



SPRACHEN LEHREN – SPRACHEN LERNEN

Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache

Beate Baumann

T Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Beate Baumann

Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache

Sprachen lehren – Sprachen lernen
Herausgegeben von Peggy Katelhön und Martina Nied Curcio
Band 7

Wissenschaftlicher Beirat

Achim Althaus (Bochum)
Elisabetta Bonvino (Roma)
Wolfgang Hallet (Gießen)
Brigitte Handwerker (Berlin)
Sabine Hoffmann (Palermo)
René Koglbaur (Newcastle)
Frank G. Königs (Marburg)
Daniel Reimann (Duisburg-Essen)
Andrea Rössler (Hannover)
Christoph Schroeder (Potsdam)
Andrea Trovesi (Roma)

Die wissenschaftliche Qualität der in dieser Reihe veröffentlichten Bände wird durch die Begutachtung der beiden Reihenherausgeberinnen und durch zwei Gutachten der Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats gewährleistet (*peer reviewed content*).

Beate Baumann

Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © Ludovico Giacobbe

Die Drucklegung dieses Buches wurde durch das Dipartimento di Scienze Umanistiche der Universität Catania ermöglicht, dem die Autorin dankt.
L'autrice ringrazia il Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi di Catania che con il suo contributo ha reso possibile la stampa del presente volume.

ISBN 978-3-7329-0430-3

ISBN (E-Book) 978-3-7329-9572-1

ISSN 2364-7116

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2018. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

*Meinen Kindern,
Lavinia und Ludovico*

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Reflexivität, Bewusstheit und Identität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht – Konzepte und Modelle	15
2.1	Reflexivität und Bewusstheit im Kontext interaktionaler Prozesse	15
2.1.1	Aufmerksamkeit, Bewusstheit und Reflexion	15
2.1.2	Sprach- und Kulturbewusstheit	20
2.1.3	Interaktionales Handeln in soziokulturellen Kontexten	27
2.2	Sprach- und kulturbezogenes Lernen im Kontext interkultureller Kompetenz	34
2.2.1	Interkulturelle Kompetenz und Kultur: Anmerkungen zu problematischen Begrifflichkeiten	35
2.2.2	Modellierung interkultureller Kompetenz	38
2.2.3	Zur Evaluation und Erforschung interkultureller Kompetenz	47
2.3	Identitätskonstruktionen beim Fremdsprachenlernen	52
2.3.1	Interaktion, Sprache und Identität	52
2.3.2	Identitäre Implikationen interkulturellen Lernens	56
2.3.3	Selbstkonzepte aus soziokultureller Perspektive	60
3	Literatur im DaF-Unterricht	65
3.1	Literarische Texte im Kontext sprach- und kulturbezogenen Lernens	65
3.1.1	Zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache	65
3.1.2	Kulturwissenschaftliche Ansätze und das Prinzip der Literarizität	70
3.1.3	<i>Symbolic Competence</i>	77
3.2	Interkulturelle Literatur im Fremdsprachenunterricht	82
3.2.1	Interkulturelle Literatur in Deutsch als Fremdsprache	82
3.2.2	Sprachlich-ästhetisches und emotionales Potenzial	92
3.2.3	Identifikatorische Dimensionen	97

3.3	Zum didaktischen Potenzial interkultureller Literatur	102
3.3.1	(Interkulturelle) Literatur im Kompetenzdiskurs	102
3.3.2	Interkulturelle Literatur in der Unterrichtspraxis	109
3.3.3	<i>Interkulturelles Lernen im internationalen universitären Kontext. Ein Austauschprojekt mit Texten zur deutsch- und italienisch- sprachigen Migrationsliteratur</i>	113
4	Sprach- und kulturreflexives Lernen aus empirischer Sicht: Vier Einzelfallstudien.....	125
4.1	Erkenntnisinteresse, Fragestellungen und methodologisch-methodischer Zugang	125
4.2	Forschungsdesign und methodische Verfahrensweise	132
4.2.1	Sampling und Datenquellen	132
4.2.2	Daten- und Methodenwahl	135
4.2.3	Auswertungsverfahren und Ablaufphasen	144
4.3	Exemplarische Fallbeschreibungen und -analysen	148
4.3.1	Mara	148
4.3.1.1	Sprach-/biografischer Hintergrund.....	148
4.3.1.2	Sprachlich-ästhetische Erfahrung mit interkultureller Literatur.....	151
4.3.1.3	Kooperatives Lernen im internationalen Lernkontext ...	159
4.3.1.4	Aspekte interkultureller Kompetenz und identitäre Implikationen	162
4.3.1.5	Fazit	165
4.3.2	Doriana	168
4.3.2.1	Sprach-/biografischer Hintergrund	168
4.3.2.2	Sprachlich-ästhetische Erfahrung mit interkultureller Literatur.....	170
4.3.2.3	Kooperatives Lernen im internationalen Lernkontext ...	174
4.3.2.4	Aspekte interkultureller Kompetenz und identitäre Implikationen	177
4.3.2.5	Fazit	181

4.3.3	Francesca	183
4.3.3.1	Sprach-/biografischer Hintergrund	183
4.3.3.2	Sprachlich-ästhetische Erfahrung mit Interkultureller Literatur.....	186
4.3.3.3	Kooperatives Lernen im internationalen Lernkontext ...	190
4.3.3.4	Aspekte interkultureller Kompetenz und identitäre Implikationen	194
4.3.3.5	Fazit	198
4.3.4	Silvia	199
4.3.4.1	Sprach-/biografischer Hintergrund	199
4.3.4.2	Sprachlich-ästhetische Erfahrung mit interkultureller Literatur.....	202
4.3.4.3	Kooperatives Lernen im internationalen Lernkontext ...	209
4.3.4.4	Aspekte interkultureller Kompetenz und identitäre Implikationen	214
4.3.4.5	Fazit.....	218
5	Schlussfolgerungen und Ausblick.....	221
6	Literaturverzeichnis.....	225
6.1	Literarische Texte	225
6.2	Wissenschaftliche Literatur.....	226
7	Anhang: Literaturtexte.....	263

