



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Binanzer, A., Langlotz, M. & Wecker, V. (2022). Zur Heterogenität theoretischer Modellierungen und empirischer Operationalisierungen sprachlicher Wissens- und Vermittlungsformen. Einführung in das Themenheft. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 115, 1-7.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2022.1275>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Anja Binanzer, Miriam Langlotz, Verena Wecker, 2022

Zur Heterogenität theoretischer Modellierungen und empirischer Operationalisierungen sprachlicher Wissens- und Vermittlungsformen. Einführung in das Themenheft

Anja BINANZER

Leibniz Universität Hannover
Deutsches Seminar
Königsworther Platz 1
30167 Hannover
anja.binanzer@germanistik.uni-hannover.de

Miriam LANGLOTZ

Universität Kassel
Institut für Germanistik
Kurt-Wolters-Straße 5
34125 Kassel
m.langlotz@uni-kassel.de

Verena WECKER

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Germanistisches Institut
Schlossplatz 34
48143 Münster
verena.wecker@uni-muenster.de

1. Implizites und explizites sprachliches Wissen und Vermitteln

Die Termini implizites sprachliches Wissen und explizites sprachliches Wissen werden sowohl in der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung als auch in der Klinischen Linguistik, der Psycholinguistik sowie in der sprachdidaktischen Forschung dazu verwendet, sprachliches Wissen (grob) in zwei unterschiedliche Formen zu unterscheiden: Mit implizitem Wissen wird im Allgemeinen auf sprachliches Wissen referiert, das sprachpraktischen bzw. primärsprachlichen Handlungen zugrunde liegt (Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören); mit explizitem Wissen sind hingegen metasprachliche Fähigkeiten gemeint, also die Fähigkeiten, bewusst über Sprache zu sprechen bzw. zu reflektieren (vgl. u.a. Karmiloff-Smith 1986; R. Ellis 2005; Paradis 2009; Bredel 2013).

Eine damit einhergehende Unterscheidung betrifft mit dem Blick auf die Lehrbarkeit von implizitem bzw. explizitem sprachlichen Wissen die Formen der

Sprachvermittlung, die analog zu den Wissensarten in implizite und explizite Instruktion unterschieden werden. Auch wenn diese Instruktionsformen heterogen definiert werden, kann als eine übliche basale Unterscheidung die folgende angenommen werden: Bei der impliziten Instruktion werden die zu lernenden sprachlichen Strukturen im Sprachunterricht im Rahmen kommunikativ bedeutungsvoller Kontexte präsentiert, ohne die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Formen, Regeln oder Systemzusammenhänge zu lenken, in der Annahme, dass diese unbewusst aus dem sprachlichen Input abstrahiert werden. Explizite Instruktion bezeichnet hingegen die (deduktive oder induktive) Vermittlung sprachlicher Formen oder Strukturen, bei der die sprachlichen Systemzusammenhänge zur bewussten Wahrnehmung explizit thematisiert werden (vgl. u.a. Hulstijn 2005; Fieg, Hilbert & Belke 2013; Andringa & Rebuschat 2015; Hochstadt 2015; Godfroid 2016; Pfenninger & Lendl 2017).

In Abhängigkeit von unterschiedlichen Typen von Sprachlernenden (L1-Lernende, L2-Lernende; Kinder, Jugendliche, Erwachsene; ungestörter/gestörter Spracherwerb), die unterschiedliche kognitive bzw. sprachliche (Vor-)Erfahrungen aufweisen, wird in allen Disziplinen danach gefragt, welche Form der Sprachvermittlung sich für welche Zielgruppe (am besten) eignet, implizites oder explizites sprachliches Wissen erfolgreich und nachhaltig aufzubauen (vgl. Norris & Ortega 2000; DeKeyser 2003; R. Ellis 2008; Goo et al. 2015). Dabei werden auch mögliche Zusammenhänge und Interaktionen zwischen den unterschiedlichen Wissensarten und Instruktionsformen erörtert (z.B. N. Ellis 2005; Godfroid 2016, Suzuki & DeKeyser 2017), um diese Erkenntnisse anwendungsorientiert für die Sprachvermittlung fruchtbar zu machen.

