

**Karin Aguado**

## **Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen**

Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona

15. September 2017<sup>1</sup>

### **Einleitung**

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit zwei Themen, die in der Hochzeit der kommunikativen Didaktik in starken Misskredit geraten sind, nämlich zum einen die aufmerksame Reflexion über Sprache und zum anderen das automatisierende Üben als unverzichtbare Voraussetzung für Sprachkönnen. Verschiedenen empirischen Studien zufolge ist es v.a. der „aufmerksame und reflexive Umgang mit Sprache und Sprachen, der [...] die vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten ausbaut und damit zu einem erfolgreichen [...] Lernen beiträgt.“ (Budde 2016: 1) Jegliches Lernen kann jedoch nur dann zum Erwerb einer flüssigen Sprachkompetenz führen, wenn es ausreichende und gute Gelegenheiten zum Üben gibt. Ich plädiere daher für eine lerneraktivierende sprachstrukturbezogene unterrichtliche Vorgehensweise, bei der nicht die Vermittlung expliziten, vorformulierten Regelwissens im Fokus steht, sondern die implizit erfolgende Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz, und zwar durch von außen mittels strukturiertem Input unterstützte lernerseitige Entdecken sprachstruktureller Eigenschaften sowie durch intensives unterrichtliches Üben, das aufgrund der in jüngster Zeit die Didaktik dominierende Kompetenz- und Aufgabenorientierung völlig vernachlässigt wurde.

Dass Sprachwissen die Voraussetzung für Sprachreflexion und Sprachkönnen darstellt, ist unbestritten. Darüber, wie dieses Wissen beschaffen ist bzw. idealerweise beschaffen sein sollte, gibt es jedoch sehr unterschiedliche Auffassungen. Um mich den zentralen Begriffen meines Beitrags – nämlich Sprachaufmerksamkeit, Sprachreflexion und Sprachkönnen – und deren Beziehung zueinander anzunähern, möchte ich zunächst auf die im Kontext des Lehrens, Lernens und Wissens immer wieder diskutierte Unterscheidung zwischen ‚explizit‘ und ‚implizit‘ eingehen und skizzieren, welche Sichtweise sich in der aktuellen fremdsprachendidaktischen Forschung diesbezüglich als Konsens etabliert hat.

Im Anschluss daran beleuchte ich die für den vorliegenden Kontext relevanten Merkmale ausgewählter zentraler Fremdsprachenerwerbshypothesen (nämlich der Input-, der Output-

---

<sup>1</sup> Bitte ggf. wie folgt zitieren: Aguado, Karin (2017): „Sprachaufmerksamkeit – Sprachreflexion – Sprachkönnen“. Manuskript zum Plenarvortrag auf dem Deutschlehrertag 2017 in Barcelona, 15. September 2017, S. 1-18.

und der Interaktions-Hypothese), um zu zeigen, welchen Beitrag sie für die Planung unterrichtlich geförderter Fremdsprachenerwerbsprozesse leisten können.

Es folgen die Darstellung und die Diskussion der drei Schlüsselbegriffe dieses Beitrags: Beginnen möchte ich mit der Aufmerksamkeit, einer kognitiven Disposition, ohne die kein Lernen stattfindet. Je nach Aktivität sind unterschiedliche Arten von Aufmerksamkeit erforderlich. Da es hier nicht möglich ist, im Detail auf das kognitionswissenschaftliche Konstrukt der ‚Aufmerksamkeit‘ in ihren verschiedenen Ausprägungen einzugehen, beschränke ich mich auf die Skizzierung des allen zuvor dargestellten Hypothesen inhärenten Prozesses des *noticing* – einem von Richard Schmidt im Jahr 1990 in die Fremdsprachenforschung eingeführten und inzwischen fest etablierten Begriff. Damit das von Schmidt postulierte „subjektive Bemerkens“ stattfinden kann, ist auf Seiten der Lernenden eine kognitive Bereitschaft erforderlich. Aufmerksamkeit ist eine komplexe und individuell unterschiedlich ausgeprägte Variable: einige Menschen sind von sich aus aufmerksam, während andere Stimulation von außen benötigen. In der einschlägigen Forschung wird angenommen, dass Aufmerksamsein gelernt und auch automatisiert werden kann. Was die alltägliche mündliche Interaktion betrifft, so sind wir normalerweise dann aufmerksam, wenn wir etwas – akustisch oder inhaltlich – nicht verstehen oder wenn wir uns nicht angemessen ausdrücken können, weil uns Wörter, Ausdrücke oder Formulierungen fehlen. Fremdsprachenlernende befinden sich im Lernmodus und sind sich der Tatsache bewusst, dass ihnen Wissen und Kompetenzen fehlen, dass es ihnen an Sprachsicherheit und Sprachgefühl mangelt und dass sie all dies noch entwickeln müssen. Dies ist eine ideale Ausgangssituation für das Trainieren sprachbezogener Aufmerksamkeit, die im Unterricht genutzt werden sollte. Um neu erworbenes Wissen zu automatisieren, ist dann eine andere Art von Aufmerksamkeit erforderlich, die auch für den Zustand des *Flow*, d.h. dem völligen Aufgehen in der gerade durchgeführten Aktivität, charakteristisch ist. Diese Aufmerksamkeit richtet sich nicht auf einzelne sprachliche Elemente oder Strukturen, sondern auf die jeweilige sprachliche Handlung (vgl. dazu Aguado 2012). Und es gibt darüber hinaus noch eine weitere Art Aufmerksamkeit, die für das Verstehen neuer Informationen erforderlich ist und die – je nach didaktischem Ansatz, Lehr-Lern-Situation oder Lernertyp – vor oder nach dem Automatisierungsprozess aktiviert wird. Hier geht es um den Prozess der ‚Sprachreflexion‘, für dessen Bezeichnung zahlreiche Termini koexistieren, die je nach individueller wissenschaftlicher Sozialisation bzw. je nach theoretischem Bezugsrahmen unterschiedlich gewählt werden. Allerdings soll diese terminologische Diskussion hier nicht nachgezeichnet werden, zumal sie ohnehin mit der Forderung enden würde, dass es diesbezüglich noch viel theoretischen, terminologischen und empirischen Klärungsbedarf gibt (vgl. dazu auch Kurtz 2012). Ausgangspunkt nahezu sämtlicher Arbeiten zur Sprachreflexion ist das von Eric Hawkins in den 1980er Jahren in die fremdsprachendidaktische Diskussion eingeführte Konzept der *Language Awareness*.

