

## Allgemeiner Beitrag

Winfried Thielmann\*

# Anforderungen an die sprachlichen Qualifikationen von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund

Linguistic demands of vocational training – exploring the multiple gaps between language didactics, acquisition and testing as well as actual vocational linguistic challenges

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0071>

**Zusammenfassung:** Bis vor kurzem ist die Politik davon ausgegangen, dass Menschen, die einen Integrationskurs besucht und das Niveau B1 nach GER nachgewiesen haben, die sprachlichen Anforderungen einer Berufsausbildung bewältigen können. Wie hingegen die Bildungsträger erfahren haben, ist dies keineswegs der Fall, weswegen das BAMF die Sprachförderung um die „Berufsbezogene Deutschsprachförderung“ erweitert hat. Aber wie verhalten sich die Anforderungen einer Berufsausbildung zum Niveau B1 des GER bzw. zu der gegenwärtig etablierten Sprachdidaktik? Ausgehend von einer linguistischen Charakterisierung der Niveaustufe B1 wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, welcher Art die Lücke in der sprachlichen Qualifizierung ist, die durch die „Berufsbezogene Deutschsprachförderung“ geschlossen werden soll, und welche sprachdidaktischen Konsequenzen hier zu ziehen sind. Für diese Bestimmung sind sowohl einschlägige Befunde der Spracherwerbsforschung als auch exemplarisch faktische sprachliche Anforderungen, wie sie für eine Ausbildung im dualen System charakteristisch sind, ausschlaggebend.

**Schlüsselwörter:** Sprachliche Anforderungen einer Berufsausbildung, Sprachdidaktik, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER), Zweitspracherwerbsforschung, wissenschaftssprachliche Sedimentierungen

---

\*Kontaktperson: Winfried Thielmann, E-Mail: [Winfried.Thielmann@phil.tu-chemnitz.de](mailto:Winfried.Thielmann@phil.tu-chemnitz.de)

**Abstract:** Until recently it was assumed that people who have successfully completed an integration course at level B1 (CEFR) possess the linguistic competence required for vocational training. However, educational providers have had to realize that this is not the case, which is why the Federal Office for Migration and Refugees has started to fund German courses for vocational purposes. This paper intends to explore the gap between level B1 (CEFR) and the linguistic requirements of vocational training by drawing from language acquisition research as well as from empirical evidence characteristic for the linguistic demands of vocational training.

**Keywords:** Linguistic demands of vocational training – language didactics – Common European Framework of Reference (CEFR) – second language acquisition – academic language sedimentations in vocational language

## 1 Vorbemerkungen

Bis vor kurzem galt es in der Politik als ausgemacht, dass der Abschluss eines Integrationskurses mit nachgewiesener Niveaustufe B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001, im Folgenden GER) sprachlich hinreichend für die Aufnahme einer Berufsausbildung qualifiziert. Vor allem die Bildungsträger haben erfahren und darauf aufmerksam gemacht, dass dieses Niveau für diesen Zweck nicht ausreichend ist.<sup>1</sup> Inzwischen hat die Politik nachgelegt: Die modularisierte ‚Berufsbezogene Deutschsprachförderung‘<sup>2</sup> soll die Lücke schließen, die zwischen dem Niveau B1 und den faktischen sprachlichen Anforderungen einer Berufsausbildung bestehen.

Ich möchte in diesem Beitrag einige grundsätzliche Überlegungen zu der Frage anstellen, was für sprachdidaktische Erfordernisse diese Situation mit sich bringt. Ich beginne hierzu mit einer linguistischen Charakterisierung der Niveaustufe B1 selbst, um diese anschließend zu Befunden der Spracherwerbsforschung und zur gegenwärtig etablierten Sprachdidaktik ins Verhältnis zu setzen. Anschließend beleuchte ich exemplarisch einige sprachliche Anforderungen, wie sie für eine Ausbildung im dualen System charakteristisch sind und die vielleicht im Gegensatz zu den – m.E. zu einseitig auf das Fachliche abstellenden – Gegenstandsbestimmungen einer berufsbezogenen Deutschdidaktik stehen.

---

1 So z.B. auf der Konferenz der Bildungsträger, Jobcenter Dresden, am 5.4.2016.

2 S. <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/DeutschBeruf/Bundesprogramm-45a/bundesprogramm-45a-node.html> [15.05.2018]

## 2 Die Niveaustufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im Rahmen eines Integrationskurses

### 2.1 Das Rahmencurriculum

Das – inzwischen überarbeitete – Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache basiert auf einer recht breit angelegten Bedarfsanalyse, bei der Kursleiter und Teilnehmer einbezogen wurden (Ehlich et al. 2007). Dabei stellte sich u.a. heraus, dass die Themen in den bis dahin verwendeten Lehrwerken mit den ermittelten Bedarfen nur zum Teil übereinstimmten (ebd., 55f.). Das Ziel war es vor allem sicherzustellen, dass die Kursteilnehmer das sprachliche Rüstzeug erhalten, mit dem sie die *diskursiven* Anforderungen in den für sie einschlägigen Situationen des Alltags bewältigen können. Textrezeption und Textproduktion spielen hierbei nur eine sekundäre Rolle. Dies steht, wie gleich ersichtlich, in unmittelbarem Einklang mit den auf der Niveaustufe B1 verlangten sprachlichen Kompetenzen.

### 2.2 Die Niveaustufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens – linguistische Charakterisierung

Die allgemeinen Kann-Bestimmungen der Globalskala für die Niveaustufe B1 lauten (Europarat 2001, 35; Hervorhebungen von W. T.):

Kann die **Hauptpunkte** verstehen, wenn **klare Standardsprache** verwendet wird und wenn es um **vertraute Dinge** aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich **einfach** und **zusammenhängend** über **vertraute Themen** und **persönliche Interessensgebiete** äußern. Kann **über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben** und **zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen** geben.

Was vermag also jemand sprachlich im Deutschen zu leisten, der sich auf dieser Niveaustufe befindet?

Hören

- Er versteht die Hauptpunkte, wenn klare Standardsprache verwendet wird, d.h. er versteht nicht alles und hat vor allem Probleme mit regionalen Varietäten.
- Er versteht die Hauptpunkte nur, wenn es um vertraute Dinge geht.

- Der Wortschatz ist noch auf den Elementarbereich und vertraute Bereiche beschränkt; das Verständnis unvertrauter, komplexerer Inhalte ist nur sehr eingeschränkt möglich.

### Sprechen

- Er kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete äußern, d.h. er verfügt über einfache sprachliche Mittel, Zusammenhänge zwischen seinen Äußerungen herstellen zu können (Konjunktionen, Adverbien, Anadeixis, Anapher etc.).
  - Er kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, d.h. er verfügt über Vergangenheitsformen (etwa Perfekt).
  - Er kann Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben, d.h. er verfügt über Modalverben (etwa *möchten, wollen, werden*).
  - Er kann zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben, d.h. er kann auf einfache Weise Verbindungen zwischen Äußerungen herstellen (z.B. durch Konnektoren wie *aber* oder *deshalb*).
- Das selbständige sprachliche Handlungsvermögen ist auf den Elementarbereich beschränkt.

