

Lerner*innentextanalyse als Lerngelegenheit im Bereich der Sprachdiagnostik

Lesya Skintey^{1,*}

¹ *Universität Koblenz-Landau*

** Kontakt: Universität Koblenz-Landau,
Institut für Germanistik,
Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz
Mail: skintey@uni-koblenz.de*

Zusammenfassung: Die im Beitrag fokussierte DaZ-bezogene Lerngelegenheit Lerner*innentextanalyse verbindet die Nutzung linguistischer Beschreibungskategorien mit den Erkenntnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung vor allem in Bezug auf die Syntaxentwicklung in der deutschen Sprache (Grießhaber, 2013, 2014, 2019). Die zweitsprachendidaktische Fundierung beruht auf dem Konzept des Scaffolding (Gibbons, 2006; Kniffka, 2010, 2012), in dem die Analyse der sprachlichen Voraussetzungen von Schüler*innen eine Grundlage für die sprach-sensible Unterrichtsplanung darstellt. Mit dem Einsatz der Lerngelegenheit wird das Ziel verfolgt, angehende Lehrer*innen bei der Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten zur Feststellung lerner*innenspezifischer Sprachentwicklungen zu unterstützen. Im Rahmen der Analyse eines authentischen Lerner*innentextes lernen die Studierenden Ziele und Spezifika des sprachdiagnostischen Verfahrens Profilanalyse kennen und üben, den sprachlichen Stand der Schüler*innen in der deutschen Sprache zu erheben sowie Konsequenzen für die Sprachförderung abzuleiten. Im Anschluss an die Vorstellung der Lerngelegenheit werden im Beitrag die Wahl und Passung linguistischer Beschreibungskategorien zur Durchführung der Lerner*innentextanalyse (Dietze, 2021) sowie die Möglichkeiten der Verzahnung von Diagnostik und Förderung im Sinne des Konzeptes der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 2002) diskutiert.

Schlagwörter: Deutsch als Zweitsprache; Mehrsprachigkeit; Sprachdiagnostik



1 Stichwortartige Übersicht zur Lerngelegenheit

- *Thema:* Sprachdiagnostik
- *Kontext:* Das Thema *Sprachdiagnostik* ist in der Zusatzqualifizierung für Studierende eines Lehramts an weiterführenden Schulen im Rahmen des Moduls *Spezialisierung* im 2. Zertifikatssemester verankert.¹
- *Zuordnung zu Facette(n) im DaZKom-Strukturmodell:* Die Lerngelegenheit kann im DaZKom-Modell der Dimension *Didaktik*, der Subdimension *Diagnose*, den Facetten *Makro-Scaffolding* und *Umgang mit Fehlern* zugeordnet werden (vgl. Ohm, 2018, S. 82–83).
- *Workload:* 90 Min. (eine Seminarsitzung)
- *Zielgruppe:* Lehramtsstudierende verschiedener Fachrichtungen
- *Voraussetzungen:* Studierende benötigen Kenntnisse im Bereich linguistische Grundlagen und Zweitspracherwerb.
- *Thema / Titel:* Profilanalytische Verfahren der Sprachdiagnostik
- *Kurzinfo zum Material:* authentische Lerner*innentexte

2 Einleitung

Es besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass für die Konzeption einer angemessenen Sprachförderung die Erhebung sprachlicher Lernvoraussetzungen der Schüler*innen unabdingbar ist. Sprachdiagnostik wird als wichtiger Bestandteil von DaZ-Kompetenz angesehen (vgl. Köker et al., 2015, S. 184; Ohm, 2018, S. 75) und ist daher als inhaltlicher Bestandteil in den meisten DaZ-Qualifizierungsangeboten für (angehende) Lehrende fest verankert. Während die Entwicklung und Evaluation sprachdiagnostischer Verfahren in den letzten Jahren stark vorangeschritten ist (vgl. Titz et al., 2017), liegen nur wenige Erkenntnisse zu wissenschaftlich fundierten und empirisch erprobten Konzepten zur Förderung sprachdiagnostischer Kompetenz bei angehenden Lehrpersonen vor (jedoch Backhaus, 2017; Domenech, 2017; Maahs et al., 2020; Veigapfeifer et al., 2020, 2021).

