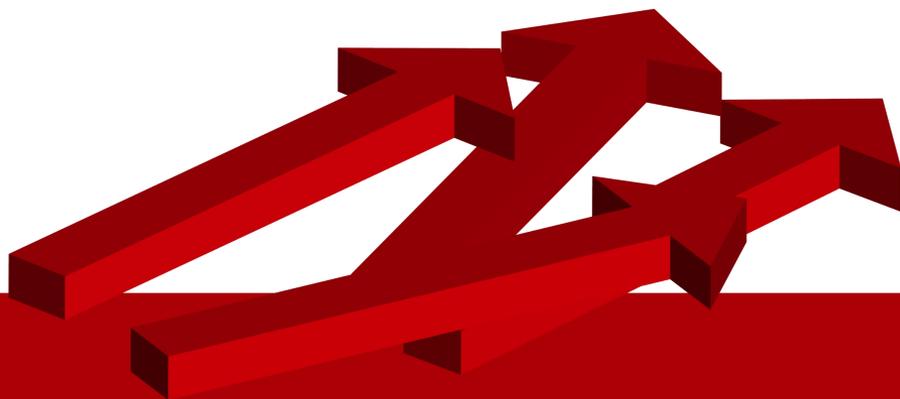


Evelyn Röttger / Kerstin Zimmermann (Hrsg.)

# Entwicklungstendenzen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Zweitspracherwerb und Unterricht –  
Lehrwerke – Projekte



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Evelyn Röttger / Kerstin Zimmermann (Hrsg.)

# Entwicklungstendenzen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Zweitspracherwerb und Unterricht –  
Lehrwerke – Projekte



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlaggestaltung:

© Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

ISBN 978-3-631-60870-8 (Print)

ISBN 978-3-653-01958-2 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-01958-2

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2012

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

[www.peterlang.de](http://www.peterlang.de)

Gewidmet Prof. Dr. Torsten Schlak (22.2.1970 – 11.4.2012)

Leiter des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache der TU Berlin

# Vorwort

Der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses kommt in der modernen Wissensgesellschaft eine entscheidende Bedeutung zu. Doch Jahr für Jahr werden thematisch innovative Magister- und Masterarbeiten an Universitäten archiviert, ohne dass ihr Inhalt jemals einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht worden wäre. Vor diesem Hintergrund entstand der Gedanke, einige Absolventinnen und Absolventen<sup>1</sup> des Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache (DaF) am Institut für Sprache und Kommunikation der Technischen Universität Berlin zu bitten, ihre Abschlussarbeiten für den vorliegenden Sammelband zusammenzufassen. Die ehemaligen TU-Studenten Andrea Díaz, Dörte Grunzig, Andreas Kraft und Eva Schmidt arbeiteten in der Folge ihre Abschlussarbeiten zu ersten wissenschaftlichen Artikeln um. Ihnen gebührt unsere besondere Anerkennung. Das Spektrum der Artikel in diesem Band ergänzen die Nachwuchswissenschaftlerinnen Daniela Rotter (ehem. Universität Graz) und Kerstin Zimmermann (ehem. Ruhr-Universität Bochum), die bereits als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an der PH Karlsruhe (Institut für deutsche Sprache und Literatur) bzw. an der TU Berlin (Institut für Sprache und Kommunikation) arbeiten, sowie Evelyn Röttger, die als Gastprofessorin ebenfalls an der TU Berlin tätig ist. Hinzu kommen Beiträge von Wissenschaftlerinnen, die mit dem Fachgebiet DaF auf besondere Weise verbunden sind. Hierzu zählt der Artikel von Marion Ernst (Universität Potsdam/IH Berlin Prolog), mit der ein gemeinsames Engagement in der Zusatzqualifikation Deutsch als Zweitsprache (DaZ) besteht, Ellen Tichy, die nach ihrem DAAD-Lektorat in Szeged/Ungarn am Fachgebiet ein Reintegrationsstipendium des DAAD absolvierte und Katalin Petneki von der Universität Szeged, mit der eine intensive Erasmuspartnerschaft besteht.

