



Angelika Redder, Sabine Weinert (Hrsg.)

SPRACHFÖRDERUNG UND SPRACHDIAGNOSTIK

Interdisziplinäre Perspektiven

WAXMANN



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Sprachförderung und Sprachdiagnostik

Angelika Redder
Sabine Weinert (Hrsg.)

Sprachförderung und Sprachdiagnostik

Interdisziplinäre Perspektiven

Redaktion: Sabine Lambert



Waxmann 2013

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-7911-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2013

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Lektorat und Satz: Sabine Lambert, FiSS-Koordinierungsstelle, Hamburg

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Angelika Redder und Sabine Weinert</i> Sprachliche Handlungsfähigkeiten im Fokus von FiSS. Zur Einleitung in den Sammelband	7
<i>Karin Berendes, Nina Dragon, Sabine Weinert, Birgit Heppt, Petra Stanat</i> Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse.	17
<i>Stella Uessler, Anna Runge, Angelika Redder</i> „Bildungssprache“ diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern	42
<i>Antje Krahl, Uta Quasthoff, Vivien Heller, Elke Wild, Jelena Hollmann, Nantje Otterpohl</i> Die Rolle der Familie beim Erwerb komplexer sprachlicher Fähigkeiten in der Sekundarstufe I.	68
<i>Dieter Thoma, Daniela Ofner, Rosemarie Tracy</i> Möglichkeiten und Schwierigkeiten der standardisierten Messung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte.	89
<i>Angelika Redder</i> Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung	108
<i>Susanne Guckelsberger</i> Mündliches Umformulieren im Unterrichtsdiskurs der Primarstufe	135
<i>Anna Runge</i> Die Nutzung von (bildungssprachlichen) Verben in naturwissenschaftlichen Aufgabenstellungen bei SchülerInnen der Jahrgangsstufen 4 und 5	152

<i>Katrin Neumann und Harald A. Euler</i> Kann ein Sprachstandsscreening zwischen dem Bedarf für Sprachförderung und für Sprachtherapie trennen?	174
<i>Tanja Rinker, Marifet Kaya, Nora Budde</i> Türkische Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Übergang Kindergarten- Grundschule. Sprachliche Profile und soziodemografischer Hintergrund.	199
<i>Kristine Blatter, Verena Faust, Dana Jäger, Doreen Schöppe, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider, Petra Stanat</i> Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstaben-Laut-Zuordnung: Profitieren auch Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache?	218
<i>Knut Schwippert und Imke Habben, in Zusammenarbeit mit Ingrid Gogolin und Ilka Lasslop</i> SPRABILON – Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive	239
<i>Julia Knoepke, Tobias Richter, Maj-Britt Isberner, Yvonne Neeb, Johannes Naumann</i> Leseverstehen = Hörverstehen X Dekodieren? Ein stringenter Test der Simple View of Reading bei deutschsprachigen Grundschulkindern.	256
<i>Albert Bremerich-Vos und Miriam Possmayer</i> Zur Überprüfung eines textsortenübergreifenden Modells der Entwicklung von Schreibkompetenz in der Grundschule.	277
<i>Matthias Knopp, Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski</i> Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz	296
Autorinnen und Autoren	316

Angelika Redder und Sabine Weinert

Sprachliche Handlungsfähigkeiten im Fokus von FiSS

Zur Einleitung in den Sammelband

Als wir 2007/2008 intensiv mit den wissenschaftlichen Vorbereitungen der BMBF-„*Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung*“ begannen, lag mit der Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung ...“¹ von Ehlich et al. (2005) eine recht ernüchternde Synopse von diagnostischen Verfahren in Deutschland und den Nachbarländern vor, welche zugleich die systematisch formulierten „Anforderungen“ an derartige Verfahren als eine inter- und transdisziplinär zu bewältigende Aufgabe charakterisierte und konturierte.² Unsere ausführliche Sichtung des Forschungsstandes zu Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem familiären Hintergrund konnte aus linguistischer und psychologischer Perspektive nur unterstreichen, dass viel zu wenig Einblicke in die Wirklichkeit des sprachlichen Handelns und seiner Aneignung in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen vorlagen, dass die „pragmatische Wende“ in den Sprachwissenschaften diagnostisch erst sehr vereinzelt Fuß gefasst hatte und dass die sprachentwicklungspsychologischen Kenntnisse noch nicht systematisch mit Überlegungen zu Erwerb, Förderung und Diagnose sprachlicher Kompetenzen im Sinne eines funktionalen „literacy“-Konzepts, wie es in der empirischen Bildungsforschung entwickelt wurde, verknüpft und empirisch untersucht sind, ganz abgesehen von Kenntnissen über das Zusammenspiel und die Wirkvariablen im Kontext von familiärer Bildung und Bildungsprozessen in Bildungsinstitutionen.

Mit der genannten Expertise gab es jedoch zugleich ein linguistisch fundiertes Konzept, welches der Komplexität des sprachlichen Handelns gerecht zu werden versprach: das des „*Fächers sprachlicher Basisqualifikationen*“, wie Ehlich (2005) es nannte. Dieser Qualifikationsfächer bot nicht nur einen systematischen Zugriff auf die reiche Darstellung des Forschungsstandes im „Referenzrahmen zur

1 Zugänglich in der Reihe Bildungsforschung des BMBF, s. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (zuletzt aufgerufen am 19.09.2013).

2 Detaillierte Evaluationen der in allen Bundesländern genutzten Erhebungsinstrumente ein halbes Dutzend Jahre später kamen leider zu keinem günstigeren Ergebnis (Redder et al., 2011, s. http://www.dabil.de/zuse/501publikation/zuse_berichte_02.pdf; zuletzt aufgerufen am 19.09.2013).

altersspezifischen Sprachaneignung“, den Ehlich, Bredel und Reich (2008) in einem komprimierten (Bd. I) und einem differenzierten Band (Bd. II) beim BMBF³ herausgaben. Dieser Qualifikationsfächer konnte und sollte zugleich die Basis für die Ausschreibung und Forschungen in FiSS bilden.

Denn wir hatten und haben in FiSS das Ziel, – von den Disziplinen Sprachwissenschaft und Psychologie, Didaktik und Pädagogik/Erziehungswissenschaft aus – *praxisbezogene Grundlagenforschung* mit *Interventions- und Qualifikationsforschung* zu verknüpfen. Im Sinne der Empirischen Bildungsforschung ist die Forschungsinitiative FiSS, welche nunmehr nach 3 Jahren in die „zweite Runde“ gegangen ist, darauf angelegt, *anwendungsrelevante Forschung* zu betreiben und durch ihre Ergebnisse eine *evidenzbasierte Praxis der Sprachförderung und Sprachdiagnostik* zu ermöglichen. Und dazu bedarf es eines Verständnisses von Sprache und Sprachaneignung in ihrer realen Komplexität.

Worin bestehen nun die zum sprachlichen Handeln notwendigen *Befähigungen*, die sogenannten sprachlichen Basisqualifikationen, die in ihrem Zusammenspiel die erforderliche Sprachkompetenz (im Sinne des bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriffs) ausmachen?

- A. rezeptive und produktive phonische Qualifikation
- B. pragmatische Qualifikation I**
- C. semantische Qualifikation
- D. morphologisch-syntaktische Qualifikation
- E. diskursive Qualifikation**
- F. pragmatische Qualifikation II**
- G. literale Qualifikation (I und II)

In ihrer Abfolge sind diese Basisqualifikationen (Ehlich, 2005, S. 12) an Erwerbsdominanz im Verlauf der Sprachaneignung im Kindes- und Jugendalter orientiert.

Graphisch hervorgehoben sind diejenigen Befähigungen, die gemeinhin wenig Beachtung finden, womit nicht impliziert werden soll, dass die Erwerbsmechanismen und förderungsrelevanten Bedingungen sowie das Zusammenspiel mit den hier nicht hervorgehobenen Qualifikationen wissenschaftlich als ausreichend bearbeitet betrachtet werden können (vgl. die BMBF-Expertise von Roßbach & Weinert, 2008).

Bei einem, wissenschaftlich gesehen, verkürzten Verständnis von Sprache als „Lexikon + Grammatik“, das eher additiv um einen „Sprachgebrauch“ erweitert wird, ist die Aufmerksamkeit in Sprachdiagnostik und Sprachförderung vorwiegend auf die sich entwickelnden phonischen, semantischen und morphologisch-

3 Ebenfalls in der Reihe „Bildungsforschung“, zugänglich unter http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf bzw. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf (Zugriff zuletzt am 19.09.2013).

syntaktischen Qualifikationen konzentriert und wird dann in der Schule mit der Vermittlung und Einübung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens um die literalen Qualifikationen erweitert. Mit wachsender Kenntnis über verschiedene Textarten (oder Gattungen bzw. Genres) hat sich das Verständnis von schriftsprachlichem Handeln im Sinne der literalen Befähigungen erst allmählich differenziert, so dass wir heute qualitativ fundierter an schriftsprachliche Phänomene herangehen können und seit 2008 literale Qualifikation I (die den Erwerb des Lesens und Schreibens und erste Erfahrungen mit Textarten erfasst) und literale Qualifikation II unterscheiden, die komplexere Textartenkenntnisse umfasst und mit dem Aufbau von Sprachbewusstheit verbunden ist.

Unter „Sprachgebrauch“ oder „Pragmatik“ im genannten additiven Sinne scheinen jedoch bis heute alle diskursiven und pragmatischen Qualifikationen I und II undifferenziert subsumierbar zu sein – ein heikler Schein.

Zweierlei ist gegen mögliche Kurzschlüsse der skizzierten Art, auch wenn sie teilweise in verschiedenen Bereichen ihre Berechtigung gezeigt und zu produktiven Erkenntnissen geführt haben, einzuwenden.

