

KAZIMIERA MYCZKO

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
myczko@amu.edu.pl

Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenlerner?

How much reflection does a foreign language learner need?

ABSTRACT. This paper attempts to answer the question about the scope of reflection in foreign language teaching. The starting point is the assumption that through reflection on language and its use one can support language learning processes. The above considerations apply to the learner's perspective and they relate to process of fostering the development of language awareness and cultural awareness. Additionally, the article contains a list of instruments whose function is to facilitate student reflection in the process of developing learning awareness. At the end selected factors determining the scope of reflection in learning a foreign language are indicated.

KEYWORDS: Language awareness; language learning awareness; native speaker knowledge; instruments of reflection; reflective action determinants.

1. VORBEMERKUNG

Das Ziel des Artikels ist nicht die weitreichende Ergründung des vielschichtigen Phänomens der Reflexion im Fremdsprachenunterricht. Der Artikel ist eher gedacht als ein Diskussionsbeitrag um die Rolle und den Umfang der Reflexion beim Erlernen der fremden Sprache.

Das dominante Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist gegenwärtig der Gebrauch der Fremdsprache zu kommunikativen Zwecken. Dies bedeutet,

dass der Fremdsprachenlerner im Stande sein soll, die Fremdsprache in gegebenen kommunikativen Situationen zu verstehen und entsprechend seinen kommunikativen Zielen zu verwenden. Der Gebrauch der Sprache wird teilweise unbewusst vom Sprachbenutzer vollzogen oder nur bedingt von Aufmerksamkeit begleitet. In der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts betrachtet, wird angenommen, dass der bewusste Umgang des Lerners mit verschiedenen Dimensionen der Sprache und dem Lernprozess, der das bewusste Nachdenken einschließt, die Aneignung der fremden Sprache stützen kann. Im vorliegenden Artikel werden gerade diese Bereiche der Reflexion kurz in Erwägung gezogen. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Prozesse der Reflexion in den Fremdsprachenunterricht integriert werden sollten und welche Vorteile dies bieten kann.

2. BEGRIFF UND STELLUNG DER REFLEXION IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Die Reflexion ist ein Prozess, der auf der mentalen Aktivität des Menschen gründet und demzufolge auch individuell determiniert ist. Zwischen der Reflexion und Kognition ist ein enger Zusammenhang aufzuweisen. Man kann sagen, dass die Reflexion die Weiterführung der Kognition bedeutet, denn sie ist ein Prozess, der zur Strukturierung des Wissens oder der Erfahrungen führen kann. Die Erkenntnis kann aber auch zugleich das Ergebnis der Reflexion sein, denn das bewusste Nachdenken kann zu konkreten Schlussfolgerungen führen. Die Relation zwischen den beiden mentalen Aktivitäten kann also doppelt ausgelegt werden und ist eng aufeinander bezogen.

In Anlehnung an die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie in denen zunächst „vor allem Wahrnehmung und Aufmerksamkeit im Mittelpunkt des Interesses [standen], [...] finden wir heute eine intensivere Auseinandersetzung mit den „höheren“ geistigen Prozessen wie Denken und Sprache“ betont Schermer (2006: 19f.). Diese Untersuchungsperspektive wirkte sich auch auf die Entwicklung der glottodidaktischen Theorie der letzten Jahrzehnte aus, in der man immer stärker auf die Erwägungen fokussierte, die sich auf die mentale Aktivität des Lerners beziehen. Die traditionelle Fremdsprachendidaktik war schon immer bemüht, einen Rezeptenkatalog der didaktischen Handlungen und Verfahren zu erarbeiten, der es ermöglichen sollte, den Fremdsprachenunterricht effizienter zu gestalten. Seit einer bestimmten Zeit ist man bestrebt, sich diesem Ziel zu nähern, indem die verschiedenen Dimensionen des Unterrichts- und des Lernprozesses, die die

Verarbeitungsprozesse des Lerners in das Blickfeld der Überlegungen stellen, in die Erwägungen einbezogen werden. Im Folgenden werden die Ausführungen grundsätzlich auf die Aktivitäten des Lerners gerichtet, wobei es offensichtlich angenommen wird, dass auch die reflektierte Haltung des Lehrers dabei unumgänglich ist.

Allgemein ist darauf hinzuweisen, dass „Reflexives Denken [...] durch folgende Eigenschaften charakterisiert [ist]: Es ist eine zeitaufwendige, bewusste Anstrengung und Aufmerksamkeit erfordernde mentale Tätigkeit, die zudem häufig mit dem Rückgriff auf externe Hilfen verbunden ist“ (Schmelter 2004: 293). Reflexion, die gegenwärtig als ein Schlüsselphänomen der Fremdsprachendidaktik betrachtet werden kann, wird einerseits auf den Gegenstand des Unterrichts gerichtet, andererseits ist sie mit der Pädagogisierung des Unterrichtsprozesses verbunden, indem sie sich auf das Hinterfragen der eigenen Haltung durch den Lerner sowie auf die durch den Lerner vollzogenen Entscheidungen und Handlungen bezieht und zu konkreten Schlussfolgerungen führen soll. Dabei soll sie von Selbstbewusstsein und Selbstbeobachtung begleitet werden. Im Folgenden werden diese Reflexionsbereiche diskutiert.

