

Kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbaustein

1. Einführung

Um sprachliche Kompetenzen von Lernenden in der Schule sowie in der Erwachsenenbildung zu ermitteln, können verschiedene Instrumente eingesetzt werden. So bietet sich sowohl der Einsatz von standardisierten als auch von nicht standardisierten Diagnostikverfahren an. Letztere umfassen auch die *kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse*¹ (vgl. Triulzi et al, 2020), bei der authentische Schreibprodukte von Sprachlernenden anhand unterschiedlicher Sprachebenen untersucht werden. Voraussetzung dafür ist jedoch ein profundes linguistisches Basiswissen der Diagnostizierenden sowie die Bereitschaft, sich auf die Perspektive der (mehrsprachigen) Lernenden einzulassen.

Der vorliegende Beitrag stellt die diagnostischen Potenziale der kompetenzenorientierten linguistischen Lernertextanalyse in den Mittelpunkt und zeigt dabei zugleich auf, inwiefern eine Einführung in das Verfahren innerhalb eines Weiterbildungsangebots zu Deutsch als Zweitsprache wertvolle, aber auch herausfordernde Lerngelegenheiten für (angehende) Lehrkräfte in Schule und Erwachsenenbildung bietet.

Aufgrund ihres Potenzials als eine mögliche überall einsetzbare Fremdeinschätzung von schriftlichen Produktionen ist die kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse ein wichtiger Bestandteil des Weiterbildungsstudiums DaZ^{intensiv} (Standort Universität zu Köln/Mercator-Institut). Im Rahmen einer Prä-Post-Erhebung wird überprüft, wie sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch eine schrittweise Intervention, die sie systematisch in die Methode einer kompetenzenorientierten linguistischen Lernertextanalyse einführt, während eines Semesters (WiSe 18/19) im Basismodul des Weiterbildungsstudiums hinsichtlich ihrer linguistischen Analysekompetenzen weiterentwickeln.

Dazu wird zunächst im Kapitel 2 auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Kontext der Sprachdiagnostik eingegangen. Im Kapitel 3 wird das Verfahren der kompetenzenorientierten linguistischen Lernertextanalyse unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der betreffenden Lernenden konkret präsentiert, während im Kapitel 4 die kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse als Bestandteil des Weiterbildungsstudiums DaZ

1 Es handelt sich dabei um einen feststehenden Begriff. Gemeint werden dabei sowohl Lernerinnen als auch Lerner.

im Fokus steht. Das Kapitel 5 gibt daran anschließend einen Ausblick, wie sich an die diagnostischen Befunde eine kompetenzenorientierte sprachliche Förderung anknüpfen lässt, und der Artikel schließt mit einem zusammenfassenden Fazit.

2. Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung

Um den Einsatzbereich der kompetenzenorientierten linguistischen Lerner-textanalyse sowie der Förderung durch sprachkontrastive Elemente besser zu definieren, sollen zunächst Aspekte der sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik näher beschrieben werden.

2.1 Mehrsprachigkeit in allen Bildungsphasen

Das Spektrum der Angebote, Maßnahmen und Konzepte zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache ist sehr breit gefächert, genauso wie die Zielgruppen, die dadurch adressiert werden. Jenseits der begrifflichen Diskussion zu Termini wie *neu Zugewanderte*, *mehrsprachige Kinder*, *Migrationshintergrund*, *Deutsch als Zweitsprache* usw. ist festzustellen, dass Lernende in allen Bildungsphasen angesprochen werden. So ist nach Becker-Mrotzek und Roth sprachliche Bildung „allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern“ (2017, S. 17), eine Aufgabe, der neben der Elementar- und Schulbildung auch von der Erwachsenenbildung nachgekommen werden soll, denn „[a]llgemeinsprachliche und berufsbezogene Angebote der sprachlichen Bildung sind der Kern der Deutschförderung für Erwachsene mit Migrationshintergrund in Deutschland“ (BAMF, 2008, S. 20).

Lehrkräfte in der Schul- und Erwachsenenbildung benötigen in dieser Hinsicht eine entsprechende Ausbildung in diesem Bereich, die unter anderem die unterschiedlichen wie auch ähnliche Lernvoraussetzungen der an der sprachlichen Bildung Teilhabenden berücksichtigen muss, damit schon vorhandene Potenziale zwecks der Effizienzsteigerung vom Erwerben und Lernen sprachlicher Kompetenzen vollumfänglich beachtet und in den Unterricht integriert werden können. Wichtige und übergreifende Potenziale sind zum Beispiel die mehrsprachigen Kompetenzen, die von Schülerinnen bzw. Schülern und Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern im Regelfall mitgebracht werden. Die Realität der Klassen und Kurse, in denen sprachliche Bildung stattfindet, ist aus der Perspektive der Lernenden zweifelsohne heteroglossisch (Busch, 2013; Bachtin, 1979): Das Lernen, wie der Alltag, ist nicht *einsprachig*, sondern *mehrsprachig*, und diese Mehrsprachigkeit besteht nicht aus einer Summe von Einzelsprachen, sondern aus einem Konglomerat, aus einem *gesamtsprachlichen Repertoire*

(vgl. Busch, 2013, S. 21), das präsent und zur Aneignung weiterer sprachlicher Kompetenzen produktiv einbeziehbar und anwendbar ist. Dennoch sieht der Unterricht in diesen Klassen und Kursen oft anders aus: Mehrsprachige Kompetenzen werden zugunsten eines *monolingualen Habitus*, der eher ausschließlich von der deutschen Sprache ausgeht und nur auf die Förderung der deutschen Sprache hinzielt, sowohl in der Schule (vgl. Gogolin, 2008) als auch in der Erwachsenenbildung (vgl. Maahs & Triulzi, 2019) vernachlässigt oder vollkommen ausgeschlossen.

Damit der produktive Umgang mit diesen bereits vorhandenen Kompetenzen gewährleistet werden kann, gilt es in einem ersten Schritt, diese wahrzunehmen, zu ermitteln und zu diagnostizieren.

2.2 Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik

Eine vertiefte Kenntnisnahme der in einer Klasse oder in einem Kurs vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen ist der erste fundamentale Schritt zu einer sinnhaften Diagnostik der sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen bzw. Schülern sowie von Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern. Diese kann anhand von unterschiedlichen und je nach Lerngruppe unterschiedlich passenden Methoden zur Ermittlung der Sprachbiografien erfolgen. Eine didaktisch produktive Methode ist unter anderem die Anfertigung von sogenannten *Sprachenporträts*, die bereits 1991 von Gogolin und Neumann konzeptualisiert und in den folgenden Jahren weiterentwickelt und angewendet wurden (Krumm, 2001; Busch, 2006; Busch, 2010). Durch die farbliche Zuordnung der für das Individuum relevanten Sprachen zu den jeweiligen Körperteilen bietet diese Methode eine Eigenreflexion und Visualisierung der bereits vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen. Die somit erhobenen Informationen können anhand von Gesprächen, Texten und unterschiedlichen Interaktionen weiter vertieft und didaktisiert werden.

Die Methode der Sprachenporträts ist allerdings kein Verfahren, das eine ausführliche Diagnostik der Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglicht. Verfahrensarten wie *Beobachtungen*, *Profilanalysen*, *Sprachstandstests* und *Sprachstandsscreening* (vgl. Reich, 2010; Döll, 2012; Petermann, Melzer & Reißling, 2016) bieten auch nur begrenzt die Möglichkeit einer umfassenden mehrsprachigen Diagnostik an. Während im Bereich der Schulbildung einige Beispiele von standardisierten Diagnostikverfahren zu finden sind, welche das gesamtsprachliche Repertoire in spezifischen Teilbereichen (obwohl teilweise in getrennten Einzelsprachen) berücksichtigen, wie z.B. die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* (Sächsisches Bildungsinstitut, 2013a; 2013b; 2015) oder die profilanalytischen

Verfahren *Tulpenbeet* (Reich, Roth & Gantefort, 2008) und *HAVAS 5* (Reich & Roth, 2007), sind in der Erwachsenenbildung kaum ähnliche Beispiele zu finden mit Ausnahme von Verfahren der Selbsteinschätzung wie Sprachenportfolios, die teilweise Aspekte der Mehrsprachigkeit berücksichtigen und in unterschiedlichen Sprachen verfügbar sind (vgl. Thüringer Volkshochschulverband, 2008).

