

Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit.

Zur Rolle der Reflexion im Fremdsprachenunterricht*

Erzsébet Pintye-Lukács (Debrecen)

Abstract

This study explores the relevance of language awareness and language learning awareness in the context of foreign language education. The first part of the paper focuses on the aims and objectives of foreign language teaching and introduces the concepts of language awareness and language learning awareness. In this context, particular attention is given to the role of conscious reflection on language structures, language use, and individual learning processes in promoting successful language acquisition. The second part of the paper discusses different forms of reflection that can contribute to the development of language awareness and language learning awareness. The paper highlights how reflective practices can support learners in developing a deeper understanding of language as well as greater autonomy and responsibility in their own learning process. The paper argues that fostering language awareness and language learning awareness represents an important component of contemporary foreign language teaching and can contribute significantly to learners' linguistic and metacognitive development.

1 Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht setzt sich zum Ziel, Lernende dazu zu befähigen, in der jeweiligen Fremdsprache sprachliche Handlungen durchzuführen. Damit der Fremdsprachenunterricht dieser Zielsetzung gerecht werden kann, ist es empfehlenswert, Lernenden solche Lernaktivitäten zu bieten, die es ihnen ermöglichen, dass sie die Fremdsprache in lebensnahen Situationen verwenden können. Der handlungsorientierte Ansatz legt deshalb großen Wert darauf, dass Lernende aktiver am Lernprozess teilnehmen und dadurch ihre Sprachhandlungsfähigkeit in der Zielsprache entwickeln. Der Fremdsprachenunterricht sollte neben der Förderung der kommunikativen Kompetenz den Schwerpunkt auch auf die Förderung der Lernerautonomie legen und dazu beitragen, dass Lernende ihren eigenen Lernprozess verstehen, organisieren und Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Damit diese Zielsetzungen verwirklicht werden können, sollte der Fremdsprachenunterricht solche Aktivitäten einsetzen, die es ermöglichen, dass Lernende das Gelernte systematisieren, überprüfen, Ziele formulieren, Strategien kennen lernen, ausprobieren und ihren eigenen Lernprozess besser verstehen.

* Supported by the EKÖP-25-4-II University Research Scholarship Program of the Ministry for Culture and Innovation from the source of the National Research, Development and Innovation Fund.

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Relevanz der Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im Fremdsprachenunterricht hervorzuheben. Nach der Beschreibung der genannten Begriffe wird der Schwerpunkt auf die Rolle der Reflexion gelegt. Dabei werden verschiedene Reflexionsformen vorgestellt, die in der bisherigen Forschung zur Förderung der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit beschrieben und empfohlen wurden. Der Beitrag verfolgt das Ziel, den aktuellen Stand der Forschung zu den Möglichkeiten der Forschung systematisch darzustellen und didaktische Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht bezüglich der Reflexion zu formulieren.

2 Zielsetzungen in der Fremdsprachendidaktik

Der neusprachliche Fremdsprachenunterricht im 19. Jh. legte den Schwerpunkt vor allem auf die Förderung des Sprachwissens. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) setzte sich zum Ziel, die allgemeine Geistesbildung der Lernenden zu fördern, was am besten durch das Lesen literarischer Texte verwirklicht werden konnte. Lernende sollten in der Lage sein, literarische Texte zu verstehen und aus der Fremdsprache in die Muttersprache zu übersetzen. Der Fremdsprachenunterricht verfolgte keinen kommunikativen Zweck, sondern versuchte, die Besonderheiten der jeweiligen Fremdsprache zu analysieren, das Leseverstehen zu fördern und das Sprachwissen zu üben. Der Unterricht gliederte sich in drei Phasen, wobei sich die erste Phase der deduktiven Grammatikvermittlung in der Muttersprache widmete. In der zweiten Phase wurde die eingeführte grammatische Struktur geübt, die in der letzten Phase in Übersetzungsaufgaben oder Schreibaufgaben angewendet werden musste. Die GÜM legte den Fokus vor allem auf die Förderung der zwei Fertigkeiten Lesen und Schreiben. Neuner/Hunfeld (1993: 31) beschreiben die wichtigsten Prinzipien der GÜM wie folgt:

- Einsicht nehmen in die Baugesetze der fremden Sprache (durch Vergleich mit der Muttersprache);
- Rekonstruktion der fremden Sprache und Reproduktion korrekter Sätze durch Anwendung und Regeln;
- besonders markante Übungsformen: Bildung korrekter Sätze durch Regelanwendung; Satzformung nach formalen Grammatikregeln, Übersetzung (Hinübersetzung und Rückübersetzung).