3. REFLEXION BEI DER FÖRDERUNG DER SPRACHBEWUSSTHEIT UND KULTURBEWUSSTHEIT

Die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik fokussiert verstärkt auf den Fremdsprachenlerner. Die Prozesse der Erkenntnis, die bei dem Lerner zu Stande kommen oder kommen sollten, wurden bereits mit der kognitiven Methode in die didaktischen Überlegungen einbezogen. In Anlehnung an psychologische Erkenntnisse wurde das bewusste Herangehen an die Sprache wissenschaftlich begründet. In Betrachtung wurde jedoch dabei grundsätzlich die systemlinguistische Perspektive gezogen. Mit dem kommunikativen Ansatz wurde diese Perspektive um die sprachhandlungsbezogene Dimension erweitert. Aufschlussreich für die weiteren Überlegungen in diesem Bereich war die Prägung des Begriffes Sprachbewusstheit. In Bezug auf die Auslegung dieses Begriffes wurde eine recht weitläufige Diskussion geführt worden (vgl. u.a. Knapp-Poptthoff 1997: 10 ff.). Allgemein ist darauf hinzuweisen, dass dieser Begriff oft im Zusammenhang mit der Sensibilisierung für sprachliche Erscheinungen verbunden wird. Die vielschichtige Interpretation des Begriffes ist mit der breit verstandenen kommunikativen Auffassung der Sprache verbunden, die auf verschiedene Areale des gesellschaftlichen Gebrauchs der Sprache bezogen ist. Die Sprachbewusstheit im

Bereich des sprachliche Handelns kann, wie in der Fachliteratur betont wird (vgl. u.a. Gnutzmann (1997), Weskamp (2001)) in der affektiven, sozialen und kognitiven Dimension ausgelegt werden. Bereits diese recht allgemeine Auslegung weist darauf hin, dass dem bewussten Nachdenken bei der Förderung der Sprachbewusstheit eine wichtige Rolle zukommt. Der kommunikative Gebrauch der Fremdsprache bedeutet, dass der Sprachgebraucher fähig ist, nicht nur die strukturellen Merkmale der Sprache im Dienste der Kommunikation einzusetzen, sondern auch, dass er fähig ist, über die Struktur seiner Äußerung hinaus auch den kommunikativen Wert zu reflektieren. So bezieht sich Sprachbewusstheit auf die pragmatische Ebene – die auf der Ebene des Diskurses gedeutet – auf den Vollzug von Sprachhandlungen fokussiert. Dabei geht es offensichtlich nicht nur um einzelne Sprachhandlungen, sondern auch um die Aufeinanderbezogenheit dieser Sprachhandlungen in den Diskursen, um Mechanismen des Rollenwechsels, der Diskursstrategien, der Diskurstypen usw. (vgl. House 1997: 69). Das reflektierende Denken soll auch auf soziopragmatische Phänomene, z.B. auf die soziale Distanz, gerichtet werden. Bereits diese kurze Zusammenstellung verweist deutlich auf die traditionell eng verstandene Auffassung der bewussten Auseinandersetzung mit Sprache, die sich auf die Reflexion über die Bausteine der Sprache also auf die eng verstandene Grammatik beschränkte. Anzumerken ist aber, dass das Reflektieren über den Unterrichtsgegenstand in der Unterrichtspraxis auch gegenwärtig noch oft grundsätzlich mit der systemorientierten Metasprache verbunden wird. Bewusstes Nachdenken über die eng verstandene Grammatik hinaus und die Sensibilisierung der Lerner für die kommunikative Struktur des Diskurses, also das Reflektieren der illokutiven Struktur, kann einerseits die Rezeption des Diskurses fördern und andererseits ein wichtiges Bezugswissen bei der mündlichen Produktion liefern, indem existierende und als solche erkannte Normen berücksichtigt werden und die Angemessenheit des sprachlichen Handelns hinsichtlich der intendierten Kommunikationsabsicht bewusst reflektiert wird.

Förderung der Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht bezieht sich auch auf den Umgang mit Texten. Dies bedeutet, dass sich das reflektierende Denken des Lerners nicht nur auf die Mikroebene des fremdsprachigen Textes, sondern auch auf die Makroebene beziehen sollte. Es sollten dabei die kontextbezogenen sprachlichen Aspekte wie z.B. die Textkohärenz reflektiert werden. Bewusstes Nachdenken ist auch beim Aufbau und der Anwendung des Textsortenwissens wichtig. Hierbei ist der Bezug zu den Erfahrungen wichtig, die der Lerner im Umgang mit schriftlichen Texten und schriftlicher Produktion im muttersprachlichen Unterricht gemacht hat. Bei dem analytisch distanzierten Vorgehen in Bezug auf die eigene Textpro-

duktion muss also der breit verstandenen metasprachlichen Reflexion ein entsprechender Raum zuerkannt werden.