1 EINLEITUNG

[...] jeder Text, jede Stimme hat es mir ermöglicht, eine andere Sichtweise im Hinblick auf die Migrationswirklichkeit zu entdecken und einzunehmen, die viel zu oft aus der oligarchischen Perspektive derjenigen erzählt wird, die dominante Machtpositionen innehaben.¹ (Cinzia)

Es ist sehr interessant zu sehen, wie mein Heimatland aus den Augen eines Migranten beschrieben wird. Bei der Lektüre dieses Textes habe ich über die Lebensbedingungen der Migranten nachgedacht, insbesondere über das rassistische Verhalten von manchen Sizilianern, die diese Personen nicht als Individuen mit einer Lebensgeschichte wahrnehmen, sondern als Eindringlinge, die ihnen die Arbeit wegnehmen. Dieser Text hat mich dazu gebracht zu überlegen, dass wir etwas tun müssten, damit sich diese Menschen in unsere Gesellschaft integrieren können.² (Gaia)

Das grundlegende Konzept ist unser Hybridsein: Ich bin durch das Sprachenlernen und Reisen mit anderen Kulturen in Kontakt gekommen, die mich und meine Art, die Dinge wahrzunehmen, beeinflusst haben [...]. Es gibt keine richtige oder falsche Position, aufgrund unserer kulturellen Erfahrungen unterscheiden wir uns von den anderen und sind einzigartig [...] Die Sprache ist der Spiegel unserer Transkulturalität und die Transkulturalität ist der Spiegel des menschlichen Daseins.³ (Stefania)

Dies sind nur einige Beispiele für die Antworten, mit denen die DaF-Studierenden des Masterkurses „Deutsche Linguistik und Übersetzung“ der Universität Catania im Rahmen eines Austauschprojekts mit Romanistik-Studierenden der Freien Universität Berlin auf die Frage reagiert haben, ob die

¹ „[...] ogni testo, ogni voce mi ha permesso di scoprire e adottare un punto di vista differente sulla realtà della migrazione, che troppo spesso viene raccontata solo dal punto di vista oligarchico di chi detiene il potere dominante.“ (Cinzia/D4: Fragebogen Endevaluation).

² „È molto interessante vedere la mia terra natale descritta dagli occhi di un migrante. Leggendo quel testo ho riflettuto sulla condizione degli immigranti e in particolare sull’atteggiamento razzista di alcuni siciliani che talvolta non considerano queste persone come individui con una storia alle spalle ma solo come degli intrusi che rubano loro il lavoro. Questo testo mi ha portato a pensare che dovremmo fare qualcosa affinché queste persone possano integrarsi nella nostra società.“ (Gaia/D4: Fragebogen Endevaluation).

³ „Il concetto fondamentale è il nostro essere ibridi: io studiando lingue e viaggiando sono entrata in contatto con altre culture che mi hanno influenzata e hanno modificato il mio modo di percepire le cose [...]. Non c’è una posizione giusta o sbagliata, sono le nostre esperienze culturali che ci rendono diversi ed unici [...] la lingua è lo specchio della trans-culturalità e la trans-culturalità è lo specchio dell’essere umano.“ (Stefania/D4: Fragebogen Endevaluation).

Arbeit mit interkultureller Literatur zu einer Veränderung bzw. Erweiterung ihrer interkulturellen Kompetenz beigetragen habe und wie sie diese Veränderung beschreiben würden.⁴ Die an diesen Äußerungen abzulesenden Aspekte wie Perspektivenwechsel und -übernahme, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, die sprachlich-kulturelle Bedingtheit der eigenen Weltsicht sowie das kritische Hinterfragen des eigenen lebensweltlichen und gesellschaftspolitischen Umfelds verweisen dabei auf Lernprozesse, die über auf sprach- und kulturbezogenen Wissenserwerb fokussierte Lernziele hinausgehen. Vielmehr lässt sich derartigen Lernprozessen ein bildender Wert zuschreiben, denn Meyer zufolge ist nicht derjenige gebildet, der

weitreichende fremdsprachlich-kommunikative Kompetenzen in vielen Sprachen nachweisen kann, so erstrebenswert und nützlich dies auch sein mag. Gebildet ist vielmehr derjenige, der aus seinem Kompetenzprofil heraus ein Bewusstsein dafür entwickelt, in welcher besonderen Art und Weise seine Sicht der Welt und sein Selbstkonzept subjektiv sind. (Meyer 2007: 39)

Dass in Lernprozessen, die von einer Transformation der Selbst- und Weltsicht zeugen (Meyer 2007: 40), Reflexivität als „Verbindung von Kognition und Metakognition“ sowie die Reflexionstätigkeit, die „zwischen dem Gegenstands-, dem Prozess- und dem Ich-Bezug“ oszilliert (Küster 2013: 54), eine grundlegende Rolle spielen, liegt auf der Hand. Insbesondere im Kontext interkulturellen Lernens bietet sich eine reflektierende und bewusstmachende Auseinandersetzung mit dem zentralen Lerngegenstand „Sprache und Kultur“ und den damit verbundenen Lernprozessen an, die auf den Aufbau und die Erweiterung interkultureller und symbolischer Kompetenzen ausgerichtet sind, um in zunehmend komplexer werdenden, oftmals uneindeutigen Kommunikationssituationen angemessen handeln zu können.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen steht bei der vorliegenden Studie die Bedeutung von Reflexions- und Bewusstwerdungsprozessen beim sprach- und kulturbezogenen Lernen im Mittelpunkt, die durch die Auseinandersetzung mit Texten der interkulturellen Literatur in einem internationalen, herkunftshe-

⁴ Vgl. hierzu den vollständigen Fragebogen unter 4.2.2.

