

Bremerich-Vos, Albert; Grotjahn, Rüdiger

Lesekompetenz und Spachbewusstheit: Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Beck, Bärbel [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 158-177

urn:nbn:de:0111-opus-31457

in Kooperation mit:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: 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 »Deutsches 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

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

Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn

Lesekompetenz und Sprachbewusstheit: Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten

Ziel des interdisziplinär angelegten Projekts DESI ist die Entwicklung und empirische Überprüfung von Modellen zentraler Aspekte sprachlicher Kompetenz in Deutsch und Englisch. Das Spektrum der erhobenen Teilleistungen ist breit. Wir greifen die Ausführungen zur Lesekompetenz und zur Sprachbewusstheit im Bereich Deutsch heraus, kommentieren sie knapp und beziehen sie darüber hinaus ansatzweise auf die aktuellen internationalen Debatten.

Das DESI-Modell der Lesekompetenz im Kontext

Seit PISA 2000 sind mehrere Versionen des Konstrukts „Lesekompetenz“ publiziert worden. Prüft man sie im Detail, werden u.a. Inkonsistenzen und Vagheiten deutlich. Das ist nicht verwunderlich, sind doch – zumindest in Deutschland – die Bemühungen um Definitionen der Dimensionen und „Stufen“¹ von Lesekompetenz erst neueren Datums.

Im Rahmen von PISA 2000 z.B. werden die Subskalen „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ unterschieden (Artelt u.a. 2001, S. 89). In PISA 2003 dagegen differenziert man die prototypischen Anforderungen pro Kompetenzstufe nicht mehr auf diese Weise, sondern trennt nur noch auf der Basis von Textsortenmerkmalen (kontinuierlich versus diskontinuierlich; Schaffner u.a. 2004). Hier heißt es u.a., Aufgaben im Kontext kontinuierlicher Texte erforderten auf Stufe IV, „linguistischen oder thematischen Verknüpfungen in einem Text über mehrere Abschnitte zu folgen, oftmals ohne Verfügbarkeit eindeutiger Kennzeichen im Text, um eingebettete Informationen zu finden, zu interpretieren und zu bewerten oder um psychologische oder philosophische Bedeutungen zu erschließen.“ (Ebd., S. 96) Was eingebettete Informationen sind, wird nicht erläutert, auch nicht, was man unter linguistischen (nicht: sprachlichen) Verknüpfungen und unter psychologischen und philosophischen Bedeutungen zu verstehen hat. Hinzu kommt,

1 „Stufen“ erscheint hier (zugleich zum letzten Mal) in Anführungszeichen, weil wir wie die Mitglieder der DESI- Gruppe die Rede von „Niveaus“ für angemessener halten (zur Rechtfertigung dieses Sprachgebrauchs detailliert Helmke/Hosenfeld 2004).

dass zumindest partiell nicht zu erkennen ist, inwiefern sich die Beschreibungen auf verschiedene Stufen beziehen, und zum Teil erscheinen sie auch als zu spezifisch.²

Die Autorinnen und Autoren von IGLU nehmen vier „Aspekte des Leseverständnisses“ an (Bos u.a. 2003, S. 76f): Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen; einfache Schlussfolgerungen ziehen; komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen, Interpretieren des Gelesenen; Prüfen und Bewerten von Sprache, Inhalt und Textelementen. Die ersten beiden Aspekte lassen sich – so ihr Befund – in einer Subskala „textimmanente Verstehensleistungen“, die letzten beiden in einer Subskala „wissensbasierte Verstehensleistungen“ zusammenfassen.

Die Nähe zu PISA 2000 ist zwar unverkennbar; dort ist aber z.B. die Lokalisierung von Informationen, auf die geschlossen werden muss, noch Stufe II der Subskala „Informationen ermitteln“ zugeordnet. Bei IGLU wird darüber hinaus die Differenz von einfachen und komplexen Schlussfolgerungen nicht stufentheoretisch gefasst, sondern eben im Sinn verschiedener „Aspekte“ bzw. Dimensionen. Überdies resultieren nicht fünf, sondern vier Kompetenzstufen mit den Bezeichnungen „gesuchte Wörter in einem Text erkennen“ (I), „angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen“ (II), „implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen“ (III) und „mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen“ (IV) (Bos u.a. 2003, S. 88). Auch hier liegen einige Fragen auf der Hand: Was wird z.B. unter „Sachverhalt“ verstanden? Linguistisch betrachtet, ist bei *Ich behaupte, dass dies und das der Fall ist*, der *dass*-Teil die *Darstellung* eines Sachverhalts. Ist diese Darstellung wahr, handelt es sich um eine Tatsache. Insofern sind Sachverhalte nicht in Texten „enthalten“, sondern sie werden in Texten dargestellt. Und: Ist darüber hinaus II glücklich formuliert? Wenn Sachverhalte bereits angegeben sind, inwiefern müssen sie dann noch erschlossen werden?

Das DESI-Modell der Lesekompetenz ähnelt einerseits den bisher genannten Modellen, andererseits weicht es in instruktiver Weise davon ab. Im Rahmen von DESI wird nach vier Niveaus differenziert: Auf Niveau A geht es um „Identifizieren einfacher Lexik, d.h. die Fähigkeiten, sinntragende Wörter im Text zuverlässig zu finden.“ Niveau B ist so gefasst: „Lokale Lektüre, d.h. Inferenzen zwischen Sätzen bilden oder den Fokus auf schwierige Stellen richten.“ Niveau C ist folgendermaßen betitelt: „Verknüpfende Lektüre, d.h. die Verbindung auseinander liegender Textstellen

2 So heißt es z.B. für Stufe 2, die einschlägigen Aufgaben erforderten von der Leserin, „innerhalb eines Textabschnitts logischen und linguistischen Verknüpfungen zu folgen mit dem Ziel, Informationen im Text zu lokalisieren oder zu interpretieren; im Text oder über Textabschnitte verteilte Informationen aufeinander zu beziehen, um die Absicht des Autors/der Autorin zu erschließen.“ Bei Stufe 3 sei die Anforderung, „vorhandenes Wissen über die Organisation und den Aufbau von Texten zu nutzen, implizite oder explizite logische Relationen (z.B. Ursache-Wirkungs-Beziehungen) über mehrere Sätze oder Textabschnitte zu erkennen mit dem Ziel, Informationen im Text zu lokalisieren, zu interpretieren und zu bewerten.“ (Ebd., S. 96). U.E. ist kaum zu erkennen, dass es sich hier um Beschreibungen *verschiedener* Stufen handelt. Auf Stufe 5 schließlich soll die Aufgabe sein „mit Texten umzugehen, in denen Argumentationsstrukturen nicht unmittelbar offensichtlich oder deutlich gekennzeichnet sind [...]“ (Ebd.) Hier wird nur auf argumentative Texte abgehoben, was ersichtlich zu eng ist.

und die Öffnung von allgemeinem Wissen bzw. von Textwissen.“ Auf Niveau D soll man ein mentales Modell bilden, genauer, man soll eine innere Repräsentation wesentlicher Textaspekte haben (vgl. Willenberg, in diesem Band).

Streng genommen, geht es auf Niveau A nicht um die Identifikation von Wörtern, sondern um die Lokalisierung von Informationen, d.h. – grob gesagt – von Aussagen. Das Beispiel, das Willenberg anhand des Sachtextes über die Quastenflosser gibt, ist u.E. überdies problematisch. Denn hier wird nicht – „lokal“ – nach einem Wort in einem Satz oder Absatz gefragt, sondern – „global“ – nach dem Textthema (*Nachweis einer zoologischen Sensation*). Hinzukommt, dass ein Distraktor hoch attraktiv ist (*vom Aufbau und Aussehen eines Quastenflossers*). Insofern dürfte es sich hier nicht um eine „gute“, d.h. prototypische Niveau A-Aufgabe handeln.

