

Semantik im Grammatikunterricht? Analyse einer Übungsstunde zu den Tempora

13

Helga Gese & Julia Braun

1. Einführung

Die Tempora gehören neben den Kategorien *Modus* (Indikativ, Konjunktiv, Imperativ) und *Genus verbi* (Aktiv, Passiv) zu den klassischen Gegenständen der Verbdidaktik, deren Kenntnis sich auch in Hinblick auf andere Lernbereiche des Deutschunterrichts als unerlässlich erweist. So ist die korrekte zeitliche Situierung von Sachverhalten mittels Tempora eine Vorbedingung gelingender Textproduktion und -rezeption. Aufgrund dieser zentralen Stellung im Grammatik-Curriculum sollten im Bereich der Tempora bei Schüler*innen der Sekundarstufe eher weniger Unsicherheiten auftreten. Die im Folgenden diskutierten Schüleräußerungen, die in einer sechsten Klasse per Videographie erhoben wurden, zeugen allerdings von vielerlei Verständnisproblemen. In den Nachfragen der Schüler*innen offenbarten sich sowohl Unsicherheiten in Bezug auf die sprachliche Form (z. B. „Futur II klingt immer komisch“; Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 27:41–27:57) als auch Schwierigkeiten im Bereich der Semantik, so zum Beispiel in der folgenden Äußerung zum Zeitbezug der Tempora:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 15:47–15:55:

- | | | |
|---|---|---------------------------------|
| 1 | S | Ich kapiert das irgendwie nicht |
| 2 | L | Was denn genau? |
| 3 | S | Ja äh mit den (.) |
| 4 | L | Was denn? |
| 5 | S | Vergangenheiten |

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75390>



Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf diejenigen Teile der Unterrichtsstunde (2:30–76:05), in denen Herausforderungen der Tempusdidaktik zutage treten. Anhand ausgewählter Sequenzen soll herausgearbeitet werden, inwieweit die Verständnisprobleme (i) auf einen rein inhaltsbezogenen Zugang zu Tempora und (ii) auf ein fachlich nicht-adäquates Beschreibungsmodell für den Zeitbezug der Tempora zurückzuführen sind.

2. Die Tempora in Linguistik, Deutschdidaktik und Schulbüchern

Zeit ist eine der zentralen Kategorien unserer Welt-Wahrnehmung, denn „was wir tun und was wir erfahren, vollzieht sich in Raum und Zeit“ (Ehrich, 1992, S. 119). Dementsprechend vielfältig sind die Möglichkeiten, sprachlich Bezug auf Zeit zu nehmen. Neben lexikalischen Mitteln (Adverbien wie *damals*, Präpositionen wie *nach*, Konjunktionen wie *bevor*) stellen vor allem die Tempora Zeitbezüge her. Im Deutschen sind dies die einfachen Tempora Präsens (*ich schreibe*) und Präteritum (*ich schrieb*) sowie die komplexen Tempusformen Präsensperfekt (*ich habe geschrieben*), Präteritumperfekt (*ich hatte geschrieben*), Futur (*ich werde schreiben*) und Futurperfekt (*ich werde geschrieben haben*). Anders als im Grammatik-Duden (Fabricius-Hansen, 2016, S. 486 ff.) werden die komplexen Tempora im schulischen Kontext traditionell mit den Begriffen *Perfekt*, *Plusquamperfekt*, *Futur I* und *Futur II* bezeichnet, so auch im 2019 verabschiedeten *Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke* der KMK. In sprachdidaktischen Arbeiten wird dagegen zum Beispiel von Granzow-Emden (2019, S. 166) für die Verwendung der zuerst genannten Begriffe plädiert, da diese die morphologischen Bildungsmuster in der Bezeichnung transparent machen.

Traditionelle Bezeichnung	Neue Bezeichnung	Begründung
Perfekt	Präsensperfekt	finites Hilfsverb im Präsens + typische Perfektbildung
Plusquamperfekt	Präteritumperfekt	finites Hilfsverb im Präteritum + typische Perfektbildung
Futur II	Futurperfekt	finites Futurhilfsverb werden + typische Perfektbildung + Infinitiv haben/sein

Tabelle 1: Terminologie im Vergleich, Granzow-Emden (2019, S. 166)

