

Rues, Beate	4292
1995 Standardaussprache im Gespräch und Phonetikunterricht. <i>Deutsch als Fremdsprache</i> 32: 111–118.	4293 4294
Slembek, Edith	4295
1995 <i>Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache.</i> 2., erw. Aufl. Heinsberg: Agentur Dieck.	4296 4297 4298
Thompson, Irene	4299
1991 Foreign accents revisited. The English pronunciation of Russian immigrants. <i>Language Learning</i> 41: 177–204.	4300 4301
Trubetzkoy, Nikolai Sergejewitsch	4302
1971 <i>Grundzüge der Phonologie.</i> 5. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.	4303
Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hg.)	4304
2000 <i>Duden. Das Aussprachewörterbuch. Wörterbuch zur deutschen Standardaussprache.</i> 4., neu bearb. und aktual. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien: Dudenverlag.	4305 4306
<i>Julia Settineri, Bielefeld (Deutschland)</i>	4307

## 112. Grammatikerwerb und -vermittlung

4308

1. Grundfragen	4309
2. Grammatikerwerb	4310
3. Grammatikvermittlung	4311
4. Fazit: Eine lernergerechte Grammatik	4312
5. Literatur in Auswahl	4313

### 1. Grundfragen

4314

Wie erwerben Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache grammatisches Wissen und Können? Wie soll Grammatik vernünftigerweise im Fremdsprachenunterricht vorkommen? Diese und verwandte Fragen sind „seit undenklichen Zeiten das beliebteste Streitobjekt der Praktiker, Didaktiker und Linguisten“ (Rall 2001: 880), und es sind Fragen, die in den letzten 40 Jahren auch dadurch immer wieder sehr grundsätzlich ins Blickfeld gerückt sind, weil im Rahmen der Spracherwerbsforschung und der Sprachlehr- und -lernforschung, teils auf empirischer Basis, versucht wurde, fundiertere Antworten darauf zu finden (siehe Kapitel VIII sowie VanPatten und Williams 2006). Ob das wirklich gelungen ist, kann weder im Rahmen dieses Beitrags noch außerhalb dieses Beitrags bisher zufriedenstellend beantwortet werden – zu komplex ist am Ende das Bedingungsgefüge, zu vielfältig sind die verschiedenen Lernkontexte und Lern- bzw. Lehrvoraussetzungen, Lernmotivationen und Lernziele, als dass derartige Fragen einfach beantwortbar wären (für einen kleinen historischen Abriss zur Bewertung des expliziten Grammatikunterrichts vgl. Rall 2001, 880–881).	4315 4316 4317 4318 4319 4320 4321 4322 4323 4324 4325 4326 4327 4328
---	--

4329 In den letzten Jahren haben sich zum einen durch verschiedene empirische Forschun-  
4330 gen und die Weiterentwicklung von Beschreibungsmodellen in verschiedenen disziplinä-  
4331 ren Kontexten neue Perspektiven auf den Grammatikunterricht bzw. den Grammatiker-  
4332 werb ergeben (vgl. etwa Börner und Vogel 2002, die Themenschwerpunkte in Wolff und  
4333 Riedner 2003, *Babylonia* 2003/2, die Beiträge in Hinkel und Fotos 2002 sowie Fotos und  
4334 Hossein 2007). Dennoch scheinen sich – teilweise auch unabhängig vom theoretischen  
4335 Ansatz – gewisse Konsensbereiche zu ergeben, was die Schlussfolgerungen für die Gram-  
4336 matikvermittlung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht anbetrifft (vgl. Abschnitt 3).

4337 Daneben haben Ergebnisse der Forschungen zum Grammatikerwerb und zu allgemei-  
4338 nen grammatische Fragestellungen in den letzten Jahren auch für viele andere DaF- und  
4339 DaZ-Kontexte an Relevanz gewonnen (vgl. auch Art. 17): So ist die Frage der Beschrei-  
4340 bung *sprachlicher Kompetenzen* bei der Formulierung von Richtlinien, Niveaubeschrei-  
4341 bungen und Testformaten in den Blick gerückt, was teilweise auch zu einer kritischen  
4342 Hinterfragung der zugrundeliegenden Vorstellungen von sprachlicher Kompetenz zur  
4343 Folge gehabt hat (vgl. die Beiträge in Bausch et al. 2003 sowie Fandrych und Thonhauser  
4344 2008; zu Deutsch als Zweitsprache vgl. Griebhaber 2006). Vor allem im Bereich der  
4345 Vermittlung des Deutschen in Bildungskontexten (Schul- und Hochschulkommunikation) ist in den letzten zehn Jahren die Erforschung der pragmatisch-textuellen, sprech-  
4346 wissenschaftlich-rhetorischen und fachlich-akademischen Dimensionen von Sprachkom-  
4347 petenz noch wesentlich deutlicher in den Blick geraten, als dies schon bei Rall (2001:  
4348 883–884) anklang (vgl. auch die Beiträge in Linke et al. 2003, kritisch dazu Helbig 2007;  
4349 zur Frage der Bildungssprachlichkeit bzw. Textkompetenz vgl. insbesondere die Beiträge  
4350 in Schmölzer-Eibinger und Weidacher 2007). Dadurch wurde die vormals häufig recht  
4351 strikt gezogene Grenze zwischen *Sprachsystem* und *Sprachverwendung* auch aus der  
4352 Lernerperspektive deutlich relativiert. Die Begriffe *Grammatikerwerb* und *Grammatikver-*  
4353 *mittlung* sind in dieser Hinsicht selbst teilweise unscharf, da sie – wie bei Rall (2001:  
4354 882) bereits dargelegt – einerseits häufig eine eher traditionelle, auf die satzbezogene  
4355 Morphosyntax beschränkte Konzeption von Grammatik meinen. Gleichzeitig ist doch  
4356 an vielen Stellen deutlich geworden, dass eine ganze Reihe von grammatischen Phänome-  
4357 nen ohne den Bezug auf den Text bzw. den (mündlichen) Diskurs nicht adäquat erklärt  
4358 und auch erworben werden kann (Celce-Murcia 2002, Fandrych und Thurmair i. Vorb.).  
4359 Die Reduktion von „Grammatikwissen“ auf die Morphosyntax scheint daher zumindest  
4360 problematisch und vorläufig.

4362 Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann die Komplexität und Vielschichtigkeit  
4363 der Forschungsfragen, -methoden, -ergebnisse zum Grammatikerwerb und ihre mögliche  
4364 Relevanz für verschiedenste Lehr- und Lernkontext nur kurz und in Auswahl dargestellt  
4365 werden (vgl. Kap. VIII für eine ausführlicher Darstellung des Verhältnisses von Gram-  
4366 matikvermittlung und Spracherwerbstheorien).

