

IV. Linguistische Gegenstände	1
in ihrer Bedeutung für das Deutsche	2
als Fremd- und Zweitsprache	3
17. Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch	4
als Fremd- und Zweitsprache	5
1. Linguistik als Teilbereich des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	6
2. Aktuelle Diskussionen und Forschungsfelder	7
3. Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Ausbildung und Praxis	8
4. Ausblick	9
5. Literatur in Auswahl	10
1. Linguistik als Teilbereich des Faches Deutsch als Fremd- und	11
Zweitsprache	12
Die Rolle der Linguistik als Teilgebiet des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	13
ist in der Vergangenheit durchaus kontrovers diskutiert worden (vgl. zur Debatte der	14
1990er Jahre Art. 2 sowie Götze und Helbig 2001). Unstrittig ist, dass es eine eigenständ-	15
ige Perspektive im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf den Gegenstand	16
Sprache gibt, die sich in wichtigen Teilen von den Perspektiven etwa der (muttersprachli-	17
chen) germanistischen Linguistik oder auch der allgemeinen und vergleichenden Sprach-	18
wissenschaft unterscheidet: Die deutsche Sprache wird aus der Perspektive von Lernerin-	19
nen und Lernern betrachtet und entsprechend untersucht und beschrieben, die Deutsch	20
als weitere Sprache auf der Folie mindestens einer anderen Muttersprache erwerben (was	21
manchmal auch als <i>Außen-</i> oder <i>Fremdperspektive</i> bezeichnet wird, vgl. etwa Götze und	22
Helbig 2001: 17–18; Weinrich 1979: 2–3). Die Lernerperspektive bedeutet, dass eine	23
Beschreibung des Gegenstandsbereichs Sprache häufig expliziter sein muss als etwa eine	24
muttersprachlich orientierte Beschreibung, dass kontrastive Aspekte latent oder explizit	25
mit in die Beschreibung einbezogen werden müssen (vgl. Helbig 1992), dass Fragen der	26
Vermittlung und des Erlernens des Deutschen schon beim Forschungsdesign mitberück-	27
sichtigt werden müssen und teilweise auch forschungsleitend sind, und nicht zuletzt, dass	28
der Gegenstand <i>Sprache</i> umfassend gedacht und in seinen unterschiedlichen Erschei-	29
nungsformen untersucht werden muss. Natürlich teilt die Linguistik im Fach Deutsch	30
als Fremd- und Zweitsprache trotzdem prinzipiell den Gegenstandsbereich mit der ger-	31
manistischen Linguistik, und natürlich sind viele Forschungsfragen, Methoden und Er-	32
gebnisse der germanistischen Linguistik für die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd-	33
und Zweitsprache von großer Relevanz. Eine klare Grenzziehung ist auch häufig nicht	34
möglich oder sinnvoll: So entstand etwa die <i>Textgrammatik der deutschen Sprache</i> von	35
Harald Weinrich und Mitarbeiterinnen (letzte Auflage 2007) im Kontext der DaF-For-	36
schung und berücksichtigt prinzipiell auch die nicht-muttersprachliche Lernerperspektive	37

38 (etwa durch die Explizitheit der Darstellung und den Versuch, grammatische Phänomene  
39 möglichst anschaulich und in textuellen Zusammenhängen darzustellen), sie ist aber –  
40 ähnlich wie dies auch für die *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunter-*  
41 *richt* gilt (Helbig und Buscha, letzte Auflage 2001) – durchaus in verschiedenen Kontex-

42 ten einsetzbar und wird weit über den Kontext Deutsch als Fremdsprache hinaus rezi-  
43 piert.  
44 Gemeinsame Interessen gibt es im Bereich des Sprachvergleichs auch zwischen der  
45 Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und einer typologisch orien-

46 tierten Sprachwissenschaft oder etwa den Übersetzungswissenschaften, sofern hier das  
47 Deutsche mit betrachtet wird (vgl. Art. 52 sowie als Beispiel die Thesen von Hawkins  
48 (1986), der das Deutsche im Vergleich zum Englischen als grammatisch komplexer, dabei  
49 aber semantisch transparenter zu beschreiben versucht, und die kritische Überprüfung  
50 dieser Thesen anhand eines Korpus etwa bei Fischer (2007)).  
51 Wenn die Linguistik als Teil des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache be-  
52 schreiben muss, *was* vermittelt bzw. erworben wird (Götze und Helbig 2001: 27), dann  
53 rücken neben den traditionellen (und nach wie vor zentralen) Feldern der Sprachbe-  
54 schreibung (Morphosyntax, vgl. Art. 21, 22, 23; Lexikon, vgl. Art. 22, Phonetik/Phonolo-

55 gie, vgl. Art. 18, Orthographie, vgl. Art. 19) auch Fragen nach der Handlungsqualität  
56 der Sprache, der Musterhaftigkeit in Text und Diskurs, der sozialen, regionalen/nationa-

57 len und situativen Variation mit in den Blick (vgl. etwa Art. 25–28 sowie Kap. V). Dies  
58 ist zum einen deswegen wichtig, als die Ausweitung vergleichender Untersuchungen auf  
59 den Text- und Diskursbereich und verschiedene Sprachverwendungsbereiche in den letz-

60 ten Jahrzehnten deutlich gemacht haben, dass hier gewichtige Unterschiede zwischen  
61 verschiedenen Sprachgemeinschaften bestehen, die von hoher Relevanz für die Lernen-

62 den sind. Zum anderen hat sich gezeigt, dass die Funktion vieler sprachlicher Mittel auch  
63 im Sprachvergleich erst durch die Einbeziehung der Text- und Diskursebene und der  
64 Handlungsqualität von Sprache deutlich wird (vgl. etwa Art. 61 zum Japanischen oder  
65 Art. 78 zu Thai). Nicht zuletzt ist auch die Untersuchung interkultureller Kommunika-

66 tion erst auf der Basis einer umfassenderen Perspektive auf den Gegenstandsbereich  
67 Sprache möglich (vgl. Art. 33). Dabei wird die Grenze zwischen dem „Sprachsystem“ als  
68 Kernbereich der Linguistik und der Kommunikation bzw. der Sprachverwendung als  
69 Anwendungsbereich häufig nicht mehr so strikt gesehen, wie er etwa noch bei Götze und  
70 Helbig (2001) skizziert wird (vgl. hierzu auch Gansel und Jürgens 2002: 118–124), teils  
71 wird auch versucht, das „Sprachsystem“ mit den Kategorien und Annahmen einer um-

72 fassenden Theorie des sprachlichen Handelns neu zu verstehen und zu beschreiben (vgl.  
73 Art. 25 sowie ausführlich Ehlich 2007)

74 Die Beschreibung des Gegenstands Sprache in einem weiten Sinne ist für das Fach  
75 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von zentraler Bedeutung, und zwar unabhängig  
76 davon, wie man die Rolle expliziter Grammatikvermittlung oder Kognitivierung von  
77 grammatischen Regeln im Fremdsprachenunterricht beurteilt (vgl. dazu Art. 29 und 112).