Allen Artikeln des Sammelbandes ist gemein, dass sie Entwicklungstendenzen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache aufzeigen oder innovative Ansätze vorstellen wollen. Hierzu sind die Beiträge des Bandes in drei Themenkomplexe unterteilt. Im ersten Teil *Zweitspracherwerb und Unterricht* steht die Relevanz älterer und neuerer Konzepte des Zweitspracherwerbs für die Unterrichtspraxis im Fokus. Der zweite Teil *Lehrwerke* integriert Lehrwerkanalysen für Deutsch als Fremdsprache hinsichtlich ausgewählter morphologischer, lexikalischer, pragmatischer und landeskundlicher Aspekte. Im dritten Teil *Projekte* werden dann zwei innovative Konzepte vorgestellt, wobei eines auf eine handlungsorientierte Unterrichtspraxis in China abzielt, das andere auf eine interdis-

---

1 Werden im Folgenden aus stilistischen Gründen maskuline Pluralformen bei Personenbezeichnungen gewählt, so sind grundsätzlich weibliche Personen mitgemeint.

ziplinäre Zusammenarbeit zwischen Linguisten, Lehrenden und Sprachendidaktikern in einem Web-Projekt.

Der erste Themenbereich *Zweitspracherwerb und Unterricht* wird durch den Beitrag ‚*Focus on Form‘ als Lehr- und Lernstrategie im DaF- und DaZ-Unterricht* von Daniela Rotter eröffnet. *Focus on Form*, bereits seit den neunziger Jahren diskutiert, soll die Zusammenführung des kommunikativen Ansatzes mit formalen Zielsetzungen ermöglichen. Im Beitrag werden die charakteristischen Merkmale von *Focus on Form* im Unterschied zu *Focus on FormS* und *Focus on Meaning* erläutert. Darüber hinaus werden Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der Umsetzung im Unterricht aufgezeigt, wobei insbesondere die Lernaufgabe als Kontext für die motivierte Formfokussierung als Beispiel dient.

Der sich anschließende Artikel von Kerstin Zimmermann *Sprachlerneignung – eine Perspektive für den Fremdsprachenunterricht?* behandelt ein im deutschsprachigen Raum bislang kaum beachtetes Thema. Der Beitrag umfasst einen Abriss der Diskussion um Sprachlerneignung von den fünfziger Jahren bis heute. Neben einer Einführung in das Konzept der Sprachlerneignung nach Carroll bietet der Artikel eine kurze Vorstellung des *Modern Language Aptitude Test (MLAT)* als einem bekannten Messinstrument der Sprachlerneignung. Zudem werden neuere Ansätze und Entwicklungen beleuchtet und schließlich die Anwendungsmöglichkeiten der Lerneignung im modernen Fremdsprachenunterricht diskutiert.

In ihrem Artikel *Zweitspracherwerb in die Lehrerfortbildung! Bausteine für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für Erwachsene* plädiert Evelyn Röttger mit Blick auf die Notwendigkeit der stärkeren Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden durch linguistische und spracherwerbstheoretische Kenntnisse dafür, die unterrichtspraktischen Implikationen von Zweitspracherwerbstheorien in Fortbildungen für DaF- und DaZ-Lehrende zu integrieren. Vor allem mit Blick auf die sog. ‚großen Hypothesen‘, d. h. Kontrastiv-, Identitäts- und Interlanguage-Hypothese, erläutert sie anhand zahlreicher Beispiele, wie das Wissen der Lehrenden um Spracherwerbstheorien praxisrelevant erweitert werden kann.

Den Beiträgen im zweiten Themenkomplex *Lehrwerke* ist gemeinsam, dass sie sich unter verschiedenen, als defizitär wahrgenommenen Aspekten Lehrwerkanalysen widmen. Dieser Teil beginnt mit einem Beitrag von Andrea Díaz und Dörte Grunzig, die in ihrem Artikel *Phraseologismen in ausgewählten Mittelstufe-Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache* beschreiben, wie Phraseologismen in der Linguistik klassifiziert werden, welche linguistischen Eigenschaften mit ihnen verbunden sind und wie sie gemäß der Phraseodidaktik im Unterricht vermittelt werden sollten. Schließlich untersuchen sie, inwiefern die Vermittlung von Phraseologismen in zwei neueren Mittelstufe-Lehrwerken – *Auf*

*neuen Wegen und Aspekte* – den Erkenntnissen der Linguistik und der Phraseo-  
didaktik entsprechen.