Universitären Lerngelegenheiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit wird in der Lehrer*innenprofessionalisierung als Prädiktoren für DaZ-Kompetenz(zuwächse) eine wichtige Rolle beigemessen (Ehmke & Lemmrich, 2018; Lemmrich et al., 2019; Schroedler & Stangen, 2019). So zeigt die empirische Forschung, dass die Anzahl der besuchten DaZ-bezogenen universitären Lerngelegenheiten positiv mit den erreichten DaZKom-Test-Werten korreliert (vgl. Schroedler & Stangen, 2019, S. 184; Stangen et al., 2020, S. 139). Die Ergebnisse aus der Normierungsstichprobe zum DaZKom-Test zeigen aber, dass weniger als 50 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden in ihrem Studium Lerngelegenheiten zur Sprachdiagnostik haben (vgl. Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 207). Je nachdem, ob die Lerngelegenheit auf die Kompetenzentwicklung im Bereich des deklarativen oder prozeduralen Wissens abzielt, werden DaZ-bezogene Lerngelegenheiten in theoretische bzw. thematische (Fokus auf Themen) und handlungsorientierte Lerngelegenheiten bzw. Lernhandlungen (Fokus auf relevanten Praxisaufgaben) unterteilt (vgl. Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 204–205; Schroedler & Stangen, 2019, S. 179–180). Im DaZKom-Test wird die in diesem Beitrag fokussierte thematische Lerngelegenheit dem Bereich „Sprachstandsdiagnostik/Sprachstandsdiagnose“ zugeordnet und die entsprechende handlungsorientierte Lerngelegenheit als „Sprachstand/Den Sprachstand von SchülerInnen mit DaZ anhand von

¹ Zum Aufbau des Zertifikats *Sprachbildung und DaFZ* vgl. Skintey, 2022.

authentischen Schülertexten oder -äußerungen diagnostizier[en]“ konzipiert (Ehmke & Lemmrich, 2018, S. 207–208; Schroedler & Stangen, 2019, S. 183–185).

Die im vorliegenden Beitrag fokussierte handlungsorientierte DaZ-bezogene Lerngelegenheit *Den Sprachstand diagnostizieren* bildet einen der Schwerpunkte im Seminar „Sprachdiagnostik“, das im Rahmen des Zertifikats *Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* als eines der 15 Teilprojekte des „MoSAiK“-Projekts² seit 2016 an der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz) angeboten und aktuell u.a. auch im Rahmen des DaZKom-Transferprojekts evaluiert wird (Prätest der Kohorte 6 im Oktober 2020, Zwischentest im Oktober 2021, Posttest im Oktober 2022).

3 Didaktisch-methodische Verortung

Das Seminar „Sprachdiagnostische Verfahren“, in dem die handlungsorientierte Lerngelegenheit *Lerner*innentextanalyse* eingeführt wird, ist in der Zusatzqualifizierung *Zertifikat Sprachbildung und DaFZ* im Modul *Spezialisierung* im zweiten Zertifikatssemester verortet. Für die als Block durchgeführte Lehrveranstaltung sind zwölf Stunden Kontaktzeit sowie 50 Stunden Selbststudienzeit und 2 Credit Points (CP) vorgesehen. Pandemiebedingt wurde die Lehrveranstaltung 2020 und 2021 digital durchgeführt. Durch den Abschluss des ersten Moduls *Grundlagen* sollten Studierende bereits über linguistisches Grundlagenwissen sowie Vorkenntnisse im Bereich Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit verfügen.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung lernen die Zertifikatsteilnehmenden Ziele und Spezifika verschiedener sprachdiagnostischer Verfahren (C-Test, vgl. Grotjahn, 2019; Niveau-Beschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I, vgl. Döll & Reich, 2021; USB-DaZ, vgl. Fröhlich et al., 2014; Profilanalyse³, vgl. Grießhaber, 2013, 2014, 2019) kennen, damit sie passende Instrumente auswählen, eine Sprachdiagnostik durchführen, den sprachlichen Stand der Schüler*innen feststellen und didaktische Konsequenzen für die Sprachförderung ableiten können. Die praxisorientierte Lehrveranstaltung umfasst neben der Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur zur Sprachdiagnostik (Döll, 2019; Jeuk, 2019; Montanari, 2019; Settinieri & Jeuk, 2019; Titz et al., 2017) Möglichkeiten zur Erprobung ausgewählter sprachdiagnostischer Verfahren in der Lehrveranstaltung und in der Praxis. So haben die Studierenden in der Zeit zwischen zwei Seminarblöcken die Aufgabe, in Gruppen eine Sprachdiagnostik durchzuführen und den Sprachstand eines bzw. einer oder mehrerer Schüler*innen zu analysieren sowie die Erfahrungen mit dem jeweiligen Verfahren zu reflektieren.

Mit der handlungsorientierten Lerngelegenheit *Lerner*innentextanalyse* werden folgende Ziele verfolgt:

- Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten zur Feststellung lerner*innenspezifischer Entwicklungen in der Zweitsprache Deutsch;
- Kennenlernen von Zielen und Spezifika profilanalytischer Verfahren;
- Anwendung des Verfahrens zur Erhebung und Analyse des sprachlichen Stands von mehrsprachigen Schüler*innen in der deutschen Sprache;
- Entwicklung von Fähigkeiten zur Ableitung von didaktischen Konsequenzen für die Sprachförderung.

² Das Gesamtprojekt „MoSAiK“ (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung) umfasst 15 verschiedene Teilprojekte und wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1905).

