

© Rode Veiga-Pfeifer, Ina-Maria Maahs, Marco Triulzi, Erol Hacısalıhoğlu
(Juni 2020)

Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse

*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 suchen¹.*

1 Einleitung

Die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse ist ein Verfahren, das Lehrkräfte für eine genaue Einschätzung der Schreibfertigkeiten ihrer Lernenden nutzen können. Es bietet damit eine wertvolle Basis für eine kompetenz- und lernendenorientierte Förderung im Unterricht. Von den Lernern und Lernerinnen verfasste Schriftstücke werden dabei nicht nur hinsichtlich der bereits erworbenen Kompetenzen sowie der noch zu trainierenden Förderbereiche analysiert, sondern es wird auch eingeordnet, wie bestimmte Fehler zustande gekommen sind. Für die Durchführung der Lernertextanalyse benötigen die Lehrkräfte linguistisches Grundlagenwissen, wie in 2.2 ausgeführt wird.

Gerade im Kontext mehrsprachigkeitsorientierter Lernangebote, die das gesamtsprachliche Repertoire (vgl. Busch 2012) der Lernenden berücksichtigen wollen und zum Beispiel sprachvergleichende Aufgaben in den Unterricht einbeziehen, bietet sich die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse als Diagnostikinstrument an. Denn im Unterschied zu anderen Diagnostikverfahren berücksichtigt sie nicht nur die ziel- und herkunftssprachlichen Kompetenzen der Lernenden, sondern tatsächlich *alle* sprachlichen

¹ Zitat eines ehemaligen Teilnehmers des Weiterbildungsstudiengangs DaZ intensiv in Köln

Fähigkeiten, die dem bzw. der individuellen Lernenden zur Verfügung stehen. Lernende werden also in der Gesamtheit der ihre Identität und Persönlichkeit ausmachenden Sprachen wahrgenommen und können entsprechend gefördert werden. Gleichzeitig ist das Verfahren ohne großen Materialaufwand quasi überall einsetzbar – für den Bereich der Zweitsprachförderung genauso wie für den Fremdsprachen- oder herkunftssprachlichen Unterricht – und eignet sich für Lernendengruppen von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung. Im Gegensatz zu vielen standardisierten Diagnostikinstrumenten fokussiert die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse zudem nicht nur auf das, was Lernende zielsprachlich noch nicht (sicher) beherrschen, sondern zuallererst auf das, was sie bereits an sprachlichen Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen erworben haben. So werden wichtige Potenziale der Lernenden frühzeitig erkannt und die Förderung kann gezielt und ressourcenorientiert erfolgen.

Im Folgenden wird praxisorientiert vorgestellt, wie das Verfahren konkret in der Unterrichtspraxis einsetzbar ist. Dafür wird aufbauend auf einer kurzen theoretischen Rahmung genau benannt, welche Voraussetzungen für den Einsatz gegeben sein müssen, um dann das Verfahren selbst als Modell zu erläutern und anhand konkreter Beispiele zu illustrieren. Abschließend wird ein Ausblick gegeben, wie sich an die erfolgte Diagnostik eine mehrsprachigkeitsorientierte Förderung anschließen lässt.

2 Voraussetzungen für die Durchführung einer kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse

2.1 Theoretischer Rahmen

Im Rahmen der hier durchzuführenden Lernertextanalyse sind folgende theoretische Ansätze bzw. Begrifflichkeiten von Relevanz (vgl. Brdar-Szabó 2010):

Der Zweitspracherwerb (L2) von Lernenden kann von ihrer Erstsprache (L1) beeinflusst werden. Nach dieser Auffassung werden durch die Lernenden Strukturen aus ihrer Ausgangssprache auf die von ihnen zu erlernende Zielsprache übertragen. Handelt es sich bei den beiden Sprachen um verwandte Sprachen, erfolgt i.d.R. ein positiver Transfer (eine korrekte Formulierung). Bestehen bei den beiden Sprachen jedoch große typologische Unterschiede, kann es (muss es aber nicht!) zu einem negativen Transfer kommen, bei dem eine fehlerhafte Formulierung vorliegt. Ist eine nicht zielsprachliche Formulierung (Fehler) auf z.B. die L1 des Lerner bzw. der Lernerin zurückzuführen, so liegt ein sogenannter

interlingualer Fehler vor. Beispiel: Ein spanischsprachiger Deutschlerner äußert folgende Formulierung: *Ich habe 17 Jahre* statt *Ich bin 17 Jahre alt*. Hier wird die Formulierung (*Yo tengo 17 años*) direkt aus dem Spanischen auf das Deutsche übertragen. Somit liegt ein *interlingualer Fehler* vor.

Theoretischer Ansatz: **Kontrastivhypothese** (Lado 1957, vgl. auch Tekin 2012, S. 18-22)

Grundlegende Begriffe: Erstsprache = Ausgangssprache (L1)²; Zielsprache = aktuell zu erlernende Sprache; positiver Transfer = korrekte Formulierung in der Zielsprache; negativer Transfer = Interferenz aus der L1 = *interlingualer Fehler*

In der Wissenschaft ist es inzwischen bekannt, dass fehlerhafte Formulierungen von Sprachlernenden nicht allein auf ihre Erstsprache zurückzuführen sind, sondern auch auf die Zielsprache selbst. Dies ist beispielsweise bei Übergeneralisierungen der Fall. Hierbei überträgt der Lerner bzw. die Lernerin ihm bzw. ihr bekannte Grundregeln auf andere Bereiche, auf die diese jeweiligen Regeln jedoch nicht zutreffen. Beispiel: Eine Deutschlernerin formuliert folgenden Satz: *Das habe ich nicht *getut*. Hier wird das Partizip II von *tun* regelmäßig statt unregelmäßig (*getan*) gebildet. Es handelt sich dabei um einen *intralingualen Fehler*.

Theoretischer Ansatz: **Identitätshypothese** (Dulay & Burt 1974, vgl. auch Tekin 2012, S. 45-47).

Grundlegende Begriffe: Übergeneralisierungen (innerhalb der Zielsprache selbst); *intralingualer Fehler*

Lernende entwickeln in ihrem Sprachlernprozess eine sogenannte *Interlanguage* (auch *Lernersprache*, *Interimsprache* genannt), welche sprachliche Merkmale sowohl aus der Erstsprache als auch der Zielsprache aufweist. Eine *Interlanguage* wird durch drei Merkmale gekennzeichnet: 1. Sie ist systematisch und basiert auf bestimmten Regeln; 2. Sie ist variabel und weist viele individuelle Besonderheiten auf; 3. Sie ist instabil. Hierbei können nicht-zielsprachliche Formulierungen neben zielsprachlichen verwendet werden. Typisch für Lernersprachen ist vor allem ihr vorübergehender Charakter, da Lernende durch neue Einsichten oft zu sprachlichen Umstrukturierungen kommen. Es kann beispielsweise vorkommen, dass ein Text von der oben genannten Deutschlernerin sowohl das korrekt

² In der vorliegenden Arbeit soll der Begriff *Erstsprache* bzw. *L1* Verwendung finden.

gebildete Partizip II *getan* als auch die inkorrekte Übergeneralisierung **getut* enthält. Dasselbe Phänomen kann also im Wechsel korrekt und falsch verwendet werden.

Theoretischer Ansatz: **Interlanguage-Hypothese** (Selinker 1972, vgl. auch Apeltauer 2010)

Grundlegende Begriffe: *Interlanguage* = *Lernersprache* = *Interimsprache*; systematisch; variabel; instabil

Aus heutiger Sicht ist in der Wissenschaft ebenfalls bekannt, dass Lernende, die über Kenntnisse in verschiedenen (Fremd-)Sprachen verfügen, auch auf diese zurückgreifen, wenn sie eine neue Sprache erlernen (vgl. Franceschini 2014, Jessner/Allgäuer-Hackl 2015). Es finden vielfältige Transfer- und Interaktionsphänomene zwischen den *Interlanguages* der jeweiligen Lernenden statt, und nicht nur zwischen ihrer Erst- und Zielsprache.

Theoretischer Ansatz: **Tertiärsprachen- und Mehrsprachigkeitsforschung** (Hufeisen 2003, vgl. auch Brdar-Szabó 2010)

Grundlegende Begriffe: Interaktionen zwischen vorhandenen *Interlanguages* bzw. bereits gelernten Sprachen

Zwei weitere Begrifflichkeiten sind im Rahmen der hier durchzuführenden Analyse ebenfalls von Relevanz: *Kompetenz- und Performanzfehler*. Kompetenzfehler bedeutet: Die Sprachkompetenz für eine korrekte Sprachverwendung der Zielsprache wurde noch nicht (vollständig) erworben. Performanzfehler heißt: Eine Sprachkompetenz wird in der Sprachverwendung nicht korrekt umgesetzt.

Weist ein Text eines Deutschlernerers bzw. einer Deutschlernerin beispielsweise Partizipien wie **getut*, **getrinkt*, **genehmt* und **gegeht* auf, so können diese inkorrekten Formulierungen als **Kompetenzfehler** bezeichnet werden. Es ist davon auszugehen, dass der bzw. die betreffende Lernende noch nicht weiß, dass es auch Partizipien gibt, die unregelmäßig gebildet werden bzw. dass die korrekten Formulierungen hierbei *getan*, *getrunken*, *genommen*, *gegangen* lauten müssen. Setzt eine Deutschlernerin bzw. ein Deutschlerner, dessen Erstsprache keine Artikel aufweist, in seinem Text beispielsweise alle bestimmten Artikel ein, vergisst aber an einer Stelle, *der*, *die* oder *das* zu realisieren, so kann von einem **Performanzfehler** ausgegangen werden. Diese sind auch als sogenannte „Flüchtigkeitsfehler“ bekannt.

Kompetenzfehler; Performanzfehler (vgl. Corder 1967)

2.2 Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte

Damit Lehrkräfte Texte von Sprachlernenden analysieren und daraus diagnostische und didaktische Schlussfolgerungen ziehen können, benötigen sie fundierte linguistische Kenntnisse (vgl. Horstmann/Settinieri/Freitag 2019, S. 19). Dazu gehört der sichere Umgang mit verschiedenen Sprachebenen. Für das hier vorgestellte Verfahren werden die Syntax (Satzlehre; z.B. Verbstellung), die Morphologie (Wortlehre; z.B. Deklination von Substantiven) sowie die Lexik (Wortschatz; z.B. Verwendung von Komposita) analytisch berücksichtigt. Diese Ebenen umfassen die zentralen sprachlichen Phänomene, die in einem (Sprach-)Lernertext vorhanden sind. Neben den genannten Sprachebenen sollen ggf. weitere im Text vorhandene Aspekte unter „Allgemeines“ berücksichtigt werden. Welche sprachlichen Phänomene zu den jeweiligen Bereichen gehören, erfahren Sie im Kapitel 3.

In diesem Kontext sollten sie über linguistische Grundkenntnisse sowie eine ausgeprägte *Language Awareness* verfügen. Bei letzterer handelt es sich um „explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und –gebrauch“ (Gürsoy 2010a, S. 1). Eine solche Reflexion führt bei den Lehrkräften zu einem sensiblen Umgang mit den (mehr-)sprachigen Kompetenzen ihrer Lernenden.

Darüber hinaus müssen Lehrkräfte bereit sein, die Perspektive der Lernenden einzunehmen. Bezogen auf die deutsche Sprache bedeutet dies, dass sie sich mit den sprachlichen Bereichen auseinandersetzen müssen, die Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten können. Aus Platzgründen kann in der vorliegenden Handreichung nicht explizit darauf eingegangen werden. Es seien aber folgende Grammatiken für den DaZ-DaF-Unterricht sowie Sprachbeschreibungen des Deutschen empfohlen: Dreyer/Schmitt (2012), Colombo-Scheffold (2010), Lipkowski (2012), Helbig/Buscha (2013), Horstmann/Settinieri/Freitag (2019).

