

Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler

Wilhelm Grießhaber

Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit der Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Es geht zunächst um Grundlagen der Textbeurteilung und Verfahrensweisen der Bewertung. Anschliessend wird gezeigt, wie Zweitsprachkenntnisse mithilfe einer sogenannten Profilanalyse ermittelt und in die Beurteilung miteinbezogen werden können. Danach werden weitere Kriterien und Verfahren zu Aspekten der satzübergreifenden Textbeschaffenheit sowie zu Umfang und Tiefe des zweitsprachlichen Wortschatzes behandelt. Auf dieser Grundlage wird die schrittweise Beurteilung von sehr frühen Texten und von Texten in späteren Schuljahren anhand von Beispielen erläutert. Abschliessend werden auf der Basis der Textbeurteilung Überlegungen zur Förderung vorgestellt.

Schlüsselwörter

Erstsprache, Zweitsprache, Profilanalyse, Erwerbsstufe, Literalität, Wortschatz

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Wilhelm Grießhaber, Sprachenzentrum der WWU Münster, D-48149 Münster, griesha@uni-muenster.de

Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler

Bei der Beurteilung von zweitsprachlichen Texten spielt der Status der Sprache eine wichtige Rolle, nämlich ob es sich um Texte ein- oder mehrsprachiger SchülerInnen handelt. Diese Aspekte stehen im Zentrum des Beitrags. Eingangs werden Grundlagen der Textbeurteilung und Verfahrensweisen der Bewertung angesprochen (§1). Sodann werden als wichtige Beurteilungsdimension unterschiedliche Niveaus von Zweitsprachkenntnissen und ihrer Ermittlung mit der Profilanalyse vorgestellt (§2.1). Aspekte der satzübergreifenden Textbeschaffenheit werden mit Literalitätskriterien der Beurteilung zugänglich gemacht (§2.2). Anschliessend werden Umfang und Tiefe des zweitsprachlichen Wortschatzes behandelt (§2.3). Auf dieser Grundlage wird die schrittweise Beurteilung von sehr frühen Texten und von Texten in späteren Schuljahren anhand von Beispielen erläutert (§3). Abschliessend werden auf der Basis der Textbeurteilung Überlegungen zur Förderung vorgestellt (§4).

1 Allgemeine Beurteilungskonzepte und zweitsprachliche Texte

Zweitsprachliches Schreiben kann sich recht deutlich vom (gewohnten) erstsprachlichen unterscheiden. Bei der Beurteilung von Texten fällt es nicht leicht, dies angemessen zu berücksichtigen. Deutschdidaktische Bewertungsvorschläge blenden dies in der Regel aus und orientieren sich primär an einsprachigen SchülerInnen und standardsprachlichen Normen, wofür besonders Orthographie und Grammatik stehen. Als Referenz bei der Beurteilung des Ausdrucks und Wortschatzes dienen deutschsprachige MuttersprachlerInnen.

In der Didaktik werden Texte auf verschiedenen Ebenen betrachtet und beurteilt (z.B. das Zürcher Textanalyseraster von Nussbaumer & Sieber, 1994). Typischerweise wird für jede Ebene der Grad der Annäherung an eine Zielgröße ermittelt und numerisch ausgedrückt. Die Einzelwerte werden sodann aufsummiert und charakterisieren den Text. In der Regel gibt es drei Wertetypen: einen für einzelne Kriterien, eine Teilsumme für mehrere Einzelwerte eines Bereichs und eine Gesamtsumme für den gesamten Text. Beispiele sind z.B. Becker-Mrotzek & Böttcher (2012) mit fünf Bereichen und insgesamt 12 Teilbereichen, oder das Kassetten KoText-Projekt (Kruse et al., 2012), das das Zürcher Raster weiterführt. Mit unterschiedlich vielen Punkten können die Bereiche im Gesamtwert gewichtet werden (z.B. Fix & Melenk, 2002). Das in diesem Beitrag (in §2.2) vorgestellte Literalitätsprofil arbeitet mit zehn gleich gewichteten Kriterien. Unter Literalität werden dabei satzübergreifende textstrukturierende Mittel verstanden, z.B. eine Überschrift oder die Kohärenzherstellung mit Anaphern (Personalpronomina der 3. Person).

Merkmale zweitsprachlicher Texte wurden in mehreren Forschungsprojekten untersucht. Das Forschungsinteresse bedingt sehr differenzierte Beschreibungsinstrumente, die im Schulalltag nicht anwendbar sind. In der Regel werden Texte mehrsprachiger SchülerInnen mit denen von einsprachigen deutschen verglichen, meist auf der Sekundarstufe (z.B. Knapp, 1997; Ott, 2000). Dem wenig erforschten Bereich der frühen Schriftsprachvermittlung bis zum Ende der vierten Grundschulklasse widmet sich der vorliegende Beitrag, der im Interesse einer möglichst frühen Förderdiagnose schon Texte aus dem ersten Schulhalbjahr berücksichtigt. Die Grundlage der Ausführungen bilden Erhebungen im Förderprojekt "Deutsch & PC", in dem an drei Grundschulen mit insgesamt neun Parallelklassen zwei Jahrgänge über die gesamte Grundschulzeit hinweg begleitet wurden (Deutsch & PC, 2001-2006)¹. Nach dem Status der Familiensprachen werden im Folgenden drei Gruppen unterschieden: monolinguale deutschsprachige SchülerInnen, mehrsprachige SchülerInnen insgesamt und türkischsprachige SchülerInnen als Teilgruppe der mehrsprachigen. Zusätzlich wird das Niveau der Deutschkenntnisse erfasst und berücksichtigt.

Zweitsprachliches Schreiben kann sich in folgenden Bereichen vom erstsprachlichen unterscheiden (Grießhaber 2010, 219ff.): durch einen geringeren zweitsprachlichen Wortschatz und damit verbunden einem geringeren Textumfang; durch eine geringere Differenziertheit und Textverwobenheit sowie durch eine geringere syntaktische Integration; differente erstsprachliche Wissensbereiche können die Konstruktion und die Gestaltung der Texte beeinflussen und zur Verwendung unterschiedlicher Erklärungsmuster und

¹ Den LehrerInnen und SchülerInnen des Förderprojekts "Deutsch & PC", das mit finanzieller Unterstützung der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung durchgeführt wurde, gilt mein Dank. Beatrix Heilmann danke ich für ihre Tipps.

Begründungen führen; die Übertragung grammatischer Muster in die Zweitsprache kann zu missverständlichen Formulierungen oder inhaltlichen Brüchen führen.

Für die Beurteilung und Förderung sind besonders gegenseitige Abhängigkeiten zwischen dem allgemeinen Stand der Deutschkenntnisse und der Schriftlichkeit relevant. So können bessere Zweitsprachkenntnisse auch ohne gezielte Vermittlung von Schreibtechniken und -strategien zu besseren Texten führen, während bei expliziten Schreibschwächen auch Schreibtechniken zu fördern sind. Nach den bisherigen Forschungsergebnissen hängt die Schriftlichkeit sowohl von den Zweitsprachkenntnissen als auch von den Schreibkompetenzen ab. Das Verhältnis ist individuell verschieden und entsprechend individuell zu ermitteln. Ein besonders kritischer Bereich sind frühe rezeptive Erfahrungen mit Schriftlichkeit. Vorschulische Erfahrungen, z.B. das Vorlesen oder Erzählen von Geschichten in komplexer Sprache, sind eine gute Grundlage für den Erwerb produktiver Schriftlichkeit. Fehlende Erfahrungen lassen sich noch in der vierten Klasse (auch bei deutschsprachigen SchülerInnen) in Schreibungen erkennen, die sich an der mündlichen Alltagskommunikation orientieren.

2 Grundlegende Parameter zur Textbeurteilung

Als Grundlage zur Beurteilung von Texten werden in diesem Abschnitt zunächst grundlegende Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung (s. Grießhaber 2014) vorgestellt, insofern in diesem Beitrag die Besonderheiten des Schreibens in der Zweitsprache im Fokus stehen. Aus Forschungsergebnissen zum Zweitspracherwerb wurde mit der Profilanalyse ein Werkzeug entwickelt, mit dem sich die syntaktische Komplexität eines Textes schnell und zuverlässig ermitteln lässt (Grießhaber, 2013; Heilmann, 2012). Die Ergebnisse der Analyse lassen sich didaktisch zur Zweitsprachförderung nutzen. Ebenfalls auf der Basis von empirischen Forschungen wurde ein Verfahren zur Bestimmung der Literalität erzählender Texte für die Grundschule erarbeitet, das Hinweise auf Schwächen und Förderbedarf in der satzübergreifenden Textgestaltung gibt (Grießhaber 2012). Zum Abschluss wird betrachtet, wie sich der Wortschatz zu den Zweitsprachkenntnissen und zur Literalität verhält. Für die Textbeurteilung wird exemplarisch die Erfassung des Wortschatzes in Wortfeldern vorgestellt.

2.1 Syntaktische Komplexität

Deutschkenntnisse sind eng mit der Stellung von Verben, bzw. Verbteilen verknüpft, wie zahlreiche empirische Studien gezeigt haben. Insbesondere die Verbstellung hat sich als zuverlässiger Indikator für die Deutschkenntnisse erwiesen. Mit vier grundlegenden und zwei weiterführenden Stellungsmustern sowie syntaktisch bruchstückhaften Äußerungen lassen sich deutschsprachige Äußerungen komplett erfassen (s. den Überblick in Tabelle 1 mit Beispielen).