Erstens sind diese Basisqualifikationen nicht faktisch in der Kommunikation, sondern zu analytischen Zwecken geschieden. Ehmlich spricht deshalb auch vom „Qualifikationsfächer“. Im sprachlichen Handeln selbst sind die Befähigungen stets miteinander verwoben. Sie stehen in einem zu bestimmenden und sich möglicherweise entwicklungstypisch verändernden Wechselverhältnis zueinander. Die konkreten Interrelationen der Qualifikationen und ihre Entwicklungsdynamik zu bestimmen, stellt eine wesentliche Herausforderung für die empirische Bildungsforschung mit Blick auf Sprache dar. Das gilt beispielsweise auch für das Wechselverhältnis von literalen und pragmatischen Qualifikationen und nicht zuletzt auch bezogen auf das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit.

Zweitens sind die drei Differenzierungen der pragmatischen Qualifikation I und II (B und F) sowie der diskursiven Qualifikation (E) durchaus handlungssystematischer Art und nicht beliebig zu bündeln. Die beiden pragmatischen Qualifikationen differenzieren Sprechhandlungsfähigkeiten unter einfachen, nicht-institutionellen Bedingungen einerseits von Befähigungen zu funktionalen Handlungsstrukturen, wie sie unter institutionellen Bedingungen vorhanden sein müssen und die gegenüber alltäglichen sprachlichen Kommunikationen modifiziert und teilweise von diesen abweichend sind, andererseits. Sprachliches Handeln im Unterrichtsdiskurs fällt beispielsweise zentral unter die pragmatischen Qualifikationen II – denn Unterrichtsdiskurs ist ein schulspezifischer Lehr-Lern-Diskurs, anders als der familiäre Lehr-Lern-Diskurs. Pragmatische Qualifikationen II machen daher einen nicht unerheblichen Teil dessen aus, was eher deskriptiv und als Heuristik denn erklärend und bislang mit noch nicht ausreichender empirischer Fundierung begrifflich unter dem Namen „Bildungssprache“ diskutiert wird.

Diskursive Qualifikationen betreffen wiederum Befähigungen, welche die komplexe Interaktivität, die kooperative Einbeziehung von Sprecher- und Hörerseitigen mentalen, verbalen und praktisch-aktionalen Tätigkeiten ermöglichen. Sie reichen von der sich entwickelnden Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eingebettet in den Erwerb einer *Theory-of-Mind* (einer intuitiven Psychologie), die selbst maßgeblich durch den Erwerb sprachlicher Möglichkeiten beeinflusst wird, bis zur Auslotung und Adaptierung von Hörerwissen oder Hörerplänen an „den eigenen Kopf“, sie umfassen den Aufbau gemeinsamer Vorstellungen und die Inanspruchnahme einer gemeinsamen Handlungsgeschichte der Interaktanten sowie die Organisation des Redewechsels. Beispielsweise erfordern Verstehensförderung und Wissensabgleich, Emotionsbearbeitung und Argumentation je spezifische diskursive Qualifikationen und stellen jeweils spezielle Fähigkeiten sprachlichen Handelns dar. Nicht erst beim schriftsprachlichen, textuellen Handeln tritt das Problem der Antizipation des Rezipienten auf; es tritt lediglich anders und präzise linguistisch bestimmbar auf und bedarf anderer sprachlicher Mittel zu seiner Bearbeitung als im mündlichen Diskurs.

Wenn – zumindest in späteren Bildungsetappen – gerade im deutschsprachigen Raum das sogenannte „diskursive Lernen“, d. h. das aktive Miteinander bei der Wissensvermittlung, besonders typisch ist und, wie gerade in einem deutsch-italienischen Vergleich von Hochschulkommunikation im VW-Projekt „euro-Wiss“ empirisch nachgewiesen wird (Carobbio & Zech, 2013; Redder, Thielmann & Heller, i. Dr.), wenn diskursive Wissensvermittlung eine besondere und höchst produktive Umgangsweise mit sprachlich vermittelter Wissensaneignung evokiert, so könnten gerade die diskursiven Befähigungen und deren Entwicklung in der Schule, aber auch bereits im Kindergarten, von zentraler Bedeutung sein und zugleich spezielle sprachliche Anforderungen an die Schüler und Schülerinnen stellen. Selbsttätiges und entdeckendes Lernen, Gruppenarbeit und kollektives Erarbeiten von Neuem können diskursive Befähigungen forcieren – von SchülerInnen aus bildungsnahen wie bildungsfernen, aus ein- oder mehrsprachigen Elternhäusern. Welche Formen der Vermittlung welcher sprachlichen Mittel und Handlungsmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen bei welchen Gruppen von SchülerInnen zu besonders guten Erfolgen beim Erwerb schulbezogener bildungssprachlicher Fähigkeiten und fachlicher Kenntnisse führen, bedarf aber noch weiterer Forschungen.

„Diskursive Basisqualifikation“ heißt dabei nicht „Kenntnis von Diskursarten bzw. ihnen eigenen Sprechhandlungen“. Sondern die diskursive Qualifikation ist eine systematisch eigene, auf die grundsätzliche Kooperativität und Interaktivität hin angelegte Befähigung, die in pragmatische und literale wie auch semantische und morphologisch-syntaktische und schließlich phonische Qualifikationen eingeht und durch diese mitbestimmt wird – wie auch die anderen Qualifikationen in Interrelation zueinander stehen.

Sprachförderung steht mithin vor der Herausforderung, allein hinsichtlich der systematisch erforderlichen sprachlichen Befähigungen ein – potenziell entwicklungstypisch unterschiedliches – komplexes Wechselverhältnis im Auge zu haben und gegebenenfalls gezielt bestimmte Segmente davon einer Unterstützung zuzuführen. Befähigungen zu sozialem Handeln, wie sie teilweise in, teilweise jenseits der Bildungsinstitutionen besonders auch in den Familien und später der Peergruppe erworben und eingeübt werden, sowie kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in unterschiedlichsten Kontexten und erneut nicht zuletzt auch in den Familien, aber natürlich auch in sonstigen Praxisfeldern der Kinder und in den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen angeregt und ausgebildet werden, sind als weitere Bedingungsgefüge zu bedenken. Sie prägen nicht nur die jeweiligen praktischen Handlungsräume, die sich für einzelne Kinder unterschiedlich weit und alternativenreich darstellen, sondern sie dürften in Kombination mit dem handlungspraktischen Erfahrungswissen über Sprache nicht zuletzt die Zugangsformen und Förderarten beeinflussen, welche typischerweise wirklich unterstützend wirken können und zudem nachhaltig sind in ihrer Wirkung. Interventionsformate sind daraufhin zu untersuchen, wie geeignet die jeweiligen Förderdesigns für unterschiedliche Kinder und Jugendliche sind – unter der Bedingung freilich, dass die Befähigungen zum intervenierenden sprachlichen Handeln bei den Akteuren hinreichend reflektiert und als praktische Fähigkeiten gegeben sind.

Sprachstandsdiagnosen bezwecken die zuverlässige Erhebung des Ist-Zustands oder besser: der „Haben“-Seite von Fähigkeiten relativ zu entsprechenden Vergleichsgruppen und – wünschenswerterweise – erforderlichen Befähigungen oder in Abhängigkeit von spezifischen Erwerbs- oder Förderbedingungen. Ein großes Desiderat besteht zuallererst darin, die diagnostischen Instrumente sowohl testtheoretisch als vor allem auch zielorientiert valide und funktional zu fundieren. Eine empirische Fundierung der Konstruktion und Auswahl von Testitems in der empirischen Sprachpraxis und den Anforderungen in Kindergarten und Schule, v. a. in der Kommunikation im Unterricht, ist bislang eine absolute Rarität. Denn dazu bedarf es zu allererst gezielter empirischer Grundlagenforschung zu den faktisch abverlangten und praktizierten sprachlichen Handlungen der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrerinnen und Lehrer bzw. Erziehenden und des damit verbundenen analytisch zu differenzierenden Qualifikationsprofils. Eine derart fundierte und reflektierte Testkonstruktion bedarf wiederum einer professionellen interdisziplinären Expertise – abgesehen von den Erfordernissen notwendiger Testgütekriterien. Nicht zuletzt das erweist sich als ein unterschätzter Problembereich.

In welcher Weise können nun die bislang in FiSS erzielten Ergebnisse dazu beitragen, die eine oder andere Problematik durchschaubarer und ggf. auch konkret lösbarer zu machen? FiSS bildet kein kohärentes, auf einander abgestimmtes Forschungsprogramm, sondern bearbeitet in wechselseitigem Diskurs ein bestimmtes Spektrum der genannten Aufgaben und Fragestellungen unter Verwendung jeweils

begründeter empirischer Zugangsweisen. Die so gewonnenen Befunde und Lösungsansätze stellen einen wichtigen interdisziplinären Schritt auf dem Weg der Bearbeitung dar, dem weitere Schritte folgen sollen und müssen. Diesen Status des beginnenden disziplinenübergreifenden Zusammenwirkens spiegeln die folgenden Beiträge wider, indem sie sowohl die Beschreibung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten und deren Veränderung bei Kindern mit unterschiedlichem sozialen und migrationsbezogenen familiären Hintergrund als auch Fragen der Diagnostik und Förderung umfassen und dabei rezeptive und produktive, mündliche und schriftliche Kompetenzen einschließen.

Der Aufbau des Bandes ist so gestaltet, dass im ersten Drittel die Komplexität der sprachlichen Anforderungen in Bildungsinstitutionen und deren Bewältigung durch Kinder (mit unterschiedlichem sprachlichen und familiären Hintergrund) im Zentrum steht, die auch die Sprachdiagnostik und Untersuchung geeigneter Förderkontexte leitet. Sodann wird die Interaktion sprachlicher Qualifikationen konzeptionell wie empirisch-analytisch dargelegt und auch zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit diagnostischer Verfahren herangezogen. Letztere stehen auch in zwei ergänzenden neuropsychologisch motivierten Beiträgen im Vordergrund. Das abschließende Drittel der Beiträge ist verschiedenen Facetten der literalen Qualifikationen – den wichtigen Kulturtechniken des Lesens und Schreibens – gewidmet.