Sieht man von etwas eigenwilligem Sprachgebrauch ab (*Öffnen von Wissen* statt *Aktivieren von Wissen*), dann liegt die Verwandtschaft des DESI-Modells insbesondere mit der IGLU-Version auf der Hand, nicht nur deshalb, weil man sich hier wie dort für vier Stufen bzw. Niveaus entschieden hat. Unverkennbar ist aber auch eine wesentliche Differenz: Nur bei DESI ist davon die Rede, dass (erst) auf Niveau D „mentale Modelle“ zu bilden seien. Diese Annahme halten wir für problematisch (vgl. zu mentalen Modellen u.a. Johnson-Laird 1983 und Grzesik 2005). Man betrachte die folgenden *Textanfänge* in vergleichender Absicht:

„Hans war auf dem Weg zur Schule. Er machte sich Sorgen wegen der Mathematikstunde. Er hatte Angst, er würde die Klasse nicht unter Kontrolle halten können. Der zweite Anfang: Der Lehrer war auf dem Weg zur Schule. Er machte sich Sorgen wegen der Mathematikstunde. Er hatte Angst, er würde die Klasse nicht unter Kontrolle halten können.“ (Schnotz 1988, S. 303).

Für die Lektüre des dritten Satzes der ersten Version brauchten Probanden signifikant mehr Zeit als für das Lesen des dritten Satzes der zweiten Version. Warum? Nach der Lektüre der ersten beiden Sätze in Version 1 dürfte ein „Schülerschema“ aktiviert sein, das nach dem Lesen des dritten Satzes nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Die Leserin bzw. der Leser muss sich nun eine neue Situation vorstellen, in der Hans eine Lehrerrolle innehat. Bei Version 2 ist solch ein – Zeit kostender – Wechsel nicht nötig, insofern man hier das Lehrerschema beibehalten kann (Schnotz 1988). Das Beispiel soll illustrieren, dass beim Lesen *von Anfang an* mentale Modelle konstruiert werden. Willenberg dagegen hält dafür, dass erst „nach einer gewissen Weile“ „eine innere Repräsentation des Textes“ gebildet wird (vgl. Nold/Willenberg, in diesem Band). Plausibler ist u.E. die Annahme, dass mentale Modelle im Prozess „sukzessive angereichert, verfeinert und/oder modifiziert“ (Christmann/Groeben 2001, S. 170) werden bzw. dass „der Leser schon vom ersten Wort an soviel wie möglich tut, um gleichzeitig mit der Dekodierung der Schrift und der Zuweisung der sprachlichen Bedeutungen sich das Dargestellte zu erarbeiten.“ (Grzesik 2005, S. 221) Es geht also nicht um eine „Repräsentation“ des Textes, sondern um ein Modell des im

Text Dargestellten, wie auch immer das zu denken ist.³ Unserer Meinung nach ist also zumindest das Niveau D mit dem Titel „ein mentales Modell bilden“ unglücklich bezeichnet.

Leseaufgaben und ihre Schwierigkeiten

Die Schwierigkeit von Leseaufgaben hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, u.a. von inhaltlichen und strukturellen Merkmalen der Texte, die aber nicht an sich, sondern in Relation zu Merkmalen der Leserinnen und Leser wie Leseziele, Interesse, bereichs- und textsortenspezifisches Vorwissen untersucht werden sollten.⁴ Hinzu kommen Merkmale der Aufgabenformulierungen selbst und Aspekte, welche die Relationen von Aufgaben und Textmerkmalen betreffen (vgl. auch Grotjahn 2000a).

Was Merkmale der Rezipienten angeht, so kann bei DESI (wie bei anderen Tests) nur die Rolle des Vorwissens zur Sprache kommen. Man erwartet in diesem Zusammenhang, dass die ausgewählten Texte dem „Allgemeinwissen der Fünfzehnjährigen“ zugänglich sind. Diese Annahme soll hier nicht weiter problematisiert werden.⁵

Zum Faktor „sprachliche Merkmale von Texten“ wird zunächst gesagt, dass sich Lesbarkeitsformeln aller Art und auch die in Deutschland besonders prominenten

-
- 3 Willenberg bestimmt am Beispiel des narrativen Textes „Großmutter“ von Erwin Strittmatter, dass in dem nach einer Weile gebildeten mentalen Modell die Figuren, ihre Relation, Raum und Zeit sowie ein zentrales Motiv enthalten sein müssen. Diese restriktiv-normative Version ist nach unserer Auffassung in psychologischer Hinsicht nicht plausibel. Auf einem anderen Blatt steht, was genau unter mentalen oder auch Situations-Modellen zu verstehen ist. Beruhen sie auf einer propositionalen Repräsentation, deren Status ihrerseits alles andere als klar ist? Inwiefern handelt es sich um „Abbildungen“, inwiefern um „Konstruktionen“? Grzesik (2005, S. 227) schreibt: „Aufgrund seiner Netzförmigkeit ist das Repräsentationsformat mentaler Modelle zugleich figurativ (bildhaft), holistisch (ganzheitlich) und abstrakter als das der Vorstellung, die einzelne wahrnehmbare Sachverhalte mehr oder weniger genau repräsentiert.“ Hier ist vieles klärungsbedürftig. Wie verhält es sich z.B. bei einem komplexen argumentativen Text mit dem figurativen Format und dessen holistischem Charakter? Wie lässt sich feststellen, wie genau eine Vorstellung ein X repräsentiert, wenn dieses X niemals „direkt“ zugänglich und insofern ein Vergleich von X als solchem mit verschiedenen „Repräsentationen“ gar nicht möglich ist?
 - 4 Goldman/Rakestraw (2000) unterscheiden für die US-amerikanische Forschung zwei Phasen. In der ersten – bis Ende der 80er Jahre – habe man sich darauf konzentriert, die Textinformation ohne Berücksichtigung des Faktors Vorwissen zu explizieren. „In the second phase of research, the interaction of surface structure and prior knowledge in conceptual domains has been examined.“ (Ebd., S. 320) Nold/Willenberg (in diesem Band) stellen in diesem Zusammenhang mit Recht u.a. den Befund von Walter Kintsch (1996) heraus, dass sich ein lückenhafter, unübersichtlicher Text für Leser mit einigem bereichsspezifischen Vorwissen zum Lernen besser eignen kann als ein kohärenter, wohlstrukturierter.
 - 5 Natürlich kann man sich hier auch täuschen. Erfordert die Lösung entgegen den Erwartungen *spezielles* Vorwissen, dann ist die Validität der Aufgabe eingeschränkt und damit zugleich die Fairness gegenüber bestimmten Teilgruppen.

Theorien zur Textverständlichkeit von Langer/Schulz von Thun/Tausch (1999) und Groeben (1978) aus unterschiedlichen Gründen nicht bewährt hätten (vgl. Willenberg, in diesem Band)⁶. Dann werden sechs Aspekte offeriert, von denen man annimmt, dass sie für die Verständlichkeit von Texten relevant sind. Auf ihrer Basis wurden die Texte von mehreren Beurteilern bewertet. Zwei dieser Aspekte werden unter „Syntax“, zwei unter „Wortschatz“ und zwei unter „Stilebene“ rubriziert.

Willenberg (in diesem Band) fasst „Kohärenz“ unter dem Label „Wortschatz“, weil er auf „Schlüsselwörter“ abhebt, d.h. auf solche „Wörter am Anfang eines Absatzes, auf die im Absatz am meisten Bezug genommen wird [...]“. U.E. geht es hier nicht um den Bezug auf Wörter, sondern darum, wie mit verschiedenen Wörtern und Wortgruppen auf dasselbe Außersprachliche referiert wird. Dies kann z.B. über Rekurrenz (*Gestern habe ich einen Vogel beobachtet. Der Vogel war ganz klein.*), Substitution (... *Das Tier war ganz klein.* oder ... *Der kleine Kerl war ganz klein.*) oder mit Hilfe von Pro-Formen (... *Er war ganz klein.*) geschehen. In den meisten linguistischen Darstellungen werden diese Mittel zum Ausdruck von Referenzidentität aber nicht unter „Kohärenz“ subsumiert, sondern man spricht hier von „Kohäsion“. Um kohäsive Mittel handelt es sich auch bei dem jetzt von Willenberg unter „Syntax: Vertextung mithilfe von Junktoren“ (vgl. Willenberg, in diesem Band) Verbuchten. Temporale (*als, nachdem, bevor, dann*), kausale (*weil, deshalb*) und andere Junktoren sind nicht primär syntaktisch, sondern logisch-semantisch relevant. Das inhaltlich Texthafte einer Reihe von Sätzen soll so „oberflächlich“ deutlich gemacht werden. Wenn es aber darum geht zu entscheiden, ob wir es bei einer Reihe von Sätzen mit einem Text zu tun haben, sind nicht die semantisch-syntaktischen Verknüpfungen, die sich an der „Oberfläche“ festmachen lassen, entscheidend. Es kommt vielmehr darauf an, ob wir eine kohärente Text-„Tiefenstruktur“ erschließen bzw. konstruieren können. Das ist z.B. im Fall der „Oberfläche“ *Hans kommt nicht zur Konferenz. Er ist krank.* offensichtlich einfacher als bei *Hans kommt zur Konferenz. Er ist krank.*⁷ Ob das Kriterium der Satzlänge, spezifiziert in Form einer maximalen Lesezeit der „Subjekt-Prädikatsgruppe“ von drei Sekunden (Willenberg), angemessen ist, können wir nicht beurteilen. Dass die Struktur des Wortschatzes eine Rolle spielt, ist dagegen evident (ebd.).

