

# Małgorzata Czarnecka

---

## Grammatik im fremdsprachlichen Unterricht im Kontext der Gegenüberstellung Explizit

---

Annales Neophilologiarum nr 4, 159-172

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

## DYDAKTYKA

MAŁGORZATA CZARNECKA\*

Uniwersytet Wrocławski

### GRAMMATIK IM FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT IM KONTEXT DER GEGENÜBERSTELLUNG EXPLIZIT/IMPLIZIT

#### 1. Vorbemerkung

Die Annahme, dass der Gebrauch und Erwerb sowohl der Muttersprache als auch der Fremdsprache auf kognitiven Mechanismen basiert, hat sich in der modernen linguistischen Forschung schon längst etabliert. Die kognitive Linguistik definiert die Sprachfähigkeit des Menschen sowohl strukturell (als mentales Kenntnissystem) als auch prozedural (als Verarbeitungssystem)<sup>1</sup>. Es werden Versuche unternommen, den zentralen Begriff »sprachliches Wissen« im Rahmen unterschiedlicher Konzepte und Modelle festzulegen. Dabei bedient man sich in der Fachliteratur der Gegenüberstellung explizit/implizit. Das Begriffspaar wird auf das sprachliche Wissen bezogen und in unterschiedlichen Theorien und Konzepten verschiedenartig interpretiert.

Für die Fremdsprachendiskussion ist das Verhältnis zwischen der „äußeren“ und „internen“ Dimension der Sprache von grundlegender Bedeutung, denn wir brauchen zuerst Kenntnisse darüber, **wie** die interne Grammatik erworben wird, bevor wir die Frage nach der Rolle der Grammatik im Lehren und Lernen einer Fremdsprache zu beantworten versuchen.

---

\* Małgorzata Czarnecka – dr, pracownik Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, zatrudniona w prowadzonym przez prof. Romana Lewickiego Zakładzie Glottodydaktyki.

<sup>1</sup> M. Schwarz, *Einführung in die Kognitive Linguistik*, Francke, Tübingen und Basel 1996, S. 199.

Ziel dieses Ansatzes ist, die Gegenüberstellung explizit/implizit im Kontext der Theorien des Grammatikererwerbs im fremdsprachlichen Unterricht darzustellen und möglicherweise kritisch zu reflektieren. Im letzten Teil wird auch der Versuch unternommen, explizit/implizit mit dem „konkurrierenden“ Begriffspaar deklarativ/prozedural zu vergleichen.

## 2. Explizit/implizit – Versuch einer Begriffsbestimmung

Der Termin explizit wird in Duden als „ausdrücklich, deutlich“ definiert, implizit dagegen bedeutet „einbegriffen, mit einbezogen“. Die Unterscheidung zwischen explizit und implizit in Bezug auf das Wissen wurde vom Michael Polanyi eingeführt. Mit dem Begriff implizites Wissen (*tacit knowledge*) meinte Polanyi das vorhandene, aber unbewusste und nicht artikulierbare Wissen, das zu dem bewussten Wissen, welches ein Individuum denken und artikulieren kann, einen Gegensatz bildet<sup>2</sup>. Das implizite Wissen, das sich beispielsweise in individuellen Erfahrungen wiederfindet, lässt sich nicht leicht verbalisieren und ist somit nur schwer auf andere Personen übertragbar. Polanyi beschreibt es auch als „stilles Wissen“. Den Verarbeitungsprozess des Wissens (von dem expliziten zum impliziten Wissen) bezeichnet er als stillschweigende Integration.

Die Zusammenfassung der Wissensepistemologie Polanyis zeigt, dass er nicht zwischen zwei, sondern drei unterschiedlichen Kategorien von Wissen, bzw. Können differenziert:

- a) *tacit knowing*: Können eines Individuums, das im Handeln sichtbar wird,
- b) *tacit knowledge*: stillschweigendes Hintergrundwissen eines Individuums im Sinne von Erfahrung und Überzeugungen, d. h. implizites Wissen,
- c) *explizit knowledge*: überindividuelles Wissen, das allgemein zugänglich ist, z. B. wissenschaftliche Theorien, niedergeschriebene Anweisungen<sup>3</sup>.