Im Beitrag *Wortbildung in DaF-Lehrwerken – ein vernachlässigter Lern-  
gegenstand?* von Marion Ernst werden Aspekte der Wortbildung im Deutschen  
in der linguistischen Theorie betrachtet. Anschließend werden das DaF-Lehr-  
werk *Delfin* und der Brückenkurs *em neu* dahingehend untersucht, inwieweit die  
Wortbildung als Lerngegenstand thematisiert und didaktisiert wird. Zudem be-  
schäftigt sich der Aufsatz damit, was die Kenntnis bestimmter Wortbildungsre-  
geln auf welchem Sprachniveau leisten kann. Die Autorin resümiert, dass die  
Wortbildung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken eine eher untergeordnete  
Rolle spielt. Sie plädiert jedoch für die Vermittlung von Grundkenntnissen der  
Wortbildung, da sie die Produktion und Rezeption geschriebener und gespro-  
chener Sprache erleichtern können.

In *Berlin, Berlin – ein deutsch-ungarischer Lehrbuchvergleich mit landes-  
kundlichen Perspektiven* untersuchen Katalin Petneki und Ellen Tichy regionale  
und überregionale Lehrwerke für Jugendliche und Erwachsene im Hinblick auf  
die landeskundliche Darstellung Berlins. Dabei wird geprüft, inwiefern landes-  
kundedidaktische Prinzipien – das integrative Prinzip, das fächerübergreifende  
Prinzip, das interkulturelle Prinzip und das Prinzip der Handlungsorientierung –  
umgesetzt werden.

Im letzten Artikel dieses Abschnitts schreibt Dörte Grunzig *Über Höflich-  
keit und ihr (lange) unerhörtes Pendant in der Linguistik und im Deutschen als  
Fremdsprache*. Der Artikel gibt einen Überblick über die Höflichkeitsforschung  
in der Linguistik und stellt mit der *first-* und *second-order politeness* zwei aus-  
gewählte Forschungsansätze genauer vor, die sich seit einigen Jahren auch in der  
Unhöflichkeitsforschung etablieren. Da die Vermittlung von Höflichkeit und  
Unhöflichkeit Forderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens  
für Sprachen darstellt, wird in dem Artikel zudem der Frage nachgegangen, wel-  
che Bedeutung die Konzepte in ausgewählten Lehrwerken des Deutschen als  
Fremdsprache haben.

Der dritte Themenkomplex Projekte beginnt mit dem Beitrag *Das Planspiel  
„Klima, wandeln!“ – ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis Deutsch als  
Fremdsprache in China* von Eva Schmidt. Das Planspiel ist im schulischen und  
außerschulischen Kontext in Deutschland seit Längerem ein etabliertes Konzept  
des handlungsorientierten Unterrichts, insbesondere in den Fächern Politik und  
Gesellschaftswissenschaften. Wie im fachsprachlichen Unterricht Wirtschaft  
kommt es auch im berufsorientierten Sprachunterricht seit Längerem zum Tra-  
gen. Inwieweit ein Planspiel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an einer  
chinesischen Universität durchführbar ist, wird im Beitrag näher beschrieben.

Der Band schließt mit einem Beitrag von Andreas Kraft. In seinem Artikel *Linguistik und DaF: Neue Wege der Zusammenarbeit. Zur methodischen Konzeption eines interaktiven Datenkorpus* entwickelt er eine innovative Idee zu einem digitalen Datenkorpus, das von Linguisten, Fremdsprachendidaktikern und Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache gleichermaßen genutzt werden kann. Einzelne Phänomene von Sprachsystemen können kontrastiert und die Ergebnisse im Korpus festgehalten werden. Eine konkrete Gegenüberstellung eines deutsch-italienischen Phänomens veranschaulicht das Konzept dieses Korpus und liefert zugleich eine beispielhafte Notationsweise.

Abschließend möchten wir allen Autoren für ihre konstruktive Mitarbeit danken. Ebenso danken wir Carina Berger und Marion Ernst für die akribische Lektoratsarbeit sowie Georg Frein für seine Geduld und Ausdauer beim Formatieren des Manuskripts. Wenn der Band zu weiteren Diskussionen, zu einer Intensivierung der Forschung auf den ausgewählten Themengebieten oder zu einem Anschub der Arbeit von Nachwuchswissenschaftlern beitragen kann, ist das Ziel dieses Sammelbandes erreicht.