Summarisch betrachtet, hätten die Ausführungen zu den Schwierigkeiten der Lesetexte bei DESI u.E. präziser ausfallen können. Angesichts dessen, dass Konstrukte

6 Hier ist nicht der Platz, diese Kritik eingehender zu erörtern. Es sei aber wenigstens darauf hingewiesen, dass gerade diejenigen, auf deren Arbeiten man sich im Rahmen von PISA, IGLU usw. besonders stützt, nämlich Mosenthal und Kirsch, im Jahr 1998 eine neue Lesbarkeitsformel publiziert haben. Sie gehen nicht mehr davon aus, dass Lesbarkeit als inhärente Texteigenschaft zu fassen ist, so dass man nur z.B. die Wort- und Satzlänge, die Gebräuchlichkeit der verwendeten Wörter, das Verhältnis der verschiedenen Wörter (types) zur Summe aller Wörter bzw. Wortformen (tokens) und die syntaktische Komplexität zu bedenken hätte.

7 Man kann insofern argumentieren, dass angesichts dessen, was wir „schematisch“ wissen, ein Junktor im ersten Fall überflüssig ist. Der Text wäre dann so implizit wie möglich. Im zweiten Fall wäre ein Junktor „obwohl“ angebracht. Der Text wäre erst dann so explizit wie nötig (vgl. Nussbaumer 1991, S. 304).

wie „Textverständlichkeit“ und „Lesbarkeit“ generell als problematisch gelten, wären auch detaillierte Auskünfte zu den Ergebnissen des Ratings interessant gewesen.

Die Aufgabe, einem Text eine bestimmte Information abzugewinnen, kann sich auch dann als leicht erweisen, wenn er weithin unverständlich ist. Umgekehrt mögen Aufgaben so komplex sein, dass sie als extrem schwierig erscheinen, obwohl der Text „leicht“ ist. Die komplexen Verhältnisse in diesem Feld sind besonders intensiv von Kirsch, Mosenthal u.a. untersucht worden. Auf ihre Arbeiten hat man sich im Rahmen von PISA 2000 und 2003 und IGLU vor allem gestützt, und auch Willenberg legt Wert auf die These, dass die im Rahmen von DESI konstruierten Lesekompetenzniveaus mit den von Kirsch u.a. postulierten im Wesentlichen kompatibel seien (Willenberg in diesem Band).

Im Folgenden untersuchen wir nicht im Einzelnen die DESI-Leseaufgaben, sondern gehen genauer auf die Überlegungen von Kirsch u.a. ein (insbesondere Kirsch/Jungeblut/Mosenthal 1998; Kirsch 2001). Wenn wir nämlich recht sehen, dann wurden sie in Deutschland bislang eher summarisch rezipiert. Detaillierter hat sich nach unserer Kenntnis bislang nur Grzesik (2003) darauf bezogen; auch er blendet aber wesentliche Aspekte aus.

Kirsch u.a. (1998) unterscheiden im Hinblick auf die Aufgabenschwierigkeit Variablen

„related to the structure and complexity of the *document* or stimulus material, to the nature of the *task* (i.e., the structural relations between the document and the question or directive), and to the nature of the *processes* or strategies for relating information in the question or directive to information in the document.“ (S. 111)

Was speziell den Prozess angeht, so geht es um drei Variablen: Zuordnungstyp (*type of match*), Typ der gefragten Information (*type of information requested*) und Plausibilität alternativer (aber falscher) Lösungsangebote (*plausibility of distracting information*).

Zur *ersten Prozessvariablen*, dem *Zuordnungstyp*: Als einfachste Art der Zuordnung einer Information in der Aufgabe zu einer Textinformation gilt das *Lokalisieren*. Es muss eine einzelne Information identifiziert werden, die bestimmten Bedingungen genügt bzw. bestimmte Eigenschaften hat. Die Aufgabe ist dann besonders einfach, wenn die Syntagmen in der Aufgabe mit denen im Text (teilweise) identisch sind, sie wird schwieriger, wenn nicht Bezeichnungs-, sondern nur Bedeutungsgleichheit vorliegt. Bereits hier können aber auch einfache Schlüsse verlangt sein. Dabei geht es z.B. um Präsuppositionen. So mag es im Text heißen: *Er hörte auf, seine Frau zu schlagen*. Lautet die Aufgabe, ob er (vorher) seine Frau geschlagen hat, dann ist ein einfacher Schluss gefragt, den wir allein aufgrund unseres Sprachwissens ziehen können.

Aufgaben, die als „*cycling*“ bezeichnet werden, verlangen nicht nur die Lokalisierung einer einzelnen Information im Text, sondern einen mehrfachen Abgleich von verschiedenen Informationen auf der Basis eines bestimmten

Kriteriums. Ein solcher mehrfacher Abgleich wäre z.B. dann nötig, wenn in einem Text von diversen Objekten und ihrem Gewicht die Rede und gefragt wäre, welche dieser Objekte schwerer als X sind. *Integrationsaufgaben* verlangen vom Probanden, zwei oder mehr Informationen miteinander zu verknüpfen, wobei es um das Feststellen von Ähnlichkeiten, Differenzen, Graduierungen oder auch Ursache-Wirkungs-Relationen geht. Dabei können die betreffenden Informationen eng benachbart, aber auch im Text weit verstreut sein. Sie werden unter Begriffen subsumiert, die in der Aufgabe, aber nicht im Text enthalten sind. („Nenne drei Gründe dafür, dass der Autor sich für X entscheidet.“ „Gründe“ kommt im Text selbst nicht vor.) Es sind also mehr oder weniger komplexe, nicht nur textbasierte Schlüsse zu ziehen⁸. Bei Aufgaben mit dem Etikett „*generating*“ schließlich, die durchgängig offenes Format haben, also Schreibaufgaben sind, werden Begriffe nicht vorgegeben, sondern sie müssen unter Einsatz von textbasierten und manchmal auch auf wenig verbreitetem Vorwissen beruhenden Schlüssen von den Probanden selbst gefunden werden.

Wie die Zuordnung von Aufgabe und Text beschaffen ist, hängt auch noch von anderen Faktoren ab. So wächst die Schwierigkeit z.B. mit der in der Aufgabe formulierten Anzahl der im Text zu lokalisierenden Informationen. Auch sind Aufgaben, die mehrteilige Antworten erfordern, schwieriger als solche, bei denen eine einteilige Antwort hinreichend ist. Und eine Aufgabe ist leichter, wenn die Summe der erwarteten Antwortteile genannt wird. „Nenne im Text vorkommende Argumente für ...“ dürfte also durchschnittlich schwieriger sein als „Nenne drei im Text genannte Argumente ...“.