Wie bereits erwähnt, greifen Lernende bei ihrem Sprachlernprozess u.a. auf ihre Erstsprache zurück. Daher sind im Zuge der Analyse Grundkenntnisse über die betreffenden Sprachen äußerst hilfreich, um nicht zielsprachliche Äußerungen der Lernenden besser einordnen zu können. In den letzten Jahren sind einige Publikationen entstanden, die knappe und systematische Beschreibungen von zahlreichen Sprachen bieten, wie beispielsweise die Veröffentlichungen von Colombo-Scheffold (2010) sowie von Leontiy (2013). Auch auf der Homepage des Projekts *ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* sind zahlreiche Sprachbeschreibungen zu finden.

Zudem – und das prägt das Ergebnis auf entscheidende Art und Weise – ist es äußerst wichtig, dass die Lehrkräfte auf die zu analysierenden Lernertexte keinen defizitorientierten Blick werfen. Denn auch in einer schriftlichen Textproduktion, die einige fehlerhafte Konstruktionen aufweist, lassen sich zahlreiche sprachliche Stärken des jeweiligen Lernalters bzw. der jeweiligen Lernerin feststellen. Daher steht hier eine kompetenzorientierte Lernertextanalyse im Fokus (Kapitel 3, Analyseschritt 5b).

Voraussetzungen für die linguistische Lernertextanalyse: eine ausgeprägte Language Awareness; linguistische Grundkenntnisse; Lernerperspektive; Grundkenntnisse von verschiedenen Sprachen; kompetenzorientierter Blick

3 Durchführung der linguistischen Lernertextanalyse

In diesem Kapitel wird am Beispiel eines Texts der Lernerin Mira³ gezeigt, wie eine kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse auf unterschiedlichen Sprachebenen (Syntax, Morphologie, Lexik, Orthografie) durchgeführt werden kann. Dabei handelt es sich um folgende Schritte (Veiga-Pfeifer et al. angenommen):

Schritt 1) Ermittlung der Sprachbiografie:

In diesem ersten Schritt ermitteln Sie das mehrsprachige Repertoire der Lernerin bzw. des Lernalters. Dazu gehören die Erstsprache(n) sowie weitere bereits gelernte Sprachen und die Kompetenzen in der deutschen Sprache.

Ein erster Zugriff darauf kann z.B. über die Anfertigung von sogenannten *Sprachenporträts* erfolgen (vgl. Gogolin/Neumann 1991, Krumm 2001, Busch 2006, Busch 2010). Bei dieser Methode wird ein Individuum (oder eine Gruppe) aufgefordert, über die eigenen sprachlichen Ressourcen zu reflektieren. Dabei sollen diese anhand einer ausgedruckten Körpersilhouette mit individuell gewählten Farben den jeweiligen Körperteilen zugeordnet werden⁴. Durch eine Legende erklärt der Lerner bzw. die Lernerin, welche Sprache welcher Farbe entspricht. Dank einer solchen Reflexion wird den Lernenden ihre eigene Sprachbiografie bewusst. Darüber hinaus erfährt die Lehrkraft mehr über das gesamtlinguistische Repertoire ihrer

³ Der Name wurde von den Autorinnen und Autoren aus Anonymitätsgründen geändert.

⁴ Die genannte Körpersilhouette ist unter folgendem Link zu finden:
https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf (Busch 2012, S. 9)

Lernenden⁵, die dadurch die Wertschätzung ihrer sprachlichen Kompetenzen erleben. Auch über die *Language Awareness* seitens der Lernenden kann man an dieser Stelle etwas herausfinden (z.B. „Serbisch ist ähnlich wie Bulgarisch“ – vgl. Sprachenporträt im Anhang).

Wichtige Aspekte zur Ermittlung der Sprachbiografie: Erhebung der Erstsprache(n) bzw. weiterer bereits gelernter Sprachen sowie Kompetenzen in der deutschen Sprache; Anfertigung eines Sprachenporträts

Bezieht man diesen Schritt der Analyse auf die oben bereits erwähnte Lernerin, die den zu analysierenden Text verfasst hat, liegt folgende Sprachbiografie vor: Mira ist 14 Jahre alt und geht in die siebte Klasse einer Kölner Hauptschule. Sie ist in einer türkischsprachigen Familie in Bulgarien aufgewachsen. Im Jahr 2011 ist sie mit ihrer Familie über Italien nach Deutschland migriert. Ihre Erstsprache ist Türkisch, ihre Zweitsprache Bulgarisch⁶. Da sie in Bulgarien drei Jahre lang die Schule besucht hat, wurde sie in der kyrillischen Schrift alphabetisiert. Durch den Umgang mit serbischsprachigen Freunden verfügt sie auch über Grundkenntnisse im Serbischen. Darüber hinaus hat sie Russisch als Fremdsprache in Bulgarien und Italienisch in Italien gelernt, wo sie ein Jahr lang gelebt und die Schule besucht hat. Deutsch und Englisch hat sie in Deutschland in der Schule erlernt. Ihr Sprachenporträt ist im Anhang beigefügt.

Schritt 2) Textgenerierung bzw. Auswahl eines Textes:

Hierbei bestehen zwei Möglichkeiten: Entweder Sie nutzen einen bereits vorliegenden Text des Deutschlerner bzw. der Deutschlernerin oder Sie lassen den Lerner bzw. die Lernerin einen Text produzieren.

Schritt 3) Erste Lektüre des Textes ohne Korrekturen:

Beim ersten Durchlesen des Lernertextes sollten Sie auf Korrekturen verzichten. Vielmehr sollten Sie Ihren Blick auf die Frage lenken, inwiefern das Thema des Texts verständlich dargelegt wird.

⁵ In diesem Kontext kann ein Austausch über die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen in Gang kommen. Beispiele: Verfügt der bzw. die Lernende über mündliche bzw. schriftliche, rezeptive bzw. produktive, Alltagssprachliche bzw. fachsprachliche Kompetenzen? Wie sieht es mit seinen Dolmetschkompetenzen aus? Wechselt er bzw. sie beim Sprechen zwischen den Sprachen?

⁶ Türkisch zählt zu einer der Erstsprachen in Bulgarien (vgl. Gürsoy 2010b, S.1).

Schritt 4) Formulierung eines ersten Eindrucks unter Wertschätzung der sprachlichen Stärken:

In diesem Schritt der Analyse legen Sie Ihren Fokus auf die im Text ersichtlichen sprachlichen Stärken und Kompetenzen des jeweiligen Lernalters bzw. der jeweiligen Lernerin. Schauen wir uns dazu den von Mira verfassten Text an:

Aufgabenstellung: Schreibe einen Text über deine letzten Sommerferien

Meine Sommerferien⁷ Letzte Sommerferien war ich eine Woche noch hier, nach ein Woche sind wir nach Bulgarien geflogen. Dort sind wir in Sofia angelandet und sind halbe oder 1 Stunde mit Auto gefahren nach Pazarjik, in ein Kleinen Dorf. Es war wunder schön zu sehen dein ganzer Familie oder alle Bekannten. Es war schon zu sehen wo mein Eltern gewachsen sind nach paar Tagen sind wir in Schwarze Meer gefahren mit große Familie haben da gepicknigt⁸ gepicknigt. Mein Vatter wolte noch nach Izmir und machte zu uns ein über raschung und sind zu Izmir gefahren in ein Hotel.

Es war sehr schön haben schpaziert warn ein Kaufen Und so weiter, wir sind da 1 Woche geblieben und dan wirder zurück zu Bulgarien in pazarij wider. Nach ein paar Tagen oder Wochen sind wir wirder Nach Deutschland zurück geflogen.

Für mich und für mein Schwester und für meine Eltern wars sehr schöne Sommerferien.

Liest man sich den obenstehenden Text der Lernerin Mira durch, fallen direkt viele sprachliche Stärken auf: Die Verfasserin hat die Aufgabenstellung sowohl verstanden als auch erfüllt. Der Text ist verständlich und gut aufgebaut. Darüber hinaus ist ihre Schrift leserlich, was als Stärke aufgefasst werden kann, da sie in Bulgarien in der kyrillischen Schrift alphabetisiert wurde. Mira schreibt einen detailreichen Text mit schon fast ästhetischer Tendenz (z.B. durch Appositionen). Weitere sprachliche Stärken sollen nach der durchgeführten Analyse ergänzt werden.

Schritt 5) Detaillierte Analyse des Textes:

Im nächsten Schritt wird der Lernertext im Detail analysiert. Folgende Aspekte sollen Sie hierbei berücksichtigen:

⁷ Den Originaltext finden Sie im Anhang.

⁸ Mira selbst hat das Wort durchgestrichen.

5a) Festlegung der zu analysierenden sprachlichen Phänomene auf den verschiedenen linguistischen Ebenen:

Was die **Syntax** betrifft, können Sie folgende sprachliche Phänomene analysieren:

zu analysierender Aspekt	Grammatisches Phänomen	Beispiel
Verberststellung (V1)	<i>Entscheidungsfrage</i> (ja/nein als Antwort) = Fragesatz ohne Fragewort	<i><u>Beginnt</u> das Theaterstück um 19 Uhr?</i> <i><u>Sprichst</u> du Spanisch?</i>
	Aufforderungssatz	<i><u>Melden</u> Sie sich am Donnerstag bei mir.</i> <i><u>Sei</u> vorsichtig!</i>
Verbzweitstellung (V2)	Hauptsatz	<i>Ich <u>fliege</u> nächstes Jahr nach Kanada.</i>
	Inversion im Hauptsatz (Die Position 1 im Satz ist nicht durch das Subjekt besetzt.)	<i>Nächstes Jahr <u>fliege</u> ich nach Kanada.</i>
	Fragesatz mit Fragewort	<i>Wann <u>beginnt</u> das Theaterstück?</i>
	uneingeleiteter Nebensatz (Die Subjunktion wird weggelassen)	<i>Ich <u>glaube</u>, er <u>kommt</u> heute nicht.</i>
Verbletzstellung (VL)	eingeleiteter Nebensatz (Die Subjunktion ist vorhanden)	<i>Ich <u>glaube</u>, dass er heute nicht <u>kommt</u>.</i>
Satzklammer	Satz mit trennbarem Verb	<i>Der Unterricht <u>fällt</u> heute <u>aus</u>.</i>
	Satz mit Modalverb	<i>Tiago <u>darf</u> den Termin bei der Ausländerbehörde auf keinen Fall <u>versäumen</u>.</i>
	Satz im Perfekt	<i>Selma <u>hat</u> heute die Deutschklausur <u>geschrieben</u>.</i>
	Satz im Passiv	<i>Der Gesundheitsminister <u>wurde</u> gestern mehrere Stunden lang <u>interviewt</u>.</i>
	Satz im Futur	<i>Der Oberbürgermeister <u>wird</u> bei den kommenden Wahlen erneut <u>kandidieren</u>.</i>

Vgl. Buscha/Szita 2010, S. 137-138.

