

UŽSIENIO KALBŪ STUDIJS/STUDIES OF FOREIGN LANGUAGES

Language Awareness in der Fremdsprachenvermittlung am Beispiel eines DaF-Lehrwerks

Rade Szadovski

crossref <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.21.1714>

Zusammenfassung. Die Lehrwerke für die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache (im Folgenden: DaF) unterliegen ständigen Aktualisierungen und Erweiterungen aufgrund der Anstöße zur Neugestaltung von Lehrplänen, Richtlinien und Curricula für den Fremdsprachenunterricht, die im Zuge der neu entwickelten didaktischen Ansätze und Konzepte gegeben werden. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, Überlegungen zum jungen Konzept *Language Awareness* in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache bei genauer Untersuchung des DaF-Lehrwerks „em neu Hauptkurs 2008“ näher zu beleuchten und zu analysieren. In erster Linie wird überprüft, welche Inhalte aus der DaF-Didaktik den Ansätzen von *Language Awareness* nahe stehen und ob sie das Konzeptziel verfolgen. Bei präziserer Befolgung der Kernpunkte des Konzepts werden zwar linguistische Fragestellungen spezifisch unter den Gesichtspunkten des Sprachvergleichs und der Einsichten in die Sprachstrukturen des Deutschen behandelt, aber der Hauptaugenmerk wird insbesondere auf die sprachdidaktischen Aspekte und pädagogischen Neuerungen des Konzepts für den DaF-Unterricht gelegt. Trotz mangelnder Untersuchungen des Konzepts im Feld der DaF-Didaktik wird im vorliegenden Beitrag der Versuch unternommen, aus den durch Reflexion über die Sprache ergänzten Ansätzen von *Language Awareness*, die ursprünglich auf das Sprachlernen im Erstsprachbereich des Englischen Bezug nahmen und später auch in den mutter- und fremdsprachlichen Deutschunterricht übernommen wurden, einen Nutzen für die Fremdsprachenvermittlung des Deutschen im Rahmen eines DaF-Unterrichts zu ziehen. Zur Veranschaulichung werden Beispiele aus dem Arbeits- und Kursbuch des untersuchten Lehrwerks herangezogen.

Schlüsselwörter: *Language Awareness, Sprachreflexion, Deutsch als Fremdsprache, DaF-Lehrwerk, Sprachmanipulation, Sprachsensibilisierung.*

Einleitende Bemerkungen

Einen wichtigen Aspekt des vorliegenden Beitrags betreffen die Fragen, ob bzw. welche Zusammenhänge es zwischen den Ansätzen von *Language Awareness* und der DaF-Didaktik gibt, und welche Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht sich aus der Nutzung ergeben könnten. Bevor auf diese Fragen eine Antwort gegeben werden kann, soll zunächst ein Überblick in das Konzept *Language Awareness* mit Schwerpunkt auf seinen Zielen und Inhalten erfolgen. Der Fokus wird sich bei der Analyse besonders auf die Fremdsprachenvermittlung des Deutschen als Fremdsprache richten, da sich nur eine spärliche Anzahl empirischer Untersuchungen über *Language Awareness* in Verbindung mit der DaF-Didaktik findet, die überwiegend im Zusammenhang mit der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) ermittelt wird (Luchtenberg, 1994). Die Letztere wird im Rahmen dieses Beitrags nicht berücksichtigt.

Als Forschungsgrundlage des o.g. Aspekts dient das DaF-Lehrwerk „em neu Hauptkurs 2008“, das ausschließlich für den DaF-Unterricht konzipiert ist. Im Folgenden wird der englische Begriff *Language Awareness* beibehalten, um seiner möglichst unterschiedlich vagen und mehrdeutigen Begriffswahl im deutschsprachigen Raum, wie Sprachsensibilisierung, Sprachreflexion oder Sprachbewußtheit auszuweichen (Budde, 2001; Luchtenberg, 1995, 1997; Hug,

2007, S.10ff). Außerdem ist die definatorische Vagheit im Deutschen nicht auf einen Mangel an Reflexion zurückzuführen, sondern liegt in den unterschiedlichen Deutungen von *Language Awareness* bereits in der englischsprachigen Fachliteratur, die auch nicht ohne Kritik bleiben darf. *Language Awareness* wird nämlich in der englischen Fachliteratur überdimensioniert definiert. Autoren teilen dem Begriff Dimensionen von einer Bewegung, einer Haltung, einer Methode, einem Konzept oder auch einem Zustand zu. In der Erstausgabe der Zeitschrift „*Language Awareness*“ definieren die Herausgeber den Begriff als einen Sammelbegriff (*cover term*), der jegliches mit Sprachen zu tun hat (The Editors, 1992, S.2). Diese Uneinheitlichkeit dient auch nicht der Klarheit des Begriffs für die deutsche Didaktik, so dass unterschiedliche Übersetzungen des Begriffs wie Sprachreflexion, Sprachsensibilisierung oder Sprachbewusstheit sich nicht etablieren und für Verwirrung sorgen können. Im vorliegenden Beitrag wird deshalb *Language Awareness* als ein Gesamtkonzept betrachtet, um all seine Ziele und Strategien innerhalb der Sprachvermittlung einzurahmen.

