

Nold, Günter; Rossa, Henning
Sprachbewusstheit Englisch

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 157-169

urn:nbn:de:0111-opus-35169



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

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.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

	<i>Eckhard Klieme</i>	
1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
	<i>Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka</i>	
2	Ziele und Anlage der DESI-Studie	11
	<i>Thamar Dubberke / Birgit Harks</i>	
2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner</i>	
3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen	34
	<i>Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen</i>	
4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

	<i>Steffen Gailberger / Heiner Willenberg</i>	
5	Leseverstehen Deutsch	60
	<i>Heiner Willenberg</i>	
6	Wortschatz Deutsch	72
	<i>Michael Krelle / Heiner Willenberg</i>	
7	Argumentation Deutsch	81
	<i>Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann</i>	
8	Schreiben Deutsch.....	89
	<i>Günther Thomé / Wolfgang Eichler</i>	
9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
	<i>Wolfgang Eichler</i>	
10	Sprachbewusstheit Deutsch	112
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
11	Hörverstehen Englisch.....	120
	<i>Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou</i>	
12	Leseverstehen Englisch.....	130

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz	180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen.....	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch.....	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund	283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

- Andreas Helmke / Eckhard Klieme*
- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301
- Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*
- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Deutsch-Lehrpersonen..... 313
- Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*
- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts 319
- Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrpersonen..... 364
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382
- Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse*
- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

- Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme*
- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411
- Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa*
- 35 Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache 451
- Die Autorinnen und Autoren..... 458

Günter Nold / Henning Rossa

15 Sprachbewusstheit Englisch

Beim Lernen der Fremdsprache Englisch werden Schülerinnen und Schüler mit neuen kommunikativen und sprachlichen Regelungen konfrontiert. Gehen sie aufmerksam mit diesen Regelungen um, besteht für sie die Möglichkeit, besonders sprachbewusst zu werden. Die Sprachbewusstheit befähigt sie in vielen Fällen dazu, das gelernte Englisch kontrolliert anzuwenden, den Sprachgebrauch zu beurteilen und Verstöße gegen Regelungen zu erkennen sowie zu korrigieren.

Ausgehend von diesen Vorstellungen wird im DESI-Modul Sprachbewusstheit untersucht, in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler entsprechende Kompetenzen im Wesentlichen auf Grund ihrer unterrichtlichen Lernerfahrungen in sprachlichem Handeln und in Grammatik abrufen und einsetzen können. Eine 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 (vgl. Karmiloff-Smith 1992; Cameron 1993; Ellis 1994a, 1994b, 2004; Schmidt 1995; Aplin 1997; Alderson/Clapham/Steel 1997; Han/Ellis, 1998; Hawkins 1999; Nold/Grimmig 2000; Paradis 2004; Eichler/Nold 2007). Da die Regelungen im Bereich des Sprachhandelns und der satzbezogenen Grammatik unterschiedlichen Bereichen der Sprache angehören und sich in der Fremdsprache deutlich in der Art, wie sie verfügbar sind, voneinander unterscheiden, wird im Modul Sprachbewusstheit von zwei getrennten Testkonstrukten ausgegangen. So werden Sprachbewusstheit Soziopragmatik und Sprachbewusstheit Grammatik jeweils mit eigenen Tests erfasst.

15.1 Testkonstrukt Sprachbewusstheit Soziopragmatik

Das Konstrukt im Bereich der Soziopragmatik beschreibt, welche Aspekte der Kompetenz in dem entsprechenden Test des DESI-Moduls erfasst werden. Im Mittelpunkt stehen einerseits sprachlich-soziale Fähigkeiten und andererseits Aspekte der Diskurskompetenz, insbesondere der Sinnkonstruktion in Texten. So soll erkannt und beurteilt werden, ob sprachliche Äußerungen stilistisch ausreichend bestimmten Situationen angepasst sind. Ferner geht es darum, Höflichkeitsanforderungen zu bewerten. Schließlich kommt es darauf an zu erkennen, welche Intentionen Sprecher in ausgewählten Bereichen ausdrücken und wie Sprechintentionen sich in den Zusammenhang fortlaufender sprachlicher Rede einordnen. Sprachbewusstheit als Kompetenz ist hier demnach darauf ausgerichtet, Facetten sprachlichen Handelns im Diskurs zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten. Den Schülerinnen und Schülern wurde entsprechend dieser Konzeption von Sprachbewusstheit Gelegenheit zur nö-

tigen Reflexion gegeben. In realen Gesprächssituationen bleibt gewöhnlich wenig Zeit, über sprachliches Handeln zu reflektieren, vor allem wenn unmittelbar sprachlich gehandelt werden muss. In den Tests, die entsprechend diesem Testkonstrukt entwickelt wurden, erscheint dagegen die mündliche Rede in Schriftform, sodass die mit dem sprachlichen Handeln korrespondierenden Elemente der Sprachbewusstheit unter geringerem Zeitdruck abgerufen werden konnten.