Die im Jahr 1882 veröffentlichte Arbeit von Wilhelm Viëtor plädierte für die aktive mündliche Sprachbeherrschung und vertrat den Standpunkt, dass sich der Fremdsprachenunterricht nicht auf die Vermittlung von starren Regeln beschränken dürfte, sondern den Schwerpunkt auf die Vermittlung des Wortschatzes im Kontext und die induktive Grammatikvermittlung legen sollte. Die Kritik bildete den Ausgangspunkt der Direkten Methode. Eine wichtige Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts anhand der Direkten Methode sollte vor allem darin bestehen, dass Lernende dazu befähigt werden, sich die Regeln der Fremdsprache intuitiv zu erschließen und ein Gefühl für die Fremdsprache zu entwickeln (cf. Neuner/Hunfeld 1993: 35). Unter den wichtigsten Prinzipien der Direkten Methode waren vor allem: die Einsprachigkeit, Gespräch in der jeweiligen Fremdsprache, die Rolle des Lehrers als Sprachmodell, Ausspracheschulung, Anschaulichkeit bei der Wortschatzvermittlung mithilfe von konkreten Objekten, Bildern, Definition oder Erklärung des Begriffs aus einem Zusammenhang. Übungen und Aufgaben, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden, waren vor allem Satzergänzungen, Diktat und

Nacherzählungen, Fragen und Antworten, freier Aufsatz, Nachsprechübungen, Lückentexte und Satzumstellungen.

Im 20. Jh. zwischen 1941 und 1942 wurden in den USA Sprachprogramme entwickelt, die den Fokus darauf legten, die jeweilige Fremdsprache in auditiv orientiertem Unterricht zu vermitteln. Die Audiolinguale Methode (ALM) hatte eine enge Beziehung mit der Linguistik und der Lernpsychologie, entstand dementsprechend unter dem Einfluss des Strukturalismus und des Behaviorismus. Die ALM betrachtete Sprache als System, dessen Strukturen in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts gestellt werden sollten, wobei der Satz die grundlegende Untersuchungseinheit ist. Von den Prinzipien des Strukturalismus ausgehend stand im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts die gesprochene Sprache. Aus diesem Grund legte die ALM großen Wert auf die Darstellung von Dialogen im Fremdsprachenunterricht. Leonard Bloomfield, der Vertreter des Strukturalismus, vertrat den Standpunkt, dass Sprachenlernen vor allem bewusstes Aufnehmen, Nachahmen, geduldiges Üben, Auswendiglernen und Analyse bedeutet (cf. Pintye-Lukács 2024: 18). Eine weitere bedeutende Rolle spielte in der ALM der Behaviorismus. Skinner (1957) gliederte den Unterricht in drei Sequenzen (Reiz, Antwort, Verstärkung). Seiner Auffassung nach führt eine positive Bewertung der Reaktion der Lernenden zu einer Verstärkung des entsprechenden Verhaltens, was die Wahrscheinlichkeit des erneuten Auftretens erhöht. Anhand der Verstärkung zieht der Lernende die Konsequenz, dass das Verhalten wiederholt werden muss, damit er wieder verstärkt wird. Zu den wichtigsten Prinzipien der ALM gehörten vor allem die Folgenden:

- Die Fertigkeiten wurden in der folgenden Reihenfolge geübt: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben;
- Grammatik wird dialogisch präsentiert;
- Sprachmuster sollten durch Nachahmung geübt werden;
- Nachspielen von Dialogen;
- Dominanz der Fremdsprache im Unterricht;
- Authentizität der Sprachvorbilder (cf. Neuner/Hunfeld 1993: 61).

Nach der ALM entwickelte sich in den 1970er Jahren die kommunikative Didaktik, die vor allem zwei Perspektiven berücksichtigte, nämlich die pragmatische und die pädagogische Perspektive.

Die pragmatische Wende in der Linguistik führte dazu, dass die Sprache nicht mehr als System, sondern vielmehr als Handlung betrachtet wurde. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht dementsprechend darin, die Sprachhandlungsfähigkeit der Lernenden zu fördern und zu erreichen, dass sie die jeweilige Fremdsprache in Alltagssituationen gebrauchen können. Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts sollte nicht die Vermittlung von Kenntnissen, sondern die Förderung von sprachlichem Können stehen. Die wichtigsten Prinzipien der Kommunikativen Didaktik beziehen sich auf die Situativität, Authentizität, Alltagsgespräch und Üben im Kontext. Ein Kerngedanke der Kommunikativen Didaktik ist, dass „das Unterrichtskonzept nicht nur vom Lehrstoff her entwickelt werden kann, sondern, dass es nötig ist, auf die Zielvorstellungen und die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe einzugehen“ (Neuner/Hunfeld 1993: 87). Den Ausgangspunkt bildet das didaktisch-methodische Konzept, das von Neuner/Hunfeld (1993: 87) mit der folgenden Abbildung veranschaulicht wird.

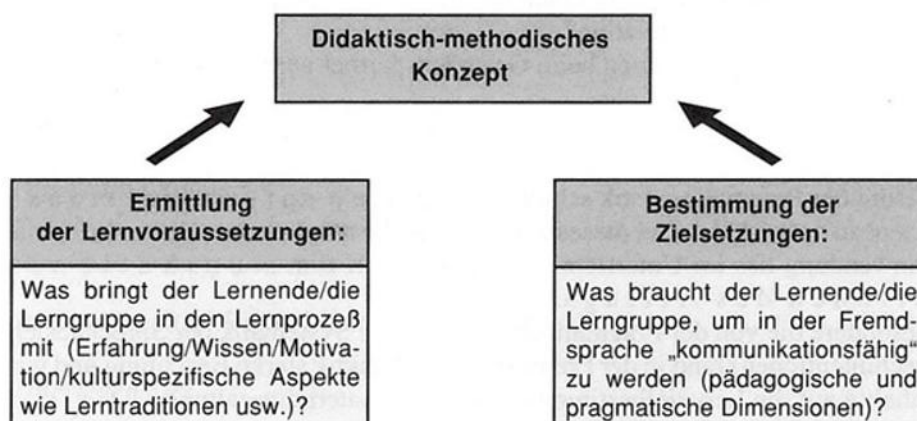


Abbildung 1: Didaktisch-methodisches Konzept nach Neuner/Hunfeld (1993: 87)