Im Bereich der standardisierten Verfahren zur Diagnostik mehrsprachiger Kompetenzen ist ein deutlicher Mangel festzustellen. Und genau in diesem Zusammenhang bietet die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse eine wertvolle Möglichkeit zur Fremdeinschätzung, die zielgruppen-, alters- und textsortenübergreifend eingesetzt werden kann, und die das gesamtsprachliche Repertoire der Schülerinnen bzw. Schüler sowie Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer berücksichtigt. Darüber hinaus ist es vorteilhaft für die didaktische Praxis, dass diese Methode keine kostenintensive Anschaffung von Diagnoseinstrumenten notwendig macht.

3. Kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse

Nach einer kurzen Abhandlung von grundlegenden theoretischen Ansätzen bzw. Termini im Kontext des Zweitspracherwerbs erfolgt in diesem Kapitel die Feststellung der für die linguistische Arbeit notwendigen Voraussetzungen seitens der Lehrperson. Ferner wird das Modell der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der betroffenen Lernenden präsentiert.

3.1 Spracherwerb und Sprachvergleiche

Der Versuch, fremdsprachliche Aneignungsprozesse zu modellieren, führte bislang in der Wissenschaft zu unterschiedlichen theoretischen Ansätzen (vgl. Königs, 2016, S. 282). An dieser Stelle soll daher auf die wichtigsten Hypothesen zum Verhältnis von Erst- und Zweitspracherwerb kurz eingegangen werden. Es handelt sich um die Kontrastiv-, die Identitäts- sowie die *Interlanguage*-Hypothese.

Die Kontrastivhypothese (vgl. Lado, 1957) geht von der Annahme aus, dass die Erstsprache (L1) des Lernenden den Zweitspracherwerb (L2) maßgeblich beeinflusst. Aus diesem Grund konzentriert sie sich auf den Kontrast von L1 und L2, wobei sprachliche Strukturen (wie Lexik und Grammatik) als *habits* verstanden werden. Hier wird davon ausgegangen, dass der Zweitspracherwerb sich durch den Transfer von solchen *habits* auszeichnet. Dabei werden zwei Arten von Transfer unterschieden: Besteht zwischen der Grundsprache und der Zweit-

sprache eine Strukturidentität, so wird von einem positiven Transfer sowie einer Lernerleichterung ausgegangen, sodass der bzw. die Lernende eine korrekte zweisprachliche Äußerung realisiert. Im Gegensatz dazu wird angenommen, dass eine Strukturdivergenz zwischen der Grundsprache und der Zweitsprache eine Lernschwierigkeit darstellt und zu einer sogenannten Interferenz (einem negativen Transfer) bzw. einer fehlerhaften zielsprachlichen Äußerung führt (Tekin, 2012, S. 19). Nach dieser Auslegung überträgt der bzw. die Lernende generell Strukturen aus seiner Ausgangssprache auf die zu erlernende Zielsprache. Liegen hierbei zwei verwandte Sprachen vor, kommt es zum positiven Transfer. Sind die beiden Sprachen typologisch sehr verschieden, findet eher ein negativer Transfer (eine fehlerhafte Äußerung) statt (vgl. ebd., S. 19).

Bei der Identitätshypothese (Dulay & Burt, 1974) herrscht die Annahme vor, dass die Erstsprache der Lernenden keinen Einfluss auf den Erwerb einer Zweitsprache nimmt. Fehlerhafte Formulierungen der Lernenden werden hier auf die Zielsprache selbst zurückgeführt (vgl. Tekin, S. 45–47).

Eine vermittelnde Rolle zwischen den beiden Theorien nimmt die *Interlanguage*-Hypothese (Selinker, 1972; vgl. Tekin, 2012, S. 51) ein. Sie geht davon aus, dass Lernende im Spracherwerbsprozess eine *Interlanguage* entwickeln, die sowohl sprachliche Merkmale aus der Ausgangs- als auch aus der Zielsprache enthält. Diese stellen ein System dar, das als variabel und instabil gilt. Die Textproduktionen der Lernenden haben im Zuge ihrer *Interlanguage* einen nur transitorischen Charakter. Häufig entsprechen sie nicht den Normen der Zielsprache, weisen aber dennoch regelhafte Züge auf, die stetig in Richtung zielsprachiger Strukturen komplettiert werden. Auf diesen wichtigen Aspekt der linguistischen Lernertextanalyse soll im folgenden Kapitel eingegangen werden.

3.2 Voraussetzungen für die linguistische Arbeit

Um eine linguistische Analyse von schriftlichen Sprachproduktionen der Lernenden unter Berücksichtigung ihres Gesamtsprachrepertoires durchführen zu können, ist es erforderlich, dass die Lehrperson über linguistische Grundkenntnisse sowie eine ausgeprägte *Language Awareness* verfügt. Durch die Reflexion erfolgt der Zugriff auf ein (mehr-)sprachiges Wissen sowie auf individuelle Sprachlernerfahrungen (vgl. Gnutzmann, 2016, S. 144–149). Diese Reflexion ermöglicht den Lehrkräften einen sensiblen Umgang mit den mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Lernenden.

Was die linguistischen Grundkenntnisse betrifft, müssen Lehrkräfte mit den verschiedenen Sprachebenen vertraut sein. Dazu gehören: die Phonetik/Phonologie (Lautlehre); die Graphemik (Lehre vom Schriftsystem); die Lexik (Wortschatz) sowie die Lexikalische Morphologie (Wortlehre); die Semantik (Be-

deutungslehre); die Morphosyntax (Grammatik/Satzlehre); die Grammatische Morphologie (Wortgrammatik); die Syntax (Satzgrammatik); Textlinguistik (Lehre vom Text) sowie die Pragmatik (Lehre von den Sprachhandlungen) (vgl. Lipkowski, 2012, S. 1–2).

Um die Lernerperspektive einnehmen zu können, muss die Lehrperson einen Einblick in die sprachlichen Bereiche haben, die potenzielle Schwierigkeiten für Lernende des Deutschen darstellen. In der Morphologie gehört beispielsweise der Nominalbereich dazu. Im Zuge des grammatischen Kongruenzprinzips müssen die drei verschiedenen Genera bei den Substantiven, Artikeln, Adjektiven sowie bei Partizipien im attributiven Gebrauch gekennzeichnet werden: *der kreative Künstler* (Maskulinum), *die begnadete Tänzerin* (Femininum), *das weinende Kind* (Neutrum). Auch die Genuszuweisung kann per se eine Herausforderung für Deutschlernende darstellen, da dabei verschiedene Mechanismen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Colombo-Scheffold, 2010, S. 60–64). Im Bereich der Syntax sind Lernende des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache mit den verschiedenen Verbstellungen konfrontiert. So erhält das finite Verb je nach Satztyp eine feste Position im Satz: *Heute haben wir frei* (Verbzweitstellung); *Haben wir heute frei?* (Verberstellung bei Entscheidungsfragen); *Als wir Urlaub hatten, sind wir gemeinsam nach Spanien gefahren* (Verbletzstellung bei (eingeleiteten) Nebensätzen) (vgl. ebd. S. 67–68). Darüber hinaus kann die Verbalklammer zu den Merkmalen der deutschen Syntax gezählt werden. Diese kann bei trennbaren Verben im Präsens und im Präteritum sowie bei Vollverben in zusammengesetzten Zeiten, im Passiv sowie in Verbindung mit Modalverben erscheinen (vgl. ebd., S. 68).

