

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 2 (Oktober 2016)

Language awareness und Deutsch als Fremdsprache

Silvia Demmig

Pädagogische Hochschule Oberösterreich / Linz
Institut für Primar- und Sekundarstufenpädagogik
Kaplanhofstraße 50
4020 Linz
Österreich

E-Mail: silvia.demmig@ph-ooe.at

Abstract: Der Beitrag diskutiert die Rolle des Konzepts der *Language Awareness* im Fach DaF. Es hat zunächst aus angrenzenden Fächern wie der Fremdsprachendidaktik und der Didaktik des Faches DaZ Eingang in die Didaktik des Faches DaF gefunden. Hier hat es bisher vor allem in der Entwicklung von Curricula eine Rolle gespielt. Eine Perspektive zur weiteren Forschung ist aus Sicht der Autorin im Bereich der *Teacher Language Awareness* zu sehen.

The paper discusses the role of the concept of Language Awareness in specialized GFL. It first approached the teaching of GFL through neighboring disciplines such as foreign language teaching and the teaching of the German as a Second Language. Here, it especially played a role in the development of curricula. In the author's view, a perspective for further research can be seen in the field of *Teacher Language Awareness*.

Schlagwörter: Curricula, Language Awareness, Mehrsprachigkeit; Curriculum, Syllabus, Language Awareness, Multilingualism

0. Vorbemerkung

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie die Idee der *Language Awareness* im Fach DaF verankert ist. Dabei steht bewusst nicht eine gemeingültige Definition von *Language Awareness* im Fach DaF am Anfang des Artikels, da eine solche noch nicht gefunden wurde. In einem eher induktiven Vorgehen werden im Folgenden aus Sicht der Praxis unterschiedliche Ausprägungen des *Language Awareness*-Konzeptes in Curricula für DaF und in Ausbildungskonzepten für DaF-Lehrende identifiziert und in einem zweiten Schritt auf die bereits existierenden Definitionen von *Language Awareness* zurückgeführt. Ein Forschungsüberblick zum Thema *Language Awareness* und DaF steht noch aus. Die Vielfalt der Projekte, die jeweils in Teilfragestellungen mit *Language Awareness*-Ansätzen operieren, macht eine systematische Darstellung schwierig. Im Schlussteil des Beitrages wird auf einige prominente Forschungsergebnisse aus angrenzenden Wissenschaftsbereichen wie der Sprachlehrforschung, der Fremdsprachendidaktik (vor allem im Fach Englisch) und der Tertiärsprachendidaktik verwiesen, die für die Entwicklungen im Fach DaF relevant sind.

1. Einleitung

Das *Language Awareness*-Konzept hat in das Fach DaF/DaZ hauptsächlich über die Fachrichtung DaZ Eingang gefunden. Die Ausgangslage im Großbritannien der 1970er Jahre, die zur Entwicklung der *Language Awareness*-Konzepte von Hawkins führte, weist starke Parallelen zur Situation in den deutschen Schulen seit den 1980er Jahren auf: Spätestens durch die erste PISA-Studie 2000 (vgl. Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß 2001) wurde auch in Deutschland nachgewiesen, dass gravierende Probleme in Bezug auf die Sprachkompetenz in der L1 bei Schülerinnen und Schülern quer durch die Schularten im Alter von 15 Jahren vorhanden sind. Es folgten die DESI-Studie (vgl. DESI-Konsortium 2008), die nachwies, dass ebensolche Probleme in Bezug auf die L2 Englisch vorlagen. In der Folge sind Zusammenhänge zwischen L1- und L2-Lesekompetenzen unter Einbezug der Herkunftssprachenkompetenz für Schülerinnen und Schüler mit nicht

deutscher Herkunftssprache untersucht worden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine Mehrsprachigkeit, die bewusst gefördert und im Unterricht zum Thema gemacht wird, sich für die Sprachkompetenz in allen einzelnen Sprachen positiv auswirkt (vgl. Rauch, Jurecka & Hesse 2010; Rauch, Naumann & Jude 2012).

Diese Zusammenhänge werden in den weiteren Beiträgen dieser Ausgabe der ZIF diskutiert. Was aber hat das Fach DaF im engeren Sinne, also die auslandsgermanistische Ausrichtung, in Bezug auf das Thema *Language Awareness* in den letzten Jahren diskutiert oder was könnte die Blickrichtung der *Language Awareness* für das Fach DaF an neuen Impulsen bieten?