Allgemein ist zu betonen, dass die Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich mit der Fähigkeit verbunden ist, die Regeln der Sprache sowie des Sprachgebrauchs zu reflektieren. Durch den aufmerksamen Umgang mit der Sprache entsteht Wissen, das oft als explizites Sprachwissen bezeichnet wird. Ohne die Relation zwischen den Wissenskomponenten zu diskutieren (vgl. z.B. Wolff 2002: 45) ist darauf kurz hinzuweisen, dass implizites Wissen, welches sich auf die eigenen Konzeptualisierungen bezieht und über das der Lerner bereits verfügt, zum expliziten Wissen werden kann, wenn dieses von ihm erkannt wird und er im Stande ist, es zu verbalisieren. In diesem Zusammenhang kann also das explizite Wissen im Entstehungsprozess als eine spätere Entwicklungsform als das implizite Wissen gedeutet werden. Der zweite Bereich des expliziten Wissens des Lerners entsteht auf der Grundlage entsprechender didaktischer Verfahren. Somit ist dieses Wissen von Anfang an ein explizites verbalisiertes Wissen und kann, wie man gemeinhin annimmt, die Lernprozesse unterstützen. Auf dieses Wissen kann bei Sprachproblemen zurückgegriffen werden. Das explizite Sprachwissen schafft „Orientierungshilfen im Sprachlernprozess und bildet gewissermaßen eine Landkarte, die sich zwar erweitert und verändert, aber dennoch Bezugspunkte liefert“ (Weskamp 2001: 171).

Wenn man annimmt, dass das neue Wissen in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen eingefügt wird und zu deren Restrukturierung beiträgt, wobei ein mentales Netz von Verknüpfungen entsteht, ist es einsichtig, dass die vorgenommene Reflexion im Bereich der Fremdsprache an die bereits vorhandenen Erfahrungen anknüpfen sollte, die der Lerner in der Muttersprache gemacht hat. Beim Gebrauch der Muttersprache bezieht sich der Sprachbenutzer auf implizites Wissen, da die Muttersprache erworben wird. Das bewusste Nachdenken ist hier sehr beschränkt und kann meistens nur im Kommunikationsakt bei vorkommenden Missverständnissen zu Stande kommen. Die Entwicklung der Sprachbewusstheit, die die Erkenntnisziele einschließt, ist dennoch auch in ihrem Bezug auf den Umgang mit der Muttersprache zu erwägen, denn der reflektierte Umgang mit Sprache wird während der Schulbildung im Muttersprachenunterricht vollzogen. So wird z.B. in den in Polen gültigen Rahmenrichtlinien im Bereich des Polnischunterrichts, also im Bereich Muttersprache, die Förderung der Sprachbewusstheit auf den einzelnen Etappen der Bildung einbezogen. Bei dieser Förderung wird auch die Rolle des reflektierenden Denkens berücksichtigt. In Bezug auf die Aufgaben des Polnischlehrers ist in den Rahmenrichtlinien (Podstawa programowa 2009) folgendes zu lesen (Übersetzung K.M):

In der zweiten Bildungsetappe: IV-VI Klasse der Grundschule: (...) *Der Lerner entwickelt Sprachbewusstheit als ein wertvolles und mehrfunktionales Kommunikationswerkzeug (...) Lernt [Texte] bewusst und reflexiv zu verarbeiten; (...)*

In der dritten Bildungsetappe: Gymnasium: (...) *„Erwecken der Motivation, die Sprache zu erkennen und die Sprachkultur zu pflegen (Reflexive Haltung der Sprache gegenüber, Gestaltung von Situationen, die das Entdecken der sprachlichen Normen, das Erkennen von positiven Folgen, diese Normen einzuhalten sowie negative Folgen des Verstößes gegen die Normen ermöglichen (...), Entwicklung der Fähigkeit, die eigenen Äußerungen zu korrigieren);*

In der vierten Bildungsetappe: Oberschule (...) *Förderung der Sprach- und Kommunikationsbewusstheit des Lerners (...)* (vgl. auch Myczko 2013: 335f.)...

Auch wenn die Sprachreflexion in den gültigen Rahmenrichtlinien eher zum nachgeordneten Bereich gehört, kann man annehmen, dass die Umsetzung der curricularen Festlegungen in der Unterrichtspraxis eine Grundlage für die Förderung der Sprachbewusstheit bieten kann. Somit kann auch angenommen werden, dass der muttersprachige Unterricht das entsprechende Metawissen in Bezug auf die oben skizzierten Dimensionen der Sprachbewusstheit liefern kann. Wie die Beobachtungen der Praxis bezeugen, wird die reflexive Haltung gegenüber der Muttersprache und dadurch die Förderung der Sprach- und Kommunikationsbewusstheit im Muttersprachenunterricht nicht immer im entsprechenden Umfang berücksichtigt. Die Lerner entwickeln ihre Sprachbewusstheit grundsätzlich beim Erlernen der Fremdsprache, was wiederum die Erkenntnisse und den reflektierten Umgang mit der Muttersprache bereichern kann. Angesichts der gegenwärtigen Perspektive der Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist die Förderung der Sprachbewusstheit noch stärker aufgefächert, weil sie sich bei der zweiten gelernten Fremdsprache auf das bereits vorhandene Wissen in der ersten Fremdsprache beziehen kann. Andererseits kann auch die zweite Fremdsprache zur Bereicherung der Reflexion in der gelernten ersten Fremdsprache beitragen. Diese günstige Perspektive erfordert jedoch ein integratives Konzept der Entwicklung von Mehrsprachigkeit, denn das Auffassen und Berücksichtigen der Zusammenhänge muss, wie die Beobachtungen der Unterrichtspraxis bezeugen, didaktisch gestützt werden, worauf noch weiter unten hingewiesen wird. Es ist anzumerken, dass oft gerade die erste Fremdsprache stärker als die Muttersprache z.B. bei den sprachlichen Regelmäßigkeiten zum Bezugspunkt der Reflexion wird. Dieser Zusammenhang wird immer noch zu wenig didaktisch fruchtbar gemacht.