### Lesen und Schreiben

Das Verstehen komplexerer Texte wie auch das Erstellen von Texten ist auf dieser Niveaustufe nicht zentral. Es geht vielmehr hauptsächlich um den Beginn selbständiger Sprachverwendung im Gespräch mit anderen, d.h. sprachliches Handeln, das in der Regel. empraktisch eingebunden ist.

- Die textuelle Kompetenz ist auf den Umgang mit einfachen Texten, typischerweise das in Lehrwerken angebotene Material, beschränkt.

Typisch für dieses Sprachniveau sind die produktiven und rezeptiven Aktivitäten und Strategien, wie sie im vierten Kapitel des GER in Beispielskalen ausdifferenziert sind (Europarat 2001: 64).

## 2.3 Die Niveaustufe B1 im Verhältnis zu den Befunden der Spracherwerbsforschung<sup>3</sup> und zur gegenwärtig etablierten Sprachdidaktik

### 2.3.1 Die Niveaustufe B1 bezogen auf die Resultate der Zweitspracherwerbsforschung

Die Zweitspracherwerbsforschung hat sich, nachdem sich die ‚großen Hypothesen‘ nicht uneingeschränkt forschungsleitend bewährt hatten<sup>4</sup>, vermehrt der Aufsuchung von Regularitäten bei der Sprachaneignung zugewandt. Hierbei konzentrierte man sich anfangs auf mündliche Daten aus dem sogenannten ungesteuerten Spracherwerb und dabei, stark von universalgrammatischer Theoriebildung angeleitet, vor allem auf die Syntax (exemplarisch Pienemann 1981, Clahsen/ Meisel/ Pienemann 1983). Schon früh zeigte sich, dass es beim ungesteuerten Zweitspracherwerb Regularitäten beim Erwerb der deutschen Satzstruktur gibt, die weitgehend unabhängig von Variablen wie Erstsprache, Vorbildung oder Alter sind. Auch im sogenannten gesteuerten Spracherwerb sowie bei schriftlichen Daten erweisen sich diese Regularitäten als erstaunlich stabil (Diehl et al. 2008). Diese Befunde haben sich weiter bestätigen lassen (etwa Habermann 2005). Auch wenn die Weisen der Datenerhebung und -interpretation mitunter strittig sind<sup>5</sup> und Versuchen ihrer Erklärung nicht immer uneingeschränkt zuzustimmen ist<sup>6</sup>, können folgende Aussagen inzwischen als recht gut bestätigt angesehen werden:

- Der Erwerb der deutschen syntaktischen Strukturen erfolgt bei allen Lernern unabhängig von Vorbildung, Erstsprache (ausgenommen Niederländisch), Alter oder Art des Spracherwerbs (ungesteuert/ gesteuert) weitgehend in denselben Schritten, den sogenannten Erwerbsstufen;
- diese Erwerbsstufen sind unumkehrbar und auch durch Unterricht nicht zu beeinflussen (exemplarisch Pienemann 1986, Diehl et al. 2000).

<sup>3</sup> Siehe hierzu auch Thielmann (2015).

<sup>4</sup> Für eine ausführlichere Darstellung siehe Bausch/Kasper 1979; für einen Kurzüberblick mit Beispielen Griebhaber 2002.

<sup>5</sup> Siehe etwa Jansen (2000) u. a. zu der sehr uneinheitlich gehandhabten Frage, ab wann eine Struktur als erworben gelten darf.

<sup>6</sup> Bei den Regularitäten handelt es sich um empirisch gut gesicherte Befunde; die Frage, warum diese Regularitäten auftreten, ist bisher nicht einheitlich geklärt; ein sehr interessanter, aber nicht unumstrittener Ansatz hierzu ist die *Processability Theory* (Pienemann 1998).

Wie Griefshaber (2002: 2006) demonstriert hat, lassen sich die empirisch bestätigten Erwerbsreihenfolgen sowohl sprachdidaktisch als auch ansatzweise für die Einschätzung von Lerner sprachständen und -förderbedarfen fruchtbar machen<sup>7</sup>.

Im Folgenden gebe ich eine konsolidierte Fassung der Spracherwerbsstufen für die syntaktischen Strukturen des Deutschen wieder, wobei ich mich um eine syntaktisch angemessene Terminologie bemühe:

**Tabelle 1:** Spracherwerbsstufen mit Beispielen

Erwerbsstufe	Beispiele
I. Chunks	<i>Guten Tag!</i>
II. SPO (kanonische Wortstellung)	<i>Ich arbeite Köln.</i>
III. AdvSPO	<i>Heute ich geh Kino.</i>
IV. zweiteiliges Prädikat	<i>Heute er mussst arbeitet.</i>
V. Zweitstellung des Prädikats unabhängig von der Vorfeldbesetzung	<i>Da habe ich kein Geld.</i>
VI. Endstellung des Prädikats im Nebensatz	<i>weil ich viele Freunde hat</i>

Bei Diehl et al. (2000), die Schüleraufsätze von Lernern mit Erstsprache Französisch auswerten, ist die – mir aus meiner Sprachvermittlungspraxis wohlvertraute – Stufe III nicht belegt, und Stufe VI erfolgt vor Stufe V<sup>8</sup>. Wichtig erscheint mir, dass Zweitstellung des Prädikats in Haupt- sowie Endstellung im Nebensatz die letzten Strukturen im Bereich des Syntaxerwerbs sind. Außerdem konnten Diehl et al. (2000) zeigen, dass der Erwerb der Verbflexion parallel zum Erwerb der syntaktischen Strukturen erfolgt, während z.B. der Erwerb der Kasusflexive erst beginnt, wenn der Erwerb der syntaktischen Strukturen abgeschlossen ist.

Es ist ein großes Verdienst der Zweitspracherwerbsforschung, die stufenweise Aneignung der deutschen Satzstrukturen inzwischen sehr gut belegt zu haben. Die Befunde machen deutlich, dass diese Strukturen, die das Deutsche nur noch mit dem Niederländischen gemein hat, Lerner weitgehend unabhängig von den Erstsprachen vor große Herausforderungen stellen.

Wie sind diese Strukturen beschaffen? Wie bereits Drach (1937) ausführt, erfolgt die Besetzung der Position vor dem Finitum im Deutschen unabhängig von der syntaktischen Funktion, weswegen das Subjekt nach dem Finitum auftritt,

<sup>7</sup> Zur Differenziertheit der tatsächlichen diesbezüglichen Erfordernisse s. Ehlich/Bredel/Reich 2007.

