

Anja Wildemann
Lena Bien-Miller *Hrsg.*

Sprachbewusstheit

Perspektiven aus Forschung und
Didaktik



Springer VS

Sprachbewusstheit

Anja Wildemann · Lena Bien-Miller
(Hrsg.)

Sprachbewusstheit

Perspektiven aus Forschung und
Didaktik

 Springer VS

Hrsg.

Anja Wildemann
Institut für Bildung im Kindes- und
Jugendalter, Rheinland-Pfälzische
Technische Universität
Kaiserslautern- Landau
Landau, Deutschland

Lena Bien-Miller
Institut für Germanistik, Justus-Liebig
University of Gießen
Gießen, Deutschland

ISBN 978-3-658-39228-4 ISBN 978-3-658-39229-1 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-39229-1>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Geleitwort

Dass Menschen hören und sprechen, ist in ihrer Natur angelegt wie das Gehen. Ein Menschlein bedarf zusätzlich der menschlichen Gemeinschaft, um sich beides, aufrechtes Gehen und ausgebautes Sprechen, anzueignen. Das ungeborene menschliche Wesen bewegt sich schon im Mutterleib und nimmt dort Geräusche und Stimmen wahr, bevor es schreiend und strampelnd auf der Welt erscheint. Bis es jedoch zum aufrechten Gehen und zum Sprechen kommt, ist – zusammen mit der körperlichen Entwicklung – ein langer sozialer Parcours zurückzulegen, bei dem für das Kind die Gemeinschaft mit sprechenden, gehenden Partnern unentbehrlich ist, weil es seine Anlagen nur in dieser Gemeinschaft voll entfalten kann. Der aufrechte Gang z. B. entsteht in der Gemeinschaft Gehender, aber nicht ohne diese. Beispiele sog. „wilder Kinder“ oder „Wolfskinder“ zeigen auch, dass es nicht möglich ist, das Sprechenlernen nach der mittleren Kindheit noch vollständig nachzuholen. Sprechen mit anderen, Denken und die kognitive Entwicklung stehen in Wechselwirkung. Zudem können sprechende Menschen im Prinzip unter günstigen Bedingungen lebenslang neue, weitere Sprachen lernen, allerdings nicht immer mit Leichtigkeit.

Sprechen ist eine Tätigkeit, die Kindern zunehmend bewusst wird. Als ein Erwachsener von einem Kind sagte, es könne mit seinen drei Jahren sicher schon laufen und ein bisschen sprechen, protestierte das Kind: „Ich kann ganz sprechen!“, das war ihm bewusst und wichtig. Kinder lernen Ausdrücke und ihre Bedeutungen, gebrauchen und verändern sie, spielen damit und lachen darüber, machen gern mit Sprache Quatsch; mit Sprache können sie auch verletzen und beleidigen, sogar lügen. Aus alldem entsteht die Entdeckung, dass sie mit Sprechen etwas tun und erreichen, handeln – und ihre Gesprächspartner auch. So wächst ihre Sprachbewusstheit, denn sie lassen erkennen, dass sie alltäglich üblichen, besonderen und scherzhaften, aufrichtigen und weniger aufrichtigen

Sprachgebrauch unterscheiden: Lachen über sprachliche Verstöße bestätigt die Regel. Lügen dagegen ist heikel, weil etwas in der Welt mit Sprache absichtlich unrichtig dargestellt wird – ein sozialer Verstoß – und man Entdeckung und Sanktionen fürchten und sich evtl. spitzfindig herausreden muss – was jedoch ggf. die Sprachbewusstheit trainiert. Sowas aber ist eher kein Erziehungs- bzw. Unterrichtsziel.

In mehrsprachiger Umgebung können Kinder von Anfang an oder nach und nach zwei- und mehrsprachig werden, bei seltenem Gebrauch aber auch Sprachen wieder verlieren – und evtl. neu lernen. Viele reflektieren über ihre und andere Sprachen, und zwar schon in frühem Alter, wie unterschiedlich Papa und Mama oder andere Menschen sprechen. Wenn ein eineinhalbjähriges Kind deutsch-japanischer Eltern seinen deutschsprachigen Opa mit dem japanischen Namen „ochisan“ (Opachen) anspricht und dabei heftig lacht, ist das ein Zeichen für die Erkenntnis, dass die Namen bestimmten Sprachen zugeordnet sind, die man entgegen dieser Zuordnung gebrauchen kann – im Spaß: ein Zeichen für früh entstehende Sprachbewusstheit des Kindes.

Wie kommt Sprachbewusstheit zustande? Grob gesagt, wird das Gehörte aufgenommen, gespeichert, verarbeitet und bald annähernd und in kleinen Happen reproduziert. In der Interaktion bewerten junge Kinder einige Spracheinheiten als schöne, böse, lustige oder freche Wörter, als fremde und falsche Wörter, als Quatschwörter usw. Bewertungen haben Kinder oft erstmal von älteren Sprechenden übernommen, finden bald aber eigene Einordnungen. So entsteht eine neue, eine zweite Ebene, auf der Sprachliches bewusster bewertet und eingeordnet wird: Sprachelemente werden also klassifiziert; Sprache wird genauer wahrgenommen und in Kategorien eingeordnet; manchmal macht es besonderen Spaß, Wörter der Kategorie „unschön“ oder „verboten“ oder eben Quatschwörter zu gebrauchen, das geschieht auch in Kenntnis der Konvention (und manchmal gegen sie), welche Ausdrücke wo und wie gebraucht werden sollten und welche nicht. Schon Kinder können mit sprachlichen Ausdrücken spielen, sie verändern, eigene Ausdrücke erfinden. Helga Andresen z. B. hat viele sprechende Beispiele beigetragen, wie junge Kinder Sprache verstehen und im Gebrauch ihren Absichten anpassen. Eine Absicht kann sein, mit Sprache Quatsch zu machen und sich daran zu freuen, etwas zu verdrehen, Abweichungen zu testen; auch dadurch entsteht Sprachbewusstheit. Quatsch ist nämlich nicht Unsinn, also ohne Sinn, im Gegenteil: Gerade dadurch, dass man mit Sprachlichem spielerisch umgehen kann, werden die Sinnhaftigkeit unterschiedlicher Ausdrücke, Formen und Kompositionen aktiv erfahren und Möglichkeiten der Codierung von Sinn bewusst. Beispiel: Ein Schulanfänger nichtdeutscher Erstsprache verweigerte

im Deutsch-als-Zweitsprache-Kurs das Wort Mutter, weil die dazu vorgelegte Abbildung nicht seine Mutter zeigte. Dann lernte er, erwachsen ausgedrückt, dass es beim Wort „Mutter“ nicht um die individuelle Mutter geht, sondern quasi abstrahierend um die Funktion: „Mutter“ als Bezeichnung klassifizierter individueller ‚Gegenstände‘, die man dann zuordnen kann: deine oder meine Mutter oder eine andere Mutter, so wie bei anderen Wörtern auch: Kind, Ball, Brot... u.a. Welcher dieser Gegenstände jeweils gemeint ist, klären Zusätze (deine Mutter) und/oder der Kontext. Dies nach und nach zu erkennen – auch wenn es (noch nicht) verbalisiert werden kann – ist ein grundlegender Schritt in der Sprachpraxis zum Entstehen von Sprachbewusstheit. „Sprechen Sie mit Ihrem Kind!“ lautet die grundlegende Empfehlung an Eltern, und das beinhaltet auch, dem Kind zuzuhören, auf seine Sprachfragen möglichst zu antworten und ihm durch eigenes Sprechen Sprachangebote zu machen, aus denen das Kind tastend seine Schlüsse zieht – was nicht gleich voll gelingt. Umso wichtiger daher der Sprachausbau durch die Schule, schon dadurch, dass Sprache geschrieben und dabei bewusst ge- oder zergliedert wird. Die Schrift ist ein zweites System der Sprache und fordert unaufhörlich zum bewussten Vergleichen heraus: Laut und Buchstabe, ein Laut und mehrere Schriftzeichen /sch/, ein Wort für einen Gegenstand oder mehrere: Rad & Räder: Woran erkennt man das Gemeinte? Oder zwei verschiedene Wörter für ein-und -dieselbe Sache: Lesebuch & Fibel, Pantoffeln & Hausschuhe, Pool oder Schwimmbecken, Guten Morgen & Grüß Gott & Hallo & Merhaba & Kalimera ... Denn wenn viele mitreden und auch Beispiele in verschiedenen Sprachen einbeziehen dürfen, ergibt sich oft ein Sprachvergleich. Den Anfang können Grußformeln machen wie guten Morgen, guten Tag, guten Abend, bonjour, bonsoir, bon giorno – bona sera, kalimera – kalinichta, merhaba ... oder Geburtstagswünsche wie herzlichen Glückwunsch, ein langes Leben, many happy returns to the day, bon anniversaire, chronia polla, usw. Über die jeweils wörtliche Bedeutung erkennen Kinder im Gespräch die Funktion der Ausdrücke, den Redewert, und verstehen im Vergleich der Sprachen, wie verschiedene Sageweisen Gleiches oder Ähnliches übermitteln. Gleichzeitig werden Möglichkeiten des Sprachbaus entdeckt, der Sprachvergleich vollzieht sich anfangs oft an Wörtern (an Zahlwörtern, Namen für Früchte, internationale Wörter usw.), später an komplexeren Ausdrücken. Bald erkennen Kinder die Prinzipien im Vergleich der Bauarten, im Kontrast, und sie ziehen daraus Schlüsse als metasprachliches Wissen, die sie immer wieder an Beispielen überprüfen. Oft bleiben Fragen mit Lehrpersonen, Eltern, Bekannten zu besprechen. Nachdenken über Sprache, Sprachreflexion, „Sprachforschen“ macht neugierig und regt Kinder und manche Erwachsene gegenseitig an, genau dies führt Bewusstheit und zu Wissen über Sprache(n).

