



Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und Literatur
<http://www.didaktik-deutsch.de>
21. Jahrgang 2016 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Ruven Stahns

**BILDUNGSSPRACHLICH
E MERKMALE VON
TEXTEN UND ITEMS**

Zur Operationalisierung des
Konstrukts „Bildungssprache“

In: Didaktik Deutsch. Jg. 21. H. 41. S. 44-
54.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ruven Stahns

BILDUNGSSPRACHLICHE MERKMALE VON TEXTEN UND ITEMS

Zur Operationalisierung des Konstrukts „Bildungssprache“

1 Einleitung

In den letzten Jahren wurde häufig der Begriff „Bildungssprache“ verwendet, wenn sprachliche Anforderungen des Unterrichts von schulischen Aufgaben und im Unterricht behandelten Texten thematisiert wurden (vgl. Gogolin/Lange 2011, Feilke 2012, Morek/Heller 2012). Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stehen dabei im Fokus: Vermutet wird, dass viele dieser Schülerinnen und Schüler nicht in ausreichendem Maße über die vorausgesetzten Kompetenzen verfügen, um den spezifischen sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, vor die sie in der Schule gestellt werden, womit u. a. deren Abschneiden bei schulischen Leistungstests zusammenhängen könnte (Gogolin/Duarte 2016: 478 f.). Das hat dazu geführt, dass die Möglichkeiten der Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen auf Schülerseite (vgl. Uessler et al. 2013) und die Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in den Fokus geraten sind (vgl. Reich 2013). Außerdem ist in den letzten Jahren die Zahl empirischer Untersuchungen gestiegen, in denen der Zusammenhang von bildungssprachlichen Anforderungen von Aufgaben aus Kompetenztestungen und der Bearbeitung dieser Aufgaben durch Schülerinnen und Schüler untersucht wird (vgl. Berendes et al. 2013, Haag et al. 2013, Heppt et al. 2014). Unter anderem wurden bildungssprachliche Merkmale von Lesetexten und Items aus Leseverstehenstests und deren Beitrag zur Aufgabenschwierigkeit untersucht (vgl. Heppt et al. 2015, Stahns et al. in Vorb.).

Im vorliegenden Bericht steht die Passung des Konstrukts „Bildungssprache“, wie es im deutschsprachigen Raum entwickelt wurde, und einer Operationalisierung von Bildungssprache in einem der ersten vorliegenden Rating-Instrumente zur Einschätzung bildungssprachlicher Anforderungen für deutschsprachige Texte und Test-Items im Mittelpunkt (vgl. Heppt et al. 2015). Zudem soll der Überschneidungsbereich dieses Operationalisierungsversuchs von Bildungssprache und Aufstellungen schwierigkeitsgenerierender Merkmale von Texten thematisiert werden, die von der Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung ermittelt wurden (z. B. Bamberger/Vanecek 1984, Langer et al. 2011). Einige dieser Merkmale werden in der Diskussion um Bildungssprache wieder aufgegriffen, ohne dass der Bezug zu den Ergebnissen der Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung hergestellt

wurde. Es soll gezeigt werden, dass diese Forschungsergebnisse in der Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente zur Erfassung bildungssprachlicher Anforderungen von Texten und Items berücksichtigt werden sollten, wenn Aussagen über die Textschwierigkeit vorgenommen werden sollen.

2 Zur Diskussion um „Bildungssprache“

Ingrid Gogolin (vgl. Gogolin 2007, Gogolin/Lange 2011) hat u. a. unter Berücksichtigung von Bernsteins Erkenntnissen zu „elaborierten“ und „restringierten Codes“ (z. B. Bernstein 1977), Cummins' Unterscheidung von „Basic Interpersonal Communication Skills“ (BICS) und „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP) (z. B. Cummins 2008) sowie Hallidays (z. B. 1994) Überlegungen zu situations- oder kontextspezifischen funktionalen Sprachvarietäten (Registern) „Bildungssprache“ als Bezeichnung für ein Register vorgeschlagen, mit dem Schülerinnen und Schüler in Bildungskontexten konfrontiert werden (zur Entwicklung des Begriffs vgl. z. B. Berendes et al. 2013: 18–24, Gogolin/Duarte 2016: 480–484). Bezeichnet wird damit ein konzeptionell schriftliches und im Laufe der Bildungskarriere zunehmend domänenspezifisch ausdifferenziertes sprachliches Register. Dies wird zur Vermittlung von Bildungsinhalten u. a. im schulischen Kontext verwendet (vgl. Riebling 2013: 114–124). „Bildungssprache“ wird in Abgrenzung zu „Schulsprache“ und „Fachsprache“ verwendet, von zentraler Bedeutung ist aber die Abgrenzung zu „Alltagssprache“: Angenommen wird, dass sich Bildungssprache u. a. auf lexikalischer und grammatischer Ebene von Alltagssprache unterscheidet (Berendes et al. 2013: 24 f., Riebling 2013: 114–148, Gogolin/Duarte 2016: 487–491). Berendes et al. (2013: 24) weisen darauf hin, dass Bildungs- und Alltagssprache als Endpunkte auf einem Kontinuum zu sehen sind – die Übergänge von Alltags- und Bildungssprache werden nicht eindeutig zu bestimmen sein.

