

Nold, Günter; Rossa, Henning

## **Sprachbewusstheit**

*Beck, Bärbel [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 226-244*

urn:nbn:de:0111-opus-32584

in Kooperation mit:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.)

# **Sprachliche Kompetenzen**

Konzepte und Messung

DESI-Studie

(Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Bärbel Beck* ist Diplompsychologin und Projektkoordinatorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Prof. Dr. *Eckhard Klieme* ist Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt. Für die Richtigkeit des Ergebnisses der Studie trägt das »Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung« allein die Verantwortung.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

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

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25398-9

# Inhaltsverzeichnis

<i>Bärbel Beck / Eckhard Klieme</i> Einleitung.....	1
--	---

## Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen

<i>Nina Jude / Eckhard Klieme</i> Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.....	9
---	---

<i>Günter Nold / Heiner Willenberg</i> Lesefähigkeit .....	23
---	----

<i>Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder</i> Schreibfähigkeit.....	42
--	----

<i>Wolfgang Eichler / Günter Nold</i> Sprachbewusstheit .....	63
--	----

## Messung sprachlicher Kompetenzen

<i>Johannes Hartig</i> Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus .....	83
--	----

<i>Jürgen Rost</i> Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von Mischverteilungsmodellen .....	100
---	-----

## Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen

<i>Heiner Willenberg</i> Lesen.....	107
--	-----

<i>Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle</i> Argumentation .....	118
---	-----

<i>Heiner Willenberg</i> Wortschatz.....	130
---	-----

<i>Günther Thomé / Jens Gomolka</i> Rechtschreiben.....	140
--	-----

<i>Wolfgang Eichler</i> Sprachbewusstheit .....	147
--	-----

*Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn*  
Lesekompetenz und Sprachbewusstheit:  
Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten ..... 158

**Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen**

*Günter Nold / Henning Rossa*  
Hörverstehen ..... 178

*Günter Nold / Henning Rossa*  
Leseverstehen ..... 197

*Claudia Harsch / Konrad Schröder*  
Textrekonstruktion: C-Test ..... 212

*Günter Nold / Henning Rossa*  
Sprachbewusstheit ..... 226

*Günter Nold / John H. A. L. De Jong*  
Sprechen ..... 245

*Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel*  
Interkulturelle Kompetenz ..... 256

*Günther Schneider*  
Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven  
Kompetenzen im Bereich des Englischen ..... 273

**Ausblick**

*Konrad Schröder*  
Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung  
aus fachdidaktischer Sicht ..... 290

*Günter Nold*  
DESI im Kontext des Gemeinsamen  
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ..... 299

*Sauli Takala*  
Relating Examinations to the Common European Framework ..... 306

*Hermann Lange*  
Abschließendes Statement ..... 314

Die Autorinnen und Autoren ..... 318

Günter Nold / Henning Rossa

## Sprachbewusstheit

Sprachbewusstheit entwickelt sich in der Fremdsprache auf Grund eines aufmerksamen Umgangs mit der neuen Sprache. Sie befähigt Lernende, die fremde Sprache kontrolliert anzuwenden und Verstöße gegen Regelungen im Bereich sprachlicher Formen und Strukturen sowie des Sprachhandelns zu erkennen und gegebenenfalls zu korrigieren. Damit wird jedoch nicht ausgesagt, dass diese Entwicklung in jedem Fall eintritt.

Im englischen Teil von DESI wird untersucht, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler auf Grund ihrer unterrichtlichen Lernerfahrungen in Grammatik und sprachlichem Handeln abrufen und einsetzen können. Eine spezifische Teilkompetenz ist dabei die Fähigkeit zur Sprachreflexion. Sie beruht in der Regel auf Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisierbares Wissen), während die Teilkompetenz der sprachlichen Korrekturfähigkeit stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) bestimmt ist (siehe die Ausführungen zu Sprachbewusstheit Deutsch und Englisch im Beitrag von Eichler/Nold in diesem Band).

## Sprachbewusstheit: Soziopragmatik

Im Folgenden wird zunächst auf die Sprachbewusstheitskompetenz im Bereich der Soziopragmatik eingegangen. Dabei geht es um Fragen der soziokulturellen und textuellen Angemessenheit von Sprache.

## Messkonzept

Wenn Schülerinnen und Schüler zeigen sollen, in welchem Ausmaß sie im Englischen Einsichten in sprachliches Handeln haben, ferner mit soziokulturellen und textuellen Regelungen vertraut sind und Verstöße oder Unregelmäßigkeiten erkennen (vgl. Rose/Kasper 2001), muss das Messkonzept berücksichtigen, welche spezifischen Aspekte der soziolinguistischen und textpragmatischen Kompetenz (vgl. McKay/Hornberger 1996; Swales 1990; Biber 1989) erfasst werden sollen. Mit Blick auf die Analyse von Lehrplänen und Darstellungen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2001) wurde im Messkonzept Wert darauf gelegt, einerseits die Implikationen von unterschiedlichen sprachlichen Stilebenen (Sornig 2000; Weber 1995) und von Höflichkeitsformen (Johnstone 2002, S. 124ff; Norton 2000; Brown/Levinson 1987) in den Mittelpunkt zu stellen. Da mit Sprachstil und Höflich-

keitsformen wichtige Botschaften im zwischenmenschlichen Diskurs transportiert werden, erwies es sich als sinnvoll, im Messkonzept insbesondere Formen der Anrede, der Kontaktaufnahme und der Gesprächsführung in unterschiedlich formellen Situationen zu fokussieren. Andererseits wurde ein Schwerpunkt im Bereich von Regelungen der Textgrammatik und des sprachlichen Diskurses gelegt. Dem inhaltlichen Zusammenhang von sprachlichen Äußerungen (Kohärenz) und den textgrammatischen Signalen zur Gestaltung von fortlaufendem Diskurs (Kohäsion) wurde dabei eine besondere Bedeutung zugeschrieben (vgl. Johnstone 2002, S. 101ff, 180ff). Als verbindender Kontext wurde für die Mehrzahl der Testaufgaben die Situation des Schul- bzw. Schüleraustauschs gewählt, da dieser Kontext in der 8. und 9. Klasse in vielen Schulen besonders relevant ist. Außerdem bietet dieser Kontext genügend Ansatzpunkte zu einem Transfer in berufsbezogene Situationen.

