

Birgit Heppt, Judith Köhne-Fuetterer, Jenny Eglinsky,
Anna Volodina, Petra Stanat, Sabine Weinert

BiSpra 2-4

Test zur Erfassung
bildungssprachlicher Kompetenzen
bei Grundschulkindern
der Jahrgangsstufen 2 bis 4

Bildungsbezogene Sprachtests

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

Band 2

Birgit Heppt, Judith Köhne-Fuetterer, Jenny Eglinsky,
Anna Volodina, Petra Stanat, Sabine Weinert

BiSpra 2–4

Test zur Erfassung bildungssprachlicher
Kompetenzen bei Grundschulkindern
der Jahrgangsstufen 2 bis 4



Waxmann 2020
Münster • New York

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01GJ0975, 01GJ0976, 01GJ1209A/B und 01GJ1704A/B 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.

Print-ISBN 978-3-8309-4175-0
E-Book-ISBN 978-3-8309-9175-5

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

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Bilder und Vignetten: Hendrik Kranenberg, Drolshagen (www.kranenberg-design.de)
Druck: Lindhauer, Delbrück
Sprecher (CD): Michael Pink

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

Kurzinformation über BiSpra 2–4	7
Einführung	9
1. Theoretische Grundlagen und Aufgabenentwicklung	10
1.1 Das Konzept „Bildungssprache“	10
1.2 Merkmale der Bildungssprache	10
1.3 (Bildungs-)Sprachliche Kompetenzen einsprachiger und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler	12
1.4 Diagnostik bildungssprachlicher Kompetenzen bei einsprachigen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern	14
1.5 Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen	15
1.5.1 Bildungssprachliche Hörtexte: Textverständnis (BiSpra-Text)	17
1.5.2 Bildungssprachliche Satzverbindungen: Verständnis von Konnektoren (BiSpra-Satz)	17
1.5.3 Allgemeines bildungssprachliches Wortverständnis (BiSpra-Wort)	18
2. Praktischer Teil	19
2.1 Testdurchführung	19
2.1.1 Zielgruppe	19
2.1.2 Dauer	19
2.1.3 Vorbereitung der Testdurchführung	20
2.1.4 Wichtige Hinweise zur Durchführung	21
2.2 Testauswertung	22
2.2.1 Ermittlung der Rohwerte	22
2.2.2 Verwendung des Protokollbogens und Bestimmung der Vergleichswerte	22
2.2.2.1 Zuordnung zur Sprachgruppe und Auswahl entsprechender Normwerttabellen	22
2.2.2.2 Der Protokollbogen: Auswertungsübersicht	23
2.2.2.3 Beispielprotokollbogen	24
2.2.3 Interpretation der Ergebnisse	24
Literaturverzeichnis	28
A. EMPIRISCHER TEIL	34
A.1 Normierungsstichprobe	34
A.1.1 Vorgehen bei der Stichprobenziehung	34
A.1.2 Ablauf der Erhebungen	35
A.1.3 Beschreibung der Normierungsstichprobe	35

A.2	Itemkennwerte	38
A.3	Testgütekriterien.....	39
A.3.1	Objektivität.....	39
A.3.2	Reliabilität.....	40
A.3.3	Validität	41
A.4	Zusatzmaterialien.....	43
B.	NORMWERTTABELLEN.....	50
B.1	Normwerttabellen für die Klassenstufe 2.....	52
B.1.1	Klassenstufe 2: BiSpra-Text	52
B.1.2	Klassenstufe 2: BiSpra-Satz	53
B.1.3	Klassenstufe 2: BiSpra-Wort	54
B.2	Normwerttabellen für die Klassenstufe 3.....	55
B.2.1	Klassenstufe 3: BiSpra-Text	55
B.2.2	Klassenstufe 3: BiSpra-Satz	56
B.2.3	Klassenstufe 3: BiSpra-Wort	57
B.3	Normwerttabellen für die Klassenstufe 4.....	58
B.3.1	Klassenstufe 4: BiSpra-Text	58
B.3.2	Klassenstufe 4: BiSpra-Satz	59
B.3.3	Klassenstufe 4: BiSpra-Wort	60
GLOSSAR	61

Die Testhefte stehen unter www.waxmann.com/buch4175 zum kostenfreien Download zur Verfügung. Das Passwort lautet **BiSpra_4175#wx**.

Kurzinformation über BiSpra 2–4

Testmerkmal	Kurzbeschreibung	Ausführliche Informationen im Handbuch
Zielsetzung, theoretische Grundlagen und Testaufbau	<p><i>BiSpra 2-4</i> ist ein ↗ <i>Test</i> zur Erfassung bildungssprachlicher ↗ <i>Kompetenzen</i> von Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. Der Test eignet sich für den Einsatz bei Kindern mit unterschiedlichen Spracherwerbsbiographien:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren nur Deutsch gelernt haben (Deutsch als Erstsprache; <i>DaE monolingual</i>); (2) Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren eine andere Sprache als Deutsch gelernt haben (Deutsch als Zweitsprache; <i>DaZ</i>); (3) Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren Deutsch und mindestens eine weitere Sprache gelernt haben (<i>DaE bilingual</i>). <p>Theoretische Grundlagen der Testentwicklung bildeten der nationale und internationale Forschungsstand zum Konzept <i>Bildungssprache</i> sowie sprachpsychologische Modelle zur Beschreibung und Erfassung sprachlicher Kompetenzen. <i>BiSpra 2-4</i> umfasst drei ↗ <i>Untertests</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>BiSpra-Text</i>: zur Erfassung des Verständnisses bildungssprachlich anspruchsvoller Texte; • <i>BiSpra-Satz</i>: zur Erfassung des Verständnisses von Satzverbindungen mit Konnektoren; • <i>BiSpra-Wort</i>: zur Erfassung des allgemeinen (fächerübergreifenden) bildungssprachlichen Wortschatzes. 	<p>Kapitel 1.1 (Das Konzept „Bildungssprache“) bis Kapitel 1.4 (Diagnostik bildungssprachlicher Kompetenzen bei ein-sprachigen und mehr-sprachigen Schülerinnen und Schülern)</p> <p>Kapitel 1.5 (Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen)</p>
Anwendungsbereiche	<ul style="list-style-type: none"> • Forschung sowie pädagogische Praxis • Einsatz als Einzeltest und als Gruppenverfahren 	
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Standardisierte Testdurchführung durch genaue Vorgaben im Testhandbuch und in den Instruktionsheften sowie durch die auditive Präsentation aller Testaufgaben von CD • Durchführungsdauer je Untertest zwischen 30 und 40 Minuten (inkl. Instruktionen) 	Kapitel 2.1 (Testdurchführung)
Auswertung und Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> • Standardisierte Testauswertung durch Vorgabe der korrekten Lösungen aller Untertests in den dazugehörigen Instruktionsheften • Standardisierte Interpretation des Testergebnisses mithilfe der vorliegenden ↗ <i>Vergleichswerte</i> und des Protokollbogens 	Kapitel 2.2 (Testauswertung)
Normen (Vergleichswerte)	<p>Es liegen für alle drei Untertests ↗ <i>Normwerte (Vergleichswerte)</i> in Form von ↗ <i>Prozentrangnormen</i> vor, die angeben, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsgruppe jeweils vergleichbare oder schwächere Testleistungen erzielt haben.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>BiSpra-Text</i> und <i>BiSpra-Satz</i>: Prozentrangnormen für <i>DaE monolingual</i>, <i>DaZ</i> und <i>DaE bilingual</i> für die Jahrgangsstufen 2, 3 und 4; • <i>BiSpra-Wort</i>: Prozentrangnormen für <i>DaE monolingual</i> für die Jahrgangsstufen 2, 3 und 4; für <i>DaZ</i> und <i>DaE bilingual</i> nur für die Jahrgangsstufen 3 und 4. <p>Die Normierungstichprobe umfasste 3 625 Kinder aus sechs Bundesländern.</p>	Anhang B

<p>Reliabilität</p>	<p>Bestimmung der Messgenauigkeit (Ψ <i>Reliabilität</i>) der Untertests über die Ψ <i>interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)</i> und die Ψ <i>Split-Half-Reliabilität</i>. Die Bestimmung erfolgte getrennt nach Jahrgangsstufe und Sprachgruppe; nachfolgend sind jeweils der kleinste und der größte Kennwert angegeben.</p> <table border="1" data-bbox="504 600 735 1615"> <thead> <tr> <th></th> <th>Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)</th> <th>Guttmans Split-Half-Reliabilität</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>BiSpra-Text</td> <td>.75_{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.90_{Klasse 2, DaE: monolingual}</td> <td>.67_{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.87_{Klasse 2, DaE: monolingual}</td> </tr> <tr> <td>BiSpra-Satz</td> <td>.67_{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.87_{Klasse 4, DaE: bilingual}</td> <td>.68_{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.83_{Klasse 4, DaE: monolingual}</td> </tr> <tr> <td>BiSpra-Wort</td> <td>.48_{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.74_{Klasse 4, DaE: monolingual}</td> <td>.38_{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.77_{Klasse 4, DaE: monolingual}</td> </tr> </tbody> </table>		Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	Guttmans Split-Half-Reliabilität	BiSpra-Text	.75 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.90 _{Klasse 2, DaE: monolingual}	.67 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.87 _{Klasse 2, DaE: monolingual}	BiSpra-Satz	.67 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.87 _{Klasse 4, DaE: bilingual}	.68 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.83 _{Klasse 4, DaE: monolingual}	BiSpra-Wort	.48 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.74 _{Klasse 4, DaE: monolingual}	.38 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.77 _{Klasse 4, DaE: monolingual}	<p>Anhang A.3.2 (Reliabilität)</p>
	Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha)	Guttmans Split-Half-Reliabilität												
BiSpra-Text	.75 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.90 _{Klasse 2, DaE: monolingual}	.67 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.87 _{Klasse 2, DaE: monolingual}												
BiSpra-Satz	.67 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.87 _{Klasse 4, DaE: bilingual}	.68 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.83 _{Klasse 4, DaE: monolingual}												
BiSpra-Wort	.48 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.74 _{Klasse 4, DaE: monolingual}	.38 _{Klasse 2, DaZ} $\leq \alpha \leq$.77 _{Klasse 4, DaE: monolingual}												
<p>Validität</p>	<p>Bestimmung der Gültigkeit (Ψ <i>Validität</i>) des Tests über folgende Kennwerte (angegeben sind jeweils der kleinste und der größte Kennwert):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bestimmung der Zusammenhänge der drei Untertests miteinander; jeweils getrennt nach Jahrgangsstufe: Ψ <i>Messfehlerbereinigte Korrelationen</i> zwischen $.60 \leq r \leq .91$ • Bestimmung der Zusammenhänge der drei Untertests mit inhaltlich ähnlichen Ψ <i>Konstrukten</i> (konvergente Validität) und inhaltlich verschiedenen Konstrukten (divergente Validität), jeweils getrennt nach Jahrgangsstufe: <ul style="list-style-type: none"> • Konvergente Validität: Messfehlerbereinigte Korrelationen mit einem Wortschatztest und einem Grammatiktest zwischen $.59 \leq r \leq .82$ • Divergente Validität: Messfehlerbereinigte Korrelationen mit einem Test zur Erfassung kognitiver Grundfähigkeiten zwischen $.24 \leq r \leq .46$ <p>Bestimmung der Zusammenhänge der drei Untertests mit den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und Sachunterricht, jeweils getrennt nach Jahrgangsstufe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Messfehlerbereinigte Korrelationen zwischen $.30 \leq r \leq .61$ 	<p>Anhang A.3.3 (Validität)</p>												