So zahlreich wie die Verortungen und Selbstreflexionen des Faches DaF/DaZ in den letzten Jahrzehnten auch waren (vgl. Springsits 2012), für genau diese Fragestellung scheint keine der Debatten hilfreich zu sein, da sie sich sehr wenig auf die Situation im Ausland an Schulen bezieht. Das Fach DaF ist ein universitär geprägtes Fach. Seine beiden traditionellen Kernbereiche, die sprachliche Studienvorbereitung ausländischer Studierender und die Tätigkeit der DAAD-Lektor_innen im Ausland sind auf Studierende als Zielgruppe ausgerichtet. Die linguistische Forschung im Fach DaF war dementsprechend stark von der Debatte um die Wissenschaftssprache geprägt. Erst in jüngster Zeit ist durch die Partnerschul-Initiative des Auswärtigen Amtes (PASCH), für die im Bereich der Förderung des Deutschen in der Welt viel Geld und Energie investiert wurde, die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler im Ausland stärker in den Fokus gerückt. Dabei sind von Anfang an Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit mit in die Curricula einbezogen worden.

2. DaF-Curricula, die *Language Awareness* mit einbeziehen

Für den DaF-Unterricht an deutschen Auslandsschulen, die einen Kern der PASCH-Initiative ausmachen, wurde der Rahmenplan DaF für das Auslandsschulwesen entwickelt. Auf der Internetseite des PASCH-Projektes wird dieses Curriculum gleich mit explizitem Hinweis auf die Förderung von Sprachbewusstheit vorgestellt. Es heißt dort: In den Auslandsschulen können

die Lehrerinnen und Lehrer [...] jetzt im Unterricht den Schülern helfen, ihre mehrsprachigen Kenntnisse einzubringen und beim Sprachlernen zu nutzen. Ein weiterer Schwerpunkt des Rahmenplans liegt auch in der Förderung eines bewussten Sprachenlernens. Die Schüler werden ermutigt, eigene Lernstrategien wahrzunehmen und zu entwickeln (Auswärtiges Amt o.J.).

Im Rahmenplan selbst wird gleich zu Beginn der Terminus Sprach(en)bewusstheit geprägt, der ausdrücken soll, dass die Idee der Mehrsprachigkeit ebenso grundlegend für den Rahmenplan ist wie die der Sprachbewusstheit:

Der Unterricht ‚Deutsch als Fremdsprache‘ entwickelt Sprach(en)bewusstheit und schafft die Voraussetzungen für Mehrsprachigkeit und lebenslanges selbstständiges und kooperatives (Fremdsprachen-) Lernen. Im kreativen Umgang mit der deutschen Sprache erfahren die Schüler die ästhetische Dimension von Sprache (ZfA 2009: 6).

Weiterhin wird Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit als eines von sieben Unterrichtsprinzipien formuliert:

Mehrsprachigkeitsorientierung und Lernökonomie

Im Unterricht ‚Deutsch als Fremdsprache‘ wird das, was in anderen sprachlichen Fächern (z.B. in einer ersten Fremdsprache wie Englisch) an Kategorisierungen und prozeduralem Wissen bereits geübt und kognitiviert worden ist, als Ausgangskompetenz zugrunde gelegt, ausdifferenziert und adressatenspezifisch gefestigt. Damit ist ‚Deutsch als Fremdsprache‘ integraler Bestandteil eines Gesamtkonzepts für die schülerseitige Ausbildung von individuellen Mehrsprachigkeitsprofilen. Dies bedeutet, dass im Interesse der Lernenden Sprachlernangebote in systematischer und kooperativer Weise zwischen allen (fremd-) sprachlichen Unterrichtsfächern koordiniert werden. Dabei wird mit Blick auf lehr- und lernökonomische Vermittlungsverfahren der Schwerpunkt insbesondere auf die übergreifende Abstimmung von unterrichtsmethodischen Prinzipien und Verfahren gelegt, die zugleich auf das Lernen weiterer (Fremd-) Sprachen ausgerichtet werden (ZfA 2009: 14).

Auch in den auf diese Einleitung folgenden Lernziel- und Kann-Beschreibungen, die den Hauptteil des Rahmenplans DaF ausmachen, ist der Bereich des bewussten Umgangs mit Sprache(n) und Lernen sehr weit ausdifferenziert. Da jedoch Deutsch in den meisten Ländern nicht als erste Fremdsprache gelernt wird, haben die Lehrpläne für das Fach DaF wenig Einfluss darauf, wie die notwendige Sprachbewusstheit vorbereitet und aufgebaut wird. Ein Gesamtkonzept zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit, wie es in dem Zitat aus dem Rahmenplan DaF erwähnt wird, bleibt weiterhin in den meisten curricularen Zusammenhängen ein Desiderat.

Eine Vorreiterrolle bei der Entwicklung und Umsetzung solcher Konzepte nimmt die Schweiz als mehrsprachiges Land ein. Hier existieren bereits Gesamtsprachenkonzepte, die frühes Sprachenlernen und die Entwicklung von Sprachbewusstheit bereits im

Kindergartenalter als Voraussetzung für das spätere Fremdsprachenlernen definieren. Außerdem ist das Projekt ELBE (*Éveil aux langues/Language Awareness*) in curriculare Überlegungen integriert worden (vgl. Erziehungsdepartement des Kantons Basel Stadt 2003; Hutterli 2012; Schader 2009).

