

Julia Ricart Brede (2019)

BICS und CALP

1. Was steht hinter BICS und CALP?

BICS ist das Akronym für „basis interpersonal communicative skills“, CALP steht für „cognitive academic language proficiency“. Cummins hat das Begriffspaar in den 1970er Jahren eingeführt (vgl. Cummins, 1979) und in seiner Bedeutung in den Folgejahren sukzessive ausdifferenziert; in der Diskussion präsent sind die Akronyme bis heute.

Der Begriff BICS wird von Cummins (1979, S. 202) zunächst lediglich in einem negativen bzw. ausschließenden Sinn definiert: Es handele sich dabei um all jene Aspekte von Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz, die empirisch von CALP unterschieden bzw. abgegrenzt werden könnten. Unter CALP werden hingegen all jene Sprachkompetenzen subsumiert, die eng mit kognitiven Kompetenzen und akademischer Leistung (z. B. in Form von Schulerfolg) korrelieren (vgl. Cummins, 1979, S. 198).

In einer späteren Publikation (1984) präsentiert Cummins ein „theoretical framework“ für das Begriffspaar. BICS und CALP werden darin in einem Koordinatensystem verortet; über die horizontale Achse wird dabei die kontextuelle Einbettung und über die vertikale Achse das kognitive Anspruchsniveau einer kommunikativen Aktivität erfasst (vgl. Cummins, 1984, S. 12f.). Als Beispiel für eine stark in einen Kontext eingebettete Kommunikationssituation führt Cummins (1984, S. 13) das Beteiligen an einer Diskussion an, in der Gestik und Mimik sichtbar und prosodische Aspekte wie Wortbetonungen hörbar sind. Entlang des Kontinuums auf der horizontalen Achse führt Cummins ferner das Verfassen eines Briefes an eine(n) enge(n) Freund(in) und schließlich das Schreiben und Lesen wissenschaftlicher Beiträge als weitere Beispiele an. Zur Erfassung des kognitiven Anspruchs einer Kommunikationsaufgabe auf der vertikalen Achse erläutert Cummins (1984, S. 13): „cognitive involvement can be conceptualized in terms of information that must be processed simultaneously or in close succession by the individual in order to carry out the activity.“ Folglich verringert sich der kognitive Anspruch, den eine bestimmte Kommunikationsaufgabe für eine Person darstellt, mit fortschreitender Entwicklung in einzelnen sprachlichen Teilkompetenzen und einer damit einhergehenden Automatisierung bestimmter (Teil-)Fertigkeiten (vgl. Cummins, 1984, S. 14). Die Zuordnung einzelner Kommunikationsaufgaben zu den einzelnen Quadranten des axialen Gefüges ist demnach nicht allgemeingültig möglich, sondern individuell und entwicklungsabhängig.

Ins Deutsche übersetzt wird BICS u. a. mit „grundlegenden Sprachkompetenzen“ (Leisen, 2010, S. 59f.) und CALP mit „schulbezogenen kognitiven Sprachkompetenzen“ (Leisen, 2010, S. 59f.) oder mit „Bildungssprache in der Schule“ (Gogolin, 2006, S. 82), wobei durch die beiden letztgenannten Übersetzungen insofern eine Begriffs-

verengung entsteht, als der akademische Sprachgebrauch dadurch auf die Institution Schule beschränkt wird. Enger am Original bleibt hier die von Knapp (1997, S. 228) gewählte Übersetzung „kognitiv-akademische Sprachbeherrschung“; sie schließt z. B. auch den Sprachgebrauch im universitären Bereich ein. Die beiden Übersetzungen jüngerer Datums machen deutlich, dass der Terminus CALP im deutschsprachigen Raum derzeit vor allem im Kontext der Diskussion um den Sprachgebrauch im (schulischen) Fachunterricht bzw. im Kontext der Diskussion um durchgängige Sprachbildung bemüht wird und in diesem Zusammenhang erneut Konjunktur erfährt.

2. Zur Genese und zu den bildungspolitischen Implikationen von BICS und CALP

Das von Cummins eingeführte Begriffspaar BICS und CALP stellt eine heuristische Weiterentwicklung der von Oller (z. B. 1979, S. 456 und S. 424ff.) postulierten Existenz eines sog. „global language factor“ dar (vgl. dazu auch Cummins, 1978, S. 198). Oller führte den Begriff „global language factor“ aufgrund starker korrelativer Zusammenhänge zwischen dem IQ und bestimmten, akademischen Sprachkompetenzen ein. Anstoß hierfür gaben die geringen Bildungs- und Schulerfolge von Schüler(inne)n mit anderen Erstsprachen als jener der Mehrheits- bzw. Amtssprache (in diesem Fall Englisch) (vgl. Cummins, 1979). Häufig wurden (und werden!) die ‚oberflächlich‘ (d. h. bzgl. alltagssprachlich mündlicher und bzgl. Sprechflüssigkeit) unauffälligen Sprachkompetenzen in der Mehrheitssprache als Entscheidungsgrundlage für das Absetzen von Sprachförderangeboten herangezogen. Die für Unterricht und Bildungserfolg erforderliche CALP war/ist dabei allerdings – so die Hypothese – bei vielen Schüler(inne)n anderer Erstsprachen noch nicht hinreichend ausgebildet, was jedoch unerkant blieb bzw. bleibt. Im Deutschen prägte Werner Knapp (1999) hierfür den Begriff „verdeckte Sprachschwierigkeiten“.

