



**Grammatikographie für den DaF-Unterricht.
Die Online-Ressource *LernGrammis* als Referenz- und
Übungsgrammatik**

Niklas Reinken, Giorgio Antonioli & Roman Schneider, Mannheim

ISSN 1470 – 9570

Grammatikographie für den DaF-Unterricht.

Die Online-Ressource *LernGrammis* als Referenz- und Übungsgrammatik

Niklas Reinken, Giorgio Antonioli & Roman Schneider, Mannheim

Die explizite Beschäftigung mit der grammatischen Systematik einer Sprache liefert unentbehrliche Grundlagen für das Lesen und Schreiben von Texten sowie für die dialogische Alltagskommunikation und befördert damit zentrale sprachliche Handlungskompetenzen. Nichtsdestotrotz stellt der Grammatikunterricht Lehrende und Lernende vor große Herausforderungen. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Nicht zu unterschätzen sind Faktoren wie sprachliche Varianz, stilistische Besonderheiten, widersprüchliche Lehrwerke, terminologische Vielfalt und die fachliche Verunsicherung von Lehrkräften angesichts von nicht immer eindeutig entscheidbaren Zweifelsfällen. Vor diesem Hintergrund stellen wir das frei verfügbare Lehr- und Lernportal des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) vor, das im Rahmen des „Digitalen Bildungsraums“ ein thematisch und medial vielfältiges Angebot zur Förderung grammatischen Wissens implementiert. Die Lernziele sind stark handlungsorientiert und orientieren sich durchgehend an aktueller sprachwissenschaftlicher Forschung. *LernGrammis* unterstützt damit den aktiven Aufbau von Reflexionswissen über die deutsche Sprache und verschränkt authentische Sprachressourcen mit Kommunikationssituationen der alltäglichen Lebenswelt.

1. Grammatik(be)schreibung für den DaF-Unterricht

Unterschiedliche Berufs- und Lerngruppen benötigen unterschiedlich detailliertes Wissen über Grammatik. Aus Grammatik bzw. explizitem Grammatikwissen ziehen vor allem diejenigen Nutzen, die „ihre Handlungsprozesse nicht nur mit Sprache begleiten, sondern die ihre Handlungsprozesse mit Sprache realisieren“ (Köller 1988: 385). Das sind in besonderem Maße DaF-Lehrende (vgl. Dürscheid 2023: 303f.), aber eben auch DaF-Lernende, die ihren eigenen Lernprozess im Idealfall stetig reflektieren und gegebenenfalls optimieren wollen.

Nach Rösler (2021a: 24) kommen unterschiedliche Arten von Grammatikdarstellungen¹ im DaF-Unterricht vor:

¹ Wir verkürzen hier die notwendige Unterscheidung zwischen verschiedenen Bedeutungen des Begriffs Grammatik: Grammatik meint einerseits ein System komplexer syntagmatischer und paradigmatischer Zeichen, das die Grundstruktur der Sprache darstellt. Andererseits (und so ist der Begriff in diesem Text zu verstehen) meint Grammatik auch das Ergebnis der Grammatikographie, also der Beschreibung eben dieses Zeichensystems. Grammatik in diesem Sinne lässt sich in einer ersten Annäherung fassen als Text, in dem Teile eines Sprachsystems

- 1) Als integrierter oder eigenständiger Bestandteil von Lehrwerken.
- 2) Als eigenständige Grammatikdarstellung mit Bezug auf bestimmte Zielgruppen mit integrierten Übungen (Übungsgrammatiken).
- 3) Als eigenständige Grammatikdarstellung mit Bezug auf bestimmte Zielgruppen (Referenzgrammatiken).

Eine Übungsgrammatik (2) vermittelt Grammatikkenntnisse, indem Lernende grammatische Phänomene eigenständig anwenden (Di Meola 2017: 12). Sie ist ein Nachschlagewerk in dem Sinne, dass einzelne Abschnitte der Grammatik unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Eine Übungsgrammatik verwendet im Allgemeinen nur wenig Metasprache, nutzt dagegen Visualisierungen und bietet metakognitive Hinweise, wie Merksätze, an (Di Meola 2017: 15). Übungsgrammatiken richten sich jeweils an Lernende eines bestimmten Kompetenzniveaus.

Eine Referenzgrammatik (3) wird im Unterricht neben Lehrbüchern oder anderen Lehrmaterialien eingesetzt (Buscha 1995: 176). Sie vertieft Unterrichtsinhalte und gibt den Lernenden ein Nachschlagewerk an die Hand. Referenzgrammatiken lassen sich in didaktische und wissenschaftliche Grammatiken unterscheiden (vgl. Hoffmann 2022: 59; Kwakernaak 2001). Letztere haben das Ziel, grammatische Phänomene zu analysieren; dies geschieht durch Abstraktion und logische Systematisierung. Sie beschreiben möglichst vollständig das Sprachsystem basierend auf analytischen Kategorien. Didaktische Grammatiken dagegen unterstützen den Spracherwerbsprozess, indem sie hilfreiche Produktionshinweise geben. Ihre Struktur spiegelt eine angenommene Erwerbsreihenfolge wider. Im besten Fall sollten didaktische Grammatiken auf einem stabilen wissenschaftlichen Fundament, einer wissenschaftlichen Grammatik, basieren (vgl. Breindl 2018: 356).

Eine Referenzgrammatik hat im Allgemeinen den Anspruch, „das Sprachwissen eines idealisierten Sprechers oder Hörers darzustellen“ (Eisenberg 1976: 17).² Sie verkörpert damit den grammatischen Lerninhalt eines jeden Sprachunterrichts, insbesondere auch

modelliert werden. Drittens meint Grammatik auch diejenige linguistische Teildisziplin, die sich mit der Beschreibung (i. S. v. Prozess und Ergebnis) eines sprachlichen Zeichensystems beschäftigt (Breindl 2018: 355f.).

² Eine anonyme Gutachterin oder ein anonymes Gutachter weist jedoch zurecht auf die Diskussion hin, ob muttersprachliche bzw. idealisierte Sprecherinnen und Sprecher eine sinnvolle Orientierungsnorm sind (vgl. z. B. QAA 2023).

des DaF-Unterrichts. Deshalb ist eine Referenzgrammatik auch für Lehrkräfte ein unverzichtbares Werkzeug: Sie zeigt die Zielvorstellung auf, an der sich der Sprachunterricht im Idealfall orientiert.

Wir können Grammatiken also zunächst danach unterscheiden, welchen Zielschwerpunkt sie setzen (Übungs- oder Referenzgrammatik). Referenzgrammatiken können wir außerdem nach ihrer primären Zielgruppe unterscheiden (Lehrende und Lernende). Die Grenzen sind selbstverständlich fließend, im praktischen Einsatz wird sich kaum eine Grammatik finden, die sich vollkommen und ohne Überschneidungen nur einem Typ und nur einer Zielgruppe zuordnen lässt. Das liegt u. a. an der Heterogenität der Zielgruppe „Lernende“. Diese unterscheiden sich nicht nur von den Lehrenden, sondern auch untereinander, und zwar in Bezug auf Faktoren wie Lernmotivation und Lernkontext. Für manche ist Deutsch

ein Schulfach, das sie belegen müssen oder wählen können. Andere Lernende können ein konkretes Ziel haben, z. B. um sich möglichst auch sprachlich gezielt auf einen bestimmten beruflichen Kontext vorzubereiten, oder die Sprache »nur so« lernen, weil sie Lust am Sprachenlernen haben. Lernende können einen hohen Bedarf an schriftsprachlicher Korrektheit haben oder möchten möglichst schnell mit anderen Sprechern des Deutschen reden usw. (Rösler 2021b: 25)

Angesichts dieser Vielfalt ist die Hauptanforderung an eine Grammatik für Deutsch als Fremdsprache u.E. die Flexibilität, d. h. eine Grammatik soll idealerweise so konzipiert sein, dass sie von Lernenden mit verschiedenen Motivationen sowie in verschiedenen Lernkontexten und -phasen verwendet werden kann. Diese Anforderung lässt sich am besten durch eine Kombination aus Übungs- und Referenzgrammatik erfüllen, die zum einen gebrauchsfertiges Grammatikwissen bereitstellt und zum anderen denjenigen, die das möchten, Zugänge auf einer höheren Abstraktionsebene anbietet.