## 4367 2. Grammatikerwerb

4368 Die Diskussion um den Grammatikerwerb hat in den letzten Jahren durch verschiedene  
4369 Erwerbsstudien auch mit Bezug auf das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache wieder  
4370 Aufwind erhalten (zu DaZ vgl. hierzu den Überblick bei Ahrenholz 2008, wichtige An-  
4371 sätze zu DaF finden sich in Börner und Vogel 2002). Einige grundlegenden Fragen wer-  
4372 den im Folgenden kurz skizziert.

## 2.1. Spezifika und Gemeinsamkeiten beim Grammatikerwerb DaZ und DaF

Neuere Untersuchungen auf empirischer Basis und Auswertungen von Forschungsergebnissen verschiedener Disziplinen scheinen darauf hinzudeuten, dass die Hypothese einer *critical period*, nach der ein erfolgreicher Erwerb nach einer bestimmten Entwicklungsphase (etwa der frühen Pubertät) nicht mehr möglich ist bzw. der Zugang zu den für die Erstsprache(n) genutzten Spracherwerbsmechanismen danach nicht mehr besteht, wesentlich differenzierter betrachtet werden muss (Grießhaber 2009). Es scheint so zu sein, dass bei früher Zweisprachigkeit morphologische und syntaktische Kompetenzen in beiden Sprachen in ähnlicher Weise neuronal verankert sind, während für später gelernte Sprachen (meist) zusätzliche neuronale Verankerungen aufgebaut werden müssen, also andere neuronale Ressourcen genutzt werden (nach Grießhaber 2006: 6 scheint dies schon ab dem siebten Lebensjahr zuzutreffen). Frühe Mehrsprachigkeit scheint das Lernen weiterer Sprachen auch zu einem späteren Zeitpunkt zu fördern (vgl. Grießhaber 2009, 123–127), die unterschiedlichen Lernerfolge älterer Lerner könnten u. a. mit der individuell unterschiedlichen Fähigkeit zur kompensatorischen Nutzung anderer neuronaler Ressourcen zusammenhängen. Dafür spricht auch, dass die Erstsprache(n) beim Sprachenlernen älterer Lerner eine wichtigere Rolle zu spielen scheinen als bei jüngeren Lernern (vgl. Ahrenholz 2008: 71). Als grundsätzliche Unterschiede zwischen dem Grammatikerwerb im DaZ- und im DaF-Bereich nennt Ahrenholz (2008: 75) die folgenden Faktoren: DaZ-Lernende verfügen häufig noch über keine voll ausgebildete Erstsprache, v. a. im Bereich bildungsorientierter Sprachverwendung („Textkompetenz“, vgl. Portmann-Tselikas 2002); sie sind noch stark in ihrer kognitiven und psychischen Entwicklung begriffen; für DaZ-Lernende stellt daneben das Deutsche die zentrale Umgebungs- und Institutionensprache dar. Obwohl diese Immersionssituation eine gute Erwerbsspektive bieten sollte, da zumindest prinzipiell vielfältiger *Input* vorhanden ist, führt dies nicht automatisch zum erfolgreichen Erwerb auch im Bereich der Morphosyntax (vgl. die „Schere“ zwischen guten und weniger erfolgreichen Kindern, Grießhaber 2009: 121). Dies zeigt, dass für den erfolgreichen Grammatikerwerb weitere Faktoren von wesentlicher Bedeutung sind. Hierzu gehören unter anderem emotionale Aspekte, sprachliche Handlungsmotive und -bedürfnisse (vgl. Multhaupt 2002: 86), daneben spielt – sicherlich damit in Zusammenhang stehend – die Frequenz und Vielfalt der von den Lernenden verwendeten sprachlichen Mittel eine wichtige Rolle für den Erfolg des Grammatikerwerbs (vgl. Grießhaber 2007: 190–191). Letztlich weisen diese Ergebnisse wohl auch auf den Zusammenhang von erfolgreichem Grammatikerwerb und positiven sozialen und kommunikativen Beziehungen der Lernenden zur Gesellschaft der Umgebungssprache hin.

## 2.2. Lexikalisches Lernen und grammatisches Lernen

In den letzten Jahren ist noch deutlicher geworden, dass der Erwerb sprachlicher Mittel sehr viel stärker über *lexikalisches Lernen* (von Wörtern und größeren sprachlichen Versatzstücken, *chunks*) verläuft, als das etwa universalgrammatische Ansätze annahmen. Lexikalisches Lernen ist allein schon deswegen ein zentraler Motor des Grammatiker-

4415 werbs, als es uns erst eine genügend große Menge lexikalischer Einheiten erlaubt, gram-  
 4416 matische Regelhaftigkeiten abzuleiten: „Wir lernen an Beispielen, nicht über die ‚Verin-  
 4417 nerlichung‘ einer abstrakten Regel“ (Multhaup 2002: 92). Neuere Ansätze nehmen an,  
 4418 dass Lernende (auch im Kontext des Deutschen als Zweitsprache) früh sowohl mehr  
 4419 oder weniger komplexe (noch unanalysierte) lexikalische Einheiten, als auch bestimmte  
 4420 morphologische Formen aufnehmen (vgl. Griebhaber 2006: 6–7, 26–29). Konnektionis-  
 4421 tische und konstruktionsgrammatische Ansätze sehen den Spracherwerb und das Sprach-  
 4422 wissen insgesamt als Erwerb von Konstruktionen unterschiedlicher Abstraktion (vgl.  
 4423 ausführlicher N. Ellis 2003). Die jüngere Forschung stimmt jedenfalls darin überein,  
 4424 dass beim Erwerb grammatischer Strukturen im DaZ- wie im DaF-Bereich die Rolle  
 4425 formelhafter, mehr oder weniger fester und zunächst lexikalisch und situativ gelernter  
 4426 sprachlicher Versatzstücke lange unterschätzt wurde (vgl. Aguado 2004).