Berlin, im April 2012

Evelyn Röttger & Kerstin Zimmermann

# Inhaltsverzeichnis

## I. Zweitspracherwerb und Unterricht

Daniela Rotter	
<i>Focus on Form</i> als Lehr- und Lernstrategie im DaF- und DaZ-Unterricht.....	13
Kerstin Zimmermann	
Sprachlerneignung – eine Perspektive für den Fremdsprachenunterricht?.....	33
Evelyn Röttger	
Zweitspracherwerb in die Lehrerfortbildung! Bausteine für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für Erwachsene.....	53

## II. Lehrwerke

Andrea Díaz & Dörte Grunzig	
Phraseologismen in ausgewählten Mittelstufe-Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.....	81
Marion Ernst	
Wortbildung in DaF-Lehrwerken – ein vernachlässigter Lerngegenstand?.....	97
Katalin Petneki & Ellen Tichy	
Berlin, Berlin – ein deutsch-ungarischer Lehrbuchvergleich mit landeskundlichen Perspektiven.....	115
Dörte Grunzig	
Über Höflichkeit und ihr (lange) unerhörtes Pendant in der Linguistik und im Deutschen als Fremdsprache.....	129

### **III. Projekte**

Eva Schmidt

Das Planspiel „Klima, wandeln!“ – ein Beispiel aus der  
Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache in China..... 147

Andreas Kraft

Linguistik und DaF: Neue Wege der Zusammenarbeit.  
Zur methodischen Konzeption eines interaktiven Datenkorpus..... 165

Autorenregister..... 181

# **I. Zweitspracherwerb und Unterricht**



# *Focus on Form* als Lehr- und Lernstrategie im DaF- und DaZ-Unterricht

Daniela Rotter

## **Einleitung**

Sprachunterricht kann u. a. kommunikationsorientiert oder formorientiert realisiert werden. Im kommunikationsorientierten Unterricht fokussieren Aufgaben und Aktivitäten auf die Bedeutung sprachlicher Elemente mit dem Ziel, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern, während im formorientierten Unterricht die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachliche Form gelenkt wird (vgl. Ellis, R. 2008a: 437).

Ich möchte auf die Umsetzung formorientierten Unterrichts eingehen und dabei das als *Focus on Form (FoF)* bekannt gewordene Prinzip für den DaF- und DaZ-Unterricht beleuchten. Zunächst gehe ich auf die Unterscheidung zwischen *Focus on Form und Focus on FormS (FoFS)* ein, um konstituierende Merkmale des *FoF*-Prinzips daraus abzuleiten. In weiterer Folge gehe ich auf den Lernaufgaben-Ansatz ein (*task-based language teaching, TBLT*), der untersucht, wie Lernende im Rahmen von Aufgabenbearbeitung auf die Form im Sinne eines *FoF* aufmerksam (gemacht) werden können. Ziel ist es zu zeigen, welches Potenzial der *FoF*-Ansatz für den Unterricht mit DaF-/DaZ-Lernenden hat und welche Überlegungen der Lehrende anstellen kann, um Form- und Bedeutungsfokus zu vereinen.

## **Formfokussierender Unterricht**

Unterricht, der den Fokus auf die sprachliche Form zu lenken versucht, wird prinzipiell als „form-focused instruction“ (*FFI*) bezeichnet (Ellis, R. 2008a: 437). Explizit formfokussierender Unterricht fördert die Ausbildung metasprachlicher Regeln, wobei deduktiv oder induktiv vorgegangen werden kann. Implizit formfokussierender Unterricht zielt darauf ab, dass Lernende sprachliche Regeln ohne Bewusstheit ableiten. Housen/Pierrard (2005) haben charakteristische Merkmale zur Unterscheidung explizit und implizit formfokussierenden Unterrichts gesammelt. Sie unterscheiden,

- ob Aufmerksamkeit von außen gelenkt wird oder die Form Aufmerksamkeit auf sich zieht;
- ob der Formfokus spontan und ungeplant oder festgelegt und geplant passiert;

- ob der Kommunikationsprozess kurzfristig und unaufdringlich oder langfristig und deutlich unterbrochen wird;
- ob die Form im Kontext der inhaltlichen Kommunikation oder isoliert betrachtet wird;
- ob Metasprache eingesetzt wird und Regeln erklärt werden;
- ob die Verwendung der Form frei ist oder kontrolliert wird.