Zum Konzept *Language Awareness*

Seit den 90er Jahren wurden die Ansätze von *Language Awareness* auch in der Bundesrepublik Deutschland erheblich diskussionsbedürftig. Um sie nachvollziehen zu können, ist es vorher jedoch notwendig, sie aus ihren An-

fängen heraus zu betrachten. Das britische Ausbildungssystem erwies sich zu Beginn der 70er Jahre als unfähig, Lerner mit unterschiedlichen verbalen Vorkenntnissen auf denselben Sprachstand sowohl im Mutter- als auch im Fremdsprachenunterricht zu bringen. Angesichts der nicht so hohen Qualität des Unterrichts in der Grundschule entstand eine Kluft in der Ausbildung zwischen zwei Lernergruppen. In der ersten Gruppe konnten Lerner mit bereits erworbenen Vorkenntnissen von der Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses im Unterricht besonders profitieren, während Lerner mit mangelhaften Vorkenntnissen der zweiten Gruppe benachteiligt waren. Keine Lehrmethoden und Ansätze wurden im derzeitigen britischen Curriculum vorgesehen, die den Lernern ermöglicht hätten, die Sprache selbst zu verstehen (vgl. Hawkins, 1984, S.1; Morkötter, 2005, S.28f). In den Überlegungen für die Rolle der Sprache im Rahmen des Curriculums stellt Hawkins fest: „It is becoming clear that there is something missing from the language education offered to all children“ (Hawkins, 1984, S.1). Der Leitansatz – eine explizite Reflexion über die Sprache soll ein Bestandteil des Curriculums sein – wird unter dem Begriff *Language Awareness* erfasst. Die in der britischen Diskussion entwickelten Ansätze von *Language Awareness* sind später in die Didaktik des Deutschen (sowohl im Erstsprachbereich als auch im Fremdsprachenunterricht) übernommen worden.

Folgende Ziele runden das Konzept *Language Awareness* ab:

- Wecken von Interesse und Neugier auf die Sprache und sprachliche Phänomene im Unterricht.
- Herstellung aktiver Akzeptanz sprachlicher Vielfalt durch den Einbezug des Sprachvergleichs im Unterricht, was die Sprachreflexion und den Sprachvergleich fördert.
- Anregung der Sprachanalyse im Unterricht.
- Entwicklung der metasprachlichen Kommunikation, die den Spracherwerb und das Sprachenlernen begünstigen kann.
- Kritische Betrachtung des Verhältnisses zwischen Sprache und Sprachmanipulation.
- Lerner sollen herausgefordert werden, Fragen über die Sprache zu stellen, welche im Regelfall als selbstverständlich angesehen werden.

Die Ansatzvorteile von *Language Awareness* resultieren aus fünf Ebenen, die zu einem ganzheitlichen Lernen gehören. James und Garrett zeichnen die besonderen Anhaltspunkte jeder Ebene pointiert nach (1992, S.12–20):

a) Die affektive Ebene (*the affective domain*)

Auf dieser Ebene geht es um die Anregung der Lernfreude im Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Herstellung der emotionalen Einstellung zu Sprachen. Das Besitzen ‚innerlicher Kriterien‘ (wie z.B. die Lernmotivation) kann den Lernerfolg stark beeinflussen.

b) Die soziale Ebene (*the social domain*)

Bezogen auf mehrsprachige Gesellschaften betrifft diese Ebene die Förderung der Beziehungen zwischen allen ethnischen Gruppen. Die Lerner werden sich über die Herkunft und Merkmale anderer in der Klasse vertretenen Sprachen und Dialekte bewusst, was die

linguistische Toleranz gegenüber verschiedenen Sprachvarietäten fördern und unterstützen kann.

c) Die Machtebene¹ (*the ‘power’ domain*)

Die Sprachmanipulation bzw. der Sprachmissbrauch in den Medien, in der Politik oder in der Werbung ist in dieser Ebene betroffen. Die Impulse von *Language Awareness* im Unterricht können die Lerner auf die verschleiernde Wirkung der Sprache aufmerksam machen.

d) Die kognitive Ebene (*the cognitive domain*)

Durch eine stärkere Hervorhebung von Sprachmustern, -einheiten und -regeln soll das metasprachliche Wissen einer Sprache verbessert und die Sprachsensibilisierung gestärkt werden. *Language Awareness* soll dennoch in keiner Weise als eine Rückkehr zum trockenen Grammatikunterricht verstanden werden, in dessen Rahmen die Bestimmung von Satzgliedern geübt wird.

e) Die Ebene der Performanz (*the performance domain*)

Diese Ebene belangt einen entscheidenden Aspekt in den Ansätzen von *Language Awareness* an. Hier geht es darum, ob das Sprachwissen zur verbesserten Beherrschung einer bestimmten Sprache beiträgt. „We learn by becoming aware of what we do not know“ (James, Garrett, 1992, S.19). Eine ehrliche und objektive Selbsteinschätzung ist der Schlüssel zur Selbstverbesserung. Diese Ebene wird auch als die problematischste angesehen, die auf Mutmaßungen beruht, da die Forschung keine eindeutigen Ergebnisse zur Sachlage bringen kann.