### 4427 2.3. Erwerbssequenzen im Bereich der Morphologie und Syntax

4428 Verschiedene empirische Studien im Rahmen der Erforschung des (selbstgesteuerten)  
 4429 Spracherwerbs von Arbeitsmigranten haben schon in den 80er und 90er Jahren zur An-  
 4430 nahme einer relativ festen Erwerbsreihenfolge bestimmter morphosyntaktischer Erschei-  
 4431 nungen geführt (vgl. im Überblick Griebhaber 2006: 7–12; Pienemann 1998). Diese wur-  
 4432 den zunächst von Clahsen (1985), in jüngerer Zeit von Griebhaber (2006) spezifisch für  
 4433 die Bedürfnisse des Deutschen als Zweitsprache zur *Profilanalyse* adaptiert und genutzt.  
 4434 Ziel ist es, mündliche Daten von Kindern anhand bestimmter vergleichsweise einfach zu  
 4435 bestimmender „Kenngrößen des Zweitspracherwerbs“ (Griebhaber 2006: 7) bezüglich  
 4436 des allgemeinen Sprachstands einschätzen zu können. Zentrale Kenngröße ist danach die  
 4437 Wort- bzw. Satzgliedstellung. Die Erwerbsstufen, darauf deuten auch Unterrichtsversu-  
 4438 che hin, scheinen – bei aller sonstigen individuellen Variation im Erwerbsverlauf – nicht  
 4439 wesentlich zu variieren und auch für den (gesteuerten) DaF-Erwerb zu gelten. In der  
 4440 Adaption durch Griebhaber stellen sich die Erwerbsstufen folgendermaßen dar:

- 4441 4) Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung:                   ..., *dass es so schwarz ist.*  
 4442 3) Subjekt nach finitem Verb nach vorangestellten Adverbialien:   *Dann brennt die.*  
 4443 2) Separierung finiter/infiniter Verbteile:                       *Und ich habe dann geweint.*  
 4444 1) Finites Verb in einfachen Äußerungen:                           *Ich versteh.*  
 4445 0) Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb:               *anziehn Gel*  
 4446 (vgl. Griebhaber 2007: 186).

4447 Inwieweit diese Erwerbsstufen wirklich unabhängig von der Ausgangssprache gelten, ist  
 4448 noch nicht abschließend geklärt. Anders als Griebhaber kommt Haberzettl (2005) in ihrer  
 4449 vergleichenden Untersuchung zu Kindern mit Türkisch und Russisch als Muttersprache  
 4450 zu dem Ergebnis, dass die Erstsprache doch auch die Erwerbsreihenfolge beeinflusst:  
 4451 Während Kinder mit Türkisch als Muttersprache (eine Verb-Letzt-Sprache) offenbar zu-  
 4452 nächst – wenn auch kurz – eine Verb-Letzt-Phase durchlaufen, dann zu einer Verb-  
 4453 Objekt-Stellung übergehen und weniger große Probleme bei der Bildung der Verbklam-  
 4454 mer haben, ist für Kinder mit Russisch als Muttersprache (einer Verb-Objekt-Sprache)

der Erwerb der Verbklammer und der Verbletzstellung im Nebensatz deutlich schwieriger. Eine auf schriftlichen Texten frankophoner Schülerinnen und Schüler basierende Erwerbsstudie in der Schweiz bestätigte die Grundtendenz der Ergebnisse zum Wortstellungserwerb für den schulischen DaF-Kontext (vgl. zusammenfassend Diehl und Pistorius 2002) mit leichten Unterschieden (bei der Reihenfolge des Erwerbs der Nebensatzwortstellung und der „Inversion“, vgl. Diehl und Pistorius 2002: 228). Für einige andere sprachliche Mittel fand die Schweizer Studie keine festen Erwerbsreihenfolgen, so etwa für Genus, Numerus und Adjektivflexion (vgl. Diehl und Pistorius 2002). Untersuchungen zum Numeruserwerb deuten darauf hin, dass „irreguläre“ Numerusmorpheme (-er und -(e)) offenbar aufgrund ihrer sehr hohen Frequenz lexikalisch gelernt werden, also keine Regel ausgebildet wird, während bei den restlichen Numerusmorphemen -en als einfachstes, weil salientestes und validestes Numerusmorphem vor den anderen Numerusmorphemen erworben wird (vgl. Wegener 2005).

Die sich an derartige Ergebnisse empirischer Studien anknüpfende didaktischen Überlegungen sind durchaus heterogener Natur. Es versteht sich einerseits, dass die Sprachdidaktik nicht etwa versuchen sollte, für die sprachliche Prozessierung (Pienemann 1998) zentrale Schritte des Grammatikerwerbs zu überspringen. Gleichzeitig wird insgesamt deutlich, dass zumindest im produktiven Bereich die frühen Stufen des Spracherwerbs – im DaF- wie im DaZ-Bereich – wesentlich *lexikalisch* geprägt sind und dass daher die Förderung des *Chunk-* und Wortschatzerwerbs, das Lernen an *Beispielen* Voraussetzung für die Beförderung des Grammatikerwerbs ist. Andererseits kann aus der Erkenntnis über die Existenz einiger basaler *produktiver* Erwerbsstufen noch nichts über auf die Rolle und Relevanz *rezeptiver Kenntnisse* bzw. *früher Aufmerksamkeitsschulung* geschlossen werden, wie dies teils vorschnell erfolgte, so etwa bei Diehl und Pistorius 2002: 227, die aus ihren an Produktionsdaten gewonnenen Ergebnissen weitreichende Schlüsse auf Regelerschließungsprozeduren der Lernenden ziehen.

## 2.4. Rolle der Muttersprache

Inzwischen herrscht weitgehender Konsens darüber, dass die Muttersprache einen beträchtlichen Einfluss auf den Grammatikerwerb besitzt, wenn sie auch nur ein Faktor im Bedingungsgefüge ist. Empirische Untersuchungen in rein kommunikativen Lernumgebungen zeigen, dass bestimmte zielsprachige Strukturen nicht oder nicht angemessen erworben wurden, was darauf zurückzuführen ist, dass die Erstsprache verhindert, dass bestimmte, weniger saliente und frequente Phänomene der Zielsprache wahrgenommen und prozessiert wurden (Ellis 2007: 20, 24). Umgekehrt kann die Erstsprache auch den Lernweg abkürzen, so etwa im Bereich des Genuserwerbs (vgl. Wegener 2005), der Verbletzstellung (vgl. Haberzettl 2005) oder auch des Kasuserwerbs (vgl. Kwakernaak 2002, der aus diesem Grund vorschlägt, das deutsche Kasussytem anhand der Pronomina, nicht von Nominalphrasen, einzuführen, da im Pronominalbereich auch in vielen anderen Ausgangssprachen Subjekts- und Objektskasus morphologisch markiert sind). Zu pragmatischen und textuellen Aspekten liegen noch wenig empirische Daten vor, es ist aber davon auszugehen, dass auch hier die erstsprachliche Prägung eine wichtige Rolle spielt. Wichtig scheint nicht nur zu sein, die Lernenden mit genügend Input zu versorgen, so dass sie nicht auf der Grundlage der eigenen Muttersprache unzutreffende Hypothesen zu den Regelmäßigkeiten des Deutschen bilden (etwa die Verb-Objekt-Wortstellung übergenera-