Ausgehend davon, dass mit Blick auf Bildungsanforderungen und soziale Disparitäten der sogenannten „Bildungssprache“ besondere Bedeutung beigemessen wird, führen die ersten beiden Beiträge aus dem interdisziplinären Verbundprojekt „Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra): Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik“ (Berendes et al. und Uessler et al.) zunächst in grundlegende Überlegungen hierzu sowie in begriffliche Schärfungen des heuristischen Konzeptes ein. Anhand empirischer Daten aus dem psychologisch/erziehungswissenschaftlichen Teilprojekt zeigen *Berendes, Dragon, Weinert, Heppt und Stanat* sodann, dass Grundschulkinder mit Migrationshintergrund, insbesondere aber Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, zwar einfache Wörter und Satzstrukturen des Deutschen überwiegend angemessen verstehen, bei anspruchsvollen Wörtern und Satzkonstruktionen aber deutliche Einschränkungen aufweisen, die eine Hürde für ihr schulisches Lernen darstellen können. *Uessler, Runge und Redder* konzentrieren sich im linguistischen Teilprojekt auf schulisch sedimentierte „alltägliche Wissenschaftssprache (AWS)“ im Wechselverhältnis von semantischen zu pragmatischen Qualifikationen und stellen sich der Herausforderung, auf der Grundlage detaillierter Sprachanalysen von authentischer Unterrichtskommunikation und elizitierter Sprachproduktion ein linguistisch reflektiertes und empirisch basiertes diagnostisches Instrument zur Erfassung rezeptiver sprachlicher Fähigkeiten am Übergang zur Sekundarstufe zu entwickeln. Eine kleine Pilotstudie, in der Items mit komplexen Präfix- und Partikel-Verben zu kleinen Sachtexten arrangiert wurden,

erlaubt ihnen die Diskussion von Leistungsunterschieden bezogen auf Subgruppen mit unterschiedlichem familiären Hintergrund.

Die beiden folgenden Beiträge widmen sich den komplexen Erfordernissen auf Seiten der kindlichen Interaktionspartner, nämlich der Familie und der Erzieherinnen und Erzieher. *Krah, Quasthoff, Heller, Wild, Hollmann und Otterpohl* behandeln familiäre Erwerbskontexte für den Auf- und Ausbau argumentativer Kompetenzen bei Kindern zwischen der 5. und 9. Klassenstufe. Den Vermittlungsvariablen sozialer Disparitäten wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt und ein Überblick über erste, überwiegend noch querschnittliche Befunde aus qualitativen und quantitativen Analysen des Diskursverhaltens in Eltern-Kind Kommunikationen in aufgabenorientierten (elizitierten) Kontexten gegeben. Speziell reflektiert wird der theoretische und empirische Ertrag des interdisziplinären Vorgehens und der Methodentriangulation. *Thoma, Ofner und Tracy* präsentieren ein Kompetenzmodell für Sprachförderkompetenz und beschreiben die Entwicklung und Erprobung eines Instruments, mit dem die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte erfasst werden soll. Unterschieden wird zwischen einer Wissenskomponente sowie Subtests zur Messung der Komponenten „Beobachten Können“ und „Fördern Können“, die in der nächsten Projektphase noch weiterentwickelt werden sollen. Berichtet werden klassisch-theoretische Gütekriterien und Validierungsaspekte (insbesondere differenzielle Zusammenhänge mit Schulbildung und beruflicher Ausbildung).

Die Abbildung der grundsätzlich beiden Interaktantengruppen abverlangten Interrelationen sprachlicher Befähigungen legt *Redder* im sprachsystematischen, insofern abstrakten Konzept eines „sprachlichen Kompetenzgitters“ dar und führt es konkret für die „Haben“-Seite von Grundschülerinnen und -schülern bezogen auf differente semantische relativ zu pragmatischen Qualifikationen anhand der Befunde aus den FiSS-Projekten MüWi (vgl. Guckelsberger) und BiSpra/Teilprojekt Linguistik (vgl. Uesseler et al. und Runge) Schritt für Schritt aus, um sein Potential als handlungsanalytisches Erhebungsinstrument und Förderfolie durchsichtig werden zu lassen. *Guckelsberger* untersucht in ihrem Beitrag zu produktiven pragmatischen und semantischen Fähigkeiten von Erst- und Zweitklässlern im Projekt „Mündliche Wissensprozessierung und -konnectierung (MüWi)“ mündliche Umformulierungen einer Arbeitsblattanweisung durch Schülerinnen und Lehrerin, so dass Einblicke in authentische, gelingende wie auch teilweise misslungene Verstehens- (und Instruktions-)prozesse im Unterricht gewährt werden. *Runge* analysiert einige im Teilprojekt Linguistik von BiSpra elizitierte Instruktionen, die Viert- und Fünftklässler zum Bau einer Lampe auf Basis eines nonverbalen Videoclips geben, indem sie zunächst die Qualität der Instruktionen in Abhängigkeit von Geschlecht und Klassenstufe analysiert und anschließend die Verwendung von Verben bei Kindern mit unterschiedlichem familiären Sprachhintergrund und in Abhängigkeit von der Lage der Schule (mit Blick auf den sozioökonomischen Hintergrund und mögli-

cherweise Unterschiede in der Anregung im schulischen und häuslichen Kontext) beschreibt und hierbei wichtige Unterschiede aufzeigt. Mit zwei Beiträgen werden neuropsychologisch motivierte Aspekte in die Diskussion von FiSS eingebracht. *Neumann und Euler* beschäftigen sich mit der grundsätzlich schwierigen Unterscheidung von Kindern mit Sprachförder- und solchen mit Therapiebedarf und diskutieren auf Basis eines Sprachstandsscreenings die Zuverlässigkeit von Befunden. Das Projekt von *Rinker, Marifet und Budde* macht mithilfe neuer Instrumentarien die Pluralbildung zu einem diagnostischen Aspekt bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund; im vorliegenden Beitrag werden anhand der hierfür rekrutierten Stichprobe deren sprachliche und familiäre Merkmale vergleichend berichtet.

Und last but not least stehen in den fünf abschließenden Beiträgen die literalen Qualifikationen mit Blick auf die wichtigen Kulturtechniken des Lesens und Schreibens im Vordergrund. Zunächst untersuchen *Blatter, Faust, Jäger, Schöppe, Artelt, Schneider und Stanat* die Effektivität von bereits gut etablierten speziellen Trainings für den Lese- und Rechtschreiberwerb bei Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache. Speziell überprüft werden die Effekte der Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstaben-Laut-Zuordnung im Vorschulalter; dabei zeigt sich, dass Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache sowohl kurzfristig als auch langfristig bezogen auf ihre Lese- und Rechtschreibleistung substanziell im Vergleich zu einer quasi-experimentellen Kontrollgruppe profitieren und kurzfristig, nicht aber langfristig sogar zu einer Gruppe nicht explizit geförderter monolingual deutschsprachiger Kinder aufschließen.

Speziell das Leseverstehen als eine der zentralen literalen Qualifikationen für schulisches Lernen und gesellschaftliche Teilhabe ist auch Gegenstand bei *Schwippert et al.* und *Knoepke et al.* *Schwippert und Habben gemeinsam mit Gogolin und Lasslop* berichten über die Leseverständnis- und Wortschatzentwicklung von bilingual- im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern (Projekt: „Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive SPRABILON“). Während die Leseleistung im Deutschen zwischen Anfang 7. und Ende 8. Klasse zunimmt, gilt dies nicht für die Leseleistung im Türkischen. Das komplexe Befundmuster, in dem nonverbale kognitive Fähigkeiten, familiäre Hintergrundvariablen (Migrationshintergrund, Sprachhintergrund) und Ausgangsleistungen der Kinder berücksichtigt werden, verweist u. a. auf die Bedeutung des Wortschatzes für die Leseleistung und deren Zuwachs im Deutschen und die Erklärung von Leistungsunterschieden in Zusammenhang mit dem familiären Hintergrund. *Knoepke, Richter, Isberner, Neeb und Naumann* prüfen im Rahmen des Projekts „Prozessbezogene Diagnostik des Lese- und Hörverstehens im Grundschulalter“ systematisch, ob sich Leseverstehen als Produkt aus der Effizienz der visuellen Worterkennung und dem Hörverstehen von Sprache erklären lässt, wie es der „simple view of reading“ annimmt. Die Befunde, die mittels gezielt entwickelter Tests zur Erfassung der

entsprechenden Teilkomponenten erzielt wurden, sind diagnostisch weiterführend und zeigen die Bedeutung beider Komponenten, ohne hingegen einen simple view of reading in einfacher Weise zu stützen.

Die beiden letzten Beiträge sind dem Erwerb und der Diagnose von Schreibkompetenzen gewidmet. *Bremerich-Vos und Possmayer* überprüfen mittels verschiedener statistischer Indikatoren, inwieweit Texte von Grundschulkindern reliabel anhand von Kompetenzstufenmodellen des Erzählens und Argumentierens eingeschätzt werden können. Wie gut Bewerterinnen und Bewerter die kindlichen Texte verschiedenen Kompetenzstufen zuordnen können, wird sowohl mit genauen Vorgehensweisen und wichtigen (weil problematischen) Befunden geschildert und Folgerungen in Bezug auf Modelle der Schreibkompetenz gezogen. *Knopp, Becker-Mrotzek und Grabowski* befassen sich insbesondere mit textsortenübergreifenden Teilkomponenten der Schreibkompetenz, wie sie die Perspektivenübernahme (Adressatenbezug), sprachliche Fähigkeiten (Wortschatz) und Kohärenzherstellung darstellen. Diese werden im Rahmen des Projekts „Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz“ über eine Fülle von Indikatoren gemessen und in ihrer Prädiktivität für Maße der Textqualität überprüft und Annahmen zu ihrer Förderung abgeleitet.