Sprachbewusstheit ist ein dynamisches Ergebnis der Sprachreflexion, des Nachdenkens über Sprache, ein neuerer Terminus gegenüber dem (eher statischen?) Sprachbewusstsein, das gebildeten Erwachsenen zugeschrieben wird. Sprachbewusstheit entsteht aus Language Awareness bzw. dt. Sprachaufmerksamkeit und Nachdenken über Sprache, sie sind Voraussetzungen von Sprachbewusstheit. Sprachaufmerksamkeit schließt zunehmend metasprachliches Wissen ein und wird durch den kognitiven Zugriff, durch das Vergleichen von Ausdrucksweisen aktiviert. Die Nuancen sind vielfältig und anregend.

Zu diesem Bereich leistet der vorliegende Band einen umfassenden Beitrag, der von grundlegenden Aspekten und Erhebungsverfahren bis in die Lebenswelt und in die Schulfächer führt. Die Beschäftigung damit macht uns nachdenklich, was wir den Lernenden zutrauen und wo wir ihnen helfen können. Über Sprache und Sprachgebrauch lernen auch wir Lesende, Nachdenkende selbst mehr, werden sprachbewusster. Daher wünsche ich diesem Buch eine breite und nachdenkliche Aufnahme.

Ingelore Oomen-Welke

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | Einleitung | 1 |
| | Anja Wildemann und Lena Bien-Miller | |
| 2 | Sprachbewusstheit – Begriffe, Positionen und (In-)Kongruenzen | 7 |
| | Lena Bien-Miller und Anja Wildemann | |
| 3 | Sprachentwicklung und Sprachbewusstheit | 41 |
| | Muhammed Akbulut | |
| 4 | Sprachbewusstheit aus der Sicht von Fremd-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik | 83 |
| | Monika Angela Budde und Hélène Martinez | |
| 5 | Phonologische Bewusstheit als eine Facette von Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für das Lesen | 115 |
| | Zeynep Kalkavan-Ayдын und Dominique Rauch | |
| 6 | Sprachbewusstheit und Schreiben | 141 |
| | Muhammed Akbulut und Sabine Schmölzer-Eibinger | |
| 7 | Sprachbewusstheit auf Textebene | 181 |
| | Eva Maria Uebel | |
| 8 | Sprachbewusstheit und Grammatikunterricht | 225 |
| | Iris Kleinbub, Christoph Schiefele und Stefan Jeuk | |
| 9 | Sprachbewusstheit in einem sprachenintegrativen Deutschunterricht | 275 |
| | Anja Wildemann und Lena Bien-Miller | |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 10 | Fremdsprachenunterricht und Sprachbewusstheit | 311 |
| | Steffi Morkötter | |
| 11 | Herkunftssprachenunterricht und Sprachbewusstheit | 361 |
| | Grit Mehlhorn und Bernhard Brehmer | |
| 12 | Fachunterricht und Sprachbewusstheit | 395 |
| | Beate Lütke und Laura Rödel | |
| 13 | Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsplanung | 451 |
| | Sarah Hägi-Mead und Tanja Tajmel | |

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Prof. Dr. Anja Wildemann, Professorin für grundschulpädagogische Forschung mit dem Schwerpunkt Sprachbildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau). Forschungsschwerpunkte: Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnose und Sprachbildung, sprachsensibler und sprachenintegrativer Unterricht.

Dr. Lena Bien-Miller, Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Germanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Sprachbewusstheit, Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, Reflexion über Sprache und Deutsch als Zweitsprache.

Autorenverzeichnis

Dr. Muhammed Akbulut Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung, Karl-Franzens-Universität Graz, Graz, Österreich

Dr. Lena Bien-Miller Institut für Germanistik, JLU Gießen, Gießen, Deutschland

Prof. Dr. Bernhard Brehmer Fachbereich Linguistik, Universität Konstanz, Konstanz, Deutschland

Prof. Dr. Monika Angela Budde Universität Vechta, Germanistik, Vechta, Deutschland

Prof. Dr. Sara Hägi-Mead Institut für Bildungsforschung, Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

Prof. Dr. Stefan Jeuk Institut für deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland

Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin Institut für deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule Freiburg, Freiburg, Deutschland

Prof. Dr. Iris Kleinbub Institut für deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland

Prof. Dr. Beate Lütke Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

Prof. Dr. Hélène Martinez Institut für Romanistik, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland

Prof. Dr. Grit Mehlhorn Institut für Slavistik, Universität Leipzig, Leipzig, Deutschland

Prof. Dr. Steffi Morkötter Lehrstuhl für Fremdsprachendidaktik, Universität Rostock, Rostock, Deutschland

Prof. Dr. Dominique Rauch Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland

Dr. Laura Rödel Professional School of Education, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

Dr. Christoph Schiefele Institut für deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg, Deutschland

Prof. Dr. Sabine Schmölzer-Eibinger Fachdidaktikzentrum Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung, Universität Graz, Graz, Österreich

Prof. Dr. Tanja Tajmel Centre for Engineering in Society, Concordia University, Montreal, Kanada

Dr. Eva Maria Uebel Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Landau, Deutschland

Prof. Dr. Anja Wildemann Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Landau, Deutschland



Einleitung

1

Anja Wildemann und Lena Bien-Miller

Wenn Sprachen-Können nun ein – sei es auch noch so «inadäquates» – Wissen ist, dann ist es auch gleichgültig, um welche Sprache es sich handelt, die man kann: Es ist auf jeden Fall ein bewundernswertes und wertvolles Wissen. (Trabant, 2008, S. 105).

Sprachen sind im Alltag ihrer Nutzerinnen und Nutzer in erster Linie Gebrauchsmittel; sie dienen der Verständigung, dem Verstehen und Verstanden werden. Dem systematischen Nachdenken über Sprachen, ihre Strukturen, Funktionen und ihren Gebrauch kommt im Alltag hingegen deutlich weniger Bedeutung zu. Und dennoch nimmt das Nachdenken über Sprache eine wichtige Rolle im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht sowie in den didaktisch-methodischen Konzepten rund um Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie Mehrsprachigkeit ein. So deklariert Neuland (2002) Sprachbewusstsein (so der Begriff, den sie verwendet), als ein Ergebnis des Nachdenkens über Sprache, als „eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht“. Sie sieht eine enge Verbindung zwischen Sprachbewusstsein und Sprachgebrauch, dessen Verhältnis, nach Neuland, von Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet ist und daher, zwecks einer genaueren Bestimmung, weiter erforscht werden muss (ebd., S. 9).

