / Voß, Ute (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Grammatik aktiv. Üben – Hören – Sprechen. A1-B1*. Berlin: Cornelsen.
- Luscher, Renate (2007): *Übungsgrammatik für Anfänger. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Reimann, Monika (2010): *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen*. Ismaning: Hueber.
- Rocco, Goranka (2008): *Deutsch als Fremdsprache. Übungsgrammatik für Anfänger*. Niveau A2. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- Rug, Wolfgang / Tomaszewski, Andreas (2008): *Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik für Mittel- und Oberstufe*. Neufassung. München: Klett.

Rusch, Paul / Schmitz, Helen (2013): *Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1*. München: Klett-Langenscheidt.

Schade, Günter (2009): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer*. Berlin: Schmidt.

Stein-Bassler, Dorothea (2008): *Deutsch als Fremdsprache. Lerngrammatik zur Studienvorbereitung. Niveau B2-C1*. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.

### **Sonstige Übungsgrammatiken**

Bernstein, Wolf Z. (1990): *Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.

Engel, Ulrich / Tertel, Rozemaria K. (1993): *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache. Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln. Mit Texten und Aufgaben*. München: Iudicium.

Hering, Axel / Matussek, Magdalena / Perlmann-Balme, Michaela (2002): *em-Übungsgrammatik. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.



## **I. Analysen zur Gesamtkonzeption von Übungsgrammatiken**



# Wie viel grammatische Variation vertragen DaF-Lernende?

*Claudio Di Meola / Daniela Puato<sup>1</sup>*

## **Abstract**

This contribution investigates the question as to what extent grammatical variation should be taken into account in the didactics of German as a foreign language. Relevant factors are foremost the frequency of the specific variation, its cognitive relevance, its acceptability in standard language, and its potential difficulty for foreign learners. On the basis of a corpus of ten didactic German grammars, a large range of variational phenomena are discussed: on the word level we have considered nominal gender, nominal plural, verbal subjunctive (*Konjunktiv II*), nominal and verbal inflectional classes; on the phrase level, prepositional government and position; on the clause level, various forms of agreement, mainly between subject and predicate/predicative (number, gender, case). It has emerged that didactic grammars often ignore variation. But even if grammars devote attention to variation, they lack adequate explanations and the phenomena included often do not have didactic relevance. In sum, grammars describe variation as isolated cases constituting a factor of disturbance, and not as an intrinsic part of every language, a sociolinguistically complex system in constant diachronic transformation.

## **0. Einleitung**

Im vorliegenden Beitrag befassen wir uns mit Variation in der deutschen Standardsprache und deren Didaktisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache unter Berücksichtigung der gängigen Übungsgrammatiken.

Variation ist ein weit verbreitetes Phänomen – nicht nur im Wortschatz, sondern auch in der Grammatik.<sup>2</sup> Es lassen sich prinzipiell drei Arten von Variation unterscheiden:

---

<sup>1</sup> Claudio Di Meola hat die Abschnitte 0, 1.1, 3.1, 4 und 5.2 verfasst, Daniela Puato die Abschnitte 1.2, 1.3, 2, 3.2, 5.1, 5.3 und 6.

<sup>2</sup> Zum Thema Variation liegt auch für das Deutsche eine reichhaltige Literatur vor, die in diesem Rahmen nicht diskutiert werden kann. Zwei Aspekte sind hier allerdings von besonderem Interesse: das Verhältnis von Variation und Norm sowie Fragen der Behandlung von Variation im Deutschunterricht. Exemplarisch sei daher zumindest auf Eichinger/Kallmeyer (2005), Konopka/Strecker (2009), Lenz/Plewnia (2010), Konopka u.a. (2011) und Gallmann (2015) für Normfragen sowie auf Durrell (2005), Neuland (2006), Hennig/Müller (2009), Adamcová (2010),