In der Fachdidaktik wird weiterhin bemängelt, dass Verben in unterrichtlichen Kontexten teilweise auch als ‚Zeitwörter‘ bezeichnet werden (Menzel, 1986) – ein Begriff, der einen höchst problematischen semantischen Zugang widerspiegelt und Verwechslungen mit anderen zeitbezogenen Wörtern, zum Beispiel mit Adverbien wie *heute, morgen, gestern*, verursacht. Bei der Beschreibung der Tempora werden diese oftmals „auf ihre typische Bedeutung reduziert“, wie zum Beispiel Gehrig (2014, S. 185) in einer Schulbuchanalyse zeigt; insbesondere wird eine 1:1-Zuordnung von Tempora und Zeitstufen nahegelegt. Dies geschieht in vielen Lehrwerken durch die Verwendung eines Zeitstrahls, der die Tempora fix an Zeitstufen koppelt, s. das Beispiel einer Schematisierung des Zeitbezugs in Deutschlehrwerken in (1).

(1)



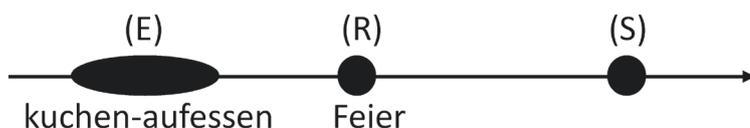
Die genaue Anordnung der Tempora differiert je nach Lehrwerk. So werden Präteritum und Perfekt z. T. auch auf derselben Zeitstufe verortet, das Präsens wird manchmal als gegenwarts- und zukunftsbezogen schematisiert und die Anordnung von Futur I und Futur II wird tlw. in umgekehrter Abfolge vorgenommen, so zum Beispiel in der im Folgenden beschriebenen Unterrichtsstunde. Unabhängig von der genauen Ausgestaltung des Zeitstrahls ist eine solche 1:1-Zuordnung aber stets problematisch, und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen kommen dabei Widersprüche auf. Diese Widersprüche entstehen zum Beispiel, „wenn man bei näherem Hinsehen feststellt, dass dem Futur als sogenannter Zukunftsform auch Gegenwartsbezug, das heißt eine ‚präsentische‘ Funktion, zukommen kann“ (Fabricius-Hansen, 2016, S. 507), s. Bsp. (2), das die gegenwartsbezogene, epistemische Lesart des Futurs verdeutlicht.

(2) Die Begründung wird Ihnen bekannt sein.

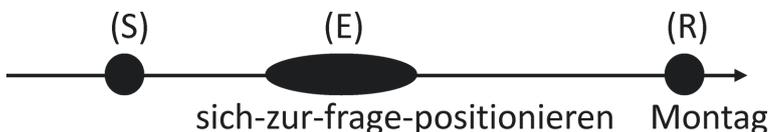
Zum anderen wird der Zeitbezug der Tempora „nur unzureichend erfasst“ (Fabricius-Hansen, 2016, S. 507). Die Funktion der Tempora erschöpft sich nämlich nicht in der einfachen zeitlichen Situierung eines Ereignisses. Vielmehr besteht die charakteristische Funktion der Tempora darin, den im Satz bezeichneten Sachverhalt zeitlich in Bezug auf weitere sprachlich gegebene ‚Zeiten‘ zu situieren. Zur Beschreibung dieser Funktion wird in der Linguistik seit Reichenbach (1947) neben der Ereigniszeit (E) auf weitere ‚Zeiten‘ zurückgegriffen: Die Sprechzeit (S), zu der die Äußerung er-

folgt, und die Referenzzeit (R), relativ zu der die Ereigniszeit verortet ist (Rothstein, 2007). Die Notwendigkeit der Annahme eines dreigliedrigen Zeitwertsystems ist vor allem beim Präteritum- und Futurperfekt gegeben, wie (3) und (4) zeigen. Hier ist die Ereigniszeit jeweils vor der Referenzzeit situiert, die durch die zeitbezogenen Ausdrücke (*Feier*, *Montag*) sichtbar gemacht werden kann.

(3) Bis zur Feier hatten die Kinder den Kuchen längst aufgegessen.



(4) Bis Montag wird sich die Regierung zu dieser Frage positioniert haben.