terogenen Kontext ausgelöst werden. Demzufolge werden im folgenden Kapitel die diesbezüglichen zentralen theoretischen und fremdsprachendidaktischen Konzepte dargelegt. Zunächst wird der Themenkomplex der Reflexivität und der Sprach- und Kulturbewusstheit beleuchtet sowie der Zusammenhang von Lernen und interaktionalen Prozessen vor dem Hintergrund soziokultureller Theorien. Des Weiteren soll das komplexe Konzept der interkulturellen Kompetenz, das als Schlüsselqualifikation mit bildungspolitischer Relevanz gilt und auch die übergeordnete Zielsetzung des eingangs erwähnten internationalen Begegnungs- und Austauschprojekts darstellte, auch mit Blick auf die empirische Untersuchung dieser Arbeit erschlossen werden. Im Fokus des Interesses stehen darüber hinaus die Dimensionen von innerer Persönlichkeitsentfaltung sowie der Identitätsbildungs- und -veränderung, die ebenfalls für den empirischen Teil relevant sind.

Dass die Rolle literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht insbesondere in Verbindung mit einer „sinnliche[n] Reflexivität, durch die Interesse für Sprache erzeugt“ (Weinrich 1981: 11) wird, in einem neuen Licht zu sehen ist, wird zunehmend in der aktuellen Fremdsprachenlern- und -lehrforschung diskutiert. Insofern sind auch die im dritten Teil ausgeführten Aspekte bezüglich eines literarizitätsorientierten Zugangs, der Bedeutung symbolischer Kompetenz sowie emotionaler und identifikatorischer Implikationen als Faktoren für das Potenzial von (inter)kultureller Literatur für sprachliche und kulturelle Lernprozesse zu verstehen. In diesem Zusammenhang wird auch das internationale virtuelle Begegnungs- und Austauschprojekt *Interkulturelles Lernen im internationalen universitären Kontext. Ein Austauschprojekt mit Texten zur deutsch- und italienischsprachigen Migrationsliteratur* zwischen der Universität Catania und der Freien Universität Berlin vorgestellt.

Aus diesem Projekt ging das im vierten Teil präsentierte explorativ-interpretative Forschungsvorhaben hervor, in dem auf der Grundlage spezifischer Forschungsfragen anhand von vier Einzelfällen die Rolle und Bedeutung der Reflexivität in Bezug auf die sprachlich-ästhetischen und kooperativen Erfahrungen der Probandinnen, auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz sowie auf identitätsbezogene Aspekte beschrieben und analysiert wird. Den Ab-

schluss bilden fallübergreifende Überlegungen, die auch in Zusammenhang mit einem umfassenderen Bildungsdiskurs zu sehen sind.

An dieser Stelle möchte ich den Studentinnen und Studenten der Masterkurse der Universität Catania und der Freien Universität Berlin ebenso wie meiner Kollegin Wiebke Otten danken, die durch ihre konstruktive Zusammenarbeit und aktive Teilnahme die Durchführung dieses Projektes und damit auch der empirischen Studie ermöglicht haben. Bedanken möchte ich mich auch bei den zahlreichen Kolleginnen und Kollegen, die mir großzügig ihre wissenschaftlichen Beiträge zur Verfügung gestellt haben. Ebenso geht mein Dank an Herrn Prof. Dr. Lutz Küster, der mich in der orientierungsbedürftigen Anfangsphase der Untersuchung durch ein richtungsweisendes Gespräch unterstützt hat, und an Frau Dr. Sandra Vlasta, Frau Prof. Dr. Sabine Hoffmann, Frau Prof. Dr. Barbara Ivančić und Herrn Prof. Dr. Claus Ehrhardt, die mich in unterschiedlichen Phasen meines Weges mit ihren wertvollen, fachkundigen Ratschlägen begleitet haben. Und schließlich gebührt Herrn Jochen Reichel ein großes Dankeschön, der durch sein Korrekturlesen ebenfalls einen wichtigen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet hat.

2 REFLEXIVITÄT, BEWUSSTHEIT UND IDENTITÄT IM INTERKULTURELLEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT – KONZEPTE UND MODELLE

2.1 Reflexivität und Bewusstheit im Kontext interaktionaler Prozesse

Ausgehend von der Annahme, dass sich eine reflektierende Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Aspekten förderlich auf sprach- und kulturbezogene Lernprozesse auswirkt, wird Reflexion in der aktuellen Fremdsprachendidaktik als „Schlüsselphänomen“ (Myczko 2010a; 2015: 47) betrachtet, das einen Beitrag zur Entwicklung von Sprachbewusstheit und zum Wissenserwerb zu leisten vermag. Dabei liegt nahe, dass das Kognitierungspotenzial (selbst-)reflektierenden und bewusstmachenden Lernens in einem an interkulturellen Prinzipien ausgerichteten Fremdsprachenunterricht und in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Lernumgebung besonders zum Tragen kommt, indem „Sprachen in ihren Strukturen, die Bedeutung von Begriffen in ihrer kulturellen Eingebundenheit und Sprache in ihren Verwendungssituationen [...] erkannt, verglichen, analysiert und in ihren Auswirkungen auf die eigene Wahrnehmung reflektiert“ (Budde 2016: 45) werden.

Vor dem Hintergrund dieser Vorannahmen soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, inwieweit interaktionale Aktivitäten Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse auslösen und in welchem Zusammenhang das bewusste Nachdenken über die eigenen sprachlichen und kulturellen Wissensbestände und die Wahrnehmung bzw. Entwicklung der eigenen Sprach- und Kulturbewusstheit stehen.

