

Rezensionen

Ausgabe 19, Rezension 2, Oktober 2020

Monika Budde (Humboldt-Universität zu Berlin) rezensiert:

Jennifer Paetsch/Annkathrin Darsow/Anja Skibbe/Petra Stanat (2020): INGA 3–4. Instrument zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten in der 3. und 4. Jahrgangsstufe (Bildungsbezogene Sprachtests 1). Mit separaten Testheften für die 3. und für die 4. Jahrgangsstufe. Münster / New York: Waxmann. 117 Seiten. ISBN 978-3-8309-4145-3.

[Die Testhefte und Auswertungsbögen sind passwortgeschützt ohne Zusatzkosten auch online verfügbar.]

Die rezeptive und die produktive Beherrschung der grammatischen Strukturen einer Sprache ist eine zentrale Voraussetzung für die Kommunikation mittels der bedeutungstragenden Einheiten, d.h. der Wörter und Wortgruppen dieser Sprache, und für den Einsatz dieser Sprache bei Erwerb, Verarbeitung und Speicherung von Wissen. Dient diese Sprache – wie das Standarddeutsche im deutschsprachigen Raum – in Bildungszusammenhängen als zentrales Kommunikationsmedium, so spielen entsprechende Kompetenzen eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche Bildungsbiographie. Diese Kompetenzen auf- und auszubauen gehört daher zum Bildungsauftrag der Schule. Gelingen kann ein solcher Kompetenzauf- und -ausbau nur, wenn dabei der Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden Rechnung getragen wird – und dazu bedarf es zum einen entsprechend qualifizierter Lehrkräfte und zum anderen geeigneter Diagnoseinstrumente, die eine möglichst passgenaue Förderung anzuschließen erlauben. Zu den Anforderungen an ein solches Diagnoseinstrument gehören neben den testtheoretischen Gütekriterien auch die fachliche Fundierung und die Praktikabilität (Ökonomie) im konkreten Einsatz.

Die Entwicklung und Validierung solcher Instrumente ist ausgesprochen aufwendig und erfolgt daher nicht selten im Rahmen eines größeren Forschungszusammenhanges, in dem die Wirksamkeit von potentiell sprachfördernden Interventionen untersucht werden soll. In einem solchen Kontext ist auch INGA 3–4 entstanden (S. 11) und es ist grundsätzlich sehr zu begrüßen, dass dieses Instrument nun mit der zu rezensierenden Publikation für die schulische und für die wissenschaftliche Praxis der Allgemeinheit zur Verfügung gestellt wird.

INGA 3–4 wurde zwischen 2009 und 2014 in mehreren Schritten entwickelt: „theoriegeleitet und orientiert [...] an den Entwicklungssequenzen bestimmter grammatischer Bereiche“ (S. 11). Ziel ist es, zentrale produktive Grammatikkompetenzen im Deutschen bei Kindern der 3. bzw. der 4. Jahrgangsstufe, die mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache ein- oder mehrsprachig aufgewachsen sind, in standardisierten und normierten schriftlichen Tests zu erfassen (also in der Regel die entsprechenden Kompetenzen aller Kinder in einer deutschsprachigen Regelklasse). Die zur Verfügung gestellten Normen beziehen sich jeweils auf den Beginn der 3. bzw. 4. Jahrgangsstufe (S. 11). Die Aufgaben (Untertests) bestehen jeweils aus 12 Items, beziehen sich auf die folgenden Kompetenzbereiche (in der Reihenfolge der Aufgaben) und sind für beide Jahrgangsstufen weitgehend identisch (die Aufgabe zu den

Satzverbindungen ist nur im Test für die 4. Jahrgangsstufe enthalten (S. 20), die zu den Personalpronomina nur im Test für die 3. Jahrgangsstufe (S. 20); für jahrgangsgemischte Klassen können beide Tests kombiniert werden (S. 21)):

Untertests:	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
Relativpronomen (Lückentext; vorgegeben (ohne Anzahl der Vorkommen): <i>der, die, das, den, dem, dessen</i>)	x	x
Satzverbindungen (Lückentext; keine Vorgabe)	–	x
Konjugation [starker Verben] (Lückentext; konjugierte Form fett hervorgehoben im 1. Satz, Lücke für die anzupassende Form im 2. Satz)	x	x
Wortstellung (Verbindung von Satzteilen zu einem Satz mit vorge- gebenem Satzanfang durch Zeichnen einer Linie)	x	x
Deklination [des bestimmten Artikels] (Lückentext; vorgegeben (ohne Anzahl der Vorkommen): <i>der, die, das, den, dem</i>)	x	x
Personalpronomen (Lückentext; vorgegeben (ohne Anzahl der Vorkommen): <i>euch, ihn, ihnen, ihm, ihr, mir, sie, uns</i>)	x	–

Zu jeder Aufgabe (Untertest) gibt es einen vorgegebenen Einführungstext und zwei Beispiele, deren gemeinsame Bearbeitung nach einem festen Dialogschema den Kindern zeigen soll, wie sie die jeweiligen Test-Items bearbeiten sollen.