Als verbindender Kontext wurde für die Mehrzahl der Testaufgaben die Situation des Schul- bzw. Schüleraustauschs gewählt, da dieser Kontext in der achten und neunten Klasse in vielen Schulen besonders relevant ist. Außerdem bietet dieser Kontext genügend Ansatzpunkte zu einem Transfer in berufsbezogene Situationen.

Kompetenzniveaus und Aufgabenbeispiele

Mit Hilfe der Testaufgaben ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler bestimmten Kompetenzniveaus im Bereich der Sprachbewusstheit zuzuordnen. Diese Kompetenzniveaus basieren nämlich auf den Anforderungsprofilen der Testaufgaben; sie wurden verbunden mit der empirischen Aufgabenschwierigkeit analysiert und schließlich zur Markierung von drei Niveaus auf einer kontinuierlichen Skala genutzt. Vier der entwickelten Aufgabenmerkmale im Bereich der Sprachbewusstheit Soziopragmatik eigneten sich dazu, die beobachteten Unterschiede in den Aufgabenschwierigkeiten zu erklären. Zu diesen gehören Merkmale der Texte und der Textverarbeitung. Es zählen dazu im Einzelnen die Art des inhaltlichen Zusammenhangs und der unterschiedlich deutlichen textuellen Verknüpfung, ferner Fähigkeiten in der Erkenntnis und Unterscheidung von Sprachfunktionen sowie unterschiedliche Möglichkeiten, auf Vorwissen vor allem aus der Erstsprache zuzugreifen (vgl. Nold/Rossa 2007). Falls das erste Kompetenzniveau von einigen Schülerinnen und Schülern nicht erreicht wird, lassen sich demnach insgesamt vier Gruppen mit den drei Kompetenzniveaus unterscheiden (vgl. Tabelle 15.1).

Tabelle 15.1: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Englisch Soziopragmatik.

Kompetenzniveau	Beschreibung
C (ab 702 Punkte)	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.
B (516-701 Punkte)	Ist fähig sprachliches Handeln zu durchschauen, auch wenn die Art des Handlungsablaufs und vorhandene textuelle Verknüpfungsmittel es notwendig machen, spezifisch fremdsprachliches Handlungswissens einzusetzen.
A (437-515 Punkte)	Ist fähig sprachliches Handeln zu durchschauen, wenn Handlungsablauf und textuelle Verknüpfungsmittel dem Lerner durch vergleichbare Texte vertraut sind.

In den folgenden Abbildungen 15.1 bis 15.3 werden Aufgabenbeispiele für die drei Kompetenzniveaus dargestellt. Eine detaillierte Darstellung findet sich bei Nold/Rossa (2007).

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.

Abbildung 15.1: Aufgabenbeispiel für Kompetenzniveau A in Sprachbewusstheit Englisch Soziopragmatik.

Bei dem Testitem in Abbildung 15.1 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.

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.
 Shopkeeper:
 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?

Abbildung 15.2: Aufgabenbeispiel für Kompetenzniveau B in Sprachbewusstheit Englisch Soziopragmatik.

Bei der Lösung der Aufgabe für das Niveau B (Antwort C) in Abbildung 15.2 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, zumal situationspezifische Höflichkeitserwartungen und auch sprachlich-idiomatische Aspekte zu berücksichtigen sind.

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 **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.

Abbildung 15.3: Aufgabenbeispiel für Kompetenzniveau C in Sprachbewusstheit Englisch Soziopragmatik.

Die Aufgabe in Abbildung 15.3 entspricht Kompetenzniveau C, wenn Antwort D gewählt wird – die ebenfalls zutreffende Antwort C gehört dagegen zu Kompetenzniveau B (vgl. Nold/Rossa 2007). Der komplexere Textzusammenhang von Antwort D definiert hier den Schwellenwert im Übergang von Kompetenzniveau B zu C. Zugleich ist diese Aufgabe hinsichtlich der textuellen Verknüpfung und der Sprachfunktionen im oberen Bereich und macht sie daher für die Schülerinnen und Schüler zu einer schwierigen Aufgabe insgesamt.