Je nachdem, wie diese Merkmale im Unterricht vertreten sind, handelt es sich um *FoF* als implizite Umsetzung von *FFI* oder um *FoFS* als explizite Variante. Rod Ellis (2001: 16f.) macht den Unterschied außerdem am primären Fokus unterrichtlicher Aktivitäten fest. Dieser ist bei *FoFS* auf der Formebene, bei *FoF* dagegen auf der Bedeutungsebene. Folgendes Beispiel aus einem DaZ-Lehrwerk für Grundschulkindern zeigt einen ausschließlichen Formfokus:

### **Im Straßenverkehr**

#### **Verben (Tunwörter) verändern sich**

- *Lies dir die kleinen Gespräche durch. Setze die richtige Form ein.*

*Welche Form von **fahren** passt hier?*

Akiko ist spät dran. Sie bittet ihre Mutter: „\_\_\_\_\_ du mich bitte in die Schule?“ „Gut, ich \_\_\_\_\_ dich! Zieh dir die Jacke an, dann \_\_\_\_\_ wir gleich los!“ „Wohin \_\_\_\_\_ ihr?“ „fragt ihr Vater.  
„Ich muss Akiko in die Schule \_\_\_\_\_, sonst kommt sie zu spät.“

Bsp. 1: Im Straßenverkehr (*Sprache erwerben* 2006: 7)

Die Lernenden sind gefordert, die Formen eines Verbs konjugiert einzusetzen. Dabei kommen die Formen des Verbs „fahren“ im Präsens vor, und es gibt eine korrekte Lösung. Der Formfokus ist somit festgelegt und die Verwendung der Formen stark gelenkt. Hinzu kommt eine metasprachliche Anweisung, die man verstehen muss, um den Arbeitsauftrag erfüllen zu können. Die Kinder müssen sich kaum mit dem Inhalt des Textes auseinandersetzen, geschweige denn, eigene Erfahrungen, Meinungen oder Ansichten verbalisieren. Die Form des Verbs zieht kaum Aufmerksamkeit auf sich und der Kontext könnte beliebig ausgetauscht werden. Als Ergebnis ist einzig der ausgefüllte Lückentext sichtbar. Eine Übung wie diese ist demnach eindeutig als explizit formfokussierend und dem *FoFS*-Ansatz zuzuordnen.

## **Das Focus on Form-Prinzip**

*FoF* wurde 1991 von Michael Long als Merkmal der Lernumgebung definiert und ist somit weder als Methode zu verstehen noch einer bestimmten Methode

zuzuordnen. Vielmehr handelt es sich um ein Prinzip der Unterrichtsplanung und -durchführung, das sowohl formale als auch kommunikative Zielsetzungen verfolgt (s. u.). Daraus ergibt sich, dass der *FoF* ergänzend im bedeutungszentrierten Unterricht vorkommt und in diesen integriert wird, wenn rezeptive oder produktive Sprachprobleme auftreten (vgl. Long 1991: 46). Der primäre Fokus der Lernenden und des Lehrenden bleibt im Grunde aber auf der kommunikativen bedeutungszentrierten Ebene: „*Focus on Form* involves [...] an occasional shift in attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension (Long/Robinson 1998: 23). Und: „*Focus on Form* [...] overtly draws students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication (Long 1991: 45f.).

Wann und warum eine Form fokussiert wird und wie lange die Fokussierung andauert, hat zur Unterscheidung zwischen geplantem (*planned*) und spontanem (*incidental*) *FoF* geführt. Geplanter *FoF* ist theoriegeleitet, spontaner *FoF* ergibt sich aus dem aktuellen Unterrichtsgeschehen (vgl. Ellis, R. 2001: 20 ff.). Im nächsten Abschnitt soll daher näher auf die Umsetzungsoptionen von *FoF* eingegangen werden.

*Focus on Form*, das dem Unterrichtsgeschehen entspringt und auf ein Verständnisproblem oder formales Problem zurückzuführen ist, wird als spontaner oder inzidenteller *FoF* bezeichnet (vgl. Ellis, R. 2001: 22). Dabei sind wiederum zwei Typen zu unterscheiden: präventiver und reaktiver *Focus on Form*. Bei präventivem *FoF* löst ein als problematisch wahrgenommenes sprachliches Element den Fokuswechsel von der Bedeutungsebene auf die Formebene aus, ohne dass tatsächlich ein Fehler aufgetreten ist. Der Lehrende oder ein Lernender greift ein sprachliches Phänomen auf, um dessen Bedeutung zu klären, Verstehen abzusichern oder um auf die Form zu achten. In diesem Moment wird aus dem Sprachbenutzer ein Sprachlerner. Bei präventivem *FoF* ist besonders interessant, wer den Fokuswechsel veranlasst, also ob lehrer- oder lernerinitiiert auf die Form fokussiert wird und wie dabei vorgegangen wird. R. Ellis (2001: 23) weist darauf hin, dass bezüglich dieser Frage ein Forschungsdesiderat besteht.