A. Wildemann (✉)

Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, Landau, Deutschland
E-Mail: anja.wildemann@rptu.de

L. Bien-Miller

Institut für Germanistik, JLU Gießen, Gießen, Deutschland
E-Mail: Lena.Bien-Miller@germanistik.uni-giessen.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

A. Wildemann und L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-39229-1_1

Bewussterwerb über Sprachen und ihren Gebrauch wird einerseits als ein Ergebnis von primärsprachlicher und kognitiver Entwicklung (Waller, 1988; Bialystok, 1986; Karmiloff-Smith, 1992; Stude, 2013) und andererseits als Ziel eines jeden Sprachunterrichts sowie als eine Voraussetzung für sprachliche Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten im Fachunterricht aller Fächer angesehen (vgl. KMK, 2004). Insofern kommt der Ausbildung von Sprachbewusstheit im Rahmen der Sprachentwicklung und Sprachbildung eines Individuums eine zentrale Rolle zu. Trotz, oder gerade wegen der Komplexität und der Vielschichtigkeit des Phänomens, ist Sprachbewusstheit bislang eher partiell zum Gegenstand der Forschung geworden. Das Ziel dieses Sammelbands ist es, das Phänomen Sprachbewusstheit unter Einbezug der bisherigen Forschungsergebnisse in genau jener Vielschichtigkeit und Komplexität darzustellen und zu beleuchten. Dabei wird Sprachbewusstheit aus zwei zentralen Perspektiven betrachtet: 1) aus der Perspektive des Individuums und seiner sprachlichen und kognitiven Entwicklung und 2) aus der Perspektive der Fachdidaktiken und fachlichen Implikationen für den Unterricht.

Bereits in den einleitenden Worten wird deutlich, dass verschiedene Begriffe nebeneinander gebraucht werden. Aus diesem Grund werden in dem Beitrag von **Lena Bien-Miller und Anja Wildemann** die theoretischen und begrifflichen Grundlagen zu Sprachbewusstheit skizziert. Dabei werden das Konstrukt Sprachbewusstheit und die damit einhergehenden Positionierungen disziplinär verankert. Ebenso werden die verschiedenen theoretischen Anker – *Language Awareness*, *Metalinguistic Awareness*, Sprachaufmerksamkeit und Sprachgefühl – erörtert. Abschließend wird neuere Forschung zu sprachbezogenen Schüler*innenkonzepten skizziert.

Muhammed Akbulut zeichnet in seinem Beitrag die Entwicklung von Sprachbewusstheit im Kindesalter nach, wobei er insbesondere die ersten Lebensjahre fokussiert. Dabei ist mit Blick auf den frühen Spracherwerb eine zentrale Frage, wie sich metasprachliche Fähigkeiten im Rahmen der sprachlichen und kognitiven Entwicklung ausbilden.

Einen Einblick in Sprachbewusstheit aus der Sicht von Fremd-, Zweit- und Mehrsprachigkeitsdidaktik geben **Monika Angela Budde und Hélène Martinez** in ihrem Beitrag, der sich vor allem am *Language Awareness*-Ansatz orientiert. Neben Sprachbewusstheit als Einflussgröße auf den Sprachaneignungsprozess betrachten sie die individuellen, mehrsprachigen Ressourcen von Lernerinnen und Lernern und plädiert für ein sprachenübergreifendes pädagogisch-didaktisches Konzept.

Zeynep Kalkavan-Ayd n und Dominique Rauch beleuchten phonologische Bewusstheit als eine Facette von Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für

das Lesen. Sie betrachten zunächst die Verknüpfung zwischen phonologischer Bewusstheit und Lesekompetenz aus der Forschungsperspektive. Darüber hinaus zeichnen sie fachdidaktische Entwicklungen und deren didaktisches Potenzial für den Leseunterricht nach.

Der Fokus auf Sprachbewusstheit in Verbindung mit Sprachgebrauch wird von **Muhammed Akbulut und Sabine Schmölder-Eibinger** in ihrem Beitrag gesetzt, indem sie den produktiven Sprachgebrauch, das Schreiben, in den Blick nehmen. Sie erörtern die Teilkonstrukte phonologische, morphologische, syntaktische und textuelle Bewusstheit auf der Folie des jeweiligen Forschungsstandes und stellen didaktische Konzepte zur Förderung von Schriftlichkeit bzw. Schreibkompetenz unter Einbezug von Sprachbewusstheit vor.

Anschließend modelliert **Eva-Maria Uebel** Sprachbewusstheit auf der Textebene, um abzuwägen, wie zukünftig Textbewusstheit erforscht werden kann. Anknüpfend an die psycholinguistische Sichtweise von Metasprachlichkeit von Gombert (1992, 1993), schlägt sie ein Modell vor, in dem Textkompetenz und Textbewusstheit wechselseitig voneinander profitieren.

Welche Rolle Sprachbewusstheit im Grammatikunterricht spielt, wird im Beitrag von **Iris Kleinbub, Christoph Schiefele und Stefan Jeuk** erläutert. Sie stellen dafür in einem ersten Schritt Forschungserkenntnisse zu Sprachbewusstheit von Kindern im Vorschul- und Schulalter sowie von angehenden Lehrkräften vor. Im zweiten Schritt werden didaktische Konzeptionen des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ diskutiert.

Anja Wildemann und Lena Bien-Miller stellen anschließend Konzepte und Ansätze für einen sprachenintegrativen Deutschunterricht vor, die aus der sprachdidaktischen Diskussion und Forschung hervorgegangen sind. Anknüpfend an die „Didaktik der Vielsprachigkeit“ (Oomen-Welke, 1999, 2017) wird der fachdidaktische Diskurs nachgezeichnet.

In dem Beitrag von **Steffi Morkötter** wird Sprachbewusstheit als verbindlicher Kompetenzbereich im Fremdsprachunterricht beleuchtet. Dabei plädiert sie für eine sprachenübergreifenden Perspektive, die Mehrsprachigkeit als Ausgangs- und Zieldimension des Unterrichts begreift. Die Autorin fokussiert das Schulfach Englisch und romanische Sprachen.

Grit Mehlhorn und Bernhard Brehmer gehen in ihrem Beitrag vom Herkunftsspracherwerb aus, um dann die Entwicklung von Sprachbewusstheit im Herkunftssprachenunterricht zu beleuchten. Neben zentralen Unterrichtsprinzipien und formfokussierten Verfahren erörtern sie den Umgang mit sprachlichen Varietäten im Herkunftssprachenunterricht.

Beate Lütke und Laura Rödel diskutieren in ihrem Beitrag die Verbindung von Sprachbewusstheit mit dem Fachunterricht. Sie liefern einen Überblick

über die historische Entstehung, internationale Einflüsse, Bezeichnungen und theoretische Hintergründe fachintegrierter Sprachbildung. Außerdem werden fachdidaktische Diskurse und Konzepte sowie empirische Erkenntnisse mit Blick auf die Sprachbildung in MINT-Fächern nachgezeichnet.

Ein abschließender Blick auf die Unterrichtsplanung unter Einbezug von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit erfolgt in dem Beitrag von **Sara Hägi-Mead und Tanja Tajmel**. Ausgerichtet an einer kritisch-reflexiven Sprachenbewusstheit zeigen sie anhand von Beispielen, wie die Sprachen der Schüler*innen in die Unterrichtsplanung eingebunden werden können.

Alle Beiträge in diesem Band fokussieren Sprachbewusstheit aus nationaler und internationaler, empirischer sowie fachdidaktischer Perspektive. Bezugspunkte sind hierbei der Deutschunterricht, der Fremdsprachenunterricht, der Herkunftssprachenunterricht und der (nicht-sprachliche) Fachunterricht. Bewusst gibt es keinen Beitrag zum DaZ-Unterricht, da dieser zum einen im hiesigen Schulkanon kein eigengeständiges Unterrichtsfach darstellt und zum anderen oftmals mit einem eher defizitorientierten Förderunterricht gleichgesetzt wird. Aspekte von Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit sind ein zentraler Bestandteil, wenn nicht gar ein Ausgangspunkt, der einzelnen Beiträge. Zur Beleuchtung dieser Perspektive tragen die Autorinnen und Autoren maßgeblich bei, indem sie Sprachbewusstheit im Kontext von lebensweltlicher und schulischer Mono- und Multilingualität umfassend abbilden. Für die Bereitschaft zur Mitwirkung an diesem Band, ihr Engagement und ihre Ausdauer danken wir allen Autorinnen und Autoren sehr.