Einschlägigen Publikationen zufolge (vgl. Gogolin 2007, Gogolin/Lange 2011: 114, Berendes et al. 2013: 26, Riebling 2013: 132–148, Gogolin/Duarte 2016: 489 f.) ist Bildungssprache auf lexikalischer Ebene u. a. gekennzeichnet durch den häufigen Einsatz

- von Funktionsverbgefügen,
- eines fach- bzw. inhaltsspezifischen Wortschatzes,
- von Fremdwörtern.

Auf grammatischer Ebene ist Bildungssprache den genannten Quellen zufolge u. a. gekennzeichnet durch die häufige Verwendung

- von Nominalisierungen,
- komplexer Nominal- und/oder Präpositionalphrasen,
- von Komposita und Ableitungen,
- unpersönlicher Konstruktionen (Passivformen, Konstruktionen mit *man* und *lassen*),

- von Präfixverben,
- von Konjunktivformen
- syntaktisch komplexer Satzkonstruktionen (u. a. Partizipialkonstruktionen, Relativsätze, geschachtelte Nebensätze, eher Satzgefüge als Satzreihen).

Die zusammenfassende Darstellung soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass zwischen den Merkmalsaufstellungen verschiedener Autoren z. T. erhebliche Unterschiede bestehen. In der Forschung zur Bildungssprache ist vieles im Fluss – es handelt sich nicht um ein eindeutig definierbares Konstrukt. Unter anderem Morek/Heller (2012: 73) haben darauf hingewiesen, dass die Ebene jenseits komplexer Sätze (Diskurs- oder Textebene) in der Diskussion um bildungssprachliche Merkmale bislang weitgehend ausgeklammert bleibt. Häufig erfolgen lediglich Hinweise auf einzelne Aspekte wie „explizite Markierungen der Kohäsion“ (Gogolin/Lange 2011: 114), den Einsatz von Proformen (Gogolin/Duarte 2016: 490) und Konjunktionen (ebd.) oder auf „stilistische Konventionen (z. B. Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge)“ (Gogolin/Lange 2011: 113).

3 Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items

In den letzten Jahren findet zunehmend eine empirische Annäherung an die Bildungssprache statt. Unter anderem existieren auf Unterrichtsaufzeichnungen basierende Arbeiten zu Merkmalen bildungssprachförderlichen Unterrichts (vgl. Fürstenau/Lange 2013) und zu Auswirkungen bildungssprachlicher Anforderungen bei der Testung rezeptiver Wortschatz- und Grammatikkompetenzen (vgl. Berendes et al. 2013) sowie Hörverstehenskompetenzen (vgl. Heppt et al. 2014). Im vorliegenden Kontext sind die Arbeiten von Interesse, in denen bildungssprachliche Anforderungen von Lesetexten und Items thematisiert werden, die zur Testung von Lesekompetenzen eingesetzt wurden.