Im Bereich der **Morphologie** können Ihnen beispielweise folgende Aspekte als Untersuchungsgegenstand dienen:

zu analysierender Aspekt	Grammatisches Phänomen	Beispiel
Nominalphrasen (NP) im Allgemeinen	bestehend aus: Artikelwort (bestimmter oder unbestimmter Artikel, Possessiv-, Demonstrativ-, Indefinitpronomen usw.) + Nomen (Vgl. Buscha 2001, S. 322)	<i><u>der</u> Lehrer</i> <i><u>ein</u> Lehrer</i> <i><u>mein</u> Lehrer</i> <i><u>dieser</u> Lehrer</i> <i><u>jeder</u> Lehrer</i> ...
	Artikelwort + Adjektiv + Nomen	<i>der berühmte Sänger</i> <i>die kompetente Ärztin</i> <i>das sportliche Kind</i> <i>ein berühmter Sänger</i> <i>eine kompetente Ärztin</i> <i>ein sportliches Kind</i>
Genuszuweisung	3 Genera im Deutschen: Maskulinum Femininum Neutrum	<i>der Sommer (Mask.)</i> <i>die Lampe (Fem.)</i> <i>das Buch (Neutr.)</i>
Adjektivstellung	Voranstellung innerhalb der NP (das Adjektiv steht <u>vor</u> dem Nomen)	<i>der günstige Preis</i> <i>keine gute Idee</i> <i>ein passendes Angebot</i>
Kongruenz	grammatische Übereinstimmung in Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum), Numerus (Singular, Plural), Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv)	<i><u>Der kluge Junge</u> liest viel.</i> (Mask., Sing., Nom.)
Verbkonjugation	korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz	<i><u>Wir treffen</u> uns jeden Montag zum Joggen.</i> <i><u>Er geht</u> gern joggen.</i>
	Bildung des Präteritums Verbstamm + <i>te</i> + Personalendung	<i>Wir <u>machten</u> uns schnell auf den Weg.</i>
	Vokalwechsel im Verbstamm + <i>te</i> + Personalendung	<i>Sie <u>wussten</u> damals noch nicht viel über gesunde Ernährung.</i>
	Vokalwechsel	<i>Er <u>kam</u> mal wieder viel zu spät.</i>
	Bildung des Perfekts (Hilfsverb <i>haben/sein</i> + Partizip II)	<i>Der Brief <u>ist</u> hinter den Schreibtisch <u>gefallen</u>.</i>

Im Bereich der **Lexik** bietet sich Ihnen die Berücksichtigung folgender Strukturen:

zu analysierender Bereich	Grammatisches Phänomen	Beispiele
verwendeter Wortschatz im Allgemeinen	Berücksichtigung der Aufgabenstellung bzw. des Aufsatzthemas?	---
Verwendung von Komposita (zusammengesetzten Wörtern)	Substantiv + Substantiv Adjektiv + Substantiv Verbstamm + Substantiv Präposition + Substantiv	<i>die Kaffeetasse</i> <i>die Altstadt</i> <i>der Kochlöffel</i> <i>die Unterhose</i>
Verwendung von Satzkonnectoren (Bindewörtern)	Konjunktionen	<i>aber, allein, denn, entweder ...</i> <i>oder, (je)doch, nur, oder, und,</i> <i>sowohl ... als auch, weder ...</i> <i>noch</i>
	Subjunktionen	<i>während, als, wie, wenn, indem,</i> <i>nachdem, bis, wenn, falls,</i> <i>indem, weil, dass, sodass,</i> <i>damit, obwohl...</i>
	Präpositionen	<i>einschließlich, samt, nebst,</i> <i>inklusive, zuzüglich, mit, bei</i>
	Adverbien	<i>auch, außerdem, weiterhin,</i> <i>darüber hinaus, zudem, vor</i> <i>allem, anschließend, nun, davor,</i> <i>zunächst, sonst, unter</i> <i>Umständen, deshalb, daher, aus</i> <i>diesem Grund, somit, dadurch,</i> <i>damit, vielmehr, schließlich,</i> <i>trotz allem...</i>
Verwendung von Funktionsverbgefügen	Verbindungen von Substantiven und Verben	<i>eine Frage</i> <i>stellen/klären/diskutieren; eine</i> <i>Aussage machen/zu Protokoll</i> <i>geben; einen Beitrag leisten;</i> <i>Anerkennung erfahren</i>

Vgl. Gubanova-Müller/Tommaddi (2018), S. 148-151; Dudenredaktion (2006), S. 424-426; 626-640, 1076, 1085-1114; Horstmann/Settinieri/Freitag (2020), S. 157.

In dieser Kategorie soll die Orthografie analytisch mitberücksichtigt werden, auch wenn es sich um zwei getrennte linguistische Bereiche handelt. So soll vermieden werden, dass der Fokus bei der Analyse – wie so oft – auf die Orthografie allein gelegt wird.

Im Bereich „Allgemeines“ können Sie weitere Aspekte berücksichtigen, wie z.B.: Aufgabenstellung verstanden bzw. erfüllt; Verständlichkeit des Textes; Herstellung von Zusammenhängen auf der Textebene; Interpunktion (Zeichensetzung).

5b) Analyse der zielsprachlich angemessenen Formulierungen und Würdigung der sprachlichen Stärken der Lernerin bzw. des Lerner:

Im Rahmen einer kompetenzorientierten Analyse sollen Sie nicht nur fehlerhafte sprachliche Konstruktionen ermitteln, sondern auch zielsprachlich angemessene Formulierungen der Lernenden würdigen. Somit legen Sie in diesem Schritt den Fokus auf die bereits erworbenen Kompetenzen (vgl. Marx/Mehlhorn, 2016, S. 301). Dies kann durch **A) die Identifizierung** und durch **B) die Klassifizierung** der betroffenen (korrekten) Formulierungen geschehen (vgl. Corder 1967, Kleppin 1998, Kniffka 2006):

Letzte Sommerferien war ich eine Woche noch hier, nach ein Woche sind wir nach Bulgarien geflogen. Dort sind wir in Sofia angelandet und sind halbe oder 1 Stunde mit Auto gefahren nach Pazarjik, in ein Kleinen Dorf.

Bei dieser Passage aus dem vorliegenden Lernertext können folgende sprachliche Stärken festgehalten werden:

Im Bereich der Syntax:

- | |
|--|
| <p>A. <i>Letzte Sommerferien war ich eine Woche noch hier</i> (Z.1);</p> <p>B. V2-Stellung im HS mit Inversion</p> <p>A. <i>nach ein Woche sind wir nach Bulgarien geflogen</i> (Z. 2-3);</p> <p>B. V2-Stellung im HS mit Inversion + Satzklammer (Hilfsverb + Partizip II)</p> <p>A. <i>Dort sind wir (...) angelandet</i> (Z. 3);</p> <p>B. V2-Stellung im HS mit Inversion + Satzklammer (Hilfsverb + Partizip II)</p> <p>A. <i>und sind halbe oder 1 Stunde mit Auto gefahren</i> (Z. 4) - (<i>nach Pazarjik, in ein Kleinen Dorf</i>)⁹;</p> <p>B. V2-Stellung im HS + Satzklammer (Hilfsverb + Partizip II).</p> |
|--|

⁹ Dieser Teil des Satzes wird an einer anderen Stelle analysiert.

Im Bereich der Morphologie:

- A.** *Meine Sommerferien* (Überschrift);
B. korrekte Flexion der NP bzw. des Artikelworts (Possessivpronomen) + korrekte Pluralbildung
- A.** *Letzte Sommerferien* (Z.1);
B. korrekte Flexion der NP bzw. des Adjektivs + korrekte Pluralbildung
- A.** *war ich* (Z. 1);
B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Präteritums
- A.** *eine Woche* (Z. 1);
B. korrekte Flexion der NP bzw. des Artikelworts (unbestimmter Artikel)
- A.** *sind wir (...) geflogen* (Z. 2-3);
B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb *sein* + Partizip II)
- A.** *sind wir (...) angelandet* (Z. 3);
B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb *sein* + Partizip II) – auch wenn das Lexem an sich nicht zielsprachlich ist (siehe Lexik)
- A.** *wir (...) und sind (...) gefahren* (Z. 4);
B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb *sein* + Partizip II)
- A.** *1 Stunde* (Z. 4);
B. Numerale als Artikelwort

Im Bereich der Lexik:

- | |
|--|
| <p>A. <i>Sommerferien</i> (Überschrift; Z. 1)</p> <p>B. korrekte Bildung des Kompositums</p> <p>A. <i>nach (Bulgarien)</i> (Z. 2);</p> <p>B. korrekte Präposition zur Angabe einer Richtung in Verbindung mit einer Stadt oder einem Land, das keinen Artikel trägt.</p> <p>A. <i>dort</i> (Z. 3);</p> <p>B. Lokaladverb; Bezug auf <i>Bulgarien</i> (Z. 2); Textkohäsion</p> <p>A. <i>nach Pazarjik</i> (Z. 5);</p> <p>B. korrekte Präposition zur Angabe einer Richtung bzw. Angabe eines Ortes; Antwort auf die Frage <i>Wohin?</i></p> |
|--|

Die oben genannten zielsprachlichen Formulierungen zeigen, dass Mira im Deutschen zahlreiche sprachliche Stärken aufweist.

Für viele Lernende ist es besonders motivierend zu erfahren, über welche sprachlichen Kompetenzen sie bereits verfügen. Daher bietet es sich an, bei einem Feedbackgespräch zunächst auf die Stärken einzugehen, bevor Sie als Lehrkraft auf die nicht zielsprachlichen Formulierungen zu sprechen kommen.

Schritt 5c) Identifizierung, Klassifizierung und Erklärung der Ursachen von zielsprachlich nicht angemessenen Formulierungen:

Bei den fehlerhaften Formulierungen sollen wie bei Schritt 4 zunächst **A) die Identifizierung** und **B) die Klassifizierung** der betroffenen (fehlerhaften) Äußerungen geschehen. Jedoch wird hier eine weitere Kategorie ergänzt, nämlich **C) die Erklärung** der Fehlerursachen (ebda.). Dieser weitere Analyseschritt kann wichtige Aufschlüsse über die Interlanguage des jeweiligen Lernalters bzw. der jeweiligen Lernerin geben. Dabei soll untersucht werden, ob es sich bei den nicht zielsprachlichen Formulierungen um einen interlingualen bzw. einen intralingualen Fehler oder um einen Kompetenz- bzw. einen Performanzfehler handelt. In der Textpassage der Deutschlernerin Mira sind folgende nicht-zielsprachliche Formulierungen zu finden:

Im Bereich der Syntax:

- A.** *und sind halbe Stunde mit Auto gefahren nach Pazarjik, in ein Kleinen Dorf (Z. 4,5);*
- B.** Der erste Teil des Satzes ist – wie im vorigen Kapitel analysiert – zielsprachlich. Beim zweiten (unterstrichenen) Teil fehlt seine Einbettung in die Satzklammer. Was hierbei als fehlerhaft gelten kann, ist die Tatsache, dass Mira die lokale Angabe, wohin gefahren wird, außerhalb der Satzklammer platziert¹⁰. Auf der anderen Seite hat das einen Appositionscharakter, was auf der Textebene eine sprachliche Stärke darstellt.
- C.** intralingual/interlingual; Kompetenz(-fehler) (siehe Z. 7, 10, 13)

¹⁰ Im Mündlichen ist dies jedoch gängig und akzeptabel.

