

DIGITALE GRAMMATIKVERMITTLUNG IM PROJEKT *LERNGRAMMIS*

Der Grammatikbaustein „Gesprochenes Deutsch“

Giorgio Antonioli

Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Mannheim)

Abstract

Im Beitrag wird eine digitale Lehr- und Lerneinheit zur Grammatik des gesprochenen Deutsch präsentiert, das am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Mannheim) im Rahmen des Projektes *LernGrammis* entsteht. Ziel des Projektes ist ein niederschwelliger, adaptiver Zugang zur Grammatik der deutschen Sprache. Wie im Beitrag am Beispiel der Lerneinheit „Gesprochenes Deutsch“ gezeigt wird, erfolgt dies durch die didaktische Aufbereitung von Korpusbeispielen. Wenn es um gesprochene Sprache geht, sind diese besonders relevant, allerdings ist ihr Einsatz zu didaktischen Zwecken wegen ihres höheren Schwierigkeitsgrads im Vergleich mit konstruierten Beispielen nicht ganz unproblematisch. Im Beitrag werden entsprechende Lösungswege gezeigt und diskutiert.

Keywords: Korpora; Deutsch als Fremdsprache; Grammatik; gesprochenes Deutsch; Lernen; Lehren

Abstract

The paper presents a digital teaching and learning unit for grammar of spoken German. This is part of the *LernGrammis* project at the Leibniz-Institute for German Language (Mannheim), which aims at giving an adaptive, low-threshold access to German language grammar knowledge. Using the example of the learning unit “Spoken German”, the paper shows how the didactic-aimed processing of corpus data makes this possible. For spoken language, the latter are particularly relevant. Nevertheless, their higher difficulty compared to constructed examples might hinder their use for didactic purposes. The paper addresses and discusses some possible solutions in this respect.

Keywords: corpora; German as a Foreign Language; grammar; spoken German; learning, teaching

1. Einleitung

Die grammatischen Besonderheiten des gesprochenen Deutsch sind in den letzten Jahrzehnten ausführlich erforscht worden – für eine historische Übersicht vgl. Fiehler (2017) – und mittlerweile auch in die Grammatikschreibung eingeflossen – siehe v.a. das Kapitel „Gesprochene Sprache“ in der Duden-Grammatik (vgl. Duden 2022). Typische grammatische Strukturen des gesprochenen Deutsch sind z.B. V1-Aussagesätze wie im Beispiel (1) sowie Nebensätze bzw. Komplementsätze mit Verbzweitstellung wie in (2) und (3):

- (1) „Bin schon weg, wollt’ nur schnell meinen Mantel holen“ (normalisiert nach Duden 2022: S. 302)
- (2) „Ich helfe dir, weil ich kenn’ mich hier aus“ (normalisiert nach Datenbank Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00167_SE_01_T_01_DF_01/c396)
- (3) „Hat jemand von euch Handcreme dabei?“ – „Ich glaub’, ich hab’ welche dabei“ (normalisiert nach Datenbank Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00052_SE_01_T_01/c536)

Darüber hinaus können syntaktische Strukturen, die auch in der medialen Schriftlichkeit vorhanden sind, in der gesprochenen Sprache besondere Bedeutungslesarten erhalten – z.B. Kausal- und Konzessivsätze mit *wo* (vgl. Günthner 2002) wie in (4) und (5) und Kausalsätze mit *wenn* (vgl. Gohl 2000) wie in (6):

- (4) „Trink lieber nichts, wo du so erkältet bist“ (normalisiert nach Günthner 2002: 1)
- (5) „Die will ständig kommen und schwätzen, schwätzen, schwätzen, wo ich keine Zeit habe für so etwas“ (normalisiert nach Günthner 2002: 1)
- (6) „Es ist ja schon ein Gewohnheitstrinker, wenn er jeden Abend ein paar Bier trinkt. Oder?“ (normalisiert nach Gohl 2000: 12)

Die Beispiele (1) bis (6) bilden Merkmale überregionaler Alltagssprache ab, die in Kontexten konzeptionell mündlicher¹, informeller Kommunikation von Muttersprachlerinnen und Muttersprachler des Deutschen unauffällig verwendet und akzeptiert (vgl. Schneider 2020: 207) und auch von gebildeten Sprechern gebraucht wird (vgl. Durrell 2004: 71). Für Fremdsprachenlernende ist ihre Kenntnis sowie die Fähigkeit, sie zu erkennen und kontextadäquat aktiv zu verwenden, genauso wie die Beherrschung der schriftbasierten Grammatik ein unverzichtbarer Bestandteil der Sprachkompetenz – denn „was anders kann das Ziel des Erlernens einer fremden Sprache sein, als diese so zu sprechen, wie Menschen sie sprechen, für die sie nicht eine fremde, sondern die eigene Sprache ist?“ (Drumbl 2011: 59). Aus diesem Grund wird längst für eine Sensibilisierung für grammatische Besonderheiten des gesprochenen Deutsch in der Fremdsprachdidaktik plädiert und es wurden bereits mehrere Versuche in diese Richtung vorgenommen. Grammatische Merkmale mündlicher Alltagssprache sind nicht nur in Lehrwerke (vgl. u.a. Durrell 2004; Günthner / Wegner / Weidner 2013), Lerngrammatiken (z.B. Kars / Häussermann / Gruber 1997) und didaktische Referenzgrammatiken (z.B. Fandrych / Thurmair 2021; Andersen / Fredriksson 2023) aufgenommen worden, sondern sie sind in den letzten Jahrzehnten auch zum Gegenstand von wissenschaftlich fundierten digitalen didaktischen Angeboten geworden, in deren Rahmen sie anhand von Sprachdaten aus mündlichen Korpora vermittelt werden. Ein solches Angebot entsteht auch am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache im Rahmen des Projektes *LernGrammis* und wird im vorliegenden Beitrag präsentiert. Es soll an dieser Stelle präzisiert werden, dass es sich dabei um ein didaktisches Angebot für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache handelt. Diese zwei Zielgruppen sind zwar unterschiedlich, aber ihre Unterschiedlichkeit geht vielmehr auf Faktoren wie Lehrkontexte und Lernmotivationen zurück. So handelt es sich beim DaF-Lernen im prototypischen Fall um einen gesteuerten Spracherwerb außerhalb des deutschsprachigen Raums – währenddessen erfolgt der Spracherwerb im DaZ-Bereich innerhalb des deutschsprachigen Raums und es kann gesteuert und/oder ungesteuert sein (vgl. z.B. Rösler 2021: 25-26). Für Zweitsprachlernende hat der Spracherwerb außerdem eine ganz andere Bedeutung: Deutsch ist für sie nämlich der Schlüssel zur Integration, denn seine Beherrschung ermöglicht den Zugang zu gesellschaftlichen Einrichtungen und somit die Partizipation an der Gesellschaft (vgl. Gamper / Schroeder 2021: 63). Bei DaF-Lernenden ist währenddessen „der Druck, in verschiedenen alltäglichen (auch informellen beruflichen oder Bildungs-) Situationen agieren zu müssen, deutlich geringer“ (Ender / Fandrych / Thurmair 2023: 6). Diese Unterschiedlichkeit findet sich auch in zielgruppenspezifischen Lehrmaterialien wieder, aber das betrifft in erster Linie Lehrwerke. So werden z.B. in ausdrücklich für DaZ ausgelegten Kursbüchern² häufig typische Situationen aus dem Alltags- oder aus dem Berufsleben im deutschsprachigen Raum thematisiert, die für DaF-Lernende nicht unmittelbar relevant sind. Die grammatischen Lerninhalte sind dagegen im Großen und Ganzen die gleichen, weshalb didaktische Referenzgrammatiken wie die oben genannten sowohl für den Fremdsprachen- als auch für den Zweitsprachenunterricht gedacht sind – Hoffmann (2021) ist ein weiteres Beispiel.

Der Beitrag gliedert sich folgendermaßen. Im nächsten Abschnitt werden einige korpusbasierte digitale didaktische Angebote für Deutsch als Fremdsprache mit Hinblick auf Vorteile und Probleme beim Einsatz von mündlichen Korpora diskutiert. Anschließend wird ein Überblick über

¹ Alltagssprachliche grammatische Merkmale kommen sowohl mündlich wie auch in der medial basierten Schriftlichkeit vor, z.B. in Chat-Nachrichten (vgl. u.a. Fandrych 2024).

² S. z.B. die Lehrwerke *Im Berufssprachkurs* (vgl. Schlüter / Müller / Hagner 2022), *Aspekte Beruf* (vgl. Gerhard et al. 2022) und *Fokus Deutsch – Erfolgreich in Alltag und Beruf* (vgl. Manner / Schote / Weimann 2019).

das grammatische Informationssystem des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache *grammis* sowie über das in dessen Rahmen neu entstandene Wissenstransferprojekt *LernGrammis* gegeben. Daraufhin werden konkrete Didaktisierungsvorschläge aus dem Projekt präsentiert und diskutiert.