2.1.1 Aufmerksamkeit, Bewusstheit und Reflexion

Aus der Perspektive der kognitivistischen Spracherwerbsforschung wird der Faktor Aufmerksamkeit als eine grundlegende Voraussetzung für das Gelingen von in Interaktionen realisierten Bedeutungsaushandlungen betrachtet; darauf verweist Long in seiner modifizierten Interaktionshypothese:

Negotiation for meaning, and especially negotiation that triggers interactional adjustments by the native speaker or more competent interlocutor, facilitates acquisi-

tion because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways. (Long 1996: 451)

Desgleichen wird im Rahmen der Diskussion um die Rolle des Bewusstseins (*consciousness*, vgl. Ellis 1997: 54-57) die Notwendigkeit der bewussten Wahrnehmung hervorgehoben. Sie lenkt – so Van Lier – die Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand und setzt auf diese Weise den Lernprozess in Gang:

To learn something new one must first notice it. This noticing is an awareness of its existence, obtained and enhanced by paying attention to it. Paying attention is focusing one's consciousness, or pointing one's perceptual powers in the right direction, and making mental 'energy' available for processing. Processing involves linking something that is perceived in the outside world to structures (patterns of connections) that exist in the mind. (Van Lier 2013: 11)

In diesem Zusammenhang wird in der Fremdsprachenforschung häufig auf die von Richard W. Schmidt entwickelte *Noticing Hypothesis*⁵ Bezug genommen, die im Laufe der letzten zwanzig Jahre zunehmend ausdifferenziert wurde, aufgrund der Uneinheitlichkeit der Definitionen allerdings an Aussagekraft verloren hat (Hoffmann 2014: 45). Schmidt zufolge stellen die Aufmerksamkeit⁶ und das *noticing*, d.h. das Wahrnehmen und Registrieren eines sprachlichen Elementes im Arbeitsregister (Schoormann & Schlak 2012: 173), Kernkonzepte beim Verstehen fremdsprachlicher Lernprozesse dar (Schmidt 2012: 44). Dabei sind Bewusstheit und Aufmerksamkeit als eng miteinander verknüpft zu betrachten:

[...] awareness and attention are closely linked – what we are aware of is what we attend to, and what we attend to determines what enters phenomenal consciousness [...] – so if attention is required for learning then perhaps awareness is as well. (Schmidt 2012: 31)

⁵ Nach Schmidt entfaltet sich die Dimension der *consciousness* als *awareness* über drei Stufen: zunächst *perception*, die auch unbewusst erfolgen kann, dann *noticing* als *focal awareness* und schließlich *understanding* (Schmidt 1990: 132).

⁶ Neben der bereits erwähnten Bewusstheit (*awareness*) stellt die Aufmerksamkeit (*attention*) eine von insgesamt vier Dimensionen dar, in denen sich Bewusstsein (*consciousness*) manifestieren kann. Die weiteren drei Dimensionen beziehen sich auf intentionales Handeln (*intentionality*) sowie auf die Kontrolle der Sprachproduktion und -rezeption (*control*) (Schmidt 1994: 15-21; Edmondson 2009: 166-169).

Erst durch die bewusste Wahrnehmung zielsprachlicher Strukturen kann – so Schmidt – *Input* zu *Intake* werden: „subliminal language learning is impossible, and that intake is what learners consciously notice” (Schmidt 1990: 149). So dient das Interagieren mit anderen dazu, sich der eigenen Schwierigkeiten und dem *gap* zwischen der eigenen Lerner- und der Zielsprache bewusst zu werden. Dies begünstigt die Möglichkeit, dem nachfolgenden *Input* oder auch einem entsprechenden Feedback eine größere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (Mackey, Abbuhl & Gass 2012: 9).

Mit dem Hinweis darauf, dass Lernen auch unbewusst ablaufen kann („implicit knowledge”, Schmidt 2012: 31), plädiert Schmidt für eine Unterscheidung von *noticing* im Sinne eines bewussten Wahrnehmens von spezifischen Sprachelementen und Verstehen, das er auf einer höheren Bewusstheitsebene ansiedelt. Auf der Grundlage dieser (wenngleich nicht trennscharfen) begrifflichen Bestimmung folgert er, dass sowohl beim expliziten als auch beim impliziten Lernen das *noticing* für den Fremdsprachenerwerb notwendig sei. Verstehen sei hingegen zwar förderlich, aber nicht unabdingbar:⁷

The solution I proposed [...] was to distinguish between ‘noticing’ as a technical term limited to the conscious registration of attended specific instances of language, and ‘understanding’, a higher level of awareness that includes generalizations across instances. Knowledge of rules and metalinguistic awareness of all kinds belong to this higher level of awareness. My proposal is that noticing is necessary for SLA, and that understanding is facilitative but not required. (Schmidt 2012: 31)

Es könne zwar davon ausgegangen werden, dass die Lernenden individuelle Unterschiede in Bezug auf das *noticing* und die Bewusstheit aufweisen, dennoch sei die Aufmerksamkeit der Dreh- und Angelpunkt, an dem lernerexterne und lernerinterne Faktoren zusammentreffen (Schmidt 2012: 39f, 44). Zudem kann die Wechselwirkung zwischen Aufmerksamkeit und *noticing* eine höhere Bewusstheit erzeugen, die wiederum zu einer bewussten Wahrnehmung führen und

⁷ Die anfangs von Schmidt vertretene These, dass *noticing* und Bewusstmachung automatisch zum Verstehen und zu einem Lernzuwachs führen, wurde im Nachhinein von ihm selbst sowie von anderen Studien relativiert (Hoffmann 2014: 47).

den Lernenden zu einem modifizierten Output bewegen kann (Swain & Lapkin 1995: 372–373).

In der jüngeren Vergangenheit lässt sich eine Perspektivenverschiebung in der kognitiven Psychologie feststellen, die den Fokus von der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit auf „eine intensivere Auseinandersetzung mit den ‚höheren‘ geistigen Prozessen wie Denken und Sprache“ (Schermer 2013: 22) verlagert. In den Mittelpunkt des Interesses rücken somit Reflexions- und Bewusstwerdungsprozesse, die durch das Aufmerksamwerden auf sprach- und kulturbezogene Elemente in Gang gesetzt werden. Diese Elemente bewusst wahrzunehmen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen vollzieht sich in einem „Prozess der gedanklichen Beschäftigung mit Sprachlichem als Objekt“ (Oomen-Welke 2003: 453). Insofern hat der reflektierte, bewusste Zugang zu den eigenen kognitiven Tätigkeiten immer auch mit Wissen zu tun, wobei es sich um eine „spezifische Form von Kognition“ handelt, „deren Fokus selbst auf Kognitionen gerichtet ist“ (Bannert 2007: 24).

