

Hans-Georg Müller & Franz Unterholzner¹

Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit

Ein Vorschlag für ein empirisch operationalisierbares Minimalprogramm

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird eine auf empirische Operationalisierbarkeit ausgerichtete Neukonzeptualisierung des Arbeitsbereiches Sprachbetrachtung vorgeschlagen. Sie orientiert sich an aktuellen neurokognitiven Theorien von Bewusstheit und Aufmerksamkeit und gewährleistet damit interdisziplinäre Anschlussfähigkeit. Ferner bezweckt sie begriffliche Vereinfachung, Präzisierung und Eindeutigkeit innerhalb der Disziplin und eine partielle Umorientierung in der fachdidaktischen Modellbildung. Dazu werden Operationalisierungskriterien für die beiden Dimensionen Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit vorgeschlagen. Aus ihrer Kreuzklassifikation ergeben sich vier sprachdidaktisch relevante Verarbeitungszustände, die eine disjunkte Zuordnung sprachlichen Verhaltens ermöglichen und damit Vergleichbarkeit zwischen unterschiedlichen empirischen Untersuchungen gewährleisten.

Schlagwörter: Sprachbetrachtung • Sprachbewusstheit • Sprachaufmerksamkeit • Konzeptualisierung • Operationalisierung

Abstract

This paper proposes a new conceptualisation of the competence area of language awareness that focuses on empirical operationalisability. It is based on current neurocognitive theories of awareness and attention and thus ensures interdisciplinary connectivity. Furthermore, it aims at conceptual simplification, specification and unambiguity within the academic discipline and at a partial reorientation of the didactic modeling. For this purpose, operationalisation criteria for the two dimensions language awareness and language attention are proposed. Their cross-classification results in four processing states relevant for language didactics, which allow a disjunctive classification of linguistic behavior and thus ensure comparability between different empirical studies.

Keywords: grammar teaching • language awareness • language attention • conceptualisation • operationalisation

¹ Wir danken zwei anonymen Gutachter*innen für ihren hilfreichen Beitrag zur weiteren Klärung und anschaulichen Anreicherung unseres Konzeptualisierungsvorschlags.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

27. Jahrgang 2022. Heft 52/53. S. 39–55

DOI: 10.21248/dideu.93

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Einleitung

Der Kompetenzbereich Sprachbetrachtung² hat es schwer im aktuellen Diskurs. Bei Lernenden wie Lehrenden wenig beliebt, wird er dennoch oft mit hohen gesellschaftlichen Erwartungen verknüpft (Steinig/Huneke 2015: 173–175), die von den vergleichsweise wenigen empirischen Studien aber eher gedämpft als geschürt werden (zusammenfassend: Funke 2014, 2018). Gleichzeitig existiert eine Fülle theoretischer und begrifflicher Ansätze, zu denen Gornik 2014 konstatiert:

„Sprachreflexion“, „Sprachwissen“, „Sprachbewusstheit“, [...] „Sprachbewusstsein“, „explizites und implizites Sprachwissen“, „prozedurales (Sprach-)Wissen“, „sprachliches Problemlösewissen“ und diverse mehr. [...] So wie sich die den Termini zugehörigen Begriffe überschneiden, so ist auch unklar, was diese realiter ausmacht und in welcher Beziehung sie zueinander stehen (Gornik 2014: 41).

Das von Gornik gezeichnete Bild ist nach wie vor gültig und macht es schwer, eine konsensfähige Operationalisierung grundlegender theoretischer Konzepte zu gewährleisten, auf der empirische Untersuchungen aufbauen könnten.

Ziel des folgenden Beitrages ist es daher, einen betont minimalistischen, aber empirisch operationalisierbaren Neuanatz zur Konzeptualisierung von Sprachbetrachtung, Sprachbewusstheit und verwandten Konzepten vorzuschlagen, der sich begrifflich an aktuellen neurokognitiven³ Theorien orientiert und vorderhand der empirisch ausgerichteten fachdidaktischen Forschung dienen soll. Dabei gehen wir von der Prämisse aus, dass sich die Sprachdidaktik in ihrer interdisziplinären Ausrichtung eine von den Nachbardisziplinen abgekoppelte Begriffsverwendung nicht leisten kann, ohne Gefahr zu laufen, den Anschluss an empirische Erkenntnisse zu verlieren, die für ihre Theoriebildung essenziell sind.

Um dem Anspruch eines auf empirische Untersuchungen ausgelegten Minimalprogramms gerecht zu werden, werden wir uns begrifflich möglichst selbst beschränken und viele im deutschdidaktischen Diskurs verwendeten Begriffe (zunächst) als synonym betrachten. Sollten spätere Erhebungen zeigen, dass unser Modell zu einfach ist, um der empirischen Datenlage gerecht zu werden, ist uns die Elaboration willkommen und wir betrachten die Aufgabe dieses Beitrages als erfüllt.

2 Das „konfuse Bild der Termini und Begriffe“⁴

Der im Folgenden dargestellte, notwendigerweise lückenhafte Forschungsüberblick fokussiert Arbeiten, die für die fachdidaktische Begriffsbildung wie die empirische Modellierung des Arbeitsbereiches Sprachbetrachtung besondere Prominenz erlangt haben.

Einen wichtigen Auftakt für die aktuelle Diskussion zur Sprachbetrachtung bildete Anfang der 90er Jahre die Übersetzung des *language-awareness*-Begriffs als „Sprachbewusstheit“ (Gornik 2014: 46). Bereits mit dieser Entscheidung wurde ein Teil der nachfolgenden begrifflichen Problematik vorgeprägt, da *awareness* neben ‚Bewusstheit‘ auch ‚Aufmerksamkeit‘ heißen kann. Entsprechend

² Wir verwenden „Sprachbetrachtung“ in Anlehnung an Bredel (2013: 22f.) als möglichst theorieneutrale Verallgemeinerung eines begrifflich stark variierenden deutschdidaktischen Konzeptes. Wir referieren damit auf alle (kognitiven) Handlungen, die Sprache und Kommunikation betrachten, analysieren oder reflektieren. Dies kann systematisch und theoriegeleitet, aber auch alltagssprachlich spontan oder durch Anwendung operativer Verfahren ohne theoretische Explikation geschehen; es kann Inhalte betreffen, die als typisch grammatikdidaktisch angesehen werden können, aber auch andere Untersuchungsfelder der Referenzwissenschaft Linguistik.

³ Die Überlegungen der folgenden Arbeit stehen konzeptuell und operational an der Schnittstelle zwischen Kognitionspsychologie und Neurologie. Wir werden, um eine terminologische Aufblähung zu vermeiden, von neurokognitiver Forschung sprechen.

⁴ Gornik 2014: 41.

merkt bereits Ossner (2007: 134) an, dass der Begriff ‚Sprachaufmerksamkeit‘ „als Übersetzung *language awareness* näher kommen würde“.

Neuland (2002: 6) betrachtet ‚Sprachbewusstheit‘ und ‚Sprachaufmerksamkeit‘ als weitgehend synonym, unterscheidet aber zwischen ‚Sprachbewusstheit‘ als kognitivem Zustand einerseits und ‚Sprachbewusstsein‘ (bzw. ‚Sprachwissen‘) als differenzierter beschreibbarer kognitiver Einheit andererseits. Dieser Differenzierungsvorschlag wird in fachdidaktischen Publikationen zwar regelmäßig zitiert (etwa von Eichler 2007a: 124 sowie Bredel 2013: 32), ist aber selten produktiv aufgegriffen worden.

Großen Einfluss auf die Konzeption von Sprachbetrachtung haben die Arbeiten Karmiloff-Smiths (vor allem 1995) genommen. Die Autorin beschreibt mit ihrem Konzept der „*representational redescription*“ einen Prozess, „by which implicit information *in* the mind subsequently becomes explicit knowledge to the mind, first within a domain and then sometimes across domains“ (ebd.: 18). Sie geht von unterschiedlichen Ebenen der Explizitheit aus, unter denen sie die unterste als implizit, sequenziell und prozedural bezeichnet, höhere Ebenen hingegen als explizit und in unterschiedlicher Weise der Bewusstheit zugänglich. So sei sprachliches Wissen auf Level E1 interdomänisch verfügbar und „explicitly represented but [...] not yet consciously accessible“ (ebd.: 22), auf Level E2 „available to conscious access but not to verbal report“ und erst auf Level E3 „recoded into a cross-system code“ und damit „close enough to natural language for easy translation into stable, communicable form“ (ebd.: 23).

