

Jennifer Paetsch, Annkathrin Darsow,
Anja Skibbe, Petra Stanat

INGA 3-4

Instrument zur Erfassung
grammatischer Fähigkeiten
in der 3. und 4.
Jahrgangsstufe

Bildungsbezogene Sprachtests

herausgegeben von
Michael Becker-Mrotzek,
Hans-Joachim Roth,
Petra Stanat

Band 1

Jennifer Paetsch, Annkathrin Darsow,
Anja Skibbe, Petra Stanat

INGA 3–4

Instrument zur Erfassung **grammatischer**
Fähigkeiten in der 3. und 4. Jahrgangsstufe



Waxmann 2020
Münster • New York

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01GJ1202 (Humboldt-Universität zu Berlin) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Bildungsbezogene Sprachtests, Band 1

ISSN 2699-8211

Print-ISBN 978-3-8309-4145-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9145-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2020
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach

Illustrationen: Rike Genth

Druck: Lindhauer, Delbrück

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

1. Einleitung	7
1.1 Hinweise zum Umgang mit dem Testhandbuch	7
2. Grammatikerwerb von Kindern	8
2.1 Grammatikerwerb von einsprachigen Kindern	8
2.2 Grammatikerwerb von mehrsprachigen Kindern	9
3. Konzeption des Grammatiktests INGA 3–4	11
3.1 Anwendungsbereich	11
3.2 Entstehungskontext und Entwicklung	11
3.3 Theoretischer Hintergrund zu den ausgewählten grammatischen Strukturen	12
Konjugation von Verben	12
Deklination von Artikeln	14
Personalpronomen	15
Wortstellung	16
Satzverbindungen	17
Relativpronomen	17
4. Beschreibung der Untertests von INGA 3–4	19
4.1 Untertest Konjugation von Verben	19
4.2 Untertest Deklination von Artikeln	19
4.3 Untertest Wortstellung	19
4.4 Untertest Personalpronomen (nur 3. Jahrgangsstufe)	19
4.5 Untertest Relativpronomen	20
4.6 Untertest Satzverbindungen (nur 4. Jahrgangsstufe)	20
5. Durchführung	21
5.1 Allgemeine Hinweise	21
5.2 Räumliche Voraussetzungen	21
5.3 Testmaterial	21
5.4 Instruktion: Allgemeine Anweisungen	22
5.5 Instruktion für die Jahrgangsstufe 3	22
5.6 Instruktion für die Jahrgangsstufe 4	28
5.7 Übersicht: Aufgaben und Bearbeitungszeiten (ohne Instruktion)	34
6. Auswertung und Interpretation	35
6.1 Ermittlung der Testrohwerte	35
6.2 Ermittlung der Normwerte	35
6.3 Ergebnisprofil	36
6.4 Hinweise zur Wahl der Bezugsgruppe (Auswahl einer Normtabelle)	36
6.5 Hinweise zur Interpretation	37

7. Normierungsstichprobe	38
8. Itemkennwerte und Testgütekriterien	41
8.1 Itemkennwerte.....	41
8.2 Objektivität	42
8.3 Reliabilität.....	42
8.4 Validität.....	43
Literatur	46
Anhang.....	49
Normwerttabellen	49
Auswertungsbogen.....	65
Lösungsschema für Jahrgangsstufe 3.....	66
Lösungsschema für Jahrgangsstufe 4.....	69

