

Ina-Maria Maahs, Rode Veiga-Pfeifer & Erol Hacısalihoğlu

Sprachliche Inklusion konkret: Die Linguistische Lernertextanalyse als kompetenzorientiertes Diagnostikinstrument

Abstract

Inklusive Bildung muss u. a. der sprachlichen Heterogenität einer Lerngruppe Beachtung zollen. Grundlage einer entsprechenden lerner*innenorientierten Didaktik stellt eine ganzheitliche Sprachdiagnostik dar. Viele der etablierten Verfahren sind jedoch in ihren Grundprinzipien defizitorientiert. Die vorgestellte Form der linguistischen Lernertextanalyse stellt demgegenüber die Stärken der Lernenden in den Fokus und ermöglicht eine differenzierte Ermittlung individueller sprachlicher Kompetenzen.

Inclusive education must take into account, among other things, the linguistic heterogeneity of a learning group. The basis of appropriate learner-oriented didactics is a holistic language diagnosis. Many of the established procedures, however, are deficit-oriented in their basic principles. In contrast, the form of linguistic learner text analysis presented here focuses on the learners' strengths and enables a differentiated determination of individual linguistic competences.

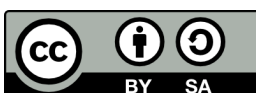
Schlagwörter

Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Sprachdiagnostik, inklusive Unterrichtspraxen
language education, multilingualism, German as a second language, language skills assessment, inclusive teaching practices

I. Einführung

Die UNESCO fordert im Sinne eines interaktiven Modells der Behinderung eine inklusive Bildung für *alle* Menschen. Das bedeutet ausdrücklich eine didaktische Berücksichtigung von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht sowie sozialen und ökonomischen Voraussetzungen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2014: S. 9). Ziel ist es, allen Lernenden gleichermaßen die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft zu ermöglichen. Ein entscheidender Faktor dabei, der in diesem Kontext jedoch seltener expliziert wird, ist die eigene Sprache, die in der heutigen Zeit eine bedeutende Heterogenitätsdimension in deutschen Klassenzimmern ausmacht.¹

¹ Laut Mikrozensus hatten 2019 37,5 % aller Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen in der BRD einen Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020: S. 47). PISA 2018 zeigte, dass 53,6 % der 15-jährigen Schüler*innen zu Hause nicht Deutsch sprachen (vgl. Weis, Müller, Mang, Heine, Mahler & Reiss, 2019: S. 153).



Sprache ganz allgemein stellt für menschliche Individuen in vielerlei Hinsicht einen zentralen Zugang zur Welt dar, schließlich werden eine Großzahl an alltäglichen Handlungen durch Sprache bewältigt, koordiniert oder begleitet. Das gilt auch und in besonderer Weise für den Bereich der Bildung. Unterricht innerhalb des deutschen Schulsystems nutzt in der Wissensvermittlung wie auch -überprüfung in herausragendem Maße das Medium der Sprache. Um dabei dem Anspruch gerecht zu werden, die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen, ist im Grunde also in jedem Fach eine fundierte Erfassung von Vorkenntnissen der einzelnen Lernenden notwendig, die auch die sprachlichen Fähigkeiten, wie z. B. die Lesekompetenz oder Kompetenzen in der Bildungssprache, miteinbezieht (vgl. Ehlich, 2007; Settinieri & Jeuk, 2019b). Wenn konkrete Methoden und Konzepte für eine inklusive Bildung diskutiert werden sollen, ist demnach stets zu beachten, dass individuelle Kompetenzen, die hier verstanden werden als „spezifische, für einen Handlungsbereich grundlegende Fähigkeiten“ (Ehlich, 2010: S. 160), und Unterstützungsbedarfe nicht immer augenscheinlich sind, sondern eine adäquate lernerorientierte Förderung v. a. dann möglich ist, wenn im Vorfeld eine adäquate lernerorientierte Diagnostik durchgeführt wurde.

Nur wenige der für den deutschsprachigen Raum vorliegenden Verfahren beziehen jedoch mehrsprachige Kompetenzen der Lernenden mit ein, sodass die Ergebnisse einer Sprachdiagnostik häufig nur einen Ausschnitt der gesamtsprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen abbilden. Zudem sind viele der Verfahren so konzipiert, dass sie den Blick der diagnostizierenden Person in der Anwendung vorrangig auf die bestehenden sprachlichen Förderbedarfe (z. B. Unsicherheiten in der Groß- und Kleinschreibung) anstatt auf die (z. B. korrekte Anwendung der direkten Rede) der diagnostizierten Person richten.

In diesem Beitrag soll demgegenüber ein Verfahren vorgestellt werden, das entgegen der tradierten und im sprachdiagnostischen Kontext immer noch etablierten Defizitorientierung eine kompetenzenorientierte Analyse forciert. Diese ‚kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse‘ (KLLA, vgl. Veiga-Pfeifer, Maahs, Triulzi, Hacısalihoğlu, 2020)² ist in unterschiedlichsten Lehr- und Lernkontexten sowie grundsätzlich in verschiedenen Sprachen einsetzbar, fokussiert aber jeweils eine Zielsprache unter Berücksichtigung weiterer sprachlicher Kompetenzen. Daher eignet sie sich in besonderer Weise, um als ein mögliches Instrument der Sprachdiagnostik in der Lehrer*innenbildung thematisiert und erprobt zu werden.

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, eine praxisorientierte Einführung zu geben, wie sich die KLLA konkret einsetzen lässt und welchen Beitrag ihr Einsatz für das Ziel einer inklusiven Bildung leisten kann. Dazu wird in Kapitel zwei zunächst noch einmal genauer beleuchtet, inwiefern die sprachliche Bildung als ein Teil der didaktischen Inklusion zu betrachten ist und welche Bedeutung dies für den Begriff der Behinderung hat. Vor dem

² Bei dem Begriff ‚Lernertextanalyse‘ handelt es sich um einen fachsprachlichen Terminus, weshalb hier im Sinne der wissenschaftlichen Eindeutigkeit von einer gendergerechten Schreibweise abgesehen wird, aber selbstverständlich bezieht sich eine solche Analyse auf Texte von Lernenden aller Geschlechter.

Hintergrund wird dann in Kapitel drei skizziert, wie wichtig der Aspekt der Sprachdiagnostik dabei grundsätzlich ist, um daran anschließend das Verfahren der KLLA als ein konkretes Diagnostikinstrument genauer zu erläutern und seine Einsatzmöglichkeiten im Kontext der Schul- und Hochschuldidaktik aufzuzeigen. Abschließend werden in Kapitel vier noch einmal dezidiert Chancen sowie Grenzen des Verfahrens diskutiert und bestehende Forschungsdesiderata benannt.

2. Sprachliche Bildung als Teil didaktischer Inklusion

2.1 Sprachliche Bildung und Inklusion: Zwei Begriffsbestimmungen

Mit dem Begriff der Inklusion wird nicht in allen wissenschaftlichen oder didaktischen Kontexten die gleiche Definition verbunden und es existieren verschiedene Konzepte, die beanspruchen, inklusive Bildung umzusetzen. Das liegt nach Grosche (2015) auch daran, dass es sich um „ein multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ (ebd.: S. 20) handelt, welches sich demnach eben nicht ‚auf den Punkt bringen‘, auf den einen zentralen Aspekt reduzieren lässt.

Generell plädieren die Autor*innen dieses Beitrags ebenfalls für einen weiten Begriff von Inklusion, wie er auch in den UN-Behindertenrechtskonventionen sowie von der UNESCO vertreten wird und sich nicht nur auf Menschen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf bezieht, sondern „alle Menschen einschließt“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2020) und davon ausgeht, dass Behinderung „aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht“ (UN-BRK, Präambel, 2017: e). Entsprechend wird auch das globale Nachhaltigkeitsziel der *United Nations* (UN) verstanden, nach dem bis 2030 für *alle* Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sichergestellt werden soll (vgl. UN, 2020). Diese Zielformulierung macht jedoch auch deutlich, dass wir uns aktuell noch in einem Prozess befinden, eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und Gesellschaft für alle Menschen tatsächlich herzustellen. Eine Heterogenitätsdimension unter vielen anderen, die bislang Chancenungleichheiten evoziert, ist die Kompetenz in der jeweiligen standardsprachlichen Norm der Umgebungssprache.

