

Eichler, Wolfgang; Nold, Günter

## **Sprachbewusstheit**

*Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Beck, Bärbel [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 63-82*

urn:nbn:de:0111-opus-32318

in Kooperation mit:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

## **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.)

# **Sprachliche Kompetenzen**

Konzepte und Messung

DESI-Studie

(Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Bärbel Beck* ist Diplompsychologin und Projektkoordinatorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Prof. Dr. *Eckhard Klieme* ist Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt. Für die Richtigkeit des Ergebnisses der Studie trägt das »Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung« allein die Verantwortung.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25398-9

# Inhaltsverzeichnis

<i>Bärbel Beck / Eckhard Klieme</i> Einleitung.....	1
--	---

## Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen

<i>Nina Jude / Eckhard Klieme</i> Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.....	9
---	---

<i>Günter Nold / Heiner Willenberg</i> Lesefähigkeit .....	23
---	----

<i>Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder</i> Schreibfähigkeit.....	42
--	----

<i>Wolfgang Eichler / Günter Nold</i> Sprachbewusstheit .....	63
--	----

## Messung sprachlicher Kompetenzen

<i>Johannes Hartig</i> Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus .....	83
--	----

<i>Jürgen Rost</i> Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von Mischverteilungsmodellen .....	100
---	-----

## Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen

<i>Heiner Willenberg</i> Lesen.....	107
--	-----

<i>Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle</i> Argumentation .....	118
---	-----

<i>Heiner Willenberg</i> Wortschatz.....	130
---	-----

<i>Günther Thomé / Jens Gomolka</i> Rechtschreiben.....	140
--	-----

<i>Wolfgang Eichler</i> Sprachbewusstheit .....	147
--	-----

*Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn*  
Lesekompetenz und Sprachbewusstheit:  
Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten ..... 158

**Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen**

*Günter Nold / Henning Rossa*  
Hörverstehen ..... 178

*Günter Nold / Henning Rossa*  
Leseverstehen ..... 197

*Claudia Harsch / Konrad Schröder*  
Textrekonstruktion: C-Test ..... 212

*Günter Nold / Henning Rossa*  
Sprachbewusstheit ..... 226

*Günter Nold / John H. A. L. De Jong*  
Sprechen ..... 245

*Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel*  
Interkulturelle Kompetenz ..... 256

*Günther Schneider*  
Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven  
Kompetenzen im Bereich des Englischen ..... 273

**Ausblick**

*Konrad Schröder*  
Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung  
aus fachdidaktischer Sicht ..... 290

*Günter Nold*  
DESI im Kontext des Gemeinsamen  
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ..... 299

*Sauli Takala*  
Relating Examinations to the Common European Framework ..... 306

*Hermann Lange*  
Abschließendes Statement ..... 314

Die Autorinnen und Autoren ..... 318

Wolfgang Eichler / Günter Nold

## Sprachbewusstheit

Die DESI-Module der Sprachbewusstheit Deutsch und Englisch knüpfen an theoretische und unterrichtspraktische Entwicklungen an, die einen Einfluss sowohl auf den Deutsch- als auch den Englischunterricht ausüben. Im Folgenden wird dargestellt, in welchen wissenschaftlichen und curricularen Kontext der Begriff der Sprachbewusstheit einzuordnen ist und welche spezifische Bedeutung dem Begriff zugeschrieben wird. Auf diesem Wege werden die theoretischen Grundlagen der DESI-Testentwicklung im Bereich der Sprachbewusstheit mehrperspektivisch erläutert. Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und der sprachdidaktischen Lehr-/Lernforschung spielen dabei ebenso eine Rolle wie curriculare Analysen. Dabei werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Testinstrumente zur Erfassung von Sprachbewusstheit im Deutschen und im Englischen erläutert.

### Sprachbewusstheit: eine Definition

Sprachbewusstheit wird als eine Fähigkeit verstanden, die sich in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie befähigt Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren. Im Vordergrund des Interesses stehen dabei vor allem zwei Teilbereiche der Sprache: Grammatik und sprachliches Handeln. Es wird untersucht, welches Wissen die Schüler/innen abrufen und einsetzen können, um entweder über entsprechende Regelungen reflektieren und sie einordnen oder gegebenenfalls Verstöße korrigieren zu können. Die Fähigkeit zur Sprachreflexion beruht dabei eher auf Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisierbares Wissen), während die sprachliche Korrekturfähigkeit stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) geleitet sein kann. Die Gründe für die spezifische Ausprägung des Begriffs der Sprachbewusstheit in DESI lassen sich auf folgende Tatbestände zurückführen:

- In der Lehr-/Lernforschung zum muttersprachlichen Unterricht wird dem Aspekt der Sprachreflexion im Bereich der Grammatik eine differenzierte Rolle für die Entwicklung des Wissens über Sprache zuerkannt.
- In der Zweitspracherwerbs- und in der Lehr-/Lernforschung zum Fremdsprachenunterricht wird bewusstem und aufmerksamem Umgang mit sprachlichen Regelungen eine bedeutende Rolle für den Spracherwerb zuerkannt.

- In den Lehrplänen beider Fächer wird der Aspekt Sprachbewusstheit differenziert im Zusammenhang mit Grammatik sowie Aspekten des Sprachgebrauchs berücksichtigt.
- Mit dem Konzept der Sprachbewusstheit wird im Fach Deutsch neueren Entwicklungen in der Unterrichtspraxis Rechnung getragen. In Englisch steht eher die Frage eines sinnvoll begrenzten Einsatzes bewusstmachender Unterrichtsverfahren im Vordergrund.

Die unterschiedlichen Arten des Sprachwissens werden in den Testinstrumenten zu Sprachbewusstheit sowohl in Deutsch als auch in Englisch berücksichtigt. Ihre Gewichtung unterscheidet sie jedoch. In Deutsch liegt ein deutlicher Schwerpunkt auf formaler und stilistischer Sprachreflexion, während die Korrekturfähigkeit partiell hinzu tritt. In Englisch werden in Grammatik und Sprachhandeln (Soziopragmatik) unterschiedliche Akzente gesetzt. Im Bereich des Sprachhandelns steht stärker die Reflexionsfähigkeit im Vordergrund, im Bereich der Grammatik die Korrekturfähigkeit.

Im Gegensatz zu Deutsch wird im Testinstrument Sprachbewusstheit Englisch das Sprachhandeln (Soziopragmatik) explizit als ein separater Teilbereich ausgewiesen. Soziopragmatik bildet hier verstärkt eine Brücke zu Aspekten der interkulturellen Sensibilität der Schüler/innen, die in einer eigenen Teilstudie untersucht wird (vgl. Kapitel Hesse/Göbel in diesem Band), denn interkulturellen Lernzielen kommt im Fremdsprachenunterricht zunehmend eine herausragende Bedeutung zu. Im Folgenden wird der Begriff Sprachbewusstheit zunächst theoretisch hinterfragt. Danach wird auf curriculare Festlegungen und unterrichtliche Realisierungen Bezug genommen.

## **Konzeptionen von Sprachbewusstheit und mögliche Anknüpfungen in DESI**

In der Entwicklung von Modellen der Sprachbewusstheit lassen sich verschiedene Richtungen in der Forschung feststellen. Einerseits gibt es eine Konzeption, die im Sprachunterricht kulturelle, gesellschaftliche und sprachenpolitische Fragen verknüpft. Dies trifft vor allem auf die Forschung zu Sprachbewusstheit in Großbritannien zu. Vergleichbare Tendenzen lassen sich auch in Deutschland feststellen. Beispielsweise ist hier auf die Bestrebungen zu verweisen, Elemente eines Sprachbewusstheitskonzepts auf der Basis von „alltagstheoretischen Intuitionen, Reflexion über und Spielen mit Sprache“ in der Primarstufe einzuführen oder zu festigen (vgl. Luchtenberg 1997). Andererseits führen Untersuchungen insbesondere in der Zweitspracherwerbsforschung und in der fremdsprachlichen Lehr-Lernforschung zu einer lernorientierten Konzeption von Sprachbewusstheit. Diese übt großen Einfluss auf die Theorie des Fremdsprachenlernens im schulischen Kontext aus. Im Folgenden wird zunächst auf die Konzeption eingegangen, die in Großbritannien entwickelt wurde und die einen nachhaltigen Einfluss auch in anderen Ländern hat.