## **Das Testkonstrukt Sprachbewusstheit Soziopragmatik**

Das Testkonstrukt im Bereich der Soziopragmatik beschreibt, welche Aspekte der Kompetenz der Test erfassen soll. Mit Soziopragmatik ist hier die Fähigkeit gemeint, die fremde Sprache angemessen gebrauchen zu können. Dabei steht weniger im Vordergrund, die sprachlichen Regelungen bewusst durchschauen und in Regeln fassen zu können. Im Mittelpunkt stehen somit die Fähigkeiten,

- die situative Angemessenheit von Sprache zu erkennen und zu bewerten, und zwar vor allem unterschiedliche Stilebenen (z.B. bei der Kontaktaufnahme) und Aspekte der Höflichkeit von Äußerungen,
- Sprechintentionen zu erkennen und gedanklich zuzuordnen,
- die Kohärenz und Kohäsion von sprachlichen Äußerungen im Diskurs unter Berücksichtigung der textgrammatischen Ebene zu erkennen und damit einen textuellen Zusammenhang herzustellen.

## **Der Aufgabenpool Englisch Soziopragmatik**

Der Test zu Sprachbewusstheit Soziopragmatik besteht aus 19 Testaufgaben. Zwei Testformate kommen dabei zur Anwendung. Elf Aufgaben gehören zum Typ Multiple-Choice, acht zu Aufgaben mit jeweils zwei kombinierten Auswahlmöglichkeiten aus vorgegebenen (vier bzw. sieben) Antwortmöglichkeiten. Die Aufgaben fokussieren unterschiedliche Sprechakte: Begrüßen (fünf Aufgaben), sich bedanken (zwei Aufgaben), etwas vorschlagen (zwei Aufgaben), zustimmen und ablehnen (acht Aufgaben), Verärgerung ausdrücken (eine Aufgabe), sich entschuldigen (eine Aufgabe). Hinsichtlich der Kontexte lassen sich die Aufgaben den Bereichen Schule, Freizeit, Arbeitswelt und Schulpartnerschaft zuordnen. An verschiedenen Stellen in den Aufgaben wird durch den Einsatz der deutschen Sprache verhindert, dass die Lösungswege durch Sprachprobleme überlagert werden.

## Testdurchführung

Der Test wurde zum ersten Testzeitpunkt durchgeführt. Insgesamt standen den Schülerinnen und Schülern 20 Minuten zur schriftlichen Bearbeitung zur Verfügung.

## Aufgabenmerkmale

Die Entwicklung und Bestimmung von Aufgabenmerkmalen der Sprachbewusstheit Soziopragmatik Englisch hat zum Ziel, das Testkonstrukt mit der Einschätzung der Aufgaben kontrolliert zu operationalisieren. Darüber hinaus dient die Festlegung von Aufgabenmerkmalen der Einschätzung von zu erwartenden Schwierigkeitswerten der Aufgaben, mit deren Hilfe schließlich auch Schwellenwerte innerhalb einer Kompetenzskala bestimmt werden können. Mit der Kompetenzskala wird schließlich ein Instrument mit Deskriptoren für künftige Testentwicklungen geschaffen. Fünf schwierigkeitsbestimmende Aufgabenmerkmale wurden mit einer jeweils dreifachen Abstufung entwickelt und empirisch überprüft:

- M1 – Inhaltliche Kohärenz;
- M2 – Textuelle Verknüpfung;
- M3 – Sprachfunktionen intuitiv erkennen bis reflektieren;
- M4 – Sprachliche Transfermöglichkeit auf der Basis von Vorerfahrungen;
- M5 – Grad der erforderlichen Interpolation bei Aufgabenlösung.

Im Folgenden werden die fünf Merkmale näher beschrieben und durch Beispiele veranschaulicht.

### M1: Inhaltliche Kohärenz

---

Ausprägung	Deskriptoren
0	einfacher/deutlicher,
1	stärker komplexer Zusammenhang,
2	komplexer Zusammenhang, geringe Vorhersagbarkeit

---

Das Merkmal der inhaltlichen Kohärenz bezieht sich auf die Art des Zusammenhangs der vorhandenen oder entstehenden Texte in den einzelnen Testitems. In Testitems mit nur einer englischen Äußerung und deutscher Kontextbeschreibung oder einer gedanklichen Fortführung in den Distraktoren bezieht sich die Kohärenz auf den gedanklichen Zusammenhang zwischen der englischen Äußerung und der Kontextbeschreibung, bzw. der Fortführung in den Distraktoren. Die Problematik der Einschätzung lässt sich mit dem folgenden Beispiel verdeutlichen:



Du reagierst auf eine Äußerung deines Freundes/deiner Freundin. Dabei kannst du dich zustimmend (z.B. „ich auch“) oder auch nicht zustimmend (z.B. „ich nicht“) ausdrücken.

- Situation 2      BEFORE LUNCH  
 Friend:            I'd like a ham and cheese sandwich.  
 You:
- A  Never mind!
  - B  I didn't like a sandwich.
  - C  I'd like one as well.
  - D  I'd rather have a burger and fries.

In diesem Text sollen die Schüler/innen zwei mögliche Antworten identifizieren. Die Antworten C und D erweisen sich als richtige Reaktionsmöglichkeiten. Dabei ist der Textzusammenhang zwischen *I'd like a ham and cheese sandwich* und *I'd like one as well* im Sinne einer Zustimmung am deutlichsten zu erkennen, während die ablehnende Reaktion *I'd rather have a burger and fries* auch deutlich, aber dennoch eher indirekt als Vorliebe für etwas anderes ausgedrückt ist. Daher wird angenommen, dass der Testzusammenhang (Kohärenz) im ersten Fall mit 0, im zweiten Fall mit 1 kodiert wird. (Auf die Problematik der Zweifachantwort wird hier nicht näher eingegangen.)

Dieser Text und seine richtigen Antwortmöglichkeiten eignen sich darüber hinaus zur Darlegung, wie die Art der textuellen Verknüpfung unterschiedlich beurteilt werden kann:

## M2: Textuelle Verknüpfung

Ausprägung	Deskriptoren
0	sehr geläufige sprachliche Ausdrucksmittel der Verknüpfung (Konnektoren/Lexik)/im Text nicht vorhandener Aspekt auf Grund von Einzelstatement,
1	weniger geläufige Verknüpfungsmittel,
2	vorwiegend nichtgeläufige lexikalische Verknüpfungsmittel

Das Merkmal der textuellen Verknüpfung bezieht sich auf den sprachlichen Zusammenhalt der vorhandenen oder entstehenden Texte in den einzelnen Testitems. In Testitems mit nur einer englischen Äußerung kommt das Merkmal nicht zur Anwendung und wird mit 0 bewertet.