Symbolübersicht:



Dieses Symbol verweist auf einen wichtigen Praxistipp. Bitte lesen Sie diese Textpassage unbedingt aufmerksam durch.



Begriffe mit diesem Symbol finden Sie im Glossar näher erklärt.



Dieses Symbol verweist auf einen wichtigen Hinweis.

Einführung

Um in der Schule erfolgreich zu sein, müssen Heranwachsende die Unterrichtssprache angemessen beherrschen. In diesem Zusammenhang kommt der Bildungssprache eine Schlüsselrolle zu. Bildungssprachliche \hookrightarrow *Kompetenzen* gelten als wichtige Voraussetzung für schulischen Erfolg (z. B. Bailey, 2007; Gogolin, 2009) und hängen eng mit den fachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern zusammen (Heppt, Henschel & Haag, 2016; Schuth, Köhne & Weinert, 2017; Townsend, Filippini, Collins & Biancarosa, 2012; Uccelli, Galloway, Barr, Meneses & Dobbs, 2015). Gleichzeitig ist ihr Erwerb mit besonderen Herausforderungen verbunden. So entwickeln sich bestimmte sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten,¹ die für die Bewältigung schulbezogener sprachlicher Anforderungen benötigt werden, häufig erst im Laufe der Schulzeit. Hierzu zählt etwa das Verständnis komplexer Satzstrukturen (Kemp, Bredel & Reich, 2008) oder die Fähigkeit, die eigene Meinung sinnvoll zu begründen (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006). Zudem zeigt eine Reihe von Studien, dass selbst altersgerechte Bildungssprache Grundschulkindern bereits größere Verständnisschwierigkeiten bereitet als Alltagssprache (Eckhardt, 2008; Heppt, Dragon, Berendes, Stanat & Weinert, 2012; Heppt et al., 2016; Heppt, Stanat, Dragon, Berendes & Weinert, 2014). Um ihre bildungssprachlichen Kompetenzen möglichst optimal entwickeln und schulbezogene sprachliche Anforderungen sicher bewältigen zu können, benötigen Schülerinnen und Schüler daher gezielte und effektive Unterstützung. Diese sollte möglichst früh in der Schullaufbahn, also in der Grundschule, beginnen, um der Entwicklung immer größer werdender Unterschiede zwischen Schülergruppen entgegenzuwirken. Die Auswahl und der Einsatz geeigneter Fördermaterialien und -strategien setzt allerdings eine valide Bestimmung der sprachlichen Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern voraus. Standardisierte und normierte diagnostische Verfahren (sogenannte \hookrightarrow *Tests*) können hierfür fundierte Hinweise liefern, da sie theoriebasiert auf der Grundlage empirischer Kriterien entwickelt und geprüft wurden.

BiSpra 2–4 ist ein solcher Test, mit dem sich das bildungssprachliche Verständnis bei Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 2 bis 4 erfassen lässt. Er kann sowohl bei monolingual deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern als auch bei bilingualen Kindern und bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden. Kapitel 1 des vorliegenden Handbuchs gibt einen Überblick über die theoretischen Grundlagen des Konzepts *Bildungssprache*, über die Bereiche von Bildungssprache, die mit dem Test erfasst werden, und über die Entwicklung der Testaufgaben. In Kapitel 2 wird ausführlich beschrieben, wie bei der Testdurchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse mithilfe der zur Verfügung gestellten \hookrightarrow *Vergleichswerte* vorzugehen ist. Das empirische Vorgehen zur Ermittlung der Vergleichswerte wird im Anhang dargestellt. Dort finden sich auch Hinweise zu den Testgütekriterien sowie die jeweiligen Normwerttabellen.

1 *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten* werden als Bestandteile der übergeordneten *Kompetenzen* verstanden (siehe auch \hookrightarrow *Kompetenz*; vgl. Schöler, 2019). Kompetenzen sind somit auf einer höheren Hierarchieebene angesiedelt als Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Folgenden wird immer dann der Begriff *Kompetenz* verwendet, wenn von dem übergeordneten \hookrightarrow *Konstrukt* die Rede ist. Wenn wir uns auf Teilfähigkeiten und Fertigkeiten beziehen, aus denen sich Kompetenzen zusammensetzen, benutzen wir die Begriffe *Fähigkeiten* und *Fertigkeiten*.

1. Theoretische Grundlagen und Aufgabenentwicklung

1.1 Das Konzept „Bildungssprache“

Unter Bildungssprache versteht man im weitesten Sinne diejenige Sprache, die in der Schule verwendet wird, um Wissen zu erwerben und weiterzugeben (z. B. Chamot & O'Malley, 1994; Gogolin et al., 2011). Schülerinnen und Schüler benötigen sie, um erfolgreich an Unterrichtsgesprächen teilzunehmen, um Texte zu erfassen sowie um Aufgaben und Arbeitsaufträge zu verstehen und zu bearbeiten. Unser heutiges Verständnis von Bildungssprache wurde maßgeblich durch die theoretischen Überlegungen von Cummins (2000) zur Unterscheidung von \hookrightarrow *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) und \hookrightarrow *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) geprägt (für eine ausführliche Darstellung der theoretischen Grundlagen zum Konzept der Bildungssprache siehe Heppt, 2016; Hövelbrinks, 2014). Cummins zufolge werden sprachliche Anforderungen vom kognitiven Anspruchsniveau der Inhalte und vom Grad der kontextuellen Einbettung bestimmt. Dabei bezeichnet die kontextuelle Einbettung, inwieweit der direkte situative Kontext Hinweise bietet (z. B. Zeigegesten, visuelle Hinweisreize), die zur Bedeutungskonstruktion genutzt werden können und somit das Verständnis erleichtern. In Situationen mit einem hohen Grad an situativer Einbettung, in denen man sich zudem über kognitiv wenig anspruchsvolle Inhalte austauscht, sind \hookrightarrow BICS ausreichend. Laut Cummins ist dies in der Regel bei alltäglichen Gesprächen der Fall. Unterrichtssituationen sind demgegenüber häufig durch ein geringes Maß an kontextueller Einbettung gekennzeichnet und dienen zudem der Vermittlung kognitiv anspruchsvoller Inhalte. Zur Bewältigung solcher sprachlichen Anforderungen ist demnach \hookrightarrow CALP erforderlich.

Durch die Abgrenzung von BICS und CALP hat Cummins das Bewusstsein für die Unterscheidung von Alltagssprache und Bildungssprache geschärft (Snow & Uccelli, 2009). Zwar wird mittlerweile davon ausgegangen, dass diese klare Abgrenzung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache nicht möglich ist und dass sie sich vielmehr entlang eines Kontinuums mit zunehmender sprachlicher Komplexität verorten lassen (Berendes, Dragon, Weinert, Heppt & Stanat, 2013; Snow, 2010); dennoch besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass schulische Lehr-Lern-Situationen häufig andere Sprachhandlungen erfordern als solche, die Kinder aus alltäglichen Gesprächen mit Familie und Freundinnen und Freunden kennen. Zu den typischen schulbezogenen Sprachhandlungen zählen etwa das Beschreiben, Erklären, Vergleichen, Begründen, Definieren und Argumentieren (Hövelbrinks, 2014; Riebling, 2013; Vollmer, 2011). Diese Sprachhandlungen gehen wiederum mit einer Reihe anspruchsvoller sprachlicher Merkmale einher, von denen angenommen wird, dass sie in der Alltagssprache deutlich seltener auftreten als in der Bildungssprache.

