

Björn Rothstein & Helga Gese

Bericht über das erste Arbeitstreffen des DFG-Netzwerks „i-Funktionen sprachlicher Zeichen im Kontext der Sprachreflexion“

Ruhr-Universität Bochum, 9. und 10. Mai 2025

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet über das Auftakttreffen des DFG-Netzwerks „i-Funktionen im Kontext der Sprachreflexion“, welches Expertise aus u. a. (Schul-)Pädagogik, Bildungspsychologie, Lehr-Lern-Forschung, Linguistik und Sprachdidaktik bündelt. Ziel des Netzwerks ist die Entwicklung eines disziplinenübergreifenden, systematischen Verständnisses der schulcurricular zwar zentral geforderten, sprachdidaktisch jedoch nicht ausreichend geklärten inhaltsbezogenen Funktionen sprachlicher Zeichen (z. B. ihre Semantik, ihre Pragmatik ...). Im Fokus des ersten Treffens standen die Identifizierung von Fallbeispielen und die Erarbeitung eines gemeinsamen Rahmens für die kasuistische Annäherung an i-Funktionen in deutschunterrichtlichen Kontexten.

Schlagwörter: i(inhaltsbezogene)-Funktionen sprachlicher Zeichen • Sprachreflexion • Sprachdidaktik • funktionaler Grammatikunterricht

Abstract

The article reports on the inaugural meeting of the DFG network "i-functions in the Context of Language Reflection". i-functions are the semantics, the pragmatics ... of linguistic signs. The network brings together expertise from areas such as (school) pedagogy, educational psychology, teaching and learning research, linguistics, and language didactics. The goal is to develop an interdisciplinary and systematic understanding of content-related functions of linguistic signs. School curricula emphasize on these functions but the notion remains insufficiently clarified within language didactics. The focus of the first meeting was on identifying case examples and developing a shared framework for case-based approaches to i-functions in the context of German language teaching.

Keywords: i-functions • language reflection • language didactics • functional grammar teaching

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
30. Jahrgang 2025. Heft 59. S. 77–83

DOI: 10.21248/dideu.841

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

State of the Art aller gegenwärtigen grammatikdidaktischen Konzeptionen für den Deutschunterricht ist u. a. die Reflexion der Funktionen sprachlicher Zeichen (vgl. jüngere Synopsen wie Langlotz, 2019; Granzow-Emden, 2022; Kilian, 2022; Rothstein, 2022). Auch die Bildungsstandards gehen hiermit konform (KMK, 2022a, b). Doch bei dieser Einigkeit bleibt es dann auch: Zumeist wird der Funktionsbegriff nicht definiert, und die Ergebnisse der seltenen Versuche seiner Explizitmachung gehen weit auseinander (vgl. Rödel & Rothstein, 2015), so dass ein konzeptionelles Vakuum der Grammatikdidaktik und der Sprachreflexion Deutsch resultiert.

Grundlegend können Funktionen sprachlicher Zeichen unterschiedliche, z. B. form- oder inhaltsbezogene Ebenen betreffen. Schulgrammatisch einschlägig sind etwa die Satzglied-Funktionen, die Konstituenten je nach syntaktischer Verwendung einnehmen können. Auf der ‚Inhaltsebene‘ betreffen die Funktionen beispielsweise Aspekte ihrer Bedeutung und Verwendung, wenn z. B. nach der Semantik und den Gebrauchskontexten des Konjunktivs II gefragt wird. Mangels einer verfügbaren, ansatzübergreifend getragenen Definition inhaltsbezogener Funktionen sprachlicher Zeichen werden diese hier als ‚i-Funktionen‘ definiert, die ihre Semantik, ihre Pragmatik, ihr kognitives Konzept ..., kurz ihre Nicht-Form betreffen.