Konzepte wie die Sprechzeit und die Referenzzeit finden aber in den didaktischen Aufbereitungen der Schulbücher traditionell keine Berücksichtigung, s. das Beispiel-schema in (1) oben. Zudem werden Zeitstufen und Tempora in unterrichtlichen Kontexten nicht nur starr einander zugeordnet, sie werden immer wieder gleichgesetzt, wie u. a. Topalović (2015) berichtet: Die Gleichsetzung von Zeitstufen und Tempora erfolgt

» in Sprachbüchern mit Termini wie ‚einfache‘ oder ‚zusammengesetzte Vergangenheit‘ [... und] in geradezu verstörenden Aufgabenstellungen wie ‚Schreibe einen kurzen Text darüber, was du heute Nachmittag machst. Schreibe in der Gegenwart. Setze den Text anschließend in die Vergangenheit und in die Zukunft.‘ [... Dies] muss zwangsläufig zu Irritationen, sei es im Verständnis oder im eigentlichen Lernprozess, führen.« (S. 255f)

Im Folgenden werden die Verständnisprobleme der Schüler*innen daraufhin untersucht, inwiefern diesen eines der in der Literatur beschriebenen Probleme der Tempusdidaktik zugrunde liegt. Es wird untersucht, (i) inwieweit eine Ausblendung der Form zugunsten der Funktion stattfindet (Kap. 4.1.) und (ii) wie die Semantik der Tempora aufbereitet und erklärt wird (Kap. 4.2.).

3. Verlauf der Unterrichtsstunde

Die im Folgenden besprochene videographierte Deutschstunde der Klasse 6b beginnt mit einer wiederholenden Einordnung der Tempora in einen Zeitstrahl sowie einer Übung, bei der kontextlose Sätze den sechs Tempora zugeordnet werden sollen. Die Einordnung in den Zeitstrahl und die Bestimmung des Tempus fällt den Schüler*innen hierbei recht schwer, insbesondere die Positionierung der beiden Futurformen und des Präteritumperfekts auf dem Zeitstrahl wird immer wieder hinterfragt. Auch bei der Bestimmung der Tempora in den Übungssätzen zeigen sich zahlreiche Unsicherheiten; zum Beispiel gelingt die korrekte Bestimmung des Tempus (Futur) im Fall des Passivsatzes (5), weder den Schüler*innen noch der Lehrkraft – der Satz wird fälschlicherweise als „Futur II“ (Futurperfekt) klassifiziert.

(5) Er wird als Mädchen angenommen werden.

Der eigentlich als kurze Rekapitulation geplante Einstieg nimmt letztlich mehr als zwanzig Minuten in Anspruch. Die Lehrkraft beschließt ihn mit den Worten:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 23:45–23:52

I L Wir üben noch also wir fangen an mit den Übungen würd ich sagen der Einstieg hat sich jetzt ein bisschen länger gezogen als ich dachte macht aber nichts

Doch auch die folgenden Übungen zum Bestimmen von Tempora in einem Text sind von Unsicherheiten und Rückfragen geprägt. Diese betreffen zum einen die formale Bildung der Tempora, zum anderen die Semantik und die Positionierung auf dem Zeitstrahl. Die Lehrkraft nimmt die Verständnisprobleme wahr und versucht sie durch weitere Übungen zu beheben: „Geht gleich nochmal weiter mit Übungen“ (Deutsch_Lehrkraftkamera_47:45) – diesmal durch einen Lückentext, in den Präteritum- und Präteritumperfekt-Formen eingesetzt werden müssen. Die Bearbeitung wird eingeleitet durch ein Versprechen, die anscheinend als anstrengend empfundene Grammatikübungsstunde danach zu beenden:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 49:20–49:26

I L Und ich versprech euch dann sind wir auch mit diesen Temporaübungen und Einsetzübungen fertig (.) ja

Die letzte Übungsphase ist dann wieder von vielen Schülerfragen durchzogen, die Auswertung v. a. durch Unsicherheiten im Bereich der Bildung der Tempusformen geprägt. Ohne Verzahnung des Themas mit dem nun folgenden Aufsatzunterricht beendet die Lehrerin den Grammatikunterricht mit einem Kommentar, der geradezu erlösend wirkt:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 1:15:36–1:15:39

1 L So (.) gut (.) also ich hab euch gesagt genug der Tempora.

4. Fallanalyse: Die Tempora im Deutschunterricht

Rufen wir uns folgende Grundlagen in Erinnerung:

- a. Tempus ist formal bestimmt als eine der Flexionskategorien des Verbs.
- b. Funktional dienen die Tempora der zeitlichen Situierung von Sachverhalten.

