



SPRACHEN LEHREN – SPRACHEN LERNEN

Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache

Beate Baumann

T Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²¹ Eine ausführliche Darstellung des Modells erfolgt in 2.2.2.

bungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (Europarat 2001: 21. Hervorhebung im Original), bedeutet allerdings nicht automatisch, eine kritische Bewusstheit in Bezug auf andere Kollektive und die eigene lebensweltliche Umgebung zu entwickeln. Darin sieht Byram die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts: „Foreign language education which includes criticality could and should lead a stage further, to critique, engagement and social action, beyond our own state and society“ (Byram 2015: 10). Die Bewusstheit und ihre kritische Dimension seien grundlegend für die sprachliche und kulturelle Erziehung, die in Verbindung mit dem Fremdsprachenlernen auf die Herausbildung einer aktiven, interkulturell ausgerichteten Bürgerschaft abzielt:

[...] the notion of awareness is crucial in ensuring that linguistic and cultural learning are not only useful and operational but also educational, and contribute to *Bildung*. [...] criticality, in both language and cultural awareness, is fundamental both to language and culture education and to education for citizenship, or *politische Bildung/Demokratielernen*. [...] language and culture education and citizen education can and should complement each other; the former bringing an international and intercultural perspective, while the latter bringing an emphasis on social agency to be realised in the here and now. Combining these two perspectives ensures that the ‘here’ is not just ‘our community and country’ but intercultural, and that the focus is on language and culture learning for ‘now’, and not just for some future application in the so-called real world. (Byram 2015: 11. Hervorhebung im Original)

2.1.3 Interaktionales Handeln in soziokulturellen Kontexten

Der Aufbau von Sprach- und Kulturbewusstheit erfolgt in interaktionalen Prozessen, die zum einen im Rahmen von Aushandlungsprozessen mit dem Lernumfeld stattfinden, aber auch durch reflexives Denken auf lernerinterner Ebene. Ellis (1999) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen interpersoneller und intrapersoneller Interaktion, wobei in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung insbesondere auf die Bedeutung interpersoneller Interaktionen für den Spracherwerb hingewiesen wird (vgl. Interaktions-Hypothese, Long (1996)). Unter interpersoneller Interaktion wird dabei das soziale Verhalten einer Person verstanden, die mit einer anderen auf mündlicher oder schriftlicher Ebene kommuniziert:

[...] interaction can be viewed as the social behaviour that occurs when one person communicates with another. Interaction in this sense is *interpersonal*. It can occur face-to-face, in which case it usually takes place through the oral medium, or it can occur in a displaced activity, in which case it generally involves the written medium. In some sense, oral interpersonal interaction is basic to human communication, as all communities, whether literate or not, engage in it. (Ellis 1999: 1. Hervorhebung im Original)

Die intrapersonelle Interaktion bezieht sich dagegen auf interne Prozesse, die sich dialoghaft auf mentaler Ebene vollziehen:

[...] interaction can occur inside our minds, both when we engage in the kind of 'private speech' [...], and, more covertly, when different modules of the mind interact to construct an understanding of or a response to some phenomenon. In reading, for example, we draw interactively on our ability to decode print, our stored knowledge of the language we are reading and the context schemata through which our knowledge of the world is organised. Interaction of this kind, then, is *intrapersonal*. (Ellis 1999: 1. Hervorhebung im Original)

Inter- und intrapersonelle Aspekte befinden sich in einem dynamischen Wechselspiel miteinander, wobei Ellis (1999: 30) interpersonelle Interaktionen für die Bedeutungsaushandlung zwar als wichtig, aber nicht als unabdingbar betrachtet, während intrapersonelle Interaktionen eine Grundbedingung für den Spracherwerb darstellen.

Ähnlich wie Ellis differenzieren Edmondson und House zwischen offener und verdeckter Interaktion. Offene Interaktion kann unmittelbar beobachtet werden, verdeckte Interaktion nicht, denn es handelt sich dabei um die „kognitive Verarbeitung sprachlichen Materials in Sprachproduktionsprozessen und/oder Sprachverstehensprozessen und ihre Sprachlernprozesse, die sich durch interaktive Kontakte mit der Fremdsprache ergeben“ (Edmondson & House 2007: 242).

Dass interaktionale Prozesse eine zentrale Bedeutung beim sprach- und kulturbezogenen Lernen einnehmen, bezeugen nicht nur die zahlreichen Veröffentlichungen und empirischen Untersuchungen (ungefähr hundert nach Mackey, Abbuhl & Gass 2012: 10, u.a. Pica 1994; Varonis & Gass 1985), die zu unterschiedlichen Bereichen dieses Themenfeldes vorgelegt wurden, auch im deutschsprachigen Raum (vgl. u.a. Henrici 1995, 2000, 2001; Bausch, Christ,