Stellungsmuster	Vorfeld	Finitum / Konjunktion	Mittelfeld	Nachfeld
6 Integration	<i>Sie*</i>	<i>will</i>	<i>den [von Hans empfohlenen] Roman</i>	<i>kaufen.</i>
5 Insertion	<i>Sie*</i>	<i>hat</i>	<i>den Krimi [, der* ihr so gut gefällt,]</i>	<i>gelesen.</i>
4 Nebensatz	<i>...,</i>	<i>dass</i>	<i>sie* ins Theater</i>	<i>geht.</i>
3 Inversion	<i>Danach</i>	<i>geht</i>	<i>Maria* nach Hause.</i>	
	<i>Wen</i>	<i>will</i>	<i>Maria*</i>	<i>treffen?</i>
2 Separation	<i>Maria</i>	<i>kommt</i>	<i>um 8 Uhr</i>	<i>an.</i>
	<i>Maria*</i>	<i>will/muss</i>	<i>ins Theater</i>	<i>gehen.</i>
1 Finitum	<i>Maria*</i>	<i>geht</i>	<i>ins Kino.</i>	
0 Bruchstücke	<i>Danke!</i>			

Tabelle 1: Wortstellungsmuster, * Subjekt

Diese Muster werden in aufsteigender Reihenfolge von einfachen zu komplexen Mustern erworben, wobei sich diese Erwerbsreihenfolge auch durch Unterricht nicht wesentlich verändern lässt. Die Muster eignen sich zur schnellen und zuverlässigen Ermittlung der syntaktischen Komplexität eines Textes und der Deutschkenntnisse. Dazu werden im ersten Schritt komplexe Sätze in minimale satzwertige Einheiten (MSE) zerlegt. Anschliessend wird nach Tabelle 1 die Profilstufe jeder MSE ermittelt (B1 und Tabelle 2).

Neben dem Markt
 Max ging gerade mit seiner Mutter einkaufen.
 Daneben stand ein Polizist und notierte sich
 etwas. Max zeigte ihm von hinten eine lange
 Nas, da sagte seine Mutter: „Hör auf damit!“
 Hallo Max! Schrie Marc der gerade mit seinem
 Fahrrad neben Max und seiner Mutter vorbei fuhr.
 ... der gerade mit seinem Fahrrad neben Max und seiner Mutter vorbei fuhr.

(B1) Text zum Bildimpuls LANGNASE, Ende dritte Klasse, LALA, L1 Deutsch

Bei der Durchführung wird den minimalen satzwertigen Einheiten jeweils die passende Profilstufe zugewiesen. Das Ergebnis der Zerlegung für (B1) zeigt Tabelle 2. Die erste Zerlegung betrifft die Segmente 03 und 04 mit zwei MSE. Obwohl im mit 'und' verbundenen Folgesatz 04 eine Subjektnominalgruppe im Nominativ fehlt, wird die MSE als einfache Äusserung der Stufe 1 gewertet. Das im vorhergehenden Satz thematisch gesetzte Subjekt 'ein Polizist' fungiert auch als Subjekt im folgenden Konjunksatz (s. Hoffmann, 2013). Die zweite Zerlegung betrifft die Trennung des Haupt- und Nebensatzes in den Segmenten 09 und 10 in zwei MSE. Dass die an sich textuell betrachtet komplexe Überschrift 'nur' als bruchstückhafte Äusserung gewertet wird, ist darin begründet, dass bei diesem Analyseschritt strikt nur syntaktische Regeln angewendet werden. Die textuelle Ebene wird getrennt bei den Literalitätswerten berücksichtigt (s.u. §2.2).

S	Äusserungen	4	3	2	1	0
01	Neben dem Markt					x
02	Max ging gerade mit seiner Mutter einkaufen.			x		
03	Daneben stand ein Polizist ...		x			
04	... und notierte sich etwas.				x	
05	Max zeigte ihm von hinten eine lange Nas,				x	
06	da sagte seine Mutter: ...		x			
07	... „Hör auf damit!“		x			
08	Hallo Max! ...					x
09	... Schrie Marc, ...		x			
10	... der gerade mit seinem Fahrrad neben Max und seiner Mutter vorbei fuhr.	x				
Umfang: 10 MSE; Profil:		1	4	1	2	2
Syntaktische Komplexität:		50%		50%		
Erwerbsstufe: 3		↑				

Tabelle 2: LALAs Text (B1) in minimale satzwertige Einheiten (MSE) zerlegt und annotiert

Die Summen der Muster informieren über den Umfang und das Profil des Textes. (B1) besteht aus insgesamt zehn MSE. Das Profil, d.h. die Verteilung der Muster, bildet die syntaktische Struktur des Textes ab. Die syntaktische Komplexität wird mit dem Verhältnis von einfachen Mustern der Stufen 0 bis einschliesslich 2 und von komplexen Mustern ab der Stufe 3 erfasst. (B1) besteht je zur Hälfte aus einfachen und

komplexen Mustern. Aus dem Profil lässt sich die in dem Text erreichte Erwerbsstufe ableiten, die den Stand der Deutschkenntnisse ausdrückt. Als Erwerbsstufe gilt das höchste Muster mit mindestens drei Realisierungen. Dieses Kriterium hat sich in der Erstspracherwerbsforschung bewährt. (B1) erreicht mit vier Inversionen die Erwerbsstufe 3. Die Erwerbsstufe impliziert den Erwerb der niedrigeren Stufen, auch wenn sie aktuell weniger als dreimal realisiert wurden. Über die Erwerbsstufen lassen sich Texte einer Klasse oder mehrerer Klassen miteinander vergleichen. Innerhalb einer Klassenstufe unterscheiden sich die Profile nur gering, während sich dieselben Texte nach Erwerbsstufen deutlich unterscheiden.

Kl.	Σ	ESØ	MSEØ	≥3%	AKK%	AKKV	DAT%	DATV	PT%	PTV	LIØ	DØ
4	118	3,3	29,1	33,6	0,40	91%	0,24	87%	0,51	97%	8,7	3,9
3	122	2,9	19,0	32,8	0,43	86%	0,31	70%	0,35	94%	6,9	3,8
2	126	2,4	15,3	28,7	0,41	86%	0,21	69%	0,22	94%	7,0	3,8
1	119	0,8	5,2	19,8	0,38	71%	0,21	58%	0,06	92%	2,1	4,1

Tabelle 3: Profile in den Klassen 1 bis 4 (Längsschnitt, jeweils dieselben SchülerInnen);

Σ: Anzahl der Texte;

ESØ: Mittelwert der Erwerbsstufen, MSEØ: Mittelwert der MSE, ≥3: durchschnittlicher Anteil komplexer Muster;

AKK/DAT/PT%: Anteil der Akkusative/Dative/Präteritum pro MSE, AKK/DAT/PTV: Prozent korrekter Realisierungen;

LIØ: Mittelwert der Literalitätswerte, DØ: Mittelwerte der Deutschkenntnisse im Urteil der LehrerInnen

Tabelle 3 zeigt für drei Schulen aus dem Frankfurter Innenstadtbereich mit einem sehr hohen Anteil mehrsprachiger SchülerInnen die zentralen Parameter während der ersten vier Grundschuljahre. Fast alle Parameter erhöhen sich von der ersten zur vierten Klasse mit Ausnahme der Literalitätswerte (s.u. §2.2) und der Deutschkenntnisse. Bei den Dativen verbessert sich der Korrektheitsgrad (ohne Berücksichtigung orthographischer Abweichungen) fast gleichmässig über die Klassen, so dass sich dieser Wert zur Beurteilung eignet. Insbesondere zeigt eine unterdurchschnittliche Korrektheit einen größeren Einfluss der Mündlichkeit. In der hohen Steigerung des Präteritumanteils spiegelt sich die Verwendung des Präteritums als vorwiegendes Erzähltempus. Entgegen der gefühlten hohen Zahl falscher Tempusbildungen, z.B. 'gehte' statt 'ging', ist die Korrektheitsquote recht hoch und scheidet damit für die Textbeurteilung aus. Die von den LehrerInnen für jeden Schüler eingeschätzten Deutschkenntnisse (nicht die Deutschnoten) in Spalte DØ variieren kaum. Sie zeigen eher den Erfüllungsgrad einer von Klasse zu Klasse ansteigenden Norm. Insgesamt zeigen die Daten, dass sich sprachliche und literale Merkmale nicht strikt parallel entwickeln. Es ist eher so, dass bei Fortschritten in einem Bereich andere Bereiche auf dem erreichten Niveau verharren.

Tabelle 4 zeigt die klasseninterne Aufschlüsselung der Parameter nach Erwerbsstufe und Sprachstatus. LALAs Text (B1) ist für die Erwerbsstufe 3 zu kurz. Da der Anteil komplexer Konstruktionen andererseits sogar über der Erwerbsstufe 4 liegt, handelt es sich um einen zwar kurzen, aber grammatisch komplexen Text. Der Literalitätswert befindet sich mit 7,5 im allgemeinen Bereich. In Tabelle 4 ist die Bedeutung der mit der Profilanalyse ermittelten Deutschkenntnisse für die Gestaltung und Beurteilung der Texte deutlich zu erkennen.