2. Mündliche Korpora in digitalen didaktischen Angeboten für Deutsch als Fremdsprache: Einige Beispiele

Die in diesem Abschnitt erwähnten digitalen didaktischen Angebote mit Schwerpunkt „Gesprochenes Deutsch“ vertreten die Auffassung, dass die Vermittlung von kennzeichnenden Merkmalen mündlicher Alltagssprache vom Einsatz von authentischen Beispielen nicht absehen darf. Wie ein solcher Einsatz konkret erfolgen kann und was dabei zu beachten ist, wird hier am Beispiel von drei Projekten veranschaulicht, die für die Konzeption der *LernGrammis*-Einheit zum gesprochenen Deutsch besonders einflussreich waren:

1. Das Projekt GDA – Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik
2. Die PGD – Plattform Gesprochenes Deutsch
3. Das Projekt *ZuMult* – Zugänge zu multimedialen Korpora gesprochener Sprache

Die ersten zwei Projekte wurden beide an der Universität Münster durchgeführt – für eine detaillierte Schilderung von Inhalten und Zielen s. u.a. Weidner (2012) und die jeweiligen Beiträge von Günthner, Weidner und Zitta in Imo / Moraldo (2015) bzw. Imo / Weidner (2018). Die didaktischen Inhalte aus beiden Projekten richten sich zwar an teilweise unterschiedliche Zielgruppen – das GDA-Projekt beschränkt sich auf den DaF-Bereich (vgl. Weidner 2012), während die Plattform Gesprochenes Deutsch auch den DaZ-Bereich umfasst (vgl. Imo / Weidner 2018). Nichtsdestotrotz haben beide Projekte eine gemeinsame methodologische Verpflichtung gegenüber der Interaktionalen Linguistik und der Gesprächsanalyse, die sich in der Konzeption der Lehreinheiten widerspiegelt. Die Belege, die als Grundlage dafür dienen, werden nämlich in einer vereinfachten Version des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) wiedergegeben und es handelt sich dabei nicht um einzelne, dekontextualisierte Äußerungen, sondern um längere Gesprächsabschnitte. Ihrer methodologischen Ausrichtung entsprechend zielen die Lehreinheiten beider Projekte primär auf den „Erwerb von Interaktionskompetenzen“ (Imo / Weidner 2018: 242) ab. Dazu gehört auch die Aneignung von grammatischen Strukturen der mündlichen Alltagssprache wie z.B. die *am*-Progressiv-Konstruktion, der auf der PGD eine Lehreinheit gewidmet wird³. Dort wird die *am*-Progressiv-Konstruktion durch die Anführung von authentischen Beispieltranskripten wie dem folgenden präsentiert – s. Transkriptzeilen 1365-1366:

```
1357 SK:  (.) ah ich will jetzt zu
1358 SK:  auroras
1359 SK:  geburtstag ma was nähen
1360 SK:  (aber)
1361 SG:  ja
1362      (0.2)
1363 SK:  weiß no nicht was
1364 SK:  mal gucken
1365 SG:  ich bin
1366 SG:  äh mittlerweile am verkaufen tatsächlich
```

³ Die Einheit ist zugänglich unter https://dafdaz.sprache-interaktion.de/Lehreinheiten/Lerneinheit_am_Progressiv.pdf (11.07.2024).

1367 SG: ((lacht))

1368 SK: echt

1369 (0.26)

(Transkribiert nach: PGD-Lehreinheit zum *am*-Progressiv, s. Fußnote 4)

Den Transkriptbeispielen folgt eine Aufgabe, in deren Rahmen die Lernenden den Zeitpunkt des durch die *am*-Progressiv-Konstruktion ausgedrückten Geschehens festlegen sollen – s. Abbildung 1:

Arbeitsaufgabe 1

Setzen Sie sich mit den anderen Mitgliedern Ihrer Gruppe zusammen. Diskutieren Sie: Drückt die unbekannte Form ein vergangenes, gegenwärtiges oder zukünftiges Geschehen aus? Welche Funktion vermuten Sie hinter dieser Form? Stellen Sie eine Hypothese auf.

Abbildung 1

Aufgabe zur *am*-Progressiv-Konstruktion aus der PGD-Lehreinheit (s. Fußnote 4)

Anschließend werden die grammatischen Eigenschaften und die Funktion der *am*-Progressiv-Konstruktion in einer Infobox erläutert – s. Abbildung 2:

Infobox



Der am-Progressiv

In der deutschen Sprache wird der *am*-Progressiv verwendet, wenn ausgedrückt werden soll, dass ein Geschehen oder eine Handlung im angesprochenen Moment abläuft. Der *am*-Progressiv ist ein Phänomen der gesprochenen Alltagssprache.

Die Konstruktion wird folgendermaßen gebildet:

konjugierte Form von sein + am + Infinitiv eines Vollverbs, das die Handlung beschreibt

Progressiv- beziehungsweise Verlaufsformen gibt es auch in anderen Sprachen.

Abbildung 2

Erläuterung der *am*-Progressiv-Konstruktion aus der PGD-Lehreinheit (s. Fußnote 4)

Im weiteren Laufe der Lehreinheit werden Informationen über die regionale Herkunft sowie Anweisungen zum Gebrauch der *am*-Progressiv-Konstruktion gegeben. Bezüglich der Letzteren wird betont, dass die *am*-Progressiv-Konstruktion vor allem in informeller mündlicher Kommunikation verwendet wird, aber auch in konzeptionell mündlichen Textsorten wie z.B. Chat-Nachrichten zu finden ist (vgl. Imo / Weidner 2018: 242). Von ihrem Gebrauch „in formellen Kontexten wie Bewerbungsgesprächen, beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit oder in offiziellen Briefen“ (Imo / Weidner 2018: 242) wird ausdrücklich abgeraten.

Die *LernGrammis*-Einheit zum gesprochenen Deutsch, die im vorliegenden Beitrag präsentiert wird, geht in eine ähnliche Richtung. Sie führt nämlich grammatische Besonderheiten mündlicher Alltagssprache ein, deren Funktion die Lernenden durch die Lösung von Aufgaben erschließen sollen, und basiert auf authentischen Sprachdaten. Authentizität heißt dabei, (i) dass die Sprachdaten nicht eigens für didaktische Zwecke erstellt wurden und (ii) dass sie natürlichen Gesprächen aus dem

Alltags- und Berufsleben entstammen (vgl. Imo / Weidner 2018: 233). Die Arbeit mit authentischen Beispielen in Fremdsprachenlernkotexten ist ohne Weiteres von Vorteil, denn sie bereitet auf den tatsächlichen Kontakt mit der Zielsprache vor (vgl. Imo / Weidner 2018: 233), aber sie setzt einen sprachdidaktisch profilierten Zugang zu den Sprachdaten voraus, um effektiv zu sein. Für ein fremdsprachendidaktisches Angebot mit Schwerpunkt Grammatik heißt das, dass die Grammatik im Vordergrund stehen soll, während mögliche Störungsfaktoren wie unbekannter Wortschatz und/oder standardferne Sprachmerkmale ausgeblendet werden sollen. Zu diesem Zweck sind die Beispiele für die *LernGrammis*-Einheit mithilfe von Ressourcen aus dem Projekt *ZuMult* (vgl. u.a. Fandrych / Meißner / Wallner 2021; Fandrych / Meißner / Schwendemann 2023; Schmidt / Schwendemann / Wallner 2023) ausgewählt worden. Diese bieten Zugänge zu Korpora, „die auf die Bedürfnisse von Fremdsprachendidaktiker_innen zugeschnitten sind, indem sie eine gezielte Auswahl von Sprechereignissen nach sprachdidaktisch relevanten Kriterien ermöglichen“ (Fandrych / Meißner / Wallner 2021: 316-317). Das Projekt nimmt sich eine Einstufung von Sprechereignissen aus der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD, Leibniz-Institut für Deutsche Sprache) nach Schwierigkeit vor. Diese wird an zwei Faktoren gemessen, und zwar an der „Nähe oder Ferne zu einer relativ schriftsprachlich-normorientierten Aussprache“ (Fandrych / Meißner / Wallner 2021: 318, s. Fußnote 11) und am Wortschatz. Die Standardnähe oder -Ferne eines Sprechereignisses wird folgendermaßen bestimmt: Jede in der DGD gespeicherte Tonaufnahme ist sowohl in aussprachenaher als auch in normalisierter Form transkribiert. Je mehr sich diese zwei Formen voneinander unterscheiden, desto standardferner ist das Sprechereignis und desto höher ist sein Schwierigkeitsgrad. Die Schwierigkeit von Sprechereignissen in Bezug auf den Wortschatz wird durch ihren Abgleich mit zwei Wortlistengruppen bestimmt. Zur ersten Gruppe gehören die Wortlisten des Goethe-Instituts, die „den Wortschatz nach den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens gruppieren (verfügbar für die Stufen A1, A2, B1)“ (Fandrych / Meißner / Wallner 2021: 316). Die zweite Gruppe besteht aus Frequenzlisten, die „auf der Basis des Frequenzwörterbuchs von Tschirner / Möhring (2019 [im Original zitiert]) berechnet wurden. Diese ermöglichen einen Abgleich mit den 1000, 2000, 3000, 4000 und 5000 häufigsten Wörtern des Deutschen“ (Fandrych / Meißner / Schwendemann 2023: 24). Beide Kriterien waren für die Auswahl der Korpusbeispiele für die *LernGrammis*-Einheit zum gesprochenen Deutsch ausschlaggebend⁴. Diese wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