Wir zeigen in diesem Beitrag auf, wie eine DaF-Grammatik für beide Zwecke (Übung und Referenz) und für beide primären Zielgruppen (Lehrende und Lernende) aussehen könnte. Dazu leiten wir zunächst aus der Forschungsdiskussion der vergangenen Jahrzehnte ab, welche Anforderungen eine solche kombinierte Grammatik für den DaF-Unterricht erfüllen sollte (Kap. 2). Anschließend argumentieren wir, dass diese Anforderung am besten durch eine digitale Online-Grammatik erfüllt werden können (Kap. 3). Dazu stellen wir beispielhaft die DaF-Grammatik von *LernGrammis*, einem Angebot des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS), vor.

2. Anforderungen des DaF-Unterrichts an eine kombinierte Referenz- und Übungsgrammatik

Ein Ziel des DaF-Unterrichts ist es, die Sprachkompetenz der Deutschlernenden auszubilden. Darunter verstehen Becker-Mrotzek et al. (2023: 15) „die Fähigkeit, sich mit Hilfe von Sprache mündlich und schriftlich mit anderen über Sachverhalte zu verständigen. Dies schließt Bewusstheit über die Kontextabhängigkeit sprachlicher Mittel und die kontextadäquate Nutzung des vorhandenen Repertoires ein.“

Sprachkompetenz hat also erstens eine funktional-kommunikative Dimension, schließt aber zweitens Kenntnisse zu sprachlichen Varianten und deren Angemessenheit ein. Welche Voraussetzungen muss nun eine Grammatik erfüllen, um beim Erreichen dieses Ziels zu helfen? Im Folgenden unterscheiden wir die Dimensionen des Inhalts, Umfangs und Ziels (Was soll vermittelt werden?), der Methodik und Darstellung (Wie soll es vermittelt werden?) und der Zielgruppe (Wem soll es vermittelt werden?).

2.2 Was?

Zentraler Inhalt einer kombinierten Referenz- und Übungsgrammatik ist das grammatische Kernsystem der deutschen Standardsprache. Das primäre Ziel der Grammatikschreibung im Kontext der Fremdsprachenvermittlung besteht nämlich im Aufbau eines Grundwissens. Hierfür ist die Einbeziehung von nicht-standardsprachlichen Varietäten nur bedingt relevant, denn „Lernende [...] haben ein Recht darauf, (primär) diejenige Varietät einer Sprache gelehrt zu bekommen, die überregionale und überindividuelle Akzeptanz hat“ (Breindl & Thurmair 2003: 92). So sind regionalsprachliche Verhältnisse entbehrlicher als im Kontext des Deutschen als Zweitsprache (vgl. Fandrych & Thurmair 2018: 14), während z. B. die Unterscheidung von Schriftsprache und gesprochener Umgangssprache durchaus zentral für den Aufbau der Registerkompetenz ist.

Der kommunikative Aspekt der Sprachkompetenz erfordert, dass dieses Kernsystem unter einer strikt funktionalen Perspektive betrachtet wird:

Man muss Sprache in ihren alltäglichen Funktionsweisen, in Gesprächen und Texten betrachten und zeigen, wie sich Menschen in ihren Formen verständigen können. Damit lässt sich ein Wissen über Sprache und Handeln gewinnen, das zu vermitteln sich lohnt. Wenn wir wissen, was wir tun, können wir es auch verbessern: genauer formulieren, den Hörer im Blick halten, die richtigen Worte wählen, das Verstehen optimieren. (Hoffmann 2021: 16)

Funktionen werden erläutert und die Formen, mit denen sie erfüllt werden können – aber nicht Formen, die unterschiedliche Funktionen erfüllen können. Statt also beispielweise eine Liste unterschiedlicher Personalpronomen zu geben, die zur Personenreferenz genutzt werden können, wird umgekehrt erläutert, welche Funktion die Personenreferenz in einer Kommunikationssituation erfüllt und welche grammatischen Mittel dafür zur Verfügung stehen (Personalpronomen, Eigennamen, Nominalphrasen, usw.)

Aus dem Grundprinzip, Kommunikationsprobleme und deren Lösung als Ansatzpunkt zu wählen, ergibt sich, dass auch Mündlichkeit eine Rolle spielen muss. Denn es geht ja gerade um Sprechfähigkeit in alltäglichen Kommunikationssituationen, nicht um eine reine Übersetzungstätigkeit. In den meisten Lehrwerken sind dementsprechend zahlreiche Alltagsdialoge (oft in verschrifteter Form) vorhanden, deren Phänomene mit einer entsprechenden Referenzgrammatik analysierbar sein sollten. Die Diskrepanz zwischen mündlicher und schriftlicher Standardsprache sollte aber explizit thematisiert werden, wie Hegedús (2002: 285) anmerkt.

Aus dem gleichen Grund darf eine Grammatik bei aller Konzentration auf die Standardsprache auch sprachliche Varianten nicht ausschließen. Allerdings sollte die Variation nicht stilistisch-normativ gedeutet werden, sondern funktional. Statt also zum Beispiel die Klitisierung der Personalpronomen der dritten Person (*Sindse schon da? Was gibts zu essen?*) als defizitäre, vermeintlich falsche Form zu beschreiben, wird ihre kommunikative und registerspezifische Funktion z. B. in Face-to-face-Kommunikation hervorgehoben.

Generell sollte eine Grammatik für Deutsch als Fremdsprache nicht das gesamte Sprachsystem erklären, sondern sich auf den zentralen Sprachgebrauch konzentrieren. Das impliziert, dass grammatische Formen nicht von den Kontexten losgelöst werden dürfen, in denen sie muttersprachlich üblicherweise zum Einsatz kommen. So wird z. B. die Verwendung von Abtönungspartikeln, deren Funktion u. a. in der Herstellung eines dialogischen Bezugs besteht (vgl. Fandrych & Thurmair 2018: 172), idealerweise anhand von Beispielen für mündliche Gespräche erläutert. Dasselbe Prinzip gilt für grammatische Elemente des formellen schriftlichen Registers wie etwa die indirekte Redewiedergabe im Konjunktiv I (vgl. Durrell 2004: 75), die z. B. sehr häufig in der Berichterstattung und viel seltener in der Alltagskommunikation vorkommt.

Der Gegenstand einer kombinierten Referenz- und Übungsgrammatik für DaF-Lernende und -Lehrende sollte also geschriebene und gesprochene Standardsprache aus kommunikativ-funktionaler Perspektive sein, unter Einschluss häufiger und salienter Variationsphänomene insbesondere im Bereich der Mündlichkeit.

2.2 Wie?

Moderne wissenschaftliche Grammatiken werden bevorzugt nicht als präskriptive, sondern als empirisch-deskriptive Grammatiken konzipiert³. Für Kwakernaak (2001: 129ff.) bedeutet der Verzicht auf unbedingte Gültigkeit der formulierten Regeln, dass die sprachlichen Prototypen ökonomisch beschrieben werden können, denn die grammatische Richtigkeit (im Sinne von Angemessenheit) einer Äußerung hängt auch in besonderer Weise vom Kontext ab, in dem sie getätigt wird (vgl. Edler 2011: 199). Sprachliche Richtigkeit ist nicht binär, sondern relativ:

Absolute Werte, die den normgerechten Sprachgebrauch im Sinne eines binären Beurteilungssystems operativ fassbar machen sollen, lassen die alltagssprachliche Wirklichkeit allerdings nicht erschließen. Hierfür ist vielmehr ein relatives Wertefundament anzusetzen, welches die Sprache als in der Welt der Sprecher verhaftetes, bewegliches Gewebe fasst. (Edler 2011: 197)

