

Primljen 17.2. 2013.

**„SPRACHENBEWUSSTHEIT IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT – ARBEITSPAPIERE
DER 32. FRÜHJAHRSKONFERENZ ZUR ERFORSCHUNG
DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS“:
BUCHREZENSION**

Leonard Pon

Filozofski fakultet u Osijeku*

Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm, Hrsg.
**„Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht – Arbeitspapiere
der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des
Fremdsprachenunterrichts“. Tübingen: Narr. ISSN 0175-7776. ISBN
978-3-8233-6763-5, 2012, 217 Seiten.**

Der Band „Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht“ enthält 20 Beiträge, die einer von der Justus-Liebig-Universität Gießen veranstalteten Konferenz entsprungen sind. Hierbei handelt es sich um die 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, die vom 16. bis zum 18. Februar 2012 auf Schloss Rauischholzhausen stattgefunden hat. Die Teilnehmer haben sich mit folgenden Fragen (S. 7) auseinandergesetzt:

1. Welche Bedeutung haben sprachliches Wissen und Sprachenbewusstheit in Ihrem Konzept von Fremdsprachenlehren und -lernen?
2. Wie bewerten Sie die Rolle von sprachlichem Wissen und von Sprachenbewusstheit in ihrer Bedeutung für die Kompetenzentwicklung?

* Leonard Pon, Filozofski fakultet u Osijeku, lpon@ffos.hr

3. Gibt es aus den Erfahrungen Ihrer eigenen Arbeit heraus besonders geeignete Lernkontexte für eine prozessorientierte Kognitivierung im Zusammenhang mit FU-spezifischen Mehrsprachigkeitsansätzen?

4. Welche Forschungsansätze sehen Sie in der eigenen Arbeit oder in der aktuellen Forschungslandschaft, die zur Klärung des Verhältnisses von Sprachenbewusstheit und Kompetenzorientierung beitragen?

Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge bzw. einige der in diesen Beiträgen erörterten Fragen kurz vorgestellt.

Im Beitrag von Gabriele Blell (*Literarisches Lernen und Sprach(en)lernen im Fremdsprachenunterricht*) werden die Bedeutung von sprachlichem Wissen und Sprachenbewusstheit für literarisches Lernen und für die Entwicklung literarischer Kompetenz sowie das Potenzial mehrsprachiger literarischer Texte für prozessorientiertes kognitives und affektives sprachliches Lernen thematisiert. Dabei nennt Blell drei wichtige Teilkompetenzbereiche: die Entwicklung rezeptiver und produktiver sprachlicher Kompetenzen, die Entwicklung literarisch-ästhetischer Kompetenzen sowie die Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenzen. Blell unterstreicht die Tatsache, dass die Entwicklung der literarischen Kompetenz erfolgen kann, wenn entsprechendes sprachliches Wissen vorhanden ist.

Im Mittelpunkt des Beitrags von Lothar Bredella (*Zum Verhältnis von Linguistik und Hermeneutik bei der Lesekompetenz*) steht die Frage, „wie Sprachwissen, Sprachbewusstsein und Sprachkompetenz wirksam werden, wenn es um das Verstehen und den Gehalt individueller Äußerungen geht“. Bredella verweist dabei unter anderem auf den Umstand, dass das Lesen nicht als Informationsentnahme interpretiert werden darf und dass wir es nicht bei der systemlinguistisch orientierten Behandlung von literarischen Texten belassen dürfen. Am wichtigsten ist, dass das Verstehen des individuellen Textes nicht aus dem Blickfeld gerät.

Eva Burwitz-Melzer zeigt in ihrem Beitrag (*Sprachenbewusstheit als Teilkompetenz des Fremdsprachenunterrichts*), wie diejenigen Teilkompetenzen entwickelt werden können, die für den Umgang mit literarischen Texten wichtig sind: das Entdecken und Verstehen

stilistischer Aspekte von Sprache, der Umgang mit Ambiguität sowie mit interkulturellen und mehrsprachigen Aspekten in den Texten.

In seiner Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bedeutung von sprachlichem Wissen und Sprach(en)bewusstheit für das Fremdsprachenlehren und -lernen stellt Claus Gnutzmann (*Kennen und Können: Wie hängt das zusammen?*) fest, dass man die Wirkung der Bewusstmachung sprachlicher Erscheinungen wenig kennt. Er betont, dass es gegenwärtig nur wenige Langzeitstudien gibt, die sich mit diesem Phänomen befassen, und ausgerechnet Langzeitstudien könnten wichtige Daten zur Beantwortung des betreffenden Fragenkomplexes an den Tag legen.