<sup>8</sup> Vgl. Hierzu auch Meerholz-Härle/Tschirner (2001).

wenn die Position davor etwa durch ein Adverbial oder ein Objekt besetzt ist. Drach wendet sich daher auch ausdrücklich gegen den Terminus *Inversion*, der seiner Auffassung nach die tatsächlichen Verhältnisse entstellt. Besonders die Arbeiten von Weinrich (1993), Rehbein (1992) und Grieshaber (2006) haben aus unterschiedlicher Perspektive die Einsichten von Drach nicht nur ins Recht setzen, sondern auch funktional interpretieren können: Prädikate werden im Deutschen in der Regel zweiteilig realisiert. Der finite und der infinite Prädikats- teil spannen eine topologische Struktur auf, die aus Vorfeld, Mittelfeld und Nach- feld besteht und im Sinne von Ehlich (1981) als ein Sprachmittel aufzufassen ist (vgl. Thielmann 2013). Gegen diese Struktur, mit der alle illokutionstragenden Äußerungen realisiert werden können, ist die illokutionsblockierende Nebensatz- struktur als eigenes sprachliches Verfahren konturiert (Redder 1990, Heringer 2001). Wie Grieshaber (2006) gezeigt hat, geht der Erwerb der letzten beiden syntaktischen Strukturen mit der Aneignung der Möglichkeiten einer hörerbego- genen Äußerungsstrukturierung (thematische Strukturierung, Äußerungsverket- tung beim Erzählen etc.) einher. Das Perfekt ist im scheinbar elementaren Alltags- diskurs in Wirklichkeit den diskursiven Großformen Erzählen und Berichten zuzuordnen, die Einsichten in die komplexen hörerbegogenen Nutzungsmöglich- keiten der topologischen Struktur des deutschen Satzbaus erfordern, wie der folgende Beleg aus einer Erzählung eines sechsjährigen Kindes demonstriert (nach Grieshaber 2006, 49):

**Tabelle 2:** Beleg aus einer Erzählung eines sechsjährigen Kindes

Vorfeld	Präd <sub>fin</sub>	Mittelfeld	Präd <sub>inf</sub>	Nachfeld
Und dann	ist	der Benjamin so voll gegen das Holz	gefahren,	ja.

Hier zeigt sich eine – keineswegs triviale – Handhabung der topologischen Satz- struktur: Mit *und dann* wird der Hörer darüber orientiert, dass sich die aktuelle sprachliche Handlung an das Vorhergehende anschließt und mithin weiter in die diskursive Großform des Erzählens zu integrieren ist – wie Grieshaber (2006) empirisch basiert ausführt, sind solche Orientierungen einer höheren Sprach- erwerbsstufe vorbehalten (20 ff.). Der Ereignisdarstellung im Perfekt schließt sich eine – ebenfalls den Hörer miteinbeziehende – Rückversicherung im Nachfeld an.

Ich setze nun die Befunde der Zweitpracherwerbsforschung ins Verhältnis zu den Deskriptoren des GER für das Niveau B1, indem ich frage, welche Strukturen mindestens erworben sein müssen, um den in den Deskriptoren ausgedrückten

sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, und welche Strukturen auf diesem syntaktischen Niveau noch nicht zu erwarten sind.<sup>9</sup>

### Syntax

In syntaktischer Hinsicht muss – aufgrund der sprachlichen Anforderung, berichten und über Ziele sprechen zu können – auf dieser Niveaustufe die zweiteilige Prädikation sicher erreicht sein (Modalverben, Perfekt); die höheren Stufen (Zweitstellung des Prädikats unabhängig von der Vorfelddbesetzung, Endstellung des Prädikats im Nebensatz) sollten – aufgrund des Erfordernisses der sprachlichen Realisierung von Zusammenhängen – im Entstehen sein.

### Morphologie

Da die syntaktischen Möglichkeiten noch nicht vollständig erworben sein müssen, ist der Kasusbereich allenfalls im Entstehen (Diehl et al. 2000, Thielmann 2007). Die Verbmorphologie der Konjugation Präsens ist auf dieser syntaktischen Stufe jedoch gut entwickelt, auch bei den Modalverben. Im Perfekt sind noch Unsicherheiten bei der *haben/sein*-Unterscheidung und der Partizipialmorphologie zu erwarten (vgl. Griebhaber 2006). Das Präteritum könnte hingegen – wenn sich die Sprachdidaktik an den Erwerbsstufen orientieren würde – im Bereich der schwachen wie auch der hochfrequenten starken Verben vollständig ausgebildet sein (Thielmann 2009).

### Diskursive Fähigkeiten

Auf dieser Stufe, auf der also die syntaktischen Möglichkeiten des Vorfelds erst noch vollständig zu entdecken sind, stehen die Lerner am Beginn einer hörerbegrenzten Verbalisation (vgl. Griebhaber 2006). Deshalb sind sie auf einem solchen Sprachstand auch erwartbar nicht in der Lage, es in der Hörerrolle vorauskonstruierend nachzuvollziehen, wenn diese Strukturen eine komplexere Nutzung erfahren (s. a. Thielmann 2013).

---

<sup>9</sup> Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht mir hier nicht um die Frage, über welche Sprachstrukturen jemand verfügt, der das Niveau B1 zertifiziert bekommen hat. Dies wäre eine Frage des für diese Niveaustufe angesetzten Testkonstrukts. Vielmehr geht es mir darum, in Kenntnis der empirisch gut bestätigten Sequenzialität des Spracherwerbs die Frage zu beantworten, mit welchen – für ihn spontansprachlich realisierbaren – Strukturen jemand über ein Sprachvermögen verfügt, das den Deskriptoren für die Niveaustufe B1 gerecht wird.



### 2.3.2 Das erwartbare sprachliche Vermögen auf B1 im Verhältnis zur gegenwärtig etablierten Sprachdidaktik

Ich setze nun diese Beobachtungen ins Verhältnis zu der gegenwärtig in Lehrwerken etablierten Sprachdidaktik, wobei ich den Band *Menschen B1* (Hueber) zugrunde lege, dessen Progression für die im Moment in Integrationskursen genutzten Lehrwerke recht typisch ist. Hier sollen, auf der Niveaustufe B1, unter anderem folgende Strukturen durchgenommen werden, die ich in der dort verwendeten Terminologie liste (S. 4 ff.):

- Plusquamperfekt mit *haben* und *sein*;
- Präteritum;
- Futur I;
- Passiv Präsens mit Modalverben;
- Passiv Perfekt und Präteritum;
- Konjunktiv II Vergangenheit;
- Relativsätze im Dativ und mit Präpositionen;
- Konjunktionen *obwohl*, *trotzdem*, *da*, *während*, *bevor*, *nachdem*, *indem*, *so dass*, *damit*, *um...zu*, *als ob*;
- Genitiv, Adjektivdeklinaton im Genitiv;
- Präpositionen *trotz*, *wegen*.

Bezüglich der Strukturen des Deutschen ist die hier angewendete Terminologie recht präsuppositionsreich: Es wird nicht nur die Existenz eines Tempus Futur I oder eines Konjunktivs II der Vergangenheit angenommen (im Widerspruch zu den Erkenntnissen der Sprachwissenschaft, vgl. etwa Engel 1988, Redder 1992), sondern es werden z.B. auch ein adverbialer Konnektor wie *trotzdem* und Ausdrücke wie *obwohl* oder *indem* unter *Konjunktionen* gefasst.