Bei der Vorbereitung und der Unterrichtsplanung ist es also von großer Relevanz, die folgenden Fragen zu berücksichtigen:

- Was bringen die Lernenden mit?
- Welche Vorkenntnisse haben die Lernenden?
- Was motiviert die Lernenden beim Fremdsprachenlernen?
- Welche Fremdsprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen haben die Lernenden?

In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre erschien neben der Kommunikativen Didaktik als Weiterentwicklung des pragmatisch-funktionalen Konzeptes der interkulturelle Ansatz. Dieser Ansatz plädiert dafür, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht beim Erlernen der jeweiligen Fremdsprache auch die Kultur der jeweiligen Zielsprache kennen lernen, sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur entdecken, erkennen und verstehen. Ein Kerngedanke des interkulturellen Ansatzes besteht darin, interkulturelles Lernen stärker in den Vordergrund des Lernprozesses zu stellen, was zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz beitragen kann. Dementsprechend sollten solche Themen und Texte ausgewählt, eingesetzt und behandelt werden, der große Wert auf die Vermittlung von Landeskunde und Kultur legen (cf. Neuner/Hunfeld 1993: 106–111). Das einflussreiche Modell von Byram (1997) beschreibt die interkulturelle kommunikative Kompetenz anhand von fünf *savoirs*. Mit *savoirs* bezeichnet er das Wissen über Interaktionsprozesse auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. *Savoir comprendre* bezieht sich auf die Fähigkeit, andere Kulturen zu verstehen. Unter *savoir apprendre/faire* ist die Fähigkeit zu verstehen, etwas Neues über die fremde Kultur zu entdecken und zu lernen. *Savoir être* bezieht sich auf die Einstellungen der Lernenden gegenüber anderen Kulturen und mit *savoir s'engager* bezeichnet Byram (1997) ein kritisches Bewusstsein, das das Verstehen der Entstehung von Werten und Überzeugungen in einer Gesellschaft hervorhebt (cf. Hu 2010: 76). Damit wird zugleich die Relevanz der Reflexion für den Fremdsprachenunterricht deutlich.

In Anlehnung an Faistauer (1997) und Ende et al. (2013) halte ich es für wichtig zu betonen, dass die Fremdsprachendidaktik statt Methoden Prinzipien berücksichtigen sollte. Dies lässt sich damit begründen, dass es keine Belege dafür gibt, dass bestimmte Methoden zum Erreichen bestimmter Lernziele beitragen oder bei allen Lernenden zu den gleichen Ergebnissen führen

(cf. Ende et al. 2013: 26) Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, im Fremdsprachenunterricht didaktisch-methodische Prinzipien einzusetzen, die als Leitlinien fungieren können. Zu den wichtigsten Prinzipien gehören nach Ende et al. (2013: 26) vor allem die Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung und Aufgabenorientierung. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) beschreibt die Handlungsorientierung als eines der wichtigsten didaktisch-methodischen Prinzipien im Fremdsprachenunterricht, mit dessen Anwendung das Ziel verfolgt werden sollte, dass Lernende in authentischen Situationen sprachliche Handlungen durchführen (cf. Europarat 2001; 2020). Neben dem handlungsorientierten Ansatz betont der GER die Relevanz der Mehrsprachigkeitsorientierung im Fremdsprachenunterricht, die davon ausgeht, dass die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen das Erlernen weiterer Fremdsprachen erleichtern und begünstigen kann. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, im Fremdsprachenunterricht darauf zu achten, dass Fremdsprachen nicht isoliert gelernt werden, sondern ein solches sprachliches Repertoire entwickelt wird, „in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (Europarat 2001: 17). Auch das Faktorenmodell von Hufeisen (2010) weist darauf hin, dass beim Fremdsprachenlernen bestimmte Elemente vorhanden sind, die auf das Fremdsprachenlernen Einfluss nehmen können.