Schüler*innen, die Deutsch erst in der Schule als Zweitsprache erwerben oder denen aufgrund sozialer Benachteiligung der Zugang zur Bildungssprache aus dem familiären Lernumfeld fehlt, verfügen in aller Regel nicht über einen sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarf, erfahren aber trotzdem häufig eine Benachteiligung im aktuellen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland (BRD), werden in ihrem Lernprozess behindert. Groß angelegte Bildungsstudien wie PISA zeigen beispielsweise signifikante Differenzen zwischen Lernenden, die zu Hause nur Deutsch sprechen und Lernenden, die zu Hause eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, selbst wenn die Faktoren Zuwanderungshintergrund und soziale Herkunft statistisch kontrolliert werden. Hier ist ein deutlicher Benachteiligungseffekt auf Seiten der Schüler*innen mit anderer Familiensprache als Deutsch zu beobachten, der sich aktuell sogar verstärkt:

Wenn zu Hause hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, ist die durchschnittliche Lesekompetenz um 45 Lernpunkte niedriger.³ Auch bei PISA 2009 hatte die zu Hause gesprochene Sprache einen signifikanten Einfluss, wobei sich dieser bei PISA 2018 noch signifikant vergrößert hat. (Weis et al., 2019: S. 155)

In Diskussionen um Heterogenität und Vielfalt an deutschen Schulen wie auch in der deutschen Gesellschaft wird der Faktor Sprache aber zum einen häufig in einer Art Automatismus mit dem Thema Zuwanderung verknüpft und zum anderen eher unter dem Schlagwort der Integration als dem der Inklusion verhandelt. Laut UNESCO besteht der Unterschied zwischen Integration und Inklusion darin, dass im Setting der Inklusion Unterschiede nicht nur akzeptiert, sondern als Bereicherung betrachtet werden. „Nicht der Lernende muss sich in ein bestehendes System integrieren, sondern das Bildungssystem muss die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigen und sich an sie anpassen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2020).

Historisch haben Lernende mit einer anderen Familiensprache als Deutsch im Schulsystem der BRD jedoch eher Segregation erfahren oder die Aufforderung erhalten, sich zu integrieren. Als idealtypische Beispiele der Segregation können die sogenannten ‚Türken- oder Italiener-Klassen‘ dienen, die im Zuge der ‚Gastarbeiterbewegung‘ bis in die 1980er-Jahre mit der Idee eingerichtet wurden, den in die BRD zugewanderten Familien eine möglichst gute Rückkehr in ihre Herkunftsländer zu ermöglichen (vgl. Sökefeld, 2004; Demir & Sönmez, 1999). Gleichzeitig wurde mit den parallel aufkommenden Rufen nach angemessener Integration die Bringschuld dafür allein auf Seiten der Lernenden verortet und Integrationsprozesse v. a. dann als gelungen bewertet, wenn diese Lernenden und ihre Familien sich möglichst vollständig assimilieren (vgl. Döll, 2019). Entsprechende Forderungen sind bis heute präsent im öffentlichen Diskurs. Eines der medienwirksamsten Beispiele der letzten Jahre ist der Leitantragsentwurf der CSU 2014, der die Forderung enthielt: „Wer dauerhaft hier leben will, soll dazu angehalten werden, im öffentlichen Raum und in der Familie Deutsch zu sprechen“ (Szymanski, 2014; Die Zeit, 2014; WELT, 2014).

Solche Erwartungen sind, ob explizit formuliert oder implizit ausgedrückt, Alltag im Leben vieler mehrsprachiger Individuen. Der Perspektivwechsel von einer sprachlichen Integrationsaufforderung an die Lernenden zu einer sprachlichen Inklusionsanforderung an das Bildungssystem würde die gesamte Lern- und Lebenssituation dieser Personen erheblich verändern und eine didaktische Berücksichtigung sowie Wertschätzung der individuellen gesamtsprachlichen Repertoires einzelner Schülerinnen und Schüler bedeuten.

Der vorliegende Artikel will einen Beitrag dazu leisten und legt den Fokus dabei auf die konkrete Unterrichtspraxis. Entsprechend wird hier insbesondere die dritte Dimension der Inklusion nach Grosche (2015) berücksichtigt, die inklusiven Praxen.⁴ Wie die Ausführungen oben deutlich machen, wird dabei wiederum in besonderer Weise der Heterogenitätsaspekt thematisiert. Inklusion wird in diesem Kontext daher verstanden als

³ Anmerkung der Autor*innen: Das entspricht ca. einem Lernrückschritt von 1,5 Schuljahren (vgl. OECD, 2016: S. 74).

⁴ Als erste Dimension betrachtet Grosche (2015) die inklusiven Kulturen, als zweite die inklusiven Strukturen, eine vierte Dimension stellen die juristischen Rahmenbedingungen dar.

„die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimension im Unterricht bei der Planung und Durchführung von Unterricht“ (ebd.: S. 35).

Daran anschließend wird auch in Bezug auf den Terminus der sprachlichen Bildung ein weites Begriffsverständnis zugrunde gelegt, das ebenfalls *alle* Lernenden mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen adressiert. Becker-Mrotzek & Roth (2017) folgend, soll sprachliche Bildung hier demnach verstanden werden als

Aufgabe der Bildungsinstitution für alle Kinder und Jugendliche[n]. Sie erfolgt alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern gezielt. Sprachliche Bildung bezeichnet alle durch das Bildungssystem systematisch angeregten Sprachentwicklungsprozesse und ist allgemeine Aufgabe im Elementarbereich und des Unterrichts in allen Fächern. (ebd.: S. 17)

2.2 Sprachliche Bildung als Teilhabemöglichkeit

Sprache eröffnet einen Zugang zur Welt, der für viele Menschen selbstverständlich ist. Ein Großteil der Situationen des alltäglichen Lebens sind üblicherweise sprachlich dominiert. Für das Gebiet der BRD bedeutet dies zudem, dass diese Situationen überwiegend monolingual deutschsprachig geprägt sind. Die Spannweite reicht dabei von der Bestellung im Restaurant über das Ausfüllen von Formularen und dem Lesen von Informationsschreiben bis hin zu Treppenhausesgesprächen mit den Nachbarinnen und Nachbarn. Wer für solche sprachlichen Handlungen nicht ausreichend Kompetenzen in der Umgebungssprache mitbringt, bleibt von der sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Teilhabe an der Gesellschaft ausgeschlossen oder wird dabei zumindest beschränkt. Auch die Möglichkeit zu einer erfolgreichen Positionierung am Arbeitsmarkt ist häufig massiv durch sprachliche Kompetenzen beeinflusst, denn der Zugang erfolgt klassischerweise über erfolgreiche Bildungsabschlüsse, die in der Bundesrepublik ebenfalls nicht ohne ein hohes Maß an standardsprachlicher Kompetenz in der deutschen Sprache zu erwerben sind.

Unterricht in allen Fächern basiert in irgendeiner Form auf dem Medium der Sprache. Das bedeutet jedoch nicht, dass auch in allen Fächern ein fundiertes Konzept sprachlicher Bildung umgesetzt wird. (Fach-)Wissen wird durch das Lesen von Lehrbuchtexten, Zeitungsartikeln, historischen Quellen oder ähnlichem, dem Hören von Vorträgen, Audiokommentaren etc. oder durch die gemeinsamen Diskussionen von Inhalten vermittelt, durch zu verschriftlichende Übungen gefestigt und mittels schriftlicher Klausuren, Hausarbeiten und Tests oder mündlicher Prüfungen sowie Beiträgen im Unterricht bewertet. Es gibt kaum eine Handlung im Unterricht, die nicht mit Sprache verknüpft ist. Selbst zunächst rein motorisch anmutende Handlungen wie das Aufzeigen entsprechen im Grunde einem ebenfalls erst zu erlernenden festgelegten Protokoll der Körpersprache und erfolgen mit dem Ziel, im nächsten Schritt eine verbale Äußerung produzieren zu dürfen.