1.2 Merkmale der Bildungssprache

Bei der Beschreibung bildungssprachlicher Merkmale werden in der Regel \hookrightarrow *lexikalische*, \hookrightarrow *grammatische* und \hookrightarrow *diskursive* Merkmale unterschieden (siehe Abbildung 1; für eine ausführliche Darstellung bildungssprachlicher Merkmale siehe Heppt, 2020). Lexikalische Merkmale beziehen sich auf den für Bildungssprache typischen Wortschatz. Der *bildungssprachliche Wortschatz* lässt sich in einen allgemeinen und einen fachspezifischen bildungssprachlichen Wortschatz unterteilen (Heppt et al., 2020; Köhne, Kronenwerth, Redder, Schuth & Weinert, 2015; Nagy & Townsend, 2012). Der allgemeine bildungssprachliche Wortschatz umfasst Ausdrücke, die fächerübergreifend benötigt werden, um aktiv am Unterricht teil-

haben zu können und Arbeitsaufträge zu verstehen (z. B. *eine Übersicht erstellen, eine Tabelle anlegen, Bestandteile*). Demgegenüber handelt es sich beim fachspezifischen bildungssprachlichen Wortschatz um Ausdrücke, die vorwiegend in einzelnen Fächern benutzt werden (z. B. *Adjektiv, multiplizieren, Kondensation*). Für beide Facetten des bildungssprachlichen Wortschatzes ist die Verwendung abstrakter, häufig \hookrightarrow *morphologisch* komplexer Begriffe charakteristisch. Oftmals sind bildungssprachliche Ausdrücke auch mehrdeutig und werden im schulischen Kontext zum Teil in einer anderen, meist abstrakteren Bedeutung verwendet als im Alltag (z. B. *angeben* im Sinne von einen Wert *angeben* vs. *prahlen*; *Wurzel* im Sinne von *Quadratwurzel* vs. *Baumwurzel*; vgl. hierzu auch das Konzept der *Alltäglichen Wissenschaftssprache* (AWS); z. B. Ehlich, 1999; Redder, 2012; Uessler, Runge & Redder, 2013). Hierzu gehören auch Verben, die sich aus Präfixen, also Vorsilben, wie *ab-*, *an-*, oder *vor-*, und einem Verb mit einer alltäglich gebräuchlichen Bedeutung (z. B. *nehmen*) zusammensetzen (z. B. *abnehmen* im Sinne von *ablesen*). Die Bedeutung dieser Verben wird durch die Präfixe sehr viel spezifischer. Auch Nominalisierungen, also die Bildung eines Nomens aus Verben oder Adjektiven, dürften in der Bildungssprache häufiger auftreten als in der Alltagssprache (z. B. *vermuten* \rightarrow *Vermutung*, *übergehen* \rightarrow *Übergang*).

Als ein weiteres typisches Merkmal von Bildungssprache gilt die „explizite Konnexion“ (Feilke, 2012, S. 8) durch *Konnektoren bzw. Bindewörter* (z. B. *obwohl, nachdem, um ... zu*). Zwar treten Konnektoren durchaus auch in der Alltagssprache auf; jedoch ist anzunehmen, dass die in bildungssprachlichen Texten genutzten Konnektoren vielfältiger sind und zudem häufig spezifischere Bedeutungen haben (z. B. *indem, nichtsdestotrotz, falls* als Konnektoren, die vermehrt in der Bildungssprache auftreten vs. *aber, und, oder* als Konnektoren, die auch in der Alltagssprache viel verwendet werden; Dragon, Berendes, Weinert, Heppt & Stanat, 2015; Hövelbrinks, 2014; Schuth, Heppt, Köhne, Weinert & Stanat, 2015). Konnektoren werden genutzt, um Satzteile (zu Satzgefügen oder Satzreihen) zusammenzusetzen. Dadurch können zum Teil sehr lange, oftmals auch verschachtelte Satzstrukturen entstehen, die als typisches grammatisches Merkmal von Bildungssprache gelten (Dragon et al., 2015; Schuth et al., 2015). Darüber hinaus wird angenommen, dass sich bildungssprachliche Texte durch vergleichswei-

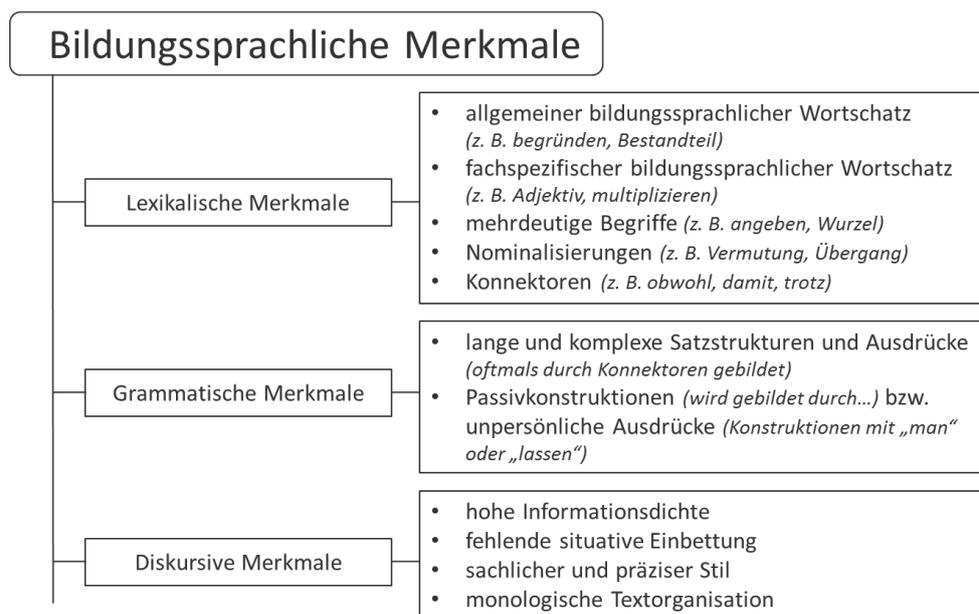


Abbildung 1: Überblick über ausgewählte bildungssprachliche Merkmale (z. B. Bailey, 2007; Eckhardt, 2008; Leseman, Scheele, Mayo & Messer, 2007; Schleppegrell, 2001).

se häufige Verwendung von Passivkonstruktionen oder anderen unpersönlichen Ausdrucksformen, wie etwa Konstruktionen mit *man* oder *lassen*, auszeichnen (Bailey, Huang, Shin & Farnsworth, 2007; Fornol et al., 2015; Gogolin & Lange, 2011; Snow, 2010).

Auf *Diskursebene*, d.h. hinsichtlich des Aufbaus und der Organisation schriftlicher und mündlicher Texte, ist Bildungssprache durch eine hohe Informationsdichte sowie durch einen präzisen und sachlichen Stil gekennzeichnet (Leseman et al., 2007; Snow, 2010). Üblicherweise wird aus einer distanzierten und informierten Perspektive berichtet (Snow & Uccelli, 2009). Sowohl im mündlichen wie im schriftlichen Gebrauch ist Bildungssprache tendenziell eher monologisch statt dialogisch organisiert. Sie weist damit die für schulspezifische Textsorten wie Referate, Vorgangsbeschreibungen oder Erörterungen typischen Merkmale der Textorganisation auf. Zudem zeichnet sich Bildungssprache durch ein geringes Maß an situativer Einbettung aus (siehe Kapitel 1.1).

1.3 (Bildungs-)Sprachliche Kompetenzen einsprachiger und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler

Wie einführend beschrieben, ist der Erwerb von Bildungssprache für die meisten Schülerinnen und Schüler eine herausfordernde Aufgabe. Beim Aufbau bildungssprachlicher \hookrightarrow *Kompetenzen* benötigen Heranwachsende daher entsprechende Unterstützung im Regelunterricht. Allerdings unterscheiden sich Kinder in ihrer sprachlichen Ausgangslage und in ihren Möglichkeiten, bildungssprachliche Kompetenzen auch außerhalb des Unterrichts zu entwickeln, sehr stark voneinander. In diesem Zusammenhang sind die Spracherwerbsbiographien der Kinder sowie ihr sozioökonomischer und bildungsbezogener familiärer Hintergrund von entscheidender Bedeutung.

Wesentliche Merkmale, hinsichtlich derer sich Kinder in ihrer Spracherwerbsbiographie voneinander unterscheiden, sind das Alter bei Erwerbsbeginn (*Age of Onset*) und die Kontaktdauer mit der jeweiligen Sprache (Schulz, 2013). Anhand dieser Merkmale lassen sich monolingual deutschsprachige Kinder, bilinguale Kinder und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache voneinander unterscheiden. Im Unterschied zum Fremdspracherwerb erfolgen der Erst- und Zweitspracherwerb jeweils weitgehend ungesteuert (d.h. ohne Unterricht) durch den regelmäßigen Kontakt mit der Umgebungssprache. Zwar lässt sich der Zeitpunkt, ab dem eine zweite Sprache nicht mehr simultan – und damit als Erstsprache – sondern sukzessiv – und damit als Zweitsprache – erworben wird, nicht eindeutig bestimmen (z. B. Nitsch, 2007; Thoma & Tracy, 2007); jedoch legt die einschlägige linguistische Forschung nahe, dass die Grenze zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr verlaufen dürfte (de Houwer, 1995; Meisel, 2004, 2007; Schulz & Tracy, 2011; Tracy, 2007; Weinert, 2004, vgl. aber Baker & Prys Jones, 1998). Bei einer vergleichsweise strengen Auslegung dieses Kriteriums wird Deutsch somit als Erstsprache erworben, wenn ein Kind innerhalb der ersten drei Lebensjahre regelmäßigen Kontakt zur deutschen Sprache hat; erlernt ein Kind in seiner Familie zunächst eine andere Sprache als Deutsch und erwirbt das Deutsche erst ab dem Alter von drei Jahren oder später, spricht man von Deutsch als Zweitsprache. Bilinguale Kinder erlernen innerhalb der ersten drei Lebensjahre in ihren Familien simultan mehrere Sprachen, z. B. Deutsch und eine weitere Erstsprache. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, verfügen bis zum Eintritt in die Schule somit über eine geringere Kontaktdauer mit dem Deutschen als monolinguale Kinder und bilinguale Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Neben der reinen Kontaktdauer mit dem Deutschen und dem Erwerbalters spielen auch die Menge und die Qualität des sprachlichen Inputs für den sprachlichen Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle (Anderka, 2018; Golinkoff, Hoff, Rowe, Tamis-LeMonda & Hirsh-Pasek, 2019; Hoff, 2006). Betrachtet man die Menge des Inputs im Deutschen, so dürften bilingualen Kindern, die Deutsch als Erstsprache erwerben, im Vergleich zu monolingual deutschsprachigen Kindern häufig weniger Lerngelegenheiten zum Erwerb des Deutschen zur Verfügung stehen – schließlich erlernen sie in derselben Zeit eine weitere Sprache. Entsprechend verfügen bilinguale Kinder zwar tendenziell über einen insgesamt größeren Wortschatz als monolinguale Kinder, wenn man die Wortschatzkenntnisse in beiden Sprachen addiert. Ihr Wortschatz in jeder dieser beiden Sprachen ist jedoch oftmals geringer als der entsprechende Wortschatz gleichaltriger Kinder, die nur eine der beiden Sprachen erwerben (vgl. zusammenfassend Bialystok, 2009) und denen zum Erwerb dieser Sprache mehr Zeit und Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen.