³ Es gibt im Bereich der Sprachdiagnostik verschiedene profilanalytische Verfahren, dieser Beitrag bezieht sich aber ausschließlich auf dasjenige von Grießhaber (2013, 2014, 2019).

Die Lerngelegenheit verbindet die linguistischen Beschreibungskategorien mit den zweitspracherwerbstheoretischen Erkenntnissen vor allem in Bezug auf die Syntaxentwicklung in der deutschen Sprache (Grießhaber, 2013, 2014, 2019). Die zweitsprachendidaktische Fundierung beruht auf dem Konzept des Scaffolding (Gibbons, 2006; Kniffka, 2010, 2012), in dem die Analyse der sprachlichen Voraussetzungen von Schüler*innen eine Grundlage für die Unterrichtsplanung darstellt. Zwar sind im Rahmen der Lerngelegenheit keine gezielten Erhebungen in den Erstsprachen der Schüler*innen vorgesehen, die Studierenden sollten aber für die Mehrsprachigkeit als eine der Analysekatégorien sensibilisiert werden.

Nachdem die Studierenden bereits einen Überblick über die Klassifizierung von sprachdiagnostischen Verfahren erhalten (vgl. Tab. 1) und einige standardisierte Verfahren in Theorie und Praxis kennengelernt haben, werden Ziele und Vorgehensweisen profilanalytischer Verfahren eingeführt.

Tabelle 1: Sprachdiagnostische Instrumente (zit. n. Titz et al., 2017, S. 94–95)

<i>Diagnostisches Instrument</i>	<i>Funktion</i>	<i>Vorteile</i>	<i>Nachteile</i>
<i>Screening</i>	Erste Orientierung, ob ein Förderbedarf vorliegt	Kurze Einsatzzeit; auf die Erfüllung psychometrischer Gütekriterien überprüft	Keine Konsequenzen für die Förderung ableitbar
<i>Test</i>	Kompetenzerfassung in bestimmten Bereichen	Auf die Erfüllung psychometrischer Gütekriterien überprüft	Schulung erforderlich
<i>Beobachtungsbogen</i>	Kontinuierliche Begleitung und Dokumentation der Sprachentwicklung	Datenerhebung in natürlichen Situationen	Interpretationsspielraum
<i>Profilanalytische Verfahren</i>	Erfassung syntaktischer Strukturen	Datenerhebung in natürlichen Situationen; detaillierte individuelle Auswertung	Aufwendig; erweiterte linguistische Kenntnisse notwendig
<i>Informelle Verfahren (z.B. Lückentexte)</i>	Kompetenzerfassung in bestimmten Bereichen	Können von Lehrkräften selbst erstellt werden	Objektivität und Zuverlässigkeit fraglich; Ergebnisse nur unter Vorbehalt interpretierbar

Zunächst erfolgt eine Einführung in die Profilanalyse nach Grießhaber (2013, 2014, 2019), die eine Grundlage sowohl für das methodische Vorgehen als auch für die Erfassung syntaktischer Strukturen bildet. Danach wird die Aufgabestellung (vgl. Abb. 1 und Anhang 6.1) präsentiert und in Orientierung an dem Vorgehen des *Cognitive Apprenticeship*-Ansatzes (Collins et al., 1987) durchgeführt. Der Ansatz bezieht sich auf die Herstellung von Lernkontexten, in denen Noviz*innen bei der Bearbeitung komplexer authentischer Praxisaufgaben von Expert*innen unterstützt werden (vgl. Collins et al.,

1987, S. 2) und umfasst folgende sechs Methoden: *modelling*, *coaching*, *scaffolding*, *articulation*, *reflection* und *exploration* (vgl. Collins et al., 1987, S. 16–18). Im Rahmen der fokussierten Lerngelegenheit findet eine – durch die bzw. den Dozierende*n angeleitete und im Plenum ausgetragene – gemeinsame Analyse eines authentischen Lerner*innentextes als Modellierung (*modelling*⁴) statt. Um den analytischen Blick der Studierenden auf die Erfassung der über die Syntax hinausgehenden sprachlichen Strukturen zu lenken, werden auch andere Sprachbereiche (Punkte 1b bis 1e) sowie mehrsprachige Phänomene (Punkt 2) fokussiert.⁵ Die hierfür benötigten Kenntnisse wurden im Modul *Grundlagen* (Lehrveranstaltungen *Grundlagen der Linguistik* (für Studierende eines nicht-philologischen Faches), *Spracherwerbsprozesse in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*, *Mehrsprachigkeit und Heterogenität in der Schule*) vermittelt. Darüber hinaus sollen die Studierenden für die Lerner*innenvarietäten bzw. sich in der Entwicklung befindenden sprachlichen Phänomene sensibilisiert (Punkt 3) werden. Denn die Sprachdiagnostik sollte „bei der Einschätzung eines Entwicklungsstands nicht nur die reifen, sondern unbedingt auch die noch reifenden Funktionen berücksichtigen, nicht nur das aktuelle Niveau, sondern auch die Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij, 2002, S. 326). Im Anschluss daran sollten die angehenden Lehrpersonen dazu angeregt werden, anhand der Analyseergebnisse Ideen in Bezug auf sprachliche Förderung zu entwickeln.