ES/L1	%	ESØ	MSEØ	≥3%	AKK%	AKKV	DAT%	DATV	PT%	PTV	LIØ	DØ
4	24,6		27,8	40,7	0,44	90%	0,29	71%	0,36	94%	7,8	3,9
3	51,6		17,7	37,6	0,41	85%	0,32	71%	0,38	95%	7,3	3,8
2	13,9		13,6	13,5	0,53	79%	0,36	70%	0,31	94%	5,8	3,8
1	9,8		12,1	14,8	0,42	75%	0,33	62%	0,20	89%	4,3	3,6
DEU	22,1	2,9	17,5	34	0,41	91%	0,31	78%	0,38	98%	7,4	4,2
MSP	77,9	2,9	19,5	32	0,44	84%	0,31	68%	0,35	93%	6,7	3,7
TRK	24,6	3,1	17,1	37	0,45	77%	0,33	64%	0,32	94%	7,2	3,5
ges.	122	2,9	19,0	32,8	0,43	86%	0,31	70%	0,35	94%	6,9	3,8

Tabelle 4: dritte Klasse im Querschnitt nach Erwerbsstufen & Erstsprachen;

DEU: einsprachig Deutsch, MSP: mehrsprachig einschliesslich Türkisch, TRK: Türkisch; AKK/DAT/PT%: Anteil pro MSE;

AKK/DAT/PTV: Prozent korrekter Realisierungen

LIØ: Mittelwert der Literalitätswerte, DØ: Mittelwerte der Deutschkenntnisse im Urteil der LehrerInnen

Die Aufschlüsselung der Daten nach Erstsprachen zeigt einige unerwartete Ergebnisse. Die türkischen SchülerInnen (L1 TRK) erreichen bei einigen Parametern sogar die höchsten Werte, während Textlänge, Korrektheit und Deutschkenntnisse unterdurchschnittlich sind. In den besseren Werten der deutschsprachigen SchülerInnen bei der Korrektheit und der Literalität zeigen sich wohl besondere erstsprachliche Kompetenzen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich auch unter den deutschsprachigen SchülerInnen schwache befinden, während umgekehrt einige der mehrsprachigen SchülerInnen zur Spitzengruppe zählen. Der Status des Deutschen als Erst- und Zweitsprache genügt demnach nicht als Indikator für die Textqualität, wohingegen das Niveau der Deutschkenntnisse nach Erwerbsstufen eine differenziertere Grundlage für die Einschätzung der Texte bietet.

2.2 Literalität als Beurteilungsgröße

Eine wichtige Dimension schriftlicher Erzählungen betrifft satzübergreifende und textstrukturierende Mittel. Auch die Lenkung des Rezipienten durch eine klare Situierung des Geschehens und eine Bestimmung der Hauptaktanten bestimmen die Textqualität. Zur Rezipientensteuerung zählt weiterhin die Herausarbeitung des Relevanzpunkts der Geschichte. Der Relevanzpunkt kann der sog. Höhepunkt sein, muss es aber nicht. Entscheidend ist, dass dem Rezipienten die Relevanz des Erzählten verdeutlicht wird. Schließlich spielen die innere Kohärenz der Ereignisse und die Darstellung der Emotion der Beteiligten eine wichtige Rolle. Zur Ermittlung dieser Kriterien liegt ein Raster mit zehn Punkten vor (s. Tabelle 5, Grießhaber, 2012). Die Kriterien beziehen sich nicht auf einzelne Sätze, sondern auf den ganzen Text.

Kriterium	Beispiel (Text in B1)	
Überschrift: vorhanden – nicht vorhanden	<i>Neben dem Markt</i>	1
Situierung des Geschehens in Raum und Zeit	<i>Markt ... ging gerade einkaufen</i>	1
Rahmensetzung des Geschehens	<i>Einkaufen</i>	1
Protagonisten der vorgegebenen Aktanten	<i>Max, Mutter, Polizist</i>	1
Individualisierung der Hauptaktanten	<i>Max</i>	1
Textgliedernde Mittel: <i>Da kommt ... Darauf ...</i>	<i>da sagte seine Mutter</i>	1
Kohärenz des Textes		1
Verkettung propositionaler Gehalte mit Anaphern (Pronomen der 3. Person, z.B. <i>er, sie, ihm, ...</i>)	<i>... zeigte ihm ...</i>	1
Relevanzpunkt	nur partiell die Ermahnung	0,5
abschliessende Emotionalität		0
Literalitätswert:		8,5

Tabelle 5: Literalitätskriterien, Werte für den Beispieltext (LALA, B1)

Die meisten Kriterien lassen sich klar und einfach ermitteln, z.B. das Vorhandensein einer Überschrift oder die Verwendung einer Anapher (Personalpronomen der 3. Person). Dabei genügt wie bei den textgliedernden Mitteln die einmalige Erfüllung des Kriteriums. Etwas kniffliger ist die Unterscheidung zwischen raumzeitlicher Geschehenssituierung und der Rahmensetzung. Die Rahmensetzung bezieht sich auf eine Charakterisierung des Handelns, z.B. eines Einkaufs oder eines Detektivspiels usw. Die Situierung bezieht sich dagegen auf eine Verankerung in Raum und Zeit. Die Individualisierung der (Haupt-)Aktanten mit Eigennamen erfordert eine mentale Aktivität, bündelt bestimmte Eigenschaften der Aktanten und ermöglicht im Verlauf der Erzählung eine einfache Referenz. Die Anaphern sind ein Indikator für die Verwendung satzübergreifender Kohärenzmittel. Die Erfüllung des Relevanzpunktes ergibt sich oft im Vergleich von einfachen Texten mit einer Folge von Statements mit solchen Texten, in denen ein besonderer Punkt des Geschehens herausgearbeitet ist. Die abschliessende Emotionalität wird gesondert erfasst, weil sich gerade mehrsprachige SchülerInnen oft auf rein äusserliche Merkmale des Geschehens beschränken, ohne die zu erschliessenden Gefühle und Emotionen zu behandeln.

Der zusammenfassende Literalitätswert für LALAs Beispielstext ist recht hoch. Er liegt über dem Durchschnitt der Erwerbsstufe und über dem Durchschnitt der deutschsprachigen SchülerInnen. Die Schreiberin zählt über die vier Grundschuljahre hinweg zur Spitzengruppe.

Die Literalitätswerte werden nicht alle parallel, sondern zeitlich versetzt früher oder später erworben (s. Tabelle 6).

Erwerb:	Kriterien:	Bereiche:
spät:	Emotion, Kohärenz, Individualisierung	innere Zuschreibungen
mittel:	Situierung, Rahmensetzung	äussere Aspekte, Einbettung
früh:	Überschrift, Protagonisten, Relevanzpunkt, Textgliederung, Anaphern	Geschichtenpräsentation

Tabelle 6: Erwerbsfolge der Literalitätskriterien und erfasste Bereiche

Die Literalitätskriterien eignen sich gut zur Textbeurteilung. Der Durchschnittswert steigt von 2,1 in der ersten Klasse auf 8,7 in der vierten Klasse (Tabelle 3). Auch innerhalb einer Jahrgangsstufe steigen die Durchschnittswerte mit den Erwerbsstufen stetig von 4,3 auf 7,8 (s.o. Tabelle 4 für die dritte Klasse). In diesem Bereich zeigen sich deutliche Unterschiede nach den Sprachstatus. Die deutschsprachigen SchülerInnen erreichen den höchsten Wert, knapp vor den türkischen und deutlich vor den mehrsprachigen. Aus den Werten lassen sich auch Schwächen einzelner SchülerInnen und Fördergebiete ableiten.

2.3 Wortschatz – Erfassung und Entwicklungen

Auf der quantitativen Ebene hat sich schon gezeigt, dass mit steigender syntaktischer Komplexität auch der Umfang der Texte zunimmt, und zwar sowohl im Längsschnitt von Klasse zu Klasse als auch innerhalb einer Klassenstufe von Erwerbsstufe zu Erwerbsstufe. Allerdings ist damit noch nicht die Breite oder Tiefe des Wortschatzes erfasst. Dafür gibt es unterschiedliche Verfahren. Quantitativ vorgehende Verfahren, die die Zahl der Lexeme einer Wortart zur Menge unterschiedlicher Lexeme in Beziehung setzen, sind weder alltagstauglich noch aussagekräftig. Zielführender ist die Fokussierung auf einzelne Wortfelder in den Texten. Dabei haben sich die Verben als Indikatoren bewährt (s. Apeltauer, 2008). Die Verben charakterisieren durch ihre Semantik das Geschehen und steuern über die Valenz Zahl und Art der nominalen Mitspieler, und mit bestimmten Ergänzungen bilden sie feste Wendungen, oft mit Einbindung einer Präposition. In zweisprachlichen Texten lassen sich zwei Bereiche unterscheiden. Zweitsprachlernende lassen wichtige Bestandteile fester Wendungen aus und verwenden zu einem Sachverhalt andere, weniger ‘passende’ Verben als einsprachige SchülerInnen.