Sowohl die Menge als auch die Qualität des Sprachangebots unterscheidet sich zudem in Abhängigkeit vom sozioökonomischen und bildungsbezogenen familiären Hintergrund der Kinder. Wie mittlerweile vielfach belegt wurde, sind die sprachlichen Lerngelegenheiten, die sich Kindern aus Familien mit geringerem sozioökonomischen Status und/oder aus bildungsfernen Familien außerhalb der Bildungsinstitutionen bieten, sowohl quantitativ als auch qualitativ weniger anregend als bei Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern (z. B. Anderka, 2018; Hoff, 2003; Niklas & Schneider, 2013; Scheele, Leseman & Mayo, 2010). Aufgrund der engen Kopplung zwischen dem sprachlichen Anregungsniveau, das sich Kindern bietet, und dem sprachlichen Kompetenzerwerb, bleiben Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in ihren sprachlichen Kompetenzen häufig hinter Kindern aus sozioökonomisch besser gestellten Familien zurück (z. B. Hoff, 2003, 2006; Weinert & Ebert, 2013, 2017).

Kinder und Jugendliche, die migrationsbedingt mehrsprachig bzw. mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, stammen oft aus sozioökonomisch benachteiligten Familien (z. B. Henschel et al., 2019; Rjosk, Haag, Heppt & Stanat, 2017; Segeritz, Walter & Stanat, 2010). Somit dürften ihre Möglichkeiten, sich außerhalb der Schule (bildungs-)sprachliche Kompetenzen im Deutschen anzueignen, gleich in doppelter Hinsicht erschwert sein (vgl. zusammenfassend Heppt, 2016). Einerseits ist ihre Kontaktdauer mit dem Deutschen oftmals verkürzt und sie beginnen erst später mit dem Erwerb der deutschen Sprache. Dadurch bieten sich ihnen häufig weniger Lerngelegenheiten zum Erwerb der deutschen Sprache als monolingual deutschsprachigen Kindern. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass die Qualität und Quantität ihres Sprachangebots auch aufgrund ihrer sozioökonomischen Lage häufig vergleichsweise ungünstig ausfällt, was den Erwerb der Bildungssprache zusätzlich erschwert.

Dementsprechend haben zahlreiche empirische Studien über verschiedene Bildungsetappen hinweg 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). Vergleichbare Befunde liegen auch für die Beherrschung von Bildungssprache vor: Auch hier erzielen Schülerinnen und Schüler mit monolingual deutscher Familiensprache in der Regel bessere Leistungen als ihre nicht-monolingual deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler (Eckhardt, 2008; Heppt et al., 2014, 2016; Marx, Heppt & Henschel, 2017; Uessler et al., 2013). Im Laufe der Grundschulzeit verbessern sich die bildungssprachlichen Kompetenzen in allen Sprachgruppen. Die Leistungsunterschiede zu Ungunsten der nicht-monolingual deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler bleiben jedoch bestehen und vergrößern sich zum Teil sogar (Heppt & Stanat, 2020; Volodina & Weinert, 2020; Volodina, Weinert & Mursin, 2020).

1.4 Diagnostik bildungssprachlicher Kompetenzen bei einsprachigen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern

Wie aus den in Kapitel 1.3 beschriebenen Überlegungen und empirischen Befunden hervorgeht, verfügen Kinder im Grundschulalter außerhalb der Schule über äußerst unterschiedliche Voraussetzungen für den Erwerb sprachlicher und insbesondere auch bildungssprachlicher Kompetenzen. Dies bedeutet, dass der Schule eine Schlüsselrolle zukommt, um alle Schülerinnen und Schüler beim Aufbau schulbezogener sprachlicher Kompetenzen zu unterstützen. Hierfür ist eine Diagnostik hilfreich, die es ermöglicht, bildungssprachliche Kompetenzen unter Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen differenziert zu erfassen. Dabei ist zu beachten, dass sich bildungssprachliche Kompetenzen nicht direkt beobachten lassen. Sie werden daher anhand des beobachteten Verhaltens der Schülerinnen und Schüler – sprich: anhand ihrer Testleistungen – erschlossen (vgl. Bühner, 2011; Wild & Möller, 2015). Um den unterschiedlichen Erwerbsbedingungen Rechnung zu tragen und eine möglichst aussagekräftige Einschätzung bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund zu ermöglichen, stellt *BiSpra 2–4* ↪ *Vergleichswerte* für drei verschiedene Sprachgruppen zur Verfügung: *Deutsch als Erstsprache monolingual (DaE monolingual)*, *Deutsch als Erstsprache bilingual (DaE bilingual)* und *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*. Für eine ausführliche Beschreibung der Auswertung und der Interpretation der Vergleichswerte siehe Kapitel 2.2.



Praxistipp:

Unabhängig von der jeweiligen Spracherwerbssituation empfehlen wir grundsätzlich für alle Kinder einen Vergleich mit den ↪ *Vergleichswerten* der Kinder mit Deutsch als Erstsprache monolingual (*DaE monolingual*). Diese Kinder verfügen in der Regel über relativ günstige Voraussetzungen für den Erwerb der Bildungssprache, was sich auch in ihren bildungssprachlichen Kompetenzen widerspiegelt (Kapitel 1.3). Da es Ziel des Regelunterrichts in der Grundschule sein muss, allen Kindern zu einer soliden Beherrschung der Bildungssprache zu verhelfen und ihnen so ein vertieftes Lernen im Fachunterricht der Sekundarstufe zu ermöglichen, sollten nach Möglichkeit alle Schülerinnen und Schüler ähnliche Testwerte erzielen wie der Durchschnitt dieser sprachlich leistungsstärkeren Gruppe. Liegen die erzielten Leistungen unterhalb derer der Vergleichsgruppe von Kindern mit Deutsch als Erstsprache monolingual (*DaE monolingual*), so deutet dies darauf hin, dass die bildungssprachlichen Kompetenzen gezielt gefördert werden sollten.

Für Kinder, die neben dem Deutschen eine weitere Erstsprache erworben haben, und für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache ab dem Alter von drei Jahren erworben haben, kann es darüber hinaus sinnvoll sein, ihr Sprachniveau mit den Vergleichswerten der Gruppen Deutsch als Erstsprache bilingual (*DaE bilingual*) oder Deutsch als Zweitsprache (*DaZ*) zu vergleichen. Dies ermöglicht die Einordnung der Leistungen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit ähnlicher Spracherwerbsbiographie. Dadurch lässt sich auch bei mehrsprachigen Kindern feststellen, ob der Erwerb der Bildungssprache erwartungsgemäß verläuft (vgl. Heppt & Paetsch, 2018). Bei ausgeprägten Leistungseinschränkungen sollte sich eine weiterführende und vertiefende Diagnostik anschließen, um mögliche Ursachen (wie z. B. eine Lese-Rechtschreib- oder Spracherwerbsschwäche) zu identifizieren und geeignete Fördermaßnahmen einleiten zu können.

Praxistipp:

Bislang liegen nur wenige erprobte Ansätze und Materialien zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen im Regelunterricht vor, deren Wirksamkeit nachgewiesen ist (z. B. Henschel, Stanat, Becker-Mrotzek, Hasselhorn & Roth, 2014). Als vielversprechend gelten Sprachförderkonzepte, die sich an dem sogenannten *Scaffolding*-Ansatz (z. B. Gibbons, 2002) orientieren. Diese basieren auf der Annahme, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler durch geeignete Hilfsmittel schrittweise dabei unterstützen können, zunehmend komplexe bildungssprachliche Anforderungen zu bewältigen. Sobald die Lernenden die jeweiligen sprachlichen Hürden selbständig meistern können, werden die Unterstützungsmaßnahmen schrittweise wieder zurückgenommen – ganz ähnlich wie bei einem temporären Gerüst (*Scaffold*). Zu den vorgeschlagenen Unterstützungsmaßnahmen gehören unter anderem die explizite Einführung und Definition von fachsprachlichen und allgemeinbildungssprachlichen Begriffen, die Bereitstellung notwendiger sprachlicher Redemittel (z. B. in Form von Satzanfängen oder mithilfe von Wortkarten oder Glossaren) oder die Anwendung bestimmter Korrektur- oder Fragetechniken (für eine ausführliche Darstellung, siehe Gabler et al., 2020). Detaillierte Hinweise zur konkreten Umsetzung sowie zu Materialien für den Einsatz im Unterricht finden sich beispielsweise bei Brandt und Gogolin (2016), Kammermeyer et al. (2017), Leisen (2013), Quehl und Trapp (2013) sowie bei Wildemann und Fornol (2016).

Die Testaufgaben von *BiSpra 2–4* dienen ausschließlich diagnostischen Zwecken und sollten nicht zur Förderung eingesetzt oder mit den Kindern geübt werden.