Aufgabe:

Analysieren Sie den Lerner*innentext unter Berücksichtigung folgender Aspekte:

- 1) Über welche Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügt der bzw. die Schüler*in?
 - a) Syntax (Satzbau): Profilanalyse nach Griebhaber.
 - b) Morphologie (Wortbildung und Flexion): Artikel (Kasus und Genus), Verben, Adjektive ...
 - c) Lexik (Wortschatz): Allgemeinwortschatz, bildungssprachlicher Wortschatz, Fachwortschatz, Umgangssprache etc.
 - d) Textlinguistik: Textsorte, Kohärenz, Kohäsion etc.
 - e) Orthografie (Rechtschreibung) und Zeichensetzung.
- 2) Mehrsprachigkeit (Nutzung mehrsprachiger Ressourcen bzw. Transfer aus anderen Sprachen)
- 3) Welche sprachlichen Strukturen befinden sich in der Entwicklung?
- 4) Welche Fördervorschläge lassen sich daraus ableiten? Wie könnte eine auf den aktuellen Sprachstand abgestimmte Förderung aussehen?

Abbildung 1: Aufgabe für eine Lerner*innentextanalyse (eigene Darstellung)

Anschließend müssen die Studierenden in Einzelarbeit oder zu zweit einen Lerner*innentext selbst analysieren. Dafür erhalten sie eine Kopie eines handschriftlich geschriebenen Lerner*innentextes mit einer Kurzinformation zu deren bzw. dessen sprachlichem Hintergrund (Alter des Schülers bzw. der Schülerin, (Erst-)Sprachen, Kontaktdauer zur deutschen Sprache). Die handschriftliche Form hat den Vorteil, dass Studierende dadurch für Überarbeitungsprozesse beim Schreiben wie Durchstreichungen,

⁴ “Modelling involves showing an expert carrying out a task so that students can observe and build a conceptual model of the processes that are required to accomplish the task” (Collins et al., 1987, S. 16).

⁵ In Anlehnung an Griebhabers Unterscheidung zwischen den Verfahren mit einem engen Profilverständnis (Fokus auf dem Syntaxerwerb) und einem weiten Profilverständnis (Erhebung von lexikalischen, morphologischen Kenntnissen, Merkmalen des sprachlich-kommunikativen Verhaltens und ersprachlichen Ressourcen) (vgl. Griebhaber, 2019, S. 548) könnte man die Lerngelegenheit dem letzteren Verfahrenstyp zuordnen.

Pfeile für verstellte Buchstaben oder Wörter oder andere Korrekturen sensibilisiert werden (vgl. Anhang 6.2).

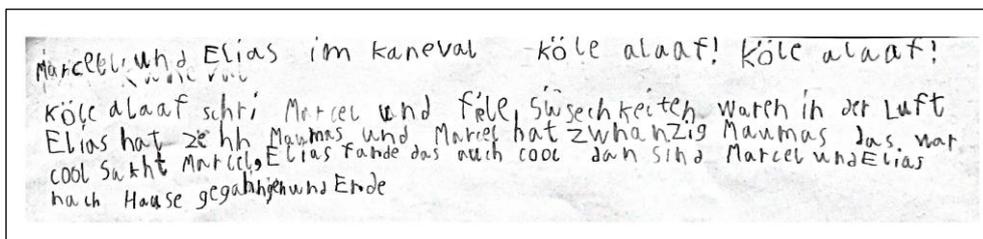


Abbildung 2: Handschriftlicher Text von Marcel (8 Jahre, Sprachen: Ukrainisch, Arabisch, Deutsch, simultaner Spracherwerb; eigene Forschung)

Marcel und Elias im Karneval
 Kölle alaaf Kölle alaaf Kölle alaaf schrie Marcel und viele Süßigkeiten waren in der Luft. Elias hat zehn MAOAM und Marcel hat zwanzig MAOAM. Das war cool sagt Marcel. Elias fand das auch cool. Dann sind Marcel und Elias nach Hause gegangen.