Bei aller erkenntnisbezogenen Liebe zur Grammatik stellt sich berechtigterweise die Frage, warum man sich deutschunterrichtlich mit i-Funktionen beschäftigen sollte. Neben der oben bereits ange deuteten curricularen Argumentation finden sich mindestens drei weitere Gründe: (1) *Lehr-lern-bezogen* ist die Verfügbarkeit einer kohärenten und widerspruchsfreien Metasprache zur Reflexion sprachlicher Zeichen mit Blick auf Standards der Unterrichtsqualität notwendig. Gegenwärtig scheint diese nicht gegeben, wie nicht-repräsentative Lehrwerksanalysen zu ausgewählten i-Funktionen belegen, wenn beispielsweise extensional unterschiedliche Begrifflichkeiten wie „Präteritum“, „Vorzeitigkeit“, „Vergangenheit“ in Deutschbüchern synonym und damit konfundierend verwendet werden (Rothstein, 2023). (2) *Metasprachlich* nutzen Schüler:innen zum Teil laienlinguistische Beschreibungs konzepte für i-Funktionen, wenn etwa von „Vorzukunft“ als Bedeutung des Futur II gesprochen wird (Gese & Braun, 2023). Tatsächlich erfasst ein solcher laienlinguistischer Ausdruck recht gut viele der Funktionen des Futurs II (etwa das zur Sprechzeit noch ausstehende und zur Referenzzeit (= 10 Uhr) vorzeitige Frühstücks-Ereignis in „Morgen um 10 Uhr werde ich schon gefrühstückt haben“) und be dient sich dabei ganz intuitiv des in der linguistischen Semantik seit Reichenbach (1947) etablierten Tempusmodells. Wünschenswert wäre die unterrichtliche Nutzbarmachung solch laienlinguistischer Konzepte für sprachreflexives Arbeiten. (3) *Deutschdidaktisch-integrativ* legitimiert sich die genauere Beschäftigung mit i-Funktionen unmittelbar durch ihre sinnkonstituierenden Eigenschaften und ihre daraus wiederum resultierende Analyse- wie auch Beschreibungsrelevanz für literarische und expositorische Texte, beispielsweise zur Erfassung von Mehrdeutigkeiten, Symbolik, Kohärenzbrüchen und Unbestimmtheiten, wie sie für literarische Texte typisch sind (z. B. Kämper-van den Boogaart & Pieper, 2008).

Die genannten Gründe erfordern ein interdisziplinäres Herangehen an die genauere Bestimmung von i-Funktionen, um die notwendigen linguistischen, sprach- und literaturdidaktischen sowie bildungs wissenschaftlichen Perspektiven zusammenzudenken. Als ein solcher Think-Tank versteht sich das DFG-Netzwerk „i-Funktionen im Kontext der Sprachreflexion“, dessen Ziel die Erarbeitung eines disziplinen- und akteursgruppenübergreifenden, systematischen und widerspruchsfreien Verständnisses der schulcurricular zwar zentral geforderten, wissenschaftlich jedoch nicht geklärten i-Funktionen sprachlicher Zeichen im Kontext der Sprachreflexion ist. Mitglieder des DFG-Netzwerks sind Maria Averintseva-Klisch (Tübingen), Kristin Börjesson (Halle), Sebastian Bücking (Wuppertal), Natascha

Elxnath (Remseck), Anna Ulrike Franken (Vechta), Maurice Fürstenberg (München), Helga Gese (Tübingen), Petra Gretsch (Freiburg), Daniel Gutzmann (Bochum), Katharina Kellermann (Braunschweig), Claudia Maienborn (Tübingen), Anja Müller (Mainz), Ingo Reich (Saarbrücken), Michael Rödel (München), Julian Roelle (Münster), Björn Rothstein (Bochum), Katharina Turgay (Bochum), Dorothee Wieser (Berlin) und Anja Wildemann (Kaiserslautern-Landau). Beantragt wurde das Netzwerk von Björn Rothstein und Helga Gese. Es wurde im November 2024 mit einer Laufzeit von drei Jahren genehmigt.

Innerhalb dieser drei Jahre sind sechs Arbeitstreffen geplant, von denen das erste am 9. und 10. Mai 2025 an der Ruhr-Universität Bochum stattfand mit dem Ziel der wechselseitigen Bekanntmachung aller Mitglieder und der Herstellung eines gemeinsamen Grundverständnisses von i-Funktionen.

Die gemeinsame Arbeit im Netzwerk wurde durch einen kurzen, die oben genannten Inhalte skizzierenden Impulsvortrag von Helga Gese und Björn Rothstein eröffnet. Anschließend wurde durch zwei Vorträge zum Forschungsstand der Semantik- und Pragmadidaktik eine gemeinsame Basis für die anstehende Auseinandersetzung mit i-Funktionen gelegt.