Einen Versuch, bildungssprachliche Anforderungen von Texten und Items in ein Rating-Instrument zu überführen, haben Heppt et al. (2015) vorgelegt. Das Instrument ist in einer Studie zum Einsatz gekommen, in der untersucht wurde, wie monolingual-deutschsprachige Grundschülerinnen und Grundschüler aus sozioökonomisch schwachen Familien im Vergleich zu nicht-monolingual-deutschsprachigen Kindern bei der Bearbeitung stärker oder weniger stark bildungssprachlich geprägter Items aus dem Lesetest abschneiden, der im Ländervergleich 2011 zur Evaluation der Bildungsstandards eingesetzt wurde (ebd.).¹ Dafür wurden die in der Testung eingesetzten literarischen Texte und Sachtexte sowie die dazugehörigen Items einem Rating hinsichtlich bildungssprachlicher Merkmale unterzogen (ebd.:

¹ Ein Ziel der Studie ist, Texte und Items hinsichtlich bildungssprachlicher Merkmale zu beschreiben. Im Mittelpunkt steht aber die Frage, welche Merkmale auf Item-Ebene für bestimmte Schülergruppen Verständnisschwierigkeiten hervorrufen könnten. Die Ergebnisse dazu können hier nicht dargestellt werden (vgl. dazu Heppt et al. 2015: 69–74).

65–68). Bildungssprache wird wie folgt definiert: „Academic language can be defined as the language that is spoken in school or other academic settings to impart and acquire knowledge [...]“ (ebd.: 62). Mit dem Hinweis, dass Merkmale, die für das Englische als kennzeichnend für academic language angesehen werden, auch in der Diskussion um Bildungssprache im deutschsprachigen Raum aufgegriffen wurden, wird die Orientierung an einem für das Englische entwickelten Kodiersystem begründet, das um einige für das Deutsche relevante Kategorien erweitert wurde (ebd.: 62 f. und 67). Die berücksichtigten Kategorien sind die Wort- und Satzanzahl, die mittlere Satzlänge, der Einsatz inhaltspezifischer und fachunspezifischer bildungssprachlicher Vokabulars, die Anzahl an drei- oder mehrsilbigen Wörtern, die Anzahl von Verben mit nicht abtrennbaren Präfixen sowie von Nominal- und Präpositionalphrasen und Komposita; zudem wurden Aspekte der syntaktischen Komplexität auf Satzebene (Anzahl einfacher, koordinierender und subordinierender Sätze) berücksichtigt (ebd.: 80 f., Übersetzung der Bezeichnungen der Merkmale durch mich, R. S.). Eine vollständige Auflistung der insgesamt 20 in dem Rating zunächst berücksichtigten Merkmale findet sich bei Heppt et al. nicht. Im Detail beschrieben werden nur die oben genannten Merkmale (ebd.: 80 f.). Darüber hinaus wurde u. a. der Einsatz von Passiv- und Konjunktivformen, von Partizipien und von Verben mit abtrennbaren Präfixen berücksichtigt (ebd.: 67 f.). Diese Merkmale kamen in den betrachteten Texten und Items aber nicht vor (ebd.: 68). Jeder Text und jedes Item wurde von zwei Ratern hinsichtlich der genannten Merkmale beurteilt (ebd.). Für die Überprüfung der Interrater-Reliabilität wurde die Intra-Klassen-Korrelation berechnet (ebd.). Die Werte des Intra-Klassen-Korrelationskoeffizienten liegen zwischen .75 für das Rating bezüglich des inhaltspezifischen und fachunspezifischen bildungssprachlichen Vokabulars und 1.0 für die Wort- und Satzanzahl und die Anzahl der Wörter mit drei oder mehr Silben (ebd.); das spricht für eine gute bis perfekte Reliabilität.

4 Bildungssprache: Konstrukt und Operationalisierung

Die Operationalisierung von Heppt et al. (2015) dient dazu, das Konstrukt „Bildungssprache“ der Analyse zugänglich zu machen. Im Folgenden wird ermittelt, welche Aspekte des Konstrukts dabei berücksichtigt werden bzw. unberücksichtigt bleiben. Bei einem Abgleich zwischen einer älteren und häufig zitierten Aufstellung bildungssprachlicher Merkmale von Gogolin/Lange (2011: 113 f.) und einer aktuellen Aufstellung von Gogolin/Duarte (2016: 489 f.) – beide Kataloge sind das Ergebnis der Sichtung einschlägiger Literatur – und der Operationalisierung von Heppt et al. (2015) kommt man hinsichtlich der Überschneidungen zu dem Ergebnis, das in den Tabellen 1 und 2 präsentiert wird.²

² Die Merkmale des Katalogs von Heppt et al. (2015) werden in eigener Übersetzung aufgeführt, die Terminologie der beiden anderen Kataloge wird wörtlich übernommen.