Abgesehen von der basalen Unterscheidung zwischen implizit und explizit besteht im Forschungsdiskurs zu diesem Gegenstand eine große Heterogenität sowohl in Bezug auf die Definition und Operationalisierung dieser beiden kognitiven Mechanismen bzw. didaktischen Strategien als auch in Bezug auf die Forschungsergebnisse, die tlw. auch entlang der Disziplinengrenzen verläuft. So kommen z.B. Goo et al. (2015) in ihrer umfangreichen Metaanalyse für im Zeitraum von 1980 bis 2011 durchgeführte Interventionsstudien mit jugendlichen und erwachsenen L2-Lernenden zu dem Schluss, dass explizite Instruktion insgesamt effektiver als implizite Instruktion ist. Funke (2018) hingegen kommt in seiner Metastudie zu Effekten des ersprachlichen Grammatikunterrichts im deutschsprachigen Raum aus den Jahren 1965-2015 zu dem Ergebnis, dass sich "grammar instruction" – weitgehend als explizite Instruktion zu betrachten – nur in sehr begrenztem Maße auf die primärsprachlichen Fähigkeiten auswirkt: Während er von minimalen Effekten auf die Schreibkompetenz unter ganz bestimmten Vermittlungsvoraussetzungen, einer funktionalen Perspektive, ausgeht, sind für das Leseverstehen keine Effekte messbar. Die Ergebnisse bezeichnet er als spärlich, jedoch mit der internationalen Forschung kompatibel. Die Forschungsergebnisse zur Frage

der Effektivität der beiden Instruktionsformen scheinen sich also zu unterscheiden, je nachdem, ob es sich um L2- oder L1-Lernende handelt.

Ob implizite oder explizite Instruktion erfolgversprechender ist, kann jedoch nicht allein auf den Faktor Spracherwerbstyp zurückgeführt werden. Vielmehr scheinen für die unterschiedlichen Studienergebnisse forschungsmethodologische Aspekte ursächlich zu sein, etwa die bereits angedeutete Heterogenität der den Studien zugrunde gelegten Kategorisierungen und der vorgenommenen Operationalisierungen der Wissens- und Vermittlungsformen. So unterscheidet sich der Begriff von implizitem Wissen, wie er in der Erstsprachdidaktik verstanden wird, von dessen Verwendung in der Zweitspracherwerbs-/vermittlungsforschung: In der Erstsprachdidaktik wird implizites Wissen grundsätzlich eher im Sinne literaler Fähigkeiten (z.B. die textsortenspezifische Verwendung grammatischer Mittel) verstanden (vgl. z.B. Funke 2018), während in der Zweitsprachdidaktik, der Psycholinguistik und der Klinischen Linguistik darunter eher der Aufbau basaler grammatischer Fähigkeiten (z.B. das Bilden grammatisch zielsprachlicher Wortformen oder Sätze; vgl. z.B. Goo et al. 2015) verstanden wird. Auch das Verständnis von explizitem Wissen ist uneinheitlich: Während in der L1-Didaktik z.B. Bredel (2013) explizites Wissen in Prozess- und Analysewissen differenziert und damit die Fähigkeit, sprachliche Strukturen kontrolliert zu manipulieren (Prozesswissen) von der Fähigkeit, diese Strukturen terminologisch zu erfassen (Analysewissen), abgrenzt, unterscheiden z.B. Suzuki & DeKeyser (2017) in der Zweitspracherwerbsforschung zwischen verschiedenen Graden der Automatisierung expliziten Wissens. Darüber hinaus unterscheiden sich die Methoden, mit denen implizites und explizites Wissen (als Ergebnis einer implizit oder explizit gestalteten Intervention) gemessen wird, von Studie zu Studie, wobei in einer Vielzahl an Studien wiederum gar nicht genau zwischen implizitem und explizitem Wissen differenziert wird, sondern allgemein „sprachliche Fähigkeiten“ vor und nach der Intervention gemessen werden (im deutschsprachigen Raum z.B. Stanat et al. 2012; Kauschke & Rath 2017). Goo et al. (2015: 470) berichten, dass die nach der (implizit oder explizit gestalteten) Intervention gemessenen Sprachfähigkeiten überwiegend als explizites Wissen zu charakterisieren sind und deshalb wahrscheinlich v.a. der Aufbau von explizitem Wissen (besser) durch explizite Instruktion zu erzielen ist. Ein entscheidender Aspekt ist also, wie Sprachfähigkeiten gemessen werden und um welche Art von Sprachwissen (implizit oder explizit) es sich dabei genau handelt. Weitere Aspekte, über deren Einfluss auf den Erfolg impliziter und expliziter Vermittlungsmethoden in der Forschung diskutiert wird, sind der zu vermittelnde sprachliche Gegenstand (z.B. Spada & Tomita 2010) und das Alter der Lernenden (z.B. Pfenniger 2014).

