

Allgemeiner Beitrag

Winfried Thielmann*

Mozart für Anfänger? Zum Verhältnis von Sprachdidaktik, Spracherwerbsforschung und Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Mozart for beginners? Didactics of German as a Foreign or Second Language in the context of language acquisition research and the CEFR

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0083>

Zusammenfassung: Das Erlernen eines Musikinstrumentes wie der Querflöte ist an eine bestimmte Reihenfolge von Stufen technischen Vermögens geknüpft. Ähnliches gilt, wie die Zweitspracherwerbsforschung gezeigt hat, auch für den Erwerb der Strukturen des Deutschen. Es ist erstaunlich, dass die gegenwärtige Sprachdidaktik immer noch im Widerspruch zu diesen Erkenntnissen steht und auch nicht mit dem – leider falsch übersetzten – Originaldokument des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens kompatibel ist.

Schlüsselwörter: Sprachdidaktik – Zweitspracherwerbsforschung – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen – Übersetzung des Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

Abstract: Learning a musical instrument such as the flute requires the mastery of certain acquisitional steps. The same applies to the acquisition of German as a foreign or second language as widely demonstrated by second language acquisition research. The paper argues that it is unacceptable that the didactics of German as a foreign or second language has been consistently ignoring these findings in a way that also contradicts the CEFR the German translation of which, as shown, leaves much to be desired.

*Kontaktperson: Winfried Thielmann, E-Mail: Winfried.Thielmann@phil.tu-chemnitz.de

Keywords: Language didactics – second language acquisition research – Common European Framework of Reference for Languages – German translation of the Common European Framework of Reference for Languages

1 Zur natürlichen Erwerbssequenz der Techniken des Querflötenspiels und ihrer Relevanz für die Sprachdidaktik

Jeder, der klassische Querflöte lernt, möchte irgendwann die Flötenkonzerte von Mozart spielen, weil das eine ganz wunderbare Musik ist. Hierzu bedarf es aber einer besonderen Technik: Die schnellen Stakkato-Passagen dieser Musik lassen sich nicht mit der sogenannten Einfachzunge artikulieren, die manchen vielleicht vom Blockflötenspiel vertraut sein dürfte: *düüdüüdüüdü*. Man braucht hierzu die Doppelzunge: *degedegedege*. Diese hat ihrerseits etliche technische Voraussetzungen: Ansatz, Atem- und Fingertechnik. Die Doppelzunge ist sozusagen die *conditio sine qua non* für den Mozart. Das Umgekehrte gilt nicht: Auch wenn man sie beherrscht, ist der Mozart sozusagen noch ziemlich weit weg. Aber ohne Doppelzunge ist er gar nicht erreichbar. Kein Flötenlehrer¹ würde Mozart unterrichten, bevor sich sein Schüler nicht die Doppelzunge und einiges darüber hinaus angeeignet hat. Und hier ist man bei der Didaktik: erst die Voraussetzungen für die Doppelzunge, dann die Doppelzunge, dann noch einige weitere Dinge, dann Mozart.

Überträgt man diese Überlegungen auf die Sprachdidaktik, so zeigt sich, dass diese in einem Zustand ist, der zu denken gibt. Wie ich im Folgenden zu begründen versuche, zwingen wir gegenwärtig unsere absoluten Anfänger zum Mozart, bevor sie überhaupt auch nur die Voraussetzungen für die Doppelzunge haben. Wir zwingen unsere Lerner zu Dingen, die sie gar nicht leisten *können*, weil ihnen dazu die Voraussetzungen fehlen.

Man sollte, wie ich mit diesem Beispiel aus einem ganz anderen Handlungsbereich zeigen wollte, die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, das heißt die Auswahl der Vermittlungsgegenstände und ihre zeitliche Anordnung, danach ausrichten, was die Lerner sinnvoll können *können*. Dies soll im Folgenden geschehen.

¹ Im Text wird durchgängig das generische Maskulinum zur abstrahierenden Benennung von Akteuren und Personengruppen verwendet.

Zunächst werden knapp die Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung referiert (Abschnitt 2). Auf Grundlage dieser Erkenntnisse erweist sich die Entdeckung der syntaktischen Struktur des Vorfelds als grundlegend für die selbstständige Sprachverwendung, die dem B1-Niveau entspricht (Abschnitt 3). Die Befunde der Zweitspracherwerbsforschung eignen sich somit als Konstrukt für die Kriterien des Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), das übrigens unzureichend ins Deutsche übersetzt ist (Abschnitt 4). Die Sprachdidaktik, wie sie in den gegenwärtigen Lehrwerken konkretisiert ist, ist sowohl mit den Befunden der Spracherwerbsforschung als auch mit der implizit im CEFR angelegten Progression inkompatibel (Abschnitt 5). Die Konsequenz einer solchen Sprachdidaktik ist ein lexikalisch-strukturelles Fehlprodukt, indem Lerner dazu gebracht werden sollen, mit Strukturen, die sie noch nicht haben können, Dinge zu sagen, für die ihnen die Wörter fehlen (Abschnitt 6). Die Sprachdidaktik bedarf daher einer Revision, die auch bezüglich ihrer Gegenstände an neueren Erkenntnissen der Sprachwissenschaft orientiert ist (Abschnitt 7).

2 Zweitspracherwerbsforschung

2.1 Die „großen Hypothesen“

Wohlbekannt sind die „großen Hypothesen“, die einst in der Spracherwerbsforschung leitend gewesen sind (Bausch/Kasper 1979). Die Vorstellung, dass es allein die Strukturen der Erstsprache sind, die den Spracherwerb beeinflussen, die sogenannte Kontrastivhypothese, hat sich nicht bestätigt, da Lerner viele Fehler machen, die nicht durch negativen Transfer zu erklären sind. Die sogenannte Identitätshypothese krankte, aus wissenschaftstheoretischer Sicht gesprochen, daran, dass es – wie auch bei der universalgrammatischen Hypothese – schwierig ist anzugeben, unter welchen Bedingungen sie falsch wird. Völlig anders geartet ist die Interlanguage-Hypothese, deren Implikationen ich hier noch einmal ausführlicher erörtern möchte.

2.2 Die Interlanguage-Hypothese

Mit der Kontrastivhypothese und der Identitätshypothese wollte man Spracherwerb *erklären*; die Interlanguage-Hypothese betrifft hingegen die Frage, wie sich Spracherwerb *vollzieht*. In der Formulierung von Bausch und Kasper besagt die Interlanguage-Hypothese Folgendes:

„Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem (Interlanguage) heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige Merkmale aufweist“ (Bausch/Kasper 1979: 15).