Abbildung 3: Abgetippter und überarbeiteter⁶ Text von Marcel (8 Jahre, Sprachen: Ukrainisch, Arabisch, Deutsch, simultaner Spracherwerb; eigene Darstellung)

Eine beispielhafte Analyse des abgetippten Lernertextes könnte wie folgt aussehen:

Tabelle 2: Beispielhafte Analyse des Lernertextes (eigene Darstellung)

Satz/satzartige Konstruktion	6	5	4	3	2	1	0 ⁷
1. Marcel und Elias im Karneval							x
2. Kölle alaaf Kölle alaaf Kölle alaaf schrie Marcel				x			
3. und viele Süßigkeiten waren in der Luft.						x	
4. Elias hat zehn MAOAM						x	
5. und Marcel hat zwanzig MAOAM.						x	
6. Das war cool sagt Marcel.				x			
7. Elias fand das auch cool.					x		
8. Dann sind Marcel und Elias nach Hause gegangen.				x			

Trotz des kurzen Textes als Analysegrundlage zeigt sich, dass der Schüler die Stufe 3, *Inversion*, sicher erworben⁸ hat. In Bezug auf den Bereich der Morphologie, der sich anhand dieser kurzen Sprachproduktion nur begrenzt analysieren lässt, kann festgehalten werden, dass die produzierten Strukturen (Verbflexion, Kasus der Nomen) als ziel-sprachlich angemessen beschrieben werden können. Bei der unregelmäßigen Präteritumsform „fande“ im handschriftlichen Text wäre zu überprüfen, inwiefern es sich

⁶ Zur Überarbeitung nutzte der Schüler die Fehlermarkierung/Korrektur des Word-Programms, Siri („Wie schreibt man ...“) und Schriftbilder (z.B. MAOAM).

⁷ Die Profilstunden sind: 0 – Bruchstücke, 1 – Finitum, 2 – Separation, 3 – Inversion, 4 – Verbendstellung, 5 – Insertion, 6 – Integration (Grießhaber, 2013, S. 2–3).

⁸ Nach Grießhaber gilt ein Wortstellungsmuster als erworben, wenn es in den erhobenen Sprachdaten mindestens dreimal vorkommt (vgl. Grießhaber, 2013, S. 6).

hierbei um einen Performanzfehler oder um eine Lernervarietät als Interlanguage (Selinker, 1972) handelt. Bezogen auf den Wortschatz zeigt sich, dass er dem alltäglichen Sprachgebrauch im Sinne der konzeptionellen Mündlichkeit entspricht. Die narrative Textsorte (Erzählung) ist chronologisch aufgebaut, was sich u.a. in der Wahl der Textverknüpfungsmittel zeigt (*und, und, dann*). In der handschriftlichen Textversion zeigen sich Schreibungen, die dem phonetischen Prinzip entsprechen (*kaneval, fiele, sü-sechkeiten, sakht*). In Bezug auf die Zeichensetzung finden sich im Text zwei Ausrufezeichen und ein Komma. In diesem kurzen Text sind keine Phänomene zu erkennen, die eindeutig als mehrsprachige Ressourcen identifiziert werden könnten.

Zu den Bereichen, die sich in der Entwicklung befinden, könnten der Wortschatz (Verben), die Erzählkompetenz (narrative Elemente), die Stufe 4, *Verbendstellung*, die Rechtschreibung und die Zeichensetzung zählen.

Die Syntax und den Wortschatz könnte man im Rahmen der Förderung von Erzählkompetenz fördern, z.B. im Sinne des Scaffoldings mit vorübergehenden Hilfestellungen in Form von Fragen oder einer Checkliste zum Aufbau von Erzählungen, Formulierungshilfen oder Satzanfängen mit Satzgefüge. Eine Förderung könnte anschließend im Sinne der Genredidaktik (vgl. Gürsoy, 2018; Hallet, 2021) von der Auseinandersetzung mit Mustertexten über vielfältige Übungsmöglichkeiten bis hin zur eigenständigen Textproduktion mit Berücksichtigung verschiedener Schreibprozessphasen, sozialer Arbeitsformen und Nutzung von mehrsprachigen Ressourcen reichen.

Es sei darauf hingewiesen, dass mit dem hier fokussierten Verfahren der Lerner*inrentextanalyse kein standardisiertes Verfahren vorliegt, dessen Validität und Reliabilität überprüft wurde, weshalb das primäre Ziel nicht darin besteht, dieses Verfahren als das optimale Verfahren zu vermitteln. Die Lerngelegenheit zielt vielmehr darauf ab, angehende Lehrpersonen für die Aufgabe der Sprachdiagnostik im Sinne der Förderung von deren sprachdiagnostischen Fähigkeiten und der Fähigkeit zur Ableitung von Förderzielen, die in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden liegen (vgl. „Förderhorizont“ bei Griebhaber, 2013, S. 8), zu qualifizieren.

4 Evaluation, Erfahrungen und Reflexion

Für eine möglichst effiziente Nutzung der Lerngelegenheit in der Lehrer*innenprofessionalisierung sind authentische Lerner*innentexte, die einen entsprechenden Umfang⁹ aufweisen und idealerweise einige aus der DaZ-/mehrsprachigkeitsdidaktischen Perspektive interessante Phänomene zum Entdecken enthalten (vgl. z.B. durch die Pfeile markierte Inversion im Lerner*innentext im Anhang 6.2), unabdingbar, insbesondere zur Einführung des sprachdiagnostischen Verfahrens.