Letztlich muss eine Grammatikbeschreibung also vor allem angemessen sein, d. h. einerseits nicht irreführend, andererseits nicht inkompatibel mit der Sprachwirklichkeit (vgl. Granzow-Emden 2015: 108). Auf diese beiden Dimensionen der Angemessenheit geht auch Di Meola (2017: 18f.) ein, der sie als sachbezogene bzw. semantisch-funktionale Adäquatheit bezeichnet und am Beispiel der Beschreibung von Wechselpräpositionen bzw. der Tempusopposition Präsens/Futur erläutert. Bei der Beschreibung von Wechselpräpositionen sei es irreführend bzw. nicht sachbezogen adäquat, den Unterschied zwischen den von Akkusativ und Dativ kodierten räumlichen Konfigurationen auf die Opposition „Bewegung vs. Position“ zu reduzieren – was in den meisten Grammatiken der Fall sei. Eine solche dichotomische Repräsentation schließt nämlich den durchaus möglichen Fall aus, dass ein Bewegungsverb eine Wechselpräposition mit Dativ regiert (z. B. *er läuft auf dem Platz*). Bezüglich der Tempusopposition Präsens/Futur solle eine semantisch-funktional adäquate Grammatikbeschreibung auf die Gebrauchskontexte hinweisen, in

³ Das schützt sie natürlich nicht vor der Gefahr, dass diese Grammatiken in der Praxis dennoch präskriptiv eingesetzt und verstanden werden können (vgl. Breindl 2018: 356; Ajanki & Hamari 2021: 3).

denen diese Tempora tauschbar sind. Sprechhandlungen wie der Ausdruck von zukünftigen Ereignissen, von Versprechen oder Vorhersagen, die in manchen Übungsgrammatiken herkömmlicherweise mit dem Futur assoziiert würden, könnten nämlich genauso gut durch Verben im Präsens ausgeführt werden.

Darüber hinaus sollte eine solche Grammatik nicht Regeln aufstellen, sondern Regularitäten bzw. Muster aufzeigen (vgl. Bredel 2013: 100). Den Unterschied formuliert Granzow-Emden (2015: 108) so:

Im Unterschied zum Regelbegriff vermag der Begriff des Musters unterschiedlichste sprachliche Erscheinungen und grammatische Einteilungen zu erfassen. Dabei lässt sich der Terminus zunächst vom alltagssprachlichen Verständnis her interpretieren: Von einem Muster kann man immer dann sprechen, wenn in unterschiedlichen Äußerungen bzw. Texten Analogien erkennbar sind.

Regularitätsbasierte Beschreibungen ermöglichen induktives Lernen (vgl. Kwakernaak 2001: 199ff.), d. h. die Lernenden können ausgehend von eigenständigen Beobachtungen Kategorien bilden und ihre Grammatik aktiv (re-)konstruieren (siehe Kap. 3.1).

Da unterschiedliche Grammatiktheorien das deutsche Sprachsystem nicht immer deckungsgleich analysieren, greifen Lernendengrammatiken üblicherweise auf mehrere (nicht unbedingt konsistente) Ansätze zurück (vgl. Ossner 2022: 18; Buscha 1995: 177; Menzel 1975: 65ff.). Dabei sollten die unterschiedlichen Ansätze jedoch in Komplexität und Abstraktionsgrad an die Zielgruppe angepasst werden; die Grammatik muss sich um Zugänglichkeit bemühen. Aber: Linguistische Betrachtungen können zumeist nicht in Alltagssprache formuliert werden, sondern benötigen eine theoretisch informierte und präzise Fachsprache (vgl. Bierwisch 1966: 73). Es braucht fachliche Termini – die aber natürlich ohne theoretischen und konzeptionellen Bezug sinnlos sind, weil sie ihren Zweck (die Fixierung von grammatischen Konzepten) verfehlen (vgl. Hoffmann 2011: 54). Fachsprachliche Termini wie Pronomen, Verb oder Adverbial erscheinen für den DaF-Unterricht hilfreicher als die vermeintlichen ‚Übersetzungen‘ wie Fürwort, Tuwort oder Umstandsbestimmung, die im muttersprachlichen Deutschunterricht immer noch auftreten, denn sie dürften international verständlicher sein. Im Idealfall sollte die Grammatik eine Terminologie verwenden, die (1) Begriffe in ihrer hierarchischen und relationalen Beziehung präsentiert, (2) eindeutig ist und nur einer geringen Verwechslungsgefahr unterliegt, (3) ähnliche Termini für verwandte Begriffe verwendet und (4) transparente Termini verwendet (vgl. Dämmer 2019: 56).

Zwischenfazit: Eine kombinierte Referenz- und Übungsgrammatik für den DaF-Unterricht sollte Regularitäten der Sprache in einen empirisch-deskriptiven Zusammenhang stellen, dabei eine klare Terminologie verwenden und darf unterschiedliche Theorieansätze inkorporieren.

2.3 Für wen?

Wie bereits angedeutet, sind Menschen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, insbesondere hinsichtlich der Lernmotivation, des Lernkontextes und gewissermaßen auch der Lebensphase, in denen das Lernen stattfindet, eine heterogene Gruppe. Unter der Voraussetzung, dass Deutsch als Fremdsprache überwiegend – aber nicht immer – außerhalb des deutschsprachigen Raums gelernt wird, nennt Rösler (2021b: 30) die folgenden Lernmotivationen und -kontexte: Deutsch kann Teil des schulischen Angebots sein und es kann anderen Fremdsprachen vorgezogen werden, weil die Eltern selbst einen Bezug zur deutschen Sprache oder zum deutschsprachigen Raum haben. Bei erwachsenen Lernenden können Kultur, Wirtschaft oder Berufsperspektive Gründe für das Deutschlernen sein. An ausländischen Universitäten wird Deutsch zum einen im Rahmen von germanistischen Studiengängen gelernt und zum anderen werden Deutschkurse für Studierende anderer Fächer angeboten, die keinen Bezug zum deutschsprachigen Raum haben. Eine solche Vielfalt an zielgruppenspezifischen Lernvoraussetzungen stellt besondere Ansprüche an eine Grammatik, damit diese in möglichst vielen Fällen eingesetzt werden kann. Hinzu kommt ein unterschiedlicher Bedarf von Lehrenden und Lernenden.

Als konstruktive Lösung für diese Zielgruppenkonflikte bietet sich eine skalierte Grammatik (vgl. Kwakernaak 2001: 129ff.) an, die Erläuterungen mit unterschiedlicher Detailtiefe und variablem Vertiefungsgrad kombiniert: Beispielsweise kann ein knapp gehaltener Einführungstext einen ersten groben Überblick geben und die Lesenden dann je nach Erkenntnisinteresse zu unterschiedlichen Vertiefungskapiteln weiterleiten.

3. Ein Schritt weiter: eine digitale, kombinierte Referenz- und Übungsgrammatik für den DaF-Unterricht

Natürlich existieren bereits zahlreiche – allerdings üblicherweise in Printform vorliegende – Werke, die die hier angesprochenen Punkte partiell oder sogar umfassend erfüllen. Die Grammatik von Helbig & Buscha (2011) beispielsweise zeichnet sich durch eine grundsätzliche DaF-Perspektive aus. Die beschriebenen Regeln sind darin besonders ge-

nau und explizit gefasst, um speziell Nutzende ohne ausgefeilte Sprachkompetenz anzusprechen (Helbig & Buscha 2011: 17). Diese Grammatik konzentriert sich weitgehend auf grammatische Formen und weniger auf kommunikative Funktionen. Hoffmann (2021) dagegen nimmt eine strikt funktional-kommunikative Perspektive ein und vermittelt grammatische Phänomene ausgehend von authentischen Daten: Welche grammatischen Formen stehen für die Lösung von kommunikativen Problemen zur Verfügung? Statt der Betrachtung grammatischer Strukturen steht die Betrachtung kommunikativer Funktionen bei Hoffmann im Fokus (vgl. Bredel 2013: 64). Ähnlich geht auch die „Grammatik in Feldern“ (Buscha et al. 1998) vor. Die gebrauchsbazogene Grammatik von Andersen & Fredriksson (2023) richtet sich an DaF-Studierende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Sie zeichnet sich durch eine Orientierung an konstruktionsgrammatischen Prinzipien und inhärenter Gebrauchsbasiertheit aus – d. h., sprachliche Ausdrücke werden als Konstruktionen aufgefasst und nur aufgeführt, wenn sie im Deutschen prototypisch vorkommen (Andersen & Fredriksson 2023: 20ff.). Auch viele weitere Grammatiken wie z. B. Fandrych & Thurmair (2018), Eisenberg (2020a; 2020b) oder der Grammatik-Duden (Wöllstein et al. 2018) adressieren explizit u. a. DaF-Lehrende.