Wie die Kontrastivhypothese annimmt, greifen Lernende beim Erwerb einer Zweitsprache auf die Strukturen ihrer Erstsprache zurück und übertragen diese auf die zu erlernende Sprache (vgl. Tekin, 2012, S. 18–19). Daher stellen im Zuge der Analysen grundlegende Kenntnisse der verschiedenen Sprachsysteme ebenfalls einen wichtigen Aspekt dar. Sprachtypologisch betrachtet, weist das Deutsche einen synthetischen bzw. flektierenden Sprachbau auf (vgl. Schäfer, 2010, S. 24–26). Die Flexion von Wörtern beinhaltet sowohl die Deklination von Nomen, Artikeln, Adjektiven als auch die Konjugation von Verben (vgl. Bußmann, 2008 S. 193–194). Bei den synthetischen bzw. agglutinierenden Sprachen, zu denen das Türkische gezählt werden kann (Schäfer, 2010, S. 24–26), werden die Morpheme mit je einer grammatischen Bedeutung an einen unveränderlichen Wortstamm angeleimt: *ev: das Haus; evler: die Häuser; evlerim: meine Häuser; evlerimde: in meinen Häusern* (vgl. Duman, 2013, S. 331; Böttle & Jeuk, 2010, S. 242–244). Bei einem analytischen (isolierenden) Sprachbau hingegen werden die syntaktischen Beziehungen im Satz nicht durch morphologische Mittel, sondern außerhalb des Wortes durch grammatische Hilfsörter ausgedrückt. Dies ist beispielsweise bei der chinesischen Sprache der Fall (vgl. Bußmann, 2008, S. 310).

3.3 Durchführung von Lernertextanalysen

Im Folgenden soll beschrieben werden, wie eine kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse anhand der unterschiedlichen Sprachebenen (Lexik, Orthografie, Morphologie, Syntax, u.a.) sowie unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der betroffenen Lernenden durchgeführt werden kann.² Als Gegenstand der Analyse kann beispielsweise ein bereits vorliegender Text von einem Deutschlerner bzw. einer Deutschlernerin dienen. Es besteht auch die Möglichkeit, einen Text von dem betreffenden Lerner bzw. der betreffenden Lernerin zum Beispiel zu einem bestimmten Thema produzieren zu lassen. Folgende Schritte sollen bei einer kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse vorgenommen werden:

Schritt 1) Ermittlung des mehrsprachigen Repertoires des Lernenden: Vor Beginn der Analyse soll in Erfahrung gebracht werden, welche die von der jeweiligen Lernerin bzw. dem jeweiligen Lerner mitgebrachte(n) Herkunftssprache(n) ist/sind. Darüber hinaus soll ermittelt werden, welche Fremdsprache(n) sie bzw. er bereits erlernt hat und über welche Kompetenzen er bzw. sie in der deutschen Sprache verfügt.

Schritt 2) Erste Lektüre des Textes und erster globaler Eindruck bezüglich der Verständlichkeit: Hierbei sollte auf Korrekturen verzichtet werden. Vielmehr sollte der Blick auf die Frage gelenkt werden, inwiefern das durch die Verfasserin bzw. den Verfasser des Textes behandelte Thema verständlich dargelegt wird und welche sprachlichen Stärken und Kompetenzen bereits bei der ersten Lektüre des zu analysierenden Textes ersichtlich werden.

Schritt 3) Festlegung der zu analysierenden sprachlichen Phänomene auf den verschiedenen linguistischen Ebenen: Im Bereich der Lexik bietet sich unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung bzw. des Aufsatzthemas die Analyse des Wortschatzes sowie der Verwendung von Komposita, Satzkonnektoren, Funktionsverbgefügen usw. an. Hierbei kann die Orthografie mit in die Analyse einbezogen werden³. Im Bereich der Morphologie kann beispielsweise die Analyse von Nominalphrasen (kurz *NP*; Genuszuweisung, Adjektivstellung, Prinzip der Kongruenz, Prinzip der Monoflexion) sowie die Konjugation der Verben und die

2 Hierzu besteht eine Reihe von Publikationen, welche zahlreiche Sprachen mit dem Deutschen kontrastiv darstellen, wie beispielsweise die Veröffentlichungen von Colombo-Scheffold et. al. (2010) sowie von Leontiy (2013).

3 Es handelt sich hierbei um voneinander getrennte linguistische Bereiche, die beim vorgestellten Modell der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse jedoch zusammen betrachtet werden. Dabei soll verhindert werden, dass der Bereich der Rechtschreibung – wie so oft bei Textkorrekturen – im Fokus steht.

morphologische Kasusmarkierung als Untersuchungsgegenstand dienen. Was die **Syntax** betrifft, können folgende sprachliche Phänomene analysiert werden: Verbstellung in den verschiedenen Satztypen (Verberststellung (V1); Verbzweitstellung (V2); Verbletzstellung (VL)), Inversion im Hauptsatz (HS) sowie die Bildung der Satzklammer. Zwar könnten weitere sprachliche Aspekte analysiert werden, doch durch die Analyse der oben genannten kann einiges über den Sprachstand der betroffenen Lernerin bzw. des betroffenen Lernalters ausgesagt werden.

Schritt 4) Analyse der zielsprachlich angemessenen Formulierungen und Würdigung der sprachlichen Stärken der Lernerin bzw. des Lernalters: Im Rahmen einer kompetenzorientierten Analyse sollen nicht nur fehlerhafte sprachliche Konstruktionen korrigiert, sondern auch zielsprachlich angemessene Formulierungen der Lernenden gewürdigt werden. Somit wird der Fokus in diesem Schritt auf die bereits erworbenen Kompetenzen der Lernenden gelegt (vgl. Marx & Mehlhorn, 2016, S. 301). Dies kann durch A) die Identifizierung und durch B) die Klassifizierung der betroffenen (korrekten) Formulierungen geschehen (vgl. Corder, 1967; Kleppin, 1998; Kniffka, 2006).

Formuliert ein Deutschlerner bzw. eine Deutschlernerin in seinem bzw. ihrem Text beispielweise den Satz *Wir haben *begeschlossen, dass wir im Herbst nach Hamburg fahren*, so können zunächst trotz der fehlerhaften Bildung des Partizips II **begeschlossen* folgende sprachlichen Stärken festgestellt werden:

Im Bereich der Lexik wird A) *beschließen* als B) Synonym für das wahrscheinlich zuerst bekannte (reflexive) Verb *sich entscheiden* verwendet. Was die Morphologie betrifft, kann die Formulierung A) *im Herbst* zu den sprachlichen Stärken gezählt werden, denn dabei wird B) die Wechselpräposition *in* zielsprachlich mit dem Dativ verwendet. Darüber hinaus stellt der Nebensatz A) *dass wir im Herbst nach Hamburg fahren* B) die erforderliche Objekt-Ergänzung zu *beschließen* dar und wird zielsprachlich durch die Subjunktion *dass* eingeleitet. Syntaktisch betrachtet beinhaltet A) der erwähnte Nebensatz B) die zielsprachliche Verbletzstellung im eingeleiteten Nebensatz.

