

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 kennzeichnende 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.⁴ 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.⁵ 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.
- Mediale Kontexte: Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit; digitale vs. analoge Formen der Kommunikation
- Gesellschaftliche Teilbereiche mit ihren unterschiedlichen Diskursformen: Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft etc.

Differenzerfahrungen entstehen im Spracherwerb und in der Sprachverwendung zwangsläufig, wenn auch oft vorbewusst (siehe oben). Ein sprachbewusster Unterricht kann sie zum Thema machen und damit »ins Bewusstsein rücken«. ⁶ Eine Konsequenz davon ist ein veränderter Umgang mit dem Gegensatz zwischen Norm und Abweichung. Bewusste Differenzerfahrungen in der Sprachverwendung zielen dann nicht lediglich darauf ab, zwischen »richtig« und »falsch« zu unterscheiden und *die* bzw. *eine* sprachliche Norm zu kennen, sondern auf die Fähigkeit, die Angemessenheit von Sprache in verschiedenen Kontexten einzuschätzen. Die didaktische Aufgabe besteht hier darin, Reflexion nicht nur über unterschiedliche Sprachverwendungen anzuregen, sondern darin, die Differenzerfahrungen der SprachenlernerInnen zur Sprache kommen zu lassen, was in allen Teilbereichen des Deutschunterrichts möglich ist, vom eigentlichen Grammatikunterricht über Lesen und Schreiben bis zum Literaturunterricht.

1.3 (Sprach-)Bewusstsein: Regeln, Probleme, Zweifel und die Fähigkeit, Fragen zu stellen

Sprachverwendung wird im Deutschunterricht unter den Vorgaben der Angemessenheit und formalen Richtigkeit in Leistungsüberprüfungen beurteilt. Eine sprachliche Regel

richtig anzuwenden (etwa die Passivbildung, die Nominalisierung oder die Bildung und den Einsatz von Partizipien) bedeutet ein Leistungsziel erreicht zu haben. Das kann etwa im traditionellen Grammatikunterricht mit den bekannten Methoden (Übungssätze, Lückentexte etc.) erreicht und überprüft werden. Das von der Lehrkraft vermittelte Wissen kann solange geübt werden, bis entsprechende Leistungsüberprüfungen zufriedenstellende Ergebnisse liefern. Damit kann das vorab definierte Wissen über bestimmte Teilbereiche des grammatikalischen Systems (Normen, Regeln, Anwendungsbeispiele) an SchülerInnen weitergegeben werden. SchülerInnen sollten nun wissen, »wie man es richtig macht«. Die Praxis zeigt oftmals, dass das Einüben von Normen und Regeln bis zur Perfektion in der Regelanwendung am Übungsblatt gebracht werden kann und dass der etwas später verfasste (freie) Text trotzdem den Eindruck macht, als wären bestimmte Themen nie besprochen worden. Der/die LehrerIn nimmt das wahr und verstärkt die Übungseinheiten, bis das Ergebnis akzeptabel ist. Was ist passiert? Normen und Regeln wurden geübt, aber ihre Anwendung in vielen unterschiedlichen Fällen kann natürlich nicht vorweggenommen werden und bei der Erledigung eines Schreibauftrages rückt das Wissen über die korrekten Partizipformen, die jeweiligen Textsorteneigenschaften etc. in den Hintergrund, weil noch viel mehr (Themenführung, Textaufbau etc.) zu berücksichtigen ist. Die Lehrkraft nimmt die Fehler wahr, der/die SchülerIn offenbar nicht.

Die Definition von Könnenserwartungen an SchülerInnen ist zwangsläufig entlang von sprachlichen Normen und Regeln (wie etwa Textsorteneigenschaften u. a.) formuliert. Eine Regel zu befolgen, bedeutet im schulischen Zusammenhang eine positive Leistung zu erbringen. In einem weiter gefassten Sinn sind es jedoch nicht nur Regeln und Normen, die es zu kennen und zu beherrschen gilt, sondern auch ihre Grenzen. Ein bewusster Umgang mit Sprache umfasst zwar Regelwissen, aber auch ein Verständnis davon, was es bedeutet, wenn Regeln verletzt werden;⁷ weiters die Fähigkeit, Regeln und ihre Anwendung fallweise infrage zu stellen oder als Problem zu erkennen. Wenn der/die LehrerIn einen grammatikalischen Fehler im Schülertext markiert, weiß der/die SchülerIn, dass er/sie eine Regel verletzt hat – mehr aber noch nicht. Von Sprachbewusstsein kann etwa in der Schreibdidaktik möglicherweise gesprochen werden, wenn schon bei der Formulierung oder bei der Überarbeitung eines Textes die Frage gestellt wird: »Stimmt das so? Kann ich das so sagen? Gibt es andere Möglichkeiten des Ausdrucks?«, wenn also die eigene Textproduktion im Hinblick auf die Regeleinhaltung im gegebenen Kontext hinterfragt wird und wenn Zweifelsfälle auftreten und *alternative Formulierungen* erwogen werden; oder in Bezug auf das Lesen bei der Erarbeitung von Texten mit einem kritischen Blick darauf, mit welchen sprachlichen Mitteln ein Text seine Wirkung erzielt.