Insgesamt zeigen sich zwei Abhängigkeitsachsen: Der Status des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache und das Niveau der Deutschkenntnisse, ermittelt über die Erwerbsstufen. Beide korrespondieren mit dem Wortschatz, so dass sich eine Art Vierfeldermatrix ergibt. Das Vorgehen wird am Beispiel einer Episode aus den Texten am Ende der dritten Klasse zum Bildimpuls LANGNASE vorgestellt.

Auf dem Bildimpuls streckt ein kleiner Junge einem Polizisten, der ihm den Rücken zukehrt, die Zunge heraus und dreht/macht ihm eine lange Nase (s. Bild 1). Es wird betrachtet, wie die Schreibenden die verspotternden Handlungen versprachlichen, bei denen mehrere Mitspieler des Verbs zu berücksichtigen sind.



Abbildung 1: Junge, einen Polizisten verspottend; Detail des Bildimpulses LANGNASE (schematische Darstellung Grießhaber nach Meyer & Obrecht, 1995, 31)

Der Junge verspottet den Polizisten mit zwei gleichzeitig ausgeführten Handlungen. In den ‘passenden’ Redewendungen werden jeweils drei Größen versprachlicht: die handelnde Person (NOM), das Organ, mit dem die Handlung ausgeführt wird (AKK) und die Zielperson, der die Handlung gilt (DAT). Tabelle 7 zeigt die Realisierungen getrennt nach Sprachstatus und Deutschkenntnissen. Für eine eingehendere Wortschatzanalyse wurden von insgesamt 122 Texten aus drei Schulen insgesamt 30 SchülerInnen ausgewählt,

von denen am Ende der vierten Klasse je 10 in einem C-Test die Spitzen-, Mittel- und Schlussgruppe bilden. Der C-Test (s. Baur & Spettmann, 2008) gibt ein sehr zuverlässiges Bild zum Zeitpunkt der Datenerhebung. Die Auswahl bildet das gesamte Leistungsspektrum gut ab.

ES	Erstsprache, 07 Texte	Zweitsprache, 21 Texte
4 03 T		<i>machte dem Polizist eine lange Nase streckt seine Zunge Raus streckt die Zunge Raus</i>
3 19 T	<i>zeigte ihm ... eine lange Nas zeigt dem Politzisten eine lange Nase hinterher streckte ihm die Zunge raus Streckt dem Polizist die zunge raus hat ... kramasen gemacht machte Max zu dem Polizist eine gramasse daser den Polizisten bleitikte</i>	<i>zeigt den Polizist eine lange Nase hatte ... dem Polizist die Zunge gezeigt. streckte seine Zunge raus Strrereckte ihm die Zunge raus hat ... dem Polististen die Zunge rausgestreckt hat den Polizist die zunge rauß getreckt streckte den Polizist die Zunge heraus Streckte seine Zunge zeigt in Zunge. zeigt zu den Polizisten wikserzeischen hat der Jn geärgert -</i>
2 04 T		<i>zeigt zu denn Herrn Michael eine große nase hat dem Polizei den zung rausgetreckt macht krimaseen hinter den Polizist -</i>
1 02 T		<i>ergat der Pulitst Macht zu den Polizist ööö</i>

Tabelle 7: Verspottende Handlungen des Jungen; je 10 SchülerInnen der Spitzen-, Mittel- und Schlussgruppe, dritte Klasse im Querschnitt

ES: Erwerbsstufe, ## T: Zahl der Texte auf der Erwerbsstufe

Alle deutschsprachigen Texte liegen auf der Erwerbsstufe 3. Je zwei verwenden eine 'lange Nase zeigen', 'die Zunge rausstrecken' und 'Grimassen machen'. In einem Text wird abstrakt 'beleidigen' verwendet. Orthographisch abweichende Schreibungen, z.B. 'bleitikte', sind ein Anzeichen dafür, dass diese Ausdrücke nicht in ihrer schriftsprachlichen Form präsent sind. Die 21 Texte der mehrsprachigen SchülerInnen verteilen sich auf die Erwerbsstufen 1 bis 4 mit dem Schwerpunkt auf der Erwerbsstufe 3. Die orthographischen Abweichungen sind größer, auf den Erwerbsstufen 1 und 2 ist keine Passage ohne orthographische Abweichungen. Interessant ist auch, dass in je einem Text der Erwerbsstufe 2 und 3 das offensive Handeln des Jungen überhaupt nicht versprachlicht wird. Dies und die lautmalerische Ersatzlösung auf Erwerbsstufe 1 ('öööö machen') zeigt Verbalisierungsprobleme mehrsprachiger SchülerInnen mit geringen Deutschkenntnissen. Die Verwendung von 'Wikserzeichen machen' für eine lange Nase könnte in der Realität zu ernsthaften Missverständnissen führen. Das abstrakte 'beleidigen' wird in keinem mehrsprachigen Text verwendet.

Im Detail zeigen sich große Unterschiede bei der Versprachlichung der Verspottung (s. Tabelle 8). Während in den erstsprachlichen Texten alle drei Größen der Redewendungen korrekt realisiert sind, fehlt bei den zweitsprachlichen in jedem vierten Text der Adressat und in jedem dritten ist der Dativ abweichend realisiert, so dass insgesamt nicht einmal jede zweite Realisierung vollständig und korrekt realisiert ist.

	L1 DEU			MSP		
	DATV	DATf	Ø	DATV	DATf	Ø
‘Zunge‘	2	–	–	3	3	3
‘Nase‘	2	–	–	2	1	–
Realisierungen	100%	–	–	42%	33%	25%

Tabelle 8: Verspottung nach sprachlicher Korrektheit

Legende zu den Dativen: DATV: korrekt, DATf: fehlerhaft, Ø: Dativgröße nicht realisiert

Bei den Realisierungen ist zu berücksichtigen, dass alle 28 SchülerInnen drei Schuljahre in einer deutschen Schule absolviert haben und zum Teil eine intensive Zweitsprachförderung erhalten haben. Einigen schwachen ZweitsprachsprecherInnen fehlt die passende Redewendung überhaupt oder die Kenntnis der schriftsprachlichen Form. Selbst in zwei Texten der Erwerbsstufe 4 fehlt das Objekt der offensiven Handlung.

Neben der Breite und Tiefe des Wortschatzes spielen Wortbildungsverfahren eine zentrale Rolle. Mit der Präfigierung und der Komposition besitzt das Deutsche sehr produktive Verfahren zur Bildung von Lexemen. In den beiden LANGNASE-Texten (B1 LALA, B6 DANÖF) sind die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache deutlich zu sehen. LALAs Text enthält in 8 MSE mit finiten Verben 37,5% trennbare Präfixverben, ‘ein·kaufen’, ‘auf·hören’, ‘vorbei·fahren’, DANÖFs Text dagegen in 12 MSE mit finiten Verben nur 16,7% trennbare Präfixverben, ‘auf·schreiben’, ‘runter·fliegen’. LALA verwendet schriftsprachliche Alltagsverben, während DANÖF zusätzlich zu diesem Register noch das mündliche ‘runter·fliegen’ verwendet. Diese Befunde treffen auf die Texte allgemein zu. Generell verwenden deutschsprachige SchülerInnen weniger verschiedene Verben als die mehrsprachigen, dafür aber die passenden. Dagegen verwenden mehrsprachige SchülerInnen eher grundlegende Kollokationen, z.B. ‘ein Hund bellt/beisst’, statt der zu einem Bildimpuls passenden ‘knurren’ oder ‘schnuppern’. Deshalb sollte der Wortschatzarbeit große Aufmerksamkeit gewidmet werden.

3 Beurteilung von Texten

Bei der Beurteilung von Texten steht die Erfüllung der Schreibaufgabe an allererster Stelle. Wenn, wie in DANÖFs Text in Abbildung 6 unten, statt einer Erzählung eine Beschreibung erstellt wird, wurde das wesentliche Schreibziel verfehlt. Diese Beziehungen zwischen Schreibaufgabe und Text wird mit den hier vorgestellten Mitteln nur indirekt erfasst. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf den Zusammenhängen zwischen den Texten und den (Zweit-)Sprachkenntnissen und deren Einfluss auf die Textproduktion. Da die Zusammenhänge zwischen Deutschkenntnissen und Textqualität mehrschichtig sind, werden weitere Informationen benötigt, insbesondere zur Literalität (s.o. §2.2). Um den Arbeitsaufwand im Unterrichtsalltag in vertretbaren Grenzen zu halten, empfiehlt sich ein gestuftes Vorgehen, bei dem nicht alle Texte gleichmäÙig genau analysiert werden. Nach einer allgemeinen Erfassung aller Texte werden nur die ‘schwachen’ genauer beurteilt. Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie mit den bisher behandelten Kriterien schon wenige Monate nach der Einschulung erste belastbare Informationen zu einem voraussichtlich erhöhten Förderbedarf gewonnen werden können.