Literatur

- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57(2), 498–510.
- Budde, M., Riegler, S., & Wieprächtiger-Geppert, M. (Hrsg.). (2011). *Sprachdidaktik*. Akademie.
- Gombert, J. E. (1992). Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. *International Journal of Psychology* 28(5), S. 571–580.
- Gombert, J. E. (1993). *Metalinguistic development*. New York u.a.: Harvester Wheatsheaf.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. The MIT Press.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. München.
- Neuland, E. (2002). Sprachbewusstsein – Eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. *Der Deutschunterricht*, 3(22), 4–10.

- Oomen-Welke, I. (1999). Sprachen in der Klasse. *Praxis Deutsch*, 157, 14–23.
- Oomen-Welke, I. (2017). Didaktik der Sprachenvielfalt. In I. Oomen-Welke, & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache, hrsg. in der Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) von Wilfried Ulrich*. (S. 617–632). 4. vollständig überarb. und erweit. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Fillibach bei Klett.
- Trabant, J. (2008). *Was ist Sprache?* Beck.
- Waller, M. (1988). Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 20(4), 297–321.

Prof. Dr. Anja Wildemann, Professorin für grundschulpädagogische Forschung mit dem Schwerpunkt Sprachbildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Forschungsschwerpunkte: Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnose und Sprachbildung, sprachsensibler und sprachenintegrativer Unterricht. Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften für Heterogenität und Mehrsprachigkeit.

Dr. Lena Bien-Miller, Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Germanistik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Sprachbewusstheit, Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, Reflexion über Sprache und Deutsch als Zweitsprache.



Sprachbewusstheit – Begriffe, Positionen und (In-)Kongruenzen

2

Lena Bien-Miller und Anja Wildemann

2.1 Begriffe, Konstrukte und Positionen

„Ich denke, das ist eine ganz, ganz wichtige Säule, den Kindern [Sprache] bewusst zu machen, damit die auch verstehen, wie sich das alles zusammensetzt, so eine gewisse Basis entwickeln und dann auch dieses Interesse dafür Auch die Kinder zu sensibilisieren [ist wichtig], genauer hinzugucken, darauf zu achten, wie drücke ich mich denn überhaupt aus. Einfach ein bisschen mehr Sprachgefühl zu entwickeln ...“ (Lehrerin, Sekundarstufe I)

Sprachbewusstheit als Voraussetzung und Zielkompetenz jeglicher Beschäftigung mit Sprache spielt in der Didaktik des Deutschunterrichts sowie des DaF/DaZ-Unterrichts seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle. Laut Gornik (2010, S. 233) gehört sie sogar zu „zentralen Kategorie[n] der Sprachdidaktik“. Wie das obige Zitat aus einem Interview mit einer Lehrkraft zum Ausdruck bringt, wird Sprachbewusstheit im schulischen Deutschunterricht in doppelter Hinsicht für wichtig erachtet: Zum einen wird angenommen, dass sie eine Brücke zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen darstellt (Gornik, 2010). Sprachbewusstheit ermöglicht demnach kompetentes und intentionales Sprachhandeln, das über die bloße Nutzung des unbewussten

L. Bien-Miller (✉)

Institut für Germanistik, JLU Gießen, Gießen, Deutschland

E-Mail: Lena.Bien-Miller@germanistik.uni-giessen.de

A. Wildemann

Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, Rheinland-Pfälzische Technische

Universität Kaiserslautern-Landau, Landau, Deutschland

E-Mail: anja.wildemann@rptu.de

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

A. Wildemann und L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit*,

https://doi.org/10.1007/978-3-658-39229-1_2

sprachlichen Wissens hinausgeht. Sie befähigt „Lernende, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren“ (Eichler & Nold, 2007, S. 59). Zum anderen wird Sprachbewusstheit als eine Wissensbasis für einen kompetenten Sprachgebrauch angesehen: Wer Sprache reflektiert und gezielt zu nutzen weiß, ist in der Lage, über Sprache und ihren Gebrauch nachzudenken und bspw. gezielt Formulierungen abzuwägen, Satzglieder umzustellen, passende Anrede und Höflichkeitsfloskeln situationsangemessen auszuwählen etc. Sprachbewusstheit als Fähigkeit, über Sprachliches bewusst nachzudenken, bildet somit sowohl eine Voraussetzung als auch ein Ziel des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, der „sprachwissenschaftlich fundierte Ausbildung eines breiten, normreflexiven und handlungspraktisch nutzbaren Sprachbewusstseins“ anstrebt (Neuland, 2002, S. 4), welches Schüler*innen kompetente, reflektierte, bewusste Sprachhandlungen in alltäglichen und fachlichen Kontexten ermöglichen soll.

Im Fachunterricht wird Sprachbewusstheit vor allem unter dem Aspekt der Sprachsensibilität eine Bedeutung zugeschrieben (Michalak & Budde, 2021). Sprachbewusstheit bedeutet in diesem Kontext die Fähigkeit, neben den fachlichen Inhalten die Form ihrer Versprachlichung im Auge zu behalten (z. B. gezielte und funktionale Nutzung des Fachwortschatzes und grammatikalischer Strukturen), um je nach Spezifik des Faches Textsorten sprachlich angemessen zu gestalten (bspw. Protokoll, Bericht etc.). Auch hier wird häufig der Annahme gefolgt, dass Sprachbewusstheit Schüler*innen die Möglichkeit gibt, auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire bewusst und intentional zuzugreifen und somit ihren Sprachgebrauch differenziert sowie textsorten- und fachspezifisch zu gestalten (vgl. Lütke und Rödel in diesem Band).

In der Fremdsprachendidaktik wird bei der Modellierung des Konstrukts Sprachbewusstheit der Aspekt der Sprachsensitivität seit geraumer Zeit um die Variable „metasprachliches Wissen“ ergänzt. Es wird davon ausgegangen, dass beim Aufbau rezeptiver und produktiver Sprachkompetenzen dem expliziten, metasprachlichen (Grammatik-)Wissen eine besondere Rolle zukommt: „Auf der einen Seite wird *language awareness* als sprachliches Wissen verstanden. [...] Auf der anderen Seite [...] eine Art kognitive Ausstattung [...] durch die die Besitzerin der *language awareness* eine besondere Art von rezeptiver Sensitivität für Sprache hat“, so haben es Edmondson und House bereits (1997, S. 4) postuliert. Sprachbewusstheit wird somit als eine wissensbasierte Kontroll- und Steuerinstanz angenommen, die den Sprachgebrauch begleitet und die Auswahl, die Bildung und den Gebrauch sprachlicher Formen und Strukturen leitet (Edmondson & House, 1997; Gnutzmann, 2010; Nold & Rossa, 2008). Explizite Aufmerksam-

keitssteuerung auf die Formenbildung und Wissen darüber ermöglichen und unterstützen demnach den Aufbau von Sprachkompetenz. Lerner*innen, die bspw. um die Bildung und die textsortenspezifische Funktion des Präteritums wissen und in der Lage sind, dieses Wissen beim Schreiben zu aktivieren (Sensitivität), sind somit eher in der Lage, dieses Tempus norm- und funktionsangemessen zu nutzen, als diejenigen, die entweder nicht über das Wissen verfügen oder es nicht aktivieren und nutzen können.