Wir betrachten schematisiert einen idealtypischen Erwerbsverlauf: vom Nullniveau bis zu einem sehr hohen Niveau der Zielsprache (Abb. 1):

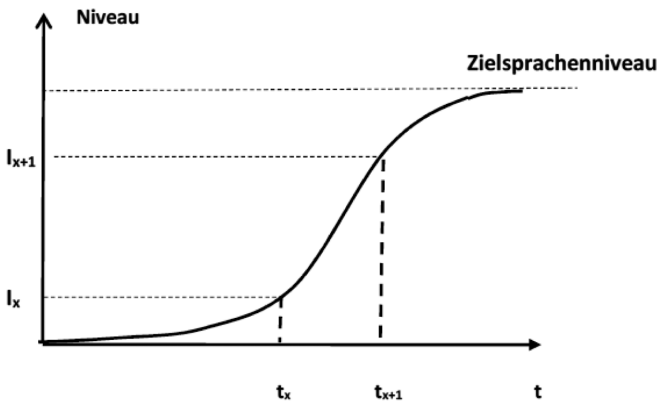


Abb. 1: Idealtypische Sprachaneignung eines Lerners

Die Interlanguage-Hypothese besagt nun, dass der Lerner zu beiden Zeitpunkten t_x und t_{x+1} über Interlanguages verfügt, die systematisch beschreibbar, aber nicht zielsprachenkonform sind.

Zum Zeitpunkt t_x hat der Lerner eine kleine Interlanguage: wenig Lexik, wenige Strukturen. Zum Zeitpunkt t_{x+1} hat der Lerner eine große Interlanguage: viel Lexik, viele Strukturen. Aber für beide Interlanguages gilt: Sie sind systematisch beschreibbar, aber nicht zielsprachenkonform. Das heißt, sie sind voller Fehler.

Was hätte es für Konsequenzen, wenn sich die Interlanguage-Hypothese wissenschaftlich bestätigt hätte? Das würde bedeuten, dass Lerner beim Spracherwerb nicht immer weniger Fehler machen, sondern dass sie immer wieder neue, aufregende Fehler machen. Hätte sich die Interlanguage-Hypothese bestätigt, hieße dies, dass Spracherwerb sich nicht über die Addition von Zonen der Richtigkeit ereignet, sondern über Fehler funktioniert. Fehler wären kein Übel, sondern notwendige Bedingung des Spracherwerbs.

Auch in der Musik ist das so: Wenn man ein Musikinstrument lernt, macht man Fehler, die dem aktuellen Niveau entsprechen. Man wird nicht dadurch besser, dass man weniger Fehler macht, sondern dadurch, dass man in Bereichen Fehler macht, die man sich vorher noch gar nicht erschlossen hat. Wenn man

einen bestimmten Ton auf der Querflöte, der nicht in Reichweite ist, noch gar nicht kriegt, kann man ihn auch nicht falsch spielen.

Wir verlassen nun den Bereich der Hypothesenbildung und wenden uns zwei – damals bahnbrechenden – empirischen Untersuchungen zu, die sich aus der Longitudinalperspektive der Frage widmen, ob Lerner sich zentrale Strukturen des Deutschen auf je individuelle Weise aneignen oder ob es – unabhängig von Variablen wie Alter, Erstsprache, Vorbildung etc. – beim Zweitspracherwerb des Deutschen Gesetzmäßigkeiten gibt.

2.3 Das ZISA-Projekt

Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) haben in dem sogenannten ZISA-Projekt (Zweitspracherwerb italienischer, spanischer und portugiesischer Gastarbeiter) in Longitudinalstudien den ungesteuerten Spracherwerb ausländischer Arbeitnehmer anhand mündlicher Daten untersucht und festgestellt, dass diese sich die deutschen Satzstrukturen nicht in je individuell verschiedener, sondern eigentlich immer in gleicher Weise aneignen. Ich gebe die Befunde in klassischer grammatischer Terminologie wieder:

- 0 Chunks
- I SPO, kanonische Reihenfolge: *ich geh Kino*
- II AdvSPO, Eröffnung mit dem Adverbial: *heute ich geh Kino*
- III Zweiteilige Prädikation: *heute ich musst arbeitest*
- IV Entdeckung des Vorfelds: *und dann hat sie wieder die knoch gebringt*
- V Endstellung des Prädikats im Nebensatz: *weil ich viele Freunde hat*

Das Erste, was Lerner produzieren, sind nicht Sätze, sondern isolierte Wörter und Phrasen (Chunks). Dies wurde damals nicht unter den Erwerbsstufen aufgeführt, weil man auf Satzstrukturen fokussiert war. Die ersten satzwertigen Strukturen, die Lerner im Deutschen produzieren, haben eine feste Satzgliedabfolge: Subjekt – Prädikat – und noch eine weitere Konstituente, die Objekt oder auch etwas anderes sein kann und die wir als X bezeichnen (SPX: *ich geh Kino*). Irgendwann beginnen die Lerner – das ist die nächste Stufe im Aneignungsprozess –, ihre Äußerungen mit einem Adverbial zu eröffnen, wobei sie aber, was nicht zielsprachenkonform ist, die kanonische Reihenfolge beibehalten (AdvSPX: *heute ich geh Kino*). Die nächste Stufe im Erwerbsprozess ist die Entdeckung der zweiteiligen Prädikation, wobei die kanonische Reihenfolge, immer noch nicht zielsprachenkonform, beibehalten wird: *heute ich musst arbeitest*. Erst wenn die zweiteilige Prädikation erworben ist, beginnen Lerner, irgendwann das Vorfeld und damit die topologische Satzstruktur des Deutschen zu entdecken: *und dann hat sie wieder*

die *knoch gebracht* (Beispiel von Pienemann/Johnston/Brindley 1988: 227). Wir bezeichnen diese Erwerbsstufe als Entdeckung des Vorfelds oder auch Zweitstellung des Prädikats unabhängig von der Vorfeldbesetzung. Laut Clahsen, Meisel und Pienemann ist die letzte Stufe bei der Aneignung der deutschen Satzstrukturen der Erwerb der Endstellung des Prädikats im Nebensatz: *weil ich viele Freunde hat*.

Diese Befunde bedürfen einer differenzierten Interpretation. Clahsen, Meisel und Pienemann hatten herausgefunden, dass sich die Aneignung der deutschen Satzstrukturen gesetzmäßig, also in einer natürlichen Abfolge von Stufen ereignet. Das heißt, dass ein Lerner, der das Vorfeld entdeckt hat, a) die Nebensatzstruktur noch nicht, aber b) die zweiteilige Prädikation beherrscht. Dies bezeichnen Clahsen, Meisel und Pienemann als implikationelle Hierarchie. Sie besagt: Wer auf Stufe X ist, kann X+1 noch nicht, aber alle vorhergehenden Stufen. Implikationelle Hierarchie heißt damit auch: Es kommt nicht vor, dass jemand das Vorfeld entdeckt, bevor er nicht die zweiteilige Prädikation erworben hat – die Erwerbsreihenfolge ist fest.

Die Erwerbssequenz, die Abfolge der Erwerbsstufen, ist ein Befund, der sich anhand von Daten ergeben hat, die auf selbstgesteuertem Erwerb basieren. Kann man diese Reihenfolge durch Unterricht ändern? Pienemann (1986) hat das überprüft und – mit wissenschaftstypischer Vorläufigkeit – Folgendes festgestellt: Lerner, die auf Stufe X sind, profitieren von einem Unterricht, in dem die Stufe X+1 behandelt wird; Lernern, die auf Stufe X sind, kann man aber die Stufe X+2 nicht beibringen. Pienemann hat diese Erkenntnis, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht breit überprüft war, demzufolge als Hypothese (*teachability hypothesis*) formuliert.