78 Linguistische Grundlagen benötigen alle Akteure im Fach Deutsch als Fremd- und  
79 Zweitsprache, die mit der Formulierung von Lernzielen, der Auswahl von Lernstoff, der  
80 Auswahl bzw. Entwicklung von Curricula und Lernmaterialien, der Lernberatung und  
81 dem Unterrichtsprozess selbst zu tun haben, die die Qualität von Lerneräußerungen ein-

82 schätzen und Leistungen messen wollen – unabhängig davon, ob sie dieses linguistische  
83 Wissen selbst im Unterricht oder in den Lernmaterialien thematisieren, daraus etwa auch  
84 Regeln für die Hand der Lernenden ableiten oder aber mit ihrem linguistischen Wissen

sozusagen im Hintergrund bleiben. Man kann argumentieren, dass gerade kommunikative und konstruktivistisch-individualisierende Ansätze im Fremdsprachenunterricht fundierte, DaF-bezogene Kenntnisse im Bereich der Linguistik bei den Akteurinnen und Akteuren noch wichtiger haben werden lassen, da die Vorgaben und Handreichungen einer festen grammatischen Progression in Lehrwerken vielfach fehlen und etwa Lehrende nun stärker auf sich selbst gestellt sind, wenn sie sprachbezogen kompetent handeln wollen (Thurmair 2001; Breindl 2003). Dies gilt es bei der Lehrerausbildung und bei der Konzipierung von Studiengängen zu berücksichtigen.

Wie dies oben bereits angeklungen ist, spielt der Sprachvergleich eine wichtige Rolle für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Dies ist schon dadurch begründet, dass die Fremdperspektive konstitutiv für das Fach ist (Weinrich 1979: 2–3) und somit auch die Beschreibung der deutschen Sprache auf der Folie anderer Sprachen und Typen von Sprachen erfolgen muss. Dadurch treten zum einen Spezifika des Deutschen besonders deutlich zutage, im Bereich der Morphosyntax und Lexikologie etwa die Verb- bzw. Satzklammer sowie der Ausbau von „zweiteiligen Verben“ (Weinrich 2007), die Wortstellungsregeln des Deutschen im Allgemeinen, der spezifische Ausbau und die funktionale Nutzung der Nominalphrase und der nominalen Wortbildung im Deutschen (Eichinger 1991, 2008), die komplexen Verwendungsregeln des deutschen Adjektivs in attributiver, prädikativer und adverbialer Funktion, das System der deutschen Modalverben (Götze und Helbig 2001), die Modalpartikeln (Thurmair 1989, 2010), aber auch phraseologische und idiomatische Phänomene (Korhonen und Wotjak 2001; Helbig 2006) und Routineformeln und Routineformulierungen etwa im Wissenschaftsdeutschen (Graefen 2004; Fandrych 2007). Im Bereich der Phonetik und Phonologie stand der Nutzen der kontrastiven Analyse nie in Frage; ähnlich wie das für andere Bereiche der linguistischen Analyse gilt, sind aber auch hier diskursiv-sprechwissenschaftliche und rhetorische Aspekte immer mehr in den Blick gerückt (vgl. die verschiedenen Beiträge zu Prosodie, Rhythmus und Gesprächskompetenz in Hirschfeld und Reinke 2007). Insgesamt ist festzustellen, dass der Text- und Diskursbereich in den letzten Jahren immer stärker auch aus vergleichender Perspektive zum Untersuchungsgegenstand geworden ist, wobei wichtige Impulse aus Kontexten der Sprachvermittlung gegeben wurden (etwa dem Bereich des Deutschen als Wissenschaftssprache, vgl. Art. 51).

Natürlich wird die Rolle des Sprachvergleichs als Teil des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch heute nicht immer einheitlich bewertet. Unstrittig ist aber, dass die Muttersprache(n) – und alle weiteren erworbenen Sprachen auch – eine wichtige Rolle beim Erwerb der Fremdsprache Deutsch spielen, auch wenn sie nicht monokausal für die Erklärung lernersprachlicher Phänomene herangezogen werden können: So zeigen etwa empirische Untersuchungen in rein kommunikativen Lernumgebungen, in denen auf Bewusstmachung von zielsprachigen Besonderheiten ganz verzichtet und allein auf den natürlichen Erwerb vertraut wurde, dass bestimmte zielsprachige Strukturen nicht oder nicht angemessen erworben wurden (Ellis 2007: 20). Dabei wurde auch die Rolle der Muttersprache(n) und der Bewusstheit bzw. der Sprachaufmerksamkeit wieder neu bewertet: Wenn auch bestimmte basale Erwerbssequenzen etwa beim Erwerb des Deutschen universal zu sein scheinen (Pienemann 1998; Griebhaber 2006), so beeinflusst die Muttersprache den Erwerb der Fremdsprache doch in sehr signifikanter Weise (Ellis 2007: 24; Art. 52), daneben aber auch wohl weitere gelernte Fremdsprachen, was die Perspektive hin zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik öffnet (vgl. Art. 91). So spielt die vergleichende Perspektive sowohl bei der Beschreibung des Deutschen in allen seinen

85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100  
101  
102  
103  
104  
105  
106  
107  
108  
109  
110  
111  
112  
113  
114  
115  
116  
117  
118  
119  
120  
121  
122  
123  
124  
125  
126  
127  
128  
129  
130  
131

132 Facetten, als auch bei der Analyse von Lernprozessen und daraus folgenden Konsequenzen für die Vermittlung des Deutschen eine zentrale Rolle.

134 Daneben haben viele wichtige Fragestellungen und Forschungsfelder des Faches eine substantielle linguistische Dimension. Die Untersuchung von Prozessen des Spracherwerbs und möglicher Erwerbsreihenfolgen etwa orientiert sich an bestimmten linguistischen Modellierungen, vgl. z. B. die aktuelle Diskussion zwischen Vertretern des *Wörter- und-Regeln-Ansatzes*, die von einer strikten Modularität der menschlichen Sprachverarbeitungskompetenz ausgehen (etwa Pinker 1999) auf der einen Seite, Verfechtern eines stärker holistisch-kognitiven *Konstruktionsgrammatik-Ansatzes* auf der anderen Seite, die Spracherwerb als kontextuell gesteuerten Erwerb von unterschiedlich komplexen und abstrakten sprachlichen Mustern beschreiben (Tomasello 2006; Haberzettl 2006).

143 Solche Annahmen spielen für viele andere Bereiche des Faches eine wichtige Rolle. So versuchen auch Sprachniveau-Beschreibungen auf der Basis bestimmter linguistischer Vorannahmen die Beherrschung von sprachlichen Strukturen und Mitteln mit verschiedenen Skalierungen zu verbinden (etwa die Skalierungen im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*). Die linguistischen Vorannahmen selbst werden aber keinesfalls immer genügend reflektiert (vgl. unten, Abschnitt 2). Auch Sprachstandsdiagnosen (Art. 146) und Sprachtests basieren explizit oder implizit auf bestimmten, nicht immer ausreichend reflektierten linguistischen Modellierungen und Vorannahmen.

151 Sowohl aus der DaF- wie auch aus der DaZ-Perspektive hat in den letzten Jahren die Frage nach der Rolle und Relevanz von sprachlicher Variation und auch nach der Rolle von Sprache in Bildungskontexten immer mehr an Relevanz gewonnen (vgl. unten, Abschnitt 2). Auch hier wird deutlich, von welcher großen Bedeutung die sprachwissenschaftliche Dimension des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist.

156 Wie dieser Abriss deutlich macht, hat die linguistische Forschung und Praxis im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zwar durchaus eigenständige Perspektiven und Fragestellungen, sie verbindet sich aber auch bzw. überschneidet sich in ihren Fragestellungen mit Nachbardisziplinen bzw. verwandten Fächern. Neben der germanistischen Linguistik, mit der sie in engem Austausch steht, gehören dazu die Psycholinguistik, die Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung, die Vergleichende Sprachwissenschaft, die Lernaltersforschung, die Sprachlehrforschung, die Didaktik/Methodik, die Testforschung sowie die Kulturstudien- und Landeskundeforschung (mit der es gerade im Bereich der Erforschung von Text und Diskurs enge Berührungsfelder gibt, vgl. Alt-mayer 2007).