Auch wenn je nach Betrachtungsfokus der jeweiligen Disziplin unterschiedliche Aspekte des Konstrukts Sprachbewusstheit in den Vordergrund gerückt werden, ist konsensuell, dass mit dem Terminus Sprachbewusstheit auf eine sprachbezogene Fähigkeit bzw. eine Kompetenz rekurriert wird, die eng mit dem Sprachwissen und -können zusammenhängt, über die bloße Nutzung von Sprache hinausgeht und sich graduell abstufen lässt (mehr vs. weniger sprachbewusst). Das Spektrum dessen, wie sich diese Fähigkeit äußern kann, ist aber sehr weit, was zwar den Stellenwert des Konstrukts Sprachbewusstheit in den Didaktiken der Sprachfächer mehrfach untermauert, es aber gleichzeitig undurchsichtig erscheinen lässt. So ist bspw. empirisch nachgewiesen, dass bereits Vorschüler*innen beim Diktieren eigener Erzählungen intuitiv einen Wechsel vom Perfekt zum Präteritum vollziehen können (Merklinger, 2011). Drittklässler*innen sind wiederum häufig in der Lage, diesen Wechsel nicht nur zu vollziehen, sondern auch metasprachlich zu begründen („Das Präteritum nutzt man, wenn man eine Geschichte aufschreibt“). Die Frage, ob beide Beispiele als Indizien auf Sprachbewusstheit zu betrachten sind und wenn ja, derselben oder unterschiedlichen Kategorie(n) von Sprachbewusstheit zuzuordnen sind, wird im Diskurs unterschiedlich beantwortet. Häufig wird eine zwei- und mehrfaktorielle Struktur von Sprachbewusstheit angenommen (vgl. Akbulut in diesem Band), verbunden mit der Annahme, dass das sprachliche Wissen im Spracherwerb zunächst implizit codiert wird und erst mit zunehmender Sprachkompetenz der Analyse ganz (bspw. Phonologie, Lexik) oder teilweise (bspw. Morphologie und Syntax) zugänglich wird (Karmiloff-Smith, 1992). Die Entwicklung von Sprachbewusstheit wird somit als ein Kontinuum verstanden, an dessen Anfang eher implizite Bewusstheitsformen, wie sie bei Selbstkorrekturen zu beobachten sind, und am Ende explizites, deklaratorisches, verbalisierbares Wissen über Sprache steht (Karmiloff-Smith, 1992; vgl. Akbulut in diesem Band).

Bei aller Plausibilität der Annahme eines Kontinuums zwischen impliziten und expliziten Sprachbewusstheitsformen, weisen einige Forschungsergebnisse (Mesch & Dammert, 2015; Müller & Tophinke, 2015) darauf hin, dass explizites deklaratorisches metasprachliches Wissen, selbst wenn es vorliegt, bei

Weitem nicht immer willkürlich aktiviert und genutzt werden kann. Gleichzeitig ist bekannt, dass dem normativ richtigen und an die Sprachgebrauchssituation angepassten Sprachgebrauch nicht notwendigerweise explizites, deklaratorisches Wissen über die „Regeln“ zugrunde liegen muss (Bredel, 2007; Eichler, 2007a). In einer Interviewstudie (Bien-Miller, 2021) bringt es eine Deutschlehrkraft folgenderweise auf den Punkt:

„Ich weiß es von mir selber [...] im Gymnasium. Ich war gut in Rechtschreibung und Zeichensetzung und dann bekam ich eine Lehrerin, da sollte ich immer die Regeln aufschreiben, warum ich ein Komma im Diktat geschrieben hatte. Das konnte ich leider nicht. Ich konnte es auch nicht verstehen. Die Frau hat mich jede Pause getrietz und mit mir gesessen und ich sollte das üben, üben und üben. Und ich war völlig fertig, weil ich wusste ja, das Komma kommt dahin, und trotzdem kriegte ich keine Punkte, weil ich es nicht begründen konnte. Das war, das habe ich als ganz scheußliches Erlebnis in Erinnerung.“ (Lehrkraft, Sekundarstufe I)

Im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (DaF) und bei der expliziten Formfokussierung im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (DaZ) stellt sich das Problem mit dem impliziten und expliziten Wissen anders dar. Hier wird versucht unter Annahme einer möglichen Schnittstelle (*Interface*) zwischen den expliziten, bewussten Wissensbeständen (bspw. dem Kennen der Regelmäßigkeiten der Präteritumsbildung) und weitgehend unbewussten prozeduralen Wissensbeständen (Fähigkeit, das Präteritum bspw. beim Verfassen von Texten norm- und funktionsgerecht zu bilden und zu gebrauchen) die Entwicklung impliziter (automatisierter) prozeduraler Wissensbestände durch den Aufbau expliziter deklaratorischer Wissensbestände zu fördern. Das Kontinuum zwischen expliziten und impliziten Wissensbeständen wird auch hier angenommen, allerdings sind die Wissensformen an seinen Enden diametral unterschiedlich. Hinzu kommt, dass auch bei Fremd- und Zweitsprachenlerner*innen beobachtet werden kann, dass diese zwar in der Lage sind, eine „Regel“ metasprachlich zu formulieren, jedoch gelingt ihnen teilweise nicht – insbesondere in komplexen Sprachgebrauchssituationen, die eine gleichzeitige Bildung und den Gebrauch mehrerer sprachlicher Formen erfordern – Formen regelkonform zu bilden oder Abweichungen selbst zu erkennen und zu korrigieren (bspw. bei schriftlicher Textproduktion).

Die Beziehung und das Zusammenspiel impliziter und expliziter Wissensbestände beim Sprachgebrauch – und hier vor allem im Rahmen eines sogenannten sprachbewussten Sprachgebrauchs, also eines solchen, bei dem Sprache in verschiedenen Kontexten adressat*innenangemessen, situationsangemessen, normativ richtig und differenziert genutzt wird, bleibt somit bislang alles andere als geklärt. Sowohl für die Sprachbetrachtung im Deutschunterricht

als auch für den Fremd- bzw. Zweitsprachenerwerb konnte die Wirksamkeit der Vermittlung expliziten deklaratorischen metasprachlichen Wissens bislang auch nicht eindeutig nachgewiesen werden, wobei für alle Formen des Spracherwerbs die Durchlässigkeit der Wissensbereiche und somit Transfer zwischen einzelnen Wissensformen vielfach angenommen wird (Ellis, 1994; Funke, 2005; Klotz, 1996; Lütke, 2009; Stanat et al., 2012).

Alles in einem sind die wissenschaftlichen Positionen rund um das Konstrukt Sprachbewusstheit durch eine hohe Heterogenität, teilweise auch Ambiguität der Auffassungen gekennzeichnet. Die „massiven Probleme“ mit dem Gegenstandsbereich von Sprachbewusstheit, die Andresen bereits 1985 konstatiert hat (S. 63), haben somit weiterhin Bestand. Da das Interesse an Sprachbewusstheit als Fähigkeit, die im Rahmen des Erst-, Zweit- und Fremdsprachenerwerbs entsteht und sich durch den Deutsch-, DaZ- und DaF-Unterricht weiterentwickelt hat, seit Jahrzehnten unverändert groß ist, besteht die Notwendigkeit der Operationalisierung des Konstrukts Sprachbewusstheit anhand seiner messbaren Ausprägungen. Das Ziel des Sammelbandes besteht vor diesem Hintergrund darin, Sprachbewusstheit unter Einbezug theoretischer Zugänge und bisheriger Forschungsergebnisse in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität darzustellen und zu beleuchten. Dabei soll Sprachbewusstheit aus zwei zentralen Perspektiven betrachtet werden: Aus der Perspektive des Individuums sowie sowohl seiner sprachlichen und kognitiven Entwicklung einerseits als auch aus der Perspektive der Fachdidaktiken andererseits. In diesem Beitrag wird Sprachbewusstheit im Kontext von verwandten Konstrukten wie Sprachwissen, Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstsein und Sprachreflexionskompetenz beleuchtet.

2.2 Sprachbewusstheit als Fähigkeit zum Nachdenken über Sprache

Versucht man Sprachbewusstheit in ihren vielfältigen Ausprägungen durch Indikatoren sichtbar und für ihre empirische Untersuchung und Didaktisierung messbar zu machen, wird die Mehrdimensionalität von Sprachbewusstheit schnell zu einer Hürde. Betrachtet man Sprachbewusstheit als eine Form metasprachlichen Wissens (bspw. Kenntnisse über die Wortarten, über die Bildung grammatischer Formen und Strukturen), so wird sie zwar als eine Wissensform der Operationalisierung, empirischer Erhebung (bspw. durch Tests) und auch im Hinblick auf ihre Beeinflussbarkeit durch didaktische Maßnahmen greifbar, jedoch stellt sich die Frage der Abgrenzung und vielmehr der *Abgrenzbarkeit* zwischen Sprachbewusstheit und metasprachlichem Wissen (vgl. Abschn. 2.3).