Verteilung auf die Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Soziopragmatik: Schülerleistungen insgesamt

Im Folgenden wird dargelegt, wie sich die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Niveaus im Bereich Sprachbewusstheit Soziopragmatik verteilen. Wie Abbildung 15.4 zeigt, verteilen sich knapp 30% der Schülerleistungen zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe auf das Kompetenzniveau A; fast der gleiche Prozentsatz von Schülerleistungen liegt unter diesem Niveau. Die Schülerinnen und Schüler auf Niveau A können elementare Fähigkeiten einsetzen, wenn es darauf ankommt, mit soziopragmatischen Regelungen bewusst umzugehen. Wird dieses Niveau nicht erreicht, sind entsprechende elementare Fähigkeiten noch nicht konsistent ausgebildet. Ferner ist zu beobachten, dass etwas über 40% der Schülerleistungen Niveau B zurechnen sind, weitere zwei bis drei Prozent liegen auf Niveau C. Schon auf Niveau B gelingt es Schülerinnen und Schülern, spezifisches soziopragmatisches Wissen abzurufen und anzuwenden, um mit Fragen der Angemessenheit und Höflichkeit fremdsprachlichen Verhaltens umgehen zu können.

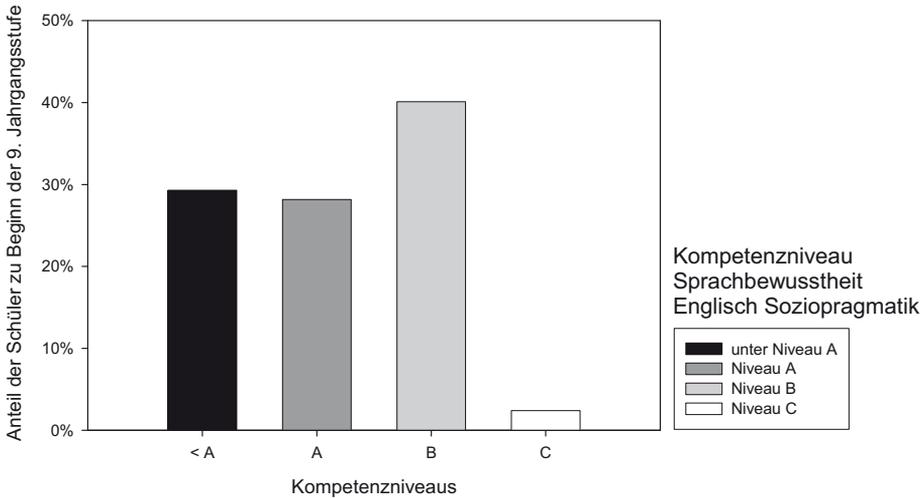
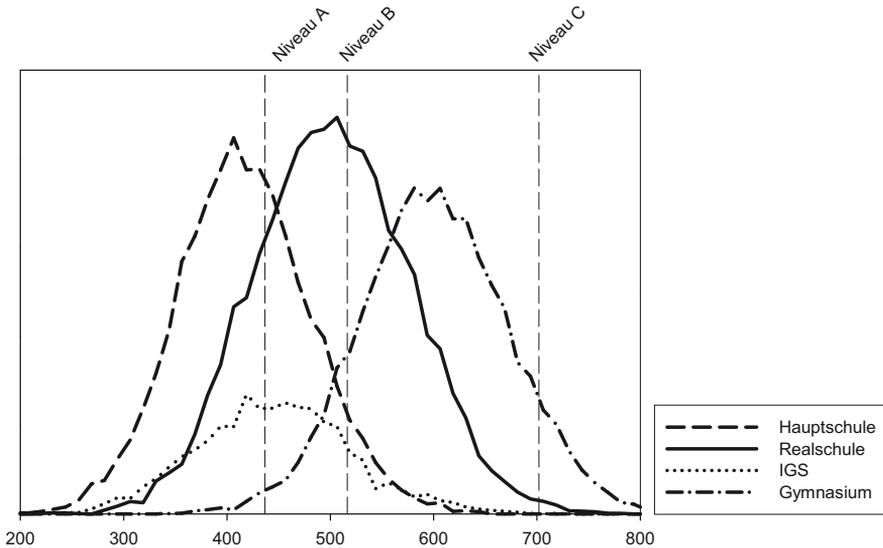


Abbildung 15.4: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Englisch Soziopragmatik zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe.

