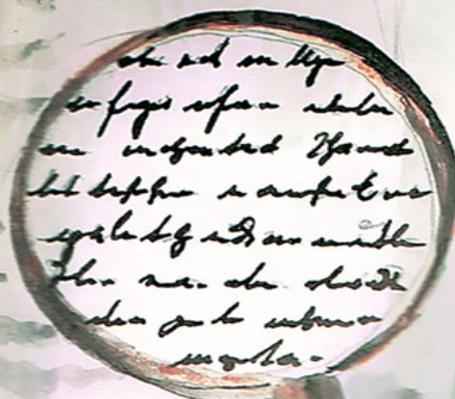


# ide

3-2021  
zeit-  
schrift

für den deutschunterricht  
in wissenschaft und schule



# SPRACHBEWUSSTSEIN

ide

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Sprachbewusstsein

Herausgegeben von  
Ursula Esterl, Jutta Ransmayr  
und Jürgen Struger

Heft 3-2021  
45. Jahrgang



## **Editorial**

URSULA ESTERL, JUTTA RANSMAYR, JÜRGEN STRUGER:  
Sprache (immer wieder) im Blick

## **Annäherung an den Begriff Sprachbewusstsein**

JÜRGEN STRUGER: Sprachbewusstsein als  
Querschnittsthematik im Deutschunterricht.  
Annäherungen an das Phänomen

EVA NEULAND: Sprachbewusstsein und Sprachreflexion –  
revisited

## **Sprachbewusstsein und seine Themenfelder**

ANN PEYER: Erfahrungsbezogene Zugänge zu  
Sprachbewusstsein

NANNA FUHRHOP: Das Schriftsystem als Teilgebiet der  
Grammatik im Deutschunterricht

JULIANE STUDE: Sprachbewusstsein und Mündlichkeit

## **Sprachbewusstsein anbahnen durch Konzepte, Methoden und Strategien (auch) in Lehrwerken**

WILFRIED KRENN: Verstehe ich alles?  
Sprachbewusstsein als Katalysator für Lernprozesse in  
sprachlich heterogenen Deutschklassen

CAROLINE KODYM: Sprachbewusstsein und  
Sprachreflexion in den Sprachbüchern der  
Sekundarstufe I. Traditionen, Tendenzen, Ausblicke auf  
den Lehrplan 2022

LUKAS MAYRHOFER: *Schlagobers* statt *Schlagsahne* – und das ist alles?

## **Sprachbewusstsein entwickeln und Lernprozesse anregen im Klassenzimmer**

LUCIA HALDORN (geb. Zahradníček), Miriam Langlotz: Das Feldermodell als Beispiel zur Förderung von Sprachbewusstsein im Grammatikunterricht

KNUT STIRNEMANN: Über Sprache sprechen  
Unterrichtsvorschläge zur Erweiterung des Grammatikbewusstseins

PETRA BALSILIEMKE: Arbeit am Sprachbewusstsein durch Aktivierung des Gefühlswortschatzes. Eine Unterrichtssequenz, die zu Äußerungen über Emotionen anregt

## **Service**

JULIA TABACARIU: Fachliteratur zum Thema Sprachbewusstsein. Auswahlbibliographie

## **Magazin**

### *Kommentar*

CHRISTIANE M. PABST:

Im Spannungsfeld zwischen Usus und Norm einerseits und gesellschaftspolitischen Bestrebungen andererseits

### *ide empfiehlt*

NICOLA MITTERER:

Carlo Brune (2020):

*Literarästhetische Literalität*

*Neu im Regal*

*»Sprachbewusstsein« in anderen ide-Heften*

- ide 4-2020 Spracherwerb und Sprachen lernen
- ide 1-2020 Schrift und Schriftlichkeit
- ide 4-2018 Normen und Variation
- ide 4-2015 Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
- ide 3-2014 Österreichisches Deutsch und Plurizentrik
- ide 1-2011 Wort.Schatz - Wörter.schätzen
- ide 2-2010 Grammatik (und Textgestaltung)
- ide 2-2008 Mehrsprachigkeit                      ide                      3-2002 Sprachaufmerksamkeit

*Das nächste ide-Heft*

- ide 4-2021 Global Citizenship Education und|im Deutschunterricht *erscheint im Dezember 2021*

*Vorschau*

- ide 1-2022 Lesen: Wege zum Text
- ide 2-2022 Neues aus Österreich

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

[www.aau.at/germanistik/fachdidaktik](http://www.aau.at/germanistik/fachdidaktik)

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik<sup>A<sup>E</sup>C<sup>C</sup></sup>, Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

## Editorial

# Sprache (immer wieder) im Blick

Dieses Heft greift ein komplexes und weitläufiges Thema (wieder) auf. Sprachbewusstsein ist als Lern- und Arbeitsbereich im Deutschunterricht nicht mehr wegzudenken – wie eine zentrale Schnittstelle, fast wie ein Herzstück, ist es an prominenter Stelle positioniert: als ein Lernfeld des Deutschunterrichts, das in seiner bereichsübergreifenden, alles Sprachliche durchdringenden, integrativ-dienenden Funktion in allen Arbeitsbereichen relevant ist, aber auch für sich allein einen eigenen Lernbereich bildet.