3.1 Beurteilung von Texten kurz nach der Einschulung

Schon wenige Monate nach der Einschulung können sehr viele SchülerInnen freie Texte produzieren (s. z.B. Weinhold, 2000), auch wenn etliche noch über einen sehr begrenzten Zeichenvorrat verfügen oder Pseudographeme verwenden. Im Förderprojekt ‘Deutsch & PC’ wurden Anfang Dezember für eine erste Einschätzung der (Schrift-)Sprachkenntnisse Texte zum Bildimpuls NIKOLAUS erhoben. Zu diesem Zeitpunkt spielt die Schriftsprachvermittlungsmethode noch eine große Rolle. In den drei Projektschulen wurden folgende Verfahren angewendet: Lesen durch Schreiben (Reichen) sowie fibelbasiert mit Lollipop und Pus-teblume. In unterschiedlichem Ausmass wurden in allen drei Schulen Anlauttabellen verwendet. Die Beispiele (B2), (B3), (B4) und (B5) zeigen exemplarisch zweitsprachliche Texte von SchülerInnen, deren Schullaufbahn bis zum Ende der 4. Klasse begleitet wurde, so dass ihr späteres Abschneiden mit dem Frühbeginn in Verbindung gebracht werden kann. Da das spätere Leistungsniveau zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht bekannt sind, werden bei der Beurteilung nur die zugänglichen Daten berücksichtigt: die Profilanalyse, die Literalitätswerte und der Anteil orthographisch korrekter Schreibungen (wortbasiert und lautgetreu

ohne Differenzierung nach Gross- und Kleinschreibung). Diese Parameter geben schon Hinweise auf einen besonderen Förderbedarf. Drei der vier SchülerInnen sind zum Zeitpunkt der Texterhebung schriftsprachlich recht schwach.

Der weinachzmann
kam aus dem
Himmel um den
Kinder Geschenke
zugeben er fert
mit den Schlitten
die Rentiere zin

(B2) NIKOLAUS, Dezember 1.Kl.; MUDR, L1 Russisch; Fibel Lollipop
Text: Der Weihnachtsmann kam aus dem Himmel um den Kindern Geschenke zu geben ...

Weihnachtsmann geht mit
Rentier Stern Kind mit Freunden

(B3) NIKOLAUS, Dezember 1.Kl.; CETU, L1 Türkisch; Fibel Lollipop
Erschlossener Text: Weihnachtsmann geht mit Rentier / Stern Kind mit Freunden

ANSCHWANWSN
ANWSN WSN
WSN
ANCHMM

(B4) NIKOLAUS, Dezember 1.Kl.; HIOK, L1 Türkisch; Fibel Pusteblyme; Text: ?

Nikolaus
Baum

(B5) NIKOLAUS, Dezember 1.Kl.; VAVI, L1 Italienisch; Fibel Pusteblyme
Erschlossener Text: Nikolaus Baum

Die drei Parameter ergeben die Werte in Tabelle 10. MUDR erreicht gerade die Erwerbsstufe 1. Sie konnte schon bei Schulbeginn lesen und ist am Ende der vierten Klasse unter den zehn besten SchülerInnen der neun untersuchten Klassen. Sie benötigt keine besondere Förderung. Die Texte von CETU und VAVI enthalten im Unterschied zu HIOK lesbare Einträge. HIOK und CETU befanden sich das ganze erste Schuljahr hindurch in einem intensiven Förderprogramm, die beiden anderen besuchten die normale Stammklasse. Die von den Lehrerinnen auf einer Fünferskala eingeschätzten Deutschkenntnisse (DE) reichen von unterdurchschnittlich (HIOK, 2) bis zum Spitzenwert (MUDR, 5). Am Ende der vierten Klasse befinden sich CETU

und HIOK mit 34 C-Testpunkten (CT4) knapp über der Schlussgruppe und VAVI mit 25 C-Testpunkten in der Schlussgruppe.

Signle:	MSE	Profil	ES	≥3%	ORT%	ÜB	EMO	FÖ	DE	CT4
MUDR	4	P2: 1 / P1: 2 / P0: 1	1	0	62	0	0	N	5	50
CETU	2	P1: 1 / P0: 1	0	0	14	0	0	V	3	34
HIOK	-	-	0	0	0	0	0	V	2	34
VAVI	1	P0: 1	0	0	0	0	0	N	4	25
MW:	3,8	P1: 33% / P0: 52%	0,3	7	25,4	32%	26%	-	3,9	41

Tabelle 10: Beispieltexte zum Bildimpuls NIKOLAUS, erste Klasse, ausgewählte Parameter;

MSE: Anzahl minimaler satzwertiger Einheiten, Profil: P0/P1 #: Anzahl der MSE der entsprechenden Profilstufe;

ES: Erwerbsstufe, ≥3: Durchschnittswert komplexer Muster;

ORT%: Anteil korrekt geschriebener Wörter;

Literalitätswerte: ÜB: Überschrift, EMO: abschließende Emotionalität;

FÖ: Förderstatus: N: Normalunterricht, V: intensive Vollförderung;

DE: Deutschkenntnisse am Schuljahrsende: 1 schwach – 5 gut; CT4: C-Test am Ende der vierten Klasse (Maximum: 60 Punkte); MW: Durchschnittswerte aller SchülerInnen

Nach den C-Testwerten vom Ende der Grundschulzeit verfehlten die Einschätzungen der Lehrpersonen (mit Ausnahme von MUDR und HIOK) das Leistungsvermögen und den Förderbedarf. Während HIOKs Förderbedarf unübersehbar ist, stellt sich CETUs Fall weniger eindeutig dar. Sein Text enthält nicht nur isolierte Nomina, sondern Nominalgruppen mit Präpositionen, andererseits sind die Schreibungen recht rudimentär und rechtfertigen eine entsprechende Förderung. VAVI erhält keine Förderung obwohl der Text syntaktisch unstrukturiert ist und nur zwei isolierte Nomina enthält. Die standardnähere Schreibung hat wohl die Lehrperson zu einer guten Bewertung veranlasst, während umgekehrt die orthographisch stark abweichenden, teilweise nur skelettartigen Schreibungen von CETU basale Grammatikkenntnisse verdecken. Mit der Profilanalyse können grundlegende grammatische Kenntnisse beurteilt werden und in die Entscheidung über Fördermassnahmen eingehen.

Die exemplarisch vorgestellten Texte zeigen, dass zur Ermittlung eines besonderen Förderbedarfs ein einziges Kriterium nicht ausreichend ist. In den frühen Texten wurden in Verbindung mit den späteren Entwicklungen einige Parameter identifiziert, die möglichst viele förderbedürftige SchülerInnen erfassen. Die sechs Kriterien in Tabelle 11 erfassen in den NIKOLAUS-Texten die kritischen SchülerInnen.

Bereich:	Kriterium:	NIKOLAUS MW
Erwerbsstufe	0	0
1 P1 oder höher	1	60%
Anteil komplexer Muster	0%	9%
Orthographie	<50%	19,3
Literalität	Überschrift	0
Literalität	Emotionalität	0

Tabelle 11: Kriterien zur Ermittlung erhöhten Förderbedarfs zum Bildimpuls NIKOLAUS; Dezember erste Kl.

Die Kriterien erfassen mit etwa 30% bis 40% aller Texte nicht nur die besonders förderbedürftigen SchülerInnen, aber sie erfassen nur wenige SchülerInnen, die sich später im Mittelfeld befinden und keine, die später in der Spitzengruppe sind. Umgekehrt werden von den später Schwachen und den zehn Schwächsten jeweils etwa 50% erfasst. Die nicht erfassten Texte der späteren SchlussgruppenschülerInnen sind zum Erhebungszeitpunkt in Teilbereichen besser, z.B. bei den Literalitätswerten oder der Orthographie, nach den Profilwerten jedoch durchaus förderbedürftig. Dies kann bei der Entscheidung besonders gewichtet werden. Das Verfahren ist ein praktikabler Kompromiss zwischen der Erfassung möglichst vieler förderbedürftiger SchülerInnen und der Eingrenzung auf die im Schulalltag förderbaren. Bei der Entscheidung über eine verstärkte Förderung kann eine Profilanalyse mündlicher Erzählungen im Morgenkreis weitere Informationen über die Sprachkenntnisse liefern (Heilmann, 2012), so dass mit einer Kombination aus der Analy-

se früher Texte und mündlicher Äusserungen die förderbedürftigen Kinder recht genau ermittelt werden können.

Am Ende der ersten Klasse genügen zwei Kriterien zur Ermittlung der Förderbedürftigkeit. Zu diesem Zeitpunkt sind Texte kritisch, die über einfache Muster hinaus keine höheren Konstruktionen, z.B. Separationen, enthalten, sowie Texte ohne Anaphern, d.h. Personalpronomen der 3. Person. Wenn ein differenziertes Profil erstellt wurde, kann der Anteil komplexer Muster bei der weiteren Eingrenzung helfen. Das Fehlen komplexer Muster in Verbindung mit den oben genannten zwei Kriterien erfasst fast nur förderbedürftige Kinder und lässt nur wenige aus, die sich aufgrund späterer Entwicklungen als förderbedürftig erweisen.

