

Rezensionen

Ausgabe 21, Rezension 4, Juni 2021

Sarah-Larissa Hecker (Technische Universität Dresden) rezensiert:

Heppt, Birgit; Köhne-Fuetterer, Judith; Eglinsky, Jenny; Volodina, Anna; Stanat, Petra & Weinert, Sabine (2020): *BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. [Bildungsbezogene Sprachtests, Bd. 2]. Münster: Waxmann, 256 Seiten [Handbuch, 6 Testhefte, 6 Instruktionshefte], 5 Audio-CDs. ISBN 978-3-8309-4175-0 / E-Book ISBN: 978-3-8309-9175-5.*

Die kaum zu überschätzende Relevanz bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache für den Schulerfolg in allen Fächern ist Konsens in der Bildungsforschung ebenso wie im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (z.B. Gogolin & Lange 2011; Feilke 2012; Hövelbrinks 2013; Kultusministerkonferenz 2019). Vermutet wird, dass von expliziter Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im schulischen Fachunterricht nicht nur, aber insbesondere auch Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, profitieren (z.B. Köker 2018). Allerdings setzen gezielte Sprachbildungs- und/oder Fördermaßnahmen im Fachunterricht die erfolgreiche Diagnose bildungssprachlicher Kompetenz voraus. Hier setzt das standardisierte Testinstrument *BiSpra 2-4* an. Ziel des Testinstruments ist die mehrsprachigkeitsberücksichtigende diagnostische Erfassung von bildungssprachlicher Kompetenz im Deutschen bei ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern der Klassenstufen 2 bis 4 durch ihre eigenen Lehrkräfte.

Der Aufbau der Rezension orientiert sich dabei am Aufbau des das Testinstrument begleitenden Handbuchs. Dieses informiert auf jeweils etwa zehn Seiten prägnant, kompakt und klar über die theoretischen Annahmen und die Aufgabenentwicklung des Tests, enthält Details zur praktischen Umsetzung in Form von Durchführung und Auswertung und gibt Auskunft über die empirische Basis des Instruments, also die Ergebnisse einer Normierungsstudie mit mehreren tausend Schüler*innen.

Als ersten Eindruck herauszuheben ist dabei zunächst die ausgesprochen durchdachte und dem offenkundigen Ziel der Praxisanwendung verpflichtete Struktur des Handbuchs: Direkt zu Beginn findet sich eine tabellarisch zusammenfassende Übersicht, die das Inhaltsverzeichnis ergänzt und in denen sich erste Kurzbeschreibungen der Testmerkmale samt Verweisen auf jeweils weiterführende Informationen dazu im Handbuch finden. Die Formulierungen im Handbuch richten sich durchweg an Anwender*innen des Tests, also an Grundschullehrer*innen (vgl. Handbuch S. 16). Das Glossar, in dem viele Fachbegriffe aus dem Fließtext erläutert werden, unterstützt die Zugänglichkeit des Handbuchs und damit des Testinstruments. Das Handbuch mit Überblickscharakter ist dabei nur ein Teil des Test-Kits. Es wird ergänzt durch sechs jahrgangsstufenspezifische Aufgaben- und sechs Instruktionshefte sowie fünf Audio-CDs, mit deren Hilfe die bildungssprachliche Kompetenz auf den drei Ebenen „Satz“, „Wort“ und „Text“ erfasst werden soll. Zu jeder Ebene gehört ein jahrgangsspezifischer Untertest, der auch isoliert eingesetzt werden kann.