Im ersten dieser beiden Vorträge zum Forschungsstand lieferten Sebastian Bücking, Helga Gese und Katharina Kellermann eine Rückschau auf jüngste semantikdidaktische Studien, insbesondere aus der von den Vortragenden geleiteten Arbeitsgruppe „Semantische Phänomene und Grundlagen lehren und lernen“ auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft (DGfS) im März 2024 sowie bei Modern Linguistics and Language Didactics (LiDi) 2024. Der Vortrag startete mit der Beobachtung, dass semantische Zugänge in der Sprachdidaktik oft als Ersatz für bzw. als Einstieg in als schwierig geltende morphosyntaktische Betrachtungen genutzt werden (z. B. „Tuwort“ für Verb), da metasprachliche Tätigkeiten von Schüler:innen häufig auf i-funktionaler Ebene ansetzen (u. a. Krafft, 2014; Schuttkowski et al., 2015). Dennoch werden bedeutungsbezogene Sprachthematisierungen in deutschdidaktischen Studien meist nicht als Zielpunkt, sondern als Transitionsstadium betrachtet: In Kategorisierungen metasprachlicher Tätigkeiten von Schüler:innen (Funke, 2005; Thißen, 2017) werden Bedeutungsthematisierungen u. a. als nicht-fachsprachlich und nicht-grammatisch eingestuft. Das Potenzial eines Laienlinguistischen i-Funktions-Bezugs wird somit in der deutschdidaktischen Forschung bislang zu wenig berücksichtigt. Auch in Curricula spiegelt sich die Priorisierung morphosyntaktischer Inhalte: Semantik wird im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* meist auf lexikalische Aspekte bezogen, während der grammatische Aspekt von Bedeutung (d. h. Bedeutungskonstitution im Sinne kompositionaler Semantik) marginalisiert wird. In jüngerer Zeit ist jedoch eine verstärkte Zuwendung zum Lerngegenstand kompositionale Semantik zu beobachten, sowohl in empirischen Studien (z. B. Braun et al., 2025; Gese & Braun, 2023; Kellermann, 2023) als auch im *LinguS*-Studienbuch *Semantik* (Gutzmann & Turgay, 2025). Der Vortrag besprach daher vor allem Konferenzbeiträge, die nicht-lexikalische, kompositionale Semantik adressierten und die sich dabei auch auf traditionell eher morphosyntaktisch betrachtete Kategorien bezogen (z. B. die beiden Vorträge der Semantikdidaktik-AG der DGfS 2024 zu Kasus (von Jörg Förstner) und zum Genus verbi (von Barbara Schlücker) oder der LiDi-2024-Vortrag von Bücking und Gese zum Satzglied). Unterschiede zwischen den einzelnen Beiträgen dieser beiden Tagungen von 2024 ergaben sich z. B. bezüglich der Frage, ob für die unterrichtliche Bedeutungsbetrachtung ein theorenineutraler oder ein theoriegebundener Zugang (etwa im Sinne der Mehrebenensemantik, der wahrheitskonditionalen Semantik oder der Ereignissemantik) zu präferieren ist, ob zwischen Semantik und Pragmatik Unterschieden werden muss und wie viel Fachterminologie hierfür notwendig ist.

Im zweiten der beiden Vorträge zum Forschungsstand führten Kristin Börjesson und Katharina Kellermann in Fragestellungen der Pragmendidaktik ein, wobei sie sich auf das von Börjesson, Gese und Kellermann geleitete SDD-Panel „Sprachgebrauchsbetrachtung und die Entwicklung von Sprachhandlungskompetenz“ (Mainz, September 2024) und auf ihre Tagung „Pragmatik und Deutschunterricht“ (Halle, März 2025) bezogen. Börjesson und Kellermann betonten die zunehmende Relevanz der Pragmalinguistik für die Sprachdidaktik: Der Reflexion über die pragmatische Funktion sprachlicher Einheiten kommt insbesondere in Hinblick auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen eine zentrale Rolle zu. Dennoch finden pragmatische Inhalte bislang nur in begrenztem Umfang und wenig systematisiert Eingang in den Unterricht. Die Vortragenden plädierten daher mit Bezug auf Staffeldt & Ott dafür, pragmatische Analyseverfahren in den Mittelpunkt zu rücken, die „kommunikative Wirkungszusammenhänge [adressieren], die jenseits einer nur einseitig kognitiv orientierten Grammatik angesiedelt sind“ (2014, S. 69). Die besprochenen Beiträge der Pragmendidaktik-Tagung in Halle diskutierten aktuelle Entwicklungen, Herausforderungen und Desiderate der Pragmendidaktik, etwa den Stellenwert des Terminus „Sprachhandlungskompetenz“ in den Bildungsstandards oder die Abgrenzung zwischen Semantik und Pragmatik.