Eine für den L2-Kontext zentrale Weiterentwicklung erfuhr das zunächst von Oller eingeführte Konstrukt dabei durch Cummins insofern, als dieser es im Zusammenhang mit der sog. „Interdependenzhypothese“ erstmalig explizit auf den L2-Spracherwerb bezog (vgl. dazu auch Cummins, 1979, S. 199). Die Interdependenzhypothese besagt, dass erst- und zweitsprachliche Kompetenzen im CALP-Bereich bezüglich ihrer Entwicklung voneinander abhängen, da ihnen eine gemeinsame Kompetenz („common underlying proficiency“, kurz: CUP) zugrunde liegt (vgl. Cummins, 1984, S. 3f.; Leisen, 2010, S. 63). Bildlich wird diese Vorstellung von einer sprachunabhängigen, gemeinsamen Basis auch mit einem Eisberg dargestellt, von dem lediglich die einzelnen Eisbergspitzen aus dem Wasser ragen – sie symbolisieren die (CALP-)Kompetenzen in verschiedenen Sprachen; unter der Wasseroberfläche sind die Eisbergspitzen allerdings miteinander verbunden – diese gemeinsame Basis stellt die CUP dar (eine Abbildung des sog. „Doppeleisberg“-Modells findet sich bspw. bei Leisen, 2010, S. 64).

Für den L2-Erwerb bedeutet das: CALP-Kompetenzen einer L1 (Erstsprache) können auf eine L2 (Zweit-/Fremdsprache) übertragen werden. Voraussetzung hierfür ist allerdings u. a. eine hinreichende Ausbildung von CALP-Kompetenzen in der L1 (zu dieser sog. Schwellenniveauhypothese vgl. auch Cummins, 1982). Insofern hat die

Debatte um BICS und CALP auch eine bildungspolitische Dimension: Der Hypothese zufolge profitieren Schüler(innen), die Deutsch als eine Zweit- oder gar Drittsprache erwerben, von einer umfangreichen und stabilen Sprachbasis bzw. von gut ausgebildeten CALP-Kompetenzen in ihrer/ihren Erstsprache(n). Eine Konsolidierung und Stärkung der Erstsprache(n) dieser Schüler(innen) kann demnach auch für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache förderlich sein. Allerdings räumt Cummins (1979, S. 199) auch sprachabhängige Unterschiede für einen derartigen CALP-Transfer zwischen Sprachen ein: Je ähnlicher sich typologisch zwei Sprachen seien, desto wahrscheinlicher bzw. größer seien die Transfermöglichkeiten.

3. BICS und CALP in Forschung und Diskussion

Die empirische Validierung von BICS und CALP ist immer wieder Gegenstand von Diskussionen und Untersuchungen. U. a. haben Daller & Grotjahn (1999) – angelehnt an das Begriffspaar BICS und CALP – den Versuch unternommen, alltagssprachliche und akademische Sprachkompetenzen über unterschiedliche C-Tests erfassbar zu machen.

Besondere Aufmerksamkeit hat die Diskussion um CALP im deutschsprachigen Raum durch eine Studie von Werner Knapp (1997) erfahren. In seiner Untersuchung hat Knapp die Erzählungen von Fünft- und Sechstklässler(inne)n, für die Deutsch eine Zweitsprache war, differenziert nach ihrer Kontaktzeit mit dem Deutschen analysiert. Die Erzählungen jener Schüler(innen), die erst seit zwei Jahren Kontakt mit dem Deutschen hatten, zeugten dabei – trotz geringerer Formulierungsfähigkeit, d. h. trotz größerer Probleme im morphosyntaktischen Bereich – von höheren Erzähl- und Textkompetenzen als die Texte jener DaZ-Schüler(innen), die bereits in Deutschland geboren waren (vgl. Knapp, 1997, S. 161f. und 226ff.). Insofern stützen Knapps Ergebnisse die Schwellenhypothese und damit die Annahme, dass Schüler(innen) mit hinreichend ausgebildeten CALP-Kompetenzen in der L1 diese selbst bei erst relativ kurzer Aufenthaltsdauer auf die Zielsprache (in diesem Fall Deutsch) übertragen können. Relevant sind diese Ergebnisse auch vor dem Hintergrund der derzeit mit Blick auf die Zielgruppe der sog. Seiteneinsteiger(innen) geführten Diskussion um die Ausbildung von CALP und textbezogenen Sprachkompetenzen.

Einen aktuellen Bezug erfährt die Diskussion um eine „common underlying proficiency“ jüngst zudem durch das Schlagwort „Translanguaging“ (García & Kleyn, 2016). Es betont, dass ein mehrsprachiges Subjekt – egal in welcher Sprache es sich äußert – stets als mehrsprachiges Subjekt handelt und somit zur Planung jedweder Sprachäußerung (egal in welcher Sprache diese getätigt wird) auf das gesamte ihm zur Verfügung stehende Sprachrepertoire zurückgreift. Dass dabei gut ausgebildeten und fest verankerten Sprachen (bzw. i. d. R. den Erstsprachen) eine besondere Bedeutung zukommt, ist selbstredend.

Literatur

- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working papers on bilingualism*, 19, S. 197–205.
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In J. Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34–43). Würzburg: Neumann & Königshausen.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Ch. Rivera (Hrsg.), *Language Proficiency and Academic Achievement* (S. 2–19). Reihe: Multilingual Matters, Band 10. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Daller, H. & Grotjahn, R. (1999). The Language Proficiency of Turkish Returnees from Germany: An Empirical Investigation of Academic and Everyday Language Proficiency. *Language, Culture and Curriculum*, 12 (2), S. 156–172.
- García, O. & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students*. New York: Routledge.
- Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache in der Schule. In P. Mecheril & Th. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen* (S. 79–85). Münster: Waxmann.
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Reihe: Germanistische Linguistik, Band 185. Tübingen: Niemeyer.
- Knapp, W. (1999). Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Grundschule*, (3), S. 30–33.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School. A Pragmatic Approach*. London: Longman.