Vor dem Hintergrund der medialen Digitalisierung kommen im DaF-Unterricht jedoch zunehmend Online-Grammatiken als Referenzwerke zum Einsatz. Das hat zunächst einmal ganz praktische Vorteile: Eine Online-Grammatik unterstützt das selbstgesteuerte Lernen jenseits des Unterrichts, denn sie ist auch außerhalb der Unterrichtszeiten ortsunabhängig verfügbar und kann mit mobilen Endgeräten auch spontan unterwegs genutzt werden (vgl. Biebighäuser & Feick 2020: 23). Zudem kann das Lernen im eigenbestimmten Tempo erfolgen (Nalezinski & Raaf 2007: 60). Weitere Punkte nennt Rausch (2017: 87): „Multimedialität, rascher Zugriff auf Informationen, unkompliziertes Fortbewegen mittels Hyperlinks zwischen Suchbegriffen, örtliche Unabhängigkeit bei der Konsultation sowie unmittelbare Rückmeldungen nach einer bearbeiteten Grammatikübungen“ sowie die mögliche Individualisierung und Zielgruppenspezifität der Lerninhalte. Ein darüber hinausgehender wissenschaftstheoretischer Vorteil einer Online-Grammatik ist, dass sie die Nutzungsforschung (vgl. Hennig 2010) erheblich erleichtert: Logfile-Analysen und Website-Tracking bieten starke methodische Zugänge, um etwa zielgruppenspezifische Benutzerpfade oder Abbruchseiten zu identifizieren (Falke et al. 2021: 297).

Naheliegenderweise sind für die erfolgreiche Nutzung einer Online-Grammatik – bei aller Unterstützung durch intuitive Benutzerführung – jedoch andere und z. T. weitergehende

Kompetenzen nötig als für Print-Grammatiken. Dazu zählen nicht nur technische und motivationale Teilkompetenzen, sondern insbesondere die Fähigkeit, aus einer großen Informationsfülle auch auf externen Seiten potentiell relevante Informationen auszuwählen und zu bewerten (Biebighäuser & Feick 2020: 20).

Wir zeigen im folgenden Kapitel, wie eine Online-Grammatik die in Kapitel 2 diskutierten Anforderungen erfüllen und z. T. sogar noch über sie hinaus gehen kann. Dies zeigen wir am Beispiel von *LernGrammis*, einem Lehr- und Lernportal des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS), das im Rahmen eines „Digitalen Bildungsraums“ (www.meinbildungsraum.de) individuelle Bildungswege fördert.

LernGrammis ist natürlich nicht das einzige Online-Angebot für DaF-Lernende. Das Goethe-Institut etwa bietet die Interaktive Grammatik (Zeyer 2020; Zeyer et al. 2015) an; eine App, die zehn grammatische Einheiten auf A1-Niveau vorhält. Jede Einheit enthält interaktive Übungen und Informationen zum Wortschatz, der grammatischen Struktur und zur Landeskunde, die ein strukturentdeckend-induktives Lernen anstoßen. Bei dieser App handelt es sich allerdings um eine Übungsgrammatik und nicht um eine Referenzgrammatik.

LernGrammis ist Teil des grammatischen Informationssystems *Grammis* (grammis.ids-mannheim.de; vgl. Schneider & Lang 2022; Dalmás & Schneider 2018), dessen Inhalte in drei Bereiche aufgeteilt sind:

- **Forschung** (u. a. mit der wissenschaftlichen systematischen Grammatik, die auf der IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997) basiert, und einer empirisch begründeten Korpusgrammatik).
- **Grundwissen** (u. a. mit den didaktisch aufbereiteten Grammatiken ProGr@mm (Zielgruppe: Studierende) und LernGrammis (Zielgruppe: fremd- und muttersprachliche Deutschlernende) sowie einer Grammatik in Fragen und Antworten).
- **Ressourcen** (u. a. mit Spezialwörterbüchern zur Verbvalenz, zu Präpositionen oder zu Konnektoren und Datenbanken zu ausgewählten grammatischen Phänomenen wie z. B. der Genitivvariation).

Viele dieser Module sind im oder für den Unterricht nutzbar (vgl. Antonioli et al. 2023), wir konzentrieren uns im Folgenden jedoch auf *LernGrammis* und beschreiben dessen wissenschaftliche, didaktische und mediale Ausrichtung.

Ein auf diese Weise konstruktivistisch erworbenes Wissen wird im Allgemeinen besser verstanden und besser memoriert als instruktivistisch erworbenes Wissen (vgl. Peyer 2022: 350). Nichtsdestotrotz: Gerade leistungsschwächere Schüler profitieren zwischen- durch immer wieder von direkter Instruktion (vgl. Budde et al. 2012: 186), die in *LernGrammis* in Form von Erklär- und Darbietungstexten stattfindet. *LernGrammis* verknüpft also digitale Inhalte didaktisch und ergänzt sie um Angebote zum vertiefend-explorierenden Lernen (vgl. Antonioli et al. 2024: 64).

Für das fremdsprachliche Lernen unterscheidet *LernGrammis* zwischen *Bausteinen für Lehrende* und einer *Grammatik zum Selbstlernen*. Jeder Lerneinheit ist eine Übersicht folgender Metaangaben vorangestellt:

- Zielgruppe (Lehrende oder Lernende, Niveaustufe nach GER)
- Grammatische Elemente, die in der Einheit behandelt werden
- Lernziele der Einheit in einer kommunikativ-funktionalen Perspektive

Die *Bausteine für Lehrende* (s. Abbildung 2) behandeln nicht einzelne grammatische Elemente wie Wortarten, Satztypen o. Ä. Stattdessen befassen sie sich mit sprachübergreifenden Kategorien wie z. B. Raum, Zeit, Ursache, Folge, Zweck, Mittel. Diese sind in der Wissensbasis der Lernenden wie auch der Lehrenden stärker verankert als die sprachlichen Mittel zu ihrer Realisierung in einer Fremdsprache. Weltwissenskategorien und grammatische Elemente sind transversal. Zum einen kann eine einzelne grammatische Kategorie mehrere Weltwissenskategorien realisieren, z. B. gibt es sowohl Temporal- als auch Lokalpräpositionen. Zum anderen kann eine einzelne Weltwissenskategorie durch mehrere grammatische Elemente – Einzelwörter oder morphosyntaktische Konstruktionen – realisiert werden, z. B. Temporalpräpositionen, Temporaladverbien und Temporalsätze. In jeden Baustein fließen mithin verschiedenartige grammatische Elemente ein, deren Komplexität vom Wort bis hin zum Satzgefüge reicht und die alle eine gemeinsame Grundbedeutung haben.

Zweck und Mittel

Zielgruppe	Lehrende
Grammatische Elemente	finale Präposition, finaler Adverbkonjektor, Verb mit Präpositionalobjekt, Finalsatz, Infinitivkonstruktion mit <i>um...zu</i> , instrumentale Präposition, instrumentaler Konjektor, Kompositum
Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> • den Zweck eines Gegenstandes oder einer Handlung benennen • das Mittel für einen Zweck benennen und dabei Instrumente und Ereignisse unterscheiden • Zweck-Mittel-Relationen und Ursache-Folge-Relationen unterscheiden • Finale bzw. instrumentale Bedeutungsrelationen innerhalb von Komposita erkennen



(1) *Drehen Sie den Schalter, um die Lampe einzuschalten.*

(2) *Die Lampe geht an, indem der Schalter gedreht wird.*

Die Beispielsätze (1) und (2), die die Animation beschreiben, vermitteln dieselbe Grundinformation: Ereignis A ist das Mittel, durch das Ereignis B stattfindet, oder, andersherum, Ereignis B ist der Zweck von Ereignis A. Die zwei Sätze zeigen zugleich, dass Zweck-Mittel-Relationen durch verschiedenartige grammatische Elemente ausgedrückt werden können – genauer durch eine **Infinitivkonstruktion mit *um...zu*** in (1) und einen **Nebensatz mit dem instrumentalen Konjektor *indem*** in (2). Die Wahl der passenden grammatischen Elemente hängt davon ab, welche Information genau vermittelt werden soll. Sätze wie (1) und (2) werden nämlich in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Finden Sie es in der folgenden Aufgabe heraus.

