

Die Reflexionsphase in der Grammatikvermittlung: Wann findet die Kognitivierung statt?

Mario López Barrios
Luis Jáimez
Valeria Wilke
Soledad Rodríguez

1. Einleitung

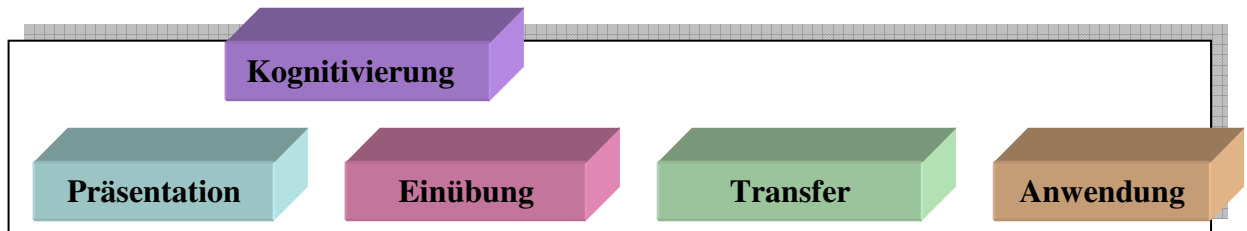
Die Ergebnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung sowie die aktuellen Lerntheorien haben den Fremdsprachenlerner und seine Lernprozesse ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens gestellt. Für den konkreten Fall der Ausbildung einer fremdsprachlichen linguistischen Kompetenz heißt es, dass das Ziel didaktischen Handelns die Förderung dieser Erwerbsprozesse sein sollte. Schon in den 70er Jahren machten KÖHRING und BEILHARZ auf die Wichtigkeit bewusster Spracherwerbsprozesse aufmerksam: „Sprachunterricht ist nicht allein das Einprägen mechanistisch wiederholter patterns, sondern auch die Einsicht in den Regelapparat einer Sprache“ (1973 in HEYD 1991). Diese Forderung, die in der Zeit des Aufkommens der kommunikativen Didaktik gestellt wurde, brauchte eine lange Zeit, bis sie in fremdsprachliche didaktische Konzepte ihren Eingang fand.

DaF-Lehrerwerke der neuesten Generation weisen in ihrem didaktischen Konzept eine Reihe von Merkmalen auf, die auf die Präsenz bewusstmachender Aktivitäten deuten. Im Rahmen eines Forschungsprojektes über Fremdsprachenlehrerwerke, das wir seit einigen Jahren an der Sprachenfakultät der Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien, durchführen, untersuchen wir zwei Hauptbestandteile dieser Unterrichtsmittel: die in ihnen enthaltenen Übungs- und Reflexionsphasen.

In diesem Beitrag werden relevante Aspekte der Kognitivierungsphase dargestellt: Wir beginnen mit einigen Ausführungen über die Bedeutung der Kognitivierungsphase innerhalb des Phasenmodells, anschließend wird das Konzept der Sprachaufmerksamkeit erläutert und schließlich wird auf den Moment der anzusetzenden Kognitivierungsphase eingegangen. Danach werden einige DaF-Lehrwerke für Anfänger, die in den letzten Jahren erschienen sind, auf die Präsenz von Kognitivierungsphasen hin analysiert.

2. Kognitivierungsphase

Der Kernpunkt dieses Beitrages bezieht sich auf die Kognitivierungsphase – auch Reflexionsphase oder Bewusstmachungsphase genannt – bei der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Diese Phase wurde von verschiedenen Fremdsprachendidaktikern beschrieben, besonders von Günther Zimmermann. Im Folgenden beziehen wir uns auf das Fünf-Phasen-Modell:



(ZIMMERMANN 1988:160)

Nach diesem Modell verfügt die Kognitivierungsphase über einen besonderen Status gegenüber den anderen Phasen, da ihr Einsatz variabel ist: Sie kann während oder nach der Präsentationsphase, am Anfang oder am Ende der Übungsphase eingesetzt werden, so ZIMMERMANN (ebd.).