4499 lisieren). Darüber hinaus sollten Lernende auch gezielt auf die – von der Linguistik  
4500 im Fach DaF und DaZ teils schon gut beschriebenen – Besonderheiten der deutschen  
4501 Grammatik aufmerksam gemacht, sensibilisiert werden (früh etwa für die Verbklammer  
4502 des Deutschen und die im Deutschen mögliche Vorfeldbesetzung und die Mittelfeldstel-  
4503 lung des Subjekts, vgl. die Beiträge in Fandrych 2005; zum Konzept der Sprachaufmerk-  
4504 samkeit im Überblick Luchtenberg 2008). Bisher ist noch nicht empirisch geklärt, wie  
4505 die neben der produktiven Grammatikkompetenz schon parallel aufgebaute *rezeptive*  
4506 Grammatikkompetenz (im Sinne von Wahrnehmung und Verarbeitung zentraler Struk-  
4507 turmerkmale des Deutschen) den produktiven Grammatikerwerb langfristig vorbereitet  
4508 (vgl. das Konzept der Verstehensgrammatik bei Neuner 1995). Es spricht aber Vieles  
4509 dafür, dass hier ein wesentlicher Zusammenhang besteht (vgl. auch Portmann-Tselikas  
4510 2003, Ellis 2007).

### 4511 3. Grammatikvermittlung

#### 4512 3.1. Prinzipien und offene Fragen

4513 Aus den in Abschnitt 2 skizzierten Forschungsergebnissen zum Grammatikerwerb lassen  
4514 sich einige Prinzipien des Grammatikunterrichts ableiten, es bleiben aber immer noch  
4515 viele offene Fragen. Unstrittig ist, dass der Erfolg der unterrichtlichen Grammatikver-  
4516 mittlung zu einem wesentlichen Teil von der Auswahl der sprachlichen Mittel und der  
4517 sprachlichen Handlungen (des *Inputs*), der damit verbundenen sprachbezogenen Aufga-  
4518 ben und der Aufmerksamkeitssteuerung (des *Intake*) abhängt. Lernende müssen, um Hy-  
4519 pothesen bilden und ausprobieren zu können, aber auch um typische Formulierungsrouti-  
4520 nen und -muster ganzheitlich erwerben zu können, möglichst intensiv mit für sie rele-  
4521 vanten sprachlichen Mitteln konfrontiert werden und mit ihnen rezeptiv wie produktiv  
4522 arbeiten, möglichst so, dass sie damit kommunikative Ziele verbinden und eine enge  
4523 Beziehung zwischen Formen und Bedeutungen herstellen (vgl. R. Ellis 2002a, Multhaupt  
4524 2002). Einig ist man sich weitgehend darüber, dass für den Erwerb *Sprachaufmerksam-  
4525 keit (language awareness)* von großer Bedeutung ist (vgl. Schmidt 1995, Portmann-Tseli-  
4526 kas 2003, Luchtenberg 2008), wobei der hier zentrale Begriff des *noticing* (Schmidt 1995)  
4527 schwer exakt fassbar, noch schwerer messbar und operationalisierbar ist (vgl. Portmann-  
4528 Tselikas 2002, ausführlich Schlak 2004). Wie insbesondere *gebrauchsorientierte* Spracher-  
4529 werbstheorien betonen, spielt die *Häufigkeit* und die *Salienz* von grammatischen und  
4530 lexikalischen Merkmalen eine wichtige Rolle für den Erwerb (vgl. Fandrych und Tschir-  
4531 ner 2007, N. Ellis 2009, Tschirner 2010). Gerade dort, wo die Salienz gering ist (wie  
4532 beispielsweise bei vielen Endungen in der deutschen Nominalphrase), muss bei der  
4533 Grammatikvermittlung die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die entsprechenden Phä-  
4534 nomene gelenkt werden. Kontrovers wird nach wie vor diskutiert, inwieweit eine derar-  
4535 tige Aufmerksamkeitssteuerung mit *explizit*, mit *formorientierten* Erklärungen oder Hin-  
4536 weisen oder eher *implizit* erfolgen soll und den Fortgang der kommunikativen Ziele und  
4537 Bedeutungen nicht unterbrechen darf (vgl. für eine Diskussion verschiedener Ansätze  
4538 Portmann-Tselikas 2002 und N. Ellis 2007). Es scheint sich aber doch ein Grundkonsens  
4539 dahingehend eingestellt zu haben, dass deklaratives grammatisches Wissen und damit  
4540 auch explizite Grammatikvermittlung durchaus einen positiven Effekt auf den Gramma-

tikerwerb haben (vgl. DeKeyser 2009, 124–127, Tschirner 2010: 15–16), wenn auch die genaue Form und der Ort der expliziten Grammatikunterweisung noch heftig debattiert werden. Insgesamt hat sich also mehrheitlich die Auffassung durchgesetzt, dass es ein *weak interface*, eine begrenzte, aber wichtige Verbindung zwischen bewusstem Lernen und deklarativem Wissen und sprachlicher Automatisierung und implizitem Können gibt.

Wichtige Formen der Aufmerksamkeitssteuerung sind signalgrammatische und visuelle Aufbereitungen von Sprachmaterial (in der englischsprachigen Literatur auch als *input enhancement* bezeichnet), Produktionsorientierung (*pushed output*), die bei den Lernenden zu tieferer Verarbeitung und zur Wahrnehmung noch bestehender sprachlicher Defizite führt (Swain 1995), Rückmeldungen verschiedener Art zu Lerneräußerungen (die dazu führen sollen, dass den Lernenden der Unterschied zwischen ihren eigenen Strukturen und der zielsprachlichen Struktur deutlich werden – *noticing the gap*, vgl. u. a. N. Ellis 2007), kooperative Erarbeitung von Aufgaben und kooperative Revisionen von Aufgabebearbeitungen (vgl. für DaZ insbesondere Schmölzer-Eibinger 2007, zum Erzählen bei der Förderung des Grammatikerwerbs auch Schramm 2007). Im Folgenden sollen einige wichtige Erkenntnisse und Diskussionsfelder im Rahmen der Grammatikvermittlung kurz näher besprochen werden.