## Das Konzept Sprachbewusstheit aus Großbritannien

Die aus Großbritannien kommende *language awareness*-Konzeption wurde aus dem Anliegen entwickelt, eine Brücke zwischen dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht zu schlagen. Sie ist im Sinne eines Wissens über Sprache stärker ganzheitlich, soziolinguistisch und auch politisch-gesellschaftlich orientiert. Dabei wird dem Reden über Sprache der Vorrang gegenüber der Sprachverwendung oder dem (Fremd-)Sprachenlernen eingeräumt (vgl. Garrett/James 2000; Little 1997; van Lier 1996; Fairclough 1992). Tendentiell wird mit dieser Konzeption auch der Verzicht auf Fremdsprachenlernen gerechtfertigt. Die Weite dieser Konzeption wird deutlich, wenn man sich die Aufgliederung der Domänen von *language awareness* bei Gnutzmann (1997a, S. 232-235) anschaut:

- **Affektive Domäne:** „[...] kommt in der Herausbildung von Einstellungen und Gefühlsäußerungen der Lerner zu sprachlichen Phänomenen zum Tragen. Es geht um Sprachsensibilisierung, um die Entwicklung von Neugierde und Interesse an der Sprache, aber auch um das Wissen darum, dass jedes sprachliche Verhalten eine bewußte und oder unbewußte Reaktion der Rezipienten hervorruft. Die affektive Seite betrifft somit vor allem die emotionale Seite der Sprecher.“
- **Soziale Domäne:** „[...] kann sich manifestieren in der Beziehung von Sprecher und Hörer und dem daraus resultierenden Sprachverhalten, [...] den Zusammenhang von Sprachgebrauch und sozialer Schicht oder von Sprache und Geschlecht. Sie wird ebenfalls deutlich an der unterschiedlichen gesellschaftlichen Akzeptanz sprachlicher Varietäten [...], aber auch Einzelsprachen.“
- **Politische Domäne:** „[...] die Erziehung zum kritischen Umgang mit Texten mit besonderem Schwerpunkt auf der Beziehung von Sprache und Herrschaft. Insbesondere geht es darum, Lernende für das Manipulationspotential von Sprache zu sensibilisieren [...], wie sie in persuasiven Texten wie politischen und Werbetexten vorzufinden sind.“
- **Performanz-Domäne:** „Hier geht es darum, ob und inwieweit Schüler durch Wissen über die Sprache in ihrer sprachlichen Kompetenz und in ihrer Fähigkeit, Grammatik und Wortschatz in bezug auf ein Kommunikationsziel möglichst effektiv zu verwenden, gefördert werden können.“
- **Kognitive Domäne:** „[...] all jene Prozesse, durch die ein Individuum Kenntnis von Gegenständen erhält und durch die es seine Umwelt, also auch seine sprachliche, bewusst wahrnimmt. Es geht also um die geistige Durchdringung des Systems Sprache, somit um das Erkennen von sprachlichen Einheiten, von Kontrasten und Regularitäten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen einschließlich ihrer Funktionen und Verwendungen.“

In dieser Darstellung wird deutlich, dass sich die affektive Domäne insbesondere auf Aspekte wie Einstellung und Motivation bezieht, während die soziale und politische Domäne die Beziehungen zwischen sozialen Gruppen thematisiert; dabei wird auch die Gestaltung von Machtverhältnissen zwischen Personen ins Auge gefasst. Mit der Performanz-Domäne und vor allem der kognitiven Domäne werden Fähigkeiten zur



Analyse von Sprache in den Vordergrund gerückt, und zwar sowohl in grammatischen Fragen als auch bezüglich des Sprachgebrauchs und der kommunikativen Funktionen von Sprache (vgl. Garrett/James 2000).

In den DESI-Sprachbewusstheitsmodulen Deutsch und zum Teil auch Englisch lässt sich eine deutliche Beziehung zu der kognitiven Domäne dieser Konzeption feststellen. So wird im Deutschen dem Wissen über Sprache und dabei vor allem über Grammatik ein besonderes Gewicht zuerkannt. Allerdings bleiben pragmatische und stilistische Aspekte nicht unbeachtet. Sie gehören für das Modul Deutsch zu einem um Semantik, Pragmatik und Text erweiterten Grammatikbegriff. Im Englischen lassen sich auf Grund der sichtbaren Festlegung auf Grammatik (insbesondere Syntax und Semantik) und Sprachhandeln (Soziopragmatik) verschiedene Bezüge sowohl zu den affektiven, sozialen als auch kognitiven Domänen erkennen, wie die Darlegungen zur Entwicklung der Tests im weiteren Verlauf zeigen. Auf den curricularen Hintergrund dieser Gewichtungen wird im Zusammenhang der Ausführungen zu den Lehrplananalysen näher eingegangen.

Eine vergleichsweise deutliche Reduktion der Breite der Konzeption von Sprachbewusstheit in DESI ergibt sich aus dem Bestreben, die Messinhalte der Testinstrumente zu präzisieren und begrenzen. Allerdings wird die affektive Domäne zumindest teilweise im DESI-Modul Sprachbewusstheit in Schülervorstellungen (vgl. Jude/Klieme 2004) sowie im interkulturellen Kompetenzfragebogen (vgl. Göbel/Hesse in diesem Band) zusätzlich angesprochen.

## **Sprachbewusstheit vor dem Hintergrund der Forschung zum Mutter-, Zweit- und Fremdspracherwerb**

In der Forschung zum Mutterspracherwerb und zum natürlichen Zweitspracherwerb (Spracherwerb ohne Sprachunterricht) wird der hohe Grad der inneren Selbstorganisation für weite Bereiche der mündlichen Sprache betont. So entwickeln Kleinkinder beispielsweise die Grammatik (Morphosyntax) ihrer Muttersprache stark selbstgesteuert in Kommunikationssituationen. Sie verfügen jedoch noch nicht über ein Wissen über Sprache. Im frühkindlichen Mutterspracherwerb geht es um den Aufbau von Sprachstrukturen in einem Prozess, der sich der Einflussnahme von außen wie beispielsweise durch Korrektur weitgehend verschließt (vgl. O'Grady u.a. 2001; vgl. Ellis 1994). Weinert betont, dass im frühkindlichen Spracherwerb bewusst gesteuerte Lernfähigkeiten keine wichtige Rolle spielen, vielmehr „implizite Lernprozesse“ im Vordergrund stehen (Weinert 2000, S. 347). Dagegen entwickelt sich ein Wissen über Sprache in der mittleren Kindheit nach dem Erwerb der linguistischen Basiskompetenzen. Kinder hören zu diesem Zeitpunkt auf, Sprache nur zu produzieren oder zu verarbeiten und zu korrigieren, und beginnen sie als ein Objekt, über das es sich lohnt nachzudenken, zu begreifen (Ellis 2004; Han/Ellis 1998; Tunmer/Pratt/Herriman 1984). In diesem Zusammenhang entsteht ein explizites Sprachwissen: „They <children> demonstrate awareness about language“ (Ellis 2004, S. 231). In der Muttersprache (Zweitsprache für bestimmte Populationen) hän-

gen der institutionelle Schriftspracherwerb und der Erwerb von formalen Sprachstilen entscheidend von Lernprozessen ab, für die ein bewusster und aufmerksamer Umgang mit sprachlichen Regelungen kennzeichnend ist. Dies trifft in aller Breite auch auf entscheidende Bereiche des Fremdspracherwerbs zu.

### **Theoretischer Exkurs zum natürlichen Spracherwerb**

Im Gefolge von Chomsky (1965) wird für den mündlichen Mutter- und Zweitspracherwerb angenommen, dass die Entwicklung der sprachlichen Systeme weitgehend selbstorganisiert erfolgt, auch wenn der Aneignungsprozess von außen angeregt werden muss. Dieser „natürliche“ Sprachzugang wird entsprechend auch im Bereich des ungesteuerten (frühen) Fremdspracherwerbs thematisiert. Die Spracherwerbsforschung hat in der weiteren Entwicklung verschiedene Theorien entwickelt (vgl. Köpcke 2000; Long 2000; Weinert 2000; Szagun 1996; Ellis 1994). Keine dieser Theorien kann jedoch für sich beanspruchen, die verschiedenen Aspekte des Spracherwerbs umfassend zu erklären. Sie ergänzen sich eher, als sich gegenseitig auszuschließen, da sie unterschiedliche Facetten im Spracherwerbsprozess fokussieren.