Als nächstes widme ich mich dann dem Sprachkönnen: Was ist darunter zu verstehen, und wie kann es erreicht werden kann? Schon an dieser Stelle sei festgestellt, dass in der fremdsprachendidaktischen Forschung Einigkeit darüber besteht, dass sprachliches Können

nicht nur wichtiger ist als sprachliches Wissen, sondern dass Sprachkönnen das vorrangige Ziel eines jeden sprachlichen Lernens darstellt – sei es hinsichtlich der Erstsprache (L1), der Zweitsprache (L2) oder jeder anderen Sprache (Lx).

Meinen Ausführungen liegt die Überzeugung zugrunde, dass Sprache durch Gebrauch erworben wird. Wie sich dies aus meiner Sicht im Fremdsprachenunterricht am besten realisieren lässt, werde ich darstellen, bevor ich abschließend kurz auf die Voraussetzungen des selbstgesteuerten Weiterlernens außerhalb des Unterrichts eingehe.

Die Lerner/innen, die aktuell in Katalonien Deutsch lernen, sind – wenn sie mit dem Deutschlernen beginnen – mehrheitlich bereits zwei- oder mehrsprachig, sei es dass sie mit mehreren Erstsprachen (wie z.B. Katalanisch und Spanisch) aufgewachsen und somit lebensweltlich mehrsprachig sind oder sei es, dass sie nach ihrer Erstsprache zunächst eine andere Fremdsprache (wie z.B. Englisch oder Französisch) gelernt haben und daher bildungsbedingt mehrsprachig sind - viele Deutschlernende weisen sogar beide Formen der Mehrsprachigkeit auf. Sie verfügen also bereits über mehr oder weniger umfassende Spracherwerbs- bzw. Sprachlernerfahrungen und somit auch über sprachliches, metasprachliches und strategisches Wissen. Diese kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten und Strategien gilt es für die weitere sprachliche Entwicklung zu nutzen, damit die Lernenden befähigt werden, auch außerhalb des Unterrichts selbstgesteuert weiterzulernen, denn: Mehrsprachigkeit ist eine immer wichtiger werdende Ressource, die es, wo und wann immer möglich, wertzuschätzen und zu fördern gilt!

### **1. Zu dem Begriffspaar „explizit – implizit“**

Explizites sprachliches Wissen ist bewusstes, metasprachlich formulierbares Wissen über Sprache, d.h. Lernende haben direkten Zugang zu diesem Wissen und können es auch benennen. Sein Erwerb erfolgt durch die gezielte Vermittlung von grammatischen Regeln und die bewusste Anwendung dieser Regeln in Übungen und Aufgaben. Allerdings ist dieses Wissen „limited by the capacity of an individual’s attention and memory resources“ (Roehr-Brackin 2015: 132). Sein Abruf und seine aktive Verwendung können – gerade für Sprachbeginner – eine große kognitive Herausforderung darstellen und zu Verarbeitungsschwierigkeiten führen. Dies zeigt sich z.B. darin, dass sich die Sprachenlerner/innen anfangs entweder auf die Form oder auf die Funktion konzentrieren, aber selten in der Lage sind, auf beides gleichermaßen zu achten.

Unter implizitem Wissen versteht man demgegenüber beiläufig erworbenes, unbewusstes, beispiel- bzw. gedächtnisbasiertes, automatisiertes Wissen (vgl. dazu Ellis 2002: 167). Dieses Wissen liegt außerhalb des Bewusstseins, es ist nicht verbalisierbar, und sein Vorhandensein ist nur indirekt durch Verhaltensbeobachtungen ableitbar. Erworben wird es durch eine bedeutungsvolle sprachliche Interaktion und durch die Wahrnehmung, Sammlung und Speicherung von sprachlichen Sequenzen und deren distributionellen Eigenschaften (vgl. Rumelhart & McClelland 1986): „Grammatical structure emerges in the course of extended

periods of time and many exposures to the target structure“ (Andringa & Rebuschat 2015:188). Es ist das implizite, unbewusste, auf viel Input und Erfahrung beruhende Wissen, das die wesentliche Grundlage sprachlicher Kompetenz bildet. Erkennbar wird dieses leicht verfügbare, manchmal auch als intuitiv bezeichnete Wissen z.B. in Fällen, in denen wir – v.a. auch als Muttersprachler/innen – ausprobieren, wie etwas klingt oder wie etwas aussieht, indem wir es uns leise vorsprechen oder aufschreiben, um es mit den in unserem Langzeitgedächtnis abgespeicherten Laut- oder Schriftbildern zu vergleichen.