Sprache ist demnach stets präsent; deren kompetente Beherrschung wird besonders im Fachunterricht jedoch traditionell eher vorausgesetzt statt gezielt trainiert. Gleichzeitig herrscht in vielen Klassenzimmern ein monolingualer Habitus (vgl. Gogolin, 2008) vor, der dazu führt, dass die Unterrichtsplanung und -gestaltung rein deutschsprachig und aus einer einsprachigen Perspektive heraus erfolgt; mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden nicht berücksichtigt werden.

2.3 Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung

In aktuellen Rahmencurricula wurde demgegenüber in Bezug auf die Bedeutung fachübergreifender Vermittlung von Sprachkompetenz an vielen Stellen bereits ein Perspektivwechsel eingeläutet. Diese Dokumente bieten zwar keine konkreten Handlungsanweisungen, formulieren jedoch Leitlinien, die eine Berücksichtigung von Sprache im Fach sowie der Lernbedürfnisse von Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch nahelegen.

So wird beispielsweise in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Bildungsgänge, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen, als Zielorientierung für alle Fächer formuliert:

Ziel sollte sein [...], die Voraussetzungen zu schaffen, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft die Bildungsstandards in der Regel erreichen können. (KMK, 2015: S. 6)

Die Potenziale der mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden selbst werden v. a. in den Rahmenplänen für die sprachlichen Fächer konkret benannt, dabei wird jedoch durchaus eine fachübergreifende Perspektive eingenommen. So heißt es in den KMK-Bildungsstandards für Deutsch in der weiterführenden Schule:

Erfahrungen der Mehrsprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. [...] Diese Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten muss auch in den anderen Fächern bewusst gestärkt und weiterentwickelt werden. (KMK, 2005: S. 7)

Das folgende Zitat eines Schülers aus dem Projekt *Deutsch ist vielseitig* illustriert allerdings, dass der sich hier in den Rahmenvorgaben abbildende Veränderungsprozess im didaktischen Denken und Handeln, in der konkreten Praxis an vielen Stellen noch nicht zu beobachten ist:

Ich meine, die Lehrer halten das ja immer für einen Nachteil, dass man [...] ähm, dass ich z. B., ich bin persönlich muttersprachlich nicht Deutsch, bin Arabisch-Muttersprachler, und die hielten das immer für einen riesen Nachteil. Und ich hielt das aber immer für einen riesen Vorteil. (Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller & Freywald, 2014)⁵

Die sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Sprachen bieten für solche mehrsprachigen Lernenden nicht nur eine wichtige Ressource für z. B. metasprachliche Lernprozesse oder die Teilhabe an mehreren Kulturen und Gesellschaften, sie machen auch einen wichtigen Teil ihrer eigenen Persönlichkeit aus. Mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze wie der des *translanguaging* plädieren deshalb dafür, stärker die Perspektive der individuellen Sprecherinnen und Sprecher in den Mittelpunkt zu rücken, statt von der kodifizierten Norm der Einzelsprachen auszugehen. Folgt man diesem Ansatz, wird deutlich, dass mehrsprachige Individuen nicht über mehrere, getrennt voneinander zu betrachtende sprachliche Repertoires verfügen, sondern nur über *ein* gesamtsprachliches Repertoire, auf das sie situativ und flexibel zugreifen können (vgl. García, Johnson & Seltzer, 2017; García & Wei, 2014; García, 2009). Das zu berücksichtigen, ist nicht nur didaktisch sinnvoll, sondern auch geboten, wenn man die formulierten Zielvorgaben von UN und

⁵ Transkript des Videos durch Autor*innen.

KMK ernst nimmt. Denn das, was dort theoretisch formuliert wird, wird hier versucht, didaktisch zu realisieren – mehrsprachige Schüler*innen werden nicht durch einstellungsbedingte Barrieren, wie z. B. einen monolingualen Habitus, beim Lernen behindert, sondern dabei unterstützt, ihr gesamtsprachiges Repertoire für den Lernprozess zu nutzen.

Gerade in diesem Kontext kommt jedoch in der Praxis häufig ein Sprachprestigedenken zum Tragen. Das bedeutet, dass Deutsch als die legitime Schulsprache aufgefasst wird und mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden v. a. dann hoch angesehen werden, wenn es sich dabei um Kompetenzen in prestigeträchtigen Sprachen handelt. Als solche gelten insbesondere transnational gelehrte Sprachen, die als typische Schul-Fremdsprachen auch zum allgemeinen Fächerkanon gehören, wie Englisch, Französisch oder Spanisch (vgl. Tajmel & Hägi-Mead, 2017: S. 35). Sprecher*innen von sogenannten ‚Migrantensprachen‘ machen (nicht nur, aber auch in der BRD) hingegen häufiger stigmatisierende Erfahrungen, wie sie vom Schüler oben beschrieben wurden (vgl. Niedrig, 2015: S. 83). Als solche wahrgenommen werden gesellschaftlich v. a. die Sprachen der größten Migrant*innengruppen in der BRD, also v. a. Türkisch, Polnisch, Russisch (vgl. Statistisches Bundesamt, 2020: S. 173).

In einem inklusiven Unterrichtssetting nach dem hier vertretenen Verständnis sind solche monoperspektivischen und hegemonialen Ansätze jedoch nicht mehr denkbar, sondern viel eher didaktische Herangehensweisen nach dem Prinzip des *translanguaging* naheliegend. Denn inklusive Pädagogik, so Biewer (2017),

bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren [...]. (ebd.: S. 204)

Ein erster Schritt auf der Ebene der hier im Fokus stehenden Unterrichtspraxen kann für den Kontext der Sprachbildung demnach eine Sprachdiagnostik sein, die im Sinne eines von Ehlich (2010) beschriebenen Perspektivwechsels „von den Lernzielen und Inhalten hin zu den zu erwerbenden Fähigkeiten“ (ebd.: S. 161) kompetenzenorientiert ist und die gesamtsprachlichen Ressourcen der Lernenden berücksichtigt, um daran anschließend Unterricht so gestalten zu können, dass er den individuellen Schülerinnen und Schülern eine eigene „sprachliche Ermächtigung“ (Niedrig, 2015: S. 85) ermöglicht.

3. Die Kompetenzorientierte Linguistische Lernertextanalyse als Diagnostikinstrument für die Praxis

3.1 Sprachdiagnostik als Basis lerner*innenorientierter Förderung

Sprachliche Didaktik und Diagnostik sind grundsätzlich zusammenzudenken (vgl. Michalak, 2012; Settineri & Jeuk, 2019: S. 3) und gehören unserer Auffassung nach beide zu den zentralen Aufgaben für Lehrkräfte aller Fächer (vgl. Gogolin, Lange, Hawighorst, Bainski, Heintze, Rutten & Saalman, 2011; Lemmer, Geyer & Voet Cornelli, 2016; KMK, 2019: S.

11). In Bezug auf die Diagnostik lässt sich dabei zwischen den Verfahrenstypen Beobachtungsverfahren, Profilanalysen, Sprachstandstests, Screenings und Schätzverfahren differenzieren (vgl. Michalak, 2012; Reschke, 2018; Gültekin-Karakoç, 2019), die alle unterschiedliche Vor- und Nachteile für den Einsatz in der Praxis mitbringen (vgl. Gültekin-Karakoç, 2019).

Grundsätzlich haben alle diese Verfahrenstypen ihre Berechtigung und die meisten der konkreten Instrumente sind für ein bestimmtes diagnostisches Anliegen gut geeignet, dennoch eint sie die Tatsache, dass sie in ihren Grundprinzipien defizitorientiert sind und allem voran die Fehler in den Blick nehmen, die Lernenden in einem bestimmten sprachlichen Kontext unterlaufen. Zudem sind die meisten Diagnoseinstrumente immer noch rein monolingual orientiert. Die hier vorzustellende KLLA ist hingegen ein Verfahren, das kompetenzorientiert von den gesamten sprachlichen Stärken und Ressourcen der Lernenden aus denkt und im Sinne der Mehrsprachigkeitsorientierung die Sprachbildungsbiografie der diagnostizierten Lernenden berücksichtigt, Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen mit in die Analyse einbezieht. Demnach eignet sie sich besonders gut für die Realisierung inklusiver Praktiken im Kontext der sprachlichen Bildung. Des Weiteren ist sie flexibel in unterschiedlichen Kontexten bzw. Zielgruppen einsetzbar und verlangt kein kostspieliges Equipment. Im Folgenden wird vorgestellt, wie sich das Verfahren konkret in der Praxis einsetzen lässt.