Wie im vorigen Abschnitt dargelegt, sind die in den Deskriptoren des GER für das Niveau B1 enthaltenen sprachlichen Anforderungen auf einer Spracherwerbsstufe zu bewältigen, bei der die zweiteilige Prädikation sicher erworben ist, während die höheren Stufen (Vorfeldnutzung unabhängig von der syntaktischen Funktion des Satzglieds, Nebensatz) im Entstehen sind und der Erwerb der Kasusmorphologie bestenfalls gerade begonnen hat. Vor diesem Hintergrund ist es völlig unrealistisch, für das Niveau B1 Strukturen vermitteln zu wollen, die weit über einem solchen Sprachstand liegen (z.B. Relativsätze oder Adjektivdeklinaton im Genitiv). Um die Dinge, die in *Menschen B1* Gegenstand sind, tatsächlich erwerben zu können, müssten die Lerner bereits den folgenden Sprachstand aufweisen:

- Syntax: Zweitstellung des Prädikats unabhängig von der Vorfeldbesetzung, Endstellung des Prädikats im Nebensatz.
- Verbalbereich: Präsens, Perfekt, Passiv.
- Nominalbereich: Nominativ, Dativ, Akkusativ zur Indizierung der syntaktischen Funktionen Subjekt, direktes Objekt, indirektes Objekt; attributive Adjektivflexion; Präpositionalphrasen mit allen elementaren Präpositionen einschließlich der Wechselprepositionen.

Es wird mithin als Eingangsniveau für B1, also für A2, ein Sprachstand vorausgesetzt, der erheblich höher ist als der für den Abschluss des Niveaus B1 tatsächlich erforderliche. Problematisch ist in diesem Zusammenhang nicht nur die unsinnige strukturelle Überfrachtung des Curriculums, die erwartbar in einer völligen Überforderung und Demotivierung der Lerner resultiert. Mindestens ebenso problematisch ist ein Test- und Prüfungswesen, das sich für sein Konstrukt an solchen Lehrwerken orientiert. So heißt es im Prüfungshandbuch des *Deutsch-Tests für Zuwanderer A2-B1* (2009: 97):

„Bezugswerke sind die Grammatiklisten aus *Start Deutsch*, *Zertifikat Deutsch* und *Profile Deutsch*. Außerdem wurden zum Abgleich die Curricula der Sprachkurse der Goethe-Institute in Deutschland für die Stufen A1, A2 und B1 sowie neuere Lehrwerke, die auf Grundlage des *Referenzrahmens* entstanden sind, herangezogen.“ (2009: 97)

Aufgrund der Orientierung des Testkonstrukts an Lehrwerken führen die Grammatiklisten im Lehrerhandbuch (2009: 97 ff.) genau diejenigen Strukturen auf, die bei einem den Deskriptoren der Niveaustufe B1 entsprechenden Sprachvermögen noch gar nicht zu erwarten bzw. allenfalls im Entstehen sind:

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

Wie ist es möglich, dass sich eine an den tatsächlichen Erwerbsprozessen vorbeigehende Sprachdidaktik so hartnäckig hält? Dies erschließt sich, wenn man das englische Originaldokument des GER mit seiner deutschen Übersetzung vergleicht. Die Niveaustufe A1 ist dort in der Globalskala folgendermaßen beschrieben:

“Can understand and use familiar **everyday expressions** and very basic **phrases** aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she

knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help (CEFR 2011: 24).”

Hier wird anerkannt, dass die Aneignung einer Fremdsprache zunächst über *expressions* und *phrases*, also *chunks*, beginnt, d. h. unanalyisierte Ausdrücke und Phrasen. In der deutschen Übersetzung dieser Niveaustufe ist jedoch von *alltäglichen Ausdrücken* und *ganz einfachen Sätzen*, also lernerseitig bereits analysierten Prädikationen, die Rede. Dieser Kunstgriff erlaubt es, wie die Lehrwerke (etwa *Menschen A1*) zeigen, auf einer Niveaustufe, für die eigentlich nur unanalyisierte Prädikationen anzusetzen sind, bereits zweiteilige Prädikationen (Modalverb, Perfekt) und Kasus zu vermitteln – eine steile, an den tatsächlichen Erwerbsprozessen vorbeigehende Progression, die sich, wie gezeigt, bis B1 fortsetzt.

Da Lerner, wie bereits oben referiert, auf Progressionen, die nicht an den tatsächlichen Erwerbsprozessen orientiert sind, mit verlässlich robuster Resistenz reagieren, dürfte obige knappe strukturelle Charakterisierung eines sprachlichen Vermögens, das tatsächlich den B1-Deskriptoren entspricht, der Wirklichkeit näherkommen als die Vorstellungen einer immer noch etablierten Sprachdidaktik, die sich in ebendiesen Vorstellungen unabhängig von der Wirklichkeit treu geblieben ist.

Diese Befunde machen folgende Szenarien erwartbar, die zueinander in einem paradoxen Verhältnis stehen:

- Es ist erwartbar, dass Lerner, die über ein Sprachniveau verfügen, das den Deskriptoren des GER entspricht, dieses Niveau aufgrund von Prüfverfahren, die an der gegenwärtig etablierten Sprachdidaktik orientiert sind, nicht immer nachweisen können.
- Es ist erwartbar, dass Lerner, die die in den gegenwärtigen Prüfverfahren erwarteten Strukturen memoriert haben (aber sie eben nicht spontansprachlich produzieren können), solche Prüfungen unter Umständen bestehen können, ohne über ein diskursives Vermögen zu verfügen, das den Deskriptoren des GER auf Niveau B1 entspricht.
- Es ist erwartbar, dass aufgrund der etablierten Prüfverfahren und einer immer noch nicht an den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung ausgerichteten Sprachdidaktik bei anschließenden Maßnahmen wie einer „Berufsbezogenen Deutschsprachförderung“ Strukturen in Bereichen vorausgesetzt werden, die für die Lerner aufgrund ihres Sprachstandes noch nicht kontrollierbar sind (z. B. Kasus).

Wie ich im Folgenden anhand der sprachlichen Anforderungen einer einfachen Berufsbildbeschreibung zu zeigen versuche, ist es ferner erwartbar, dass aufgrund des typischen „Fachdeutschreflexes“ (Fachtermini, Passiv, erweitertes Par-

tizipialattribut etc.) genau diejenigen Strukturen nicht vermittelt werden, die für eine Berufsausbildung einschlägig sind.

### 3 Sprachliche Anforderungen einer einfachen Berufsbildbeschreibung

Wer eine Berufsausbildung machen möchte, sollte sprachlich in der Lage sein, über verschiedene Berufe vorab Informationen einzuholen, also z.B. eine einfache Berufsbildbeschreibung zu verstehen. Ich setze daher das im letzten Kapitel charakterisierte erwartbare Vermögen auf der Niveaustufe B1 ins Verhältnis zu den sprachlichen Anforderungen der folgenden einfachen Berufsbildbeschreibung, wie sie im BERUFENET, einer über Berufe informierenden Internetseite der Bundesagentur für Arbeit, eingestellt ist.