In den Tests werden keine expliziten Grammatikkenntnisse („Regeln“) vorausgesetzt; der Wortschatz wird vergleichsweise einfach und der Schreibaufwand so gering wie möglich gehalten; der Leseaufwand wird durch das Vorlesen der zu bearbeitenden Ausdrücke unterstützt, um den Einfluss anderer Kompetenzen zu minimieren (Wortschatzumfang, Lese- und Schreibfähigkeit) (S. 11, 21).

„[T]heoretisch begründet[...]“ wird diese Auswahl damit, dass diese Strukturen „Kindern mit Deutsch als Zweitsprache Schwierigkeiten bereiten und gleichzeitig auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache eine Herausforderung darstellen können. Die Auswahl basiert auf dem aktuellen Forschungsstand und auf Erfahrungen aus dem Projekt, in dem der Test entstanden ist.“ (S. 12) Die im Einzelnen angeführte Forschungsliteratur bezieht sich z.T. auf den gesteuerten Erwerb des Deutschen als Fremdsprache (S. 13), spiegelt bestenfalls einen kleinen Ausschnitt der Literatur bis etwa 2007 wieder und bleibt in mehrfacher Hinsicht deutlich hinter theoretischen Fundierungen wie z.B. in Döll (2012) zurück. Bemerkenswert ist dabei u.a.: Als Genitiv Plural des Relativpronomens wird *denen* statt *deren* (attributiv) und *derer* (als Objekt) aufgeführt (S. 18, Tab. 4); bei der Konjugation der Verben werden als Beispiel *gehen* und *denken* angeführt (ohne dass bemerkt wird, dass diese in besonderer Weise unregelmäßig sind) und es wird festgehalten, dass „[i]n der zweiten Phase [...] regelmäßige Verben im Präsens produziert [werden], wobei die Regel zur Kennzeichnung von Person und Numerus auf die unregelmäßigen Verben ebenfalls angewendet wird, d.h. es kommt zu Übergeneralisierungen“ (S. 13) (gemeint ist offensichtlich: bei denjenigen unregelmäßigen Verben, die in der 2. und 3. Ps. Sg. zusätzlich zu den regulären Endungen für die Person- und Numerus-Markierung Hebung bzw. Umlaut zeigen, was dann mit den Ziel-Items *liest, schläft, isst* und *wirft* berücksichtigt wird, sowie bei den Modalverben und *wissen* als – vereinfacht

gesagt – Präteritopräsentia, die im Präsens einem anderen Flexionsmuster folgen, was aber im entsprechenden Untertest nicht berücksichtigt wird); als Genitivformen des Artikels sowie als Dativpluralform werden *dessen*, *derer* und *denen* angeführt (S. 14, Tab. 2) – die Formen des substantivischen Pronomens.

Bei der Item-Auswahl fällt u.a. auf: Im Untertest zur Konjugation werden neben den vier genannten Items zu Hebung und Umlaut im Präsens berücksichtigt: die Partizipien *gekrochen*, *gesprungen* und *gefangen* zu „gewöhnlichen“ starken Verben, die auf besondere Weise unregelmäßige Präteritumform *saß* (Ablaut + Konsonantenwechsel), die schwachen und in je besonderer Weise unregelmäßigen Präteritumformen *brachte*, *konnte*, *wollte*, *mochten*. Unklar bleibt, wie mithilfe dieser Item-Auswahl ein Rückschluss auf die Erwerbsstufen möglich sein soll, die im theoretischen Hintergrund zitiert werden (S. 13):

[...]

- 3) Konjugation der unregelmäßigen Verben im Präsens, [...]
- 4) Erwerb des Perfekts [d.h.: der Hilfsverb+Partizip-Konstruktion mit dem Problem der Hilfsverbwahl und der unterschiedlichen Partizip-Bildung bei regelmäßigen und bei unregelmäßigen Verben; M.B.]
- 5) Erwerb des Präteritums [d.h. zunächst der regelmäßigen Bildung mit *-t-*; M.B.]
- 6) Ausbau und Konsolidierung

Beim Untertest zur Deklination des Artikels ist das Ziel-Item 8 x *dem* (4 x Mask: 2 x als Objekt sowie nach *aus* und nach *vor*; 4 x Neut: 2 x als Objekt sowie nach *auf* und nach *mit*), 1 x *der* (Dat Fem als Objekt), 1 x *die* (Akk Fem nach *an*), 1 x *das* (Akk Neut nach *gegen*) und 1 x *den* (Dat Pl als Objekt). Auch hier bleibt – wie bei allen anderen Untertests – unklar, wie die Auswahl der Ziel-Items auf die angenommene Erwerbsreihenfolge bezogen sein könnte. Fraglich ist bei dem Untertest zur Deklination auch, ob die erhebliche Asymmetrie bei der Verteilung der Vorkommen ohne Einfluss bleibt und ob die einzelnen Items unabhängig voneinander sind.