Es wird entsprechend angenommen, dass beim mündlichen Mutterspracherwerb und im natürlichen Zweitspracherwerb sprachliche Fertigkeiten, Teilkompetenzen und Teildimensionen in Kommunikationssituationen und sinnstiftenden Kontexten erworben werden. Sprache ist funktional organisiert und die jeweilige Funktion einer sprachlichen Äußerung wird in kommunikativen Situationen erfahren. Das entstehende „Sprachgefühl“ ist im natürlichen Spracherwerb entsprechend ganzheitlich und automatisiert und dürfte bei Jugendlichen der 9. Klassenstufe im rezeptiven wie im produktiven Sprachgebrauch vorhanden sein. Die Merkmale der muttersprachlichen oder quasi-muttersprachlichen natürlichen Sprachverarbeitung werden von Edmondson wie folgt zusammengefasst:

„Das Abrufen sprachlichen Wissens erfolgt normalerweise ganz automatisch, wobei die Automatisierung u.a. eine Funktion der Verwendung ist. Je nach Sachkenntnissen und Gewohnheiten ändert sich die Schnelligkeit der Aufnahme von längeren und syntaktisch komplexeren sprachlichen Elementen, die ganzheitlich verstanden, gespeichert, abgerufen und produziert werden können.“ (Edmondson 1998, S. 32)

Im Gegensatz zu diesem „natürlichen“ Zugang zu Sprache gibt es Bereiche im Spracherwerbsprozess, die in anderer Weise angeeignet werden. Dazu gehören der späte Muttersprach- und weite Teile des Fremdspracherwerbs. Es wird in der Muttersprache davon ausgegangen, dass späte Teilkompetenzen und der Erwerb von sprachlichen Regelungen, die durch Sprachwandel gefährdet sind, vor allem durch Maßnahmen wie Regelerarbeitung oder Gewährwerden auf Grund von Reflexion über den Sprachgebrauch gelernt werden können. Auch bestimmte schwierige Sprachphänomene wie die komplexe Satzbildung, der Gebrauch des Konjunktivs oder des Genitivobjektes sind hier zu nennen (Eichler 2003). Das entsprechende Sprachwissen,

das durch bewussten und aufmerksamen Zugriff auf sprachliche Phänomene entsteht, wird als Wissen über Sprache oder explizites Sprachwissen bezeichnet (Ellis 2004). Das explizite Sprachwissen wird von Ellis in Abgrenzung von implizitem Sprachwissen in folgender Weise beschrieben:

- Das explizite Wissen ist im Entstehungsprozess eine spätere Entwicklung als das implizite Wissen.
- Es besteht eine berechtigte Annahme, dass explizites und implizites Wissen interagieren.

Ferner definiert Ellis (2004) dieses explizite Sprachwissen für den Zweitspracherwerb – sinngemäß lässt sich dies auch auf den Erstspracherwerb nach der Frühphase übertragen – in folgender Weise:

- Explizites Wissen ist bewusst – im Gegensatz zu implizitem Sprachwissen.
- Explizites Wissen ist deklarativ – in der Art, wie es gespeichert wird.
- Das deklarative Wissen von Zweitsprachenlernern ist oft ungenau.
- Das deklarative Wissen kann sich in der Breite des Wissens und der Tiefe entwickeln.
- Bei sprachlichen Problemen, die als schwierig empfunden werden, kann ganz natürlich auf explizites Wissen zurückgegriffen werden,
- Explizites Wissen ist der Verbalisierung zugänglich und lernbar.

In Einklang mit diesen Feststellungen zum expliziten Sprachwissen lässt sich bei älteren Kindern und Jugendlichen im Kontext des schulischen Muttersprachunterrichts feststellen, dass spezifische Teilkompetenzen über die Sprachbewusstheit angeeignet werden. Dazu gehören u.a. der Schriftspracherwerb (z.B. Eichler 2004) und Kompetenzen im Bereich des stilistisch verfeinerten Formulierens sowie bestimmter, besonders schwieriger oder sprachwandel-gefährdeter Phänomene (Eichler 2003). Im Fremdsprachenunterricht ist die Situation etwas komplexer, da hier Sprachbewusstheit und Gewährwerden sich auf das gesamte Spektrum der sich entwickelnden Sprache erstrecken können.

Neben dem genannten impliziten und expliziten Sprachwissen wird ferner sprachliches Handlungswissen eingesetzt. Paradis (2004) weist dies unter anderem in der Forschung zu Sprachstörungen und der Kompensation von Störungen nach. Dabei handelt es sich um ein System für den Bereich des sprachlichen Handelns (Soziopragmatik) und eines zur Motivation. In der Motivation liegt häufig ein zentraler Unterschied zwischen dem Mutter- und Fremdspracherwerb; Äußerungen in der Muttersprache sind sehr viel stärker selbstgesteuert (vgl. Schumann 1998). Das sprachliche Handeln beruht auf der Kenntnis von Diskursregeln und Regeln eines angemessenen Sprachverhaltens. Dies wird verständlich, wenn berücksichtigt wird, dass sprachliche Rede durch den Einbezug des Kontextes die Ebene der wörtlichen Bedeutungen überschreitet. Sprachliche Zeichen müssen im Sinne von häufig indirekten Redeintentionen interpretiert und in Hinsicht auf den übertragenen Sinn von Äußerungen dekodiert werden (Johnstone 2002). Kontextuelle Bedeutungen interagieren mit den Bedeutungen der sprachlichen Zeichen im engeren Sinne. Das entsprechende soziopragmatische Wissen wird folglich aus verschiedenen Quellen

gespeist und ist von daher weder vorwiegend dem expliziten noch dem impliziten Wissen zuzuordnen. Da es auf umfassenden Erfahrungen der Sozialisation aufbaut, ist es jedoch in hohem Maße bewusstseinsfähig und verbindet die muttersprachliche und fremdsprachliche Dimension mit der (inter-)kulturellen.

## **Sprachbewusstheit vor dem Hintergrund der Forschung zum schulischen Fremdspracherwerb**

In der Fremdsprache stellt sich die Situation auf Grund der Bedingungen des Fremdspracherwerbs in der Schule etwas anders als im Muttersprachenunterricht dar. Fremdsprachenlerner machen eigene Erfahrungen im Umgang mit sprachlichen Regelungen und bewusstmachenden Unterrichtsverfahren. Sie stoßen auf sprachliche Probleme und versuchen sie zu einem Zeitpunkt zu lösen, da sie schon über eine Muttersprache verfügen. Ihre Motivation ist dabei häufig nicht so sehr von kommunikativen Zielen geprägt, sondern ordnet sich ein in den allgemeinen Kontext von Unterricht. Sie erleben die fremde Sprache im Unterricht oder außerhalb der Schule nicht in der gleichen Eindringlichkeit und Vielfalt in der sprachlichen Kommunikation wie in der Muttersprache, so dass – abgesehen von Ausnahmen – auch nur annähernd von einer der Muttersprache vergleichbaren Situation gesprochen werden könnte. Andererseits entwickeln sie vielfach ein Gespür für die besondere Bedeutung von Wissen über die fremde Sprache. Beim Fremdsprachenlernen spielt dementsprechend das explizite Sprachwissen anders als in der Muttersprache gerade auch in den Anfängen des Lernprozesses eine vergleichsweise bedeutsame Rolle. Das Sprachgefühl – das implizite Wissen – entwickelt sich parallel dazu in einem langsamen Prozess.

In der wissenschaftlichen Literatur – gültig in beiden Fächern – werden die hier angesprochenen Fragen zum Sprachgefühl und Sprachwissen terminologisch mit unterschiedlichen Worten assoziiert. In der Vielfalt der Termini lässt sich der alltags-sprachliche Begriff des Sprachgefühls aus linguistischer Sicht mit *Sprachkompetenz* und *Kommunikative Kompetenz* bezeichnen. Allerdings wird damit in der Linguistik weniger ein Gefühl als vielmehr ein System von sprachlichen Regelungen beschrieben. Aus einer mehr psycholinguistischen und psychologischen Perspektive entsprechen den Begriffen Sprachgefühl und Sprachwissen in der wissenschaftlichen Diskussion wie bereits erwähnt am ehesten die Bezeichnungen *implizites und explizites Wissen*.