Da die Unterscheidung zwischen Können und implizitem Wissen bei Polanyi stellenweise schwer nachvollziehbar ist, wird es von Vorteil sein, eine interessante Interpretation von Klaus-Peter Schulz darzustellen. In seinem Modell wird Können durch Reflexion vergegenständlicht und explizites Wissen wird – umgekehrt

---

<sup>2</sup> M. Polanyi, *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, University of Chicago Press, Chicago 1958, S. 53.

<sup>3</sup> Nach K.P. Schulz, *Die Prozessrallye – Lerntätigkeit in Organisationen*, Waxmann Verlag, Münster 2006, S. 69.

– in Können durch das Individuum umgesetzt. Das implizite Wissen hingegen bildet die Hintergrundannahmen des Individuums. Die Hintergrundannahmen prägen einerseits das Können, andererseits ermöglichen sie die Verarbeitung des expliziten Wissens vor dem individuellen Erfahrungshintergrund<sup>4</sup>.

Im Modell von Schulz ist der Übergang zwischen Können und implizitem Wissen unvollständig.

In diesem Kontext lässt sich Polanyis These, dass ein vollständiger Übergang zwischen Können und implizitem Wissen aufgrund ihres unterschiedlichen Charakters unmöglich sei, belegen. Schulz erklärt es folgendermaßen:

Dies hat zur Konsequenz, dass Können eines Individuums nur bedingt expliziert werden kann, im Sinne einer unvollständigen Beschreibung. Donald Schön als Vertreter reflektierten Handelns weist zwar auf die Möglichkeit der Explikation durch Reflexion hin, betont aber gleichzeitig, dass diese Darstellung immer unvollständig bleibt, da Können aufgrund seines dynamischen prozessbezogenen Charakters nicht vollständig in statische Regeln, Prozeduren und Theorien übersetzt werden kann. [...] Umgekehrt eignet sich das Individuum explizites Wissen (z. B. Arbeitsanweisungen) zum Zweck der Anwendung an. Jedoch gilt auch hier, dass die unvollständige Beschreibung von Praxis lediglich als Grundlage für Handeln dienen kann und dass ein Individuum auf dieser Basis Können durch Handeln entwickeln muss<sup>5</sup>.

### **3. Explizit/implizit in der Fremdsprachenforschung** **– theoretische Positionen**

In der Fremdsprachenforschung wird das Begriffspaar explizit-implizit auf unterschiedliche Aspekte des Fremdsprachenlernens bezogen: sowohl auf den Prozess (explizites oder implizites Lernen/Lehren), als auch auf die Wissensinhalte (explizites oder implizites Lernen/Lehren). Es ist jedoch zu betonen, dass sich die Gegenüberstellung explizit/implizit in erster Linie auf das Lernen von grammatischen Regeln bezieht<sup>6</sup>, wobei angenommen wird, dass in der Sprach-

---

<sup>4</sup> Ibidem, S. 70.

<sup>5</sup> Ibidem, S. 70–71.

<sup>6</sup> Die Begriffe explizit/implizit werden ebenfalls in Bezug auf Wortschatz, wie auch Landeskunde gebraucht – W. Börner, *Implizites und explizites Wissen im fremdsprachlichen Wortschatz*,

verwendung vor allem implizites Wissen Anwendung findet<sup>7</sup>. Explizites Wissen kann nur dann von Bedeutung sein, wenn es sich in implizites umwandeln lässt. Inwieweit ist es möglich? – aus didaktischer Perspektive ist dies eine fundamentale Frage.

Die Theorien, die eine solche Umwandlung als möglich darstellen, werden zu der sog. Interface-Position gezählt; aus dieser Sicht wäre die Grammatikvermittlung im Unterricht nützlich. Die Konzepte, nach denen eine Umwandlung des expliziten Wissens ins implizite unmöglich ist, werden als eine Non-Interface-Position klassifiziert; hier wäre die Grammatikvermittlung für den Lernprozess nutzlos, evtl. sogar hinderlich.