Obwohl Karmiloff-Smith selbst keine strenge Hierarchisierung ihrer Level postuliert (ebd.: 24), wurde ihr Modell oft als Stufung zunehmender Sprachbewusstheit mit den Ebenen „implizit“, „explizit“, „bewusstheitsfähig“ und „metakommunikativ behandelbar“ gelesen (vgl. etwa Eichler 2007b: 41–44) und bis heute als Argument gegen eine vermeintlich übervereinfachende dichotome Bewusstheitsvorstellung gedeutet. Unklar bleibt dabei jedoch, warum nur die unterste Verarbeitungsebene als implizit, alle anderen hingegen als explizit betrachtet werden und welche Aspekte diesen Unterschied ausmachen. Karmiloff-Smith selbst postuliert zwar für die implizite Ebene Domänenspezifität und eine verminderte operative Flexibilität, sie liefert jedoch keine Begründung für die Kategorisierung von E1 als erstes Explizitheitsniveau und nicht etwa als stärker interdomänisch verarbeitendes zweites, subliminales Implizitheitsniveau I2 oder Ähnliches.

Vor dem Hintergrund jüngerer psychologischer Arbeiten zur Sprachbewusstheit (etwa Truscott 2015) beschreiben Karmiloff-Smiths Level eher, *welche* Referenzobjekte und Erfahrungen der außersprachlichen Welt jeweils bewusst wahrgenommen werden. So richtet sich E1 auf die beobachtbare Sprache selbst, woraus etwa Akzeptabilitätsurteile und Selbstkorrekturen abgeleitet werden (Karmiloff-Smith 1995: 50). Truscott (2015: 161) nennt diese Art der Fokussierung „simple awareness of the input“. E2 fokussiert nichtsprachliche Vorstellungen von Zusammenhängen, wie sie etwa in Skizzen oder Schemata ausgedrückt werden können, was Truscott „awareness of a follow-up representation“ (ebd.) nennt. E3 schließlich umfasst Konzepte, die auch sprachlich verbalisiert werden können. Truscott nennt diese Bereiche „additional follow-up representations“ (ebd.: 162) und verdeutlicht mit dieser Begriffsbildung, dass es sich dabei in der Regel um institutionell vermittelte Kenntnisse handelt.

Ein Verdienst Karmiloff-Smiths für den deutschdidaktischen Diskurs besteht darin, verschiedene metasprachliche Betrachtungsformen differenziert und an kognitionspsychologischen Konzepten ihrer Zeit festgemacht zu haben. Die Annahme unterschiedlicher Ebenen von Sprachbewusstheit ist nach aktuellem Kenntnisstand jedoch nicht erforderlich.

Einen prominenten Operationalisierungsversuch innerhalb der deutschdidaktischen Debatte stellt die Modellierung von Sprachbewusstheit im Zuge der DESI-Studie dar. Eichler (2007a: 124) bezeichnet Sprachbewusstheit darin als „verschiedene Formen des Wissens über sprachliche Phänomene und Sprachverhalten, der Spracherfahrung und der Verhaltenssteuerung“. Ausdrücklich bezieht er dabei „auch nicht voll ins Sprachbewusstsein gedrungene, dennoch aber sprachanalysebewusst ‚gelebte‘ Sprach- und Sprachverhaltensroutinen“ ein, geht also davon aus, dass es eine Art unbewusste Bewusstheit geben könne, die er als „prozedurale Sprachbewusstheit“ bezeichnet (ebd.: 125 und ausführlich in Eichler 2007b).

Für die Operationalisierung in DESI nimmt Eichler eine Dreigliederung an. Darin bilde die unterste Ebene das unbewusste, automatisierte Können, die zweite, darauf aufbauende die *prozedurale Sprachbewusstheit*, die als „analytisch orientierte Regelbildung/-findung“ definiert wird (Eichler 2007a: 125). Erst für die höchste Ebene, die *explizite Sprachbewusstheit*, betrachtet Eichler das Kriterium der Mitteilbarkeit als konstitutiv („explizit formulierbare Schülervorstellungen“, ebd.: 126). Prozedurale Sprachbewusstheit modelliert er als eine Art Zwischenebene zwischen (unbewusstem) Können einerseits und bewusstem, mitteilbarem Wissen andererseits (ebd.: 125) und entspricht damit dem, was er bereits in den 90er Jahren als „innere Regelbildung“ bezeichnet hat (etwa in Eichler 1991), für deren kognitionspsychologische Beschreibung der Bewusstheitsbegriff aber weder erforderlich noch angemessen ist (s. u.).

Zeitgleich mit Eichler schlägt Ossner (2007: 134) einen Sprachbewusstheitsbegriff vor, der deutlich enger gefasst ist und „mehr als nur Sprachaufmerksamkeit“ verlange. Zwar handle es sich bei beiden um Steuerungs- und Überwachungsprozesse, die zunächst „zum Können, nicht zum Wissen“ gehörten (ebd.: 135). Dieses Können müsse allerdings im Unterricht professionalisiert werden, „sodass es aus der unwillkürlichen Sphäre in die willkürliche tritt. Auf diese Weise kann es dann bewusst gesteuert werden“ (ebd.). Als Operationalisierungskriterium für Sprachbewusstheit schlägt auch Ossner Mitteilbarkeit vor und grenzt das Konzept damit auf Eichlers dritte Ebene ein: „Gewöhnlich erwarten wir bei jeder Art bewussten Handelns, dass der Handelnde Rechenschaft darüber abgeben kann, warum er genau diese Handlung vollzogen hat“ (ebd.: 136).

Trotz konzeptioneller Kritik (etwa Bremerich-Vos/Grotjahn 2007: 167) ist der weite Sprachbewusstheitsbegriff Eichlers häufiger übernommen worden als der engere Ossners. Allerdings tendieren jüngere Arbeiten dazu, das Sprachbewusstheitskonzept gänzlich zu vermeiden und andere Begrifflichkeiten zugrunde zu legen. So diskutiert etwa Bredel (2013) Sprachbewusstheit im Kontext mehrerer anderer Begriffe, deren Inhalte jedoch „alles andere als geklärt“ (ebd.: 106) seien. Sie selbst unternimmt zunächst keinen eigenen Definitionsversuch, sondern spricht allgemeiner von *Sprachbetrachtung*. Darunter versteht sie Tätigkeiten, „mit denen wir Sprache zum Gegenstand unserer Aufmerksamkeit machen“ (ebd.: 22). Auch die Unterscheidung von Können und Wissen wird von Bredel problematisiert, aber weder definiert noch operationalisiert (ebd.: 94–100).

Für ihr eigenes Modell unterscheidet Bredel zwischen *Prozess-* und *Analysewissen* einerseits und *integriertem* bzw. *autonomen Wissen* andererseits (ebd.: 109f.). Die daraus resultierende Kreuzklassifikation ergibt vier verschiedene Sprachbetrachtungsaktivitäten, die Bredel anhand konkreter Beispiele illustriert. Allerdings schlägt sie keine konkreten Operationalisierungskriterien vor, was die Verwendung ihres Modells für empirische Studien erheblich erschwert. Das zeigt sich bereits an Widersprüchen in Bredels eigener Zuordnung, etwa wenn sie einerseits „die Durchführung grammatischer Proben aller Art“ dem Prozesswissen zuordnet (ebd.: 110), in einem späteren Beispiel hingegen eine grammatische Probe als Anwendung von Analysewissen bezeichnet (ebd.: 122).

Der Widerspruch illustriert mehr als eine begriffliche Verwechslung und betrifft auch Folgearbeiten. So konstatiert etwa Peyer (2020: 18) in Anlehnung an Bredel, deren Modell sie für operational besonders geeignet hält, dass sprachliches Handeln genau dann operativ sei, wenn es „auf primärsprachliche Prozesse zurückgreift (Wiederholen, Proben durchführen etc.)“ und deklarativ, wenn es „abstraktere Prozesse (Kategorisieren, Benennen)“ betreffe. Dass gerade im Schulkontext Kategorisierungen häufig auf grammatischen Proben basieren (so etwa die Steigerungs- oder die Attributprobe zur Bestimmung von Adjektiven), macht die scheinbar eindeutige Zuordnung empirisch fragwürdig, weil typisches Verhalten von Versuchspersonen nicht disjunkt einer der beiden Kategorien zugeordnet werden kann.