Wolfgang Hallet (*Der Ort des sprachbezogenen Wissens im Prozess fremdsprachlichen Kompetenzerwerbs*) geht der Frage nach, wie sprachliches Wissen definiert werden soll. Was die Formen des Wissens angeht, so unterscheidet Hallet zwischen dem deklarativen, prozeduralen, konditionalen und metakognitiven Wissen. Im Zusammenhang damit stellt er fest, dass nur ein geringer Teil des sprachbezogenen Wissens sprachspezifisch ist (lexikogrammatisches deklaratives Wissen), während ein Großteil des sprachlernrelevanten Wissens nicht sprachbezogen ist, sondern man hat es mit sozialem, kulturellem und interaktionalem Wissen zu tun. Auch der größte Teil des prozeduralen, des konditionalen und des metakognitiven Wissens sei sprachübergreifend, so Hallet.

Britta Hufeisen (*Erste Überlegungen zu den Möglichkeiten, Bezugspunkten und Grenzen einer kognitiv orientierten Fremdsprachendidaktik*) wählt als ihren Ausgangspunkt die Kognitionswissenschaften und betrachtet die (angewandte) kognitive Linguistik als einen eigenen Teil davon. Hufeisen erwartet, dass sich daraus eine kognitiv ausgerichtete Fremdsprachendidaktik ergeben werde.

Friederike Klippel (*Vom unsicheren Wissen über das Sprachenlernen*) behauptet, dass sie auf einer abstrakten, überindividuellen Ebene nicht genau sagen könnte, „wie Sprachen gelernt werden und wie sie gelehrt werden sollten.“ Eine langfristig angelegte Beobachtung des alltäglichen Fremdsprachenunterrichts sowie ein fächerübergreifender Vergleich von Lernprozessen würden ihrer Meinung nach zu einer genaueren Beschreibung des Sprachenlernens wesentlich beitragen.

Frank G. Königs (*Was wissen wir eigentlich über das sprachliche Wissen und seine Bedeutung für fremdsprachliches Lernen?*) geht auf das Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenzen ein. Er stellt die Frage, inwieweit das Wissen über den eigenen Lernvorgang zur Effektivierung dieses Vorgangs führen kann. Königs nennt vier Felder in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts, in denen prozessorientierte Kognitivierungen notwendig sind. Schlussfolgernd stellt er Folgendes fest (S. 82): „In der Gesamtschau halte ich es für ausgemacht, dass auf das Sprachenlernen und auf Sprachen bezogene Kognitivierungen einen wichtigen Beitrag zur Aneignung fremder Sprachen und zum Verstehen dieses Aneignungsprozesses leisten...“

In seinen Überlegungen zum Thema Sprachenbewusstheit und sprachliches Wissen verwendet Hans-Jürgen Krumm (*Sprachenbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten und im Mehrsprachigkeitsunterricht*) Äußerungen, die seinen sprachbiographischen Interviews entnommen sind. Diese Interviews hält er für besonders geeignet, wenn das Verhältnis von Sprachenbewusstheit und Kompetenzorientierung geklärt werden soll. Außerdem ist bei Krumm auch vom Projekt „Curriculum Mehrsprachigkeit“ die Rede, dessen Ziel die schulische Unterstützung sprachlicher Bewusstwerdungsprozesse ist.

Lutz Küster (*Sprachliches Wissen, Sprachenbewusstheit und was noch? Anmerkungen zu einer „Rezeptur“ fremdsprachlichen Lernens*) befasst sich mit dem Stellenwert, der „unterschiedlichen Wissensarten und Lernmodi in fremdsprachendidaktischer Forschung“ zugeschrieben wird. Seiner Meinung nach ist es sehr wichtig, das Prinzip der Reflexivität in das Unterrichtsgeschehen einzubetten, man soll die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Metaebene lenken. Obwohl die aktuelle Forschung die Bedeutung der rein kognitiven Aspekte des Lernens für den fremdsprachlichen Kompetenzerwerb unterstreicht, muss auch auf die angloamerikanischen Studien Rücksicht genommen werden, in denen auf „die kontextuelle Einbindung jeglichen Sprachenlernens“ beim Spracherwerb und -lernen besonderer Wert gelegt wird.