Eine Entscheidung dieser Frage ist insofern problematisch, als es in der Fremdsprachenforschung weder hinsichtlich der Begriffsbestimmung zum expliziten und impliziten Wissen noch bezüglich der „Verbindungen“ zwischen den beiden Wissensarten Einigkeit erzielt werden konnte. Darüber hinaus bedient man sich bei der Charakterisierung vom expliziten und impliziten Wissen auch anderer Begriffe, wie u. a. Kontrolle, Automatisierung, Aufmerksamkeit, *consciousness-raising*, *awareness*, Artikulierbarkeit. Was die Zuordnung dieser Begriffe zu den Dimensionen „explizit“ oder „implizit“ angeht, herrscht auch keine Einheitlichkeit.

Auf die Gegenüberstellung explizit/implizit ist die Fremdsprachenforschung insbesondere durch Stephen Krashen aufmerksam gemacht worden. Im Rahmen seiner Monitortheorie<sup>8</sup>, die übrigens als klassisches Beispiel für eine Non-Interface-Position gilt, hat Krashen in Bezug auf die Sprache eine Unterscheidung zwischen Lernen und Erwerben gemacht. Indem er sich in dieser Hinsicht auf das Lernen von grammatischen Regeln beschränkte, ging er von der Annahme aus, dass sich das Lernen von Strukturen im Unterricht von dem Erwerb der Fremdsprache in ungesteuerten Situationen unterscheidet. Damit postulierte er zwei Lernsysteme, die getrennt funktionieren. Die Monitortheorie setzte den Begriff explizit dem Lernen, implizit dem Erwerben gleich. Explizites Lernen

---

„Themenschwerpunkt: Language Awareness Fremdsprachen Lehren und Lernen“ 1997, Nr. 26, S. 44 ff; W. Tönshoff, *Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren*, in: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, hrsg. von U. Rampillon, G. Zimmermann, Hueber, München 1997, S. 203.

<sup>7</sup> R. De Graaff, *The eXperanto Experiment: Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisitio*, „Studies in Second Language Acquisition“ 1997, Nr. 19, S. 249.

<sup>8</sup> S. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, Prentice-Hall, New York 1982, S. 10–32.

von grammatischen Regeln sollte zu explizitem Regelwissen führen, implizites Lernen demgemäß zu implizitem Wissen.

Laut Krashens Theorie gibt es keine Verbindung zwischen dem expliziten und impliziten sprachlichen Wissen, d. h. zwischen den erlernten und erworbenen sprachlichen Fähigkeiten. Explizites Wissen hat nur eine Funktion – als Überwacher oder Monitor dient es der Selbstkorrektur bei der Sprachproduktion. Die Anwendung expliziten Wissens in der Monitorfunktion ist aber auch kaum nützlich, insbesondere in Bezug auf die mündliche Kommunikation, bei der sie eine verlangsamte Sprachproduktion bewirkt. In der Interaktion kann sich der Lerner entweder auf die sprachliche Form oder auf die Bedeutung konzentrieren, außerdem muss er „ausreichend“ Zeit haben, die entsprechende Regel abzurufen. Überdies ist der Einsatz des Monitors nur bei den einfachen Regeln möglich, nicht bei komplexeren, die dem Monitor nicht zugänglich sind und deshalb erworben werden müssen.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes sagen: explizites grammatisches Wissen kann laut Krashen nur für die Selbstkorrektur verwendet werden, aber weder explizites Lernen von Regeln noch die Korrektur führen zum Erwerb; implizites Wissen dagegen ist mit „monitorfreier“ spontaner Sprachverwendung verbunden.

Es liegen zahlreiche Arbeiten vor, in denen im Gegensatz zu Krashen ein „Informationsfluss“ zwischen explizitem und implizitem Wissen postuliert wird. Ellen Bialystok nennt drei Repräsentationsformen: explizites sprachliches Wissen, implizites sprachliches Wissen und Weltwissen<sup>9</sup>. Der sprachliche Input führt zum Zuwachs an explizitem und implizitem Wissen und Weltwissen. Besonders wichtig für die Sprachproduktion ist implizites Wissen (dieses führt zu dem flüssigen Sprachgebrauch). Implizites Sprachwissen (wie auch Weltwissen) kann zur Entwicklung expliziten Wissens führen, explizites Wissen – anders als in der Monitortheorie – kann durch didaktische Übungen in implizites Wissen umgewandelt werden. Damit postuliert Bialystok eine Interaktion zwischen den beiden Wissensarten.