Unerläutert bleibt auch die Reihenfolge der Untertests, d.h. der Beginn mit den schwierigeren Untertests (komplexe Sätze, die auch von etlichen Kindern mit Deutsch als Erstsprache erst im Laufe der Grundschulzeit erworben werden). Außerdem ist durch die Vorgabe der infrage kommenden Ziel-Items bei den Lückentexten zu fragen, welche Kompetenz genau getestet wird: die Fähigkeit zur Produktion grammatisch korrekter Ausdrücke („im Vollzug“) oder die Fähigkeit zu Grammatikalitätsurteilen (reflexiv). Bei Kindern, die ihre Lösung durch Ausprobieren und Beurteilen der Grammatikalität finden, hängt die Bearbeitungszeit ggf. von der Position des Ziel-Items in der Folge der möglichen Einsetzungen ab. Eine Diskussion dieser Problematik fehlt.

Bei der Durchführung mit Papierheften überzeugt das zeitlich synchrone Bearbeiten aller Einzelaufgaben – Vorlesen und festgelegte Wartezeit bis zum Vorlesen der nächsten Einzelaufgabe – nicht: Stoppen sollen die Kinder nur am Ende jedes Untertests. Diese Anweisung und dass die Kinder bis zu sieben Einzelaufgaben auf einer Seite gleichzeitig sehen und damit bearbeiten können, könnte bei schnellen Bearbeitern zu regelmäßigen Pausen (und Ablenkung) oder zum „Vorarbeiten“ führen, das durch das Vorlesen dann wiederum gestört wird. Bei den heutigen technischen Möglichkeiten wäre daher eine elektronische Form – mit jeweils genau einer sichtbaren Einzelaufgabe – sinnvoller und idealerweise auch eine individuell vom

Kind steuerbare Beschleunigung (Bearbeitung mit Kopfhörer und z.B. Tablett). Solche Änderungen würden allerdings u.U. die Vergleichbarkeit mit den Normwerten einschränken.

Insgesamt misst jeder Untertest die grammatische Kompetenz im jeweiligen Bereich holistisch und erlaubt daher nur sehr eingeschränkt Rückschlüsse auf Förderbedarfe in diesem Bereich. Um zu bestimmen, ob eine Förderung in einem Bereich erfolgreich war (S. 37), dürften in der Regel differenziertere Betrachtungen erforderlich sein. Bei einem wiederholten Einsatz (S. 36f.) wären Wiedererkennungseffekte zu bedenken. Für eine Förderdiagnostik ist das Instrument daher eher weniger gut geeignet. In Forschungsarbeiten zum Spracherwerb des Deutschen könnte es hingegen unter Umständen sinnvoll eingesetzt werden, z.B. wenn es nur um eine holistische Einschätzung der grammatischen Kompetenzen geht, wie es in dem Projekt, in dessen Rahmen INGA 3–4 entstanden ist, der Fall zu sein scheint (S. 11).

Im schulischen Zusammenhang wäre auch noch ein Einsatz im Rahmen einer Zuweisungsdiagnostik vorstellbar: INGA 3–4 kann im Gruppenverfahren innerhalb einer Schulstunde (45 min) durchgeführt werden und mithilfe des Lösungsschemas, eines Auswertungsbogens je Testheft und verschiedenen Normwerttabellen für den gesamten Test und für jeden Untertest in geschätzt ca. 5 min/Testheft ausgewertet werden (die Normwerttabellen sind differenziert a) nach Jahrgang, b) nach Jahrgang und sprachlichem Hintergrund, c) nach Jahrgang, sprachlichem Hintergrund und Geschlecht) (die Autorinnen geben zur Auswertungszeit keine Erfahrungswerte an). Das Instrument ist damit relativ ökonomisch einsetzbar (S. 11, 21).

Bei einer Neuauflage sollten die fachlichen Mängel im theoretischen Teil behoben werden.

Literaturnachweis:

Döll, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster usw.: Waxmann 2012.

[Dieses Verfahren ist u.a. für die Primarstufe als „Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe“ 2013 vom Sächsischen Bildungsinstitut publiziert worden und u.a. unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490> frei verfügbar.]