1.5 Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen

Der vorliegende \hookrightarrow *Test* umfasst drei \hookrightarrow *Untertests*, mit denen sich verschiedene Bereiche des Verständnisses von Bildungssprache bei Grundschulkindern der Klassenstufen 2 bis 4 bestimmen lassen. Hierbei handelt es sich um das Verständnis bildungssprachlicher Hörtexte (*BiSpra-Text*), das Verständnis bildungssprachlicher Satzverbindungen mit Konnektoren (*BiSpra-Satz*) und das allgemeine bildungssprachliche Wortverständnis (*BiSpra-Wort*). Die Skalen wurden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Bildungssprachliche Kompetenzen (BiSpra): Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik“² entwickelt, umfassend erprobt und validiert. Im ebenfalls vom BMBF geförderten Transfer-Projekt „BiSpra-Aufgaben: Weiterentwicklung zu einem diagnostisch nutzbaren Testinstrument und Prüfung der Sensitivität für Fördereffekte“³ wurden für alle Untertests \hookrightarrow *Vergleichswerte* ermittelt. Diese sind die

- 2 Das Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und in der ersten Förderphase unter den Förderkennzeichen 01GJ0975 (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), 01GJ0976 (Freie Universität Berlin) und 01GJ0977 (Universität Hamburg) unter der Leitung von Prof. Dr. Sabine Weinert, Prof. Dr. Petra Stanat und Prof. Dr. Angelika Redder durchgeführt. In der zweiten Förderphase wurde es unter den Förderkennzeichen 01GJ1209A (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und 01GJ1209B (Humboldt-Universität zu Berlin) gefördert und unter der Leitung von Prof. Dr. Sabine Weinert und Prof. Dr. Petra Stanat durchgeführt (mit zeitweiser Unterstützung durch Prof. Dr. Angelika Redder, Universität Hamburg).
- 3 Das Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01GJ1704A (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und 01GJ1704B (Humboldt-Universität zu Berlin) gefördert und unter der Leitung von Prof. Dr. Sabine Weinert, Prof. Dr. Petra Stanat und Dr. Birgit Heppt durchgeführt.

Grundlage, um individuelle bildungssprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten einschätzen und daraus Förderstrategien ableiten zu können.

BiSpra 2–4 kann als Einzeltest und als Gruppentest durchgeführt werden und eignet sich für den Einsatz durch Lehrkräfte in der pädagogischen Praxis. Um einen möglichst anwendungsfreundlichen und praxistauglichen Test zur Verfügung zu stellen, wurden in verschiedenen Phasen des Entwicklungsprozesses angehende und erfahrene Lehrkräfte konsultiert und deren Erfahrungen mit und Erwartungen an standardisierte und normierte diagnostische Verfahren berücksichtigt. Angehende Lehrkräfte haben zudem alle Untertests erprobt und ihre Rückmeldungen wurden zur Optimierung der Testmaterialien und des Handbuchs genutzt (vgl. Heppt, Eglinsky & Volodina, 2019).

Die Auswahl der sprachlichen Teilbereiche, die *BiSpra 2–4* erfasst, lässt sich anhand bewährter Modelle zur Beschreibung und Erfassung sprachlicher Kompetenzen nachvollziehen. In der Sprachpsychologie werden in der Regel funktionale Kompetenzmodelle und Komponentenmodelle voneinander unterschieden (Weinert, 2010). Funktionale Kompetenzmodelle beziehen sich auf funktional-integrative Kompetenzen wie etwa das Lesen und Hörverstehen. Ihre Bedeutung ist durch ihr hohes Maß an Authentizität für reale sprachliche Anforderungen des Alltags und der Schule offensichtlich (Berendes, Weinert, Zimmermann & Artelt, 2013). In *BiSpra 2–4* dient der Untertest *BiSpra-Text* zur Erfassung der funktional-integrativen sprachlichen Kompetenzen des Hörverstehens.

Funktional-integrative sprachliche Kompetenzen setzen sich wiederum aus einer Reihe sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen, die in Komponentenmodellen genauer beschrieben werden (Berendes, Weinert et al., 2013; Weinert, 2010). In *BiSpra 2–4* werden ↪*syntaktische* und ↪*lexikalisch-semantische* Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt (für die Beschreibung zentraler sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten siehe Ehlich, Bredel & Reich, 2008; Weinert & Grimm, 2018). Dabei handelt es sich um sprachliche Bereiche, in denen relevante Unterschiede zwischen Alltagssprache und Bildungssprache bestehen, und die sich mithilfe von standardisierten Testaufgaben gut erfassen lassen. Der Untertest *BiSpra-Satz* bezieht sich sowohl auf syntaktische als auch auf lexikalisch-semantische Fähigkeiten und Fertigkeiten, wohingegen bei *BiSpra-Wort* lexikalisch-semantische Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund stehen.

Ein Ziel von *BiSpra 2–4* ist es, die bildungssprachlichen Kompetenzen der Kinder möglichst unabhängig von ihrer Lesekompetenz zu erfassen. Die Aufgaben aller drei Untertests liegen daher als Audiodateien auf CDs vor, die den Kindern während der Erhebung vorgespielt werden. Ferner wurde darauf geachtet, für alle drei Untertests Aufgabensets bereitzustellen, deren Schwierigkeiten möglichst gut auf die Kompetenzniveaus der einzelnen Klassenstufen abgestimmt sind. Die Untertests für die verschiedenen Klassenstufen unterscheiden sich daher zum Teil. Die Aufgabenentwicklung erfolgte bei allen drei Untertests auf Basis der oben beschriebenen theoretischen Überlegungen zu den Merkmalen von Bildungssprache sowie unter Berücksichtigung empirischer Befunde zu schulbezogenen sprachlichen Anforderungen, die Schülerinnen und Schüler zu bewältigen haben (z. B. Bailey, 2007; Redder, 2012; Schleppegrell, 2004). Soweit möglich, wurden zudem authentische Daten schulbezogener Sprache (z. B. Testaufgaben, Lehrmaterialien) herangezogen, um die in den Aufgaben fokussierten sprachlichen Merkmale empirisch zu validieren (vgl. Köhne et al., 2015; Schuth et al., 2015).

Die Entwicklungsgrundlagen, Zielsetzungen und Inhalte der drei Untertests werden im Folgenden kurz beschrieben. Ausführliche Darstellungen der theoretischen und praktischen Grundlagen der Aufgabenentwicklung finden sich bei Heppt et al. (2014), Köhne et al. (2015), Schuth et al. (2015) sowie bei Weinert, Stanat, Heppt und Schuth (2017).

1.5.1 Bildungssprachliche Hörtexte: Textverständnis (BiSpra-Text)

Mit dem ↪ *Untertest BiSpra-Text* lässt sich das Verständnis bildungssprachlich anspruchsvoller Hörtexte von Grundschulkindern erfassen. Hierzu zählt die Fähigkeit, Informationen aus bildungssprachlich anspruchsvollen Hörtexten zu entnehmen und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Um den Einfluss von Unterschieden im inhaltlichen Vorwissen der Kinder auf die Testleistungen möglichst gering zu halten, verwendet *BiSpra-Text* kurze Phantasiegeschichten. Diese Geschichten, die in eine kohärente Rahmenhandlung eingebettet sind, erzählen von drei Kindern und ihren Erlebnissen mit ihrem Freund Sambelo, der von einem fremden Planeten stammt. Alle Texte enthalten unbekannte Pseudowörter (z. B. *Nobibi*, *terkeln*), deren Bedeutung aus dem Kontext erschlossen werden kann. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Inhalte, um die es in den Texten geht, für alle Kinder neu sind.

Die Hörtexte beinhalten vielfältige sprachliche Anforderungen, die in der einschlägigen Literatur als Charakteristika von Bildungssprache diskutiert werden (siehe Kapitel 1.2; vgl. zusammenfassend Heppt, 2016). So wurden typische Merkmale des Wortschatzes (z. B. Verwendung allgemeiner bildungssprachlicher Begriffe, Nominalisierungen) und der Grammatik (z. B. Passivkonstruktionen, komplexe Nebensatzstrukturen) berücksichtigt. Zur Auswahl von Wörtern, die als charakteristisch für schulbezogene Anforderungen gelten können, wurde zusätzlich ein Abgleich mit Testaufgaben aus den Fächern Deutsch und Mathematik vorgenommen, die im Rahmen des bundesweiten Bildungsmonitorings in den Vergleichsarbeiten (VERA-3 Mathematik; Kuhl, Harych & Vogt, 2011) bzw. im IQB-Ländervergleich 2011 in der Primarstufe (Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012) eingesetzt wurden (vgl. Schuth et al., 2015).

BiSpra-Text liegt für die Klassenstufen 2 bis 4 in drei unterschiedlichen Versionen vor. Die Versionen wurden in ihrer Schwierigkeit an die Klassenstufen angepasst, enthalten aber zum Teil identische Aufgaben. Jede Version umfasst acht Hörtexte mit jeweils vier bis sieben Fragen im Ja/Nein-Format. Alle Fragen sind sprachlich möglichst einfach und verständlich formuliert. Den Kindern werden sowohl die Hörtexte als auch die dazugehörigen Fragen vorgespielt. Die Aufgabe der Kinder besteht darin, die jeweils zutreffende Antwort auszuwählen, indem sie in ihrem Aufgabenheft entweder einen lachenden Smiley („Ja“) oder einen traurigen Smiley („Nein“) ankreuzen. Die Orientierung im Aufgabenheft erfolgt über kleine Symbole (z. B. Apfel, Stiefel), die neben den Smileys abgedruckt sind und die den Kindern genannt werden, bevor sie die dazugehörige Frage hören. Der Wortlaut der Fragen ist nicht im Aufgabenheft abgedruckt (für eine detaillierte Beschreibung der Testdurchführung siehe Kapitel 2.1).