Im Anschluss an die beiden Vorträge zum Forschungsstand folgte eine durch Björn Rothstein moderierte Diskussionsrunde mit Natascha Elxnath, Claudia Maienborn und Anja Wildemann zur Frage „Was sind die Perspektiven von Linguistik, Fachdidaktik und Schule?“. Grundlage der Diskussion war ein gemeinsamer Lehrwerksausschnitt zur Vermittlung von Verben und ausgewählten Tempora aus dem *Deutschbuch 5* (2019) für die fünfte Klasse des Gymnasiums, der von den Diskutantinnen aus einer jeweils vorwiegend deutschunterrichtlichen, linguistischen bzw. sprachdidaktischen Perspektive kommentiert wurde. Der der Diskussion zugrunde liegende 6-seitige Lehrwerksausschnitt thematisiert Begrifflichkeiten und Konzepte wie Verb, Tätigkeitswort, Singular, Plural, Infinitiv, Personalform, Verbstamm, Zeitform, Präsens, Präteritum, Perfekt, Futur, Mündlichkeit, Schriftlichkeit, starke, schwache, unregelmäßige und regelmäßige Verben. Der Abschnitt ist integrativ aufgebaut, indem die Tempora auf eine Weltraumgeschichte bezogen und entsprechend kontextualisiert werden. Nicht ganz in den Weltraumkontext passend wird die Metapher eines Zugs der Zeit gewählt, dessen Triebwagen das Futur mit den aneinander gereihten Wagen Präsens, Perfekt und Präteritum ist, was fälschlicherweise eine nicht-existierende Tempus-Chronologie suggeriert (s. auch Gese & Braun, 2023, für die Besprechung einer Tempus-Übungsstunde, der eine ähnliche Visualisierung der Tempus-Chronologie zugrunde liegt). Zu den Zeitformen des Verbs heißt es: „Verben kann man in verschiedenen Zeitformen (Tempora; Singular: das Tempus) verwenden, z. B. im Präsens, im Präteritum, im Futur. Die Zeitformen der Verben sagen uns, wann etwas passiert, z. B. in der Gegenwart, in der Vergangenheit oder in der Zukunft“ (*Deutschbuch 5*, 2019, S. 254). Aus allen drei in der Diskussion eingenommenen Perspektiven (Linguistik, Fachdidaktik und Deutschunterricht) wurde dieser Ausschnitt als sehr voraussetzungreich eingeschätzt: Gefordert werden hier u. a. ontologische, nicht-sprachliche Konzepte von Vorgängen („was passiert“) und zeitlichen Vorstellungen wie Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, ohne dass diese erklärt werden. Irritierenderweise scheint das Lehrwerk an manchen Stellen die zeitlichen Vorstellungen mit dem Tempus gleichzusetzen (vgl. z. B. *Deutschbuch 5*, S. 258). Weitgehende Einigkeit bestand zwischen den drei Diskutantinnen darin, dass bisherige grammatisch-didaktische, sich auf die Form fokussierende Konzepte nicht direkt auf die deutschunterrichtliche Behandlung von i-Funktionen übertragen werden können. Vielmehr müssten didaktische Formate entwickelt werden, die eventuell an vorhandene distanz- und *conceptual-change*-didaktische Konzepte anschließen könnten. Diese könnten beispielsweise darin bestehen, dass nicht-sprachliche Konzepte wie Gegenwart und sprachliche Kategorien wie Präsens systematisch zusammengedacht werden. Die unterschiedlichen

Perspektiven der drei Diskutantinnen zeigten naturgemäß auch Unterschiede, beispielsweise in der Fokussierung auf unterrichtsmethodische (Deutschunterricht) und kognitiv-inhaltliche Aspekte (Linguistik).