Was genau Sprachbewusstsein ist (oder sein soll), ist jedoch noch nicht umfassend definiert, als vorrangig interne Größe ist Sprachbewusstsein zudem schwer mess- und fassbar; gleichzeitig ist dieser Begriff für den Deutschunterricht unverzichtbar, da angemessene und erfolgreiche Sprachverwendung neben Wissen und Können auch Reflexion und Kritikfähigkeit umfasst sowie einen bewussten Umgang mit Regeln und Normen.

Doch nicht nur im Deutschunterricht erfolgt eine Beschäftigung mit Sprachbewusstsein, es spielt auch für den schulischen Bildungserfolg in anderen Fächern, aber auch außerhalb der Institution Schule selbst eine wichtige Rolle. Denn schulisch vermitteltes sprachliches Wissen und Können bilden auch den Grundstock für den späteren

Eintritt ins Berufsleben und in tertiäre Ausbildungen. Dort ändern sich Lernumgebungen, Sprachgebrauch und Gesprächsformen; neue Textsorten müssen erarbeitet werden und fachspezifische Formen der Darstellung und Kommunikation kommen hinzu – all das nicht zuletzt inmitten einer mehr- und vielsprachigen Gesellschaft. Auf diese vielfältigen Anforderungen kann kein schulisches Curriculum umfassend vorbereiten. Der achtsame, kritische und reflektierende Blick auf Sprache kann aber im Curriculum grundgelegt werden, gewissermaßen als Meta-Kompetenz, mit der Schüler\_innen ihre schulische sowie nach- und außerschulische sprachliche Entwicklung bewusst wahrnehmen und steuern und dabei ihre sprachlichen Fähigkeiten selbst erweitern können.

Ein *ide*-Heft stellt einen begrenzten Raum für dieses vieldimensionale Thema dar, weshalb die Entscheidung für ein Heftkonzept fiel, in dem nach grundlegenden Überlegungen zum Begriff Annäherungen aus unterschiedlichen ausgewählten Perspektiven präsentiert werden. Der Bogen spannt sich dabei von Grundfragen zu Konzepten von Sprachbewusstsein, über grammatikalische, orthographische, pragmatische, wortschatz- und varietätenbezogene Aspekte bis zu methodischen Ansätzen in Schulbüchern und im Unterricht im heterogenen, zumeist mehrsprachigen Klassenzimmer.

In den beiden einleitenden Beiträgen erfolgt eine differenzierte und kritische Annäherung an die vielen Facetten des Bereichs Sprachbewusstsein.

*Jürgen Struger* lotet die Dimensionen des Begriffsfeldes aus, wobei er zunächst verschiedene Konzepte von Bewusstsein in den Blick nimmt und hinterfragt, inwiefern sich die unterschiedlichen Zugänge, Anforderungen und (Er-)Kenntnisse in einen mit Deskriptoren beschreibbaren

Kompetenzbereich überführen ließen, der sich im Deutschunterricht überprüfen und beurteilen lässt. Dabei wird sichtbar, dass der Mehrwert eines sprachsensiblen und sprachbewussten Unterrichts in einem individuellen und reflektierten, wenn auch durch die Lehrperson gelenkten Zugang begründet liegt, der Bezug auf Differenzerfahrungen, auf (eigene und fremde) Sprachverwendung, auf das Spiel mit Norm und (bewusster) Abweichung, auf das Ausloten von Grenzen und die Diskussion über die Angemessenheit von unterschiedlichen sprachlichen Äußerungen nimmt.