Sieht man Sprachbewusstheit als ein Phänomen, das sich im Sprachgebrauch manifestiert, wird auf das Vorhandensein bzw. den Entwicklungsstand von Sprachbewusstheit ausgehend vom kompetenten Sprachkönnen (funktions- und normgerechte Bildung grammatischer Strukturen, situationsangemessene Wortwahl, Einhaltung von textsortenspezifischen Merkmalen) geschlossen. Auch dies ist nicht unproblematisch, denn aus der Praxis ist vielfach bekannt, dass situationsangemessener, adressatenangepasster und differenzierter Sprachgebrauch nicht ausschließlich bewusst, sondern vielfach intuitiv umgesetzt wird (Eichler, 2004, 2007a). Dies gilt sowohl für den muttersprachlichen Sprachgebrauch als auch für die Nutzung bspw. einer Fremdsprache. Für den Rechtsschreibunterricht bezeichnet bspw. Bredel die Annahme der bewussten Umsetzung der im Unterricht gelernten Orthografieregeln als einen „der vielleicht schwerwiegendsten Irrtümer der Sprachdidaktik“ (2007, S. 98). Sprachbewusstheit in diesem Verständnis als eine intuitive Vorstellung von „richtigem“ und „angemessenem“ Sprachgebrauch wird dadurch zum einen von dem vielfach verwendeten Begriff „Sprachgefühl“ (siehe Bildungsstandards für das Fach Deutsch für die Grundschule), zum anderen aber auch vom Sprachkönnen, zu dem pragmatische und lexikalische Fähigkeiten ebenso wie grammatikalische und diskursive zählen, schwer abgrenzbar (vgl. Abschn. 2.4). Insbesondere im Kontext des DaF/DaZ-Unterrichts wird der Begriff der Bewusstheit zudem auf Sprachliches im Kontext von Mehrsprachigkeit und auf den Spracherwerb selbst ausgedehnt. Diese Art Sprachbewusstheit im holistischen Verständnis wird in der Regel unter dem Begriff *language awareness* zusammengefasst und bezieht sich auf Sprachliches im weiteren Sinne, einschließlich sprachbezogener Einstellungen und Überzeugungen (Edmondson & House, 1997).

Die Vielzahl von Begrifflichkeiten, Termini und Konstrukte rund um Sprachbewusstheit könnte nach Bredel „größer kaum sein“ (2007, S. 108). In den folgenden Unterabschnitten wird daher ein Versuch unternommen, Sprachbewusstheit im Kontext der verwandten Begriffe zu beleuchten und auf Abgrenzungsmöglichkeiten und Besonderheiten der Begriffsverwendung einzugehen.

2.3 Sprachbewusstheit und *language awareness*

Der deutsche Begriff „Sprachbewusstheit“ geht ursprünglich auf die Adaption des „*language awareness*“-Ansatzes für die Didaktik des Deutschen als Erst- und Fremdsprache zurück. Dieser Ansatz stammt aus England, wo er in den 1990er

Jahren im Zuge der Diskussion um die Förderung der Sprachkompetenz im Englischen als Zweitsprache von zugewanderten Schüler*innen entwickelt wurde (Fairclough, 1992; Hawkins, 1984; James & Garrett, 1992). Seine Zielsetzungen beziehen sich ursprünglich auf eine weitreichende Sensibilisierung für Sprachliches „across the curriculum“, um eine Verbindung und Vernetzung sprachlichen Lernens im erstsprachlichen Unterricht sowie in den Fremd- und Zweitsprachen zu erreichen. Durch diese Sensibilisierung und infolgedessen den bewussten Umgang mit Sprache sollte die Stärkung der Lernerautonomie erzielt werden, die es Sprachnutzer*innen ermöglicht, ihren Sprachgebrauch und teilweise auch den Spracherwerb zu überwachen, zu steuern und die Sprachkompetenz zu erweitern. Zum Gegenstandsbereich von *language awareness* gehört daher Sprachliches im weiteren Sinne: neben Sprachanalyse und metasprachlicher Kommunikation auch Bewusstheit für soziokulturelle Kontexte sprachlichen Handelns, seine Kulturgebundenheit, Möglichkeiten der Sprachmanipulation, aber auch Einstellungen zu und Interesse an Sprachen und am Sprachenlernen (James & Garrett, 1992, S. 12 ff.).

Durch die fach- und klassenstufenübergreifende Sensibilisierung für Sprachliches, durch die Vernetzung von Sprach- und Sprachlernerfahrungen und Reflexion darüber soll die Entwicklung der Fähigkeit und Bereitschaft zur sprachgebrauchsbegleitenden und -unabhängigen Reflexion sowohl über Sprache als auch ihren Gebrauch erreicht werden, die ebenfalls unter dem Terminus *language awareness* zusammengefasst wird. *Language awareness* als Ziel des gleichnamigen Ansatzes wird von der Association for Language Awareness als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ definiert (ALA, o. J.). Somit bezieht sich *language awareness* sowohl auf metasprachliches Wissen als auch auf die Fähigkeit, beim Sprachgebrauch, Sprachunterricht und Spracherwerb bewusst („conscious“) auf Sprachliches zu achten. Das intuitive Sprachgefühl gehört hingegen nicht zu *language awareness*, wie James und Garrett (1992) festhalten. Sie grenzen *language awareness* als eine „conscious awareness“, also bewusste Sprachbewusstheit, von „sensitivity“, d. h. intuitivem Sprachgefühl ab (James & Garrett, 1992, S. 8).

In Deutschland wurde der „*language awareness*“-Ansatz durch die Arbeiten von Luchtenberg (1997, 2002, 2010) und Oomen-Welke (2010a) vor allem als eine Methode des Sprachunterrichtes unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit adaptiert und weiterentwickelt. Auch hier steht *language awareness* für sprachbezogenen Diskurs im weiteren Sinne, für Aspekte wie „sprachkundliche Aspekte wie Sprachentwicklung“, „Sprachvergleich“ und „Sprachpolitik“, dafür, dass

„konzeptionelle Aspekte von holistischem Sprachzugang, von fächerübergreifender Sprachensensibilisierung, von Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen Sprache und Kultur und nicht zuletzt auch der Einbeziehung sprachlicher Vielfalt, was auch Neugierde auf Sprache(n) beinhaltet, ihren Eingang in die unterrichtliche Sprachbetrachtung finden.“ (Luchtenberg, 1997, S. 111)

Das Ziel des „*language awareness*“-Ansatzes im deutschsprachigen Raum ist somit Sprachbewusstheit als „eine weit reichende Sensibilisierung für sprachliche Aspekte“ sowie die „Fähigkeit zum Sprechen über sprachliche Phänomene mit holistischem Verständnis durch kognitive, emotionale und soziale Zielsetzungen“ (Luchtenberg, 2010, S. 110). Der so verstandenen Sprachbewusstheit kommt nach Luchtenberg eine „mehrfache Brückenfunktion“ zu (2010, S. 108): Sie verbindet sprachliches Lernen in der Erst- und Zweitsprache mit den Schulfremdsprachen und den Herkunftssprachen mehrsprachiger Schüler*innen im Sinne eines fächer- und sprachübergreifenden Unterrichts.

Das Konstrukt *language awareness* als ein Ergebnis und Ziel des „*language awareness*“-Ansatzes steht somit für Bewusstheit für Sprachliches im holistischen Sinne. Es beinhaltet sowohl sprachbezogene Kognitionen (Wissen, Einstellungen und Überzeugungen) als auch mit Sprache und ihrem Gebrauch verbundene (Wert-)Haltungen (bspw. im Hinblick auf die manipulativen Aspekte des Sprachgebrauchs). Zu seinem Gegenstandsbereich gehört außerdem Wissen über die eigene(n) Sprachkompetenz(en) und damit verbundene Lernerautonomie, also die Fähigkeit, die eigene Sprachentwicklung sowie den eigenen Spracherwerb eigenverantwortlich zu planen und voranzutreiben (bspw. durch den bewussten Einsatz von Lernerstrategien). Akbulut et al. (2017) sprechen daher von einem „ganzheitlichen“ Begriff von Sprachbewusstheit, der dem „*language awareness*“-Ansatz zugrunde liegt und der die linguistisch-kognitive Konzeption im Kern um motivationale, emotionale und soziale Aspekte erweitert.