Auch Esslinger und Noack (2020), die Bredels Vier-Felder-Matrix auf den Unterrichtsgegenstand Kommasetzung anwenden, geraten durch die fehlende Operationalisierung in Widersprüche. So betrachten sie Situationen, „wenn z. B. Unsicherheit besteht, ob an einer bestimmten Position ein Komma gesetzt werden muss“ (ebd.: 78), als Beispiele für integriertes Analysewissen – vermutlich, weil solche Situationen der „Lösung eines akuten Schreibproblems“ (Bredel 2013: 110) dienen. Folgerichtig nehmen sie an, dass „Schreiber in dem Fall eine passende Regel abrufen“ (ebd.), widersprechen damit aber Bredels Kriterium der Nicht-Intentionalität integrierter Prozesse (Bredel 2013: 109). Die Beispiele belegen, dass Bredels Klassifikation Grenzen zwischen Sprachhandlungen zieht, die in der Praxis oft nicht klar zu trennen sind (vgl. die Analysen von Unterholzner 2021: 111f. sowie die Diskussion von Hlebec 2018: 130). In Kap. 4 werden wir eine alternative Kreuzklassifikation vorschlagen, die u. E. auf leichter operationalisierbaren Kriterien beruht.

Im bereits eingangs zitierten Sammelband von Gornik (2014) wird der Sprachbewusstheitsbegriff eher vermieden als präzisiert, was nicht zuletzt an der Vielzahl ungeklärter Fragen liegt. So konstatiert die Herausgeberin:

Welchen Stellenwert soll terminologisches, vor allem grammatisches terminologisches Wissen haben? Soll es eher um metakognitives Wissen gehen, vor allem um Sprachbewusstheit? Wenn ja, wie soll Sprachbewusstheit konzeptionell gefasst werden? Was soll das Problemlösewissen umfassen? (ebd.: 54)

Die meisten Beiträge des Bandes bevorzugen deshalb den Terminus ‚Sprachreflexion‘. Eine Ausnahme bildet Lischeid (2014), der den Sprachbewusstheitsbegriff nicht nur nutzt, sondern sogar um zusätzliche Dimensionen erweitert, die „innerhalb des Prozesses der Sprachbewusstheit mitwirken und ebenfalls einer fachdidaktischen Berücksichtigung bedürfen“ (ebd.: 287). Dazu zählt er „affektiv-personale, soziopolitische und wohl nicht zuletzt ästhetisch-kreative Dimensionen“ (ebd.). So sehr Lischeids Forderung zuzustimmen ist, muss doch gewarnt werden, diese Dimensionen in das Sprachbewusstheitskonzept zu integrieren, da sie nicht spezifisch für Sprachbetrachtung sind, sondern ausnahmslos jeden sprachlichen Lern- und Arbeitsprozess betreffen. Unserer Auffassung nach müssen sie deshalb zwar berücksichtigt, aber auf globalerer Ebene theoretisch verortet werden.

Eine der jüngsten Sammelpublikation zur Sprachbetrachtung haben Peyer und Uhl (2020b) vorgelegt. Darin definieren sie Sprachbewusstheit (oder besser: *sprachliche Bewusstheit*) als Ziel der schulischen Sprachreflexion:

Wenn Sprache(n) als System betrachtet werden, erfolgt dies mit der Zielsetzung, das implizit und in konkreten Sprachgebrauchssituationen vorhandene Sprachwissen der Lernenden aufzugreifen und in explizites Wissen zu überführen (vgl. Uhl 2019, S. 361). Damit sind Lernprozesse angesprochen, bei denen es darum geht, dass die Lernenden einen bewussteren, d. h. systematischen und situationsentbundenen Zugang zur Sprache finden. (Peyer/Uhl 2020a: 12)

Bewusstheit geht dieser Konzeptualisierung nach mit Explizitheit, Systematik und Situationsentbundenheit einher, was trotz deutlicher Anknüpfungspunkte an Eichler (2007a, 2007b) und Bredel (2013) einer engeren Begriffsverwendung im Sinne Ossners (2007, 2006) entspricht. Andere Arbeiten im Band von Peyer und Uhl (2020b; so etwa Becker/Otten 2020: 60) sprechen von Sprachbewusst*sein* statt von Sprachbewusst*heit*, ohne dabei erkennbar Neuland (2002) zu folgen oder eine eigene Definition vorzuschlagen.

Die nolens volens unvollständige Auswahl sprachdidaktisch orientierter Arbeiten illustriert, dass die begriffliche Lage nach wie vor schwierig ist und von einer Reihe begrifflicher Dichotomien geprägt wird, die in unterschiedlichen Kombinationen vorkommen und einander teils stark überschneiden.⁵ Dazu zählen insbesondere:

- bewusst – unbewusst
- implizit – explizit
- Wissen – Können
- deklarativ – prozedural (bzw. operativ)
- kontrolliert – automatisch

Für die empirische Modellbildung, die im Fokus dieses Beitrages steht, stellt die begriffliche Situation eine Hypothek dar. Gleichwohl lassen sich einige wiederkehrende Grundannahmen herausarbeiten, zu denen etwa die Funktionsbestimmung von Sprachbetrachtung als Abstraktion, Explikation und Bewusstmachung sprachlicher Handlungen zählt, die regelmäßig mit dem Kriterium der Mittelbarkeit in Verbindung gebracht wird. Ferner unterscheiden viele Ansätze neben einer unbewussten, automatisierten und einer bewussten, reflektierten und verbalisierbaren Sprachverwendung noch eine Zwischenebene, in welcher der Sprachgebrauch erkennbar von Abstraktions- und Steuerungsprozessen geprägt wird, die aber weder gänzlich unbewusst noch gänzlich bewusst zu sein scheinen. Hierzu zählen etwa die Stufen E1 und E2 bei Karmiloff-Smith (1995), die „prozedurale Sprachbewusstheit“ bei Eichler (2007b), die „implizite Sprachbewusstheit“ bei Ossner (2007) oder das integrierte Analysewissen bei Bredel (2013).

Im Folgenden werden wir dafür argumentieren, dass diese vermeintliche Zwischenebene durch eine Kreuzklassifikation zweier kognitionspsychologisch beschreibbarer Konzepte, nämlich Bewusstheit und Aufmerksamkeit, zustande kommt. Bemerkenswerterweise führt der Aufmerksamkeitsbegriff im deutschdidaktischen Diskurs ein Schattendasein, in welchem er häufig erwähnt, aber selten eingehender untersucht wird. So betrachtet Eichler (2007a: 126) „Aufmerksamkeit für Sprachphänomene“ als konstitutiv für sein zweites Fähigkeitsniveau. Bredel (2013: 24) sieht Aufmerksamkeit als Unterscheidungskriterium gegenüber unreflektierten, automatisierten Sprachhandlungen. Gornik (2014: 47) konstatiert in Anknüpfung an Andresen (1985), dass für sprachbewusste Handlungen die Sprache selbst „im Zentrum der Aufmerksamkeit“ stehe usw. Obwohl sich die Liste ähnlicher Belege nahezu beliebig verlängern ließe (etwa Steinig/Huneke 2015: 191; Becker/Otten 2020: 63–67, Peyer 2020: 21–23), hat eine eingehende Auseinandersetzung mit Aufmerksamkeit als kognitionspsychologischem Phänomen trotz Ossners Vorschlag (s. o.) bisher kaum stattgefunden.

⁵ Für den Versuch einer systematisch-differenzierenden Aufarbeitung des Begriffsfeldes siehe Unterholzner (2021: 59–65).

3 Bewusstheit und Aufmerksamkeit in neurokognitiver Perspektive

3.1 Theorien der Bewusstheit

Aufgrund methodologischer Ursachen wurde der Bewusstheitsbegriff in der Kognitionspsychologie während des 20. Jahrhunderts eher vermieden als definiert (Dehaene 2014: 15–16). Erst neue Untersuchungsverfahren führten in jüngerer Zeit dazu, dass Bewusstheit in der neurokognitiven Forschung salonfähig wurde (ebd.: 17–19). In aktuellen Arbeiten werden verschiedene *neural correlates of consciousness* (NCC) diskutiert, unter denen zwei theoretische Ansätze besonders einflussreich sind.

Das Modell der *phenomenal consciousness* beruht auf der Annahme, dass Bewusstheit der integrierten Wahrnehmung dient, d. h. dass sie die Vielzahl der auf den menschlichen Organismus einströmenden Sinneseindrücke zu einem subjektiven Gesamteindruck des gegenwärtig erlebten Moments verdichtet. Die Aufgabe der Bewusstheit besteht dabei nicht etwa darin, die Sinneseindrücke ihrer Relevanz nach zu selektieren (dafür sind andere Prozesse, namentlich die Aufmerksamkeit zuständig, s. u.), sondern die von den sensorischen Systemen stammenden Reize in ein – und nur ein – Gesamtmodell der Welt zu integrieren. *Phenomenal consciousness* ist damit im Kern ein Modell der subjektiven Wahrnehmung und fasst Bewusstheit vergleichsweise weit. Ihre bekannteste Ausprägung ist die *Information Integration Theory* (IIT) von Tononi et al. (bspw. 2016).