### 3.2. Lernerorientierung

Häufig wird die Diskussion um die Rolle von Grammatikvermittlung und die dabei relevanten Faktoren recht abstrakt geführt, ohne auf konkrete Lerner und ihre Lernbedingungen Bezug zu nehmen. Es liegt auf der Hand, dass für den schulischen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht die Rolle von expliziter Grammatikunterweisung schon deswegen wesentlich anders gestaltet werden muss, als viele Lernende auch in der Muttersprache noch über kein oder wenig schulgrammatisches Wissen verfügen (vgl. Tschirner 2001: 107, der dieses Wissen als „kulturgrammatische Kompetenz“ bezeichnet). Diese Bedingungen sind im DaZ-Unterricht, insbesondere mit Kindern, besonders zu berücksichtigen (vgl. Decker und Oomen-Welke 2008). Anders verhält sich die Situation beispielsweise beim DaF-Unterricht für Erwachsene im nicht-deutschen Sprachraum, wo aufgrund von Zeitbeschränkungen und geringem Kontakt zu authentischen zielsprachlichen Sprachverwendungssituationen viel zu wenig Möglichkeiten zum impliziten Regelaufbau bestehen. Bei erwachsenen Lernern besteht insgesamt ein vergleichsweise hoher Bedarf an expliziter grammatischer Unterweisung (vgl. etwa Fotos 2002, Schlak 2004: 65–74). Gerade für Lernende außerhalb des deutschen Sprachraums kommt noch ein weiterer, sehr wichtiger, häufig übersehener Aspekt hinzu: Nur über ein Mindestmaß an deklarativem grammatikbezogenem Wissen können sie in die Lage versetzt werden, auch selbstständig an der Verbesserung ihrer Sprachkompetenz zu arbeiten, nur so sind sie in der Lage, Hilfsmittel wie Wörterbücher und Lernergrammatiken zu verwenden oder aber auch sich in Tandem-Situationen über ihre sprachlichen Defizite und Bedürfnisse zu verständigen und sie zu bearbeiten (Fandrych 2000). Für viele erwachsene Lernende im nicht-deutschsprachigen Raum vermittelt explizite Grammatikvermittlung darüber hinaus auch eine gewisse Sicherheit, denn sie kann orientierend wirken und die Systematisierung bestimmter sprachlicher Erscheinungen verdeutlichen (Fotos 2002). Auch hier gilt aber, dass Grammatikvermittlung und explizites Grammatiklernen eine „dienende Funk-

4585 tion für den Spracherwerb“ innehaben sollten (Königs 2004: 46). Die Annahme einer  
4586 direkten und umstandslosen Übertragung bewusst gelernter Wissensbestände in automa-  
4587 tisiertes, prozedurales Wissen (wie sie eine *strong interface*-Hypothese annehmen würde)  
4588 gilt als widerlegt. Das bedeutet, dass stärker als bisher die Lernenden und ihre Lernpro-  
4589 zesse im Mittelpunkt der Überlegungen stehen müssen (Tönshoff 1995, Portmann-Tseli-  
4590 kas 2001: 28).

### 4591 3.3. Rezeptive und produktive Grammatikarbeit

4592 Viele Ansätze der Grammatikvermittlung haben lange Zeit implizit oder explizit die Auf-  
4593 fassung vertreten, einmal gelernte Regelkenntnisse (ob sie nun induktiv oder deduktiv  
4594 erarbeitet wurden) könnten ziemlich umstandslos in Übungen produktiv angewendet  
4595 werden, von eher stärker gesteuerten Übungen zu immer freieren Übungen. Wie dies in  
4596 Abschnitt 2 schon angeklungen ist, übersieht ein solcher Ansatz aber, dass Grammatiker-  
4597 werb gerade im produktiven Bereich nicht beliebig von außen steuerbar ist, sondern  
4598 teils bestimmten Erwerbsabfolgen unterliegt, gleichzeitig die Sprachverarbeitungs- und  
4599 Aufmerksamkeitskapazität der Lernenden begrenzt ist. Portmann (2001, 2003) plädiert  
4600 zu Recht dafür, bei der Grammatikarbeit viel stärker als bisher die *rezeptive* Kompetenz  
4601 und Bewusstmachung ernst zu nehmen, und nicht in jedem Fall und sofort zu Produkti-  
4602 onsübungen überzugehen, die dann zu Automatisierung führen sollen.

4603 Übungsmaterial, bei dem rezeptiv-sensibilisierende Arbeit im Vordergrund steht und  
4604 das differenzierter zwischen rezeptiv wichtiger und produktiv möglicher Sprachkompe-  
4605 tenz unterscheidet, gilt es erst noch zu entwickeln. In diesem Zusammenhang wäre auch  
4606 die Erforschung des Zusammenhangs von Wahrnehmungsprozessen, rezeptiver gramma-  
4607 tischer Kompetenz und einer gezielten Förderung von „gehörter“ und „gelesener“ Gram-  
4608 matik von großer Bedeutung (vgl. Lauterbach 2005 für einen Übungsvorschlag zur deut-  
4609 schen Wortstellung). Auch bei der Vermittlung rezeptiver Grammatikkenntnisse bzw. der  
4610 Sensibilisierung für die Wahrnehmung von grammatischen Phänomenen gilt es, die Ler-  
4611 nenden nicht zu überfordern. Allerdings scheint es durchaus sinnvoll zu sein, schon früh  
4612 auf prägnante typologische Besonderheiten des Deutschen aufmerksam zu machen, um  
4613 von vornherein falsche Hypothesenbildung zu vermeiden. Hier bestehen bei vielen Lehr-  
4614 und Übungsmaterialien noch große Defizite, die nicht zuletzt aus dem Bemühen herrüh-  
4615 ren, die deutsche Grammatik „möglichst einfach“ darzustellen.

### 4616 3.4. Bewusste Kontrastivität

4617 Zur Lernerorientierung gehört auch die *Kontrastivität*. Das implizite Wissen um die Re-  
4618 geln der eigenen Sprache (und natürlich auch von vorher gelernten Fremdsprachen) kann  
4619 auf verschiedene Weise das Erlernen des Deutschen positiv beeinflussen, häufig aber  
4620 auch zu Interferenzen führen. Die Reflexion über *Ähnlichkeiten* und *Parallelen* zwischen  
4621 Muttersprache und dem Deutschen macht Prozesse bewusst, die bei Lernenden ohnehin  
4622 ablaufen – der Abgleich zwischen Bedeutungen, Formen, Ausdrucksweisen in der  
4623 Fremdsprache und der eigenen Sprache passiert unwillkürlich in jedem Sprachlernpro-  
4624 zess. Kontrastives Arbeiten kann, muss aber nicht bewusst ablaufen – wichtig ist, dass



bei der Auswahl der Lernmaterialien und bei der Gestaltung der Sprachcurricula nach Möglichkeit die je spezifische Konstellation Ausgangssprache(n) – Deutsch mit reflektiert und die sich daraus ergebenden Lernerleichterungen wie auch möglichen besonderen Lernschwierigkeiten berücksichtigt werden. Wenn man etwa weiß, dass für Lerner mit romanischer, englischer oder auch russischer Ausgangssprache die Subjekt-Verb-Objekt-Abfolge die Normalstellung ist, dann ist es wichtig, dass recht früh schon die Sprachaufmerksamkeit dieser Lernenden auf die deutlich anderen Möglichkeiten des Deutschen gerichtet werden (vgl. Fandrych 2005).