Besonders interessant ist die Auffassung Sharwood Smiths, der das Konzept von Interaktion zwischen explizitem und implizitem Wissen befürwortet<sup>10</sup>. Nach

---

<sup>9</sup> E. Bialystok, *A Theoretical Model of Second Language Learning*, „Language Learning“ 1978, Nr. 28 (1), S. 70 ff.

<sup>10</sup> M. Sharwood Smith, *Consciousness-raising and the second language learner*, „Applied Linguistics“ 1981, Nr. 2 (2), S. 159–168.

Sharwood Smith hat explizites Wissen (d. h. grammatisches metasprachliches Wissen) keinen direkten Einfluss auf die grammatische Kompetenz, hier kann aber – da mit Hilfe des expliziten Wissens grammatisch korrekte Sätze gebildet und gleichzeitig als Input wahrgenommen und dann verarbeitet werden können – von einem indirekten Einfluss die Rede sein. Die These Sharwood Smiths, dass die Verarbeitung des Inputs, zumindest in einem bestimmten Ausmaß, gesteuert werden könne, ist aus didaktischer Sicht höchst interessant. Eine wichtige didaktische Aufgabe sei daher die sog. „Bewusstmachung“ (*consciousness raising*) – Sharwood Smith empfiehlt, die Aufmerksamkeit der Lerner bewusst auf die Ausdruckseite der Sprache zu lenken. In seinen späteren Arbeiten spricht er von „Inputintensivierung“ (*input enhancement*), womit der Blick eher auf die Lehrperspektive gerichtet wird<sup>11</sup>.

Eine schwache Version der Interface-Position entwickelt Rod Ellis<sup>12</sup>. Explizites Wissen lässt sich nach seiner Meinung zwar nicht direkt in implizites Wissen transformieren, hat jedoch eine erwerbsunterstützende Rolle – explizite Sprachkenntnisse können für die Produktion von Äußerungen verwendet werden, die auf impliziter Basis konstruiert werden (denn die Vermittlung expliziter Sprachkenntnisse/Regeln hat zur Folge, dass die Lerner den noch nicht erworbenen Aspekten der Fremdsprache mehr Aufmerksamkeit schenken).

Die Gegenüberstellung explizit/implizit wird in kognitionspsychologischen Informationsverarbeitungsansätzen mit den Begriffen Kontrolle und Automatismus in Verbindung gebracht, wobei die These von einer begrenzten Verarbeitungskapazität in die Fremdsprachenforschung integriert wird<sup>13</sup>. Barry McLaughlin unterscheidet zwischen automatischen und kontrollierten Vorgängen:

*Automatic processing* involves the activation of certain nodes in memory every time the appropriate inputs are present. This activation is a learned response that has been built up through the consistent mapping of the same

<sup>11</sup> M. Sharwood Smith, *Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases*, „Studies in Second Language Acquisition“ 1993, Nr. 15, S. 165–179.

<sup>12</sup> R. Ellis, *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford 1997, S. 355 ff.

<sup>13</sup> S.B. McLaughlin, *Theories of Second-Language Learning*, Edward Arnold, London 1987; B. McLaughlin, T. Rossman, B. McLeod, *Second language learning: An information-processing perspective*, „Language Learning“ 1983, Nr. 33 (2), S. 135–158; B. McLaughlin, R. Heredia, *Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition and Use*, in: *Handbook of Second Language Acquisition*, hrsg. von W.C. Ritchie, T.K. Bhatia, Academic Press, San Diego 1996, S. 213–228.

input to the same pattern of activation over many trials [...]. The second mode of information processing, *controlled processing*, is not a learned response, but a temporary activation of nodes in a sequence. This activation is under the attentional control of the subject and, since attention is required, only one such sequence can normally be controlled at a time without interference<sup>14</sup>.

In McLaughlins Konzept dominieren anfangs die kontrollierten Vorgänge, im Ablauf der Zeit werden sie jedoch automatisiert, da der Verarbeitungsaufwand schrittweise reduziert wird.