1. Einleitung

Ein Teil der Kinder, die in Deutschland aufwachsen, kommt mit deutschen Sprachkompetenzen in die Schule, die nicht ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können. Das betrifft neben verschiedenen anderen Aspekten sprachlicher Kompetenz auch grammatische Fähigkeiten. Nicht nur Kinder, die in ihren Familien eine andere Sprache als Deutsch sprechen, sondern auch Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen wenige Anregungen für den Erwerb der deutschen Sprache erhalten, haben oft Schwierigkeiten mit der deutschen Grammatik (z. B. Dubowy et al., 2008). Es ist unumstritten, dass diese Kinder besondere Förderung erhalten müssen, um sie in die Lage zu versetzen, Bildungsprozesse erfolgreich zu bewältigen. Um Kinder und Jugendliche in ihrem Aneignungsprozess der deutschen Sprache gezielt unterstützen zu können, müssen Förderangebote nicht nur an sprachlichen Zielen ausgerichtet, sondern auch an den jeweiligen Sprachstand der Lernenden angepasst werden (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2009). Hierfür ist der Einsatz diagnostischer Verfahren erforderlich, die zur Erfassung der individuellen Voraussetzungen geeignet sind (z. B. Langfeldt & Tent, 1999). Standardisierten Testverfahren, die psychometrischen Gütekriterien entsprechen, kommt hierbei eine wichtige Rolle zu, da sie ermöglichen, sprachliche Kompetenzen objektiv, reliabel und valide zu erfassen und einzuordnen.

INGA 3–4 ist ein Test zur Erfassung *produktiver grammatischer Fähigkeiten* von Dritt- und Viertklässlern. Der Test wurde sowohl für monolingual deutschsprachige Schülerinnen und Schüler als auch für Schülerinnen und Schüler, die in ihren Familien eine andere Sprache als Deutsch sprechen, entwickelt. Zur Bearbeitung des Tests benötigen die Kinder keine expliziten Grammatikkenntnisse im Sinne von Regelkenntnissen. Da es sich um ein Gruppenverfahren handelt, kann der Test nicht nur mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, sondern auch mit der ganzen Klasse durchgeführt werden. Durchführung und Auswertung des Tests sind vollständig standardisiert. Jeder Untertest kann auch einzeln eingesetzt werden. Es liegen getrennte Prozentrangnormen für die dritte und die vierte Jahrgangsstufe sowie für Kinder, die mit beiden Elternteilen Deutsch sprechen und für Kinder, die mit mindestens einem Elternteil eine andere Sprache als Deutsch sprechen, vor. Das Testhandbuch umfasst zudem eine Beschreibung des theoretischen Hintergrunds zum Grammatikerwerb, eine Anleitung zur Testdurchführung im Klassenverband, zur Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten sowie Informationen zu den Testgütekriterien und zur Normierung des Verfahrens.

1.1 Hinweise zum Umgang mit dem Testhandbuch

In den Kapiteln 2 und 3 werden die theoretischen Grundlagen der Testkonzeption und der Entstehungskontext des Testes ausführlich beschrieben. In Kapitel 4 werden die Untertests von INGA 3–4 dargestellt. Testanwenderinnen und -anwender erhalten in den Kapiteln 5 und 6 alle Informationen für die Durchführung von INGA 3–4. Die Kapitel 7 und 8 enthalten darüber hinaus Informationen zur Normierung und Testgüte. Die Testhefte und das Auswertungsblatt für das Ergebnisprofil können als Kopiervorlage unter www.waxmann.com/buch4145 kostenfrei heruntergeladen werden. Der Anhang beinhaltet das Auswertungsschema mit den Musterlösungen und Normtabellen.

2. Grammatikerwerb von Kindern

2.1 Grammatikerwerb von einsprachigen Kindern

Der Spracherwerb von Kindern ist ein komplexer Vorgang. Kinder müssen sich Qualifikationen in verschiedenen sprachlichen Bereichen aneignen (Ehlich, 2005), zu denen auch der Erwerb grammatischer Kompetenzen gehört. Kinder erwerben ihre Erstsprache, also die Sprache, die sie als erstes erwerben und die in der Familie gesprochen wird, unbewusst und ungesteuert, d.h. ohne Instruktion. Sie können grammatische Strukturen verstehen, bevor sie diese selbst produzieren. Allerdings gibt es auch Bereiche der Grammatik, in denen die Kinder bereits Strukturen produzieren, bevor sie diese korrekt interpretieren können, z.B. Passivsätze (Schulz, 2007).