Als *zweite Prozessvariable* firmiert bei Kirsch u.a. der *Typ der verlangten bzw. erfragten Information* („type of information requested“). Das zentrale Kriterium ist hier ihrer Auffassung nach der Grad der Konkretheit bzw. Abstraktheit einer Information. Zur Verdeutlichung ein Teil der Kodieranweisungen (Kirsch 2001):

„For instance, questions that asked examinees to identify a person, animal, or thing (i.e., imaginable nouns) were said to request highly concrete information and were assigned a value of 1. Questions asking respondents to identify goals, conditions, or purposes were said to request more abstract types of information. Such tasks were judged to be more difficult and received a value of 3.“ (S. 16f)

Die *dritte Prozessvariable* ist die *Plausibilität von Distraktoren*, sei es, dass sie im Text selbst vorkommen, sei es, dass sie – vor allem im Kontext des Mehrfachwahlformats – Teil der Aufgabe selbst sind. Gibt es überhaupt keine Distraktorinformation im Text, ist die Aufgabe besonders leicht. Je mehr Distraktoren in Frage kommen, je mehr Merkmale sie mit der korrekten Antwort teilen und je en-

⁸ Die Unterscheidung von textbasierten Schlüssen („intendierten Inferenzen“) und vorwissensbasierten („Elaborationen“) ist in vielen Fällen sehr schwierig. Darauf soll hier nicht weiter eingegangen werden.

ger die („räumliche“) Nachbarschaft zu dieser Antwort ist, als umso schwerer gilt die Aufgabe.

Kirsch u.a. wie auch die Autorinnen und Autoren von PISA, IGLU und DESI setzen auf eine probabilistische Testtheorie bzw. auf die Item Response Theory. Auf Details brauchen wir hier nicht einzugehen (vgl. Hartig, in diesem Band)⁹. Interessant ist allerdings, dass Kirsch u.a. sich für eine Antwortwahrscheinlichkeit von 80% entscheiden. Damit ist gemeint, dass Probanden mit einem bestimmten Fähigkeitsniveau wahrscheinlich vier Fünftel der Aufgaben lösen, deren Schwierigkeit diesem Fähigkeitsniveau entspricht. Leichtere Aufgaben lösen sie mit einem höheren Grad an Wahrscheinlichkeit, schwierigere mit einem niedrigeren. In fachdidaktischer Perspektive ist die Wahl der Marke 80% allemal plausibler als die Vorgabe, es gehe (nur) um 62%, wie z.B. bei PISA 2000 veranschlagt¹⁰.

Kirsch u.a. haben unter anderem für „Prosaaufgaben“, d.h. vor allem für kontinuierliche Sachtexte, die Beziehungen zwischen den drei (unabhängigen) Variablen Zuordnungstyp, Typ der Information und Plausibilität von Distraktoren auf der einen und der abhängigen Variablen (Aufgabenschwierigkeit bzw. Personenfähigkeit auf der Basis des 80%-Kriteriums) auf der anderen Seite untersucht. Dabei hat sich gezeigt, dass die Variable Zuordnungstyp für die Vorhersage der Kriteriumsvariablen von besonderer Bedeutung ist. Die Korrelation beträgt .89, das Regressionsgewicht .74 (beim Informationstyp sind die entsprechenden Werte .55 und .16 und bei der Variable Plausibilität der Distraktoren .54 und .20). Dabei ist der Einfluss aller drei Variablen hoch signifikant. Gemeinsam mit der Variablen „Lesbarkeit“ sind so laut Kirsch (2001, S. 27) 89% der Varianz der Kriteriumsvariablen aufzuklären.

Kirsch (2001, S. 51ff) teilt die Kodierregeln für die drei Prozessvariablen im Einzelnen mit. So wird zum einen die Komplexität des Modells deutlich, zum anderen lassen sich Probleme präzise benennen. Ein Beispiel: Warum soll bei der Variablen „Informationstyp“ dann, wenn die verlangte Information z.B. ein Ziel, ein Zweck oder eine Bedingung ist, eine „Drei“ vergeben werden und dann, wenn es sich um eine Ursache, ein Ergebnis, einen Grund oder eine „Evidenz“ handelt, eine „Vier“?

U.E. ist es an der Zeit, dass ausgehend vom Referenzmodell von Kirsch u.a. die bislang publizierten Modelle der Lesekompetenz, ihrer Dimensionen und Stufen bzw. Niveaus, in *vergleichender* Absicht diskutiert werden. Dabei sollten das DESI-Modell und die Modelle in PISA 2000 und 2003 und auch IGLU eine besonders prominente Rolle spielen. Wenn sich möglichst detailliert zeigen ließe, worin der *gemeinsame*, theoretisch und empirisch plausible „Kern“ dieser Modelle besteht, könnte dem Eindruck vorgebeugt werden, dass von Mal zu Mal *neue* Modelle von

9 Dennoch sei hier eine für Lernzwecke nützliche Analogie präsentiert (Kirsch 2001, S. 26): „Each high jumper has a height at which he or she is proficient – that is, the jumper can clear the bar at that height with a high probability of success, and can clear the bar at lower heights almost every time. When the bar is higher than the athlete’s level of proficiency, however, it is expected that an athlete will be unable to clear the bar consistently.“

10 Es ist Teil der Alltagstheorie, dass man Aufgaben einer bestimmten Art erst dann gewachsen ist, dass man sie „kann“, wenn man einschlägige Exempel „fast immer“ meistert.

Lesekompetenz generiert werden und insofern ein seriöser Vergleich der Resultate kaum möglich sei.

Dabei geht es gerade darum, nicht länger „konkretistisch“ zu verfahren, sondern im Allgemeinen Variablen auszuweisen, von denen gilt: „Collectively, they provide a means for moving away from interpreting survey results in terms of discrete tasks or a single number, and toward identifying levels of performance sufficiently generalized to have validity across assessments and groups.“ (Kirsch 2001, S. 45).

Sprachbewusstheit

Einleitung

Sprachbewusstheit wird von vielen Autoren als eine wichtige Einflussgröße sowohl beim Erwerb der Muttersprache als auch von Fremdsprachen angesehen. Im Hinblick auf die Muttersprache gilt dies vor allem in Bezug auf den Schriftspracherwerb. Zudem wird insbesondere in der muttersprachlichen Deutschdidaktik der Sprachbewusstheit nicht nur eine dienende Funktion im Hinblick auf den Erwerb produktiver und rezeptiver sprachlicher Kompetenzen zugestanden, sondern Sprachbewusstheit im Sinne von Reflexion über Sprache wird darüber hinaus auch als ein eigenständiges Lernziel und Selbstzweck gesehen. Vor diesem Hintergrund ist es zu begrüßen, dass Sprachbewusstheit im DESI-Projekt ein zentraler Forschungsgegenstand ist.

Betrachtet man allerdings die relevante Literatur sowie die Ausführungen innerhalb von DESI zur Sprachbewusstheit, wird sofort deutlich, dass keineswegs Einstimmigkeit darüber besteht, was überhaupt unter Sprachbewusstheit genau zu verstehen ist. So weisen auch Eichler und Nold (in diesem Band) auf diesen Sachverhalt hin und betonen zudem, dass der Begriff im deutschen und englischen Teilprojekt partiell unterschiedlich verwendet wird. Im Folgenden soll deshalb zunächst in Ergänzung zu den Ausführungen von Eichler und Nold eine weitere konzeptuelle Explikation des Konstrukts „Sprachbewusstheit“ vorgenommen werden. Im Anschluss werden wir auf einige zusätzliche theoretische Aspekte eingehen. Wir verzichten dabei sowohl auf eine differenzierte Diskussion möglicher Unterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache im Hinblick auf das Konstrukt „Sprachbewusstheit“ als auch auf eine genauere Differenzierung zwischen rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitung sowie zwischen Sprachverarbeitung mit und ohne Zeitbeschränkung. Zum Schluss erfolgen dann einige Hinweise zur Effizienz von Unterrichtsmaßnahmen auf der Basis des Konzepts der Sprachbewusstheit.