Auf Niveau C gelingt es ihnen darüber hinaus, auch in solchen Situationen ihre Sprachbewusstheit einzusetzen, wenn die soziopragmatischen Regelungen gegebenenfalls in Konflikt zu ihrer eigenen Sprache und ihren eigenkulturellen Normen geraten oder ein tiefgehendes Erschließen erfordern.

Kompetenzniveaus Sprachbewusstheit Soziopragmatik: Verteilung auf die Bildungsgänge

Im Vergleich der Bildungsgänge fällt auf, dass sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler schwerpunktmäßig auf die Kompetenzniveaus A und B verteilen, allerdings jeweils mit sehr unterschiedlichen Anteilen (vgl. Abbildung 15.5). Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein unterschiedlich großer Anteil von Schülerinnen und Schülern die Erfordernisse von Kompetenzniveau A noch nicht durchgängig erfüllt. In der Integrierten Gesamtschule und in der Hauptschule liegt dieser Anteil zwischen etwa 45 bzw. etwas über 60%, während er in der Realschule bei ca. 20% liegt. Insgesamt sind in der Realschule die Kompetenzniveaus A und B vorherrschend, während für das Gymnasium das Kompetenzniveau B weitgehend charakteristisch ist, wobei ein nicht zu übersehender Teil der Schülerinnen und Schüler auch das Niveau C erreichen (ca. 8%). Im Durchschnitt liegen die Leistungen in der Hauptschule mit einem Mittelwert von 416 knapp unter dem Kompetenzniveau A, an der Integrierten Gesamtschule auf Niveau A ($M = 446$), an der Realschule knapp unter Niveau B ($M = 502$) am Gymnasium in der Mitte von Kompetenzniveau B ($M = 601$).



Sprachbewusstheit Englisch Soziopragmatik zu Beginn der 9. Jahrgangsstufe

Abbildung 15.5: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Englisch Soziopragmatik zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe nach Bildungsgängen.

Diskussion

Es ist bemerkenswert, dass Fragen der Angemessenheit von sprachlichem Verhalten von einer beachtlichen Anzahl von Schülerinnen und Schülern zutreffend bewertet werden. Gleichzeitig ist auch nicht zu übersehen, dass der Erwerb von entsprechenden Kompetenzen der Sprachbewusstheit für viele in der Fremdsprache mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. So ist selbst ein positiver Transfer aus soziopragmatischen Vorerfahrungen – beispielsweise aus muttersprachlichen Regelungen – in vielen Fällen nicht ohne zusätzliche Lernanstrengungen zu erwarten. Es ist zu vermuten, dass viele dieser Schülerinnen und Schüler unsicher reagieren in dem Versuch, eigensprachliche soziopragmatische Normen und Regelungen in einen fremdsprachlichen Kontext zu übertragen. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass ihre fremdsprachliche Sprachbasis noch so bruchstückhaft ist, dass das Wissen um eigensprachliche soziopragmatische Regelungen nicht angemessen aktiviert werden kann (vgl. Baker 2001, mit Bezug auf Theorien von Cummins).

15.2 Testkonstrukt Sprachbewusstheit Grammatik

Während mit der Sprachbewusstheit Soziopragmatik die Frage in den Vordergrund gestellt wird, ob fremdsprachliche Äußerungen angemessen sind, richtet das Testkonstrukt zur Sprachbewusstheit Grammatik das Augenmerk auf Fragen der

sprachlichen Korrektheit einschließlich der Fähigkeit zur Fehlerkorrektur. Dabei spielen curriculare Gesichtspunkte eine zentrale Rolle, da sowohl Formen und Strukturen berücksichtigt werden, die schon sehr früh (z.B. *Tense und Aspekt, Modalverben, Grundlagen der Wortstellung*) als auch relativ kurz vor der Durchführung des Tests (z.B. *Passiv, Nebensätze wie Relativsatz, If-Sätze, Infinitivkonstruktionen*) unterrichtet wurden. Entsprechend dem Testkonstrukt wird demnach untersucht, in welchem Ausmaß Schülerinnen und Schüler imstande sind, Verstöße gegen grammatische Regelungen des Englischen zu erkennen und gegebenenfalls zu korrigieren. Darüber hinaus wird die Fähigkeit erfasst, in einem sehr eingegrenzten Bereich fehlende grammatische Formen zu erkennen und mit Hilfe von vorgegeben Alternativen zu ergänzen. Das Sprachbewusstheitskonstrukt Englisch ist damit vorwiegend auf die Fähigkeit zur sprachlichen Fehlerkorrektur ausgerichtet. Es ist dabei weniger bedeutsam, die sprachlichen Regelungen bewusst zu durchschauen und in Regeln fassen zu können.