- (1) Mechatroniker/innen bauen aus mechanischen, elektrischen und elektronischen Bestandteilen komplexe mechatronische Systeme, z.B. Roboter für die industrielle Produktion. Sie stellen die einzelnen Komponenten her und montieren sie zu Systemen und Anlagen. Die fertigen Anlagen nehmen sie in Betrieb, programmieren sie oder installieren zugehörige Software. Dabei richten sie sich nach Schaltplänen und Konstruktionszeichnungen und prüfen die Anlagen sorgfältig, bevor sie diese an ihre Kunden übergeben. Außerdem halten sie mechatronische Systeme instand und reparieren sie. (BERUFENET, <http://arbeitsagentur.de>).

Hier ist, bevor man die Anforderungen im Einzelnen untersucht, zunächst einmal festzustellen, dass es sich um einen *Text* handelt, also etwas, was unter die *literale Basisqualifikation* (Ehlich et al. 2007: 57 f.) fällt, die in Integrationskursen völlig berechtigt nicht der zentrale Fokus ist bzw. sein kann (vgl. Kapitel 2.1).

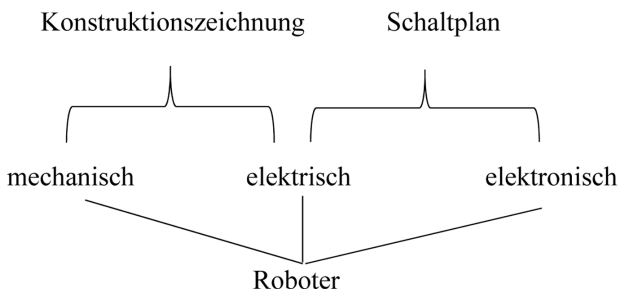
Auffällig ist, dass der Text genau diejenigen Strukturen nicht enthält, die für fachliche Kommunikation stets als unmittelbar einschlägig gelten: Es gibt weder Vorgangs- noch Zustandspassiv und kein erweitertes Partizipialattribut. Es tritt lediglich ein Funktionsverbgefüge auf: *in Betrieb nehmen*.

Betrachten wir nun diejenigen Elemente, die eine Berufsbezogene Deutschdidaktik als erste fokussiert (Thielmann 2010): die fachlichen.

### 3.1 Fachliche Benennungen

(1') **Mechatroniker/innen** bauen aus **mechanischen**, **elektrischen** und **elektronischen** Bestandteilen komplexe **mechatronische** Systeme, z.B. **Roboter** für die industrielle Produktion. Sie stellen die einzelnen Komponenten her und montieren sie zu Systemen und Anlagen. Die fertigen Anlagen nehmen sie in Betrieb, programmieren sie oder installieren zugehörige Software. Dabei richten sie sich nach **Schaltplänen** und **Konstruktionszeichnungen** und prüfen die Anlagen sorgfältig, bevor sie diese an ihre Kunden übergeben. Außerdem halten sie mechatronische Systeme instand und reparieren sie.

Versteht man unter Varietät eine – auf einer Einzelsprache aufruhende – Sprachform begrenzter Reichweite, so zeichnen sich fachliche Varietäten dadurch aus, dass sie durch Arbeitsteiligkeit entstandene Teilpraxen und die in ihnen hantierten Gegenstände durch Termini sprachlich fixierbar machen (Thielmann 2016). Diese Benennungen folgen, wie man auch an diesem Beispiel sieht, einer durch die Sachlogik geprägten Systematik:



**Abb. 1:** Fachliche Systematik der Termini in einer Berufsbildbeschreibung

Ein Roboter besteht aus mechanischen (z.B. Greifarm), elektrischen (z.B. Elektromotoren) und elektronischen (z.B. Schaltkreisen) Elementen. Insofern elektrische Elemente mit den mechanischen interagieren, sind sie in der Konstruktionszeichnung berücksichtigt; ihre Interaktion mit elektronischen Elementen ist im Schaltplan festgehalten.

Wie Ehlich (1995) bereits für die Rezeption wissenschaftlicher Texte in der Fremdsprache gezeigt hat: die Terminologie muss natürlich angeeignet werden, bereitet aber, da sie in Benennungen für Konstitutiva einer Teilpraxis besteht, keine wirklichen Schwierigkeiten.

Anders steht es mit Benennungen, die keineswegs fachlich, aber gerade deswegen aufwendig zu vermitteln sind.

### 3.2 Wissenschaftssprachliche Sedimentierungen

Ich fokussiere nun einige Nennwörter und Strukturen, die nicht im engeren Sinne fachlich sind:

(1<sup>4</sup>) Mechatroniker/innen bauen aus mechanischen, elektrischen und elektronischen **Bestandteilen** komplexe mechatronische **Systeme**, z.B. Roboter für die industrielle Produktion. Sie **stellen** die einzelnen **Komponenten her** und **montieren** sie **zu Systemen** und **Anlagen**. Die fertigen **Anlagen** nehmen sie in Betrieb, programmieren sie oder installieren zugehörige Software. Dabei richten sie sich nach Schaltplänen und Konstruktionszeichnungen und prüfen die **Anlagen** sorgfältig, bevor sie diese an ihre Kunden übergeben. Außerdem halten sie mechatronische Systeme instand und reparieren sie.

*System* ist ein seit dem 18. Jahrhundert auch im Deutschen gebräuchlicher aus dem Altgriechischen entlehnter *wissenschaftssprachlicher Ausdruck*, der in die Gemeinsprache eingegangen ist. Im Text wird er dafür in Anspruch genommen, eine Einheit aus interdependenten *Bestandteilen* oder *Komponenten* zu benennen. Dass es sich hier um eine wissenschaftssprachliche Sedimentierung handelt, zeigt auch der folgende Beleg aus der Physik:

(2) Andererseits ist ein **System** von zwei Fernröhren, die einander zugewandt sind, so daß man das Fadenkreuz des einen im Brennpunkt des anderen sieht, mit Eigenschaften versehen, welche die Verwirklichung dieser Bedingungen leicht gestatten. (Fizeau 1850: 168).