3. Gesprochenes Deutsch im grammatischen Informationssystem *grammis*

Das grammatische Informationssystem *grammis* ist seit Jahren eines der meistgenutzten Online-Angebote des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (vgl. Schneider / Lang 2022). Es bietet multimedial aufbereitete Inhalte und authentische Sprachressourcen für Spezialisten sowie für Lehrende und Lernende des Deutschen und präsentiert verschiedene am Institut entstandene, fachlich gesicherte Wissenskomponenten aus Referenzwerken und Forschungsprojekten. Zum Angebot gehören u.a. die „Systematische Grammatik“, die auf der wissenschaftlichen IDS-Grammatik (vgl. Zifonun / Hoffmann / Strecker 1997) basiert, eine „Grammatik in Fragen und Antworten“ mit prominenten Zweifelsfällen sowie die „Korpusgrammatik“ (s. z.B. Fuß / Konopka / Wöllstein 2019), die morphosyntaktische Variation mit korpuslinguistischen Methoden erforscht. Bereitgestellt werden zudem elektronische Grammatikwörterbücher – u.a. das Wörterbuch zur Verbvalenz VALBU (vgl. Schumacher

⁴ Nicht weniger relevant für die Einschätzung der didaktischen Tauglichkeit von Gesprächsdaten sind die Akustik (Tonqualität, Lautstärke, Nebengeräusche o.Ä.) und die Prosodie (Sprechgeschwindigkeit, Deutlichkeit der Aussprache). Diese Aspekte spielen an dieser Stelle allerdings keine Rolle, denn die Tonaufnahmen aus der DGD dürfen aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht für die breite Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Deshalb werden die Beispiele in der *LernGrammis*-Einheit in normalisierter Fassung veröffentlicht und es wird grundsätzlich auf den Ton verzichtet.

et al. 2004) und ein Wörterbuch der Konnektoren, das auf dem IDS-Handbuch der deutschen Konnektoren (vgl. Pasch et al. 2003; Breindl / Volodina / Waßner 2014) basiert. Zum Angebot zählen weiterhin eine wissenschaftliche Terminologie, das Verzeichnis grundlegender grammatische Fachausdrücke (VGGF) für den schulischen Deutschunterricht – erstellt vom nationalen Gremium für Schulgrammatische Terminologie unter Federführung des IDS – sowie eine digitale Fassung des Amtlichen Regelwerks des Rats für deutsche Rechtschreibung.

Vor diesem Hintergrund hat im Dezember 2022 das Projekt *LernGrammis* (Lernzentrum Sprache: Grammatik interaktiv und systematisch) damit begonnen, für unterschiedliche Zielgruppen innerhalb und außerhalb des akademischen Bildungssektors neue niederschwellige Zugänge zu Grammatik und Rechtschreibung zu entwickeln und anzubieten (vgl. dazu Antonioli / Reinken / Schneider 2023a, 2023b, 2024 sowie Reinken / Antonioli / Schneider 2024)⁵.

In *LernGrammis* wird Sprachwissen in modularen Bausteinen zu grammatischen und orthographischen Themen organisiert, deren übergeordnetes Ziel die Sprachreflexion durch die eigenständige Bewältigung vorgegebener, didaktisch motivierter Aufgaben ist. Dafür werden passende Hilfsmittel aus der *grammis*-Umgebung punktuell bereitgestellt, z.B. durch die Verlinkung von Einträgen aus den oben genannten elektronischen Datenbanken, Regelwerken und Grammatikwörterbüchern.

Die in *LernGrammis* entstehenden Inhalte sind im *grammis*-Portal im Bereich „Propädeutische Grammatik“⁶ gruppiert und in den Unterbereichen „Schulunterricht“, „Akademische Lehre“ und „Fremd- und Zweitspracherwerb“ eingeteilt. Auf den letzteren Bereich wird im Folgenden näher eingegangen.

3.1 *LernGrammis*-Bausteine für den Fremd- und Zweitspracherwerb

Der Inhalt der *LernGrammis*-Bausteine für den Spracherwerb entspricht im Großen und Ganzen dem grammatischen Lernstoff, der üblicherweise in Referenz- und Lerngrammatiken und in Lehrwerken für die Niveaustufen A1 bis B2 im GER – Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Council of Europe 2020) vermittelt wird. Dazu gehören z.B.

1. Wortarten wie Personalpronomen, Artikel, Negations- und Abtönungspartikel, Präposition, Konnektor
2. Wortbildungsmuster wie z.B. Bildung von deverbalen Adjektiven auf *-bar*, *-lich*
3. Verbalenz: Verben mit Dativ, Verben mit Akkusativ, Verben mit Akkusativ und Dativ, Verben mit Präpositionalobjekt
4. Komplexe Satzgefüge: Matrix- und Komplementsatz, Haupt- und Adverbialsatz, Haupt- und Relativsatz

Die *LernGrammis*-Bausteine sind an die Zielgruppe Lehrende und Lernende gerichtet und der grammatische Stoff ist nach Zielgruppe unterschiedlich organisiert. Die Inhalte für Lernende sind im Baustein „Grammatik zum Selbstlernen“ nach einem onomasiologischen Prinzip organisiert und von der Wortart- bis auf die Satzebene nach steigender Schwierigkeit geordnet. Dementsprechend ist jede Seite einem einzelnen grammatischen Element (Wortart, Wortbildungsmuster, Satztyp usw.) gewidmet und am Anfang jeder Seite ist eine Zielgruppenempfehlung nach den GER-Niveaustufen formuliert. Die Metasprache ist auf das Wesentliche reduziert und der Wissenstransfer erfolgt möglichst intuitiv – u.a. mittels multimedialer Elemente wie farblicher Markierungen und statischer bzw. ani-

⁵ Das Projekt hat eine Laufzeit von zwei Jahren und wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen einer übergreifenden digitalen Vernetzungsinfrastruktur für die Bildung gefördert.

⁶ Die Propädeutische Grammatik ist zugänglich unter <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm> (11.07.2024).

mierter Bilder. Die Bausteine für Lehrende sind dagegen nach einem semasiologischen Prinzip aufgebaut, und zwar nach inhaltsdefinierten Grundkategorien. Es wird also ein ähnliches Prinzip wie in der *Grammatik in Feldern* von Buscha et al. (2002: 3) umgesetzt, die

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

Eine solche Grammatikdarstellung erleichtert m.E. den Zugang zur Fremdsprachengrammatik, denn inhaltsdefinierte Grundkategorien sind im Weltwissen von Menschen viel stärker verankert als die sprachlichen Mittel zu ihrer Realisierung in einer Fremdsprache, die sie gerade lernen. Grundkategorien und grammatische Elemente sind transversal. Zum einen kann eine einzelne grammatische Kategorie mehrere Grundkategorien realisieren, z.B. gibt es sowohl Temporal- als auch Lokalpräpositionen. Zum anderen kann eine einzelne Grundkategorie durch mehrere grammatische Elemente – z.B. Wortarten oder syntaktische Strukturen – realisiert werden, z.B. es gibt Temporalpräpositionen, Temporaladverbien und Temporalsätze. Für das *LernGrammis*-Konzept bedeutet das, dass Grammatikbausteine zu einzelnen Grundkategorien mehrere verschiedenartige und unterschiedlich komplexe grammatische Elemente umfassen. Die Tabelle 1 gibt eine vorläufige Übersicht über die bereits veröffentlichten Bausteine:

Baustein	Grammatische Elemente
Rollen und Situationen	Kasus (Nominativ, Dativ, Akkusativ), semantische Rollen, Verbergänzungen
Raum	Lokalpräpositionen, Lokaladverbien, Zustands- und Bewegungsverben
Zeit	Temporalpräpositionen, -Adverbien und Konnektoren, Temporalsätze
Ursache und Folge	kausale Konnektoren und -Präpositionen, Kausalsätze, konsekutive Konnektoren und -Präpositionen, Konsekutivsätze
Zweck und Mittel	Finale Konnektoren und -Präpositionen, Finalsätze, instrumentale Konnektoren und Präpositionen, instrumentale Adverbialsätze