Vergangenheit, Gegenwart und (Ausblicke auf die) Zukunft des Begriffs Sprachbewusstsein skizziert *Eva Neuland* in ihrem Beitrag. Nach einem Rückblick auf die Entwicklungsetappen der bundesdeutschen Diskussion seit den 1980er Jahren zum »Reformkonzept« *Reflexion auf Sprache* zeigt sie einige bis heute offene Problembereiche, die mit den Termini Sprachbewusstsein und Sprachreflexion verbunden sind, aus didaktischer und linguistischer Sicht auf. Anhand ausgewählter Beispiele aus einer aktuellen Studie zu Gebrauchs- und Verständnisweisen sprachlicher Höflichkeit bei Jugendlichen lassen sich Sprachreflexionen von Jugendlichen auf hohen Entwicklungsstufen und basierend auf einem distinkten Sprachbewusstsein nachweisen. Potential für die Zukunft schulischer Sprachreflexion ortet sie insbesondere in der Verbindung außer schulischer und innerschulischer Sprachreflexion, wobei sich varietäten- und diversitätssensible Felder mit Blick auf die sozialidentifikatorische Dimension von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion als besonders ergiebig erweisen.

Drei umfassende Themenfelder des Sprachbewusstseins – nämlich methodisch-didaktische Konzepte der

Sprachreflexion im Unterricht, Sprachbetrachtungen und sprachliche Norm sowie der soziale, mündliche Gebrauch von Sprache - werden im zweiten Teil des Heftes bearbeitet.

»Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« ist der Kern der Basiskompetenz Sprachbewusstsein und Sprachreflexion und somit für alle Formen des sprachlichen Handelns relevant; darüber hinaus ist es eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Der Zugang dazu eröffnet sich für Schüler\_innen dann am besten, wenn Sprachbewusstsein auf eigene Erfahrungen bezogen ist, eine persönliche Auseinandersetzung mit Sprache und ein von der Lehrperson zurückhaltend begleiteter Austausch im Unterricht erfolgt, wie *Ann Peyer* kenntnisreich ausführt. Sie plädiert dafür, Sprachbewusstsein nicht nur kognitiv, sondern als zum Selbstkonzept einer Person gehörig, das sich im Laufe ihrer sprachlichen und literalen Sozialisation entwickelt und erweitert, zu verstehen. Mithilfe eines diese unterschiedlichen Ebenen berücksichtigenden Mehrebenenmodells können Aufgaben und Gelegenheiten für eine erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit Sprache(n) so gestaltet werden, dass die individuellen Voraussetzungen der heutigen, sehr heterogenen Schüler\_innenschaft berücksichtigt werden, wie die Autorin an ausgewählten Beispielen für die Sekundarstufe I aufzeigt.

*Nanna Fuhrhop* plädiert in ihrem Beitrag dafür, das Schriftsystem als Teilgebiet der Grammatik zu sehen, und verweist dabei auf Erkenntnisse der modernen Schriftsystemforschung und Schriftdidaktik. Da Schrift grammatisch fundiert ist, sollten im Deutschunterricht (Recht-)Schreibunterricht und Grammatikunterricht stärker aufeinander bezogen werden, was sowohl zum

Verständnis der Schreibung beitragen als auch Grammatik besser sichtbar machen würde. Die Vorteile eines grammatischen und systematischen Zugangs zur Orthographie zeigt sie anhand von typischen Fehlerquellen wie der Groß- und Kleinschreibung, der Getrennt- und Zusammenschreibung von Verben und der *dass*-Schreibung.

Dass sprachreflexive Aktivitäten im (Deutsch-)Unterricht auch zur Förderung mündlicher Kompetenzen herangezogen werden können, demonstriert *Juliane Stude* in ihrem Beitrag. Ausgehend von der Funktion mündlicher Kommunikation als *Lernmedium*, *Lerngegenstand* und *Lernziel* zeigt sie auf, wie ein geleitetes Nachdenken über Mündlichkeit sowohl den Aufbau sprachlichen Wissens als auch mündlicher Kommunikationskompetenz unterstützt. Um der immer noch zu geringen Berücksichtigung im (Deutsch-) Unterricht entgegenzuwirken, wird in einem ersten Schritt die Bedeutsamkeit der Mündlichkeit für Schule und Gesellschaft herausgearbeitet und daran anschließend die Rolle des Sprachbewusstseins für den Erwerb mündlicher Kompetenzen beleuchtet. Abgerundet werden die Ausführungen mit unterrichtspraktischen Vorschlägen für den Sekundarstufenunterricht, die dazu einladen, authentische Gesprächssituationen und sprachliche Ausdrucksformen in Feedbackgesprächen metasprachlich zu thematisieren.

Der Frage, mit Hilfe welcher Konzepte, Methoden und Strategien Lernprozesse im Bereich des Sprachbewusstseins im Unterricht – insbesondere durch anregende Aufgabenstellungen in für den Unterricht erstellten Lehrwerken – angebahnt und vertieft werden können, gehen die Beiträge im dritten Teil dieser *ide*-Ausgabe nach.