Mit der Sprachbewusstheit hängt die Kulturbewusstheit eng zusammen, denn sprachliches Handeln in den unterschiedlichen Kulturen umfasst die

Bewusstheit der soziokulturellen Aspekte, die letztendlich über das „richtige“ Verstehen der aufgenommenen fremdsprachigen Äußerungen entscheiden. Neben dem kulturbezogenen Wissen, das angeeignet und Strategien, die entwickelt werden sollten, müssen Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflusst und verändert werden. Dies kann erfolgen, indem es zu dem „Sich-Bewusstwerden über die eigene und fremde Sprache und Kultur kommt“ (vgl. House 1994: 85). In diesem Zusammenhang spricht auch Krumm (1994: 117) von der Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit. Diese Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit erfordert die Auseinandersetzung mit eigenen Deutungsmustern, die auf die Konzeptualisierung der außersprachlichen Umwelt bezogen sind und somit im Fremdsprachenunterricht zunächst grundsätzlich auf der Ausgangskultur gründen. Es handelt sich hier also um die Aneignung von Strategien des „verstehenden Eindringens in die fremde Wirklichkeit und des Umgangs mit fremdkulturellem Verhalten sowie um die Erweiterung der Verhaltensmöglichkeiten der Lerner gegenüber Angehörigen fremder Kulturen über die Grenzen der eigenen Kultur hinaus“ (Solmecke 1994: 166). Kulturbewusstheit ist das Fundament für die Erweiterung des individuellen Kulturbildes. Auch hierbei ist es wichtig, zu vermerken, dass das bewusste Nachdenken auf individuelle Erfahrungen und Erlebnisse zurückzuführen ist. Es gehört also in den Bereich der individuellen Prozesse und setzt kognitives, soziales und affektives Lernen voraus. Das eigenkulturelle Wissen wurde erworben und der Lerner bewegt sich in der eigenen Kultur, ohne sich ihrer bewusst zu sein. „Die eigenkulturelle Reflexion, d.h. die Reflexion über die Ausgangssprache des Lernenden sowie über die für seine Ausgangskultur charakteristischen verbalen oder gar paraverbalen Verhaltensweisen, Werteinstellungen u.a.m., das Erfragen, Erforschen und Entdecken von eigenkulturellen Phänomenen ist also demnach die Voraussetzung für das effektive Reflektieren über die Zielkultur (en)“. (Chudak 2013: 17). Erst die bewusstmachenden Verfahren, die die Reflexion anleiten, ermöglichen es den Lernern die Tatsache zu erkennen, dass sie fremdsprachige Texte hauptsächlich auf der Grundlage der eigenkulturellen Konzeptualisierungen also auf der Folie der eigenen Kultur rezipieren. Diese Verfahren ermöglichen es auch, die vorhandenen Konzeptualisierungen zu modifizieren, zu bereichern bzw. zu erweitern. Hierbei wurden transparente Vorschläge für die didaktische Anleitung der Reflexion ausgearbeitet (vgl. z.B. die Übersicht und die Verfahren in: Chudak 2013: 20ff.).

Die reflexive Haltung, die durch den Vergleich der eigen- und fremdkulturellen Kommunikationsabläufe zu demselben Thema oder der gleichen dominanten Sprachhandlung die in einem Text angestrebt wird, könnte auch für die Grenzen einer direkten Übertragung sensibilisieren, die sich, wie

oben angemerkt, aus den kulturbezogenen Unterschieden ergeben. Leider fehlen immer noch entsprechende kontrastive Untersuchungen, die die Grundlage für die didaktische Konzipierung in diesem Bereich bilden könnten.