Vorschläge für ähnliche Gesamtsprachencurricula gibt es ebenfalls in Deutschland und Österreich (vgl. Krumm & Reich 2011), da sie sich jedoch auf den L1, L2, L3... x Erwerb in einem deutschsprachigen Land beziehen, sind sie in der engen Definition, die der Unterteilung der Beiträge in dieser ZIF-Ausgabe zu Grunde liegt, nicht Gegenstand der Überlegungen zu DaF und *Language Awareness*, da der Terminus „DaF“ sich lediglich auf die Situation des Deutschen als Fremdsprache in nicht-deutschsprachigen Ländern bezieht. Die hier vorgestellten Curricula sind jedoch ein gutes Beispiel dafür, dass die Breite unseres Fachs es erlaubt, Konzepte auf ganz unterschiedliche Bereiche wechselseitig zu übertragen und Anregungen sowohl aus den Fremdsprachendidaktiken als auch aus der Didaktik des L1-Deutschunterrichts zu verknüpfen. Hufeisen schlägt die Einbindung von Deutsch als Fremdsprache in internationalen gesamtsprachencurricularen Zusammenhängen mit Blick auf den deutschsprachigen Sachfachunterricht (CLIL) vor (vgl. Hufeisen 2011: 276). Die Parallele zur Didaktik des sprachsensiblen Fachunterrichts an deutschen Schulen bietet hier wiederum Möglichkeiten wechselseitiger Impulse zwischen den Teilgebieten DaF und DaZ.

3. Definitionen von *Language Awareness*

Aus diesen Vorüberlegungen wird bereits deutlich, dass *Language Awareness* für die jeweiligen curricularen Situationen als Konzept möglicherweise unterschiedlich definiert werden muss. Die Bandbreite der Definitionen von *Language Awareness* reicht dementsprechend von einer sehr weiten Definition, wie sie die *Association for Language Awareness* vornimmt über Definitionen, die die pädagogischen Ziele der Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit sowie die damit verbundenen kognitiven Entwicklungen in den Mittelpunkt stellen bis hin zu sehr spezifischen, auf den Fremdsprachenunterricht auf hohem Niveau bezogenen Ausgestaltungen des Konzepts *Language Awareness*, wie sie im oben bereits erwähnten Rahmenplan DaF für das Auslandsschulwesen für den vierten Bildungsabschnitt formuliert werden. Im Folgenden werden diese drei Definitionen zitiert. Zunächst die breite Definition der *Association for Language Awareness*. Hier erstreckt sich die Relevanz des Begriffs bis hin zum besseren Verständnis des gesellschaftlichen Zusammenlebens, beinhaltet also auch eine soziolinguistische Dimension:

Language Awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use. It covers a wide spectrum of fields. For example, Language Awareness issues include exploring the benefits that can be derived from developing a good knowledge about language, a conscious understanding of how languages work, of how people learn them and use them. Can we become better language users or learners or teachers if we develop a better understanding? And can we gain other advantages: e.g. in our relations with other people and/or cultures, and in our ability to see through language that manipulates or discriminates? Language Awareness interests also include learning more about what sorts of ideas about language people normally operate with, and what effects these have on how they conduct their everyday affairs: e.g. their professional dealings (Association for Language Awareness o.J.).

Die Definition, die im Rahmen des JAILING-Projektes gewählt wurde, ist etwas enger gefasst und orientiert sich an den pädagogischen Zielen der Mehrsprachigkeit und den damit verbundenen kognitiven Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler.

Language awareness – *Eveil aux langues* – Begegnung mit Sprachen soll:

- das Bewusstsein und das Interesse für die eigene(n) und andere Sprachen wecken,
- die Motivation für das Erlernen von Fremd- und Schulsprachen unterstützen,
- Methodenkompetenz im Sinne von Verständigungs-, Lern- und „Erforschungs“-Strategien und selbstgesteuertes Arbeiten beim sprachlichen Lernen schulen,
- und mittels vergleichender Reflexionen über Sprache(n) und Sprachenlernen metasprachliche und metakognitive Fähigkeiten aufbauen helfen.

Über die rein sprachliche Förderung für alle Schülerinnen und Schüler hinaus ermöglicht dieser Ansatz aber vor allem eine grundsätzliche Aufwertung der Mehrsprachigkeit in der Schule und ihrem Umfeld. Er stellt somit einen wichtigen Beitrag zur Integration mehrsprachiger Kinder dar und schafft die Bedingungen, die Mehrsprachigkeit der Klasse als Ressource für alle Schülerinnen und Schüler zu nutzen (Saudan, Perregaux, Mettler, Deschoux, Sauer, Ladner 2005: 9).