Für Vertreter*innen des zweiten Ansatzes, der *access consciousness*, ist *phenomenal consciousness* zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Bewusstheit. Vielmehr müsse auf wahrgenommene Inhalte aktiv und manipulierend zugegriffen werden, um die Qualität von Bewusstheit zu erreichen. Dies impliziert die Überschreitung einer qualitativen Schwelle, die sich in messbaren neurologischen Qualitätsveränderungen niederschlägt (Dehaene et al. 2014: 78) und deren Operationalisierungskriterium die Mitteilbarkeit durch das erlebende Subjekt ist (ebd.: 76). Die Funktion der Überschreitung dieser Schwelle besteht darin, den entsprechenden Wahrnehmungsinhalt zum Gegenstand der aktiven kognitiven Manipulation zu machen. Theorien der *access consciousness* fassen das Bewusstheitsphänomen also dezidiert dichotom. Ihre bekannteste Ausprägung ist die *Global Neuronal Workspace Theory* (GNW-Theorie, bspw. Dehaene et al. 2014).

Auf Sprachhandlungen bezogen besteht der Unterschied zwischen *phenomenal* und *access consciousness* etwa in dem zwischen der aktiven Beteiligung an einem Gespräch und der gezielten Auswahl einer bestimmten Formulierung, die auch begründet werden kann. Beide Aktivitäten sind in gewisser Weise bewusst, aber letztere erlangt eine zusätzliche Qualität dadurch, dass ein Teil der aktuellen Reizverarbeitung herausgegriffen und manipuliert wird. *Phenomenal consciousness* umfasst damit all diejenigen kognitiven Inhalte, die im subjektiven Wahrnehmungsraum vorhanden sind und potenziell auffallen können. Das Integriertheitsmaß an Einzelwahrnehmungen kann dabei kontinuierlich steigen. *Access consciousness* umfasst hingegen nur diejenigen, die auch tatsächlich auffallen und mitgeteilt werden können.

3.2 Theorien des Unbewussten und Impliziten

Um genauer verstehen zu können, welche Rolle Bewusstheit für die Sprachbetrachtung spielt, ist auch ein Blick auf unbewusste Lern- und Entscheidungsprozesse erhellend. In der neurokognitiven Forschung existiert eine Reihe experimenteller Paradigmen zum Nachweis unbewusster Lernprozesse und Zustände. Frühe empirische Untersuchungen stammen von Reber (1967), der unbewusste Lernprozesse mithilfe künstlicher Grammatiken zu belegen versuchte. Seine Versuchspersonen lernten Zeichenfolgen, die einer bestimmten Bildungsregel folgten, mit hoher Sicherheit von zufälligen

Zeichenfolgen zu unterscheiden, ohne Gründe für ihre Entscheidungen angeben zu können. Ähnliche Phänomene wurden in einer Vielzahl anderer experimenteller Paradigmen und auf unterschiedlichen Ebenen menschlichen Verhaltens nachgewiesen (für einen jüngeren Überblick vgl. Polanyi 2016). Ihr Gelingenskriterium ist nicht Bewusstheit, sondern das Vorliegen reichhaltiger Lernerfahrungen, die dazu befähigen, Entscheidungen an die Gegebenheiten einer Situation anzupassen, ohne deren Ursachen benennen zu können.

Obwohl ein Großteil sprachlicher Verarbeitungsprozesse unbewusst abläuft, können die Resultate unbewusster Sprachverarbeitung durchaus die Bewusstheitsschwelle überschreiten. So dürfte bspw. die Frage, ob man eine unbekannte Person spontan duzt oder siezt, von vielen situationsspezifischen Merkmalen (Status, institutioneller Rahmen, kommunikative Situation etc.) abhängig sein. Bewusst zugänglich sind die Gründe solcher Entscheidungen in der Regel nicht, sehr wohl allerdings ihre Resultate. Dieser Umstand macht die Frage bedeutsam, in welcher Beziehung die unbewussten Ursachen einer sprachlichen Entscheidung zum bewussten Sprachwissen stehen. Kahneman (2012), der eine vergleichsweise strikte Trennung bewusster und automatisierter Verarbeitungsprozesse annimmt, geht davon aus, dass bewusste Begründungen nachträgliche Interpretationen unbewusst gesteuerter Entscheidungsprozesse sind:

Sie mögen nicht wissen, dass Sie ein Projekt optimistisch einschätzen, weil etwas an dessen Leiterin Sie an Ihre geliebte Schwester erinnert [...]. Doch wenn man Sie nach der Erklärung fragt, werden Sie Ihr Gedächtnis nach plausiblen Gründen durchforsten und mit Sicherheit einige finden. Außerdem werden Sie die Geschichte glauben, die Sie erfunden haben. (ebd.: 514)

Vor diesem Hintergrund ist Ossners Forderung, „dass der Handelnde Rechenschaft darüber abgeben kann, warum er genau diese Handlung vollzogen hat“ und „dass die Antwort nicht eine Rekonstruktion post festum ist, sondern die Wiedergabe der Überlegungen ante“ (2007: 136), nicht ohne Weiteres empirisch zu prüfen. Sprachliches Verhalten und Auskunft darüber können nach Maßgabe der Theorien des Unbewussten nicht gleichgesetzt werden. Die empirischen Daten, in denen adäquates sprachliches Verhalten von oft wenig adäquaten verbalen Erklärungen begleitet wird (etwa Müller 2007: 184–187), müssen als Niederschlag dieser indirekten Beziehung betrachtet werden.

3.3 Aufmerksamkeit

In der kognitionspsychologischen Forschung wird Aufmerksamkeit als Auswahl- bzw. Filtermechanismus beschrieben, der zunächst unabhängig von Bewusstheit ist (s. u.) und dazu dient, aus der Vielzahl von Sinneseindrücken diejenigen auszuwählen, die für die aktuelle Situation von besonderer Relevanz sind (Anderson 2013: 53f.). Reize, die keine Aufmerksamkeit bekommen, werden nicht – oder zumindest wesentlich schwächer – verarbeitet (ebd.). Während Bewusstheit also vorrangig reizintegrierend wirkt, wirkt Aufmerksamkeit reizselektierend. Die Lenkung der Aufmerksamkeit geschieht entweder *top-down* (man richtet seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Teilbereich der Umwelt, was diesen für die Reizverarbeitung empfänglich macht) oder *bottom-up* (ein Reiz zieht die Aufmerksamkeit aufgrund seiner hohen Salienz auf sich).

Auch Aufmerksamkeit verfügt über ein neuronales Korrelat, das aus basalen synaptischen Verschaltungsprinzipien ableitbar ist. Diese bewirken, dass Neuronen(-verbände) einander sowohl verstärken als auch hemmen können und damit dafür sorgen, dass der Kontrast zwischen zeitgleich aktivierten Mustern verstärkt wird und sich nur eines in der weiteren Reizverarbeitung durchsetzt (vgl. Rösler 2011: 93–97). Die psychologische Unterscheidung von *bottom-up*- und *top-down*-Lenkung findet ihr

neuronales Korrelat darin, dass die kontraststeigernde Verschaltung sowohl Areale derselben Verarbeitungsebene betreffen als auch von höheren auf niedrigere Ebenen verlaufen kann (ebd.: 94–99).

Die reizselegierende Wirkung der Aufmerksamkeit ist empirisch reich belegt. So zeigt etwa der sog. *Cocktailparty-Effekt* (Cherry: 1953), dass Personen in der Lage sind, auch in größeren Ansammlungen einem bestimmten Gespräch zu folgen und benachbarte Gespräche zu ignorieren (*top-down*-Lenkung). Dennoch können Schlüsselwörter (etwa die Nennung des eigenen Namens im Nachbargespräch) zur unwillkürlichen Verschiebung der Aufmerksamkeit führen. Der Cocktailparty-Effekt illustriert damit, wie Aufmerksamkeit den Fokus der bewussten Wahrnehmung lenken und dabei als „Flaschenhals“ (Anderson 2013: 53) fungieren kann, wobei die Reizverarbeitung nicht nur in einem bestimmten kognitiven Teilbereich verstärkt, sondern auch in anderen Bereichen gehemmt wird. Unverstärkte bzw. gehemmte Reize werden dabei zwar in niedrigeren Abstraktionsschichten verarbeitet, dringen aber nicht in Areale vor, die für die höhere, bewusste Verarbeitung zuständig sind (Dehaene 2014: 48–56).