4. REFLEXION UND SPRACHLERNBEWUSSTHEIT

Die Reflexion über die Sprache im Fremdsprachenunterricht ist eng mit der bewussten Auseinandersetzung der Wege ihrer Aneignung verbunden. Dabei wird der Metakognition die Schlüsselrolle zuerkannt. Dieser Begriff wird seit der Auslegung von Flavel (1979) als Personen-, Aufgaben- und Strategiewissen verstanden. Die Auslegung des Wissens geht also über das Erkennen der eigenen kognitiven und affektiven Voraussetzungen hinaus und integriert auch das Erkennen der Aufgaben und Wege ihrer Bewältigung. Während des Unterrichtsprozesses soll das vorhandene metakognitive Wissen erweitert werden. Der bewussten Auseinandersetzung, die dabei vollzogen werden muss, kommt ein besonderer Stellenwert zu. Bei der Entwicklung der Reflexion während des Unterrichts werden von Chan (2000) die folgenden Etappen unterschieden, wobei er zugleich dieses Wissen nicht nur auf kognitive Voraussetzungen, sondern auch auf die Motivation und Haltung des Lerners bezieht. Während der ersten Etappe wird nach dem Verfasser keine Reflexion über das eigene Wissen, über die eigene Motivation/Haltung vollzogen. In der zweiten Etappe wird sich der Lerner seines Wissens, seiner Haltung/Motivation bewusst. In der dritten Etappe ist der Lerner fähig über das Wissen und seine Haltung zu reflektieren sowie Korrektur und Modifikation vorzunehmen. In der letzten Etappe ist er im Stande, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Mit Recht betont der Verfasser also, dass „Die kritische Reflexion [...] ebenso Grundlage wie Merkmal einer gut funktionierenden Metakognition“ ist (Chan 2000: 72). Das vorhandene metakognitive Wissen gilt somit als Bedingung der Selbstorganisation im Lernprozess und als Ausgangspunkt sowie Ergebnis der Reflexion. Die dabei zu Stande kommende Metakognition schafft im Fremdsprachenunterricht die Voraussetzung u.a. für die Auseinandersetzung mit Zielen, die Überwachung des eigenen Lernprozesses sowie die Selbstevaluation. Es wird angenommen, dass der Lernprozess so organisiert werden sollte, dass der Lernende sich seiner vielschichtigen Individualität, seiner eigenen Ziele, seiner Misserfolge und seiner Erfolge bewusst werden kann. Die Auseinandersetzung mit diesen genannten Dimensionen erfordert einen hohen Anteil der kognitiven Aktivität des Lerners, innerhalb denen einen wichtigen Bereich Reflexion darstellt. Die Reflexionsfähigkeit kann im Unterricht durch bestimmte Reflexionsinstrumente oder reflexionsstiftende

Verfahren angeleitet werden. Ohne die zahlreichen Aspekte, die mit der Förderung des metakognitiven Wissens verbunden sind, zu erwägen, ist darauf hinzuweisen, dass in der Fremdsprachendidaktik insbesondere die Aspekte der Lernstrategien und der Selbstevaluation aufgearbeitet wurden. Die reflexive Arbeit an Lernstrategien kann das Revidieren des eigenen Lernvorgehens veranlassen. Dabei kommt der Bewusstmachung des eigenen subjektiven Lernwissens eine besondere Rolle zu. Dieses Wissen sollte bereichert werden, um die dem Kenntnisstand angepassten und didaktisch aufgearbeiteten lerntheoretischen Erkenntnisse. Im Bereich der Selbstevaluation wurde eine Reihe von verschiedenen Instrumenten ausgearbeitet (vgl. auch Myczko 2012). Das bekannteste davon ist das Sprachenportfolio. Das Sprachenportfolio kann offensichtlich zahlreiche Funktionen erfüllen, die verschiedene Domänen des Fremdsprachenlernens umfassen. Ich möchte insbesondere die pädagogische Funktion, die auf die reflexive Haltung fokussiert und die sich auf die Ergebnisse der Arbeit an der gegebenen Fremdsprache bezieht, unterstreichen. Die landesbezogenen Versionen des Europäischen Sprachenportfolios ermöglichen in der Regel nicht nur die Reflexion innerhalb des sprachlichen Könnens aber auch im Bereich der metakognitiven, kognitiven und sozioaffektiven Strategien. Hierbei ist z.B. auf die Begleitmaterialien zu dem in Polen erarbeiteten *Europäischen Sprachenportfolio 16+* (Pawlak u.a. 2006) zu verweisen. Den Weg zur Selbsteinschätzung können die oft in den gegenwärtigen Lehrwerken vorhandenen Checklisten mit Kann-Beschreibungen ebnen, die zum Schluss einer Lehrwerklektion angeboten werden und überwiegend auf die kommunikativen Ziele der jeweiligen Lehrwerklektion bezogen sind. Eine in diesem Zusammenhang wichtige Voraussetzung für die reflexive Aktivität der Lerner gilt die Transparenz der Ziele. Wichtig ist also, dass die Lerner angehalten werden, sich die anzustrebenden Ziele zu vergegenwärtigen. Die Grundlage für ein Klassengespräch kann das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks bzw. die erste Seite einer Unterrichtseinheit sein, die einen Überblick über die Lernziele und den Lernstoff der Lektion bietet. Im Anschluss an die bereits erwähnten Kann-Beschreibungen, auch im Diskurs mit anderen Lernern, können die Lerner die erreichten Lernergebnisse im Sinne des Lernfortschritts im Bereich des Sprachkönnens reflektieren sowie die Revision der eigenen Lernwege in Gang bringen.