Tabelle 1
Vorläufige Liste der *LernGrammis*-Grammatikbausteine für Lehrende

Die Einheit „Gesprochenes Deutsch“ gehört weder zu den Bausteinen für Lehrende noch zur „Grammatik zum Selbstlernen“, sondern ist eigenständig. Ihre Verortung bei den Bausteinen für Lehrende wäre unlogisch, denn Mündlichkeit ist keine Weltwissenskategorie. Die grammatischen Elemente im Grammatikbaustein „Gesprochenes Deutsch“ haben nämlich nicht eine gemeinsame Grundbedeutung, sondern ihre Gemeinsamkeit ist medien- und registerbedingt – weshalb das semasiologische Kriterium nicht zutrifft⁷. Trotzdem ist die Einheit aus drei Gründen primär an Lehrende gerichtet, während Lernende als sekundäre Zielgruppe gelten – siehe unten. Erstens kann die Vermittlung von Strukturen des gesprochenen Deutsch für DaF-Lehrkräfte außerhalb des deutschsprachigen Raums,

⁷ Ursprünglich war die Einheit „Gesprochenes Deutsch“ im Untermenü „Bausteine für Lehrende“ verortet und wurde dann auf Empfehlung eines/einer der GutachterInnen verschoben.

die keine Muttersprachlerinnen oder Muttersprachler sind, eher den schriftsprachlichen Standard beherrschen und nicht intensiv mit dem aktuellen mündlichen Sprachgebrauch in Deutschland in Kontakt kommen, eine große Herausforderung sein (vgl. Weidner 2012: 35). Zweitens sollten vor allem Lehrende „die spezifischen Bedingungen der gesprochenen Sprache und insbesondere auch die textsorten- und registertypischen Erscheinungen kennen, damit sie sie bei den Bewertungen von Lerneräußerungen angemessen berücksichtigen können“ (Breindl / Thurmair 2003: 92). Drittens setzt die sinnvolle und effektive Nutzung der Einheit ein solides explizites Wissen über die schriftbasierte Grammatik auf der Niveaustufe B2 voraus, dessen Besitz m.E. nur bei Lehrkräften ohne Weiteres angenommen werden darf. Bei Lernenden hängt das explizite Grammatikwissen stattdessen u.a. stark vom individuellen Lernstil ab. So dürften Lernende mit einem kognitiv-analytischen Lernstil, die Aspekte des Systems der fremden Sprache verstehen wollen (vgl. Koeppl 2016: 181), viel mehr Wert auf explizites Grammatikwissen legen als Lernende mit einem imitativ-holistischen Lernstil. Es wäre trotzdem übertrieben, Lernende allein aus diesem Grund aus der Zielgruppe der Einheit auszuschließen. Die Empfehlung für Lernende mit Grammatik-Vorkenntnissen auf der GER-Niveaustufe B2 ist m.E. sinnvoller.

Im nächsten Abschnitt werden einige Didaktisierungsvorschläge aus dem Grammatikbaustein „Gesprochenes Deutsch“ im Detail erläutert und kommentiert.

3.2 Der Grammatikbaustein „Gesprochenes Deutsch“

Im Grammatikbaustein „Gesprochenes Deutsch“ werden verschiedenartige grammatische Merkmale mündlicher Alltagssprache in Betracht gezogen. Die vorläufige Gliederung umfasst drei Punkte, und zwar:

1. Besonderheiten in der Position des Verbs
2. Besonderheiten im Gebrauch von Infinitivkonstruktionen und Nebensätzen
3. Abtönungspartikeln

Der Punkt 1 geht auf grammatische Phänomene wie in den Beispielen (1) bis (3) in der Einleitung ein, und zwar Aussagesätze mit Verberststellung, Verbzweitsätze mit Subjunktor und V2-Komplementsätze.

Beim Punkt 2 geht es u.a. um die metakommunikative Verwendung von Infinitivkonstruktionen mit *um...zu* und von *wenn*-Sätzen sowie um den Gebrauch des Nebensatzeinleitenden *wo* – vgl. die Beispiele (4) bis (6) in der Einleitung. So drücken z.B. *wenn*-Sätze in Äußerungen wie „Wenn ich ehrlich bin, also, das reizt mich also gar nicht“ (normalisiert nach Günthner 1999: 9) keine Konditionalrelation aus, sondern verdeutlichen den kommunikativen Status der Folgeäußerung, „indem sie dem Hörer einen Verstehenshinweis hinsichtlich der Offenheit (...) [geben], mit dem sich der Sprecher (wirklich oder angeblich) äußert“ (Fehler et al. 2003: 266). Für Infinitivkonstruktionen mit *um...zu* gilt dasselbe. Bezüglich des Nebensatzeinleitenden *wo* wurde in der Einleitung bereits erwähnt, dass dieses umgangssprachlich auch als Konzessiv-, Temporal- oder Kausalsubjunktor verwendet wird – in der schriftbasierten Standardsprache gilt er stattdessen als Einleiter von interrogativen W-Komplementsätzen bzw. Relativsätzen.

Der Punkt 3 konzentriert sich vor allem auf die Abtönungspartikeln mit Homonymen aus anderen Wortklassen – z.B. *eben, ja, doch, denn, aber*. Obwohl Abtönungspartikeln auch in der Schriftlichkeit Anwendung finden, lassen sich ihre Eigenschaften am besten in Gesprächskontexten beobachten, denn ihre Funktion besteht in der Herstellung eines dialogischen Bezugs: „Mit ihnen kann

man z.B. auf gemeinsames Vorwissen verweisen, die Sprecherin kann ihre Erwartungen oder Annahmen andeuten, man kann das Gesagte verstärken oder abschwächen“ (Fandrych / Thurmair 2021: 172).

Da sich der Baustein an ein Zielpublikum richtet, das idealerweise über eine solide Grundkenntnis der Schriftgrammatik verfügt (s. Abschnitt 3.1), sind die Beispiele didaktisch in der Form, dass zuerst Letztere aktiviert wird und im nächsten Schritt das neue Grammatikwissen eingeführt wird. Dies erfolgt im Rahmen von rezeptiven Interpretationsaufgaben (vgl. Portmann-Tselikas 2003; Koeppel 2016: 190), in denen Beispiele für bekannte bzw. neue Strukturen verglichen werden sollen. Die Vorwissensaktivierung erfolgt in diesem Schritt durch die Nennung entsprechender expliziter grammatischer Terminologie, wodurch die Aufmerksamkeit der Nutzenden auf den Aufgabenschwerpunkt gelenkt wird. Die Terminologie zum neuen Grammatikwissen wird stattdessen erst im Lösungshinweis vermittelt.

Um eventuellen Störungen durch unbekanntem Wortschatz, regionale Sprachmerkmale und unbekannte grammatische Strukturen entgegenzuwirken, sind die Beispiele außerdem nach den im Abschnitt 2 genannten Kriterien ausgewählt worden. Die Beispiele entstammen dem FOLK – Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch, das Teil der Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD) ist. Ihre Schwierigkeit in Bezug auf Standardferne und Wortschatz wurde mithilfe der Tools *ZuMal* – Zugang zur Merkmalauswahl von Gesprächen (vgl. Fandrych / Meißner / Schwendemann 2023) und *ZuViel* – Zugang zu Visualisierungs-Elementen für Transkripte (vgl. Schmidt / Schwendemann / Wallner 2023) ermittelt, die im Rahmen des *ZuMult*-Projektes (s. Abschnitt 2) entwickelt worden und in der DGD integriert sind⁸. Die grammatische Schwierigkeit wurde stattdessen manuell durch den Abgleich mit einigen Lehrwerken und Lerngrammatiken für die Niveaustufen A1 bis B2 ermittelt – s. die Fußnoten 9, 10, 15.

Anders als im GDA-Projekt und in der Plattform Gesprochenes Deutsch werden in der *LernGrammis*-Einheit keine langen Gesprächsabschnitte als Beispiele angeführt, sondern Einzelsätze und ggf. ganz kurze Paarsequenzen. Das ausgewählte Aufgabenformat sieht nämlich vor, dass die zu lernenden Grammatikformen isoliert werden (vgl. Portmann-Tselikas 2003: 24). Da die Tondateien ohnehin nicht veröffentlicht werden dürfen (s. Fußnote 4) und sich die prosodische Annotation infolgedessen erübrigt, wird außerdem auf jedwede gesprächsanalytische Transkriptkonvention verzichtet. Stattdessen werden die Beispiele in Standardschrift wiedergegeben – d.h. mit Rücksicht auf Groß- und Kleinschreibung bzw. Interpunktion. Ungefüllte Pausen werden mittels Fortsetzungszeichen (...) verschriftlicht.

Die einzelnen Grammatikthemen im *LernGrammis*-Baustein zum gesprochenen Deutsch werden nach einem einheitlichen Muster ausgeführt, das in der Tabelle 2 am Beispiel von Verbzweitsätzen mit Subjunktionen veranschaulicht wird:

⁸ Zugänglich sind beide Tools unter: <https://zumult.ids-mannheim.de/ProtoZumult/prototype/dist/zuMal.jsp> (11.07.2024).