3.4 Zum Zusammenspiel von Aufmerksamkeit und Bewusstheit

Aufmerksamkeit und Bewusstheit sind funktional eng miteinander verknüpft, was nicht nur einen Grund für ihre schwierige begriffliche Abgrenzung, sondern auch ein methodologisches Problem in der neurokognitiven Modellbildung darstellt. So kritisieren Vertreter*innen der *phenomenal consciousness*, dass das Mitteilbarkeitskriterium der *access consciousness* Bewusstheit systematisch durch Aufmerksamkeit kontaminiert: Wer etwas mitteilen könne, müsse für eine Wahrnehmung nicht nur bewusst, sondern auch aufmerksam sein (Koch et al. 2016: 311). Tsuchiya/Koch (2014: 840) gehen so weit, *access consciousness* und *awareness* gleichzusetzen, also *awareness* quasi als „*consciousness* + *attention*“ zu betrachten. Inwiefern dieser Auffassung zu folgen ist, ist eher eine definitorische als eine empirische Frage. In jedem Falle illustriert der Cocktailparty-Effekt, dass eine Lenkung der Aufmerksamkeit in der Regel auch eine Verschiebung der Bewusstheit zur Folge hat, was eine getrennte Untersuchung beider Konzepte sowohl theoretisch als auch experimentell erschwert.

Für didaktische Modelle der Sprachbetrachtung sollte Aufmerksamkeit dennoch eingehender berücksichtigt werden, da sie einen Filtermechanismus repräsentiert, der von der Bewusstheitsschwelle unabhängig ist (egal, wo man diese Schwelle ansetzt) und damit in kognitive Verarbeitungsprozesse jedweden Abstraktionsgrades eingreifen kann (vgl. auch das *noticing*-Konzept von Schmidt 2001). Damit ist Aufmerksamkeit ein attraktiver Anwärtler, um Verarbeitungsprozesse zwischen unbewussten und bewussten Ebenen der Sprachverarbeitung zu modellieren, ohne die Dichotomie des Bewusstheitsbegriffs aufgeben zu müssen.

4 Ein Vorschlag zur operationalisierbaren Modellierung von Sprachbetrachtung

Für das im Folgenden dargestellte Modell der Sprachbetrachtung halten wir anknüpfend an Kapitel 3.1 eine dichotome Auffassung von (Sprach-)Bewusstheit und folglich eine unabgestufte Trennung zwischen bewussten und unbewussten Prozessen für ebenso sinnvoll wie theoretisch erforderlich, da sie Grundlage aktueller neurokognitiver Theorien, insbesondere zur *access consciousness*, ist und in Experimenten mit messbaren qualitativen Verarbeitungsunterschieden einhergeht (siehe Kap. 3.1 sowie Dehaene 2014: 169). Eine mehrfach abgestufte Differenzierung von Bewusstheit ist unserem Kenntnisstand nach aus neurokognitiven Modellen nicht ableitbar.

Als Operationalisierungskriterium von Bewusstheit bietet sich Mittelbarkeit an, die nicht nur in neurokognitiven Modellen, sondern etwa auch bei Karmiloff-Smith (1995: 23) angelegt ist und im deutschdidaktischen Diskurs, bspw. bei Ossner (2007: 136) oder Eichler (2007a: 126), aufgegriffen wird. Sprachbetrachtungsaktivitäten, die „nicht voll ins Sprachbewusstsein“ gedrungen sind (Eichler 2007a: 125), rechtfertigen keine eigene Ebene der Bewusstheit, sondern sollten danach differenziert werden, welche Wahrnehmungsinhalte bzw. Beobachtungsebenen im aktuellen Kontext mittelbar sind und welche nicht.⁶ So kann sich Bewusstheit einerseits auf die Beurteilung des eigenen sprachlichen Verhaltens richten (tendenziell metakognitive Selbstbeobachtung) oder darüber hinausgehend sprachstrukturelle Zusammenhänge einbeziehen, die dieses Urteil begründen (tendenziell metasprachliche Beobachtung). Solche Inhalte können wiederum unterschiedlicher Natur sein, bspw. systematisch-terminologisch oder auch rein alltagssprachlich (vgl. Becker/Otten 2020: 76). Umgekehrt ist denkbar, dass beispielsweise terminologisches Wissen in den Bewusstheitsfokus rückt, ohne dass das eigene sprachliche Verhalten bewusst im Lichte dieses Wissens wahrgenommen wird (ebd.: 74). Der Unterschied liegt dabei aber nicht in der Qualität oder dem Grad der Bewusstheit, sondern in Art und Umfang der Inhalte, auf die sich die Bewusstheit richtet.

Parallel schlagen wir vor, die dichotomen Begriffspaare „deklarativ – prozedural“ sowie „Wissen – Können“ an derselben operationalen Grenzlinie zu verorten, sodass „bewusst“, „deklarativ“ und „Wissen“ in unserem Modellvorschlag zunächst ebenso als zusammengehörig betrachtet werden wie „unbewusst“, „prozedural“ und „Können“. Damit werden begriffliche Kombinationen wie „prozedurale Sprachbewusstheit“ (Eichler 2007b) als nicht modellkompatibel ausgeschlossen und sollten erst wieder aufgenommen werden, wenn ihre Relation zu den beiden Basiskategorien hinreichend klar operationalisiert ist.

Neben der Trennung von bewusstem und unbewusstem System halten wir die Annahme eines (Sprach-)Aufmerksamkeitssystems für notwendig, das sowohl auf das bewusste als auch auf das unbewusste System wirken kann, aber nicht muss (vgl. auch Tsuchiya/Koch 2014). Seine Bedeutung liegt in der selektiven Aktivierung situationspezifischer Verarbeitungsmechanismen und befähigt Personen dazu, bestimmte Aspekte eines Reizes zu fokussieren und andere zu ignorieren. Da viele etablierte Methoden der Sprachbetrachtung solche Fokusverschiebungen erfordern (z. B. von der Objekt- zur Metaebene), betrachten wir die Rolle der Aufmerksamkeit für Sprachbetrachtungsaktivitäten als fundamental.

Als Operationalisierungskriterium der Aufmerksamkeit schlagen wir die *explizite Instruktion* vor. Als solche können Hinweisreize gelten, die für eine gezielte Aktivierung bzw. Verschiebung der Aufmerksamkeit sorgen. Sie können sprachlicher Natur sein und den Fokus explizit auf einen Aspekt einer Aufgabe richten (einen Wissensbereich, eine Probe, einen Wahrnehmungsgegenstand), können aber auch außersprachliche, z. B. graphische oder graphetische Mittel umfassen. Schließlich sind auch sekundäre Aufmerksamkeitslenkungen denkbar, etwa die kontinuierliche Wiederholung ähnlicher Phänomene oder die kontextuelle Voraktivierung mithilfe des sog. Priming-Effektes (Anderson 2013: 158).

Explizite Instruktion betrachten wir immer dann als gegeben, wenn Versuchspersonen aus der Präsentationsform der Aufgabe auf die im Interesse der Untersuchung liegenden sprachlichen Phänomene schließen könnten. Ist ein solcher Rückschluss nicht möglich, betrachten wir das sprachliche Phänomen als implizit repräsentiert und bringen mit dieser Begriffsverwendung zum Ausdruck, dass die zugehörigen Inhalte zwar möglicherweise am Prozess der Sprachverarbeitung teilhaben und ggf. sogar mit

⁶ Siehe auch die Ausführungen in Zusammenhang mit Truscott (2015) in Kap. 2.

Aufmerksamkeit belegt sind, die Aufmerksamkeitslenkung aber nicht ausdrücklich (d. h. „explizit instruiert“) stattgefunden hat.

Explizite Instruktion hat als Operationalisierungskriterium Vor- und Nachteile, die der Erläuterung bedürfen. So operationalisiert sie zunächst nur den *top-down*-Aspekt psychologischer Aufmerksamkeitsmodelle, während *bottom-up*-Aktivierung nur mithilfe indirekter Aufmerksamkeitsindikatoren (s. u.) operationalisiert werden kann. Ferner kann explizite Instruktion weder als notwendiges noch als hinreichendes Kriterium der Aufmerksamkeitslenkung betrachtet werden, da weder ausgeschlossen ist, dass Lernende ihre Aufmerksamkeit auch ohne Instruktion auf bestimmte Aspekte des sprachlichen Inputs lenken, noch dass sie sich der Instruktion verweigern. Beide Probleme müssen allerdings als typisch für praktisch jede Lehr-Lern-Situation betrachtet werden und dürften in der empirischen Anwendung dazu führen, dass die Variable „explizite Instruktion“ den Einfluss der Aufmerksamkeit systematisch zu niedrig, aber dafür vergleichsweise ökologisch valide wiedergibt. In Verbindung mit alternativen Aufmerksamkeitsindikatoren wie etwa Bearbeitungszeiten, Arbeitsunterbrechungen, Selbstkorrekturen, Fixationsdauern sowie Augen- und Cursorbewegungen lässt sich bei entsprechend aufwändigen Untersuchungsdesigns die Stärke des Verzerrungseffektes messen und ggf. durch Korrekturterme ausgleichen.