Im Unterricht sind beide Aspekte zu thematisieren: Form und Funktion. „Funktionaler Grammatikunterricht behandelt Formen immer im Blick auf ihre Funktion im sprachlichen Handeln. In der Funktion wird deutlich, wofür die Formen da sind“ (Hoffmann, 2004, S. 26). Die Nachteile rein formorientierten traditionellen Grammatikunterrichts sind in der fachdidaktischen Literatur hinlänglich diskutiert (s. die Kritik am traditionellen Grammatikunterricht seit den späten 1970er und frühen 1980er Jahren), aber auch die Gefahren eines Unterrichts, der Sprachbetrachtung über rein semantische Zugänge initiiert und dabei die Form ausblendet werden immer wieder betont (z. B. Granzow-Emden, 2019). Solche rein semantischen Zugänge bergen zum einen die Gefahr einer illegitimen Vereinfachung – so sind zum Beispiel nicht alle Verben „Tunwörter“ und nicht alle „Zeitwörter“ sind Verben –, sie führen zudem dazu, dass Schüler*innen morphologische oder syntaktische Kriterien gar nicht mehr zur Analyse heranziehen, siehe zum Beispiel die empirischen Studien von Mesch und Dammert (2015) sowie Müller und Topfink (2015). In der aufgezeichneten Unterrichtsstunde zeigt sich dann auch genau dies.

4.1. Die Vernachlässigung der Form:

„Dann müsst ihr es euch sozusagen aus dem Inhalt herleiten“

Tempora sind Formen. Sie stellen einen Bezug zwischen Zeiten her, aber sie sind keine Zeiten. So trivial dies erscheinen mag, so hartnäckig hält sich das Problem der Abgrenzung von Form und Funktion im Deutschunterricht. Genauso wie Verben im Deutschunterricht allzu oft identifiziert werden mit „etwas, was man tut“, so werden in der aufgezeichneten Stunde Tempora mit Zeiten gleichgesetzt und zum Beispiel das Präsens als die Gegenwart bezeichnet:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 18:00–18:14

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | S | Also dann bei Präsens äh das war was? |
| 2 | L | sitzt |
| 3 | S | Er sitzt im Auto |
| 4 | L | richtig |
| 5 | S | Das ist ja also Präsens ist ja die jetzt-Form |
| 6 | L | Genau. Richtig. Gegenwart. Richtig. |

Interessant ist, dass die Lehrkraft auch bei explizit formbezogenen Fragen auf die inhaltsbezogene Ebene zurückgreift, so zum Beispiel als eine Schülerin nach einem Erkennungskriterium für das Futurperfekt fragt (das sie zunächst als „Perfekt II“ bezeichnet):

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 35:46–36:24

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | S1 | Ist werdet sehen Perfekt II? |
| 2 | L | Ne Futur. Futur I |
| 3 | S1 | Also ich weiß nicht wie man das Futur II erkennt |
| 4 | L | Achso. emm ihr werdet gesehen haben. |
| 5 | S1 | ah |
| 6 | L | Das muss ja abgeschlossen sein in der Zukunft |
| 7 | S1 | Dann ist werdet |
| 8 | L | Sehen Futur I |
| 9 | S1 | ok |
| 10 | S2 | [Nebensitzerin von S1] Also wenn ich jetzt zum Beispiel sag wir gehen heute tanzen zum Beispiel und ich mach des also ist das dann I oder II? |
| 11 | L | Ne wenn du's im Futur I sagen willst dann ich werde heute tanzen gehen und em ich werde heute tanzen gegangen sein dann wär's abgeschlossen |

Die Lehrkraft verwendet hier die Abgeschlossenheit des bezeichneten Ereignisses als Erkennungskriterium für das Futurperfekt. Anstatt das morphologische Bildungsmuster (finites Futurhilfsverb *werden* + typische Perfektbildung + Infinitiv *haben/sein*) zu erläutern (siehe Tab.1 oben), greift sie damit auf ein rein semantisches Betrachtungsmuster zurück. Es ist nach dieser Erklärung nicht weiter verwunderlich, dass die Schülerin in der oben aufgeführten Sequenz davon ausgeht, dass jede Aussage über ein zukünftiges Ereignis im Futur getätigt werde. Ihren Beispielsatz formuliert diese Schülerin im Präsens, bestimmt das Tempus aber – ganz in Einklang mit der Erklärung der Lehrkraft – als eine Futurform und zieht zur Abklärung der Art der Futurform (I oder II) die Frage heran, ob das Ereignis dann tatsächlich realisiert wird oder nicht. Die Lehrkraft korrigiert sie zwar, zieht zur Begründung aber wieder den Inhalt heran („dann wär's abgeschlossen“). Auch an anderer Stelle vernachlässigt die Lehrkraft bei der Beschreibung der Tempora deren Form: In der folgenden Sequenz scheint es dem Schüler darum zu gehen, die morphologischen Unterschiede zwischen Perfekt und Präteritum zu erfahren. Die Lehrkraft antwortet abermals auf der funktionalen Ebene – diesmal indem sie auf die unterschiedlichen Verwendungskontexte der beiden Tempora verweist. Freilich befähigt dies den Schüler dann aber nicht dazu, das Tempus in seinem Beispielsatz korrekt zu bestimmen.