Ein oft empfohlenes Instrument ist auch das Lerntagebuch, das besonders erfolgreich sein kann, wenn es in der dialogischen Form eingeführt wird (Stork (2010: 97ff., Nerlicki 2011). So wie Stork u.a. Forscher betonen, ist es günstig, bestimmte Schwerpunkte der Reflexion zu bestimmen, denn andernfalls beschränken sich die Lerner eher auf eine berichtartige Darstellung des Unterrichtsprozesses. Der schriftliche Dialog der zwischen dem Fremdsprachenlehrer und dem Lerner zu Stande kommt, wird seitens des Lehrers

auf bestimmte Erscheinungen fokussiert, wodurch die reflektierende Aktivität des Lerners bezüglich seiner Selbsterkenntnis unterstützt und bestimmte metakognitiv angelegte monitorierende und regulierende Strategien in Bezug auf den Lernprozess entwickelt werden können. Eine andere Form, die sich auf die Reflexion der eigenen Lernfortschritte beziehen kann, ist ein Dossier von schriftlichen Arbeiten, welches der Lerner anlegen kann. Eine solche Dokumentation der vom Lerner gewählten Arbeiten (selbst die Auswahl kann mit Bedacht vollzogen werden) kann den Ausgangspunkt für eine systematische Auseinandersetzung mit den Lernergebnissen bilden, wobei gestellte Fragen in Bezug auf die zusammengestellten Arbeiten (woran er noch arbeiten muss, ob sein Lernweg angemessen ist), ihn zum Nachdenken veranlassen sollten (vgl. z.B. Pawłowska 2010). Die Selbstbewertung „dient nicht nur der sachgerechten Einschätzung von Lernprozessen und Produkten, sondern der Ausbildung der Fähigkeit zur Reflexion und Bewertung“ Winter (2004: 236). Auch Bohl (2001: 31) betont die Vorteile der Selbstbeurteilung: „Selbstbeurteilung dient der Reflexion über eigene Arbeit und Leistung mit dem Ziel, das eigene Lernverhalten besser kennen zu lernen und dadurch kontrollierbarer zu machen. Die eigene Leistungsfähigkeit kann dann eher realistisch eingeschätzt werden, das wiederum eher Erfolg versprechende Handlungen erwarten lässt: Auftretende Lernsituationen können eher antizipiert werden, Handlungen werden selbständiger und selbstbewusster ausgeführt“. Zu erwähnen sind auch andere reflexionsstiftende Formen, wie ein gemeinsam mit den Lernern erarbeitetes Planungsposter oder die vom Lehrer angeleiteten Stundenbilanzen sowie Wochenlernprotokolle. Eine besondere Stellung kommt auch den offenen Formen zu, die einerseits den Unterricht selbst zum kommunikativen, authentischen Geschehen machen können und die Kommunikationsprobleme beim Sprachgebrauch erleben lassen, die gelöst werden müssen. Andererseits wird bei der Planung und der Überwachung des Verlaufs sowie bei der Evaluation der Produkte auch ein bewusstes Nachdenken mit einbezogen. Für der Fremdsprachenlerner zählt für die Zukunft nicht nur, was er an Fremdsprachenkenntnissen und -fertigkeiten erworben hat, sondern auch, ob er im Stande ist, sein strategisches Vorgehen zu evaluieren, bewusst auszubauen und mit Bedacht einzusetzen.

5. ZUSAMMENFASSENDE BEMERKUNGEN

In dem gegenwärtigen didaktisch-methodische Ansatz der Fremdsprachendidaktik wird der breit angelegten Reflexion über die Sprache und Kultur sowie den eigenen Lernprozess ein wesentlicher Stellenwert zuerkannt.

Reflexion ist dominierendes Merkmal des bewussten und planmäßigen Vorgehens im Unterschied zum unwillkürlichen Vorgehen. Bedenklich stimmt jedoch die Äußerung von Bredella (2004: 17): „Der Behaviorismus hat die Reflexion über Sprache abgelehnt, weil er dadurch Interferenzen befürchtete. Dafür ist er mit Recht kritisiert worden. Ist jedoch die entgegengesetzte Auffassung richtig, dass wir eine Fremdsprache bereits dadurch erwerben, dass wir über sprachliche Phänomene reflektieren und sie vergleichen? Es ist unbestritten, dass die Reflexion über Sprache und der Rückgriff auf unsere Vorerfahrungen beim Erlernen einer Sprache helfen, aber ermöglichen sie bereits das Erlernen von Sprachen?“ Bezugnehmend auf diese indirekt angedeuteten Grenzen der Reflexion im Fremdsprachenunterricht ist darauf hinzuweisen, dass bewusstes Nachdenken des Lerners, welches auf die Bereiche der Spracharbeit und den Lernprozess gerichtet wird, offensichtlich zu keinem direkten Sprachgebrauch führen kann. Zum Erlernen der Sprache führen sowohl Übungen, die durchdacht geplant werden und die dem Aufbau und der mühsamen Rekonstruktion des Sprachwissens dienen sollen, kommunikative Aufgaben, die gestellt werden, damit der Lerner auf die Bewältigung der Kommunikationssituationen vorbereitet werden kann, verschiedene Unterrichtsformen, insbesondere offene Formen, die es ermöglichen, das institutionelle Lernen mit den Ansprüchen der außersprachlichen Wirklichkeit zu verbinden und nicht zuletzt die selbständige Arbeit des Lerners an der gelernten Sprache. Die Auseinandersetzung mit der Sprache und Kultur durch die form- und handlungsfokussierte Ausrichtung der Aufmerksamkeit sollte jedoch die didaktischen Verfahren begleiten. Sie kann einerseits bei der Verarbeitung des fremdsprachlichen Inputs (auf der Ebene der Diskurse und Texte) die Lerner für den Sprachgebrauch sensibilisieren und ein Nachdenken über ihre Sprachverwendung (auf der Ebene des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks) u.a. beim Vollzug der Sprachhandlungen initiieren. Dadurch wird auch, wie bereits angedeutet, eine wichtige Grundlage für das Monitorieren der eigenen Sprachproduktion geschaffen.