Demzufolge besteht ein enger Zusammenhang zwischen Kognition und Reflexion, aber auch Wissen und Bewusstheit bedingen sich gegenseitig. Vor allem im Zusammenhang mit dem Mehrsprachigkeitsdiskurs zeigt sich „Sprachenbewusstheit [...] darin, dass auf sprachliches Wissen zurückgegriffen wird, und es generiert weiteres Wissen über Sprachen“ (Krumm 2012: 84).⁸ In diesem Sinn bilden Wissen und Bewusstheit das Ergebnis kognitiver Prozesse (Küster 2012: 92), zugleich aber auch die Voraussetzung und Basis für die reflektierende Auseinandersetzung mit Sprache und sprachlichem Handeln.

Insbesondere in einem von Autonomie geprägten Lernkontext, in dem die Lernenden dazu angehalten werden, ihre Lernprozesse selbst zu steuern, spielt reflexives Denken als „zeitaufwendige, bewusste Anstrengung und Aufmerksamkeit erfordernde mentale Tätigkeit, die zudem häufig mit dem Rückgriff auf

⁸ Meißner plädiert vor dem Hintergrund der mehrsprachlichen Wirklichkeit für die pluralische Bezeichnung „Sprachenbewusstheit“ als „die politisch und pädagogisch korrektere“ (Meißner 2012: 136), wobei aber davon ausgegangen werden kann, dass Sprachbewusstheit grundsätzlich die Präsenz von mindestens zwei Sprachen (L1 und L2) impliziert.

externe Hilfen verbunden ist“ (Schmelter 2004: 293),⁹ eine zentrale Rolle. In Verbindung mit der Bewusstheit bzw. der bewussten Aufmerksamkeit über das eigene Denken wird sie zu einem grundlegenden Faktor für einen erfolgreichen Spracherwerb,¹⁰ denn „je bewusster Schüler und Schülerinnen über ihren eigenen Lernprozess reflektieren können, ihre Lernfortschritte einschätzen und ihren Lernaufwand selbst kontrollieren können, umso effektiver kann Lernen stattfinden“ (Budde 2012: 41). Damit besitzen metakognitive Aktivitäten auch eine dynamische, prozessual-exekutive Komponente, d.h. sie spielen eine zentrale Rolle bei der Kontrolle und Steuerung von kognitiven Prozessen und Lernstrategien, aber auch von motivationalen, emotional-affektiven, volitionalen und verhaltensbezogenen Prozessen (Bannert 2007: 38).¹¹ Doch ist reflektierendes Lernen nicht nur auf problemlösendes Handeln bzw. auf die Erlangung einer problemlösenden Handlungskompetenz ausgerichtet. Vielmehr können die Lernenden selbst Gegenstand einer (kritischen) Reflexion hinsichtlich ihrer eigenen Hand-

⁹ Als „externe Hilfen“ zur Stimulierung und Unterstützung von metakognitiven Aktivitäten kamen in der im Folgenden vorgestellten empirischen Studie Lerntagebücher, Fragebogen und narrative Interviews zur Anwendung (vgl. Kapitel 4).

¹⁰ Vgl. hierzu u.a. Küster (2012: 94), Knapp (2013: 67f), Meißner (2012: 137), Schmelter (2004: 293), Wolff (2002: 32). Neben den Faktoren der Autonomie und der Bewusstheit betrachtet Van Lier Authentizität als Grundkomponente für einen erfolgreichen Spracherwerb: „[...] awareness without autonomy is pointless, autonomy without awareness is disastrous, authenticity without autonomy is a contradiction in terms [...] A language awareness which goes beyond ‘dead form’ will examine the form in language in life, and discuss issues of attitude, control, prescriptivism, creativity, and so on. Such studies inevitably requires learner autonomy in terms of creating choices an setting directions, and authentication of the subject matter of language in terms of data, evidence, and the roles and purposes of the language-using subject (including, first and foremost, the learner)“ (Van Lier 2013: 134). Dementsprechend fordert er die Ausrichtung der Fremdsprachenlehrpläne nach dem AAA-Prinzip (*Awareness-Autonomy-Authenticity*), wobei er diese drei Konzepte auf folgende Weise charakterisiert: *Awareness: focusing attention, role of perception; know what you are doing, and why, conscious engagement, reflection. Autonomy: self-regulation, motivation, depth of processing; responsibility, accountability, free choice, democratic education; Authenticity: language use in life, relevance, communication; commitment to learning, integrity, respect* (Van Lier 2013: 11).

¹¹ Die Differenzierung zwischen der deklarativen Dimension metakognitiven Wissens und der exekutiven Dimension metakognitiver Kontrolle und Selbststeuerung geht auf die Metakognitionstheorie John Flavells (1971, 1976, 1979) zurück. Zu einem kurzen Überblick über weitere Ansätze in der Metakognitionsforschung vgl. Bannert (2007: 25-30).

lungen und Denkprozesse werden, was nicht nur für den Auf- und Ausbau interkultureller Kompetenzen, sondern auch für die Wahrnehmung, Darstellung und Veränderung ihres Selbstkonzepts eine grundlegende Voraussetzung darstellt.