Die Relevanz einer hohen Passung zwischen schüler:innenseitigem layenlinguistischem Vorwissen und grammatikdidaktischer Instruktion belegte auch die nächste Phase des Netzwerktreffens. Das von Helga Gese betreute World-Café zur Frage „Welche Desiderate ergeben sich für die Arbeit im Netzwerk?“ erfolgte am Transkript einer videographierten Grammatikstunde über Tempora (Gese & Braun, 2023). Die Netzwerkmitglieder konkretisierten auf dieser Basis u. a. die im Antrag formulierte Annahme, dass „i-Funktionen“ nur dann reflektierbar werden, wenn sie nicht nur am Lerngegenstand ansetzen, sondern auch Lehr-Lern-Prozesse in den Blick nehmen. Am Transkript der Deutschstunde ließ sich im World Café die Diskrepanz zwischen schüler:innenseitigen layenlinguistischen Ansätzen zu i-Funktionen und der von der Lehrkraft stattdessen gewünschten formzentrierten Grammatikbehandlung gut aufzeigen (vgl. das oben bereits genannte, lehrkräfteitig nicht berücksichtigte Schüler:innen-Konzept der „Vorzukunft“, das aus dieser Deutschstunde stammt). Im unterrichtlichen Verlauf wurden die von den Schüler:innen immer wieder thematisierten i-Funktionen der Tempora – auch aufgrund von „doing school“-Routinen – weder aufgegriffen noch linguistisch näher fundiert (z. B. durch entsprechende temporalsemantische oder textlinguistische Konzepte und Begrifflichkeiten). Sie blieben dementsprechend vage. Die Diskussionen der Netzwerk-Mitglieder im World Café thematisierten daher u. a. die Frage, was die Lehrkraft in der Unterrichtsstunde gebraucht hätte, um das Potenzial der layenlinguistischen Sprachbetrachtungen der Schüler:innen unterrichtlich nutzen zu können. Zugegebenermaßen waren die Schüler:innenbeiträge zum Teil recht komplex, und die lehrkräfteitige Reaktion erfolgte unter Zeitdruck.

Auch der zweite Tag des Netzwerktreffens widmete sich zunächst der Passung zwischen vorhandenem schüler:innenseitigem Wissen und grammatikdidaktischen Instruktionen. Dass diese Passung im Bereich der i-Funktionen essenziell ist, um verfügbare Ressourcen und Präkonzepte der Schüler:innen nutzen zu können, begründete Michael Rödel in seinem Vortrag „Prinzipien didaktischen Argumentierens“. Der Vortrag themisierte Fragen zur didaktischen Auswahl geeigneter Phänomene und Konzepte und diskutierte dabei verschiedene das deutschdidaktische Argumentieren bedingende Faktoren: curriculare Vorgaben und ihre Schulbuchumsetzungen, den Unterrichtsgegenstand mit seinen implizierenden Kulturtechniken und die (bisherige) Praxis des Deutschunterrichts inkl. gesellschaftlicher Relevanz. Im Zentrum standen dabei die drei Ebenen der Systematizität, der Exemplarizität und der Komplexität:

Im Zuge der jetzt [zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Termini, H. G. & B. R.] geführten Diskussion wäre aber dringend zu klären, in welchem Verhältnis Systematizität (z. B. die Kenntnis aller Wortarten), Exemplarizität (z. B. ob bestimmte Aspekte der Verbgrammatik so wichtig sind, dass sie im Unterricht eine zentralere Bedeutung haben sollten als die systematische Kenntnis aller die Verbgrammatik betreffenden Phänomene) und Komplexität (z. B. in einer vertieften Beschäftigung mit hochfunktionalen grammatischen Einheiten wie dem Konjunktiv) im Deutschunterricht stehen sollten. (Rödel, 2021, S. 19)

In der sich anschließenden Diskussion zeigte sich unter Rückgriff auf die moderierte Diskussion, dass Zugänglichkeit im Sinne von Zugriff auf layenlinguistische Ressourcen eine weitere zentrale Ebene neben den drei genannten darstellt.

Der zweite Tag des Netzwerktreffens wurde im Anschluss an den Vortrag von Michael Rödel durch eine zeitlich umfangreiche, engagierte Diskussion der weiteren Schritte beschlossen. In dieser Diskussion wurde die Notwendigkeit eines doppelperspektivischen Vorgehens als entscheidend für die weitere