1.5.2 Bildungssprachliche Satzverbindungen: Verständnis von Konnektoren (BiSpra-Satz)

Der ↪ *Untertest BiSpra-Satz* wird eingesetzt, um das Verständnis bildungssprachlicher Satzverbindungen mit Konnektoren zu erfassen. Um relevante Konnektoren zu identifizieren, wurden umfangreiche Sammlungen von Texten (sog. ↪ *Korpora*) herangezogen, die auf Quellen basieren, die sich entweder an Erwachsene oder an 6- bis 12-Jährige richten (Heister et al., 2011; Schroeder, Würzner, Heister, Geyken & Kliegl, 2015). Das ↪ *Korpus* der Kindersprache bestand primär aus Büchern, die zur Freizeitlektüre von Grundschulkindern zählen. Von Konnektoren, die in diesem Korpus nicht oder nur selten auftreten, kann daher begründet angenommen werden, dass sie Grundschulkindern in ihrem Alltag nur selten begegnen. Für die Aufgabenentwicklung wurden jene Konnektoren ausgewählt, die in dem Korpus der

Erwachsenensprache häufiger vorkamen als im Korpus der Kindersprache. Dabei wurden unterschiedliche Arten von Konnektoren (z. B. kausale, temporale und konditionale Konnektoren) einbezogen.

Der Untertest *BiSpra-Satz* umfasst 22 Aufgaben (und 39 verschiedene Konnektoren) und wird in allen drei Klassenstufen in derselben Version eingesetzt. Jede Aufgabe besteht aus zwei Sätzen oder aus einem Satz mit zwei Teilsätzen (Rahmensatz) und enthält genau eine Lücke. Bei der Formulierung der Rahmensätze wurde darauf geachtet, dass Kinder mit einem grundlegenden Alltagswortschatz sie verstehen können. Die Aufgabe der Kinder ist es, aus vier vorgegebenen Konnektoren denjenigen auszuwählen und anzukreuzen, der den Satz korrekt vervollständigt. Von den drei \hookrightarrow *Distraktoren* ist jeweils einer \hookrightarrow *semantisch* ähnlich, aber \hookrightarrow *syntaktisch* unpassend und zwei sind syntaktisch passend, aber semantisch unpassend. Die Lückensätze sind in den Aufgabenheften zum Mitlesen abgedruckt; sie werden aber zusätzlich von CD vorgespielt.

1.5.3 Allgemeines bildungssprachliches Wortverständnis (BiSpra-Wort)

Der \hookrightarrow *Untertest BiSpra-Wort* wird eingesetzt, um das allgemeine bildungssprachliche Wortverständnis zu erfassen. Damit sind Wörter gemeint, die fachübergreifend genutzt werden und die beherrscht werden müssen, um Arbeitsaufträge zu verstehen und sich Wissen anzueignen (Coxhead, 2000; Köhne et al., 2015; Nagy & Townsend, 2012; Runge, 2013; siehe Kapitel 1.2). Die Identifikation und Auswahl von allgemeinen bildungssprachlichen Wörtern als Grundlage der Aufgabenentwicklung erfolgte in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wurde auf Grundlage des *Hamburger \hookrightarrow Korpus* (erstellt im Rahmen des linguistischen Teilprojekts von BiSpra I, Projektleitung Prof. Dr. Angelika Redder; Runge, 2013; Uessler et al., 2013) das sogenannte *Hamburg-Bamberger-Korpus* erstellt (vgl. Köhne et al., 2015). Dieses umfasst umfangreiche mündliche (z. B. Aufzeichnungen von Unterrichtsgesprächen) und schriftliche (z. B. Arbeitsblätter, Schulbuchtexte) Daten authentischer schulbezogener Sprache und bietet einen Einblick in die in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 tatsächlich in der Schule verwendete Sprache. Allerdings handelt es sich nicht bei allen Wörtern, die in der Schule vorkommen, um bildungssprachliche Ausdrücke. In einem zweiten Schritt wurde daher aus dem Hamburg-Bamberger-Korpus die *Hamburg-Bamberger-BiSpra-Liste* extrahiert. Dabei handelt es sich um eine Liste mit 118 Wörtern, die auf Basis von vorab definierten linguistischen und sprachpsychologischen Kriterien als allgemein bildungssprachliche Ausdrücke eingeordnet werden können (Köhne et al., 2015). Diese Liste bildungssprachlicher Ausdrücke diente als Grundlage für die Aufgabenentwicklung. Bei der Aufgabenentwicklung wurde darauf geachtet, dass funktional und \hookrightarrow *morphologisch* (bzw. \hookrightarrow *morphosyntaktisch*) unterschiedliche Arten bildungssprachlicher Wörter berücksichtigt werden (z. B. Instruktionwortschatz, mehrdeutige Begriffe, Nominalisierungen).

Der Untertest *BiSpra-Wort* liegt in zwei jahrgangsstufenspezifisch unterschiedlichen Versionen vor: einer Version für die Jahrgangsstufe 2 und einer weiteren für die Jahrgänge 3 und 4. Beide Aufgabensets umfassen 23 größtenteils identische Aufgaben (und 56 bzw. 57 unterschiedliche bildungssprachliche Ausdrücke), die sich lose zu einer Geschichte über den Schultag eines Mädchens zusammenfügen. Jede Aufgabe besteht aus einem oder mehreren sprachlich einfach formulierten Sätzen und genau einer Lücke. Diese Lücke müssen die Kinder korrekt vervollständigen, indem sie aus drei vorgegebenen bildungssprachlichen Wörtern das \hookrightarrow *semantisch* und \hookrightarrow *grammatisch* passende Wort auswählen und ankreuzen. Alle vorgegebenen Wörter sind der oben beschriebenen Hamburg-Bamberger-BiSpra-Liste entnommen und ergeben einen grammatisch sinnvollen Satz. Die Aufgaben werden den Kindern von CD vorgespielt und sind zusätzlich zum Mitlesen im Aufgabenheft abgedruckt.

2. Praktischer Teil

Praxistipp:

Bitte lesen Sie sich den nun folgenden Praktischen Teil des Handbuchs von BiSpra 2–4 unbedingt vollständig und in Ruhe durch, bevor Sie mit der Testdurchführung beginnen. Personen, die sich nicht mit dem praktischen Teil des Handbuchs auseinandergesetzt haben, sollten den ↪ *Test nicht* durchführen!



2.1 Testdurchführung

2.1.1 Zielgruppe

BiSpra 2–4 richtet sich an Kinder der Jahrgangsstufen 2 bis 4 und kann sowohl im Klassenverband als auch im Einzelsetting durchgeführt werden. Der Einsatz eignet sich nicht nur für monolingual deutschsprachige Kinder (*Deutsch als Erstsprache (DaE) monolingual*) sondern auch für mehrsprachige Kinder, die in ihren Familien außer Deutsch noch mindestens eine weitere Sprache gelernt haben (*Deutsch als Erstsprache (DaE) bilingual*⁴ und *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*; siehe Kapitel 1.4). Wie für jedes diagnostische Verfahren, das mit Instruktionen in deutscher Sprache operiert, sind für deren Verständnis und damit für die Teilnahme an *BiSpra 2–4* hinreichende Deutschkenntnisse eine Grundvoraussetzung. Der Einsatz von *BiSpra 2–4* wird daher nicht für Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen empfohlen. Auch für Kinder mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Hören, Sehen, geistige Entwicklung und Lernen⁵ ist *BiSpra 2–4* nicht geeignet.

2.1.2 Dauer

Für die Durchführung der einzelnen ↪ *Untertests* von *BiSpra 2–4* sollten Sie jeweils die folgende Durchführungsdauer einplanen (jeweils inkl. Instruktionen und Beispielaufgaben):

- *BiSpra-Text*: ca. 40 Minuten
- *BiSpra-Satz*: ca. 30 Minuten
- *BiSpra-Wort*: ca. 35 Minuten

Da *BiSpra 2–4* eine getrennte Auswertung der drei Untertests ermöglicht, ist es nicht zwingend erforderlich, alle drei Untertests durchzuführen, um ein Testergebnis zu erhalten. Je nach Bedarf und zeitlichen Ressourcen können auch nur ein oder zwei Untertests eingesetzt werden.

4 Die Bezeichnung „bilinguale Kinder“ wird aus Gründen der Einfachheit und besseren Lesbarkeit verwendet. Tatsächlich umfasst diese Gruppe jedoch auch einige wenige Kinder, die drei oder mehr Sprachen als Erstsprache erworben haben. Für diese Kinder sind daher zur Bestimmung der ↪ *Vergleichswerte* ebenfalls die ↪ *Normwerte (Vergleichswerte)* der Gruppe *DaE bilingual* zu verwenden.

5 Für Kinder mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Hören, Sehen und/oder geistige Entwicklung konnten keine angepassten Testversionen erstellt werden, die für eine angemessene Testdurchführung erforderlich wären. Auch für Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen werden in der Regel andere Instrumente und Administrationsbedingungen empfohlen (Heydrich, Weinert, Nusser, Artelt & Carstensen, 2013; Nusser, 2018; Nusser, Carstensen & Artelt, 2015; Nusser, Weinert, Artelt & Carstensen, 2020). Ferner werden diese Kinder zumeist zieldifferent unterrichtet (vgl. KMK, 1999).

2.1.3 Vorbereitung der Testdurchführung

Um eine möglichst reibungslose Testdurchführung zu ermöglichen, sollten Sie bei der Vorbereitung auf Folgendes achten:

- **Bereitstellung der für die Erhebung benötigten **Materialien****
Hierzu zählen:
 - eine ausreichende Anzahl von Protokollbögen (siehe Kapitel 2.2.2; Kopier-
vorlagen für den Protokollbogen finden Sie am Ende der Instruktionshefte),
 - eine ausreichende Anzahl von Aufgabenheften (jeweils passend für den ge-
wünschten ↪ *Untertest* und die jeweilige Klassenstufe),
 - die zum Aufgabenheft passenden Instruktionen (→ Instruktionshefte),
 - die zum Aufgabenheft passende CD,
 - ein CD-Player,
 - für jedes Kind ein Stift zum Ausfüllen des Aufgabenhefts.

Bitte lesen Sie sich vor der Testdurchführung die Testinstruktionen unbedingt auf-
merksam durch. Machen Sie sich zudem mit der Handhabung des CD-Players ver-
traut (z. B. mit dem Abspielen der CD, da manche Geräte sofort nach dem Ein-
schalten anfangen, die CD abzuspielen) und überprüfen Sie die Funktionstüchtigkeit
des Geräts (inkl. der angemessenen Lautstärke).