2.1.2 Sprach- und Kulturbewusstheit

Der reflektierende Umgang mit sprachlichen und kulturellen Erscheinungen und den entsprechenden Wissensbeständen bildet in einem lernerautonomen Kontext die Grundlage für die Entwicklung von Sprach- und Kulturbewusstheit, die für das interkulturelle Lernen ebenfalls eine hohe Relevanz besitzen. So lässt sich das damit verbundene sprachdidaktische Konzept der *Language Awareness* nach Küster an der „Schnittstelle von Kognition und Metakognition“ verorten,

da es sich gleichermaßen auf die Strukturen von Sprachen, auf deren Verwendung und [...] auf den sprachlichen Lernprozess bezieht. In seinem Bedeutungsspektrum finden auch alle affektiven und attitudinalen Aspekte von Sprachlernen und Sprachgebrauch Eingang. Insofern können wir hier von einer auf die jeweils individuelle Anverwandlung von Sprache(n) gerichtete Erkenntnis- und Reflexionstätigkeit sprechen. (Küster 2012: 93)

Seitdem in den 1970er Jahren von der britischen sprachdidaktischen Forschung die Bedeutung sprachbewusstmachenden Lernens diskutiert und betont wurde (Hawkins 1984, 1992; Fairclough 1992; James & Garrett 1992, 2013),¹² hat das Konzept der *Language Awareness*, das zumeist mit der Lehnübersetzung „Sprachbewusstheit“¹³ wiedergegeben wird, über die Muttersprachen- bzw.

¹² Der Bullock-Report „A Language for Life“ (1975) spielte eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des didaktischen Konzepts der *Language Awareness*, da er sich im Rahmen der Muttersprachen-Debatte auch mit dem Problem der Herkunftssprachen der Migrantenkinder im Englischunterricht auseinandersetzte (Reich 1995: 26f). Mit seiner Forderung „to ask questions about language, which so many take for granted“ (Hawkins 1984: 4) und damit nach einer *Awareness of Language* hat Hawkins einen entscheidenden Beitrag geleistet, dieses Konzept herauszubilden und wissenschaftlich zu fundieren. Oomen-Welke (2016: 6-7) macht darauf aufmerksam, dass in der DaZ-Didaktik bereits vor dem Erscheinen von Hawkins' Werk das Thema der Sprachenvielfalt und des Sprachvergleichs im schulischen Bereich diskutiert wurden mit dem Ziel, die Herkunftssprachen mehrsprachiger Kinder zu berücksichtigen (Naendrup & Oomen 1980).

¹³ Auch in dieser Arbeit werden die Begriffe Sprachbewusstheit und *Language Awareness* als gleichbedeutend verwendet.

Zweitsprachendidaktik¹⁴ auch in die Fremdsprachendidaktik Eingang gefunden. Trotz der Problematik, *Language Awareness* theoretisch zu fundieren und empirisch zu erfassen, hat sich das Konzept zu einer zentralen Kategorie, zu einer Art „Zauberformel“ (Edmondson & House 1997: 3) entwickelt.¹⁵ Die Rezeption des Konzepts der *Language Awareness* in Deutschland erfolgte in einer Phase, in der die kommunikative Handlungskompetenz das dominante Lehr- und Lernziel darstellte. Da auch nach der kommunikativen Wende die Prinzipien der audiolingualen Methode – beispielsweise durch die Forderung, den Einsatz der L1 im Fremdsprachenunterricht zu vermeiden – weiter vorherrschend waren, wurden sprachlichen Bewusstmachungsverfahren kaum Raum beigemessen, obgleich sie für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen (Andresen 1985) als wichtig erachtet wurden. Vor dem Hintergrund der heutigen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit wird insbesondere im Bereich der DaZ-Didaktik dem reflexiven Umgang mit Sprachen vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet (Budde 2016: 1).

Auffallend ist die begriffliche Unschärfe, die das Konzept weiterhin bestimmt. Dies bezeugen miteinander konkurrierende und sich überlappende englisch- und deutschsprachige Begriffe wie Sprachbewusstsein, *linguistic consciousness*, *metalinguistic awareness*, Sprachreflexion, Sprachaufmerksamkeit, Sprachbetrachtung, die sich gegen eine verbindliche Definition bzw. Theoriebildung sperren (Demmig 2016: 68). So versteht beispielsweise Neuland (2002) unter Sprachbewusstheit Sprachaufmerksamkeit, während Sprachbewusstsein als eine weiter gefasste, übergeordnete Kategorie aufgefasst wird (vgl. auch Hoffmann 2014: 53; Van Lier 1998: 131). Die *Association for Language Awareness* (ALA) bestimmt hingegen *Language Awareness* in einer weit gehaltenen Definition als „explicit knowledge about language, and conscious perception

¹⁴ Seit den 1970er und 1980er Jahren stellt Sprachbewusstheit ein wichtiges Konzept in der DaM-Didaktik für die Entwicklung metasprachlicher Kompetenzen dar (Budde 2016: 2).

¹⁵ Vgl. hierzu u.a. Edmondson (2009), Gornik (2010: 237), Gnutzmann (2007, 2010, 2016), Luchtenberg (2014), Neuland (2002), Schmidt (2010), Van Lier (1998, 2013), Wolff (2002).

and sensitivity in language learning, language teaching and language use.“¹⁶ Sprachbewusstheit wird demnach nicht nur durch sprachliches Wissen bedingt. Ebenso maßgeblich für die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen ist die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernprozess (*language learning awareness*) und der daraus resultierenden Sprachlernkompetenz (Meißner 2012: 136-138). Eine zusätzliche Erweiterung erfährt das Konzept beispielsweise durch Komponenten wie die *communicative awareness* in Bezug auf Kommunikationsstrategien (Rampillon 1997) und die *cultural awareness* (Edmondson 2009), auf die weiter unten vertiefend eingegangen wird.¹⁷