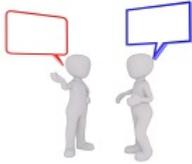
Abbildung 2: Startseite des Bausteins „Zweck und Mittel“⁵

Die *Grammatik zum Selbstlernen* (s. Abbildung 3) richtet sich an DaF-Lernende ab Niveaustufe A1. Hier wird dementsprechend weitestgehend auf komplexe Metasprache verzichtet. Um das typische Problem des gesteuerten Spracherwerbs zu umgehen, dass die Sprache zugleich Lerngegenstand und Lernmedium ist, setzt das Modul besonders stark auf den Einsatz von bildlichen Darstellungen zur Vermeidung von Verständnisproblemen (siehe auch Kap. 3.3).

⁵ Die Seite ist zugänglich unter <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/6821> (18.7.2024).

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.

Abbildung 3: Darstellung der kommunikativen Funktion des Personalpronomens *du*⁶

Hinzu kommt ein Grammatikbaustein mit Schwerpunkt *Gesprochenes Deutsch*, der sich an Lehrende und an Lernende mit Grammatik-Vorkenntnissen (Niveaustufe B2) richtet und einige ausgewählte grammatische Besonderheiten konzeptionell mündlicher überregionaler Alltagssprache präsentiert.

3.2 Verlinkung und Durchsuchbarkeit

Grammatiken haben den Anspruch, mit einer breiten Vielfalt von Sprachphänomenen umgehen zu können. Um diesen Anspruch umzusetzen, um also von beliebigen Einzelfällen auf größere Zusammenhänge zu schließen, ist Abstraktion notwendig. Grammatiken definieren hierfür Klassen von Sprachkonstrukten, die formale Eigenschaften teilen (z. B. Wortklassen oder Phrasentypen), und formulieren anschließend komplexe und häufig feinverästelte Beziehungen zwischen diesen Klassen. Das hat natürlich Konsequenzen für die Lesbarkeit: benötigte Informationen sind nicht selten auch von Kennern nur mit viel Mühe aufzuspüren – ganz zu schweigen von den Zugangsproblemen, die sich ungeübten Grammatiknutzern stellen. Und wie immer man Grammatiken gestaltet und wie immer sie theoretisch orientiert sein mögen: Sie sind zwangsläufig so vielschichtig, dass ihr Textaufbau, d. h. ihre Organisation, gelegentlich selbst zum Problem wird.

Grammatik ist mithin ein „hochvernetzter Gegenstandsbereich“, der sich aus völlig unterschiedlichen Perspektiven gliedern lässt (Schneider 2012: 19). Was formal gleicher Art

⁶ Die Seite ist zugänglich unter <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/6855#PersPron2> (18.7.2024).

ist, kann beispielsweise aus funktionaler Sicht ganz verschieden einzuordnen sein. Gedruckte Bücher oder statische Wortlisten helfen in solchen Fällen nur eingeschränkt, nämlich dann, wenn man genau weiß, wo man nachschlagen muss. Für Darstellung und Exploration eignen sich dagegen naheliegenderweise digital verlinkte Textstrukturen (Schneider 2004). Weiterhin steht und fällt der Wert eines grammatischen Nachschlagewerks im DaF-Umfeld mit der Optimierung von Zugangswegen für Nutzende ohne explizit linguistisches Vorwissen. Das Grammis-Modul „Grammatik in Fragen und Antworten“ beispielsweise liefert erste Antworten, ohne in die Terminologie einzusteigen, und bietet anschließend Anknüpfungspunkte in weiterführenden Bereichen von Grammis (vgl. Schneider & Lang 2022: 411f.). Dieser Ansatz hilft insbesondere dann, wenn den Suchenden die für ein Nachschlagen in traditionellen Grammatiken nötigen Fachbegriffe noch gar nicht bekannt sind. Wer die digitalen Inhalte ohne ausgeprägtes terminologisches Wissen per Volltextsuche explorieren möchte, erhält Unterstützung durch eine semantisch adaptive Suche, die auf eine im System hinterlegte onomasiologisch organisierte Ontologie zurückgreift und eingegebene Suchbegriffe automatisiert in Quasi-Synonyme oder über-/untergeordnete Termini erweitert. Auf diese Weise finden Suchende beispielsweise nach der Eingabe von „Hauptwort“ auch Inhalte zu „Nomen“ und „Substantiv“, nach Eingabe von „Zusammenziehung“ Inhalte zu „Kontraktion“, „Komposition“ oder „Umgangssprache“.

3.3 Multimedia

Klassische Lehrwerke weisen mediale Beschränkungen auf. Lehrbücher etwa sind auf statische visuelle Darstellungen beschränkt, zu deren wichtigsten Texte, Abbildungen, Tabellen und Diagramme gehören. Allerdings ist hier ein Trend weg vom Text zu beobachten; in Schulbüchern sind graphische Visualisierungen mittlerweile die dominierende Darbietungsform (vgl. Bezemer & Kress 2016: 476). Das hat auch einen Grund darin, dass sie es den Lernenden ermöglichen, Assoziationen zu bilden, ohne dafür auf das erst noch zu lernende Vokabular zurückzugreifen (vgl. Bellavia 2017: 65).

Digitale Online-Plattformen erlauben darüber hinaus den Rückgriff auf dynamische Darstellungen sowie nicht-visuelle Darstellungen. Eine dynamische Darstellungsform sind Animationen, eine nicht-visuelle Darstellungsform ist die Einbindung von Audiodaten. Animationen befördern die Darstellung dynamischer Verhältnisse in der Grammatik. Das umfasst nicht nur diachrone Sprachveränderungen, sondern insbesondere zahlreiche verbale Strukturen – z. B. lässt sich die formale Relation zwischen Aktiv- und Passivsätzen

durch eine dynamische Transformation darstellen. Die Wirksamkeit von Animationen für den Lernprozess belegt Kanaplianik (2016), weist aber zugleich darauf hin, dass die Animationen „im Einklang mit den kognitionspsychologischen und sprachdidaktischen Prinzipien [...] sorgfältig konzipiert werden“ müssen. Die Einbindung von Audioaufnahmen bietet eine zusätzliche Möglichkeit, authentische Sprachdaten bereitzustellen und damit phonetisch-phonologische bzw. intonatorische Besonderheiten des Deutschen zu vermitteln. Eine kombinierte dynamische und nicht (nur) visuelle Darstellungsform ist ein Erklärvideo. Erklärvideos werden als ergänzendes Material von Lernenden und Lehrkräften häufig und gerne genutzt (vgl. Beißwenger 2021: 281), sind aber bei klassischen Lehrwerken nur durch einen Medienwechsel nutzbar. Sie stellen oft eine zusätzliche Motivation dar, sich mit grammatischen Inhalten auseinanderzusetzen.

3.4 Einbindung von Korpora

Eine gebrauchsbasierte Grammatik greift nicht nur auf konstruierte Beispiele zurück, sondern zeigt auch authentische Sprachdaten:

Geht man von einer Sprache aus, wie sie im praktischen Gebrauch vorkommt, kann man sich nicht allein auf selbst erfundene Beispiele stützen. Der Unterricht sollte immer mit wirklicher Sprache, echten Gesprächen und Texten arbeiten. [...] Die Lehrwerke liefern leider fast nur Erfundenes, wo doch die Wirklichkeit spannend genug ist. (Hoffmann 2021: 17)

Die geforderten authentischen Beispielsätze übernehmen wir phänomenspezifisch aus den IDS-Sprachkorpora. Zum Teil vereinfachen wir die Sätze und passen sie an die Niveaustufe der Lernenden an, dabei lassen wir das jeweilige Phänomen jedoch unangetastet. Die Auswahl der Korpora hat Einfluss auf die im Unterricht vorkommenden Sprachvarietäten (vgl. Cotgrove 2023: 98f.). So lassen sich durch den punktuellen Einsatz von Beispielen etwa aus einem jugendsprachlichen Korpus auch diese nicht-standardsprachlichen Phänomene thematisieren. Allerdings besteht bei der Arbeit mit echten Sprachdaten eine erhöhte Gefahr, dass Lernende nicht auf die metasprachliche Ebene abzielen, sondern auf eine inhaltliche (vgl. Bredel 2013: 261f.).