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 34:28–34:51

- 1 S Was ist nochmal der Unterschied zwischen Perfekt und Präteritum?
also Perfekt ist ja (.)
- 2 L Mhm. also wir haben ja des so festgehalten des Perfekt verwendet
man meistens mündlich und das Präteritum schriftlich des ist für uns erstmal des
wichtigste
- 3 S Ich bin zum Bus gegangen ist Präteritum?
- 4 L Ne. ich ging zum Bus ist Präteritum. genau

Anlässe für eine formbezogene Reflexion finden sich in der Unterrichtsstunde zuhauf: So äußert ein Schüler seine Unsicherheit bzgl. der Klasseneigenschaften von Verben, ein anderer zieht selbstständig – wenn auch im Kontext unpassend – eine morphologische Eigenschaft heran (hier die Steigerbarkeit als Adjektiv-Kriterium). In keinem dieser Fälle gibt die Lehrkraft den Schüler*innen formale Kriterien wie Flektierbarkeit oder Bildungsmuster an die Hand:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 32:24_32:26

- 1 S Ich kann diese Verben finden so schlecht ich kann das nur verwenden
im Text
2 L Des schaffst du

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 29:59–30:26 [Es geht um den Satz: Gibt es nichts, was uns die Arbeit erleichtert?]

- 1 S Ist erleichtern ein Verb?
2 L [zuckt mit den Schultern] besprechen wir gleich
3 S Am erleichtertsten. [Pause] erleichtert. erleichterter. am erleichtertsten.

Besondere Schwierigkeiten haben die Schüler*innen bei der Analyse der komplexen Tempora. Beispielhaft sei folgende Schüleräußerung zur Analyse herangezogen:

© Deutsch_Klassenkamera_Minute 44:57–45:12 [Es geht um den Satz: Oh, an ein Gegenmittel habe ich gar nicht gedacht.]

- 1 S Also habe ist ja quasi Prä Präsens und gedacht ist ja Vergangenheit und emm ja die beiden zusammen emm man [??]

Bei den Schüler*innen herrscht große Unsicherheit, ob sie bei der Tempusbestimmung die Bestandteile eines Verbkomplexes separat klassifizieren sollen – ein Problem, das durch die Verwendung der neuen morphologisch transparenteren Bezeichnungen (Präsensperfekt statt Perfekt, Präteritumperfekt statt Plusquamperfekt, Futurperfekt statt Futur II, s. Kap. 1) und vor allem durch eine explizite Thematisierung der Bildungsprinzipien der einzelnen Tempora hätte vermieden werden können. Zudem ist den Schüler*innen offenbar nicht bekannt, dass im Deutschen neben *haben* auch *sein* als Auxiliar zur Bildung komplexer Tempora zur Verfügung steht. Anstatt die Bildungsmuster systematisch aufzuarbeiten, erklärt die Lehrkraft die Verwendung von *sein* als eine „Ausnahme“ bei der Bildung des Präteritumperfekts und beschreibt das Partizip schlicht als eine Form mit „ge-“. Dass es sich bei einer zusammengesetzten Verbform mit Partizip um ein „Plusquamperfekt“ handelt, müsse dann letztlich über den Zeitbezug, das heißt rein inhaltsbezogen identifiziert werden:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 1:10:52–1:12:05

- 1 L Es geht um das gekommen war auch dieses Verb steht im Plusquamperfekt es gibt ein paar Verben wo das Plusquamperfekt nicht mit haben gebildet wird

sondern mit einer Form von sein also mit dem war oder waren ja die meisten sind mit haben so wie wir das bis jetzt hatten es gibt ein zwei Ausnahmen da werdet ihr auch gleich bei der Nummer drei nochmal drauf stoßen und trotzdem isses Plusquamperfekt hast du gefunden bei der Aufgabe drei ja dann noch nichts verraten [...]