Es zeigt sich hier, dass die Antwort C auf Grund der in der Alltagssprache relativ häufigen Verwendung von „*I'd like...*“ sowie „*as well*“ durch geläufigere syntaktische und lexikalische Verknüpfungsmittel gekennzeichnet ist als Antwort D „*I'd rather have...*“. Da es aber noch geläufigere Antwortmöglichkeiten gibt wie beispielsweise „*Me, too*“ oder „*I'd like one, too*“, wird die Antwort C mit 1 kodiert, während Antwort D mit 2 kodiert wird. Ein weiteres Beispiel für eine sehr geläufige textuelle Verknüpfung wäre beispielsweise eine Begrüßungsszene wie „*How are you?*“ – „*I'm fine, thank you.*“, die mit 0 kodiert wird.

Ein weiteres Merkmal zur Bewertung der Schwierigkeit stellt die folgende Fokussierung von Sprachfunktionen dar.

### M3: Sprachfunktionen intuitiv erkennen bis reflektieren

Ausprägung	Deskriptoren
0	Es ist erforderlich, eine elementare, häufig verwendete Sprachfunktion im Text der Testitems zumindest intuitiv zu erkennen,
1	Es ist erforderlich, eine weniger geläufige Sprachfunktion im Text zumindest intuitiv zu erkennen,
2	Es ist erforderlich, ein sprachlich komplexeres oder breiteres Spektrum von Sprachfunktionen im Text zumindest intuitiv zu erkennen. Es ist erforderlich, eine Sprachfunktion im Text zu reflektieren.

In Beispielen mit nur einer englischen Äußerung und deutscher Kontextbeschreibung oder einer gedanklichen Fortführung in den Distraktoren bezieht sich das Merkmal auf den gedanklichen Zusammenhang zwischen der englischen Äußerung und der Kontextbeschreibung, bzw. der Fortführung in den Distraktoren;

Bezogen auf eine Begrüßungsszene wie „*How are you?*“ – „*I'm fine, thank you,*“ kann festgestellt werden, dass es hier auf Grund der Verwendungshäufigkeit in der Umgangssprache kaum nötig ist, sich Gedanken zu machen, um welche Sprachfunktion (Begrüßung/sprachliche Kontaktaufnahme) es sich handelt. Die Kodierung ist daher 0. Bei einer analogen Begrüßungsszene wie „*How have you been lately?*“ – „*Couldn't be better;*“ ist es auf Grund der sprachlich weniger geläufigen Äußerungen erforderlich, die Sprachfunktion zu erkennen. Hier wird daher mit 1 kodiert. Hinzu kommt, dass mehr oder weniger eindeutige Distraktoren in die Überlegungen einzu beziehen sind. Eine Aufgabe wird für noch schwieriger gehalten, wenn wie in dem Text BEFORE LUNCH die richtige Sprachfunktion *I'd rather have a burger and fries* mit idiomatisch geprägten und/oder inhaltlich komplexeren Distraktoren in Bezug zu setzen ist, so dass ein genaueres Verständnis der Sprachfunktionen erforderlich ist. Dies trifft auf die Distraktoren *Never mind* und *I didn't like a sandwich* zu. Hier wird daher mit 2 kodiert.

### M4: Sprachliche Transfermöglichkeit auf der Basis von Vorerfahrungen

Ausprägung	Deskriptoren
0	Transfermöglichkeit von L1/(L2),
1	eingeschränkter Transfer,
2	Interferenzanfälligkeit

Das Merkmal der sprachlichen Transfermöglichkeit bezieht sich darauf, in welchem Maße die sprachliche Angemessenheit der vorhandenen oder entstehenden Texte in den einzelnen Testitems parallel zu Vorerfahrungen z.B. mit entsprechenden deutschen Texten zu bewerten sind.

In Beispielen mit nur einer englischen Äußerung und deutscher Kontextbeschreibung oder einer gedanklichen Fortführung in den Distraktoren bezieht

sich das Merkmal auf den gedanklichen Zusammenhang zwischen der englischen Äußerung und der Kontextbeschreibung, bzw. der Fortführung in den Distraktoren.

Bei dem Aufgabenmerkmal M4 wird bewertet, wie stark unter anderem muttersprachliche Vorerfahrungen beispielsweise aus den Bereichen der Höflichkeit, des Stils und der Ausdrucksweise dazu beitragen können, sprachliche Verhaltensweisen als angemessen oder nicht angemessen einordnen zu können. So wäre die Begrüßung eines Schulleiters mit „*Good morning, Mr Headmaster*“ auf Grund der andersartigen Regelung im Deutschen mit 2 zu kodieren, da ein positiver Transfer nicht stattfinden kann.

### **M5: Grad der erforderlichen Interpolation bei Aufgabenlösung**

Ausprägung	Deskriptoren
0	in geringem,
1	stärkerem,
2	starkem Umfang

Das Merkmal der Interpolation bezieht sich darauf, in welchem Maße es die Aufgabenstellung nötig macht, bei der Lösung einer Aufgabe im Text und den Antwortmöglichkeiten hin und her zu gehen, um die Zusammenhänge zu erkennen. In dem Beispiel oben ist es bei der Lösung der Aufgabe erforderlich, zwischen den vier Antwortmöglichkeiten und dem Kurztex t davor hin- und her zu gehen, um zu prüfen, welche Möglichkeiten am ehesten passen. Da in anderen Aufgaben noch zahlreichere Antwortmöglichkeiten in Betracht zu ziehen sind, wird hier der Wert 1 gegeben.

## **Skalenbeschreibung**

Um eine Kompetenzskala für Sprachbewusstheit Soziopragmatik zu entwickeln, wurden die Aufgabenmerkmale aller Testaufgaben (*Items*) mit Hilfe von linearen Regressionsanalysen daraufhin untersucht, in welchem Maße sie einen Einfluss auf die empirischen Schwierigkeitswerte ausüben. Für den Bereich der Sprachbewusstheit Soziopragmatik erwies sich ein Modell mit den Merkmalen Inhaltliche Kohärenz (M1), Textuelle Verknüpfung (M2), Sprachfunktionen erkennen bis reflektieren (M3) und Sprachliche Transfermöglichkeit (M4) als geeignet, um die beobachteten Unterschiede in den Aufgabenschwierigkeiten zu erklären. Das Merkmal Grad der erforderlichen Interpolation (M5) mit seinem Bezug auf das Testformat leistet bei Berücksichtigung der übrigen Merkmale keinen weiteren Beitrag zur Erklärung der Aufgabenschwierigkeiten. In Tabelle 1 sind die im endgültigen Modell resultierenden Regressionsgewichte der genannten Aufgabenmerkmale dargestellt. Das Regressionsmodell erklärt mit  $R^2 = .87$  den größten Teil der beobachteten Unterschiede zwischen den Aufgabenschwierigkeiten. Es ist hierbei jedoch zu berücksichtigen, dass die Anzahl der Aufgaben in Sprachbewusstheit Soziopragmatik verglichen mit anderen DESI-Tests gering ist. Es war daher zu erwarten, dass die

Unterschiede zwischen den Aufgabenschwierigkeiten mit einer relativ großen Anzahl von Aufgabenmerkmalen sehr gut beschrieben werden können.