Die beiden hier betrachteten Begriffe ‚implizit‘ und ‚explizit‘ werden nicht nur für das Produkt (also für das Wissen), sondern auch für den Prozess (also das Lernen) verwendet und von Hulstijn folgendermaßen unterschieden: „Explicit learning is input processing with the conscious intention to find out whether the input information contains regularities and, if so, to work out the concepts and rules with which these regularities can be captured. Implicit learning is input processing without such an intention, taking place unconsciously“ (Hulstijn 2005: 131). Dabei ist zu beachten, dass für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess sowohl das explizite als auch das implizite Wissen wichtig sind. Es geht hier also nicht um ‚entweder oder‘, sondern vielmehr um ‚sowohl als auch‘. Entsprechend steht inzwischen v.a. die Klärung des Verhältnisses dieser beiden Wissens- und Lernarten zueinander im Mittelpunkt aktueller fremdsprachendidaktischer Forschung. Da unbestritten ist, dass eine Reihe von Faktoren wie z.B. das Lernsetting, das Alter, der Sprachstand, die Lernerfahrung, der Lernertyp, der Lerngegenstand, aber auch die jeweilige Aufgabe Einfluss darauf haben, ob eher implizit oder eher explizit verarbeitet bzw. gelernt wird, geht es in jüngster Zeit v.a. um die Beantwortung der Fragen, zu welchem Lehr-Lern-Zeitpunkt welche Art von Wissen, welche Lerninhalte und welche Lernziele für welche Zielgruppe am besten geeignet ist. Es wird inzwischen angenommen, dass beide Lern- bzw. Wissensarten miteinander ‚kooperieren‘ und dass der langwierige Prozess des Erwerbs impliziten Wissens durch die Vermittlung expliziten Wissens unterstützt, ergänzt und sogar abgekürzt werden kann: „explicit information can be a shortcut to input processing in more targetlike ways and, consequently, a circumvention of statistical learning processes“ (Andringa & Rebuschat 2015: 189). D.h. explizites grammatisches Wissen kann die selektive Aufmerksamkeit steuern, indem es die Wahrnehmung des Inputs unterstützt und das *noticing* erleichtert: „instruction may serve to direct attentional processes toward particular formal aspects of the input and away from others, which in turn affects the frequency-based uptake of these forms“ (Andringa & Rebuschat 2015: 189; vgl. dazu auch N. Ellis 2002, 2005 und Ellis et al. 2014).

Ich schließe mich hier der sogenannten schwachen *Interface*-Position an, der zufolge die unterrichtliche Vermittlung expliziten Wissens für den Spracherwerb nützlich sein können – diese Position wird u.a. auch von Manfred Pienemann (1986) unterstützt, dessen Untersuchungen zufolge die universalen Sequenzen beim Erwerb bestimmter grammatischer Regularitäten (wie z.B. der Wortstellung oder der Negation) durch explizite Vermittlung zwar nicht übersprungen, jedoch schneller durchlaufen werden können. Diese Beobachtung passt zu der inzwischen konsensfähigen fremdsprachendidaktischen Position hinsichtlich der

Steuerbarkeit von Lernprozessen: Man kann fremdsprachliches Lernen auslösen, unterstützen oder fördern, aber man es nicht kontrollieren oder gezielt steuern.

Im Unterschied zu L1- und L2-Erwerber/innen, die ungesteuert lernen, erhalten L2-Lerner/innen, die die Zielsprache unterrichtlich gesteuert lernen, insgesamt weniger Input und somit weniger Lerngelegenheiten zum Aufbau einer ausreichenden Basis für Generalisierungen, Musterbildungen und Transfer. Darüber hinaus verfügen nicht-kindliche Lernende bereits über eine gewisse kognitive Reife, über erprobte Lern- und Problemlösungsstrategien sowie über kommunikationsrelevantes Weltwissen und natürlich auch über ausgebildete Erstsprachenkenntnisse. Viele haben außerdem andere Sprachkenntnisse, die sich – je nach sprachlichem Phänomen, Sprachstand, Grad der Verwandtschaft bzw. Ähnlichkeit der beteiligten Sprachen – förderlich (Stichwort: positiver Transfer), aber u.U. auch störend (Stichwort: negative Interferenz) auf den Spracherwerb auswirken können. Auch hier kann die Vermittlung expliziten sprachlichen Wissens von Nutzen sein. Dabei ist zu beachten, dass es lediglich Mittel zum Zweck der Kompetenzentwicklung sein kann, denn das eigentliche Ziel ist ja der Erwerb impliziten Wissens (= Können). Optimale Lernumgebungen integrieren beide Wissensarten.

Implizites Wissen wird typischerweise in Sprachkontaktsituationen erworben, in denen sprachlich gehandelt wird, um Mitteilungen zu machen, Bedeutungen auszuhandeln oder Beziehungen zu pflegen. Auch der Fremdsprachenunterricht kann eine solche Sprachkontaktsituation sein, und prinzipiell kann auch im Unterricht direkt implizites Wissen erworben werden, ohne dass es zwingend notwendig wäre, dieses Wissen – vorher oder nachher – explizit zu machen. Voraussetzung dafür ist die Schaffung von geeigneten Sprachverwendungsgelegenheiten.

## 2. Ausgewählte Merkmale zentraler L2-Erwerbshypothesen

In diesem Abschnitt sollen einige unterrichtsrelevante Merkmale der Input-Hypothese von Krashen (1981), der Output-Hypothese von Swain und Lapkin (1985) und der Interaktions-Hypothese von Long (1983, 1996) skizziert werden.

a) Es gibt sowohl quantitativ als auch qualitativ angelegte Input-Hypothesen. Mit ‚qualitativ‘ ist gemeint, dass der Spracherwerb von der Beschaffenheit des *Inputs*, d.h. von den sprachlichen Informationen abhängt, die den Lernenden angeboten werden. Zwar spielt immer auch die Häufigkeit eine Rolle, v.a. aber sind es die Güte, die Verständlichkeit und die adressatenspezifische Anpassung des Sprachangebots, die den Erwerb entscheidend beeinflussen. Laut der Input-Hypothese von Stephen Krashen erfolgt der Spracherwerb ausschließlich durch das Verstehen und Verarbeiten von sprachlichen Informationen (= *Input*), die minimal über dem aktuellen Kompetenzgrad des Lernenden liegen. Krashen bezeichnet dies als („i+1“)<sup>2</sup>. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das, dass Lernenden