### 3.5. Grammatische Regeln und Lernziele

Grammatische Regeln, wie sie in wissenschaftlichen oder beschreibenden Grammatiken des Deutschen gegeben werden, sind nicht auf den Spracherwerb hin orientiert, sondern stellen grammatische Phänomene zunächst aus analytisch-sprachwissenschaftlicher Sicht dar. Für die Sprachdidaktik sind sie häufig nicht ohne weiteres verwendbar, denn hier müssen die spezifischen Lernvoraussetzungen und der Sprachstand der Lernenden berücksichtigt werden. Für sie steht die Frage im Mittelpunkt, welche Faktoren etwa eine Regel „schwierig“ oder „leicht“ machen (vgl. Dietz 2003, der dies anhand der Aspekte *formale* und *funktionale Schwierigkeit*, *Kontextabhängigkeit*, *impliziertes Wissen* und *Regelkomplexität* diskutiert). Daneben stellt sich die Frage, ob nur „leichte“ Regeln den Grammatikerwerb fördern oder auch „schwierigere“ (vgl. Schlak 2003) – eine Frage, die wiederum in dieser Abstraktheit und für alle Lernenden nicht einfach beantwortet werden kann (vgl. Abschnitt 3.2 oben). Als wichtige Kriterien für die Auswahl von grammatischen Regeln werden auch häufig die Faktoren *Häufigkeit*, *Zuverlässigkeit* und *Reichweite* (das Phänomen tritt in dem vom Lerner anvisierten Sprachverwendungskontext häufig und in verschiedenen Kontexten auf) genannt (vgl. Schlak 2003). Hierfür ist es notwendig, wo dies möglich ist, die angestrebten Sprachverwendungskontexte zunächst einer empirischen sprachwissenschaftlichen Analyse zu unterziehen.

### 3.6. Grammatikdarstellungen in Lehrwerken und Übungsmaterialien

Es gibt heute kein einheitliches linguistisches Modell, an dem sich die Mehrzahl der Lehrwerke des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache bei der Grammatikdarstellung orientiert. Immer noch übt die valenzgrammatische Schule einen mehr oder weniger offensichtlichen Einfluss auf die Darstellung der Satzbaupläne und der Ergänzungen aus (vgl. Rall 2001), allerdings knüpft die Terminologie doch häufiger wieder an die Schulgrammatik an, nicht zuletzt, um die Lernenden nicht mit zu vielen unbekanntem und schwierigen Termini zu überfordern. Wichtige Einflüsse haben auch funktionale und textgrammatische Ansätze ausgeübt, zumindest in der didaktischen Diskussion: Viele grammatische Phänomene sind auf der Satzebene nur unzureichend beschreibbar, erst ihre handlungs- bzw. text- und diskursbezogene Beschreibung wird ihrer Funktion auch aus der Sprachverwendungsperspektive, die für Lernende ja im Vordergrund steht, gerecht. Dies gilt etwa für deiktische und phorische Elemente (vgl. Thurmair 2003, Graefen 2003), für Tempus (vgl. Willkop 2003), für die Negation (vgl. Adamzik 2004), für den Zusam-

4665 menhang von Textsortenspezifik und grammatischen Mitteln allgemein (vgl. Fandrych  
4666 und Thurmair i. Vorb.) und natürlich auch für die Wortstellung, die im Deutschen ja  
4667 wesentlich auch für die Thema-Rhema-Strukturierung genutzt wird (vgl. Fandrych  
4668 2003, Art. 26).

#### 4669 4. Fazit: Eine lernergerichtete Grammatik

4670 Die Rolle der Grammatik wird sicher auch in Zukunft kontrovers diskutiert werden, es  
4671 wird auch schwer sein, auf der Grundlage von empirischer Forschung wirklich verallge-  
4672 meinerbare und belastbare Aussagen genereller Natur zu tätigen. Insgesamt ist der Tenor  
4673 der gegenwärtigen Forschung, dass Grammatikvermittlung vor allem lernergerecht sein  
4674 muss, was impliziert, dass Lernende unterschiedliche Bedürfnisse haben und kein Ansatz  
4675 für alle in gleicher Weise gültig sein kann. Zentral ist, dass grammatische Erklärungen  
4676 und Regelformulierungen für die Lerner *verständlich* und *praxisbezogen* sein müssen.  
4677 Zudem sollten die Phänomene, die beschrieben werden, so einfach und anschaulich wie  
4678 möglich dargestellt werden – und sich auch an neuen Erkenntnissen der pädagogischen  
4679 Grammatik orientieren.

4680 Viel zu wenig betont wird meistens die Wichtigkeit von *guten Beispielen* – solchen, die  
4681 dem authentischen Sprachgebrauch nahe kommen und für die Lernenden kommunikativ  
4682 sinnvoll sind, aber auch typische idiomatische Wendungen oder ungewöhnliche, mnemo-  
4683 technisch „interessante“, auffallende, prägnante Beispiele. Denn Grammatik wird we-  
4684 sentlich auch idiomatisch, beispielhaft gelernt. Gute Beispiele helfen auch, den Zusam-  
4685 menhang zwischen Form und Funktion deutlich zu machen. Lernende müssen die seman-  
4686 tische und kommunikative Relevanz grammatischer Mittel deutlich und in adäquaten  
4687 Kontexten kennen lernen – und auch realitätsnah einüben. Deutlich stärker als in der  
4688 Vergangenheit muss zwischen einer rezeptiven, auf das Verstehen und die Aufmerksam-  
4689 keit orientierten, und einer produktionsorientierten Grammatik unterschieden werden.