Die Reflexion kann auch die Operationalisierung des Wissens unterstützen, indem z.B. der Lerner die bisherigen Lernstrategien in Hinsicht auf die gestellten Lernziele auswertet und bewusst neue Lernwege ausprobiert. Anzumerken ist, dass bestimmte Ziele des Fremdsprachenunterrichts, wie das interkulturelle Verstehen, überhaupt nicht anderes erreicht werden können. Das Erkennen der Deutungsmuster in der fremden Kultur kann grundsätzlich nur dadurch zu Stande kommen, das man auch über die Deutungsmuster der eigenen Kultur reflektiert.

Wie bereits angedeutet ist es übertrieben anzunehmen, dass Lerner selbst zur Reflexion in den verschiedenen Bereichen, die das Erlernen einer

Fremdsprache umfasst, gelangen können. Dem Lehrer kommt also die Aufgabe zu, dem Lerner zu helfen, sich seiner Wissensinhalte (Sprache/Kultur), seiner Haltung und seiner Lernprozesse bewusst zu werden und zu entsprechenden Schlussfolgerungen zu kommen. Es bedeutet also, dass überlegte didaktische Maßnahmen und Handlungen des Lehrers u.a. bei der Arbeit am Unterrichtsstoff, der Aufgabenstellung sowie auch die Öffnung im Bereich der Unterrichtsformen den Lerner zu den erwarteten mentalen Aktivitäten hinleiten sollten. Die angeleitete Erkenntnis kann zur Restrukturierung des bereits vorhandenen Wissens beitragen, also zum zentralen Prozess des Lernens. Es ist ersichtlich, dass die Reflexion sich „nicht ohne weiteres wie jede beliebige Fertigkeit antrainieren“ (Chan 2000: 71) lässt. Inzwischen wurden aber in der in der Fachliteratur durchdachte Vorgehen ausgearbeitet, die als wegweisend für den Lehrer gelten können. Wie oben kurz skizziert wurde, gibt es auch eine Reihe von Instrumenten, die das bewusste Nachdenken des Lerners in den verschiedenen Bereichen des eigenen Lernprozess anleiten können. Der Umfang und die Tiefe dieser mentalen Aktivitäten wird von einer Reihe verschiedener Faktoren determiniert, die sich einerseits auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts und Unterrichtsbedingungen beziehen, andererseits durch eine Reihe von Faktoren determiniert werden, die sich auf den Lerner beziehen. Zu diesen sehr zahlreichen Faktoren gehören u.a. das Alter, die Persönlichkeitsmerkmale und das Sprachbeherrschungsniveau der Lerner.

Die Reflexion basiert immer auf vorhandenem Wissen. Sprachreflexion auf der Anfängerstufe des Fremdsprachenunterrichts wird in einem recht beschränkten Umfang eingesetzt. Dabei ist bei der ersten gelernten Sprache an das muttersprachliche Wissen anzuknüpfen. Bei der zweiten Fremdsprache gewinnt die erste Fremdsprache als Bezugsbasis der Reflexion an Bedeutung. Zu betonen ist auch die individuelle Ausrichtung der Reflexion in den kleinen Formen der Reflexion, die sich sehr günstig in Bezug auf die Haltung der Lerner dem Lernprozess gegenüber erweisen kann. Mit Recht schreibt Kleppin (2005: 106) „Eine fünfminütige Reflexion am Ende einer Unterrichtsstunde dazu, was jeder einzelne Lerner denn in dieser Stunde an ‚Zugewinn‘ hat und was er sich gern weitermerken möchte (und wenn es nur ein einziger Ausdruck ist) bzw. gern ‚richtig können‘ möchte, kann dazu dienen, Lernern die Selbstreflexion ‚schmackhaft‘ zu machen“. Mit dem Fortschreiten der Sprachkenntnisse und Fähigkeiten wird der Umfang der Reflexion ausgebaut. Besonders ausgebaut wird er im philologischen Studium. Bilut-Homplewicz (2005: 51) weist z.B. darauf hin, dass „die Sprachreflexion [...] einen immanenten Faktor des philologischen Studium ausmacht“[...]Die Komplementarität von Sprachgebrauch und Sprachreflexion wird somit zum Hauptprinzip der Germanistikbildung in Polen“. Selbst

aber auch bei diesen häufig, wie man annehmen könnte, professionellen Sprachlernern, die ein recht umfangreiches metasprachliches Wissen im Bereich der systemlinguistischen Auslegung der deutschen Sprache aufweisen, bleibt immer noch z.B. die Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache aus, darunter auch mit den Aspekten des sprachlichen Handelns, was Pieklarz-Thien (2015) überzeugend nachgewiesen hat.