Die einzelnen Beiträge des Bandes repräsentieren, wie man unschwer erkennt, das interdisziplinäre Abstecken eines weiten inhaltlich-methodischen Feldes. Sie bieten Einblicke in grundlegende Fragestellungen, Vorgehensweisen und ausgewählte Ergebnisse der Mehrzahl der Projekte in der Forschungsinitiative FiSS. Der disziplinenübergreifenden Zusammenarbeit gemäß wurden zu den einzelnen Beiträgen Rückmeldungen im Rahmen eines internen, transdisziplinären Peer-Review-Verfahrens verfügbar gemacht, ohne die disziplinär geprägte Eigenverantwortung hierdurch zu schmälern. Wir danken allen Beteiligten für die kooperative Unterstützung und Sabine Lambert für ihre kompetente und engagierte Arbeit bei der Redaktion des Bandes. Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir eine spannende, abwechslungsreiche und bereichernde Lektüre.

Zitierte Literatur

- Carobbio, G. & Zech, C. (2013). Vorlesungen im Kontrast – zur Vermittlung Fremder Literatur in Italien und Deutschland. In B. Hans-Bianchi, C. Miglio, D. Pirazzini, I. Vogt & L. Zenobi (Hrsg.), *Fremdes wahrnehmen, aufnehmen, annehmen – Studien zur deutschen Sprache und Kultur in Kontaktsituationen*. Frankfurt a. M.: Lang, 289–307 (Bonner Romanistische Arbeiten)
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich et al., *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung*

- als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 11–75
- Ehlich, K. et al. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.* Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.) (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung.* Bd. I+II. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Redder, A. et al. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“.* Hamburg: ZUSE
- Redder, A., Thielmann, W. & Heller, D. (i. Dr.). *Kritik und Eristik in der Hochschullehre – komparative Analysen in Deutschland und Italien.* Heidelberg: Synchron
- Roßbach, H.-G. & Weinert, S. (Hrsg.) (2008). *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung.* Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung

*Karin Berendes, Nina Dragon, Sabine Weinert,
Birgit Heppt, Petra Stanat*

Hürde Bildungssprache?

Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse

1. Einleitung

Sprachliche Kompetenzen tragen maßgeblich zum Bildungsverlauf bei und ihnen kommt eine Schlüsselrolle im Bildungsprozess zu (Holler, 2007). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass „Transport, Vermittlung und Abruf von Leistungen in der Schule vornehmlich über Sprache – mündlich wie schriftlich – erfolgen“ (Holler, 2007, S. 25). Differenzierte sprachliche Fähigkeiten machen zugleich die Vermittlung komplexer Inhalte und Relationen möglich (Vygotskij, 2002) und sind von großer Bedeutung für Selbstregulierungsprozesse und sozialen Austausch (Weinert, 2006, 2007). Die Aneignung alltagssprachlich-kommunikativer Fähigkeiten im Allgemeinen und bildungssprachlicher Kompetenzen im Besonderen gilt deshalb als eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und als wichtig für die persönliche Bildungsbiographie.

In dem vorliegenden Beitrag werden zunächst der Gebrauch des Begriffs „Bildungssprache“ bzw. verwandter oder synonym verwendeter Begriffe (z. B. „(alltägliche) Wissenschaftssprache“, „Büchersprache“, „Sprache der Schule“, „akademische Sprache“) und damit im Zusammenhang stehende Terminologien (z. B. Sprachvarietät, Sprachregister, Sprachgenres, Sprachcode) thematisiert. Zugleich werden dahinterstehende konzeptuelle Auffassungen beleuchtet.¹

Anschließend wird auf die Abgrenzung zwischen Alltags- und Bildungssprache fokussiert sowie auf den Zusammenhang von Bildungssprache, Migration und Schulerfolg eingegangen. Des Weiteren werden erste Operationalisierungsansätze von Bildungssprache im deutschsprachigen Raum beschrieben.

1 Die dargestellten Begrifflichkeiten und deren Definitionen stellen eine Auswahl der am häufigsten verwendeten, mit dem Begriff Bildungssprache verwandten Termini und Konzeptionen dar. Weitere, von anderen Wissenschaftlern verwendete Begriffe hat Cummins (1991, 2000) zusammengestellt und die dahinterstehenden Ansichten und Konzepte auch beschrieben (Cummins, 2000).

Sodann werden ausgehend von der Annahme, dass bildungssprachliche Anforderungen in der Regel vergleichsweise komplexe grammatische Strukturen und einen anspruchsvollen Wortschatz beinhalten, während für alltagssprachliche Anforderungen oftmals ein einfacherer Wortschatz und einfachere grammatische Strukturen ausreichen, lexikalische und syntaktische Kompetenzen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vergleichend analysiert.

2. Zum Konzept „Bildungssprache“ – Begriffshistorie

Das Konzept „Bildungssprache“ ist an sich nicht neu. Bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts verwendete der deutsche Philosoph Moses Mendelssohn den Begriff „Büchersprache“ für das Phänomen, dass ein gehobener Wortschatz in Form von z. B. abstrakten Begriffen („Aufklärung“, „Kultur“, „Bildung“) nur schwer von dem „gemeine[n] Haufe[n]“ (Mendelssohn, 1784, S. 193), sondern eher von dem gebildeten Bürgertum verstanden wird (s. auch Moritz, 1785).

Der Begriff „Bildungssprache“ findet seit ca. 80 Jahren in der deutschsprachigen Literatur Verwendung (z. B. Drach, 1928). Die hinter dem Terminus stehende Definition unterlag jedoch einem inhaltlichen Wandel. So grenzte der deutsche Sprecherzieher Erich Drach (1928) mit dem Begriff „Bildungssprache“ die (Aus-)Sprache der Gebildeten von der Hochsprache („Bühnensprache“, S. 671) und der Mundart der gesellschaftlichen Unterschicht ab. Er inkludiert so in seine Begriffsdefinition neben den sprachlichen Merkmalen auch ein sprecherisches Merkmal, die Aussprache. In neueren Ansätzen zur Bildungssprache wird der letztgenannte Aspekt nicht mehr explizit thematisiert.

Der britische Soziologe Basil Bernstein (1959 bzw. 2010 [Nachdruck]) verwendete 1959 die Begriffe „formal language“ (S. 312 bzw. S. 55) und „public language“ (S. 311 bzw. S. 53). Als Merkmale für die formelle Sprache führt er z. B. grammatikalisch komplexe Satzstrukturen, den häufigen Gebrauch von kausalen und temporalen Präpositionen sowie von unpersönlichen Personalpronomen an. Als Merkmale für eine allgemein gesprochene, soziale Sprache nennt er einfache Satzstrukturen, die vermehrte Verwendung von kurzen Anweisungen und Fragen sowie einen eingeschränkten Gebrauch von Adjektiven und Adverbien.

Einige Jahre später führte Bernstein (1962, 1971) – ausgehend von der These, dass Sprachstruktur eng mit der Gesellschaftsstruktur verwoben sei – die Begrifflichkeiten „restricted code“ und „elaborated code“ (1971, S. 221) ein, um schichtspezifische Sprachunterschiede zu beschreiben. Als restringierten Sprachcode bezeichnet er die Sprache der Unterschicht, die sich z. B. durch einen begrenzten Gebrauch von Adverbien und Adjektiven auszeichnet. Im Unterschied dazu referenziert er mit dem Begriff des elaborierten Sprachcodes auf die Sprache der Mittel- und Oberschicht, für die er u. a. einen differenzierten Wortschatz als kennzeichnend ansieht. Eine wichtige Folge aus seiner Annahme ist, dass

Kinder der Mittel- und Oberschicht Fähigkeiten in beiden Sprachcodes erlangen und effektiv und flexibel zwischen diesen wechseln können, während Kinder der Unterschicht nur den restringierten Code erlernen² und deshalb eher mit einer sprachlich beschreibenden und weniger mit einer analysierenden Art und Weise zurechtkommen müssen. Speziell wird vermutet, dass ihnen das sprachliche Verarbeiten und Durchdringen von schwierigen und kognitiv anspruchsvollen sprachlich vermittelten Sinnzusammenhängen Probleme bereitet.

Ähnlich wie Bernstein hat der französische Soziologe Pierre Félix Bourdieu im Jahr 1982 (2005)³ den Zusammenhang zwischen dem Sprachregister verschiedener sozialer Gruppen und deren gesellschaftlicher Teilhabe und Bildungsbeteiligung beschrieben. Bourdieu (2005) geht davon aus, dass „die Sprachkompetenz, die nach *schulischen* Kriterien bewertet wird, genau wie andere Formen des kulturellen Kapitals vom Bildungsniveau abhängt, das nach Bildungstiteln und sozialem Lebenslauf gemessen wird“ (S. 69). Er spricht von „sprachlichem Kapital“, welches eine Form des inkorporierten, also verinnerlichten und körpergebundenen kulturellen Kapitals ist. Bourdieu und Passeron (1971) gehören zu den wenigen Autoren, die neben den formellen Aspekten von Bildungssprache und deren Gebrauch auch die Einstellung des Sprechers zur Bildungssprache thematisieren:

„In der Distanz zwischen der Muttersprache und der durch die Schule geforderten Sprache und gleichzeitig in den sozialen Bedingungen des (mehr oder weniger vollständigen) Erwerbs dieser Sprache liegt also die Wurzel für die unterschiedlichen Einstellungen zur Bildungssprache, die ehrfürchtig oder frei, verkrampft oder lässig, unbeholfen oder familiär, emphatisch oder beherrscht, angeberisch oder reserviert sein können. Sie bilden eines der eindeutigsten Kennzeichen für die soziale Stellung des Sprechenden.“ (Bourdieu & Passeron, 1971, S. 112)

Jürgen Habermas (1977), deutscher Philosoph und Soziologe, differenziert zwischen Umgangssprache, Wissenschaftssprache und Bildungssprache. Gemäß seinem Verständnis unterscheidet sich Bildungssprache vor allem durch ihr hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit (Orientierung an der Schriftsprache) und einen Wortschatz, der ein fachspezifisches Vokabular einschließt, von Umgangssprache. Bildungssprache wird primär in Medien (Zeitung, Nachrichtensendungen) und Bildungsinstitutionen (Schulen, Hochschulen) genutzt. Als Wissenschaftssprache bezeichnet er diejenige Sprache, die in der Forschung und in wissenschaftlichen Abhandlungen Verwendung findet. Sie ist somit Teil der Bildungssprache.