Im Prozess des Spracherwerbs produzieren Kinder zunächst Einheiten, die sie als Ganzes abgespeichert haben. Die Grammatik dieser Äußerungen entspricht daher oft schon früh der zu erlernenden Sprache. Im weiteren Verlauf werden diese Einheiten unbewusst analysiert, und die Kinder erwerben sukzessive Regeln. Beim Erwerb der Grammatikregeln helfen den Kindern u.a. der Sprechrhythmus sowie die Betonung von Wörtern und Äußerungen (Kemp & Bredel, 2008, S. 80). In diesem Stadium des Regelerwerbs treten häufig Übergeneralisierungen auf. Dabei wenden die Kinder erworbene Regeln auf Einheiten an, für die diese Regeln nicht gelten. Ein typisches Phänomen ist die Übertragung der Flexion regelmäßiger Verben auf unregelmäßige Verben (z.B. *er gehte*). Durch den weiteren sprachlichen Input erfolgt dann im Laufe der Zeit eine Restrukturierung, und es werden auch unregelmäßige Strukturen nach und nach erworben. Der Spracherwerb erfolgt bei Strukturen mit derartigen Umbauprozessen somit nicht linear, sondern nimmt eher einen u-kurven-förmigen Verlauf (Karmiloff-Smith, 1992, S. 19f.): Die Strukturen werden zunächst ganzheitlich abgespeichert und korrekt produziert, im Zuge des Regelerwerbs übergangsweise falsch gebildet und zuletzt analysiert und korrekt produziert.

Beim Erwerb von Strukturen konnten für einige Phänomene feste Erwerbssequenzen beobachtet werden, die alle Kinder durchlaufen. Jedes Erwerbsstadium ist Lernvoraussetzung für den Erwerb des nachstehenden Stadiums, wobei es auch Überschneidungen gibt. Sukzessive nähern sich die Übergangssysteme, die auch als *Lernersprachen* bezeichnet werden, der Zielsprache an. Durch diesen Prozess der Sprachaneignung entsprechen die Übergangssysteme nicht immer der zu erlernenden Sprache, sondern enthalten auch von ihr abweichende Merkmale, wobei die Übergangssysteme in sich weitgehend konsistent sind. Von den Kindern produzierte Strukturen, die nicht der zu erlernenden Sprache entsprechen, können daher Hinweise auf den Stand des Spracherwerbs geben. Solange Fehler nicht über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben, sind sie unkritisch. Die Aneignungsgeschwindigkeit variiert von Kind zu Kind, wobei der Grammatikerwerb zum Zeitpunkt des Schuleintritts weitgehend abgeschlossen ist (Schulz, 2007, S. 77). Im weiteren Verlauf erwerben Kinder noch komplexere bzw. voraussetzungsreichere Strukturen, z.B. den Konjunktiv oder das Passiv, aber auch in der Grundschulzeit können weiterhin Fehlbildungen im Bereich der grundlegenden Strukturen auftreten (Jeuk, 2015, S. 68). Allerdings gilt der Grammatikerwerb im Schulalter weitgehend als „terra incognita“ (Kemp & Bredel, 2008, S. 102).

2.2 Grammatikerwerb von mehrsprachigen Kindern

Die Bedingungen, unter denen Kinder mit mehr als einer Sprache groß werden, sind sehr vielfältig. Bei mehrsprachigen Kindern wird häufig zwischen bilingualen Kindern und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache unterschieden. Bilinguale Kinder erlernen innerhalb der ersten drei Lebensjahre simultan mehrere Sprachen, z.B. Deutsch und eine weitere Erstsprache (z.B. Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Deutsch wird dann als Erstsprache erworben, wenn ein Kind innerhalb der ersten drei Lebensjahre regelmäßigen Kontakt zur deutschen Sprache hat. Erwirbt ein Kind in seiner Familie zunächst eine andere Sprache als Deutsch und das Deutsche erst nach dem dritten Lebensjahr, spricht man von Deutsch als Zweitsprache (z.B. Schulz & Tracy, 2011; Tracy, 2007; Weinert, 2004).