Die Komplexität der Sprache darf in den Ansätzen von *Language Awareness* nicht nur auf die Grammatik oder nur auf den Wortschatz beschränkt werden. Die Grammatik macht das Konzept nicht aus. Sie kann nur ein Teil davon sein, aber niemals der dominante, denn *Language Awareness* gehört zum ganzheitlichen Lernen einer Sprache. Vordergründig geht es um den kontrastiven Umgang sprachlicher Einheiten der Mutter- und Fremdsprache, die Erkennung des linguistischen Parochialismus², Sensibilisierung der fremden Perspektiven, Einbezug von sprach- und interkulturellen Aspekten in den Unterricht, Sprachmanipulation und diskriminierenden Sprachgebrauch.

¹ Fehling übersetzt diese Ebene als „die politische Ebene“ ins Deutsche (Fehling, 2008, S.48f). Dabei rückt in den Mittelpunkt, dass die verschleierte und doppelsinnigen Bedeutungen einer Sprache (oft als Euphemismen vorkommend) speziell auf das politische Vokabular beschränkt sind. Dies schließt andere Bereiche wie beispielsweise die Medien aus, in denen die Sprache auch als ein Manipulationsinstrument verwendet werden kann. Um die Betonung auf das gesamte Manipulationspotential der Sprache in allen Bereichen zu legen, wird deshalb diese Ebene als die Machtebene ins Deutsche übersetzt.

² Linguistischer Parochialismus bzw. linguistische Engstirnigkeit oder Beschränktheit bezeichnet das Unvermögen, andere Fremdsprachen zu verstehen und sich dadurch irritieren zu lassen. Anhand der Ansätze von *Language Awareness* soll Grundlegung von Toleranz gegenüber komischen oder lustig klingenden Sprachen stattfinden (vgl. Hawkins, 1984, S.17).

Zusammenhänge zwischen *Language Awareness* und der DaF-Didaktik

Die zuerst auf die Muttersprache bezogene Bedeutung des Konzepts *Language Awareness* wurde im Laufe der Zeit ausgeweitet und auf die Sprache generell bezogen. In jüngeren Publikationen zur Diskussion über *Language Awareness* wird auch das fremdsprachliche Lernen miteinbezogen (Rampillon, 1997, S.173). Die Relevanz von *Language Awareness* in der DaF-Didaktik wurde von Luchtenberg ausgearbeitet (Luchtenberg, 1994; 1995; 1997). Sie postuliert folgende Zusammenhänge zwischen *Language Awareness* und der DaF-Didaktik:

- a) Der Methode des **Sprachvergleichs** in den Ansätzen von *Language Awareness* lassen sich Formen konfrontativer Semantik im DaF-Bereich zuordnen, indem zwei oder mehr Sprachen in Bezug auf sprachkulturelle Inhalte kontrastiert bzw. verglichen werden.
- b) **Einsichten in Sprachstrukturen** gehören sowohl zu den Methoden der Ansätze von *Language Awareness* als auch zu den anerkannten Methoden des Deutschen als Fremdsprache. Die Lerner gewinnen Einsichten in Sprachstrukturen und erkennen Zusammenhänge des sprachlichen Handelns im Deutschen.
- c) **Zusammenhänge von Sprache und Kultur**, die als Cultural Awareness ein Teil der Ansätze von *Language Awareness* sind, ergeben sich in Konzepten des Deutschen als Fremdsprache beispielsweise in der ‚kulturkontrastiven Grammatik‘ von Ehnert (1988). In Bezug auf *Cultural Awareness* betreffen folgende kulturelle Fragestellungen als Unterrichtsinhalte, vor allem Semantik und Pragmatik sowie den Textunterricht (Luchtenberg, 1994, S.7):
 - Semantisch-kulturelle Aspekte von *Language Awareness* beziehen sich auf Wortinhalte und Verwendungssituationen, die in ihren kulturellen Bindungen verdeutlicht werden, wobei auch innerhalb einer Sprache ein Wortfeld oder Synonym im Mittelpunkt stehen kann (z.B. Gasthaus). Sprachliches Alltagswissen spielt hier eine große Rolle, da es durch die Ansätze von *Language Awareness* bewusster gemacht wird.
 - Pragmatisch-kulturelle Aspekte von *Language Awareness* beziehen sich überwiegend auf das Sprachverhalten (z.B. bei Einladungen, Begrüßungen) oder die nonverbale Kommunikation.
 - Kulturelle Aspekte des Textunterrichts für *Language Awareness* können sowohl die Vergleichbarkeit von Textsorten und ihre Rolle in einer Gesellschaft betreffen (wie Zeitschriften, Fernsehnachrichten o.Ä.) als auch die Rezeption von Literatur oder auch Fragen zur Übersetzung.
- d) **Sprachreflexion**, d.h. das Nachdenken und Sprechen über sprachliche Phänomene ist ein grundlegender Bestandteil der Ansätze von *Language Awareness*. Anhand der Sprachreflexion wird die Mehrsprachigkeit gefördert. Außerdem werden die Lerner beim Nachdenken über Sprachen angeregt, sprachkontra-

stive Elemente zu erkennen, diese mit eigenen Beispielen zu ergänzen, Übersetzungsvarianten einzelner Begriffe zu überdenken und in eigenen Schreibversuchen zu bearbeiten, das zur Motivationsförderung beitragen kann.