Beispiel(e)	<p>Verbzweitsätze mit Subjunktionen</p> <p>Lesen Sie die folgenden Beispielen mit den Subjunktionen  <i>weil</i> und  <i>obwohl</i></p> <p>(4) <i>Die elektronische Post ist so beliebt, weil sie Zeit spart und schnell ist.</i> (Der Spiegel 46, 1997, S. 148)</p> <p>(5) <i>Reporter machen Selfies mit ihm, obwohl das nicht erlaubt ist.</i> (Süddeutsche Zeitung, 13.07.2015, S. 3)</p> <p>(6) <i>„Wir waren im Kino am Montag, weil ich war schon lange nicht mehr“</i> (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00273_SE_01_T_02/c1016)</p> <p>(7) <i>„Es kann ja auch nicht schaden, obwohl... angeblich sind ja ein paar auch irgendwie an dieser Impfung krank geworden“</i> (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00055_SE_01_T_09/c341)</p>
Aufgabenstellung	<p>Die Beispiele (4) und (5) kommen aus geschriebenen Presstexten, die Beispiele (6) und (7) kommen aus informellen Alltagsgesprächen. Vergleichen Sie die Beispielpaare (4)-(5) und (6)-(7). Welchen Unterschied sehen Sie? </p>
Lösungshinweis	<p>► Lösung (Abschnitt ein-/ausblenden)</p> <p>In den Beispielen (4) und (5) leiten <i>weil</i> und <i>obwohl</i> einen  Verbletztsatz ein, d.h. einen Satz mit dem Verb in der letzten Position. In den Beispielen (6) und (7) leiten <i>weil</i> und <i>obwohl</i> stattdessen einen  Verbzweitsatz ein, d.h. einen Satz mit dem Verb in der zweiten Position.</p>
Erläuterung	<p>Verbzweitsätze mit Subjunktionen sind in formellen geschriebenen Texten in der Regel nicht akzeptabel, aber in der Alltagssprache sind sie sehr häufig.</p>
Einzelfallkommentar	<p>Verbzweitsätze mit <i>obwohl</i> wie in (5) werden allerdings nur in bestimmten Situationen und zu bestimmten kommunikativen Zwecken verwendet. Sie sind keine Konzessivsätze im engeren Sinne. Sie bringen nämlich nicht einen Widerspruch zwischen zwei Ereignissen zum Ausdruck, sondern eine Korrektur/Einschränkung der vorangehenden Äußerung. Durch den <i>obwohl</i>-Verbzweitsatz in (5) wird die Äußerung im Hauptsatz korrigiert, etwa nach dem Motto „Was ich gerade gesagt habe, stimmt nicht ganz“.</p> <p>HINWEIS: In Verbzweitsätzen mit Subjunktionen wie <i>weil</i> und <i>obwohl</i> gibt es zwischen dem Subjunktor und dem Rest des Satzes oft eine kurze Pause – in (5) wird diese durch die drei Punkte verschriftlicht. </p>

Tabelle 2

LernGrammis-Baustein Gesprochenes Deutsch, Abschnitt „Verbzweitsätze mit Subjunktionen“ – Gliederung

Als Beispielfälle sind der kausale Subjunktor *weil* und der konzessive Subjunktor *obwohl* ausgewählt worden. Beide werden in Lehrwerken und Lerngrammatiken oft spätestens auf der mittleren Niveaustufen eingeführt, – *weil* frühestens auf der Niveaustufe A2⁹, *obwohl* in der Regel auf der Niveaustufe B1¹⁰. Somit kann an das schriftgrammatische Vorwissen der Nutzenden leichter angeknüpft werden.

Die Präsentation des Grammatikstoffs erfolgt durch die Anführung der Beispiele in den gelb markierten Absätzen. Die Aufgabenstellung – blauer Kasten – und der entsprechende (ein- und ausblendbare) Lösungshinweis folgen darauf. Aus der Lösung der Aufgabe wird dann eine allgemeine Erläuterung des grammatischen Phänomens abgeleitet und durch Kommentare zu den einzelnen Beispielen ergänzt. Ausgewählt wurden zwei Beispielpaare, die den Gebrauch der Subjunkturen *weil* und *obwohl* in der medial-konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. in der mündlichen Alltagssprache belegen. In der Aufgabe sollen zwei Beispiele aus dem schriftbasierten DeReKo – Deutsches Referenzkorpus¹¹ und zwei Beispielen aus dem FOLK verglichen werden¹².

Der Unterschied zwischen den Beispielpaaren (4)-(5) und (6)-(7) in der Tabelle 2 besteht darin, dass die Subjunkturen *weil* und *obwohl* jeweils einen Verbletztsatz bzw. einen Verbzweitsatz einleiten. Legt man sich auf den schriftorientierten Standard fest, könnten die Beispiele (5) und (7) einem ungrammatisch oder zumindest auffällig vorkommen. Wer zu einer solchen Interpretation neigt, kann durch die Auseinandersetzung mit authentischen Beispielen feststellen, dass selbst die Muttersprachlerinnen und Muttersprachler des Deutschen diese syntaktische Struktur akzeptieren und verwenden – allerdings nur in der mündlichen Alltagssprache, wie es im orangenen Absatz erläutert wird.

Neben der Bewusstmachung formaler Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache steht auch die Vermittlung funktionaler Unterschiede im Fokus: Im Falle von Subjunkturen mit Verbzweitstellung treten sowohl stilistische als auch funktionale Variation auf, wobei das Verhältnis zwischen Funktion und Verbposition nicht bei allen Subjunkturen gleich ist. In Bezug auf *weil* wird in der Gesprächslinguistik (vgl. z.B. Gohl / Günthner 1999: 40) die These vertreten, im gesprochenen Deutsch würden Verbzweitsätze mit *weil* häufig eine epistemische bzw. sprechaktbezogene Kausalität ausdrücken, während die Endstellung des Verbs primär für faktische Kausalrelationen verwendet würde – so wird es auch in der Duden-Grammatik (vgl. Duden 2022: 305) formuliert. Verbzweitsätze mit *weil* können allerdings auch eine faktische Kausalität ausdrücken – das Beispiel in der Tabelle ist ein Beleg dafür. Im Beispiel mit *weil* – „Wir waren im Kino am Montag, weil ich war schon lange nicht mehr“ – handelt es sich bei der Verbzweitstellung eindeutig um eine stilistische Variante. Der *weil*-Verbzweitsatz drückt eine ganz normale faktische Kausalrelation aus („Ich war lange nicht mehr im Kino. Aus diesem Grund waren wir am Montag im Kino“) und hat somit genau die gleiche Funktion, die er als Verbletztsatz hätte. Umgekehrt können auch *weil*-VL-Sätze eine epistemische oder sprechhandlungsbezogene Kausalität ausdrücken, wie das folgende Beispiel zeigt:

```
0442 NI was stimmt_n nicht
0443 (0.94)
0445 MT nee nee is v[oll korrekt du hast] korrekt gesagt
0445 XM1 [(stimmen) +++ +++ ]
0446 NI ach so
```

⁹ S. z.B. die Reihen *Linie 1* (vgl. Dengler et al. 2016a) und *Schritte Plus Neu* (vgl. Hilpert et al. 2016a).

¹⁰ S. z.B. die Reihen *Linie 1* (vgl. Dengler et al. 2017a) und *Berliner Platz NEU* (vgl. Kaufmann et al. 2017).

¹¹ Weitere Informationen über das DeReKo befinden sich auf der Seite <https://www.ids-mannheim.de/digspra/kl/projekte/korpora/> (11.07.2024)

¹² Die Aufgabe sah ursprünglich die Interpretation der Beispiele anhand eines Eintrags über Verbzweitsätze aus dem terminologischen *grammis*-Wörterbuchs (s. Abschnitt 3) vor. Sie wurde auf Empfehlung einer Gutachterin/eines Gutachters, der/dem ich an dieser Stelle meinen Dank für den Hinweis aussprechen möchte, im Laufe der Manuskriptüberarbeitung geändert.

0447 (0.55)

0448 NI **weil er so entsetzt war**

(transkribiert nach: Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00021_SE_01_T_11/c448. Die Fettmarkierung wurde von mir hinzugefügt)

Das Beispiel entstammt einem Dreiergespräch. Der Sprecher NI hat offensichtlich etwas gesagt oder getan, was eine entsetzte Reaktion des Sprechers XM1 verursacht hat. Der Sprecher NI fragt nach den Gründen dafür (0442) und begründet anschließend seine Frage (0448). Der *weil*-VL-Satz in 0448 drückt also eine sprechaktbezogene Kausalität aus („Ich frage, was nicht stimmt, weil er so entsetzt war“). Die Art der Kausalität ist bei *weil* also nicht so eng an der Verbposition gebunden, dass von einer eindeutigen Form-Funktion-Beziehung die Rede sein kann. Dies spricht m.E. dagegen, epistemische und sprechaktbezogene Lesarten von *weil* im Baustein einzuführen, denn das wäre nicht im Sinne eines niederschweligen Zugangs zum Grammatikwissen¹³. Im Baustein soll nämlich vor allem dafür sensibilisiert werden, dass V2-Sätze mit *weil* in der Alltagssprache akzeptabel sind und nicht pauschal als Grammatikfehler abgestempelt werden dürfen.