Kompetenzniveaus und Aufgabenbeispiele

Mit den Testaufgaben zur Sprachbewusstheit Grammatik werden vier Kompetenzniveaus zur Sprachbewusstheit Grammatik erfasst (vgl. Tabelle 15.2). Auf dem ersten Niveau (Niveau A) zeigen Schülerinnen und Schüler, dass sie einfache morphologisch-syntaktische Regelungen (z.B. *Determiners, Relativpronomen*) erkennen, vorausgesetzt es wird durch vorgegebene Auswahlmöglichkeiten deutlich auf die entsprechenden Regelungen verwiesen. Ferner können sie partiell Fehler korrigieren, wenn sich diese auf besonders vertraute Strukturen (z.B. die Unterscheidung von *who/which*) beziehen. Mit dem zweiten Niveau (Niveau B) wird ausgedrückt, dass die Schülerinnen und Schüler Verstöße gegen komplexere morphologisch-syntaktische Regelungen (z.B. Verbformen, Modalverb, Verb in indirekter Rede, Wortstellung) selbständig zu erkennen vermögen, dabei allerdings nur eine sehr eingeschränkte Fähigkeit zur Korrektur ausgeprägt haben. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich auf Niveau C, wenn sie darüber hinaus selbständig Fehler korrigieren können. Allerdings gelingt ihnen die Korrektur auf diesem Niveau nur, wenn die entsprechenden Regelungen im Englischen und Deutschen ähnlich sind (beispielsweise Vergleichssätze oder Verben mit bestimmten syntaktischen Verknüpfungen). Erst auf Niveau D können sie auch Verstöße in Fällen korrigieren, bei denen die grammatischen Regelungen sich in den Sprachen deutlich von einander unterscheiden (z.B. bestimmte Infinitiv-Strukturen sowie Konditionalsätze, bestimmte Bereiche von *Tense und Aspect*).

Tabelle 15.2: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Englisch Grammatik.

Kompetenz-niveau	Beschreibung
D (ab 805 Punkte)	Kann Fehler in komplexeren syntaktischen Regelungen sowie im Bereich von <i>Tense</i> und <i>Aspect</i> korrigieren, auch wenn die entsprechenden Regelungen der Erstsprache (gegebenenfalls der Zweitsprache) nicht parallel liegen.
C (694-804 Punkte)	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, <i>Tense</i> und <i>Aspect</i>), können die Fehler zwar erkannt, jedoch nur sehr partiell korrigiert werden.
B (627-693 Punkte)	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.
A (400-626 Punkte)	Kann im Bereich einfacher morphologisch-syntaktischer Regelungen (<i>Determiners</i> , Relativpronomen) Fehler erkennen, wenn deutliche Hinweise gegeben werden. Kann partiell Fehler korrigieren, wenn sich diese auf besonders vertraute Strukturen (<i>who/ which</i>) beziehen.

In den folgenden Abbildungen 15.6 bis 15.8 werden Aufgabenbeispiele für die vier Kompetenzniveaus vorgestellt. Eine detaillierte Darstellung findet sich in Nold/Rossa (2007).

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

Abbildung 15.6: Aufgabenbeispiel für Kompetenzniveau A in Sprachbewusstheit Englisch Grammatik.

Das Aufgabenbeispiel in Abbildung 15.6 mit seiner Lösung *a lot of* verdeutlicht, dass hier nur sehr rudimentär Sprachbewusstheit gefordert ist.

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**. Please **C don't forget** to find out when he is playing!"

Abbildung 15.7: Aufgabenbeispiele für Kompetenzniveaus B und C in Sprachbewusstheit Englisch Grammatik.

Im Aufgabenbeispiel in Abbildung 15.7 ist der Fehler in A zu erkennen. Eine erfolgreiche Korrektur ist auf diesem Niveau noch nicht konsistent zu erwarten (vgl. Nold/Rossa 2007). Die Aufgabe von Kompetenzniveau B oben wird auf dem Kompetenzniveau C zusätzlich richtig korrigiert.

Sue: " **A Did you hear that**? She **B wants that we work** ten hours today.
 C Isn't that crazy?"