- e) **Kritische Sprachbetrachtung** ist eine neuere Entwicklung, jedoch in den Ansätzen von *Language Awareness* sowie auch in der Fremdsprachenvermittlung selten vorkommend. Mögliche Inhalte sind etwa die Thematiken Vorurteile und Stereotypen in der Erst- und Zweitsprache, ihre Vorkommen in den Medien und die Entwicklung von Sprechhandlungsstrategien, um ihnen gegenüberzutreten zu können.

Analyse und Diskussion der Forschungsergebnisse

Angesichts der großen Auswahl an Lehrwerken, die im DaF-Bereich verwendet werden, beschränkte sich die Untersuchung zum Konzept auf nur ein Lehrwerk, das

- im deutschen Sprachraum erstellt worden und erschienen ist.
- der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache schlechthin dienen will.
- aktuell ist bzw. nach dem Jahr 2000 herausgegeben wurde, so dass mögliche Zusammenhänge mit dem jungen Konzept *Language Awareness* in Betracht gezogen werden können.

Die Entscheidung fiel auf das im Jahr 2008 erschienene Lehrwerk „em neu Hauptkurs“ (Perlmann-Balme, 2008).

Im Rahmen der Analyse zu den Einsatzmöglichkeiten von *Language Awareness* wird auf die von Luchtenberg postulierten Zusammenhänge zwischen den Ansätzen von *Language Awareness* und der DaF-Didaktik rekurriert. Anhand zweier ausgewählter Lektionen „Sprache“ und „Orte“ des Lehrwerks wurde untersucht, ob und inwiefern Ansätze von *Language Awareness* zu erkennen sind und welche Auswirkung sie auf den Sprachlernprozess und die Fremdsprachenvermittlung des Deutschen haben:

In einer Aufgabe der zweiten Lektion des Kursbuchs wird das Thema der Fremdsprachen zur Diskussion gestellt, während in einer anderen Aufgabe die Lerner aufgefordert werden, die Mutter- und Fremdsprachen zu nennen, der sie mächtig sind:

(1) *Unterhalten Sie sich zu viert und diskutieren Sie anschließend in der Klasse.*

- a) *Wie viele Fremdsprachen sollte man beherrschen?*
- b) *Welches ist für Sie die beste Methode, eine Sprache zu lernen? Zum Beispiel, durch Lesen, durch Auswendiglernen, durch Kontakt mit Muttersprachlern etc.*

(2) *Machen Sie eine Umfrage in der Klasse.*

Stellen Sie fest, welche Mutter- und Fremdsprachen gesprochen werden. Stellen Sie fest, wie viele eine Fremdsprache, zwei oder mehr sprechen.

Anhand dieser Aufgaben erhalten die Lerner und der Lehrende einen Einblick in die in der Klasse gesprochenen Sprachen: der Lerner X spricht z.B. Mazedonisch, und der Lerner Y spricht z.B. Schwedisch. Dies wirft die Frage auf, ob die Lerner X und Y von den unterschiedlichen Strukturen beider Sprachen profitieren können, indem diese in einer trockenen Diskussion angebracht werden. Es ist festzustellen, dass der Sprachvergleich, vor allem im Rahmen der Lektion „Sprache“, bei dem die Lerner vielfältige Erfahrungen aus der Muttersprache mitbringen, nur am Rande behandelt wird. Eine reine Erwähnung der in der Klasse gesprochenen Sprachen ist nicht ausreichend, um den Sprachvergleich zu behandeln. Es wird weder auf unterschiedliche Sprachstrukturen noch auf sprachliche Phänomene der in der Klasse vertretenen Sprachen aufmerksam gemacht. Die Auseinandersetzung mit dem Sprachvergleich bleibt an der Oberfläche bestehen und es kommt zu keinem tiefgründigen Austausch über sprachliche Aspekte zwischen den Lernern in der Klasse, und die Lerner bleiben weiterhin „sprachunbewusst“. Der Lerner X berichtet lediglich über die von ihm gesprochenen Sprachen und der Lerner Y tut es ihm gleich. Es folgt daraus, dass die Methode des Sprachvergleichs in diesem Lehrwerk nicht als lernfördernd erkannt wird und im Hintergrund des Unterrichts bleibt. Der Sprachvergleich im Sinne von *Language Awareness* steht im Zusammenhang mit Übersetzungsübungen in die Ausgangssprache, bei denen weniger die grammatische Korrektheit noch die Überprüfung von Textverständnis im Vordergrund steht (vgl. hierzu auch Luchtenberg, 1994). Es geht vielmehr um die Reflexion über die Situationsangemessenheit der Äußerungen und um das sprachkulturelle Handeln.