Der bereits oben erwähnte Rahmenplan DaF für das Auslandsschulwesen formuliert seine Sicht auf Sprachbewusstheit sehr spezifisch auf die Zielgruppe Schüler und Schülerinnen im Ausland, die auf ein Studium in Deutschland vorbereitet werden sollen. Somit geht es hier um DaF-Unterricht auf einem hohen Niveau:

Die Schüler verfügen am Ende des vierten Bildungsabschnitts über vertiefte Einsichten in Struktur, Funktion und Gebrauch der deutschen Gegenwartssprache. Sie können dieses Wissen sowohl in Bezug auf mündliche als auch schriftliche Kommunikationsprozesse differenziert reflektieren und analysieren; dabei verfolgen sie das Ziel, ihre (fremd-) sprachlichen Kompetenzen sowie ihre individuellen Mehrsprachigkeitsprofile selbstständig weiter auszubauen. Sie können ihr Wissen über (Fremd-)Sprachen und sprachliche Phänomene beim Verstehen von und im Umgang mit Texten und Medien sowie zur Deutung komplexer Kommunikationssituationen nutzen. Die Schüler erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit

- der Reflexion und Analyse von Profilen der eigenen sowie der schulischen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit
- der Nutzung bereits verfügbarer Einsichten in Strukturen der deutschen Sprache, indem sie diese Strukturen nicht nur sachgerecht benennen (deklaratives Wissen), sondern auch aufzeigen können, wie und unter welchen Bedingungen sie zu verwenden sind (prozedurales Wissen)
- der reflektierenden Analogiebildung auf der Grundlage von verfügbaren Strukturkenntnissen in weiteren (Fremd-)Sprachen
- der detaillierten Reflexion über die kulturelle Gebundenheit von kommunikativen deutschsprachigen Handlungsmustern im Vergleich mit entsprechenden Mustern aus anderen (Fremd-)Sprachen (ZfA 2009: 48).

Die Lernziele, die hier für den vierten Bildungsabschnitt formuliert sind, zeigen ganz deutlich die Richtung, die die DaF-Ausbildung an den deutschen Auslandsschulen vorgibt: Am Ende soll die Fähigkeit stehen, ein Studium in Deutschland aufnehmen und am akademischen Diskurs problemlos teilnehmen zu können. Dies ist die DaF-Welt, wie sie den meisten Kolleg_innen vertraut ist. Die Lehrkräfte an deutschen Auslandsschulen sind zumeist Muttersprachler_innen, haben eine Ausbildung in Deutschland, in den allermeisten Fällen auch beide Staatsexamina. Die Qualifikation im Bereich Mehrsprachigkeit und DaF haben sie durch Fortbildungen oder bereits während des Studiums an einzelnen Universitätsstandorten erworben.

4. *Language Teacher Awareness*

Die durch die PASCH-Initiative entstandene größere Breite des Deutschunterrichts weltweit führt jedoch dazu, dass Lehrkräfte in vielen Ländern der Welt für DaF ausgebildet und fortgebildet werden, die Deutsch selbst als Fremdsprache gelernt haben oder erst während ihrer Ausbildung lernen. Die Diskussion um die Curricula, mit denen diese Lehrkräfte ausgebildet werden, beschäftigt die Fachdidaktik DaF seit einigen Jahren. Binationale Masterstudiengänge, wie sie das Herder-Institut in Leipzig in Zusammenarbeit mit ausländischen Partneruniversitäten konzipiert, beinhalten beispielsweise ein Modul Wissenschaftssprache, in dem mit Konzepten der *Language Awareness* im Sinne einer Fortführung der Lernziele, wie sie oben für den vierten Bildungsabschnitt der Auslandsschulen formuliert sind, gearbeitet wird. Ebenso sind (sprach-) reflexive Aufgaben in den Modulen der kulturwissenschaftlichen Richtung für die Partneruniversitäten enthalten. Diese binationalen Master sind sicher als weltweite Elite zu sehen. Wie sieht es dagegen mit den Lehrkräften aus, die sich im Programm *Deutsch Lehren Lernen* (DLL) fortbilden?

Im Band 2 „Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?“ wird die Idee der *Language Awareness* konsequent umgesetzt und von der Theorie in das professionelle Handlungswissen der Lehrenden heruntergebrochen.

Ausgehend von der folgenden Definition von Sprachbewusstheit werden in mehreren Kapiteln die damit verbundenen Themen: Selbstständiges Lernen, Lernstrategien, Mehrsprachigkeit und Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch entwickelt.



Abb. 1: *Language Awareness* im Rahmen des professionellen Handlungswissen von DaF-Lehrenden (vgl. Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pilypaityte 2013: 74)

Wie lässt sich also die Kompetenz der Lehrenden beschreiben, die hier erworben oder gefördert werden soll?