3.2 Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte

Für die Analyse von Lerner*innentexten benötigen Lehrkräfte fundierte linguistische Kenntnisse (vgl. Horstmann, Settineri & Freitag, 2019: S. 19). Dazu dienen die verschiedenen Sprachebenen als Orientierung. Im vorgestellten Verfahren handelt es sich um die Syntax (Satzlehre), die Morphologie (Wortbildungslehre) sowie die Lexik (Wortschatz). Auf diesen Ebenen sind die zentralen sprachlichen Phänomene angesiedelt, die in einem (Sprach-)Lerner*innentext vorhanden sind.⁶ Theoretisch gründet das Verfahren insbesondere auf der aus der Sprachwissenschaft bekannten Kontrastiv-, Identitäts- sowie *Interlanguage*-Hypothese, sodass deren Grundaussagen und die ihnen inhärenten Begrifflichkeiten als bekannt vorausgesetzt werden sollten (vgl. Brdar-Szabó, 2010).⁷

Ebenfalls grundlegend ist, dass die Lehrkräfte über eine ausgeprägte *Language Awareness* verfügen. Dabei geht es um „explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch“ (Gürsoy, 2010: S. 1). Durch eine solche Reflexion entsteht bei den Lehrkräften ein sensibler Umgang mit den sprachlichen Kompetenzen ihrer Lernenden, was auch die Bereitschaft umfasst, selbst die Lerner*innenperspektive einzunehmen. Dazu gehört außerdem

⁶ Diese Kategorien orientieren sich an den verschiedenen Sprachebenen der Schriftsprache und stellen zugleich eine Reduktion dar, um eine systematische Analyse zu ermöglichen (vgl. dazu auch Tunc, 2012: S. 130).

⁷ Eine kurze Zusammenfassung zu diesen Fachtermini findet sich im Anhang.

eine Auseinandersetzung mit den sprachlichen Bereichen, die für Deutschlernende Stolpersteine darstellen können.⁸ Hilfreich für die Einordnung von fehlerhaften Äußerungen können zudem Grundkenntnisse über die Erstsprache(n) der Lernenden sein.⁹ Zu guter Letzt ist aber ausschlaggebend, dass Lehrkräfte kompetenzen- statt defizitorientiert an den Text herangehen, also mit dem Bewusstsein, dass auch ein (Sprach-)Lerner*innen-text, der einige nicht zielsprachliche Formulierungen enthält, zahlreiche sprachliche Stärken aufweist.

3.3 Lerner*innenpotenziale erkennen: Praktische Durchführung der Analyse

Die KLLA umfasst sieben Analyseschritte (vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2020), die im Folgenden anhand authentischer Beispiele konkretisiert werden.



Abb. 1: Analyseschritte der KLLA

Schritt 1) Ermittlung der Sprachbiografie: In diesem ersten Schritt wird das mehrsprachige Repertoire der Lernerin bzw. des Lerners ermittelt. Dazu gehören neben der Erstsprache der Lernenden auch weitere von ihnen bereits gelernte Sprachen sowie ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache. Dafür bietet sich die Anfertigung von sogenannten ‚Sprachenporträts‘ (vgl. Gogolin & Neumann, 1991; Krumm, 2001; Busch 2010) an, bei denen die Lernenden ihre verschiedenen sprachlichen Ressourcen reflektieren, indem sie

⁸ Siehe dazu: Dreyer & Schmitt (2012); Lipkowski (2012); Horstmann, Settinieri & Freitag (2019).

⁹ Empfehlenswert dazu sind die Sprachbeschreibungen von ProDaZ sowie von Colombo-Scheffold (2010) und von Leontiy (2013).

ihnen in einer vorgedruckten Körpersilhouette mit individuell gewählten Farben bestimmte Körperteile zuordnen.

Schritt 2) Textgenerierung bzw. Auswahl eines Textes: Hierbei bestehen zwei Möglichkeiten: Entweder wird ein bereits vorliegender Text der Lernerin bzw. des Lerner genutzt oder es wird ein neuer Text durch den Lerner bzw. die Lernerin produziert.

Schritt 3) Erste Lektüre des Textes ohne Korrekturen: Beim ersten Durchlesen des Lerner*innentextes wird ganz auf Korrekturen verzichtet. Dabei soll der Blick auf die Frage gelenkt werden, inwiefern das Thema des Textes durch den Verfasser bzw. die Verfasserin verständlich dargelegt wird.

Schritt 4) Formulierung eines ersten Eindrucks unter Wertschätzung der sprachlichen Stärken: In diesem Schritt der Analyse wird der Fokus auf die im Text ersichtlichen sprachlichen Kompetenzen der Lernerin bzw. des Lerner gelegt:

[...] Für mich die Idelly urlaub ist die Ruhes Urlaub weil ich mag jetzt allein in Ruhe bleiben. Ich reise gerne nach dem See oder nach eine neue Stadt. Ich hatte auch mein Hund zunehmen. Er ist mein gut Freund in dem Urlaub. Ganze drei monaten mache ich ein gut Urlaub. Vielleicht eine stadt zu besichtigen aber zum Meer besuchen. es Macht total Spaß wenn mein Hund schwimmen zu sehen. Er hat viel spaß in dem Wasser zu bleiben. Ich gehe auch mit Meinem Hund spatsieren zu gehen. [...]

Wenn wir gehen zum meer es ist wichtig auch die Schwimmen Kleidung zu nehmen. Ich habe eine rote kleine Kleidung Für Verous. Verous ist mein Hund Name. Es Macht mi sehr traurich wenn Hotel hast keine schwimmen pool [...]. viele leute magt den Nature zu gehen aber ich finde dass sehr langweilich. Das Meer oder See ist besser Für mich und Mein Hund.

Der obenstehende Text wurde von einem Deutschlernenden (B1-Niveau) mit Arabisch als Herkunftssprache und Englisch als Fremdsprache in einem Sprachkurs nach Abschluss der Lektion zum Thema ‚Urlaub‘ verfasst. Dieser hat die Aufgabenstellung – seine Vorlieben in puncto Urlaub – sowohl gut verstanden als auch erfüllt. Darüber hinaus ist der verfasste Text im Großen und Ganzen verständlich, und es wird ein differenzierter Wortschatz zum Thema verwendet. Außerdem unternimmt der Lerner den Versuch, zahlreiche Komposita zu bilden. Dies kann ebenfalls als positiv bewertet werden, da die Komposition zu einer der Besonderheiten der deutschen Wortbildung gezählt werden kann (vgl. Lipkowski, 2012: S. 35).

Schritt 5a) Festlegung der zu analysierenden sprachlichen Phänomene auf den verschiedenen linguistischen Ebenen: Was die **Syntax** betrifft, können folgende sprachliche Phänomene analysiert werden: Verbstellung in den verschiedenen Satztypen (Verb-erststellung (V1), Verbzweitstellung (V2), Verbletzstellung (VL)), Inversion im Hauptsatz (HS) sowie die Bildung der Satzklammer. 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 morphologische Kasusmarkierung als Untersuchungsgegenstand dienen. Im Bereich

der **Lexik** bietet sich unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung die Analyse des Wortschatzes sowie der Verwendung von Komposita, Satzkonnectoren, Funktionsverbgefügen usw. an. In dieser Kategorie wird die Orthografie analytisch miteinbezogen, auch wenn es sich um zwei getrennte linguistische Bereiche handelt. Ziel dabei ist es zu vermeiden, dass der Fokus bei der Analyse allein auf die Orthografie gelegt wird. Im Bereich **Allgemeines** werden übergreifende Aspekte berücksichtigt, wie die folgenden Fragen: Wurde die Aufgabenstellung verstanden bzw. erfüllt? Ist der Text verständlich? Werden auf der Textebene Zusammenhänge erstellt? Wie wird die Interpunktion realisiert?