Die deutschen Romanisten Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1985) differenzieren zwischen einer „Sprache der Nähe“ und einer „Sprache der Distanz“ und fokussieren somit in ihrer Konzeptualisierung auf die Kommunikationsbedingungen

2 Aufgrund dieser Tatsache wird Bildungssprache von einigen Autoren auch als „Geheim-sprache“ bezeichnet (s. Vollmer & Thürmann, 2010, S. 109).

3 Übersetzung der französischen Originalausgabe von 1982.

und situativen Kontexte, in denen Sprache gesprochen wird. Während die Sprache der Nähe sowohl medial als auch konzeptionell mündlich ist, ist die Sprache der Distanz medial zwar auch mündlich, konzeptionell aber eher schriftsprachlich.

Bei seiner funktionellen Perspektive auf Sprache verwendet der englische Sprachwissenschaftler Michael A. K. Halliday (1978/1994) das Konzept eines sprachlichen Registers: „register is what a person is speaking, determined by what he is doing at the time“ (Halliday, 1978, S. 110). Gemäß Halliday und Kollegen (Halliday, McIntosh & Strevens, 1964) ist ein sprachliches Register – ebenso wie ein Dialekt – eine Form einer Sprachvarietät und wird durch drei Kontextfaktoren bestimmt: (1) durch das Thema („field“), über das gesprochen oder geschrieben wird, (2) durch die Beziehung („tenor“) zwischen Sprecher und Zuhörer bzw. Schreiber und Leser und (3) durch Erwartungen darüber, wie bestimmte Textsorten organisiert sein sollen („mode“, z. B. schriftlich/mündlich, dialogisch/monologisch). Ein kompetenter Sprecher bzw. Schreiber realisiert das richtige sprachliche Muster gemäß der jeweiligen Situation. Hierbei besteht ein Kontinuum von kontextabhängigen, mündlichen Äußerungen hin zu situationsentbundenen, schriftlichen Äußerungen.

Der Mehrsprachigkeitsforscher Jim Cummins (1984) hat die spezifischen Anforderungen einer sprachlichen Äußerung analysiert und er sieht a) das kognitive Anspruchsniveau der Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen und b) den Grad der Einbettung der sprachlichen Äußerung in den sozialen Kontext als zentrale Merkmale des Sprachgebrauchs an. Seine konzeptuellen Überlegungen stellt er graphisch in einem Quadrantenmodell dar (s. Abbildung 1).

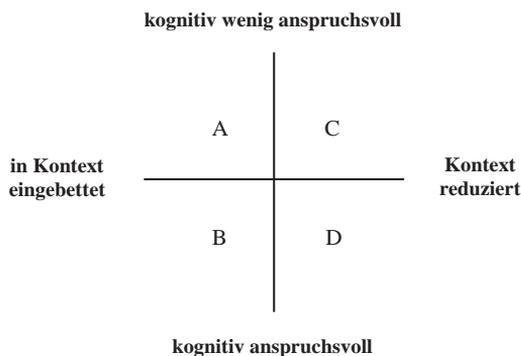


Abbildung 1: Matrix zu kognitivem Anspruchsniveau und kontextueller Einbettung von Sprache (nach Cummins 1984, S. 139, eigene Übersetzung)

Dem Quadranten A lassen sich z. B. Alltagsgespräche über das Wetter zuordnen; ein Beispiel für den Quadranten B wären mündliche Instruktionen darüber, wie man ein Bild malt. Unter den Quadranten C viele beispielsweise das Beschreiben

einer Geschichte, die man im Fernsehen gesehen hat, und dem Niveau des Quadranten D entspräche z. B. das Diskutieren eines Buchinhalts (nach Baker, 2001; s. auch Cummins, 2000).

Cummins prägte für Sprachfähigkeiten, die dem Quadranten A zuzuordnen sind, den Begriff „basic interpersonal communication skills“ (BICS) und für Sprachleistungen, die dem Quadranten D zuzuordnen sind, den Begriff „cognitive academic language proficiency“ (CALP). Basale zwischenmenschliche Kommunikationsfähigkeiten, BICS, sind demnach in kontextuell stark eingebetteten und kognitiv wenig anspruchsvollen Situationen ausreichend. Akademische Sprachfähigkeiten, CALP, sind hingegen in kontextreduzierten Situationen, in denen kaum auf mimische, gestische oder paralinguistische Hinweise zurückgegriffen werden kann, sowie bei kognitiv anspruchsvollen Inhalten vonnöten. Abbildung 2 visualisiert die Abgrenzung von BICS und CALP beispielhaft.



Abbildung 2: Beispiele für Situationen, in denen Alltags- und Bildungssprache zur Anwendung kommen

Cummins verdeutlicht die monolinguale Sprachkompetenz⁴ ergänzend mittels des sogenannten „Eisberg-Modells“ (s. Abbildung 3 auf S. 22). Alltagssprachliche Fähigkeiten werden hier als die sichtbare Oberflächenstruktur und kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten als verborgene Tiefenstruktur dargestellt.

Die Metapher des Eisbergs geht hierbei auf Roger Shuy zurück. Shuy (1978, 1981) differenzierte zwischen den „sichtbaren“, quantifizierbaren und formalen Aspekten von Sprache (Aussprache, Wortschatz und Grammatik) einerseits und den weniger sichtbaren und dadurch ungleich schwerer zu messenden pragmatischen Aspekten der Sprache andererseits (semantische und funktionale Bedeutung).

4 Eine Modifikation des Modells für bilinguale Sprachkompetenzen (Doppel-Eisberg-Modell) kann z. B. bei Cummins (1980) eingesehen werden.

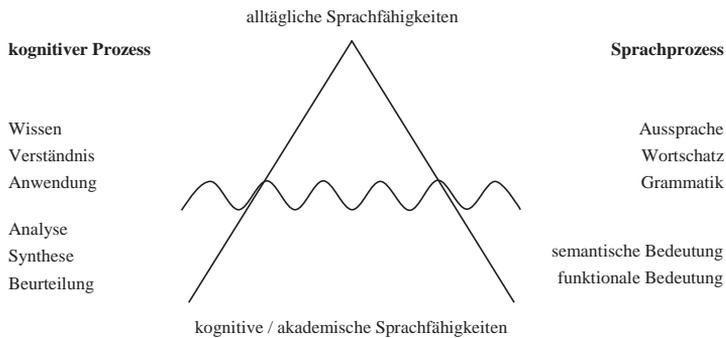


Abbildung 3: Eisberg-Modell der monolingualen Sprachkompetenz (Cummins, 1984, S. 138, eigene Übersetzung); beobachtbare Oberflächenstruktur: BICS, verborgene Tiefenstruktur: CALP

Die beteiligten kognitiven Prozesse stellt Cummins (1984) in seinem Eisberg-Modell in Anlehnung an Blooms Taxonomie zu den Stufen des Denkens (Bloom & Krathwohl, 1977) dar. Zu den „sichtbaren“ Prozessen gehören Wissen (Abruf von Informationen), Verständnis (Erfassen einer Grundbedeutung, ohne eine zwangsläufige Verknüpfung zu bereits bestehendem Wissen) und Anwendung (Anwenden des erworbenen Wissens in neuen Situationen). Zu den verborgenen Prozessen zählen die sprachliche Analyse (Analysieren und Gliedern von Informationen), Synthese (Verbinden von Informationen zu einem neuen Zusammenhang) und Beurteilung (Einschätzen der Angemessenheit von Ideen und Materialien für einen bestimmten Zweck).

Cummins' bildhafte Veranschaulichung illustriert, „warum in der Schulpraxis lange Zeit nicht erkannt wurde, dass Migrantenkinder bei der Einschulung häufig nicht in der Lage sind, dem Unterricht sprachlich zu folgen: Da sie auf dem Kommunikationsniveau von BICS mithalten konnten, ging man davon aus, dass ihre Deutschkenntnisse ausreichen, um auch den komplexeren Ansprüchen der Schulsprache entsprechen zu können“ (Koch, 2008, S. 44).

Der deutsche Linguist Konrad Ehlich (1995, 1999) hat den Begriff „Alltägliche Wissenschaftssprache“ (AWS) geprägt. Er definiert AWS als „Anteil an der Wissenschaftssprache, der sich sowohl aus alltäglichen wie aus mehr oder minder determinologisierten wissenschaftssprachlichen lexikalischen Strukturen zusammensetzt“ (Ehlich & Graefen, 2001, S. 372). AWS erachtet er als „Bestandteil, Resultat und zugleich Voraussetzung der Wissenschaftskommunikation, also unabdingbar für jeden, der sich am deutschen Wissenschaftsbetrieb beteiligen will“ (Ehlich & Graefen, 2001, S. 373; für eine detaillierte Beschreibung s. Uessler, Runge & Redder, 2013, in diesem Band).

Die amerikanische Linguistin Mary Schleppegrell (2001, 2004, 2012) verwendet mehrere Begriffe synonym zu Bildungssprache: Sprache der Schule („language of schooling“, Schleppegrell, 2001, S. 431), akademische Sprache („academic language“, Schleppegrell, 2012, S. 409), Register der Schule („registers of schooling“, Schleppegrell, 2012, S. 411) sowie Genres der Schule („genres of schooling“, Schleppegrell, 2004, S. 82). Die beiden Begriffe Register und Genre, bei deren Abgrenzung es oft zu Begriffsverwirrungen kommt (s. Lee, 2001; Sampson, 1997), definiert sie wie folgt: „A register is the constellation of lexical and grammatical features that characterizes particular uses of language“ (Schleppegrell, 2001, S. 431). „Genres are purposeful, staged uses of language that are accomplished in particular cultural contexts“ (S. 432). Sie geht davon aus, dass jedes Genre seine eigenen Registermerkmale hat, wobei schulbezogene Genres aber viele gemeinsame Merkmale aufweisen.