2.4 Sprachbewusstheit und *metalinguistic awareness*

Das weit gefasste Verständnis von Sprachbewusstheit im Sinne von *language awareness*, ermöglicht es zwar, alle relevanten Aspekte der Beschäftigung mit Sprache unter einem Begriff zu fassen und somit curricular zu verankern, erweist sich aber als problematisch, wenn es darum geht, bestimmte Aspekte aus dem Gesamtspektrum der so verstandenen Sprachbewusstheit gezielt zu fokussieren und bspw. für ihre empirische Erhebung zu operationalisieren. Insofern

verwundert es nicht, dass die meisten aktuellen empirischen Untersuchungen im englischsprachigen Raum sich nicht des Terminus *language awareness* bedienen, sondern andere Begrifflichkeiten verwenden, mit denen vor allem der kognitive Aspekt von *language awareness*, d. h. Wissen über Sprache als Ganzes oder bereichsspezifisch bzw. auf diesem Wissen basierende Fähigkeit, bestimmte sprachliche Formen und Strukturen in den Blick zu nehmen, in den Fokus gerückt wird. Mit Begriffen wie *metalinguistic awareness* bzw. *metalinguistic skills* bzw. *ability* oder auch in Referenz auf bestimmte linguistische Ebenen wie *metasyntactic* oder *metamorphological awareness* wird versucht, den Gegenstandsbereich von *language awareness* entsprechend enger zu fassen und damit bestimmte Aspekte von Sprachbewusstheit in den Vordergrund zu rücken und erforschbar zu machen. Der Begriff *metalinguistic awareness* bezieht sich im englischsprachigen Diskurs auf die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf die formale – im Gegensatz zur inhaltlichen – Seite sprachlicher Äußerungen zu richten und dies unabhängig von der aktuellen Sprachhandlungssituation (Sanz, 2012). Wer in Besitz von *metalinguistic awareness* ist, ist somit in der Lage, über Sprache bewusst, autonom, also unabhängig vom aktuellen Sprachgebrauch, selbstgesteuert und auf Basis metasprachlichen Wissens nachzudenken. Spontane, im Rahmen des aktuellen Sprachgebrauchs entstehende Einsichten ins Sprachliche, die bspw. durch Selbstkorrekturen oder Innehalten und Suche nach dem passenden Wort in Erscheinung treten, werden nicht als *metalinguistic*, sondern als *epilinguistic activities* betrachtet und somit von *metalinguistic awareness* terminologisch abgegrenzt:

„In the epilinguistic activities, the reflection is focused on the use, within the linguistic activity in which it is realized, while the metalinguistic activities are related to a type of analysis directed to the description, by means of the categorization and systematization of the linguistic elements, that is to say, it is the use of a metalanguage that makes it possible to speak about the language.“ (Cunha & dos Santos, 2019, S. 55)

Der Terminus *metalinguistic awareness* bezieht sich somit auf einen bewussten, intentionalen, analysebasierten Zugang zu sprachlichem Wissen, welches durch die Bewusstmachungsprozesse zu metasprachlichem Wissen wird. Innerhalb dieses noch recht weiten Verständnisses werden häufig einzelne Aspekte metasprachlicher Fähigkeiten herausgegriffen und auf diese fokussiert, bspw. die Morphosyntax oder die Pragmatik. So definieren Galambos und Goldin-Meadow *metalinguistic awareness* als Fähigkeit „to detect, to correct and to explain grammatical errors“ (1990, S. 1) und vermuten in diesem Kontext verschiedene

Kompetenzebenen, die sich in Zugriffsweisen auf unterschiedliche Wissensbestände manifestieren. Das Erkennen und Korrigieren grammatikalischer Fehler bedarf bspw. Zugriffs auf implizites Sprachwissen, während Erklären von Fehlern explizite metasprachliche Wissensbestände erfordert. In der Untersuchung von Kuo et al. (2017) wird *morphological awareness* als ein Aspekt von *metalinguistic awareness* betrachtet und als Fähigkeit, Morpheme, die auf bestimmte Wortarten verweisen, zu erkennen und zu manipulieren (bspw. Initiierung eines Wortklassenwechsels durch Anhängen eines Suffixes). Ähnlich handhaben es auch andere Studien, bspw. zu *metatextual awareness* (Cunha & dos Santos, 2019), *syntactic awareness* (Cain, 2007), *morphological awareness* (Marinova-Todd et al., 2013).

Insofern beinhaltet das Konstrukt *metalinguistic awareness* mindestens zwei Komponenten, denen unterschiedliche Formen des Wissens über Sprache zugrunde liegen: die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf sprachliche Aspekte zu richten (bspw. Morpheme mit bestimmten Funktionen oder grammatische Fehler zu erkennen) auf der einen Seite und auf der anderen Seite diese Funktionen, Fehler etc. unter Nutzung von Metasprache zu erklären. Um dieser mehrfaktoriellen Struktur Rechnung zu tragen, wurden Modelle entwickelt, die *metalinguistic awareness* bzw. *ability* im Rahmen der sprachlichen und/oder kognitiven Entwicklung eines Individuums verorten und die Entstehung und das Zusammenspiel unterschiedlicher Wissensbestände bzw. unterschiedliche Kompetenzebenen zu erklären versuchen (Bialystok & Ryan, 1985; Clark, 1978; Gombert, 1992; Hakes, 1980; Karmiloff-Smith, 1992). Weitgehend durchgesetzt hat sich das Zwei-Komponenten-Modell von Bialystok und Ryan (1985) bzw. Bialystok (1986, 1991, 2001). Im Rahmen dieses Modells wird *metalinguistic awareness*, die von Bialystok und Ryan (1985, S. 232) als *metalinguistic ability* bezeichnet wird, aus einer informationsverarbeitungstheoretischen Perspektive heraus betrachtet und ihre Entwicklung als ein Kontinuum angesehen, das sich auf Basis von zwei sprachlich-kognitiven Prozessen herausbildet: *control of linguistic processing* und *analysis of linguistic knowledge* (Bialystok, 1991, S. 116).

Die erste Komponente dieses Modells, *control of linguistic processing*, bezeichnet einen domänenunspezifischen, allgemein-kognitiven Prozess der Aufmerksamkeitskontrolle. Dieses bildet eine Basis für die gezielte Aufmerksamkeitssteuerung auf Sprachliches innerhalb und außerhalb des Sprachgebrauchs. Die zweite Komponente, *analysis of linguistic knowledge*, bezieht sich hingegen auf einen domänenspezifischen, also aus der sprachlichen Entwicklung selbst resultierenden Prozess der analytischen Durchdringung zunächst impliziter sprachlicher Wissensbestände. Bialystok (1986) geht davon aus, dass

Kinder im Spracherwerb zunächst prozedural codiertes sprachliches Wissen in Form von nicht analysierten Form-Funktions-Paaren erwerben, das ihnen die Nutzung der Sprache zur Kommunikation ermöglicht, aber Wissensbestände produziert, die dem Individuum noch nicht bewusst zugänglich sind. Erst nach und nach beginnen Kinder, so Bialystok (1986), Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Form-Funktions-Paare zu entdecken, sie konstruieren daraus abstraktere, formal-sprachliche Wissensbestände. Mit *analysis of linguistic knowledge* ist die Annahme verbunden, dass nur auf solche abstrahierten, analytisch durchdrungenen sprachlichen Wissensbestände im Rahmen metasprachlicher Fragestellungen zugegriffen werden kann (Bialystok, 1986). Während Bialystok (1986) zwischen analysiertem, also nicht bewusstseinsfähigem sprachlichem, Wissen und analysiertem, dem Bewusstsein potenziell zugänglichem Wissen unterscheidet, geht Karmiloff-Smith (1992) in ihrem RR-Modell von mehreren, zueinander in einer hierarchischen Beziehung stehenden Ebenen (*levels*) der Repräsentation sprachlichen Wissens aus. Auf der ersten Ebene, dem *I-level*, die im Rahmen des Spracherwerbs erreicht wird, werden Strukturen als implizites, nicht bewusstseinsfähiges, kontextgebundenes Wissen gespeichert. Mit dem Voranschreiten des Spracherwerbs setzen die Recodierungsprozesse ein, die zur Folge haben, dass sprachliches Wissen neben seiner impliziten Repräsentation als bewusstseinsfähige Muster (*E2-level*) und schließlich als metasprachliches Wissen (*E3-level*) gespeichert werden. Die *Level E2* und *E3* bilden die beiden Pole ab, die in der Definition von *metalinguistic awareness* verankert sind: Auf dem *E2-level* repräsentiertes Wissen wäre bspw. für die Wahrnehmung und Manipulation (wie das Erkennen von Morphemen als funktionale Einheiten und ihre gezielte Manipulation, wie Flexion von Fantasiewörtern) zugänglich. Wissensseinheiten auf dem *E3-level* liegen in Form von explizitem, metasprachlichem und verbalisierbarem Wissen vor.