3.2 Beurteilung von Texten in späteren Phasen

Selbst am Ende der dritten Klasse sind noch viele Texte durch einfache syntaktische Strukturen geprägt. So verbleibt noch jeder vierte Text auf der Erwerbsstufe 1 oder 2. Diese Texte weisen einen beschränkten Wortschatz und eine geringere Literalität bei größeren Abweichungen von der Standardsprache auf. Die SchreiberInnen bedürfen zweifellos einer verstärkten Sprachförderung. Deshalb sollte der Fokus der Textbeurteilung auf diesen schwachen Texten liegen. Umgekehrt bedeutet dies, dass Texte, die mindestens die Erwerbsstufe 3 erreicht haben, nicht im Einzelnen analysiert werden müssen, so dass sich die genauere Beurteilung auf die schwachen Texte konzentrieren kann. In einem gestuften Vorgehen wird zunächst für alle Texte eine schnelle Profilanalyse bis zur Erreichung der Erwerbsstufe 3 durchgeführt. Nach ca. 10 MSE enthalten sprachlich bessere Texte in der Regel schon mindestens drei komplexere Muster, womit die Erwerbsstufe 3 erreicht ist. Damit müssen sie nicht bis zu Ende analysiert werden. So erreicht (B1) bei zehn MSE die Erwerbsstufe 3. Der Text in (B6) unten umfasst insgesamt 13 MSE ohne Inversionen in den ersten zehn MSE. Obwohl er zwei untergeordnete Nebensätze enthält, verfehlt er die Erwerbsstufe 3 in den ersten zehn MSE und erreicht insgesamt die Erwerbsstufe 2. Damit ist ein Förderbedarf gegeben.

Bei den genauer zu analysierenden Texten wird die Profilanalyse bis zu Ende durchgeführt. Anschliessend werden der Anteil komplexer Muster und die Literalitätsparameter ermittelt. Daran kann sich eine Beurteilung des Wortschatzes anschliessen. Mit diesen Informationen werden dann mehrere Aspekte des Textes zur Bestimmung geeigneter Fördermassnahmen beurteilt (dazu s.u. §4).

Bei zweitsprachlichen Texten sollte man bei der Beurteilung zunächst von der sprachlichen Oberfläche, d.h. von den Kasus- und Tempusformen, absehen. Die Profilanalyse abstrahiert bewusst von dieser Ebene, da sie keine zuverlässigen Informationen über den Sprachstand ermöglicht. Ein Auseinanderklaffen zwischen Sprachstand und sprachlicher Korrektheit kann Anlass zur Durchführung eines spezifischen Förderkonzepts sein.

Im Folgenden werden am Text von DANÖF zum Bildimpuls LANGNASE am Ende der dritten Klasse Beurteilungsgesichtspunkte vorgestellt. Von der Klassenlehrerin wird er am Ende der ersten Klasse als aufgeweckt, motiviert und leistungsbereit charakterisiert. Am Ende der dritten Klasse wird festgestellt, dass freies Schreiben noch unterstützt werden müsse. Er erreichte nach einem schwachen Start am Ende der vierten Klasse mit 45 C-Testpunkten die Mitte seines Jahrgangs. Er erhielt während der gesamten Grundschulzeit eine zusätzliche Sprachförderung.

Der Marktplatz 8.70 4

Der Polizist schreibt ^{auf} sachen die
 pariert sind und ein kleiner Junge
 macht grimassen hinter den Polizist.
 und lacht die Mutter ^{lacht} schreit auf
 den jungen weil er zu den
 Polizist grimassen zeigt. und ein
 Junge fährt Fahrrad und geht nach
 herten und fliegt runter. Ein
 Mann geht in ein Fenster das
 sind Bücher ist ein Bücher
 Laden und ~~er~~ will was
 ein Buch kaufen.

(B6) Text zum Bildimpuls LANGNASE, Ende dritte Kl., DANÖF, L1 Kroatisch

Signle	ES	MSE	≥3%	AKK%	AKKv	DAT%	DATv	PT%	PTv	LIØ	DØ
DANÖF	2	13	15	0,54	100%	0,27	33%	0,0	0%	4	4
ES2Ø	2	13,6	13	0,53	80%	0,36	70%	0,31	95%	5,8	3,8
alle	2,9	19,0	32,8	0,43	86%	0,23	70%	0,35	94%	6,8	3,8

Tabelle 11: DANÖF (B6) zum Bildimpuls LANGNASE, dritte Kl.

ES2Ø: Durchschnittswerte der Texte der Erwerbsstufe 2; alle: Durchschnittswerte 3. Klasse

ES: Erwerbsstufe, MSE: Anzahl minimaler satzwertiger Einheiten, ≥3%: Durchschnittswert komplexer Muster;

AKK/DAT/PT%: Anteil pro MSE; AKK/DAT/PTv: Prozent korrekter Realisierungen

LIØ: Mittelwert der Literalitätswerte, DØ: Mittelwerte der Deutschkenntnisse im Urteil der LehrerInnen

DANÖFs Text liegt nach Umfang und Anteil komplexer Muster unter dem Klassendurchschnitt. Der im Präsens verfasste Text verfehlt als Beschreibung die eigentliche Schreibaufgabe, eine Geschichte zu produzieren. Dies zeigt sich auch in den geringen Literalitätswerten, die unter den Durchschnittswerten des Jahrgangs und der Erwerbsstufe liegen. Funktional fehlen dem Text trotz der Überschrift wesentliche erzählerische Verfahren, z.B. eine Rahmensetzung, die Situierung des Geschehens und der Relevanzpunkt sowie die Emotionalität. Die Überschrift ist sehr allgemein, passt aber zu dem Text, einem Bericht über das Geschehen auf einem Marktplatz.

Sprachlich präsentiert sich der Text gemischt. Die Anteile der Akkusative und Dative liegen wie die Korrektheit der Akkusative über dem Durchschnitt des Jahrgangs und der Erwerbsstufe. Dagegen sind die Korrektheitswerte der Dative deutlich unterdurchschnittlich. Die Präteritumswerte sind für den im Präsens verfassten beschreibenden Text nicht aussagekräftig.

Der Text enthält zwei komplexe Konstruktionen, zwei Begründungen mit 'weil' und Finitum in Endstellung mit der Profilstufe 4. Der Anteil komplexer Muster liegt geringfügig über dem Durchschnitt der Erwerbsstufe, aber deutlich unter dem Jahrgangsmittelwert.

Ein weiterer Indikator zur Einschätzung der Sprachkenntnisse ist die Realisierung der Inversion. In dem Text fehlen die für Erzählungen typischen Inversionen, die auch in Beschreibungen häufig für die Verankerung eines Sachverhalts verwendet werden, über den anschliessend näheres ausgeführt wird. Bei einer genaueren Textbeurteilung sollten Inversionen danach erfasst werden, ob der Inversionsauslöser vor dem Finitum semantisch leer ist, z.B. 'Und dann ...' oder gefüllt ist, z.B. 'Nach der Schule ...'. Bei semantisch leeren In-

versionen – oder auch bei fehlenden wie im Beispieltext – ist ein spezifischer Förderbedarf gegeben. Die Inversion ist dann noch nicht voll erworben (s.u. §4.2).

Der Wortschatz ist eher beschränkt. Die Schreibweise ‘griemasen’ für ‘Grimassen’ zeigt schriftsprachliche Wortschatzlücken. ‘Grimasse’ ist im Wörterbuch für die 3. und 4. Klasse enthalten (Sennlaub, 2001) und sollte beherrscht werden. Im nominalen Bereich werden nur die zwei häufig verwendeten Komposita ‘Marktplatz’ und ‘Bücher Laden’ verwendet. Die Getrennschreibung von ‘Bücher Laden’ unterstreicht die geringen Schriftsprachkenntnisse. Das verspottende Handeln des Jungen wird unspezifisch als ‘Grimassen machen’ bezeichnet (s.o. Tabelle 7) und steht für einen geringen Wortschatz. Aus der Verwendung von zwei mündlich häufig gebrauchten Verben mit trennbarem Präfix (‘auf-schreiben’, ‘runter-fliegen’) kann nicht auf die produktive Beherrschung des Verfahrens geschlossen werden, so wie dies bei ‘an-knurren’ der Fall wäre. In ähnlicher Weise genügen zwei Separationsstrukturen nicht als Beleg für die sichere Beherrschung der Verbalklammer.

4 Förderung

Im Rahmen dieses Beitrags lassen sich Fördermassnahmen nur skizzieren. Generell sollte jede Förderung Lernende dort abholen, wo sie sich befinden. Das bedeutet im Idealfall individuell zugeschnittene Massnahmen, die jedoch im Unterrichtsalltag kaum realisierbar sind. Deshalb werden Lernende meistens nach Kenntnissen und Förderbedarfen in (Klein-)Gruppen zusammengefasst oder mit unterschiedlichen Aufgaben gefördert. Die Ausführungen zur Förderung konzentrieren sich auf die (Zweit-)Sprachkenntnisse und damit zusammenhängende Aspekte der Schreibkompetenz. Ein besonders grosser Förderbedarf besteht im Bereich des Wortschatzes, weitgehend unabhängig von der Schulstufe und den Deutschkenntnissen. Massnahmen zur Verbesserung der Zweitsprachkenntnisse setzen auf der Profilanalyse auf. Mit dem ‘Förderhorizont’ werden die Ergebnisse der Profilanalyse für die Förderung nutzbar gemacht. Die genuine Förderung der Schreibkompetenz, z.B. im Bereich literaler Prozeduren (z.B. Bachmann 2014, Feilke, 2014), kann hier nicht behandelt werden.