Wie ein bewusster Umgang mit Sprache in sprachlich heterogenen Deutschklassen verankert werden könnte, damit Curriculumsziele für möglichst viele Lernende erreichbar sind, ist Thema des dieses Kapitel eröffnenden Beitrags von *Wilfried Krenn*. Erfolgsversprechend erscheinen ihm dafür lernpsychologisch fundierte didaktische Konzepte, wie sie dem kommunikativen prinzipiengeleiteten Ansatz zugrunde liegen. Mithilfe unterschiedlicher Prinzipien sollen Ausbau und Erweiterung grundlegender Sprachkompetenz unterstützt, praktische Spracharbeit und Sprachreflexion im Unterricht stärker miteinander verknüpft, heterogene Voraussetzungen berücksichtigt und durch signifikante Aufgabenstellungen die Motivation der Lernenden verbessert werden, was zu einer bewussteren Wahrnehmung und Reflexion sprachlicher Phänomene führt. Möglichkeiten der praktischen Umsetzung des prinzipiengeleiteten Ansatzes werden anhand eines Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe I sowie ausgewählter Übungssequenzen dargelegt.

*Caroline Kodym* lenkt den Blick auf die Umsetzung curricularer Vorgaben zu den Bereichen Sprachbewusstsein und Sprachreflexion in ausgewählten Sprachbüchern der Sekundarstufe I. Ausgehend von grundlegenden Überlegungen zu den Anforderungen bei der Gestaltung von Lehrwerken, die unterschiedlichen Vorgaben und Ansprüchen gerecht werden müssen, richtet sie die Aufmerksamkeit auf Fragen einer zeitgemäßen, funktional ausgerichteten, integrierten Grammatikvermittlung, wie sie auch der neue österreichische Lehrplan für die Sekundarstufe I vorsieht. Anhand von Beispielen aus aktuellen Sprachbüchern legt sie dar, wie unterschiedliche Anforderungen - von der

motivationsfördernden Gestaltung über die Einbettung von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion in die anderen Kompetenzbereiche bis zur thematischen Orientierung an der Lebenswelt und der Berücksichtigung realer Sprachverwendung der Schüler\_innen - bei der Erstellung der Lehrwerke umgesetzt werden können.

Die Frage, wie die sprachliche Realität in Österreich in den im Unterricht eingesetzten Lehrwerken für den Deutsch als Zweitsprache- und den muttersprachlichen Deutschunterricht abgebildet wird, erörtert *Lukas Mayrhofer*. Anhand von ausgewählten Beispielen aus DaZ-Lehrwerken für den außerschulischen Unterricht mit erwachsenen Lernenden sowie aus Lehrwerken für den muttersprachlichen Deutschunterricht in Primar- und Sekundarstufe zeigt er, ob und wie österreichisches Deutsch berücksichtigt wird. Dabei wird sichtbar gemacht, vor welche Herausforderungen Autor\_innen bei der Bearbeitung bestehender Lehrwerke für den österreichischen Markt gestellt werden, um der Plurizentrik des Deutschen nicht nur auf lexikalischer Ebene gerecht zu werden.

Im vierten und abschließenden Teil dieses *ide*-Heftes präsentieren die Autor\_innen anhand von Unterrichtssequenzen und -modellen Anregungen für die Aktivierung von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion im Deutschunterricht.

*Lucia Haldorn* und *Miriam Langlotz* stellen das Feldermodell ins Zentrum ihrer Betrachtungen und regen dazu an, durch die Nutzung des grammatischen Modells der Felderstruktur formalen und funktionalen Grammatikunterricht zu verzahnen, wobei insbesondere das Potential der relativ freien Wortstellung im Deutschen, veranschaulicht am Beispiel des Vorfelds, Möglichkeiten

zur abwechslungsreichen Gestaltung von Satzanfängen eröffnet. Die Berücksichtigung der funktionalen Varianz – durch die Lernenden, aber auch die Lehrkräfte – kann das Sprachhandeln und die Schreibentwicklung der Schüler\_innen unterstützen und zu einer abwechslungsreicheren und fokussierteren thematischen und stilistischen Gestaltung der Textkohärenz in den Schüler\_innentexte führen.