Inhaltlich erschwert wird die Diagnostik bildungssprachlicher Kompetenz zunächst dadurch, dass in der Forschung noch immer keine Einigkeit darüber besteht, was unter dem Begriff „Bildungssprache“ überhaupt zu verstehen ist und wie bzw. ob sich das Konzept von der „Alltagssprache“, die als Gegenstück zur „Bildungssprache“ gilt, genau abgrenzen lässt. Hierauf gehen die Autor*innen im Handbuch transparent ein (ebd. S. 10). Sie verdeutlichen dabei die dem Testinstrument zugrunde liegende Annahme eines Kontinuums von der jeweils idealtypischen konzeptionellen und medialen Mündlichkeit der Alltagssprache hin zur konzeptionellen und medialen Schriftlichkeit der Bildungssprache. Zurück gehen diese Annahmen u.a. auf die (im Handbuch nicht direkt zitierten) Autoren Koch und Österreicher (1985)). Die Verwendung des konzeptionell schriftlichen Registers der deutschen Bildungssprache ist seitdem insbesondere im Kontrast zur Verwendung der Alltagssprache hinlänglich beschrieben worden: Demnach lassen sich schulbezogene (bildungssprachliche) Sprachhandlungen mit bestimmten lexikalischen, diskursiven und grammatischen Merkmale charakterisieren (Handbuch S. 11).

Abhängig ist der Erwerb der deutschen Bildungssprache unter anderem von der Kontaktdauer mit der deutschen Sprache sowie wie von der Menge und Qualität des Deutsch-Inputs (vgl. ebd. S. 12f.). Dies führe dazu, dass aufgrund fehlenden oder geringeren Deutsch-Inputs simultan oder sukzessiv bilingual aufgewachsene Kinder beim Erwerb der Bildungssprache solchen Kindern gegenüber im Nachteil seien, die monolingual deutschsprachig aufwachsen (ebd.). Aber auch ein niedriger sozioökonomischer Status könne die Menge oder Qualität des Inputs im Deutschen mindern, weshalb viele monolingual deutschsprachig aufgewachsene Kinder ebenfalls im Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen unterstützt werden müssten. Die Autorinnen zitieren neue Studienergebnisse, die monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern bis weit in die Grundschulzeit hinein bessere Leistungen im Deutschen und auch im Register der Bildungssprache attestieren; ungleiche Startbedingungen können demnach durch die Grundschule zudem nicht ausgeglichen werden (zitiert werden Heppt & Stanat 2020; Volodina & Weinert 2020; Handbuch S. 13).

Die Herleitungen sind Ausgangspunkt der in *BiSpra 2-4* erfolgten mehrsprachigkeits-sensiblen Differenzierung zwischen monolingual deutschsprachig und simultan oder sukzessiv bilingual aufgewachsenen Kindern. Für Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren mit Deutsch als einer von mehreren Erstsprachen aufgewachsen sind, gilt somit eine andere Norm als für Kinder, die ausschließlich mit Deutsch oder allein mit einer oder mehreren anderen Erstsprache(n) als Deutsch aufgewachsen sind. Damit schreiben die Autorinnen der Menge des sprachlichen Inputs implizit die größte Rolle zu und beziehen ebenfalls relevante Aspekte wie den sozioökonomischen Status oder die Bildung der Eltern in der Testinterpretation nicht mehr mit ein. Problematisch ist zusätzlich die ebenfalls implizite Annahme, dass der Input im Deutschen bei simultan bilingual aufwachsenden Kindern (durch die angenommene Konkurrenz der gleichzeitig erworbenen Sprache?) anders, nämlich geringer in Quanti- oder Qualität, gewesen sein muss. Hierbei spielt der individuelle Erwerbskontext natürlich eine große Rolle, was aber in einem solchen standardisierten Testinstrument kaum Beachtung finden kann. Möglicherweise der nicht-wissenschaftlichen Zielgruppe und dem geringen Umfang des Handbuchs geschuldet bleibt die theoretische Herleitung des Testinstruments insgesamt manchmal eher oberflächlich, aber dennoch fachlich korrekt und an wichtigen Stellen ebenso ausführlich wie aktuell.