Anders steht es mit dem Ausdruck *Anlage*, der, ursprünglich eine Steuer bezeichnend (Grimmsches Wörterbuch), alltäglich wissenschaftssprachlich im Sinne von Ehlich (1995) z.B. zur allgemeinen Benennung der Organisation von Texten (z.B. *die Anlage von Platons Dialog*) funktionalisiert wurde und sich im Maschinenbau als *nomen acti* etablierte. Die Sedimentierungsgeschichte verläuft hier also so, dass ein gemeinsprachlicher Ausdruck wissenschaftssprachlich genutzt wird und in dieser abstrakten Bedeutung wieder in die Gemeinsprache eingeht – wie dies auch solchen Ausdrücken wie *Aufgabe*, *Anmerkung* oder *Grundsatz* im Rahmen der Schaffung einer deutschen wissenschaftlichen Terminologie durch Christian Wolff widerfahren ist (Ricken 1994). Hierzu gehört auch das – bei Grimm noch in seiner räumlichen Bedeutung verbuchte – *herstellen*:

- (3) Ausser dem im vorigen beschriebenen Modell wird noch ein kleiner, sehr leichter Halbring-Elektromagnet **hergestellt** [...]. (Du Bois 1900: 205)

Wissenschaftssprachliche Sedimentierungen finden sich aber auch im strukturellen Bereich:

- (1““) Sie stellen die einzelnen Komponenten her und **montieren** sie **zu** Systemen und Anlagen.

Worum es hier geht, ist die Kombination eines Verbs aus dem – onomasiologisch gesprochen – Bereich des Zusammenfügens mit der Präposition *zu* – man vergleiche dies mit den folgenden Belegen aus den *Annalen der Physik*:

- (4) Ich **schichte** deswegen 8 Kupfer- und 4 Zinkplatten **zu** vier Paaren [...] (Neef 1839, 106)
- (5) Der Strom wurde durch sechs Bunsen'sche Becher erzeugt, von denen je drei **zu** einem Elemente **combinirt** waren [...]. (Müller 1850: 22)

Ich schließe mich der Auffassung von Redder (2012: 134) an, die in dem als *Bildungssprache* apostrophierten Register im wesentlichen Sedimentierungen alltäglicher Wissenschaftssprache erblickt. Das Problem bei der Sprachvermittlung ist offensichtlich: Diese Strukturen sind so unauffällig, dass sie nicht als eigenständiges Problem erkannt werden. Aber: In diesen Ausdrücken sind genau diejenigen Abstraktionen enthalten, die eine fachliche Restriktion erst möglich machen, wie man sieht, wenn man die Phrasenbildung mit einbezieht:

- (6) *mechanische, elektrische und elektronische Bestandteile*
- (7) *komplexe mechatronische Systeme und Anlagen*

In (1““) kommt die kategoriale Leistung der Präposition *zu* (vgl. Griebhaber 1999) zum Tragen: das Bezugsobjekt von *zu* im Sinne Griebhabers (ebd.), also *Systeme und Anlagen*, wird als das Telos der Tätigkeit kategorisiert, für die ausgebildet werden soll.

Diese Beobachtungen machen deutlich, dass fachliche Benennungen nur im Zusammenhang mit nicht-fachlichen Benennungen und Strukturen überhaupt fungibel sind. Bei den hierfür einschlägigen nicht-fachlichen Benennungen und Strukturen handelt es sich aber nicht nur um elementar-gemeinsprachliche Mittel, wie man sie auf Niveau B1 erwarten darf, sondern vor allem auch um Sedimentierungen aus der alltäglichen Wissenschaftssprache, wie sie typischerweise – ohne dass sie dort je eigene Aufmerksamkeit erfahren hätten – im deutschsprachigen Schulunterricht vorkommen (Redder 2012). Diese Sedimentierungen wären für eine „Berufsbezogene Deutschsprachförderung“ ein zentraler Vermittlungsgegenstand.

### 3.3 Textuelle Kommunikation

Die berufliche Situation ist in Ausbildungsberufen oft durch folgende Faktoren geprägt:

- a) Sie erfolgt in direkter Interaktion (Diskurs).
- b) Sie ist eingebettet in konkrete Arbeitszusammenhänge (Empraxie).

Diese beiden Charakteristika haben wohl zunächst zu der irrigen Auffassung geführt, dass ein Sprachniveau von B1 für eine Berufsausbildung ausreichend sein könnte. Hierbei wird nicht berücksichtigt, dass berufliche Kommunikation gerade heute durch eine Fülle nicht-empraktischer Diskurse (vor allem Telefonaufnahmen) und wesentlich durch Texte geprägt ist (Nachricht auf der Mailbox, E-Mail, Arbeitsvertrag, Verordnung, Montage- und Bedienungsanleitung, Formular, Angebot etc.) und dass eine Berufsausbildung – wie im vorigen Abschnitt an einer einfachen Berufsbildbeschreibung gezeigt – besonders auch das Verständnis fachlicher Texte erfordert, die durch fachliche Benennungen und wissenschaftssprachliche Sedimentierungen geprägt sind.

Für Texte ist aber noch etwas Weiteres charakteristisch: ihre Textualität, d. h. dass sie in verdauertem, speziell zur Überwindung einer diatopen und diachronen Sprechsituation vereindeutigtem sprachlichen Handeln bestehen (Ehlich 1983). Ein zentraler Aufgabenbereich ist hierbei die *thematische Strukturierung*, d. h. die Vereindeutigung des Redegegenstands und des darüber Gesagten. Hierfür hält das Deutsche zwei Typen von Mitteln entgegengesetzter Funktionalität vor: deiktische Ausdrücke, mit denen der Hörer/Leser im Textraum zurückverwiesen wird (Anadeixis), und Anaphern, mit denen der Hörer/Leser dahingehend entlastet wird, dass er einen bereits etablierten Fokus aufrechterhalten kann (Ehlich 1982). Aus dieser Funktionalität ergibt sich, dass anadeiktische Mittel den Hörer/Leser typischerweise dazu veranlassen, seine Aufmerksamkeit auf ein *rhematisches* Element zu refokussieren, während Anaphern per se thematisch sind. Die besondere Leistung von Anaphern bei der Themenfortführung besteht mithin in der Schaffung von Kohärenz, da sie eine thematische Gewichtung ermöglichen, die durch stete Wiederbenennung des Themas verhindert würde (Hoffmann 1992: 603). Diese Ökonomie hat aber ihren Preis: Anaphern sind rekonstruktionsbedürftig (Hoffmann ebd., 609). Dies sieht man ebenfalls sehr deutlich in der bereits analysierten Berufsbildbeschreibung, die von mir unter Nutzung des diskursbasierten Themabegriffes von Hoffmann (1992) segmentiert ist:

- (1<sup>“““</sup>) (1) [**Mechatroniker/innen**]<sub>Th1</sub> bauen aus mechanischen, elektrischen und elektronischen Bestandteilen komplexe mechatronische Systeme, z. B. Roboter für die industrielle Produktion. (2) **Sie**<sub>Th1</sub> stellen [**die einzelnen Komponenten**]<sub>Th2</sub> her und montieren **sie**<sub>Th2</sub> zu Systemen und Anlagen.



(3) [**Die fertigen Anlagen**]<sub>Th3</sub> nehmen **sie**<sub>Th1</sub> in Betrieb, programmieren **sie**<sub>Th3</sub> oder installieren zugehörige Software. (4) Dabei richten **sie**<sub>Th1</sub> **sich**<sub>Th1</sub> nach Schaltplänen und Konstruktionszeichnungen und prüfen [**die Anlagen**]<sub>Th3</sub>, sorgfältig, bevor **sie**<sub>Th1</sub> **diese**<sub>Th3</sub> an **ihre**<sub>Th1</sub> Kunden übergeben. (5) Außerdem halten **sie**<sub>Th1</sub> [**mechatronische Systeme**]<sub>Th4</sub> instand und reparieren **sie**<sub>Th4</sub>.