Schleppegrell (2004) hat – basierend auf Unterschieden zwischen Schulbuchtexten und schriftlichen Schülerarbeiten einerseits sowie Transkripten von alltäglichen, informellen Gesprächen andererseits – die linguistischen Merkmale akademischer Sprache für das Englische herausgearbeitet und beschrieben. Zu den wesentlichen Merkmalen der schulischen Sprache zählt sie zum einen den Gebrauch eines speziellen, oftmals abstrakten Vokabulars mit vielen Nominalisierungen und zum anderen den Einsatz von komplexen syntaktischen Strukturen (z. B. lange Nominalphrasen oder Satzgefüge mit Konnektoren zur Einordnung von temporalen und konzessiven Relationen). Die genannten Merkmale machen eine Verdichtung von Informationen möglich und dienen dem Transport von komplexen Sachverhalten.

Die beiden amerikanischen Bildungsforscherinnen Alison L. Bailey und Frances A. Butler definieren akademische Sprache in Abgrenzung zur Alltagssprache: „academic language is defined in our work as language that stands in contrast to the everyday informal speech that students use outside the classroom environment“ (Bailey & Butler, 2003, S. 9). Als wichtigste Sprachfunktionen, um ein vertieftes Verständnis der zentralen schulischen Lerninhalte erwerben und kommunizieren zu können, sehen sie das Analysieren, das Vergleichen, das Beschreiben, das Beobachten und die Niederschrift von wissenschaftlichen Informationen an.

Die deutsche Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin hat sich für den deutschsprachigen Raum für den Begriff „Bildungssprache“ ausgesprochen (Gogolin, 2009, S. 263). Gemäß Gogolin weist der Begriff „auf die Spezifik der im Schul- und Bildungskontext benutzten Redemittel“ hin, die „auch in diesem Kontext erworben bzw. vermittelt werden müssen“ (Gogolin, 2012, S. 162). Bildungssprache ist jedoch auch außerhalb des Bildungskontextes, also in anspruchsvollen Schriften oder öffentlichen Verlautbarungen, gebräuchlich (Gogolin, 2009). Als kennzeichnend für das bildungssprachliche Register nennt Gogolin (2009) in Anlehnung an Schleppegrell (2004) sowie Leseman und Kollegen (Leseman, Scheele, Mayo & Messer, 2007) folgende Merkmale: Auf der semantisch-lexikalischen Ebene gilt ein spezifischer, ausdifferenzierter Wortschatz als typisch für Bildungssprache. Auf der

morpho-syntaktischen Ebene sind der Einsatz elaborierter Formen des Ausdrucks von räumlicher Lage und Zeit sowie der Gebrauch argumentativer oder deklarativer Formen des Prädikats charakteristisch für das bildungssprachliche Register. Die syntaktische Struktur ist durch koordinierende oder subordinierende Konnektoren, die logische Beziehungen zum Ausdruck bringen, gekennzeichnet. Zudem ist Bildungssprache auf der textuellen Ebene eher monologisch als dialogisch gestaltet.

Die Germanistin Miriam Morek und ihre Kollegin Vivien Heller (Morek & Heller, 2012) nehmen neben der kommunikativen, der epistemischen und der Ungleichheiten produzierenden Funktion von Bildungssprache auch deren sozial-symbolische, identitätsstiftende Funktion in den Blick („Bildungssprache als Visitenkarte“, S. 79). Sie gehören damit zu den wenigen Autoren, die explizit auf die Funktion von Bildungssprache als „zentrales Mittel der Selbst- und Fremddarstellung“ und „der sozialen Positionierung“ (ebd.) eingehen.

In der folgenden Definition von Bildungssprache sind die wichtigsten Aspekte dieses sprachlichen Registers noch einmal prägnant zusammengefasst:

„Gemeint ist das einen schulischen Bildungsgang durchdringende formelle Sprachregister, das vor allem der Übermittlung von hoch verdichteten, kognitiv anspruchsvollen Informationen in kontextarmen Konstellationen dient. [...] Bildungssprache ist dasjenige Register, dessen Beherrschung den „erfolgreichen Schüler“ auszeichnet. Es unterscheidet sich von der „Umgangssprache“ durch die Verwendung fachlicher Terminologie und die Orientierung an syntaktischen Strukturen, Argumentations- und Textkompositionsregeln, wie sie für schriftlichen Sprachgebrauch gelten.“ (Gogolin, 2008, S. 26)

3. Abgrenzung zwischen Alltags- und Bildungssprache

Gerade im Hinblick auf die Erfassung von Bildungssprache ist eine möglichst klare Abgrenzung zwischen BICS und CALP bzw. eine möglichst genaue Beschreibung der Merkmale von Bildungssprache notwendig. Da die Abgrenzung von Alltags-⁵ und Bildungssprache nicht einfach als dichotome Trennung, sondern eher als relative Kategorisierung entlang eines Kontinuums angesehen wird (s. Abbildung 4 auf S. 25), erscheint eine eindeutige, uneingeschränkt gültige Charakterisierung jedoch weder sinnvoll noch möglich.

Zur Abgrenzung zwischen Alltags- und Bildungssprache werden Unterscheidungsmerkmale auf der inhaltlichen, der kontextuellen, der textuellen und insbesondere der sprachkomponenten-bezogenen Ebene herangezogen. Wie bereits unter Abschnitt 2. ausgeführt, stehen auf der inhaltlichen Ebene einfache Inhalte kognitiv anspruchsvollen Inhalten gegenüber, auf der kontextuellen Ebene bilden

5 Alltagssprache wird von Obermayer (2013) auch als „Sprache im engeren Sinne“ bezeichnet. Habermas (1977) verwendet den Begriff „Umgangssprache“.

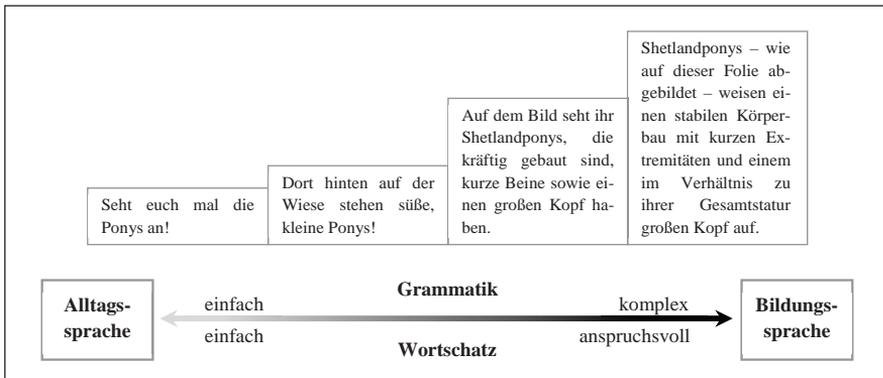


Abbildung 4: Kontinuum von Alltagssprache zu Bildungssprache

in einen Kontext eingebettete Situationen den Gegenpol zu kontextreduzierten Situationen, und auf der textuellen Ebene lässt sich zwischen dialogischen und monologischen Spracheinheiten unterscheiden. Auf der sprachkomponentenbezogenen Ebene sind vor allem lexikalische und syntaktische Unterscheidungsmerkmale von Bedeutung, da sich Bildungssprache auf dieser Ebene insbesondere durch einen spezifischeren Wortschatz und komplexere syntaktische Strukturen von der Alltagssprache unterscheidet. Tabelle 1 (s. S. 26) gibt einen systematischen Überblick über die von verschiedenen Autoren im Hinblick auf die Abgrenzung von Alltagssprache und Bildungssprache genannten lexikalischen und syntaktischen Merkmale.

4. Bildungssprache, Migration und Schulerfolg

Ein wiederkehrender Befund der Bildungsforschung ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem schwächere Leistungen erzielen als Kinder und Jugendliche aus Familien ohne Migrationsgeschichte (z.B. Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Als eine der wesentlichen Ursachen für die beobachtbaren Leistungsrückstände gilt eine unzureichende Beherrschung der Unterrichtssprache (vgl. Baumert & Schümer, 2001), da Alltagssprache nicht ausreicht, um in der fach- und bildungssprachlich orientierten Sprache der Schule erfolgreich zu sein (Dehn, 2011). Bildungssprachlichen Kompetenzen wird hierbei eine Doppelfunktion zugeschrieben: So wird nicht nur angenommen, dass sie von entscheidender Bedeutung beim Erwerb von Wissen (Input-Ebene) sind, sondern auch, dass Bildungssprache das Medium für den Nachweis von Wissen (Output-Ebene) ist. Die „Befähigung, Bildungssprache verstehen und verwenden zu können, entscheidet [somit] über Schulerfolg“ (Lange, 2012, S. 126).