Schritt 5) Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung der Ursachen von zielsprachlich nicht angemessenen Formulierungen. Bei den fehlerhaften Formulierungen sollen wie bei Schritt 4 zunächst A) die Identifizierung und B) die Klassifizierung der betroffenen (fehlerhaften) Formulierungen geschehen. Jedoch wird hier eine weitere Kategorie ergänzt, nämlich C) die Erklärung der Fehlerursachen. Dieser weitere Analyseschritt kann wichtige Aufschlüsse bezüglich der Lernaltersprache der jeweiligen Lernerin bzw. des jeweiligen Lernalters geben. Dabei soll untersucht werden, ob es sich bei den nicht zielsprachlichen Formulierungen um einen interlingualen (Transfer aus der Herkunftssprache) bzw. einen intralingualen Fehler (Transfer aus der Zielsprache selbst) oder ob

die Fehler systematischer (*Kompetenzfehler*) oder unsystematischer Natur (*Performanzfehler*) sind (vgl. ebd.).

Bildet ein Deutschlerner bzw. eine Deutschlernerin im Text wie bei 4) das Partizip II A) **begeschlossen*, so kann bei B) eine falsche Bildung des Partizips II *beschließen* festgehalten werden, während bei C) ein intralingualer Fehler vorliegt (*be-* wird für ein trennbares Präfix gehalten). Ob es sich bei dieser Übergeneralisierung um einen Kompetenz- oder Performanzfehler handelt, kann nur durch Betrachtung des gesamten Textes beurteilt werden.

Weist ein Lernertext beim Versuch der Bildung einer Adjektivsteigerung eine Formulierung wie A) *mehr ernst* auf, was B) eine falsche Bildung des deutschen Komparativs darstellt, so kann bei C) ein interlingualer Fehler festgehalten werden, wobei es sich um eine Interferenz beispielweise aus dem Portugiesischen handeln könnte, da diese Sprache den Komparativ durch die Kombination *mais* (*mehr*) + Adjektiv (+ (*do*) *que* (*als*)) bildet (vgl. Gärtner, 1998, S. 305).

Lässt sich in demselben Text die Formulierung A) *mehr länger* finden, so handelt es sich ebenfalls um B) eine falsche Bildung des Komparativs bzw. dessen doppelte Markierung, während bei C) dieser Fehler sowohl interlingual als auch intralingual begründet sein kann. Es handelt sich hierbei um einen deutlichen Hinweis auf die *Interlanguage* des Lernenden. Dieser mischt an dieser Stelle sprachliche Phänomene aus seiner Ausgangs- sowie seiner Zielsprache. Die gebildete Komparativform *länger* deutet auf bereits bestehende Kenntnisse über die korrekte Bildung des Komparativs im Deutschen hin. Das vorhandene Wort *mehr* hingegen ist dabei ein Hinweis für die typische Instabilität der *Interlanguage*.

Durch eine solche detaillierte kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse können sowohl sprachliche Stärken als auch potenzielle Förderbedarfe der Lernenden festgestellt werden. Die Untersuchung von authentischen Schreibprodukten von Lernerinnen bzw. Lernern ermöglicht die Gewinnung von Aufschlüssen über ihren jeweiligen individuellen Lernstand sowie von Erkenntnissen über die Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen (vgl. Marx/Mehlhorn, 2016, S. 298).

4. Kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse als Bestandteil des Weiterbildungsstudiums DaZ

Aufgrund der zuvor beschriebenen Vielseitigkeit ist die kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse fester Bestandteil des seit 2016 am Mercator-Institut etablierten Weiterbildungsstudiums DaZ^{intensiv}. Sie stellt ein geeignetes Tool für alle Teilnehmenden der heterogenen Zielgruppe des Weiterbildungsstudiums dar, die sowohl (angehende) Lehrkräfte für alle Schulformen als auch (angehende) Erwachsenenbildner umfasst. Im Folgenden wird zunächst vorgestellt, wie die

kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse im Weiterbildungsangebot verankert ist, um daran anknüpfend einen Ausblick zu geben, welche Lerneffekte sich dadurch bei den Teilnehmenden erreichen lassen.

4.1 Kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse im Weiterbildungsstudium DaZ^{intensiv}

Das Weiterbildungsstudium DaZ^{intensiv} bereitet (Sprach-)Lehrkräfte gezielt auf das Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache vor. Um ihnen dabei zu ermöglichen, die mehrsprachigen Ressourcen ihrer Lernenden sinnvoll zu nutzen und individuelle Herausforderung im sprachlichen Lernprozess besser zu erkennen, ist die kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse prominent im Curriculum des Weiterbildungsstudiums positioniert und wird als einzige Thematik explizit sowohl im Basis- als auch im Aufbaumodul behandelt.

Im Basismodul werden dafür zunächst allgemeine linguistische Phänomene erarbeitet und das Bewusstsein für die grammatischen Strukturen der deutschen Grammatik geschärft, bevor dann die kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse zunächst an Sprachen erprobt wird, die dem Deutschen relativ eng verwandt oder den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der Regel aus der eigenen Schullaufbahn vertraut sind. Dabei werden positive Synergieeffekte mit den beiden anderen Einführungsseminaren ‚Spracherwerb, Sprachentwicklung, Sprachdiagnostik‘ und ‚Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung‘ genutzt und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten durch ein fakultatives E-Learning-Angebot Möglichkeiten der individuellen Wiederholung und Vertiefung bestimmter grammatischer Phänomene.⁴

Im Aufbaumodul erfährt die Methode eine größere Praxisorientierung. Hier finden vertiefende und weniger gelenkte Übungen statt, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die konkrete Arbeit mit den Lernertexten der eigenen Lernenden vorbereiten sollen. Zudem werden weniger bekannte Sprachen in die Analysen einbezogen. Auch im Aufbaumodul besteht dabei ein großer Bezug zu den anderen Aufbauseminaren, in denen Ideen entwickelt werden, wie diese Analysen sich als diagnostisches Fundament der eigenen Didaktik nutzen und lernerorientierte Fördermaßnahmen anschließen lassen.

Nachdem dieses Modell schrittweise konzeptualisiert und erweitert wurde, zeigten erste Erprobungen in den Weiterbildungsseminaren sehr positive Effekte, insbesondere hinsichtlich der eigenen *Language Awareness* der Teilnehmerinnen

4 Bislang wurden im Projekt zu den Themen ‚Flexion der Adjektive‘, ‚Flexion der Artikelwörter‘, ‚Flexion der Substantive‘, ‚Kategorisierung von Sprachen‘, ‚Syntax‘ und ‚Verben‘ E-Learning-Einheiten entwickelt. Diese werden aktuell evaluiert, die Zwischenergebnisse zeigen jedoch eine sehr positive Tendenz. So bewerten beispielsweise 88,23% der bisher Befragten die E-Learning-Einheiten als nützlich für die eigene Praxis.

und Teilnehmer, sodass im nächsten Schritt eine systematische Erhebung der Lernfortschritte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgte.

4.2 Kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse als Lerngelegenheit für Lehrkräfte

Zur Evaluation von Lerneffekten durch die kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse im Weiterbildungsstudium wurde ein Mixed-Method-Design (vgl. Kuckartz, 2014) gewählt, um sowohl einen quantitativen Überblick über die Lernzuwächse zu generieren als auch einen qualitativen Einblick zu erhalten, wie bzw. in welchen Bereichen diese Lernzuwächse erfolgen und wie dieses Verfahren von den Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiums selbst wahrgenommen wird. Für das Forschungsdesign bedeutet das eine mehrschrittige Erhebung mit Methoden unterschiedlicher Traditionen, deren Ergebnisse anschließend wechselseitig in ein Verhältnis gebracht werden sollen (vgl. Johnson et al., 2016). Konkret wird eine Prä-Post-Studie durchgeführt, die anhand einer quantitativen und ergänzenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Früh, 2011; Atteslander, 2010; Mayring, 2010) ausgewertet werden soll, zudem erfolgt durch leitfadengestützte Interviews (Meuser & Nagel, 2009) eine vertiefende Befragung von Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiums.