Im Text wird zunächst mit *Mechatroniker/innen* das Thema sprachlich benannt und in (2) mit der Anapher *sie* fortgeführt. Ebenfalls in (2) wird ein neues Thema, *die einzelnen Komponenten*, eingeführt und mit der Anapher *sie* kontiniert (eine Refokussierung von *die einzelnen Komponenten* mit *diese* wäre dysfunktional, da – wie auch die Verwendung des Definitartikels zeigt – die Autoren voraussetzen, dass der Leser weiß, dass es sich bei *die einzelnen Komponenten* eigentlich um eine Reformulierung von *mechanische, elektrische und elektronische Bestandteile* handelt). Komplex ist die syntaktische Struktur von (3): Die NP *die fertigen Anlagen* ist ein drittes Thema, das aus (2) hervorgeht. Es tritt als direktes Objekt zum Prädikat *in Betrieb nehmen* auf, dessen Subjekt mit der Anapher *sie* – bezogen auf *Mechatroniker/innen* – eindeutig realisiert ist, da mit *Mechatroniker/innen* das einzige Agens des Textes gesetzt ist. Ebenfalls eindeutig ist die auf das dritte Thema *die fertigen Anlagen* bezogene Anapher *sie* zu rekonstruieren, da sie in der Funktion des direkten Objektes zum Prädikat *programmieren* auftritt. Wieder auf *Mechatroniker/innen* bezogen ist die Anapher *sie* in (4), die sich, wie auch das Reflexivum *sich*, aufgrund der Erfordernisse eines Agens zu *richten* nur auf *Mechatroniker/innen* beziehen kann. Mit *die Anlagen* wird in (4) das dritte Thema modifiziert als Teil des Rhemas des mit *und* weitergeführten Hauptsatzes realisiert und demzufolge, aus den oben bereits entwickelten Gründen, mit der Anadeixis *diese* refokussiert. Auch hier sind die Anaphern *sie* und *ihre* in Subjekt- bzw. Agensfunktion eindeutig auf *Mechatroniker/innen* bezogen. In (5) wird mit *mechatronische Systeme* ein bereits in (1) so benanntes Wissen erneut thematisch und mit der Anapher *sie* in Objektfunktion fortgeführt.

Die Analyse macht folgendes deutlich: Für jemanden mit Deutsch als Erstsprache sind die Anaphern bzw. die Anadeixis in diesem Text zwar eindeutig zu beziehen, aber die Bezüge sind dennoch eine vom Leser zu leistende Rekonstruktionsaufgabe. Für Lerner des Deutschen als Zweitsprache, die die erste Stufe selbständiger Sprachverwendung im Diskurs erreicht haben, ist die thematische Organisation und Strukturierung von Texten eine zentrale Herausforderung, an die sie ausführlichst heranzuführen sind, zumal hierfür einzelsprachlich sehr spezifische Lösungen entwickelt worden sind (Thielmann 2009: 47 ff.; 2011). Das im Deutschen komplex ausgebaute System der Rückbezüge, zu denen – neben den hier diskutierten Verfahren von Anadeixis und Anapher – auch die zusam-

mengesetzten Verweiswörter (Rehbein 1995) zu zählen sind (z. B. *deswegen*, *dabei* etc.), hat keineswegs in allen Sprachen ein Pendant (Grießhaber 1990); es ist absehbar, dass eine sprachdidaktische Unterschätzung dieser Problematik über inkongruentes Verstehen hinaus (Schramm 2001, Großmann 2014) ein Nicht-Verstehen zu befördern geeignet ist.

## 4 Fazit und Ausblick

Ausgehend von einer Situierung des B1-Niveaus im Rahmencurriculum der Integrationskurse wurde das Niveau in diesem Beitrag zunächst linguistisch charakterisiert und zu den Befunden der Spracherwerbsforschung und zur gegenwärtig etablierten Sprachdidaktik, wie sie in den Lehrwerken konkretisiert ist, ins Verhältnis gesetzt. Dabei hat sich folgendes ergeben:

- Das Rahmencurriculum der Integrationskurse ist in seiner ursprünglichen Fassung empirisch fundiert auf die faktischen sprachlichen Anforderungen und kommunikativen Bedürfnisse im *diskursiven* Bereich orientiert gewesen.
- Dieses Rahmencurriculum ist mit den Deskriptoren für das Sprachniveau B1 des GER voll kompatibel.
- Bezieht man die Resultate der Zweitspracherwerbsforschung auf die Deskriptoren des GER für das Niveau B1, so ergibt sich ein *diskursives* Sprachvermögen, das durch Strukturen wie eine *im Entstehen begriffene* Endstellung des Prädikats im Nebensatz, eine noch nicht vollständig etablierte hörerbezoogene Nutzung der topologischen Satzstruktur, recht sicheres Präsens, eine noch nicht ganz sichere Perfektbildung und eine *im Entstehen begriffene* Kasusmorphologie geprägt ist.
- Die Sprachdidaktik, wie sie gegenwärtig in den Lehrwerken etabliert ist, setzt mithin bereits auf A2 Strukturen voraus, wie sie auf B1 faktisch von den Lernern spontansprachlich noch nicht einmal zu erwarten sind.
- Dies resultiert in einer paradoxen Struktur, wonach diejenigen, die in an der gegenwärtigen Sprachdidaktik orientierten Test- bzw. Prüfverfahren scheitern, das Niveau B1 im Sinne des GER mitunter faktisch haben könnten, während diejenigen, die die Strukturen, die sie spontansprachlich noch nicht produzieren können, für die Tests bzw. Prüfungen memoriert haben, unter Umständen nicht über das auf B1 geforderte diskursive Vermögen verfügen.

Dies ist die Situation, an die nun die Maßnahmen einer „Berufsbezogenen Deutschsprachförderung“ andocken sollen. Es wäre fatal, wenn auch bei diesen Kursen die Überforderung der Lerner weiterginge. Es wäre ebenso fatal, wenn diejenigen sprachlichen Strukturen, die für eine Berufsausbildung unmittelbar

einschlägig sind, nämlich die neben den Terminologien fast noch wichtigeren *wissenschaftssprachlichen Sedimentierungen* wie auch die komplexen *textuellen Verfahren der thematischen Strukturierung*, wegen ihrer Unauffälligkeit nicht Gegenstand wüßten. Denn die Frage, ob die sprachliche Qualifizierung hinreichend gelingt, hängt ganz wesentlich von einer sinnvollen, d.h. an den notwendigen Gegenständen und ihrer sinnvollen Sequenzierung orientierten Sprachdidaktik ab.