Andrews (2007) schlägt den Begriff *Teacher Language Awareness* vor. In seiner Annäherung an den Begriff stehen zwar zunächst spracherwerbstheoretische Diskussionen um *Interface*-Positionen und die *Noticing*-Hypothese im Vordergrund und dementsprechend bezieht er *Teacher Language Awareness* (TLA) zunächst auf die Anwendung von explizitem Grammatikwissen. Auf die Diskussion um Kompetenzen von DaF-Lehrenden weltweit ist Andrews Idee der TLA aber trotzdem sehr gut übertragbar, weil er ein Gesamtkompetenzprofil entwickelt, in dem die Komponenten Sprachbewusstheit und Lehrbewusstheit eine Schlüsselstellung einnehmen. Er geht davon aus, dass die eigene Sprachbewusstheit der Lehrenden die Auswahl und Präsentation von Input für die Lernenden grundlegend beeinflusst.

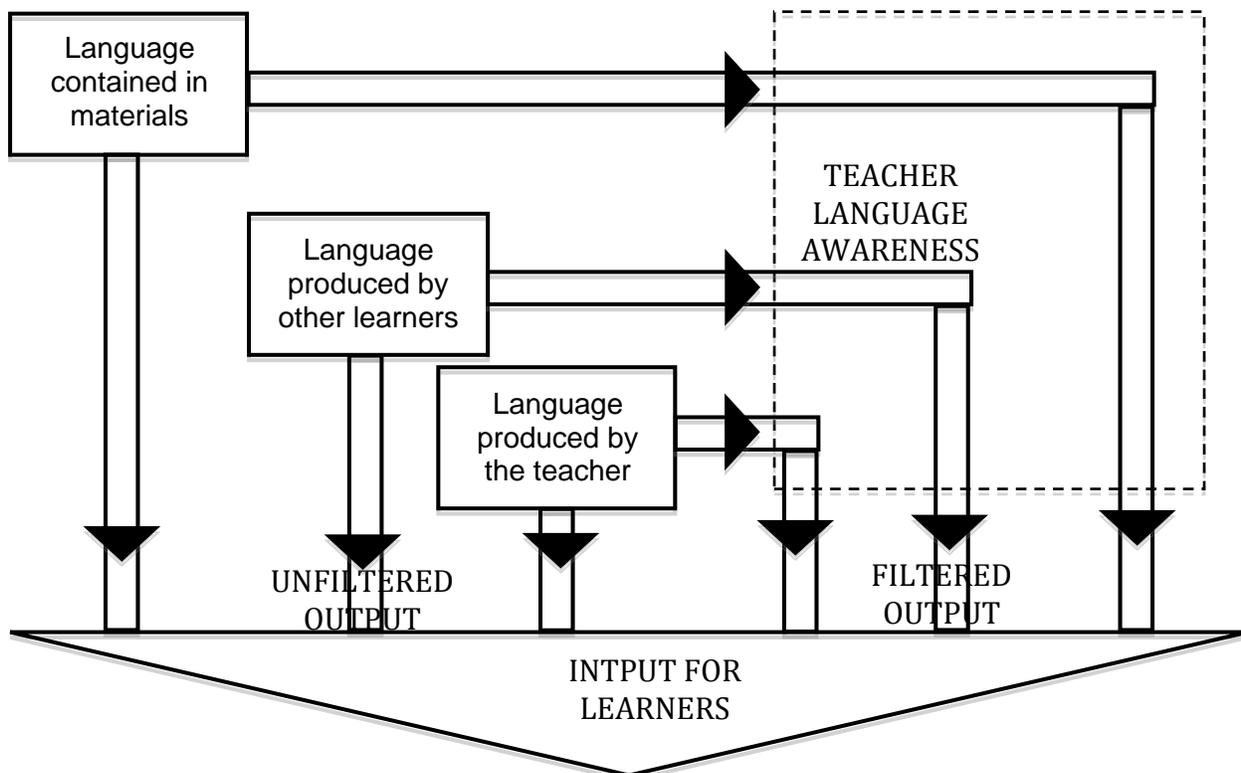


Abb. 2: Die Rolle der *Teacher Language Awareness* beim Strukturieren des Inputs für Lernende (vgl. Andrews 2007: 39)