Bei *obwohl* dagegen ist die Beziehung zwischen Form und Funktion eindeutiger:

Bei *obwohl* mit Hauptsatzstellung handelt es sich weder um eine äquivalente Konstruktionsalternative noch um eine stilistische Variante konzessiver Propositionszusammenhänge, sondern um eine funktionale Verwendungsdifferenzierung. Das ist darauf zurückzuführen, dass hier keine konzessive subordinierende Diskursrelation vorliegt, sondern die koordinierende Versprachlichung einer Korrektur. (Moraldo 2013: 269)

So bringt *obwohl* im Beispiel (5) Haupt- und Nebensatz in eine konzessive Bedeutungsrelation und leitet im Beispiel (7) eine Selbstkorrektur ein. Das korrektive *obwohl* ist nicht nur an der Verbzweitstellung zu erkennen, sondern auch daran, dass er in der Regel durch eine kurze Pause vom Folgesatz getrennt ist. Im Beispiel wird diese durch das Fortsetzungszeichen (...) wiedergegeben¹⁴.

Eine weitere, interessante grammatische Besonderheit des gesprochenen Deutsch, für die *LernGrammis* ebenfalls einen Didaktisierungsvorschlag anbietet, sind Nebensätze mit *wo* – s. Tabelle 3:

¹³ Aus demselben Grund wird die Verwendung von *weil* mit Verbzweitstellung als Diskursmarker, z.B. zur Einleitung von Erzählsequenzen oder Themenwechseln (vgl. Gohl / Günthner 1999: 45-51) im Baustein nicht erwähnt.

¹⁴ Moraldo (2013: 270) weist auf weitere mögliche Satzzeichen hin, die der Verschriftlichung einer Pause nach einem korrektiven *obwohl* dienen können: „Minuszeichen (-), Doppelpunkt (:), Punkt (.), Komma (,)“. Die Entscheidung fiel in diesem Fall auf das Fortsetzungszeichen (...), weil es eine Leerstelle schafft (vgl. Duden 2022: 350) und somit m.E. die Leere der ungefüllten Pause am besten darstellt.

<p>Beispiel(e)</p>	<p>Nebensätze mit wo</p> <p>(3) „... und [sie] sind dann irgendwo anders hingegangen, wo sie mehr Geld gekriegt haben“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00004_SE_01_T_02/c373)</p> <p>(4) „Weißt du, wo die Banane liegt?“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00013_SE_01_T_01/c994)</p> <p>(5) „Besserwisser heißt: Er gibt auch Kommentare, wo er gar nicht gefragt ist“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00004_SE_01_T_01/c722)</p> <p>(6) „Ich glaube, dass heute weniger Schüler Bücher lesen als damals, wo nicht jeder in seinem Zimmer seinen eigenen Fernseher hatte“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00035_SE_01_T_01/c601)</p> <p>(7) „Du musst halt irgendwas nehmen, wo du noch nichts hast“ (Datenbank für Gesprochenes Deutsch, FOLK_E_00358_SE_01_T_01/c580)</p>
<p>Aufgabenstellung</p>	<p>Die Beispiele (3) bis (7) enthalten Nebensätze mit dem  Subjunktor wo. Dieser hat herkömmlich eine lokale Bedeutung, aber im gesprochenen Deutsch kann er weitere Bedeutungen haben. In welchen Beispielen hat wo eine lokale bzw. eine nicht-lokale Bedeutung? </p>
<p>Lösungshinweis</p>	<p>► Lösung (Abschnitt ein-/ausblenden)</p> <p>Nur in den Beispielen (3) und (4) hat der Subjunktor wo eine lokale Bedeutung. In (3) leitet er einen  Relativsatz ein, in (4) einen interrogativen Nebensatz (W-Satz). In den Beispielen (5), (6), (7) hat er dagegen verschiedene nicht-lokale Bedeutungen.</p>
<p>Erläuterung</p>	<p>Neben seiner herkömmlichen lokalen Bedeutung kann der Subjunktor wo im gesprochenen Deutsch auch eine konzessive, eine temporale sowie eine kausale Bedeutung haben.</p>
<p>Einzelfallkommentar</p>	<p>Im Beispiel (5) ist der wo-Nebensatz durch einen Konzessivsatz (z.B. mit  obwohl) ersetzbar: „Besserwisser heißt: Er gibt auch Kommentare, obwohl er gar nicht gefragt ist“.</p> <p>Im Beispiel (6) ist der wo-Nebensatz durch einen Temporalsatz mit  als ersetzbar: „Ich glaube, dass heute weniger Schüler Bücher lesen als damals, als nicht jeder in seinem Zimmer seinen eigenen Fernseher hatte“.</p> <p>Im Beispiel (7) ist der wo-Nebensatz durch einen Kausalsatz (z.B. mit  weil) ersetzbar: „Weil du noch nichts hast, musst du halt irgendwas nehmen“.</p>

Tabelle 3
LernGrammis-Baustein Gesprochenes Deutsch, Abschnitt „Nebensätze mit wo“ – Gliederung

Im gesprochenen Deutsch kann **wo** als Nebensatzeinleiter neben seiner herkömmlichen lokalen Bedeutung auch konzessive, temporale oder kausale Bedeutungen haben – s. Abschnitt 1. Ziel der Aufgabe ist es, die nicht-lokalen Verwendungen von **wo** in den Beispielen zu erkennen. Diese werden dann anschließend einzeln erläutert.

Auch in diesem Fall liegt der Schwierigkeitsgrad der Beispiele in Bezug auf die Grammatik im Großen und Ganzen auf der Mittelstufe (B1-B2). Was den Wortschatz betrifft, ist nur ein Wort in keiner der Abgleichwortlisten verzeichnet, und zwar *Besserwisser* im Beispiel (5). Dies macht es m.E. nicht automatisch zu einem schwierigen Wort, zumal ihre Bedeutung direkt im Beispiel angedeutet wird.

Die Beispiele weisen alle dieselbe syntaktische Struktur auf – zweiteiliges Satzgefüge aus Hauptsatz und *wo*-Verbletzsatz. In den Beispielen (3) und (4) handelt es sich bei letzterem um einen Relativsatz bzw. um einen interrogativen W-Komplementsatz. In beiden syntaktischen Strukturen, die auch im schriftlichen Register vorhanden und ebenfalls Bestandteil des DaF-Grammatikinventars sind¹⁵, hat *wo* seine herkömmliche lokale Bedeutung. Die entsprechenden Beispiele sind deshalb als Vergleichsbeispiele mit vorwissensaktivierender Funktion gedacht, während die übrigen Beispiele, in denen *wo* jeweils einen konzessiven, einen temporalen und einen kausalen Adverbialsatz einleitet, neues Grammatikwissen einführen.

Die Beispiele sind so ausgewählt worden, dass die lokale bzw. nicht-lokale Bedeutungslesart von *wo* anhand von lexikalischen und grammatischen Indikatoren erschlossen werden kann.

Im Beispiel (3) leitet *wo* einen Relativsatz ein, der das Lokaladverb *irgendwo* im Hauptsatz erweitert. Im Beispiel (4) wird die lokale Bedeutung von *wo* vor allem durch das Zustandsverb *liegen* im Nebensatz suggeriert – der Zusammenhang dieser zwei Wörter („Wo liegt das?“) wird standardmäßig spätestens auf der Niveaustufe A2 bei der Einführung von Wechselpräpositionen thematisiert. Zusätzlich weisen das Fragezeichen sowie das Verb *wissen* in der Erstposition darauf hin, dass es sich beim Satz um eine Frage handelt. Im Beispiel (5) liegen weder lexikalische noch grammatikalische Hinweise auf eine lokale Bedeutungslesart von *wo* vor. Zum einen gibt es im Hauptsatz kein Wort mit lokaler Bedeutung, das sich als Bezugswort für einen Relativsatz wie im Beispiel (3) bieten könnte. Zum anderen veranlassen weder die Zeichensetzung noch das Verb im ersten Teilsatz eine Interpretation des Nebensatzes als interrogativer W-Satz wie im Beispiel (4). Im Beispiel (6) hat der *wo*-Nebensatz eine ähnliche Funktion wie im Beispiel (3), denn er erweitert ein Adverbial im Hauptsatz. Diesmal handelt es sich aber um ein Temporaladverb (*damals*), was eine temporale Bedeutungslesart suggeriert. Auch bei (7) liegen keine Hinweise auf eine lokale Bedeutung vor.

Die verschiedenen nicht-lokalen Bedeutungslesarten von *wo* werden anschließend durch den Hinweis auf seine Ersetzbarkeit durch konzessive, temporale bzw. kausale Subjunktionen erläutert.

In diesem Abschnitt wurde exemplarisch gezeigt, wie grammatische Besonderheiten mündlicher Alltagssprache in *LernGrammis* am Beispiel von authentischen Korpusdaten präsentiert werden. Die methodischen Grundlagen für ihre didaktische Aufbereitung sowie die Vorteile ihrer Verwendung werden im folgenden Abschnitt zum Abschluss zusammengefasst.