Die Analogie zwischen dem Begriffspaar kontrolliert/automatisiert und dem Begriffspaar explizit/implizit fällt auf, wenn man auch die späteren Thesen McLaughlins berücksichtigt<sup>15</sup>. Da das anfangs kontrollierte Lernen über „practice“ automatisiert wird und zur „Restrukturierung von Wissensbeständen“ führt, könnte man folgende Schlüsse ziehen:

Wenn Informationsverarbeitung immer zuerst „kontrolliert“ sein muss und Automatisierung „practice“ voraussetzt, dann sollte dies für den Einsatz von expliziter Grammatikvermittlung und -übung sprechen. Das Vermitteln expliziten Wissens stellt hier keinen Umweg oder sogar eine Sackgasse dar, sondern führt über „practice“ zum eigentlichen Ziel, dem Aufbau automatisierten Sprachwissens. Man kann das Produkt des Unterrichts von Grammatikregeln als „kontrollierte Verarbeitung“ betrachten und „practice“ mit traditionellen Strukturübungen gleichsetzen. Damit vertritt McLaughlin eine starke Interface-Position<sup>16</sup>.

Laut Schlak bleibt jedoch die gut belegte und von der unterrichtlichen „Instruktion“ unabhängige Invarianz von Erwerbssequenzen für die starke Interface-Position problematisch – denn bei der Annahme, dass sich explizites Wissen in implizites Wissen transformieren lässt, müsste es möglich sein, grammatische Kenntnisse in beliebiger Reihenfolge erfolgreich zu vermitteln, was jedoch nicht der Fall ist.

McLaughlin unterscheidet auch zwischen fokussierter und peripherer Aufmerksamkeit, wobei zwischenzeitlich automatisierte Prozesse wieder fokussiert

---

<sup>14</sup> B. McLaughlin, T. Rossman, B. McLeod, op.cit., S. 135–158.

<sup>15</sup> S.B. McLaughlin, R. Heredia, op.cit., S. 213–228.

<sup>16</sup> T. Schlak, *Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: Eine qualitativ-ethnographische Fallstudie*, „*gfl journal*“ 2004 [online], Nr. 2, S. 59.

werden können (was bedeutet, dass sie durch Aufmerksamkeit kontrolliert werden können). Krashens Annahme, dass der Erwerb mit ausschließlich bewussten Vorgängen verbunden ist, wird damit widersprochen, stattdessen entwickelt McLaughlin ein Modell, in dem ein Kontinuum von Verarbeitungsprozeduren „konzipiert“ wird.

Für die Diskussion um die Frage, was für eine Rolle die explizite Instruktion im Fremdsprachenunterricht spielen kann, ist auch die *Noticing*-Hypothese von Schmidt beachtenswert<sup>17</sup>.

Schmidt geht davon aus, dass nur das, was bewusst wahrgenommen und der Aufmerksamkeit zugänglich ist, erworben werden kann. „What learners notice in input is what becomes intake for learning“ – lautet seine Hypothese<sup>18</sup>; d. h. die Lerner müssen zuerst etwas Neues im fremdsprachlichen Input wahrnehmen. So wird *noticing* als Voraussetzung für den Erwerb neuen fremdsprachlichen Wissens angesehen.

Laut Schmidt ist *noticing* jedoch etwas anderes als Verstehen oder Erkennen. *Noticing* ist eher ein momentanes Wahrnehmen, ein Prozess, der „an die sprachliche Oberfläche gerichtet ist und eher mit Beispielen als mit Regeln operiert“<sup>19</sup>. Daher kann *noticing* auch unbewusst ablaufen, denn der Lerner ist nicht immer imstande, „wahrzunehmen, dass er wahrnimmt“.

#### 4. Das Begriffspaar deklarativ/prozedural

Die Ausführungen zur explizit/implizit-Unterscheidung muss man mit dem konkurrierenden Begriffspaar deklarativ/prozedural vergleichen.

Die Unterscheidung deklarativ/prozedural wurde von der Sprachforschung aus der Kognitionspsychologie übernommen. Andersons ACT-Modell (*Adaptive Control of Thought*) zeigt die Entwicklung jeder höheren menschlichen Fertigkeit

---

<sup>17</sup> Z.B.R. Schmidt, *The Role of Consciousness in Second Language Learning*, „Applied Linguistics“ 1990, Nr. 11 (2), S. 129–158.

<sup>18</sup> R. Schmidt, *Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness*, in: *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, hrsg. von R. Schmidt, University of Hawai'i Press, Honolulu, Hawai'i 1995, S. 20.