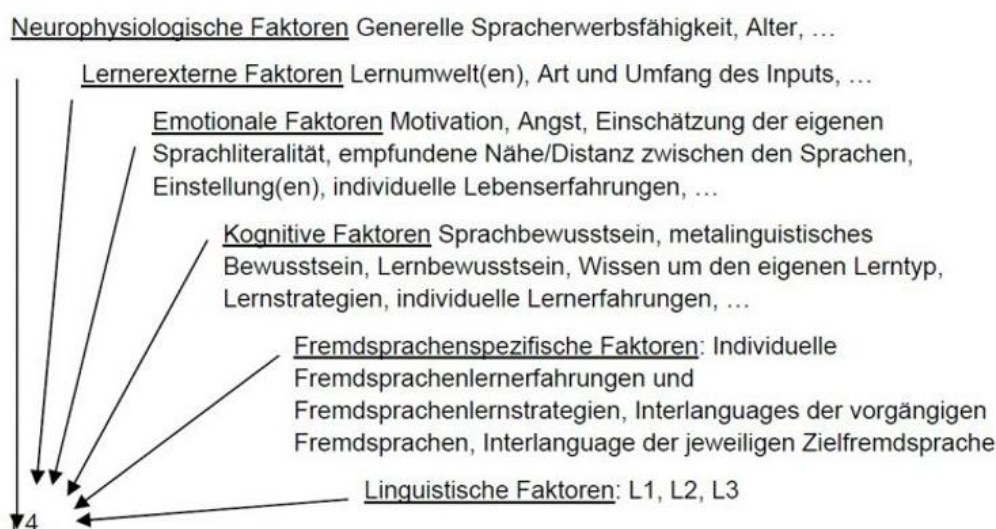


Abbildung 2: Faktorenmodell von Hufeisen (2010)

Beim Erlernen einer zweiten, dritten etc. Fremdsprache spielen die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen eine bedeutende Rolle, weshalb die Mehrsprachigkeitsorientierung im Fremdsprachenunterricht einen zentralen Stellenwert haben sollte. Durch die Mehrsprachigkeitsorientierung besteht die Möglichkeit dafür, dass zwischen der Muttersprache und den gelernten Fremdsprachen Kontraste und Gemeinsamkeiten identifiziert werden können, die dazu beitragen, dass Lernende die Sprachen analytisch betrachten, Besonderheiten der jeweiligen Sprachen erkennen, verstehen, über die Sprache reflektieren und dadurch ihre Sprachbewusstheit fördern.

3 Zum Begriff Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

Das Konzept von Language Awareness (LA) entstand in den 1960/70er Jahren in Großbritannien. Das Ziel des Konzeptes bestand vor allem darin, Schüler:innen für Sprachenlernen zu sensibilisieren und durch den bewussten Umgang mit der Sprache und dem Sprachlernprozess die Lernerautonomie zu fördern, mit deren Hilfe Lernende die Möglichkeit haben, über die Sprache und den Sprachgebrauch zu reflektieren und den Lernprozess zu steuern. In den 1980er Jahren wurde das Konzept von Hawkins (1984) dargestellt, das später von James/Garrett (1992) und Gnutzmann (1997) weiterentwickelt wurde. In Anlehnung an die genannten Autoren werden im Konzept von Ebenen voneinander unterschieden, die im Folgenden näher beschrieben werden.

a. affektive Ebene

Auf der affektiven Ebene wird der Schwerpunkt auf die emotionale Ebene des Fremdsprachenlernens gelegt. Dabei steht im Mittelpunkt, dass Lernende eine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen entwickeln und Freude am Fremdsprachenlernen haben.

b. soziale Ebene

Auf der sozialen Ebene wird die Beziehung von Sprecher:innen und Hörer:innen zueinander untersucht. Dabei werden vor allem die Unterschiede sprachlicher Varietäten berücksichtigt

c. politische Ebene

Auf der politischen Ebene steht im Mittelpunkt, dass, Lernende zum kritischen Umgang mit Texten zu befähigt bzw. dafür sensibilisiert werden, dass Sprache auch als Manipulationsmittel verwendet werden kann.

d. Performanzebene

Auf der Performanzebene wird der Zusammenhang zwischen sprachlichem Wissen und lernersprachlicher Performanz untersucht.

e. kognitive Ebene

Auf der kognitiven Ebene wird großer Wert auf das Erkennen von sprachlichen Regeln, Regelmäßigkeiten und Kontrasten gelegt. Dabei spielen die interlingualen sprachlichen Einheiten eine bedeutende Rolle.

Bien-Miller/Wildemann (2023) betrachten Sprachbewusstheit als Voraussetzung und Zielkompetenz im Fremdsprachenunterricht, denn „wer Sprache reflektiert und gezielt zu nutzen weiß, ist in der Lage, über Sprache und ihren Gebrauch nachzudenken und bspw. gezielt Formulierungen abzuwägen, Satzglieder umzustellen, passende Anrede und Höflichkeitsfloskeln situationsgemessen auszuwählen etc.“ (ibd.: 8). Es lässt sich also feststellen, dass sich der Terminus einerseits auf eine sprachbezogene Fähigkeit, andererseits auf eine Kompetenz bezieht, „die eng mit dem Sprachwissen und Können zusammenhängt“ (ibd.: 9). Neben der Sprachanalyse sollte das LA-Konzept auch weitere Aspekte berücksichtigen, wie Bewusstheit für soziokulturelle Kontexte sprachlichen Handelns, seine Kulturgebundenheit, Möglichkeiten der Sprachmanipulation, Einstellungen zu und Interesse an Sprachen und Sprachenlernen (cf. ibd.: 13). In Anlehnung an Morkötter (2005: 29) soll betont werden, dass

[...] das Konzept der LA keine Rückkehr zu einem Sprachunterricht darstellt, der eine formale Grammatikvermittlung und sprachliche Korrektheit in den Vordergrund stellt, sondern ein ganzheitliches Konzept, das unterschiedliche Dimensionen von Sprache(n) und Sprachenlernen sowie diesbezügliche Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen von Sprachbenutzern und Sprachenlernern umfasst.