Für die Prä-Post-Studie wurden den Teilnehmenden (n = 22) zu Beginn des Studiums und nach Abschluss des Basismoduls der gleiche Lernertext zur Analyse vorgelegt. Der Arbeitsauftrag lautete in beiden Fällen relativ offen: *Der beiliegende Text wurde von einem Deutschlernenden verfasst. Lesen Sie diesen in Ruhe durch und analysieren Sie ihn. Was fällt Ihnen sprachlich auf? Fassen Sie Ihre Analyse in einem Fließtext zusammen.* Die Bearbeitungsdauer betrug zu beiden Erhebungszeitpunkten 45 Minuten. Außerdem erhielten die Teilnehmenden folgende Informationen zum Autor des Lernertextes: 1.) Die Herkunftssprache, 2.) weitere Sprachenkenntnisse, 3.) die Aufenthaltsdauer in Deutschland, 4.) das Alter, 5.) das GER-Niveau sowie 6.) den Kontext, in dem der Text entstanden ist. Um zu erfassen, welche dieser für eine profunde kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse zentralen Informationen von den Teilnehmenden von Beginn an selbst eingefordert würden, wurde ihnen zum ersten Erhebungszeitraum im Vorfeld der Bearbeitung zehn Minuten Zeit eingeräumt, um Fragen zu notieren.

Eine Auswertung dieser Fragen spiegelt das unterschiedliche Vorwissen der Teilnehmenden wider. Entsprechend wird deutlich, dass von den Teilnehmenden zwar alle der zentralen Informationen erfragt wurden, auf individueller Ebene zeigen sich jedoch deutliche Differenzen in der Fokussierung auf relevante Sachinformationen. Nach der Herkunftssprache des Lernenden fragten insgesamt

acht Personen, nach weiteren Sprachkenntnissen jedoch nur eine, die Aufenthaltsdauer in Deutschland interessierte fünf Personen, das Alter sechs, nach dem GER-Niveau fragten zwei Personen und gezielt nach dem Entstehungskontext des Textes ebenfalls zwei. Außerdem erfragt wurden u.a. bereits behandelte Unterrichtsthemen, die Intensivität des Deutschlernens, vorliegende Bildungsabschlüsse des Lernenden sowie dessen Geschlecht und Beziehungsstatus. Einige Teilnehmende orientierten sich zudem stärker am Inhalt des Textes und hinterfragten bereits an dieser Stelle seine interne Schlüssigkeit oder Authentizität.

Aktuell befindet sich die untersuchte Kohorte am Ende des ersten Semesters im Weiterbildungsstudium, somit wurde gerade die zweite Erhebung der Prä-Post-Studie abgeschlossen, und eine Detailanalyse steht noch aus. Geplant ist, die Ausarbeitungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer systematisch mit einer idealtypischen kompetenzenorientierten linguistischen Lernertextanalyse abzugleichen, die von einer Linguistin des Weiterbildungsstudiums erstellt und durch drei weitere Kolleginnen und Kollegen kritisch geprüft und diskutiert wurde. Dabei soll nachvollzogen werden, welche Stärken und Förderbereiche in Bezug auf die verschiedenen sprachlichen Ebenen Syntax, Morphologie und Lexik sowie die *Interlanguage* des Lernenden zu Beginn des Weiterbildungsstudiums und nach der einsemestrigen Intervention von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erkannt werden.

Eine erste überblickshafte Auswertung der Daten dazu zeigt, dass insbesondere das Ziel einer kompetenzen- statt defizitorientierten Sichtweise der Teilnehmenden bei der Lernertextanalyse erreicht wurde. Die Teilnehmenden bewerten demnach den gleichen Text aus einer ganz anderen Perspektive, wofür auch eine differenziertere Einschätzungsmöglichkeit des Textes ursächlich zu sein scheint, die sich wiederum in einer profilierteren linguistischen Fachsprache niederschlägt. Das soll im Folgenden exemplarisch anhand von zwei Fallbeispielen konkretisiert werden.

Teilnehmende A hat in der ersten Analyse überhaupt keine Stärken benannt, zum zweiten Erhebungszeitpunkt zählt sie jedoch wertschätzend und differenziert fünf Stärken auf, die anhand konkreter Beispiele belegt und zum Teil sogar mit anderen sprachlichen Vorkenntnissen in Verbindung gebracht werden:

- 1.) „*der Lerner hat die Aufgabenstellung vollständig erarbeitet*“,
- 2.) „*er verwendet auch Personalpronomen (,ich‘ Z. 10/11/18)*“,
- 3.) „*und Possessivpronomen (,mein‘ Z. 5, ,meinem‘ Z.11)*“,
- 4.) „*zudem wird die Vorstellung des Adjektivs vor dem Nomen berücksichtigt (z.B. ,rote Kleidung‘ Z. 14)*“,
- 5.) „*allgemein kann der Lerner das lateinische Schriftsystem anwenden, was er aus seinem Englischstudium lernt*“

Teilnehmende B benennt zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits vier Stärken, schränkt diese aber häufig auch durch Formulierungen wie ‚zwar‘, ‚aber‘ oder ‚dennoch‘ wieder ein:

- 1.) *„der Lernende hat einen guten Wortschatz zur Thematik erworben“*;
- 2.) *„zwar kann der Lernende schon einige Verben richtig konjugieren“*;
- 3.) *„dennoch beherrscht er es teilweise, das Verb an die richtige Stelle zu setzen (Verbzweit- bzw. Verbletzt-Stellung)“*;
- 4.) *„insgesamt ist der Text aber inhaltlich verständlich“*.

Zum Erhebungszeitpunkt zwei benennt sie hingegen nicht nur mehr Stärken (insgesamt zehn), sondern formuliert diese auch unter Rückgriff auf die angemessene Fachsprache klarer und weniger zurückhaltend:

- 1.) *„der Lerner hat die Aufgabe verstanden“*;
- 2.) *„(der Lerner hat die Aufgabe verstanden) und erfüllt“*;
- 3.) *„der Text ist kohärent“*;
- 4.) *„und der Lerner verwendet Konnektoren“*;
- 5.) *„er gestaltet den Text abwechslungsreich“*;
- 6.) *„und verwendet viele Adjektive“*;
- 7.) *„und verwendet viele Nebensätze“*;
- 8.) *„die V2-Stellung im Hauptsatz“*;
- 9.) *„sowie die Subjekt-Verb-Kongruenz gelingt ihm in der Regel gut“*;
- 10.) *„zudem versucht er, Satzklammern zu bilden“*.

Die Erhebung durch die Leitfadeninterviews erfolgt zeitversetzt zur Prä-Post-Studie rückblickend zum Abschluss des Basismoduls ($n = 2$) sowie zum Abschluss des Weiterbildungsstudiums ($n = 2$). Befragt wurden zum aktuellen Zeitpunkt daher exemplarisch aus jeweils einem der Profile (Schule und Erwachsenenbildung) eine Teilnehmerin zu ihrer Bewertung der kompetenzenorientierten linguistischen Lernertextanalyse als eigene Lerngelegenheit zur Vorbereitung auf eine spätere Lehrtätigkeit. Dabei ist zu diesem Zeitpunkt der Erhebung für die weitere Ausrichtung des Projekts vor allem ein Zwischenfazit wichtig, das auf die folgenden Fragen abzielt: Wie gut kommen die Teilnehmenden mit dem Instrument zurecht und wie bewerten Sie selbst ihre Lernfortschritte? Welche Potenziale können Sie für ihre eigene Lehrpraxis ableiten? Und was für Erwartungen oder Wünsche haben sie für das nächste Semester? Der Leitfaden umfasst entsprechend folgende thematische Aspekte: linguistisches Vorwissen, Einschätzung der eigenen Lernfortschritte, Einschätzung der Bedeutung für die Lehrpraxis sowie Erwartungen an das aufbauende Semester. Dazu wurden den Befragten auch die zu Beginn und zum Ende des Semesters selbst verfassten Analysen vorgelegt, die sie in ihre Erläuterungen einbeziehen konnten. Die Interviews werden anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2010) aus-

gewertet, wobei für die Gesamtstudie zu den abgefragten Oberkategorien Unterkategorien induktiv aus dem Material abgeleitet werden.