Durch die Methode des Sprachvergleichs im Rahmen der Ansätze von *Language Awareness* kann nicht nur die Wertschätzung der Muttersprache der Lerner gesteigert werden, sondern auch auf kulturell verknüpfte und vielfältige Phänomene eingegangen werden. Dabei können Lerner anderer Muttersprache über ein im Deutschen nicht (mehr) existierendes Phänomen erfahren, dass es beispielsweise in mehreren slawischen Sprachen (wie Mazedonisch, Polnisch, Serbisch u.a.), aber auch im Türkischen und im Schwedischen, unterschiedliche Bezeichnungen jedes Familienmitglieds sowohl mütterlicherseits als auch väterlicherseits gibt:

Tabelle 1. Familienbegriffe (Deutsch-Schwedisch-Mazedonisch).

<u>Deutsch</u>	<u>Schwedisch</u>	<u>Mazedonisch</u>
Onkel (väterlicherseits)	Farbror	Striko
Onkel (mütterlicherseits)	Morbror	Vujko
Tante (väterlicherseits)	Faster	Strina
Tante (mütterlicherseits)	Moster	Vujna

Der Bezug und die Arbeit mit dem Konzept *Language Awareness* sollen ansatzweise Verständigungsbereitschaft ermöglichen und neue sprachliche Aspekte zweier oder mehrerer Fremdsprachen mittels der Methode des Sprachvergleichs erfolgreich ins Bewusstsein zu heben. In einer offenen Kommunikation über sprachkundliche Fragen können Lerner Interesse an anderen Sprachen entwickeln,

das zur Vermeidung von Kommunikationsschwierigkeiten und Konfliktsituationen beitragen kann. Außerdem schafft die Methode des Sprachvergleichs die Voraussetzung dafür, gezielte Korrekturen von Sprachfehlern vorzunehmen, die beispielsweise auf interlinguale Interferenz oder muttersprachlich bedingte Fehler semantischer, grammatischer, idiomatischer oder phonologischer Art zurückgehen.

Die grammatischen Regeln im Lehrwerk werden womöglich mit dem Wortschatz in Bezug gebracht. Die Erläuterungen zur Grammatik jeder Lektion werden als Vorentlastung für die Aufgaben im Arbeitsbuch zusammengefasst. In der zweiten Lektion ist ein Akronym als Beispiel assoziativen Lernens gegeben, um sich die Reihenfolge der Satzglieder besser zu merken. Wenn z.B. mehrere freie Angaben im Satz vorkommen, gilt als Faustregel **temporal** vor **kausal** vor **modal** vor **lokal** (te-ka-mo-lo).

Beispiele zur Wortbildung und Wortstellung im Hauptsatz geben einen Überblick über die genaue Behandlung und Einübung der Grammatikthemen:

(3) *Wortbildung* → *Wortschatz*

Ergänzen Sie die passenden Verben oder Nomen zum Wortfeld „Sprache“ aus dem Lernwortschatz:

<i>Verben</i>	<i>Nomen</i>
<i>äußern</i>	<i>die Äußerung</i>

(4) *Fehleranalyse* → *Wortstellung*

Warum sind die folgenden Sätze falsch:

*Falsch: Um halb acht er steht normalerweise auf.
Richtig: Um halb acht steht er normalerweise auf.
Korrektur: Verb an Position 2*

Das Grammatikregister in jeder Lektion fördert die schnelle Orientierung und erleichtert das Wiederauffinden der durchgenommenen Grammatikthemen. Der Grammatikstoff wird mit sinnvollen Beispielen übersichtlich und verständlich dargestellt. Zusammenhänge zwischen altem und neuem Wissen werden hergestellt. Die Grammatikregeln werden allgemeinverständlich behandelt, so dass die Lerner keine weiteren ausführlichen Grammatikbücher benötigen.

Die Kultur Deutschlands und die der deutschsprachigen Länder, wie der Schweiz und der Österreichs, wird im Lehrwerk anhand authentischer bzw. semiauthentischer Texte dargestellt. Semantisch-kulturelle Aspekte, die sich auf Wortinhalte und Verwendungssituationen beziehen, werden in der zweiten Lektion im Bereich Wortschatz bearbeitet. Dadurch wird der Umgang mit anderen Kulturen sensibilisiert, indem die Lerner mit interkulturell verknüpften Erfahrungen vertraut gemacht werden. In einer interkulturellen Diskussion werden beispielsweise unterschiedliche Konnotationen zum Stichwort „Kaffeehaus“ deutlich (dritte Aufgabe der dritten Lektion):

(5) *Was versteht man in Ihrem Heimatland unter einem Café/ Kaffeehaus? Finden Sie heraus, welche Bedeutung ein Café/ Kaffeehaus in Deutschland bzw. Österreich hat.*

Ansätze von *Language Awareness* fließen dabei auf jeden Fall mit in die Unterrichtseinheit ein, da die Lerner etwas

mehr über die kulturelle Besonderheiten der vertretenen Länder in der Klasse lernen können. Im Hinblick auf den Kulturvergleich und die Auswirkung des Fremdsprachenunterrichts betont Rall, „dass man nicht nur das Fremde, sondern auch das Eigene besser kennen und einschätzen lernt“ (Rall, 1990, S.16). Das Landeskundeprojekt „Kaffeehaus“ gehört im Wesentlichen zum handlungsorientierten Unterricht und trägt zum kreativen Umgang mit der deutschen Sprache in der Klasse bei.