Die im Jahre 1994 gegründete Association for Language Awareness (ALA) beschreibt *language awareness* als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (ALA; zit. nach Morkötter 2023: 315). Daraus resultiert, dass das LA-Konzept einerseits das Wissen über Sprache und die Fähigkeit, über den Sprachgebrauch und Spracherwerb bewusst nachzudenken, umfasst. Auch Ballweg et al. (2013) argumentieren dafür, dass die Förderung der Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht den Lernprozess positiv beeinflussen kann, und beschreiben Sprachbewusstheit als bewusstes Nachdenken über Sprache, Sprachgebrauch und Vergleich mit anderen Sprachen. Sie betonen, dass der Fremdsprachenunterricht großen Wert auf die Förderung der Sprachbewusstheit legen sollte, da durch sie Lernende befähigt werden können, „die Sprache als System zu durchschauen und die Fremdsprache mit der Erstsprache und anderen bereits gelernten Sprachen in Verbindung zu bringen“ (Ballweg et al. 2013: 74). Dabei spielt die Mehrsprachigkeitsorientierung als didaktisch-methodisches Prinzip eine besonders wichtige Rolle, die ermöglicht, dass Lernende Besonderheiten der jeweiligen Sprachen erkennen, Zusammenhänge verstehen, identifizieren und verstehen, dass es zwischen den Sprachen nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Kontraste gibt, weshalb die Übertragung eines Elementes (Lexik, Grammatik) nicht in jedem Fall zum korrekten Sprachgebrauch führt. Zur Förderung der Sprachbewusstheit empfehlen Ballweg et al. (2013: 77) die folgenden Vorgehensweisen:

- Eigene Annahmen über Sprache bewusst machen und überprüfen
(Was denke ich über die deutsche Sprache?);
- Sprachanalyse;
- Sprachvergleich;
- Erklärung von Unterschieden;
- Sprachspiele.

Die genannten Förderungsmöglichkeiten können dazu beitragen, dass Lernende für die Sprache sensibilisiert werden und Regelmäßigkeiten und Strukturen der Sprachen erkennen. Neben den genannten Förderungsmöglichkeiten halte ich es für wichtig, die didaktischen Implikationen von Gnutzmann (2007: 338) zu erwähnen, die im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden sollten: stärkere Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht, methodische Akzentverschiebung und andere Akzente für die sprachlich-inhaltliche Seite des Unterrichts (cf. Gnutzmann 2007: 338).¹

Die genannten Implikationen können dafür Raum schaffen, dass Bedürfnisse und Interessen der Lernenden berücksichtigt werden, Reflexionsgespräche über Sprache, Sprachenlernen und Lernprozesse stattfinden, entdeckendes und kontrastives Lernen in den Vordergrund gestellt werden, was ermöglicht, dass Lernende ihre sprachliche Fähigkeit entwickeln und ihren

¹ Für eine ausführliche Beschreibung der genannten Implikationen siehe Gnutzmann (2007: 338).

eigenen Sprachlernprozess bewusst steuern. An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass der Fremdsprachenunterricht neben der Förderung der Sprachbewusstheit großen Wert auf die Förderung der Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*) legen sollte, die als ein wichtiger Teilbereich von Sprachbewusstheit betrachtet werden kann. Die Sprachlernbewusstheit bezieht sich laut Gnutzmann (2007: 336) auf die mentale Verarbeitung von Sprache, i. e. darauf, „wie Lernende ihre Sprachlernprozesse organisieren und wie sie versuchen, diese durch den Einsatz von Lernstrategien (Nold/Schnaitmann 1997) positiv zu beeinflussen“ (Gnutzmann 2007: 336). In Anlehnung an Morkötter (2005: 29) wird in diesem Beitrag dafür plädiert, dass das Konzept unterschiedliche Dimensionen von Sprachen und Sprachenlernen berücksichtigen sollte, die im Fremdsprachenunterricht auf keinen Fall außer Acht gelassen werden dürfen. Unter Sprachbewusstheit wird in diesem Beitrag daher die reflektierte Auseinandersetzung mit Sprache als System (Strukturen), Kommunikationsmittel (Sprachgebrauch) und Vergleich mit anderen Sprachen verstanden. Ein wesentlicher Teilbereich der Sprachbewusstheit ist die Sprachlernbewusstheit, i. e. die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess bewusst zu planen und durch Reflexion zu steuern. Im folgenden Teil des Beitrags werden Möglichkeiten der Reflexion dargestellt, die zur Förderung der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit beitragen können.

4 Reflexionsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht

Die Fähigkeit, über den eigenen Lernprozess zu reflektieren, bietet Lernenden die Möglichkeit dafür, dass „Handlungen und Erfahrungen überdacht und kritisch beleuchtet werden“ (Ballweg et al. 2013: 67). Myczko (2015) macht darauf aufmerksam, dass bei der Reflexion die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen eine bedeutende Rolle spielen. Während sich Lernende beim Erlernen der ersten Fremdsprache auf das muttersprachliche Wissen stützen, wird beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache die bereits gelernte Fremdsprache als Bezugssprache fungieren (cf. Myczko 2015: 49). Myczko (2015: 52) unterscheidet in Anlehnung an Chan (2000) vier Etappen in der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit. Während Lernende in der ersten Etappe über das eigene Wissen oder die Lernmotivation nicht reflektieren, werden sie sich in der zweiten Etappe ihres Wissens und ihrer Motivation zunehmend bewusst. In der dritten Etappe sind sie in der Lage, über die genannten Aspekte zu reflektieren. In der vierten Etappe übernehmen sie schließlich Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess (cf. Myczko 2015: 52).