Tab. 1: Bildungssprachliche Merkmale auf lexikalischer Ebene

Lexikalische Ebene		
Gogolin/Lange (2011)	Gogolin/Duarte (2016)	Heppt et al. (2015)
„differenzierende und abstrahierende Ausdrücke“	„nichtfachliche Fremdwörter“; „differenzierende und abstrahierende Ausdrücke“	fachunspezifisches bildungssprachliches Vokabular
„normierte Fachbegriffe“	„Fachvokabular“	inhaltsspezifisches bildungssprachliches Vokabular
„nominale Zusammensetzungen“	„nominale Zusammensetzungen“	Komposita
„Präfixverben“	„Präfix-/Suffixverben“*	Verben mit nicht abtrennbaren und abtrennbaren Präfixen
		<i>drei- und mehrsilbige Wörter</i>
	„unpersönliche Ausdrücke“; „selten verwendete Wörter“; „Präfix-/Suffixadjektive“; „Abkürzungen und Akronyme“; „anaphorische und kataphorische Referenten“; „viele und seltener verwendete Strukturwörter“; „Attribution durch Adjektive“; „Verwendung von Operatoren“	

* Die Suffigierung von Verben spielt im Deutschen jenseits der Flexion keine bedeutende Rolle. In den Beispielen, die Gogolin/Duarte präsentieren, finden sich keine Suffixverben: „erhitzen, sich entfalten, sich beziehen“ (Gogolin/Duarte 2016: 489).

Tab. 2: Bildungssprachliche Merkmale auf grammatischer Ebene

Grammatische Ebene		
Gogolin/Lange (2011)	Gogolin/Duarte (2016)	Heppt et al. (2015)
		<i>Einfache Sätze</i>
„Satzgefüge“	„Satzgefüge“	<i>Subordinierende Sätze</i>
		<i>Koordinierende Sätze</i>
„unpersönliche Konstruktionen“	„Passiv“; „Passiversatzformen“	Passivformen
	„Konjunktiv“	Konjunktiv
	„Nominalisierungen“*	Nominalphrasen
		<i>Präpositionalphrasen</i>
		<i>mittlere Satzlänge</i>
„explizite Markierungen der Kohäsion“; „Funktionsverbgefüge“; „umfangliche Attribute“	„Tempus“; „Junktionen“; „Proformen“; „Funktionsverbgefüge“	

* Nominalisierungen werden von Gogolin/Duarte (2016: 489) den Merkmalen auf lexikalisch-semantischer Ebene zugeordnet. Für die Gegenüberstellung wurde das geändert.

Nicht berücksichtigte Merkmale in der Aufstellung von Heppt et al. (2015), die sich bei Gogolin/Lange (2011) und/oder Gogolin/Duarte (2016) finden, sind kursiv markiert. Bei Heppt et al. (2015) berücksichtigte Merkmale, die sich bei Gogolin/Lange (2011) und Gogolin/Duarte (2016) nicht finden, ebenfalls. Die einander zugeordneten Kategorien entsprechen sich z. T. nicht vollumfänglich bzw. ist den Ausführungen der Autoren nicht eindeutig zu entnehmen, ob die Kategorien deckungsgleich sind. Im Folgenden werden einige Aspekte des Operationalisierungsversuchs von Heppt et al. kommentiert.³

In Einklang mit dem Konstrukt „Bildungssprache“ steht die Berücksichtigung von inhaltspezifischem und fachübergreifendem bildungssprachlichem Vokabular in dem Instrument. Bildungssprachlicher Wortschatz wird in den meisten Aufstellungen bildungssprachlicher Merkmale berücksichtigt (vgl. Abschnitt 2). Bei „general academic vocabulary“ (Heppt et al. 2015: 81) handele es sich um Wortschatz, mit dem Schülerinnen und Schüler eher im schulischen Kontext als im außerschulischen Alltag konfrontiert seien, dessen Vorkommen aber nicht zwangsläufig an den schulischen oder fachlichen Kontext gebunden sei (ebd.): Es sei nicht „necessarily academic in nature“ (ebd.: 81). Zudem wird inhaltspezifisches bildungssprachliches Vokabular berücksichtigt (ebd.), d. h. Fachsprache, die in dem jeweiligen Text- bzw. Aufgabenkontext zu erwarten ist. Es wäre für zukünftige Ratings vermutlich sinnvoll zu berücksichtigen, ob Fach- und Fremdwörter im Text erklärt werden oder nicht, da dies doch entscheidend für das Verständnis der Leserin/des Lesers sein dürfte (Langer et al. 2011: 22).