Beim Lernen von Fremdsprachen sind zwei Arten von implizitem Wissen zu berücksichtigen, nämlich unanalysierte sprachliche Versatzstücke und automatisierte sprachliche Regelungen. Beide können von Fremdsprachenlernern ohne ein Wissen über die sprachlichen Regelungen verwendet werden:

„There are two types of implicit knowledge, formulaic knowledge and rule-based knowledge. The former consists of ready-made chunks of language ... Rule-based implicit knowledge consists of generalized and abstract structures which have been internalized. In both cases the knowledge is intuitive and, therefore, largely hidden; learners are not conscious of what they know ... It becomes manifest only in actual performance.“ (Ellis 1994, S. 355f).

Die Begriffe implizites und explizites Wissen werden von anderen Forschern auch mit dem Begriffspaar des *prozeduralen und deklarativen Wissens* in Verbindung gebracht und teilweise synonym verwendet (vgl. Fotos 1993; Hecht/Hadden 1992). Bei diesen terminologischen Erwägungen sollte nicht übersehen werden, dass mit der begrifflichen Ebene noch nicht die mentalen Prozesse angesprochen werden, die zur Entwicklung der verschiedenen Formen des impliziten und expliziten Wissens führen. Schmidt (1994) empfiehlt aus der Kenntnis dieser Problematik eine Differenzierung zwischen implizitem/explicitem Wissen einerseits und implizitem/explicitem Lernen andererseits, wobei das letztere Begriffspaar sich auf den Lernprozess bezieht, während das erste Begriffspaar das vorläufige Endprodukt eines Lernprozesses bezeichnet.

Wie bedeutsam die Unterscheidung zwischen Prozess und Produkt ist, wird daraus ersichtlich, dass die aufmerksame Verarbeitung von neuem Sprachmaterial durch die Lerner nicht notwendigerweise zu explizitem Sprachwissen führt (Van Patten 1994). Diese Feststellung steht in Einklang mit den Ergebnissen der Untersuchung von Hecht und Hadden (1992) zum deklarativen und prozeduralen Grammatikwissen; sie weisen nach, dass in ungefähr 50% der Fälle eine erfolgreiche Fehleridentifikation und -korrektur in einem Grammatiktest ohne abrufbares deklaratives Wissen möglich ist. Auch die Ergebnisse des Sprachbewusstheitstests in einer Untersuchung von Nold (1998) bestätigen diesen Befund; allerdings zeigt sich in dieser Untersuchung, dass die Werte der erfolgreichen Fehleridentifikation und -korrektur sehr deutlich in den verschiedenen Bereichen der Grammatik variieren, so dass nicht von Grammatik im Allgemeinen gesprochen werden sollte, sondern eher von bestimmten grammatischen Bereichen. Sinngemäß lassen sich diese Unterscheidungen bezüglich des Sprachwissens auch auf den Bereich der sozio- und pragmalinguistisch angemessenen Verwendung der Fremdsprache übertragen, auch wenn hier die Regeln der Sprachverwendung als eher bewusstseinsfähig zu bezeichnen sind als insbesondere der Bereich der Syntax.

Als Erklärung für diese Befunde kann wie in der Forschung zum Mutter- und natürlichen Zweitspracherwerb auf Erkenntnisse in der kognitiven Psychologie verwiesen werden, wonach einsichtsvolles Lernen mit Regellernen wie z.B. beim Algorithmus gekoppelt ist, während zum Erkennen von typischen Merkmalen ohne Regeln konnektionistische Modelle zur Erklärung herangezogen werden, denen zufolge ein Erkenntnisprozess ohne zentrale Steuerung zustande kommt, indem gleichzeitig verschiedene neuronale Synapsen des Gehirns aktiviert werden und damit eine Mustererkennung erzielt wird (vgl. Grotjahn 2000; Hecht/Hadden 1992).

Aus G. Zimmermanns Untersuchungen zur Rolle des Vorwissens und von Lernstrategien (Zimmermann 1992; Zimmermann/Plessner 1998) lässt sich eine zusätzliche Erklärung ableiten. Es ist nämlich damit zu rechnen, dass die Lerner „partiell Falsches“ lernen oder sich Wissen aneignen, das nicht genügend umfangreich und kohärent ist und nicht wie bei Expertenwissen fall- und situationsspezifisch organisiert und prozeduralisiert ist (Zimmermann 1992; Zimmermann/Plessner 1998). In Untersuchungen von Nold (2000; Nold/Schnaitmann 1995; Nold/Haudeck/Schnaitmann 1997) wird ferner nachgewiesen, dass neben anderen Variablen das bereichsspezifische Vorwissen (Sprachbewusstheit) einen deutlich differenzierend wirkenden Einfluss auf die Englischleistungen ausübt. Es ist dabei beachtenswert, dass die kausale Wirkung auf die kommunikativen Englischleistungen stärker ausfällt als auf die formalsprachlichen. Das gilt im Übrigen auch für die Muttersprache (Eichler 2001).

Untersuchungen zur Effektivität verschiedener methodischer Zugänge zu sprachlichen Regelungen lassen weitere Rückschlüsse darauf zu, wie komplex die Prozesse im einzelnen sind. So stellt Robinson (1997) bei einem Vergleich von drei methodischen Wegen des Grammatiklernens (*implicit, incidental, instructed learning*) in einer Laborsituation fest, dass bei der Anwendung von gelernten Elementen der Grammatik regelgeleitetes explizites Sprachwissen mit implizitem Sprachwissen interagiert. Dabei erweist sich das implizit gelernte Sprachwissen als generalisierbar und schnell verwendbar. In den Bereichen, bei denen es zu einer Interaktion mit dem impliziten Sprachwissen kommt, wird das explizite Wissen allerdings noch schneller eingesetzt (Robinson 1997). Zu einer vergleichbaren Erkenntnis gelangt Williams (1999) in einer Untersuchung zum induktiven Sprachenlernen, in der er für bestimmte Bereiche der Grammatik für eine Verbindung von memorierenden und bewusstseinsbildenden Lernprozessen eintritt.

In der theoretischen und empirischen Forschung zur Interaktion von Sprachwissen, Sprachgefühl, prozeduralem und deklaratorischem Wissen, dem Zugang zur Grammatik und ihrer Nutzung durch den Lerner kann also zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache trotz unübersehbarer Unterschiede auch eine große Übereinstimmung festgestellt werden.

## **Annäherung der Lernkonzepte in der Sprachdidaktik der beiden Fächer**

Die Rolle der Sprachbewusstheit wird für den fremdsprachlichen Spracherwerb in der Schule unterschiedlich bewertet. Wird von vorwiegend impliziten Spracherwerbsprozessen ausgegangen, so wird der Sprachbewusstheit eine unbedeutende Rolle zugesprochen (vgl. White 1996). Werden eher explizite Prozesse angenommen, kommt der Sprachbewusstheit jedoch eine wichtige Funktion zu. Davon hängt die Einschätzung kognitiver Lehrverfahren für den schulischen Fremdspracherwerbsprozess ab. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob und gegebenenfalls in welchem Ausmaß die Fokussierung von sprachlichen Regelungen den Fremdspracherwerbsprozess po-

sitiv beeinflussen kann. Ferner wird hinterfragt, ob und gegebenenfalls in welchem Ausmaß durch Kognitivierungsmaßnahmen eine angemessene Sprachverwendung, d.h. die Integration der sozio- und pragmalinguistischen Ebene der Fremdsprache, gefördert werden kann (vgl. Ellis 1994; Düwell/Gnutzmann/Königs 2000; Vollmer u.a. 2001; Nold 2003; Paradis 2004). Die skizzierten Konzeptionen spielen demnach für die jeweilige Ausprägung des Begriffs und den Stellenwert von Sprachbewusstheit in der Fremdsprachendidaktik und spezifisch im Englischunterricht eine große Rolle.