Jürgen Kurtz (*Sprachwissen und Sprachenbewusstheit: Theoretische Konstrukte und ihre Bedeutung für die Erforschung des schulischen Lehrens und Lernens fremder Sprachen*) widmet den zweiten Teil seines Beitrags

dem Versuch einer Annäherung an die Konstrukte Sprachwissen und Sprach(en)bewusstheit im Kontext der Fremdsprachdidaktik. Angesichts der Diskussion um die optimale Gewichtung sprachformbezogener und mitteilungsbezogener Kommunikation im Fremdsprachenunterricht merkt Kurtz an, dass auf die Automatisierung der zu lernenden Sprache relativ wenig Wert gelegt wird. Er schließt seine Beobachtungen mit der Feststellung, dass die aktuellen Erkenntnisse und Theorien zum Sprachwissen und zur Sprachenbewusstheit keine Grundlage für die Formulierung von Prinzipien und Empfehlungen für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen darstellen.

Michael K. Legutke (*Sprachliches Wissen und Sprach(en)bewusstheit im lebendigen Fremdsprachenunterricht*)beruft sich in seinen Ausführungen auf die Ergebnisse des Projekts Airport. Dieses Projekt zeigte, dass sprachliche Kompetenzen nicht in Teilfertigkeiten aufgehen und dass es für die Kompetenzentwicklung wichtig ist, sprachformale Aspekte gezielt zu üben und die Bewusstmachung funktionaler Angemessenheit von Sprache zu fördern. In Anbetracht der Perspektiven für die Forschung sei angemerkt, dass es zu wenig Forschung zur Entwicklung von Sprachenbewusstheit von Grundschullernern gibt.

Die Ausführungen von Grit Mehlhorn (*Lernende als Sprachdetektive – Sprachbewusstheit und entdeckendes Lernen*) beziehen sich auf die Lernenden, die schon zwei oder mehr Fremdsprachen gelernt haben, wenn sie mit dem Erlernen einer weiteren (sehr häufig slawischen) Folgefremdsprache anfangen. Besonders in diesem Unterricht sind „kognitivierende Elemente“ notwendig. In Bezug auf sprachliches Wissen wird hervorgehoben, dass es bei der Besprechung von Auswirkungen auf bestimmte Kompetenzen sinnvoll ist, die Art des sprachlichen Wissens genau zu bestimmen und nicht nur generell vom sprachlichen Wissen zu reden. Zur Beschreibung des Verhältnisses zwischen Sprachbewusstheit und Kompetenzorientierung eignen sich nach Mehlhorn vor allem Longitudinalstudien.

Franz-Joseph Meißner (*Sprachlernkompetenz zwischen Sprachenbewusstheit und Sprachenwissen*) ist der Meinung, dass Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis reduktionistisch verstanden wird, was in der Folge „den Blick auf die im mehrsprachigen mentalen Lexikon ablaufenden Prozesse verstellt“ (S. 135).Meißner behauptet, dass die seit den 1970-er Jahren bekannte *markedness*-Hypothese von Eckman

in den Lehrwerken nicht berücksichtigt wird; im Grunde genommen ist es eine der wichtigen Beobachtungen Meißners, dass Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung von der Fremdsprachenpraxis nicht beachtet bzw. wahrgenommen werden.

Claudia Riemer (*Gegenrede: Sprachliches Wissen und Sprachenbewusstheit in der Theorie und Realität des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache*) veranstaltete zahlreiche Workshops mit Deutschlehrern und ihre Überlegungen basieren auf den in diesem Zusammenhang gemachten Erfahrungen. Ihre Beobachtungen beziehen sich ausschließlich auf den DaF-Unterricht in nichtdeutschsprachigen Ländern und eine der behandelten Fragen ist der Zusammenhang zwischen Grammatik und Motivation. Nach Riemer wäre die Erforschung von Sprachenbewusstheit mithilfe von sog. Sprachlernbiographien besonders fruchtbar.

Jörg Roche (*Konstruktion und Kognition im Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht*) analysiert, was in einigen einschlägigen internationalen Ansätzen unter Sprachbewusstheit verstanden wird und wie die Bewusstheit für Formen gefördert wird. Roche will es als eine etablierte Erkenntnis verstanden wissen, „dass Lerner nicht von außen ‚kognitiviert‘ werden können, sondern sich die Grammatik in den Köpfen der Lerner entwickeln muss“ (S. 159). Roche behauptet, die Sprachvermittlung berücksichtige Erkenntnisse aus der kognitiven Linguistik und der konzeptuellen Spracherwerbsforschung überhaupt nicht. An einem Beispiel wird veranschaulicht, wie Ergebnisse aus der kognitiven Linguistik beim Erwerb sprachlicher Strukturen helfen können.