Was heißt das? Man kann einen Lerner, der begonnen hat, seine Äußerungen mit dem Adverbial zu eröffnen (*heute ich geh Kino*), nicht zur Entdeckung des Vorfeldes (*heute gehe ich Kino*) bringen. Mehr noch: Wenn man Lernern, die *heute ich geh Kino* produzieren, ständig die richtige Stellung hineinkorrigiert, erhalten sie immer eine Sanktion dafür, dass sie gerade eine neue nicht zielsprachenkonforme Erwerbsstufe erreicht haben – mit der Konsequenz, dass sie ihre Äußerungen nicht mehr mit dem Adverbial eröffnen. Es ist aber notwendig, dass Lerner auch durch diejenigen Stufen hindurchgehen, die nicht zielsprachenkonform sind. Wenn man sie laufend dafür bestraft, dass sie gerade einen Fortschritt gemacht haben, auch wenn der nicht zielsprachenkonform ist, behindert man den Spracherwerb. Man kann Lerner auch in die Fossilierung treiben, wenn man immer darauf besteht, dass sie sozusagen alles richtig machen.

Die Befunde von Clahsen, Meisel und Pienemann sind eine ausgezeichnete Bestätigung der Interlanguage-Hypothese. Ein Lerner, der *heute ich geh Kino* produziert, ist weiter als ein Lerner, der – syntaktisch korrekt – *ich geh Kino* produziert. Der Lerner, der weiter ist, macht Fehler, die der Lerner, der noch nicht so

weit ist, nicht macht. Spracherwerb besteht nicht in der Addition von Zonen der Richtigkeit. Spracherwerb heißt nicht, dass die Lerner immer weniger Fehler machen, sondern dass sie, wenn sie wirklich Fortschritte machen, immer neue, aufregende Fehler machen.²

Schon bevor die DiGS-Studie (Deutsch in Genfer Schulen; Diehl et al. 2000) erschien, in der der gesteuerte Zweitspracherwerb des Deutschen durch Genfer Schüler untersucht wurde, hatte Jansen (2000) die Befunde von Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) für den gesteuerten Spracherwerb von Lernern mit Englisch als Erstsprache anhand schriftlicher Daten bestätigen können. Die DiGS-Studie, die den gesteuerten Spracherwerb Genfer Schüler anhand von Schüleraufsätzen untersuchte, sah nicht nur auf den Erwerb der Satzstrukturen, sondern auch auf den Erwerb der Verbmorphologie und der Kasus.

2.4 Die DiGS-Studie (Deutsch in Genfer Schulen) (Diehl et al. 2000)

Die Befunde sind ziemlich eindeutig: Die Entdeckung des Vorfelds und der Nebensatzstruktur durch die Lerner sind späte Strukturen auch im gesteuerten Spracherwerb. Und: Der Kasuswerb setzt erst ein, wenn die Satzstrukturen da sind. Ohne Syntax kein Kasus. Die Verbmorphologie wird parallel zu den Satzstrukturen erworben. Außerdem: Auch Diehl und ihre Arbeitsgruppe haben festgestellt, dass es nichts bringt, Lernern Strukturen beibringen zu wollen, für die sie quasi noch nicht reif sind. Sie konnten die *teachability hypothesis* von Pienemann somit sehr gut bestätigen. Abbildung 2 gibt eine schematische Darstellung der Befunde.³

² Dass man einem Lerner nur das beibringen kann, wofür er sozusagen reif ist, ist ein unbequemer Befund. Ich war von 1994–1996 bei Pienemann an der Australian National University in Canberra im Forschungsseminar und bezweifelte, dass man nicht jede Struktur zu jedem Zeitpunkt vermitteln kann. Ich habe gegen diese Befunde jahrelang quasi anunterrichtet – als Dozent im Deutschprogramm der Australian National University, in der Sprachabteilung des Australischen Außenministeriums (DFAT), wo ich in Intensivkursen Diplomaten vom Nullniveau bis zur Verhandlungsreife brachte und auch Mitglied des Examination Boards war, sowie in diversen Institutionen für Erwachsenenbildung –, bis ich merkte: Es ist zielführender, wenn man mit den Erwerbsstufen mitgeht, als sie zu ignorieren. So kommt es, dass ich heute für die breite Rezeption von Erkenntnissen streite, die nicht die meinen sind: Weil ich sie, unterrichtlich zunächst gegen sie angehend, mit habe bestätigen können.

³ Diese Befunde sind auch durch weitere Untersuchungen als bestätigt anzusehen (exemplarisch Haberzettl 2005; Griefhaber 2006, 2010; Jansen 2008) und werden bereits zur Sprachstandsdiagnose und -förderung genutzt (exemplarisch Griefhaber 2001; Heilmann 2017; Landesamt für Schule und Bildung Sachsen 2019).

Erwerbsstufe	Quasi-empirische Beispiele	
I. Chunks	<i>Guten Tag!</i>	
II. SPX (kanonische Wortstellung)	<i>Ich arbeite Köln.</i>	Präsens
III. AdvSPX	<i>Heute ich geh Kino.</i>	
IV. zweiteiliges Prädikat	<i>Heute er muss arbeitet.</i>	Perfekt
V. Zweitstellung des Prädikats unabhängig von der Vorfeldbesetzung	<i>Da habe ich kein Geld.</i>	
VI. Endstellung des Prädikats im Nebensatz	<i>als ich viele Freunde hat</i>	
I 1-Kasus nur N	<i>Sie liebt der Honig.</i>	
II 1-Kasus beliebig N-A-D	<i>Und früher, mein Vater war einen Koch.</i>	
III. 2-Kasus N+Objekt: A-D	<i>Ich habe ihn einen Franken gegeben.</i>	
IV 3-Kasus N-A-D	<i>Romana hat mir einen guten Eindruck gelasst.</i>	

Abb. 2: Natürliche Erwerbssequenz nach Clahsen, Meisel und Pienemann (1983) und Diehl et al. (2000); Beispiele für Kasuserwerb nach Diehl

Hieraus lassen sich bereits folgende didaktische Konsequenzen ziehen: Eine Struktur wie das Perfekt als komplexe zweiteilige Prädikation sollte erst Lernziel sein, wenn Lerner einfache zweiteilige Prädikationen wie *kauft ein* oder *will schlafen* spontansprachlich produzieren können. Hingegen lässt sich das Präteritum einteiliger Verben (*fragte, aß*) bereits auf der Stufe SPO für die Rezeption einführen (Thielmann 2015). Kasus, Adverbialsätze, Attributsätze können hingegen erst Lernziele sein, wenn die Lerner das Vorfeld entdeckt haben. Ohne das Vorfeld sind die komplexeren Strukturen des Deutschen nicht zu erwerben: Das Vorfeld ist sozusagen die Doppelzunge des Spracherwerbs (vgl. Abb. 3):

- 0 Chunks
 - I SPO
 - II AdvSPO
 - III zweiteiliges Prädikat
 - IV Vorfeld (Doppelzunge)
- folgend Kasus, Adverbialsätze, Attributsätze (Mozart)

Abb. 3: Erwerbsäquivalente für Doppelzunge und Mozart

3 Die Doppelzunge des Spracherwerbs: das Vorfeld

Das Deutsche besitzt Satzstrukturen, wie sie außer im Niederländischen wohl in keiner weiteren Sprache auf der Welt anzutreffen sind. Die zweiteiligen Prädikate eröffnen eine *topologische Struktur*, die aus drei Feldern besteht, wie folgendes Beispiel aus einer Erzählung eines sechsjährigen Kindes veranschaulicht:

Vorfeld	Präd _{fin}	Mittelfeld	Präd _{inf}	Nachfeld
Und dann	ist	der Benjamin so voll gegen das Holz	gefahren,	ja.