Sprachbewusstheit und verwandte Konstrukte

Neben dem immer häufiger verwendeten Begriff „Sprachbewusstheit“ findet sich u.a. der (konkurrierende) Begriff des Sprachbewusstseins. In jüngerer Zeit wird zuneh-

mend auch der Begriff „Sprachaufmerksamkeit“ verwendet – in partieller Konkurrenz zu Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein (vgl. auch Andresen/Funke 2003 für weitere konzeptuelle Unterscheidungen). Nach Eichler und Nold (in diesem Band) wird in DESI unter Sprachbewusstheit

„eine Fähigkeit verstanden, die sich in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Sie setzt Lernende instand, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen sowie Verstöße zu korrigieren. ... Die Fähigkeit zur Sprachreflexion beruht dabei eher auf Wissen über Sprache (explizites/deklaratorisches/verbalisierbares Wissen), während die sprachliche Korrekturfähigkeit stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) geleitet sein kann.“

Sprachbewusstheit beruht somit bei Eichler und Nold sowohl auf expliziten als auch impliziten Wissensanteilen, und die Anwendung des Wissens kann sowohl kontrolliert als auch automatisiert erfolgen. Zudem kann Sprachbewusstheit unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Entsprechend unterscheidet Eichler (in diesem Band) in Anlehnung an das Entwicklungsmodell mentaler Repräsentationen von Karmiloff-Smith (1995) zwischen fünf Kompetenzniveaus der Sprachbewusstheit – mit den Polen weitgehend automatisiert/implizit als unterster Kompetenzstufe sowie „aktive Anwendung deklaratorischen Wissens“¹¹ in Form von bewusster Kommentierung, prozedurales Wissen auch in hochkomplexen Zusammenhängen“ als oberster Kompetenzstufe.

In Bezug auf die Prozeduralisierung und Automatisierung von Sprachbewusstheit ist hier zu fragen, inwieweit mit Hilfe der gewählten Verfahren diese Merkmale überhaupt valide gemessen werden können. Nicht umsonst wird z.B. bei Grammatikalitätsurteilen von einer Reihe von Autoren nicht nur die Korrektheit, sondern auch die Schnelligkeit der Lösung erfasst (vgl. z.B. Bley-Vroman/Masterson 1989; Juffs 2001).

Aufgaben, zu deren Lösung explizites Wissen und metakommunikative Fähigkeiten notwendig sind, erfordern nach Eichler Sprachbewusstheit. Sprachbewusstsein wird damit in Übereinstimmung mit einer Reihe weiterer Autoren als ein Spezialfall von Sprachbewusstheit angesehen (vgl. für eine abweichende Position z.B. Spitta 2000).

Der Terminus „Sprachaufmerksamkeit“ wird von Eichler und Nold nicht explizit verwendet, obwohl die Autoren mehrfach vom „bewussten und aufmerksamen Zugriff auf sprachliche Phänomene“ oder auch von der „bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache“ sprechen. In der Fachliteratur wird Sprachaufmerksamkeit zum einen als didaktisches Konzept im Sinne von „language awareness“ bzw. „awareness of language“ verwendet (vgl. z.B. Rastner 2002). Zum anderen wird der Begriff jedoch auch zunehmend in einem eher kognitionspsychologischen

¹¹ Eichler und Nold verwenden anstelle des üblichen Begriffs des „deklarativen Wissens“ offensichtlich bedeutungsgleich den Terminus „deklaratorisches Wissen“.

bzw. psycholinguistischen Sinne gebraucht – so z.B. bei Portmann-Tselikas (2001) zur Charakterisierung der Prozesse des Bemerkens (*noticing*) und Erkennens (*understanding*) formalsprachlicher Phänomene im Sinne von Schmidt (1995). Geht man davon aus, dass jegliche Art von Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein zugleich Sprachaufmerksamkeit voraussetzt, dann handelt es sich bei Sprachaufmerksamkeit im Sinne von Portmann-Tselikas um einen Oberbegriff, der u.a. den Vorteil hat, dass die mit dem Merkmal „bewusst“ verbundenen problematischen Konnotationen (zunächst einmal) ausgeblendet bleiben (vgl. auch die Differenzierungen in Leow 2001).

Anstelle von Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein wird häufig auch von metasprachlicher oder metalinguistischer Bewusstheit gesprochen und eine Reihe von Teilkomponenten, wie z.B. metaphonologische, metasyntaktische, metasemantische und metapragmatische Fähigkeiten (oder auch Fertigkeiten), unterschieden (vgl. z.B. Andresen/Funke 2003; Gombert 1992, 1997; Tunmer/Pratt/Herriman 1984). Dabei wird das Präfix „meta-“ in der Regel über das engere linguistische Verständnis hinausgehend in Anlehnung an die psychologische Metakognitionsforschung verwendet (vgl. zur Abgrenzung von Kognition und Metakognition auch Christmann 2003).

Gombert (1997, S. 43) nennt als zentralen Aspekt metasprachlicher Fähigkeit „the ability to distance ourselves from the normal usage of language, and thus to shift our attention from transmitted contents to the properties of language used to transmit them“. Auf der Ebene des beobachteten Verhaltens manifestiert sich diese Fähigkeit z.B. in Form von Eigen- und Fremdkorrekturen oder auch expliziten Kommentaren zur pragmatischen Angemessenheit von Äußerungen. Für Gombert (1992, 1997) und viele andere Autoren sind metasprachliche Fähigkeiten stets an „conscious awareness“ gebunden. Gombert argumentiert, dass sich unbewusste Metaprozesse, wie die kindliche Adaptierung der eigenen Äußerungen an das Alter der Hörer, von bewussten Metaprozessen, wie der intentionalen Ausrichtung am Adressaten beim Verfassen eines Textes, nicht nur quantitativ im Grad der kognitiven Kontrolle und Analyse, sondern auch qualitativ unterscheiden. Unbewusste metasprachliche Prozesse und Fähigkeiten werden von Gombert als epilinguistisch bezeichnet (vgl. auch Ellis 2004b; List 1992). Folgt man dieser Differenzierung, dann beschreibt die unterste Stufe der Sprachbewusstheit in DESI in erster Linie epilinguistische Bewusstheit.

Weitere konzeptuelle Klärungen lassen sich erreichen, wenn man das Konzept der Sprachbewusstheit vor dem Hintergrund eines spezifischen Sprachverarbeitungsmodells interpretiert. Entsprechende Hinweise findet man z.B. bei Portmann-Tselikas (2002), der auf das Modell von Levelt (1989) zurückgreift – u.a. mit der Begründung, dass Spracherwerb auf der Basis von Sprachverwendung erfolgt.

Levelts Modell beruht auf einer Vielzahl von empirischen Untersuchungen und ist auch im Fremd- und Zweitsprachenbereich mehrfach verwendet worden (vgl. z.B. de Bot 1992; Levelt/Roelofs/Meyer 1999; Pienemann 2003; Portmann-Tselika 2002). Das Modell basiert auf einer Reihe von Annahmen und empirischen Befunden u.a. zur Modularität von Sprache und zur Bewusstheitsfähigkeit und informationellen Abgeschlossenheit von sprachlichen Prozessen und Wissensbeständen. Nach

Portmann-Tselikas ist in Levelts Modell der „conceptualizer“ der Ort bewusster Prozesse (z.B. in Form eines Monitoring). Zudem hat der „conceptualizer“ u.a. Zugriff auf das deklarative, enzyklopädische Wissen. Die im „formulator“ und im als Parser fungierenden „speech comprehension system“ ablaufenden Prozesse und verwendeten Wissensbestände bleiben dagegen für den Sprachbenutzer undurchsichtig, und erst die jeweiligen Resultate der Verarbeitungsprozesse sind wiederum offen für bewusste Operationen.

Die vorgenommenen Unterscheidungen lassen sich auch für eine genauere Formulierung des so genannten Interface-Problems nutzen (Grotjahn 2000b; Hulstijn 2002; Schlak 1999). So lässt sich die in der Didaktik weit verbreitete „starke Interface Hypothese“ dahingehend präzisieren, „dass bewusste Prozesse direkt und ohne Schwierigkeiten die Aktivitäten des Parsers und des Formulators beeinflussen können“ (Portmann-Tselikas 2002, S. 334). Nach Portmann-Tselikas würde dies jedoch entweder eine extreme Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Komponenten des Sprecher-Hörer-Systems oder eine stets rückgekoppelte Sprachverarbeitung voraussetzen. Beides wird jedoch in psycholinguistischen Modellen üblicherweise ausgeschlossen, wobei gegen die Rückkoppelung insbesondere Kapazitätsbeschränkungen angeführt werden.