Die Bereitstellung authentischer Beispielsätze ist jedoch nicht der einzige Einsatz von Korpora in *LernGrammis*. Korpusrecherchen werden auch als Mittel des forschenden Lernens eingesetzt. Dieses forschende Lernen ist wissenschaftspropädeutisch:

Die Lernenden sollen dadurch 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: 42)

Auf diese Weise werden Lernende dabei unterstützt, von einer absolutistischen Grammatikansicht („Ein Satz ist grammatisch entweder richtig oder falsch“) zu einer evaluativen Überzeugung („Ein Satz kommt in einem bestimmten Kontext in unterschiedlichen Varianten vor, Grammatik ist ein Modell der Sprache.“) zu gelangen (vgl. Antonioli et al. 2024: 61).

3.5 Aufgaben und Übungen mit direktem Feedback

LernGrammis ermöglicht einen selbstgesteuerten Lernprozess – für einen solchen Lernprozess sind aber regelmäßige und unmittelbare Rückmeldungen nötig (vgl. Peyer 2022: 350f.). Diese Rückmeldungen erhalten Lernende durch wiederholbare interaktive Aufgaben und Übungen. Die Unterscheidung zwischen Aufgaben und Übungen in *LernGrammis* hängt zum einen mit ihrer Einbettung, zum anderen mit ihrem Zweck zusammen. Aufgaben zu einem bestimmten grammatischen Element sind in der entsprechenden Seite direkt eingebaut und sollen die Erschließung seiner funktionalen oder semantischen Eigenschaften steuern. Das wird im Folgenden am Beispiel einer Aufgabe zum Gebrauch von bestimmten Artikeln aus der *Grammatik zum Selbstlernen* veranschaulicht:

Sehen Sie die Bilder an, lesen Sie die Beispiele und lösen Sie die Aufgaben:

Situation 1



(5) *Gib mir bitte den Eimer!*

Welchen Eimer will der Sprecher im Beispiel (5)?

- a) Er will den Eimer in der linken Hand.
- b) Er will den Eimer in der rechten Hand.
- c) Es ist egal.



► Lösung (Abschnitt ein-/ausblenden)

- a) Er will den Eimer in der linken Hand.

Der Sprecher zeigt mit dem Finger auf den Eimer in der linken Hand.

Abbildung 4: Aufgabe zu bestimmten Artikeln aus der „Grammatik zum Selbstlernen“⁷

⁷ Die Aufgabe ist zugänglich unter <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/6857#un-spezifisch> (4.7.2024).

Die Aufgabe ist folgendermaßen aufgebaut. Zuerst wird anhand eines Bildes und eines passenden Beispielsatzes eine konkrete Situation dargestellt, in der bestimmte Artikel zum Einsatz kommen können – das Männchen links trägt zwei Eimer und das Männchen rechts bittet es, ihm den Eimer zu geben, auf den es mit dem Finger zeigt. Anschließend wird eine Aufgabe formuliert – hier in Form einer Mehrfachauswahl. Die Lösung wird per Mausklick eingeblendet.

Viele Übungen in *LernGrammis* sind darüber hinaus in einem eigenen Bereich versammelt, so wie es in vielen „traditionellen“ Lehrwerken der Fall ist – dort sind die Übungen aus Übersichtlichkeitsgründen häufig in der zweiten Hälfte jedes Kapitels, in der zweiten Hälfte des Buchs oder gar in einem separaten Buch aggregiert. Das Ziel der *LernGrammis*-Übungen besteht darin, in den Bausteinen vermitteltes Wissen zu erweitern oder auf neue Gebrauchskontexte anzuwenden. Das veranschaulichen wir hier am Beispiel einer Übung zu Lokaladverbialia. Im Grammatikbaustein für Lehrende „Raum“ werden perspektivische Lokaladverbialia (z. B. *nach oben*, *nach unten*) am Beispiel einer Situation eingeführt, in der sich zwei Personen im ersten Stock eines dreistöckigen Hauses treffen wollen (s. Abbildung 5). Person A ist im zweiten Obergeschoss, Person B im Erdgeschoss:

Für die Einteilung der Lokaladverbialia ist die Perspektive wichtig. Der Sprecher kann diese Perspektive festlegen oder auch nicht.



Ein Beispiel: In einem dreistöckigen Haus sind zwei Personen. Person A ist im zweiten Obergeschoss, Person B ist im Erdgeschoss. Sie wollen sich im ersten Stock treffen. Person A muss **nach unten** und Person B muss **nach oben**. Die zwei Personen haben also zwei verschiedene Wege zum Ziel und deswegen brauchen wir zwei verschiedene grammatische Elemente, um ihre Bewegung zu beschreiben.

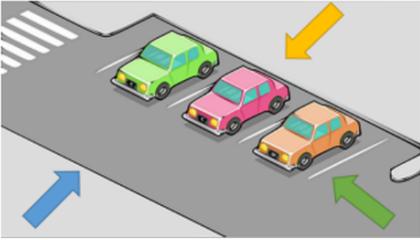
Grammatische Elemente wie *nach oben* und *nach unten* legen eine Perspektive fest und gehören deswegen zu den sogenannten **perspektivischen Lokaladverbialia**. Die Perspektive ist besonders wichtig, wenn wir die **Position und die Bewegung eines Gegenstandes in den drei Dimensionen** beschreiben.

Abbildung 5: Perspektivische Lokaladverbialia im Baustein „Raum“⁸

⁸ Die Seite ist zugänglich unter <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/6728> (28.6.2024).

Perspektivische Lokaladverbialia werden in einer Übung wiederaufgenommen, die eine unterschiedliche Situation abbildet (s. Abbildung 6):





Drei Sprecher betrachten aus verschiedenen Perspektiven die eingeparkten Autos. Welche Sätze passen zu wem?

Alle Fragen anzeigen

1 / 10 ▶

Das orange Auto steht ganz vorn.

a. blauer Sprecher
b. oranger Sprecher
c. grüner Sprecher
d. kein Sprecher

Überprüfen

Abbildung 6: Übung zu perspektivischen Lokaladverbialia⁹

Die Übung basiert auf einem Bild mit drei eingeparkten Autos. Die Pfeile im Bild stellen drei Sprecher dar, die die Autos aus verschiedenen Perspektiven beobachten. Die Übung besteht aus zehn Aussagen, die Angaben zur Position der Autos machen. Ziel der Übung ist es, zu erkennen, zu welchem Sprecher jede Aussage passt. Um die Übung zu lösen, wird die passende Option angekreuzt – in diesem Fall die Option c. Durch das Klicken auf den Button „Überprüfen“ wird die Lösung eingeblendet.