Folgt man dem Verständnis von Bialystok und Karmiloff-Smith, ist anzunehmen, dass *metalinguistic awareness* sowohl auf dem Sprachkönnen als auch auf metasprachlichem Wissen basiert, wobei im englischsprachigen Diskurs mit dem Terminus *awareness* in der Regel auf bewusst gewordenes Sprachwissen und nicht durch Unterweisung angeeignetes metasprachliches Wissen verwiesen wird. Karmiloff-Smith (1992) nimmt an, dass der Recodierungsprozess, mit dem das *I-level*-Wissen zu *E2-level*-Wissen umcodiert wird, vom Grad der Sprachkompetenz, d. h. der Beherrschung des jeweiligen sprachlichen Musters abhängt. Die genauen Mechanismen in der Beziehung zwischen der Sprachnutzung, Sprachreflexion und Sprachbewusstheit sind zwar noch nicht abschließend geklärt, es wird jedoch angenommen, dass *metalinguistic awareness* in erster Linie auf einem bewusst gewordenen Wissen basiert, das auf

Basis der Reflexion über das eigene Sprachkönnen und den Sprachgebrauch entsteht. Das durch unterrichtliche Instruktion entstehende metasprachliche Wissen wird zwar als zuträglich für das Erreichen der höchsten Bewusstheitsebene (*E3-level*) angesehen, nicht jedoch mit dieser gleichgesetzt. Dies führt auch zu einer begrifflichen Unterscheidung. Wird metasprachliches Wissen durch Instruktion erworben (unabhängig davon, ob es erst-, zweit-, dritt- oder mehrsprachliches Wissen ist), handelt es sich zunächst um *metalinguistic knowledge* (Hu, 2011). Dies ist vor allem dann der Fall, wenn im Rahmen expliziter Formfokussierung im zweit- und fremdsprachlichen Unterricht grammatikalische Muster gezielt in Form von Regelwissen thematisiert und vermittelt werden. Mit *metalinguistic awareness* ist hingegen Wissen gemeint, dessen Vorhandensein und Nutzbarkeit seinen Träger*innen auch bewusst ist: „All awareness is necessarily ‘meta’ from the point of view of the observer“ (Gilliéron, 1984, S. 232). Auch *metalinguistic knowledge* kann zu *metalinguistic awareness* werden unter der Voraussetzung, dass es vom Individuum internalisiert wird, d. h., das Individuum ist sich bewusst, über dieses Wissen zu verfügen und kann es gezielt nutzen. Zentral für die Unterscheidung zwischen dem Begriffspaar *knowledge/awareness* sind somit die Intentionalität und Autonomie der Reflexion und des Bewusstseins über das Vorhandensein dieses Wissens und seiner Nutzbarkeit

„in metalinguistic ability, the reflection and analysis [...] need to occur in an intentional way, which does not prevent the consideration of the implicit learning issues present throughout the development and learning process of the subject.“ (Cunha & dos Santos, 2019, S. 56–57)

Metalinguistic awareness bezieht sich somit auf die Fähigkeit, die an einer Schnittstelle zwischen dem sprachlichen Können und sprachlichem Wissen angesiedelt ist. Sie beinhaltet bewusst gewordenes sprachliches Wissen, das sprachlichem Können zugrunde liegt, d. h. gewissermaßen Wissen in Aktion bzw. Wissen, das der intentionalen, autonomen Nutzung und Steuerung zugänglich ist, somit beim Lösen metasprachlicher Aufgaben aktiviert und genutzt werden kann.

2.5 Sprachbewusstheit, Sprachgefühl, Sprachaufmerksamkeit

Sprachgefühl als eine mentale Monitorinstanz, die den Sprachgebrauch mit Blick auf seine Richtigkeit und Adressatenangemessenheit überwacht (im anglo-amerikanischen Raum: *epilinguistic ability*), steht sowohl in der Didaktik des

Deutschunterrichtes als auch im Fremdsprachenunterricht seit Langem im Fokus (Gauger & Oesterreicher, 1982; Gipper, 1976; Köller, 1988; Langlotz et al., 2014). Neben dem Begriff Sprachgefühl sind hierzu Termini wie „Sprachbewusstheit“ und „Sprachaufmerksamkeit“ gebräuchlich, wobei die Verwendung der Termini auch hier durch fehlende Einheitlichkeit und somit fehlende Vergleichbarkeit der Konstrukte untereinander gekennzeichnet ist. Am häufigsten wird für Bezeichnung einer unbewussten Kontrollinstanz im Sprachgebrauch, der „Sinn [...] für den richtigen Sprachgebrauch“ (Kempcke, 2000, S. 952) der Terminus Sprachgefühl verwendet und auf diese Weise das intuitive Sprachgefühl von Sprachbewusstheit, die schon im Terminus den bewussten Zugang zu Sprache impliziert, abgegrenzt. Sprachgefühl ist demnach nicht intentional aktivierbar und zeugt nicht notwendigerweise von Aufmerksamkeit auf Sprache, es befähigt Individuen aber dazu, eigene oder fremde Äußerungen als nicht normgerecht bzw. unangemessen abzuweisen und zu reparieren. Nichtsdestotrotz wird häufig die Beeinflussbarkeit des Sprachgefühls durch didaktische Maßnahmen angenommen und angestrebt. So legt bspw. die Kultusministerkonferenz als ein Ziel für den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ des Deutschunterrichts der Primarstufe fest: „Anknüpfend an ihre Spracherfahrungen entwickeln die Kinder ihr Sprachgefühl weiter und gehen bewusster mit Sprache um“ (KMK, 2004, S. 9). Daraus folgt, dass Sprachgefühl als eine Basis für die Entwicklung von Sprachbewusstheit, der Fähigkeit zum bewussten Umgang mit Sprache, angesehen wird.

Darüber, ob Sprachgefühl einen Aspekt von Sprachbewusstheit darstellt, gehen die Meinungen im Fachdiskurs weit auseinander. Die Diskussion darüber wird seit Jahrzehnten im Zuge der Versuche, die Entstehung von Sprachbewusstheit im Rahmen der Ontogenese zu verorten, kontrovers geführt (vgl. Akbulut in diesem Band). Clark (1978) bezeichnet bspw. Selbstkorrekturen und Anpassungen des Sprachgebrauchs an die Adressat*innen, die sie bereits bei Zweijährigen beobachtet hat, als Sprachbewusstheit. Laut Clark deuten diese auf eine Überwachung (Monitoring) der Richtigkeit und Angemessenheit des Sprachgebrauchs durch Kinder. Diese Monitoring-Fähigkeiten entwickeln sich mit dem Voranschreiten des Spracherwerbs weiter und gehen über die bloße Überwachung der Richtigkeit und Angemessenheit der eigenen Sprachproduktion hinaus. So sind Vierjährige bspw. bereits in der Lage, ihr Sprachverhalten in Rollenspielen an ihre Rolle und die Adressat*innen entsprechend anzupassen, Vorschulkinder können bei selbst entwickelten Erzählungen Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit oder Schriftlichkeit spontan realisieren, je nachdem, ob ihre Texte mündlich vorgetragen oder fürs Aufschreiben diktiert werden (Andresen, 2002; Merklinger, 2011). Mit dem zunehmenden Alter erweitert sich also das