Aus der Lehrerperspektive umfasst die Phase der Bewusstmachung „...diejenigen unterrichtlichen Handlungsschritte des Lehrenden, die mit der Intention durchgeführt werden, bei den Lernern kognitives Lernen gezielt zu fördern.“ (TÖNSHOFF 2001: 225). Diese Phase verfolgt das Ziel, beim Lernenden ein Bewusstsein für ein bestimmtes grammatisches Phänomen zu schaffen und explizites Wissen über ein bestimmtes Grammatikthema zu entwickeln. Das Erreichen dieses Ziels sollte nicht aus sprachlichen Gründen beeinträchtigt werden. Da man jedoch bei der Grammatikvermittlung auf spezifische Terminologie nicht ganz verzichten kann, sollte sie den Sprachkenntnissen der Lerner angemessen sein (vgl. STORCH 1999: 78). Je nach dem Stand der Zielsprachenkenntnisse kann die Reflexion in der Muttersprache oder bei zunehmender Sprachbeherrschung eher in der Fremdsprache erfolgen. So könnte die Reflexionsphase einer neuen grammatischen Form in der Muttersprache und bei einer weiteren Reflexionsphase der gleichen Form, beispielsweise bei einer Wiederholung, in der Fremdsprache erfolgen (vgl. TÖNSHOFF 2001: 241).

Es gibt verschiedene Übungstypen, die eine Regelformulierung verfolgen. In manchen Lehrwerken findet man Übungen, bei denen die Lerner nach der Semantisierung der grammatischen Form auf gesteuerte Weise eine Regel selbst ergänzen oder formulieren sollen. Andere Übungen bestehen darin, aus ange-

gegebenen Regeln die passende für das behandelte Grammatikphänomen zu erkennen (LÓPEZ BARRIOS/WILKE/RODRÍGUEZ in Vorb.).

Es ist jedoch nicht immer empfehlenswert, eine Regel zu formulieren. Ist die Regel hilfreich und notwendig und enthält sie nur die nötige Metasprache, dann hilft sie, den Lernprozess zu vereinfachen und zu beschleunigen. Eine solche Regel ist "funktional", und es lohnt sich, sie im Unterricht einzuführen und zu thematisieren (BIMMEL/KAST/NEUNER 2003: 109).

Rein verbale Erklärungen oder Schlussfolgerungen können in einer grammatischen Erklärphase mit selbstformulierten Regeln "zusammenwirken und sich gegenseitig sinnvoll ergänzen" (STORCH 1999: 194). Diese Elemente, die zuerst bei der Kognitivierungsphase oder danach bei der Regeldarstellung zusammengebracht werden können, klassifiziert STORCH (ebd.) in:

- sprachliche Elemente (Beispiele, schriftliche verbale Regelformulierungen, Lerner- oder Lehrersprache...)
- nicht-sprachliche Elemente (Tabellen, Farben, Symbole, Bilder, Tabellen...)

Mündliche und schriftliche Elemente (unabhängig davon, ob sie sprachlich oder außersprachlich sind) lassen sich auch sinnvoll kombinieren. STORCH (1999) meint, dass durch das Zusammenwirken beider Elemente das Verstehen des Phänomens anschaulicher und einprägsamer werde.

3. Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen

Seit einiger Zeit beschäftigt sich die Fremdsprachendidaktik mit der Frage, ob bewusstmachende Verfahren bei der Grammatikvermittlung sich eher lernfördernd oder lernhemmend auswirken. Dabei wird unter anderem über die Rolle der *Sprachaufmerksamkeit* (engl. „language awareness“) diskutiert. Ausgangspunkt für diesen Begriff bildet die Annahme, dass „der (Sprach-)Lernprozess durch einen bewussten Umgang mit der zu lernenden Sprache und sprachlichen Phänomenen überhaupt unterstützt werden kann“ (LUCHTENBERG 1995: 36). Im Bereich der Grammatikvermittlung bedeutet dies den Einsatz von Aktivitäten wie der Vergleich der Fremdsprache mit der eigenen oder mit anderen Sprachen, die Übersetzung, die Visualisierung von grammatischen Phänomenen, das Ergänzen oder die Selbstformulierung von Regeln.