Daran anschließend präsentiert *Knut Stirnemann* »Unterrichtsvorschläge zur Erweiterung des Grammatikbewusstseins« für die Sekundarstufen I und II. Mit der Methode des explorativen, selbstentdeckenden (Gram -matik-)Unterrichts werden Schü ler\_in-nen angeregt, durch lustvolles Spiel und kreativen Umgang mit Grammatik ihr Sprachbewusstsein zu erweitern und zu vertiefen. Indem sie selbst mit Sprache spielen, Muster und Regularitäten entdecken, können Einsichten in Sprache gewonnen und implizites Wissen kann explizit gemacht werden. Dabei erweisen sich insbesondere Gespräche über grammatische Phänomene in der Peergroup oder mit den Lehrenden als besonders fruchtbar.

Wortschatzarbeit zur Aktivierung des Sprachbewusstseins steht im Fokus des den Praxisteil abschließenden Textes von *Petra Balsliemke*. Sie zeigt anhand einer Unterrichtssequenz zum Gefühlswortschatz Möglichkeiten auf, wie Lernende über die Äußerung von Gefühlen ihr Sprachbewusstsein aktivieren und durch Sprachreflexion auf die Bewältigung von pragmatischkommunikativen Handlungsanforderungen vorbereitet werden können. Durch die enge Verbindung von Denken und Emotion in mentalen Prozessen kann die Auseinandersetzung mit dem Gefühlswortschatz nicht nur zur Erhöhung der Kommunikationskompetenz und der

Sprachsensibilität führen, sondern auch zur Arbeit an der eigenen Sprachbiografie und dadurch zur Identitätsbildung beitragen.

Die sorgfältig zusammengetragene Auswahlbibliographie von *Julia Tabacariu* bietet einen Überblick über ausgewählte sprachwissenschaftliche und -didaktische Publikationen sowie Unterrichtsmaterialien zum großen Themenfeld des Sprachbewusstseins. Den Magazinteil eröffnet *Christiane M. Pabst*, die in ihrem Kommentar die Abbildbarkeit sprachlicher Normen im Spannungsfeld gesellschaftspolitischer Bestrebungen und sprachlenkender Einflüsse in einem Regelwerk wie dem *Österreichischen Wörterbuch* auslotet. Carlo Brunes kenntnisreiche und profunde Abhandlung *Literarästhetische Literalität* (2020) steht im Zentrum von *Nicola Mitterers* Literaturempfehlung.

Die verschiedenen »Ebenen« der sprachlichen Bewusstwerdung zeigen sich auch auf dem von *Ariane Ouschan* gestalteten Umschlag. Dieser soll wie das gesamte vorliegende *ide*-Heft dazu beitragen, die Auseinandersetzung mit dem vielfältigen Bereich des Sprachbewusstseins (wieder) anzuregen und zu vertiefen.

Wir laden dazu ein, den eingeschlagenen Wegen zu folgen, es bleibt jedoch noch viel Raum für eigene Erkundungen.

URSULA ESTERL, JUTTA RANSMAYR UND  
JÜRGEN STRUGER

---

URSULA ESTERL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik<sup>AECC</sup> der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der Zeitschrift *ide*.

Arbeitsschwerpunkt: Deutsch als Zweitsprache. E-Mail:  
ursula.esterl@aau.at

JUTTA RANSMAYR ist Assistenz-Professorin für Sprachdidaktik Deutsch am Institut für Germanistik und am Zentrum für Lehrer\_innenbildung der Universität Wien. Sie beschäftigt sich in Forschung und Lehre mit Sprachdidaktik und Korpuslinguistik, insbesondere mit Sprachnormen und österreichischem Deutsch bzw. sprachlicher Varianz im Deutschen. E-Mail: jutta.ransmayr@univie.ac.at

JÜRGEN STRUGER ist Assoc. Professor am Institut für Germanistik<sup>A<sup>E</sup>C<sup>C</sup></sup>, Abteilung Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt im Bereich Sprachdidaktik. Arbeitsschwerpunkte: Grammatik, Sprachaufmerksamkeit, Schreibdidaktik, Textund Diskursentwicklung  
E-Mail: juergen.struger@aau.at

Jürgen Struger

# Sprachbewusstsein als Querschnittsthematik im Deutschunterricht Annäherungen an das Phänomen

In diesem Beitrag sollen einige Dimensionen des Begriffsfeldes Sprachbewusstsein dargestellt und im Hinblick darauf diskutiert werden, wie sich Sprachbewusstsein manifestiert, ob und wie es nachgewiesen und überprüft werden kann und welche Konsequenzen sich für den Unterricht ergeben. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Sprachbewusstsein nicht zur Gänze didaktisiert (standardisiert, überprüft etc.) werden kann, dass es aber auf allen Ebenen, in allen Bereichen und Situationen des Deutschunterrichts relevant ist und thematisiert werden kann. Ziel dieses Beitrags ist es, die grundlegende Bedeutung von Sprachbewusstsein für den Deutschunterricht darzustellen.