## 166 2. Aktuelle Forschungsfelder und Diskussionen

167 Im Folgenden soll eine Auswahl aktueller Forschungsfelder und Diskussionen kurz skizziert werden, die für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache derzeit von besonderer Relevanz sind.

170 Zunächst wird auch im Fach DaF/DaZ die Frage nach dem Verhältnis zwischen lexikalischem und grammatischem Lernen bzw. Erwerb neu gestellt. Lange Jahre hatte die Vorstellung vorgeherrscht, Sprachwissen sei strikt modular angelegt in der Form, dass die Generierung von Äußerungen im wesentlichen *kompositionell* erfolge, d. h. lexikalische Einheiten würden mithilfe von Regeln jedes Mal aufs Neue zu Sätzen bzw. Äußerungen kombiniert (*Wörter-und-Regeln-Ansatz*, siehe oben). Schon lange weiß man aber,

dass Vieles, was syntaktisch in einer Sprache *möglich* ist, nicht *idiomatisch* klingt. Eine der frustrierendsten Erfahrungen für Fremdsprachenlernende ist es, wenn man „alles richtig gemacht“ hat, aber dann erfahren muss, dass man das trotzdem „so nicht sagt“. In den letzten Jahren und Jahrzehnten nun haben in verschiedenen Disziplinen und Forschungszusammenhängen Ansätze an Boden gewonnen, die die Vorstellung von der strikten Kompositionalität unseres sprachlichen Wissens und Könnens mehr oder weniger stark in Frage gestellt haben: Untersuchungen zum L1- und L2-Erwerb haben festgestellt, dass das lexikalische Lernen offenbar eine viel größere Rolle spielt als noch vor einiger Zeit angenommen, und dass eine wichtige Lernstrategie darin besteht, vorgefertigte Versatzstücke (*Chunks*) und Musterhaftes zunächst als Ganzes zu erwerben (vgl. zum Deutschen v. a. Handwerker 2008; Handwerker und Madlener 2009; Art. 24). Offenbar rekurriert flüssiger und akkurater Sprachgebrauch in viel höherem Maße als bisher angenommen auf der Speicherung und dem situationsgerechten Abrufen von solchen vorgefertigten Einheiten, die in sich mehr oder weniger flexibel sein können (Wray 2002). Gerade kontrastive Untersuchungen (etwa auch zur Wissenschaftssprache, vgl. z. B. Graefen 2004; Fandrych 2007) machen dies deutlich. Die Frage, ob nicht unser sprachliches Wissen insgesamt oder doch in wichtigen Teilen in Form von mehr oder weniger abstrakten *Konstruktionen* vorliegt, die nicht kompositionell sind und als Ganzes abgerufen werden können, wird derzeit in der Sprachtheorie ebenso wie in verschiedenen angewandten Disziplinen erörtert, u. a. auch in der Spracherwerbsforschung (vgl. die Beiträge in Fischer und Stefanowitsch 2006). Dies ist von großer Relevanz für die Diskussion um Spracherwerb und Sprachdidaktik. Nicht zuletzt die *Korpuslinguistik* hat es in völlig neuer Weise ermöglicht, die Rolle von *Häufigkeit*, auch von häufig miteinander vorkommenden Ausdrücken (*Kollokationen*), empirisch zu untersuchen (vgl. Art. 31, in Bezug auf den Wortschatz Art. 23 sowie Tschirner 2005 und 2008). Sie ermöglicht es, grammatische, lexikalische, aber auch textuelle und pragmatische Phänomene auf einer breiten empirischen Basis zu untersuchen und damit die vielfach auf Intuition oder einer Handvoll Beispielen basierenden grammatischen und lexikographischen Beschreibungen zu überprüfen. Neben der Häufigkeit spielen auch Faktoren wie Salienz, Komplexität und Kontext für den *Input* und die Verarbeitung bestimmter Formmerkmale, Strukturen und Lexeme eine wichtige Rolle beim Spracherwerb (Fandrych und Tschirner 2007). Neben (möglichst ausgewogenen) Korpora „natürlicher“ Sprache (die nach Möglichkeit auch die Bildung von zielgruppenadäquaten Subkorpora erlauben) sind *Lernerkorpora* für die empirische Erforschung der Lernaltersprache von großer Relevanz (Lüdeling et al. 2008; Art. 31).

Korpora sind auch für die empirische Untersuchung von *Texten* und *Diskursen* von großer Relevanz. Die bisher hierzu vorliegenden Arbeiten basieren häufig auf kleineren Korpora. Verallgemeinerungen etwa über Textsorteneigenschaften, -funktionen und -klassifikationen sind so nur tentativ möglich (vgl. auch Art. 26 und 28). Auf empirischer Basis durchgeführte Textsortenanalysen ermöglichen aber eine näher an der Sprachrealität orientierte funktionale Bestimmung sprachlicher Mittel, die gerade auch im Sprachvergleich und für die Sprachdidaktik von großer Relevanz ist (vgl. Willkop 2003; Thurmair 2003, die Beiträge in Thurmair und Willkop 2003 sowie Fandrych und Thurmair i. Vorb.). Bisher bestehende Korpora sind nicht gezielt nach Textsorten durchsuchbar, meist bezüglich der aufgenommenen Textsorten nicht breit und ausgewogen genug und so nur sehr bedingt als empirische Grundlage geeignet. Noch schlechter sieht es im Bereich der Diskurslinguistik aus – obwohl gerade hier in den letzten Jahren und Jahrzehnten

223 ten wichtige neue Ergebnisse und Ansätze sowohl im Bereich der Pragmatik als auch im  
224 Bereich der Sprechwissenschaft und Rhetorik entstanden sind, häufig auch mit Blickrich-  
225 tung auf die Sprachdidaktik und den Sprach- und Kulturvergleich (vgl. etwa Hirschfeld  
226 und Reinke 2007; Trautmann 2004; Art. 18, 25, 26 und 33). Die Erarbeitung von ausge-  
227 wogenen, größeren Korpora, die aus der sprachdidaktischen Perspektive durchsuchbar  
228 und analysierbar sind, stellt gerade angesichts des gewachsenen Interesses an text- und  
229 diskurslinguistischen Fragestellungen in der Sprachdidaktik ein großes Desiderat dar  
230 (vgl. z. B. Adamzik und Krause 2005; Spiegel und Voigt 2006). Dies betrifft auch die  
231 Erforschung und Didaktisierung der Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch (vgl.  
232 Kap. VI, besonders Art. 51).

233 Weiterhin von zentralem Interesse sind für die Linguistik des Faches Deutsch als  
234 Fremd- und Zweitsprache sprachvergleichende Forschungsarbeiten. Die Vielfalt der hier  
235 auch in jüngerer Zeit unternommenen Anstrengungen sowie die unterschiedlichen Ge-  
236 genstände, theoretischen Grundlagen und methodischen Vorgehensweisen dokumentiert  
237 eindrucksvoll Kapitel VII. Wichtige kontrastive grammatische Monographien, die beson-  
238 ders auch für das Studium und als Grundlage für die Lehrerausbildung dienen, sind  
239 etwa Durrell 2002b zum englisch-deutschen Sprachvergleich, Castell 2002 zum spanisch-  
240 deutschen Sprachvergleich und Engel 1999 zum polnisch-deutschen Sprachvergleich (vgl.  
241 auch die kritische Bestandsaufnahme in Cirko 2008). Auf innovative Weise verbinden die  
242 Beiträge in Nied-Curcio 2008 eine Einführung in die sprachvergleichende Betrachtung  
243 bestimmter grammatischer Phänomene des Italienischen und Deutschen mit sprachprak-  
244 tischen und sprachanalytischen Aufgaben und entwickeln so eine genuine DaF-Perspek-  
245 tive. Dies macht allgemeiner deutlich, dass sprachvergleichende Arbeiten vielfach unter  
246 der Perspektive einer (fremdsprachendidaktischen oder übersetzungswissenschaftlichen)  
247 Anwendung entstehen. Auch phonetische (Hall 2003), phraseologische (vgl. etwa Ito  
248 2005 zum japanisch-deutschen Sprachvergleich oder auch das von Piirainen 2006 be-  
249 schriebene europäische Projekt „Weit verbreitete Idiome in Europa und darüber hinaus“) und  
250 pragmatische Fragestellungen (vgl. etwa Kameyama 2004 zu japanisch-deutschen  
251 Unterschieden beim verständnissichernden Handeln, Bouchara 2002 zu Unterschieden  
252 im Bereich der Höflichkeit in der Interaktion im arabisch-deutschen Vergleich) stehen  
253 vielfach im Mittelpunkt der Forschung innerhalb und außerhalb des deutschen Sprach-  
254 raums – nicht selten handelt es sich auch um gemeinsame oder gemeinsam betreute  
255 Projekte. Einen wichtigen neueren Forschungszweig der vergleichenden Sprachwissen-  
256 schaft stellt die vergleichende Wissenschaftssprachforschung dar (vgl. programmatisch  
257 Ehlich 2006 sowie etwa die Monographien von Kaiser 2002 und Thielmann 2009).