Abbildung 15.8: Aufgabenbeispiel für Kompetenzniveau D in Sprachbewusstheit Englisch Grammatik.

Im Aufgabenbeispiel in Abbildung 15.8 ist der Fehler in B in der gleichen Weise zu erkennen und zu korrigieren wie auf dem Kompetenzniveau C. Zusätzlich kommt hier zum Tragen, dass die Struktur *want s.o. to do ...* besonders interferenzanfällig ist.

Verteilung auf die Kompetenzniveaus Sprachbewusstheit Grammatik: Schülerleistungen insgesamt

In den folgenden Darstellungen wird deutlich, wie sich die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Niveaus im Bereich Sprachbewusstheit Englisch Grammatik verteilen.

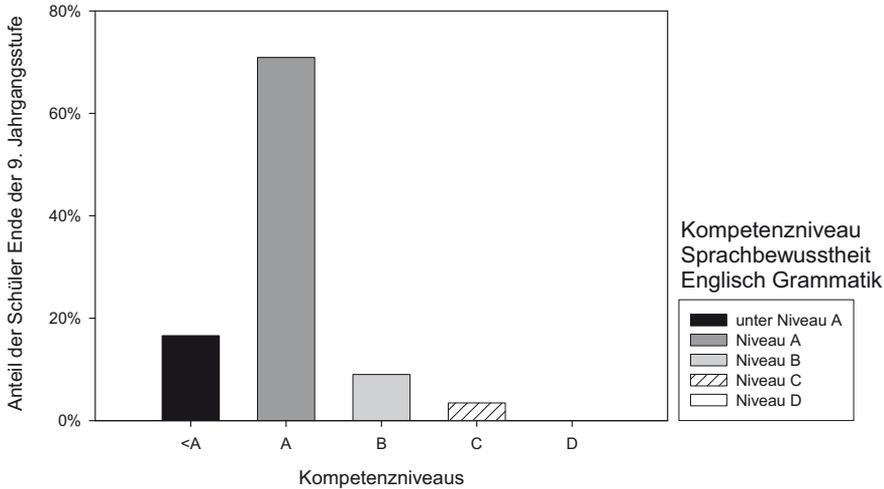


Abbildung 15.9: Prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Englisch Grammatik am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

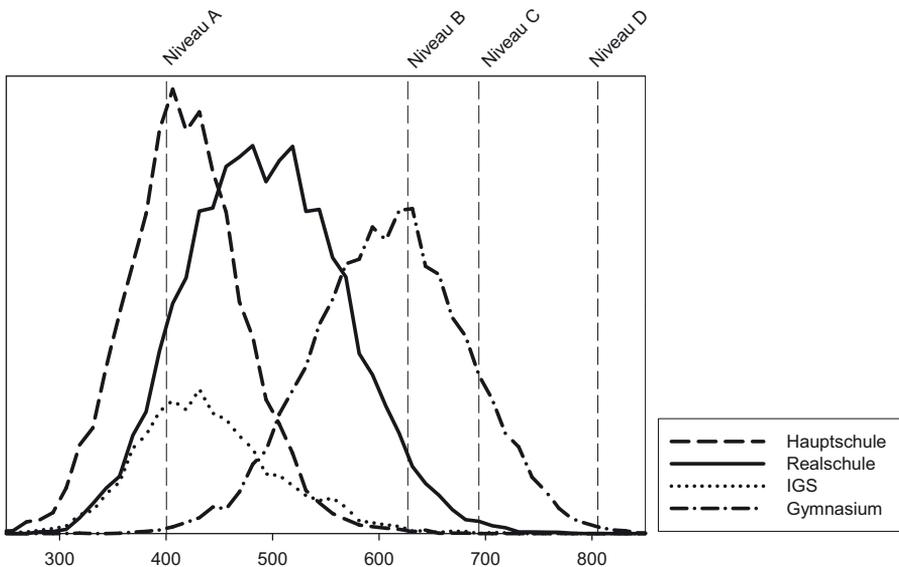
Abbildung 15.9 zeigt, dass etwas mehr als 70% der Schülerleistungen am Ende der neunten Jahrgangsstufe auf Kompetenzniveau A liegen; ein Anteil von ungefähr 16% der Schülerleistungen liegt unter diesem Niveau. Die Schülerinnen und Schüler auf Niveau A sind in der Lage, mit sehr elementaren grammatischen Regelungen umzugehen, vorausgesetzt es werden Lösungsmöglichkeiten vorgegeben oder die einfachen grammatischen Regelungen sind intensiv im Unterricht behandelt worden. Sie besitzen damit ein eingeschränktes Sprachgefühl in der Grammatik des Englischen. Auf Niveau B liegen etwa neun Prozent der Schülerleistungen, weitere drei bis vier Prozent auf Niveau C. Schülerinnen und Schüler dieser Niveaus verfügen über eine deutlich begrenzte bis etwas stärker entwickelte Sprachbewusstheit in der englischen Grammatik. Sie sind fähig, in bestimmten grammatischen Bereichen sprachliche Verstöße zu entdecken und sie je nach Niveau in unterschiedlichem Maße zu korrigieren. Nur eine verschwindend kleine Gruppe erreicht eine darüber hinaus gehende Sprachbewusstheit (Niveau D) in der englischen Grammatik.