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, verfügen bis zum Eintritt in die Schule über eine geringere Kontaktdauer mit dem Deutschen als monolinguale und bilinguale Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Neben der Kontaktdauer spielen jedoch auch die Menge und die Qualität des sprachlichen Inputs für den sprachlichen Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle (Anderka, 2018; Hoff, 2006). Bilingualen Kindern stehen im Vergleich zu monolingual deutschsprachigen Kindern häufig weniger Lerngelegenheiten zum Erwerb des Deutschen zur Verfügung, denn sie erlernen in derselben Zeit zwei Sprachen. Zwar haben bilinguale Kinder tendenziell einen größeren Wortschatz als monolinguale Kinder, wenn man die Wortschatzkenntnisse in beiden Sprachen zusammen betrachtet; der Wortschatz in jeder Sprache einzeln ist jedoch oftmals geringer als der entsprechende Wortschatz gleichaltriger monolingualer Kinder (vgl. zusammenfassend Bialystok, 2009). Es wird insgesamt davon ausgegangen, dass die Entwicklung der schwächeren Sprache bei bilingualen Kindern zwar zeitlich verzögert ist, aber ansonsten der Entwicklung einer Erstsprache gleicht (vgl. Reich, 2010).

Da die Kontaktdauer mit dem Deutschen für mehrsprachige Kinder oftmals verkürzt ist, bieten sich ihnen häufig weniger Lerngelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache als monolingual deutschsprachigen Kindern. Dementsprechend haben zahlreiche empirische Studien gezeigt, dass Heranwachsende mit monolingual deutscher Familiensprache im Durchschnitt über bessere sprachliche Kompetenzen im Deutschen verfügen als Heranwachsende mit nicht-monolingual deutscher Familiensprache (vgl. zusammenfassend Kempert et al., 2016).

Beim Zweitspracherwerb wird davon ausgegangen, dass die Lernenden Übergangssysteme bzw. Lernaltersprachen ausbilden (Selinker, 1972). Diese entsprechen nicht immer der zu erlernenden Sprache, sondern es können einerseits von beiden Sprachen unabhängige Merkmale vorkommen, wie sie auch beim Erstspracherwerb beobachtet werden (z.B. Übergeneralisierungen), und andererseits Merkmale der Erstsprache. Wie beim Erstspracherwerb nähern sich die Übergangssysteme sukzessive der zu erlernenden Zweitsprache an. Während bei erwachsenen Lernenden die Erstsprache je nach Ähnlichkeit der Sprachsysteme einen begünstigenden oder erschwerenden Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch haben kann, liegen für den kindlichen Zweitspracherwerb keine gesicherten Erkenntnisse vor. Für Kinder mit türkischer Erstsprache, die im Elementarbereich beginnen, Deutsch als Zweitsprache zu erwerben, wurde beobachtet, dass sie im Bereich der Grammatik nur selten Strukturen aus der Erstsprache übertragen (Jeuk, 2003).

Die bereits vorliegenden Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass die Erwerbsreihenfolgen grammatischer Strukturen in der Erst- und Zweitsprache Deutsch deutliche Ähnlichkeiten aufweisen (Landua, Maier-Lohmann & Reich, 2008). Empirisch belegt sind solche vergleichbaren Erwerbssequenzen bspw. für die Bereiche Satzstellung/Syntax, Kasus und Konjugation von Verben (für einen Überblick s. Kniffka & Siebert-Ott, 2009). Stufen der Erwerbsreihenfolge können nicht

übersprungen werden, was bei einer gezielten Sprachförderung zu berücksichtigen ist. Beim Zweitspracherwerb werden jedoch einzelne Sequenzen schneller oder langsamer durchlaufen.

Die Beherrschung der deutschen Sprache bzw. grammatischer Strukturen variiert bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, u. a. in Abhängigkeit vom Alter des Erwerbbeginns und der Kontaktintensität mit der Sprache. Im Bereich der Grammatik gilt, dass einige Kinder schnell Einheiten nachahmen, ohne die dahinterliegenden Regeln analysiert zu haben, während andere mit der Sprachproduktion erst später beginnen (Jeuk, 2015, S. 63). Dabei unterscheiden sich die Kinder in der individuellen Herangehensweise: „Manche durchlaufen zunächst eine stille Phase (eher rezeptive, innere Verarbeiter), die mehrere Monate dauern kann. Andere versuchen bereits mit ihren ersten sprachlichen Elementen zu interagieren (eher experimentell-interaktive Lerner). Wieder andere versuchen sprachliche Äußerungen und Wendungen ganzheitlich zu lernen und sie anschließend schrittweise zu analysieren, um so den fremden Kode zu erschließen.“ (Apeltauer, 1997, S. 119)