Abb. 4: Beleg aus einer Erzählung eines sechsjährigen Kindes (aus Grieshaber 2006: 49)

Man sieht eine Position vor dem finiten Prädikatsteil (Präd_{fin}), das Vorfeld, eine Position zwischen dem finiten und dem infiniten Prädikatsteil, das Mittelfeld, sowie eine Position nach dem infiniten Prädikatsteil (Präd_{inf}), das Nachfeld. Auffällig ist – und dies gibt es wohl sonst nur noch im Niederländischen –, dass das Subjekt (*der Benjamin*) im Mittelfeld auftritt, da das Vorfeld bereits mit *und dann* besetzt ist. Das Vorfeld kann im Deutschen mit jedem Satzglied besetzt werden (*den habe ich heute noch nicht gesehen* oder *dem habe ich's aber gegeben, gestern*).

Wie Grieshaber (2006) ausführt, ist das Vorfeld der Ort, wo der Sprecher dasjenige unterbringt, womit er seinen Hörer wissensmäßig abholen oder orientieren möchte. Im obigen Beispiel macht das Kind durch *und dann* im Vorfeld deutlich, dass es das Erzählen selbst ist, das weitergeht, und ordnet so seine aktuelle sprachliche Handlung in das Erzählen ein. Das Vorfeld ist also eine Struktur, die für eine einfache Hörerorientierende Verkettung von Äußerungen einschlägig ist.

Gegen diese Satzstruktur ist eine weitere Struktur konturiert, die sich nicht durch Topologie, sondern durch Abfolge auszeichnet: die Nebensatzstruktur. Nebensätze weisen allgemein ein einleitendes Element auf (*dass, obwohl*). Abgesehen von Relativsätzen ist die Abfolge der Satzglieder in Nebensätzen immer gleich: einleitendes Element (z. B. Subjunktion) – Subjekt – Objekt – infinites Prädikatsteil – finiter Prädikatsteil. Nebensätze zeichnen sich also durch die Endstellung des finiten Prädikatsteils aus (*weil Peter den Wagen schon gewaschen hatte*).

Die Funktion der Endstellung des Prädikats im Nebensatz ist es, diesem die sprachliche Handlungsqualität, die Illokution, zu nehmen (Redder 1990) – mit

einem Nebensatz kann man niemanden warnen, sich nicht entschuldigen und auch kein Versprechen abgeben.

Was heißt es für einen Lerner, das Vorfeld noch nicht entdeckt zu haben? Der kleine Diskursausschnitt stammt aus einem Gespräch, das ich mit einem afghanischen Lerner geführt habe, der das Vorfeld noch nicht entdeckt hat (wofür Äußerungen wie *und dann Herr X hat gesagt* oder *dann sie sagt* ein Indikator sind, die in diesem Ausschnitt nicht enthalten sind):

Ja is so äh die Kindergeld äh die Jobcenter Herr X Herr hat gesagt Ali soll schreiben Sie warum schreiben Sie nicht Anträge von Kindergeld? Ich habe gesagt, Herr X, ich habe gewohnt im äh Gilching. Jobcenter, die Frau Y, ich glaube, ja. Und sie hat gesagt, [...], Sie/ haben Sie Paragraph fünfundzwanzig Absatz drei. Das bedeutet kriegen Sie keine. Wenn arbeiten Sie dann schon.*

Ali verfügt bereits über einen recht großen Wortschatz. Das Genus ist praktisch noch nicht erworben (*die Kindergeld*). Auffällig ist das häufige Fehlen des Artikels (*ø Jobcenter, ø Paragraph*), sodass die Substantive nicht in den Satz integriert sind und der Hörer nicht weiß, ob ein Redegegenstand neu eingeführt wird (Indefinitartikel: **ein** *Antrag*) oder ob ein schon im gemeinsamen Wissen etablierter Redegegenstand wieder aufgenommen wird (Definitartikel: **der** *Antrag*). Die Perfektformen sind sicher.

Das Hauptcharakteristikum dieses Sprachstandes ist aber, dass der Lerner noch Unterstützung durch den Hörer benötigt. Was heißt das? Um Verständigung zu gewährleisten, müsste der Hörer eigentlich Rückfragen stellen und so sicherstellen, dass er Ali verstanden hat. Dies ist hier nicht erfolgt, da es darum ging, genügend Daten zu erhalten, und ich mich daher als Hörer auf bestätigende Rückmeldungen (*hmhm*) beschränken musste, um Ali am Reden zu halten. Dessen Ausführungen sind aber ohne Rückfragen völlig unverständlich. Ihnen ist, wenn man über den Sachverhalt kein einschlägiges Vorwissen hat, nicht mehr zu entnehmen, als dass ein Herr X Ali geraten hat, Anträge auf Kindergeld zu stellen, und dass eine Frau Y, wohl von irgendeinem Jobcenter, ihm unter Bezug auf einen Paragraphen die Auskunft gegeben hat, dass er nur Kindergeld bekommt, wenn er arbeitet. Es ist unklar, in welchem institutionellen Verhältnis Herr X und Frau Y zueinander stehen, ob sie in demselben Jobcenter beschäftigt sind oder ob von zwei verschiedenen Jobcentern die Rede ist, wo diese Jobcenter lokalisiert sind, ob die Sachbearbeiter ihm in ein und derselben Situation widersprüchliche oder in verschiedenen Situationen unterschiedliche Ratschläge gegeben haben etc. Dies müsste man über Rückfragen klären. Ali ist mithin nicht in der Lage, sich zusammenhängend über den fraglichen Gegenstand so zu äußern, dass ein Hörer nicht ständig zur Verständnissicherung eingreifen müsste.

4 Anonymisiert.

Dies bedeutet, dass Ali die Stufe der selbstständigen Sprachverwendung noch nicht erreicht hat, also eine Erwerbsstufe, auf der er seine Äußerungen so verknüpfen und zwischen ihnen Beziehungen so herstellen könnte, dass der Hörer ausreichend orientiert ist.

Eine hörerorientierende Äußerungsverkettung ist erst Lernern möglich, die das Vorfeld entdeckt haben. Griefhaber schreibt über diese für das Deutsche zentrale Struktur (H = Hörer, S = Sprecher):

„Die Prä-V2 Position (= das Vorfeld; W.T.) ist also in besonderer Weise durch den Diskurs, durch das von H und S geteilte Wissen, bzw. das von S für H unterstellte gemeinsame Wissen bestimmt. Die Prä-V2 Position wirkt demnach in ihrer Funktion satzübergreifend. Der Erwerb dieser Funktionalität im (Zweit-)Spracherwerb eröffnet dem Sprecher also besondere Mittel zur Integration schon bekannten Wissens. Umgekehrt muß der Sprecher ohne Verfügung über derartige Funktionen auf diese integrierenden Verfahren verzichten, seinen Äußerungen fehlt die Verbindung, im Extremfall gänzlich fehlender Mittel spricht er in isolierten Bruchstücken, die H zu verbundenen Ganzheiten zusammenzusetzen hat“ (Griefhaber 2006: 20).