*Tabelle 1: Regressionsgewichte bei der Vorhersage der Aufgabenschwierigkeiten in Sprachbewusstheit Soziopragmatik mit den Aufgabenmerkmalen M1, M2, M3 und M4 ( $R^2 = .87$ ).*

Merkmale	Regressionsgewicht	Standardfehler	Irrtumswahrscheinlichkeit
Regressionskonstante	-0.849	0.336	.028
<b>M1</b> Inhaltliche Kohärenz	0.844	0.394	.055
<b>M2</b> Textuelle Verknüpfung; Ausprägung 1	0.788	0.473	.124
<b>M2</b> Textuelle Verknüpfung; Ausprägung 2	0.803	0.779	.325
<b>M3</b> Sprachfunktionen erkennen bis reflektieren; Ausprägung 1	0.162	0.473	.739
<b>M3</b> Sprachfunktionen erkennen bis reflektieren; Ausprägung 2	1.334	0.646	.063
<b>M4</b> Sprachliche Transfermöglichkeit; Ausprägung 1	0.534	0.410	.219
<b>M4</b> Sprachliche Transfermöglichkeit; Ausprägung 2	1.533	0.340	.001

## Niveaus und Schwellen

In einem weiteren Schritt wurden charakteristische Merkmalsausprägungen genutzt, um Kann-Beschreibungen (analog zu den *CAN-DO* Beschreibungen des Europäischen Referenzrahmens) im Sinne von Schwellenwerten für die Bestimmung von Kompetenzniveaus zu entwickeln. Schwellenwerte geben jeweils an, welche Merkmalsausprägung für den Übergang von einem Kompetenzniveau zum nächst höheren entscheidend ist. Auf Basis der Regressionsanalyse wird jeder Testaufgabe ein Wert entsprechend ihrer erwarteten Schwierigkeit zugewiesen, der sich aus der Summe der Regressionsgewichte ihrer Merkmalsausprägungen ergibt. Diese erwarteten Aufgabenschwierigkeiten für bestimmte Merkmalskombinationen wurden herangezogen, um die Schwellen zwischen den Kompetenzniveaus zu definieren (vgl. Hartig in diesem Band).

Die Kompetenzskala Sprachbewusstheit Soziopragmatik Englisch wurde in drei Niveaus (*KNA-C*) unterteilt, deren Schwellenwerte durch die Aufgabenmerkmale M1, M2, M3, M4 bestimmt werden (siehe Tabelle 1). Das Merkmal M5 (Interpolation bei der Aufgabenlösung erforderlich) kann zusätzlich bei der Beschreibung der Niveaus berücksichtigt werden, ist jedoch für die Schwellenwertbestimmung nicht relevant.

In Tabelle 2 sind die Kompetenzniveaus mit den zugrundeliegenden Merkmalskombinationen und erwarteten Schwierigkeiten dargestellt.

*Tabelle 2: Schwellenwerte und Merkmalskombinationen der Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Soziopragmatik. Die schattierten Felder zeigen an, auf welchem Niveau eine Merkmalsausprägung erstmalig auftritt.*

Niveau	Logit	M1	M2	M3	M4
<b>KN A</b>	-0.85	0	0	0	0
	-0.69	0	0	1	0
<b>KN B</b>	-0.15	0	0	1	1
	0.10	0	1	1	0
<b>KN C</b>	1.48	1	1	1	1
	2.67	1	2	2	1

#### Legende

**Logit:** Erwarteter Schwierigkeitswert der Aufgaben mit der angegebenen Merkmalsausprägung

**M1** Inhaltliche Kohärenz

**M2** Textuelle Verknüpfung

**M3** Sprachfunktionen erkennen bis reflektieren

**M4** Sprachliche Transfermöglichkeit

Der Übergang vom ersten zum zweiten Niveau ist dadurch gekennzeichnet, dass das vertraute Vorwissen (beispielsweise aus der Muttersprache oder einer Zweitsprache) den Schülerinnen und Schülern weniger hilft, soziopragmatische Regelungen des Englischen zu erkennen. Von daher gestalten sich Fragen der Angemessenheit von Sprache schwieriger. Beim Übergang zum dritten Niveau ist die Textkohärenz komplexer und trägt dazu bei, dass der textuelle Zusammenhang schwieriger zu erkennen ist. Innerhalb der Niveaus lassen sich zusätzliche Merkmalskombinationen feststellen, die zu einer weiteren Differenzierung der Niveaus beitragen.

## Die Kompetenzniveaus Sprachbewusstheit Soziopragmatik

Die charakteristischen Merkmalsausprägungen der Schwierigkeitsbeschreibungen von Soziopragmatik finden sich in den Niveaus als Kann-Beschreibungen wieder. Hierbei sind die Aufgabenmerkmale auf “*real world tasks*” generalisiert. Folgende Niveaus wurden empirisch abgesichert entwickelt:

**Kompetenzniveau A** – Ist fähig sprachliches Handeln zu durchschauen, wenn Handlungsablauf und textuelle Verknüpfungsmittel durch vergleichbare Texte vertraut sind.

**Kompetenzniveau B** – Ist fähig sprachliches Handeln zu durchschauen, auch wenn die Art des Handlungsablaufs und vorhandene textuelle Verknüpfungsmittel es notwendig machen, spezifisch fremdsprachliches Handlungswissens einzusetzen.

**Kompetenzniveau C** – Ist fähig sprachliches Handeln zu durchschauen, auch wenn der inhaltliche Zusammenhang stärker eigenes Erschließen erfordert. Zusätzlich kann es nötig sein, muttersprachlich bedingte Missverständnisse zu bewältigen und spezifisch fremdsprachliches Handlungswissen erschließend einzusetzen.