Konkretisierung des Begriffs der i-Funktion identifiziert. Die Netzwerkmitglieder beschlossen daher, das Zusammenspiel zwischen Form und i-Funktion sprachlicher Zeichen in der weiteren Netzwerk-Arbeit einmal aus einer formorientierten, inhaltlich-systematischen Perspektive (welche Form hat welche i-Funktionen?) und einmal aus dem Blickwinkel der i-Funktion selbst (welche i-Funktion wird wie formal bespielt?) zu adressieren. Das doppelte Vorgehen wurde aus zwei Gründen gewählt: Zum einen schließt es besonders gut an den bisherigen grammatikdidaktischen Diskurs an, der Form und Funktion stets zusammendenkt. Zum anderen bildet es die beiden grundlegenden sprachdidaktischen Vorgehensweisen ab: von der Form zur Funktion und vice versa. Da das Verb ein zentraler curricularer Bestandteil des Deutschunterrichts ist und es vielerlei i-Funktionen bedient (Bedeutung, Referenz, grammatische Funktionen, semantische – ggf. komplexere ontologische – Bildungs-/Kombinationsbeschränkungen, Expressivität ...) und da Kompositionalität ein zentraler Gegenstand der Semantik und somit ein linguistisch gut zu fassender Ausgangspunkt für eine Annäherung an i-Funktionen ist, sollen diese beiden Fallbeispiele in den nächsten Arbeitstreffen genauer beleuchtet werden.

Literatur

- Braun, J., Gese, H., & Ihle, A. (2025). Visualizing English and Swabian tense semantics in the classroom. In H. Härtl & K. Zaychenko (Hrsg.), *Grammatical categories in linguistics and education* (S. 217–250). De Gruyter.
- Deutschbuch 5. Gymnasium. G9. Nordrhein-Westfalen* (2019). Cornelsen.
- Funke, R. (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens: Zum grammatischen Wissen von Schülerinnen und Schülern*. Niemeyer.
- Gese, H., & Braun, J. (2023). Semantik im Grammatikunterricht? Analyse einer Übungsstunde zu den Tempora. In M. Syring, N. Beck, T. Bohl & B. Tesch (Hrsg.), *Klasse 6b. Eine Unterrichtswoche. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Analysen* (S. 479–493). TUP.
- Granzow-Emden, M. (2022). Grammatik. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Deutsch unterrichten* (S. 204–217). Friedrich.
- Kämper-van den Boogaart, M., & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch Sonderheft*, 2008, 46–65.
- Gutzmann, D., & Turgay, K. (2025). *Semantik*. Narr.
- Kellermann, K. (2023). *Kausalität verstehen und formulieren: Eine empirische Studie zur Vermittlung des globalen Prinzips von Kausalität im Deutschunterricht der Sek I*. Waxmann.
- Kilian, J. (2022). Sprachreflexion und Sprachkritik. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Deutsch unterrichten* (S. 270–284). Friedrich.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2022a). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich* (Beschluss vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022). Abgerufen am 01.07.2025.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2022b). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. Abgerufen am 01.07.2025.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluessel/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Krafft, A. (2014). *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Schneider.

- Langlotz, M. (2019). Grammatikdidaktik. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik* (S. 122–145). Schneider.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. MacMillan.
- Rödel, M. (2021). Hohe Erwartungen. Anmerkungen zur Diskussion um die „Terminologie“. *Didaktik Deutsch*, 51, 18–20.
- Rödel, M., & Rothstein, B. (2015). Die Kategorie Tempus, der Begriff der Funktion und ihre Didaktik. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), *Was tun mit dem Verb? – Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs* (S. 219–250). De Gruyter.
- Rothstein, B. (2022). Grammatik. In U. Franken & E. Pertzel (Hrsg.), *12 Perspektiven auf den Deutschunterricht. Wissenswertes für Deutschlehrkräfte* (S. 320–343). MfSB NRW & QUA-LiS NRW.
- Rothstein, B. (2023). Perfekt und Präteritum treffen passé composé und imparfait. Eine Lehrwerksanalyse. In D. Pasques & A. Larrory Wunder (Hrsg.), *Tempus und Modus – temps et mode. Neue Einblicke aus kontrastiver Perspektive*. Weidler.
- Schuttkowski, C., Rothstein, B., Schmitz, A., & Gräsel, C. (2015). Lautes Denken in grammatisch-didaktischen Fragestellungen? *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 63, 265–291.
- Staffeldt, S., & Ott, C. (2014). Sprechen als kommunikative Ressource. In M. Rödel (Hrsg.), *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* (S. 66–83). Schneider.
- Thißen, J. (2017). *Metasprache und Grammatikunterricht. Eine empirische Studie in den Sekundarstufen I und II*. Schneider.

Anschrift der Verfasser*innen:

Björn Rothstein, Ruhr-Universität Bochum, Germanistisches Institut, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

bjoern.rothstein@rub.de

Helga Gese, Eberhard Karls Universität Tübingen, Deutsches Seminar, Wilhelmstr. 50, 72074 Tübingen
helga.gese@uni-tuebingen.de