Ebenfalls in Einklang mit den Anforderungen des Konstrukts „Bildungssprache“ erscheint die Berücksichtigung von Aspekten der syntaktischen Komplexität auf Satzebene durch die Unterscheidung einfacher und zusammengesetzter Sätze (Heppt et al. 2015: 81), wobei in der Diskussion um Bildungssprache vor allem auf die Problematik von Satzgefügen hingewiesen wird. Im Weiteren wäre zu überdenken, ob in Ratings die Bestimmung der Art von Nebensätzen, deren Status als Satzglieder oder Attribute oder der Grad ihrer Einbettung relevant sein könnte, um bildungssprachliche Anforderungen differenzierter zu beschreiben (Gogolin/Duarte 2016: 490). Im Hinblick auf die Auswirkungen bildungssprachlicher Anforderungen auf das Textverständnis von Leserinnen und Lesern ist allerdings fraglich, ob sich der Aufwand, der für ein solches Rating zu leisten wäre, vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde der Lesbarkeitsforschung lohnt (vgl. Abschnitt 5).

Auch die Berücksichtigung von Nominal- und Präpositionalphrasen in dem Instrument von Heppt et al. (2015) ist nachvollziehbar (vgl. Abschnitt 2). Eine „Nominalphrase“ ist im Sinne der Rating-Anweisungen „a word or phrase with a noun or pronoun as the main word“ (ebd.: 81). Alleine stehende Pronomen, Nomen und

³ Es ist möglich, dass einige der im Folgenden thematisierten Aspekte in dem Rating berücksichtigt wurden, aber von Heppt et al. nicht in der Beschreibung des Ratings aufgegriffen wurden.

Nominalisierungen, die Satzgliedstatus haben, müssten auf Grundlage der Rating-Anweisungen von Heppt et al. als Nominalphrasen gezählt werden. Die Komplexität der Phrasen spielt im Rahmen des Ratings keine Rolle (ebd.). Das gilt auch für Präpositionalphrasen, die mindestens aus einer Präposition und einer Nominalphrase bestehen (ebd.). Attribution dürfte für die Komplexität der Phrasen und damit die Bestimmung bildungssprachlicher Anforderungen von Bedeutung sein (Gogolin/Lange 2011: 114, Gogolin/Duarte 2016: 489). Insofern scheinen hinsichtlich der Nominal- und Präpositionalphrasen einige Differenzierungen wünschenswert, um die sprachliche Komplexität abzubilden, die Bildungssprache kennzeichnet.

In dem Rating, das Heppt et al. (2015) durchführen, werden Komposita berücksichtigt, Gogolin/Lange (2011) sowie Gogolin/Duarte (2016) führen nominale Zusammensetzungen auf. In Texten für Leserinnen und Leser im Grundschulalter dürfte häufig die Verbindung von (kurzen und den Leserinnen und Lesern vertrauten) Basiswörtern zu komplexen Komposita stattfinden (Bamberger/Vanecek 1984: 56). Die Dekodierung solcher Komposita wird den Kindern unter Umständen nicht mehr Probleme bereiten als die Dekodierung der einzelnen Wortteile. Insofern wäre es wünschenswert, dem Aufbau von Komposita Aufmerksamkeit zu schenken, wenn bildungssprachliche Anforderungen bestimmt werden. Zudem bleibt unklar, wieso Ableitungen abgesehen von Präfixverben in dem Rating unberücksichtigt bleiben – beide Formen der Wortbildung können Bildungssprache kennzeichnen (vgl. Abschnitt 2).

Unklar bleibt, in welchem Zusammenhang die Wort- und Satzanzahl, die Heppt et al. (2015: 80) zur Einschätzung der Anforderungen von Texten und Items berücksichtigen, mit dem Konstrukt „Bildungssprache“ stehen. Neben den „Lexical features“ (ebd.: 81) und den „Grammatical features“ (ebd.), die oben genannt werden, werden diese bei Heppt et al. als „Academic-language features“ (ebd.: 80) erfasst. Auch der Zusammenhang zwischen den Kategorien „Anzahl drei- und mehrsilbiger Wörter“ sowie „Mittlere Satzlänge“ und dem Konstrukt „Bildungssprache“ erschließt sich nicht unmittelbar. Haag et al. (2013), die im Wesentlichen auf dieselben Kategorien zurückgreifen, um sprachliche Anforderungen von Mathematik-Items zu bestimmen, weisen auf den Zusammenhang von Wortanzahl sowie mittlerer Satzlänge und „reading difficulty“ (ebd.: 25) hin. Damit ist die Lesbarkeit der Items angesprochen.