Es geht hierbei also um den Blick auf Sprache *von einer Außenperspektive*, von der aus der/die SprecherIn seine/ihre Sprache betrachtet. Nach Wittgenstein kann Sprachverwendung als »ein Teil [...] einer Tätigkeit, oder einer Lebensform« (Wittgenstein 2010, § 23) verstanden werden. Wittgenstein spricht von

»Sprachspielen«⁸ mit spezifischen Regeln, die einzuhalten sind, wenn Sprache erfolgreich verwendet werden soll. Um das »Spiel« zu beherrschen, ist es nicht nur erforderlich, die Regeln einzuhalten, sondern sie auch in ihrer Funktion und ihren Grenzen zu verstehen, was wiederum bedeutet, sie hinterfragen zu können. Die Rede vom »Sprachspiel« ist hilfreich beim Verständnis der Tatsache, dass Normen und Regeln keine Naturgesetze sind, sondern auch – bewusst – verändert werden können.

2. Sprachbewusstsein im Unterricht: didaktische Implikationen und Orientierungspunkte für die Berücksichtigung von Sprachbewusstsein

Nach diesem zwangsläufig unvollständigen Blick auf Dimensionen des Begriffs Sprachbewusstsein lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Sprachbewusstsein in allen Bereichen des Deutschunterrichts relevant ist, in allen Dimensionen des Lehrplans (unabhängig von der jeweils geltenden Version) und letztlich potenziell in jeder unterrichtspraktischen Situation. Sprachbewusstsein ist ungeachtet seiner nur eingeschränkten Standardisierbarkeit und Bewertbarkeit eine generell zu berücksichtigende Dimension, wenn man die Tatsache akzeptiert, dass die Entwicklung von Sprachkompetenzen nicht mit der Reifeprüfung abgeschlossen ist. Ein bewusster und reflektierter Blick auf Sprache(n) kann als Grundlage für den weiteren Ausbau von Kompetenzen verstanden werden, der mit dem Einstieg in tertiäre Ausbildungen ebenso wie in unterschiedliche Berufswege erforderlich ist. Sprachbewusstsein gilt als »integraler Bestandteil aller anderen Kompetenzbereiche« (BIFIE 2016, S. 14). Was aber bedeutet das in der Praxis? Gewissermaßen traditionell wird Sprachbewusstsein quasi als Synonym für Sprachwissen, für Kenntnisse in Grammatik und Rechtschreibung verstanden; in erweiterten Fassungen auch mit dem Blick auf Syntax, Stil und Texteigenschaften. Das hatte (und hat) zur Folge, dass es tendenziell isoliert vermittelt wird und nicht in andere Bereiche integriert, wobei zu klären ist, wie sich diese »Integration« im Unterricht äußern kann. Der bewusste Blick auf Sprache und ihre Eigenschaften kann jedoch in allen Bereichen des Deutschunterrichts zum Thema gemacht werden, anlassbezogen oder geplant, und zwar nicht lediglich als zusätzliche Option, sondern durchwegs als Kernelement des jeweiligen Lerninhalts. Aus dem bisher Gesagten lassen sich zusammenfassend die folgenden Eckpunkte für die Berücksichtigung von Sprachbewusstsein im Deutschunterricht formulieren.

2.1 Sprachbetrachtung ist kein »Lehrinhalt« neben anderen, sondern eine Grundlage jeglicher Themenbearbeitung im Deutschunterricht

Grammatik und Sprachbetrachtung als ein Fokus zu Beginn der Sekundarstufe I rücken mit den aufsteigenden Schulstufen mehr und mehr in den Hintergrund, andere Bereiche nehmen zunehmend Raum ein, wie etwa das Lesen und Verfassen von Sachtexten und Literaturunterricht. Spätestens zu Beginn der Sekundarstufe II wirft die Schriftliche