Ein solches Modell, das als Ergänzung zu bereits bestehenden Modellen der Kompetenzen von Lehrenden gesehen werden kann, hat den Vorteil, dass es eine direkte Verbindung von den Curricula der Ausbildung von Lehrenden zu ihrer zukünftigen Unterrichtspraxis in einem Bereich, nämlich dem der Sprachbewusstheit, zieht. Vielen Germanistikstudiengängen im Ausland fehlen noch didaktische Anteile, die die Studierenden auf eine zukünftige Arbeit als Deutschlehrende vorbereiten. In den Curricula, wie sie beispielsweise die nationale Universität in Hanoi implementiert hat, mit der das Herder-Institut eine germanistische Institutspartnerschaft hat, sind die ersten Semester dem Spracherwerb gewidmet. In den späteren Semestern müssen viele Module, so wie Kultur, Fachsprache etc., einen Platz finden, sodass die Vorbereitung auf eine Lehrtätigkeit schwer in das Curriculum zu integrieren ist. Über den Weg der Betrachtung der eigenen Sprachbewusstheit und deren Umsetzung im Unterricht wäre eine Möglichkeit der Reflexion über unterrichtliche Prozesse bereits auf der Ebene des eigenen Spracherwerbs im Studium gegeben.

Die Debatte zur unterschiedlichen Sprachbewusstheit oder Sprachlehrbewusstheit von native und *non-native-speakers*, die Andrews im Kapitel 7 seines Buchs zusammenfasst (vgl. Andrews 2007: 143-166), ähnelt den Diskussionen im Fach DaF/DaZ aus den 1980er Jahren. Den ersten DaF/DaZ-Lehrkräften in Deutschland, die fast alle Deutsch als Muttersprache hatten, fehlten eigene Sprachlernerfahrungen in weiteren Sprachen, sie hatten keine Erfahrung mit Migrantensprachen, und es mangelte ihnen an Einsichten in übergreifende linguistische Zusammenhänge und Wissen über Sprachen allgemein. Dem wurde in vielerlei Hinsicht in den in der Folge neu entstandenen Studiengängen und Studienelementen DaF/DaZ curricular Rechnung getragen, sei es durch Studienvoraussetzungen oder Module, die zur Reflexion der eigenen Sprachlernerfahrung dienten, linguistische Kenntnisse speziell für den DaF-Unterricht vermittelten, oder sogar explizit Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit zum Thema hatten.

Heute hat sich der Fokus der Curriculumentwicklung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden für das Fach DaF hin zu denjenigen Lehrkräften verschoben, die selbst Deutsch als Fremdsprache gelernt haben. Hier ergibt sich ein weiterer Forschungsbereich, der unter dem Begriff *Teacher Language Awareness* eine Verknüpfung zwischen den eigenen Sprachlernerfahrungen und den im Unterricht vermittelten Kompetenzen der Sprachbewusstheit und Reflexion über Sprache herstellen könnte. In der oben zitierten DLL Einheit 2 „Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?“ ist dies bereits implizit umgesetzt worden. Was noch aussteht, ist eine fundierte Theoriebildung, Forschung und Kompetenzbeschreibung dazu.

5. Bereits existierende Kompetenzmodelle in angrenzenden Forschungsbereichen

In angrenzenden Bereichen wie im Fach DaZ existieren bereits Ansätze zu Kompetenzbeschreibungen für Lehrkräfte in Bezug auf Sprachsensibilisierung (vgl. SprasiBeQ 2014). In einem Teilprojekt von SprasiBeQ haben Birnbaum, Kupke und Schramm ausgehend von einer Bedarfsanalyse und Unterrichtsbeobachtungen in einem differenziert ausgearbeiteten Forschungsdesign Kann-Beschreibungen und Kompetenzbeschreibungen für Lehrkräfte in der beruflichen Bildung zur Förderung von Sprachsensibilisierung erarbeitet. Für das Gebiet Sprachbewusstheit oder Sprachlehrbewusstheit von DaF-Lehrenden weltweit mit nicht deutscher Herkunftssprache wäre eine solche Präzisierung und detaillierte Beschreibung von Kompetenzen ein Gewinn. Ansätze theoretischer Art, die zur Erarbeitung von Kompetenzmodellen dienen könnten, sind bereits vielfältig vorhanden, so sind in den beiden EU-Projekten, die zur Entwicklung der Kann-Beschreibungen in EPOSA (Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in der Ausbildung, vgl. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe 2011) und EPG (European Profiling Grid 2011) geführt haben, bereits Anteile von Sprachbewusstheit integriert worden. In weiteren EU-Projekten ist der Zusammenhang von Sprach(en)bewusstheit und plurikultureller Kompetenz beschrieben und in Unterrichtsvorschläge umgesetzt worden (vgl. z.B. Bernaus 2007). Eine engere Fokussierung auf die Frage der Verknüpfung von eigener Sprachlernbewusstheit und der unterrichtlichen Vermittlung von Sprache und Sprachbewusstheit könnte den in diesem kurzen Überblick bereits deutlich gewordenen breiten Begriff von Sprachbewusstheit für Lehrende wieder enger führen und damit beschreibbarer und handhabbarer machen.