Nach dem Kennenlernen und Ausprobieren verschiedener sprachdiagnostischer Verfahren im ersten Teil der Blockveranstaltung hatten die Studierenden des Zertifikats *Sprachbildung und DaFZ* die Möglichkeit, eines der Verfahren in der Praxis selbst einzusetzen. Neben dem C-Test und dem Beobachtungsbogen USB-DaZ wandten einige Studierende auch die Lerner*innentextanalyse zur Analyse ihnen bereits vorliegender oder zu diesem Zwecke eigens erhobener Schüler*innentexte an. Die Erfahrung mit dem Einsatz der Lerngelegenheit *Lerner*innentextanalyse* im DSSZ-Modul¹⁰ und im Zertifikat *Sprachbildung und DaFZ* zeigt, dass, während die Studierenden die vorhandenen und sich noch in der Entwicklung befindenden Kompetenzen i.d.R. problemlos identifizieren können, sie Schwierigkeiten haben, aufgrund der durchgeführten Analyse eine passende Förderung abzuleiten. Das explizite und vertiefende Aufgreifen des Konzepts

⁹ „Für eine fundierte Einschätzung der Sprachkenntnisse [...] sollten ausreichend viele Äußerungen vorliegen“ (Griebhaber, 2013, S. 4). Das gilt gleichermaßen sowohl für mündlich als auch schriftlich produzierte Texte.

¹⁰ Gemeint ist das fürs Lehramtsstudium an den Hochschulen in NRW obligatorische *Modul Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte*.

der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 2002) wäre an dieser Stelle notwendig, um die Studierenden bei der Ableitung von Förderzielen zu unterstützen. Denn anders als in dem Verfahren *Kompetenzorientierte Linguistische Lernertextanalyse* (KLLA)¹¹ (Veiga-Pfeifer et al., 2020, 2021) wird im Rahmen dieser Lerngelegenheit nicht davon ausgegangen, dass die Lehrperson beliebig festlegen kann, „welche sprachlichen Phänomene sie in welcher Reihenfolge fördern möchte“ (Maahs et al., 2020, S. 202), sondern dass gerade die Förderung in der Zone der nächsten Entwicklung für das (zweit-)sprachliche Lernen essenziell ist. Dies bedeutet, dass die sprachlichen Mittel und Strukturen, die sich in der Entwicklung befinden (Punkt 3 der Aufgabenstellung), gezielt und systematisch ins Zentrum der sprachdidaktischen Bemühungen (etwa durch angepassten Input, explizites Thematisieren, verschiedene Aufgaben- und Übungsformate etc.) gerückt werden sollten. In Bezug auf die Formulierung von Fördervorschlägen kann man einige methodisch-didaktische Vorgehensweisen aufzeigen bzw. eine explizite Verknüpfung zu den Inhalten von sprachdidaktischen Lehrveranstaltungen herstellen.

Zu diskutieren wären noch die Wahl und Passung linguistischer Beschreibungskategorien zur Durchführung der Lerner*innentextanalyse und welche Potenziale und Herausforderungen andere Sprachbeschreibungen (z.B. die funktionale Pragmatik, vgl. Hoffmann, 2013) mit sich bringen (vgl. auch die Diskussion in Dietze, 2021).

In der Lehrveranstaltungsevaluation (Sommersemester 2021) hoben die Studierenden in ihren Antworten auf die Frage „Was hat Ihnen an der Lehrveranstaltung besonders gut gefallen?“ vor allem deren Praxisorientierung hervor:

- [...] direkter Praxisbezug durch die Durchführung von Diagnostikverfahren und Ableitung von Fördermaßnahmen;
- [...] die Verbindung von Theorie und Praxis;
- [...] die große Handlungsorientierung im Seminar;
- [...] super praxisnahe Themen;
- [Die Dozentin] schaffte es, mit ihrer Lehrveranstaltung eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, indem Methoden dargestellt wurden, welche sich im späteren beruflichen Alltag anwenden lassen. Ebenfalls bestand im Rahmen der Veranstaltung die Möglichkeit, die Methoden in der Praxis auszutesten, sodass man als Lernender die dargestellten Theorien vor dem praktischen Hintergrund reflektieren konnte;
- Mir hat die praxisnahe Thematik besonders gefallen. Ich habe viele sprachdiagnostische Verfahren kennengelernt und konnte erste eigene Erfahrungen mit der Anwendung derselben sowie mit den ggf. dabei auftretenden Problemen sammeln.