Verteilung auf die Kompetenzniveaus Sprachbewusstheit Grammatik: Unterschiede zwischen den Bildungsgängen

Schon bei der Analyse der Schülerleistungen insgesamt ist nicht zu übersehen, dass das erste Kompetenzniveau der Sprachbewusstheit Grammatik eine herausragende Rolle spielt (vgl. Abbildung 15.10). Es überrascht daher nicht, dass dieses Niveau auch für die verschiedenen Bildungsgänge prägend ist. So befinden sich selbst im Gymnasium fast 60% der Schülerinnen und Schüler auf diesem Niveau. In der Realschule sind dies ca. 87%, in der Integrierten Gesamtschule und der Hauptschule ungefähr 70% bzw. 62%. Der im Vergleich zur Realschule niedrigere Anteil in der

Integrierten Gesamtschule und Hauptschule erklärt sich dadurch, dass in den beiden Bildungsgängen der Anteil unter Niveau A vergleichsweise größer ist (fast 29% bzw. 38%). Ausschließlich im Gymnasium und der Realschule finden sich Schülerinnen und Schüler, die ein höheres Niveau erreichen. In der Realschule liegt dieser Prozentsatz etwas unter vier Prozent, wobei hier Niveau B deutlich überwiegt. Im Gymnasium erreichen fast 41% der Schülerinnen und Schüler höhere Niveaus. Im Wesentlichen teilen sie sich in zwei Gruppen auf: Etwas über 28% sind Niveau B zuzurechnen, 12% befinden sich auf Niveau C. Nur 0.2% erreichen Niveau D der Sprachbewusstheit Grammatik.

Im Durchschnitt liegen die Leistungen in allen Bildungsgängen auf Kompetenzniveau A. An der Hauptschule ist ein Mittelwert von 419 zu verzeichnen, an der Gesamtschule ein Mittelwert von 441, an der Realschule ein Wert von 494, am Gymnasium werden im Mittel 610 Punkte auf der Skala erreicht (vgl. Abbildung 15.10).



Sprachbewusstheit Englisch Grammatik Ende der 9. Jahrgangsstufe

Abbildung 15.10: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus in Sprachbewusstheit Englisch Grammatik am Ende der neunten Jahrgangsstufe nach Bildungsgängen.

Diskussion

Die Ergebnisse in den Bereichen Sprachbewusstheit Soziopragmatik und Grammatik unterscheiden sich unübersehbar. Dies ist zunächst nicht verwunderlich, da in der Planung der DESI-Tests Sprachbewusstheit Englisch von zwei deutlich unterscheidbaren Testkonstrukten ausgegangen wurde. Dennoch sind die Unterschiede im Einzelnen bemerkenswert. So teilen sich die Schülerinnen und Schüler im Bereich

der Sprachbewusstheit Soziopragmatik grob gesehen in drei Gruppen auf. Zwei von ihnen haben Kompetenzen entwickelt, die den Niveaus A und B entsprechen, während die dritte Gruppe diese Niveaus nicht erreicht. Werden die Bildungsgänge in diese Überlegungen einbezogen, so zeigt sich, dass diese drei Gruppen sich verstärkt in gegenläufiger Richtung auf die Bildungsgänge verteilen. Besonders auffallend ist dabei der starke Kontrast zwischen den Kompetenzen in der Hauptschule und dem Gymnasium. Dagegen befindet sich im Bereich der Sprachbewusstheit Grammatik die überwiegende Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler auf Niveau A, wobei sich die Anteile auf diesem Niveau in der Hauptschule und dem Gymnasium nur unwesentlich unterscheiden. Darüber hinaus fällt allerdings auf, dass auch hier eine gegenläufige Richtung insofern zu beobachten ist, als in der Hauptschule ein beachtlicher Anteil unter Niveau A liegt, während im Gymnasium ein entsprechender Anteil erwartungsgemäß über diesem Niveau liegt. Die anderen Bildungsgänge unterscheiden sich hier weniger deutlich.