#### 4690 5. Literatur in Auswahl

- 4691 Adamzik, Kirsten  
4692 2004 Zur Behandlung der Negation in Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache.  
4693 In: Peter Kühn (Hg.), *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analy-  
4694 sen und didaktische Konzepte*, 345–401. Regensburg: FaDaF.
- 4695 Aguado, Karin  
4696 2002 Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Ange-  
4697 wandte Linguistik* 37: 27–49.
- 4698 Ahrenholz, Bernt  
4699 2008 Zweitspracherwerbsforschung. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.),  
4700 *Deutsch als Zweitsprache*, 64–80. Baltmannsweiler: Schneider.
- 4701 Ahrenholz, Bernt und Ingelore Oomen-Welke (Hg.)  
4702 2008 *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- 4703 *Babylonia* 2003(2)  
4704 Themenschwerpunkt *Die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht*.
- 4705 Celce-Murcia, Marianne  
4706 2002 Why it Makes Sense to Teach Grammar in Context and Through Discourse. In: Eli  
4707 Hinkel und Sandra Fotos (Hg.), 119–133.

- Decker, Yvonne und Ingelore Oomen-Welke 4708  
 2008 Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache*, 324–342. Baltmannsweiler: Schneider. 4709  
 4710
- DeKeyser, Robert M. 4711  
 2009 Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. In: Michael H. Long und Catherine J. Doughty (Hg.), *The Handbook of Language Teaching*, 119–138. Chichester: Wiley-Blackwell. 4712  
 4713  
 4714
- Diehl, Erika und Hannelore Pistorius 4715  
 2002 Grammatik am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstands „Grammatik“. *Deutsch als Fremdsprache* 39(4): 226–231. 4716  
 4717
- Dietz, Gunther 4718  
 2003 Zur Unterscheidung von ‚leichten‘ und ‚schweren‘ Regeln. *Deutsch als Fremdsprache* 40(3): 148–154. 4719  
 4720
- Ellis, Nick C. 4721  
 2003 Constructions, Chunking and Connectionism. The Emergence of Second Language Structure. In: Catherine J. Doughty und Michael H. Long (Hg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, 63–103. Malden, M.A.: Blackwell. 4722  
 4723  
 4724
- Ellis, Nick C. 4725  
 2007 The weak interface, consciousness, and form-focused instruction: mind the doors. In: Fotos, Sandra und Nassaj Hossein (Hg.) *Form-focused instruction and Teacher Education*, 17–34. Oxford: Oxford University Press. 4726  
 4727  
 4728
- Ellis, Nick C. 4729  
 2009 Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning. In: Michael H. Long und Catherine J. Doughty (Hg.), *The Handbook of Language Teaching*, 139–158. Chichester: Wiley-Blackwell. 4730  
 4731  
 4732
- Ellis, Rod 4733  
 2002a The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In: Eli Hinkel und Sandra Fotos (Hg.), 17–34. 4734  
 4735
- Ellis, Rod 4736  
 2002b Methodological Options in Grammar Teaching Materials. In: Eli Hinkel und Sandra Fotos (Hg.), 155–180. 4737  
 4738
- Fandrych, Christian 4739  
 2000 *Ist der Kommunikative Ansatz im Fremdspracheunterricht an seine Grenze gekommen? German Studies at Aston. Newsletter for teachers of German in GB and Ireland* 1: 2–12. 4740  
 4741
- Fandrych, Christian 4742  
 2003 Zur Textlinguistik des Vorfelds. In: Maria Thurmair und Eva-Maria Willkop (Hg.), 173–196. 4743  
 4744
- Fandrych, Christian (Hg.) 4745  
 2005 *Ordnung und Variation in Satz und Text. Fremdsprache Deutsch Heft 32*. Stuttgart: Klett. 4746
- Fandrych, Christian 4747  
 2008 Sprachliche Kompetenz im „Referenzrahmen“. In: Christian Fandrych und Ingo Thonhauser (Hg.), *Fertigkeiten – separiert oder integriert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*, 13–33. Wien: Praesens. 4748  
 4749  
 4750
- Fandrych, Christian und Erwin Tschirner 4751  
 2007 Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache: Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44(4): 195–204. 4752  
 4753
- Fandrych, Christian und Thurmair, Maria 4754  
 i. Vorb. *Textsorten: Linguistische und sprachdidaktische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg. 4755
- Fotos, Sandra 4756  
 2002 Structure-Based Interactive Tasks for the EFL Grammar Learner. In: Eli Hinkel und Sandra Fotos (Hg.), 135–154. 4757  
 4758
- Fremdsprache Deutsch Heft 9* 4759  
*Lebendiges Grammatiklernen*. Stuttgart: Klett 1993 4760

- 4761 *Fremdsprache Deutsch Sondernummer 1995*  
 4762 *Fremdsprachenlerntheorie*. Stuttgart: Klett 1995
- 4763 Graefen, Gabriele  
 4764 2003 Zur Debatte um den Grammatikunterricht. In: Armin Wolff und Ursula Renate Riedner  
 4765 (Hg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache 70*, 181–201. (= Materialien Deutsch als  
 4766 Fremdsprache 66). Regensburg: FaDaF.
- 4767 Griebhaber, Wilhelm  
 4768 2006 *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundie-*  
 4769 *rung der Profilanalyse*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg 1, SFB 538.
- 4770 Griebhaber, Wilhelm  
 4771 2007 Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In: Klaus-Michael  
 4772 Köpcke und Arne Ziegler (Hg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule*, 185–  
 4773 198. Tübingen: Niemeyer.
- 4774 Griebhaber, Wilhelm  
 4775 2009 Kompensatorische Ressourcennutzung im L2-Erwerb. In: Karen Schramm und Chris-  
 4776 toph Schröder (Hg.), *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in*  
 4777 *Deutsch als Zweitsprache*, 111–129.
- 4778 Haberzettl, Stefanie  
 4779 2006 Konstruktionen im Zweitspracherwerb. In: Kerstin Fischer und Anatol Stefanowitsch  
 4780 (Hg.), *Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie*, 55–77. Tübingen: Stauff-  
 4781 fenburg.
- 4782 Helbig, Gerhard  
 4783 2007 Gibt es eine „performative Wende“ in der Linguistik? Anspruch, Möglichkeiten und  
 4784 Grenzen. *Deutsch als Fremdsprache* 44(1): 6–10.
- 4785 Hinkel, Eli und Sandra Fotos (Hg.)  
 4786 2002 *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah/NJ:  
 4787 Lawrence Erlbaum.
- 4788 Kaiser, Dorothee  
 4789 2002 *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben: eine kontrastive Untersuchung zu studentischen*  
 4790 *Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- 4791 Kühn, Peter (Hg.)  
 4792 2004 *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische*  
 4793 *Konzepte*. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 66). Regensburg: ●●
- 4794 Kwakernaak, Erik  
 4795 2002 Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht.  
 4796 *Deutsch als Fremdsprache* 39(3): 156–166.
- 4797 Lauterbach, Stefan  
 4798 2005 Wortstellung hören! – Ja, kann man das? Zum Aufbau grammatischer Hörmuster. In:  
 4799 Christian Fandrych (Hg.), *Ordnung und Variation in Satz und Text. Fremdsprache Deutsch*  
 4800 32, 37–41. Stuttgart: Klett.
- 4801 Linke, Angelika, Paul R. Portmann und Hanspeter Ortner (Hg.)  
 4802 2003 *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*. Tübingen: Niemeyer.
- 4803 Luchtenberg, Sigrid  
 4804 2008 Language Awareness. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.), *Deutsch als*  
 4805 *Zweitsprache*, 107–117. Baltmannsweiler: Schneider.
- 4806 Multhaup, Uwe  
 4807 2002 Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In:  
 4808 Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.), *Grammatik und Fremdsprachenunterricht*, 71–  
 4809 97. Tübingen: Narr.
- 4810 Neuner, Gerhard  
 4811 1995 Verstehensgrammatik – Mitteilungsgrammatik. In: Claus Gnutzmann und Frank G. Kö-  
 4812 nigs (Hg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, 147–166. Tübingen: Narr.