Des Weiteren lassen sich fünf Anwendungsbereiche bzw. Domänen bestimmen, die von James und Garrett auf der Grundlage eines ganzheitlichen Ansatzes entwickelt wurden. Zunächst benennen James und Garrett (2013: 12f) die „affective domain“, die bisher kaum erforscht wurde (Hoffmann 2014: 33), auch wenn Donmall (1985) bereits im Rahmen der britischen *Language-Awareness*-Bewegung auf ihre Bedeutung hingewiesen hatte.¹⁸ Dass emotionale Faktoren für den Fremdspracherwerb grundlegend sind, gilt in der fremdsprachendidaktischen Forschung (vgl. u.a. Schwerdtfeger 1997, 2000; Finkbeiner 2001) als konsolidierter Tatbestand. Dementsprechend ist auch *Language Awareness* als „individuelles dynamisches Gefüge von *Kognitionen, Einstellungen* und *Emoti-*

¹⁶ Vgl. <http://www.languageawareness.org>. Die 1992 von Mike Scott, Sabine Jones, Peter Garrett, Joyce M. Angio und Leo van Lier gegründete Gesellschaft unterstützt und fördert Initiativen, die *Language Awareness* aus verschiedenen Perspektiven beleuchten (L1- und L2-Erwerb im Primar-, Sekundar- und Hochschulbereich, Lehreraus- und -fortbildung, Sprachgebrauch im Beruf) und die Auswirkungen auf den Sprachgebrauch und die Einstellung zu Sprachen untersuchen. Die Ergebnisse werden auf den alle zwei Jahre stattfindenden internationalen Tagungen und in der Zeitschrift *Language Awareness* vorgestellt.

¹⁷ Knapp (2013: 73-74) legt eine detaillierte Liste mit einer Vielzahl von Komponenten vor, die sich auf *Language Awareness* beziehen: Sprachstrukturbewusstheit, Sprachkönnenbewusstheit, Sprachlernbewusstheit, Sprachlernbedarfsbewusstheit, Lernalterssprachkommunikationsbewusstheit, Sprachvariationsbewusstheit, Sprachwahlbewusstheit, Sprachverwendungsbewusstheit, Kommunikationsproblembewusstheit, Kommunikationsstrategiebewusstheit, Sprachwirkungsbewusstheit, interkulturelle Kommunikationsbewusstheit, Sprachidentitätsbewusstheit.

¹⁸ Vgl. Donmall (1985: 7): „forming attitudes, awakening and developing attention, sensitivity, curiosity, interest and aesthetic response.“

onen einer Person zu Sprache(n) und zum Lehren und Lernen von Sprachen“ (Morkötter 2005: 37. Hervorhebung im Original) zu verstehen.¹⁹ Die affektive Domäne bezieht sich auf die emotionale Ebene der Kommunikation, auf der die Lernenden Neugier, Aufmerksamkeit, Einfühlungsvermögen und Einstellungen und somit ihre persönliche Beziehung zur Sprache bzw. zu den Sprachen entwickeln. Damit in Zusammenhang stehen auch eine erhöhte Motivation und Freude am Umgang mit Sprachen, die eine positive Wirkung auf das Lernen ausüben.

Vor dem Hintergrund der Migrationsbewegungen und Globalisierungstendenzen hat auch die soziale Dimension der *Language Awareness* in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen, da mehrsprachige und mehrkulturelle Lernkontexte heute als fester Bestandteil der Schulwirklichkeit zu betrachten sind. Deshalb nimmt die Bewusstmachung der Mehrsprachigkeit sowie das Sprachverhalten gegenüber Minderheiten und ihren Herkunftssprachen auch eine wichtige Rolle beim sprach- und kulturbezogenen Lernen ein.

In der *power domain* kommt die sprachkritische Dimension von *Language Awareness* zum Ausdruck. Sie soll die Lernenden sensibilisieren, Phänomene wie Sprachmanipulation und Sprachmissbrauch zu erkennen und kritisch damit umzugehen. In Anlehnung an Faircloughs (1992) Konzept der *Critical Language Awareness* ist hiermit auch eine politische Herausforderung an das Bildungssystem verbunden:

People cannot be effective citizens in a democratic society if their education cuts them off from critical consciousness of key elements within their physical or social environment. If we are committed to education establishing resources for citizenship, critical awareness of the language practices of one's speech community is an entitlement. (Fairclough 2013: 6)

¹⁹ Morkötter siedelt Sprachbewusstheit auf drei miteinander interagierenden Ebenen an. Neben der kognitiven Dimension ist *Language Awareness* auch ein „Mittel des Sprachenlernens im Sinne einer Nutzung expliziten Wissens für den Sprachgebrauch und -erwerb sowie einer Explizierung von zuvor implizit(er)em Wissen“ und ein „Ziel an sich im Sinne einer Bewusstheit über beispielsweise sprachliche Vielfalt“ (Morkötter 2005: 37. Hervorhebung im Original).

In engem Zusammenhang mit der Macht-Dimension steht die kognitive Ebene von *Language Awareness*, denn „[i]f knowledge is power, then the cognitive and ‘power’ domains of LA must be closely linked“ (James & Garrett 2013: 14). Dabei geht der bewusste Umgang mit sprachlichen Strukturen, Regeln und Mustern über den Erwerb reinen grammatischen und lexikalischen Wissens hinaus, indem die Lernenden beispielsweise Abweichungen und Sprachvariationen erkennen oder Einsichten in die Möglichkeiten der Sprachverwendung gewinnen (Gnutzmann 2010: 117; Luchtenberg 2014: 108).

Die Domäne der Performanz gilt als „most contentious and certainly the most crucial issue in LA philosophy“ (James & Garrett 2013: 17), wenn das Wissen über Sprache in Sprachfertigkeit überführt werden soll. Indem beispielsweise explizites Wissen hilfreich sein kann, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Elemente des sprachlichen Input zu lenken und diese bewusst wahrzunehmen (vgl. *Noticing*-Hypothese), kann Wissen zu Können bzw. deklaratives Wissen zu prozeduralem Wissen werden (Gnutzmann 2010: 118).