5 Bildungssprache, Lesbarkeit und Textverständlichkeit

Nicht nur Auszählungen der Wort- und Satzanzahl, des Anteils an drei- oder mehrsilbigen Wörtern und die Berechnung der mittleren Satzlänge, sondern auch der Einsatz von Fremdwörtern und Fachbegriffen, Wörtern mit Präfixen, von Nominal- und Präpositionalphrasen und Komposita und Versuche, die syntaktische Kom-

plexität von Sätzen zu bestimmen, spielen schon in der älteren Diskussion um Textschwierigkeit eine zentrale Rolle. Dort wird nicht von bildungssprachlichen Anforderungen, sondern von „Lesbarkeit“, „Einfachheit“ oder „sprachlicher Einfachheit“ gesprochen (vgl. Groeben 1982, Bamberger/Vanecek 1984, Langer et al. 2011).

Um die Lesbarkeit von Texten zu bestimmen, werden Ausprägungen von Merkmalen der „sprachlichen Oberflächenstruktur“ (Groeben 1982: 173) der Texte ermittelt. Zum Zweck der Validierung der resultierenden „Lesbarkeitswerte“ (ebd.: 178) kann überprüft werden, ob die Werte z. B. die Vorhersage der Lese geschwindigkeit oder des Leseverstehens von Leserinnen und Lesern erlauben (ebd.: 178). Ergebnisse der Lesbarkeitsforschung finden sich in einigen älteren Arbeiten zusammengefasst (vgl. Groeben 1982, Bamberger/Vanecek 1984) und auch in neueren Publikationen, in denen Aspekte von Textschwierigkeit diskutiert werden, werden unter Rückgriff auf diese ältere Forschung u. a. Aspekte der Lesbarkeit von Texten thematisiert (vgl. Frickel 2010, Frickel/Filla 2013).

Groeben kommt nach einer kritischen Schau der seinerzeit publizierten Ergebnisse zur Lesbarkeit von Sachtexten zu dem Schluss, dass die „Relevanz eines Wort- und eines Satz factors für die Lesbarkeit von Texten“ (1982: 185) erwiesen sei: Texte seien leichter lesbar, wenn sie „Worte, die früh in der Sprachentwicklung gelernt werden“, „kurze Worte“, „keine Fremdworte bzw. Termini technici“, „Worte, die für die Schriftsprache (nicht mündliche Sprache) gebräuchlich sind“, „Worte in eingeführter, gebräuchlicher Bedeutung“ und „konkrete, anschauliche Worte eher als abstrakte“ (ebd.) enthalten. Auf Satzebene sei die syntaktische Komplexität zur Verbesserung der Lesbarkeit zu verringern. Der Einsatz „kurzer und grammatikalisch einfacher Sätze“ (ebd.) sei zu bevorzugen. Das bedeutet letztlich einen Verzicht auf „komplexe und komplizierte Satzschachtelungen, insbesondere Hypotaxen (untergeordnete Nebensätze)“ (ebd.). Lesbarkeitsformeln, die aufgrund der Ergebnisse der Lesbarkeitsforschung entwickelt worden sind, z. B. die Lix-Formel und der Flesch-Reading-Ease, beruhen auf einem Wort- und einem Satz factor (vgl. Flesch 1948, Groeben 1982: 175–183, Bamberger/Vanecek 1984: 53–67).⁴

Der Überschneidungsbereich zwischen den Merkmalen, die in der Lesbarkeitsforschung diskutiert wurden und den lexikalischen und grammatischen Merkmalen, die in dem Operationalisierungsversuch von Heppt et al. (2015) – aber auch in anderen Katalogen bildungssprachlicher Merkmale (vgl. Abschnitt 2) – aufgegriffen werden, sind auffällig. Insofern könnten bezüglich der Aussagekraft von

⁴ Eine detaillierte Erfassung der syntaktischen Strukturen ist für die Arbeit mit den genannten Formeln nicht notwendig. Insofern stellt sich die Frage, wie sinnvoll die für die Einschätzung der „Satzkompliziertheit“ (Bamberger/Vanecek 1984: 40) notwendigen Analysen sind, die im Zusammenhang mit der Erfassung bildungssprachlicher Merkmale auf der Ebene der Grammatik angesprochen wurden, wenn nicht die Beschreibung des bildungssprachlichen Gehalts eines Textes das Ziel ist, sondern der Zusammenhang von sprachlichen Merkmalen und Textschwierigkeit im Mittelpunkt steht.