Obwohl in den beiden untersuchten Lektionen nonverbale Kommunikation nicht thematisiert wird, kommen andere pragmatisch-kulturelle Aspekte von *Language Awareness* vor, die sich z.B. auf das Sprachverhalten beziehen. An dieser Stelle ist auf das Register eines formellen Briefs hinzuweisen, anhand dessen geübt wird, welche Ausdrucksmittel für die Textsorte „formeller Brief“ sprachlich und inhaltlich passend oder unpassend sind:

(6) *Notieren Sie in der Übersicht, aus welchem Grund die Sätze für Ihren Brief nicht passen.*

Passt sprachlich nicht: „Hallo!“

Begründung: Bei einem offiziellen Brief wählt man eine höfliche, distanzierte Anrede.

Bei der Begründung der Ausdrucksmittel werden der Wortschatz und die allgemein sprachlichen Kompetenzen explizit gefördert. Es gäbe eine Nähe zu interkulturellen Ansätzen, wenn die Diskussion über die deutsche Sprache hinaus zu einer Auseinandersetzung mit anderen fremdkulturellen Sprachen geführt hätte. Aus dieser Aufgabe ist dies nicht zu erschließen.

Die Merkmale der deutschen Sprache werden im Lehrwerk vordergründig an seinen Grammatikregeln aufgezeigt und die Lerner werden in den Bereichen der Grammatik und der Semantik zur Sprachreflexion angeregt. Im Teil „Schreiben“ der zweiten Lektion werden die Lerner dazu aufgefordert, ihre eigenen Texte zu prüfen:

(7) *Prüfen Sie Ihren Text selbst. Habe ich den Text klar und übersichtlich gegliedert? Habe ich mich präzise ausgedrückt? Habe ich ihn richtig geschrieben?*

Anhand der vom Lehrwerk angegebenen Hilfestellung zur Textproduktion übernehmen die Lerner die Rolle eines Bewerters. Das Nachdenken über Sprache wird angeregt, denn die Sprachfunktion und der Sprachgebrauch des Deutschen werden in den Vordergrund gestellt. Wichtiger für die Ansätze von *Language Awareness* ist, dass die Lerner angstlos Fragen im Unterricht stellen, die sie ursprünglich als selbstverständlich ansahen. Diese Hilfestellung zur Textproduktion lässt die Sprachreflexion zu.

Sprachkritische Auseinandersetzungen mit sprachlichen Diskriminierungen und Vorurteilen sind im Lehrwerk nicht vorhanden. Die Sprache wird nur als ein Kommunikationsmittel betrachtet und ist kein Gegenstand der Kritik. Sensibilität im Umgang mit der Sprache im sozialen Miteinander hat das Lehrwerk nicht zum Thema.

Bezogen auf die fünf Ebenen von *Language Awareness* ergibt sich für das Lehrwerk „em neu Hauptkurs 2008“ folgendes Bild:

Die **affektive Ebene** von *Language Awareness* wird sehr selten behandelt und es fehlt an kulturrelativierenden Perspektiven. Das hängt damit zusammen, dass der Umgang mit der Mehrsprachigkeit nur am Rande behandelt wird. Übertragen auf den Lerneffekt bedeutet dies, dass die Lerner mit ihren Spracherfahrungen aus der Muttersprache nur sehr begrenzt zum Unterricht beitragen können. Es führte möglicherweise zu einem Perspektivenwechsel, wenn das Lehrwerk sprachlich kontrastiver angelegt würde (z.B. kurze Texte oder Berichte von Touristen oder Ausländern über die deutsche Kultur könnten in einige der Texte mit einbezogen werden). Dies würde die Einseitigkeit landeskundlicher Aspekte im Lehrwerk relativieren und einen Anstoß zur Mehrsprachigkeit geben.

Die **soziale Ebene**, welche auch mit der Mehrsprachigkeit in Berührung kommt, wird nicht gründlich, sondern nur beiläufig angesprochen. Von einer Förderung besserer Beziehungen zwischen ethnischen Gruppen ist im Lehrwerk nicht die Rede. Es ist eine Tatsache, dass alle Herkunftssprachen im Lehrwerk nicht behandelt werden können, was im Prinzip nicht das Ziel von *Language Awareness* ist. Das eigentliche Ziel aber ist es, die linguistische Toleranz gegenüber unterschiedlichen Sprachvarietäten zu fördern und zu unterstützen. Um dies zu erreichen, könnten z.B. Übungen oder Aufgaben zum Thema Mehrsprachigkeit in einigen Lektionen aufgebaut werden. Ein Verbesserungsvorschlag könnte eine Übung zum Zungenbrecher im Deutschen, aber auch in der Muttersprache einiger der Lerner sein, um die Akzeptanz der Ethnizität in der Klasse zu fördern. Dadurch wird der Klang anderer Sprachen auch kennengelernt. Alle vertretenen Sprachen in der Klasse sollen einbezogen und nicht ständig das Englische oder das Französische als Mittel zur Hilfestellung sprachlicher Schwierigkeiten vorgezogen werden, denn solche und andere Prestigesprachen können weniger Befremdung in sich tragen, da ihnen bereits in den Medien oder in der Schule begegnet wird.