3. Konzeption des Grammatiktests INGA 3–4

3.1 Anwendungsbereich

Mit dem Instrument zur Erfassung grammatischer Fähigkeiten (INGA 3–4) lassen sich produktive Grammatikkompetenzen von Kindern der 3. und 4. Jahrgangsstufe erfassen. Zur Bearbeitung des Tests benötigen die Kinder keine expliziten Grammatikkenntnisse im Sinne von Regelkenntnissen, sie müssen die geforderten Strukturen lediglich produzieren können. Der Test eignet sich sowohl für Schülerinnen und Schüler, die monolingual deutschsprachig aufwachsen, als auch für mehrsprachige Kinder. Die Normen stehen jeweils für den Beginn der Jahrgangsstufen 3 und 4 zur Verfügung. Einsetzbar ist der Test

- a) in der schulischen Praxis: (Sprach-)Lehrkräfte, Sprachbildungs- bzw. Sprachlernkoordinatoren oder Sprachhelfer können mit dem Test den Entwicklungsstand produktiver grammatischer Kompetenzen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern oder auch bei einer ganzen Klasse im Gruppenverfahren überprüfen.
- b) in der Wissenschaft: Durch die theoretisch fundierte Testentwicklung, die Prüfung der psychometrischen Qualität und die Durchführung einer Normierungsstudie ist die Güte des Tests gewährleistet. Da der Test im Gruppenverfahren durchgeführt werden kann, ist er sehr ökonomisch einsetzbar.

3.2 Entstehungskontext und Entwicklung

Der Grammatiktest zur Erfassung produktiver grammatischer Kompetenzen entstand im Rahmen des BeFo-Projektes („Bedeutung und Form. Fachbezogene und sprachsystematische Förderung in der Zweitsprache“) an der Humboldt-Universität zu Berlin. In diesem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt wurden in der ersten Förderphase¹ zwei Ansätze der Zweitsprachförderung (explizite Sprachförderung durch sprachsystematischen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und implizite Sprachförderung durch fachbezogenen Unterricht in den Fächern Mathematik und Sachunterricht) weiterentwickelt und ihre Wirksamkeit untersucht. Zur Prüfung der Effekte wurde im Rahmen dieses Projekts auch ein Grammatiktest entwickelt, der die Grundlage für INGA 3–4 bildet. Im Jahr 2009 begann die Testentwicklung, im Jahr 2012 wurde die erste Fassung des Testes im Rahmen der Interventionsstudie erfolgreich eingesetzt. Diese erste Testversion war ausschließlich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt worden. In der zweiten Förderphase des BeFo-Projekts² wurde der Grammatiktest in den Jahren 2012 bis 2014 so verändert, dass er sowohl bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache als auch bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache einsetzbar ist. Die Entwicklung der Aufgaben erfolgte theoriegeleitet und orientierte sich an den Entwicklungssequenzen bestimmter grammatischer Bereiche (vgl. ausführlicher im folgenden Kapitel *Auswahl der Untertests*). Um so weit wie möglich keine anderen Fähigkeiten als Grammatikkompetenzen mit dem Test zu erfassen, wurde der Schreibaufwand zur Lösung der Aufgaben sehr gering gehalten. Der im Test verwendete Wortschatz ist zudem vergleichsweise einfach und entstammt verschiedenen Lebensbereichen. Vor der Normierung des Tests an 2753 Kindern (vgl. Kapitel 7) wurde dieser im Herbst 2013 in einer Pilotierungsstudie an 1194 Schülerinnen und Schülern der 3. und 4. Jahrgangsstufe an 40 Grundschulen

1 Förderkennzeichen 01GJ0906 (Freie Universität Berlin) und 01GJ0907 (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

2 Förderkennzeichen 01GJ1202 (Humboldt-Universität zu Berlin)