Insgesamt bieten die Interviews aufgrund der kleinen Stichprobe nur einen exemplarischen Einblick in die Sichtweise der Teilnehmenden, können jedoch durch einen illustrativen Charakter zu einem vertiefenden Verständnis der Ergebnisse aus der Prä-Post-Studie beitragen. Dazu sollen im Folgenden die zentralen Befunde der ersten Befragungsrunde dargestellt und zu den bereits vorliegenden quantitativen Evaluationsergebnissen der Methode in Beziehung gesetzt werden.

Die beiden Befragten haben zwar beide grammatisches Vorwissen zur deutschen Sprache nur in der eigenen Schulzeit gesammelt, unterscheiden sich jedoch trotzdem deutlich in ihrem linguistischen Vorwissen. Während die Befragte A angibt:

„Hm eigentlich habe ich ganz wenig Vorwissen. Also, ich habe keine Fremdsprache studiert und ähm ich habe auch keine Germanistik studiert. Und ich habe im Unterricht auch gar nichts damit zu tun. [...] Und ähm, das Wissen, das ich habe, ist eigentlich so das aus der siebten Klasse, glaube ich.“

kann die Befragte B auf linguistisches Wissen aus dem Fremdsprachenstudium zurückgreifen:

„Ja also hauptsächlich aus meinem Englisch-Studium, weil wir da Linguistik und Literaturwissenschaft als die zwei großen Felder neben der Didaktik behandeln. [...] Und (.) dann natürlich basale Kenntnisse aus meiner Schulzeit im Fach Deutsch.“

Dennoch können offenbar beide von dem Seminar profitieren und attestieren sich selbst deutliche Lernfortschritte. Betont werden dabei in deutlicher Korrespondenz zu den oben geschilderten Befunden eine andere, sehr viel kompetenzenorientiertere Herangehensweise an die Analyse und Bewertung von Lernertexten. Beide betonen, dass Sie den Lernertext vor Besuch des Weiterbildungsstudiums sehr viel defizitorientierter bewertet haben.

„Während ich hier, während man beim ersten Mal auf jeden Fall immer auch nur auf die Fehler eingegangen ist, die derjenige gemacht hat und äh auch auf sowas wie Rechtschreibung, wo wir ja auch gelernt haben, dass das gar nicht so das Relevante ist.“ (Befragte A)

„Weil ich finde schon, dass es – und obwohl ich didaktisch vorgebildet bin – so ist, dass man sehr stark nach den Fehlern sucht, weil man das einfach aus seiner Schulzeit so kennt. [...] Man hat einen Text geschrieben und rückgemeldet wurde einem, was man falsch gemacht hat. Aber es gibt immer irgendwas Positives an einem Text. Also sei es auch nur, dass teilweise die Aufgabenstellung erfüllt wurde, dass man einfach darauf das Augenmerk legt.“ (Befragte B)

Als positiv bewertet wird außerdem ein besseres eigenes Sprachbewusstsein, das sich nicht nur, aber auch auf die eigene deutsche Sprache bezieht. Dieses Wissen wird für diagnostische Zwecke, insbesondere von der Befragten B, aber auch als wichtiges Fundament für eine wertschätzende und differenzierte Feedbackkultur im Unterricht bewertet.

„[...] [I]ch glaube, würde ich eine Sprache heute lernen, dann wäre das Bewusstsein, also nach dem Studium jetzt, nach dem DaZ-Studium jetzt [...] ist das Bewusstsein, glaube ich, für eine Sprache eine andere. Weil sprachvergleichend zum Beispiel, so was kam da ja halt gar nicht vor.“ (Befragte A)

„Oder sowas, dass es Lernaltersprachen gibt zum Beispiel, das war mir jetzt vorher auch nicht so klar. Dass man das auch noch einmal so unterscheiden kann: Warum macht er diese Fehler? Und das sind eben auch diese Dinge, die am Ende auch so interessant waren, für sich selber auch noch einmal herauszufinden, warum sind diese Fehler entstanden. Das hätte ich jetzt vorher einfach überhaupt gar nicht gekonnt.“ (Befragte A)

„[...] [D]a habe ich auf jeden Fall auch jetzt im Weiterbildungsstudium über die deutsche Sprache auch ganz anders nachgedacht.“ (Befragte B)

„Und ich glaube auch, dass die sehr wertgeschätzt werden von den Lernern, wenn man sie so, also in die Erklärung einfließen lässt. Also, wenn man erklärt: ‚Okay, ich kann (.) das sehr anerkennen, dass du das und das schon richtig machst. Also, dass du den unbestimmten Artikel immer richtig benutzt, weil ich weiß – auch wenn ich Arabisch nicht gut kann –, dass es das im Arabisch nicht gibt. Stimmt doch, oder?‘ Dann ist das auf jeden Fall ne andere Art der Rückmeldung. [...] Ähm, dass ähm (.) man dem Lerner ein ressourcenorientiertes, aber auch differenziertes Feedback geben kann.“ (Befragte B)

Von beiden Befragten werden jedoch auch (unterschiedlich große) Herausforderungen im eigenen Lernprozess und vor allem der für sie aktuell sehr große Aufwand zur Durchführung einer Lernertextanalyse beschrieben, der auch die Praktikabilität für die Praxis einschränkt. Bei Befragter A werden diese hohen Anforderungen, die im Seminar an die Teilnehmenden gestellt werden, besonders deutlich:

„Mir ist das schon echt sehr schwergefallen. Und ähm es ist auch dadurch manchmal bedingt, dass ich wenig Zeit hatte, die Dinge nachzuarbeiten. Ne, also dadurch, dass ich ja eben auch noch diese Vollzeitstelle habe und auch nicht so in diesem Lernmodus bin, wie man das vielleicht als Student war, als Vollzeitstudent war. Es ist mir dann schon echt schwergefallen. Ich hatte im Seminar immer Aha-Effekte. Also das war immer so: Ach so? Aber so dieses Vertiefende kam echt erst so sehr viel später und auch nicht direkt [...]. Und mir ist das, als wir das am Ende vom Seminar gemacht haben, auch (.) super schwer gefallen hier das so zu schreiben. Und ähm als, also in der Seminararbeit die Lernertextanalyse ist dann

ähm, ich habe wirklich gegrübelt, also wirklich sehr, sehr lange [...], um erst einmal zu wissen, was daran jetzt falsch ist. Also es hat doch sehr lange gedauert. Also es hat mich schon angestrengt.“ (Befragte A)

Entsprechend resümiert sie gezielt gefragt nach einem möglichen Einsatz des Verfahrens in der Praxis:

„Also (..) wenn man vielleicht ein bisschen schneller ist. (lacht)“ (Befragte A)

Befragte B hat die Herausforderungen weniger gravierend empfunden, bewertet den Aufwand aber als ähnlich hoch, sieht dafür jedoch auch Vorteile des Verfahrens in der Praxis jenseits einer vollständigen Analyse für jeden einzelnen Lernenden:

„[...] [U]nd es natürlich insgesamt sehr komplex ist. Und ich glaube auch, man kann das immer noch (.) ähm, wie soll ich sagen, ich weiß, dass ich das noch besser können könnte als ich das im Moment kann. [...] Weil es glaube ich auch viel Übung ist und man natürlich auch viel verinnerlicht haben muss. Also ich habe jetzt auch während der Studienarbeit immer wieder Sachen nachgeguckt. Wenn ich jetzt Lernertexte, weiß ich nicht, irgendwie in drei Stunden 20 Lernertexte bearbeiten müsste oder in fünf, ich habe jetzt auf jeden Fall für meine Studienarbeit schon lang gebraucht und das waren drei Sätze.“ (Befragte B)

„Und es ist natürlich grundsätzlich schwierig, wenn man eine heterogene Lerngruppe vor sich hat, die mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, äh unterschiedliche Herkunftssprachen hat, dass man dann bei jedem Lernertext sich auf's Neue konzentriert und sortiert und weiß, ähm wie es um die Erstsprachen bestellt ist. Aber ich glaube, da ist halt die Übung sehr entscheidend und die Haltung, grundsätzlich das zu wollen. Und wie gesagt, man muss die Sprache weder sprechen können noch perfekt schreiben können noch perfekt verstehen können, es helfen einfach schon so wirklich ganz, ganz grundsätzliche Informationen einem weiter.“ (Befragte B)

Als unterstützend beurteilten beide Befragte dabei insbesondere die im Seminar vermittelten sehr strukturierten Vorgaben zur kompetenzenorientierten linguistischen Lernertextanalyse – eine Systematik, die Orientierung und dadurch auch Sicherheit bietet.