Wie man an dem obigen Gesprächsausschnitt sieht, ist dem Hörer hier die Rekonstruktion „verbundener Ganzheiten“ nicht möglich, da Ali noch so sehr damit beschäftigt ist, überhaupt etwas zu äußern, dass er noch gar nicht in der Lage ist, sprachlich *für* den Hörer zu agieren. Mit anderen Worten: Wenn sich Ali, der das Vorfeld noch lange nicht entdeckt haben wird, zu komplexeren Zusammenhängen äußert, übersteigen die erforderlichen hörerseitigen Deutungsleistungen noch das hörerseitig Mögliche.

Wie lassen sich nun die gut bestätigten Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) beziehen? Dies ist gleichbedeutend mit der Frage, welche Erwerbsstufe jemand erreicht haben muss, damit er die sprachlichen Anforderungen von A1, A2, B1 etc. bewältigen kann.

4 Spracherwerbsforschung und der GER

Das Originaldokument des GER, das Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), liegt auf Englisch vor (Council of Europe 2001). Die deutsche Übersetzung wurde vom Goethe-Institut herausgegeben, das für ihre Richtigkeit nicht verantwortlich zeichnet (Europarat 2001)⁵. Dies ist ein Herausgeberverständnis, mit dem man es anderswo offensichtlich weiter bringen kann als in der

⁵ „Die Übersetzung ist in Absprache mit dem Europarat und in alleiniger Verantwortung der Übersetzer entstanden“ (Europarat 2001: 2).

Wissenschaft und das leider dazu führte, dass die Übersetzungsfehler unkorrigiert blieben. Ich zeige dies anhand der Übersetzung der sogenannten Global-skala auf, wobei ich die Niveaus C1 und C2 hier nicht berücksichtige:⁶

Tab. 1: Übersetzungsfehler des GER

	CEFR	GER
A1	very basic phrases	ganz einfache Sätze
A2	describe	beschreiben
B1	describe	berichten
B2	complex text technical discussions	komplexe Texte Fachdiskussionen

Auf A1 sollen die Lerner *very basic phrases* können. Das sind Chunks und keine *ganz einfachen Sätze*.⁷ Auf A2 ist von *describe* die Rede, was etwa so viel bedeutet wie *etwas sagen über*, nicht aber, die komplexe Illokution des Beschreibens mit korrekt flektierten attributiven Adjektiven zu realisieren. Für das Niveau B1 wurde *describe* dann mit *berichten* übersetzt – *variatio non delectat* –, was aber auch hier *etwas sagen über* bedeutet. *Text* ist im Originaldokument ein Terminus, der *alles Sprachliche, mündlich oder schriftlich* bedeutet. *Complex text* ist daher eine nicht mehr einfache Sprache, mündlich oder schriftlich. Mit *komplexen Texten* hat das gar nichts zu tun – hier hatte der Übersetzer der Globalskala nicht begriffen, dass der Ausdruck *text* im Originaldokument terminologisiert ist. Bemerkenswert ist die Übersetzung von *technical discussions* mit *Fachdiskussionen*, womit der Übersetzer seine eigenen sprachlichen Interferenzen zur Norm erhoben hat. *Discussions* sind *Gespräche* und auf Englisch ist alles *technical*, was über den *common sense* hinausgeht. *Technical discussions* sind mithin keine Fachdiskussionen, sondern einfache berufliche Gespräche. Diese Unzulänglichkeiten sind der Grund, warum wir uns, wenn wir die Spracherwerbsstufen mit dem GER zusammenbringen wollen, auf das englische Originaldokument beziehen müssen.⁸

⁶ Siehe hierzu Thielmann (2019a).

⁷ Dies ist auch in dem Deskriptor der Skala für grammatische Korrektheit berücksichtigt: „Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a *learned repertoire*“ (Council of Europe 2001: 114; Hervorhebung W.T.).

⁸ Siehe hierzu auch Thielmann (2019a) – der Gehalt des CEFR, der ja einer europäischen Mehrsprachigkeit dienen soll, wird durch die gegenwärtige Übersetzung zu Herrschaftswissen – eine Struktur, die für postkoloniale Gesellschaften typisch ist.

Welche Erwerbsstufe muss jemand erreicht haben, um dem gerecht zu werden, was in den Deskriptoren des GER ausgedrückt ist? Testtheoretisch gesprochen fassen wir im Sinne von McNamara (2005) Deskriptoren des GER als Kriterien auf, für die wir mithilfe der Resultate der Zweitspracherwerbsforschung Konstrukte entwickeln. Ein Beispiel für eine solche Zuordnung soll hier genügen: Zur Produktion von *simple connected text*, also einfacher Hörerorientierter Äußerungsverkettung, braucht man, wie oben gezeigt, im Deutschen die Lufttheit über das Vorfeld, aber nicht unbedingt Nebensätze. Diese Spracherwerbsstufe ist für das Niveau B1 einschlägig. Wir erhalten also etwa folgende Zuordnung:

Erwerbsstufe	Quasi-empirische Beispiele		
I. Chunks	<i>Guten Tag!</i>		A1
II. SPX (kanonische Wortstellung)	<i>Ich arbeite Köln.</i>	Präsens	A2
III. AdvSPX	<i>Heute ich geh Kino.</i>		
IV. zweiteiliges Prädikat	<i>Heute er muss arbeitet.</i>	Perfekt	
V. Zweitstellung des Prädikats unabhängig von der Vorfeldbesetzung	<i>Da habe ich kein Geld.</i>		B1
VI. Endstellung des Prädikats im Nebensatz	<i>als ich viele Freunde hat</i>		
I 1-Kasus nur N	<i>Sie liebt der Horig.</i>		
II 1-Kasus beliebig N-A-D	<i>Und früher, mein Vater war einen Koch.</i>		
III. 2-Kasus N+Objekt: A-D	<i>Ich habe ihn einen Franken gegeben.</i>		
IV 3-Kasus N-A-D	<i>Romana hat mir einen guten Eindruck gelasst.</i>		B2
			C1
			C2
			t

Abb. 5: Zuordnung von Spracherwerbsstufen und Niveaustufen des GER

5 Vergleich der Befunde mit der Didaktik eines A1-Lehrwerks

Wir setzen diese Erkenntnisse nun ins Verhältnis zur Progression des Lehrwerks *Menschen A1* – man könnte aber auch jedes andere nehmen:

Tab. 2: Progression des Lehrwerks *Menschen A1*

Modul	Syntax	Morphologie	Weitere Strukturen
1	- W-Fragen - ja/nein-Fragen	- Verbkonjugation im Singular und Plural - Verben mit Vokalwechsel	- Possessivartikel <i>mein/ dein</i> - Personalpronomen <i>er/es/sie</i>
2		- Singular/Plural - Akkusativ	- Definitartikel - Indefinitartikel - Negativartikel
3	- Satzklammer - Verbposition im Satz	- Konjugation <i>mögen/möchte</i> - Wortbildung Nomen + Nomen	- Modalverb <i>können</i> - temporale Präpositionen <i>am/um</i>
4	- trennbare Verben	- Perfekt mit <i>sein</i> und <i>haben</i>	- temporale Präpositionen <i>von...bis, ab, im</i>
5		- Genitiv bei Eigennamen - Verben mit Dativ - Personalpronomen im Dativ	- lokale Präpositionen + Dativ - Possessivartikel <i>sein/ihr</i>
6		- Imperativ (<i>Sie</i>)	- temporale Präpositionen <i>vor, nach, in, für</i> - Präpositionen <i>mit/ohne</i> - Modalverb <i>wollen, sollen</i>
7		- Präteritum <i>war, hatte</i> - Perfekt nicht trennbare Verben - Wortbildung <i>un-</i> - Imperativ <i>du/ihr</i> - Personalpronomen im Akkusativ	- Modalverben <i>dürfen, müssen</i>
8	- Konjunktion <i>denn</i>	- Komparation - Wortbildung <i>-los</i> - Konjunktiv II <i>würde</i>	- Vergleiche - Ordinalzahlen

Es stimmt doch ein wenig nachdenklich, dass zum Erreichen einer Niveaustufe, die, als Lernziel genommen, die Beherrschung elementarer unanalysierter Chunks und Phrasen vorsieht, zweiteilige komplexe Prädikationen mit mehreren Objekten, die topologische Satzstruktur, Präsens- und Perfektkonjugation, Impe-

rativ, Konjunktiv, das gesamte Kasussystem, auch mit Präpositionen, und das Modalverbssystem Lernziele sind. Die Progression scheint eine philologische Orientierung zu haben, wie sie für das Erlernen der alten Sprachen für die Zwecke der Textrezeption charakteristisch ist.

Hier ist die falsche Übersetzung des GER didaktisch leitend geworden – *Sätze* statt *simple expressions and phrases*. Wir haben es hier auf Niveau A1 mit einer Progression zu tun, bei der mit Anfängern gleich der Mozart gemacht werden soll, ohne dass sie die Chance bekommen, die hierfür nötige Doppelzunge zu erwerben. Noch schlimmer ist, dass nicht einmal die Voraussetzungen für die Doppelzunge hergestellt werden.

Meine eigene Unterrichtserfahrung im DaF-Bereich wie auch aktuelle Daten, die meine Mitarbeiterinnen im DaZ-Bereich (Schule) erhoben haben, zeigen: Die Basis für Sprachunterricht sind nach wie vor die Lehrwerke – was allein schon wegen der lexikalischen Progression gut ist – und das, was dort steht, wird auch gemacht. Wie unsere Daten zeigen, geschieht dies mitunter auch auf Biegen und Brechen, wenn etwa im schulischen DaZ-Unterricht mit Lernern, die kaum das Finitum haben, der Akkusativ geübt wird, weil er laut Progression der Gegenstand ist. Was in den Lehrwerken steht, ist in der Praxis nach wie vor Lehr- wie Lernziel, aber es ist nicht sinnvoll, dass die gegenwärtige Progression, die sowohl am GER (Originalversion) als auch an den Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung vorbeigeht, beibehalten wird.

Der Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1 sieht vor, dass unter anderem folgende Strukturen aktiv und passiv beherrscht werden sollen (Deutschtest für Zuwanderer A2 bis B1: Prüfungshandbuch 2009: 97 ff.):

- Adverbialsätze
- Attributsätze
- Infinitivsätze
- alle Kasus, auch im Zusammenhang mit Präpositionen
- Flexion des Adjektivs in attributiver Funktion

Mozart vor der Doppelzunge ist institutionell *deeply entrenched* (vgl. Thielmann 2018).

6 Mozart vor der Doppelzunge – Konsequenzen einer falschen Sprachdidaktik

Die Zeit, die man im Sprachunterricht damit verbringt, Strukturen zu vermitteln, die die Lerner nicht können *können*, geht auf Kosten dessen, was die Lerner tatsächlich erwerben können. Das Wichtigste davon ist Wortschatz.⁹

Nach Eisenberg (2004: 35) umfasst der Grundwortschatz des Deutschen „etwa 10 000 morphologisch selbständige Wörter“. Wie viel ist das eigentlich? Nach Ehlich (1981: 65) verfügte das Althebräische als „im Lexikon wenig entwickelte Sprache“ über ca. 5700 Wörter. Ein zehnjähriges Schulkind hat einen passiven Wortschatz von etwa 10 000 Wörtern (Eisenberg 2004: 34) – andere Arbeiten gehen von noch mehr aus (Vermeer 2001). Der Wortschatz einer kleinen alten Sprache ist also erheblich kleiner als der passive Wortschatz eines modernen zehnjährigen Schulkindes, der wiederum etwa so groß ist wie der Grundwortschatz des Deutschen. 10 000 Wörter sind nicht nur für eine moderne Sprache wenig – die Sprecher des Deutschen haben historisch gesehen schon sehr früh mit den Verfahren der Wortbildung und Entlehnung auf den ihrer Sprache inhärenten Benennungsnotstand reagiert (exemplarisch Polenz 1978). Wir setzen diese Beobachtungen in Beziehung zum Umfang des Wortschatzes des Deutsch-Tests für Zuwanderer A2–B1.

„Die alphabetische Liste umfasst circa 2100 Haupteinträge und circa 600 Nebeneinträge. Nebeneinträge umfassen Ableitungen und sind eingerückt“ (Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1 2009: 105).

Nachdem es sich bei den „Nebeneinträgen“ um zum Teil recht durchsichtige Wortbildungen (*abhängig* ← *abhängen*; vgl. ebd.) handelt, lässt sich Folgendes sagen: Der Wortschatz, der dem Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1 zugrunde liegt, ist weniger als halb so groß wie der Wortschatz einer kleinen alten Sprache wie des Althebräischen und weniger als ein Viertel so groß wie der passive Wortschatz eines zehnjährigen Kindes. Auf solcher lexikalischer Basis ist – und dies muss hier mit aller Deutlichkeit gesagt werden – gesellschaftliche Teilhabe nicht möglich.

Auch wenn Erst- und Zweitspracherwerb strukturell wenig vergleichbar sind – dass Lexik der Motor ist, der die Entwicklung der syntaktischen und der morpho-

⁹ Vgl. hierzu und im Folgenden auch Thielmann (2018).

logischen Strukturen vorantreibt (Klann-Delius 1999; Szagun 2006), dürfte in beiden Fällen zutreffen.

Hieraus wäre, wie auch schon aus den bisherigen Befunden, die Konsequenz zu ziehen, dass das Verhältnis von Struktur- und Lexikerwerb und damit die strukturelle und lexikalische Progression völlig neu zu überdenken wären.