258 Im Zusammenhang der stärker empirischen Untersuchung realen Sprachgebrauchs  
259 ist in den vergangenen Jahren auch die Frage nach den *sprachlichen Varietäten* und der  
260 *Variation* und ihrer Relevanz für den Deutschunterricht stärker in den Blick gerückt.  
261 Besonders sichtbar war im Kontext des Deutschen als Fremdsprache v. a. die Diskussion  
262 um die nationalen Standardvarietäten (Ammon et al. 2004; Hägi 2007; Art. 18, 34 – 37).  
263 Dieser Fokus ist zum einen sicherlich sprachpolitisch begründet, zum anderen trägt er  
264 generell dem veränderten Spannungsfeld zwischen Standard(nähe), Regionalsprachen  
265 und Dialekten Rechnung, das durch zwei gleichzeitige Entwicklungen gekennzeichnet zu  
266 sein scheint: Abbau kleinräumiger dialektaler Variation und zunehmende Standardnähe  
267 einerseits, Informalisierung und größere Stilvariation innerhalb standardnaher Varianten  
268 (einschließlich Regionalsprachen) andererseits (vgl. Art. 39 – 42; Eichinger und Kall-  
269 meyer 2005; Fandrych und Salverda 2007). So rücken alltagssprachliche, regionalsprach-

liche und auch nationalsprachliche Phänomene insgesamt stärker in den Blick auch der Sprachdidaktik oder sollten es zumindest tun (Baßler und Spiekermann 2001, 2002; Durrell 2002a).

Auf das Deutsche bezogene soziolinguistische und sprachlich-kulturelle bzw. sprachpolitische Fragen sind in den letzten Jahren vermehrt auch in der Germanistik im nicht-deutschsprachigen Raum untersucht worden. So wurden Fragen der sprachlichen Identität, des Verhältnisses zwischen Sprache, Nation und Staat (Durrell 2007) sowie des symbolischen Potentials von Sprache und sprachlicher Variation im Kontext der deutschen Teilung und Vereinigung (Stevenson 2002) und bei deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa (Carl und Stevenson 2007; Eichinger et. al 2008) Gegenstand eingehender Untersuchungen. Hier berühren sich – nicht zufällig – teilweise die Forschungsinteressen der Sprachwissenschaft und der Kulturwissenschaften (vgl. zu den Entwicklungen im Bereich der *German Studies* Art. 3).

Erst am Anfang steht die sprachwissenschaftliche Untersuchung der Anforderungen an eine *schulsprachliche Kompetenz*, auch *Textkompetenz* (Schmölzer-Eibinger und Portmann-Tselikas 2002) oder *Bildungssprache* (Gogolin 2009) genannt. Die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass schulisches Scheitern gerade im Bereich des Deutschen als Zweitsprache häufig in engem Zusammenhang mit Defiziten im Bereich schulbezogener Sprachkompetenz steht. Der Erwerb sach- und problembezogener Diskurs- und Textarten, schulischer Aufgaben- und Arbeitsformate und der für sie typischen sprachlichen und diskursiven Formen bedürfen gesonderter Aufmerksamkeit und Förderung – sie können auch dann nicht vorausgesetzt werden, wenn die allgemein-sprachlich-informelle Sprachkompetenz vergleichsweise gut ausgebildet ist (Schmölzer-Eibinger 2008; Art. 124). Vielfach wird daraus die Forderung abgeleitet, dass sprachliche Förderung nicht *neben*, sondern *als Teil* von Sach- und Fachunterricht erfolgen sollte. Damit ergeben sich auch neue Anforderungen an die sprachwissenschaftliche Forschung im Fach DaZ, denn die hier relevanten sprachlich-fachlichen und kommunikativen Anforderungen müssen erst noch auf empirischer Grundlage beschrieben werden. Ähnlich gilt auch für den Studienerfolg nicht-deutscher Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, dass die sprachlichen und kommunikativen Spezifika der deutschen Wissenschaftskommunikation nicht losgelöst von der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten erworben werden können (Fandrych 2007). Die hohen Studienabbrecherquoten gerade internationaler Studierender machen deutlich, wie wichtig hier auch die weitere linguistische Forschung aus einer DaF-Perspektive ist.

Ein damit zusammenhängender wichtiger, teils sehr kontrovers diskutierter Bereich ist die Frage nach der *Skalierung* und *Modellierung* von Sprachkompetenzen. Dabei werden die linguistischen Vorannahmen, die solchen Niveaubeschreibungen zugrunde liegen, häufig nicht oder nicht ausreichend problematisiert oder diskutiert (vgl. kritisch zur Modellierung von „sprachlicher Kompetenz“ im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* Fandrych 2008, vgl. auch die Beiträge in Bausch et al. 2003 sowie in Fandrych und Thonhauser 2008). Auch *Sprachstandsdiagnosen* (Art. 146) und *Sprachtests* basieren explizit oder implizit auf bestimmten linguistischen Modellierungen und Vorannahmen. Diese werden in jüngerer Zeit eingehender diskutiert und problematisiert, vgl. etwa die bei Ehlich et al. (2005) vorgenommene ausführliche kritische Diskussion auch der linguistischen Grundlagen bestehender Sprachstandsfeststellungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie die dort vorgenommene umfassende Modellierung der Sprachkompetenzen. Die Relevanz sprachwissenschaftlicher Vorannahmen macht auch Griebhaber

317 (2006) deutlich, der versucht, auf der Grundlage der Wortstellungs-Erwerbsreihenfolgen  
318 aus verschiedenen empirischen Untersuchungen Profilbögen für die Sprachstandsdiag-  
319 nose im DaZ-Bereich zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist auch die weitere empiri-  
320 sche Erforschung des Spracherwerbs im DaZ- und DaF-Bereich und die Diskussion  
321 möglicher sprachdidaktischer Konsequenzen von hoher Relevanz (vgl. für Deutsch als  
322 Zweitsprache etwa Haberzettl 2005; Wegener 2008; für den schulischen DaF-Unterricht  
323 Diehl et al. 2000, kritisch dazu Kwakernaak 2003 und Graefen 2003). Nicht zuletzt haben  
324 Fragen der Niveaubeschreibung und gewisser Erwerbsreihenfolgen, zusammen mit kon-  
325 trastiven (und natürlich lernerbezogenen und lernzielorientierten) Überlegungen dann  
326 auch Konsequenzen für die Erarbeitung von *Curricula*, die unter anderem sprachliche  
327 Kompetenzen in den verschiedenen Fertigkeiten und in verschiedenen Sprachverwen-  
328 dungsdomänen explizit beschreiben müssen. Lernzielbeschreibungen, *Curricula*, Progres-  
329 sionen ergeben sich nicht umstandslos aus Forschungsergebnissen zu Erwerbssequenzen,  
330 die unter je spezifischen Bedingungen und bezogen auf die *produktive Kompetenz* erarbei-  
331 tet wurden (Art. 112).