Die Ausführungen von Portmann-Tselikas zum Leveltschen Sprachverarbeitungsmodell sind zwar sicherlich nicht unproblematisch (was der Autor selbst zugesteht); sie dürften jedoch deutlich gemacht haben, auf welche Weise eine weitere theoretische Klärung erreicht werden kann.

Analyse und Kontrolle als Komponenten von Sprachbewusstheit

Ein zentraler Aspekt von Sprachbewusstheit ist von Ellen Bialystok in einer Vielzahl von Studien vor allem mit bilingualen Kindern untersucht worden (vgl. z.B. Bialystok 1991, 2001, 2002b). Die Autorin unterscheidet zwischen den grundlegenden kognitiven Prozessen der Analyse repräsentationaler Strukturen und der Kontrolle von Aufmerksamkeit und definiert auf dieser Basis die Anforderungscharakteristiken diverser (meta-)sprachlicher Aufgaben. Der Prozess der Analyse repräsentationaler Strukturen führt bei Kindern im Verlauf der kognitiven Entwicklung zu immer expliziteren und dem Bewusstsein zugänglicheren mentalen Repräsentationen und entspricht damit weitgehend dem Prinzip der kognitiven Restrukturierung (*representational redescription*) bei Karmiloff-Smith (1995). Kontrolle der Aufmerksamkeit bedeutet dagegen, dass bei der Bearbeitung von Aufgaben in Echtzeit die Aufmerksamkeit auf spezifische Umgebungsstimuli oder auf spezifische Aspekte mentaler Repräsentationen fokussiert wird. Aufmerksamkeitskontrolle ist vor allem bei der Lösung von Aufgaben mit konfligierenden oder ambigen Informationen wichtig, wenn die Lösung die Fokussierung einer bestimmten Information bei gleichzeitiger Vernachlässigung einer anderen Information verlangt. Wie Ricciardelli (1993) zeigen konnte, handelt es sich bei den beiden Prozesstypen zwar um zwei faktorana-

lytisch trennbare, jedoch nicht voneinander unabhängige Dimensionen metasprachlicher Bewusstheit.

Bialystok (2001) präsentiert ein zweidimensionales orthogonales Koordinatensystem, in dem eine Reihe von metasprachlichen Aufgabentypen, wie z.B. Grammatikalitätsurteile, Finden von Reimen und Synonymen, Phonemsegmentierung und Erklärung von Fehlern, im Hinblick auf das Ausmaß an notwendiger Analyse und Kontrolle verortet sind. So verlangt nach Bialystok z.B. die Beurteilung der Grammatikalität des grammatikalisch inkorrekten Satzes „Why the dog is barking so loudly?“ zwar ein gewisses Ausmaß an Analyse, jedoch nur wenig Kontrolle. Dagegen erfordert die Beurteilung der Grammatikalität des grammatikalisch korrekten, jedoch semantisch inakzeptablen Satzes „Why is the cat barking so loudly?“ zwar weniger Analyse, jedoch deutlich mehr Aufmerksamkeitskontrolle (vgl. Bialystok 2002b, S. 157). Interessanterweise haben bilinguale Kinder bei Aufgaben, die ein hohes Maß an Kontrolle voraussetzen, einen Vorteil gegenüber monolingualen Kindern, wohingegen bilinguale und monolinguale Kinder bei Aufgaben, die lediglich ein hohes Maß an Analyse verlangen, vergleichbare Leistungen zeigen. Bialystok deutet dies als Hinweis darauf, dass bilingualer Spracherwerb bei Kindern sich positiv auf die zentrale kognitive Fähigkeit der Kontrolle von Aufmerksamkeit auswirkt (vgl. z.B. Bialystok 2001, 2002a, 2002b). Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch Galambos/Goldin-Meadow (1990), die ihre empirischen Resultate dahingehend interpretieren, dass die bilinguale Erfahrung den Übergang von einer inhaltsfokussierten zu einer formfokussierten Verarbeitung bei der Entdeckung und Korrektur von Fehlern beschleunigt.

Es wäre sicherlich aufschlussreich, die von DESI zur Messung der Sprachbewusstheit eingesetzten Aufgabentypen im Hinblick auf das jeweils notwendige Ausmaß an Analyse sprachlichen Wissens und Kontrolle sprachlicher Verarbeitung näher zu untersuchen. Zum einen könnten die Befunde zur Vorhersage bzw. Erklärung der Aufgabenschwierigkeit benutzt werden. Zum anderen könnte man prüfen, inwieweit die DESI-Aufgaben den von den beiden Dimensionen aufgespannten Merkmalsraum abdecken. Weiterhin wäre es aufschlussreich festzustellen, ob Schüler mit Migrationshintergrund sich von monolingualen Lernern im Hinblick auf bestimmte Aspekte ihrer Sprachbewusstheit unterscheiden (vgl. auch Oomen-Welke 2003) und ob eventuelle Unterschiede mit Hilfe des Modells von Bialystok erklärbar sind. Schließlich könnte untersucht werden, inwieweit Sprachbewusstheit und das Lösen metasprachlicher Aufgaben von weiteren individuellen Unterschieden wie z.B. dem Geschlecht der Lerner abhängt. Wie u.a. bereits Chaudron (1983) und Birdsong (1989) in ihren grundlegenden Arbeiten gezeigt haben, gibt es beim Lösen metasprachlicher Aufgaben eine erhebliche interindividuelle Variation.

Sprachbewusstheit und Fremdspracheneignung

Schließlich ist auch der mögliche Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und Teilen des Konstrukts „Fremdspracheneignung“ (foreign language aptitude; auch:

Fremdsprachenbegabung) von Interesse (vgl. auch Alderson/Clapham/Steel 1997). In der jüngeren internationalen Diskussion wird Fremdspracheneignung als wichtige individuelle Bestimmungsgröße des Fremdsprachenlernerfolgs wieder zunehmend thematisiert (vgl. z.B. Ellis 2004a; Dörnyei/Skehan 2003; Erlam 2005; Kiss/Nikolov 2005; Robinson 2002; Skehan 1998, 2002; Sparks/Ganschow 2001; Sternberg 2002 sowie auch Second Language Testing 2005). Dabei wird u.a. auch auf den positiven Zusammenhang zwischen der Schnelligkeit des Erwerbs der Muttersprache und der Höhe der Fremdspracheneignung hingewiesen und Fremdspracheneignung im Sinne einer „generalized capacity to process language data“ (Skehan 2002, S. 80) interpretiert. In der deutschen Sprachlehr- und -lernforschung wird das Konstrukt der Fremdspracheneignung allerdings zumeist entweder überhaupt nicht berücksichtigt oder dessen Rolle zugunsten der Bedeutung motivationeller Faktoren marginalisiert (eine frühe Ausnahme ist die empirische Untersuchung von Schütt 1974 zur prognostischen Gültigkeit des *Fremdsprachen-Eignungstest für die Unterstufe*).

In dem einflussreichen Modell von Carroll (1962), das auch die Basis des immer noch eingesetzten *Modern Language Aptitude Test* von Carroll/Sapon (1959) darstellt, werden vier Komponenten der Fremdspracheneignung unterschieden: 1. Fähigkeit zur phonologischen Kodierung; 2. assoziatives Gedächtnis; 3. grammatikalische Sensibilität (*grammatical sensitivity*); 4. induktive Sprachlernfähigkeit (*inductive language learning ability*). Im Hinblick auf Sprachbewusstheit sind vor allem die beiden letztgenannten Komponenten bedeutsam. Die grammatikalische Sensibilität bezeichnet die Fähigkeit, die grammatikalische Funktion von Wörtern in Sätzen zu identifizieren, und die Variable „induktive Sprachlernfähigkeit“ steht für das Vermögen, syntaktische und morphologische Muster in sprachlichem Material zu erkennen und diese Information bei der Bildung neuer Sätze anzuwenden (vgl. z.B. Dörnyei/Skehan 2003, S. 592; Carroll 1990). Angesichts der relativ geringen Trennschärfe der beiden Dimensionen hat Skehan allerdings vorgeschlagen, grammatikalische Sensibilität und induktive Sprachlernfähigkeit in Form eines Faktors „sprachanalytische Fähigkeit (*language analytic ability*)“ zusammenzufassen (vgl. Skehan 1998, S. 201ff).