Mit reaktivem *FoF* wird auf ein tatsächlich auftretendes sprachliches Problem reagiert. Im Unterschied zur Bedeutungsaushandlung, bei der es zu einem kommunikativen Zusammenbruch („communication breakdown“, Ellis, R. 2003: 346) kommt, ist Formaushandlung didaktisch orientiert, d. h., es gibt kein echtes Verständnisproblem und dennoch wird der Diskurs unterbrochen, um auf die Form zu fokussieren. Das entstehende diskursive Muster zeichnet sich durch folgende Struktur aus (Varonis/Gass 1985: 74):

Der Auslöser (*trigger*) ist ein problematischer Teil in einer Äußerung. Diesem folgt ein Indikator (*indicator*), mit dem der Interaktionspartner anzeigt, dass etwas nicht korrekt oder verständlich war, worauf der Sprecher antwortet (*response*). Eine Reaktion (*reaction to response*) auf die Antwort folgt optional.

Besonders relevant sind die Indikatoren (I), also die Feedbacktechniken, mit denen der Interaktionspartner (meist der Lehrende) anzeigt, dass ein sprachliches Problem vorliegt bzw. Form oder Bedeutung ausgehandelt werden müssen, und die Antwort (R) des Lernenden. Durch seine Antwort (R) zeigt der Lernende, ob er das Feedback auf die Form seiner Äußerung bezieht und in Folge dessen verändert. Man spricht in diesem Fall von „uptake“ (Ellis, R. 2008b: 231f.), das in vielen Studien zur Messung der Effekte von Feedback herangezogen wird.<sup>1</sup> Eine Feedbacktechnik, die den Fokus der Lernenden unaufdringlich und implizit auf die Form lenkt, sind sog. *recasts*, bei denen die problematische Äußerung korrekt vom Lehrenden (oder Interaktionspartner) wiederholt wird. Diese *input*-liefernde Strategie unterbricht den kommunikativen Fluss nicht, was gleichzeitig ein Problem darstellt, da der Lernende diesen Indikator eventuell nicht als Feedbacktechnik, sondern als diskursives Mittel wahrnimmt.<sup>2</sup> Eine weitere implizite Technik ist das Nachfragen (*request for clarification*). Der Interaktionspartner fragt nach, um den Fokus des Lernenden auf die Form seiner Äußerung zu lenken. Es gilt dasselbe Problem wie bei *recasts*, da Nachfragen ebenfalls als nicht-didaktische Diskursmittel eingesetzt werden. Mit Nachfragen fordert der Interaktionspartner den Lernenden jedoch auf, die Äußerung verändert zu wiederholen. Bestätigung (*confirmation check*) und Wiederholen (*repetition*) werden ebenfalls als implizite, *input*-liefernde Feedbacktechniken eingeschätzt (vgl. Ellis, R. 2008b: 227). Zu den expliziten und *output*-fordernden Feedbacktechniken zählen das Elizitieren, metasprachliches Feedback und explizite Korrektur. Sie unterbrechen den kommunikativen Fluss stärker und lenken eindeutiger auf die Formseite der Äußerung. Batstone (2007) weist darauf hin, dass die Interpretation von Feedback stark vom gesamten Unterrichtsdiskurs und dem Erkennen sog. *frames* beeinflusst wird. Eine Reihe von Studien hat außerdem gezeigt, dass die Menge an *uptake* vom Feedbacktyp, der Form, auf die sich das Feedback bezieht, und vom Unterrichts- und Interaktionskontext abhängt (vgl. Nassaji 2009: 416).

---

1 Eine Problematisierung bezüglich der Rolle von *uptake* zur Messung von erfolgreicher Aushandlung bzw. Erwerb findet sich in Nassaji (2009: 416f.).

2 Nassaji (2009: 422) weist darauf hin, dass auch bei *recasts* der Explizitheitsgrad variiert und zwar in Abhängigkeit von der Auftretenshäufigkeit, der Betonung und der Länge bzw. Komplexität (wobei kürzere *recasts* als expliziter beschrieben werden als längere).