332 Dieser Abriss kann und will nicht vollständig sein, insbesondere kann er nicht die  
333 Vielfalt der linguistischen Fragestellungen und Untersuchungsgegenstände des Faches  
334 weltweit widerspiegeln. Deutlich dürfte aber doch geworden sein, wie breit die For-  
335 schungsinteressen sind und wie vielfältig die Verknüpfungen mit verschiedenen Bereichen  
336 des Faches sich gestalten, von Fragen der Sprachbeschreibung über Fragen des Spracher-  
337 werbs, der Sprachvermittlung und der Einschätzung von Sprachkompetenzen bis hin zu  
338 soziokulturellen und sprachsoziologischen Entwicklungen im deutschsprachigen Raum.  
339 Mehr oder weniger explizit ist all diesen Ansätzen und Forschungsgebieten eine verglei-  
340 chende Dimension und eine Lernerperspektive inhärent.

### 341 3. Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 342 in Ausbildung und Praxis

343 Aus den bisher angestellten Überlegungen dürfte hervorgehen, dass linguistische Fragen  
344 im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine zentrale Rolle spielen, ob sie nun  
345 selbst im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen oder eine eher instrumentale Rolle  
346 einnehmen. Im Folgenden soll kurz skizziert werden, welche Relevanz die Linguistik in  
347 Ausbildungszusammenhängen und in der Praxis des Faches Deutsch als Fremd- und  
348 Zweitsprache besitzt.

349 Wie aus den oben geschilderten Darlegungen hervorgeht, sind zentrale Bereiche des  
350 Faches in enger Weise mit linguistischen Modellierungen von Sprache verbunden. Dies  
351 bezieht sich auf die Beschreibung von Sprachkompetenzen, Sprachniveaus und sprachli-  
352 chen Lernzielen; auf Prüfungen und Einstufungen, auf die Entwicklung von *Curricula*  
353 und die Materialentwicklung, letztlich auch auf das Gesamtverständnis von *Sprache*,  
354 sprachlichem Handeln und Zugängen zu sprachlich vermittelten Inhalten und Symbolen.  
355 Hierfür sind problemorientierte, auch die theoretische Dimension mit einbeziehende lin-  
356 guistische Kenntnisse vonnöten. Fundierte linguistische Kenntnisse haben aber auch eine  
357 zentrale Rolle im konkreten *unterrichtlichen Geschehen*: Will man als Lehrender nicht  
358 hilflos den vom Lehrwerk oder den Lehr-/Lernmaterialien vorgegebenen Progressionen  
359 und sprachlichen Phänomenen ausgeliefert sein, oder hat man es mit Lernertypen zu tun,



die sprachliche Phänomene der Zielsprache auch *verstehen* wollen, sich mit deklarativem Wissen *sicherer fühlen* oder auch nur *weitere gute Beispiele* vom Lehrer einfordern, oder soll man gar selbstständig Materialien aussuchen und didaktisch aufbereiten, dann sind vergleichsweise breite und fundierte Kenntnisse in der Morphosyntax, Phonetik/Phonologie, Lexikologie, Text- und Diskurslinguistik und auch der Variationslinguistik unerlässlich. Sie sind auch unabdingbar für alle Versuche, den Erwerb zu fördern, indem man Lernende auf bestimmte sprachliche Besonderheiten hin sensibilisiert oder versucht, Phänomene, die als schwierig, aber *lernbar* eingestuft werden, durch Bewusstmachung schneller oder nachhaltiger erwerbbar zu machen (Art. 112), oder die Unterschiede zwischen der eigenen und der zielsprachlichen Kompetenz wahrnehmbar und benennbar zu machen (*noticing the gap*, vgl. Ellis 2007). Nicht zuletzt ist grammatisches Wissen für die angemessene Bewertung und auch Korrektur von Fehlern bzw. die Unterstützung von Revisionsprozessen für Lehrende von großer Wichtigkeit. Je nach Alter, Vorwissen und Sprachniveau der Lernenden und den jeweiligen Lernzielen kann grammatischem Wissen darüber hinaus eine zentrale Rolle beim *Sprachenlernen* zukommen insofern, als es Sicherheit schaffen kann für Lernende, die sich selbstständig vergewissern wollen, ob sie Strukturen und Wörter angemessen verwenden, ob die von ihnen vermuteten Regelmäßigkeiten systematischer Natur sind oder Einzelphänomene, oder die Dinge eigenständig wiederholen, vertiefen, erweitern wollen (Fandrych 2000). Nicht zuletzt müssen DaF- und DaZ-Lehrende auch in der Lage sein, Fragen bezüglich der sprachlichen Norm und Variation fundiert beantworten zu können und gegebenenfalls auch kodifizierte Normen relativieren und bezüglich der „tatsächlichen Sprachrealität“ (Thurmair 2001: 53) überprüfen zu können. Gerade hier herrscht in den letzten Jahren auch unter den Lehrenden vergleichsweise große Unsicherheit (Langer 2007). Nicht zuletzt für eine qualifizierte Sprachlernberatung sind fundierte linguistische Kenntnisse der Zielsprache von großer Relevanz.

Insofern sind linguistische Fragestellungen für die Ausbildung und Fortbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern von zentraler Bedeutung. Trotzdem ist es keinesfalls selbstverständlich, dass diese Fragestellungen auch in entsprechende Studiengänge und Aus- bzw. Weiterbildungen aufgenommen werden. Vielfach werden linguistische Inhalte an die germanistische Linguistik delegiert, wo die DaF- bzw. DaZ-Perspektive überhaupt nicht oder nur am Rande berücksichtigt wird, oder aber die linguistischen Aspekte einer Fremdsprachendidaktik werden zugunsten allgemeiner pädagogisch-didaktischer Prinzipien mehr oder weniger vernachlässigt (Thurmair 2001: 50). Dies lässt sich für Lehramtsstudiengänge in vielen Ländern feststellen, es trifft aber auch auf Studiengänge an deutschen Hochschulen zu, vielleicht in besonderem Maße im Bereich des Deutschen als Zweitsprache, wo (interkulturell-)pädagogische Inhalte häufig im Vordergrund stehen und so die spezifisch *linguistischen* Probleme (im Bereich der *Textkompetenz* bzw. der *Bildungssprache*, die fach- bzw. sachbezogen ist) vernachlässigt werden. Gleichzeitig stellt sich für die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verschärft die Herausforderung, in Kooperation mit den anderen Teildisziplinen ihren spezifischen Beitrag stärker zu akzentuieren und sicherzustellen, dass der zentrale Gegenstand des Faches, die Sprache in ihrer schillernden Vielfalt und Komplexität, nicht ausgeblendet wird. Tendenzen dazu sind leider vielerorts vorhanden; nicht zuletzt unter dem Druck der Integration von Sprachlehrerausbildungen unter dem Dach der Pädagogik bzw. Didaktik in manchen Ländern geht häufig die auf das Fach bezogene linguistische Ausbil-

406 dung verloren, was einen eklatanten Rückschritt darstellt (und etwa in der Perpetuierung  
407 von längst überwunden geglaubten Darstellungen sprachlicher Strukturen des Deutschen  
408 in Lehrwerken seinen Ausdruck findet).