Im Bereich der Morphologie:

- A.** *nach ein Woche* (Z. 2);
- B.** nicht korrekte Flexion der NP bzw. des Artikelworts (unbestimmter Artikel) in Verbindung mit der Präposition *nach* (+ Dativ);
- C.** „*Nach*“ benutzt die Lernerin im Text sowohl ohne Artikel (und korrekt – vgl. *nach Bulgarien, nach Izmir*) als auch mit Artikel (also temporal und als Antwort auch die Frage „Wann?“). Auch wenn die Flexion der vorhandenen Artikel nicht immer zielsprachlich ist (vgl. *nach ein Woche*), zeigt sich dabei die Interlanguage Miras. Diese Stelle aus dem Text ist ein Beleg dafür, dass sie bereits dabei ist, diese sprachliche Struktur zu erwerben.
- A.** (*und sind halbe oder 1 Stunde*) (Z. 4);
- B.** fehlendes Artikelwort (unbestimmter Artikel) bei der NP;
- C.** intralingualer Fehler: Womöglich orientiert sich die Lernerin an ähnlichen Formulierungen wie *Wir sind fünf/acht, 13 Stunden gefahren*.
- A.** *mit Auto* (Z. 4);
- B.** fehlendes Artikelwort (bestimmter Artikel in Verbindung mit der Präposition *mit* + Dativ);
- C.** Womöglich ein interlingualer Fehler. Im Türkischen gibt es kein Genus (grammatisches Geschlecht) und auch keine Artikel (vgl. Böttle/Jeuk 2010, S. 244). Hinweis auf die *Interlanguage* der Lernerin, denn es gibt im Text Nominalphrasen mit einem korrekt flektierten Artikelwort, ebenfalls mit einem nicht richtig flektierten Artikelwort sowie Nominalphrasen, bei denen das Artikelwort fehlt.
- A.** (*in ein Kleinen Dorf*) (Z. 5);
- B.** nicht korrekte Flexion des Artikelwortes in Verbindung mit der NP und der Wechselpräposition *in* sowie die falsche Flexion des Adjektivs (*Kleinen* weist eine falsche Genusmarkierung auf – Maskulinum statt Neutrum). Positiv: die Realisierung des unbestimmten Artikels;
- C.** Womöglich ein interlingualer Fehler, der auf das Italienische zurückgeht (*Dorf* = *villaggio* (Mask.))

Im Bereich der Lexik (+Orthografie)

- A. *angelandet* (Z. 3);
 - B. nicht zielsprachliches Partizip II; *angelandet* statt *gelandet*;
 - C. Womöglich eine Mischung aus *angekommen* und *gelandet*. Auch wenn die deutsche Sprache das Lexem „anlanden“ aufweist, ist nicht anzunehmen, dass die Lernerin dieses kennt und aktiv verwendet, da es sehr spezifisch ist. Sollte dies doch der Fall sein, ist hier anzumerken, dass man mit dem Schiff und nicht mit dem Flugzeug „anlandet“. Jedoch handelt es sich dabei – unabhängig von der gewählten Argumentation – um einen intralingualen Fehler.
-
- A. *Vatter* (Z. 11);
 - B. nicht korrekte Schreibweise des Lexems (doppelte Realisierung des Konsonanten);
Vatter statt *Vater*
 - C. intralingual; wahrscheinlich in Analogie zu *Mutter*.

Aus Platzgründen kann hier keine Untersuchung des gesamten Textes dargestellt werden. Eine detaillierte Analyse in Tabellenform befindet sich jedoch im Anhang. Dort können alle durchgeführten Analyseschritte nachvollzogen werden. Eine solche detailreiche kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse bietet die Möglichkeit, sowohl sprachliche Stärken als auch Förderbedarfe der Lernenden festzustellen. Letztere sind ebenfalls unter Berücksichtigung der verschiedenen Sprachebenen im Anhang vorhanden. Durch die Untersuchung von authentischen Lernertexten ist es möglich, Aufschlüsse über den jeweiligen individuellen Lernstand zu gewinnen sowie die Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen festzuhalten (vgl. Marx/Mehlhorn 2016, S. 298).

Steht der Lehrkraft nicht genug Zeit zur Verfügung, um eine kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse auf allen hier vorgeschlagenen Ebenen durchzuführen, so ist es auch möglich, einen vorliegenden Lernertext zunächst auf nur eine Sprachebene bezogen zu analysieren. Somit kann festgehalten werden, welche aktuellen Förderbedarfe der Lerner bzw. die Lernerin beispielweise in der Syntax, der Morphologie oder der Lexik hat.

Schritt 6) Ergänzung der sprachlichen Stärken und ausführliche Formulierung von Förderbereichen:

Ergänzend zu den erwähnten sprachlichen Aspekten, die gleich bei der ersten Lektüre des Lernertextes auffallen, sind durch die detaillierte Analyse weitere sprachliche **Stärken** der Lernerin festzustellen: Was den Bereich der **Syntax** angeht, so gelingt Mira die korrekte Verbzweitstellung auch bei Inversionen. Auch die Bildung der Satzklammer (hier durch Hilfsverb + Infinitiv) ist überwiegend zielsprachlich und es werden Sätze mit einer zu-Konstruktion verwendet. Dies kann als Stärke bezeichnet werden, auch wenn sie (noch) nicht immer zielsprachlich realisiert werden. Was die **Morphologie** betrifft, weist der vorliegende Lernertext eine zielsprachliche Subjekt-Verb-Kongruenz auf sowie die Perfektbildung mit sein als Hilfsverb. Darüber hinaus werden die (attributiven) Adjektive innerhalb der Nominalphrasen korrekt positioniert (sie werden im Deutschen dem Nomen vorangestellt) und es besteht auch die zielsprachliche Nicht-Flexion der Adjektive in prädikativer oder adverbialer Stellung. Im Bereich der **Lexik**, dem in der vorliegenden Analyse auch die Orthografie zugeordnet wird, verwendet die Lernerin zahlreiche lokale und temporale Adverbien, die den Ferienkontext genauer beschreiben (Z. 1, 2, 3, 8-9, 15, 17). Darüber hinaus werden Nomen bzw. Eigennamen überwiegend korrekt großgeschrieben.

Durch die durchgeführte Analyse ist jedoch ebenfalls möglich, **Förderbereiche** zu definieren: Auf der Ebene der Syntax sollten das Phänomen der Satzklammer vertieft und Sätze mit zu-Konstruktionen eingeübt werden. Was die *Interlanguage* angeht, ist diese hier deutlich zu erkennen. Somit lassen sich sechs zielsprachliche (Z. 2-3, 3, 4, 13, 16, 17-19) sowie zwei nicht zielsprachliche Formulierungen (Z. 7, 9-10) feststellen. Auch die Interpunktion sollte im Allgemeinen im Fokus stehen. Hierbei sind ebenfalls *Interlanguage*-Aspekte zu erkennen. So bestehen im Text elf korrekte (Z. 2, 3, 5, 5, 7, 11, 13, 15, 17, 19, 21) gegenüber fünf fehlerhaften Formulierungen (Z. 7, 8, 10, 14, 14).

Was die **Morphologie** betrifft, besteht Förderbedarf bei der Realisierung sowie der Deklination der Artikelwörter (Possessivpronomen, bestimmter und unbestimmter Artikel...). Die *Interlanguage* der Lernerin ist gerade bei den Artikelwörtern sehr deutlich zu sehen. So fehlen diese insgesamt fünf Mal (Z. 4, 4, 8-9, 9, 10), während sie auch fünf Mal vorhanden sind, jedoch falsch dekliniert werden (Z. 2, 5, 6, 8, 20). Bei insgesamt zehn Nominalphrasen sind die Artikelwörter vorhanden sowie korrekt dekliniert (Überschrift, Z. 1, 1, 4, 7, 11, 15, 17-18, 20, 21).

Stellt man die **Lexik (+ Orthografie)** in den Fokus, so sollten sowohl die Groß- als auch die Kleinschreibung der Buchstaben *k, K* bzw. *p, P* geübt werden. Dies gilt auch für die Realisierung des Umlauts bei *zurück* sowie für die Zusammenschreibung bei Komposita (*wunder schön* (Z. 6); *über raschung* (Z. 12); *ein Kaufen* (Z. 15); *zuruck geflogen* (Z. 19)). Darüber hinaus sollte die korrekte Orthographie von *wieder* gefördert werden (*wirder* (Z. 16); *wider* (Z. 17); *wirder* (Z. 18)). Auch hier kann die *Interlanguage* der Lernerin festgehalten werden. Dazu gehören beispielweise die Lexeme mit einem Doppelkonsonanten, die fünf Mal zielsprachlich (Überschrift, Z. 1, 7, 7, 21) sowie drei Mal nicht zielsprachlich realisiert werden (Z. 11, 11, 16).

Weitere Details der Analyse können Sie der Tabelle im Anhang entnehmen.

Schritt 7) Ressourcenorientierte Förderung auf der Basis der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse: Entwicklung von Sprachförderbausteinen:

Eine linguistische Analyse von Lernertexten ermöglicht eine fundierte Ermittlung der Förderbedarfe von Lernenden, d.h. der Phänomene auf Wort-, Satz- und/oder Textebene, die noch nicht zielsprachig angemessen realisiert werden und die dementsprechend einer gezielten Förderung bedürfen. Dabei wird von der Natur der ermittelten Performanzfehler ausgegangen: Ist bei den nicht zielsprachig realisierten Strukturen eine *Interlanguage* zu erkennen, dann kann vermutet werden, dass das Phänomen eingeführt und teilweise rezipiert worden ist; die Förderung kann sich ggf. auf eine Wiederholung oder Systematisierung beschränken. Wird die Struktur im vorhandenen Text grundsätzlich nicht zielsprachig realisiert (keine *Interlanguage* erkennbar), ist diese Struktur wahrscheinlich noch nicht bekannt oder sie wurde ungenügend präzise vermittelt bzw. rezipiert.

Die Klassifizierung nach den Kategorien *intralingual* und *interlingual* ermöglicht eine gezielte Einführung (sei es induktiv oder deduktiv), Erläuterung und Erarbeitung der zu fördernden grammatischen Phänomene. So könnte man im Falle des analysierten Textes zum Beispiel über präfigierte Verben aus einer intralingualen Perspektive reflektieren und morphologisch zugelassene und nicht zugelassene Präfigierungen sowohl in ihrer Form als auch in ihrer Bedeutung erarbeiten und systematisieren lassen.