In der Deutschdidaktik ist der Begriff Sprachbewusstheit in jedem Fall relativ neu (vgl. Eichler in diesem Band). Er wird einerseits eher mit dem Fremdsprachenunterricht in Verbindung gebracht und ist andererseits mit dem Konzept des *language-awareness* verknüpft (vgl. Gnutzmann 1997b). Themen wie Grammatikunterricht, Reflexion über Sprache (vgl. Eichler 1999) und Schülervorstellungen über Sprache (vgl. Neuland 1992) sind dagegen stärker in der Deutschdidaktik eingeführt. Hier ist der Begriff Sprachbewusstsein weiter verbreitet, der begrifflich jedoch enger gefasst erscheint (vgl. Neuland 1992; Ossner 1999). Daneben gibt es traditionell auch den Begriff Sprachgefühl für eher implizites Wissen. Die DESI-Testkonzeption ist dennoch auch im Fach Deutsch am Sprachbewusstheitsbegriff orientiert, so dass Vergleiche und Bezüge zum Testkonzept Englisch erleichtert sind.

Der Einfluss der Konzepte von Sprachbewusstheit auf didaktisch-methodische Entscheidungen lässt sich in der Sprachdidaktik der Fächer Deutsch und Englisch ferner darin erkennen, dass es konvergierende Bewegungen in beiden Fächern gibt. So sind in neuerer Zeit im Fremdsprachenunterricht Annäherungen an die Situation im Mutter- oder natürlichen Zweitspracherwerb zu erkennen. Es wird verstärkt davon ausgegangen, dass der Unterricht möglichst natürliche Lernsituationen in sinnstiftenden Kontexten bereitstellen soll. Zunehmend wird darüber hinaus der Englischunterricht in die Primarstufe vorverlegt (Englisch in der Grundschule, z.T. im Kindergarten). Ferner wird eine Verbindung von *natural approach/content learning* und partiellem Sprachfokus angestrebt, und im bilingualen Sachfachunterricht wird die Fremdsprache zum beherrschenden Kommunikationsmedium. Darüber hinaus wird Auslandsaufenthalten oder Austauschkontakten im Sinne eines „Sprachbades“ eine besondere Bedeutung zuerkannt. Damit werden zentrale Elemente des Mutter- und natürlichen Zweitspracherwerbs integriert, ohne die Besonderheiten des schulischen Fremdsprachenlernens aus den Augen zu verlieren.

Die Deutschdidaktik hatte einen Konzeptwechsel hin zu einem an natürlichen Spracherwerbsprozessen orientierten Unterricht nicht so umfassend nötig (Ausnahme z.B. Rechtschreiblernen, Eichler 1991; Thomé 1999), weil der selbstgesteuerte eigenorganisierte Spracherwerb schon immer im Blickfeld stand. Allerdings gibt es entscheidende Paradigmenwechsel im Rechtschreibunterricht und Schriftspracherwerb. So werden inzwischen die Eigenaktivität und Selbststeuerung der Lerner, innere Regelbildungen und ein genetischer Fehlerbegriff in den Vordergrund gerückt (vgl. Brügelmann 1998; Eichler 1983, 1991, 1999 u.a.).

Ansonsten stellen neueste Ansätze in der Deutschdidaktik Schüler- und Menschenvorstellungen über Sprache in den Mittelpunkt und betonen das gram-

matische Formulieren (vgl. Skizzen bei Neuland 1992 und von Sieber/Sitta 1992; Sonderheft Der Deutschunterricht „Grammatisches Formulieren“, 2000). In den Richtlinien der Länder sind diese Entwicklungen jedoch noch nicht berücksichtigt worden. Neu ist schließlich die Übernahme der *Language-Awareness*-Konzeption über den Zweitspracherwerb in die Deutschdidaktik (vgl. Luchtenberg 1995, 1998).

## Curriculare Vorgaben im Bereich Sprachbewusstheit in den Fächern Deutsch und Englisch

Unterschiede in den curricularen Vorgaben der Fächer Deutsch und Englisch ergeben sich insbesondere auf Grund des sehr verschiedenen Sprachstands der Lernenden. Im Alter von 15-16 Jahren kann der Mutterspracherwerb als bereits weitgehend abgeschlossen betrachtet werden, und der Späterwerb zielt lediglich auf eine Erweiterung in bestimmten Teilkompetenzen ab. Im Englischen ist der Fremdspracherwerb dagegen noch in vollem Gange.

In Deutsch hat „Reflexion über Sprache und Grammatik“ einen besonderen Stellenwert als ein eigenes Lernziel. Das Wissen um die (Strukturen der) deutsche(n) Sprache wird dabei nicht vorrangig zur Verbesserung der Kommunikation vermittelt. Im Fremdsprachenunterricht soll Sprachbewusstheit dagegen vorwiegend zur Unterstützung des Spracherwerbs dienen. So gibt es in den curricularen Vorgaben in den Rahmenrichtlinien Deutsch und Englisch nur begrenzt Überschneidungen, wobei die Lehrpläne Englisch für das Gymnasium in verschiedenen Bundesländern durchaus sprachreflexive Prozesse und die Analyse von bestimmten sprachlichen Regelungen vorsehen. Die Angaben der folgenden Abschnitte beziehen sich auf die jeweils genannten Lehrpläne der Länder (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005).

### Curriculum und Rahmenrichtlinien im Fach Deutsch

Die Rahmenrichtlinien der Bundesländer entfalten alle den Lernbereich Reflexion über Sprache und Grammatik, allerdings je nach Schulart und von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich breit und z.T. unter anderen Lernbereichen (Rechtschreibung, Kommunikation). Grundgedanke scheint zu sein, dass einzelne Aspekte des Sprachverhaltens (z.B. Registerauswahl, Sprachwandel) bewusst gemacht und noch schwierige grammatische Phänomene (Konjunktiv, Zeitenfolge) angesprochen werden sollen. Der Stoffkanon für das Ende des 8. und 9. Schuljahr, synoptisch „reduziert“, ist nicht groß. Folgende seiner Inhalte stellen einen Bezug zur Sprachbewusstheit her: Register, Sprachwandel, Fach-/Gruppensprachen, Regiolekt, Fremdwörter, Metaphern, Redensarten, Konjunktiv, Satzgefüge/Satzreihe, indirekte Rede.

Die indirekte Rede (Redewiedergabe) wird meist im Zusammenhang mit dem Konjunktiv thematisiert. Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialvorgaben sind



deutlich unterschiedlich differenziert mit dem Hang, grammatisches Wissen immer in sprachliche Zusammenhänge (Textwirkung, Stilistik u.a.) eingebettet zu sehen. Quantitative Angaben über die Hauptgegenstände im Stoffkanon des 9. Schuljahres verdeutlicht Tabelle 1.

*Tabelle 1: Gegenstandsbereiche in den Rahmenrichtlinien der Bundesländer, Anzahl der Nennungen der Einzelphänomene in den Lehrplänen Deutsch.*

	Hauptschule 8. Klasse	Hauptschule 9. Klasse	Gymnasium 8. Klasse
<b>Wortarten</b>	13	7	8
<b>Indikativ/Konjunktiv</b>	6		6
<b>direkte/indirekte Rede</b>	7		7
<b>Tempusformen</b>	6		6
<b>Fremdwörter</b>	11	6	10
<b>Satzarten</b>	6	6	6
<b>Satzreihe</b>	6		6
<b>Satzgefüge</b>	6		9
<b>Satzglieder</b>		6	
<b>Bildhaftigkeit/Metapher</b>	8		
<b>Sprachwandel</b>	6	9	11
<b>Standard/Umgangssprache</b>	8		
<b>Fachsprache</b>	8	8	7
<b>Regiolekt/Gruppensprache</b>	7	7	7/6
<b>Modalverb/Modalität</b>			6/8
<b>Aktiv/Passiv</b>			6

Die Unterschiede zwischen den Schularten sind deutlich erkennbar. Zur Verdeutlichung wird auf die Rahmenrichtlinien Niedersachsen eingegangen. So werden für die Realschule, 9.-10. Schuljahr, an formalen grammatischen Fachbegriffen nur Metapher, Konjunktiv I und II sowie Modalverben erwähnt. Im Wahlbereich für das 9. Schuljahr Gymnasium werden dagegen Verben, Parenthese, Proposition, Modalverb, Adverb, Tempus, Konjunktiv, Konjunktion genannt.