4. Fazit

Zusammenfassend nutzt das didaktische Angebot von *LernGrammis* viele Potenziale des digitalen Mediums aus, um eine binnendifferenzierende, nutzerfreundliche Grammatik der deutschen Sprache zugänglich zu machen. Dadurch, dass *LernGrammis* als skalierte Grammatik gestaltet ist – s. Abschnitt 2.3 –, können Lernende und Lehrende mit unterschiedlichen Zwecken und Bedürfnissen angesprochen werden. Dabei bildet *LernGrammis*, das Übungsgrammatik und didaktische Referenzgrammatik kombiniert, die oberflächlichere Schicht, auf der das Grammatikgrundwissen vermittelt wird. Bausteine für Lernende sind nach steigender Schwierigkeit ab der GER-Niveaustufe A1 geordnet, aber abgesehen davon so konzipiert, dass sie unabhängig von Motivation und Lehrkontext

⁹ Die Übung ist zugänglich unter https://grammis.ids-mannheim.de/exercises/lerngrammis/Raum_1.htm (28.6.2024).

nutzbar sein sollen. Auf einer nachgelagerten Ebene sind vertiefende wissenschaftliche Inhalte angesiedelt, die nach Bedarf zugänglich gemacht werden. Somit wird jedem, der aus den verschiedensten Gründen sein Grundwissen vertiefen möchte, eine Möglichkeit dafür angeboten. Auch multimediale Elemente werden didaktisch motiviert eingesetzt. Einige davon, wie z. B. farbliche Markierungen und statische Bilder, finden sich zwar auch in herkömmlichen gedruckten Übungsgrammatiken. Das gilt allerdings nicht für Animationen, die in *LernGrammis* etwa zur Abbildung von kausal-konsekutiven, final-instrumentalen oder temporalen Bedeutungsrelationen eingesetzt werden, und für Erklärvideos, die z. B. die Bedienung korpuslinguistischer Spezialressourcen wie Korpora und elektronischen Wörterbüchern illustrieren. In *LernGrammis* spielen multimediale Elemente auch deshalb eine wichtige Rolle, weil auf jedweden grammatikkontrastiven Ansatz bewusst verzichtet wird und die Metatexte vollständig in deutscher Sprache verfasst sind. Gegen eine kontrastive Grammatikschreibung sprechen u.E. vor allem zwei Argumente. Erstens wäre diese höchstens in sprachlich homogenen DaF-Lernkontexten wirksam, die typischerweise außerhalb des deutschsprachigen Raums vorliegen. Allerdings kann Deutsch als Fremdsprache auch innerhalb des deutschsprachigen Raums gelernt werden – z. B. im Rahmen von Ferienkursen und internationalen Sprachkursen an deutschsprachigen Hochschulen (vgl. Rösler 2021b), wobei die Lernkontexte sprachlich heterogener sein können. Zweitens hätte eine zielgruppengerechte kontrastive Grammatikschreibung angesichts der weltweiten Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache (vgl. Heine 2021) die Auseinandersetzung mit einer im Projektrahmen nicht abzudeckenden Vielfalt von Sprachen und Sprachfamilien bedeutet. Die Heterogenität des Zielpublikums spricht u. E. auch gegen die Verfassung der Metatexte in einer *lingua franca* wie z. B. Englisch, deren Kenntnis auf hinreichendem Niveau bei den Endnutzenden nur vermutet werden kann. Um eine möglichst breite Nutzerschaft zu erreichen, scheint uns der Rückgriff auf multimediale Inhalte für die Erklärung basaler grammatischer Phänomene stattdessen sinnvoller.

Die Unterschiedlichkeit existierender analoger wie digitaler Referenz- und Übungsgrammatiken ist angesichts der heterogenen Gruppe der DaF-Lernenden und DaF-Lehrkräften kein Nachteil (Rösler 2015: 105), im Gegenteil: Sie bietet die Chance, auf die verschiedenen Voraussetzungen, Bedarfe und Ziele des DaF-Unterrichts einzugehen – auch im

digitalen Format. Zu diesem Pool an Möglichkeiten trägt *LernGrammis* als eine Grammatik neuen Typs bei: digital, hypermedial, empirisch-deskriptiv fundiert und sowohl Referenz- als auch Übungsgrammatik für DaF-Lehrende und DaF-Lernende.

Bibliographie

- Ajanki, Rigina; Hamari, Arja (2021) Current trends in grammar writing. *Linguistics Vanguard* 7 (1). DOI: <https://doi.org/10.1515/lingvan-2019-0039>.
- Andersen, Christiane; Fredriksson, Christine (2023) *Gebrauchsbezogene Grammatik. Für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im mehrsprachigen Kontext*. Berlin: Frank & Timme.
- Antonioli, Giorgio; Reinken, Niklas; Schneider, Roman (2023) Das grammatische Informationssystem *grammis*. Grammatik online, interaktiv und verständlich. *Praxis Deutsch* (302), 14–17.
- Antonioli, Giorgio; Reinken, Niklas; Schneider, Roman (2024) Grammatisches Wissen, grammatische Bildung und Grammatikunterricht. Das digitale Informationssystem *grammis* zwischen Forschungsvermittlung und forschendem Lernen. In: Chirchig State Pedagogical University (Hrsg.) *Aktuelle Fragen der modernen Philologie und Linguodidaktik. Materialien der internationalen wissenschaftlichen Konferenz*, 57–67.
- Becker-Mrotzek, Michael; Gogolin, Ingrid; Roth, Hans-Joachim; Stanat, Petra (2023) Grundlagen und normative Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. In: Michael Becker-Mrotzek, Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth; Petra Stanat (Hrsg.) *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Münster, New York: Waxmann, 9–26.
- Beißwenger, Michael (2021) Digitalisierung der sprachlichen Bildung? Neue Kommunikations- und Lernformen. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung & Union der Deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.) *Die Sprache in den Schulen – eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin: Erich Schmidt, 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* 39 (2), 42–46. DOI: https://doi.org/10.14618/sr-2-2023_beiss.
- Bellavia, Elena (2017) Bilder und Bedeutungen in der Grammatikvermittlung. In: Claudio Di Meola; Joachim Gerdes; Livia Tonelli (Hrsg.), 61–85.
- Bezemer, Jeff; Kress, Gunther (2016) The Textbook in a Changing Multimodal Landscape. In: Nina-Maria Klug; Hartmut Stöckl (Hrsg.) *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin, Boston: de Gruyter, 476–498.
- Biebighäuser, Katrin; Feick, Diana (2020) Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Katrin Biebighäuser; Diana Feick (Hrsg.), 9–41.
- Biebighäuser, Katrin; Feick, Diana (Hrsg.) (2020) *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Bierwisch, Manfred (1966) *Strukturalismus und Linguistik*. Gießen: prolit.
- Bredel, Ursula (2013) *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.

- Breindl, Eva (2018) Grammatikographie: Deskriptive Grammatik. In: Angelika Wöllstein; Peter Gallmann; Mechthild Habermann; Manfred Krifka (Hrsg.) *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik*. Berlin, Boston: de Gruyter, 355–382. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110490992-013>.
- Breindl, Eva; Thurmair, Maria (2003) Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 40 (2), 87–93.
- Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012) *Sprachdidaktik*. 2. Aufl. Berlin: Akademie. DOI: <https://doi.org/10.1524/9783050062907>.
- Buscha, Joachim (1995) Referenzgrammatiken als theoretische Mischgrammatiken. In: Vilmos Ágel; Rita Brdar-Szabó (Hrsg.) *Grammatik und deutsche Grammatiken*. Tübingen: Niemeyer, 175–185.
- Buscha, Joachim; Freudenberg-Findeisen, Renate; Forstreuter, Eike; Koch, Hermann; Kuntzsch, Lutz (1998) *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Cotgrove, Louis (2023) Teaching German with YouTube Comments. The benefits of authentic corpus-based material for younger learners. *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 3 (2), 90–111. DOI: <https://doi.org/10.48694/KORDAF.3840>.
- Dalmas, Martine; Schneider, Roman (2018) Die grammatischen Online-Angebote des IDS aus Sicht der Germanistik im Ausland. Gegenwart und Zukunft. In: Henning Lobin; Roman Schneider; Andreas Witt (Hrsg.) *Digitale Infrastrukturen für die germanistische Forschung*. Berlin, Boston: de Gruyter, 269–288. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110538663-013>.
- Dämmer, Jutta (2019) *Grammatisches Fachwissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch im Verlauf des ersten Studienseesters*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Di Meola, Claudio (2017) Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Wie sie sind und was sie können. In: Claudio Di Meola; Joachim Gerdes; Livia Tonelli (Hrsg.), 11–25.
- Di Meola, Claudio; Gerdes, Joachim; Tonelli, Livia (Hrsg.) (2017) *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken*. Berlin: Frank & Timme.
- Durrell, Martin (2004) Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. *Der Deutschunterricht* 20 (1), 69–77.
- Dürscheid, Christa (2023) Lateinische Schulgrammatik oder andere Modelle? Welche Grammatik eignet sich am besten zur Beschreibung des Deutschen? In: Christa Dürscheid (Hrsg.) *Deutsch im Fokus. Sprachdidaktik, Internetkommunikation, Grammatik: ausgewählte Schriften*. Berlin: Frank & Timme, 303–325.
- Edler, Stefanie (2011) Wenn das ‚Richtige‘ die falsche Wahl ist. Eine Frage der Angemessenheit. In: Klaus-Michael Köpcke; Arne Ziegler (Hrsg.) *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: de Gruyter, 197–222.
- Eisenberg, Peter (1976) Wissenschaftliche Grammatik in der Sprachlehre. *Das Argument* (95), 9–23.
- Eisenberg, Peter (2020a) *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik*. 5. Aufl. Stuttgart: Metzler. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05096-0> .