Das Konzept der Sprachbewusstheit steht in enger Verbindung mit der Unterscheidung zwischen *explizitem* und *implizitem* Wissen und Lernen. Das explizite Wissen ist bewusst, berichtbar und mitteilbar, und man kann darüber Aus-

kunft geben. Dagegen ist das implizite Wissen unbewusst und nicht mitteilbar-berichtbar (vgl. TRAORÉ 2005: 106). Ein Beispiel dafür ist das Wissen über grammatikalische Regeln, wie zum Beispiel die Bildung und den Gebrauch des Perfekts. Kompetente L1-Sprecher verfügen *implizit* über Sprachwissen in der L1, das heißt, sie können korrekte Sätze produzieren, ohne auf das *explizite* grammatische Wissen zurückzugreifen.

Der Wissenserwerb ist aber nur ein Teil des Fremdsprachenerwerbs, da dieses Wissen automatisiert werden soll, damit es im passenden Augenblick zur Verfügung steht. Fremdsprachenlehrende wissen aus ihrer Erfahrung, dass zwischen der richtigen Formulierung einer Regel und seiner aktiven Anwendung ein großer Unterschied besteht. In diesem Zusammenhang wird die Frage gestellt, ob das bewusste Lernen von grammatikalischen Regeln diese Automatisierung fördert. Neue Ansätze berufen sich auf Erkenntnisse der kognitiven Psychologie und vertreten die Ansicht, dass „ein Verstehen des Sprachsystems Voraussetzung für die Anwendung der Sprache in der Praxis ist“ (GÖTZE 1992: 61). Für STORCH (1999: 74), der sich auf empirische Untersuchungen beruft, hängt die Wirksamkeit der Bewusstmachung einerseits vom Alter der Lernenden ab, denn der Vorteil bewusstmachender Verfahren nehme ab der Pubertät zu. Andererseits meint er, dass dieses Verfahren bei mittel und hochbegabten Lernenden günstiger sei als bei schwach begabten.

In diesem Rahmen können außerdem folgende Argumente für die bewusste Behandlung grammatikalischer Strukturen im Fremdsprachunterricht angeführt werden (vgl. PORTMANN 2001: 34 und TRAORÉ 2005: 107): Erstens, das explizite linguistische Wissen, die grammatikalischen Regeln also, können dabei helfen, den Input besser zu verstehen und zu strukturieren, weil dieses Wissen die Koordination von Bedeutung und grammatischer Struktur unterstützt. Zweitens, dieses Wissen kann ebenfalls dabei helfen, Fehler in den von den Lernenden auf der Grundlage des impliziten Wissens spontan produzierten Äußerungen selbst zu identifizieren und zu korrigieren.

4. Momente der anzusetzenden Kognitivierungsphase

Bevor man der Frage nachgeht, wann die Kognitivierungsphase anzusetzen ist, sollten noch zwei Aspekte näher betrachtet werden, nämlich die potentiellen Kognitivierungsgegenstände und das Planen der Bewusstmachung.

Eine Kognitivierungsphase ist nicht bei allen Lerngegenständen anzusetzen. Beispielsweise gehören die semantischen Eigenschaften der Bedingungssätze im Deutschen für Sprecher des Englischen zu deren Muttersprachenkompetenz, nicht aber die morphosyntaktischen, etwa die Form des Konjunktivs (vgl. ZIMMERMANN 1988).

Der Lehrende soll also je nach Unterrichts- und Lernervoraussetzungen darüber entscheiden, welche Lerngegenstände im Unterricht unter Einsatz kognitiver Lehrverfahren zu vermitteln sind. Hierbei sind auch die von der fachdidaktischen Literatur so genannten ‚Kandidaten‘ für die Bewusstmachung zu berücksichtigen, nämlich sprachliche Erscheinungen, bei denen aus inter- oder intralingualen Interferenzen Lernschwierigkeiten zu erwarten sind. Auch wenn diesbezüglich mehrere Sprachebenen beziehungsweise kommunikative Fähigkeiten in Frage kommen, zum Beispiel Bewusstmachungen im diskursstrukturellen und pragmatischen Bereich, nehmen Regularitäten des morphologisch-syntaktischen Bereichs eine dominante Position ein (TÖNSHOFF 2001: 226, 227).