4.1 Wortschatz

Schreiben setzt zuallererst einen ausreichenden Wortschatz voraus. Wortschatzlücken können die Handlungsmöglichkeiten massiv einschränken, bis hin zu lautmalerischen Ersatzlösungen. Auch der Erwerb grammatischer Kenntnisse setzt auf einem breiten Wortschatz auf. Dementsprechend steht bei sehr geringen Deutschkenntnissen, z.B. bei SchulanfängerInnen oder SeiteneinsteigerInnen mit sehr geringen Zweitsprachkenntnissen, der Erwerb von Deutschkenntnissen im Zentrum. Doch auch auf höheren Klassenstufen haben viele Zweitsprachlernende noch einen erheblichen Förderbedarf. Bei SchülerInnen des Förderprojekts ‘Deutsch & PC’, die bis zum Ende der 8. Klasse begleitet werden konnten, zeigen sich in der Sekundarstufe die gleichen Muster wie bei den hier vorgestellten GrundschülerInnen. Selbst bei guten Deutschkenntnissen ist der Wortschatz weniger breit und differenziert als bei einsprachigen SchülerInnen.

Die Ergebnisse unterstreichen die Wortschatzförderung als zentrale Aufgabe, die viel stärker als bisher beachtet werden sollte. Dabei geht es nicht nur um die Erweiterung, so dass zusätzlich zu grundlegenden Verben wie ‘bellen’ und ‘beissen’ auch ‘knurren’ aktiv beherrscht wird, sondern auch um einen Ausbau des Wortschatzes beim sprachlichen Handeln. Dazu zählt die Vermittlung von Wortbildungsverfahren und Kollokationen. So kann das Verb ‘finden’ mit trennbaren Präfixen differenziert werden: ‘ab-’, ‘auf-’, ‘be-’, ‘er-’, ‘heraus-’, ... Aus dem Verb, bzw. den Präfixverben, lassen sich Substantive bilden: ‘das Finden’, ‘der Finder’, ‘der Er-finder’, ‘der Fund’, ‘die Er-findung’, ‘die Ab-findung’, ‘das Be-finden’, ... oder ein Adjektiv bilden: ‘findig’. So kann zur Bildungssprache hingeführt werden, die von bedeutungsdifferenzierenden Verfahren regen Gebrauch macht.

Am Beispiel des verspottenden Handeln des Jungen wurde deutlich, dass im Unterschied zu deutschsprachigen SchülerInnen eher Grundelemente der Bezeichnung verfügbar sind, und noch auf Erwerbsstufe 3 die passende Bezeichnung für das Herausstrecken der Zunge fehlt. Diese Befunde sind auf andere Wortfelder übertragbar. Das Beispiel zeigt auch Möglichkeiten zur Förderung auf der Grundlage einer Textbeurteilung. Im Vorhinein wird man kaum antizipieren können, dass Zweitsprachlernende Redewendungen des Verspottens nicht beherrschen. Solche Lücken lassen sich durch eine vergleichende Betrachtung sehr guter und

schlechter Texte erkennen. Dies kann auf einer Grobklassifikation der Texte mit der Profilanalyse basieren, da die Erwerbsstufen mit dem Wortschatz korrespondieren.

Eine unpassende Wortwahl in einem Text sollte mit den Schreibenden besprochen werden. Als Beispiel möge das 'Wikserzeichen' für das Handeln des Jungen dienen (s.o. Tabelle 7). Es genügt nicht, das Wort anzustreichen und mit einem Code für Ausdrucksfehler zu markieren. Daraus kann der Lernende nicht erkennen, was an dem Ausdruck falsch sein soll, die Ebene, die Genauigkeit, die Wortbildung oder die Verletzung eines Tabus, um nur einige Möglichkeiten zu nennen. Die Wortwahl kann Anlass zu einer allgemeinen Beschäftigung mit den sprachlichen Mitteln zur Beschreibung verspottenden Handelns sein und zur Bearbeitung des Wortfelds genutzt werden. Dabei können dann Techniken zur Erschließung eines Wortfeldes, zur Abgrenzung ähnlicher Mittel und deren syntaktische Einbindung thematisiert werden.

4.2 Förderung und Förderhorizont

Für die Ermittlung des Förderbedarfs und ein darauf basierendes Förderkonzept bietet sich das Konzept des Förderhorizonts an (Heilmann, 2012). Die Profilanalyse liefert Informationen zum Sprachstand, die zur Identifizierung der noch unsicheren und zu festigenden Bereiche dienen und die die nächsten Erwerbsschritte angeben. Der Förderhorizont, nach Wygotsky die Zone der nächsten Entwicklung, beschreibt die Förderbereiche, für die die Lernenden bereit sind. Wenn mit der Profilanalyse die Erwerbsstufe bestimmt wurde, kann der Sprachstand anhand des Profils und des Anteils komplexer Muster folgendermassen für die Förderung näher bestimmt werden:

- (a) sicher beherrschte Erwerbsstufen und deren sprachliche Mittel,
- (b) knapp erworbene Erwerbsstufe, deren Mittel insgesamt sehr selten oder auch fehlerhaft verwendet werden, und die deshalb gefestigt werden sollten,
- (c) die auf die erreichte Erwerbsstufe folgende Stufe, der sog. Förderhorizont.

Auf die Bestimmung der Förderbereiche folgt zunächst die Festigung der noch unsicheren Bereiche. Der Erwerb der nächstfolgenden Erwerbsstufe des Förderhorizonts kann durch Präsentation sprachlichen Materials und entsprechende Übungen unterstützt werden. Für DANÖF bedeutet dies am Ende der dritten Klasse anhand seines Textes folgendes. Mit drei Separationen erreicht er gerade noch das Erwerbskriterium, ohne dass daraus eine sichere Beherrschung ableitbar wäre. Deshalb ist die Stufe 2 für ihn die zu festigende Erwerbsstufe. Die zweimal realisierte Verbendstellung in Nebensätzen ist im Entstehen und stellt den weiteren Förderhorizont dar. Da DANÖF keine Inversionen verwendet, sollte zunächst die Inversion als Förderhorizont in Betracht gezogen werden.

Auf der Primarstufe kann grammatisches Wissen nicht über Regeln vermittelt werden. Regelwissen kann zwar vermittelt und abgeprüft werden, ist jedoch nicht systematisch bei der Sprachproduktion nutzbar. So schreibt der türkische Schüler SEYE (dritte Kl.) 'Nach zwei Tagen hatte der Junge Streit mit seinen Freund.'. Dies verbessert er auf eine Intervention der Lehrerin hin zu 'mit seinem Freund'. Beim Abgeben liest er der Lehrerin jedoch wie zuvor 'mit seinen Freund' vor, obwohl auf dem Papier 'mit seinem Freund' steht (Grießhaber, 2006). Die SchülerInnen entnehmen dem Input (unbewusst) die Muster, die sie aktuell verarbeiten können, in der Reihenfolge der Erwerbsstufen. Mit zunehmender Abstraktionsfähigkeit kann das Interesse auf die Form der Sprache gelenkt und der Mustererwerb unterstützt werden (Luchtenberg, 2008).

Demnach besteht die erste Aufgabe der Sprachvermittlung in der Bereitstellung der sprachlichen Mittel der Erwerbsstufe. Bei der Auswahl geeigneter Lehr- und Lernmaterialien kann mit der Profilanalyse beurteilt werden, ob und wie sie diese Mittel in möglichst natürlichen Zusammenhängen enthalten.

Nach der Präsentation der Sprachmittel sollten Aufgaben zur Verwendung der sprachlichen Mittel eingesetzt werden. Gerade beim Schreiben sind vielfältige Textmuster mit ihren spezifischen sprachlichen Mitteln und Textroutinen zu berücksichtigen. Die SchülerInnen reagieren sehr genau auf die in der Aufgabenstellung verlangten Tätigkeiten. So verwenden sie in narrativen Texten zu einem Bildimpuls recht häufig die direkte Rede, wenn in der Aufgabenstellung der Tipp gegeben wird, zu überlegen, was die Personen auf einem Bild wohl sagen, während die direkte Rede seltener verwendet wird, wenn im Tipp danach gefragt wird, was die Personen wohl tun. Inversionen in Schülertexten lassen sich durch vorgegebene Satzanfänge hervorlocken, z.B. 'Was macht der Igel im Herbst? Im Herbst sucht ...' zu einem Text über Igel; dagegen

führt die Aufgabenstellung ‘Warum braucht der Igel im Winter einen geschützten Ort?’ zu untergeordneten Nebensätzen (Goßmann, 2013, 176ff.). Auf diese Art sind binnendifferenzierende Aufgaben zum gleichen Lehrmaterial realisierbar.

5 Resümee und Ausblick

Insgesamt besteht ein sehr stabiler Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Stand der Deutschkenntnisse und der Schreibkompetenz. Umfangreichere Texte weisen eine komplexere syntaktische Struktur auf. Diese Ebene wird durch den Status des Deutschen überlagert, was sich insbesondere im Wortschatz zeigt. Schwächere deutschsprachige SchülerInnen verfügen über einen altersgemäss entwickelten differenzierten Wortschatz und grundlegende Wortbildungsverfahren. Bei ihnen zeigen sich niedrigere Deutschkenntnisse vor allem in einer schwach ausgeprägten standardnahen Schriftsprache. Dies kann zu einer sich vertiefenden Kluft zur Bildungssprache führen. Bei schwachen mehrsprachigen SchülerInnen zeigen sich deutliche Wortschatzlücken und eine sehr schwach ausgeprägte standardnahe Schriftsprache. Manche verwenden Umschreibungen oder setzen ersatzweise lautmalerische Mittel ein. Bei ihnen liegt die Dringlichkeit der Wortschatzförderung offen zu Tage.