2 S Aber wie sieht man das

3 L hm

4 S Also woher soll man das wissen [Gemurmel]

5 L Na ihr wisst ja dass es zusammengesetzt ist ja Antje hörst du zu ihr wisst ja dass es zusammengesetzt dass es n zusammengesetztes Verb ist und ihr erkennt dass das gekommen dieses Partizip ist weil es ge vorne dran hat ja und dann erkennt ihr ja auch sozusagen dass es eine äh eine Vorvergangenheit ist also da müsst ihr euch sozusagen ausm Inhalt herleiten ja?

Nur einmal scheint die Lehrkraft der Problematik des von ihr selbst initiierten formabgewandten Zugangs zu den Tempora gewahr zu werden: Als eine Schülerin versucht, das Tempus eines Satzes aufgrund von Überlegungen zur Abgeschlossenheit des Ereignisses zu bestimmen, verweist sie – leider ohne weitere Erläuterungen – schließlich doch auf die Form:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 13:58–14:22

1 S Des hier also der Unfall passierte schon und dann ist sie nicht mehr aufgewacht

2 L Ne Amelie, du musst gucken, wie das Verb hier steht. Du sollst jetzt nix hier konstruieren, sondern nur das Verb angucken und sagen was das für eine Form ist. Ok?

3 S äh

4 L Erwachte. ich sah. ich ging. erwachen wäre quasi so (.) seine Mutter erwacht

5 S Präteritum

6 L Ja genau

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der aufgezeichneten Übungsstunde ein formabgewandter, inhaltsbezogener Zugang zu den Tempora dominiert und dass dieser in der Folge zu Problemen bei der Bestimmung und Bildung von Tempusformen führt. Warum dann aber auch bei der Analyse der Bedeutung der Tempora Irritationen auftreten, soll nun analysiert werden.

4.2. Die Vereinfachung der Semantik:

„Meinen Sie irgendwie „Vor-Zukunft“ oder so?“

Die im Grammatikunterricht zu erwerbenden Kompetenzen beziehen sich auf zwei Ebenen: auf „den Erwerb der grammatischen Form sowie auf den Einblick in deren semantisch-pragmatische, soziolinguistische und/oder textuelle Funktion“ (Rödel & Rothstein, 2015, S. 244). Im Bereich der Tempussemantik sind insbesondere die Vielfältigkeit und Komplexität der ausgedrückten Zeitrelationen von Tempora in den Blick zu nehmen. Zur Visualisierung des Zeitstufenbezugs verwendet die Lehrkraft in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde eine Grafik, auf der die Tempora wie in (6) angeordnet sind:

(6)



Problematisch an dieser Visualisierung ist, (i) dass hierbei von einer 1:1-Zuordnung zwischen Tempus und Zeitstufe ausgegangen wird, und (ii), dass die Visualisierung – vor allem für die komplexen Tempora Präteritumperfekt und Futurperfekt – nicht die seit Reichenbach (1947) in der Linguistik übliche semantische Modellierung via dreiwertigem Zeitstufenmodell zugrunde legt. Ad (i): Die Annahme einer 1:1-Zuordnung zwischen Tempus und Zeitstufe widerspricht dem tatsächlichen Sprachgebrauch, s. beispielsweise die Verwendung des Futurs in Sätzen mit Gegenwartsbezug wie in (2) oben. Die aufgezeichneten Schüleräußerungen spiegeln diese Offenheit im Zeitbezug der Tempora. So verwenden die Schüler*innen zum Beispiel das Präsens, obwohl dieses in der Stunde immer wieder als „die Gegenwart“ bezeichnet wird (s. 4.1), auch für den Zukunftsbezug:

© Deutsch_Klassenkamera_Minute 11:08–11:12

I S in 100 Jahren gibt es Luftfahrkissen auf der Straße

Ad (ii): Ein in der Unterrichtsstunde besonders heiß diskutiertes Problem stellt die Anordnung der Tempora Futur und Futurperfekt auf dem Zeitstrahl dar. Das durch die Lehrkraft verwendete Zeitschema legt durch die Positionierung des Futurperfekts links vom Futur eine Vorzeitigkeitsbeziehung nahe, die offenbar im Konflikt zu den muttersprachlichen Intuitionen der Schüler*innen steht, wie die folgende Nachfrage zeigt:

© Deutsch_Klassenkamera_Minute 8:42–44

1 S Meinen Sie irgendwie „Vor-Zukunft“ oder so?

An den Schülerfragen lässt sich die Notwendigkeit eines dreiwertigen Zeitstufenschemas à la Reichenbach (1947) aufzeigen. Die von der Lehrkraft gewählte Positionierung des Futurperfekts vor dem Futur könnte dann so erklärt werden, dass in einer Äußerung wie in (7), das Ereignis E1, das im Futurperfekt ausgedrückt wird, zur Referenzzeit bereits beendet ist, während das im Futur ausgedrückte Ereignis E2 zur Referenzzeit R stattfindet.