---

## **1. Sprachbewusstsein: Annäherungen an den Begriff**

Der Begriff Sprachbewusstsein<sup>1</sup> stellt eine bemerkenswerte Ausnahme im deutschdidaktischen Vokabular dar.

Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören werden in Kompetenzbeschreibungen formuliert, die wiederum in Kompetenzbereiche gliederbar sind, die schließlich mit standardisierbaren Deskriptoren beschrieben werden können. Kompetenzorientierung zielt ihrem Wesen nach auf die Modellierung von Könnensbeschreibungen. Kompetenzen sind nicht sichtbar, man kann auf sie »nur

aus dem Erfolg von Handlungen in Form von ›Produkten‹ schließen« (BMBWF 2011, S. 3). Das bringt Vor- und Nachteile mit sich. Zu den Vorteilen zählt die Möglichkeit, mit psychometrischen Methoden valide Testkonstrukte zu entwerfen, die dann den jeweiligen Kompetenzbereich abbilden und die zu Test- und Prüfformaten führen, mit denen das Konstrukt »Kompetenz« zuverlässig und vergleichbar in SchülerInnenleistungen überprüft werden kann. Zu den Nachteilen zählt, dass es sich eben um Konstrukte handelt, die *mehr oder weniger* genau die Phänomene abbilden, für die sie erstellt worden sind. Eine an Transparenz, Vergleichbarkeit und Objektivität orientierte Deutschdidaktik bzw. ein solcher Deutschunterricht basieren in wesentlichen Bereichen auf dieser konstruktorientierten Logik, die in der Unterrichtspraxis zu konkret formulierbaren Könnenserwartungen führt. Das Prädikat »Gut schreiben können« mit der Aura von Talent, Begabung oder gar Genie wird durch analysierbare Schreibkompetenzen ersetzt, die auch ständig erweitert werden können. So weit, so gut.

Wie steht es aber um »Sprachbewusstsein«? Die beschriebene Logik der Modellierung von Kompetenzbereichen wird auch hier angewendet:

Der Kompetenzbereich Sprachbewusstsein umfasst die *Fähigkeiten*, Text- und Satzstrukturen zu *erkennen* (Satzzeichen, Bindewörter, Satzbauelemente) und die grundlegenden *Regeln* der Rechtschreibung und der Verwendung von Zeitformen zu *beherrschen*. Auch die *Benennung* von Wortarten, das Wissen um ihre wesentliche Funktion und die Grundlagen ihrer Bildung sowie das *Erkennen* von Wortstrukturen zählen zu diesem Kompetenzbereich. Des Weiteren fokussiert dieser

Kompetenzbereich auf die Fähigkeit, sprachliche Ausdrucksmittel *situationsgerecht anzuwenden* und überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler über einen angemessen differenzierten Wortschatz *verfügen* und Bedeutungsunterschiede von Wörtern *kennen*. (BIFIE 2016, S. 14; Hervorh. J. S.)

Fähigkeiten, Kenntnisse, Regelbeherrschung, Wortschatz, angemessene Anwendung: Diese Determinanten sind hilfreich für die Praxis, denn sie lassen sich in konkrete Anforderungen, Übungen und Überprüfungsformate umsetzen. Hier wie auch bei den anderen Kompetenzbereichen ist aber zu fragen, ob dieses Konstrukt, das zur Überprüfung dient, das Phänomen Sprachbewusstsein ausreichend einfängt. Im Folgenden sollen Annäherungen an den komplexen Begriff »Sprachbewusstsein« skizziert werden, wobei der Fokus auf dem komplexen Bewusstseinsbegriff liegt.

### **1.1(Sprach-)Bewusstsein ist ein vieldimensionales Phänomen**

Im Rahmen dieses Beitrags kann nicht auf die enorme Anzahl an Konzepten von Bewusstsein eingegangen werden, zur Orientierung sollen aber folgende Bestimmungen als Thesen im Hinblick auf den Deutschunterricht diskutiert werden.<sup>2</sup>

- *Phänomenales (Sprach-)Bewusstsein*<sup>3</sup>: die Fähigkeit, Dinge der Außenwelt zu erleben und sich von ihnen ein konkretes Bild (eine mentale Repräsentation; vgl. Metzinger 1999, Abschnitt 3.2) zu machen, auf dessen Grundlage das Individuum handlungsfähig wird; hier konkret die Fähigkeit, Sprache in ihren Formen,

Wirkungen und spezifischen Eigenschaften bewusst wahrzunehmen.