Der Entwicklung der Aufgaben und der praktischen Umsetzung werden im Handbuch bzw. in den Instruktionshäften im Vergleich längere Passagen gewidmet, wohl weil diese Aspekte aus Sicht der Anwender*innen des Tests auch im Fokus stehen. Die drei Untertests für die Ebenen „Wort“ (2. Klasse sowie 3./4. Klasse, Dauer: 35 Min), „Text“ (2., 3., 4. Klasse, Dauer:

40 Min) sowie „Satz“ (2.-4. Klasse, Dauer: 30 Min) werden in eigenen Aufgabenheften bereitgestellt, die auch als Kopiervorlagen dienen. Auf fünf Audio-CDs werden Hörtexte zu den drei genannten Ebenen bereitgestellt.

Die Aufgaben zur Ebene „Text“ zielen ausschließlich auf das (bildungssprachliche) Hörverstehen. In kurzen Hörtextausschnitten werden zunächst Pseudowörter eingeführt, die nach deutschen Wortbildungsregeln gebildet wurden (z.B. **Malkigkeit*). Anschließend folgen Ja-Nein-Fragen, die ebenfalls nur gehört werden. Die Fragen können das tatsächliche Hörverstehen erfassen, indem sie die im Hörtext eingeführten Pseudowörtern betreffen, etwa: „Ist Malkigkeit ein schönes Gefühl?“ Als Antwort kreuzen die Kinder einen lachenden oder traurigen Smiley an. Während die Ebene „Text“ also ganz ohne Schrift auskommt, können die Fragen auf der „Wort“-Ebene gehört *und* mitgelesen werden; das Hörverstehen wird durch Leseverstehen gestützt bzw. andersherum. Gelesen und gehört werden kurze Lückentexte, in die jeweils eines von drei aufgelisteten in Bedeutung, Klang oder Bild ähnlichen bildungssprachlichen Wörtern eingesetzt werden muss (bspw. Partikel- oder Präfixverben, Verben mit fester Präposition, Bestandteile von Nomen-Verb-Verbindungen etc.). Durch Ankreuzen wählen die Kinder die richtige Option aus.

Auch die „Satz“-Ebene wird über kombiniertes Hör- und Leseverstehen erfasst: Die Kinder hören mehrere einzelne, über die Aufgabe hinaus nicht zusammenhängende Sätze mit jeweils einer Lücke, welche in der Aufnahme mit einem Klingeln kenntlich gemacht wird. Auf diese Weise wird das Verständnis bildungssprachlicher Satzverbindungen mit Konnektoren erfasst (vgl. Handbuch S. 15). Zur Auswahl stehen jeweils vier bildungssprachliche Konnektoren, also solche satzstrukturierenden temporalen, konsekutiven, konzessiven, konjunktiven, kausalen und adversativen Adverbien, die in der Alltagssprache seltener verwendet werden. Die nach Kasus (syntaktische Passung) oder Bedeutung (semantische Passung) im Ausgangssatz einzig richtige Option wird angekreuzt. Anders als auf der „Wort“-Ebene wird im Heft zur „Satz“-Ebene nicht zwischen den Klassenstufen differenziert.

Positiv herauszuheben in Bezug auf die Aufgabenentwicklung ist der Aspekt, dass dabei auf authentische Materialien und Korpora zurückgegriffen wurde, um die sprachlichen Anforderungen des Systems Schule bestmöglich abzubilden bzw. potenzielle Schwierigkeiten begründet herzuleiten (vgl. ebd. S. 16f.). Auffällig ist in den drei Untertests, dass hauptsächlich rezeptive Fähigkeiten erfasst werden. Dies ist sicherlich der Auswertungsökonomie geschuldet, Basis der Diagnose ist damit strenggenommen aber „nur“ ein Teil der Deutschkompetenz.