- **Vorbereitung des **Testraums****
Dieser sollte...
 - ... möglichst ruhig gelegen sein. Störungen (z. B. durch Pausenlärm, Schul-
glocke, andere Personen) sollten nach Möglichkeit vermieden werden.
 - ... bei einer Gruppenerhebung eine Sitzordnung haben, die das Abschreiben
erschwert. Die Kinder sollten also idealerweise an Einzeltischen sitzen. Kann
dies nicht umgesetzt werden, sind geeignete Vorkehrungen zu treffen, um zu
verhindern, dass die Kinder voneinander abschreiben. In jedem Fall sollten
die Kinder ausreichend Platz zum Arbeiten haben.
- **Zeitliche Planung**
Die Testdurchführung sollte...
 - ... am besten in den ersten Schulstunden stattfinden, so dass die Schülerin-
nen und Schüler ausgeruht sind und ihr Leistungsoptimum erreichen kön-
nen.
 - ... am besten maximal zwei Untertests unmittelbar nacheinander umfassen,
um Ermüdungserscheinungen oder Motivationsverlust bei den Kindern zu
vermeiden.
 - ... idealerweise auf mehrere Vormittage verteilt werden.

2.1.4 Wichtige Hinweise zur Durchführung

Bei der Durchführung des ↪ *Tests* sollte vor allem auf Folgendes geachtet werden:



- **Betonen Sie gegenüber den Schülerinnen und Schülern bitte, dass das Testergebnis in *BiSpra 2–4* nicht benotet wird.** Eine möglichst angstfreie und entspannte Atmosphäre ist für die Testdurchführung außerordentlich wichtig, damit es nicht aufgrund von Leistungsängsten zu Leistungseinbußen kommt.
- **Führen Sie die einzelnen ↪ *Untertests* stets vollständig und am Stück durch. Achten Sie also darauf, dass es innerhalb eines Untertests nicht zu Unterbrechungen kommt und sich die Durchführung eines Untertests nicht auf mehrere Termine verteilt.** Wenn es in unvermeidbaren Fällen doch zu einer Unterbrechung kommen sollte, achten Sie bitte darauf, dass den Kindern die Instruktionen noch klar sind und lesen Sie diese im Zweifelsfall erneut vor. Die verschiedenen Untertests können aber über mehrere Termine verteilt durchgeführt werden.
- **Befolgen Sie bitte die Anweisungen in den allgemeinen Hinweisen der Instruktionshefte** (jeweils Seite 2 in den Instruktionsheften). Entscheidend ist hierbei, dass Sie die Instruktionen der einzelnen Untertests wortwörtlich vorlesen, um sicherzustellen, dass für alle Kinder die gleichen Testbedingungen bestehen.
- Zu Beginn jedes Untertests werden zunächst einige Übungsaufgaben bearbeitet, damit die Kinder mit dem Aufgabenformat vertraut werden. **Besprechen Sie bei den Übungsaufgaben die jeweils richtige Lösung mit den Kindern.**
- Geben Sie während der Testdurchführung selbst keine Auskunft mehr darüber, ob die Antworten der Kinder richtig oder falsch sind.
- **Vermeiden Sie unbedingt auch inhaltliche Erklärungen**, falls die Kinder einzelne Textteile oder Wörter nicht verstehen. **Halten Sie sich strikt an die Formulierungen in den Instruktionsheften** und geben Sie den Kindern ggf. zu verstehen, dass Sie ihnen bei der Aufgabenbearbeitung nicht helfen dürfen. **Erläutern Sie den Kindern ferner, dass sie alle Aufgaben so gut sie können beantworten sollen**, auch wenn sie sich bei ihren Antworten unsicher sind.
- **Achten Sie darauf, dass die Kinder den Instruktionen jederzeit aufmerksam folgen** und erst dann weiterblättern und mit der Bearbeitung der Aufgaben beginnen, wenn Sie sie dazu auffordern.
- **Audio-Tracks sollten nur in Ausnahmefällen ein zweites Mal abgespielt werden**, wenn die Kinder diese offensichtlich (aus akustischen Gründen) nicht verstehen konnten.
- **Die Kinder sollten genug Zeit für die Bearbeitung jeder einzelnen Aufgabe bekommen.** Fahren Sie erst dann mit der nächsten Aufgabe fort, wenn alle Kinder ihr Kreuz gesetzt haben. Achten Sie bitte unbedingt darauf, dass leistungsschwächere Kinder ausreichend Bearbeitungszeit erhalten, auch wenn dies bedeutet, dass die anderen Kinder möglicherweise kurz warten müssen.
- **Die Kinder sollten ihre Antworten am Ende der Erhebung nicht noch einmal kontrollieren.** Betonен Sie bitte ggf., dass es sich bei den BiSpra-Untertests um keine Klassenarbeit handelt.

2.2 Testauswertung

2.2.1 Ermittlung der Rohwerte

Bitte nutzen Sie das zum Aufgabenheft gehörende Instruktionsheft, um die richtige Lösung der einzelnen Testaufgaben zu bestimmen. Die richtige Lösung ist in den Instruktionsheften fett hervorgehoben und eingerahmt. Für jede richtig gelöste Testaufgabe wird ein Punkt vergeben. Aufgaben, die vom Kind nicht beantwortet wurden, werden als falsch gewertet. Am Ende jeder Seite im Aufgabenheft befindet sich ein Ergebniskästchen mit der Bezeichnung „PW“ (für „Punktwert“), in das die auf dieser Seite erreichte Punktzahl eingetragen wird. Um das Gesamtergebnis für den jeweiligen \hookrightarrow *Untertest* zu ermitteln, addieren Sie einfach die eingetragenen Punktwerte auf den einzelnen Seiten im Aufgabenheft und tragen Sie das Ergebnis in das Kästchen mit der Bezeichnung „Rohwert“ auf der letzten Seite des Aufgabenhefts ein. Dieser Rohwert ist die Summe aller korrekt gelösten Aufgaben je Untertest. Dabei ist hervorzuheben, dass \hookrightarrow *Tests* stets so konstruiert sind, dass nur sehr wenige Kinder alle Aufgaben korrekt lösen können.

Um die Testergebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, werden diese mittels *Normwerttabellen* (siehe Anhang B) in einen sogenannten \hookrightarrow *Prozentrang* umgewandelt. Dieser gibt an, wie sich die individuelle Leistung der Schülerin oder des Schülers relativ zu der jeweiligen Vergleichsgruppe von Schülerinnen und Schülern einordnen lässt (zur genaueren Interpretation und Bedeutung von Prozenträngen siehe Kapitel 2.2.3). Empfehlenswert ist die Bestimmung der Rohwerte und Prozentränge nur dann, wenn ein Kind mindestens 50 Prozent der Aufgaben bearbeitet hat.

2.2.2 Verwendung des Protokollbogens und Bestimmung der Vergleichswerte⁶

2.2.2.1 Zuordnung zur Sprachgruppe und Auswahl entsprechender Normwerttabellen

Der Protokollbogen dient der Ergebnisdokumentation und besteht aus zwei Seiten. Die erste Seite dient vor allem der Zuordnung der Schülerin bzw. des Schülers zu einer der drei Sprachgruppen, für die \hookrightarrow *Vergleichswerte* vorliegen (siehe Anhang B). Sofern diese noch nicht bekannt sind, holen Sie die Informationen zu der Sprache oder zu den Sprachen, die ein Kind in den ersten drei Lebensjahren gelernt hat, bitte über die Erziehungsberechtigten ein. Die zugewiesene Sprachgruppe entscheidet über die Zuordnung zu einer Vergleichsgruppe und die entsprechenden Vergleichswerte. Folgende Unterteilungen sind in den Normwerttabellen zu finden:

6 *BiSpra 2–4* stellt getrennte Vergleichswerte für drei Sprachgruppen mit zum Teil sehr unterschiedlichen Spracherwerbsbiographien und sprachlichen Ausgangslagen bereit. Da Schülerinnen und Schüler aller Sprachgruppen identische \hookrightarrow *Untertests* bearbeiten, ist nicht davon auszugehen, dass die Rohwertverteilungen einer \hookrightarrow *Normalverteilung* folgen. Dementsprechend ergab die Prüfung der Normalverteilungsannahme, die für die drei Untertests von *BiSpra 2–4* getrennt nach Klassenstufe und Sprachgruppe durchgeführt wurde, für alle Vergleiche überzufällige Abweichungen von der Normalverteilung. Im vorliegenden Handbuch werden daher nur die verteilungsunabhängigen \hookrightarrow *Prozentränge* als Vergleichswerte berichtet. \hookrightarrow *T-Werte* setzen demgegenüber das Vorliegen einer Normalverteilung voraus. Die zusätzlich bereitgestellten T-Werte sollten entsprechend vorsichtig interpretiert werden. Sie können ebenso wie die Rohwertverteilungen im Online-Material A, Tabelle O.1-O.18 unter www.waxmann.com/buch4175 abgerufen werden.

- nur Deutsch – *DaE monolingual* (Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren nur Deutsch gelernt haben)
- nur eine andere Sprache als Deutsch – *DaZ* (Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch gelernt haben)
- Deutsch und mindestens eine andere Sprache – *DaE bilingual* (Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren Deutsch und mindestens eine andere Sprache gelernt haben).

Es wird empfohlen, die Testergebnisse stets auch mit der Gruppe *DaE monolingual* zu vergleichen (siehe Praxistipp Kapitel 1.4).



2.2.2.2 Der Protokollbogen: Auswertungsübersicht

Auf der zweiten Seite des Protokollbogens werden für jeden bearbeiteten \hookrightarrow *Untertest* der Rohwert und die \hookrightarrow *Prozentränge* eingetragen (siehe Nummer ① und ② in Abbildung 3). Die Darstellung der Prozentränge erfolgt hierbei getrennt für *DaE monolingual* (links) und für *DaZ/DaE bilingual* (rechts). Dies ermöglicht die Gegenüberstellung der Testergebnisse bezogen auf zwei unterschiedliche Vergleichsgruppen, wenn das Kind in den ersten drei Lebensjahren nicht bzw. nicht nur Deutsch gelernt hat. Die Gitternetze dienen der zusätzlichen Visualisierung (siehe Nummer ③ in Abbildung 3).