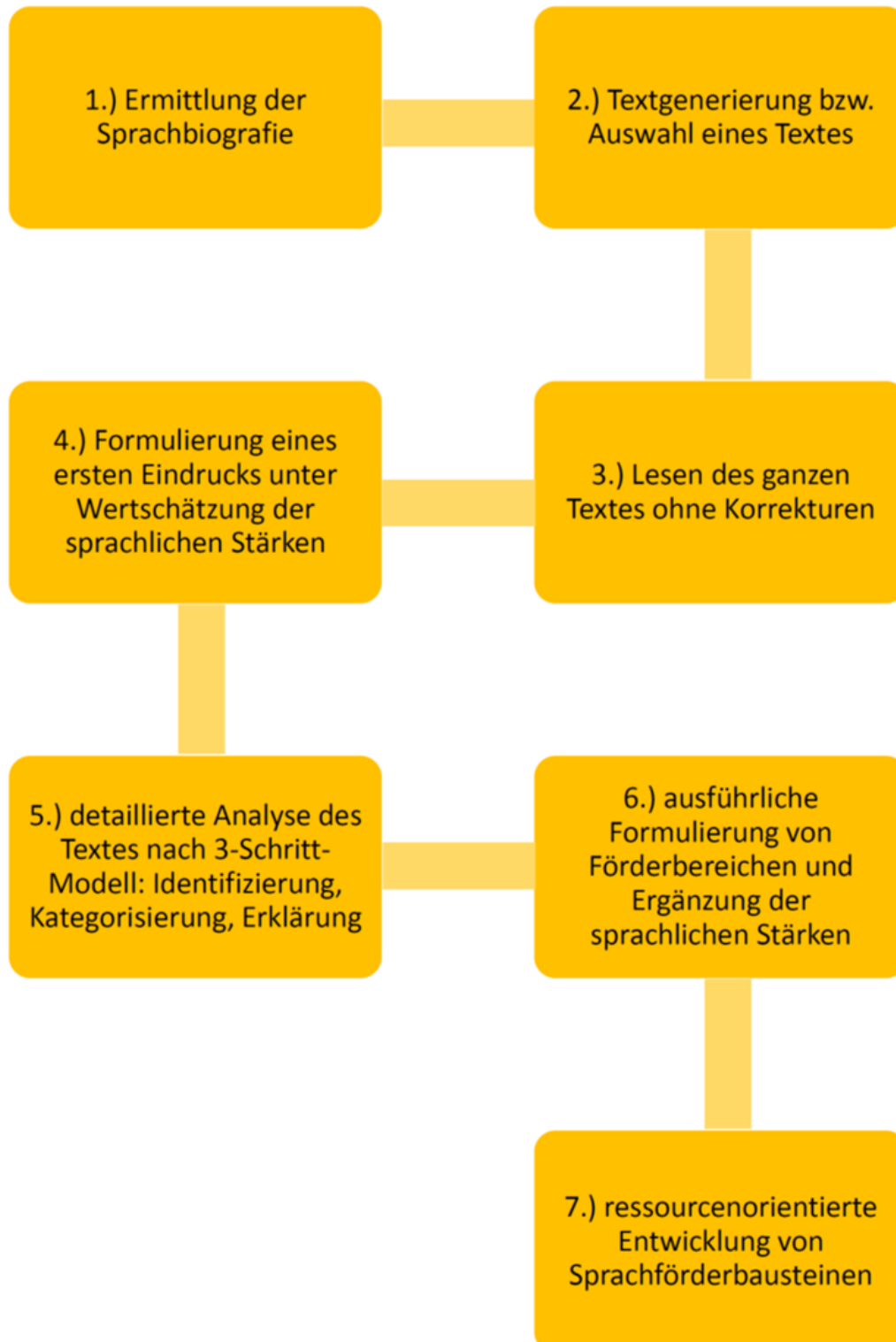
Interlinguale Fehler können wiederum im Rahmen der Förderung kontrastiv erarbeitet werden. Hier wird selbstverständlich nicht erwartet, dass Lehrkräfte über allumfassende Kenntnisse der Lexik, Morphologie und Syntax aller Sprachen der Welt verfügen, die Lernenden selbst

(oder, im Falle, ihre Eltern) sind aber die primäre Quelle zur kontrastiven Erklärung ihrer Fehler, denn sie wissen, wie manche Phänomene in anderen Sprachen aussehen, und erfahren, dass sie im Deutschen anders sind. So könnte die Lehrkraft die Autorin des analysierten Textes darüber reflektieren lassen, wie Präpositionen und Fälle bei Verben der Fortbewegungen in den Sprachen benutzt werden, die sie spricht, um dann diese mit den Präpositionen in der deutschen Sprache zu vergleichen (z.B.: Bulgarisch: в *Bǎlgariya*, в *Izmir*; Russisch: в *Bolgariju*, в *Izmir*; Türkisch: *Bulgaristan* ' a; *Izmir* ' e; Italienisch: in *Bulgaria*, a *Izmir*; Deutsch: nach *Bulgarien*, nach *Izmir*). Dabei soll systematisch nach Ähnlichkeiten und Unterschieden gesucht werden. Weiterhin kann die Förderung auch intralingual weitergeführt werden, beispielweise durch die Untersuchung weiterer Präpositionen.

Solche sprachvergleichenden Übungen können natürlich auch als Gruppenarbeit konzipiert werden. So können mehrere Lernende, die eine oder mehrere Sprachen teilen, gemeinsam relevantes Sprachmaterial sammeln, vergleichen und systematisieren. Eine andere Möglichkeit der Gruppenarbeit würde vorsehen, dass Lernende mit den gleichen Förderbedarfen (seien diese intralingual oder interlingual bedingt) die relevanten Strukturen gemeinsam erarbeiten. Auch hier kann das gesamtsprachliche Repertoire aller Lernenden aktiviert und einbezogen werden. Selbst wenn nicht alle die gleichen Sprachen sprechen bzw. verstehen, können die einzelnen Lernenden als Expertinnen bzw. Experten ihrer jeweiligen Sprachen fungieren und Ähnlichkeiten und Unterschiede den anderen Lernenden erklären. Auch Lernende, deren Herkunftssprache Deutsch ist und die in der Regel auch über Kenntnisse in anderen Sprachen verfügen, können von einer solchen Aktivität profitieren, denn hierbei wird die *Language Awareness* gefördert.

4 Checkliste

In 7 Schritten zur kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse



Literatur

- Apeltauer, Ernst (2010): Lernalterssprache(n). In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 833-842.
- Böttle, Yeşim/Jeuk, Stefan (2010): Türkisch. In: Colombo-Scheffold, Simone/Fenn, Peter/Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 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 (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 518-531.
- Busch, Brigitta (2006): Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations. In: Busch, Brigitta/Jardine, Aziza/Tkoutuku, Angelika (Hrsg.): Language Biographies for multilingual learning. Cape Town: PRAESA Occasional Papers, 24, 5-17.
- Busch, Brigitta (2010): School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. In: Language and Education, 24, 283-294.
- Busch, Brigitta (2012): Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Klagenfurt: Drava.
- Buscha, Anne/Szita, Szilvia (2010): A-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau A1-A2. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Colombo-Scheffold, Simona/Fenn, Peter/Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.) (2010): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Colombo-Scheffold, Simona (2010): Deutsch als Fremdsprache. In: Colombo-Scheffold, Simona/Fenn, Peter/Jeuk, Stefan/Schäfer, Joachim (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 59-71.
- Corder, Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. In: International Review of Applied Linguistics, 5/2, 161-170.
- Dreyer, Hilke/Schmitt, Richard (2012): Lösungsschlüssel zum Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik (2. Aufl. ed.). München: Verlag für Deutsch.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2006): Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus.
- Dulay, Heidi C./Burt, Marina K. (1974): You can't learn without goofing. In: Richards, Jack C. (Ed.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman, 95-123.
- Franceschini, Rita (2014): Neurobiologie der Mehrsprachigkeit und didaktische Umsetzungen: ein Spagat, In: Böttger, Reiner/Gien, Gabriele (Hrsg.): The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Berlin: epubli, 208-220.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, 43, 6-13.

Gubanova-Müller, Irina/Tommaddi, Federica (2018): Grammatik in Bildern. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Pons, 148-151.

Gürsoy, Erkan (2010a): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> [30.04.2020].

Gürsoy, Erkan (2010b): Sprachbeschreibung Türkisch. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf [30.04.2020].

Helbig Gerhard/Buscha, Joachim (2013): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht (Neubearb., 1. Aufl. ed.). München: Klett-Langenscheidt.

Horstmann, Susanne/Settinieri, Julia/Freitag, Dagmar (2019): Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Hufeisen, Britta (2003): L1, L2, L3, L4 – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 8 (2/3), 97-109. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513> [30.04.2020].

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/Hufeisen, Britta/Schlabach, Joachim (Hrsg.): MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 209-229

Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. München: Goethe-Institut.

Kniffka, Gabriele (2006): Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse. In: Reidberg, Ludger (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBes (4). Duisburg: Gilles & Francke Verlag, 73-84.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva.

Lado, Robert (1957): Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.

Leontiy, Kalyna (Hrsg.) (2013): Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagogen/-innen und Erzieher/-innen. Berlin: LIT Verlag.

Lipkowski, Eva (2012): Sprache und Unterricht. Eine Beschreibung der deutschen Sprache für Lehrerinnen und Lehrer. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprache_und_unterricht_lipkowski.pdf [30.04.2020].

Marx, Nicole/Mehlhorn, Grit (2016): Analyse von Lernaltersprache. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 297-306.

ProDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Sprachbeschreibungen von Einzelsprachen. Verfügbar unter <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php> [30.04.2020].

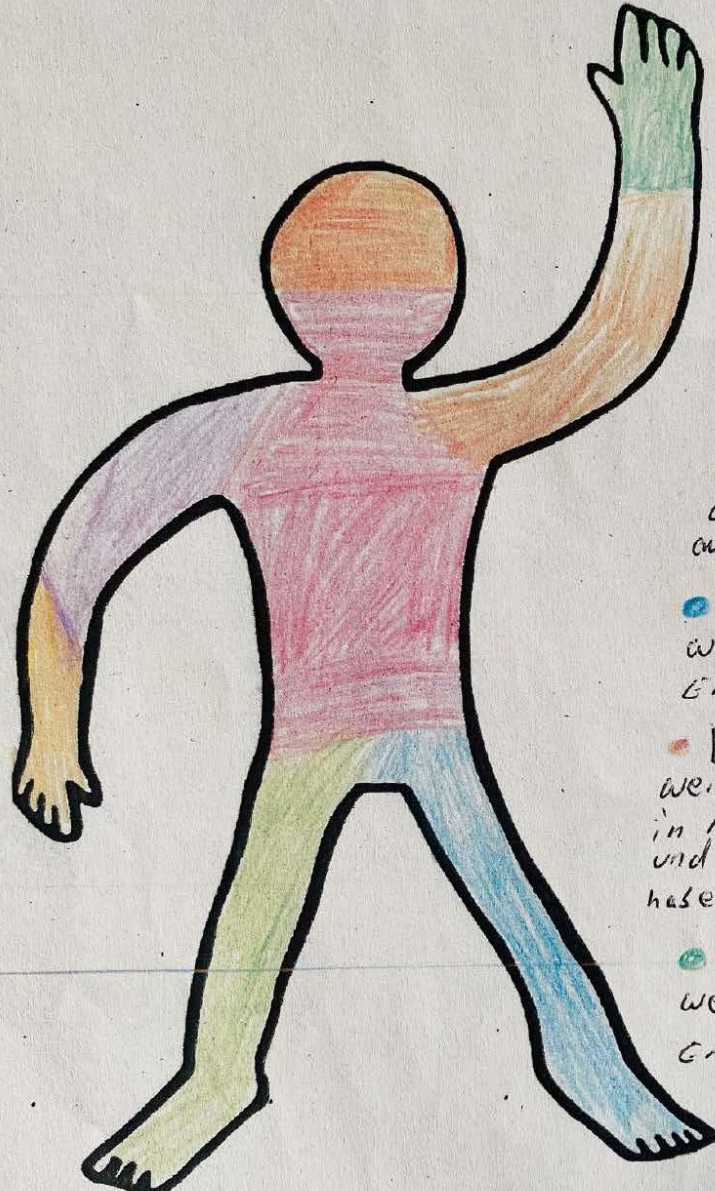
Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: IRAL (International review of applied linguistics in language teaching), 10/3. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 209-231.

Tekin, Özlem (2012): Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.

Veiga-Pfeifer, Rode/Maahs, Ina-Maria/Triulzi, Marco/Hacısalıhoğlu, Erol/ Steinborn, Waltraud (angenommen): Linguistische Lernertextanalyse als Weiterbildungsbaustein. In: Asmacher, Judith/Serrand, Catherine/Roll, Heike. (Hrsg.): Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache (Arbeitstitel). Münster: Waxmann.

Anhang

Anhang



- Deutsch
weil ich in der
schule spreche.
- Türkisch
weil ich mit
mein Familie Türkische
spreche.
- Bulgarisch
weil wir eigentlich
aus Bulgarien komme.
- Englisch
weil wir in der schule
Englisch zehren.
- Italienisch
weil wir ~~6 Jahren~~ ^{oder 11er} Monate
in italien gelebt haben
und da zu schule gegangen
habe.
- Russisch
weil in Bulgarien kein
Englische sondern Russisch
hätten.
- Serbisch
weil ich in der schule
so viele Serbische
freunde habe und serbisch
ist entlich wie Bulgarisch

Meine Sommerferien.