Präventiver und reaktiver *FoF* haben eine extensive Fokussierung auf unterschiedliche sprachliche Bereiche zur Folge. Der Lehrende kann die Fokussierung kaum planen und Materialien manipulieren. Zudem benötigt er eine enorme metasprachliche Bewusstheit, Flexibilität und methodische Kompetenz, um sich ergebende formale Fragestellungen und Schwierigkeiten im laufenden Unterrichtsdiskurs aufzugreifen und für eine Fokussierung zu nutzen. Zu bedenken ist außerdem, dass einige der genannten Feedbacktechniken als diskursive Mittel eingesetzt werden und somit eine Fokuslenkung auf die Form nicht erschwert ist.

Wurde der Lernende auf die Form aufmerksam, steht der Lehrende vor der Entscheidung, wie lange die Form ausgehandelt werden soll und inwiefern eine sprachliche Regelmäßigkeit benannt und kognitiviert werden soll. Diese Entscheidung kann im Grunde nur auf Grundlage fundierten Wissens über den Lernstand der Lernenden entschieden werden. Nach dem Formfokus steht der Lehrende vor der Herausforderung, den Unterrichtsdiskurs wiederum kommunikativ zu gestalten.<sup>3</sup>

Wird die zu fokussierende Form vorweg festgelegt und Lernmaterial dementsprechend manipuliert, handelt es sich um geplanten *FoF*, der (meist) zur intensiven Fokussierung eines Form-Bedeutungspaars führt. Theoriegeleitet versucht man durch Manipulation des Inputs die Wahrnehmbarkeit bestimmter sprachlicher Elemente zu fördern. Angereicherter Input (Inputflut) und Inputverstärkung sollen die Form salient machen, so dass der Lernende sie bemerkt und als *intake* in seine Lernaltersprache aufnimmt. *FoF* bezieht sich damit direkt auf die *noticing*-Hypothese von Schmidt (1990), die besagt, dass auch implizites Lernen ein gewisses Maß an Bewusstheit einschließt. Dieses Level an Bewusstheit wird als *noticing* bezeichnet und bezieht sich auf Oberflächenmerkmale der Sprache, nicht auf abstrakte Prinzipien oder Regelmäßigkeiten: „[The] objects of attention and noticing are elements of the surface structure of utterances in the input“ (Schmidt 2001: 5).

Schmidt geht davon aus, dass das Bemerkens formaler Elemente eine Bedingung für das Lernen einer L2 darstellt. Er unterscheidet *noticing* von *understanding*. *Understanding* meint das Erkennen und Versprachlichen von sprachlichen Regelmäßigkeiten und verlangt vom Lernenden ein viel höheres Bewusstheitsniveau als *noticing*.

Eckerth/Riemer (2000: 234) weisen darauf hin, dass *noticing* ein lernerinterner Prozess ist, der von Merkmalen der Lernumgebung, aber besonders stark von individuellen affektiven Faktoren beeinflusst wird. Was als bedeutsam und

---

3 Die notwendigen Lehrerkompetenzen werden weiter unten im Abschnitt Implementierung zusammengefasst.

bemerkenswert von den Lernenden wahrgenommen wird, ist zentral. Darauf weist auch Funk (2006: 55) hin: „Neuropsychologisch betrachtet kann *input* im Lernprozess nie *meaningful* sein, bestenfalls *intake*. Das individuelle Gehirn entscheidet, was es für *meaningful* hält und ihm entsprechend Verarbeitungsaufmerksamkeit widmet.“ Für die Umsetzung geplanter Formfokussierung im Sinne von *FoF* bedeutet dies, dass ohne Involvierung und Motivierung kein *noticing* stattfindet. Nur durch anregende Impulse, die Interaktion fördern, wird jenes kognitive Fenster (vgl. Doughty 2001: 229) geöffnet, das *noticing* ermöglicht.

<i>Focus on FormS</i>	<i>Focus on Form</i>		<i>Focus on Meaning</i>
	zufällig		geplant
	reaktiv	präventiv	Inputflut, Inputverstärkung
	extensive Fokussierung auf verschiedene Formen		intensive Fokussierung eines Form- Bedeutungspaares

Abb. 1: Übersicht über zufällige und geplante Formfokussierung

## Zusammenführung formaler und kommunikativer Zielsetzungen

Doughty (2001) betont, dass *FoF* als pädagogisches Instrument dann sinnvoll ist, wenn übergeordnete Prozesse der Sprachverarbeitung nicht gestört werden, die Formfokussierung also unaufdringlich und kurzfristig geschieht. Sie plädiert für ein gleichzeitiges Verarbeiten von Form, Bedeutung und Gebrauch durch Lenkung der selektiven Aufmerksamkeit: „Focus on Form involves learners’ briefly and perhaps simultaneously attending to form, meaning, and use during one cognitive event“ (Doughty 2001: 211).