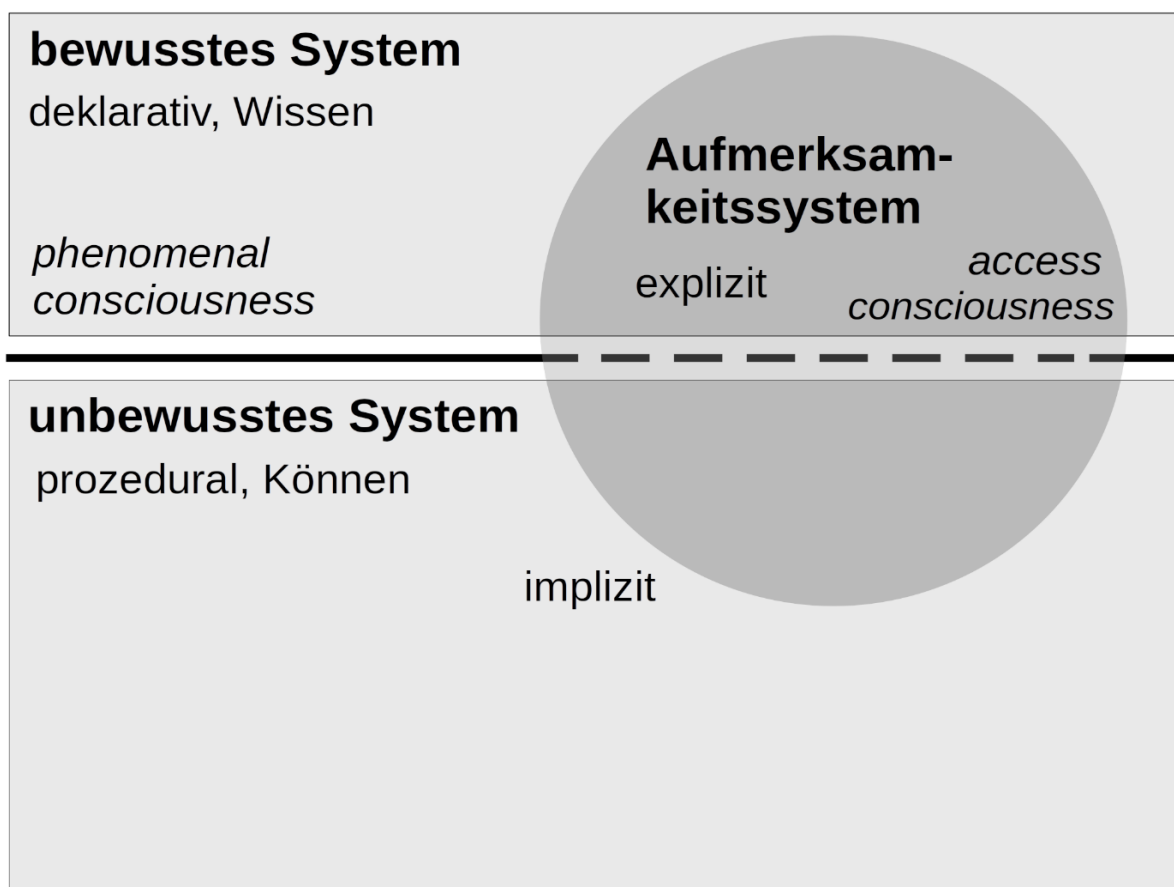


Abb. 1: Modell zur Beziehung von Bewusstheit und Aufmerksamkeit

Die Kreuzklassifikation von Bewusstheit und Aufmerksamkeit ergibt ein Grundmodell, das in Abbildung 1 dargestellt ist. Im oberen Teil werden Prozesse dargestellt, die grundsätzlich bewusstheitsfähig, d. h. mitteilbar sind. In Anlehnung an neurokognitive Bewusstheitstheorien kann er als der von der *phenomenal consciousness* beschriebene Wahrnehmungsraum betrachtet werden, innerhalb dessen sich ein konkret aktivierter Bewusstheitsbereich (im Sinne von *access consciousness* bzw. *awareness*)

unterscheiden lässt, der sich dadurch vom Rest des bewussten Systems abhebt, dass er vom Aufmerksamkeitssystem aktiviert wurde.

Der untere Teil von Abbildung 1 repräsentiert unbewusste sprachliche Prozesse. Dabei beinhaltet der vom Aufmerksamkeitssystem nicht beeinflusste Teilbereich sämtliche sprachlichen Routinen, die mit einem Minimum an Arbeitsgedächtnisbelastung automatisiert ablaufen und wohl den größten Teil alltäglichen sprachlichen Handelns ausmachen dürften. Nur wenn etablierte Verarbeitungsroutinen nicht hinreichen, um das sprachliche Verhalten zu steuern (etwa wenn eine Formulierung als problematisch erlebt und Alternativen erwogen werden), werden unbewusste Verarbeitungsprozesse mit Aufmerksamkeit belegt und erlangen so einen besonderen Grad der Aktivierung. Das Resultat dieser Aktivierung, z. B. die Empfindung, welche Formulierungsalternative sich am besten anhört, kann durchaus zum Gegenstand der bewussten Wahrnehmung werden und mitteilbar sein. Jedoch dürfen diese Selbstbeobachtungen nicht vorschnell mit den tatsächlichen Verhaltensursachen gleichgesetzt werden, denn für die potenziell metasprachlich analysierbaren Gründe des Akzeptabilitätsurteiles muss nicht zwingend Bewusstheit bestehen.

5 Anwendung des Modells auf empirische Experimentalsituationen

Anhand der Operationalisierungskriterien kann jedem Aspekt sprachbetrachtenden Verhaltens ein Tupel aus [+/- Bewusstheit] und [+/- Aufmerksamkeit] zugeordnet werden. Aus ihrer Kreuzklassifikation ergeben sich vier Verarbeitungszustände, die in der empirischen Untersuchung unterschiedliche Rollen spielen.

Tab. 1: Kreuzklassifikation von Bewusstheit und Aufmerksamkeit

	[+ Aufmerksamkeit]	[- Aufmerksamkeit]
[+ Bewusstheit]	explizit aktiviert, deklarativ, Wissen	nicht explizit aktiviert, deklarativ, Wissen
[- Bewusstheit]	explizit aktiviert, prozedural, Können	nicht explizit aktiviert, prozedural, Können

Die Kombination [+ Bewusstheit][+ Aufmerksamkeit] repräsentiert den subjektiven Erlebnisraum einer Versuchsperson. Sie beinhaltet das verbalisierbare Erleben und entspricht den jeweils höchsten Stufen der etablierten Modelle der Sprachbetrachtung, also bspw. das zu einer sprachbezogenen Aufgabe explizit geäußerte metasprachliche Wissen.

Bewusste, aufmerksame Sprachbetrachtungsaktivitäten können ohne begrifflichen Bruch mit theoretischen wie empirischen Erkenntnissen neurokognitiver Theorien der *access consciousness* in Beziehung gesetzt werden. Wird dort etwa konstatiert, dass bewusste Reizverarbeitung mit neuronalen Verzögerungen von 200–300 ms einhergeht (Dehaene 2014: 178f.), kann auch bei der sprachdidaktischen Untersuchung mit einer analogen Befundlage gerechnet werden. Bewusste, aufmerksame Sprachbetrachtungsaktivitäten sind der am leichtesten zu erhebende Teilbereich des sprachlichen Verhaltens von Versuchspersonen.

Nicht aktivierte Bereiche des bewussten Systems ([+ Bewusstheit][– Aufmerksamkeit]) bilden das Repertoire potenziell verbalisierbarer sprachlicher Kenntnisse, über dessen Inhalte die Lerngeschichte von Versuchspersonen Auskunft gibt. So lässt etwa die vormalige Verbalisierung eines sprachlichen

Zusammenhangs (eines Begriffes, einer Regel, einer Probe etc.) den Schluss auf grundsätzlich aktivierbare Inhalte des bewussten Systems zu. Gleiches gilt für Inhalte vormals erteilten Unterrichts. Sie sind kein Garant für die tatsächliche bewusste Verfügbarkeit eines fachlichen Inhalts, aber gleichwohl als Variablen in empirische Messungen integrierbar. Der Grad der Übereinstimmung zwischen potenziell aktivierbaren und tatsächlich aktivierten Wissensinhalten kann als Kennwert des didaktischen Interventionserfolges eines auf Wissen ausgerichteten Unterrichts zur Sprachbetrachtung gelesen werden und macht so divergierende Vermittlungsmethoden empirisch vergleichbar.