Die Wahrnehmung des Individuums richtet sich dabei zum Beispiel auf Sprache als eigenständigen Phänomenbereich, der nach bestimmaren Regeln und Formen strukturiert ist. Bewusstsein bedeutet hier etwa, sich der spezifischen Eigenschaften verschiedener Sprachregister bewusst zu sein und den Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch zu erkennen; oder etwa zu erkennen, dass ein Text fehlerhaft oder in einem auffälligen Stil verfasst wurde. Bereits im Vorschulalter finden sich bei Kindern Indizien für »sprachliche Bewusstseinsprozesse, mit denen sie besondere Phänomene in der mündlichen Sprache thematisieren« (Spitta 2000, S. 9), etwa wenn gefragt wird: »Warum heißen Kirschen eigentlich Kirschen« etc. (ebd.; vgl. hierzu auch Neuland/Peschel 2013, S. 127 f.). Das kann auch im DaZ-Kontext bei Vorschulkindern beobachtet werden, wenn Sprache bewusst als abweichend wahrgenommen wird: »Das klingt aber komisch!« (vgl. Jeuk 2021, S. 62). Hier handelt es sich nicht um sprachliche Zweifelsfälle im engeren linguistischen Sinn (siehe hierzu etwa Dürscheid 2011; Klein 2003), sondern um einen zweifelnden Blick auf Sprache, der Regeln und Muster und eventuell Abweichungen davon erkennt und benennt.

Phänomenales Bewusstsein lässt sich - annähernd - mit Deskriptoren beschreiben, da es an systematisierten Spracheigenschaften ausgerichtet ist; diese bilden den Orientierungsrahmen, also etwa Wortarten, Satzbau etc. (siehe oben, BIFIE 2016, S. 14). Entlang der Sprachstrukturen lassen sich Aufgaben entwerfen, über

die man auf (phänomenales) Sprachbewusstsein schließen kann.

- *Reflexives (Sprach-)Bewusstsein*: die Fähigkeit, *sich selbst* als SprachbenutzerIn wahrzunehmen.

Identität und Kommunikation werden, insbesondere in soziologischen Ansätzen seit den 1970er Jahren wie zum Beispiel bei Habermas, als einander bedingend verstanden. Bezogen auf Sprachbewusstsein wird dabei Reflexion besonders betont, wie zum Beispiel bei Ingendahl (1999):

- Reflexion über die Sprache selbst: Sprachbewusstsein
- Reflexion über die sprachlich kennenzulernende Welt: Gegenstandsbewusstsein
- Reflexion über die Beziehungen der beteiligten Menschen: Gesellschaftsbewusstsein
- Reflexion über Innenwelten: Selbstbewusstsein (Ingendahl 1999, S. 121 f.)

Der Blick richtet sich also zugleich auf die Außenwelt (Sprache, Welt, Beziehungen) und auf »Innenwelten«, wobei Reflexion letztlich streng genommen immer den Blick auf sich selbst in Bezug auf die eigene Sprachverwendung bedeutet, auf sich selbst in einem kommunikativen Umfeld in Auseinandersetzung mit anderen Individuen und in Bezug auf Normen der Kommunikation:

*Ich-Identität* [...] ist an soziale Kommunikation und an die Reflexion von Normen, die in der Kommunikation gelten bzw. gelten sollen, und an die Reflexion des Ichs, wer es unter diesen reflektierten Normen selbst ist, gebunden. Ich-Identität ist reflexives Bewusstsein und die Kompetenz, sich unter *allgemein* begründbaren Normen als konsistent zu präsentieren. (Abels/König 2010, S. 66; Hervorh. i. O.)

Ein Beispiel hierfür wäre etwa sich ständig wandelnde Formen von Jugendsprache, die gerade durch ihre Brechung von und ihr Spiel mit Normen erklärbar sind.<sup>4</sup> Jugendsprachliche Phänomene können in diesem Sinn als Ergebnisse von reflexiver Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als SprachbenutzerIn gedeutet werden. Der Blick richtet sich hier vom *Individuum auf sich selbst in Sprachverwendungszusammenhängen*, also darauf, welche Normen es gibt und wie und wieweit diese angenommen werden, bzw. darauf, in welchen Kontexten welche Sprachverwendungen für eine Teilhabe angemessen sind. Ein weiteres Beispiel wäre die bewusste Wahrnehmung von unterschiedlichen Sprachregistern in der privaten und öffentlichen Kommunikation (z. B. Regeln der konzeptionellen Schriftlichkeit im Unterschied zu informeller Sprache in Chats etc.).