4. Schlussbemerkungen

Der Zugang zur Grammatik des gesprochenen Deutsch wird im *LernGrammis*-Baustein sowohl durch die Aufgabenkonzeption als auch durch die Auswahl des Beispielmaterials ermöglicht. Die Einheit nimmt sich die Bewusstmachung und das Verstehen von grammatischen Besonderheiten konzeptionell mündlicher Alltagssprache vor, die durch die Lösung von rezeptiven Interpretationsaufgaben erschließbar sind. Dies ist im Sinne des übergeordneten Ziels des *LernGrammis*-Projektes, einen nie-

¹⁵ Interrogative W-Komplementsätze werden z.B. in den Reihen *Linie 1* und *Schritte Plus Neu* auf der Niveaustufe A2 (vgl. Dengler et al. 2016b bzw. Hilpert et al. 2016b) und in der Reihe *Berliner Platz NEU* auf der Niveaustufe B1 (vgl. Kaufmann et al. 2017) eingeführt. Relativsätze mit *wo* werden in *Linie 1* auf der Niveaustufe B1 (vgl. Dengler et al. 2017b), im Prüfungstrainer *Mit Erfolg zu telc Deutsch B2* (vgl. Hantschel / Klotz / Krieger 2020) und in der Lerngrammatik *Grammatik Aktiv B2-C1* (vgl. Jin / Voß 2020: 184) eingeführt, wo sie dem B2-Niveau zugeordnet sind.

derschweligen Zugang zum Grammatikwissen zu schaffen, denn das Verstehen und die Wahrnehmung von grammatischen Erscheinungen sind ein notwendiger erster Schritt für die aktive Grammatikbeherrschung und für den produktiven Sprachkontakt außerhalb des Grammatikunterrichtes (vgl. Portmann-Tselikas 2003: 20).

Zum Abschluss soll betont werden, dass ein didaktisches Angebot wie das von *LernGrammis* ohne den Einsatz von Korpusbeispielen vielleicht zwar möglich, aber nicht sehr zielführend gewesen wäre. Beispiele wie diejenigen, die im Abschnitt 3.2 gezeigt wurden, hätte man zwar theoretisch auch konstruieren können, aber mindestens drei Argumente sprechen dagegen.

Erstens müssen Beispiele möglichst treu den Sprachgebrauch abbilden und bei konstruierten Beispielen ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Lernende sie niemals hören werden (vgl. Koeppl 2016: 186-187). Die Anwesenheit eines Beispiels in einem Korpus ist dagegen ein Beweis für seine Existenz in der Sprachwirklichkeit und somit für seine Gültigkeit. Authentische Beispiele vermitteln also den Fremdsprachenlernenden besser als konstruierte Beispiele die Botschaft, dass auch die Muttersprachlerinnen und die Muttersprachler der Zielsprache so sprechen – was zu einer höheren Lernmotivation beitragen kann (vgl. Imo / Weidner 2018: 233).

Das zweite Argument ist der Schwierigkeitsfaktor. Beispiele für zu lernende Grammatikformen müssen nämlich nicht nur den Sprachgebrauch abbilden, sondern auch zum Sprachniveau der Lernenden passen. Die *ZuMult*-Tools (s. Abschnitte 2 und 3.2), mit deren Hilfe die Beispiele für die *LernGrammis*-Einheit ausgewählt worden sind, ermöglichen in diesem Sinne eine fundierte Schwierigkeitsermittlung. Dadurch wird zum einen die Anknüpfung an das Vorwissen der Nutzenden erleichtert und zum anderen eventuellen Ablenkungen durch unbekannte Wörter und/oder überregionale Sprachmerkmale entgegengewirkt, sodass sich die Nutzenden auf die Lösung der Aufgaben konzentrieren können. Ein manueller Abgleich von konstruierten Beispielen mit denselben Quellen und nach denselben Kriterien wäre theoretisch vielleicht auch möglich gewesen, aber bei der Verfügbarkeit einer solchen Ressource ist m.E. die Frage berechtigt, ob sich der Aufwand überhaupt lohnen würde. Das dritte Argument ist der hohe Stellenwert der Authentizität der Beispiele für den Aufbau der Sprachbewusstheit. Denn es darf nicht vergessen werden, dass konstruierte Beispiele der Vermittlung von transitorischen Normen dienen – d.h. von Normen, die „in dem Bewusstsein vermittelt [werden], dass sie wieder aufzugeben und zu überwinden sind“ (Feilke 2015: 129). Mit anderen Worten: Die konstruierten Beispiele, die in Lehrwerken und/oder Lerngrammatiken üblicherweise zu finden sind, sind für den Anfang gut, aber irgendwann müssen sich die Fremdsprachenlernenden mit der Tatsache beschäftigen, dass in der Realität anders gesprochen wird. Dies kann nur durch den Übergang von der transitorischen Norm zum tatsächlichen Sprachgebrauch gelingen. Dieser Übergang kann wiederum nur erfolgen, indem die konstruierten Beispiele durch authentische Beispiele ersetzt oder zumindest ergänzt werden – was viel logischer ist als der Ersatz von konstruierten Beispielen durch weitere konstruierte Beispiele.

Aus diesen Gründen ist es m.E. weniger sinnvoll, sich potenzielle Beispielfälle auszudenken, in denen bestimmte grammatischen Strukturen theoretisch verwendet werden könnten, statt passende Beispiele in einem Korpus zu recherchieren – zumal die Mittel für ihre zielgruppengerechte Didaktisierung ja nicht fehlen.

Literatur und Ressourcen

Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.) (2021): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler.

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 (2023a): Das grammatische Informationssystem *grammis* – Grammatik online, interaktiv und verständlich. In: *Praxis Deutsch* 302, 14-19.
- Antonioli, Giorgio / Reinken, Niklas / Schneider, Roman (2023b): Introducing Interactive Grammar: How to Develop Language Competence with Research-based Learning. In: *eled – e-learning and education*. Special Edition. <https://www.eled.de/archive/se2023/5776> (11.07.2024).
- Antonioli, Giorgio / Reinken, Niklas / Schneider, Roman (2024): Grammatik und Rechtschreibung mit *Lern-Grammis* lernen und üben – Schritt für Schritt vom Problem bis zur Lösung. In: Krome, Sabine / Habermann, Mechthild / Lobin, Henning / Wöllstein, Angelika (Hrsg.): *Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2023*. Berlin / Boston: de Gruyter, 345-355.
- Breindl, Eva / Thurmair, Maria (2003): Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 40: 2, 87-93.
- Breindl, Eva / Volodina, Anna / Waßner, Ulrich H. (2014): *Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfers*. Berlin / München / Boston: de Gruyter.
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (11.07.2024).
- Drumbl, Hans (2011): Sprachdidaktik und Korpora. In: Abel, Andrea / Zanin, Renata (Hrsg.): *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen: Bozen University Press, 55-99.
- Duden (2022): *Die Grammatik*. Berlin: Dudenverlag.
- Durrell, Martin (2004): Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache. In: *Der Deutschunterricht* 56: 1, 69-77.
- Ender, Andrea / Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2023): Der Sprachgebrauch im Fokus. Einige neuere Ansätze und Forschungsfelder im Fach DaF und DaZ. In: *Deutsch als Fremdsprache* 60: 1, 3-17.
- Fandrych, Christian (2024): Konzepte der Grammatikvermittlung (auch) im Kontext mündlicher und digitaler Kommunikationsformate. In: Demmig, Silvia / Reitbrecht, Sandra / Sorger, Brigitte / Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache*. Berlin: Schmidt, 59-72.
- Fandrych, Christian / Meißner, Cordula / Wallner, Franziska (2021): Gesprochene Sprache im DaF/DaZ-Unterricht – Zugänge zu authentischem sprachlichem Handeln mit *ZuMult*. In: Hinzmann, Friederike / Storz, Coretta / Hülsmann, Annemarie / Rosner, Ulrike / Dupke, Benjamin (Hrsg.): *Vermitteln – Verbinden – Verstehen. 46. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Chemnitz 2019*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 311-324.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2021): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Schmidt.
- Fandrych, Christian / Meißner, Cordula / Schwendemann, Matthias (2023): *ZuMal* – Zielgruppenspezifische Gesprächsauswahl aus Korpora gesprochener Sprache. In: *Korpora Deutsch als Fremdsprache (KorDaF)* 3: 1, 13-43. <https://doi.org/10.48694/kordaf.3725>.
- Feilke, Helmut (2015): Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch* 38, 115-135.
- Fiehler, Reinhard / Barden, Birgit / Elstermann, Mechthild / Kraft, Barbara (2003): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.