Eine wichtige Zielsetzung mit der Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Lernenden besteht darin, dass diese in der Lage sind, das Gelernte analytisch zu betrachten, bzw. zu systematisieren, ihren eigenen Lernprozess, ihre Motivation, Ziele, Lernstrategien, Vorlieben, Stärken und Schwächen kennen zu lernen und dadurch Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen. Die Reflexion kann dementsprechend dazu beitragen, dass die Lernerautonomie unterstützt wird. Die Möglichkeiten zur Reflexion können von den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen, den curricularen Vorgaben sowie dem Lernstand und den individuellen Voraussetzungen der Lernenden abhängen. Es ist hervorzuheben, dass Reflexion keinesfalls als eine bereits vorhandene Fähigkeit verstanden werden sollte, sondern als eine Kompetenz, die schrittweise entwickelt werden kann. Daher sollten Lehrkräfte von Anfang an solche Lernaktivitäten auswählen und einsetzen, die Lernende zum Nachdenken über das Gelernte und

Lernwege ansprechen. Lernende sollten bereits im Anfängerunterricht dafür sensibilisiert werden, dass sie das Gelernte systematisieren, über ihre Lernstrategien, Motivation und Gefühle beim Lernen nachdenken. Die Reflexion zum Sprachenlernen kann nach Ballweg et al. (2013) auf drei verschiedenen Ebenen verwirklicht werden, die im Folgenden ausführlicher dargestellt werden:

kognitive Ebene	metakognitive Ebene	affektive Ebene
Was kann ich bereits auf Deutsch tun? Was weiß ich schon? Was ist mein nächstes Ziel?	Wie lerne ich erfolgreich? Wie entwickelt sich mein Sprachenlernen?	Wie lerne ich gern?

Abbildung 3: Ebenen der Reflexion

Im Mittelpunkt der kognitiven Ebene steht die Reflexion über das bereits erworbene Wissen und Können. Die metakognitive Ebene legt den Schwerpunkt auf die Faktoren des erfolgreichen Lernens, und die affektive Ebene stellt die Gefühle, Emotionen und Einstellungen der Lernenden in den Vordergrund der Reflexion. Ballweg et al. (2013: 70) beschreiben verschiedene Formen der Reflexion, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können:

- Diskussion im Plenum;
- Austausch in Kleingruppen;
- Fragebogen oder Leitfragen;
- Portfolio;
- Lerntagebuch.

Diskussion im Plenum und Austausch in Kleingruppen können gezielt dazu eingesetzt werden, dass sowohl das Sprachwissen und Sprachkönnen als auch das Sprachenlernen und Lernwege (z. B. Lernstrategien) überdacht werden. Durch Sprachvergleiche, gezielte Fragen in Bezug auf sprachliche Aspekte besteht die Möglichkeit dafür, dass sowohl Kontraste als auch Gemeinsamkeiten identifiziert, erkannt werden. Durch Diskussion und Austausch über die eigenen Lernwege, Lernstrategien und Vorlieben haben Lernende die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen mit den anderen zu teilen, Strategien auszuprobieren und einander gegenseitig zu unterstützen.

Denk gemeinsam über die letzte Lektion und euren Lernprozess nach und besprecht die folgenden Fragen

- Was hast du in der letzten Lektion gelernt?
- Was war das Ziel der Lektion
- Wie hast du das Thema gefunden?
- Was hat dir gefallen/nicht gefallen?
- Wie, mit welchen Strategien hast du gelernt?
- Womit hattest du Schwierigkeiten?
- Was möchtest du noch üben?

Abbildung 4: Diskussionsfragen im Fremdsprachenunterricht

Neben Reflexionsgesprächen im Unterricht lohnt es sich, schriftliche Reflexionsformen wie Fragebögen, Portfolios oder Lerntagebücher einzusetzen, die außerhalb des Unterrichts, zu Hause erledigt werden können. Durch sie besteht die Möglichkeit dafür, dass alle drei Ebenen der Reflexion gefördert werden, indem gezielte Fragen bezüglich des Gelernten (Sprachwissen und Sprachkönnen), der verwendeten Strategien, Methoden und Emotionen beantwortet werden sollen.

In den meisten DaF-Lehrwerken streben Autor:innen das Ziel an, dass nach der Behandlung der jeweiligen Lektion Lernende dazu angespornt werden, über das Gelernte nachzudenken und zu systematisieren, was in der jeweiligen Lektion behandelt wurde. Dadurch können Lernende ihre eigene Leistung überprüfen und einen Überblick über das Gelernte erhalten. Das folgende Beispiel aus dem neulich erschienenen DaF-Lehrwerk *Ein Tolles Team A2.2* (cf. Motta 2024) veranschaulicht, wie das Lehrwerk zusammenfasst, was Lernende am Ende der Lektion als Lernziel erreichen können.