Zu jedem spezifischen Aufgabenheft gehört ein weiteres jeweils in sich geschlossenes Instruktionsheft, welches die Testleiter*innen präzise, äußerst kleinschrittig und sehr anschaulich instruiert. Das Instruktionsheft dient als ausführliches Skript und gibt die von den Testleiter*innen vorzulesenden Instruktionen nicht nur wörtlich vor, sondern enthält auch Anweisungen zur Intonation: So wird etwa die Betonung bestimmter Wörter oder Satzteile durch einen Unterstrich kenntlich gemacht. Auch stille Handlungsanweisungen für die Testleiter*innen werden gegeben (z.B. „Spielen Sie Track 5 ab“). Damit übernimmt das Instruktionsheft in Kombination mit dem Handbuch die explizite Schulung der Testleitung. Indem kaum etwas dem Zufall überlassen wird, ist auch die Vergleichbarkeit hinsichtlich Testdurchführungs-, -auswertungs- und -interpretationsbedingungen (und damit die Objektivität) soweit möglich gegeben.

Die richtigen Lösungen sind im Instruktionsheft fett markiert, was den Lehrkräften die Auswertung erleichtert. Am Ende jedes Instruktionshefts findet sich ein Protokollbogen, der für jedes Kind auszufüllen ist. Eingetragen wird dort der Wert richtig beantworteter Aufgaben in jedem Untertest („Rohwert“) und die mithilfe einer Normwerttabelle ermittelten korrespondierenden Prozentränge. Die Prozentränge setzen die individuelle Leistung der Schüler*innen

in relativen Bezug zur Leistung der Vergleichsgruppe aus der Normierungsstichprobe mit N=3625 Schüler*innen. Ein Gitternetz im Protokollbogen veranschaulicht zudem den laut Prozentrang erreichten Leistungsbereich in den Untertests (von 0-10 („sehr niedriger Bereich“) bis 90-100 („sehr hoher Bereich“)). Ein Prozentrang von 10 bedeutet beispielsweise, dass 10 Prozent der jeweiligen Vergleichsgruppe dasselbe oder ein niedrigeres Ergebnis erreicht haben (und damit 90 % ein höheres). Ein solch niedriges Ergebnis würde den Autor*innen zufolge auf die „Notwendigkeit der Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Schule hindeuten“ (Handbuch S. 25).

Eine wichtige Rolle im Protokollbogen und für die anzusetzende Vergleichsgruppe spielt zudem die Frage, welchen Status das Deutsche für das getestete Kind in dessen drei ersten Lebensjahren hatte (ob es monolingual (*DaE monolingual*), simultan bilingual (*DaE bilingual*) oder sukzessiv bilingual (*DaZ*) aufgewachsen ist). Für jede Deutscherwerbskonstellation liegen eigene Normwerte vor. Die Normstichprobe setzte sich aus 46% Kindern mit *DaE*, 23% Kindern mit *DaZ* und 31% Kindern mit Deutsch als einer von mehreren Erstsprachen (*DaE bilingual*) zusammen (ebd. S. 35). Die häufigsten Erstsprachen neben Deutsch in der Normierungsstichprobe waren Türkisch (11,8%) und Arabisch (9,1%), gefolgt von Russisch (7,2%) (vgl. ebd.). Zwar wurde nach Spracherwerbskonstellation unterschieden, die Gruppen ähnelten oder unterschieden sich aber auch in Bezug auf andere Hintergrundinformationen, die für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen von Belang sind. So erreichten beide bilingualen Gruppen ähnliche Werte im sozioökonomischen Status, während sich die monolinguale Gruppe in diesem Aspekt von ihnen signifikant unterschied und im Durchschnitt höhere Werte erzielte (ebd.). Dies könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die von der monolingualen Gruppe erreichten höheren Kompetenzwerte nicht nur auf die deutsche Familiensprache zurückzuführen sein können. In Bezug auf das Bildungsniveau der Eltern wiederum unterschieden sich die beiden bilingualen Gruppen in zwei von drei Klassenstufen selbst signifikant voneinander; die Eltern der *DaZ*-Gruppe erreichten ein niedrigeres Bildungsniveau als die der *DaE bilingual*- und *DaE*-Gruppe. Auch dies könnte darauf hindeuten, dass der ausschließlich verwendete Vergleichsmaßstab der Spracherwerbskonstellation im *BiSpra 2-4*-Test möglicherweise nicht immer aussagekräftig ist. Inhaltlich werden die diversen Gruppenunterschiede und -ähnlichkeiten im Rahmen des Handbuchs leider nicht diskutiert. Dies betrifft auch die Kompetenzunterschiede zwischen den drei Gruppen, die in den Normwerttabellen ausführlich ausgeführt, nicht aber interpretiert werden. Auch wenn dies in den wissenschaftlichen Publikationen der Autor*innen mit Sicherheit erfolgt ist, hätten Verweise oder kurze Erklärungsversuche auch im Rahmen des Handbuchs gut gepasst.