Der zweite Aspekt hat eher mit dem Zeitpunkt des Einsatzes der Kognitivierungsphase zu tun. Hier geht es um die Frage der geplanten bzw. ungeplanten Bewusstmachung. Der typische Fall ist hier die geplante Phase bei der Einführung neuen Lernstoffes. Eine weitere geplante Phase kann aber auch bei Lernstoffwiederholungen stattfinden. Ungeplante bzw. ad-hoc Kognitivierungen können in anderen Unterrichtsphasen vom Lehrer oder von Lernenden initiiert werden. „Die Entscheidung über den Einsatz der Bewusstmachung steht (...) jedoch grundsätzlich für alle Unterrichtsphasen an“ (TÖNSHOFF 2001:228; vgl. hierzu ZIMMERMANN 1988). Auch wenn der Einsatzpunkt der Reflexionsphase variabel ist, erkennt man drei Hauptalternativen, die sich wie folgt unterscheiden lassen (TÖNSHOFF 2001: 229):

1. Präsentation – Übung – Kognitivierung
2. Präsentation – Kognitivierung – Übung
3. Präsentation – Übung – Kognitivierung – Übung

5. Analyse der Reflexionsphasen in DaF-Lehrwerken für die Grundstufe

Im Folgenden werden die Prinzipien der Grammatikvermittlung und der bevorzugte Einsatz der Reflexionsphase in vier Lehrerhandbüchern der neuesten Grundstufenlehrwerken analysiert. Es handelt sich um zwei Lehrwerke für Er-

wachsene („Optimal 1A“ und „Tangram aktuell 1“) und zwei Lehrwerke für Jugendliche („Wir“ Lehrbuch 1 und „geni@l 1A“). Die Autoren dieser Lehrwerke weisen auf einen kognitiven Ansatz der Grammatikvermittlung hin, der Reflexionsphasen einschließt. Die Autoren von „Optimal 1A“ erläutern ihren Ansatz wie folgt:

Die Schritte „Entdecken – Vergleichen – Systematisieren – Üben – Anwenden“ berücksichtigen die früheren Lernerfahrungen der L und ihr Wissen bezüglich der Systematik von Sprachen. Dabei erleichtert die Visualisierung das Erschließen, Verarbeiten und Behalten der Strukturen (OPTIMAL A1 LHB: 13).

Hieraus ist eine Anlehnung an das Modell 2 von TÖNSHOFF (2001) zu erkennen, wobei die Reflexionsphase nach der Präsentation erfolgt und die Übungsphase an Erstere anschließt. Das gleiche Prinzip findet man bei „Tangram aktuell 1“:

Neue Strukturen erarbeiten die Lernenden nach dem Prinzip der gelenkten Selbstentdeckung eigenständig: Durch eine induktive Grammatikarbeit werden die Lernenden befähigt, sprachliche Strukturen und Gesetzmäßigkeiten zu reflektieren, selbst zu erschließen und in Regeln zusammenzufassen. ... Der Phase der Erarbeitung folgt eine gelenkte Übungsphase, in der das Entdeckte sich verfestigen kann (TANGRAM AKTUELL 1 LHB: viii).

Die zwei Lehrwerke für Jugendliche bevorzugen das gleiche Verfahren wie die Erwachsenenlehrwerke. So stellen die Autoren von "Wir" ihren Ansatz dar:

Die Grammatik wird in den Lektionen induktiv eingeführt und in kommunikativen Zusammenhängen geübt, kleine **Grammatikkästen** unterstützen die richtige Anwendung des Gelernten. Die nachfolgende Systematisierung der Grammatik mit Hilfe von Übersichten und Sprachreflexion findet in dem **separaten Grammatikteil** statt, der die grammatischen Themen der Lektionen pro Modul zusammenfasst (WIR LHB 1: 6).

Unklar in diesem Lehrwerk erscheint der Einsatzpunkt des Grammatikteils, da das Lehrerhandbuch dazu in den Hinweisen zur Gestaltung der verschiedenen Lernaktivitäten keinerlei Anhaltspunkte bietet. Diese Verlagerung der Aktivitäten zur Systematisierung könnte von den Lehrkräften (und den Schülern!) leicht übersehen werden¹. Diese mögliche Nichtbeachtung würde sich folglich auf das Lernkonzept negativ auswirken, da interessante Aktivitäten wie das Ergänzen von Regeln unbearbeitet bleiben könnten.

Im Lehrwerk „geni@l 1“ bemerken die Autoren, dass sie den Prinzipien der Grammatikvermittlung des früheren Lehrwerks "sowieso" folgen werden (GE-

¹ Dies wurde uns während des Workshops von einer Teilnehmerin, die das Lehrwerk benutzt, bestätigt.