Schritt 5b) Analyse der zielsprachlich angemessenen Formulierungen und Würdigung der sprachlichen Stärken des oder der Lernenden: Im Rahmen einer kompetenzorientierten Analyse ist es grundlegend, nicht nur fehlerhafte sprachliche Konstruktionen zu ermitteln, sondern auch zielsprachlich angemessene Formulierungen der Lernenden zu würdigen. Somit stehen zunächst die bereits erworbenen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden im Zentrum der Analyse (vgl. Marx & Mehlhorn, 2016: S. 301). Dies geschieht durch **A) die Identifizierung** und durch **B) die Klassifizierung** der betroffenen (korrekten) Formulierungen (vgl. Corder, 1967; Kleppin, 1998; Kniffka, 2006). Auch dazu ein Beispiel:

In der Welt gibt es viele unterschiedliche Wohnformen von Studierenden. Z. B.: WG, Wohnheim, Apartment oder Wenn man reich ist, gibt es viele privates Haus. Und es gibt viele Wahl der Unterkunft. Ich denke, dass das wichtigste Kriterium, sauber sein ist. Jetzt wohne ich in einem Apartmen und es ist wirklich sowohl sauber als auch bequem.

Die obige Textpassage stammt von einer Deutschlernerin (B1-Niveau) mit Türkisch als Herkunftssprache und Englisch als Fremdsprache. Der Text wurde im Rahmen einer Hausaufgabe zum Thema ‚Wohnen‘ verfasst. Hier lassen sich beispielsweise folgende sprachliche Stärken feststellen:

Bereich	Identifizierung	Klassifizierung
Syntax	„In der Welt gibt es [...]“ (Z. 1)	V2-Stellung im HS mit vorhandener Inversion
	„[...] oder Wenn man reich ist, gibt es viele [...]“ (Z. 2)	VL-Stellung im eingeleiteten Nebensatz (NS) + V2-Stellung im anschließenden HS – der NS gilt als Position 1
	„und es gibt viele Wahl der Unterkunft“ (Z. 2-3)	V2-Stellung im HS + als 0-Position im Satz erkannt
Morphologie	„In der Welt“ (Z. 1)	korrekte Flexion der NP in Verbindung mit der Wechselpräposition „in“ + Dativ als Antwort auf die Frage ‚Wo?‘
	„gibt es“ (Z. 1)	korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + Realisierung des Personalpronomens: Es handelt sich um eine zu

		würdigende Leistung, da Personalpronomen im Türkischen nur zur Betonung oder bei einem Personenwechsel verwendet werden (vgl. Böttle & Jeuk, 2010: S. 243).
	„viele unterschiedliche Wohnformen von Studierenden“ (Z. 1)	korrekte Flexion der NP im Plural + präpositionales Attribut („von“ + Dativ)
Lexik	„Wohnformen“ (Z. 1)	korrekte Bildung des Kompositums
	„sowohl [...] als auch“ (Z. 4)	Doppelkonjunktion

Tab. 1: Sprachliche Stärken der Lernerin

Schritt 5c) Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung der Ursachen von zielsprachlich nicht angemessenen Formulierungen: So wie bei Schritt 4 sollen auch bei den fehlerhaften Formulierungen zunächst **A) die Identifizierung** und **B) die Klassifizierung** der betroffenen (fehlerhaften) Äußerungen erfolgen. Jedoch wird dieser Schritt um eine weitere Analysedimension erweitert, nämlich **C) die Erklärung** der Fehlerursachen (vgl. Corder, 1967; Kleppin, 1998; Kniffka, 2006). Durch diese Erweiterung der Analyse können wichtige Aufschlüsse über die *Interlanguage* (vgl. Selinker, 1972; Dimroth, 2019) des jeweiligen Lernalters bzw. der jeweiligen Lernerin gegeben werden. Zwei Fragen stehen hierbei im Zentrum der Analyse: 1.) Handelt es sich um einen inter- bzw. intralingualen Fehler? 2.) Liegt ein Kompetenz- oder ein Performanzfehler vor?

[...] Ich und mehr drei Freunde haben beschlossen, dass wir müssen zu einen großen Ausstellung, Ereignis oder Rennt gehen. Am die folgende Wochen, wir haben sehr gesucht und haben das IAA 2013, in Frankfurt, gefunden. Es war nicht eine teure Reise. Wir sollen nur Bus-Tickets, eine Nacht in einen Hostel, das Eintritt in IAA und Essen bezahlen. Darum wir entschieden uns nach Frankfurt fahren. Frankfurt ist ein sehr anders Stadt als normale deutsche Städte. Es hat viele hohe Gebäude, sehr starke urban Gefühl, fast jede Menschen kann Englisch sprechen, Leute sind mehr ernst und es gibt viele Möglichkeiten zu tun (als ein Tourist). [...] Nachdem, wir mussten nach Duisburg zurückfahren und gab es keine Bus-tickets zu kaufen. Deshalb, wir gingen zu DB-Reisezentrum für ein Schönes-wochenende Ticket kaufen. Es war sehr billig, aber unser Reise war mehr länger. Trotzdem die Reise war eine Überraschung. [...]

Dieser Textauszug stammt von einem portugiesischsprachigen Deutschlerner (B1-Niveau) mit Englischkenntnissen. Analysiert man diesen exemplarisch für den **Morphologie-Bereich**, lassen sich folgende nicht-zielsprachliche Formulierungen feststellen:

Identifizierung	Klassifizierung	Erklärung
„beschlossen“ (Z. 1)	falsche Bildung des Partizips II von ‚beschließen‘	intralingual („be-“ wurde für ein trennbares Präfix gehalten); Übergeneralisierung: Es kann nicht festgestellt werden, ob es sich um einen Kompetenz- oder Performanzfehler

		handelt, da kein weiteres Beispiel im Text vorhanden ist.
„wir entschieden uns“ (Z. 4-5)	falsche Bildung des Präteritums durch das Anhängen des Suffixes, -te', das für schwache Verben gilt („entscheiden“ = starkes Verb)	intralingual; Übergeneralisierung: Kompetenz- oder Performanzfehler? Durch fehlende weitere Beispiele kann dies hier nicht festgestellt werden.
„mehr ernst“ (Z. 7)	falsche Bildung des Komparativs	interlingual (Port. ‚ernster‘ = <i>mais sério</i>); Kompetenzfehler
„mehr länger“ (Z. 10)	falsche Bildung des Komparativs bzw. doppelte Markierung	sowohl interlingual als auch intralingual. Es handelt sich hierbei um einen deutlichen Hinweis auf die sogenannte <i>Interlanguage</i> . Der Lerner mischt sprachliche Phänomene aus seiner Ausgangs- und seiner Zielsprache.

Tab. 2: Nicht-zielsprachliche Formulierung des Deutschlerner

Schritt 6) Ergänzung der sprachlichen Stärken und ausführliche Formulierung von Förderbereichen: Im Anschluss an die Analyse werden auf den verschiedenen Sprachenebenen einerseits die sprachlichen Stärken der Lernenden in zusammengefasster Form ergänzt und andererseits ihre Förderbereiche ausführlich ausformuliert.

Schritt 7) Ressourcenorientierte Förderung auf der Basis der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse. Entwicklung von Sprachförderbausteinen: Im abschließenden Schritt kann die Lehrkraft anhand der durchgeführten Analyse festlegen, welche sprachlichen Phänomene sie in welcher Reihenfolge fördern möchte und wie sie dabei didaktisch vorgehen wird.