Aspekte der **Machzebene** von *Language Awareness* werden durchgehend ausgeklammert, denn der Entwicklung eines kritischen Bewusstseins gegenüber dem Manipulationspotential der Sprache wird kein Vorrang eingeräumt. Die Sprachmanipulation und die sprachlichen Vorurteile in den verschleierte und doppelsinnigen Bedeutungen der deutschen Sprache sollten im Lehrwerk nicht gezwungenermaßen behandelt werden. Es könnte aber auf diskriminierende Wörter oder Ausdrücke im Lehrwerk hingewiesen werden. Zum Beispiel haben Wörter wie „Zigeuner“, „zwerghüchsig“, „Neger“, „Schwabe“ (als Ethnophaulismus für die Deutschen) und viele andere eine negative und sogar pejorative Konnotation. Auf ihre unbewusste Anwendung im Alltag sollen die Lerner in ihrem DaF-Unterricht sensibilisiert werden, um nicht unbewusst andere Menschen – bezogen auf Geschlecht, Rasse, Aussehen usw. – außerhalb der Klasse zu beleidigen (vgl. hierzu auch Matouschek, 2000).

Im Bereich der **kognitiven Ebene** lässt sich feststellen, dass die Lerner ihre metasprachliche Kommunikation anhand der Sprachmuster, -einheiten und -regeln im Lehrwerk entwickeln. Dies schafft eine Grundlage für einen sprachreflektierenden und sprachbetrachtenden Unterricht

im Bereich der Grammatik. Der Schwerpunkt liegt vordergründig auf der Einübung der Grammatik und des Wortschatzes in den Bereichen Lesen und Schreiben, das dazu führe, den Unterrichtsfokus stark auf die Grammatik und den Wortschatz in den Teilfertigkeiten Lesen und Schreiben hinzulenken, während das Hören und Sprechen benachteiligt bleiben.

Die letzte **Ebene der Performanz** ist unmöglich empirisch zu untersuchen, da sie auf Annahmen beruht, die nicht beobachtet werden können. Es werden aber Daten von Lernern über ihr explizites Wissen der Sprache benötigt, um zu zeigen, welche Bereiche und Aspekte unbewussten Wissens über die Sprache bewusst gemacht worden sind. Weitere Auswertungen zu dieser Ebene können nicht ohne weitere empirische Studien erfolgen.

Schlussfolgerungen

Obwohl *Language Awareness* ursprünglich für den Erstsprachbereich gedacht war und seine Ansätze in der Fremdsprachendidaktik einen geringen Anteil hatten, wurde der Fokus dieses Beitrags hauptsächlich auf das Lernen des Deutschen als Fremdsprache gerichtet. Aus dieser Perspektive konnte gezeigt werden, dass zum Konzept *Language Awareness* in Verbindung mit der DaF-Didaktik nur eine spärliche Anzahl empirischer Untersuchungen existiert. Ziele und Inhalte der Ansätze von *Language Awareness* liegen dem DaF-Unterricht zwar sehr nahe, aber das angestrebte Konzeptziel wird damit nicht verfolgt. Manche Ansätze von *Language Awareness* können sich mit bestimmten Aspekten des DaF-Unterrichts teilweise überlappen. Es wird aber darauf nicht eindeutig hingewiesen, dass das Ziel des Konzepts verfolgt wird. Rückblickend auf die Sprachreflexion lässt sich resümieren, dass das Hauptaugenmerk der Sprachreflexion auf die Grammatik und die Einsichten in die sprachlichen Strukturen gelegt wurde, die im untersuchten DaF-Lehrwerk gut und strukturiert dargestellt sind. Die Dominanz der Grammatik im DaF-Unterricht macht aber das Konzept *Language Awareness* nicht aus. Sie kann nur ein Teil davon sein, aber niemals prädominieren, denn *Language Awareness* gehört zum ganzheitlichen Lernen. Bezüglich der Zusammenhänge von *Language Awareness* und dem DaF-Unterricht wäre es günstigstenfalls ratsam, mehrere davon in den Unterricht einzubringen, so dass die Entwicklung sprachlicher, kommunikativer, interaktiver, sowie kultureller Kompetenzen im Unterricht begünstigt und vorwärts gebracht werden könnte. Das bedeutet, dass der Sprachvergleich und die Zusammenhänge zwischen der Sprache und der Kultur beispielsweise auch in die Sprachreflexion mit einfließen. Je mehr Zusammenhänge und Aspekte miteinander verbunden wären, umso stärker würde das Nachdenken über die Sprache in den Mittelpunkt gerückt.