„Aber in Bezug auf die Semesterarbeit kann ich das auf jeden Fall sagen. Also, weil da habe ich mir dann ja auch auf jeden Fall nochmal richtig viel Zeit genommen auch dafür und habe das dann auch nach dem eingeführten Prinzip gemacht und wo ich denke, dass da auf jeden Fall jetzt eine Struktur drin ist, um einen Text zu analysieren.“ (Befragte A)

„[...] [G]rundsätzlich gibt diese Lernertextanalyse, so wie wir sie durchgeführt haben, also die Analyseschritte, einem ne sehr klare Struktur vor, was ich sehr gut finde. [...] Und wir haben uns ja angewöhnt, dass wir ähm zuerst mal Morphologie, Syntax und Lexik in unterschiedlichen Farben markieren und dann eben auch in plus und minus. [...] Ähm genau, das ist sehr gut [...], weil ich also das vorher mir nicht so vorstrukturieren konnte.“ (Befragte B)

5. Von der Sprachdiagnostik zur Förderung

Werden im Rahmen einer kompetenzenorientierten linguistischen Lernertextanalyse sowohl Stärken als auch Förderbedarfe eines Lernenden diagnostiziert, so sollte in einem nächsten Schritt die konkrete sprachliche Förderung des jeweiligen Lernalters bzw. der jeweiligen Lernerin erfolgen. Auch wenn dieser Förderaspekt bei der hier präsentierten Prä-Post-Erhebung nicht mitberücksichtigt wird und im Weiterbildungsstudiengang DaZ^{intensiv} in anderweitigen Seminaren verankert ist, soll das vorliegende Kapitel konkrete Vorschläge formulieren, wie dies gestaltet werden kann.

Bei einem Feedbackgespräch zum verfassten Text soll im Sinne der Motivierung sowie der Wertschätzung zunächst auf die sprachlichen Stärken des Lernalters bzw. der Lernerin eingegangen werden. In einem zweiten Schritt werden dann die im Text vorhandenen nicht zielsprachlichen Formulierungen besprochen. Hierbei bietet sich die in Kapitel 3.3 strukturierte Vorgehensweise anhand der verschiedenen linguistischen Ebenen an. Wurden die festgestellten Förderbedarfe besprochen, geht es nun darum, die konkrete Förderung anzugehen. In einer Schulklasse bzw. einem Sprachkurs hat die Lehrperson bei der Planung von Gruppenarbeiten, die das kontrastive Arbeiten als Zweck haben, beispielweise folgende Möglichkeiten:

- 1.) Bildung einer Gruppe zur Sprachförderung nach einem gemeinsamen Schwerpunkt: Lernalter mit den Herkunftssprachen Chinesisch, Koreanisch, Persisch und Türkisch haben beispielweise gemeinsam, dass ihre Herkunftssprachen über keine grammatischen Genera verfügen (vgl. Oleschko, 2010, S. 7). Ergibt sich bei einer kompetenzenorientierten linguistischen Lernertextanalyse ein Förderbedarf in diesem Bereich, so hat die Lehrperson die Möglichkeit, diese Lernalter zu dieser Thematik in einer gemeinsamen Gruppe arbeiten zu lassen. Aktuell kann das Lehrwerk *Phonothek Intensiv: Aussprachetraining* (vgl. Hirschfeld et al., 2013) als Beispiel für das sprachkontrastive Arbeiten mit verschiedenen Übungsschwerpunkten genannt werden. Für weitere Sprachebenen wie die der Morphologie und der Syntax stellt das Erstellen eines solchen Lehrwerks jedoch noch ein Desideratum dar.
- 2.) Bildung einer Gruppe zur Sprachförderung nach einer gemeinsamen Herkunftssprache: Wurde im Rahmen der kompetenzenorientierten linguistischen

Lernertextanalyse unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden festgestellt, dass ein bestimmtes sprachliches Phänomen der deutschen Sprache nicht nur einem, sondern beispielweise vier Lernenden aus derselben Gruppe mit der Herkunftssprache X noch Probleme bereitet, so besteht ebenfalls die Möglichkeit des sprachkontrastiven Arbeitens. Dabei können die betroffenen Lernenden konkrete Beispiele aus ihrer Ausgangssprache X mit ihrer Zielsprache Deutsch vergleichen. Die Beispiele aus dem Deutschen werden durch die Lehrkraft formuliert, während die Lernenden die jeweiligen Entsprechungen aus ihren Erstsprachen dazu notieren. Diese werden im letzten Schritt anhand von durch die Lehrperson formulierten Fragen analysiert. Ziel dabei ist die Feststellung von sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschieden der beiden Sprachen sowie die Verstärkung des Sprachbewusstseins der Lernenden.

- 3.) Bildung einer Gruppe zur Sprachförderung, die auch aus deutschmonolingualen Lernenden besteht: Auch Lernende, deren Herkunftssprache Deutsch ist, können von einer gemeinsamen sprachkontrastiven Arbeit profitieren. Wird Mehrsprachigkeit sogar als Erziehungsziel definiert (vgl. Gürsoy, 2010), so wird sie im Sinne der *Language Awareness* durch das kontrastive Arbeiten in Lerngruppen gefördert. So gestaltet die Handreichung *Sprachstark. Gelebte Mehrsprachigkeit* (Bezirksregierung Köln, 2016) konkrete Vorschläge zur Förderung von Mehrsprachigkeit für die Primarstufe.

Sprachvergleiche können generell als multilinguale *Scaffolding*-Strategie in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden (vgl. Bredthauer, 2019, S. 127). Ein auf diese oder ähnliche Weise erworbenes Wissen um Sprachbewusstheit und Lernstrategien kann von den Lernerinnen und Lernern zukünftig im Unterricht und im Alltag angewendet werden, und es hat positive nachhaltige Auswirkungen nicht nur für den Prozess des Spracherwerbs, sondern auch für den Erwerb von (Fach-)Wissen sowie für verantwortliches, kooperatives Handeln ganz allgemein.

6. Fazit

Die im Kapitel 4 präsentierten Ergebnisse zur kompetenzenorientierten linguistischen Lernertextanalyse als Lerngelegenheit für (angehende) Lehrkräfte in Schule und Erwachsenenbildung zeigen eine Zwischenbilanz, deren Befunde es in den nächsten Monaten zu differenzieren und konkretisieren gilt. So gilt beispielsweise noch genauer zu erfassen, wie sich die durch die linguistische Lernertextanalyse evozierten Lerngelegenheit hochschuldidaktisch besonders effektiv gestalten lassen und welche äußeren Faktoren, wie zum Beispiel das linguistische Vorwissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder deren mög-

lichen eigenen Erfahrungen beim Zweitspracherwerb des Deutschen, dabei eine Rolle spielen. Ein großes Desiderat besteht außerdem hinsichtlich der Frage, wie sich dieses Instrument konkret in der Unterrichtspraxis einsetzen lässt, welche (strukturellen) Bedingungen dafür gegeben sein müssen und inwiefern sein Einsatz sich auf die tatsächliche sprachliche Förderung einzelner auf diese Weise diagnostizierter Lernender auswirken kann.