Ausgewählte Aufgabenbeispiele verdeutlichen, wie die entwickelten Sprachbewusstseitsaufgaben zur Soziopragmatik konkret aussehen, wenn sie den Anforderungsprägungen der Schwellenwerte auf den drei Kompetenzniveaus entsprechen.

*Beispiel Kompetenzniveau A*

M1	M2	M3	M4	M5
0	0	0	0	1

Begrüßungsszene in einer Firma 1

Frank: Good morning, Kate.

Kate: Hello, Frank. It's good to see you. How are you?

Frank: A  Fantastic! I just got a new job.

B  I'm O.K.

C  I'm fine, thanks. And you?

D  Couldn't be better.

Kate: I'm O.K. See you later.

In diesem Testitem haben die Schülerinnen und Schüler eine der vier Antwortmöglichkeiten auszuwählen. Dabei kommt die Textkohärenz ebenso zum Zuge wie die Art der Verknüpfung und die Vertrautheit mit der Textsorte. Antwort C ist durch Paralleltexte so geläufig, der Textzusammenhang so vertraut, dass damit das erste Kompetenzniveau zutreffend erfasst wird.

*Beispiel Kompetenzniveau B*

M1	M	M3	M4	M5
0	0	1	1	1

**WAS SAGST DU IN FOLGENDER SITUATION?**

Du erledigst deine Einkäufe auf einem Wochenmarkt in Edinburgh (Schottland). Nachdem du viel Obst eingekauft hast, packt der Obst- und Gemüsehändler noch einige Zwiebeln und Karotten oben drauf.

**Shop keeper:**

Here's something else. And you can make a tasty soup with these.

You: Was würdest du antworten? Welche Antwort passt wohl am besten? Kreuze A, B, C oder D an. (Nur ein Kästchen ist richtig).

A  Thank you. But I don't like onions.

B  Thanks anyway.

C  That's lovely, thanks a lot.

D  Is that usual in Scotland?

Bei der Lösung dieser Aufgabe (Antwort C) werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich in eine Einkaufssituation in Schottland zu versetzen. Vorerfahrungen aus ihnen vertrauten Kontexten und Paralleltexten können ihnen dabei durchaus helfen; sie können jedoch nicht ungeprüft vertraute Handlungsmuster übertragen. Das Aufgabenmerkmal M4 (Sprachliche Transfermöglichkeit auf der Basis von Vorerfahrungen) mit dem Wert 1 bildet hier den Schwellenwert zum nächst höheren Kompetenzniveau. Es ist zusätzlich wie auf dem etwas höheren Niveau innerhalb von *KN A* erforderlich, die Sprachfunktionen präziser zu erkennen, zumal die Distraktoren Anlass zum Nachdenken geben.

### Beispiel Kompetenzniveau C

M1	M2	M3	M4	M5
1	2	2	1	1

Situation 2

#### BEFORE LUNCH

Du reagierst auf eine Äußerung deines Freundes/deiner Freundin. Dabei kannst du dich **zustimmend** (z.B. „ich auch“) oder auch **nicht zustimmend** (z.B. „ich nicht“) ausdrücken. Wähle die am besten passenden Aussagen (A, B, C oder D) ...aus. Es gibt jeweils **zwei Lösungen**. ...

Friend: I'd like a ham and cheese sandwich.

You:

- A  Never mind!
- B  I didn't like a sandwich.
- C  I'd like one as well.
- D  I'd rather have a burger and fries.

Dies ist eine Aufgabe im oberen Bereich von *KN C*, sofern Antwort D auszuwählen ist – die ebenfalls zutreffende Antwort C gehört dagegen zu *KN B*, wie aus den Ausführungen oben ersichtlich ist. Der komplexere Textzusammenhang von Antwort D (Aufgabenmerkmal M1: Inhaltliche Kohärenz) definiert hier den Schwellenwert im Übergang von *KN B* zu *C*. Zugleich ist diese Aufgabe hinsichtlich der Aufgabenmerkmale M2 (Textuelle Verknüpfung) und M3 (Sprachfunktionen intuitiv erkennen bis reflektieren) stark ausgeprägt und macht sie daher für die Schülerinnen und Schüler zu einer insgesamt schwierigen Aufgabe.

## Abschließende Bemerkungen

Die Schülerinnen und Schüler wurden zu Anfang des 9. Schuljahres mit dem Test Sprachbewusstheit Soziopragmatik konfrontiert. Auf Grund ihrer vielfältigen Vorerfahrungen im Sprachhandeln und angesichts der Pilotierungsergebnisse wurde erwartet, dass dieser Test ihnen die Möglichkeit geben würde, in größerem Umfang ihre

Vorerfahrungen positiv einzusetzen, während für den Bereich der Sprachbewusstheit Grammatik die Erwartungen eher niedriger angesetzt wurden.

## Sprachbewusstheit: Grammatik

Sprachbewusstheit im Bereich der Grammatik ist ein Konzept kognitivistischer Sprachlerntheorien. Es sollte nicht mit einer Rückkehr zu sehr traditionellen Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht verwechselt werden. Es ist ferner nicht als ein Plädoyer für mehr Grammatikunterricht in den Schulen misszuverstehen. G. Zimmermann hat schon 1984 belegt, dass in Deutschland der Grammatik im Unterricht ein übermäßiger Stellenwert beigemessen wird (vgl. Zimmermann 1984). Sprachbewusstheit in dem hier verstandenen Sinne ist vielmehr eingebettet in einen kommunikativen Sprachlehr- und lernkontext. Es trägt zu einer lernstrategischen Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler bei, insofern sie zu mehr Eigenkorrektur befähigt werden. (*Siehe die Ausführungen zu Sprachbewusstheit Deutsch und Englisch in diesem Band*).

## Messkonzept

Das Messkonzept Sprachbewusstheit Grammatik ist darauf ausgerichtet festzustellen, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler imstande sind, grammatische Regelungen des Englischen, die zumindest intuitiv verfügbar sind, abzurufen und einzusetzen, um gegebenenfalls sprachliche Verstöße in curricular vertrauten Bereichen der Grammatik zu erkennen und zu korrigieren. Die Fähigkeit zur Sprachreflexion wird dabei als hilfreich im Sinne eines inneren Monitors (vgl. Ellis 1990, in teilweisem Gegensatz zu Krashen 1985) betrachtet. Da jedoch ein Schwerpunkt auf der sprachlichen Korrekturfähigkeit liegt, die stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls abhängt, ist Sprachreflexion keine unabdingbare Voraussetzung für eine ausgeprägte Sprachbewusstheit im Bereich der Grammatik.