Sowohl die theoretischen Ausführungen zum Konstrukt „Fremdspracheneignung“ als auch dessen Operationalisierung in Form des *Modern Language Aptitude Test* oder der *Pimsleur Language Aptitude Battery* (Pimsleur 1966) zeigen, dass die Komponente „sprachanalytische Fähigkeit“ der Fremdspracheneignung einen Teilaspekt von Sprachbewusstheit im Sinne von DESI erfasst. Während bei DESI die Variable Sprachbewusstheit teilweise mit der Variablen Sprachstand im Deutschen bzw. Englischen konfundiert ist, zielen Verfahren der Messung der Fremdspracheneignung auf eine vom Sprachstand der Lerner in der Zielsprache sowie auch teilweise in der Muttersprache unabhängige Erfassung der sprachanalytischen Fähigkeiten¹². Eine Messung der Fremdspracheneignung könnte deshalb interessante Zusatzinformationen liefern (vgl. allerdings die nicht sehr klaren Befunde in

12 Letzteres gilt z.B. in Bezug auf die Teile 4 „*Language Analysis*“ und 5 „*Sound Discrimination*“ der *Pimsleur Language Aptitude Battery*.

Alderson/Clapham/Steel 1997 zum Verhältnis der sprachanalytischen Komponente von Fremdspracheneignung zum metasprachlichen Wissen und Sprachstand im Französischen bei englischen Studierenden).

Zur Effizienz von Instruktion im Fremdsprachenunterricht

Wir möchten unsere Ausführungen zur Sprachbewusstheit mit einigen Hinweisen zur Effizienz von Unterrichtsmaßnahmen auf der Basis von Sprachbewusstheit/Sprachaufmerksamkeit schließen. Wir beschränken uns dabei auf den Fremdsprachenbereich. Während sich z.B. Stephen Krashen als prominentester Vertreter dieser Position schon seit mehr als 20 Jahren gegen die explizite Vermittlung von grammatikalischem Wissen im Fremdsprachenunterricht ausspricht und die zentrale Bedeutung verständlichen Inputs für den Fremdsprachenlernerfolg betont (z.B. Krashen 1994, 1999), zeigen jüngste Bestandsaufnahmen deutlich, dass ein (expliziter) Fokus auf formale Aspekte z.B. im Bereich morphosyntaktischer Strukturen spracherwerbsfördernd sein kann, jedoch keinen Einfluss auf die Reihenfolge des Erwerbs dieser Strukturen hat (vgl. Doughty 2003; R. Ellis 2001, 2002; Norris/Ortega 2000, 2001; Pienemann 2003). Allerdings zeigen die Bestandsaufnahmen auch, dass die Effektivität entsprechender unterrichtlicher Maßnahmen von einer Vielzahl einschränkender Bedingungen abhängt, wie z.B. vom jeweiligen Kognitivierungsgegenstand oder auch von lernerseitigen individuellen Unterschieden (vgl. auch DeKeyser 2005; Grotjahn 2000b, 2003; Nassaji/Fotos 2004). Zudem ist strittig, ob der „focus on form“ und die Steuerung der Aufmerksamkeit eher verdeckt – z.B. mit Hilfe typographischer Mittel oder über eine erhöhte Präsentationshäufigkeit – oder eher offen und ob er eher proaktiv oder eher reaktiv erfolgen soll (vgl. Doughty/Williams 1998)¹³.

Zugleich wird jedoch zunehmend von einer Reihe von Autoren die Bedeutung impliziten Lernens für den Spracherwerb betont (vgl. z.B. DeKeyser 2003; N. C. Ellis 2002, 2003; Oerter 2000). Die Mehrzahl scheint allerdings der Position von MacWhinney zuzuneigen, der zwar die Wichtigkeit des Inputs und impliziten Lernens betont, sich jedoch zugleich für eine Verbindung von expliziter Instruktion und implizitem Lernen ausspricht:

“Students who receive explicit instruction, as well as implicit exposure to forms, would seem to have the best of both worlds. They can use explicit instruction to allocate attention to specific types of input ..., narrow their hypothesis space ..., tune the weights in their neural networks ..., or consolidate their memory traces From the viewpoint of psycholinguistic theory, providing learners with explicit instruction along with standard implicit exposure would seem to be a no-lose proposition.” (MacWhinney 1997, S. 278).

13 *Focus on form* in dem hier verwendeten Sinne ist zu unterscheiden von *Focus on forms* im Sinne eines traditionellen Grammatikunterrichts (vgl. Doughty/Williams 1998, Grotjahn 2000b).

Literatur

- Alderson, J. C./Clapham, C./Steel, D. (1997): Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. In: *Language Teaching Research* 1 (2), S. 93-121.
- Andresen, H./Funke, R. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, S. 438-451.
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-137.
- Bialystok, E. (Hrsg.) (1991): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: University Press.
- Bialystok, E. (2001): Metalinguistic aspects of bilingual processing. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, S. 169-181.
- Bialystok, E. (2002a): Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. In: *Language Learning* 52 (1), S. 159-199.
- Bialystok, E. (2002b): Cognitive processes of L2 users. In: Cook, V. J. (Hrsg.): *Portraits of the L2 user*. Clevedon, England: Multilingual Matters, S. 147-165.
- Birdsong, D. (1989): *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bley-Vroman, R./Masterson, D. (1989): Reaction time as a supplement to grammaticality judgments in the investigation of second language learners' competence. In: *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 8, S. 207-237.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R./Voss, A./Badel, I./Plaßmeier, N. (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 69-142.
- Carroll, J. B. (1962): The prediction of success in intensive foreign language training. In: Glaser, R. (Hrsg.): *Training research and education*. Pittsburg, PA: University of Pittsburgh, S. 87-136. [reprinted: New York: Wiley 1965].
- Carroll, J. B. (1990): Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In: Parry, T. S./Stansfield, C. W. (Hrsg.): *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, S. 11-29.
- Carroll, J. B./Sapon, S. (1959): *Modern Language Aptitude Test, Form A*. New York: The Psychological Corporation.
- Chaudron, C. (1983): Research on metalinguistic judgements: A review of theory, methods, and results. In: *Language Learning* 33, S. 343-377.
- Christmann, U. (2003): Reflexivität: Reflexionsstufen als Binnenstruktur. In: Groeben, N. (Hrsg.): *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie*. Band II: Objekttheoretische Perspektiven, 2. Halbband: Situationsbezug, Reflexivität, Rationalität, Theorieintegration. Münster: Aschendorff, S. 49-105.
- Christmann, U./Groeben, N. (2001): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, B./Hasemann, K./Löffler, D./Schön, E. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 145-223.
- de Bot, K. (1992): A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. In: *Applied Linguistics* 13, S. 1-24.
- DeKeyser, R. M. (2003): Implicit and explicit learning. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (Hrsg.): *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, S. 313-348.