Auf die Frage „Was würden Sie verbessern?“ formulierten die Studierenden Anregungen in Bezug auf eine stärkere Berücksichtigung der Unterrichtspraxis und auf die methodisch-didaktische Ausgestaltung des Seminars:

- [...] noch mehr Unterrichtsbeispiele;
- [...] noch mehr kleine interaktive Aufgaben oder kleinere Diskussionen.

Ferner kann im Zusammenhang mit der Lerngelegenheit auch das Formulieren einer schriftlichen oder mündlichen Rückmeldung an die bzw. den Lernende*n im Sinne einer Sprachlernberatung geübt werden, sodass eine bessere Verzahnung von Diagnostik und Förderung im Sinne des Scaffoldings erreicht wird.

¹¹ Mit der *Kompetenzorientierten Linguistischen Lernertextanalyse* (KLLA) haben die Autor*innen ein nicht standardisiertes Diagnostikverfahren vorgelegt, bei dem „authentische Schreibprodukte von Sprachlernenden anhand unterschiedlicher Sprachebenen untersucht werden“ (Veiga-Pfeifer et al., 2021, S. 245), wobei die „Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der betroffenen Lernenden“ angestrebt wird (Veiga-Pfeiffer et al., 2021, S. 251).

Literatur und Internetquellen

- Backhaus, A. (2017). Fehleranalyse eines Lerner-Kurztextes. In A. Eberhardt & C. Niederhaus (Hrsg.), *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen* (S. 93–96). Fillibach bei Klett.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1987). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. *Technical Report*, (403), 1–35. <https://doi.org/10.5840/thinking19888129>
- Dietze, M. (2021). Schulgrammatik und Bildungssprache als Problemfelder für die Lehrerweiterbildung – Perspektiven der Funktionalen Pragmatik. In J. Asmacher, C. Serrand & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (S. 309–328). Waxmann.
- Döll, M. (2019). Sprachdiagnose durch Beobachtung. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 569–583). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-023>
- Döll, M. & Reich, H.H. (2021, 30. August). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I* (3. Aufl.). Freistaat Sachsen: Landesamt für Schule und Bildung. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477>
- Domenech, M. (2017). Erarbeitung von Steckbriefen zu Verfahren der Sprachstandsdiagnose. In A. Eberhardt & C. Niederhaus (Hrsg.), *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen zur Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen* (S. 97–100). Fillibach bei Klett.
- Ehmke, T. & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 201–220). Waxmann.
- Fröhlich, L., Döll, M. & Dirim, İ. (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*. bmbwf. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&sort=title&search%5Btext%5D=fröhlich&pub=565
- Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen* (S. 269–293). Waxmann.
- Griesshaber, W. (2013, September). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf
- Griesshaber, W. (2014). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (3., korrigierte Aufl.) (S. 228–238). Schneider Hohengehren.
- Griesshaber, W. (2019). Profilanalysen. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 547–567). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-022>
- Grotjahn, R. (2019). C-Tests. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 585–609). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-024>
- Gürsoy, E. (2018, Juli). *Genredidaktik. Ein Modell zum generischen Lernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Unterrichtsplanung*. Universität Duisburg-Essen: proDaZ. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/guersoy_genredidaktik.pdf
- Hallet, W. (2021). Generisches Lernen in der Zweitsprache. In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Inter- und transdisziplinäre Zugänge* (S. 99–115). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gfs.8>
- Hoffmann, L. (2013). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Erich Schmidt.

- Jeuk, S. (2019). Sprachdiagnostik als Exklusion? In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 177–189). Beltz.
- Kniffka, G. (2010, November). *Scaffolding*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Schneider Hohengehren.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S.A., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Klinkhardt.
- Lemrich, S., Hecker, S.-L., Klein, S., Ehmke, T., Köker, A., Koch-Priewe, B. & Ohm, U. (2019). Performanznahe und videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften: Skalierung und dimensionale Struktur des Testinstruments. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 190–204). Beltz.
- Maahs, I.-M., Veiga-Pfeifer, R. & Hacısalıhoğlu, E. (2020). Sprachliche Inklusion konkret: Die Linguistische Lernertextanalyse als kompetenzenorientiertes Diagnostikinstrument. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2 (2), 190–213. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/289/582
- Montanari, E. (2019). Diagnose im Schulalter. In E. Montanari & J.A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung* (S. 83–95). Narr Franke Attempto. <https://doi.org/10.36198/9783838551401>
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Schroedler, T. & Stangen, I. (2019). Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten: Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 176–189). Beltz.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Reviews of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Settinieri, J. & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 3–20). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-001>
- Skintey, L. (2022). Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teepker & F. Thaller (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. Marburger FaDaF-Thementage* (S. 197–219). Universitätsverlag Göttingen.
- Stangen, I., Schroedler, T. & Lengyel, D. (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 123–149). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_6

- Titz, C., Ropeter, A. & Hasselhorn, M. (2017). Ausgangslagen erfassen und Veränderungen dokumentieren: zum Mehrwert von Diagnostik. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 87–100). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032094-9>
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M. & Hacısalihoğlu, E. (2020, Juni). *Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzenorientierten Lernertextanalyse*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M., Hacısalihoğlu, E. & Steinborn, W. (2021). Kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbau-stein. In J. Asmacher, C. Serrand & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (S. 245–266). Waxmann.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Hrsg. v. J. Lompscher & G. Rückriem, übers. aus dem Russ. v. G. Rückriem & J. Lompscher, mit einem Nachwort von A. Metraux. Beltz.