---

<sup>2</sup> Obschon es gewisse Ähnlichkeiten mit der von Vygotsky (1978) in die Diskussion eingebrachten „Zone der nächsten Entwicklung“ (engl. *Zone of Proximal Development*) gibt und auch intuitiv nachvollziehbar ist, was

verständlicher Input angeboten werden muss<sup>3</sup>. Da es bekanntermaßen nicht ausreicht, *Input* nur einmal und ohne jede Fokussierung anzubieten, damit daraus *Intake* werden kann, geht man inzwischen davon aus, dass Lernende eine Inputflut (*input flood*) benötigen, bei der die zu lernenden sprachlichen Strukturen intensiviert (z.B. durch optische Hervorhebung) und strukturiert (*structured input*) dargeboten werden müssen. Lernende benötigen also nicht nur viel und verständlichen, sondern auch reichhaltigen *Input* (*rich input*).

b) Output-Hypothesen betonen die Rolle des aktiven Sprachgebrauchs, d.h. Fremdsprachenlerner/innen sollen nicht nur Input wahrnehmen, verarbeiten und speichern, sondern selbst auch *Output* produzieren. Die kanadischen Forscherinnen Merrill Swain und Sharon Lapkin (1985) konnten zeigen, dass die mit der Produktion verbundene Aufmerksamkeit und kognitive Anstrengung zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Zielsprache und dadurch zu ihrem Erwerb führt. Der Produktion von *Output* werden im Einzelnen die folgenden erwerbsfördernden Funktionen zugeschrieben: *Output* dient zunächst einmal dem Hypothesen-Testen: Lernende können anhand eigener Produktionen aktiv überprüfen, ob ihr zielsprachliches Wissen zutreffend ist. Sie haben so die Möglichkeit, ggf. noch vorhandene Lücken oder Fehler in ihrer Lernersprache besser wahrzunehmen und ggf. zu füllen bzw. zu korrigieren. Nicht zu unterschätzen ist ferner die Tatsache, dass die *Output*-Produktion von den Lernenden eine intensivere syntaktische Verarbeitung verlangt: beim Sprechen (oder Schreiben) müssen sie – um verständliche und korrekte Äußerungen zu produzieren – auf die Morphologie und die Syntax achten, während sie sich bei der Rezeption von Input (also beim Hören oder Lesen) auf die Bedeutungsebene beschränken können. Hinzu kommt, dass die Produktion von mündlichem *Output* die Sensomotorik trainiert, was eine wichtige Voraussetzung für den Prozess der Automatisierung, also des flüssigen Sprechens darstellt. Insgesamt wird deutlich, dass bei der *Output*-Hypothese der Fokus auf die sprachliche Form und deren aktiven Gebrauch gelegt wird.

c) Vertreter von Interaktions-Hypothesen wie z.B. Michael Long (1983, 1996) gehen noch einen Schritt weiter und nehmen an, dass der Spracherwerb durch die interaktive Aushandlung von Input erfolgt, und zwar durch Nachfragen, Bitten um Wiederholungen, Erklärungen, Rückmeldungen bzw. korrekatives Feedback oder Verfahren der Verständnissicherung. Interaktionen stellen sowohl positive Evidenz in Form von verständlichem und angepasstem *Input* als auch negative Evidenz in Form von korrektivem Feedback bereit. Durch den ‚Zwang‘ zur Interaktion wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Form gelenkt, was sich wiederum – wie zuvor bereits skizziert – positiv auf den Spracherwerb auswirken kann. Die zentrale Annahme der Interaktions-Hypothese lautet

---

Krashen hier meint, ist das Konstrukt „i+1“ dennoch zu ungenau, um empirisch untersuchbar und damit überprüfbar zu sein. Aus Platzgründen kann die massive Kritik, die diesbezüglich in der einschlägigen Forschung formuliert wurde, hier jedoch nicht nachgezeichnet werden. Wer sich dafür interessiert, sei z.B. auf Long (1996) verwiesen.

<sup>3</sup> Lydia White (1987) hingegen vertritt die Position, dass es gerade unverständlicher Input sei, der den Spracherwerb vorantreibe, weil er die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Nicht-Verständliche, Neue, Unbekannte lenke und so zu dessen Erwerb beitrage.

zusammengefasst, dass *Input* und *Output* nur im Rahmen von Interaktionen zum Spracherwerb beitragen.

Abschließend möchte ich kurz eine im vorliegenden Kontext relevante gebrauchsbasierte Sprachlerntheorie – den Konstruktivismus – skizzieren (vgl. dazu v.a. Tomasello 2003, 2006). Diese Theorie geht davon aus, dass die zentralen Erwerbseinheiten usualisierte Muster sind: Die Tatsache, dass in ähnlichen Situationen ähnliche Formulierungen verwendet werden, führt dazu, dass sprachliche Verwendungsmuster entstehen, die aufgrund ihrer hohen Gebrauchshäufigkeit als ‚Konstruktionen‘ schematisiert und ganzheitlich als Form-Bedeutungs-Einheit im mentalen Lexikon gespeichert werden. Hinsichtlich des Erwerbs wird angenommen, dass diese Form-Funktions-Einheiten von Lernenden allmählich aus dem sprachlichen *Input* abstrahiert werden und Sprache somit ein emergentes System ist, das durch seinen Gebrauch entsteht. In Bezug auf den kindlichen Erstspracherwerb wurde in jüngster Zeit beobachtet, dass Kinder in frühen Erwerbsphasen weitaus weniger generativ bzw. produktiv sind als bislang angenommen (vgl. dazu Behrens 2011: 385). D.h., um kommunikative Anforderungen zu bewältigen, halten sie sich zunächst an Modelle, die sie aus dem *Input* übernehmen. Offenbar tun sie dies so lange, bis sie die jeweilige Struktur ‚verstanden‘ haben, die Form-Funktions-Einheit analysieren und das daraus abgeleitete Wissen für die Generierung neuer Äußerung nutzen können. Erst wenn die zugrundeliegenden Regularitäten von Konstruktionen erkannt und abstrahiert worden sind, können sie auf neue Situationen transferiert werden.