3.4 Die kompetenzorientierte Linguistische Lernertextanalyse in der Lehrer*innenbildung

Aufgrund der vielseitigen lernendenorientierten Einsetzbarkeit des Verfahrens ist die KLLA fester Bestandteil im Weiterbildungsstudium *Deutsch als Zweitsprache^{intensiv}*, das seit 2016 an der Universität zu Köln angeboten wird. Dieses vermittelt (angehenden) Lehrkräften und Erwachsenenbildner*innen über zwei Semester hinweg vertiefte Kompetenzen zur Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache und einer sprachsensiblen pädagogischen Arbeit innerhalb von Bildungsinstitutionen. Die KLLA wird dabei als einzige Thematik in einem eigenständigen Seminar sowohl im Basis- als auch im Aufbaumodul behandelt. Ziel dieser Planung ist eine strukturierte schrittweise Einführung in das Verfahren, die es erlaubt, zunächst die allgemeinen linguistischen Grundlagen für eine solche Analyse an die Teilnehmenden zu vermitteln, im zweiten Schritt eine Auseinandersetzung

mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachsystemen zu forcieren und schließlich die Teilnehmenden selbst immer wieder solche Analysen erproben zu lassen. Durch die Einbettung in das didaktische Gesamtkonzept des Weiterbildungsstudiums entstehen zudem Synergieeffekte zu anderen Lehrveranstaltungen, die an die Ergebnisse der Analysen anschließende lernendenorientierte Förderkonzepte mit den Teilnehmenden erarbeiten und diskutieren.¹⁰

Die Teilnehmenden erhalten demnach eine praxisorientierte Vorbereitung auf einen Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen, die ihnen gleichzeitig eine Vielzahl eigener Lerngelegenheiten bietet. Um das qualitativ aus Perspektive der Teilnehmer*innen genauer zu erfassen, wurden im Kontext einer evaluationsbasierten Weiterentwicklung des Seminars mit einigen Teilnehmenden ($N = 8$) des Weiterbildungsstudiums mündliche leitfadengestützte Interviews (vgl. Meuser & Nagel, 2009) zu ihren Erfahrungen mit der Einführung in das Verfahren geführt. Dabei zeigte sich, dass von den Teilnehmer*innen beispielsweise die systematische Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache, die die Befragten zwar häufig von klein auf gelernt haben, aber mit der sie sich nur selten aus einer linguistischen Perspektive genauer beschäftigten, sehr stark als eine solche eigene Lerngelegenheit wahrgenommen wurde. So erläutern zwei zu ihren linguistischen Kompetenzen befragten Teilnehmerinnen, die beide bereits ein reguläres Lehramtsstudium in Sprachfächern absolviert haben:

Z. B. Wortarten fallen in die Lexik, das war mir bewusst. Aber die spezifischen kleinen Tricks sag ich jetzt mal, warum die deutsche Sprache so funktioniert, wie sie funktioniert. Das war mir vorher nicht klar. (TN S102019)

Auf jeden Fall, ich war sehr überrascht, wie kompliziert Deutsch doch ist zwischendurch. Besonders als ich mit einer Lehrerin, sollte ich auch ein bisschen üben, weil sie quasi Deutsch fachfremd unterrichten sollte und sie fand Grammatik auch immer total spannend, aber hing dann quasi am bestimmten Artikel und hat dann immer gefragt ‚wo in der Tabelle¹¹ steht das denn jetzt?’ und ich so ‚welche Tabelle?’ Das war schon ja, auf jeden Fall habe ich das nochmal ganz anders kennengelernt. (TN E102020)

Solche Erkenntnisse wirken sich letzten Endes nicht nur positiv auf die Analysekompetenz der Lehrkräfte aus, sondern offerieren ihnen auch neue Möglichkeiten, bestimmte sprachliche Besonderheiten der deutschen Sprache genauer zu erklären und didaktisch einzubetten. Zudem lernen die (zukünftigen) Lehrpersonen zumindest ansatzweise auch die Funktionsweise anderer Sprachen kennen, sodass sie ein profiliertes metasprachliches Bewusstsein entwickeln und auch genauer nachvollziehen können, woher bestimmte Fehler bei Lernenden rühren, wodurch sie entsprechend besser in der Lage sind, gezielt individuelle Lernbedürfnisse zu berücksichtigen. Befragt nach didaktischen Konsequenzen aus den Erfahrungen des Seminars, beschrieben die interviewten Teilnehmer*innen daher auch, wie sich ihre eigene Herangehensweise an das Lehren und Lernen von Sprache verändert hat.

¹⁰ Weitere Informationen zum Weiterbildungsstudium und ein Studienverlaufsplan finden sich hier: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/weiterbildungsstudium-daz/weiterbildungsstudium-daz-intensiv/>.

¹¹ Gemeint ist eine Deklinationstabelle für die Artikel in der deutschen Sprache.

Ich 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 z. B., sowas kam da ja halt gar nicht vor. (TN E102019)

Da hatte ich so eine Situation aus dem Praxissemester, [...] wir hatten eine Klassenarbeit geschrieben über Berichte [...] und meine Mentorin meinte: ‚Ja, ich kann da nichts rausholen, das sieht irgendwie nicht so gut aus. Guck du mal drüber!‘ Und dann ist mir bewusst geworden auch mit dem Hintergrundwissen, [...] dass manche Schülerinnen und Schüler einfach eine andere Herkunftssprache haben, dass total viel schon vorhanden war und, dass manche Fehler, die sie als Fehler gesehen hat, gar keine Fehler, also ja es waren schon Fehler, aber es war der Versuch etwas Neues zu lernen, wie Inversion. (TN S102019)

Insgesamt unterstützen die Interviews die Hypothese, dass sich dem Konzept entsprechend durch das Training der KLLA die Perspektive der Lehrperson auf ihre Lernenden und deren Leistungen ändert. Statt zuerst nach Fehlern zu suchen, werden allem voran die Stärken jeder und jedes Einzelnen erfasst und wertgeschätzt. Das wiederum scheint, so legen es die Interviews nahe, zumindest bei einigen Teilnehmer*innen auch zu einer anderen Haltung im gesamten Unterrichtsgeschehen beizutragen und könnte entsprechend das Ziel einer inklusiven Bildung, die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimension bei der Planung und Durchführung von Unterricht produktiv unterstützen. Genau diesen Aspekt führen auch die meisten befragten Teilnehmenden als größtes Potenzial des Verfahrens an.

Ich find's ein super Instrument und es verändert auf jeden Fall den Blick auf Lernende sozusagen. Es hat auch auf jeden Fall den Blick gestärkt, kompetenzorientiert an so eine Sache heranzugehen und nicht eben nach Fehlern zu suchen. (TN S102019)

Eben, dass man zuerst [...] vielleicht auch guckt, was sind die Stärken der Lerner und auch [...] die Herkunftssprachen und andere Sprachkenntnisse auch berücksichtigen. Also das hätte ich [...] davor jetzt glaube ich so nicht [...]; hätte ich nicht drüber nachgedacht und wahrscheinlich auch nicht berücksichtigt [...]. (TN E092019)

Diese hier skizzierten Effekte werden aktuell durch eine Interventionsstudie im Weiterbildungsstudium in einem Prä-Post-Modell genauer erhoben, indem gemessen wird, welche Stärken und Förderbereiche sowie Hinweise zur *Interlanguage* innerhalb eines Lerner*innentextes von den Teilnehmenden ganz zu Beginn des Weiterbildungsstudiums und welche zum Schluss erkannt und benannt werden.

4. Fazit und Ausblick

Durch ihre potenzialorientierte-systematische Analyse fokussiert die KLLA die bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden statt deren Defizite. Dies bedeutet jedoch nicht, dass über die in einem Text vorhandenen fehlerhaften Formulierungen hinweggesehen wird. Vielmehr ermutigt das Verfahren Lehrkräfte dazu, in jedem Sprachprodukt Potenziale zu entdecken. Jedes schriftliche Lernprodukt weist irgendwelche sprachlichen Stärken auf und diese gilt es zu würdigen, bevor auf die vorhandenen Fehler hingewiesen wird. Die KLLA ermöglicht so nicht nur ein differenziertes, sondern auch ein

motivierendes Feedback an die Lernenden, das zuallererst an das anknüpft, was sie bereits können.

Die weitgefassten Analysebereiche Syntax, Morphologie und Lexik gewährleisten eine fundierte Ermittlung sowohl der bereits vorhandenen sprachlichen Stärken als auch der Förderbedarfe der Lernenden. Darüber hinaus zeigt die Analyse der *Interlanguage* des Lerner bzw. der Lernerin diejenigen Phänomene auf, die lediglich einer Wiederholung oder Systematisierung des Gelernten bedürfen, da in diesem Kontext davon ausgegangen werden kann, dass ein bestimmtes Phänomen bereits eingeführt und teilweise rezipiert worden ist. Die Feststellung der im Text vorhandenen Performanzfehler bietet der Lehrkraft die Gewissheit, dass sie auf die betroffenen Phänomene nicht (vertieft) eingehen muss. In Bezug auf die festgestellten Kompetenzfehler auf den jeweiligen Sprachebenen verfügt die Lehrkraft hingegen über konkret formulierte Förderbereiche und kann somit ihre Lernenden gezielt fördern.