DAS KANN ICH SCHON!

◆ Was willst du werden?

- Ich will ...
- Arzt/Ärztin
- Autor/Autorin
- Bäcker/Bäckerin
- Eventmanager/Eventmanagerin
- Flugbegleiter/Flugbegleiterin
- Gärtner/Gärtnerin
- Handwerker/Handwerkerin
- IT-Spezialist/IT-Spezialistin
- Journalist/Journalistin
- Koch/Köchin
- Lehrer/Lehrerin
- Mechaniker/Mechanikerin
- Pflegefachmann/Pflegefachfrau
- Polizist/Polizistin
- Schauspieler/Schauspielerin
- Tierarzt/Tierärztin
- ... werden

◆ Warum willst du das werden?

{

- Weil ich in einem kreativen Beruf arbeiten möchte.
- Weil ich gern kommuniziere, organisiere und plane.
- Weil ich Lust auf einen abwechslungsreichen Beruf habe.
- Weil ich gern mit anderen im Team zusammenarbeiten möchte.
- Weil ich Menschen helfen und Verbrechen verhindern möchte.
- Weil ich einen körperlichen Beruf möchte.
- Weil ich einen Beruf mit vielen Möglichkeiten suche.

Abbildung 5: Reflexion im Lehrwerk *Ein Tolles Team A2.2* (cf. Motta 2024)

Im Mittelpunkt steht das Sprachkönnen, i. e. die Frage: Was können Lernende auf Deutsch tun? Die Kann-Beschreibung geht ausführlich auf die vermittelten Wortschatzeinheiten und auf die grammatische Struktur ein.

Es kann aber vorkommen, dass das Lehrwerk keinen Raum dafür schafft, am Ende der Lektion über das Gelernte zu reflektieren. In diesem Fall lohnt es sich, das Lehrwerk mit selbst erstellten Kann-Beschreibungen oder Fragebögen zu ergänzen oder weitere Formen der Reflexion einzusetzen. Eine weitere Möglichkeit der Reflexion, die Lernende zum Nachdenken über das eigene Lernen anregen kann, ist das Portfolio. Eine besondere Form des Portfolios ist das sog. „Europäische Sprachenportfolio“ (Horak et al. 2012) das den Fokus auf das Lernen von Sprachen legt. Das Ziel des Portfolios besteht vor allem darin, dass Lernende alles, was sie im Lehr- und Lernprozess erlebt, erfahren, gelernt und erstellt haben, in diesem Dokument ordnen, systematisieren und beschreiben. Dadurch können Lernende lernen, ihre eigene Leistung und ihre Kompetenzen einzuschätzen, Konsequenzen bezüglich des eigenen Lernfortschrittes zu ziehen, weitere Ziele zu setzen und Schritt für Schritt Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.

Die Reflexion mithilfe von Lerntagebüchern trägt dazu bei, dass Lernende über die einzelnen Schritte des Lernprozesses reflektieren, ihre eigenen Gedanken formulieren, Ziele setzen, Strategien, Erfolgserlebnisse und Schwierigkeiten notieren, was zum Ergebnis führen kann, dass Lernende einschätzen können, was sie bereits wissen, können, was sie noch erreichen wollen und wie, mit welchen Methoden und Strategien sie am liebsten lernen können. Die Reflexion im Lerntagebuch sollte sich dementsprechend drei Aspekte (Ziele, Wissen/Können, Wege) vor Augen halten. Das vorliegende Beispiel zeigt mögliche Fragen, die in einem Lerntagebuch gestellt und beantwortet werden können, mit deren Hilfe Lernende in die Lage versetzt werden können, über die genannten Aspekte zu reflektieren. Die vorliegende Arbeit legt den Schwerpunkt auf die Beschreibung verschiedener Reflexionsmöglichkeiten zur Förderung der Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Die konkrete Umsetzung am Beispiel eines Lerntagebuchs wurde bereits in einer früheren Arbeit von Pintye-Lukács (2025) empirisch untersucht. An der Untersuchung nahmen Germanistikstudent:innen und Lehramtsstudent:innen teil, die im Laufe des Semesters die Aufgabe hatten, mithilfe eines Lerntagebuchs über die gelernten Themen zu reflektieren. Die Rückmeldungen der Student:innen in Form eines Online-Fragebogens zeugten davon, dass die Arbeit mit dem Lerntagebuch den Lernprozess begünstigte. Student:innen betonten, dass sie mithilfe des Lerntagebuchs die Möglichkeit hatten, ihre Gedanken zu ordnen und das Gelernte zu systematisieren. Die Erfahrungen und Ergebnisse der Untersuchung werden in der Arbeit von Pintye-Lukács (2025) ausführlich beschrieben.