#### 409 4. Ausblick

410 Die Entwicklungen der letzten Jahre deuten darauf hin, dass die Linguistik im Fach  
411 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in vielerlei Hinsicht noch stärker empirisch arbei-  
412 tet wird, und zwar in allen Teilbereichen. Dafür sorgen allein schon die enorm gewachsen-  
413 en Möglichkeiten, Korpora für verschiedenste Zwecke zu erarbeiten und zu nutzen,  
414 sowohl für die quantitative als auch für die qualitative Arbeit. So werden sicher gramma-  
415 tische, lexikologische, phonetische, text- und diskursbezogene, fachsprachlich orientierte  
416 und vergleichende Darstellungen des Deutschen für die Sprachvermittlung stärker an  
417 empirischen Daten überprüft werden, was zur Revision bzw. Differenzierung und Neuak-  
418 zentuierung von Beschreibungen führen dürfte. Es ist zu hoffen, dass vom korpuslinguis-  
419 tischen Schub auch die qualitative, auf die Handlungseinbettung und Handlungszwecke  
420 orientierte Forschung zu Text und Diskurs profitieren wird, denn Ziel der Sprachvermitt-  
421 lung ist eine möglichst enge Verknüpfung von sprachlicher Form und sprachlicher und  
422 pragmatischer Bedeutung. Eine Herausforderung für die Linguistik im Fach Deutsch als  
423 Fremd- und Zweitsprache ist es, Korpora so anzulegen, dass sie nicht nur nach Wortar-  
424 ten und syntaktischen Strukturen, sondern auch nach sprachlichen Handlungen und tex-  
425 tueller bzw. diskursiver Musterhaftigkeit untersucht werden können, dass sie nach Mög-  
426 lichkeit auch für bestimmte sprachliche Lernziele und Niveaustufen annotiert und nutz-  
427 bar gemacht werden (vgl. Adamzik 2005 zu den eher bescheidenen Versuchen hierfür bei  
428 *Profile Deutsch*). Es fehlen insbesondere öffentlich zugängliche Korpora, die differenzier-  
429 ter nach Text- und Diskursarten aufgebaut sind, die ausgewogen und möglichst multime-  
430 dial angelegt und abrufbar sind. Sie könnten die Basis auch für größere sprachverglei-  
431 chende Untersuchungen bilden, gleichzeitig wäre so ein realistischerer Eindruck vom  
432 Varietätenspektrum des Deutschen abrufbar, als dies derzeit der Fall ist. Gerade im nicht-  
433 deutschsprachigen Raum (aber nicht nur dort!) sind oft bei Lehrenden die Vorstellungen  
434 von dem, was dem gesprochenen Standard (bzw. vom „Alltagsdeutschen“, vgl. Art. 40)  
435 zugerechnet werden kann und was nicht, was regionalsprachlich akzeptable Varianten  
436 sind und wie sich auch Schriftlichkeit unter den Bedingungen der elektronischen Medien  
437 und der dadurch entstehenden neuen Kommunikationsformen verändert, nicht sehr real-  
438 itätsnah. Verbunden mit der Erarbeitung der Korpora gilt es, aus didaktischer Perspek-  
439 tive besonders relevante, kulturell, sozial oder gesellschaftlich besonders interessante  
440 Text- und Diskursarten sprachwissenschaftlich umfassend zu untersuchen und so die  
441 derzeit immer noch vorherrschende Neigung, Texte als Steinbrüche für grammatische  
442 oder lexikalische Strukturen zu nutzen oder aber die spezifische Sprachlichkeit ganz aus-  
443 zublenden, zu überwinden. Auch sprachvergleichende Studien müssen in Zukunft noch  
444 stärker anhand von Sprachverwendung, nicht nur mit Bezug auf das vom System her  
445 Mögliche, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Ausgangs-  
446 sprachen und dem Deutschen in den Blick nehmen. Eine funktionale Herangehensweise,  
447 welche die textuelle und diskursive Ebene mit einbezieht kann hier helfen, viele bekannte  
448 Phänomene neu einzuschätzen bzw. auch in ihrer Funktion besser zu verstehen.

Ein besonderes Desiderat besteht in der oben bereits geschilderten umfangreicheren Untersuchung von *bildungssprachlichen* Kontexten. Hiermit sind nicht in erster Linie die in der Fachsprachenforschung lange im Vordergrund stehenden Fachtermini und Fachdefinitionen gemeint, sondern die *alltägliche Schul-, Fach- und Wissenschaftssprache*, die lexikalische, grammatische, häufig aber auch idiomatisch-musterhafte Ressourcen der Allgemeinsprache für die sprachliche Bearbeitung ihrer spezifischen Zwecke und Problemstellungen nutzt (vgl. das Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ bei Ehlich 1995). Sowohl im Schul- wie im Hochschulbereich sind es diese spezifischen sprachlichen Ressourcen und ihre Einbindung in fach- und bildungsbezogene Kommunikationszusammenhänge, die eine überaus hohe Hürde für viele Nicht-Muttersprachler des Deutschen darstellen. Hier muss die Sprachwissenschaft im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auf empirischer Basis konkrete (fachliche) Textformen, Diskursarten, Interaktionsmuster beschreiben und auf dieser Basis eine Hilfestellung bei der Erarbeitung von möglichst integrierten sprachlich-fachlichen Curricula leisten. Die linguistische Seite dieser Herausforderung wird noch vielfach unterschätzt – auch im Fach Deutsch als Zweitsprache. Bezogen auf Ausbildungszusammenhänge bedeutet dies, dass es von großer Bedeutung für den Fachdiskurs generell ist, gründlich zu reflektieren und genauer zu definieren, welche expliziten sprachbezogenen Kenntnisse angehende Lehrerinnen und Lehrer sowohl für Deutsch als Fremdsprache als auch für Deutsch als Zweitsprache mitbringen müssen – und welche expliziten sprachbezogenen Kenntnisse auch andere Fachlehrerinnen und -lehrer in ihrer Ausbildung erwerben müssen, die etwa in den bilingualen Sach-/Fachunterricht eingebunden werden sollen (vgl. für DaF-Kontexte auch den Beitrag von Breindl 2003). Im Kontext der Internationalisierung des Hochschulraums bedeutet dies auch, dass auch für stark international (und ganz oder teilweise englischsprachige) Studiengänge Modelle der integrierten Sprach- und Fachförderung entwickelt werden müssen, die es diesen Studierenden erlauben, langfristig am Fachdiskurs auch auf Deutsch zu partizipieren und so nachhaltig mit den deutschsprachigen Ländern in Verbindung zu bleiben.

Weitere wichtige Forschungs- und Ausbildungsfelder, in denen die Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vor wichtigen Aufgaben steht, finden sich in den oben bereits kurz angesprochenen Feldern der Skalierung und Modellierung von Sprachniveaus und -kompetenzen, bei der Entwicklung von Instrumenten zur Sprachstandsdiagnose und der darauf aufbauenden Entwicklung von sprachbezogenen Fördermaßnahmen. Insbesondere gilt es, stärker als dies bisher der Fall war, auch die *rezeptive* Grammatikkompetenz stärker analytisch zu fassen und für Grammatikvermittlungsprozesse mit zu berücksichtigen. Nicht zuletzt ergibt sich ein spannendes interdisziplinäres Feld auch an der Schnittstelle zwischen text- und diskursorientierter Sprachwissenschaft und kulturwissenschaftlichen Ansätzen, die (auch) die sprachlichen Manifestationen von kulturellen Deutungen und Argumentationstraditionen in den Blick nimmt.

## 5. Literatur in Auswahl

Adamzik, Kirsten und Wolf-Dieter Krause (Hg.)

2005 *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr.