Neben den Vorgaben der Rahmenrichtlinien muss für eine Studie, die wie DESI die aktive Sprachbeherrschung im 9. Schuljahr erforscht, gefragt werden, in welchen Teilkompetenzen Schüler und Schülerinnen des 9. Schuljahres noch mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben. So sind z.B. nach Augst und Faigel (1986) Routinen des Schriftsprachegebrauchs zentrale Erwerbsbereiche im Alter von 15/16 Jahren und beeinflusst von Sprachbewusstheit. Die Schüler und Schülerinnen entwickeln in diesem Alter Vorstellungen über die Präzision grammatischer Regelungen, über grammatische Korrektheit, den Bezug zu kommunikativen Situationen, über Kohäsion und Kohärenz sowie über die Besonderheiten von schriftlichen Äußerungen. Diese drücken sich in Schülervorstellungen aus: „Ich muss es genau, vollständig und richtig ausdrücken“, „Ich darf nicht einfach aufschreiben, wie ich es spreche“, „Ich muss den Text aufbauen“, „Ich muss es spannend machen“, o.ä. mit entsprechenden

Folgen für die Sprachbewusstheit gegenüber Einzelphänomenen. Gnutzmann (1997a) stellt die Hypothese auf, dass das Lesen- und Schreibenlernen über das „eigentliche Sprachbewusstsein“ abläuft.

„Es kann davon ausgegangen werden, dass zumindest im Alter von 15/16 Jahren neues grammatisches Können (oft als prozedurales Wissen bezeichnet) und sprachtaktisches Verhalten überwiegend sprachbewusst erworben wird und dass das Sprachverhalten besonders in der Schriftsprache überwiegend kognitiv geleitet ist.“ (S. 229)

Es gibt aufgrund empirischer Untersuchungen und der Fehlerpraxis in Aufsätzen dieses Alters grammatische Einzelphänomene, die Schwierigkeiten bereiten und die nur noch sprachbewusst erworben oder korrigiert werden können, weil deren intuitive Kenntnis aufgrund des Sprachwandels, gewandelter Normvorstellungen oder Sprachsystemeigenschaften nachlässt. Problemfelder stellen sich in folgenden Bereichen dar:

- der unsichere Besitz des Genitivobjekts
- Unsicherheit in der Abgrenzung Dativ-Akkusativ (Artikelformen/Endungen)
- Schwächen in der vollständig korrekten Eingliederung von Redensarten z.T. auch von Gliedsätzen
- große Unsicherheit im Umgang mit dem Konjunktiv I, z.T. auch II
- Schwierigkeiten in komplexen Zeiten u.a.m.

Die genannten Inhaltfelder der Rahmenrichtlinien und die Tätigkeitsfelder sprachbewussten späten Spracherwerbs wurden in den Testaufgaben in Bewusstheit/Grammatik Deutsch exemplarisch berücksichtigt. Aufgabeninhalte sind:

- Sprachpragmatik
- Schwierige grammatische Phänomene
- Semantische Akzeptabilität und Stil
- Indirekte Rede und Konjunktiv 1 und 2
- Sprachwandel und Register

## **Lehrpläne und Bildungsstandards im Englischen, Schwerpunkt Sprachbewusstheit**

Die Lehrpläne der Länder in der Bundesrepublik Deutschland für das Fach Englisch, 9. Klasse, zeigen bei aller Verschiedenheit der Planungen eine nach Schultypen abgestufte Übereinstimmung in den Kernbereichen (Hör- und Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Berücksichtigung alltagskultureller Gegebenheiten und Notionen). Die Grundausrichtung folgt dem kommunikativen Ansatz; grammatische Erhellung hat allenthalben übereinstimmend dienende Funktion. Darüber hinaus werden – schulspezifisch abgestuft – erste Schritte zur Kommentierung problemhaltiger Fragestellungen angeregt. Eine Analyse der Lehrpläne beispielsweise der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Sachsen-

Anhalt und Schleswig-Holstein ergibt für den Bereich Grammatik das folgende Bild:

Auf der gymnasialen Ebene wird in allen Ländern der Gesamtbereich der Grundgrammatik behandelt (Zeiten: *present simple*, *present progressive*, *past simple*, *past progressive*, *present perfect*, *will-/ going to-future*, *passive*; syntaktischer Bereich: *if-clauses* der Typen 1 bis 3, Infinitiv-, Partizipial-, Gerundial-Konstruktionen, Relativsätze; dazu Adverbbildung und Steigerung. Auf der Hauptschulebene werden bei Formen wie *past progressive* und Strukturen wie *if-clause* Typ 2 und Infinitiv-Konstruktionen deutliche Abstriche gemacht. Darüber hinaus fehlen *if-clause* Typ 3 sowie Partizipialkonstruktionen. Im Fall von Gerundialkonstruktionen fehlen vielfach Angaben. Der Bereich der Realschule ist insgesamt näher am Gymnasium angesiedelt. Werden diese Vorgaben in Betracht gezogen, so lässt sich für die folgenden Bereiche nur in Ansätzen eine schulformübergreifende Schnittmenge ausmachen: *past progressive*, *if-clause* Typ 2 und 3, indirekte Rede, Infinitivkonstruktion, Partizipialkonstruktion, Gerundialkonstruktion. Wird der Zeitpunkt der Einführung von grammatischen Strukturen in Betracht gezogen, so zeigt es sich, dass in den meisten Bundesländern die folgenden grammatischen Erscheinungen im Gymnasium erst für Klasse 9 vorgesehen sind: *if-clauses* Typen 2 und 3, Infinitivkonstruktionen, Partizipialkonstruktionen, Gerundialkonstruktionen. Auch das *past progressive* und das Passiv werden teilweise spät eingeführt. Ein paralleler Vergleich für den Realschulbereich zeigt, dass *if-clause* Typ 3 sowie Infinitiv-, Gerundial- und Partizipialkonstruktionen mehrheitlich in der 9. Klasse vorgesehen sind. Auch Relativsätze sind in bestimmten Bundesländern noch Lernstoff der 9. Klasse. Darüber hinaus ist nicht zu übersehen, dass auch innerhalb von Schultypen beachtliche Unterschiede in den Curricula zu beobachten sind. Ein exemplarischer Vergleich der Hauptschul-Lehrpläne von Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen macht deutlich, dass die Schnittmenge in der Hauptschule bei folgenden Erscheinungen liegt: *present simple*, *present progressive*, *past simple*, *present perfect*, *will / going to-future*, *if-clause*-Typ 1, Steigerung, Adverb.

Vergleicht man die Vorgaben der Lehrpläne mit den drei großen Lehrwerkfamilien (z.B. Cornelsen, Diesterweg, Klett), so ergibt sich eine weitreichende Übereinstimmung, wobei allerdings die Lehrwerke für die Haupt- und Realschule die Tendenz aufweisen, eher „vollständiger“ zu sein als die Forderungen der Lehrpläne einiger Bundesländer. Dies hängt mit der Tatsache zusammen, daß die Lehrwerke länderübergreifend konzipiert werden müssen und daher auch solche grammatischen Phänomene enthalten, die zu einem gegebenen Zeitpunkt nicht in allen Bundesländern gefordert sind.