NI@L LHB A1: 11). Das verwendete Verfahren haben die Autoren „SOS-Strategie“ genannt, da es die Operationen des Sammelns, Ordnen und Systematisierens grammatischer Strukturen einbezieht. Das Lehrwerk steuert dieses Verhalten wie folgt:

Auf ihrem Weg begleiten die Schüler Impulse zum Sammeln, Ordnen und Systematisieren. Am Anfang werden sie dabei mehr Hilfen benötigen. Durch einen systematischen Umgang mit den vorgeschlagenen Arbeitsschritten werden die Schüler aber später in der Lage sein, sich eigene Regelformulierungen zu erarbeiten und Tabellen zu erstellen (SOWIESO LHB 1: 11).

Auch in diesem Fall erkennt man eine Anlehnung an das zweite Modell, was den Moment der Kognitivierung betrifft.

6. Schlussfolgerung

Erfreulicherweise findet man bei der Analyse der vier Lehrwerke die im ersten Teil beschriebenen Kognitivierungshilfen, die dem Schüler helfen, selbst das sprachliche System des Deutschen zu erschließen und sein eigenes Regelsystem zu erarbeiten. Dadurch kann er ein explizites Wissen über die Struktur der Zielsprache gewinnen und durch intensives Üben zur Automatisierung im Gebrauch dieser Strukturen gelangen. Dies, – gekoppelt mit interessanten und motivierenden Inhalten, die dem Schüler den Ausdruck seiner eigenen kommunikativen Bedürfnisse ermöglichen, – bildet nach den Befunden der Fremdspracherwerbsforschung die Grundlage für eine effektive Entwicklung der kommunikativen Kompetenz.

Literatur

Lehrwerke

GENI@L LHB 1A: FUNK, Hermann u.a. *geni@l. Lehrerhandbuch A1*. Berlin, Langenscheidt 2003.

OPTIMAL A1 LHB: BURGER, Elke. *Optimal A1. Lehrerhandbuch*. Berlin u.a., Langenscheidt 2004.

SOWIESO LHB 1: FUNK, Hermann / KOENIG, Michael. *sowieso. Lehrerhandbuch 1*. Berlin, Langenscheidt 1995.

TANGRAM AKTUELL 1 LHB: ALKE, Ina u.a. *Tangram aktuell 1. Lehrerhandbuch*. Ismaning, Hueber 2005.

WIR LHB 1: JENKINS, Eva-Maria / THURNHER, Julia. *Wir. Lehrerhandbuch 1*. Stuttgart, Klett 2004.

Andere Werke

BIMMEL, Peter / KAST, Bernd / NEUNER, Gerd. *Unterricht planen*. Berlin, Langenscheidt, 2003 (Fernstudienprojekt).

GÖTZE, Lutz. „Fachausdrücke“. In: *Fremdsprache Deutsch 9* (1991), 61.

HEYD, GERTRAUDE. *Deutsch lehren*. Frankfurt, Diesterweg²1991.

LÓPEZ BARRIOS, Mario / WILKE, Valeria / RODRÍGUEZ, Soledad. „Die Reflexionsphase in der Grammatikvermittlung. Aufgaben zur Bewusstmachung“. Erscheint in Akten des XII. ALEG-Kongresses, Havanna 13.-17.3.2006.

LUCHTENBERG, Sigrid. „Language Awareness“. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer 1995, 36-41.

PORTMANN-TSELIKAS, Paul. „Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen“. In: PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. / SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (Hg.). *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck/Wien/München/Bozen, Studienverlag 2001, 9-48.

STORCH, GÜNTHER. *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. München, Fink 1999.

TÖNSHOFF, WOLFGANG. „Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung“. In GNUTZMANN, Claus / KÖNIGS, Frank G. (Hg.). *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen, Narr 2001, 9-47.

TRAORÉ, SALIFOU. „Quo vadis, Grammatikunterricht? Überlegungen zu einem post-pragmatischen Grammatikunterricht“. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2/2005, 102-108.

ZIMMERMANN, GÜNTHER. „Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht“. In DAHL, Johannes / WEIS, Brigitte (Hg.). *Grammatik im Unterricht*. München, Goethe-Institut 1988, 160-175.