Ein Ziel dieses interdisziplinär konzipierten Themenheftes besteht deshalb darin, die unterschiedlichen theoretischen Modellierungen impliziten und expliziten sprachlichen Wissens bzw. impliziter und expliziter Instruktion der

vertretenen Forschungsrichtungen sowie deren Operationalisierungen im Rahmen empirischer Forschung aufzuzeigen. Außerdem verfolgt das Heft das Ziel, aktuelle in den unterschiedlichen Disziplinen zu Tage geförderte empirische Befunde zur Wirksamkeit impliziter und expliziter Instruktion vorzustellen. Dadurch sollen anwendungsorientierte Erkenntnisse darüber generiert werden, welchen Prinzipien der Sprachunterricht für L1- bzw. L2-Lernende unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen folgen sollte, um Lernzuwachs zu erzielen.

2. Die Beiträge

Das Heft umfasst sieben Beiträge, von denen die ersten drei den Charakter von Überblicksartikeln haben und die aktuellen Tendenzen in der Forschung zu den Themen implizites und explizites Wissen und Vermittlung in den Disziplinen Deutsch als Zweitsprache, Klinische Linguistik und Deutschdidaktik darstellen. Bei den folgenden drei Beiträgen handelt es sich um empirische Studien zur Sprachvermittlung mit unterschiedlichen Ausgangssprachen (Niederländisch, Polnisch, Deutsch) und Zielsprachen (Polnisch, Deutsch, Kunstsprache), in denen die Effekte der Vermittlung impliziten bzw. expliziten sprachlichen Wissens durch unterschiedliche Interventionen gemessen wurden. Der letzte Beitrag widmet sich schließlich dem Erstspracherwerb expliziten sprachlichen Wissens im ungesteuerten Kontext.

Sabrina Geyer präsentiert in ihrem Beitrag eine Klassifikation von Vermittlungsansätzen im Fach **Deutsch als Zweitsprache** und nimmt eine systematische Review zur Wirksamkeit impliziter und expliziter Vermittlungsansätze in diesem Bereich vor. Sie zeigt, dass es bislang nur wenige Studien gibt, die sich explizit mit diesem Thema auseinandersetzen und die existierenden Studien tlw. methodische Mängel aufweisen, so dass es auf dem derzeitigen Forschungsstand nicht möglich ist, mit Sicherheit zu sagen, ob implizite oder explizite Vermittlungsansätze erfolversprechender sind. Schließlich weist sie darauf hin, dass sich weitere, von der Vermittlungsform unabhängige Faktoren auf den Erwerbserfolg auswirken.

Margret Seyboth und **Franziska Machleb** fokussieren in ihrem Überblicksartikel sprachtherapeutische Maßnahmen, die bei Menschen mit **Aphasie** angewendet werden. Sie stellen Studien vor, die den Erfolg impliziten und expliziten Lernens untersuchen und klassifizieren in der Therapie eingesetzte Methoden nach ihrem Explizitheitsgrad. Dabei wird herausgestellt, dass implizite und explizite Therapiemethoden für Aphasiepatienten auf allen Ebenen der Sprachverarbeitung möglich sind und abhängig von der konkreten Situation des Patienten angewendet werden.

Ann Peyer und **Beate Lütke** geben in ihrem Beitrag einen Überblick über die Forschungslandschaft zum impliziten und expliziten Wissen und dessen Vermittlung in der **deutschen Sprachdidaktik**. Dazu skizzieren sie verschie-

dene Modelle zur Einordnung der Begrifflichkeiten und geben einen Überblick über Erwerbs- und Unterrichtsprozesse. Es wird deutlich, dass innerhalb der Deutschdidaktik eine große Heterogenität im Verständnis dieser Begrifflichkeiten herrscht und große Forschungslücken bestehen.