Einschätzungen bildungssprachlicher Anforderungen von Texten auf Grundlage solcher Kriterien vergleichbare Einschränkungen gelten wie im Hinblick auf Lesbarkeitseinschätzungen.

In der Aufarbeitung der Ergebnisse der Lesbarkeitsforschung im Zusammenhang mit der Diskussion um Textverständlichkeit wird deutlich, dass die Berücksichtigung von sprachlichen Oberflächenmerkmalen für Einschätzungen der Textverständlichkeit keine ausreichende Grundlage darstellt. Groeben hat die Fokussierung auf die sprachlichen Aspekte von Texten, „die formal stilistischen Beschreibungen der Textstruktur“ (Groeben/Christmann 1989: 168), kritisiert und Lesbarkeitseinschätzungen ein Modell der Textverständlichkeit von Sachtexten gegenübergestellt, in dem neben der Dimension „Sprachliche Einfachheit“ – hier werden einige der Aspekte aufgegriffen, die in der Diskussion um Bildungssprache auf lexikalischer und grammatischer Ebene genannt werden – die Dimensionen „Semantische Kürze/Redundanz“, „Kognitive Gliederung/Ordnung“ und „Stimulierender kognitiver Konflikt“ berücksichtigt werden (vgl. Groeben 1982). Ein anderes bekanntes Modell zur Einschätzung der Verständlichkeit von Sachtexten stammt von Langer et al. (2011). Die Autoren schlagen zur Einschätzung der Textverständlichkeit ein Rating-Verfahren auf Grundlage von vier Dimensionen vor. Einige Aspekte, die gegenwärtig als bildungssprachliche Anforderungen von Texten diskutiert werden, werden in diesem Modell in der Dimension „Einfachheit“ berücksichtigt (ebd.: 22 f.). Um Textverständlichkeit einzuschätzen, wird die Bedeutung der Gestaltung der Sprachoberfläche hervorgehoben, aber auch die der Dimensionen „Gliederung/Ordnung“, „Kürze/Prägnanz“ und „Anregende Zusätze“ (ebd.: 21) betont.

Einschätzungen (bildungs)sprachlicher Anforderungen können ein Teil der Einschätzung von Textschwierigkeit sein, die Textschwierigkeit ist aber nicht nur von (bildungs)sprachlichen Anforderungen abhängig.⁵

6 Fazit

Der vorliegende Bericht diene dem Zweck, einen Abgleich zwischen den Anforderungen des Konstrukts „Bildungssprache“, wie es seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum diskutiert wird, und einem Operationalisierungsversuch bildungssprachlicher Anforderungen von Texten vorzunehmen. Wenn eine angemessene Annäherung an das Konstrukt „Bildungssprache“ stattfinden soll, wäre z. B. im Zusammenhang mit der Einschätzung bildungssprachlicher Anforderungen von Texten zu überprüfen, ob und in welchem Ausmaß „präzise Verben und Verbgefüge“, „spezifische Substantive, Substantivierungen und Komposita“, „charakteris-

⁵ Mit den Modellen von Groeben und Langer et al. lässt sich die Verständlichkeit von Sachtexten einschätzen. Auch für die Einschätzung der Schwierigkeit literarischer Texte dürften weitere Dimensionen neben der sprachlichen Einfachheit von Bedeutung sein (vgl. Frickel 2010, Frickel/Filla 2013). Das kann hier nicht ausgeführt werden.

tische Adjektive und Adjektivableitungen“ und „schwierige Konnektoren“ (Oomen-Welke/Bremerich-Vos 2014: 221) verwendet werden. An diesem Punkt ist man in der Forschung zum Einsatz bildungssprachlicher Mittel in Texten im deutschsprachigen Raum noch nicht. Der Entscheidungsspielraum der Rater bei den Merkmalen, die Heppt et al. zur Einschätzung bildungssprachlicher Anforderungen vorschlagen, ist gering. Das zeigt sich in den hohen Werten bei der Berechnung der Interrater-Reliabilität (Heppt et al. 2015: 68, vgl. Abschnitt 3). Das Verfahren basiert im Wesentlichen auf Auszählungen sprachlicher Oberflächenmerkmale. Einige Aspekte, die für Bildungssprache kennzeichnend sein dürften, werden dabei bislang nicht berücksichtigt.