In Bezug auf die unterrichtliche Sprachvermittlung stellt sich hier die Frage, welche formalen, funktionalen und distributionellen Faktoren das Erkennen und die Abstraktion von solchen Regularitäten fördern können. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass der *Input* große Mengen (Stichwort: *input flood*) an gebräuchlichen Mustern enthalten müsste, die in typischen Interaktionssituationen verwendet werden. Die Übernahme und eigene Verwendung solcher kontextuell eingebetteten und funktional eindeutigen Mehrwortausdrücke würde es L2-Lerner/innen ermöglichen, von Anfang an sprachlich handlungsfähig zu sein und im Laufe aus diesen konkret-spezifischen komplexen Items bzw. Beispielen induktiv abstrakt-schematisches Wissen abzuleiten.

### **3. Sprachbewusstheit**

In den 1980er Jahren rief der Brite Eric Hawkins mit dem Ziel eines bewussteren Umgangs mit Sprache im Allgemeinen sowie zwecks Würdigung und Aufwertung vorhandener Erstsprachen (insbesondere von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte) das Konzept *Language Awareness* ins Leben. Von ihm in diesem Zusammenhang entwickelte schulbezogene didaktische Maßnahmen sollten dazu beitragen, Schüler/innen sprachliche Fähigkeiten und metasprachliche Strategien zum Sprachenlernen zu vermitteln. Die im Jahr 1994 gegründete *Association of Language Awareness (ALA)* versteht ihren Gegenstand weitergehend als “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use”

([http://www.languageawareness.org/?page\\_id=52](http://www.languageawareness.org/?page_id=52)). Wenngleich dieses auf der Annahme, dass der bewusste Zugang zu sprachbezogenen Aspekten lernförderlich sei, beruhende Konzept ursprünglich für den muttersprachlichen Unterricht entwickelt worden ist (ebenso wie das der ‚Sprachbetrachtung‘ in der deutschen Muttersprachendidaktik), so kann es dennoch für sämtliche Arten von Sprachunterricht als relevant und nützlich betrachtet werden.

*Language Awareness* wird – und das macht das Ganze nicht einfacher – in der deutschsprachigen Fachliteratur mit unterschiedlichen Termini übersetzt bzw. wiedergegeben. Dazu zählen ‚Sprachbewusstheit‘ (mehr dazu im folgenden Abschnitt), ‚Sprachbewusstsein‘, ‚Sprachaufmerksamkeit‘ (auch auf diesen Begriff komme ich im Folgenden noch zu sprechen, werde ihn allerdings mit einem etwas geringeren Bedeutungsumfang verwenden) sowie ‚Sprachsensibilisierung‘ (ein Terminus, der aktuell im DaZ-Kontext verwendet wird).

Unter Sprachbewusstheit versteht man in der deutschen fremdsprachendidaktischen Literatur eine kognitive Disposition, die dazu führt, dass auf sprachliches Wissen zugegriffen wird. Sprachbewusstheit betrifft somit den verbalisierbaren Teil des sprachlichen Wissens. Der Zusammenhang mit der im nächsten Abschnitt behandelten Aufmerksamkeit wird darin gesehen, dass die Sprachbewusstheit die Lenkung von Aufmerksamkeit auf die jeweils relevanten Aspekte ermöglicht, d.h. Sprachbewusstheit ist ein Zustand gerichteter Aufmerksamkeit. Sie gilt zugleich als Voraussetzung und als Ergebnis von Sprachreflexion.

Seit den 1970er/1980er Jahren gelten metasprachliche Fähigkeiten als entscheidende Größe bei der Entwicklung von Sprachkompetenz. Gemeint sind hier kognitive Fähigkeiten im Umgang mit Grammatik und Sprachstruktur. Daraus folgt sogar noch heute vielfach die etwas undifferenzierte Gleichsetzung von Sprachbewusstheit mit Grammatik und die unzutreffende Annahme einer positiven Beziehung zwischen explizitem sprachlichen Wissen und kommunikativer Handlungsfähigkeit. Beides ist nicht zuletzt deswegen unangemessen, weil Sprache weit mehr ist als lediglich Grammatik. Neben der Aussprache spielt das Lexikon mit seinen zahlreichen, mehr oder weniger komplexen lexikalischen Einheiten eine ebenso wichtige Rolle wie der Bereich der Pragmatik („wer sagt was wann und wie zu wem?“) – alle diese sprachlichen Ebenen verdienen mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit seitens der Lernenden, aber auch seitens der Lehrenden und der fremdsprachendidaktischen Forschung. Zwei mögliche und recht weit auseinanderliegende Lesarten von Sprachbewusstheit in der deutschen fremdsprachendidaktischen Diskussion, die sich seit den späten 1980er Jahren mit Sprachbewusstheit befasst, sind die folgenden. Während sie für Britta Hufeisen (2012: 58) „die Haltung [ist], die ich einnehme, um Sprache gesteuert distanziert, interessiert und aufmerksam zu betrachten“, bezeichnet Eva Burwitz-Melzer (2012: 29) Sprach(en)bewusstheit als Teilkompetenz, „die transversal zu fast allen anderen Kompetenzbereichen des (Fremd-)Sprachenlernens angelegt ist.“

#### **4. Aufmerksamkeit**



Damit *noticing* – also das subjektive Bemerkten – stattfinden kann, ist Aufmerksamkeit erforderlich. Diese kann entweder von ‚innen‘ kommen oder von ‚außen‘ ausgelöst werden. D.h. Lernende können entweder über eine intrinsische Grundbereitschaft verfügen, die es ihnen ermöglicht, Input aufmerksam wahrzunehmen und dabei eine Besonderheit, ein Merkmal, ein Muster, eine Regel etc. zu bemerken. Oder Lernende können durch optische bzw. akustische Hervorhebungen (also z.B. durch Fettdruck, Kursivdruck, Farben bzw. durch prosodische Merkmale wie Tempo, Pausen, Betonungen, Akzentuierung, Rhythmus) in ihrer Wahrnehmung gelenkt werden.