Die Sprachbewusstheit im Sinne der Fähigkeit zur Fehlererkennung setzt allerdings voraus, dass die Schülerinnen und Schüler selbst zur Erkenntnis gelangen können, ob eine grammatisch fehlerhafte Äußerung vorliegt oder nicht. Auf Grund der Erfahrungen in der Pilotierungsphase wurde es für notwendig erachtet, diese Kompetenz der selbständigen Fehleridentifizierung durch eine eingeschränkte Fähigkeit zu ergänzen. Danach wird nur erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler eine fehlende grammatische Form aus einer Anzahl von Alternativen auswählen und ergänzen können. Der Aspekt der Sprachbewusstheit reduziert sich dadurch bei den entsprechenden Testaufgaben auf ein Minimum.



## Testkonstrukt Sprachbewusstheit Grammatik

Im Testkonstrukt Sprachbewusstheit Grammatik Englisch werden curriculare Gesichtspunkte zentral berücksichtigt. Es kommen sowohl Formen und Strukturen vor, die schon sehr früh als auch relativ kurz vor der Durchführung des Tests im Lehrplan vorgesehen sind. Folgende grammatische Lerngegenstände werden dementsprechend vorausgesetzt: Gebrauch von *Determiners* wie Artikel und *some/any*, Tense und Aspekt, Passiv, Modalverben, Wortstellung, Adverb, Nebensätze wie Relativsatz, If-Sätze, Vergleichssätze und Infinitivkonstruktionen.

Im Mittelpunkt stehen die Fähigkeiten,

- die Sprachrichtigkeit und gegebenenfalls die Fehlerhaftigkeit in vorgegebenen grammatischen Strukturen zu erkennen,
- die Fehler zu lokalisieren und zu korrigieren.

Darüber hinaus wird die Fähigkeit erfasst,

- fehlende grammatische Formen zu erkennen und mit Hilfe von vorgegebenen Alternativen zu ergänzen.

Das Sprachbewusstheitskonstrukt Englisch ist demnach insgesamt stärker an der Fähigkeit ausgerichtet, sich sprachlich-formal und sprachlich-kommunikativ selbst korrigieren zu können. Es ist weniger bedeutsam, die sprachlichen Regelungen bewusst zu durchschauen und in Regeln fassen zu können.

## Der Aufgabenpool Englisch Grammatik

Der Test zu Sprachbewusstheit Grammatik besteht aus 17 Testaufgaben. Zwei Testformate kommen dabei zur Anwendung. 13 Aufgaben verlangen eine Entscheidung darüber, ob in den Äußerungen an jeweils drei angegebenen Stellen ein Fehler vorliegt. Ferner soll festgestellt werden, an welcher Stelle gegebenenfalls der Fehler liegt, und er soll korrigiert werden. In diesen Aufgaben werden somit bei der Auswertung jeweils zwei Werte gegeben, wenn ein Fehler vorhanden ist; denn der Fehler ist nicht nur zu erkennen, sondern auch zu korrigieren. Fehlerkorrektur zählt dabei zu den schwierigen Lösungsprozessen. Vier Aufgaben gehören zum Typ Multiple-Choice mit dazugehörigem Lückentext. Die 13 Aufgaben sind im engeren Sinne auf Sprachbewusstheit ausgerichtet, während die vier übrigen Aufgaben nur ansatzweise Sprachbewusstheit testen, wie oben dargelegt wurde.

## Testdurchführung

Der Test wurde zum zweiten Testzeitpunkt durchgeführt. Insgesamt standen den Schülerinnen und Schülern 20 Minuten zur schriftlichen Bearbeitung zur Verfügung.

## Aufgabenmerkmale

Unterschiedliche Arten des Sprachwissens werden im Testinstrument zu Sprachbewusstheit berücksichtigt und durch die Testaufgaben mit ihren Aufgabenmerkmalen operationalisiert.

Sieben schwierigkeitsbestimmende Aufgabenmerkmale wurden mit einer meist dreifachen Abstufung entwickelt und empirisch überprüft. In einigen Fällen ergab die Analyse der Aufgaben, dass eine nur zweifache Abstufung ausreicht. Drei Merkmale qualifizieren die Aufgaben in linguistischer Hinsicht (M1, M2, M3), ein Merkmal fokussiert einen Aspekt des inneren Lösungsprozesses (M4), eines den Lösungsprozess der Aufgabe (M6), ein Merkmal richtet das Augenmerk auf den Zeitpunkt der unterrichtlichen Einführung der grammatischen Strukturen (M5) und ein weiteres Merkmal (M7) berücksichtigt einen Aspekt der Aufgabenstellung. Im Folgenden werden die sieben Merkmale näher beschrieben:

### M1: Semantische Funktion

Die semantische Funktion ist unterschiedlich deutlich eine Voraussetzung für den Lösungsprozess. Wenn sie stark lexikalisiert auftritt, stellt sie kein „Hindernis“ für die Lösung grammatischer Phänomene dar. Wenn sie abhängig von syntaktischen Regelungen oder kontextuellen Signalen bestimmt wird, müssen diese zunächst erkannt werden, damit die Aufgabe gelöst werden kann.

Ausprägung	Deskriptoren
0	Semantik stark lexikalisiert
1	Semantik abhängig von Syntax
2	Semantik abhängig von kontextuellen Signalen ( <i>fuzzy</i> )

### M2: Morphologisch-syntaktische Aspekte

von *Verb, determiner, noun, pronoun, pro-forms, adverb*:

Ausprägung	Deskriptoren
0	einfache
1	komplexere Regelungen

Zu den einfachen Regelungen wurden beispielsweise *many + people*, Relativpronomen *thing + which/that...* gerechnet, während Regelungen wie das Passiv (*something was taken/was taking*) als komplexer eingestuft wurden.

### M3: Syntaktische Aspekte

(*complementation of verb/subordination*):

Ausprägung	Deskriptoren
0	einfache
1	komplexere Regelungen

Hier wurde beispielsweise eine Struktur wie *want s.o. to do ...* als komplexer eingestuft als eine Komparativstruktur wie *heavier than that*.