Reflexives Sprachbewusstsein lässt sich annäherungsweise in Deskriptoren beschreiben, wenn man die Reflexion und Auseinandersetzung mit Normen (siehe obiges Zitat) als Grundlage nimmt, es entzieht sich jedoch bislang der generellen Vergleichbarkeit und Standardisierbarkeit. Nichtsdestotrotz ist Deutschunterricht nicht denkbar ohne die Annahme von selbst-bewussten SprachbenutzerInnen, die ihr Sprechen und Schreiben in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Vorgaben entwickeln (vgl. etwa Budde 2012, S. 22 f.).

- *Intentionales (Sprach-)Bewusstsein*: Eine seit dem 19. Jahrhundert bestehende Richtung der Geistesphilosophie, angeregt vom Philosophen Franz Brentano, nimmt an, dass Bewusstsein stets einen Absichtsgehalt hat, dass *ich mir* (reflexiv) nicht nur *einer*

*Sache* (phänomenal) bewusst sein kann, sondern damit immer Ziele verfolge, Handlungsabsichten habe. Umgelegt auf Sprachbewusstsein ist Sprachverwendung letztlich immer als Handlung zu verstehen, die verschiedene Funktionen erfüllt.<sup>5</sup> Erwähnt seien hier die von Jakobson (1971) formulierten Sprachfunktionen (Darstellung, Ausdruck, Appell, Beziehungsorientierung, poetische Funktion und metasprachliche Funktion) oder das Organon-Modell von Bühler (1993). Dieser Aspekt spielt gerade im Unterrichtskontext eine herausfordernde Rolle, da Handlungsaufträge etwa in Form von Schreibaufgaben nicht automatisch zu Handlungsabsichten von SchülerInnen werden. Die Forderung nach »authentischen« Aufgabensettings, die noch dazu möglichst einen »Bezug zur Lebenswelt von SchülerInnen« haben sollen, versucht letztlich, im Unterrichtskontext sinnvolle Intentionen bzw. Handlungsziele zu formulieren.

Diese zwangsläufig unvollständige Liste der Aspekte zeigt, dass das Phänomen Sprachbewusstsein nur teilweise über Deskriptoren beschreibbar und überprüfbar ist und dass es trotzdem im Unterricht über die Bildungsstandards hinaus zu berücksichtigen ist.

## **1.2(Sprach-)Bewusstsein entsteht durch Differenzerfahrungen und in Kommunikationen**

Ein bis auf Piaget zurückgehender Ansatz der Bewusstseinsforschung basiert auf der Annahme, dass Sprachbewusstsein aus Erfahrungen der Differenz zwischen eigenem und fremdem Sprachgebrauch erwächst (vgl. Paul 2011, S. 78), dass »Differenzerfahrung als Motor von Betrachtungsaktivitäten« (Bredel/Pieper 2015, S. 282)

und somit von Sprachbewusstsein beschrieben werden kann.

Ein Konsenspunkt aller Forschungsergebnisse besteht darin, dass der ursprüngliche Auslöser der Reflexionen über Sprache als eine »Störung« in der fortlaufenden Kommunikation anzusehen ist, als ein Moment der »Differenzerfahrung« zum sonst »automatisch« und störungsfrei ablaufenden Sprachgebrauch. In diesem Moment beginnt der Sprecher (oder Schreiber) über den sprachlichen Problemfall zu reflektieren. Entweder geschieht diese Reflexion »unbewusst«, also selbst für den Reflektierenden nicht explizit wahrnehmbar, und führt zu einer schnellen Auflösung der Differenzerfahrung, oder sie wird mehr oder weniger abstrahiert vom fortlaufenden Kommunikationsprozess und explizit vollzogen. (Siegfried 2004, S. 18)

Neuland spricht sich bereits 1993 dafür aus, dass der Sprachunterricht Differenzerfahrungen von SchülerInnen »als einen immer wichtiger werdenden Bestandteil der kommunikativen Wirklichkeit ernst nehmen« muss (Neuland 1993, S. 57). Differenzerfahrungen sind schon in frühen Phasen des Spracherwerbs von Kindern zu beobachten und können alle Ebenen der Sprachverwendung betreffen:

- Phonetik, Lexik, Grammatik, Syntax: Differenzen in der Aussprache (dialektale Varianten, nationale Sprachvarietäten etc.), in der Wortwahl, im Satzbau (stilistische Merkmale, Phraseologie)
- Sprachkontakte, Mehrsprachigkeit (auch innere)
- Soziale Kontexte: privat vs. öffentlich; formell vs. informell, Gruppen- und Fachsprachen etc.