Wie wir gesehen haben, ist es möglich, die Befunde der Spracherwerbsforschung auf den GER zu beziehen, oder andersherum: Der GER (Originaldokument) ist recht gut am tatsächlichen Spracherwerb ausgerichtet. Für das Verhältnis von Strukturen und Lexik bedeutet dies, dass anfänglich der Hauptakzent auf der Lexik liegt und bis zum Niveau B1, auf das Deutsche bezogen, die topologische Satzstruktur mit den entsprechenden Basis-Prädikationsmöglichkeiten erworben sein sollte. Von B1 bis C1 können dann, auf reicher lexikalischer Basis, in recht steiler Progression die Strukturen vor allem auch textueller Sprachverwendung vermittelt werden – hierzu Abbildung 6.

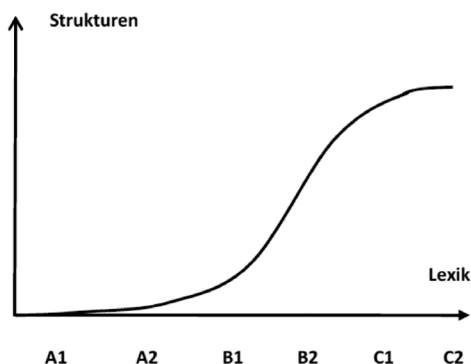


Abb. 6: Im GER implizit angelegte Progression

Die Progression, die gegenwärtig in der Praxis ziemlich einheitlich gefahren wird und auf die hin auch Test- und Prüfungsformate orientiert sind, sieht hingegen so aus (Abb. 7):

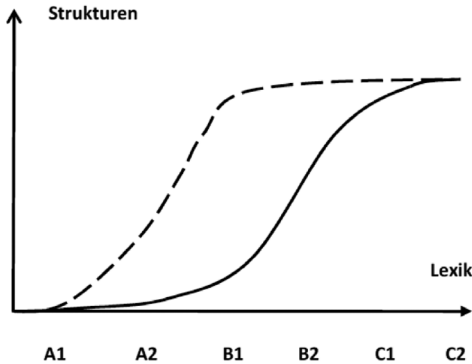


Abb. 7: Verhältnis der gegenwärtig etablierten Progression (gestrichelt) zu derjenigen, die im GER implizit angelegt ist

Nun wissen wir aus der Spracherwerbsforschung, dass Strukturen, für die die Lerner noch nicht reif sind, keine Lernziele sein können. Vor diesem Hintergrund lässt sich die schraffierte Fläche zwischen den beiden Kurven (Abb. 8) nun interpretieren:

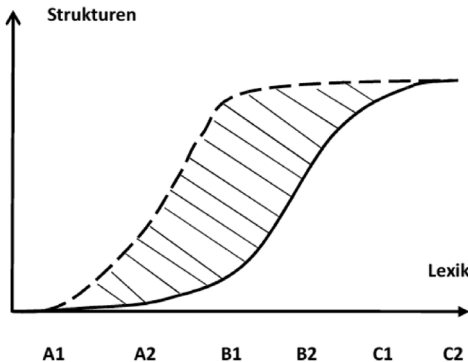


Abb. 8: Lexikalisch-strukturelles Fehlprodukt der gegenwärtig etablierten Progression

Bei dieser Fläche handelt es sich um das lexikalisch-strukturelle Fehlprodukt der gegenwärtig in der Praxis etablierten Progression. Denn die gestrichelte Linie steht ja für Strukturen, die zum Vermittlungszeitpunkt aufgrund der Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs nicht erreicht werden können, sowie für das lexikalische Defizit, das aufgrund zu früher Strukturvermittlung eingefahren wird.

Von dem lexikalisch-strukturellen Fehlprodukt besonders betroffen sind die Niveaustufen A1–B1, die zum Beispiel für die Integrationskurse wie auch für die im Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1 abgeprüften Inhalte maßgeblich sind. Es ist mithin vorgesehen, dass Zuwanderer, aber natürlich auch Lerner des Deut-

schen als Fremdsprache, die mit einer solchen Progression traktiert werden, durch Deutschunterricht dazu gebracht werden, mit Strukturen, die sie nicht haben *können*, Dinge zu sagen, für die ihnen die Wörter fehlen.

7 Fazit

Mein Fazit könnte ganz kurz ausfallen: Wir sollten es vermeiden, mit Anfängern den Mozart zu machen, bevor sie überhaupt die Voraussetzungen für die Doppelzunge haben (vgl. Abb. 3 oben – hier erneut dargestellt):

- 0 Chunks
 - I SPO
 - II AdvSPO
 - III zweiteiliges Prädikat
 - IV Vorfeld (Doppelzunge)
- folgend Kasus, Adverbialsätze, Attributsätze (Mozart)

Dies würde in einer völlig neuen Progression der Lehrwerke mit Bezug auf das Originaldokument des Referenzrahmens resultieren:

Erwerbsstufe	Quasi-empirische Beispiele		
I. Chunks	<i>Guten Tag!</i>		A1
II. SPX (kanonische Wortstellung)	<i>Ich arbeite Köln.</i>	Präsens	A2
III. AdvSPX	<i>Heute ich geh Kino.</i>		
IV. zweiteiliges Prädikat	<i>Heute er muss arbeiten.</i>	Perfekt	
V. Zweitstellung des Prädikats unabhängig von der Vorfeldbesetzung	<i>Da habe ich kein Geld.</i>		
VI. Endstellung des Prädikats im Nebensatz	<i>als ich viele Freunde hat</i>		B1
I 1-Kasus nur N	<i>Sie liebt der Honig.</i>		
II 1-Kasus beliebig N-A-D	<i>Und früher, mein Vater war einen Koch.</i>		
III. 2-Kasus N+Objekt: A-D	<i>Ich habe ihn einen Franken gegeben.</i>		
IV 3-Kasus N-A-D	<i>Romana hat mir einen guten Eindruck gelasst.</i>		B2
			C1
			C2
			t

Abb. 10: Zuordnung von Spracherwerbsstufen und Niveaustufen des GER

Aber damit ist es meines Erachtens nicht getan. Wir müssen auch etliche sprachliche Strukturen für die Sprachdidaktik neu entdecken, alternativ beschreiben und so aus dem Korsett der lateinischen Schulgrammatik herausholen.

Wir haben an dem authentischen Sprachbeispiel eines afghanischen Lerners gesehen, wie wichtig Determination, wie wichtig Anadeixis und Anapher für die Hörerorientierende Äußerungsverkettung sind (Ehlich 1979, 1982, 2003; Thielmann 2009, 2019b, 2019c, 2021). Nimmt man Tempus und Genus verbi als Flexionskategorien im Sinne von Engel (1988) und Redder (1992, 1995, 1999), so gibt es im Deutschen zwei Tempora – Präsens und Präteritum – und kein Passiv, sondern Prädikationen der Systeme *sein/haben/werden* + Partizip II. Das Präteritum lässt sich, wie bereits gesagt, auf der Erwerbsstufe SPX einführen (Thielmann 2015); eine Prädikation wie *bin gegangen* ist nicht schwerer als *ist gekocht* oder *wird bearbeitet*, wenn man darauf verzichtet, die Lerner mit Aktiv-Passiv-Transformationen zu traktieren, die es nur in der Generativen Transformationsgrammatik, nicht aber im Deutschen gibt (Thielmann 2019d).