- Fiehler, Reinhard (2017): Zur Geschichte der Erforschung von gesprochener Sprache und Mündlichkeit in Deutschland. In: Costa, Marcella / Foschi Albert, Marina (a cura di): *Grammatica del tedesco parlato*. Pisa: Pisa University Press, 15-41.
- Fuß, Eric / Konopka, Marek / Wöllstein, Angelika (Hrsg.) (2019): *Grammatik im Korpus: korpuslinguistisch-statistische Analysen morphosyntaktischer Variationsphänomene*. Tübingen: Narr.
- Gamper, Jana / Schroeder, Cristoph (2021): Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler 63-76.
- Gohl, Christine (2000): *Zwischen Kausalität und Konditionalität: Begründende wenn-Konstruktionen*. Konstanz: Fachbereich Sprachwissenschaft Universität Konstanz.
- Gohl, Christine / Günthner, Susanne (1999): Grammatikalisierung von *weil* als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 18: 1, 39-75.
- Günthner, Susanne (1999): *wenn-Sätze im Vor-Vorfeld: Ihre Formen und Funktionen in der gesprochenen Sprache*. Konstanz: Fachbereich Sprachwissenschaft Universität Konstanz.
- Günthner, Susanne (2002): *Zum kausalen und konzessiven Gebrauch des Konnektors wo im gegenwärtigen Deutsch*. Konstanz: Fachbereich Sprachwissenschaft Universität Konstanz.
- Günthner, Susanne (2015): Diskursmarker in der Interaktion – zum Einbezug alltagssprachlicher Phänomene in den DaF-Unterricht. In: Imo, Wolfgang / Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 135-164.
- Günthner, Susanne / Wegner, Lars / Weidner, Beate (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Moraldo, Sandro / Missaglia, Federica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen, Ansätze, Praxis*. Heidelberg: Winter, 113-150.
- Hoffmann, Ludger (2021⁴): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Schmidt.
- Imo, Wolfgang / Moraldo, Sandro (Hrsg.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Imo, Wolfgang / Weidner, Beate (2018): Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Kupietz, Marc / Schmidt, Thomas (Hrsg.): *Korpuslinguistik*. Berlin / Boston: de Gruyter, 231-251.
- Koeppel, Rolf (2016): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Moraldo, Sandro (2013): „Ich muss Kunst und Deutsch lernen. Obwohl- nee, Deutsch lernen habe ich nicht nötig“. Sprachwandel als Sprachvariation: *obwohl*-Sätze im DaF-Unterricht. In: Moraldo, Sandro / Missaglia, Federica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen, Ansätze, Praxis*. Heidelberg: Winter, 267-286.
- Moraldo, Sandro / Missaglia, Federica (Hrsg.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen, Ansätze, Praxis*. Heidelberg: Winter.
- Pasch, Renate / Brauße, Ursula / Breindl, Eva / Waßner, Ulrich Hermann (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin / New York: de Gruyter.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. In: *GFL – German as a foreign language* 2/2003, 29-58. <http://gfl-journal.de/wp-content/uploads/2024/07/20030206-portmann-tselikas.pdf> (11.07.2024).

- Reinken, Niklas / Antonioli, Giorgio / Schneider, Roman (2024): Grammatikographie für den DaF-Unterricht. Die Online-Ressource *LernGrammis* als Referenz- und Übungsgrammatik. In: *GFL – German as a foreign language* 2/2024, 75-99. <http://gfl-journal.de/wp-content/uploads/2024/10/20240204-reinkenetal.pdf> (11.07.2024).
- Rösler, Dietmar (2021): Lehr- und Lehrkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Habertzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin / Heidelberg: J.B. Metzler: 25-37.
- Schneider, Jan Georg (2020): Sprechen die meisten Deutschen grammatisch nicht korrekt? Das DFG-Projekt „Gesprochener Standard“ und seine Bedeutung für den DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 57: 4, 206-218.
- Schneider, Roman / Lang, Christian (2022): Das grammatische Informationssystem *grammis* – Inhalte, Anwendungen und Perspektiven. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 50: 2, 407-427.
- Schmidt, Thomas / Schwendemann, Matthias / Wallner, Franziska (2023): *ZuViel* – Transkriptvisualisierung und Arbeiten mit Transkripten. In: *Korpora Deutsch als Fremdsprache (KorDaF)* 3: 1, 72-91. <https://doi.org/10.48694/kordaf.3723>.
- Schumacher, Helmut / Kubczak, Jacqueline / Schmidt, Renate / de Ruiter, Vera (2004): *VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Tübingen: Narr.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Dagmar, Barth-Weingarten / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzlufft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Wilfried / Stukenbrock, Anja / Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (11.07.2024).
- Weidner, Beate (2012): Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung. In: *InfoDaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache* 39: 1, 31-51.
- Weidner, Beate (2015): Das Funktionale Spektrum von *ja* im Gespräch – Ein Didaktisierungsvorschlag für den DaF-Unterricht. In: Imo, Wolfgang / Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 165-195.
- Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Zitta, Eva (2015): *weißte WAS?* – Erzählen im DaF-Unterricht. Zur Vermittlung gesprochensprachlicher Kompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel von Erzähleinstiegen. In: Imo, Wolfgang / Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 113-131.

Digitale Ressourcen

- FOLK – Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD). <http://dgd.ids-mannheim.de/> (11.07.2024).
- grammis* – Grammatisches Informationssystem des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache. <https://grammis.ids-mannheim.de/> (11.07.2024).
- Plattform Gesprochenes Deutsch. <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/> (11.07.2024).

Lehrwerke und Lerngrammatiken

- Buscha, Joachim / Forstreuter, Eike / Freudenberg-Findeisen, Renate (2002): *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. München: Hueber.
- Dengler, Stefanie / Hoffmann, Ludwig / Kaufmann, Susan / Moritz, Ulrike / Rodi, Margret / Rohrmann, Lutz / Rusch, Paul / Sonntag, Ralf (2016a): *Linie 1 – Deutsch im Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch A2.1*. Stuttgart: Klett.
- Dengler, Stefanie / Hoffmann, Ludwig / Kaufmann, Susan / Moritz, Ulrike / Rodi, Margret / Rohrmann, Lutz / Rusch, Paul / Sonntag, Ralf (2016b): *Linie 1 – Deutsch im Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch A2.2*. Stuttgart: Klett.
- Dengler, Stefanie / Hoffmann, Ludwig / Kaufmann, Susan / Moritz, Ulrike / Rodi, Margret / Rohrmann, Lutz / Rusch, Paul / Sonntag, Ralf (2017a): *Linie 1 – Deutsch im Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch B1.1*. Stuttgart: Klett.
- Dengler, Stefanie et al. / Hoffmann, Ludwig / Kaufmann, Susan / Moritz, Ulrike / Rodi, Margret / Rohrmann, Lutz / Rusch, Paul / Sonntag, Ralf (2017b): *Linie 1 – Deutsch im Alltag und Beruf. Kurs- und Übungsbuch B1.2*. Stuttgart: Klett.
- Gerhard, Corinna / Mayr-Sieber, Tanja / Pohlschmidt, Anna / Schmitz, Helen / Schwieger, Bettina / Sonntag, Ralf / Weber, Britta / Koithan, Ute (2022): *Aspekte Beruf. Deutsch für Berufssprachkurse B2*. Stuttgart: Klett.
- Hantschel, Hans-Jürgen / Klotz, Verena / Krieger, Paul (2020): *Mit Erfolg zu telc Deutsch B2*. Stuttgart: Klett.
- Hilpert, Silke / Niebisch, Daniela / Penning-Hiemstra, Sylvette (2016a): *Schritte Plus Neu 3 – Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf. Kurs- und Arbeitsbuch A2.1*. München: Hueber.
- Hilpert, Silke / Niebisch, Daniela / Penning-Hiemstra, Sylvette (2016b): *Schritte Plus Neu 4 – Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf. Kurs- und Arbeitsbuch A2.2*. München: Hueber.
- Jin, Friederike / Voß, Ute (2020): *Grammatik Aktiv B2-C1*. Berlin: Cornelsen.
- Kars, Jürgen / Häussermann, Ulrich / Gruber, Sieglinde (1997): *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kaufmann, Susan / Lemcke, Christiane / Rohrmann, Lutz / Rusch, Paul / Scherling, Theo / Sonntag, Ralf (2017): *Berliner Platz 3 NEU*. Stuttgart: Klett.
- Maenner, Dieter / Schote, Joachim / Weimann, Gunther (2019): *Fokus Deutsch – Erfolgreich im Alltag und Beruf. Kurs- und Arbeitsbuch B1+*. Berlin: Cornelsen.
- Schlüter, Sabine / Müller, Annette / Hagner, Valeska (2022): *Im Berufssprachkurs – Deutsch als Zweitsprache. Kurs- und Arbeitsbuch B2*. München: Hueber.

Biographische Notiz: Giorgio Antonioli ist seit Dezember 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt *LernGrammis* am IDS – Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (Mannheim). Er hat 2015 an der Universität Turin (Italien) promoviert und war danach u.a. als wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Trient (Italien) und Innsbruck (Österreich) sowie als Lehrkraft für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bei verschiedenen Bildungsträgern in Mannheim und Umgebung tätig.

Kontaktanschrift:

Giorgio Antonioli
Abteilung Grammatik
Leibniz-Institut für Deutsche Sprache
R5 6-13, 68161 Mannheim (Deutschland)
antonioli@ids-mannheim.de