Des Weiteren ist zu nennen, dass die Kriterien zur Begutachtung eines DaF-Lehrwerks im Zuge der neu entwickelten didaktischen Ansätze und Konzepte aktualisiert werden sollten, die vor allem lernfördernd wirken. *Language Awareness* ist ein sehr junges Konzept, das in älteren Kri-

terienlisten zur Begutachtung der Lehrwerke nicht eingeplant werden konnte. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, dass die DaF-Lehrwerke und somit die Lehrpläne, Curricula und Lehrmethoden einer laufenden Aktualisierung unterliegen sollten, um aus lernfördernden Konzepten einen Nutzen zu ziehen, denn die Inhalte der Lehrwerke können auf die Umsetzung neuer didaktischer Erkenntnisse einen großen Einfluss ausüben. Durch das Konzept *Language Awareness* wird vordergründig ein Anstoß auf Mehrsprachigkeit im Unterricht gegeben, die (inter)kulturelle Vielfalt gefördert und der kritischen Sprachbetrachtung Vorrang eingeräumt.

Literaturverzeichnis

- Budde, M., 2001. Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. Kassel: Univ. Press.
- Ehnert, R., 1988. Komm doch mal vorbei. Überlegungen zu einer 'kulturkontrastiven Grammatik'. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, München: iudicium, S.301–312.
- Fehling, S., 2008. Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hawkins, E., 1984. Awareness of Language: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hug, M., 2007. „Sprachbewusstheit/ Sprachbewusstsein – the state of art“. In: Hug, M., Siebert-Ott, G., Hg. Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.10–31.
- James, C., Garrett, P., 1992. Language Awareness in the Classroom. London: Longman.
- Luchtenberg, S., 1994. Zur Bedeutung von Language Awareness – Konzeptionen für Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 5/1, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.1–25.
- Luchtenberg, S., 1995. Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs 'Reflexion über Sprache'. In: Der Deutschunterricht 4/95, Seelze: Friedrich Verlag, S.93–108.
- Luchtenberg, S., 1997. Language Awareness: Anforderung an Lehrkräfte und ihre Auszubildung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 26, Tübingen: Gunter Narr, S.111–126.
- Matouschek, B., 2000. Böse Wörter? Sprache und Diskriminierung. Eine praktische Anleitung zur Erhöhung der "sprachlichen Sensibilität" im Umgang mit den Anderen. 2. Aufl. Klagenfurt: Drava.
- Morkötter, S., 2005. Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rall, M., 1990. Sprachbrücke. Deutsch als Fremdsprache. Handbuch für den Unterricht. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Rampillon, U., 1997. Be Aware of Awareness – oder: Beware of Awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Rampillon, U. (Hg.) Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. 1. Aufl. Ismaning: Hueber, S.173–184.
- The Editors., 1992. Language Awareness: „Wat is dat?“ Language Awareness 1/1, S.1–3. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.1992.9959798>
- Hartman, E., 2012. Familienbegriffe Deutsch-Schwedisch. [online], <http://www.schwedisch-translator.de/familie.html> [Stand:16.07.2012]

Quelle

- Perlmann-Balme, M., Schwalb, S., 2008. EM neu. Hauptkurs: Deutsch als Fremdsprache – Niveaustufe B2. 1. Aufl. Ismaning: Hueber.

Rade Szdovski

Praktiniai kalbos gebėjimai (*Language Awareness*) vokiečių kaip užsienio kalbos dėstymo procese

Santrauka

Straipsnyje pateikiami skirtingi požiūriai į kalbos praktinių gebėjimų (*Language Awareness*) sąvoką vokiečių, kaip svetimų kalbos, mokymo procese. Išryškinama sąvokos *Language Awareness* svarba ir teigiama, kad ji gali būti naudinga vokiečių kalbos besimokantiems studentams. Remiantis vokiečių, kaip svetimų kalbos, vadovėlio tyrimo rezultatais, straipsnyje parodoma, kad minėtasis vadovėlis ne visiškai pasiekia tikslą, atitinkantį sąvoką *Language Awareness*. Tiesa, kai kurie požiūriai į šią sąvoką sutampa su kai kuriais vadovėlio aspektais, tačiau tai nereiškia, kad pasiekiamas sąvoką atitinkantis tikslas. Pavyzdžiui, gerai pateikta gramatikos struktūra, bet vien tik gramatika dar neapima visos sąvokos. Ji tegali būti jos dalis, bet niekada nedominuojanti (kaip ir minimame vadovėlyje), nes *Language Awareness* yra tik dalis holistinio mokymosi, į kurį įeina gimtosios ir svetimų kalbos kontrastiniai lingvistiniai vienetai, lingvistinis parochializmas, jautrus svetimiams požiūriams, kalbos ir tarpkultūrinės temos auditorijoje, manipuliavimas kalba ir diskriminacinės kalbos naudojimas. Be to, būtina vokiečių kalbos mokytojų vartoti anglų kalbos terminą *Language Awareness*, kadangi šio termino vertimas į vokiečių kalbą yra nelogiškas ir gali būti nesuprantamas.

Straipsnis įteiktas 2012 08
Parengtas spaudai 2012 10

Über den Autor

Rade Szdovski, MA, Deutsche Sprache und Kultur (Schwerpunkt: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache), wissenschaftliche Hilfskraft in der Sektion Internationale Beziehungen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Deutschland.

Forschungsinteressen: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Fremdsprachenforschung, Fremdsprachendidaktik.

Adresse: Sektion Internationale Beziehungen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 12, 45141 Essen, Deutschland.

E-Mail: radesazdovski@gmail.com