Marianne Starren geht in ihrer empirischen Studie aus dem Bereich der **Zweitspracherwerbsforschung** der Frage nach, ob sich ein Unterschied zwischen der Wirksamkeit einer rein impliziten Vermittlung und einer formfokussierenden Vermittlung der Wortstellung bei der Negation im Polnischen bei erwachsenen niederländischen Lernenden des Polnischen in den ersten Vermittlungsstunden beobachten lässt. Sie zeigt, dass sowohl Lernende, die rein implizit unterrichtet werden, als auch Lernende, die zusätzlich explizite Instruktionen erhalten, die Wortstellung bereits nach wenigen Stunden Unterricht (und Input) zu einem großen Anteil beherrschen. Ein Unterschied in der Wirksamkeit der Vermittlungsmethoden ist dabei nicht auszumachen.

Joanna Targońska fragt in ihrem Beitrag aus dem Bereich der **Deutsch als Fremdsprache-Didaktik**, ob sich Kollokationskompetenz im Fremdsprachenunterricht durch eine Vermittlung fördern lässt, die zwar Elemente einer expliziten Vermittlung enthält, in der aber kein deklaratives metasprachliches Wissen vermittelt wird. In der Versuchsgruppe von erwachsenen polnischen Deutsch als Fremdsprache-Lernenden führte ein solches Vorgehen zwar grundsätzlich zum Erfolg, benötigt aber in vielen Fällen mehr als ein Jahr, bevor die Lernenden über das Lernen von Einzelwörtern hinausgehen.

Sarah Kuba, Pia Marie Braun und Eva Belke präsentieren in ihrem **psycholinguistischen** Beitrag eine empirische Untersuchung zum impliziten Erwerb eines genusartigen Systems in einer artifiziellen Sprache durch deutschsprachige Kinder im (Vor-)Schulalter. Dabei können sie zeigen, dass sich eine Kombination verschiedener Hinweise zur Entdeckung von genusähnlichen Klassen im Input förderlich auf den Erwerb dieser Klassen auswirken kann.

Helga Andresen analysiert in ihrem Beitrag, der den **Erstspracherwerb** fokussiert, Sprachspiele von Kindern im (Vor-)Schulalter als Phänomene, die auf explizites Sprachwissen schließen lassen, vor dem Hintergrund der für die Einordnung von implizitem und explizitem Sprachwissen nach wie vor als wegweisend geltenden Spracherwerbsmodelle von Karmiloff-Smith (1992) und Nelson (1996, 2007). Sie plädiert dafür, die (schulisch dominante) Dichotomie zwischen Sprachpraxis und Reflexion über Sprache zu überwinden und Sprachbewusstheit als Teil des Spracherwerbs zu begreifen.

LITERATUR

- Andringa, S. & Rebuschat, P. (2015). New directions in the study of implicit and explicit learning. An introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 185-196.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty & M. Long (Hgg.), *The handbook of second language acquisition* (S. 313-348). Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Frieg, H., Hilbert, C. & Belke, E. (2013). Sprachförderung bei einem Jungen mit Deutsch als Zweitsprache: Wie erfolgreich sind implizite Verfahren? *Praxis Sprache*, 58, 7-17.
- Funke, R. (2018). Working on grammar at school: Empirical research from German-speaking regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical research across linguistic regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.05>
- Godfroid, A. (2016). The effects of implicit instruction on implicit and explicit knowledge development. *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 177-215.
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y. & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning. Norris & Ortega (2000) revisited and updated. In P. Rebuschat (Hg.), *Implicit and explicit learning of languages* (S. 443-482). Amsterdam: Benjamins.
- Hochstadt, C. (2015). *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hulstijn, J. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Kauschke, C. & Rath, J. (2017). Implizite und/oder explizite Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie – was ist effektiv? *Forschung Sprache*, 2, 28-43.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning, and memory*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pfenninger, S. (2014). The misunderstood variable: Age effects as a function of type of instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3, 529-556.
- Pfenninger, S. & Lendl, J. (2017). Transitional woes: On the impact of L2 input continuity from primary to secondary school. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7, 443-470.
- Spada, N. & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A Meta-analysis. *Language Learning*, 60 (2), 263-308.

- Stanat, P., Becker, M., Baumert, J., Lüdtke, O. & Eckhardt, A. G. (2012). Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluation the effects of a summer learning program. *Learning and Instruction*, 22, 159-170.
- Suzuki, Y., & DeKeyser, R. (2017). The interface of explicit and implicit knowledge in a second language: Insights from individual differences in cognitive aptitudes. *Language Learning*, 67 (4), 47-790.