Mit den Wortstellungsmustern kann die syntaktische Komplexität ermittelt werden, die nicht nur ein Indikator für den Erwerbsstand ist, sondern auch Hinweise zum Wortschatz und zur Literalität gibt. Die Ergebnisse sind am jeweiligen Jahrgangsniveau abzugleichen, da sich mit steigender Schuldauer auch allgemein das Niveau erhöht. Für die besonders förderbedürftigen SchülerInnen empfiehlt sich deshalb eine differenzierte Sprachstandsbestimmung mit der Profilanalyse. Ab der dritten Klasse kann mit einem C-Test schnell ein Überblick über eine ganze Klasse gewonnen werden.

In den meisten Fällen korrespondieren die Ergebnisse des C-Tests mit der Profilanalyse. Abweichungen zwischen den beiden Verfahren können weitere Einsichten vermitteln. Wenn z.B. die Profilanalyse ein deutlich schwächeres Niveau als der C-Test zeigt, kann das an einer Risikovermeidungsstrategie und der Bevorzugung einfacher Muster liegen. In diesem Fall wurde das vorhandene Wissen nicht ausgeschöpft. Solche SchülerInnen sollten zur Verwendung komplexerer Muster ermuntert werden. Wenn dagegen die C-Testwerte unter denen der Profilanalyse liegen, ist zu berücksichtigen, dass die Profilanalyse von formalen Fehlern absieht, z.B. in der Kasusmarkierung, während der C-Test auch diese Ebene sehr genau erfasst. Bei diesen SchülerInnen ist zu vermuten, dass sie über zu wenig schriftsprachliche Erfahrungen verfügen. Sie sollten zur Aneignung schriftsprachlicher Muster durch Lesen ermuntert werden.

Das Erkennen familiensprachlich bedingter Abweichungen erfordert entsprechende Sprachkenntnisse, über die die meisten Lehrkräfte nicht verfügen dürften. Solche Abweichungen sind in zweitsprachlichen Texten manchmal an logischen Brüchen oder unmotivierten Formulierungen erkennbar. In solchen Fällen sollte unbedingt im Gespräch mit den SchülerInnen die Äusserungsabsicht ermittelt werden, um die passenden deutschen Mittel zu finden. Den SchülerInnen selbst fallen diese Abweichungen kaum auf, da sie für sie ja passend wirken.

Insgesamt sollte mit Blick auf mehrsprachige SchülerInnen der gesamte Bereich der formalen Richtigkeit, d.h. Orthographie und Interpunktion, bei der Beurteilung zunächst zurückgestellt werden, da sonst hinter den zahlreichen Abweichungen die Erwerbsschritte nicht erkannt werden. Bei schwer verständlichen Texten hilft manchmal das laute Vorlesen, um selbst die passende grammatische Gliederung und Interpunktion zu finden.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2011). Verbale Ausdrucksmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in einer dritten und vierten Grundschulklasse. In E. Apeltauer & M. Rost-Roth (Hrsg.), *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule.* (S. 117-141). Tübingen: Stauffenburg.
- Apeltauer, E. (2008). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache.* (S. 239–252). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bachmann, T. (2014). Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In T. Bachmann, & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren.* (S. 35-61), Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Baur, R. S. & Spettmann, M. (2008). Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache.* (S. 430-441). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012⁴). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen.* Unter Mitarbeit von Julia Dreher, Jörg Jost, Frank Schneider und Klaus Tetling. Berlin: Cornelsen.
- Bleicher, M. & Fix, M. & Fuß, S. & Gläser-Zikuda, M. & Laukenmann, M. & Mayring, P. & Melenk, H. & Rhöneck, C. v. (2001). Einfluß emotionaler Faktoren auf das Lernen in den Fächern Physik und Deutsch: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes. In: C. Finkbeiner & G. Schnaitman (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik.* (S. 518-546). Donauwörth: Auer.
- Deutsch & PC, Wissenschaftliche Begleitung W. Grieshaber (2001–2006). Verfügbar unter 19.06.2014, von <http://spzwww.uni-muenster.de/griehsha/dpc/index.html>
- Dudenredaktion (Hrsg.), (2006). *Die deutsche Rechtschreibung. Band 1.* Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann, & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren.* (S. 11-34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Goßmann, M. (2013). *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht der Grundschule. Deutsch – Mathematik - Sachunterricht.* Stuttgart: Klett.
- Grieshaber, W. (2006). Schreiben mit ausländischen Kindern. In J. Berning & N. Keßler & H. H. Koch (Hrsg.), *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag.* (S. 306-333). Berlin: LIT.
- Grieshaber, W. (2008). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache.* (S. 228-238). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grieshaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grieshaber, W. (2012). Zweitsprachkenntnisse und Literalität in sehr frühen Lernertexten. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben - Spracherwerb erforschen.* (S. 155-171). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Grieshaber, W. (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung.* Verfügbar unter 19.06.2014, von http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf
- Grieshaber, W. (2014). Zweitspracherwerb. In: J. Ossner & H. Zinsmeister (Hrsg.), *Sprachwissenschaft für das Lehramt.* (S. 87-117). Paderborn: Schöningh utb.
- Heilmann, B. (2012). *Diagnostik & Förderung - leicht gemacht. Das Praxishandbuch.* Stuttgart: Klett.
- Hoffmann, L. (2013). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: ESV Schmidt.
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache.* Tübingen: Niemeyer.
- Kruse, N. & Reichardt, A. & Herrmann, M. & Heinzl, F. & Lipowsky, F. (2012). Zur Qualität von Kindertexten. Entwicklung eines Bewertungsinstrumentes in der Grundschule. *Didaktik Deutsch* 32, 87-110.
- Luchtenberg, S. (2008). Language Awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache.* (S. 107-117). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, K. & Obrecht, B. (1995). *Jonas läßt sich scheiden.* Bilder von Kerstin Meyer. Hamburg: Friedrich Oetinger.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber & E. Brütsch (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* (S. 141-186). Aarau u.a.: Sauerländer.
- Ott, M. (2000). *Schreiben in der Sekundarstufe I. Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sennlaub, G. (2001²). *Wörterbuch für Kinder der Grundschule.* Berlin: Cornelsen.
- Steinig, W. & Betzel, D. & Geider, F. J. & Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002.* Münster u.a.: Waxmann.
- Weinhold, S. (2000). *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Mit 296 Schülertexten aus Klasse 1.* Freiburg: Fillibach.
- Wortschatz. (1998-2013). *Deutscher Wortschatz - Portal.* (Kurzreferenz: LPZ). (19.06.2014) Verfügbar unter 19.06.2014, von <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>

Autor

Wilhelm Griebhaber: Studium der Informatik (HF) und Physik in Bonn (1970-1975), der Sprachlehrforschung (HF), Romanistik und Germanistik in Bochum (1975-1982); Promotion in Germanistik (1985) und Habilitation in Hamburg (1991); DAAD-Lektor in Belgrad (1983-1986), Hochschulassistent für DaF in Hamburg (1986-1991); Professur für Sprachlehrforschung am Sprachenzentrum der WWU Münster (1991-2012); Forschungsschwerpunkte: Zweitspracherwerb, Sprachstandsdiagnose, Schreiben (in der Zweitsprache), Fachsprachvermittlung, Neue Medien (in der Fremdsprachvermittlung); Wiss. Evaluation des Modellprojekts „‘Pro-DaZ‘: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ an der Univ. Duisburg-Essen, gefördert von der Stiftung Mercator (2012-2016).

Publikationen

(2008). Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. (S. 211-227). Freiburg i.B.: Fillibach.

(2009). L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und zur Sprachförderung*. (S. 115-135). Freiburg i.B.: Fillibach.

(2010). (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. (S. 37-53). Tübingen: Francke.

(2010). Linguistische Grundlagen und Lernermerkmale bei der Profilanalyse. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache*. (S. 17-31). Freiburg i.B.: Fillibach.

(2014) Erst- und zweitsprachliche Mittel bei der (un)konventionellen Gestaltung von Texten. In K. Ehlich & N. Kruse & B. Maubach & A. Reichardt (Hrsg.), *Unkonventionalität in Lernertexten*. (S. 109-131). Berlin: ESV Schmidt.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2014 von leseforum.ch veröffentlicht.

Evaluation de textes d'élèves plurilingues

Wilhelm Griebhaber

Chapeau

Cet article s'intéresse à l'évaluation de textes d'élèves plurilingues. Dans un premier temps, il traite des bases de l'évaluation de textes et des procédures d'évaluation. Puis il montre comment les connaissances d'une langue seconde peuvent être mises au jour au moyen d'une analyse dite de profil et intégrées dans l'évaluation. D'autres critères et procédures relatifs aux aspects de la constitution des textes au-delà de la phrase, ainsi qu'à l'ampleur du vocabulaire bilingue sont également étudiés. Sur cette base, l'évaluation progressive de textes des premières années de scolarité et des années ultérieures est commentée à l'aide d'exemples. L'article se conclut par quelques réflexions au sujet du développement langagier sur la base de l'évaluation des textes.

Mots-clés

langue première, langue seconde, analyse de profil, niveau d'acquisition, littératie, vocabulaire