Ein Forschungs- und Theoriebereich, in dem die Sprachbewusstheit bereits als ein tragendes Konzept formuliert und erforscht wurde, ist die Tertiärsprachendidaktik (vgl. Hufeisen 2010; Marx 2010). Unter dem Stichwort „Deutsch nach Englisch“ ist dieser Forschungsbereich mittlerweile europaweit verbreitet. Die Definition von Sprachbewusstheit, mit der die Tertiärsprachendidaktik arbeitet, ist sehr breit angelegt. Ausgehend von der Erkenntnis, dass eine dritte (oder vierte oder fünfte) Sprache anders gelernt wird, als die zweite Sprache, nämlich unter Rückgriff auf die bisherigen Sprachlernerfahrungen, werden neben der Sprachbewusstheit im engeren Sinne auch die Sprachlernstrategien und deren bewusste Anwendung in die Argumentation mit einbezogen:

Allen [Konzepten für die Didaktik einer Tertiärsprache] gemeinsam ist das Grundkonzept, dass sowohl vorher erworbene *sprachliche* Kenntnisse (z.B. aus der ersten Fremdsprache und aus der Erstsprache) als auch vorher (z.B. im Unterricht der ersten Fremdsprache) gemachte Sprachlernerfahrungen (Lern- und Kommunikationsstrategien [...]) genutzt werden können, um einen erleichterten Zugang zur neuen Zielsprache zu erlangen (Marx 2010: 167).

Hufeisen (2010) stellt in ihrem Faktorenmodell zum multiplen Sprachenlernen die Sprachbewusstheit an den Anfang der offenen Reihe von kognitiven Faktoren und führt in der Folge metalinguistisches Bewusstsein, Lernbewusstsein, Lerntyp, Wissen um den eigenen Lerntyp, Lernstrategien und individuelle Lernerfahrungen an (vgl. Hufeisen 2010: 203).

Für die Didaktik und Methodik im Fach DaF hat eine solche breite Definition den Vorteil, dass unter einem Stichwort gleich mehrere Prinzipien eines modernen DaF-Unterrichts zusammengefasst werden können. Kolleg_innen aus vielen Ländern mit ganz unterschiedlichen Unterrichtstraditionen können sich auf diese Weise sehr gut miteinander verständigen und ihre jeweiligen Konzepte austauschen. Eine vergleichbare Wirkung hatte seit den 1980er Jahren bis heute der Begriff der Lernerautonomie. Der Nachteil einer so breit angelegten Begriffsbildung liegt ebenfalls auf der Hand: Der Begriff wird für eine wissenschaftliche Theoriebildung und Operationalisierung in Spracherwerbs- und Unterrichtsforschung schwer handhabbar¹. Eine Abgrenzung zu benachbarten Forschungsgebieten wie der Forschung zu Lernstrategien scheint ebenfalls schwierig zu sein. Möglicherweise sind die Kompetenzen oder kognitiven Abläufe, die bei Lernenden zu beobachten sind, jedoch so komplex, dass sich die Sprachbewusstheit nicht von den mit ihrer Anwendung verbundenen Strategien trennen lässt. Morkötter (2005) hat dementsprechend in ihrer Untersuchung zu subjektiven Theorien von Lehrenden und Lernenden von Fremdsprachen in Deutschland *Language Awareness* sehr umfassend als „dynamisches Gefüge von Kognitionen, Einstellungen und Emotionen einer Person zu Sprache(n) und zum Lehren und Lernen von Sprachen“ definiert. Neben diese kognitive Ebene stellt sie die Ebene der Sprachbewusstheit als Mittel. Auf dieser Ebene finden sich auch Sprachlernstrategien. Die dritte Ebene, die Morkötter definiert, umfasst die Sprachbewusstheit als Ziel (vgl. Morkötter 2005: 37). Andere Arbeiten aus dem Bereich der *Language Awareness*-Forschung im Fremdsprachenunterricht in Deutschland beziehen sich explizit auf Teilgebiete, wie zum Beispiel auf die Anwendung von Strategien beim Lesen (vgl. Finkbeiner, Knierim, Smasal & Ludwig 2012).

6. Fazit

Das Fach DaF beginnt erst, sich mit empirischer Forschung zur *Language Awareness* zu beschäftigen. Dabei kann es auf vielfältige Ergebnisse und Ansätze aus benachbarten Disziplinen zurückgreifen. In der Anwendung und Umsetzung von Unterrichtsideen und Konzepten sowie Curricula, die *Language Awareness* einbeziehen, ist das Fach DaF bereits auf einem fortgeschrittenen Weg. Die Tertiärsprachendidaktik, die in einem gesonderten Beitrag in diesem Heft vertreten ist (vgl. den Beitrag von Juhászová in der vorliegenden Ausgabe), stellt eine bereits sehr gut ausgebaute Brücke zwischen den bereits weiter fortgeschrittenen Forschungsbereichen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Fremdsprachendidaktik und dem Fach DaF dar. Auch die Möglichkeiten der wechselseitigen Impulse und der Zusammenarbeit zwischen den Teilgebieten DaF und DaZ scheinen im Bereich der *Language Awareness* und, möglicherweise besonders, im Bereich der *Teacher Language Awareness* vielversprechend.