Die bereits vorliegenden Befunde spiegeln jedoch sehr deutlich das förderdiagnostische Potenzial wider, das dem Verfahren inhärent ist. Ein besonderes Kennzeichen dieses Potenzials liegt darin, dass sich Sprachstände von Lernenden unter Berücksichtigung ihrer Mehrsprachigkeit sehr genau einschätzen lassen und sich gleichzeitig die Haltung der Lehrkräfte zu ändern scheint. Nicht nur werden ihnen die Herausforderungen der (eigenen) deutschen Sprache, mit denen auch die von ihnen unterrichteten Lernenden konfrontiert sind, bewusster, sondern sie können deren Fehler auch besser verstehen und einordnen. Die hier vorgestellte kompetenzorientierte Durchführung der Analyse führt zudem zu einem Fokuswechsel, der zunächst die Stärken der Lernenden in den Blick nimmt und wertschätzt, was von diesen bereits geleistet wird.

Das alles zeigt allerdings auch, dass die linguistische Lernertextanalyse nicht voraussetzungsfrei durchführbar ist, sondern die Bereitschaft erfordert, sich sehr genau mit der (hier deutschen) Sprache allgemein, aber auch einzelnen Texten und Textmerkmalen sowie der sprachlichen Bildungsbiografie der jeweiligen Lernenden auseinanderzusetzen. Genau dadurch wird jedoch ein wichtiges Fundament für eine kompetenzorientierte, an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtete Sprachförderung geschaffen, die die Mehrsprachigkeit der Lernenden nicht nur anerkennt, sondern aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbindet.

Literatur

- Atteslander, Peter (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (ESV basics, 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bachtin, Michail M. (1979). Das Wort im Roman (1934–35). In Rainer Gröbel (Hrsg.), *Ästhetik des Wortes* (S. 154–300). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Michael Becker-Mrotzek & Hans-Joachim Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Münster, New York: Waxmann.
- Bezirksregierung Köln (2016). *Gelebte Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Erziehungsprinzip für die Primarstufe. Handreichung*. Köln: Stabsstelle Öffentlichkeitsarbeit der BRK.

- Böttle, Yeşim & Jeuk, Stefan (2010). Türkisch. In Simona Colombo-Scheffold; Peter Fenn; Stefan Jeuk & Joachim Schäfer (Hrsg.), *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer* (S. 239–249). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Bredthauer, Stefanie (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 127–143. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/954/953> [24.11.2020]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2008). *Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland – Vorschläge zur Weiterentwicklung. Ergebnisbericht der Arbeitsgruppen des Bundesweiten Integrationsprogramms nach §45 Aufenthaltsgesetz im Handlungsfeld sprachliche Bildung*. Paderborn: Druck-Buch-Verlag.
- Busch, Brigitta (2006). Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations. In Brigitta Busch; Aziza Jardine & Angelika Tkoutuku (Eds.), *Language Biographies for multilingual learning* (pp. 5–17). Cape Town: PRAE-SA Occasional Papers.
- Busch, Brigitta (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education*, 24, 283–294. <https://doi.org/10.1080/09500781003678712>
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Bußmann, Hadumod (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Colombo-Scheffold, Simona (2010). Deutsch als Fremdsprache. In Simona Colombo-Scheffold; Peter Fenn; Stefan Jeuk & Joachim Schäfer (Hrsg.), *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer* (S. 59–71). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (Hrsg.) (2010), *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Corder, Pit (1967). The Significance of Learner's Errors. In *International Review of Applied Linguistics*, 5(2), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Döll, Marion (2012). *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstandsdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. (1974). You can't learn without goofing. An analysis of children's second language errors. In Jack C. Richards (Ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 95–123). London: Longman.
- Duman, Funda (2013). Türkisch-Deutscher Sprachvergleich. In Halyna Leontiy (Hrsg.), *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen* (S. 323–347). Berlin LIT Verlag.
- Früh, Werner (2011). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (UTB, Bd. 2501, 7., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Gärtner, Eberhard (1998). *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110959864>
- Gnutzmann, Claus (2016). Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen

- Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 144–149). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6–13.
- Gürsoy, Erkan (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Verfügbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [24.11.2020].
- Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin & Stock, Eberhard (Hrsg.) (2013), *Phonothek intensiv. Aussprachetraining*. München: Klett-Langenscheidt.
- Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony J. & Turner, Lisa A. (2016). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kleppin, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut.
- Kniffka, Gabriele (2006). Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse. In Ludger Reidberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. KöBes (4) (S. 73 – 84). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Königs, Frank G. (2016). Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 281–285). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Leontiy, Kalyna (Hrsg.) (2013). *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen*. Berlin: LIT Verlag.
- Lipkowski, Eva (2012). *Sprache und Unterricht. Eine Beschreibung der deutschen Sprache für Lehrerinnen und Lehrer*. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache_und_unterricht_lipkowski.pdf [24.11.2020].
- Maahs, Ina-Maria & Triulzi, Marco (2019): Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung. In: Stein, Margit; Steenkamp, Daniela; Weingraber, Sophie; Zimmer, Veronika (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Heilbrunn: Klinkhardt: 262–280.
- Marx, Nicole & Mehlhorn, Grit (2016). Analyse von Lernaltersprache. In: Daniela Caspari; Friederike Klippel; Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 297–306). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Susanne Pickel; Gert Pickel; Hans-Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*:

- Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23
- Oleschko, Sven. (2010). *Genus International*. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf [24.11.2020].
- Petermann, Franz; Melzer, Jessica & Rißling, Julia-Katharina (2016). *Sprachdiagnostik im Kindesalter*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02756-000>
- Reich, Hans (2010). Sprachstanderhebung, ein- und mehrsprachig. In Bernt Ahrenholz, & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 420–429). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Reich, Hans. H. & Roth, Hans-Joachim (2007). HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünffährigen. In Hans H. Reich; Hans-Joachim Roth & Ursula Neumann (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (S. 71–94). Münster: Waxmann.
- Reich, Hans. H.; Roth, Hans-Joachim & Gantefort, Christoph (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In Thorsten Klinger; Knut Schwippert & Birgit Leiblein (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FürMig* (S. 209–237). Münster: Waxmann.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013a). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Radebeul: Landesamt für Schule und Bildung.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013b). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I*. Radebeul: Landesamt für Schule und Bildung.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2015). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II*. Radebeul: Landesamt für Schule und Bildung.
- Schäfer, Joachim (2010). Sprache und Sprachen. In Simona Colombo-Scheffold; Peter Fenn; Stefan Jeuk & Joachim Schäfer (Hrsg.), *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer* (S. 23–28). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL (International review of applied linguistics in language teaching)*, 10(3), 209–231. Berlin/New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Tekin, Özlem (2012). *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- Thüringer Volkshochschulverband e. V. (Hrsg.) (2008). *Leitfaden zum Europäischen Sprachenportfolio für Erwachsene*. Ismaning: Hueber.
- Triulzi, Marco; Maahs, Ina-Maria; Steinborn, Waltraud; Veiga-Pfeifer, Rode & Hacısalihoğlu, Erol. (2020). Mehrsprachigkeit als Bildungspotenzial. In Marvin Wassermann; Janek Scholz & Johanna Zahn (Hrsg.), *DaZ-Unterricht in Seiteneinsteigerklassen* (S. 103–126). Bern: Peter Lang.