Die aktuelle Forschung zum Einsatz von bildungssprachlichen Merkmalen in Texten bleibt mit der Berücksichtigung von sprachlichen Oberflächenmerkmalen hinter dem Stand der Forschung der älteren Diskussion um Textverständlichkeit zurück. Eine Einschätzung der Textschwierigkeit in einem umfassenderen Sinne durchzuführen wäre allerdings notwendig, wenn ermittelt werden soll, ob bildungssprachliche Anforderungen in Texten oder aber andere Variablen das Verstehen beeinflussen – und das dürfte eine der zentralen Fragen in der empirischen Annäherung an Bildungssprache in Texten und Items sein. Insofern täte man gut daran, die Diskussion um bildungssprachliche Merkmale von Texten in einen Zusammenhang mit der Forschung zur Textverständlichkeit zu bringen.

Literatur

- Bamberger, Richard/Vanecek, Erich (1984): Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Berendes, Karin/Dragon, Nina/Weinert, Sabine/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann. S. 17–41.
- Bernstein, Basil (1977): *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: Duff, Patricia A./Hornberger, Nancy H. (Eds.): *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 2 Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC. pp. 71–83.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*. H. 233. S. 4–13.
- Flesch, Rudolf (1948): A New Readability Yardstick. In: *Journal of Applied Psychology*. Vol. 32 (3). pp. 221–233.
- Frickel, Daniela A. (2010): Textschwierigkeit als Parameter literarischen Textverstehens. Erörtert am Beispiel Kleiner Prosa. In: Rupp, Gerhard/Boelmann, Jan/Frickel, Daniela (Hg.): *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. Münster: LIT. S. 113–128.
- Frickel, Daniela A./Filla, Manfred (2013): Textschwierigkeit ‘interpretieren’ – Dimensionen und Problemgrößen bei der Einschätzung der Textschwierigkeit literarischer Texte. In: Frickel, Daniela A./Boelmann, Jan M. (Hg.): *Literatur – Lesen – Lernen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH. S. 105–134.

- Fürstenau, Sara/Lange, Imke (2013): Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln. Einblicke in eine videobasierte Unterrichtsstudie. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann. S. 188–219.
- Gogolin, Ingrid (2007): Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit? http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf. Abgerufen am 05.07.2016.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann. S. 107–127.
- Gogolin, Ingrid/Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH. S. 478–499.
- Groeben, Norbert (1982): Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1989): Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Antos, Gerd/Krings, Hans (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer. S. 165–196.
- Haag, Nicole/Heppt, Birgit/Stanat, Petra/Kuhl, Poldi/Pant, Hans Anand (2013): Second language learners' performance in mathematics: Disentangling the effects of academic language features. In: Learning and Instruction. Vol. 28. pp. 24–34.
- Halliday, Michael A. K. (1994): An introduction to Functional Grammar. London: Arnold.
- Heppt, Birgit/Stanat, Petra/Dragon, Nina/Berendes, Karin/Weinert, Sabine (2014): Bildungssprachliche Anforderungen und Hörverstehen bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. H. 28 (3). S. 139–149.
- Heppt, Birgit/Haag, Nicole/Böhme, Katrin/Stanat, Petra (2015): The Role of Academic-Language Features for Reading Comprehension of Language-Minority Students and Students From Low-SES Families. In: Reading Research Quarterly. Vol. 50 (1). pp. 61–82.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (2011): Sich verständlich ausdrücken. 9., neu gestaltete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik. H. 57. S. 67–101.
- Oomen-Welke, Ingelore/Bremerich-Vos, Albert (2014): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Behrens, Ulrike/Bremerich-Vos, Albert/Krelle, Michael/Böhme, Katrin/Hunger, Susanne (Hg.): Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen. S. 215–256.
- Reich, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann. S. 55–70.
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann. S. 106–153.
- Stahns, Ruven/Walzebug, Anke/Kasper, Daniel (in Vorb.): Bildungssprachliche Anforderungen und Aufgabenschwierigkeit in Sachtext-Leseitems der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2011).