Unbewusste, aufmerksamkeitslose Prozesse ([– Bewusstheit][– Aufmerksamkeit]) bilden das automatisierte sprachliche Können und entsprechen den niedrigsten Ebenen der oben diskutierten Sprachbetrachtungsmodelle. Dabei darf der Terminus „niedrig“ nicht als Abwertung dieses Bereiches betrachtet werden, da der Erwerb von Sprachkompetenz in hohem Maße auf die Automatisierung grundlegender Verarbeitungsroutinen angewiesen ist. „Niedrig“ ist dieser Fähigkeitsbereich lediglich im Hinblick auf die sprachbetrachtende Durchdringung, nicht im Hinblick auf die Sprachkompetenz einer Person. Im Gegenteil sollten unbewusste, aufmerksamkeitslose Prozesse auch als Ziel sprachbetrachtenden Unterrichts angesehen werden, nämlich immer dann, wenn bewusste Sprachbetrachtung auf den Erwerb und die Festigung neuer sprachlicher Handlungsroutinen abzielt. Diese müssen für die sichere Anwendung hinreichend automatisiert sein, um auch ohne Aufmerksamkeit sicher zu funktionieren.

Da Mittelbarkeit gemäß dem verwendeten Operationalisierungskriterium für [– Bewusstheit] ausgeschlossen ist, lassen sich Indikatoren für das Vorhandensein unbewusster sprachlicher Zusammenhänge nur aus Verhaltensmessungen gewinnen. Solche Messungen werden immer von der gesamten Reizverarbeitung beeinflusst, stehen also auch stets unter dem Einfluss des bewussten Systems. Deshalb ist zwischen messbarem sprachlichem Verhalten und verbalisierbaren sprachrelevanten Kenntnissen ein messtheoretisch bedingter korrelativer Zusammenhang zu erwarten (vgl. etwa Funke 2005: 23, 28f., 203f. sowie im Überblick Funke 2014). Der Grad dieser Korrelation ist als Messwert für die Kohärenz zwischen bewusstem und unbewusstem sprachlichen Verhalten zu betrachten. Er bildet damit möglicherweise einen der sprachdidaktisch interessantesten Erträge empirischer Untersuchungen zur Sprachbetrachtung, weil er Anhaltspunkte dafür gibt, wie sehr sich die bewusste Sprachbetrachtung auf die unbewusste Sprachkompetenz auswirkt (s. u.).

Die Merkmalskombination [– Bewusstheit][+ Aufmerksamkeit] entspricht einem Verarbeitungszustand, der in den dargestellten sprachdidaktischen Modellen als Zwischenebene der Sprachbewusstheit in Erscheinung getreten ist und für den wir dezidiert ein Umdenken in der sprachdidaktischen Modellbildung für erforderlich halten. Unserer Auffassung nach deuten „sprachanalysebewusst ‚gelebte‘ Sprach- und Sprachverhaltensroutinen“ (Eichler 2007a: 125) nicht auf einen besonderen Zustand zwischen unbewusst und gänzlich bewusst hin, sondern darauf, dass nicht bewusste, automatisierte Sprachverarbeitungsroutinen mit Aufmerksamkeit belegt werden und damit der Reorganisation des sprachlichen Verhaltens durch Lernen zur Verfügung stehen. Ausdruck dieser Merkmalskombination ist folglich das, worauf Versuchspersonen oft mit dem Terminus „Sprachgefühl“ referieren (Becker/Otten 2020: 65f.) und was sie für Akzeptabilitätsurteile heranziehen. (*Heißt es „im Mai dieses Jahres“ oder „im Mai diesen Jahres“?*). Trotz gelenkter Aufmerksamkeit besteht Bewusstheit in der Regel lediglich für die sprachliche Oberfläche, nicht für die Gründe der Entscheidung.

Die Resultate der Aufmerksamkeitslenkung können also sekundär durchaus bewusst und tertiär sogar zum Gegenstand weiterer bewusster Sprachbetrachtungsaktivitäten werden, doch besteht zwischen der Aufmerksamkeitslenkung und ihren bewussten Folgephänomenen kein direkter, sondern lediglich

ein indirekter Zusammenhang, dessen Einfluss auf die sprachliche Kompetenzentwicklung Lernender empirisch alles andere als gut untersucht ist.⁷

Wie stark die Aufmerksamkeitslenkung mittels expliziter Instruktion tatsächlich gelingt, ist nicht a priori zu entscheiden, aber im Vergleich unterschiedlicher Experimentalsituationen relational quantifizierbar. Damit kann ermittelt werden, ob und inwieweit die aufmerksame Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen eine zusätzliche Wirkung auf die Kompetenzentwicklung von Versuchspersonen hat und welche Inhalte bzw. Vermittlungsmethoden sich dafür als besonders wirkungsvoll erweisen.

6 Grenzen der derzeitigen Modellbildung und Ausblick

Mithilfe des vorgeschlagenen Modells lassen sich in empirischen Erhebungssituationen verschiedene sprachdidaktisch relevante Messwerte generieren und miteinander in Beziehung setzen. Dass es dabei schwierig ist, sprachliche Verhaltenszustände unabhängig voneinander zu messen, zwingt zu vergleichenden Untersuchungen, stellt aber kein grundsätzliches methodisches Problem dar. Im Gegenteil liegt hier sogar eine besondere Stärke, weil die Operationalisierungskriterien die Vergleichbarkeit ermöglichen, die anderen Modellen fehlt (s. o.).

Die Grenzen unseres Modells liegen in der gegenwärtigen Ausbauphase darin, dass es bei genauer Betrachtung noch gar kein erschöpfendes Modell der Sprachbetrachtung ist, sondern lediglich dessen Voraussetzungen schafft. Schließlich sind Aufmerksamkeit und Bewusstheit keine spezifischen Phänomene der Sprachbetrachtung, sondern Faktoren jedes menschlichen Lernprozesses. Sie bedürften angesichts der komplexen begrifflichen Gemengelage der operationalen Revision, aber die wesentliche Erarbeitungsschritte hin zu einem umfassenden Modell sprachbetrachtender Aktivitäten liegen damit noch vor uns.

Nimmt man mit Peyer und Uhl (2020a) das Ziel schulischer Sprachreflexion ernst, „Lernenden einen bewussteren, d. h. systematischen und situationsentbundenen Zugang zur Sprache“ zu ermöglichen (ebd.: 12), so ist Sprachbetrachtung in erster Linie eine Schnittstellenproblematik zwischen unbewusstem und bewusstem System: Unbewusste, automatisierte Sprachroutinen erlauben situativ adäquates sprachliches Verhalten, sind aber ohne Anbindung an das bewusste System weder systematisch noch situationsentbunden. Bewusste Kenntnisse über sprachliche Zusammenhänge erlauben Systematik und Situationsentbundenheit, bilden aber ohne Anbindung an das unbewusste System keinen „Zugang zur Sprache“, sondern allenfalls einen Zugang zur Sprach*theorie*. Wenn die „Früchte des Unterrichts in Reflexion über Sprache und Grammatik“, wie Eichler (2007a: 126) die höchste Kompetenzstufe seines Sprachbewusstheitsmodells bezeichnet hat, nicht ausschließlich im Wissen über sprachwissenschaftliche Theorie, sondern auch in der Beeinflussung des alltäglichen sprachlichen Verhaltens von

⁷ Ein besonders relevantes theoretisches Konzept in diesem Bereich ist das der prozeduralen Metakognition (siehe zusammenfassend bspw. Schneider 2015: 256–258). Für eine genaue Auseinandersetzung damit verweisen wir auf eine in Entstehung befindliche Folgearbeit, die im Kern die Frage der sprachbezogenen Selbstregulationsfähigkeit behandeln wird.

Lernenden liegen sollen, dann ist die Schnittstelle zwischen sprachlichem Wissen und sprachlichem Können der eigentlich interessante Untersuchungsgegenstand sprachbetrachtender Modellbildung.⁸

Didaktisch folgenreich wird Sprachbetrachtung deshalb genau dann, wenn unbewusstes sprachliches Verhalten zum Gegenstand der bewussten Auseinandersetzung wird bzw. wenn Wissen über Sprache das sprachliche Können beeinflusst – wenn also die Bewusstheitsschwelle in die eine oder andere Richtung überschritten wird. Für diesen Schnittstellenübertritt ist nach Maßgabe neurokognitiver Modelle Aufmerksamkeit eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung, was wir in Abbildung 1 durch eine gestrichelte Linie angedeutet haben.