Wir können unseren Lernern sehr viel nutzlose Mühen ersparen, wenn wir diejenigen Strukturen unterrichten, für die sie reif sind, und wenn wir diejenigen Strukturen unterrichten, die es tatsächlich gibt. Es sollte hingegen nicht das Ziel des Unterrichts im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache sein, Lerner dazu zu bringen, mit Strukturen, die sie noch nicht haben können, Dinge zu sagen, für die ihnen die Wörter fehlen.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard; Kasper, Gabriele (1979): „Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen“. In: *Linguistische Berichte* 64, 3–35.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: University Press.
- Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1 (2009): *Prüfungshandbuch*. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Modellsaetze/dtz-handbuch_pdf.html?nn=282388 (17.09.2021).
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht – alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad (1979): *Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln: Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ehlich, Konrad (1981): „Sprachmittel und Sprachzwecke“. In: Ders.: *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 1. Neudruck 2007. Berlin: De Gruyter, 55–80.
- Ehlich, Konrad (1982): „Deiktische und phorische Prozeduren beim literarischen Erzählen“. In: Lämmert, Eberhard (Hrsg.): *Erzählforschung: Ein Symposium*. Stuttgart: Metzler, 112–126.

- Ehlich, Konrad (1983): „Denkweise und Schreibstil. Schwierigkeiten in Hegelschen Texten: Phorik“. In: Sandig, Barbara (Hrsg.): *Stilistik Bd. I: Probleme der Stilistik*. Hildesheim: Olm, 159–178.
- Ehlich, Konrad (2003): „Determination: Eine funktional-pragmatische Analyse am Beispiel hebräischer Strukturen“. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Funktionale Syntax: Die pragmatische Perspektive*. Berlin: De Gruyter, 307–334.
- Eisenberg, Peter (2004): *Grundriß der deutschen Grammatik: Das Wort*. Stuttgart: Metzler.
- Engel, Ulrich (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries. Übersetzung der Skalen: Günther Schneider. Berlin: Langenscheidt.
- Grießhaber, Wilhelm (2001): „Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache“. In: *Deutsch in Armenien*. Teil 1: 2001/1, 17–24; Teil 2: 2001/2, 5–15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband. Online: <https://docplayer.org/17551485-Erwerb-und-vermittlung-de-s-deutschen.html> (17.09.2021).
- Grießhaber, Wilhelm (2006): „Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-Pragmatische Fundierung der Profilanalyse“. Online: <https://docplayer.org/37212130-Sprachstandsdiagnose-im-kindlichen-zweitspracherwerb-funktional-pragmatische-fundierung-der-profilanalyse-1.html> (17.09.2021).
- Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Duisburg-Essen: uvrr.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten, Band 495).
- Heilmann, Beatrix (2017): *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht*. Herausgegeben von Wilhelm Grießhaber. Stuttgart: Klett.
- Jansen, Louise (2000): „Second language acquisition: from theory to data“. In: *Second Language Research* 16 (1), 27–43.
- Jansen, Louise (2008): „Acquisition of German Word Order in Tutored Learners: A Cross-Sectional Study in a Wider Theoretical Context“. In: *Language Learning: a journal of research in language studies* 58 (1), 185–231.
- Klann-Delius, Gisela (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler.
- Landesamt für Schule und Bildung Sachsen (2019): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe 1*. Online: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477> (17.09.2021).
- McNamara, Tim (2005): „Beurteilungsverfahren für die sprachliche Entwicklung von Kindern zwischen dem vierten und vierzehnten Lebensjahr“ (Übersetzung von W. Thielmann und G. Schnieders). In: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Eine Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bonn/Berlin: BMBF, 171–192.
- Pienemann, Manfred (1981): *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Pienemann, Manfred (1986): „Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses“. In: *Australian Working Papers in Language Development* 1.3, 52–79.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.

- Pienemann, Manfred; Johnston, Malcolm; Brindley Geoff (1988): „Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 10, 217–243.
- Polenz, Peter von (19789): *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Redder, Angelika (1990): *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: ‚denn‘ und ‚da‘*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (1992): „Funktional-grammatischer Aufbau des Verb-Systems im Deutschen“. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten*. Berlin: De Gruyter, 128–154.
- Redder, Angelika (1995): „Handlungstheoretische Grammatik für DaF – am Beispiel des sogenannten Zustandspassivs“. In: Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 53–74. ; + Korreferat: Rolf Thieroff (75–86); + Diskussion: Angelika Redder (87–94).
- Redder, Angelika (1999): „‚werden‘ – funktional-pragmatische Darstellung“. In: Redder, Angelika; Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg, 295–336.
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“. In: *IRAL* 10, 209–231.
- Szagan, Gisela (2006): *Sprachenentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Thielmann, Winfried (2009): „‚Artikelwörter‘ – grammatische Kategorienbildung und ihre Konsequenzen für die Sprachdidaktik“. In: *Zielsprache Deutsch* 36 (2), 51–66.
- Thielmann, Winfried (2015): „Tempus – Spracherwerb – Sprachvermittlung: Zur Didaktik der Tempora“. In: *Zielsprache Deutsch* 3/2014, 3–22.
- Thielmann, Winfried (2018): „Sprachdidaktik, Spracherwerbsforschung und Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen“. In: *Zielsprache Deutsch* 45 (2), 3–26.
- Thielmann, Winfried (2019a): „Zur deutschen Übersetzung der Globalskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“. In: *Zielsprache Deutsch* 46 (1), 3–22.
- Thielmann, Winfried (2019b): „Gemeinsprachliche Ressourcen beim Wissens- und Wissen-schaftstransfer – die Rolle der Deixis bei der propositionalen Komposition in universitären Vorlesungen in den Fächern Physik und Maschinenbau“. In: *Fachsprache* 41 (3–4), 104–122.
- Thielmann, Winfried (2019c): „Deixis und Anapher in der Sprachdidaktik“. In: *Zielsprache Deutsch* 46 (3), 7–26.
- Thielmann, Winfried (2019d): „Zur Funktionalität sogenannter Passivkonstruktionen in der deutschen und englischen Wissenschaftssprache“. In: Huemer, Birgit; Lejot, Eve; Deroey, Katrien L.B. (Hrsg.): *Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education/L'écriture académique à travers les langues: approches multilingues et contrastives dans l'enseignement supérieur/Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. Wien: Böhlau, 127–148.
- Thielmann, Winfried (2021): *Wortarten: Eine Einführung aus funktionaler Perspektive*. Berlin: De Gruyter.
- Vermeer, Anne (2001): „Breadth and Depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input“. In: *Applied Psycholinguistics* 22, 217–234.

Biographische Angaben

Winfried Thielmann

ist Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Fremdsprachen an der TU Chemnitz. Außerdem ist er Sprecher des Wissenschaftlichen Beirats des Fachverbandes für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) sowie Mitglied der Bewertungskommission für Integrationskurse des Bundesinnenministeriums. Seine Forschungsschwerpunkte sind Linguistik des Deutschen, Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, Wissenschaftssprache (auch komparativ Deutsch/Englisch), Interkulturelle Kommunikation und linguistisch basierte Wissenschaftstheorie. Von 1995 bis 2003 war er in Australien unter anderem als Dozent an der Australian National University in Canberra und als *linguistic consultant* in der Sprachabteilung des Australischen Außenministeriums (DFAT) tätig.