- Pienemann, Manfred 4813  
 1998 *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins. 4814  
 4815
- Portmann-Tselikas, Paul 4816  
 2001 Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Paul Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*, 9–48. Innsbruck: ●●. 4817  
 4818  
 4819
- Portmann-Tselikas, Paul R. 4820  
 2002 Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (Hg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*, 13–44. Innsbruck etc.: Studienverlag. 4821  
 4822  
 4823
- Portmann-Tselikas, Paul 4824  
 2003 Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Fremdsprachenunterricht. *German as a Foreign Language* 2: 29–58 (<http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>) 4825  
 4826  
 4827
- Rall, Marlene 4828  
 2001 Grammatikvermittlung. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). 880–886. Berlin: de Gruyter. 4829  
 4830  
 4831  
 4832
- Raupach, Manfred 4833  
 2002 “Explizit/implizit” in psycholinguistischen Beschreibungen – eine unendliche Geschichte? In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.), *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, 99–117. Tübingen: Narr. 4834  
 4835  
 4836
- Schlak, Torsten 4837  
 2003 Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(1), 14 Seiten. (<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/schlak4.htm>). 4838  
 4839  
 4840
- Schlak, Torsten 4841  
 2004 Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie. *German as a Foreign Language* 2: 40–80. (<http://www.gfl-journal.de/2-2004/schlak.pdf>). 4842  
 4843  
 4844
- Schmidt, Richard 4845  
 1995 Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Richard Schmidt (Hg.), *Attention and awareness in foreign language learning*, 1–63. University of Hawaii at Manoa, Second language teaching and curriculum center. 4846  
 4847  
 4848  
 4849
- Schmölzer-Eibinger, Sabine und Georg Weidacher (Hg.) 4850  
 2007 *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr. 4851
- Schmölzer-Eibinger, Sabine 4852  
 2008 *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr. 4853  
 4854
- Schramm, Karen 4855  
 2007 Grammatikerwerb beim zweitsprachlichen Erzählen in der Grundschule. In: Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler (Hg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule*, 199–221. Tübingen: Niemeyer. 4856  
 4857  
 4858
- Swain, Merrill 4859  
 1995 Three functions of output in second language learning. In: Guy Cook und Barbara Seidlhofer (Hg.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, 125–144. Oxford: Oxford University Press. 4860  
 4861  
 4862
- Thurmair, Maria 4863  
 2003 Referenzketten im Text: Pronominalisierungen, Nicht-Pronominalisierungen und Renominalisierungen. In: Maria Thurmair und Eva-Maria Willkop (Hg.), 197–219. 4864  
 4865

- 4866 Thurmair, Maria und Eva-Maria Willkop (Hg.)  
 4867 2003 *Am Anfang war der Text. 10 Jahre Textgrammatik der deutschen Sprache*. München: iudicium.  
 4868  
 4869 Tönshoff, Wolfgang  
 4870 1995 Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die  
 4871 Unterrichtspraxis. *Fremdsprachenlerntheorien. Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer  
 4872 1995: 4–15.  
 4873 Tschirner, Erwin  
 4874 2001 Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenun-  
 4875 terricht. In: Hermann Funk und Michael Koenig (Hg.), *Kommunikative Fremdsprachendi-*  
 4876 *daktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner*  
 4877 *zum 60. Geburtstag*, 106–25. München: iudicium.  
 4878 Tschirner, Erwin  
 4879 2010 Grammatikerwerb. In: Makiko Hoshii, Goro Christoph Kimura, Tatsuya Ohta und  
 4880 Marco Raindl (Hg.), *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empiri-*  
 4881 *sche Zugänge*, 13–29. München: iudicium.  
 4882 VanPatten, Bill und Jessica Williams (Hg.)  
 4883 2006 *Theories in Second Language Acquisition*. London: Routledge.  
 4884 Wegener, Heide  
 4885 2005 Komplexität oder Kontrastivität der L2 – worin liegt das Problem für DaZ/DaF? *ODV-*  
 4886 *Zeitschrift*, Publikationen des Oraner Deutschlehrerverbands 12, 91–114 (Online verfü-  
 4887 bar).  
 4888 Willkop, Eva-Maria  
 4889 2003 Anwendungsorientierte Textlinguistik. Am Beispiel von Textsorten, Isotopien, Tempora  
 4890 und Referenzformen. *German as a Foreign Language* 3: 83–110 [www.gfl-journal.de].  
 4891 Wolff, Armin und Renate Riedner (Hg.)  
 4892 2003 *Grammatikvermittlung, Literaturreflexion, Wissenschaftspropädeutik, Qualifizierung für*  
 4893 *eine transnationale Kommunikation. Materialien DaF 70*. Regensburg: FaDaF.
- 4894 *Christian Fandrych, Leipzig (Deutschland)*

## 4895 113. Wortschatzerwerb und -vermittlung

- 4896 1. Überblick und Desiderate  
 4897 2. Mentales Lexikon  
 4898 3. Lexikalische Einheit  
 4899 4. Semantisierung  
 4900 5. Systematische Wortschatzvermittlung  
 4901 6. Lernerorientierung  
 4902 7. Literatur in Auswahl

### 4903 1. Überblick und Desiderate

- 4904 Empirische Forschung zum L2-Wortschatzerwerb des Deutschen hat, wie Eckerth,  
 4905 Schramm und Tschirner im Jahr 2009 rückblickend feststellen müssen, wenig Aufmerk-  
 4906 samkeit gefunden. Man muss weiter konstatieren, dass vereinzelt vorliegende deutsch-