Dietmar Rösler (*Arbeit an der Form im kommunikativen Kontext: Stärkung der Ernsthaftigkeitsbedingungen, Legitimierung der Befassung mit der Form und Präsentation auf dem Silbertablett*) geht es um die Frage, wie die Arbeit an der Form in kommunikative Kontexte eingebettet ist bzw. eingebettet werden kann. Anhand von vier Beobachtungen zeigt er, dass das Verhältnis zwischen kommunikativer Ausrichtung und Beschäftigung mit der Formkomplexer ist, als man aufgrund theoretischer Ausführungen schließen würde. Ferner geht er auf den unterschiedlichen Status, den DaF und EFL haben, sowie auf die möglichen Gründe für die *Schwere des Deutschen* ein. Außerdem prüft er Vor- und Nachteile der Grammatikübersetzungsmethode.

Nach Jutta Rymarczyk (*„Chop‘ or ‚job‘? – Zur Förderung von Sprachbewusstheit, um Aussprachefehler zu vermeiden*) spielen sprachliches Wissen und Sprachbewusstheit in einem Konzept von Fremdsprachenlehren- und -lernen eine größere Rolle, als ihnen in den meisten aktuellen Ansätzen zugeschrieben wird. Rymarczyk behauptet, dass es im grundschulischen Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist, die lautliche Korrektheit in den Schüleräußerungen systematisch zu behandeln bzw. die Aufmerksamkeit der Schüler auf sie zu lenken. Die deutschen Lerner des Englischen übertragen die deutsche Aus- und Anlautverhärtung auf das Englische und Rymarczyk erklärt, dass dies ohne angemessene explizite Unterweisung nicht zu vermeiden ist.

Lars Schmelter (*Sprachbewusstheit – mehr als Grammatik*) betont, dass der Begriff der Sprachbewusstheit mehr als die Bewusstmachung grammatischen Strukturwissens umfasst. Angesichts der Tatsache, dass heutzutage verschiedene integrative mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte an Bedeutung gewinnen, nach denen das Lehren und Lernen einer Sprache nicht losgelöst vom Lehren und Lernen anderer Sprachen betrachtet werden soll, schlägt Schmelter als einen geeigneten Kontext für die Ausbildung von Sprachbewusstheit den bilingualen Unterricht vor. Als eine weitere Möglichkeit für eine prozessorientierte Bewusstmachung nennt Schmelter ein Projekt, in dem die Wirksamkeit der Vermittlung lexikalischer Transferstrategien geprüft wird (S. 194).

Karen Schramm (*Explizites Wissen über Sprachen und sprachliches Handeln - Lehrgrundlage, Lerngerüst und Zugangsschlüssel*) betrachtet Sprachbewusstheit und Sprachenbewusstheit nicht als Synonyme. Ihrer Meinung nach bezieht sich der erstgenannte Begriff auf Sprache im Allgemeinen, während der zweitgenannte Begriff explizites Wissen über eine Einzelsprache oder mehr Einzelsprachen meint. Ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die explizite Metakognition über sprachliches Handeln zu fördern. Aber Schramm betont, dass das nur eines der vielen Ziele ist. Eine größere Bedeutung als dem sprachlichen Wissen ist dem sprachlichen Können zuzuschreiben. Was explizites Wissen über Sprache angeht, so ist dieses induktiv durch entdeckendes Lernen zu erarbeiten. Unter geeigneten Kontexten für eine prozessorientierte Kognitivierung nennt Schramm hierarchisch übergeordnete Lernerhandlungen sowie solche, die durch einen hohen Anteil an Selbstreflexion und Selbstevaluation gekennzeichnet sind.

An dieser Stelle soll betont werden, dass das Buch „Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht“ Arbeitspapiere beinhaltet. Die Autoren untersuchen, was die aktuelle Forschung zu den im Rahmen der 32. Frühjahrskonferenz gestellten Fragen zu sagen hat. In diesem Zusammenhang wird einerseits auf die vorhandenen theoretischen Modelle und auf die Erkenntnisse der früheren Untersuchungen prüfend eingegangen. Andererseits wird angegeben, welche Fragen in Zukunft erforscht werden sollten. Kurz gesagt: Diese 20 Arbeitspapiere berichten über den Forschungsstand im betreffenden Bereich und geben Hinweise, wie es weiter gehen könnte.

Wer sich einen guten Einblick in die Fragen, Autoren, theoretische Modelle und Lösungsansätze im Zusammenhang mit dem Thema Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht verschaffen möchte, dem wird die Lektüre dieses Buches herzlich empfohlen!