<sup>19</sup> J. Scheller, *Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*, LIT Verlag, Münster 2009, S. 82.

als Transformationsprozess von deklarativem zu prozeduralem Wissen<sup>20</sup>. Das deklarative Wissen definiert Anderson als Faktenwissen oder „Wissen, dass“, das prozedurale Wissen als „Wissen, wie“.

Das deklarative Wissen kann durch Vermittlung erworben und dann verbalisiert werden, aber es kann auch vergessen werden. Das deklarative Wissen unterliegt der Kontrolle, d. h. es ist leicht analysierbar und veränderbar. Sein Abruf aus dem Gedächtnis dauert jedoch länger (im Vergleich zu dem prozeduralen Wissen, das schnell abgerufen werden kann).

Das prozedurale Wissen wird nicht so schnell vergessen wie das deklarative, aber es ist gar nicht oder schwer verbalisierbar. Der Hauptnachteil des prozeduralen Wissens ist seine eingeschränkte Veränderbarkeit.

Wie bereits erwähnt, wird die Gegenüberstellung explizit/implizit in der Fachliteratur mit dem Begriffspaar deklarativ/prozedural oft so gebraucht, als ob explizit mit deklarativ und implizit mit prozedural identisch wären. Obwohl explizit/implizit offensichtliche Parallelen zu deklarativ/prozedural aufweist, ist solche Annahme im Grunde falsch. Weshalb sie trotzdem so oft anzutreffen ist, versucht Uwe Multhaup aufzuklären:

[...] so sei hier daran erinnert, dass die Begriffe ‘deklarativ‘ und ‘prozedural‘ eng mit den Forschungen zur künstlichen Intelligenz verbunden sind, und für informationsverarbeitende ‘Apparaturen‘ – seien es nun Computer oder neuronale Netze – gilt, weil ‘von Nichts nichts kommt‘, dass Daten faktisch vorhanden sein müssen, bevor Rechner prozedural mit ihnen etwas ‘machen‘ können. Das spricht dafür, das *deklarative Wissen* als ein *faktisch vorhandenes Wissen*, nicht aber als ein ‘Faktenwissen‘ im Sinne eines explizit abrufbaren Wissens anzusehen. Es ist im dem Sinne als *Hirnstruktur* vorhanden, die prozedural genutzt werden kann, was aber nicht in allen Fällen heißen muss, dass es auch explizit abrufbar ist<sup>21</sup>.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes sagen: Das explizite Wissen kann bewusst abgerufen und eingesetzt werden, während das deklarative – obwohl es zumeist explizit ist – nicht immer bewusst repräsentiert werden kann. Das pro-

---

<sup>20</sup> J.R. Anderson, *The Architecture of Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1983, S. 19 ff.

<sup>21</sup> U. Multhaup, *Deklaratives und prozedurales Wissen, explizites und implizites Wissen* [online] 2002. Verfügbar: [http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/brain\\_language\\_learning/html/brain\\_memory\\_stores/6\\_declarative\\_procedural\\_txt.html](http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/brain_language_learning/html/brain_memory_stores/6_declarative_procedural_txt.html), Stand vom 31.06.2009.

zedurale Wissen kann zum Teil impliziten Charakter aufweisen, aber es kann ebenfalls in expliziter Form gegeben sein. Die Begriffspaare explizit/implizit und deklarativ/prozedural beschreiben **zwei unterschiedliche Dimensionen der Wissensrepräsentation**, d. h. explizit/implizit beschreibt die Verfügbarkeit und deklarativ/prozedural beschreibt die Natur des Wissens, weswegen sie nicht synonym verwendet werden können.

Mit der Integration der beiden Begriffspaare in ein Konzept werden dagegen der Fremdsprachendidaktik neue Perspektiven eröffnet. So schreibt Manfred Raupach:

So wird etwa mit „explizit und prozedural“ dasjenige Sprachwissen benannt, das ein Lerner über die Ausführung bestimmter Sprachhandlungen besitzt – eine Wissensform, die in der Ursprungsversion als deklarativ gegolten hätte. Mit dieser Umdeutung kann das deklarativ/prozedurale Begriffspaar die wichtige Funktion übernehmen, Lernprozesse zu beschreiben, die in der aktuellen Diskussion um *language awareness* thematisiert werden und die etwa nach Wolff (1990) im schulischen Fremdsprachenunterricht gefördert werden sollen<sup>22</sup>.