Gelangen formale Aspekte in den Aufmerksamkeitsfokus erhöht sich die Chance, dass der Lernende mit der Bedeutung auch Form und Gebrauch eines sprachlichen Elements abspeichert. Nach Doughty (2001: 211) ist dieses *joint processing* der entscheidende Unterschied zwischen dem *FoF*-Ansatz und anderen sprachdidaktischen Ansätzen.

Aufmerksamkeit ist das zentrale Konstrukt bei *FoF*. Sie erhöht das Aktivierungslevel eingehenden Inputs im Arbeitsgedächtnis und somit die Wahrscheinlichkeit für *intake*: „[Attention. D.R.] heightens the activation level of input in working memory, allowing it to remain there for longer through rehearsal and thus making it available for further processing and for entering long-term mem-

ory“ (Ortega 2009: 93). Worauf der Mensch seine selektive Aufmerksamkeit richtet, ist weitgehend willkürlich vom Individuum steuerbar und somit auch beeinflussbar. Aufmerksamkeit eröffnet den Zugang zum Bewusstsein des Menschen. Was der Mensch bemerkt, kann er unter normalen Umständen auch verbalisieren (Ortega 2009: 94).

Ob Aufmerksamkeit für L2-Lernen notwendig ist, ist nicht eindeutig geklärt. Schmidt (1990, 1995, 2010) geht davon aus, dass Lernende das Sprachmaterial auf einem Bewusstseinsniveau wahrnehmen und verarbeiten müssen, das bewusste Aufmerksamkeit (*focal attention*) einschließt. Das Lernmaterial erreicht somit das Bewusstsein des Lernenden. Andere gehen davon aus, dass reines Registrieren ohne Bewusstheit und ohne kontrollierte Verarbeitung zu L2-Lernen führt (vgl. Tomlin/Villa 1994: 185ff.). Mittlerweile geht man von einem Kontinuum der an der Verarbeitung von Stimuli beteiligten Aufmerksamkeit aus (vgl. Ortega 2009: 95). Reize können sowohl auf niedrigem Aufmerksamkeitsniveau und automatisch verarbeitet werden, sie können aber auch auf höherem Aufmerksamkeitsniveau wahrgenommen und über kontrollierte Aufmerksamkeitsausrichtung verarbeitet werden. Entscheidend ist, dass sich ein Formfokus auf unterschiedlichen Bewusstseisgraden vollziehen kann und, im Sinne einer *weak-interface position* (s. u.), bewusste und unbewusste Verarbeitungsprozesse parallel ablaufen können.

Die Frage, welche Rolle expliziter Unterricht und explizites Sprachwissen für den Zweitspracherwerb haben, wird in der sog. *interface*-Diskussion aufgegriffen. Vertreter der sog. *strong-interface position* gehen davon aus, dass explizites Wissen durch Anwendung und Übung automatisiert wird und die Qualität impliziten Wissens annehmen kann. Vertreter der *non-interface position* gehen davon aus, dass explizites Wissen und Lernen nicht zum Erwerb einer Sprache beitragen und berufen sich auf Krashens Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerben (Ellis, N. 2007: 19). N. Ellis (2007: 23ff.) beschreibt, warum implizite Lernprozesse für den Zweitspracherwerb unzureichend sind und um explizite Lernprozesse durch *FFI* angereichert werden müssen. Er argumentiert mit sog. *learned attention*, die Lernende aus der L1 mitbringen. Gemeint ist damit die Tatsache, dass sich die Sprachverarbeitung an die L1 des Lernenden angepasst hat, was dazu führt, dass bestimmte Aspekte der L2 nicht optimal verarbeitet werden. Expliziter Unterricht unterstützt den Lernenden dabei, ungeeignete L1-bedingte Sprachverarbeitungsroutinen zu überwinden, so dass Elemente der L2 (besser/bewusster) wahrgenommen und verarbeitet werden können, die andernfalls unbemerkt bleiben.

Die *weak-interface position* geht davon aus, dass explizites Wissen drei wichtige Funktionen beim Erwerb einer zweiten Sprache hat.