- 492 Adamzik, Kirsten  
 493 2005 Textsorten im Fremdsprachenunterricht – Theorie und Praxis. In: Kirsten Adamzik und  
 494 Wolf-Dieter Krause (Hg.), 205–237.
- 495 Altmayer, Claus  
 496 2007 Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdspra-  
 497 che – Ziele und Verfahren. In: Angelika Redder (Hg.), *Diskurse und Texte. Festschrift*  
 498 *für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*, 575–584. Tübingen: Stauffenburg.
- 499 Ammon, Ulrich, ● (Hg.)  
 500 2004 *Varietätenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und*  
 501 *Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York:  
 502 de Gruyter.
- 503 Baßler, Harald und Helmut Spiekermann  
 504 2001 Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ (I). *Deutsch*  
 505 *als Fremdsprache* 38(4): 205–213.
- 506 Baßler, Harald und Helmut Spiekermann  
 507 2002 Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ (II). *Deutsch*  
 508 *als Fremdsprache* 39(1): 31–35.
- 509 Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ, Frank G. Königs und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)  
 510 2003 *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen:  
 511 Narr.
- 512 Bouchara, Abdelaziz  
 513 2002 *Höflichkeitsformen in der Interaktion zwischen Deutschen und Arabern*. Tübingen: Nie-  
 514 meyer.
- 515 Breindl, Eva  
 516 2003 Alle reden von der Lernergrammatik: und was ist mit den Lehrern? In: Armin Wolff und  
 517 Ursula Renate Riedner (Hg.), *Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissen-*  
 518 *schaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation*, 202–223.  
 519 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 70). Regensburg: FaDaF.
- 520 Carl, Jenny und Patrick Stevenson  
 521 2007 Being a German-speaker in Central Europe: Language Policies and the Negotiation of  
 522 Identities. In: Christian Fandrych und Reinier Salverda (Hg.), 91–112.
- 523 Castell, Andreu  
 524 2002 *Gramática de la lengua alemana*. Madrid: Editorial Idiomias.
- 525 Cirko, Lesław (Hg.)  
 526 2008 *Zwischen Lob und Kritik: sechs Jahre Erfahrung mit der Deutsch-polnischen Grammatik*  
 527 *(dpg)*. Wrocław: Oficyna Wydawn ATUT.
- 528 Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat und Thérèse Studer  
 529 2000 *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb*  
 530 *Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- 531 Durrell, Martin  
 532 2002a Register, Variation und Fremdsprachenvermittlung. Zum Problem des Deutschunter-  
 533 richts in Großbritannien. In: Gerhard Stickel (Hg.), *Deutsch von außen*, 239–258. Berlin:  
 534 de Gruyter.
- 535 Durrell, Martin  
 536 2002b *Hammer's German Grammar and Usage*. 4. Aufl. London: Arnold.
- 537 Durrell, Martin  
 538 2007 Language, Nation and Identity in the German-speaking Countries. In: Christian Fand-  
 539 rych und Reinier Salverda (Hg.), 37–58.
- 540 Ehlich, Konrad  
 541 1995 Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desi-  
 542 derate. In: Heinz L. Kretzenbacher und Harald Weinrich (Hg.), *Linguistik der Wissen-*  
 543 *schaftssprache*, 325–351. Berlin: de Gruyter.

- Ehlich, Konrad in Zusammenarbeit mit Ursula Bredel, Brigitta Garme, Anna Komor, Hans-Jürgen Krumm, Tim McNamara, Hans H. Reich, Guido Schnieders, Jan D. ten Thije, Huub van den Bergh  
2005 *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. 544  
545  
546  
547  
548
- Ehlich, Konrad 549  
2006 Mehrsprachigkeit in der Wissenschaftskommunikation – Illusion oder Notwendigkeit? 550  
In: Konrad Ehlich und Dorothee Heller (Hg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, 17– 551  
38. Bern: Lang. 552
- Ehlich, Konrad 553  
2007 *Sprache und sprachliches Handeln. Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin: de Gruyter. 554  
555
- Eichinger, Ludwig M. 556  
1991 Woran man sich halten kann: Grammatik und Gedächtnis. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17: 203–220. 557  
558
- Eichinger, Ludwig M. und Werner Kallmeyer (Hg.) 559  
2005 *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin: de Gruyter. 560
- Eichinger, Ludwig M., Albrecht Plewnia und Claudia M. Riehl (Hg.) 561  
2008 *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*. Tübingen: Narr. 562
- Ellis, Nick 563  
2007 The weak interface, consciousness, and form-focused instruction: mind the doors. In: Sandra Fotos und Nassaj Hossein (Hg.), *Form-Focused Instruction and Teacher Education*, 17–34. Oxford: Oxford University Press. 564  
565  
566
- Engel, Ulrich unter Mitarbeit von Danuta Rytel-Kuc, Leslaw Cirko, Antoni Debski et al. 567  
1999 *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. 2 Bde. Heidelberg: Groos. 568
- Fandrych, Christian 569  
2000 *Ist der Kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht an seine Grenzen gekommen?* *German Studies at Aston University, Newsletter*, Aston University. 570  
571
- Fandrych, Christian 572  
2007 Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In: Konrad Ehlich und Eva Heller (Hg.), *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*, 39–62. Frankfurt a. M.: Lang. 573  
574  
575
- Fandrych, Christian 576  
2008 Sprachliche Kompetenz im „Referenzrahmen“. In: Christian Fandrych und Ingo Thonhauser (Hg.), *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*, 13–33. Wien: Praesens. 577  
578  
579
- Fandrych, Christian und Reinier Salverda (Hg.) 580  
2007 *Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen*. Tübingen: Narr. 581
- Fandrych, Christian und Ingo Thonhauser (Hg.) 582  
2008 *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*, 13–33. Wien: Praesens. 583  
584
- Fandrych, Christian und Maria Thurmair 585  
i. Vorb. *Textsorten: Linguistische und sprachdidaktische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg. 586  
587
- Fischer, Klaus 588  
2007 Komplexität und semantische Transparenz im Deutschen und Englischen. *Sprachwissenschaft* 32(4): 355–405. 589  
590
- Fischer, Kerstin und Anatol Stefanowitsch (Hg.) 591  
2006 *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg. 592
- Gansel, Christina und Frank Jürgens 593  
2002 *Textlinguistik und Textgrammatik*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 594