- 1 Letzte Sommerferien war ich eine Woche noch
2 hier, nach ein Woche sind wir nach Bulgarien
3 geflogen. Dort sind wir in Sofia angelandet
4 und sind halbe oder 1 stunde mit Auto gefahren
5 nach Pazarjik, in ein kleinen Dorf. Es war
6 wunder schön zu sehen dein ganzer Familie
7 oder alle Bekannten. Es war schon zu sehen
8 wo mein Eltern gewachsen sind nach paar
9 Tagen sind wir in Schwarze Meer gefahren
10 mit große Familie haben da ~~gepicknickt~~
11 gepicknickt. Mein Vatter wolte noch nach
12 Izmir und machte zu uns ein über reiseung
13 und sind zu Izmir gefahren, in ein Hotel.
14 Es war sehr schön haben schpaziert wann
15 ein karten und so weiter, wir sind da 1 Woche
16 geblieben und dann wieder zuruck zu Bulgariens
17 in Pazarjik wider. Nach ein paar Tagen oder
18 Wochen sind wir wieder nach Deutschland
19 zuruck geflogen.
20
21 Für mich und für mein Schwester und ^{für meine} Eltern
22 was sehr schöne Sommerferien.

Kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse

Schritt 1: Ermittlung der Sprachbiografie

Mira, w., 14 Jahre alt, Klasse 7, Hauptschule

Familiensprache: Türkisch

weitere Sprachen: Bulgarisch (Die Familie stammt aus Bulgarien; Mira ist dort drei Jahre lang zur Schule gegangen), Italienisch (Mira hat ein Jahr lang in Italien gelebt und dort die Schule besucht), Serbisch, Russisch (Grundkenntnisse; als Fremdsprache in Bulgarien gelernt), Deutsch und Englisch (in der Schule gelernt).

Schritt 2: Textgenerierung bzw. Auswahl eines Textes

Aufgabenstellung: *Schreibe einen Text über deine letzten Sommerferien*

Meine Sommerferien

Schritt 3) Erste Lektüre des Textes ohne Korrekturen

✓

Schritt 4) Formulierung eines ersten Eindrucks unter Wertschätzung der sprachlichen Stärken

- Aufgabenstellung verstanden
- Aufgabenstellung erfüllt
- Text verständlich
- Schrift leserlich (Mira wurde in der kyrillischen Schrift alphabetisiert)
- guter Textaufbau
- detailreicher Text mit ästhetischer Tendenz (z.B. durch Appositionen)

Schritt 5) Detaillierte Analyse des Textes

Kategorie: Syntax

zielsprachlich (+)	nicht zielsprachlich (-)
A. <i>Letzte Sommerferien war ich</i> (Z. 1) B. V2-Stellung im HS mit Inversion	
A. <i>nach ein Woche sind wir nach Bulgarien geflogen</i> (Z. 2-3) B. V2-Stellung im HS mit Inversion + Satzklammer (Hilfsverb + Partizip II)	
A. <i>Dort sind wir (...) angelandet</i> (Z. 3) B. V2-Stellung im HS mit Inversion + Satzklammer (Hilfsverb + Partizip II)	
A. <i>und sind (...) gefahren</i> (Z. 4) B. V2-Stellung im HS + Satzklammer (Hilfsverb + Partizip II)	A. (...), <i>nach Pazarjik, in ein Kleinen Dorf.</i> (Z. 5) B. fehlende Satzklammer; Streng genommen nicht korrekt (da außerhalb der Satzklammer platziert), jedoch gängig in der gesprochenen Sprache (Apposition) C. intralingual/interlingual; Kompetenz(-fehler) (siehe Z. 7, 10, 13)
A. <i>Es war wunder schön</i> (Z. 5-6) B. V2-Stellung im HS	A. <i>(Es war wunder schön) zu sehen dein ganzer Familie oder alle Bekannten</i> (Z. 7) B. fehlende Satzklammer; Streng genommen nicht korrekt (da außerhalb der Satzklammer platziert), jedoch gängig in der gesprochenen Sprache (Apposition). Die vorhandene zu-Konstruktion ist als Stärke zu vermerken. C. intralingual/interlingual; Kompetenz(-fehler) (siehe Z. 5, 10, 13)
A. <i>Es war schon zu sehen</i> (Z. 7-8) B. V2-Stellung im HS + zu-Konstruktion	
A. (...) <i>wo mein Eltern gewachsen sind</i> (Z. 8) B. VL-Stellung im eingeleiteten NS	

<p>A. <i>nach paar Tagen sind wir (...)</i> (Z. 8-9) B. V2-Stellung im HS durch Inversion</p>	
	<p>A. <i>(nach paar Tagen) sind wir (...) gefahren mit große Familie</i> (Z. 9-10) B. fehlende Satzklammer; Streng genommen nicht korrekt (da außerhalb der Satzklammer platziert), jedoch gängig in der gesprochenen Sprache (Apposition) C. intralingual/interlingual; Kompetenz(- fehler) (siehe Z. 5, 7, 13)</p>
	<p>A. <i>(...) Familie haben da gepicknickt</i> (Z. 11) B. fehlende Konjunktion „und“ C. ? Performanzfehler (in Z. 4, 12, 13, 15, 16 korrekt)</p>
<p>A. <i>Mein Vatter wollte nach Izmir</i> (Z. 11- 12) B. V2-Stellung im HS zwar fehlendes Vollverb im Infinitiv, um die Satzklammer zu schließen („wollte ... fahren“), jedoch korrekter Satz in der gesprochenen Sprache</p>	
<p>A. <i>(Mein Vatter) (...) und machte zu uns ein über raschung</i> (Z. 12) B. V2-Stellung im HS</p>	
<p>A. <i>und sind zu Izmir gefahren</i> (Z. 13) B. V2-Stellung im HS + Satzklammer (Hilfsverb + Partizip II)</p>	<p>A. <i>und sind zu Izmir gefahren, <u>in ein Hotel</u></i> (Z. 13) B. fehlende Satzklammer; Streng genommen nicht korrekt (da außerhalb der Satzklammer platziert), jedoch gängig in der gesprochenen Sprache (Apposition) C. intralingual/interlingual; Kompetenz(- fehler) (siehe Z. 5, 7, 10)</p>
<p>A. <i>Es war sehr schön</i> (Z. 14) B. V2-Stellung im HS</p>	
<p>A. <i>(,) wir sind da (...) geblieben</i> (Z. 15-16) B. V2-Stellung im HS + Satzklammer (Hilfsverb + Partizip II)</p>	

<p>A. <i>und dan wirder zurück zu Bulgarien in pazarjik wider. (Z. 16-17)</i></p> <p>B. Auslassungen (in der gesprochenen Sprache gängig): <i>Und dann [sind wir] wieder zurück nach Bulgarien [gefahren].</i></p>	
<p>A. <i>Nach ein paar Tagen oder Wochen sind wir wirder Nach Deutschland zurück geflogen. (Z. 17-19)</i></p> <p>B. V2-Stellung im HS mit Inversion + Satzklammer (Hilfsverb + Infinitiv)</p>	
<p>A. <i>Für mich und für mein Schwester und für meine Eltern wars sehr schöne Sommerferien. (Z. 20-21)</i></p> <p>B. V2-Stellung im HS (auch wenn das finite Verb nicht korrekt ist – siehe Morphologie)</p>	

Kategorie: Morphologie

zielsprachlich (+)	nicht zielsprachlich (-)
<p>A. <i>Meine Sommerferien</i> (Überschrift)</p> <p>B. korrekte Flexion der NP bzw. des Artikelworts (Possessivpronomen) + korrekte Pluralbildung</p>	
<p>A. <i>Letzte Sommerferien</i> (Z. 1)</p> <p>B. korrekte Flexion der NP bzw. des Adjektivs + korrekte Pluralbildung</p>	<p>➔ zielsprachlichere Formulierung: <i>in den letzten Sommerferien</i> (<i>in</i> + Dativ als Antwort auf die Frage <i>Wann?</i>)</p> <p>C. ggf. intralingual. Temporalangaben können mit dem einfachen Akkusativ formuliert werden (z.B. <i>letzten Montag, letzten Monat...</i>)</p>
<p>A. <i>war ich</i> (Z. 1)</p> <p>B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Präteritums</p>	
<p>A. <i>eine Woche</i> (Z. 1)</p> <p>B. korrekte Flexion der NP bzw. des Artikelworts (unbestimmter Artikel)</p>	
	<p>A. <i>nach ein Woche</i> (Z. 2)</p> <p>B. nicht korrekte Flexion der NP bzw. des Artikelworts (unbestimmter Artikel) in Verbindung mit der Präposition <i>nach</i> (+ Dativ)</p>

	<p>C. <i>Nach</i> benutzt die Lernerin im Text sowohl lokal ohne Artikel (und korrekt: Z. 2, 5, 11-12, 18) als auch mit Artikel (also temporal und als Antwort auch die Frage <i>Wann?</i>). Auch wenn die Flexion der vorhandenen Artikel nicht immer zielsprachlich ist (Z. 2), zeigt es sich dabei die Interlanguage¹¹ Miras (korrekte Flexion: siehe Z. 17).</p>
<p>A. <i>sind wir (...) geflogen</i> (Z. 2-3) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb <i>sein</i> + Partizip II)</p>	
<p>A. <i>sind wir (...) angelandet</i> (Z. 3) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb <i>sein</i> + Partizip II) – auch wenn das Lexem an sich nicht zielsprachlich ist (siehe Lexik)</p>	
<p>A. <i>wir (...) und sind (...) gefahren</i> (Z. 4) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb <i>sein</i> + Partizip II)</p>	
	<p>A. <i>(sind) halbe (...) Stunde</i> (Z. 4) B. fehlendes Artikelwort (unbestimmter Artikel) bei der NP C. <i>Interlanguage</i></p>
<p>A. <i>1 Stunde</i> (Z. 4) B. Numerale als Artikelwort</p>	
	<p>A. <i>mit Auto</i> (Z. 4) B. fehlendes Artikelwort (bestimmter Artikel) in Verbindung mit der Präposition <i>mit</i> (+ Dativ) C. <i>Interlanguage</i></p>
	<p>A. <i>in ein Kleinen Dorf (gefahren)</i> (Z. 5) B. nicht korrekte Flexion der NP in Verbindung mit der NP und der Wechselpräposition <i>in</i>; Positiv: die Realisierung des unbestimmten Artikels</p>

¹¹ Am Ende der Analyse finden Sie eine Zusammenstellung aller Phänomene, bei denen sich die Interlanguage der Lernerin erkennen lässt.