Inhaltliches Spezifikum schnittstellenüberschreitender kognitiver Prozesse ist ihr metakognitiver Charakter. Als metakognitiv werden Verarbeitungsprozesse bezeichnet, die sich auf die eigene Kognition richten (Schneider 2015: 257). Das ist sowohl dann der Fall, wenn das unbewusste Können zum Gegenstand der bewussten Auseinandersetzung wird, als auch wenn bewusste Wissensinhalte zur Steuerung unbewussten sprachlichen Verhaltens verwendet werden. Aus diesem Grund betrachten wir sprachbezogene Metakognition als den eigentlichen Kern des Kompetenzbereiches Sprachbetrachtung und halten seine Konzeptualisierung innerhalb des von uns vorgeschlagenen Rahmenmodells für ebenso erforderlich wie folgerichtig. Dabei kommt uns der Umstand entgegen, dass Metakognition in einschlägigen kognitionspsychologischen Modellen (bspw. Schneider 2015: 256–259) in einen deklarativen und einen prozeduralen Teilbereich unterteilt wird, deren Unterscheidungskriterium die Mitteilbarkeit und damit das unserem Modell bereits zugrundeliegende Operationalisierungskriterium ist.

Für die empirische Untersuchung der Auswirkungen sprachbezogener Metakognition auf die sprachliche Kompetenzentwicklung Lernender werden dabei neben der Unterscheidung bewusster und unbewusster metakognitiver Zustände insbesondere auch die fokussierten Inhalte eine wesentliche Rolle spielen, wie oben exemplarisch an der Auseinandersetzung mit dem Modell Karmiloff-Smiths (1995) illustriert wurde. Ihr verstärkter Einbezug in die Modellbildung resultiert aus einem unserer Meinung nach wichtigen Ergebnis dieses Beitrages: dass nämlich das sprachdidaktisch größere Potenzial in der Beantwortung der Frage liegt, *was* Personen in der Sprachbetrachtung bewusst ist, *weniger* darin, *wie* bewusst es ist.

Literatur

Anderson, John R. (2013): Kognitive Psychologie. [7. Aufl.] Berlin u. a.: Springer VS.

Andresen, Helga (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Tabea/Otten, Tina (2020): Explizierbarkeit und Verbalisierbarkeit sprachlichen Wissens von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II. In: Peyer, Ann/Uhl, Benjamin (Hg.): Sprachreflexion. Handlungsfelder und Erwerbskontexte. Berlin: Peter Lang. S. 57–83.

Bredel, Ursula (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. [2. Aufl.] Paderborn u. a.: Schöningh.

⁸ Die detaillierteste Auseinandersetzung der deutschsprachigen Sprachdidaktik mit der Schnittstellenproblematik findet sich bei Funke (2005). In der englischsprachigen Forschung wird sie unter dem Stichwort *Interface* eingehend und kontrovers diskutiert. Die Schnittstellenproblematik hier zu diskutieren, hätte die Grenzen dieses Beitrages gesprengt. Wir planen, sie in einer Folgearbeit zur sprachbezogenen Metakognition eingehender darzustellen und verweisen bis dahin für einen Überblick auf Unterholzner (2021: 77–83).

- Bremerich-Vos, Albert/Grotjahn, Rüdiger (2007): Lesekompetenz und Sprachbewusstheit. Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u. a.: Beltz. S. 158–177.
- Cherry, E. Colin (1953): Some experiments on the recognition of speech, with one and with two ears. In: *The journal of the acoustical society of America*. 25 (5). S. 975–979.
- Dehaene, Stanislas (2014): Denken. Wie das Gehirn Bewusstsein schafft. München: Knaus.
- Dehaene, Stanislas/Charles, Lucie/King, Jean-Rémi/Marti, Sébastien (2014): Toward a computational theory of conscious processing. In: *Current opinion in neurobiology*. 24 (25). S. 76–84.
- Eichler, Wolfgang (1991): Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieerwerb. In: *Diskussion Deutsch*. 22 (117). S. 34–44.
- Eichler, Wolfgang (2007a): Sprachbewusstheit bei DESI. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 124–133.
- Eichler, Wolfgang (2007b): Prozedurale Sprachbewusstheit. Ein neuer Begriff für die Lehr-Lernforschung und didaktische Strukturierung in der Muttersprachdidaktik. In: Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 32–48.
- Esslinger, Gesine/Noack, Christina (2020): *Das Komma und seine Didaktik*. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum.
- Funke, Reinold (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Niemeyer.
- Funke, Reinold (2014): Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 429–454.
- Funke, Reinold (2018): Working on grammar at school. Empirical research from German-speaking regions. In: *L1, Educational Studies in Language and Literature*. 18. S. 1–39.
- Gornik, Hildegard (2014): Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematisierung. Ein Einblick in ein Begriffsfeld. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 41–58.
- Hlebec, Hrvoje (2018): *Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. Eine Untersuchung zu Merkmalen von Lernaufgaben für den Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kahneman, Daniel (2012): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Penguin Verlag.
- Karmiloff-Smith, Annette (1995): *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. [2. Aufl.] Cambridge, Mass. u. a.: The MIT Press.
- Koch, Christof/Massimini, Marcello/Boly, Melanie/Tononi, Giulio (2016): Neural correlates of consciousness. Progress and problems. In: *Nature reviews. Neuroscience*. 17 (5). S. 307–321.
- Lischeid, Thomas (2014): Grammatische Sprachreflexion und elaboriertes Textverstehen. In: Gornik, Hildegard (Hg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 282–298.
- Müller, Hans-Georg (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt a. M.: Lang.

- Neuland, Eva (2002): Sprachbewusstsein. Eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht. 44 (4). S. 3–14.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 10 (21). S. 5–19.
- Ossner, Jakob (2007): Sprachbewusstheit. Anregung des inneren Monitors. In: Willenberg, Heiner (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 134–147.
- Peyer, Ann (2020): Schulische Sprachreflexion. Kompetenzen und Lernprozesse. In: Langlotz, Miriam (Hg.): Grammatikdidaktik. Theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 9–32.
- Peyer, Ann/Uhl, Benjamin (2020a): Sprachreflexion. Handlungsfelder und Erwerbskontexte. In: Peyer, Ann/Uhl, Benjamin (Hg.): Sprachreflexion. Handlungsfelder und Erwerbskontexte. Berlin: Peter Lang. S. 9–31.
- Peyer, Ann/Uhl, Benjamin (Hg.) (2020b): Sprachreflexion. Handlungsfelder und Erwerbskontexte. Berlin: Peter Lang.
- Polanyi, Michael (2016): Implizites Wissen. [2. Aufl.] Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reber, Arthur S. (1967): Implicit learning of artificial grammars. In: Journal of verbal learning and verbal behavior. 6 (6). S. 855–863.
- Rösler, Frank (2011): Psychophysiologie der Kognition. Eine Einführung in die Kognitive Neurowissenschaft. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Schmidt, Richard W. (2001): Attention. In: Robinson, Peter (Hg.): Cognition and second language instruction. Cambridge u. a.: Cambridge University Press. S. 3–32.
- Schneider, Wolfgang (2015): Memory development from early childhood through emerging adulthood. Cham u. a.: Springer.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2015): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. [5. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Tononi, Giulio/Boly, Melanie/Massimini, Marcello/Koch, Christof (2016): Integrated information theory. From consciousness to its physical substrate. In: Nature reviews. Neuroscience. 17 (7). S. 450–461.
- Truscott, John (2015): Consciousness and second language learning. Bristol u. a.: Multilingual Matters.
- Tsuchiya, Naotsugu/Koch, Christof (2014): On the relationship between consciousness and attention. In: Gazzaniga, Michael S./Mangun, George R./Blakemore, Sarah-Jane (Hg.): The cognitive neurosciences. [5. Aufl.] Cambridge, Mass.: MIT Press. S. 839–853.
- Unterholzner, Franz (2021): Sprachbetrachtung – metakognitiv aktivierend und altersangepasst. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung von *das/dass*-Schreibung und Kommasetzung zwischen (Teil-)Sätzen. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität.

Anschrift der Verfasser:

Hans-Georg Müller, Universität Potsdam, Institut für Germanistik, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

hans-georg.mueller@uni-potsdam.de

Franz Unterholzner, Pädagogische Hochschule Salzburg, Akademiestraße 23-25, 5020 Salzburg

franz.unterholzner@phsalzburg.at