- DeKeyser, R. M. (2005): What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. In: DeKeyser, R. M. (Hrsg.): *Grammatical development in language learning*. Malden, MA: Blackwell, S. 1-25.
- Dörnyei, Z./Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (Hrsg.): *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, S. 589-630.
- Doughty, C. J. (2003): Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (Hrsg.): *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, S. 256-310.
- Doughty, C./Williams, J. (Hrsg.) (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2002): Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 24(2), S. 143-188.
- Ellis, N. C. (2003): Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (Hrsg.): *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell, S. 63-103.
- Ellis, R. (2001): Investigating form-focused instruction. In: Ellis, R. (Hrsg.): *Form focused instruction and second language learning*. Malden, MA: Blackwell, S. 1-46. [= *Language Learning* 51, Supplement 1].
- Ellis, R. (2002): Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of research. In: *Studies in Second Language Acquisition* 24(2), S. 223-236.
- Ellis, R. (2004a): The definition and measurement of L2 explicit knowledge. In: *Language Learning* 54(2), S. 227-275.
- Ellis, R. (2004b): Individual differences in second language learning. In: Davies, A./Elder, C. (Hrsg.): *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, S. 525-551.
- Erlam, R. (2005): Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. In: *Language Teaching Research* 9(2), S. 147-172.
- Galambos, S. J./Goldin-Meadow, S. (1990): The effects of learning two languages on levels of metalinguistics awareness. *Cognition*, 34, 1-56.
- Goldman, S. R./Rakestraw, J. A. (2000): Structural aspects of constructing meaning from text. In: Kamil, M. L./Mosenthal, P. B./Pearson, D. P./Barr, R. (Hrsg.): *Handbook of reading research*. Volume III. Mahwah/London: Lawrence Erlbaum, S. 311-335.
- Gombert, J. E. (1992): *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press. [franz. Original 1990].
- Gombert, J. E. (1997): Metalinguistic development in first-language acquisition. In: van Lier, L./Corson, D. (Hrsg.): *Encyclopedia of language and education*. Vol. 6: *Knowledge about language*. Dordrecht: Kluwer, S. 43-51.
- Groeben, N. (1978): *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten – Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien*. Münster: Aschendorff.
- Grotjahn, R. (2000a): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In: Bolton, S. (Hrsg.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests*. Beiträge aus einem Expertenseminar. Köln: VUB-Gilde Verlag, S. 7-55.
- Grotjahn, R. (2000b): Sprachbezogene Kognitivierung: Lernhilfe oder Zeitverschwendung? In: Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F. G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik*. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag, S. 83-106.
- Grotjahn, R. (2003): Lernstile/Lernertypen. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 326-331.

- Grzesik, J. (2003): Was testet der PISA-Test des Lesens? In: Abraham, U./Bremerich-Vos, A./Frederking, V./Wieler, P. (2003) (Hrsg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg/Breisgau: Fillibach, S. 135-164.
- Grzesik, J. (2005): *Texte verstehen lernen – Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Helmke, A./Hosenfeld, I. (2004): Vergleichsarbeiten – Standards – Kompetenzstufen: Begriffliche Klärung und Perspektiven. In: Jäger, R. S./Frey, A./Wosnitza, M. (Hrsg.): *Lernprozesse, Lernumgebung und Lerndiagnostik*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 1-16.
- Hulstijn, J. (2002): Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. In: *Second Language Research* 18 (3), S. 193-223.
- Johnson-Laird, P. (1983): *Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Juffs, A. (2001): Psycholinguistically oriented second language research. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, S. 207-220.
- Karmiloff-Smith, A. (1995): *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kintsch, W. (1996): Lernen aus Texten. In: Hoffmann, J./Kintsch, W. (Hrsg.): *Lernen [= Enzyklopädie der Psychologie, Bd. Kognition 7]*. Göttingen: Hogrefe, S. 502-528.
- Kirsch, I. S. (2001): *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was measured*. Princeton (N.J.), Research Publications Office, S. 1-61 (http://www.ets.org/all/Prose_and_Doc_framework.pdf; Zugriff am 31.5.05).
- Kirsch, I. S./Jungeblut, A./Mosenthal, P. B. (1998): The measurement of adult literacy. In: Murray, T. S./Kirsch, I. S./Jenkins, L. B. (Hrsg.): *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*. Washington DC: U.S. Department of Education – Office of Educational Research and Improvement, S. 105-134.
- Kiss, C./Nikolov, M. (2005): Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. In: *Language Learning* 55 (1), S. 99-150.
- Krashen, S. D. (1994): The input hypothesis and its rivals. In: Ellis, N. C. (Hrsg.): *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, S. 45-77.
- Krashen, S. D. (1999): Seeking a role for grammar: A review of some recent studies. In: *Foreign Language Annals* 32 (2), S. 245-257.
- Langer, I./Schulz von Thun, F./Tausch, R. (1999): *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhard.
- Leow, R. P. (2001): Attention, awareness, and foreign language behavior. In: Ellis, R. (Hrsg.): *Form focused instruction and second language learning*. Malden, MA: Blackwell, S. 113-155. [= *Language Learning* 51, Supplement 1].
- Levelt, W. J. M. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Levelt, W. J. M./Roelofs, A./Meyer, A. (1999): A theory of lexical access in speech production. In: *Behavioral and Brain Sciences* 22 (1), S. 1-75.
- List, G. (1992): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie. In: *Der Deutschunterricht* 44 (4), S. 15-23.
- MacWhinney, B. (1997): Implicit and explicit processes: Commentary. In: *Studies in Second Language Acquisition* 19, S. 277-281.
- Mosenthal, P. B./Kirsch, I. S. (1998): A new measure for assessing document complexity: The PMOSE/IKIRSCH document readability formula. In: *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 8, S. 638-657.
- Nassaji, H./Fotos, S. S. (2004): Current developments in research on the teaching of grammar. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 24, S. 126-145.
- Norris, J./Ortega, L. (2000): Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. In: *Language Learning* 50 (3), S. 417-528.

- Norris, J./Ortega, L. (2001): Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. In: Ellis, R. (Hrsg.): Form focused instruction and second language learning. Malden, MA: Blackwell, S. 157-213. [= Language Learning 51, Supplement 1].
- Nussbaumer, M. (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer.
- Oerter, R. (2000): Implizites Lernen beim Sprechen, Lesen und Schreiben. In: Unterrichtswissenschaft 28 (3), S. 239-256.
- Oomen-Welke, I. (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, U./Günther, H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh, S. 452-463.
- Pienemann, M. (2003): Language processing capacity. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (Hrsg.): The handbook of second language acquisition. Malden, MA: Blackwell, S. 679-714.
- Pimsleur, P. (1966): Pimsleur Language Aptitude Battery. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2001): Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas, P. R./Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 9-48.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002): Über Grammatikerwerb sprechen. Ein Vorschlag für die Präsentation und Erläuterung von Fragestellungen der Lernerforschung. In: Barkowski, H./Faistauer, R. (Hrsg.): ... in Sachen Deutsch als Fremdsprache: Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit – Unterricht – Interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider, S. 319-339.
- Rastner, E. M. (Hrsg.) (2002): Sprachaufmerksamkeit – Language Awareness. Innsbruck: StudienVerlag. [= Informationen zur Deutschdidaktik 26, 3].
- Ricciardelli, L. A. (1993): Two components of metalinguistic awareness: Control of linguistic processing and analysis of linguistic knowledge. In: Applied Psycholinguistics 14, S. 349-367.
- Robinson, P. (2002): Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy. In: Robinson, P. (Hrsg.): Individual differences and instructed language learning. Amsterdam: Benjamins, S. 113-133.
- Schaffner, E./Schiefele, U./Drechsel, B./Artelt, C. (2004): Lesekompetenz. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 93-110.
- Schlak, T. (1999): Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht? Das Interface-Problem Revisited. In: Fremdsprachen und Hochschule 56, S. 5-33.
- Schmidt, R. W. (1995): Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, R. W. (Hrsg.): Attention and awareness in foreign language learning. Honolulu: University of Hawai'i Press, S. 1-63.
- Schnotz, W. (1988): Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In: Mandl, H./Spada, H. (Hrsg.): Wissenspsychologie. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 299-330.
- Schütt, H. (1974): Fremdsprachenbegabung und Fremdsprachenleistung: Ein Beitrag zum Problem der prognostischen Gültigkeit von Fremdsprachenbegabungstests. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Second Language Testing, Inc. (2005). SLTI Home. <http://www.2lti.com/home2.htm>.
- Skehan, P. (1998): A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2002): Theorising and updating aptitude. In: Robinson, P. (Hrsg.): Individual differences and instructed language learning. Amsterdam: Benjamins, S. 69-93.
- Sparks, R./Ganschow, L. (2001): Aptitude for learning a foreign language. In: Annual Review of Applied Linguistics 21, S. 90-111.

- Spitta, G. (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung [Manuskript, 13 S.]. Abgerufen am 1.5.2005: http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/ELibD891_Spitta-Sprachbewusstheit.PDF.
- Sternberg, R. J. (2002): The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing. In: Robinson, P. (Hrsg.): Individual differences and instructed language learning. Amsterdam: Benjamins, S. 13-43.
- Tunmer, W. E./Pratt, C./Herriman, M. L. (Hrsg.) (1984): Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications. Berlin: Springer-Verlag.