- 595 Gogolin, Ingrid  
 596 2009 „Bildungssprache“ – The importance of teaching language in every school subject. In:  
 597 Tanja Tajmel und Klaus Starl (Hg.), *Science Education Unlimited. Approaches to Equal*  
 598 *Opportunities in Learning Science*, 91–102. Münster: Waxmann.
- 599 Götze, Lutz und Gerhard Helbig  
 600 2001 Linguistischer Ansatz. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen  
 601 Krumm (Hg.), Bd. 1, 12–30.
- 602 Graefen, Gabriele  
 603 2003 Zur Debatte um den Grammatikunterricht. In: Armin Wolff und Ursula Renate Riedner  
 604 (Hg.), *Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifi-*  
 605 *zierung für eine transnationale Kommunikation*, 181–201. (Materialien Deutsch als  
 606 Fremdsprache 70). Regensburg: FaDaF.
- 607 Graefen, Gabriele  
 608 2004 Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Armin Wolff, Chris-  
 609 toph Chlosta und Torsten Ostermann (Hg.), *Integration durch Sprache*, 293–309. (Mate-  
 610 rialien Deutsch als Fremdsprache 70). Regensburg: FaDaF.
- 611 Griebhaber, Wilhelm  
 612 2006 *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundie-*  
 613 *rung der Profilanalyse*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg 1, SFB 538.
- 614 Haberzettl, Stefanie  
 615 2005 *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russi-*  
 616 *scher und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- 617 Haberzettl, Stefanie  
 618 2006 Konstruktionsgrammatik im Zweitspracherwerb. In: Kerstin Fischer und Anatol Stefano-  
 619 witsch (Hg.), *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*, 55–77. Tübin-  
 620 gen: Stauffenburg.
- 621 Hägi, Sara (Hg.)  
 622 2007 Plurizentrik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 37: ●–●.
- 623 Hall, Christopher  
 624 2003 *Modern German Pronunciation: An Introduction for Speakers of English*. Manchester:  
 625 Manchester University Press.
- 626 Handwerker, Brigitte  
 627 2008 Lernbasis Lexikon. – Das Verb und die Lizenz zu konstruieren. In: Christian Fandrych  
 628 und Ingo Thonhauser (Hg.), *Fertigkeiten und Kompetenzen – separiert oder integriert?*  
 629 *Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*, 35–54.  
 630 Wien: Praesens.
- 631 Handwerker, Brigitte und Karin Madlener  
 632 2009 *Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multi-*  
 633 *medialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- 634 Hawkins, John A.  
 635 1986 *A comparative typology of English and German. Unifying the contrasts*. London: Croom  
 636 Helm.
- 637 Helbig, Gerhard  
 638 1997 Wieviel Grammatik braucht der Mensch? *Deutsch als Fremdsprache* 29(3), 150–155.
- 639 Helbig, Gerhard  
 640 2006 Funktionsverbgefüge – Kollokationen – Phraseologismen. Anmerkungen zu ihrer Ab-  
 641 grenzung – im Lichte der gegenwärtigen Forschung. In: Ulrich Breuer (Hg.), *Wörter –*  
 642 *Verbindungen. Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag*, 165–174. Frankfurt  
 643 a. M.: Lang.
- 644 Helbig, Gerhard und Joachim Buscha  
 645 2001 *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Langen-  
 646 scheidt.

- Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.) 647  
2001 *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* (Handbücher zur Sprach- und 648  
Kommunikationswissenschaft, 19.1–2) Berlin/New York: de Gruyter. 649
- Hirschfeld, Ursula und Kerstin Reinke (Hg.) 650  
2007 *Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis. Zeitschrift für Interkulturellen 651  
Fremdsprachenunterricht* 12(2) (online). 652
- Ito, Makoto 653  
2005 *Deutsche und japanische Phraseologismen im Vergleich.* Tübingen: Groos. 654
- Kaiser, Dorothee 655  
2002 *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: eine kontrastive Untersuchung zu studentischen 656  
Texten aus Venezuela und Deutschland.* Tübingen: Stauffenburg. 657
- Kameyama, Shinichi 658  
2004 *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in 659  
deutschen und japanischen Diskursen.* Münster: Waxmann. 660
- Korhonen, Jarmo und Barbara Wotjak 661  
2001 Kontrastivität in der Phraseologie. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und 662  
Hans-Jürgen Krumm (Hg.), Bd. 1, 224–235. 663
- Kwakernaak, Erik 664  
2002 Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht. 665  
*Deutsch als Fremdsprache* 3: 156–166. 666
- Langer, Nils 667  
2007 Finding Standard German – Notes on Linguistic Codification. In: Christian Fandrych 668  
und Reinier Salverda (Hg.), 217–240. 669
- Lüdeling, Anke, Seanna Doolittle, Hagen Hirschmann, Karin Schmidt und Maik Walter 670  
2008 Das Lernerkorpus Falko. *Deutsch als Fremdsprache* 45: 67–73. 671
- Nied-Curcio, Martina (Hg.) 672  
2008 *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch-Deutsch. Ein Studien- und 673  
Übungsbuch für italienische DaF-Studierende.* Mailand: Franco Angeli. 674
- Pienemann, Manfred 675  
1998 *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory.* Amster- 676  
dam: Benjamins 677
- Piirainen, Elisabeth 678  
2006 Phraseologie in arealen Bezügen: ein Problemaufriss. *Linguistik Online* 27(2) (online). 679
- Pinker, Steven 680  
1999 *Words and Rules: The Ingredients of Language.* London: Weidenfeld & Nicholson. 681
- Scherer, Maximilian und Arne Ziegler (Hg.) 682  
2006 *Angewandte Textlinguistik: Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht.* 683  
Tübingen: Narr. 684
- Schmölzer-Eibinger, Sabine 685  
2008 *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz 686  
in mehrsprachigen Klassen.* Tübingen: Narr. 687
- Schmölzer-Eibinger, Sabine und Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.) 688  
2002 *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren.* Innsbruck: Studien Verlag. 689
- Schmölzer-Eibinger, Sabine und Georg Weidacher (Hg.) 690  
2007 *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung.* Tübingen: Narr. 691
- Stevenson, Patrick 692  
2002 *Language and German disunity. A sociolinguistic history of East and West in Germany, 693  
1945–2000.* Oxford: Oxford University Press. 694
- Thielmann, Winfried 695  
2009 *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Be- 696  
nennen.* Heidelberg: Synchron. 697

- 698 Thurmair, Maria  
 699 1989 *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.
- 700 Thurmair, Maria  
 701 2001 Die Rolle der Linguistik im Studium Deutsch als Fremdsprache. *German as a Foreign*  
 702 *Language 2*: 41–59 (online).
- 703 Thurmair, Maria  
 704 2003 Referenzketten im Text: Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Reno-  
 705 minalisierungen. In: Maria Thurmair und Eva-Maria Willkop (Hg.), *Am Anfang war der*  
 706 *Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“*, 197–219. München: iudicium.
- 707 Thurmair, Maria  
 708 2010 Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln. *Deutsch als Fremdsprache*  
 709 1: 3–9.
- 710 Thurmair, Maria und Eva-Maria Willkop  
 711 2003 (Hg.) *Am Anfang war der Text. 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“*. München: iu-  
 712 diculum.
- 713 Tomasello, Michael  
 714 2005 Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Kerstin Fischer und Anatol  
 715 Stefanowitsch (Hg.), *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*, 19–37.  
 716 Tübingen: Stauffenburg.
- 717 Trautmann, Caroline  
 718 2004 *Argumentieren. Funktional-pragmatische Analysen praktischer und wissenschaftlicher Dis-*  
 719 *kurse*. Frankfurt a. M.: Lang
- 720 Tschirner, Erwin  
 721 2005 Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb. In: Antje Heine, Mathilde Hennig und  
 722 Erwin Tschirner (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache – Konturen und Perspektiven eines*  
 723 *Fachs*, 133–149. München: iudicium.
- 724 Tschirner, Erwin  
 725 2008 Das professionelle Wortschatzminimum im Deutschen als Fremdsprache. *Deutsch als*  
 726 *Fremdsprache 45*: 195–208.
- 727 Wegener, Heide  
 728 2008 Der Erwerb eines komplexen morphologischen Systems in DaZ – der Plural deutscher  
 729 Substantive. In: Patrick Grommes und Maik Walter (Hg.), *Fortgeschrittene Lernervarietä-*  
 730 *ten*, 93–118. Tübingen: Niemeyer.
- 731 Weinrich, Harald  
 732 1979 Deutsch als Fremdsprache. Konturen eines neuen Fachs *Jahrbuch Deutsch als Fremdspra-*  
 733 *che 5*: 1–13.
- 734 Weinrich, Harald unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl und Eva-Maria Willkop  
 735 2007 *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 4. revidierte Auf. Heidelberg: Olms.
- 736 Willkop, Eva-Maria  
 737 2003 Anwendungsorientierte Textlinguistik. Am Beispiel von Textsorten, Isotopien, Tempora  
 738 und Referenzformen. *German as a Foreign Language 3*: 83–110 (online).
- 739 Wray, Alison  
 740 2002 *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.