Die Analyse zeigt, dass sich insgesamt die Unterschiede zwischen den Bundesländern im grammatischen Bereich in überschaubaren Grenzen halten. In den curricularen Darstellungen wird deutlich, dass in allen Ländern der Sprachverwendung der Vorrang vor der Sprachbeschreibung eingeräumt wird. In besonderem Maße gilt dies für die Länder Bayern, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, und Thüringen, in deren Lehrplänen die Aussagen hier vorwiegend auf diesen Gesichts-

punkt ausgerichtet sind. In den Darstellungen der übrigen Länder gibt es darüber hinaus Aussagen zum bewussteren Umgang mit grammatischen Strukturen, wobei Sprachbewusstheit insbesondere dem Gymnasium vorbehalten ist, in geringerem Maße aber auch für die Gesamtschule, Realschule sowie teilweise auch die Hauptschule vorgesehen ist. So kommen in den Gymnasiallehrplänen von Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein, teilweise auch Rheinland-Pfalz einzelne oder auch gebündelte Hinweise zu folgenden Aspekten der Bewusstheit sprachlicher Regelungen vor: Regelhaftigkeit erkennen, grammatische Strukturen benennen, induktiv erschließen und mit Termini belegen, Sprachvergleich kontrastiv zur Muttersprache. In den Lehrplänen zu den Haupt-, Real- und Gesamtschulen dieser Länder richten sich die entsprechenden Aussagen mehr auf die Angaben zur Sprachverwendung, während die Sprachbewusstheit nur partiell zum Tragen kommt. Besonders ausführlich für alle Schularten fallen dagegen die Darstellungen in Brandenburg und Sachsen aus. In Sachsen wird darüber hinaus die Fähigkeit der Selbstkorrektur erwähnt. Im DESI-Testkonstrukt zur grammatischen Bewusstheit wird dies insofern berücksichtigt, als der Schwerpunkt einerseits auf der Einschätzung der Sprachrichtigkeit ohne Regelbeschreibung und andererseits auf der Korrekturfähigkeit liegt.

Im Bereich der sprachpragmatischen und soziolinguistischen Aspekte der Sprachverwendung sind die Lehrpläne der Bundesländer in ihren Festlegungen weniger umfangreich als im Bereich der Grammatik und meist nicht so präzise. Es gibt zwar in verschiedenen Ländern Hinweise zu Redeintentionen oder Sprachfunktionen und gegebenenfalls entsprechende Auflistungen (z.B. Realschule Baden-Württemberg, Hauptschule Hessen, alle Schulen in Mecklenburg-Vorpommern, RS und Gymn. In Nordrhein-Westfalen, HS im Saarland, in allen Schulen von Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein), darüber hinaus bleiben die Aussagen jedoch vor allem in den älteren Lehrplänen eher allgemein mit Begriffen wie „situationsangemessene Sprache“ oder „situationsangemessener Diskurs“. Dagegen werden in unterschiedlicher Intensität in den Ländern Bremen, Hamburg, Hessen (RS und Gymn.), Schleswig-Holstein sowie vor allem in Brandenburg und Sachsen genauere Hinweise gegeben zu Höflichkeit, Stil, kommunikativen Strategien sowie Absichten erkennen bzw. reflektieren.

In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Kultusministerkonferenz 2003) wird Sprachbewusstheit im Rahmen der Darstellung zu Methodenkompetenzen der Schülerinnen und Schüler unter dem Stichwort Lernbewusstheit und Lernorganisation spezifisch angesprochen. Das Ziel, Fehler zu erkennen und diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess nutzen zu können, wird ausdrücklich erwähnt. Auch die soziopragmatische Ebene der Sprache wird aufgegriffen, unter anderem die Fähigkeit, durch Höflichkeitsformeln Verständigungsprobleme in der Interaktion zu überwinden. Allerdings geht es hier eher um sprachliches Handeln und weniger um Sprachbewusstheit. Ferner wird in Hinsicht auf interkulturelle Kompetenzen gefordert, dass Schülerinnen und Schüler kulturelle Differenzen und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen und sich darüber verständigen können. In

diesen genannten Bereichen zeigen sich zahlreiche Übereinstimmungen zwischen den theoretischen Konzeptionen von Sprachbewusstheit in DESI und den Lehrplänen.

## Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Testinstrumentarien Sprachbewusstheit

Zum Testen der muttersprachlichen wie fremdsprachlichen Kompetenzen bedarf es spezifischer Testinstrumentarien, da die Sprachen, der Spracherwerb und der Grad der Sprachbeherrschung verschieden sind. Dennoch lassen sich Berührungspunkte und Vergleichsmöglichkeiten ausmachen: Die Aufgaben in den Tests zur grammatischen Sprachbewusstheit Deutsch und Englisch sind auf Kompetenzdimensionen im Bereich morphologischer, syntaktischer und semantischer Regelungen bezogen, allerdings mit sehr verschiedenen Inhalten.

Im Deutschen werden grammatische Phänomene wie Konjunktiv oder Genitivobjekt, die vom Sprachwandel bedroht sind, oder schwierige grammatische Phänomene wie Kongruenz, semantische Fehler und Verträglichkeit in Kollokationen betrachtet. Im Englischen geht es um grammatische Lerngegenstände, wie sie in den Rahmenrichtlinien gefordert werden: Wortstellung, Tense und Aspekt, Passiv, Modalverben, Adverbiale, Nebensätze wie Relativsatz, If-Sätze, Vergleichssätze und Infinitivkonstruktion. In beiden Testkonstrukten zur grammatischen Sprachbewusstheit stehen folgende Fähigkeiten im Mittelpunkt:

- die Sprachrichtigkeit und gegebenenfalls die Fehlerhaftigkeit in vorgegebenen grammatischen Strukturen zu erkennen und
- die Fehler zu lokalisieren und zu korrigieren.

Die Kompetenzdimensionen und zum Teil auch die Aufgabenformate sind ähnlich. In den Aufgaben geht es häufig um Fehleridentifikation und Fehlerkorrektur. Darüber hinaus enthalten sowohl die Tests Sprachbewusstheit Deutsch als auch Englisch eine Dimension sozio- und pragmlinguistischer Sprachbewusstheit. Im Englischen stehen dabei grundlegende Kompetenzen im Mittelpunkt:

- die Fähigkeit, die situative Angemessenheit von Sprache bezüglich unterschiedlicher Stilebenen, der Anrede und hinsichtlich der Höflichkeit von Äußerungen zu erkennen und zu bewerten,
- die Fähigkeit, Sprechintentionen zu erkennen und gedanklich zuzuordnen,
- die Fähigkeit, die Kohärenz und Kohäsion von sprachlichen Äußerungen im Diskurs unter Berücksichtigung der textgrammatischen Ebene zu erkennen und damit einen textuellen Zusammenhang herzustellen.

Im Deutschen geht es um:

- Textpragmatik, insbesondere Kohärenz und Kohäsion der Schriftsprache herstellen,
- Sprachwandel und Stil, vor allem altmodische Sprache und Umgangssprache gegen Standardschriftsprache,
- Mitteilungsperspektiven wie indirekte Rede oder Irrealis.

Die Sprachbewusstheitstests Englisch und Deutsch sind unterschiedlich strukturiert. Im Deutschttest stehen insgesamt 34 Items für die Hauptstudie zur Verfügung. Im Englischen wird zwischen grammatischen und soziopragmatischen Items deutlich unterschieden, da sie zu verschiedenen Testzeitpunkten eingesetzt werden und sich im Testkonstrukt unterscheiden. Insgesamt werden 17 grammatische und 19 soziopragmatische Testitems verwendet. Im grammatischen Teil steht vorwiegend die Fähigkeit zur Korrektur im Mittelpunkt, während im soziopragmatischen Teil überprüft wird, ob die Schüler/innen Stilebenen und Höflichkeitsformen erkennen und bewerten können, ferner ob sie die inhaltlichen (Kohärenz) und textgrammatischen Signale (Kohäsion) für fortlaufenden Diskurs in unterschiedlichen Situationen erkennen und gegebenenfalls zuordnen können. Das Sprachbewusstheitskonstrukt Englisch ist demnach insgesamt stärker an der Fähigkeit ausgerichtet, sich sprachlich-formal und kommunikativ selbst korrigieren zu können, sowie die fremde Sprache angemessen gebrauchen zu können. Es ist weniger bedeutsam, die sprachlichen Regelungen im Einzelnen bewusst zu durchschauen und in Regeln fassen zu können.

Insgesamt erschließt die Konzeption von Sprachbewusstheit Deutsch und Englisch damit einen neuen Zugang zu lernstrategischen und kommunikationsstrategischen Kompetenzen, die in vielfältiger Weise in der Schule angelegt werden (sollen), um die Schülerinnen und Schüler zu einem überlegten und kontrollierten Umgang mit Sprache zu befähigen.