Eine mögliche Ursache für die in allen Bildungsgängen gleichmäßig gering ausgebildete Sprachbewusstheit Grammatik ist unter anderem vermutlich darin zu sehen, dass sprachliche Korrekturen im Englischunterricht generell vorwiegend als eine Aufgabe der Lehrenden verstanden werden und somit Selbstkorrektur oder die Verbesserung durch die Lernenden eher die Ausnahme darstellen. Untersuchungen zum sprachlichen Korrekturverhalten (vgl. Andrews 1997; Leeman 2003; Lyster/Ranta 1997; Tedick/de Gortari 1998) haben jedoch gezeigt, dass insbesondere die Selbstkorrektur, an zweiter Stelle auch die Korrektur durch Mitschülerinnen und Mitschüler sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirkt. Einer der Hauptgründe dafür wird darin gesehen, dass die Lehrerkorrekturen nicht als spezifische Verbesserungsvorschläge wahrgenommen werden. Auch bleibt zu fragen, ob die Schülerinnen und Schüler genügend Möglichkeiten haben, um eigengesteuert sprachliche Formulierung zu leisten.

Für den Bereich der Soziopragmatik ist zu untersuchen, ob im Englischunterricht ausreichend Gelegenheit gegeben wird, um kulturspezifische Verhaltensweisen, die sich im Diskurs manifestieren, bewusst wahrzunehmen und sie in Auseinandersetzung mit eigenkulturellen Normen stärker zu begreifen (vgl. Kasper/Rose 2002).

Literatur

- Alderson, J./Clapham, C./Steel, D. (1997): Metalinguistic knowledge proficiency, language aptitude and language proficiency. In: *Language Teaching Research* 1/2, S. 93-121.
- Andrews, S. (1997): Metalinguistic awareness and teacher explanation. In: *Language Awareness* 6, H. 2/3, S. 147-61.
- Aplin, R. (1997): *Knowledge about language and language awareness: an annotated bibliography*. Leicester: Leicester University School of Education.
- Baker, C. (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Beck, B. /Klieme E. (Hrsg.) (2007): **Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie** (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz.
- Cameron, L. (1993): Degrees of knowing. In: *Language Awareness* 2, H. 1, S. 3-13.

- Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F.G. (Hrsg.) (2000): Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag.
- Eichler, W./Nold, G. (2007): Sprachbewusstheit. In: Beck, B. /Klieme E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S. 59-78.
- Ellis, N. (Hrsg.) (1994a): Implicit and explicit learning of languages. London: Academic Press.
- Ellis, R. (1994b): The study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004): The definition and measurement of L2 explicit knowledge. In: Language Learning 54, H. 2, S. 227-275.
- Han, Y./Ellis, R. (1998): Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. In: Language Teaching Research 2, H. 1, S. 1-23.
- Hawkins, E.W. (1999): Foreign Language Study and Language Awareness. In: Language Awareness 3&4, S. 124-142.
- Karmiloff-Smith, L. (1992): Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kasper, G./Rose, K.R. (2002): Pragmatic development in a second language. Oxford: Blackwell.
- Leeman, J. (2003): Recasts and second language development. In: Studies in Second Language Acquisition 25, S. 37-63.
- Lyster, R./Ranta, L. (1997): Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. In: Studies in Second Language Acquisition 19, S. 37-66.
- Nold, G./Grimmig, R. (2000): Zum Sprachgefühl und Sprachwissen von Fremdsprachenlernern im Bereich der Grammatik des Englischen. In: Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F.G. (Hrsg.): Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag, S. 211-228.
- Nold, G./Rossa, H. (2007). Sprachbewusstheit. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S. 222-240.
- Paradis, M. (2004): Neurolinguistics of bilingualism and the teaching of languages. URL: http://semtoticon.com/virtuals/talks/paradis_txt.htm (Zugriff am 27.05.2004).
- Schmidt, R. (Hrsg.) (1995): Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Tedick, D.J./de Gortari, B. (1998): Research on Error correction and implications for classroom teaching. In: Acie Newsletter vol. 1, No. 3, S. 1-6. URL: <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/voll1/May1998.pdf> (Zugriff 05. 12. 2006).