## Literatur

- Bausch, Karl-Richard; Kasper, Gabriele (1979): „Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen‘ Hypothesen“. In: *Linguistische Berichte* 64, 3–35.
- Claßen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Council of Europe (2011): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment*. Online: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) [15.05.2018].
- Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1 (2009), Prüfungshandbuch. [http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz\\_Pruefungshandbuch.pdf](http://www.goethe.de/lhr/pro/daz/dfz/dtz_Pruefungshandbuch.pdf) [15.05.2018].
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht – alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Drach, Erich (1937 ND 1963): *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Du Bois, H. (1900): „Halbring-Elektromagnet“. In: *Annalen der Physik* 306/1, 199–206.
- Ehlich, Konrad (1981): *Sprachmittel und Sprachzwecke. Antrittsvorlesung Universität Düsseldorf (= 1982 als TILL 1 (Tilburg Papers in Language and Literature))*.
- Ehlich, Konrad (1982): „Deiktische und phorische Prozeduren beim literarischen Erzählen“. In: Lämmert, Eberhard (Hrsg.): *Erzählforschung: Ein Symposium*. Stuttgart: Metzler, 112–126.
- Ehlich, Konrad (1983): „Text und sprachliches Handeln: Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung“. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan; Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis: Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 24–43.
- Ehlich, Konrad (1995): „Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate“. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: De Gruyter (Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 10), 325–352.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2007): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Eine Expertise für das Bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Ehlich, Konrad; Montanari, Elke; Hila, Anna (2007): *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ*. München: Goethe Institut.

- Engel, Ulrich (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
- Europarat (2001) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fizeau, Hippolyte (1850): „Versuch, die Fortpflanzungsgeschwindigkeit des Lichtes zu bestimmen“. In: *Annalen der Physik* 155 (1), 167–169.
- Grießhaber, Wilhelm (1990): „Transfer, diskursanalytisch betrachtet“. In: *Linguistische Berichte* 129 (90), 386–414.
- Grießhaber, Wilhelm (1999): „Präpositionen als relationierende Prozeduren“. In: Redder, Angelika; Rehbein, Jochen (Hgg.): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg, 241–260.
- Grießhaber, Wilhelm (2002): „Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache“. In: *Deutsch in Armenien*. Teil 1: 2001/1, 17–24; Teil 2: 2001/2, 5–15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband.
- Grießhaber, Wilhelm (2006): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-Pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Online: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [15.05.2018].
- Großmann, Uta (2014): *Inkongruentes Verstehen: Zur Textrezeption bei wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden in DaF*. Tübingen: Stauffenburg Verlag (Deutschdidaktik 3).
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer (Linguistische Arbeiten 495).
- Heringer, Hans Jürgen (2001<sup>2</sup>) *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Hoffmann, Ludger (1992): „Thema und Rhema“. In: *Folia Linguistica* XXVI (1–2), 29–46; Wiederabdruck in: Ders. (Hrsg.) (1996): *Sprachwissenschaft: Ein Reader*. Berlin: De Gruyter, 598–612.
- Jansen, Louise (2000): “Second Language Acquisition: From Theory to Data”. In: *Second Language Research*, vol. 16, 1 (2000), 27–43.
- Jansen, Louise (2008): “Acquisition of German Word Order in Tutored Learners: A Cross-Sectional Study in a Wider Theoretical Context”. In: *Language Learning*, 58 (1), 185–231.
- Meerholz-Härle, Birgit; Tschirner, Erwin (2001). „Processability Theory: Eine empirische Untersuchung“. In Karin Aguado; Claudia Riemer (Hrsg.): *Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. *Festschrift für Gert Henrici*: Hohengehren: Schneider, 155–175.
- Müller, J. (1850): „Über die Magnetisierung von Eisenstäben durch den elektrischen Strom“. In: *Annalen der Physik* 155/3, 337–344.
- Neef (1839): „Über einen neuen Magnetelektromotor“. In: *Annalen der Physik* 122/1, 104–109.
- Pienemann, Manfred (1981): *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Pienemann, Manfred (1986): “Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses”. In: *Australian Working Papers in Language Development* 1 (3), 52–79.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Redder, Angelika (1990) *Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: »denn« und »da«*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (1992): „Funktional-grammatischer Aufbau des Verb-Systems im Deutschen“. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten*. Berlin: De Gruyter, 128–154.

- Redder, Angelika (2012): „Prozedurale Re-Analyse von elementaren Wortarten und Wortbildung“. In: *Jahrbuch DaF 2011*, 125–141.
- Rehbein, Jochen (1992): „Zur Wortstellung im komplexen deutschen Satz“. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten*. Berlin: De Gruyter, 523–574.
- Rehbein, Jochen (1995): „Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede“. In: Wohltrapp, Harald (Hrsg.): *Wege der Argumentationsforschung*. Stuttgart: frommann-holzboog, 166–197.
- Ricken, Ulrich (1995): „Zum Thema Christian Wolff und die Wissenschaftssprache der deutschen Aufklärung“. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: De Gruyter (Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 10), 41–90.
- Schramm, Karen (2001): *L2-Leser in Aktion: Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster: Waxmann (Mehrsprachigkeit 9).
- Thielmann, Winfried (2007): „Fallstudie: Kasus in Sprachtheorie und Sprachvermittlung“. In: *Zielsprache Deutsch 34* (3), 11–34.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, Winfried (2010): „Fachsprachenvermittlung“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Brigitte; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1052–1058.
- Thielmann, Winfried (2011): „I can't find any opinion in that Leitartikel“ – zur komparativen Betrachtung von Textarten“. In: Hornung, Antonie (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen*. Tübingen: Stauffenburg, 181–190.
- Thielmann, Winfried (2013): „Operative Prozeduren und mentale Strukturen“. In: Kühndel, Diana; Naglo, Kristian; Rink, Elisabeth (Hrsg.): *Sieben Säulen DaF: Aspekte einer transnationalen Germanistik*. Heidelberg: Synchron, 21–39.
- Thielmann, Winfried (2015): „Tempus – Spracherwerb – Sprachvermittlung: Zur Didaktik der Tempora“. In: *Zielsprache Deutsch 3*, 3–22.
- Thielmann, Winfried (2016): „Terminologiebildung im interlingualen Feld – Wissenschaftssprachliche Voraussetzungen und terminologische Fallstricke an Beispielen des deutsch-englischen Sprachvergleichs“. In: *Fachsprache XXXVIII* (3–4), 129–142.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Duden-Verlag, 29–87.

## Biographische Angaben

### Winfried Thielmann

studierte zunächst Physik, anschließend Deutsch als Fremdsprache, Neuere Deutsche Literatur und Musikwissenschaft an der LMU München wo er 1999 im Fach Deutsch als Fremdsprache promovierte und sich, ebenfalls in diesem Fach, 2006 habilitierte. Von 1994 bis 2003 war er als Dozent für Deutsch als Fremdsprache an der Australian National University und als Linguistic Consultant für das Australische Außenministerium in Canberra tätig. Nach Lehrstuhlvertretungen in Potsdam und Dresden wurde er 2009 auf die Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der TU Chemnitz berufen, die er bis heute innehat.