(7) Ich bin sicher: Um 15 Uhr werden die Kinder den Kuchen schon aufgegessen haben, aber im Spinat werden sie immer noch herumstochern.



Dass es sich bei der im Unterricht angenommenen Anordnung in (6) oben um eine zu starke Vereinfachung handelt, wird von den Schüler*innen dann auch immer wieder thematisiert. Besonders deutlich erörtert ein Schüler, warum das „Futur II“ auf einem Zeitstrahl auch nach dem „Futur I“ angeordnet werden könnte.

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 12:58–13:18

1 S Aber beim Futur I und Futur II wenn man über dasselbe Ereignis spricht

2 L ja

3 S zum Beispiel morgen werde ich um 15 Uhr essen das wäre Futur I

4 L richtig

5 S Das heißt werde um 15 Uhr und beim Futur II ich werde um 15:30 fertig gegessen haben

6 L Genau

7 S Da kommt das Futur II dann nach dem Futur I. das Futur II müsste ja eigentlich hier hinkommen.

Interessant ist, dass der Schüler hier bei der Beurteilung des Zeitbezugs zwei unterschiedliche Uhrzeiten (15 Uhr und 15:30 Uhr) angibt. Der Schüler verwendet dadurch ganz intuitiv das Konzept der Referenzzeiten, wie es auch im Reichenbach-

Schema angelegt ist. Sein Einwand ließe sich wie in (8) visualisieren.

(8) Morgen werde ich um 15:00 essen und um 15:30 werde ich fertig gegessen haben.



Hierbei wäre die Referenzzeit R1 für den Futursatz vorzeitig zur Referenzzeit R2 für den Satz im Futurperfekt. Beide im Unterricht diskutierten Positionierungen des Futurperfekts, vor oder nach dem Futur, lassen sich so unter Zuhilfenahme der Reichenbachschen Modellierung schlüssig erklären. Eine solche Erklärung wird im Unterricht allerdings durch den verwendeten Zeitstrahl ohne Referenzzeit unmöglich gemacht. Die Lehrkraft nimmt den Einwand des Schülers dann auch nicht ernst, sondern fährt in ihren Erläuterungen fort:

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 13:18–13:40

I L Ne, das Futur I ist quasi noch offen, da ist die Zukunft noch offen da ist die Handlung das was du sagst ist ja eine Prognose das Ereignis hat ja noch nicht tatsächlich stattgefunden ja und deswegen weil's eben noch offen ist weil es stattfinden kann und du eben auch noch nicht weißt wie lange es dauert em ist des quasi am Ende des Zeitstrahls der ist hier [zeigt auf Zeitstrahl] quasi noch offen der könnte hier einfach fortgeführt werden

Die Positionierung des Futurperfekts begründet die Lehrkraft wiederholt mit der Offenheit des Futurs im Gegensatz zur Abgeschlossenheit des Futurperfekts. Diese Begriffe ergeben aber nur bei Zugrundelegung einer Referenzzeit Sinn, siehe die Schematisierungen in (7) und (8) oben. Was mit Offenheit und Abgeschlossenheit gemeint ist, bleibt somit unklar und die Verwirrung bleibt bestehen. Die Fragen zu diesem Thema reißen dann auch nicht ab. Letztlich scheinen die Schüler*innen zu dem absurden Schluss zu kommen, dass die Verwendung des Futur II bedeutet „dass du's schon weißt“.

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 15:01–15:38

I L Also das Futur I ist offen quasi. du kannst zwar eine Aussage über die Zukunft treffen ich werde einen Ausflug machen aber du weißt noch nicht, ob es wirklich stattfinden wird du weißt noch nicht wie lange der dauern wird du weißt du kannst quasi noch nichts über dieses Ding aussagen, über dieses Ereignis

- 2 S Und [Futur] II ist dass du's schon weißt? [...]
 3 S2 [S2 hatte das Gespräch mitangehört und fragt:] Kann man das dann
 auch verwenden wenn man eine Geschichte in der Vergangenheit sagt schreibt
 und das dann jemand sagt
 4 L ja
 5 S2 Zum Beispiel weil da weiß man's ja auch.
 6 L Ja genau