Lässt sich das explizite Wissen in das implizite transformieren? – Das Forschungsinteresse an dieser theoretischen Frage wird sicher nicht nachlassen. Die empirische Fremdsprachenforschung neuerer Zeit hat jedenfalls bewiesen, dass explizite Grammatikvermittlung den Erwerb der fremden Sprache in jeder Hinsicht positiv beeinflussen kann. Die Tatsache, dass die Erwerbssequenzen von Grammatikvermittlung nicht sonderlich beeinflusst werden, bedeutet, dass den beiden extremen Interface-Positionen wenig empirische Evidenz zukommt<sup>23</sup>.

Umso interessanter sind die Theorien, in denen von Interaktionen der expliziten und impliziten Wissensarten/Lernarten die Rede ist. Im nächsten Kapitel wird auf diese Theorien eingegangen.

---

<sup>22</sup> M. Raupach, „Explizit/implizit“ in *psycholinguistischen Beschreibungen*, in: *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, hrsg. von W. Börner, K. Vogel, G. Narr, Tübingen 2002, S. 111.

<sup>23</sup> S.T. Schlak, *Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht – Das Interface-Problem revisited*, „Fremdsprachen und Hochschule“ 1999, Nr. 56, S. 5–33; H. Raabe, „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“, *Reflexionen aus Praxis und Forschung*, in: *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*, hrsg. von S. Duxa, A. Hu, B. Schmenk, Francke, Tübingen 2005, S. 269–284.

## 5. Die Interaktion der beiden Wissensarten

Grundsätzlich sind sich die Forscher darin einig, dass es zwei unterschiedlich kognitive Systeme gibt<sup>24</sup>, die sich in folgenden Gegenüberstellungen charakterisieren lassen<sup>25</sup>:

unbewusst	bewusst
ohne Aufmerksamkeit	mit Aufmerksamkeit
implizit	explizit
im limbischen System	in der linken Hemisphäre
phylogenetisch älter	phylogenetisch jünger
prozeduralisierend	deklarativ
imitierbar	verbalisierbar

Explizites und implizites Wissen sollen demnächst als zwei neurophysiologisch getrennte, separat gespeicherte kognitive Systeme funktionieren. Paradis zufolge wird implizites Wissen nicht-intentional und ohne Aufmerksamkeit gelernt. Es wird automatisiert verwendet und sein Inhalt kann nicht ins Bewusstsein gebracht werden. Explizites Wissen kann nicht in implizites umgewandelt werden, aber es kann bedingt automatisiert und dann wechselweise mit implizitem Wissen verwendet werden.

Bill Winter und Arthur Reber betonen, dass implizites Wissen aus unbewussten induktiven Prozessen entsteht – durch Induktion erfolgt die unbewusste Suche nach Regularitäten; nach impliziter Analyse werden die Informationen über die gefundenen Regularitäten gespeichert. Winter und Reber (deren Aussagen größtenteils auf Experimenten anhand künstlicher Grammatiken basieren) weisen nach, dass implizites Lernen unbewusst erfolgt und mit explizitem Lernen „synergistisch“ interagiert<sup>26</sup>.

In eine ähnliche Richtung geht die Theorie von Hanna Pishwa. Indem sie das Begriffspaar explizit/implizit auf den Prozess, d.h. auf das Lernen bezieht, stellt sie die These auf, dass sich die beiden Lernarten – explizite und implizite – auf einer tieferen kognitiven Ebene ergänzen. Pishwa schlägt daher eine andere Perspektive vor, nämlich holistische vs. analytische Verarbeitung. Diese

<sup>24</sup> M. Paradis, *Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA*, in: *Implicit and explicit learning of languages*, hrsg. von N. Ellis, Academic Press, London 1994, S. 393–419; B. Winter, A. Reber, *Implicit learning and the acquisition of natural languages*, in: N. Ellis, op.cit., S. 115–145.

<sup>25</sup> H. Pishwa, *Kognitive Ökonomie im Zweitspracherwerb*, Gunter Narr, Tübingen 1998.

<sup>26</sup> B. Winter, A. Reber, op.cit., S. 127 ff.