## Literatur:

- Augst, G./Faigel, E. (1986): Von der Reihung zur Gestaltung, Schriftspracherwerb von 14-24. Frankfurt: Lang.
- Brügelmann, H. (1998): Kinder auf dem Wege zur Schrift. Konstanz.
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
- Der Deutschunterricht (2000): Sonderheft Grammatik und Formulieren (Sept. 2000) Seelze / Velber: Erhard Friedrich Verlag.
- Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F. G. (Hrsg.) (2000): Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag.
- Edmondson, W. (1998): Sprachbegriffe für den Englischunterricht. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Berlin: Cornelsen, S. 29-35.
- Eichler, W. (1983): Kreative Schreibirrtümer. Zur Auseinandersetzung des Schülers mit dem Verhältnis Laut-Schrift und den Rechtschreibregeln. In: Diskussion Deutsch 74, S. 629-640.
- Eichler, W. (1991): Nachdenken über das Schreiben. Innere Regel- und Regelfehlbildung beim Orthographieerwerb. In: Diskussion Deutsch 117, S. 34-44.
- Eichler, W. (1999): Grammatikunterricht und Reflexion über Sprache. In: Lange, J. et al. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler, S. 226-257.
- Eichler, W. (2001): Die Rolle der Grammatik im Orthographieerwerb. In: Balhorn, H. et al. (Hrsg.): Betrachtungen über Sprachbetrachtungen. Seelze, S. 122-131.
- Eichler, W. (2003): Die Pisa-Nachfolgestudie DESI, Deutsch-Englische Sprachkompetenz bei SchülerInnen des 9. Schuljahrs international, In: Moschner, B. u.a. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung, Baltmannsweiler, S. 157-172.
- Eichler, W. (2004): Sprachbewusstheit und Orthographieerwerb. In Bremerich-Vos, A. u.a (Hrsg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik, Freiburg i.B. 2004, S. 179-189.

- Ellis, N. (Hrsg.) (1994): *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press.
- Ellis, R. (1994): *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004): The definition and measurement of L2 explicit knowledge. In: *Language Learning* 54(2), S. 227-275.
- Fairclough, N. (Hrsg.) (1992): *Critical language awareness*. London: Longman.
- Freudenstein, R. (2000): Grammatik lernen? Nein, danke! Grammatik erwerben? Ja, bitte!. In: Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F. G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, S. 55-66.
- Fotos, S. S. (1993): Consciousness raising and noticing through focus on form: Grammar task performance versus formal instruction. In: *Applied Linguistics* 14(4), S. 385-407.
- Garrett, P./James, C. (2000): Language awareness. In: Byram, M. (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York: Routledge, S. 330-333.
- Gnutzmann, C. (1997a): Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung. In: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 44(3), S. 227-236.
- Gnutzmann, C. (1997b): Language awareness: progress in language learning and language education, or reformulation of old ideas? In: *Language Awareness* 6(2/3), S. 65-74.
- Grotjahn, R. (2000): Sprachbezogene Kognitivierung: Lernhilfe oder Zeitverschwendung? In: Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F. G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, S. 83-106.
- Han, Y./Ellis, R. (1998): Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. In: *Language Teaching Research* 2(1), S. 1-23.
- Hecht, K./Hadden, B. (1992): Deklaratives und prozedurales Grammatikwissen bei Schülern des Gymnasiums mit Englisch als Zielsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3 (1), S. 31-57.
- Johnstone, B. (2002): *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Jude, N. A./Klieme, E. (2004): Beliefs about language and their importance in empirical models of language competence. Paper presented at the 7th International Conference of the Association for language Awareness in Lleida, Spanien, 19.-21. Juli 2004.
- Köpcke, K.-M. (2000): Starkes, Schwaches und Gemischtes in der Substantivflexion des Deutschen – Was weiß der Sprecher über die Deklinationsparadigmen? In: Thieroff, R./ Tamrat, M./ Fuhrhop, N./Teuber, O. (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer, S. 155-170.
- Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. [http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache\\_MSA\\_BS\\_04-12-2003.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf).
- van Lier, L. (1996): *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Little, D. (1997): Language awareness and the autonomous language learner. In: *Language Awareness* 6(2/3), S. 93-104.
- Long, M. (2000): Second language acquisition theories. In: Byram, M. (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge, S. 527-534.
- Luchtenberg, S. (1995): Language Awareness-Konzeptionen. In: *Der Deutschunterricht* 4, S. 3-14.
- Luchtenberg, S. (1997): Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, S. 111-126.
- Luchtenberg, S. (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness. Zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. In: Kuhs, K./Steinig, W. (Hrsg.): *Pfade durch Babylon*. Freiburg: Fillibach, S. 137-156.
- Neuland, E. (1992): Sprachbewusstsein und Sprachreflexion. In: *Der Deutschunterricht* 4, S. 3-14.

- Nold, G. (1998): Grammatik im Lehrwerk und in den Köpfen der Fremdsprachenlerner am Beispiel von Englisch in der 8. Klasse der Realschule. In: Hermes, L./Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.): Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerbildung in der Diskussion. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S. 217-227.
- Nold, G. (2000): Ist schulisches Fremdsprachenlernen prognostizierbar? Überlegungen zum empirischen Forschungsprojekt „Lernstrategien zur Förderung sprachlicher Verstehensstrukturen in Englisch als Fremdsprache“. In: Aguado, K. (Hrsg.): Zur Methodologie der empirischen Fremdspracherwerbsforschung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 75-91.
- Nold, G. (2003): The impact of the learning culture on achievement in the English as a foreign language classroom – a view from Germany. In: Rymarczyk, J./Haudeck, H. (Hrsg.): In Search of The Active Learner – Untersuchungen zu Fremdsprachenunterricht, bilingualen und interdisziplinären Kontexten. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 163-184.
- Nold, G./Haudeck, H./Schnaitmann, G. W. (1997): Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 8(1), S. 27-50.
- Nold, G./Schnaitmann, G. W. (1995): Lernbedingungen und Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. In: Empirische Pädagogik 9(2), S. 239-261.
- O’Grady, W./Archibald, J./Aronoff, M./Rees-Miller, J. (2001): Contemporary Linguistics. An Introduction. Boston, New York: Bedford/St. Martin’s.
- Ossner, J. (1999): Sprachwissen und Sprachbewusstsein. In: Witte, B. (Hrsg.): Akten des Germanistentages Lüneburg.
- Paradis, M. (2004): Neurolinguistics of bilingualism and the teaching of languages. 27.05.2004 <[http://semioticon.com/virtuals/talks/paradis\\_txt.htm](http://semioticon.com/virtuals/talks/paradis_txt.htm)>
- Van Patten, B. (1994): Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features & research methodology. In: AILA Review 11, S. 27-36.
- Robinson, P. (1997): Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, enhanced, and instructed conditions. Studies in Second Language Acquisition 19(2), S. 223-247.
- Schmidt, R. (1994): Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In: AILA Review 11, S. 11-26.
- Schumann, J.H. (1998): The neurobiology of affect in language. Malden, MA: Blackwell.
- Sieber, P./Sitta, H. (1992): Sprachreflexion in der Öffentlichkeit. Die öffentliche Sprachkritik als Indikator öffentlichen Sprachbewusstseins. In: Der Deutschunterricht 44(4), S. 63-83.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005): Lehrplan-Datenbank. <http://db.kmk.org/lehrplan/>.
- Szagan, G. (1996): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz, PVU.
- Thomé, G. (1999): Orthographieerwerb: Quantitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Tunmer, W. E./Pratt, C./Herriman, M. L. (1984): Metalinguistic Awareness in Children. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Vollmer, H./Henrici, G./Finkbeiner, C./Grotjahn, R./Schmid-Schönbein, G./Zydati, W. (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12(2), S. 1-145.
- Weinert, S. (2000): Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen, Bern: Hogrefe, S. 311-361.
- White, L. (1996): Universal grammar and second language acquisition: current trends and new directions. In: Ritchie, W. C./Bhatia, T. K. (Hrsg.): Handbook of second language acquisition. San Diego: Academic Press.
- Williams, J. N. (1999): Memory, attention and inductive learning. In: Studies in Second Language Acquisition 21, S. 1-48.



- Zimmermann, G. (1992): Zur Funktion von Vorwissen und Strategien beim Lernen mit Instruktionstexten. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 3(2), S. 57-79.
- Zimmermann, G./Plessner, H. (1998): Zum Zusammenhang von Lernstrategien, Wissensrepräsentationen und Leistung beim Lernen mit Instruktionstexten im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 9(2), S. 265-290.