Ähnlich irritiert sind die Schüler*innen, wenn es um die Bedeutung des Präteritumperfekts geht. Dieses wird von der Lehrkraft als das Tempus bezeichnet, das Vorvergangenheit ausdrückt. Interessanterweise zeigt eine Schülerin in ihrer Äußerung aber auf, dass diese 1:1-Zuordnung zwischen Tempus und Zeit zu starr ist, dass nämlich zum Beispiel auch das Präteritum in Sätzen verwendet werden kann, die eine Vorvergangenheit ausdrücken. Dies wird aber von der Lehrkraft nicht aufgegriffen – sie stellt noch nicht einmal klar, dass die Schülerin hier ein Präteritum und kein Präteritumperfekt verwendet.

© Deutsch_Lehrkraftkamera_Minute 24:57–25:05

- 1 S Und zwar, wenn es Plusqua – also wenn ich sage sie hatte davor
 schon eine Verletzung, oder?
 2 L Ja genau richtig

Der Kompetenzzuwachs der SuS ist ohne weitergehende empirische Evidenz sicherlich schwer einzuschätzen. Basierend auf den obigen Diskussionen und Nachfragen scheint uns die Erkenntnis, die die Schüler*innen aus der Unterrichtsstunde über die Semantik der Tempora mitnehmen, allerdings gering zu sein. Sie lässt sich vermutlich durch die folgende Schüleräußerung zusammenfassen, die zwar vom Beginn der Unterrichtsstunde stammen, die aber auch am Ende hätten geäußert werden können.

© Deutsch_Klassenkamera_Minute 6:44–6:56

- 1 S also das Plusquamperfekt, also vor langer langer Zeit, wo noch gar
 nichts war und Futur, wo es noch unklar ist
 2 L Ja genau

5. Fazit

Fassen wir zusammen: Die Analyse der Übungsstunde hat zwei Probleme offenbart: Erstens verstellt ein rein semantischer Zugang zu den Tempora den Schüler*innen den Blick auf die morphologischen Bildungsmuster. Zweitens widerspricht die grob vereinfachende Behandlung der Tempussemantik den geäußerten Schülerintuitionen; sie führt zu Irritationen und letztlich wohl zu einem unzureichenden Kompetenzzuwachs. Daraus lassen sich folgende Konsequenzen ziehen: (i) Wenn es um die Bestimmung und Bildung von Tempusformen geht, sollten morphologische Kriterien herangezogen und semantische Zugänge vermieden werden. (ii) Dann aber, wenn es um die Semantik der Tempora geht, sollten die in der Fachwissenschaft gebräuchlichen Modelle, hier das Reichenbach-Schema, im Unterricht herangezogen werden. Die in der aufgezeichneten Unterrichtsstunde belegten sprachreflexiven Kommentare und Nachfragen zeigen schließlich, zu welcher komplexeren semantischen Betrachtung Schüler*innen der Klassenstufe 6 fähig sind. Um die Lehrkräfte zu befähigen, diese dann auch im Unterricht aufzugreifen, wäre es hilfreich, wenn die Semantik in der Lehrerbildung einen größeren Stellenwert bekäme.

Literaturangaben

- Ehrich, V. (1992). Wann ist jetzt? Anmerkungen zum Adverbialen Zeitlexikon des Deutschen. *Kognitionswissenschaft*, 2, 119–135.
- Fabricius-Hansen, C. (2016). Das Verb. In A. Wöllstein (Hrsg.), *Duden: Die Grammatik* (S. 395–578). Dudenverlag.
- Gehrig, A. (2014). *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Granzow-Emden, M. (2019). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Narr.
- Hoffmann, L. (2004). Funktionaler Grammatikunterricht. Abgerufen 20. 05. 2022, <http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/FGUk.pdf>.
- Menzel, W. (1986). Das Verb. *Praxis Deutsch*, 77, 23–24.
- Mesch, B. & Dammert, Y. (2015). Verbwissen in der Primarstufe. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs* (S. 1–44). De Gruyter.
- Müller, A. & Tophinke, D. (2015). Verben als Lerngegenstand in der Sekundarstufe 1: Was wissen Schülerinnen und Schüler – und was können sie wissen. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs* (S. 45–78). De Gruyter.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. MacMillan.
- 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. (2007). *Tempus*. Winter.
- Topalović, E. (2015). Zeitliche Verankerung im Verb – Erwerb und Entstehung didaktisch betrachtet. In B. Mesch & B. Rothstein (Hrsg.), *Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs* (S. 251–281). De Gruyter.