Sprachliche Phänomene bewusst wahrzunehmen und sich mit ihnen reflektierend auseinanderzusetzen impliziert zugleich die Berücksichtigung ihrer kulturellen Dimension. Sprache und Kultur sind durch „intricate relationships“ (Van Lier 1995: xi) auf engste Weise miteinander verbunden,²⁰ denn „Sprache transportiert Bedeutungen, und Bedeutungen sind kulturspezifisch geprägt. Sprachlernen ist Bedeutungslernen und also immer auch Kulturlernen“ (Luchtenberg 1995: 36). Sich des Zusammenhangs von Sprache und Kultur zunächst in einem bestimmten sozialen Umfeld bewusst zu werden stellt dabei – so Byram – den ersten Schritt dar, diese Einheit auch auf individueller Ebene bewusst wahrzunehmen und darüber sowohl in Bezug auf das eigene Selbst als auch auf den gesellschaftlichen Kontext zu reflektieren:

In the first instance [...] individuals pay attention, first, to language and culture in the social context, and second, to language and culture in their own lives, in their own

²⁰ Vgl. hierzu auch das von Agar (1994) entwickelte Konzept der *languaculture*. In Anlehnung an Vygotskij wird betont, dass Denken und Sprachgebrauch sich gegenseitig bedingen, so dass Wörter in unterschiedlichen Sprachgemeinschaften auf unterschiedliche Weise verwendet werden (Lantolf 2006: 78).

psychology. But it is more than paying attention. It also involves analysis of, and learning about, language and culture, and crucially the relationship between the two. In other words, someone who is 'aware' of 'language and culture' and the language-culture nexus is able to reflect on this nexus as it exists in society and in their own selves. (Byram 2015: 6)

Vor diesem Hintergrund schafft die bewusste Wahrnehmung und das Nachdenken über das persönliche und gesellschaftliche Umfeld sowie über die Ausgangssprache die Voraussetzung für eine Kulturbewusstheit, die grundsätzlich mit einer interkulturellen Komponente versehen ist (Edmondson 2009: 171). Nach Baker (2012) vollzieht sich der Übergang von Kulturbewusstheit zu interkultureller Bewusstheit über drei Entwicklungsstufen, während Rösch Kulturbewusstheit als interkulturelle Bewusstheit verstanden wissen will, als eine „kognitive, reflexive und auf den Gebrauch einer metasprachlichen Begrifflichkeit basierende Beschäftigung mit Kultur/en, ihren Formen, Strukturen, Funktionen, ihrem Gebrauch, ihren Äußerungsformen und Deutungsmustern und im Kontext von Sprachlernen auch mit ihrem Erwerb und ihrer Vermittlung“ (Rösch 2011: 151). Die Auseinandersetzung mit sprachlichen, pragmatischen und kulturbezogenen Aspekten erfolgt demnach auf kognitiver, reflexiver und metasprachlicher Ebene, wobei insbesondere durch die Förderung metasprachlicher Kompetenzen interkulturelle und intrakulturelle Interaktionen erleichtert werden können (Luchtenberg 2014: 111).

Eine auf diese Weise verstandene Kulturbewusstheit ist jedoch nicht zwingend und ausschließlich auf das Erlernen von Fremdsprachen ausgerichtet, sondern stellt auch in soziopolitischer, ideologischer und pädagogischer Hinsicht ein Lehr- und Lernziel dar (Edmondson 2009: 174). Dieser Aspekt steht auch bei Byrams Überlegungen im Mittelpunkt. Er weist zwar darauf hin, dass sprachliche und interkulturelle Kompetenzen auch unabhängig von der Dimension der Bewusstheit erworben werden können. Dennoch sei für die Umsetzung von pädagogischen Lern- und Lehrzielen die Entwicklung der Fähigkeit, den Zusammenhang von Sprache und Kultur zu analysieren, von zentraler Bedeutung. Er plädiert für die Konzeption eines holistisch angelegten Modells, das Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit sowie interkulturelle Kompetenzen und Kulturbewusstheit gleichermaßen berücksichtigt:

What we need is a model which represents language and culture competence holistically and shows the relationship between language competence – including language awareness – and intercultural competence, including cultural awareness. Such a model should be produced for pedagogical purposes, [...] and in such a model, the concept of awareness would be crucial. (Byram 2015: 7)

Dass die Entwicklung von Sprachbewusstheit in Verbindung mit der Berücksichtigung des soziokulturellen und -politischen Kontextes in erster Linie als ein „educational programme about language“ (James & Garrett 2013: 313) zu verstehen ist, haben James und Garrett durch ihre Konzepte der *social domain* und *power domain* und Fairclough durch seine Ansätze der *critical language awareness* (1992) und *critical discourse awareness* (1995) deutlich gemacht. Byram entwickelt das Konzept der *critical cultural awareness*, d.h. einer „ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries“ (Byram 1997: 53). Diese Fähigkeit ist ein unerlässlicher Bestandteil der pädagogischen Dimension, die in seinem Modell der *Intercultural Communicative Competence*²¹ den Mittelpunkt bildet und als Grundlage für die Entwicklung eines umfassenden Bildungskonzeptes verstanden wird, da ohne die Dimension der kritischen Kulturbewusstheit „language teaching does not contribute to its full potential to education or *Bildung*, and it is the notion of criticality which makes the difference“ (Byram 2015: 9. Hervorhebung im Original).

Vor diesem Hintergrund ist auch die aus der kritischen Kulturbewusstheit resultierende Fähigkeit des *savoir s’engager* zu sehen. Dieser handlungsbezogenen Fähigkeit, eigen- und fremdkulturelle Phänomene kritisch zu beurteilen, schreibt Byram eine politische Dimension innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitutionen zu: „For what is important about citizenship education is that it aims to lead learners to critical engagement in their communities, to take action in the here and now, inside and outside their schools and universities“ (Byram 2015: 9).

Die Lernenden als „*sozial Handelnde*“ zu betrachten, „d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umge-

²¹ Eine ausführliche Darstellung des Modells erfolgt in 2.2.2.