Transparenz bei inhaltlicher Knappheit charakterisiert auch die daran an- und das Handbuch abschließende Darstellung der empirischen Basis in Form von statistischen Kennwerten (ab S. 38 im Handbuch). Bedauerlich ist hierbei, dass laut Autorinnen gerade in der Gruppe *DaZ* teilweise nicht akzeptable Trennschärfen erreicht wurden, die Aufgaben also in der Gruppe nicht immer ideal zwischen Kindern mit unterschiedlichem Fähigkeitsniveau unterscheiden können. Auch ist im *BiSpra 2-4*-Untertest „Wort“ die Reliabilität in den bilingualen Gruppen nicht akzeptabel, weshalb dort von den Testanwender*innen teilweise nur die Vergleichswerte der monolingualen Gruppe herangezogen werden können. Mögliche Gründe für die nicht zufriedenstellenden Werte werden im Handbuch leider nicht angeführt. Von Interesse wäre, ob sie ein Hinweis darauf sein könnten, dass die bilingualen Gruppen in sich zu heterogen sein könnten, um einen verlässlichen Vergleichsmaßstab zu bilden. Allerdings betonen die Autorinnen ohnehin, dass zunächst auch bei mehrsprachigen Kindern stets die monolinguale Norm zu Vergleichen herangezogen werden sollte (Handbuch S. 14). Die bilingualen

Vergleichsgruppen dienen also offenbar eher zur Einschätzung der relativen Schwere des anhand der monolingualen Vergleichsnorm bereits diagnostizierten Förderbedarfs.

Insgesamt überzeugt das *BiSpra 2-4*-Test-Kit in seiner Transparenz, Klarheit und zielgruppenspezifischen Darstellung, die geradezu dazu einlädt, die bildungssprachliche Kompetenz der eigenen Schüler*innen zu diagnostizieren. Dabei ist es sehr zu begrüßen, dass mehrsprachige Kinder in *BiSpra 2-4* nicht abschließend an einer einsprachig deutschen Norm gemessen werden, sondern Vergleichsnormwerte von ebenfalls mehrsprachigen Altersgruppen zur Verfügung gestellt werden, um „den unterschiedlichen Erwerbsbedingungen Rechnung zu tragen“ (Handbuch S. 14). Zu hoffen ist, dass eine immer bessere, weil mehrsprachigkeitssensible Diagnostik auch dazu führt, dass mehrsprachigkeitssensible Förderkonzepte für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen vermehrt wissenschaftlich begleitet erprobt werden.

Literatur

- Feilke, H. (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-128.
- Hövelbrinks, B. (2013): Die Bedeutung der Bildungssprache für Zweitsprachenlernende im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim/Basel: Juventa, 75-86.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Köker, A. (2018): Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in der Schule. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm, & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster/New York: Waxmann, 39-56.
- Kultusministerkonferenz (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf (letzter Zugriff im Juni 2021).

© daz-portal (www.daz-portal.de)