Literaturverzeichnis

- Andrews, Stephen (2007), *Teacher Language Awareness*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Association for Language Awareness (o.J.) [Online unter http://www.languageawareness.org/?page_id=48. 28.09.2016].
- Auswärtiges Amt (o.J.), *Erklärungen zum Rahmenplan DaF für das Auslandsschulwesen* [Online unter <http://www.pasch-net.de/pas/cls/leh/med/daf/de3326738.htm>. 02.02.2016].
- Ballweg, Sandra; Drumm, Sandra; Hufeisen, Britta; Klippel, Johanna & Pilypaityte, Lina (2013), *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch*. München: Klett-Langenscheidt (= Deutsch Lehren Lernen 2).
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhart; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bernaus, Mercé (2007), *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit* [Online unter <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/21/Default.aspx>. 02.02.2016].
- European Profiling Grid* (2011), *The European Profiling Grid* (2011), [Online unter http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf. 02.02.2016].
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.

Demmig, Silvia (2016), *Language awareness und Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 68-75. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2011), *EPOSA. Europäisches Portfolio für Sprachenlehrende in der Ausbildung* [Online unter http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_EPOSTL_D_internet.pdf. 02.02.2016].
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel Stadt, Ressort Schulen (2003), *Gesamtsprachenkonzept für die Schulen Basel-Stadt. Bericht der Reflexionsgruppe* [Online unter <https://www.edubs.ch/unterstuetzung/sprachen/hsk/organisation/gesamtprachenkonzept>. 02.02.2016].
- Finkbeiner, Claudia; Knierim, Markus; Smasal, Marc & Ludwig, Peter (2012), Self-regulated cooperative EFL reading tasks: students' strategy use and teachers' support. *Language Awareness* 21:1-2, 57-83.
- Hawkins, Eric W. (1999), Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness* 8: 3-4, 124-142 [Online unter http://www.languageawareness.org/?page_id=48. 02.02.2016].
- Hufeisen, Britta (2010), Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht S. & Hufeisen, Britta (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265-282 (= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 6) [Online unter <http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/Hufeisen%20in%20Baur%20Hufeisen%202011.pdf>. 02.02.2016].
- Hutterli, Sandra (Hrsg.) (2012), *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. Bern [Online unter http://edudoc.ch/record/106282/files/Stub34A_d.pdf. 02.02.2016].
- Knapp-Potthof, Annelie (1997), Sprach(lern)bewusstheit im Kontext. *FLuL* 26, 9-23.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans, H. (2011), *Curriculum Mehrsprachigkeit* [Online unter <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>. 02.02.2016].
- Marx, Nicole (2010), EuroCom und die Wiederaufnahme früherer Einsichten in das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 161-172.
- Morkötter, Steffi (2005), *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt/M.: Lang.
- Rauch, Dominique P.; Jurecka, Astrid & Hesse, Hermann-Günter (2010), Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Stanat, Petra; Göbel, Kerstin & Röhner, Charlotte (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim u.a.: Beltz, 78-100 (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55).
- Rauch, Dominique; Naumann, Johannes & Jude, Nina (2012), Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 16: 4, 402-418.
- Saudan, Victor; Perregaux, Christiane; Mettler, Monika; Deschoux, Carol-Anne; Sauer, Esther & Ladner, Esther (2005), *Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING*. Suisse. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (= EDK Studien und Berichte 22) [Online unter <http://edudoc.ch/record/463/files/Stub22.pdf>. 02.02.2016].
- Schader, Basil (2009), *Bestandesaufnahme und Entwicklungsbedarf hinsichtlich Materialien zum Thema Language Awareness / ELBE* [Online unter http://nwedk.d-edk.ch/sites/nwedk.d-edk.ch/files/gutachten_elbe_schader.pdf. 02.02.2016].
- Schmenk, Barbara (2010), Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil* 2, 11-26.
- SprasiBeQ (2014), *Rahmencurriculum Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung*. Vorläufige Version 2/2014 [Online unter http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmencurriculum_2014_03_13.pdf. 02.02.2016].
- Springits, Birgit (2012), Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 93-103.
- ZfA (Hrsg.) (2009), *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen“* [Online unter <http://www.pasch-net.de/mmo/priv/3326745-STANDARD.pdf>. 02.02.2016].

Anmerkung

¹ Für den Begriff der Lernerautonomie kritisch: Schmenk 2010, für den der Sprachbewusstheit: Knapp-Potthoff 1997.