Wie jedes sprachdiagnostische Verfahren hat jedoch auch die KLLA bestimmte Grenzen. Diese stellt in erster Linie der große Zeitaufwand¹² für die Durchführung einer Analyse dar. Führt man sich die großen Schulklassen der BRD vor Augen, so muss man feststellen, dass Lehrkräfte sich entscheiden müssen, zu welchem Zeitpunkt und wie vertieft sie an die Analyse herangehen wollen bzw. können. Darüber hinaus müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein, damit Lehrkräfte mit dem Verfahren arbeiten können. Dazu gehören ein fundiertes Basiswissen in der Linguistik sowie Grundkenntnisse über die wichtigsten Herkunftssprachen, die in einer Schulklasse vorhanden sind. Auch eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sowie Fehlern im (Sprachen-)Unterricht muss vorhanden sein.

Desiderata liegen außerdem in der praktischen Erprobung des Verfahrens: Wie kommen die Lehrkräfte mit diesem Diagnostikverfahren im Unterrichtsalltag zurecht? Und wie können Lehrkräfte in der Praxis außerhalb des Weiterbildungsstudiums in das Verfahren eingeführt werden? Zudem wäre es wünschenswert, das Verfahren der KLLA nicht nur auf das Deutsche, sondern auch auf weitere Sprachen anzuwenden. Das ist prinzipiell möglich, fordert jedoch mehr als nur eine reine Übersetzung der Analyseschritte. Die jeweiligen Herkunftssprachen müssen studiert und auf ihre Komplexitäten hin untersucht werden, damit eine relevante Darstellung der zu analysierenden sprachlichen Aspekte möglich ist.

Trotz dieser Weiterentwicklungspotenziale kann die Umsetzung der KLLA in der Praxis sowie ihre Etablierung in der Lehrkräftebildung schon heute im Kontext der sprachlichen Bildung kleine, aber für einzelne Lernende trotzdem nicht unbedeutende Beiträge dazu leisten, dem Ziel einer inklusiven und chancengerechten Bildung ein Stück näher zu kommen.

¹² Dieser ist abhängig von vielen unterschiedlichen Faktoren, wie z. B. der Länge und Komplexität des Textes, der Geübtheit der durchführenden Person mit dem Verfahren oder der vorhandenen Grundkenntnisse der durchführenden Person in den Sprachen der Lernenden.

Bibliographische Angaben

- Apeltauer, Ernst (2010). Lernalterssprache(n). In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 833-842.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In dies. (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann: S. 11-36.
- Biewer, Gottfried (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttle, Yeşim & Jeuk, Stefan (2010). Türkisch. In Colombo-Scheffold, Simone; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (Hg.), *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 239-249.
- Brdar-Szabó, Rita (2010). Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 518-531.
- Busch, Brigitta (2010). School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. In *Language and Education* 24, S. 283-294.
- Corder, Pit (1967). The Significance of Learner's Errors. In *International Review of Applied Linguistics* 5/2, S. 161–170.
- Demir, Mustafa & Sönmez, Ergün (1999). „Ausländische“ Kinder. Ihre Erziehungs- und Integrationsmisere. Berlin: VWB Verlag.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2020). *Inklusive Bildung*. <<https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- ___ (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 3. erweiterte Auflage. Bonn: UNESCO.
- Die ZEIT (2014). *CSU will Ausländern die Sprache diktieren*. Die ZEIT vom 15.12.2014. <<https://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-12/csu-bayern-auslaender-sollen-deutsch-sprechen>> (zuletzt aufgerufen am 29.07.2020)
- Dimroth, Christine (2019). Lernalterssprachen. In Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 21-46.
- Döll, Marion (2019). Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. In *ÖDaF Mitteilungen* 1+2/35. *Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprachbildung in Österreich. Zielsprache Deutsch zwischen Pflicht und Chance*, S. 191-206.
- Dreyer, Hilke & Schmitt, Richard (2012). *Lösungsschlüssel zum Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. München: Verlag für Deutsch.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. (1974). You can't learn without goofing. In Richards, Jack C. (Hg.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, S. 95-123.

- Ehlich, Konrad (2007). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In ders. (Hg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Reihe Bildungsreform Band 11. Berlin: BMBF, S. 11-75.
- (2010). Kompetenz, die. In Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 160-161.
- Franceschini, Rita (2014). Neurobiologie der Mehrsprachigkeit und didaktische Umsetzungen: Ein Spagat. In Böttger, Reiner & Gien, Gabriele (Hg.), *The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Berlin: epubli, S. 208–220.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In Mohanty, Ajit; Panda, Minati; Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (Hg.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, S. 128-145.
- García, Ofelia; Johnson, Susana Ibarra & Seltzer, Kate (2017). *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine & Saalman, Wiebke (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. FörMig-Material (3). Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. In *Die Grundschulzeitschrift* 43, S. 6-13.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? In Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand & Prenzel, Manfred (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-39.
- Gültekin-Karakoç, Nazan (2019). Sprachdiagnostische Grundverfahren. In Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 97-116.
- Gürsoy, Erkan (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2020)
- Horstmann, Susanne; Settinieri, Julia & Freitag, Dagmar (2019). *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Jessner, Ulrike & Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015). Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausführung? In Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Brogan, Kristin; Henning, Ute; Huf-

- eisen, Britta & Schlabach, Joachim (Hg.), *MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 209-222.
- Kleppin, Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut.
- Kniffka, Gabriele (2006). Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse. In Reidberg, Ludger (Hg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. KöBes (4). Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 73-84.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Lemmer, Rabea; Geyer, Sabrina & Voet Cornelli, Barbara (2016). Sprachdiagnostik als Ausgangspunkt für Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In *Pädagogik Leben 2*, S. 10-12.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leontiy, Kalyna (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*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache_und_unterricht_lipkowski.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2020)
- Marx, Nicole & Mehlhorn, Grit (2016). Analyse von Lerner Sprache. In Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Atempo, S. 297-306.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Pickel, Susanne; Pickel, Gert; Lauth, Hans-Joachim & Jahn, Detlef (Hg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465-479.
- Michalak, Magdalena (2012). Von der Sprachdiagnose zur sprachlichen Förderung. In Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 57-84.
- Niedrig, Heike (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: Transcript, S. 69-86. <<https://doi.org/10.14361/9783839427071-003>>
- OECD (2016). *Pisa 2015 Ergebnisse. Band I. Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Sprachbeschreibungen von Einzelsprachen. <<https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>> (zuletzt aufgerufen am 10.06.2020)

- Reschke, Maren (2018). Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Essen: ProDaZ. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_reschke.pdf> (zuletzt aufgerufen am 02.06.2020)
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) (2005). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9). München: Wolters Kluwer. <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- ___ (2015). Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife. Köln: Wolters Kluwer. <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- ___ (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2020)
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. In *IRAL (International review of applied linguistics in language teaching) 10/3*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 209-231.
- Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In dies. (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 3-20.
- Sökefeld, Martin (2004). *Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektive auf Einwanderer aus der Türkei*. Bielefeld: Transcript.
- Statistisches Bundesamt (2020). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2019. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?_blob=publicationFile> (zuletzt aufgerufen am 30.07.2020)
- Szymanski, Mike (2014). *CSU fordert Deutsch-Pflicht für zu Hause*. In *Süddeutsche Zeitung* vom 08.12.2014. <<https://www.sueddeutsche.de/bayern/zuwanderer-in-deutschland-csu-fordert-deutsch-pflicht-fuer-zu-hause-1.2254388>> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- Tajmel, Tanja, & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Tekin, Özlem (2012). *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- Tunc, Seda (2012). *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