	C. interlingual: Dorf ist im Italienischen männlich: <i>il vilaggio</i> . Hinweis auf <i>Interlanguage</i>
A. <i>Es war</i> (Z. 5) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Präteritums	
A. (<i>Es war</i>) <i>wunder schön</i> (Z. 6) B. korrekte Nicht-Flexion des Adjektivs in prädikativer Stellung – auch wenn das Lexem an sich nicht korrekt geschrieben ist (siehe Lexik)	
	A. (<i>zu sehen</i>) <i>dein ganzer Familie</i> (Z. 6) B. nicht korrekte Flexion der NP (Fem. Sg. Akk.); positiv: Erweiterung der NP durch ein Adjektiv C. ggf. interlingual: <i>Familie</i> Neutrum auf BULG (<i>semejstvo</i>) und Femininum auf RUSS/ITAL (<i>семья/famiglia</i>)
A. (<i>zu sehen...</i>) <i>alle Bekannten</i> (Z. 7) B. korrekte Flexion der NP bzw. des Artikelworts (Indefinitpronomen) + korrekte Pluralbildung + nominalisiertes Adjektiv + korrekte Pluralbildung	
A. <i>Es war</i> (Z. 7) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Präteritums	
A. (<i>Es war</i>) <i>schon</i> (Z. 7) B. korrekte Nicht-Flexion des Adjektivs in prädikativer Stellung – auch wenn das Lexem an sich nicht korrekt geschrieben ist (siehe Lexik)	
	A. <i>mein Eltern</i> (Z. 8) B. nicht korrekte Flexion des Artikelworts (Possessivpronomen); fehlende Pluralmarkierung am Artikelwort C. interlingual: BULG: <i>Eltern</i> = <i>roditeli</i> (Pl.), <i>roditel</i> (Sg., Maskulinum). ITAL: <i>genitori</i> (Pl.), <i>genitore</i> (Sg., Maskulinum); Hinweis auf <i>Interlanguage</i> (korrekt in Z. 20)
A. (<i>wo</i>) <u><i>mein Eltern gewachsen sind</i></u> (Z. 8)	

<p>B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb <i>sein</i> + Partizip II) - auch wenn das Lexem an sich nicht korrekt ist (siehe Lexik)</p>	
	<p>A. <i>nach paar Tagen</i> (Z. 8-9) B. fehlendes Artikelwort (unbestimmter Artikel <i>ein</i>) C. Hinweis auf Interlanguage (korrekt in Z. 17-18)</p>
<p>A. <i>sind wir (...) gefahren</i> (Z. 9) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb <i>sein</i> + Partizip II)</p>	
	<p>A. <i>(sind wir) in Schwarze Meer (gefahren)</i> (Z. 9) B. nicht korrekte Flexion der NP bzw. fehlendes Artikelwort (bestimmter Artikel) + falsche Präposition; zielsprachlich wäre <i>an das (ans) Schwarze Meer</i> C. ggf. intralingual: <i>die See/das Meer</i> ggf. interlingual: BULG/RUSS: <i>more</i>, (Neutrum), ITAL: <i>mare</i> (Maskulinum), ggf. TÜRK: Bewegung mit Dativ ausgedrückt, keine Präposition, d.h. Bedeutung der Präpositionen nicht automatisch erschließbar.</p>
	<p>A. <i>mit große Familie</i> (Z. 10) B. fehlendes Artikelwort (z.B. Possessivpronomen) + fehlende Flexion in Verbindung mit der Präposition <i>mit</i> (+ Dativ); zielsprachlich wäre z.B. mit <i>unserer großen Familie</i> C. ggf. interlingual – Interferenz aus dem TÜRK (keine Artikel)</p>
<p>A. <i>wir (...) haben (...) gepicknigt</i> (Z. 10- 11) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb <i>haben</i> + Partizip II) – auch wenn das Lexem an sich nicht korrekt geschrieben ist (siehe Lexik)</p>	

<p>A. <i>Mein Vatter</i> (Z. 11) B. korrekte Flexion der NP bzw. des Artikelworts (Possessivpronomen) – auch wenn das Lexem <i>Vatter</i> an sich nicht korrekt geschrieben ist (siehe Lexik)</p>	
<p>A. <i>Mein Vatter wolte</i> (Z. 11) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Präteritums – auch wenn das Lexem an sich nicht korrekt geschrieben ist (siehe Lexik)</p>	
<p>A. <i>Mein Vatter (...) machte</i> (Z. 12) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Präteritums</p>	
	<p>A. (<i>Mein Vatter machte</i>) zu uns (<i>ein überraschung</i>) (Z. 12) B. Präpositionalobjekt (<i>zu</i> + Dativ) statt nur Dativobjekt (<i>uns</i>) C. interlingual; ITAL: <i>a noi</i> (<i>zu uns</i>), BULG: <i>mi ni</i>, RUSS: ohne Präposition (nur Dat)</p>
	<p>A. (<i>Mein Vatter machte zu uns ein überraschung</i>) und sind (...) <i>gefahren</i> (Z. 13) B. fehlende Realisierung des Personalpronomens <i>wir</i> C. interlingual; ITAL: keine Realisierung der Personalpronomen nötig (außer zur Betonung): <i>siamo andati</i></p>
<p>A. <i>und sind... gefahren</i> (Z. 13) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz, allerdings fehlt in diesem Satz die Realisierung des Personalpronomens <i>wir</i>; korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb <i>sein</i> + Partizip II)</p>	
<p>A. (<i>und sind... gefahren</i>) in ein Hotel (Z. 13) B. korrekte Flexion der NP in Verbindung mit der Wechselpräposition; <i>in</i> + Akk. auf die Frage <i>Wohin?</i></p>	
<p>A. <i>Es war</i> (Z. 14) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Präteritums</p>	
<p>A. (<i>Es war sehr</i>) schön (Z. 14) B. korrekte Nicht-Flexion des Adjektivs in prädikativer Stellung</p>	
	<p>A. <i>haben schpaziert</i> (Z. 14) B. falsches Hilfsverb bei der Perfektbildung; <i>haben</i> statt <i>sein</i></p>

	<p>C. ggf. intralingual (<i>haben</i> als häufigeres Hilfsverb beim Perfekt II); ggf. interlingual? ITAL: <i>abbiamo passeggiato/abbiamo fatto una passeggiata</i> (<i>haben</i> als Hilfsverb), BULG/RUSS bilden die Vergangenheit ohne Hilfsverben.</p>
<p>A. <i>haben schpaziert</i> (Z. 14) B. korrekte Bildung des Partizips II (nur <i>-t</i> ohne <i>ge-</i> am Anfang) – auch wenn das Lexem an sich nicht korrekt geschrieben ist (siehe Lexik)</p>	
	<p>A. <i>warn</i> (Z. 14) B. fehlendes <i>e</i> bei der Konjugation des Verbs <i>sein</i> im Präteritum; <i>waren</i> statt <i>warn</i> C. intralingual (der Schwa-Laut <i>-e</i> ist gesprochen kaum zu hören)</p>
<p>A. <i>warn ein Kaufen</i> (Z. 15) B. korrekte Verbindung einer konjugierten Form des Verbs <i>sein</i> mit einem Verb im Infinitiv - auch wenn das Lexem an sich nicht korrekt geschrieben ist (siehe Lexik)</p>	
<p>A. <i>wir sind (...) geblieben</i> (Z. 15-16) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb <i>sein</i> + Partizip II)</p>	
<p>A. <i>1 Woche</i> (Z. 15) B. Numerale als Artikelwort</p>	
<p>A. (<i>und dan wirder zuruck zu Bulgarien in pazarjik</i>) <i>wider</i> (Z. 16-17) B. mögliche Auslassung in der gesprochenen Sprache; fehlende Realisierung des Perfekts bzw. der Partizips II: <i>gefahren</i></p>	<p>C. intralingual; möglich in der gesprochenen Sprache</p>
<p>A. <i>Nach ein paar Tagen oder Wochen</i> (Z. 17-18) B. korrekte Flexion der NP in Verbindung mit der temporalen Präposition <i>nach</i> (+ Dativ) + korrekte Nicht-Flexion des Indefinitpronomens + korrekte Pluralbildung mit Dativmarkierung (<i>-n</i>)</p>	
<p>A. <i>sind wir (...) zuruck geflogen</i> (Z. 18-19) B. korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz + korrekte Bildung des Perfekts (Hilfsverb <i>sein</i> + Partizip II) - auch wenn das Lexem (Partizip II) an sich</p>	

nicht korrekt geschrieben ist (siehe Lexik)	
A. <i>Für mich</i> (Z. 20) B. Präposition <i>für</i> + Akk.	
	A. <i>für mein Schwester</i> (Z. 20) B. nicht korrekte Flexion der NP bzw. des Artikelworts (Possessivpronomen) C. evtl. interlingual: TÜRK: keine Genusmarkierung an den Possessivpronomen (<i>kızkardeşim</i> = <u>mein</u> Schwester)
A. <i>für meine Eltern</i> (Z. 20) B. Präposition <i>für</i> + Akk. + korrekte Flexion der NP bzw. des Artikelworts (Possessivpronomen)	
	A. <i>wars</i> (<i>sehr schöne Sommerferien</i>) (Z. 21) B. fehlende Subjekt-Verb-Kongruenz im Plural C. intralingual Performanzfehler? Im Text „Es war“ (also im Plural) mehrmals vorhanden, jedoch nicht im Plural
A. <i>sehr schöne Sommerferien</i> (Z. 21) B. korrekte Flexion der NP bzw. des Adjektivs (in Verbindung mit einem Adverb) + korrekte Pluralbildung	

Kategorie: Lexik/(+ Orthografie)

zielsprachlich (+)	nicht zielsprachlich (-)
A. <i>Sommerferien</i> (Überschrift) B. korrekte Bildung des Kompositums	
A. <i>Sommerferien</i> (Z. 1) B. korrekte Bildung des Kompositums	
A. <i>nach (Bulgarien)</i> (Z. 2) B. korrekte Präposition zur Angabe einer Richtung in Verbindung mit einer Stadt oder einem Land, das keinen Artikel trägt	
A. <i>dort</i> (Z. 3) B. lokales Adverb; Bezug auf <i>Bulgarien</i> (Z. 2); Textkohäsion	
	A. <i>angelandet</i> (Z. 3) B. nicht zielsprachliches Partizip II; <i>angelandet</i> statt <i>gelandet</i> C. wahrscheinlich: Mischung aus <i>angekommen</i> und <i>gelandet</i> ; intralingual (Auch wenn die deutsche Sprache das Lexem „anlanden“ aufweist, ist nicht anzunehmen, dass die Lernerin dieses kennt und aktiv verwendet, da es sehr spezifisch ist. Sollte dies doch der Fall sein, ist hier anzumerken, dass man mit dem Schiff und nicht mit dem Flugzeug „anlandet“.)
	A. <i>in ein Kleinen (Dorf)</i> (Z. 5) B. Groß- statt Kleinschreibung des Adjektivs C. intralingual (?) Performanzfehler (?) Andere Adjektive (die nicht mit -k anfangen, sind korrekterweise klein geschrieben). Hier scheint der Buchstabe -k ein Problem darzustellen (siehe Z. 5,5, 11, 15, 17, 19)
A. <i>nach Pazarjik</i> (Z. 5) B. korrekte Präposition zur Angabe einer Richtung bzw. Angabe eines Ortes; Antwort auf die Frage <i>Wohin?</i>	
	A. <i>wunder schön</i> (Z. 6) B. nicht korrekte Schreibweise des Adjektivs; Getrennt statt zusammen