Tabelle 1: Übersicht über die von verschiedenen Autoren beschriebenen lexikalischen und syntaktischen Merkmale von Alltags- und Bildungssprache¹

Studie	lexikalische und syntaktische Merkmale von Alltagssprache (BICS)	lexikalische und syntaktische Merkmale von Bildungssprache (CALP)
Butler, Lord, Stevens, Borrego & Bailey (2004, S. 20)	<ul style="list-style-type: none"> - kurze, hochfrequente Wörter - kurze, einfache Sätze 	<ul style="list-style-type: none"> - viele Wörter mit drei oder mehr Silben; niederfrequente Wörter; viele morphologisch abgeleitete Wörter - lange Nominalphrasen und vermehrte Anzahl an untergeordneten Sätzen; Passivkonstruktionen, Präpositionalphrasen, Partizipialkonstruktionen
Bernstein (2010, S. 53, S. 65; 1971)	<ul style="list-style-type: none"> - eingeschränkter Wortschatz - mehr konkrete Beschreibungen - kürzere und oft unvollständige Sätze - einfache Sätze und wenige einfache Konjunktionen und Präpositionen 	<ul style="list-style-type: none"> - größerer Wortschatz - mehr abstrakte Beschreibungen - längere und meist vollständige Sätze - mehr logische Modifikationen durch komplexe Syntax und vielfältige Konjunktionen und Präpositionen
Eckhardt ² (2008, S. 70ff)	<ul style="list-style-type: none"> - alltäglicher Wortschatz - Verwendung kurzer sowie grammatisch unvollständiger Sätze - Verwendung direkter Fragen und Anweisungen 	<ul style="list-style-type: none"> - spezifischer (Fach-)Wortschatz - Verwendung von Komposita, Derivaten, Wortkürzungen, Konversionen, Substantivierungen - häufiger Einsatz des Nominativs
Gogolin & Lange (2011, S. 112, S. 114)	<ul style="list-style-type: none"> - Verwendung deiktischer Mittel (z. B. „das da“) oder Sätze, die im strengen Sinne grammatischer Korrektheit unvollständig sind 	<ul style="list-style-type: none"> - differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen - nominale Zusammensetzungen; normierte Fachbegriffe - explizite Markierungen der Kohäsion; Satzgefüge; unpersönliche Konstruktionen; Funktionsverbgefüge; umfangliche Attribute
Neugebauer & Noradi (1999, S. 166)	<ul style="list-style-type: none"> - z. B. sich auf Alltagshandlungen beziehende Ausdrücke, Gefühlsausdrücke - z. B. einfache Sätze, einfache Verformen (Präsens, Perfekt, Konj. II), einfache Nominalformen mit Präpositionen und einfachen Attributen 	<ul style="list-style-type: none"> - z. B. Fachausdrücke, komplexe und abstrakte Begriffe - z. B. komplexe Nominalformen mit Partizipialattributen, Präpositionalgefüge, Verformen im Präteritum, Plusquamperfekt, Fut. I + Fut. II, Konj. I, Passiv, komplexe Sätze

Anmerkungen:

- 1 In dieser Übersicht werden primär strukturell-komponenten-bezogene Ansätze zur Unterscheidung von BICS und CALP herangezogen.
- 2 Merkmale zu CALP z. T. bezogen auf Fachsprache und/oder unter Bezugnahme auf andere Autoren (z. B. Biber, 1995; Roelcke, 1999).

Becker und Beck (2011, S. 121) beschreiben die Zusammenhänge wie folgt:

„Als unbestritten gilt inzwischen auch, dass in Bezug auf den Bildungserfolg der Migrationsstatus ein Spezialfall des kausalen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen ist (Beck et al. 2010; Kristen und Dollmann 2010; Kalter et al. 2007; Esser 2006; Kristen 2006; Kalter 2005). Darüber hinausgehende spezifische Nachteile von Migranten beim Bildungserfolg scheinen „vorwiegend mit noch vorhandenen Sprachproblemen (und hier vorwiegend im Elternhaus) verbunden zu sein“ (Kalter 2005: 324). Gerade diese Sprachprobleme bei den zugewanderten Eltern führen – abgesehen von deutschsprachigen Migranten – in der Regel zu markanten Nachteilen ihrer Kinder bei den Schulleistungen, Zensuren, Bildungsempfehlungen, Bildungsübergängen und schließlich bei den Bildungsabschlüssen (Esser 2006; Steinbach und Nauck 2004).“

Aufgrund der vermuteten gravierenden Folgen einer unzureichenden Beherrschung des bildungssprachlichen Registers stellt sich die Frage, inwieweit es Kindern mit Migrationshintergrund gelingt, ihre Defizite auszugleichen bzw. wie lange sie unter welchen Bedingungen brauchen, um ein ähnliches bildungssprachliches Kompetenzniveau wie ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund zu erreichen.

Im deutschsprachigen Raum ist die empirische Befundlage zur Aneignung von Bildungssprache und den dabei auftretenden spezifischen Hürden äußerst lückenhaft (Lengyel, 2010). Für den angelsächsischen Raum analysierte Cummins (1981a) Daten von 5.386 Fünft-, Siebt- und Neuntklässlerinnen und -klässler aus Toronto, von denen 1.210 außerhalb Kanadas geboren wurden und Englisch als Zweitsprache lernten. Er berichtet, dass Zweitsprachlerinnen und -lerner, die zum Immigrationszeitpunkt sechs Jahre alt oder älter waren, im Durchschnitt mindestens fünf Jahre benötigen, um vergleichbare bildungssprachliche Fähigkeiten zu erlangen wie ihre monolingualen Mitschülerinnen und Mitschüler. Sprachliche Fähigkeiten, die für kontext-eingebettete Situationen ausreichend sind, werden hingegen schneller, innerhalb von ca. zwei Jahren, erworben (Cummins, 1981b). Basierend auf diversen Forschungsergebnissen hat Cummins die Erwerbsdauer für BICS und CALP mittels hypothetisch angenommener Kurven dargestellt (s. Abbildung 5 auf S. 28).

Mit Förderung in der Zweitsprache gelingt es vermutlich etwas schneller, ähnliche bildungssprachliche Kompetenzen wie Muttersprachler zu erreichen (s. Tabelle in Gogolin, 2007, S. 23). Zu berücksichtigen ist aber generell, dass auch das Sprachniveau monolingual deutschsprachiger Kinder keineswegs homogen ist und der Erwerb einer Zweitsprache von einer Vielzahl von Merkmalen der Erwerbssituation abhängt. Dennoch bleibt der Befund bestehen, dass in deutschen Schulen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich geringere Leistungen erzielen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund.

Allerdings ist bislang unzureichend geklärt, welche speziellen (bildungssprachlichen) Merkmale eine besondere Hürde für Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache und Kinder aus bildungsfernen deutschsprachigen Familien darstellen. Testverfahren, die die Erfassung bildungssprachlicher Fähigkeiten erlauben, fehlen weitgehend.

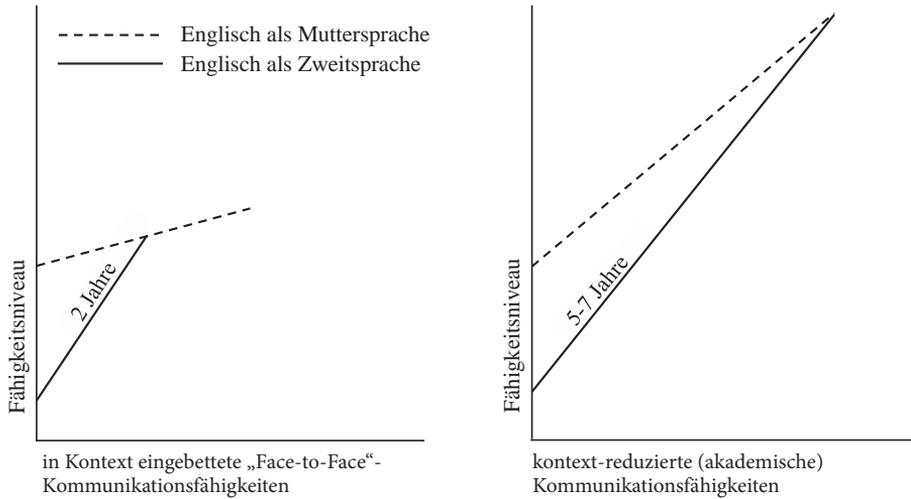


Abbildung 5: Benötigte Dauer, um altersangemessene alltagsprachliche (links) und bildungssprachliche (rechts) Fähigkeiten in einer Zweitsprache zu erwerben (Cummins, 1981b, S. 16, eigene Übersetzung)

Ein erster Ansatz zur Operationalisierung von Bildungssprache im deutschen Sprachraum stammt von der Erziehungswissenschaftlerin Andrea G. Eckhardt (2008). Sie hat in ihrer Dissertation zur Erfassung von Bildungssprache bei Grundschulkindern verschiedene, gezielt entwickelte Hörverstehentexte eingesetzt. In diesen Texten wurde entweder der Inhalt, der Wortschatz und die Grammatik oder die kontextuelle Einbettung variiert. Die Verstehensleistungen der Kinder wurden mittels Fragen zu den Textinhalten geprüft. Entgegen den Erwartungen fand sich (bei Kontrolle des sozio-ökonomischen Hintergrunds) kein Interaktionseffekt zwischen dem Migrationsstatus (Kinder deutscher versus nicht-deutscher Herkunftssprache) und den sprachlichen Merkmalen der Texte (Alltagsprache versus Bildungssprache). Offen bleibt, ob sich ein Interaktionseffekt erst dann zeigen würde, wenn alle genannten Textmerkmale (Inhalt, Wortschatz und Grammatik, kontextuelle Einbettung) gleichzeitig in einem Text berücksichtigt worden wären.

Des Weiteren wurden und werden im Rahmen des interdisziplinären Verbundprojekts „Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra): Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik“⁶ in Zusammenarbeit zwischen entwicklungspsychologischer (Leitung: S. Weinert), erziehungswissenschaftlicher (Leitung: P. Stanat) und

6 Es handelt sich hierbei um ein Verbundprojekt der „Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS)“, das mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01GJ0975 (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), 01GJ0976 (Freie Universität Berlin) und 01GJ0977 (Universität Hamburg) gefördert wurde.

linguistischer Expertise (Leitung: A. Redder) Aufgaben erarbeitet, die speziell auf die Messung bildungssprachlicher Fähigkeiten von Grundschulkindern abzielen. Im psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Teilprojekt stehen dabei Aufgaben zur Erfassung des bildungssprachlichen Hörverstehens und des bildungssprachlichen Wortschatzes, insbesondere des Konnektorenverständnisses, im Vordergrund. Die Hörverstehenstexte wurden bezugnehmend auf die Ergebnisse von Eckhardt (2008) durch systematische Variation von Wortschatz und Grammatik bei gleichbleibendem Inhalt so konstruiert, dass zu einem Thema jeweils vier Textvarianten entstanden: 1) einfacher Wortschatz – einfache Grammatik, 2) anspruchsvoller Wortschatz – einfache Grammatik, 3) einfacher Wortschatz – komplexe Grammatik, 4) anspruchsvoller Wortschatz – komplexe Grammatik. Erste Analysen zeigen, dass Grundschul Kinder mit nicht-deutschem Sprachhintergrund sowohl bei den sprachlich einfacheren (Textvariante 1) als auch bei den sprachlich anspruchsvolleren, eher bildungssprachlichen Texten (Textvariante 4) gegenüber einsprachig Deutsch aufwachsenden Kindern deutliche Einschränkungen aufweisen (Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, 2012). Ein Interaktionseffekt zwischen dem Sprachhintergrund der Kinder und den Textmerkmalen zeigte sich jedoch auch hier nicht, d. h. für die Kinder mit nicht-deutschem Sprachhintergrund wurde – im Einklang mit den Ergebnissen von Eckhardt (2008) – bei der Verarbeitung besonders komplexer Sprache kein zusätzlicher Leistungsnachteil nachgewiesen. Detailliertere Ergebnisse zu allen vier Textvarianten werden derzeit zur Publikation vorbereitet (Heppt, Stanat, Dragon, Berendes & Weinert, i. Vorb.).