Lerntagebuch	
1.	Welches Thema haben wir behandelt? _____
2.	Was habe ich innerhalb des Themas gelernt? _____
3.	Was hat mir am besten gefallen? _____
4.	Womit hatte ich Schwierigkeiten? _____
5.	Nach der Behandlung des Themas a. kann ich... b. weiß ich... c. fühle ich...
6.	Was ich noch verbessern möchte: _____

Abbildung 6: Fragen im Lerntagebuch

Es wäre empfehlenswert, Lernende von Anfang des Lernprozesses an dem Sprachniveau und dem Alter entsprechend zur Reflexion über den Lernprozess anzuregen. Die Reflexion kann zur Förderung der Sprachbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit beitragen und dadurch das erfolgreiche Sprachenlernen begünstigen.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, die Relevanz der Reflexion im Fremdsprachenunterricht hervorzuheben. Neben der Förderung der Sprachhandlungsfähigkeit und der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden sollte der Fremdsprachenunterricht das Ziel anstreben, dass Lernende in der Lage sind, sich eigene Ziele bezüglich des Fremdsprachenlernens zu setzen, ihr Sprachwissen und Sprachkönnen sowie ihren Lernfortschritt einzuschätzen und Lernwege auszuwählen. Dadurch kann eine weitere Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts, die Förderung der Lernerautonomie, verwirklicht werden. In Anlehnung an Morkötter (2005), Gnutzmann (2007) und Ballweg et al. (2013) vertrete ich den Standpunkt, dass der Fremdsprachenunterricht verschiedene Dimensionen des Sprachenlernens (Kognitionen, Emotionen, Einstellungen, Strategien) berücksichtigen und großen Wert darauf legen sollte, dass nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Lernende in der Lage sind, über die Sprache und das Sprachenlernen zu reflektieren. Die genannten Förderungsmöglichkeiten (Sprachvergleiche, Sprachanalysen, Reflexionsgespräche, Lerntagebücher, Diskussionen) können dazu beitragen dass die Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit der Lernenden gefördert werden. Durch den Einsatz der genannten Formen der Reflexion kann erreicht werden, dass ein entdeckendes, analytisches, systematisches Lernen stattfindet, das Lernende zum Nachdenken anspornt. Der bewusste Umgang mit dem Lernprozess kann die reflektive Lernhaltung und die Lernerautonomie fördern und einen Beitrag zum erfolgreichen Sprachenlernen leisten, wobei Lernwege, Motivation, Strategien, Sprachwissen und Sprachkönnen berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- Association for Language Awareness. languageawareness.org/ [28.05.2026].
- Ballweg, Sandra et al. (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt. (= *Deutsch lehren und lernen* 2).
- Bien-Miller, Lena/Wildemann, Anja (2023): „Sprachbewusstheit – Begriffe, Positionen und (In)-Kongruenzen.“ In: Wildemann, Anja/Bien-Miller, L. (ed.): *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Gießen, Springer VS: 7–39.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chan, Wai Meng (2000): *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner*. Münster etc.: Waxmann.
- Ende, Karin et al. (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt. (= *Deutsch Lehren Lernen* 6).
- Europarat (ed.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Europarat (ed.) (2020): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart: Klett.
- Faistauer, Renate (1997): „Prinzipien statt Methoden.“ *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich. Schulheft* 1997/88: 21–29.
- Gnutzmann, Claus (1997): „Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44/3: 227–236.
- Gnutzmann, Claus (2007): „Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein.“ In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (ed.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen, Francke: 335–339.
- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of Language. An introduction*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Horak, Angela et al. (2012): *Europäisches Sprachenportfolio für die Mittelstufe (10–15 Jahre)*. 2., überarbeitete Auflage. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.Hu, Adelheid (2010): „Interkulturelle Kommunikative Kompetenz.“ In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (ed.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, Klett/Kallmeyer: 75–78.
- Hufeisen, Britta (2010): „Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0.“ In: Hufeisen, Britta (ed.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36. Thematischer Schwerpunkt: *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. München, Iudicium: 200–207.
- James, Carl/Garrett, Peter (1992): „The scope of Language Awareness.“ In: Idd. (ed.): *Language Awareness in the Classroom*. London/New York, Longman: 3–23.
- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Morkötter, Steffi (2023): „Fremdsprachenunterricht und Sprachbewusstheit.“ In: Wildemann, Anja/Bien-Miller, L. (ed.): *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Gießen, Springer VS: 311–359.
- Motta, Giorgio (2024): *Ein Tolles Team. A2.2. Deutsch für Jugendliche*. München: Hueber.

- Myczko, Kazimiera (2015): „Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner? How much reflection does a foreign language learner need?“ *Glottodidactica* 42/2: 45–59. doi.org/10.14746/gl.2015.42.2.4.
- Nold, Günter/Schnaitmann, Gerhard W (1997): „Lernstrategien in verschiedenen Tätigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts. Lassen sich passende Strategien finden? (Ein Zwischenbericht)“ In: Rampillon, Ute/Zimmermann, Günther (eds.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München, Hueber: 135–149.
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit*. Berlin: Langenscheidt.
- Pintye-Lukács, Erzsébet (2024): *Methoden des Fremdsprachenunterrichts*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pintye-Lukács, Erzsébet (2025): „Reflektiertes Lernen im universitären DaF-Unterricht.“ *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2024*: 103–120. doi.org/10.69962/JUG.2025.7.
- Skinner, Burrhus Frederic (1957): *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Vietor, Wilhelm (1882): „Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage.“ In: Werner, Hollen (ed.): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 9–31.