Als für den Erwerbsprozess noch nützlicher als das *noticing* ist laut Schmidt der Prozess des *noticing the gap*, also die Wahrnehmung eines Unterschieds zwischen dem, was kompetente Sprecher/innen der Zielsprache können und dem, was man selbst als Lernende/r kann oder auch nicht kann. Es wird angenommen, dass die Wahrnehmung eigener Schwierigkeiten, Lücken etc. zur Reflexion über Sprache führt und somit eine kompetenzfördernde Wirkung hat.

Aufmerksamwerden auf Sprache bedeutet, Sprache über das bloße Funktionieren hinaus zu wahrnehmen. Aufmerksamkeit kann trainiert werden. Ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte daher die Automatisierung der Aktivierung der Aufmerksamkeit auf Lernendenseite sein, d.h. Fremdsprachenlernende sollten gezielt üben, auf sprachliche Phänomene (Aussprache, Formen, Wörter, Strukturen, Formulierungen) zu achten. Wenn ihnen dies gelungen ist, haben sie das Fremdsprachenlernen zu ihrer eigenen Sache gemacht und somit den ersten Schritt in Richtung Selbststeuerung getan.

## 5. Sprachreflexion

„Reflexiv wird ein Sprachgebrauch genannt, in dem ein Sprecher die Möglichkeit zur Distanz zur eigenen sozialen Rolle, zur Sprecherabsicht, zur Sprechsituation, zum Adressaten, zu Vorverständnissen etc. gewinnt“ (Ivo 1975: 47). Ausgehend von der Prämisse, dass wer Sprache verstehen und sprechen kann, auch über Sprache sprechen und sie zum Gegenstand der Betrachtung machen kann, nimmt man sowohl in der Sprachwissenschaft als auch in der Sprachdidaktik an, dass sich die menschliche Fähigkeit, über Sprache reflektieren zu können, positiv auf die sprachliche Handlungsfähigkeit auswirkt. Allerdings ist einschränkend festzustellen, dass eine lernerseitige Reflexion nicht zwingend lernfördernd sein muss (vgl. dazu z.B. Stork 2010). Vielmehr bedarf es zur Entfaltung ihrer lernförderlichen Wirkung der Einbettung in die unterrichtliche Interaktionsstruktur (vgl. Königs 2012) – wie dies im Einzelnen am besten vorgenommen wird, ist von verschiedenen Faktoren wie z.B. Alter und Sprachstand abhängig.

Das Thema ‚sprachstrukturelle Reflexion‘ ist in der deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Diskussion in den letzten 10 Jahren nahezu völlig vernachlässigt worden. Dies hat mehrere Gründe: a) Durch die kommunikativ-pragmatische Wende und der daraus resultierenden kommunikativen Didaktik ist langfristig der Gebrauchsaspekt von

Sprache und damit das pragmatische und soziolinguistische Wissen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. b) Der Paradigmenwechsel von der Instruktion hin zur Konstruktion hat eine verstärkte Fokussierung auf metakognitive Lernstrategien mit sich gebracht. c) Schließlich wird die fachdidaktische Diskussion seit dem PISA-Schock im Jahr 2000 von einer Kompetenzorientiertheit dominiert, im Rahmen derer die strukturelle Seite von Sprache kaum mehr reflektiert wird.

Auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) blendet die Ebene der strukturellen Reflexion in den Kann-Beschreibungen nahezu vollständig aus. Die Fähigkeit zur Reflexion über Sprache, Sprachgebrauch und Sprachenlernen spielt praktisch keine Rolle: „Einzelsprachspezifische Strukturen und deren – an einer zielsprachlichen Norm – gemessene korrekte Produktion sind nicht Gegenstand des GeR“ stellt Knapp (2013: 72) nüchtern fest. Der Referenzrahmen ist insgesamt abstrakt, allgemein, sprachübergreifend und somit untauglich für eine Selbst-Diagnose hinsichtlich eines potentiellen sprachstrukturellen Verbesserungsbedarfs – einer unverzichtbaren Voraussetzung für das selbstgesteuerte außerunterrichtliche Weiterlernen.

## 6. Sprachkönnen

Durch die reflexartige Ablehnung von allem, was mit dem Behaviorismus in Verbindung gebracht wird, sind in der fremdsprachendidaktischen Diskussion auch für das Lernen so wichtige Prozesse wie Imitation und Wiederholung dauerhaft in Misskredit geraten. Ich möchte im Folgenden – wie bereits zu Beginn meines Beitrags angekündigt – für eine Form des gleichzeitig aufmerksamen und automatisierenden unterrichtlichen Übens plädieren, denn: „If the items that have been learned are not readily available for fluent use, then the learning has been for little purpose.“ (Nation 1996: 10) Um Lernende also in die Lage zu versetzen, die Zielsprache korrekt, idiomatisch und flüssig zu verstehen und zu produzieren, muss dies im Unterricht intensiv geübt werden: „In the real world of L2 learning and teaching, the only I can advise myself and others is: practice, practice, and practice speaking the language in a variety of communicative situations.“ (Hulstijn 2015: 41). Auch wenn viele Lehrende das unterrichtliche Üben als Vergeudung von Unterrichtszeit empfinden, so ist es für die Verarbeitung, die Prozeduralisierung und die Automatisierung von neuem Lernstoff dennoch unverzichtbar. Ein wesentlicher Schritt der unterrichtlichen Förderung einer flüssigen fremdsprachlichen Kompetenz ist der aktive und intensive Sprachgebrauch.