	<p>C. intralingual, da das Adjektiv aus zwei Lexemen besteht. Kompetenzfehler (siehe auch: Z. 12, 15)</p>
<p>A. <i>wunder schön</i> (Z. 6) B. Realisierung des Umlautzeichens</p>	
<p>A. <i>(alle) Bekannten</i> (Z. 7) B. Großschreibung des nominalisierten Adjektivs</p>	
	<p>A. <i>(Es war) schon (zu sehen)</i> (Z. 7) B. fehlende Realisierung des Umlautzeichens C. Performanzfehler (korrekt in Z. 6, 14, 21)</p>
	<p>A. <i>(wo meine Eltern) gewachsen (sind)</i> (Z. 8) B. nicht korrektes Lexem; fehlendes Präfix; <i>gewachsen</i> statt <i>aufgewachsen</i> C. ggf. intralingual (sehr ähnliche Lexeme mit ähnlicher Bedeutung); ggf. auch interlingual ITAL: <i>crescere</i> (kein Unterschied zwischen <i>wachsen</i> und <i>aufwachsen</i>), RUSS: <i>vyrastat'</i> (schwer eindeutig zu übersetzen, kann <i>aufwachsen</i> aber auch <i>wachsen</i> sein)</p>
	<p>A. <i>nach paar Tagen</i> (Z. 8-9) B. Kleinschreibung im Satzanfang C. Fehlende Interpunktion beim vorigen Satz</p>
	<p>A. <i>nach paar Tagen</i> (Z. 8-9) B. fehlender Teil des Indefinitpronomens; <i>paar</i> statt ein <i>paar</i> C. Hinweis auf <i>Interlanguage</i> korrekte Realisierung in Z. 17</p>
	<p>A. <i>gepicknigt</i> (Z. 11) B. nicht korrekte Schreibweise des Lexems (Partizip II); <i>gepicknigt</i> statt <i>gepicknickt</i> C. intralingual</p>
	<p>A. <i>Vatter</i> (Z. 11) B. nicht korrekte Schreibweise des Lexems (doppelte Realisierung des Konsonanten); <i>Vatter</i> statt <i>Vater</i>; C. intralingual; wahrscheinlich in Analogie zu <i>Mutter</i></p>

	<p>A. wolte (Z.11) B. nicht korrekte Schreibweise des Lexems (fehlende Doppelrealisierung des Konsonanten <i>l</i>); C. intralingual; wahrscheinlich ist der Infinitiv <i>wollen</i> falsch erworben worden</p>
	<p>A. <i>über raschung</i> (Z. 12) B. nicht korrekte Schreibweise des Lexems; Getrennt statt zusammen C. intralingual, da <i>über</i> auch allein stehen kann Kompetenzfehler (siehe auch: Z. 6, 15))</p>
	<p>A. <i>über raschung</i> (Z. 12) B. Klein- statt Großschreibung des Nomens C. interlingual Kompetenzfehler</p>
	<p>A. (<i>und sind</i>) <u>zu</u> <i>Izmir</i> (<i>gefahren</i>) (Z. 13) B. falsche Präposition zur Angabe einer Richtung bzw. Angabe eines Ortes; C. intralingual: DEUT: <i>zu Lidl/Aldi</i> Interlanguage (siehe auch: korrekt in Z. 2, 5); auch interlingual möglich: ITAL: <i>a Izmir</i> (<i>a</i> ist oft <i>zu</i>), BULG/RUSS: Präposition nicht 1:1 übersetzbar bzw. Präposition „<i>v</i>“ kann für <i>nach/zu/in/an/auf</i> etc. benutzt werden, TÜRK: <i>Izmir'e</i> (<i>e</i> bzw. <i>a</i> drückt eine Richtungsangabe aus. Diese steht dann im Dativ).</p>
<p>A. <i>schön</i> (Z. 14) B. Realisierung des Umlautzeichens</p>	
	<p>A. <i>schpaziert</i> (Z. 14) B. falsche Schreibweise des Lexems (Partizip II); <i>schpaziert</i> statt <i>spaziert</i> C. intralingual; entsprechend der Phonetik</p>
	<p>A. <i>warn</i> (Z. 14) B. nicht korrekte Schreibweise des Lexems (Verbs); fehlendes <i>e</i>; <i>warn</i> statt <i>waren</i> C. intralingual; wahrscheinlich durch den Schwa-Laut <i>-e</i> bei <i>waren</i> entstanden</p>
	<p>A. (<i>warn</i>) <i>ein Kaufen</i> (Z. 15) B. nicht korrekte Schreibweise des Lexems (Verb im Infinitiv); <i>ein Kaufen</i> statt <i>einkaufen</i></p>

	<p>C. intralingual, da das Verb aus zwei Lexemen besteht Kompetenzfehler (siehe auch: Z. 6, 12)</p>
	<p>A. (<i>ein kaufen</i>) <i>Und</i> (Z. 15) B. falsche Schreibweise der Konjunktion; Groß- statt Kleinschreibung im Satz C. Performanzfehler; korrekt in Z. 12, 13, 16, 20, 20</p>
	<p>A. <i>dan</i> (Z. 16) B. nicht korrekte Schreibweise des Lexems (fehlende Doppelrealisierung des Konsonanten <i>n</i>); C. Hinweis auf Interlanguage (Phänomen korrekt in Überschrift, Z. 1, 7, 7, 21)</p>
	<p>A. <i>wirder</i> (Z. 16) B. falsche Schreibweise; <i>wirder</i> statt <i>wieder</i> C. intralingual; ähnlicher Laut wie bei der letzten Silbe des Wortes Kompetenzfehler (siehe auch: Z. 17, 18)</p>
	<p>A. <i>zuruck</i> (Z.16) B. fehlende Realisierung des Umlautzeichens; <i>zuruck</i> statt <i>zurück</i> C. intralingual Kompetenzfehler (siehe auch: Z. 19)</p>
	<p>A. <i>zu (Bulgarien)</i> (Z. 16) B. falsche Präposition zur Angabe einer Richtung bzw. Angabe eines Ortes; C. intralingual Interlanguage (siehe auch: korrekt in Z. 2, 5, 13); ggf. interlingual: TÜRK: <i>Bulgaristan'a</i> (<i>e</i> bzw. <i>a</i> drückt eine Richtungsangabe aus. Diese steht dann im Dativ)</p>
<p>A. <i>Pazarjik</i> (Z. 17) B. Großschreibung des Eigennamens</p>	
	<p>A. <i>wider</i> (Z. 17) B. falsche Schreibweise; fehlendes <i>e</i>; <i>wider</i> statt <i>wieder</i> C. intralingual</p>
<p>A. (<i>nach</i>) <u><i>ein paar</i></u> (<i>Tagen</i>) (Z. 17) B. Kleinschreibung des Artikelwortes (Indefinitpronomen)</p>	
	<p>A. <i>wirder</i> (Z. 18) B. falsche Schreibweise; fehlendes <i>e</i>; <i>wider</i> statt <i>wieder</i></p>

	C. intralingual; ähnlicher Laut wie bei der letzten Silbe des Wortes Kompetenzfehler
A. (<i>wirder</i>) <i>Nach</i> (<i>Deutschland</i>) (Z. 18) B. korrekte Präposition zur Angabe einer Richtung bzw. Angabe eines Ortes; Antwort auf die Frage <i>Wohin?</i> C. Interlanguage! (siehe auch: Z. 2, 5, 13, 16)	
	A. (<i>wirder</i>) <i>Nach</i> (<i>Deutschland</i>) (Z. 18) B. falsche Schreibeise; Groß- statt Kleinschreibung der Präposition; <i>Nach</i> statt <i>nach</i> C. ?
	A. <i>zuruck</i> (Z. 19) B. fehlende Realisierung des Umlautzeichens; <i>zuruck</i> statt <i>zurück</i> C. interlingual: ITAL/BULG/RUSS: Keine Umlautbuchstaben; Kompetenzfehler (siehe auch: Z. 16)
	A. <i>zuruck geflogen</i> (Z. 19) B. fehlende Realisierung des Umlauts; <i>zuruck</i> statt <i>zurück</i> C. ? Kompetenzfehler (siehe auch: Z. 16, 19)
A. <i>schöne</i> (<i>Sommerferien</i>) (Z. 21) B. Realisierung des Umlautzeichens	

Kategorie: Allgemeines

zielsprachlich (+)	nicht zielsprachlich (-)
	<p>A. ((...) <i>wo mein Eltern gewachsen sind</i>) <i>nach paar Tagen</i> (Z. 8-9)</p> <p>B. Interpunktion zwischen den beiden Sätzen fehlt (und somit auch die Großschreibung von <i>nach</i> (siehe Lexik)</p> <p>C. Hinweis auf Interlanguage</p>
	<p>A. <i>Es war sehr schön</i>) <i>haben schpaziert</i> (Z. 14)</p> <p>B. fehlendes Komma bei der Aufzählung</p> <p>C. Hinweis auf Interlanguage</p>
	<p>A. (<i>schpaziert</i>) <i>warn ein Kaufen</i> (Z. 14-15)</p> <p>B. fehlendes Komma bei der Aufzählung</p> <p>C. Hinweis auf Interlanguage</p>

Schritt 6) Ergänzung der sprachlichen Stärken und ausführliche Formulierung von Förderbereichen

Weitere sprachliche Stärken

Syntax:

- V2-Stellung im HS (auch mit Inversion)
- Satzklammer (Hilfsverb + Infinitiv) überwiegend zielsprachlich
- Verwendung von zu-Konstruktion (auch wenn nicht immer zielsprachlich)

Morphologie

- Subjekt-Verb-Kongruenz
- Perfektbildung mit *sein* als Hilfsverb
- Stellung der Adjektive innerhalb der NP
- Nicht-Flexion des Adjektivs in prädikativer oder adverbialer Stellung

Lexik (+Orthographie)

Großschreibung der Nomen bzw. Eigennamen (29x korrekt)

Zu fördernde Bereiche

Syntax:

- Satzklammer (Vertiefung)
- zu-Konstruktionen (sowie die Verbindung hier zu den Satzklammern)

Morphologie:

- Realisierung sowie Deklination der Artikelwörter (Possessivpronomen, bestimmter und unbestimmter Artikel...); siehe Details bei *Interlanguage*

Lexik (+Orthographie):

- Groß- und Kleinschreibung von manchen Buchstaben: *k, K; p, P*
- Realisierung des Umlautzeichens bei *zurück* und *schon* (statt *schön*)
- Zusammenschreibung bei zusammengesetzten Lexemen: *wunder schön* (Z. 6), *über raschung* (Z. 12), *ein Kaufen* (Z. 15); *zuruck geflogen* (Z. 19)
- korrekte Orthographie bei wieder: *wirder* (Z. 16); *wider* (Z. 17); *wirder* (Z. 18)
- **nach** + Land (ohne Artikel); **nach** + Stadt; siehe Details bei *Interlangauge*
- Vertiefung von Lexemen mit einem Doppelkonsonanten; siehe Details bei *Interlanguage*

Allgemeines

- Interpunktion; siehe Details bei *Interlanguage*

Hinweise auf *Interlanguage*

- Satzklammer:
 - 6 x zielsprachlich (Z. 2-3, 3, 4, 13, 16, 17-19)
 - 2 x nicht zielsprachlich (Z. 7, 9-10)
- Interpunktion:
 - 11x korrekt (Z. 2, 3, 5, 5, 7, 11, 13, 15, 17, 19, 21)
 - 5 x falsch (Z. 7, 8, 10, 14, 14)
- Artikelwörter innerhalb der Nominalphrasen:
 - 5 x nicht vorhanden (Z. 4, 4, 8-9, 9, 10)

5 x vorhanden, aber falsch dekliniert (Z. 2, 5, 6, 8, 20)

10 x vorhanden, korrekt dekliniert (Überschrift, Z. 1, a, 4, 7, 11, 15, 17-18, 20, 21)

- *nach ein paar* + Substantiv:

1 x zielsprachlich (Z. 17-18)

1x nicht zielsprachlich (Z. 8-9)

- *nach* + Land/Stadt als Antwort auf die Frage *Wohin?*

4 x korrekt (Z. 2, 5, 11-12, 18)

2 x falsch (Z. 13, 16)

- Lexeme mit einem Doppelkonsonanten:

5 x korrekt (Überschrift, Z. 1, 7, 7, 21)

3 x falsch (Z. 11, 11, 16)