Von den vielen wechselseitig zueinander stehenden, lernerbezogenen Faktoren, die einen Einfluss auf die bewusste mentale Aktivität des Lerners haben können, möchte ich noch zum Schluss auf den Verarbeitungsstil des Lerners verweisen. Man kann vermuten, dass die feldunabhängigen Lerner bessere Voraussetzungen in die reflexiv angelegten Verfahren des Unterrichts einbringen. Als reflexive Lerner empfinden sie eine gewisse Affinität gegenüber den Hinweisen, die ihrem kognitiven Verarbeitungsmodus entgegenkommen. Für diese Lerner ist das reflexive Vorgehen eindeutig gewinnbringend. Bei den allgemein herrschenden Annahmen, dass bewusstes Nachdenken die Erkenntnis stützt und sich bei der Entwicklung des operationalen Wissens dienlich auswirken kann, sind auch die impulsiven Lerner zu für sie alternativen Herangehensweisen anzuregen. Dies bedeutet also nach Wegen zu suchen, auch Zugänge zu den impulsiven Lernern zu finden und diese für diese Verfahren zu gewinnen.

Wenn der Fremdsprachenunterricht im Gefüge des gesamten Bildungsweges betrachtet wird, ist zu betonen, dass die Entwicklung der Reflexion nicht nur im Dienste der angestrebten Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten ist. Die Reflexion über das eigene Vorgehen gilt auch als eine gegenwärtig im Berufsleben hoch geschätzte Schlüsselkompetenz, die mit der im Berufsleben angestrebten Professionalisierung eng verbunden ist. Auch in diesem Sinne kann der Fremdsprachenunterricht den im zukünftigen beruflichen Leben der Lerner gestellten Anforderungen entgegenkommen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bilut-Homplewicz, Z. 2005. Zur Sprachnorm-Auffassung im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kontext. In: Stanulewicz, D. / Kalisz, R. / Klaus, C. (Hrsg.). *De lingua et literis: Studia in honorem Casimiri Andreae Sroka*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 45-51.
- Bohl, T. 2001. *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- Bredella, L. 2004. Die Bedeutung multikultureller narrativer Texte für die Anerkennung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. In: Bausch K.-R. / Königs, F. / Krumm H.-J. (Hrsg.). *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 16-21.
- Chan, W.M. 2000. *Metakognition und der DaF- Unterricht für asiatische Lerner*. Münster u.a. Waxmann.

- Chudak, S. 2013. Eigenkulturelle Reflexion im Fremdsprachenunterricht. Zur Stellung und zu den Möglichkeiten der Bewusstmachung eigenkultureller Prägungen der Fremdsprachenlernenden im Kontext der Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz. In: *Studia Germanica Posnaniensia*, 33, 13-28.
- Flavell, J.H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring. In: *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gnutzmann, C. 1997. Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3, 227-236.
- House, J. 1994. Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: vom metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm H.-J. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 85-93.
- House, J. 1997. Kommunikative Bewußtheit und Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 68-87.
- Kleppin, K. 2005. Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potenzial bei Aufgaben. In: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.). *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr, 102-108.
- Knapp-Potthoff, A. 1997. Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 9-23.
- Krumm, H.-J. 1994. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K. R. / Christ, H. / Krumm (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, 117-127.
- Myczko, K. 2013. Die Förderung des Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. In: Blachut, E. / Jarosz, J. / Małgorzewicz, A./Opilowski, R. (Hrsg.). *Sprachwissenschaft im Fokus germanistischer Forschung und Lehre*. Wrocław-Dresden: Neisse Verlag, 331-338.
- Myczko, K. 2013. Konstrukty świadomości komunikacyjnej w kształceniu obcojęzycznym. In: *Lingwistyka Stosowana*, 8, 93-102.
- Myczko, K. 2012. Zu den Instrumenten und Verfahren bei der Förderung der Selbstevaluation im Fremdsprachenunterricht. In: Olpińska-Szkiełko, M. / Gruzca, S. / Berdychowska Z. / Żmudzki J.(Hrsg.). *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Gruzca*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 436-444.
- Nerlicki, K. 2011. *Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*. Hamburg: Kovač.
- Pawlak, M. / Marciniak, I. / Lis, Z. / Barczak, E. 2006. *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Poradnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pawłowska, A. 2010. Die reflexive Haltung des Fremdsprachenlerner im Umgang mit Sprachfehlern als Voraussetzung der Entwicklung seiner Autonomie. In: Myczko, K. (Hrsg.). *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Pieklarz-Thien, M. 2015. *Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und exemplarische Anwendungen für den fortgeschrittenen DaF-Unterricht in Polen*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Podstawa programowa dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. 2009. Dziennik Ustaw, nr 4, poz.17.
- Schermer, F.J. 2006. *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmelter, L. 2004. *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Solmecke, G. 1994. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*, 165-171.

- Weskamp, R. 2001. Sprache und Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht*, 45/54, 165-172.
- Winter, F. 2004. *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik.* Baltmannsweiler Hohengehren: Schneider.
- Wolff, D. 2002. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