**M4: Transfer bis Interferenz**

(Einfluss von L1- oder L2-Regelungen):

Ausprägung	Deskriptoren
0	eher positiv,
1	sowohl positiv als auch negativ,
2	eher negativ

**M5: Zeitpunkt der curricularen Einführung**

Ausprägung	Deskriptoren
0	früher Zeitpunkt, (5.-6. Klasse)
1	etwas zurückliegend (7. Klasse),
2	vor kürzerer Zeit (8.-9. Klasse)

**M6: Erforderliche Lösungsprozesse**

Ausprägung	Deskriptoren
0	Auswählen einer passenden Form für eine Satzlücke
1	Erkennen von ggf. ungrammatischen Formen
2	Korrigieren von ggf. ungrammatischen Formen

**M7: Aufgabenstellung eng oder weit**

In der jeweiligen Aufgabe werden unterschiedlich viele Bereiche der Grammatik fokussiert.

Ausprägung	Deskriptoren
0	eher Konzentration auf einen grammatischen Bereich,
1	mehrere grammatische Bereiche kommen vor.

Die einzelnen Aufgabenmerkmale haben unterschiedliche Funktionen für die Entwicklung einer Kompetenzskala zur Sprachbewusstheit Grammatik, wie die folgenden Ausführungen belegen.

**Skalenbeschreibung**

Um eine Kompetenzskala für Sprachbewusstheit Grammatik zu entwickeln, wurden die empirischen Daten zu den Aufgabenmerkmalen aller Testaufgaben statistisch ausgewertet. Mittels Regressionsanalysen wurde untersucht, inwieweit sich die Aufgabenschwierigkeiten durch die Aufgabenmerkmale erklären lassen. Es stellte sich heraus, dass sich bereits durch drei der sieben Merkmale der größte Teil der Unterschiede in den Aufgabenschwierigkeiten aufklären lassen ( $R^2 = .80$ ). Die in dieses Modell einbezogenen Merkmale sind Morphologisch-syntaktische Aspekte (M2), Transfer bis Interferenz (M4) und Erforderliche Lösungsprozesse (M6), wobei bei M4 und M6 lediglich berücksichtigt wurde, ob eine Aufgabe hinsichtlich dieser Merkmale als schwer eingestuft worden war. Es ist dabei nicht zu übersehen, dass ein linguistisches Merkmal und zwei Merkmale zum Lösungsprozess zu diesen

drei Merkmalen zählen. Die übrigen Merkmale tragen bei Berücksichtigung dieser drei Merkmale nur unwesentlich zur Erklärung der Aufgabenschwierigkeiten bei. In Tabelle 3 sind die im Regressionsmodell resultierenden Gewichte der drei vorhersagestärksten Aufgabenmerkmale aufgelistet.

*Tabelle 3: Regressionsgewichte bei der Vorhersage der Aufgabenschwierigkeiten in Sprachbewusstheit Grammatik mit den Aufgabenmerkmalen M2, M4 und M6 ( $R^2 = .80$ ).*

Merkmale		Regressions- gewicht	Standard- fehler	Irrtums- wahrschein- lichkeit
Regressionskonstante		-1.69	0.37	< .001
<b>M2</b>	Morphologisch-syntaktische Aspekte	2.81	0.42	< .001
<b>M4</b>	Transfer bis Interferenz; Ausprägung 2	1.39	0.33	< .001
<b>M6</b>	Erforderliche Lösungsprozesse; Ausprägung 2	0.83	0.34	.023

## Niveaus und Schwellen

In einem weiteren Schritt wurden charakteristische Merkmalsausprägungen genutzt, um Kann-Beschreibungen (analog zu den *CAN-DO* Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens) für die Bestimmung von Kompetenzniveaus zu entwickeln. Zur Definition der Schwellen zwischen den Niveaus wurden die erwarteten Schwierigkeiten aus dem Regressionsmodell verwendet. Die Kompetenzskala Sprachbewusstheit Grammatik Englisch wurde in vier Niveaus (*KN A-D*) unterteilt, deren Schwellenwerte durch die Aufgabenmerkmale M2, M4, M6 bestimmt werden. Die Merkmalskombinationen und erwarteten Schwierigkeiten der Niveaus sind in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4: Schwellenwerte und Merkmalskombinationen der Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Grammatik. Die schattierten Felder zeigen an, auf welchem Niveau eine Merkmalsausprägung erstmalig auftritt. Merkmalsausprägungen in Klammern sind bei der Schätzung der erwarteten Schwierigkeiten im Regressionsmodell nicht mit einbezogen.

Niveau	Logit	M2	M4	M6
<b>KN A</b>	-1.69	0	0	0
	-0.29	0	2	(1)
	0.54	0	2	2
<b>KN B</b>	1.13	1	0	(1)
	1.13	1	(1)	(1)
<b>KN C</b>	1.96	1	0	2
	1.96	1	(1)	2
	2.52	1	2	(1)
<b>KN D</b>	3.35	1	2	2

#### Legende

**Logit:** Erwarteter Schwierigkeitswert der Aufgaben mit der angegebenen Merkmalsausprägung

**M2** Morphologisch-syntaktische Aspekte

**M4** Transfer bis Interferenz

**M6** Erforderliche Lösungsprozesse

Der Übergang vom ersten zum zweiten Niveau ist durch eine komplexere Morphosyntax in der fokussierten Grammatik (M2) und darüber hinaus auch durch den Lösungsweg des Fehlererkennens (M6) gekennzeichnet. Die Schwelle zu *KN C* ist markiert durch die Ausprägungen der Aufgabenmerkmale M2 und M6 (komplexere Morphosyntax in Verbindung mit Fehlerkorrektur als Lösungsprozess), während der Übergang zu *KN D* durch drei Merkmale geprägt ist (M2, M4, M6: komplexere Morphosyntax in Verbindung mit Interferenzanfälligkeit und Fehlerkorrektur als Lösungsprozess).

Es ist auffallend, dass in *KN A* Ausprägungen auftreten, die nur im Zusammenhang einer einfachen Morphosyntax verständlich sind. Hierzu zählt eine fehlerhafte Struktur wie *the thing who...* im Relativsatz. Sie gehört zu den Strukturen im Englischunterricht, die besonders intensiv geübt und korrigiert werden. In *KN C* wird besonders deutlich, dass es auch auf höheren Kompetenzniveaus unterschiedliche Merkmalsausprägungen gibt.

## Die Kompetenzniveaus Sprachbewusstheit Grammatik Englisch

**Kompetenzniveau A:** Kann im Bereich einfacher morphologisch-syntaktischer Regelungen (*Determiners*, Relativpronomen) Fehler erkennen, wenn deutliche Hinweise gegeben werden. Kann partiell Fehler korrigieren, wenn sich diese auf besonders vertraute Strukturen (*who/which*) beziehen.