5. Fragestellungen

Vorliegende Verfahren zur Messung des rezeptiven Wortschatzes und des Grammatikverständnisses fokussieren nicht speziell auf schulische Anforderungen und Bildungssprache. Allerdings kann vermutet werden, dass bildungssprachliche Anforderungen in der Regel vergleichsweise komplexe grammatische Strukturen und einen anspruchsvollen Wortschatz beinhalten, während für Alltagssprachliche Situationen oftmals ein eher einfacher Wortschatz und relativ einfache grammatische Strukturen ausreichend sind.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden lexikalische und syntaktische Kompetenzen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund vergleichend analysiert. Speziell soll empirisch geprüft werden, ob Kindern aus zugewanderten Familien ein anspruchsvoller Wortschatz und anspruchsvolle grammatische Konstruktionen, wie sie auch für bildungssprachliche Anforderungen charakteristisch sind, besondere Probleme bereiten. Hierzu werden die rezeptiven Wortschatz- und Grammatikfähigkeiten von Kindern unterschiedlicher sprachlicher Herkunft bei einfacheren und anspruchsvollen Aufgaben untersucht und hinsichtlich differenzieller Effekte getestet. Sofern anspruchsvollere Anforderungen im Unterschied zu grund-

legenderen Anforderungen tatsächlich eine besondere Herausforderung für Kinder mit Migrationshintergrund darstellen, sollte sich dies in einer bedeutsamen Wechselwirkung zwischen Migrationsstatus und sprachlichen Anforderungen zeigen.

6. Methode

6.1 Stichprobe

Da die Leistungen von Kindern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte miteinander verglichen werden sollten, war es entscheidend, dass Kinder aus zugewanderten Familien einen substanziellen Anteil der Untersuchungsstichprobe ausmachten. Daher wurden die Erhebungen in zwei deutschen Großstädten mit hohem Migrantenanteil (Berlin und Köln) durchgeführt.

In Abhängigkeit von der Zuwanderungsgeschichte der Kinder wird im Folgenden zwischen drei Gruppen unterschieden: Kinder ohne Migrationshintergrund, deren Elternteile beide in Deutschland geboren wurden, Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen ein Elternteil aus dem Ausland stammt, und Kinder mit Migrationshintergrund, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Unterscheidung erfolgte basierend auf Angaben der Eltern bezüglich ihres jeweiligen Geburtslandes. Insgesamt nahmen 1.194 Kinder der zweiten und dritten Klassenstufe an den Erhebungen teil. In die im Folgenden berichteten Analysen wurden jedoch ausschließlich die Daten von Kindern einbezogen, von denen neben vollständigen Leistungsdaten auch vollständige Angaben zum Migrationsstatus und zum sozio-ökonomischen Hintergrund (Highest International Socio-Economic Index, HISEI; Ganzeboom, de Graaf, Treiman & de Leeuw, 1992) vorliegen, da diese Informationen in den Analysen berücksichtigt werden. Dadurch reduzierte sich die Stichprobe auf $N = 493$ (Wortschatz) bzw. $N = 485$ (Grammatik). Eine genaue Beschreibung der Stichproben kann Tabelle 2 entnommen werden (s. o. S. 26).

6.2 Erhebungsinstrumente

Im Projekt „BiSpra“ wurden neben den Daten zur Operationalisierung von Bildungssprache durch Hörverstehenstexte als funktional-integratives Sprachmaß auch einzelne Sprachkomponenten – in diesem Fall Wortschatz- und Grammatikfähigkeiten – erhoben. Zur Erfassung des rezeptiven Wortschatzes wurde die Kurzform 3 des WWT 6-10 (Wortschatz- und Wortfindungstest für Sechs- bis Zehnjährige; Glück, 2007) eingesetzt; zur Erfassung des Grammatikverständnisses diente eine Auswahl von 38 Items aus dem TROG-D (Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses; Fox, 2006). Bei diesen Verfahren sollen die Kinder zu einem auditiv dargebotenen Wort oder Satz aus vier Bildern dasjenige heraus-

Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung

	Geschlecht		Klassenstufe			Migrationsstatus		Alter	SES ⁴
	männlich	weiblich	zweite	dritte	beide Elternteile aus DE	ein Elternteil aus dem Ausland	beide Elternteile aus dem Ausland		
rezeptiver Wortschatz (N = 493)	256 (51,9%)	237 (48,1%)	239 (48,5%)	254 (51,5%)	287 ¹ (58,2%)	107 (21,7%)	99 (20,1%)	8;2 Jahre (SD = 0;9)	52,3 (SD = 17,0)
Grammatikverständnis (N = 485)	250 (51,5%)	235 (48,5%)	238 (49,1%)	247 (50,9%)	272 ² (56,1%)	110 (22,7%)	103 (21,2%)	8;2 Jahre (SD = 0;8)	52,5 (SD = 17,1)

Anmerkungen:

- 1 25,4 Prozent dieser Gruppe haben einen Migrationshintergrund der zweiten Generation (mindestens ein Großelternanteil ist im Ausland geboren).
- 2 22,4 Prozent dieser Gruppe haben einen Migrationshintergrund der zweiten Generation (mindestens ein Großelternanteil ist im Ausland geboren).
- 3 *M* = Mittelwert.
- 4 Der sozio-ökonomische Status (Socio-Economic Status; SES) wurde über den HISEI (Highest International Socio-Economic Index; Ganzeboom et al., 1992) operationalisiert.

suchen, das zu dem sprachlichen Input passt. Die Auswahl der Items erfolgte basierend auf Daten einer Pilotierungsstudie; es wurden nur diejenigen Items ausgewählt, bei denen sich ausreichend Varianz in den Schülerleistungen gezeigt hat. Beide Verfahren wurden für Gruppenerhebungen entsprechend adaptiert.

Für die Analysen wurden die Itemsets von WWT 6-10 und TROG-D mittels Mediansplit (basierend auf den Daten der Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte) in einen einfacheren und einen anspruchsvolleren Itemblock aufgeteilt. Im einfacheren Itemblock des Wortschatztests finden sich Wörter wie z. B. „Pflanze“, „abtrocknen“ oder „hässlich“; im anspruchsvolleren Itemblock sind es Ausdrücke wie beispielsweise „Wappen“, „demonstrieren“ oder „vertraut“. Eine Analyse der Wortfrequenzen zeigt, dass dabei Wörter, die in den einfacheren Itemblock fallen, oft deutlich höhere Auftretenshäufigkeiten aufweisen als Wörter des anspruchsvolleren Itemblocks. So taucht das Wort „Pflanze“ im Korpus childLex⁷ fast 19 Mal häufiger auf als das Wort „demonstrieren“. Die einfacheren Items können demnach als hochfrequent und eher alltagssprachlich und die anspruchsvolleren Items als niederfrequent und eher bildungssprachlich gewertet werden. Vergleichbares gilt auch für den Grammatiktest, dessen einfacherer Itemblock u. a. die Subordination mit „dass“ oder auch Sätze mit Präpositionen wie „unter“ oder „über“ umfasst. Der anspruchsvollere Itemblock enthält z. B. Doppelobjekte („Die Frau malt dem Jungen das Mädchen.“, „Der Mann gibt den Hund der Katze.“), Topikalisierungen („Den Elefanten schiebt das Mädchen.“, „Dem Mädchen gibt der Junge Blumen.“) und disjunktive Konjunktionen („weder – noch“).

Ergänzend zu den Kompetenzmaßen wurden die Eltern der Kinder zu ihrer Herkunft befragt, um den Migrationsstatus der Kinder zu erfassen. Zudem wurden die derzeit ausgeübten Berufe der Eltern erfasst, um den HISEI als Maß für den sozio-ökonomischen Status (SES) bestimmen zu können.

7. Ergebnisse

Die lexikalischen und syntaktischen Leistungen der Kinder wurden differenziert nach a) einfachen vs. anspruchsvollen Aufgaben und b) dem Migrationsstatus der Kinder betrachtet. Hierzu wurden zweifaktorielle Kovarianzanalysen berechnet. In die erste Kovarianzanalyse gingen die Faktoren „Itemschwierigkeit Wortschatz“ (Faktorstufen „einfacher Itemblock“, „anspruchsvoller Itemblock“) und „Migrationsstatus“ (Faktorstufen „beide Elternteile in Deutschland geboren“, „ein Elternteil im Ausland geboren“, „beide Elternteile im Ausland geboren“) ein. Die Faktoren

7 Die Frequenzen basieren auf dem noch nicht frei zugänglichen Korpus childLex. Die Auswertungen beziehen sich auf Kinder- und Lesebücher für Kinder der 1.–6. Klasse. Nähere Informationen dazu finden sich unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/max-planck-forschungsgruppen/mpfg-read/projekte/childlex> (zuletzt aufgerufen am 02.10.2013) oder bei Schroeder, Würzner, Heister, Geyken & Kliegl (i. Vorb.).