- UN Behindertenrechtskonventionen (UN-BRK). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. In Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.) Stand 01/2017. <[https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf? blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?blob=publicationFile&v=2)> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- United Nations (2020). Sustainable Development Goals. 4 Quality Education. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- Veiga-Pfeifer, Rode; Maahs, Ina-Maria; Triulzi, Marco; Hacısalıhođlu, Erol (2020). Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse. In *ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. <<https://www.uni-due.de/prodaz/>> (zuletzt aufgerufen am 23.11.2020)
- Veiga-Pfeifer, Rode; Maahs, Ina-Maria; Triulzi, Marco; Hacısalıhođlu, Erol & Steinborn, Waltraud (angenommen). Linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbau-stein. In Asmacher, Judith; Serrand, Catherine & Roll, Heike. (Hg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (Arbeitstitel). Münster: Waxmann.
- Welt (2014): *Einwanderer sollen in der Familie deutsch sprechen*. WELT vom 05.12.2014. <<https://www.welt.de/politik/deutschland/article135078773/Einwanderer-sollen-in-der-Familie-deutsch-sprechen.html>> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)
- Weis, Mirjam; Müller, Katharina; Mang, Julia; Heine, Jörg-Henrik; Mahler, Nicole & Reiss, Kristina (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 129-162.
- Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Krämer, Philipp; Seeger, Patrick; Müller, Hans-Georg & Freywald, Ulrike (2014). *Deutsch ist vielseitig: Aus- und Fortbildungsmodul zur Sprachvariation im urbanen Raum. Handbuch für die Konzeption von Fortbildungen und Anwendungseinheiten für den Schulunterricht und Kita-Alltag*. <www.deutsch-ist-vielseitig.de> (zuletzt aufgerufen am 13.05.2020)

Über die Autor*innen

Ina-Maria Maahs hat an der Humboldt-Universität zu Berlin Germanistik und Sozialwissenschaften auf Bachelor studiert und danach Deutsch an einer staatlichen chinesischen Schule unterrichtet. Währenddessen begann sie ein aufbauendes Fernstudium Deutsch als Fremdsprache, welches sie zurück in Deutschland beendete, bevor sie in Köln den Masterstudiengang Politikwissenschaften absolvierte. 2018 hat sie an der Universität zu Köln ihre Promotion in Politischer Theorie und Ideengeschichte abgeschlossen. Im Mercator-Institut ist sie stellvertretende Leiterin der Abteilung Sprache und Profession und Koordinatorin des Weiterbildungsstudiums Deutsch als Zweitsprache. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen zur Zeit in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und sprachensible Gestaltung sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

Korrespondenzadresse: inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

Rode Veiga-Pfeifer hat an der RWTH Aachen und an der Universität Duisburg-Essen Deutsch und Spanisch auf Lehramt (I. Staatsexamen) studiert sowie die Zusatzqualifikation Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik absolviert. Anschließend arbeitete sie als Lehrkraft für Germanistische Linguistik, Deutsch als Fremdsprache und Brasilianisches Portugiesisch an verschiedenen Universitäten in NRW. Sie promoviert im Bereich der Kontrastiven Linguistik (Deutsch-Portugiesisch) sowie in der Fremdspracherwerbsforschung. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Sprachvergleiche sowie in der linguistischen Analyse von DaZ-/DaF-Lernertexten. Im Mercator-Institut ist sie im Weiterbildungsstudium DaZ tätig.

Korrespondenzadresse: rode.veiga-pfeifer@mercator.uni-koeln.de

Erol Hacısalihoglu hat an der Universität Marmara zu Istanbul Deutsche Sprache und ihre Didaktik studiert. Während seines Magisterstudiums hat er als wissenschaftlicher Assistent in der Abteilung für Deutsche Sprache und ihre Didaktik gearbeitet. Nach seinem Magisterabschluss wurde er promoviert, anschließend war er Jahresstipendiat an der Universität Koblenz-Landau. Neben seiner Promotionsarbeit hat er langfristig in den Projekten HAVAS 5 und danach FörMig gearbeitet. Nach mehreren Lehraufträgen für die Universität Hamburg hat er im Wintersemester 2012/13 und im Sommersemester 2013 die Professur für Fachdidaktik im Institut für Turkistik an der Universität Duisburg-Essen vertreten. Am Mercator-Institut arbeitet er im Team des Weiterbildungsstudiums DaZ Intensiv.

Korrespondenzadresse: erol.hacisalihoglu@mercator.uni-koeln.de

Anhang: Zentrale Fachtermini der theoretischen Grundlagen der KLLA

Kontrastivhypothese: Die Erstsprache (L1) der Lernenden kann ihren (Zweit-)Spracherwerb beeinflussen, indem diese Strukturen aus ihrer sogenannten Ausgangssprache auf die aktuell zu erlernende Zielsprache übertragen. Ist eine fehlerhafte Formulierung auf die Erstsprache der Lernenden zurückzuführen, handelt es sich dabei um einen interlingualen Fehler (vgl. Lado, 1957; Tekin, 2012: S. 18-22). Beispiel:

Identifizierung	A. Klassifizierung	B. Erklärung
„Die braune Jacke ist mehr schön als die schwarze“	falsche Bildung des Komparativs	Erstsprache der Lernerin: Portugiesisch; Bildung des Komparativs im Portug.: <i>mais</i> („mehr“) + Adjektiv. Die Lernerin überträgt eine Sprachstruktur aus ihrer Erst- auf ihre Zielsprache.

Identitätshypothese: Fehlerhafte Formulierungen von Sprachlernenden sind nicht allein der Erstsprache geschuldet, sondern können auf die Zielsprache selbst zurückgeführt werden. Dabei entstehen die sogenannten Übergeneralisierungen. Der Lernende überträgt beispielsweise ihm bzw. ihr bereits bekannte Grundregeln auf andere Bereiche, auf die die jeweiligen Regeln jedoch nicht zutreffen (vgl. Dulay & Burt, 1974; vgl. auch Tekin 2012: S. 45-47).

A. Identifizierung	B. Klassifizierung	C. Erklärung
Ein Lerner schreibt: „die Sprung“ und „die Schwung“	Die beiden Nomen werden für Feminina gehalten, sind jedoch Maskulina.	Nomen, die das Suffix ‚-ung‘ tragen, haben ‚die‘ als Artikel. Bei diesen beiden Nomen handelt es sich jedoch um Ausnahmen.

Interlanguage-Hypothese: Während eines Sprachlernprozesses entwickeln die Lernenden eine sogenannte *Interlanguage* (auch ‚Lerner- oder Interimsprache‘). Diese weist sowohl sprachliche Merkmale aus der Erst- als auch der Zielsprache auf. Weitere Merkmale sind 1) ihre Systemhaftigkeit; 2) ihre Variabilität; 3) ihre Instabilität. Für die sprachlichen Schreibprodukte der Lernenden bedeutet dies, dass zielsprachliche Formulierungen neben nicht-zielsprachlichen vorkommen können. Bleibt man beim oben genannten Beispiel, könnte in einem Lernertext sowohl die Formulierung ‚der Sprung‘ als auch ‚die Sprung‘ vorkommen. Das gleiche sprachliche Phänomen kann also im Wechsel korrekt und falsch auftauchen (vgl. Selinker, 1972; vgl. auch Apeltauer, 2010).

Tertiärsprachen- und Mehrsprachigkeitsforschung: Mittlerweile ist in der Forschung der Einfluss von bereits erlernten (Fremd-)Sprachen der Lernenden auf weitere von

ihnen zu erlernenden Sprachen bekannt. Bei Rückgriff auf dieses erworbene Sprachwissen kommt es zu vielfältigen Transfer- und Interaktionsphänomenen zwischen den *Interlanguages* der Lernenden (vgl. Franceschini, 2014; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2015).

Kompetenz- und Performanzfehler: Wurde die Sprachkompetenz für eine korrekte Sprachverwendung noch nicht (vollständig) erworben, so liegt ein **Kompetenzfehler** vor. Bei **Performanzfehlern** handelt es sich im Gegensatz dazu um eine Sprachkompetenz, die in ihrer Verwendung nicht korrekt umgesetzt wurde (vgl. Corder, 1967).

Kompetenzfehler	Performanzfehler
Ein Lernertext enthält die Formulierungen: „mehr schön“, „mehr teuer“, „mehr lang“. Der Komparativ im Deutschen wurde demnach noch nicht erworben.	Ein Lernertext weist Formulierungen wie „schöner“, „teurer“, „länger“ auf. Nur an einer Stelle taucht „mehr“ + Adjektiv auf. Hier zeigt sich ein Performanzfehler (auch ‚Flüchtigkeitsfehler‘).