**Kompetenzniveau B:** Kann im Bereich komplexerer morphologisch-syntaktischer (Verbformen, Modalverb, Verb in indirekter Rede) sowie syntaktischer Regelungen (Wortstellung) selbständig Fehler erkennen, vermag sie allerdings nur sehr partiell zu korrigieren.

**Kompetenzniveau C:** Kann im Bereich komplexerer morphologisch-syntaktischer sowie syntaktischer Regelungen selbständig Fehler korrigieren, wenn die entsprechenden Regelungen der Erstsprache (gegebenenfalls auch der Zweitsprache) parallel liegen. Wenn diese Regelungen nicht parallel liegen (z.B. *Comparison*, Komplementierung des Verbs, *Tense* und *Aspect*), können die Fehler zwar erkannt, jedoch nur sehr partiell korrigiert werden.

**Kompetenzniveau D:** Kann Fehler in komplexeren syntaktischen Regelungen sowie im Bereich von *Tense* und *Aspect* korrigieren, auch wenn die entsprechenden Regelungen der Erstsprache (gegebenenfalls der Zweitsprache) nicht parallel liegen.

### Itembeispiele

Ausgewählte Aufgabenbeispiele (*test items*) verdeutlichen, wie die entwickelten Sprachbewusstheitsaufgaben zur Grammatik konkret aussehen, wenn sie den Anforderungsausprägungen der Schwellenwerte auf den vier Kompetenzniveaus entsprechen.

#### Beispiel Kompetenzniveau A

M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
1	0	0	0	1	0	0

#### Fehlt hier nicht etwas?

Vervollständige die folgenden Sätze, indem du eine der vier vorgegebenen Möglichkeiten ankreuzt. Nur eine Möglichkeit ist jeweils richtig.

I have \_\_\_\_\_ money.

- every
- a lot of
- a few
- any

Das Beispiel mit seiner Lösung *a lot of* verdeutlicht, dass hier nur sehr rudimentär Sprachbewusstheit gefordert ist, wie dies oben im Messkonzept erläutert wurde. In den Aufgabenmerkmalen wird ersichtlich, dass die Werte generell relativ niedrig ausfallen, wobei jedoch die Merkmale zur Schwellenwertbestimmung (M2, M4, M6) besonders relevant sind.

*Beispiel Kompetenzniveau B*

M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
2	1	1	0	0	1	1

Anweisungen für 13 Aufgaben:

**Kannst Du in den folgenden Äußerungen sprachliche Fehler entdecken?**

So gehst Du vor:

- Zuerst überlege, ob du in dem Kurztext der Aufgabe einen sprachlichen Fehler entdeckst. Der Fehler kann nur in einem der mit A, B oder C markierten Teile stecken.
- Wenn du meinst, dass alles richtig ist, kreuze das Richtig-Kästchen an und gehe weiter zur nächsten Aufgabe.
- Wenn Du einen Fehler entdeckst, kreuze eines der Kästchen A, B oder C an, um zu zeigen, wo der Fehler steckt. Dann verbessere den Fehler im Korrekturkasten.

Aufgabe:

Sue: "Justin Timberlake is coming to town. Who  A  want  to see him?"

Harry: "We all  B  do.  C  don't forget  to find out when he is playing!"

Hier ist der Fehler in A zu erkennen. Eine erfolgreiche Korrektur ist auf diesem Niveau noch nicht generell zu erwarten: Daher erscheint M6 mit dem Wert 1 in der Auflistung der Aufgabenmerkmale. Das Beispiel zum Niveau *KN B* ist damit vor allem durch die Kombination M2 und M6 festgelegt (eine komplexere Morphosyntax in der fokussierten Grammatik und der Lösungsweg des Fehlererkennens).

*Beispiel Kompetenzniveau C*

M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
2	1	1	0	0	2	1

Die Aufgabe von *KN B* oben wird auf dem Niveau *KN C* zusätzlich richtig korrigiert (Siehe M6). Somit wird der Übergang zum Niveau *KN C* durch die Kombination der Aufgabenmerkmale M2 und M6 (komplexere Morphosyntax in Verbindung mit Fehlerkorrektur als Lösungsprozess) charakterisiert.

*Beispiel Kompetenzniveau D*

M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
0	1	1	2	2	2	1

Sue: " A  Did you hear that?  She  B  wants that we work  ten hours today.

C  Isn't that crazy?"

Hier ist der Fehler in B in der gleichen Weise zu erkennen und zu korrigieren wie auf dem Niveau *KN C*. Zusätzlich kommt hier zum Tragen, dass die Struktur *want s.o. to do ...* besonders interferenzanfällig ist. Damit wird das entscheidende Merkmal (M4) für dieses Niveau deutlich.

## Abschließende Bemerkungen

Ein Vergleich der beiden Tests zur Sprachbewusstheit Englisch macht deutlich, dass es sich hier um zwei verschiedene Konstrukte handelt, in denen sich systemlinguistische und soziopragmatische Wissensanteile des sprachlichen Lernprozesses von Schülerinnen und Schülern im Englischunterricht widerspiegeln. Es sind nicht die Testformate, die für die Verschiedenheiten verantwortlich gemacht werden können. Vor allem die Aufgabenmerkmale und die Schwellenwerte verweisen auf klare Unterschiede, teilweise auch auf Gemeinsamkeiten. Sie machen die Besonderheiten der beiden Bereiche von Sprache, die hier im Mittelpunkt stehen, besonders verständlich.

## Literatur

- Biber, D. (1989): A typology of English texts. In: *Linguistics* 27, S. 3-43.
- Brown, P./Levinson, S. (1987): *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis R. (1990): *Instructed second language acquisition. Learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Krashen, S.D. (1985): *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Johnstone, B. (2002): *Discourse Analysis*. Malden, Oxford: Blackwell Publishers.
- McKay, S.L./Hornberger, N.H. (1996): *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, J. (2000): *Politeness*. In: Byram, M. (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, S. 472-475.
- Rose, K.R./Kasper, G. (Hrsg.) (2001): *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sornig, K. (2000): *Stylistic variation*. In: Byram, M. (Hrsg.): *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, S. 584-586.
- Swales, J.M. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, J.J. (Hrsg.) (1995): *The stylistics reader. From Roman Jakobson to the present*. London: Arnold.
- Zimmermann, G. (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.