Für *BiSpra-Wort* werden \hookrightarrow *Vergleichswerte* für Kinder mit *DaZ* und *DaE bilingual* erst ab Klassenstufe 3 bereitgestellt (siehe Anhang A.3.2).



Das Ausfüllen der zweiten Seite des Protokollbogens erfolgt in drei Schritten:

Schritt 1: Rohwerte aus den bearbeiteten Aufgabenheften in den Protokollbogen übertragen

Zuerst erfolgt die Übertragung der Rohwerte der Untertests aus den einzelnen Aufgabenheften. Hierfür tragen Sie bitte die Werte in die dafür vorgesehenen Kästchen (jeweils ein Feld für *BiSpra-Text*, *BiSpra-Satz* und *BiSpra-Wort*) im oberen Teil des Protokollbogens ein (siehe Nummer ① in Abbildung 3).

Schritt 2: Prozentränge aus den Normwerttabellen unter Berücksichtigung der Sprachgruppenzugehörigkeit und der Klassenstufe ermitteln und in die entsprechenden Felder der einzelnen Untertests übertragen

In diesem Schritt werden die Prozentränge der erzielten Rohwerte bestimmt, die einen Vergleich der Testergebnisse des Kindes mit anderen Kindern derselben oder einer anderen Sprachgruppe in derselben Klassenstufe ermöglichen. Um den zugehörigen Prozentrang zu ermitteln, verwenden Sie bitte die Normwerttabellen in Anhang B. Wenn Sie die Sprachgruppe und die Klassenstufe einer Schülerin oder eines Schülers kennen, können die entsprechenden Tabellen für den jeweiligen \hookrightarrow *Untertest* zur Bestimmung herangezogen werden. Suchen Sie dazu zunächst die erzielten Rohwerte des Kindes in der Spalte mit der Überschrift *Rohwert*. Ermitteln Sie danach den entsprechenden Prozentrang, der rechts davon (Tabellenspalte mit

der Überschrift *Prozentränge*) aufgelistet ist. Tragen Sie die ermittelten Prozentränge anschließend in die entsprechenden Kästchen mit den Titeln *BiSpra-Text*, *BiSpra-Satz* und *BiSpra-Wort* ein (siehe Nummer ② in Abbildung 3).

- Die linke Seite mit der Überschrift *DaE monolingual* dient dem Vergleich mit Schülerinnen und Schülern, die in den ersten drei Lebensjahren nur Deutsch gelernt haben.
- Die rechte Seite mit der Überschrift *DaZ/DaE bilingual* dient dem Vergleich mit einer der nicht-monolingual deutschsprachigen Gruppen.

Schritt 3: Einzeichnen der Prozentränge in das Gitternetz

Zur Visualisierung der Ergebnisse können die für jeden \hookrightarrow *Untertest* ermittelten \hookrightarrow *Prozentränge* in das Gitternetz übertragen werden (siehe hierzu Nummer ③ in Abbildung 3). Dabei werden immer fünf Prozentränge zu einem Block zusammengefasst (0–5, 5–10, 10–15 etc.).⁷ Der Beispielprotokollbogen verdeutlicht das Vorgehen (siehe Abbildung 3).

2.2.2.3 Beispielprotokollbogen

Auf dem Beispielprotokollbogen (siehe Abbildung 2 und 3) sind die Ergebnisse der Erhebungen bei einem *DaE bilingualen* Kind in Klassenstufe 2 eingetragen. Das Kind hat alle drei *BiSpra- \hookrightarrow Untertests* an unterschiedlichen Tagen bearbeitet. Bei *BiSpra-Text* hat es 21, bei *BiSpra-Satz* 7 und bei *BiSpra-Wort* 10 Punkte erzielt. Innerhalb der *DaE-bilingual-Vergleichsgruppe* entspricht das einem \hookrightarrow *Prozentrang* von 59 für *BiSpra-Text* und einem Prozentrang von 54 für *BiSpra-Satz*. Aufgrund geringer Reliabilitätskennwerte (\hookrightarrow *Reliabilität*) des Untertests *BiSpra-Wort* für *DaZ-* und *DaE bilingualen* Kinder in Klassenstufe 2 werden keine \hookrightarrow *Vergleichswerte* bereitgestellt (siehe Anhang A.3.2). Aus diesem Grund wird die Spalte von *BiSpra-Wort* (rechts) im Protokollbogen in diesem Fall nicht ausgefüllt. Entsprechende Prozentränge für die Gruppe *DaE monolingual* sind 28 für *BiSpra-Text*, 31 für *BiSpra-Satz* und 36 für *BiSpra-Wort*.

2.2.3 Interpretation der Ergebnisse

Der \hookrightarrow *Prozentrang* gibt an, wie viel Prozent der Kinder in der jeweiligen Vergleichsgruppe (Normierungsstichprobe; siehe Anhang A.1.3) denselben oder einen geringeren Rohwert erzielt haben als das Kind, dessen Testleistung eingeschätzt werden soll (vgl. Eid & Schmidt, 2014; Moosbrugger & Kelava, 2012). Da zur Beurteilung der Ergebnisse die Testleistungen der Kinder aus der Normierungsstudie herangezogen werden, handelt es sich bei den Prozenträngen um eine soziale Bezugsnorm. Zum Beispiel würde ein Prozentrang von 90 bedeuten, dass 90 Prozent der Kinder einen geringeren Rohwert als oder denselben Rohwert wie eine bestimmte Schülerin oder ein bestimmter Schüler erzielt haben. In diesem Fall hat das Kind eine sehr gute Leistung im Vergleich zur entsprechenden Vergleichsgruppe erzielt. Im Unterschied dazu würde ein Prozentrang von 10 bedeuten, dass nur 10 Prozent der Kinder denselben oder einen geringeren Rohwert erreicht haben. Ein Kind mit einem Prozentrang von 10 hätte dementsprechend eine vergleichsweise schwache Leistung erzielt.

⁷ Bei Messungen können \hookrightarrow *Messfehler* auftreten. Aus diesem Grund kann der wahre Wert in Wahrheit kleiner oder größer als der Testwert sein, weshalb nicht ausschließlich auf den Punktwert fokussiert werden sollte.

Zwischen den Prozenträngen dürfen keine Differenzen gebildet werden. Die inhaltliche Bedeutung der Abstände ist von der Position innerhalb der Verteilung abhängig und unterscheidet sich daher zum Teil auch für numerisch identische Differenzen. Zum Beispiel ist die inhaltliche Bedeutung der Differenz der Prozentränge zwischen 60 und 50 nicht identisch mit der Differenz der Prozentränge zwischen 85 und 95, obwohl sie numerisch in beiden Fällen 10 ist.



Es können unter Umständen auch Prozentrangspannen (z. B. 1–4 in Klassenstufe 3 *DaE bilingual*) auftreten.⁸ In diesem Fall liegt das „tatsächliche“ Testergebnis eines Kindes zwischen dem kleinsten und dem größten Wert. Bei den Prozentrangspannen ist der höchste Wert für die Eintragung im Gitternetz ausschlaggebend.

Die auf Seite 2 des Protokollbogens eingetragenen Leistungsbereiche sollen die Interpretation der erzielten Testergebnisse einer Schülerin bzw. eines Schülers erleichtern. Das Verständnis bildungssprachlicher Hörtexte des Beispielkindes liegt demzufolge sowohl im Vergleich zu seiner Sprachgruppe (*DaE bilingual*) als auch im Vergleich zur Gruppe *DaE monolingual* in einem mittleren Bereich. Die Ergebnisse der anderen beiden \rightsquigarrow *Untertests* liefern Hinweise auf eine ebenfalls durchschnittliche Beherrschung der Satzverbindungen mit Konnektoren und des bildungssprachlichen Wortschatzes (die Ergebnisse in *BiSpra-Satz* und *BiSpra-Wort* liegen für beide Sprachgruppen im mittleren Bereich). Leistungen im niedrigen Bereich würden auf die Notwendigkeit der Förderung entsprechender bildungssprachlicher \rightsquigarrow *Kompetenzen* in der Schule hindeuten (siehe Kapitel 1).

8 Das kommt in dem Fall vor, wenn einzelne Rohwerte in der Normierungsstichprobe nicht auftraten. Hierfür wird eine Prozentrangspanne vom kleinsten bis zum größten beobachteten Wert angegeben.

BiSpra 2-4: Test zur Erfassung bildungssprachlicher
Kompetenzen bei Grundschulkindern
der Jahrgangsstufen 2 bis 4

BiSpra

Protokollbogen

Name des Kindes: Manon Petit Klasse: 2

Welche Sprache hat das Kind in den ersten drei Lebensjahren gelernt?

- nur Deutsch
- nur eine andere Sprache als Deutsch (d. h. Deutsch wurde
als Zweitsprache erst nach dem 3. Lebensjahr erlernt)
- Deutsch und mindestens eine andere Sprache

	Datum	Beginn	Ende	durchgeführt von
BiSpra-Text	14.01.	10:15 Uhr	11:00 Uhr	Max Glück
BiSpra-Satz	16.01.	8:25 Uhr	9:05 Uhr	Max Glück
BiSpra-Wort	17.01.	12:30 Uhr	13:00 Uhr	Max Glück

Anmerkungen (z. B. Störungen, die während der Testung aufgetreten sind oder auffälliges Verhalten des Kindes):

BiSpra-Satz: Kind musste während der Testung

auf die Toilette.

BiSpra-Text: Kind war ungewöhnlich müde.

Abbildung 2: Seite 1 des Beispielprotokollbogens mit Informationen zum Einsatz von BiSpra-Text, BiSpra-Satz und BiSpra-Wort.