6 Anhang

6.1 Aufgabe (eigene Darstellung)

Analysieren Sie den Lerner*innentext unter Berücksichtigung folgender Aspekte:

- 1) Über welche Kompetenzen in der deutschen Sprache verfügt die/der Schüler*in?
 - a) Syntax (Satzbau): Profilanalyse nach Griebhaber.
 - b) Morphologie (Wortbildung und Flexion): Artikel (Kasus und Genus), Verben, Adjektive, ...
 - c) Lexik (Wortschatz): Allgemeinwortschatz, bildungssprachlicher Wortschatz, Fachwortschatz, Umgangssprache etc.
 - d) Textlinguistik: Textsorte, Kohärenz, Kohäsion etc.
 - e) Orthografie (Rechtschreibung) und Zeichensetzung.
- 2) Mehrsprachigkeit (Nutzung mehrsprachiger Ressourcen bzw. Transfer aus anderen Sprachen)
- 3) Welche sprachlichen Strukturen befinden sich in der Entwicklung?
- 4) Welche Fördervorschläge lassen sich daraus ableiten? Wie könnte eine auf den aktuellen Sprachstand abgestimmte Förderung aussehen?

6.2 Lerner*innentext (aus der Sammlung von Dr. Lotte Weinrich, Universität zu Köln)

Um 6 Uhr auf dieser Berg war Nacht. Leute haben noch geschlafen. Die Kühe sind noch nicht gegangen. Später um 10 Uhr Leute haben gegessen. Danach sind sie ^{spät} gegangen. Das Wetter war ^{nicht sehr} kühl. Danach sind sie etwas kochen gegangen. ~~Die~~ Die Kühe haben eine Blumen gegessen. Später ~~haben~~ ^{haben} die Menschen ~~von~~ die Kühe ~~hin~~ aus. Dann haben sie gegessen. Die Kühe haben geschlafen. Leute ~~haben~~ ^{haben} Radio gehört. Später haben sie Zähne geputzt. Danach haben sie gespielt. Dann sie haben Milch getrunken. Am Abend sind die Freunde gefahren sie waren müde. Und sie ~~haben~~ ^{sind} schnell schlafen gegangen. Am Morgen Leute haben nicht geschlafen. Am Morgen die Freunde sind sehr viel ^{erwarteten} gegangen. Später haben sie ein Milch getrunken sie haben ein bisschen mit den Kühe gespielt. Später sie haben gegessen. Danach sie haben Radio gehört. Am ~~abend~~ ^{abend} sie haben Zähne geputzt. Später sie haben ein Buch gelesen. Danach sie haben ~~ge~~ sehr lang geschlafen.

6.3 Bewertungskriterien für Dozierende (eigene Darstellung)

Bewertungskriterien	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen wurden korrekt eingeschätzt.				
Die Zone der nächsten Entwicklung wurde identifiziert.				
Passende Fördervorschläge wurden abgeleitet.				

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Skintey, L. (2024). Lerner*innentextanalyse als Lerngelegenheit im Bereich der Sprachdiagnostik. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 202–214. <https://doi.org/10.11576/hlz-5256>

Eingereicht: 28.02.2022 / Angenommen: 03.02.2023 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

English Information

Title: Learner Text Analysis as a Learning Opportunity in the Field of Language Diagnostics

Abstract: The learning opportunity for learners' text analysis, which is the focus of this article, combines the use of linguistic description categories with the findings of second language acquisition research, especially with regard to syntax development in German (Grießhaber, 2013, 2014, 2019). The second language didactic foundation is based on the concept of scaffolding (Gibbons, 2006; Kniffka, 2010, 2012), in which the analysis of students' linguistic prerequisites forms a basis for language-sensitive lesson planning. The aim of this learning opportunity is to support prospective teachers in developing diagnostic skills to identify learner-specific language development. Within the framework of analyzing an authentic learners' text, the students learn about the goals and specifics of the language diagnostic procedure profile analysis and practice ascertaining the linguistic status of the students in the German language as well as deriving consequences for language support. Following the presentation of the learning opportunity, the article discusses the choice and suitability of linguistic descriptive categories for conducting learner text analyses (Dietze, 2021) as well as the possibilities of dovetailing diagnostics and support in the sense of the concept of the zone of proximal development (Vygotskij, 2002).

Keywords: German as a Second Language; multilingualism; language diagnostics