Verarbeitungsarten können zwar nicht mit explizitem und implizitem Lernen gleichgesetzt werden, aber Pishwa merkt dazu an:

Vermutlich durchlaufen auch diese Lernarten die holistische – analytische Verarbeitungsphasen, so dass holistisch – analytisch eine höhere Ebene darstellt. Dabei geht es um den Grad der Analyse, während sich „implizit vs. explizit“ auf die Art beziehen<sup>27</sup>.

Nach ihrer Auffassung bilden das implizite und explizite Lernen keine Dichotomie, sondern ein Kontinuum. Pishwa begründet es dadurch, dass der Grad der Beteiligung des unbewussten Systems mit der Komplexität der Aufgabe zunimmt und somit keine konstante Größe ist<sup>28</sup>. Aufgrund ihrer umfassenden Studie stellt Pishwa fest, dass sich die Lerner je nach Aufgabe auf diesem Kontinuum frei bewegen können – einfachere Strukturen werden mit Hilfe des expliziten Systems erworben und verarbeitet, aber mit der Komplexität der Aufgabe steigt bei einem ökonomischen Lerner die Beanspruchung des impliziten Lernens. Sie merkt dazu an:

Wenn dies nicht erfolgt, wird der Lernerfolg weitaus geringer [...]. Auf diese Weise kann vermutlich auch interindividuelle Variation erklärt werden, so dass es Lerner an unterschiedlichen Stellen dieses Kontinuums gibt<sup>29</sup>.

## 6. Ausblick

Die Frage, ob sich das explizite Wissen in das implizite (evtl. das deklarative ins prozedurale) transformieren lässt, bleibt bis heute ohne Antwort. Möglicherweise soll sie aber umformuliert werden, denn – was die obigen Ausführungen auch zeigen – man kann nicht ausschließen, dass es verschiedene Formen von Interaktionen der expliziten und impliziten Wissens- oder Lernarten gibt. Zu berücksichtigen ist auch das Problem der individuellen Unterschiede – so ist es durchaus denkbar, dass z. B. verschiedene Lernertypen im Fremdsprachenlernprozess unterschiedlichen Gebrauch von explizitem Wissen machen. Somit wäre

---

<sup>27</sup> H. Pishwa, op.cit., S. 138.

<sup>28</sup> Ibidem, S. 355.

<sup>29</sup> Ibidem, S. 356.

die gesamte Frage nach der Rolle der Grammatik zu undifferenziert<sup>30</sup>; alles lässt darauf schließen, dass diese Behauptung neue Perspektiven für die Fremdsprachendidaktik eröffnet.

Keywords: *second language acquisition, teaching process, grammar, explicit/implicit distinction*

## **GRAMMAR IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION WITH REGARD TO THE DISTINCTION BETWEEN THE TERMS EXPLICIT/IMPLICIT**

### **Summary**

The explicit/implicit distinction has been present in SLA theories and concepts for many years. A description of the relation between internal and external form of language representation is fundamental for the teaching process because it is the only way to answer the question what role grammar should play in second language acquisition and instruction. This paper presents the most important theories that refer to the explicit/implicit distinction; the author puts great emphasis on the concepts which offer new perspectives for second language teaching in so far as they suggest an interaction between these both forms of language representation.

*Translated by Małgorzata Czarnecka*

## **GRAMATYKA W PROCESIE NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W KONTEKŚCIE POJĘĆ EKSPLICYTNY/IMPLICITNY**

### **Streszczenie**

Przeciwstawienie eksplicytny/implicytny pojawia się od lat w teoriach i koncepcjach dotyczących przyswajania języka obcego. Określenie charakteru relacji między wewnętrzną a zewnętrzną formą reprezentacji języka jest z punktu widzenia dydaktyki kwestią fundamentalną, bo tylko to może umożliwić odpowiedź na pytanie, jaką rolę powinna odgrywać gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych.

---

<sup>30</sup> Vgl. W.J. Edmondson, J. House, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Francke, Tübingen und Basel 2006, S. 288.

Artykuł pokazuje ważniejsze teorie, w ramach których funkcjonowało przeciwstawienie eksplicytny/implicitny. Szczególną uwagę autorka zwraca na te koncepcje, które – sugerując interakcję między tymi obydwoma formami reprezentacji języka – otwierają w dydaktyce nowe perspektywy.