Zur effektiven Nutzung der zeitlich stark begrenzten unterrichtlichen Sprachkontaktzeit, zur Schaffung von maximal vielen Sprachverwendungsgelegenheiten und zur Erhöhung der Sprechzeit aller Lernenden sollten sie – wann immer möglich – in Zweierteams arbeiten. Durch die Notwendigkeit, Sprache für den Interaktionspartner wahrnehmbar zu produzieren und aufgrund der daraus resultierenden Lerner-Lerner-Interaktion wird erreicht, dass sich die aktuelle Lernsituation und die künftige Anwendungssituation ähneln, was nicht nur die Authentizität, sondern auch die Transferwahrscheinlichkeit (vgl. Segalowitz 2003) erhöht

und eine ideale Vorbereitung für das selbständige außerunterrichtliche Weiterlernen darstellt.

Das unterrichtliche Üben dient der Internalisierung von Sprache und somit der Schaffung von Sicherheit, Selbstvertrauen und Zufriedenheit auf Seiten der Lernenden: Die ersten Übungen müssen daher so beschaffen sein, dass sie auf jeden Fall gelingen. Im Sinne des *scaffolding* (also der schrittweisen Hilfestellung zur erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben) sollte in den Übungen zunächst so viel Material vorgegeben werden, dass die Lernenden im Prinzip keine Fehler machen und somit angstfrei üben können. Diese Art des erfolgsorientierten Übens ermöglicht Lernenden die flüssige Verarbeitung (= Rezeption und Produktion) von zielsprachlichen Äußerungen, die durch häufige und schnelle Wiederholungen automatisiert werden. Erst wenn die in den Übungen enthaltenen Strukturen ‚sitzen‘, sollten die entsprechenden Regeln angeboten und vermittelt werden. Anschließend sollten dann eine allmähliche Öffnung der Übungsstruktur und eine zunehmende Steigerung der kreativen Anteile auf Seiten der Lernenden erfolgen. Dafür müssen Sprechanlässe geschaffen und Aufgaben konstruiert werden, die den Einsatz der zu erwerbenden sprachlichen Strukturen zwingend erfordern.

### **Zusammenfassung und Ausblick**

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Aufmerksamkeit eine wesentliche Voraussetzung für jegliches Lernen – und somit auch für das Sprachenlernen – darstellt. Für einen kreativen Sprachgebrauch, die Entwicklung eines hohen Sprachniveaus und für ein autonomes, selbstgesteuertes Weiterlernen ist darüber hinaus Reflexion erforderlich. Damit Lernende in der Lage sind, ihre fremdsprachliche Kompetenz auch außerhalb des Unterrichts eigenständig weiterentwickeln zu können, müssen sie gelernt haben, ihre Aufmerksamkeit zu steuern und über Sprache und Sprachgebrauch zu reflektieren. Da in außerunterrichtlichen Sprachgebrauchssituationen eher selten korrigiert wird – d.h. Lernende erhalten kaum negative Evidenz, und es ist für sie schwierig zu erkennen, wann sie sprachliche Fehler gemacht haben – ist es besonders wichtig, dass sie auch die Fähigkeit zum *noticing the gap* entwickeln.<sup>4</sup>

Zwar kann man auch ohne Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit und Sprachreflexion eine Sprache lernen, aber mit ihnen ist es effizienter und nachhaltiger. Anders als im GeR, der davon auszugehen scheint, dass sprachliche Kompetenz zwingend zu sprachlicher Bewusstheit führt, wird hier das Umgekehrte postuliert, nämlich dass sprachliche Bewusstheit sich förderlich auf die sprachliche Kompetenz auswirkt. Sprachaufmerksamkeit

---

<sup>4</sup> Wenngleich auch fehlerhaftes Sprechen zu kommunikativem Erfolg führen kann, ist zu beachten, dass es von zielsprachlichen Gesprächspartner/innen eine z.T. erhebliche kognitive Anstrengung verlangt. Abgesehen davon, dass dies die Zuhörbereitschaft strapaziert und auch die Verständigung darunter leiden kann, besteht das Risiko, dass sich nicht zielsprachenkonformes Sprechen (und Schreiben) negativ auf die soziale Akzeptanz von L2-Sprecher/innen auswirkt. An dieser Stelle sei nur kurz darauf verwiesen, dass Sprache ja auch der Herstellung der eigenen sozialen Identität dient. Und so sollten sich L2-Lernende die Frage stellen: Wie möchte ich von den Sprecher/innen der Zielsprache wahrgenommen werden und was kann ich dafür tun?

und Sprachreflexion werden somit als wesentliche Katalysatoren für die Entwicklung des Sprachkönnens betrachtet.

Die folgenden unterrichtlichen ‚Maßnahmen‘ können dazu beitragen, Lernende zum einen bei der Entwicklung einer sprachaufmerksamen und sprachreflexiven Haltung zu unterstützen und ihnen zum anderen zu einem flüssigen und kompetenten Sprachgebrauch zu verhelfen:

- intensiver, strukturierter und gut wahrnehmbarer Input in Form von eindeutigen, einschlägigen und kontextualisierten Beispielen,
- die systematische Lenkung der lernerseitigen Aufmerksamkeit auf diesen Input und die Gewährleistung von *noticing* sowie von *noticing the gap*,
- intensives, interaktives, erfolgsorientiertes, automatisierendes und memorisierendes Üben sowie
- kontinuierliches, korrekatives Feedback sowie adressatengerechte metasprachliche Erklärungen.