- Eisenberg, Peter (2020b) *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. 5. Aufl. Stuttgart: Metzler. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05094-6>.
- Falke, Stefan; Ripp, Saskia; Schneider, Roman; Waßner, Ulrich (2021) Das Informationssystem *grammis* als Ressource für die internationale Germanistik. In: Henning Lobin; Andreas Witt; Angelika Wöllstein (Hrsg.) *Deutsch in Europa. Sprachpolitisch – grammatisch – methodisch*. Berlin, Boston: de Gruyter, 295–300. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110731514-015>.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2018) *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Schmidt.
- Gornik, Hildegard; Rautenberg, Iris (Hrsg.) (2022) *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Granzow-Emden, Matthias (2015) Musterbildung in der Grammatik am Beispiel des Verbs. In: Birgit Mesch; Björn Rothstein (Hrsg.) *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs*. Berlin, Boston: de Gruyter, 107–133.
- Hegedűs, Ildikó (2002) Sollte die gesprochene Sprache (wenn ja, inwiefern) im Deutschunterricht berücksichtigt werden? In: Vilmos Ágel; Andreas Herzog (Hrsg.) *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 279–292.
- Heine, Antje (2021) Die Situation der deutschen Sprache in der Welt. In: Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettl; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, Heidelberg: Metzler, 38–49.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (2011) *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. [Nachdr.]. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- Hennig, Mathilde (2010) Plädoyer für eine Grammatikbenutzungsforschung. Anliegen, Daten, Perspektiven. *Deutsche Sprache* (38), 19–42.
- Hoffmann, Ludger (2011) Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik. Die Terminologie. In: Christina Noack; Jakob Ossner (Hrsg.) *Grammatikunterricht und Grammatikterminologie*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 33–56.
- Hoffmann, Ludger (2021) *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Hoffmann, Ludger (2022) Linguistische Theoriebildung, Schulgrammatik und Terminologie. In: Hildegard Gornik; Iris Rautenberg (Hrsg.), 56–88.
- Kanaplianik, Katsiaryna (2016) *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben. Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachvermittlung*. Münster: Lit.
- Köller, Wilhelm (1988) *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart: Metzler.
- Kwakernaak, Erik (2001) Didaktische und beschreibende Grammatik. In: Peter Colliander (Hrsg.) *Linguistik im DaF-Unterricht. Beiträge zur Auslandsgermanistik*. Frankfurt (Main) et al.: Lang, 115–255.
- Menzel, Wolfgang (1975) *Die deutsche Schulgrammatik*. 3. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Nalezinski, Sybille; Raaf, Bettina (2007) Help Yourself to Languages. Computergestütztes Selbstlernen. In: Friederike Klippel, Gerhard Koller; Axel Polletti (Hrsg.) *Fremdsprachenlernen online. Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektverbund SprachChancen*. Münster et al.: Waxmann, 59–69.

- Ossner, Jakob (2022) Geschichte der Grammatikdidaktik. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. In: Hildegard Gornik; Iris Rautenberg (Hrsg.), 3–36.
- Peyer, Ann (2022) Methodische Konzepte der Sprachreflexion im Unterricht. In: Hildegard Gornik; Iris Rautenberg (Hrsg.), 339–366.
- QAA [The Quality Assurance Agency for Higher Education] (2023) Subject Benchmark Statement. Language, Cultures and Societies. Gloucester.
- Rausch, Karin (2017) Grammatikdarstellung und -vermittlung in Online-Übungsgrammatiken. In: Claudio Di Meola; Joachim Gerdes; Livia Tonelli (Hrsg.), 87–108.
- Rösler, Dietmar (2015) Vermittlung von Form und Funktion zugleich. Eine berechtigte Forderung an oder eine Überforderung von didaktischen Grammatiken? In: Chiara Cerri; Sabine Jentges (Hrsg.) „*Das musst du an Ruth fragen*“. *Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 91–108.
- Rösler, Dietmar (2021a) Grammatik und Fremdsprachenlernen. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Claudio Di Meola; Daniela Puato (Hrsg.) *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*. Berlin et al.: Peter Lang, 17–35.
- Rösler, Dietmar (2021b) Lehr- und Lehrkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In: Claus Altmayer; Katrin Biebighäuser; Stefanie Haberzettl; Antje Heine (Hrsg.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, Heidelberg: Metzler, 25–37.
- Schneider, Roman (2012) „... jetzt auch im praktischen Hypertextformat“. Die Anfänge der Grammatik mit der Maus. In: Roman Schneider; Marek Konopka (Hrsg.) *Grammatische Stolpersteine digital*. Mannheim: IDS, 17–34.
- Schneider, Roman (2004) *Benutzeradaptive Systeme im Internet. Informieren und Lernen mit GRAMMIS und ProGr@mm*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Schneider, Roman; Lang, Christian (2022) Das grammatische Informationssystem *grammis*. Inhalte, Anwendungen und Perspektiven. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 50 (2), 407–427. DOI: <https://doi.org/10.1515/zgl-2022-2060>.
- Wöllstein, Angelika; Axel-Tober, Katrin; Fuhrhop, Nanna; Fuß, Eric; Gallmann, Peter; Holler, Anke; Nübling, Damaris; Peters, Jörg; Rapp, Irene; Reich, Ingo; Schlücker, Barbara; Thurmair, Maria (2022) *Duden. Die Grammatik*. 10. Aufl. Berlin: Duden.
- Zeyer, Tamara (2020) „Das scheint die richtige Antwort zu sein.“ Grammatik entdecken – interaktiv und selbstständig. In: Katrin Biebighäuser; Diana Feick (Hrsg.), 175–193.
- Zeyer, Tamara; Bernhardt, Lara; Ivanovska, Inga (2015) Hinter den Kulissen der Interaktiven Animierten Grammatik. Didaktische Konzeption und Entwicklung einer App zum Grammatiklernen. *German as a Foreign Language* (2), 71–98.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997) *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.

Kurzbiographien

Dr. Niklas Reinken ist seit 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache im Projekt LernGrammis. 2018 Master of Education (Gymnasium), 2022 Promotion zu einem schriftgrammatischen Thema an der Universität Oldenburg.

Forschungsschwerpunkte: Graphetik, Handschrift und Druckschrift, Graphematik und Schriftlinguistik, Grammatik für die Schule, Grammatikvermittlung in digitalen Medien.

Dr. Giorgio Antonioli promovierte 2015 an der Universität Turin (Italien) mit einer Dissertation zum Thema Konnektoren im gesprochenen Deutsch. Nach der Promotion war er u. a. als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Trient (Italien) und Innsbruck (Österreich) sowie als Lehrkraft für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bei verschiedenen Trägern in Mannheim tätig. Seit 2022 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache im Projekt LernGrammis.

PD Dr. Roman Schneider promovierte in Computerlinguistik und Medienwissenschaft, 2017 folgte die Habilitation mit einer Arbeit zu mehrfach annotierten Textkorpora an der Universität Leipzig. Am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache leitet er den Programmbereich Sprachinformationssysteme und verantwortet das grammatische Online-Informationssystem Grammis. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind sprachliche Zweifelsfälle, Sprachvariation und Sprachwandel.

Schlagwörter

Grammatikographie, Grammatik für den DaF-Unterricht, Digitale Medien, Empirie in der Sprachforschung