Der von mir vertretene Ansatz zum unterrichtlichen Erwerb sprachlichen Wissens integriert die Gebrauchsbasiertheit konstruktionsgrammatischer Ansätze mit der Formfokussierung kognitiver Spracherwerbtheorien und der Handlungsorientierung lerntheoretischer Ansätze. Da Spracherwerb grundsätzlich durch Sprachgebrauch erfolgt, sollte das intensive, interaktive, automatisierende Üben im Unterricht einen deutlich höheren Stellenwert erhalten, als ihm gegenwärtig eingeräumt wird. Die Progression eines erfolgsorientierten fremdsprachenunterrichtlichen Übungsgeschehen verläuft kontinuierlich von der Rezeption über die imitierende Wiederholung vorgegebener Äußerungen, die kollaborative Rekonstruktion (z.B. mittels *dictogloss*) und die Musterbildung bis hin zur generativ-kreativen Formulierung eigener Äußerungen. Für alle diese Prozesse und Aktivitäten benötigt man Aufmerksamkeit. Und die gilt es – wenn sie nicht vorhanden ist – zu wecken, zu trainieren und zu einer selbstverständlichen ‚Einstellung‘ gegenüber der Zielsprache zu machen.

## **Bibliographie**

Aguado, Karin (2012): „Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht.“ In: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz - Rundbrief, Nr. 64/2012, Lehr- und Lernbarkeit, Teil 2, 7-22.

Andringa, Sible & Rebuschat, Patrick (2015): “New directions in the study of implicit and explicit learning. An introduction. *Studies in Second Language Acquisition* 37(2): 185-196.

Behrens, Heike (2011): „Grammatik und Lexikon im Spracherwerb: Konstruktionsprozesse.“ In: Engelberg et al. (Hrsg.), 375-396. In: Engelberg, Stefan / Holler, Anke / Proost,

- Kristel (Hrsg.): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin: de Gruyter.
- Budde, Monika (2016): Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. (Deutsch als Zweitsprache - Fernstudieneinheit 2). Kassel: kassel university press.
- Burwitz-Melzer, Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2012): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva (2012): „Sprachenbewusstheit als Teilkompetenz des Fremdsprachenunterrichts.“ In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 27-39.
- Ellis, Nick (2002): „Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition.“ *Studies in Second Language Acquisition* 24(2): 143-188.
- Ellis, Nick (2005): „At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge.“ *Studies in Second Language Acquisition* 27(2): 305-352.
- Ellis, Nick (2011): „Implicit and explicit SLA and their interface.“ In: Sanz, Cristina & Leow, Ronald (Hrsg.): *Implicit and Explicit Language Learning. Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Washington: Georgetown University Press, 35-47.
- Ellis, Nick / O'Donnell, Matthew Brook & Römer, Ute (2014): „Does Language Zipf Right Along? Investigating Robustness in the Latent Structures of Usage and Acquisition.“ In: Connor-Linton, Jeffrey & Wander Amoroso, Luke (Hrsg.): *Measured Language: Quantitative Studies of Acquisition, Assessment, and Variation*. Washington: Georgetown University Press, 33-50.
- Hawkins, Eric (1985): *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hufeisen, Britta (2012): „Erste Überlegungen zu den Möglichkeiten, Bezugspunkten und Grenzen einer kognitiv orientierten Fremdsprachendidaktik.“ In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 58-66.
- Hulstijn, Jan Hendrik (2005): „Theoretical and empirical Issues in the Study of implicit and explicit Second-Language Learning. Introduction.“ *Studies in Second Language Acquisition* 27(2): 129-140.
- Hulstijn, Jan Hendrik (2015): „Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning. The virtues and pitfalls of a two-system view.“ In: Rebuschat, Patrick (Hrsg.): *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 25-46.
- Ivo, Hubert (1975): *Handlungsfeld Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Knapp, Annelie (2013): „Still aware of language awareness?“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 42/1 – Themenschwerpunkt: Entwicklungslinie. Standpunkte der Fremdsprachenforschung, 65-79.
- Königs, Frank (2012): „Was wissen wir eigentlich über das sprachliche Wissen und seine Bedeutung für fremdsprachliches Lernen?“ In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 76-84.

- Krashen, Stephen (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kurtz, Jürgen (2012): „Sprachwissen und Sprachenbewusstheit: Theoretische Konstrukte und ihre Bedeutung für die Erforschung des schulischen Lehrens und Lernens fremder Sprachen.“ In: Buwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 101-110.
- Long, Michael (1983): „Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input.“ *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- Long, Michael (1996): “The role of the linguistic environment in second language acquisition.” In: Ritchie, William & Bhatia, Tej (Hrsg.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego/New York/Boston: Academic Press, 413-468.
- Nation, Paul (1996): “The Four Strands of a Language Course.” *TESOL in Context* 6(2): 7-12.
- Pienemann, Manfred (1986): “Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses.” In: *Australian Working Papers in Language Development* 1.3/86, 52-79
- Roehr-Brackin, Karen (2015): “Explicit knowledge about language in L2 learning: A usage-based perspective.” In: Rebuschat, Patrick (Hrsg.): *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 117-138.
- Rumelhart, David & McClelland, James (Hrsg.) (1986): *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Schmidt, Richard (1990): “The role of consciousness in second language learning.” *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Schmidt, Richard (Hrsg.) (1995): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Segalowitz, Norman (2003): “Automaticity and second language learning.” In: Doughty, Catherine & Long, Michael (Hrsg.): *The handbook of second language acquisition*. Malden etc.: Blackwell Publishing, 382-408.
- Stork, Antje (2010): *Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht. Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern aus Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Eingereicht als Habilitationsschrift an der Philipps-Universität Marburg am 2. Juni 2010. (Manuskript).
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon (1998): “Interaction and second language learning: two adolescents French immersion students working together.” *The Modern Language Journal* 82: 320-336.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006): “Acquiring linguistic constructions.” In: Kuhn, Deanna & Siegler, Robert (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. [pdf]
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, Lydia (1987): "Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence." *Applied Linguistics*, 8/2 (July 1987): 95–110.