

© Wilhelm Grießhaber (September 2013)

Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung

Überblick¹

Die Profilanalyse ermöglicht die schnelle Ermittlung der grammatischen Komplexität von mündlichen und schriftlichen Äußerungen. Als zentrales Kriterium dient die Stellung verbaler Elemente. Diese grundlegenden Wortstellungsmuster werden in bestimmten Reihenfolgen erworben.

Die Leistungen der Profilanalyse im Überblick:

- die Profilanalyse ermittelt die syntaktische Struktur von Äußerungen
- die Verteilung der Strukturen bildet das Profil
- anhand des Profils lässt sich die Erwerbsstufe bestimmen
- das Verfahren ist für schriftliche und mündliche Lerneräußerungen geeignet
- das Verfahren eignet sich für deutschsprachige und mehrsprachige Schüler
- das Profil kann für Lehr- und Lernmaterialien ermittelt werden
- die Erwerbsstufe korrespondiert mit weiteren Merkmalen der Lernaltersprache: der Quantität, der grammatischen Korrektheit und dem Grad der Literalität

Die Durchführung der Profilanalyse erfolgt in drei Schritten: (a) zunächst werden die Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten zerlegt, (b) dann wird für jede minimale Einheit die syntaktische Struktur bestimmt; die Verteilung der Strukturen bildet das syntaktische Profil und schließlich wird (c) aus dem Profil der erreichte Sprachstand, die Erwerbsstufe, ermittelt. Das Profil und die Erwerbsstufe sind eng mit dem Wortschatz und der Literalität verbunden. Beide können somit über die Profilanalyse indirekt eingeschätzt werden.

¹ Die Beispiele stammen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Förderprojekts »Deutsch & PC«, wenn nichts anderes vermerkt wird. Der gemeinnützigen Hertie-Stiftung, dem hessischen Kultusministerium sowie den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern und insbesondere den Schülerinnen und Schülern möchte ich an dieser Stelle danken.

Die linguistischen Grundlagen der Profilanalyse

Die linguistische Grundlage der Profilanalyse bilden einige grundlegende Wortstellungsmuster der deutschen Sprache. Obwohl das Deutsche bei der Wortstellung eine große Wahlfreiheit lässt, gibt es einige Einschränkungen, die insbesondere die Stellung verbaler Elemente betreffen (s. Hoffmann 2013: 457ff.). Wortgruppen können in vier Stellungsfeldern mit vier grundlegenden Stellungsmustern angeordnet werden (s. Tabelle 1).

Stellungsmuster	(I) Vorfeld	(II) Finitum / Konj.	(III) Mittelfeld	(IV) Nachfeld
4 Verbendstellung	...,	dass	sie* ins Theater	geht.
3 Inversion	Danach	geht	Maria* nach Hause.	
	Wen	will	Maria*	treffen?
		Kommst	du* morgen?	
		Komm!		
2 Separation	Maria	kommt	um 8 Uhr	an.
	Maria*	ist	ins Theater	gegangen.
	Er	hat	Angst, die Tür	aufzumachen.
1 Finitum	Maria*	geht	ins Kino.	
0 Bruchstücke	Danke!			

Tabelle 1: Grundlegende Wortstellungsmuster, * Subjekt

In einfachen Sätzen stehen einteilige finite Verben in der Regel an zweiter Stelle (Muster 1, Finitum). Bei zusammengesetzten Zeiten, z.B. im Perfekt (*ist ... gegangen*) steht das finite Verbeil (*ist*) weiterhin an zweiter Stelle, das infinite Verbeil (*gegangen*) rückt jedoch in das Nachfeld (Muster 2, Separation). Diese Aufteilung unterscheidet das Deutsche von den europäischen Nachbarsprachen, z.B. Englisch oder Französisch. Die Klammerstruktur (s. Weinrich 2003²) betrifft auch Verben mit trennbarem Präfix: *abfahren* → *Sie fährt gleich ab*. Auch *zu*-Infinitivkonstruktionen werden als Separationsstruktur behandelt: *Sie öffnet die Tür, um nachzuschauen. Er hat Angst, die Tür zu öffnen*.

Eine weitere wichtige Rolle bei der Wortstellung spielt das Subjekt. Obwohl es weitgehend frei platziert werden kann, muss es hinter das finite Verb rücken, wenn das Vorfeld z.B. von einem Demonstrativum besetzt ist (Muster 3, Inversion). Diese Stellungsvariante ist besonders bei Erzählungen anzutreffen, in denen mit *Und dann ...* die einzelnen Ereignisse miteinander verkettet werden. Die Nachstellung greift auch bei Fragen mit einem Fragepronomen: *Wen sieht Maria*?* oder bei Fragen mit Verbspitzenstellung: *Kommst du* morgen?* Auch Imperative werden als

Inversionsstruktur betrachtet: *Komm!* Bei Imperativen kann man sozusagen ein leeres Vorfeld und ein nachgestelltes Subjekt ergänzen, so dass eine ähnliche Struktur wie bei Fragen mit Verbspitzenstellung vorliegt. Bei leerem Vorfeld greift der Sprecher direkt auf das Wissen des Hörers zu.

Im vierten Stellungsmuster (Muster 4, Verbendstellung) steht das Finitum in untergeordneten Nebensätzen an letzter Stelle: (*Sie möchte*), *dass er kommt*. Diese Stellungsvariante ermöglicht komplexe und differenzierte Aussagen. Die finiten Verben können in unterschiedlichem Modus (Indikativ oder Konjunktiv), verschiedenen Tempora (z.B. Präsens, Präteritum, Perfekt) oder Genera (Aktiv oder Passiv) sein.

Für die Profilanalyse sind zwei weitere Strukturmuster relevant. Beim ersten (Muster 5, Insertion) wird ein Nebensatz in einen Satz eingeschoben und nicht, wie beim Muster 4, an einen Satz angeschlossen. Mit dieser Variante können sehr komplexe und unübersichtliche Schachtelsätze gebildet werden. Die Insertion wird vereinzelt schon von Schülern der zweiten Grundschulklasse verwendet: *der Junge rannte [so schnell er konnte]⁵ auß dem haus* (SAST, DPC-2.H2B). Die Insertion erweitert die Verknüpfung von Inhalten, so z.B. in einem Sachlehrbuch für die 4. Klasse zur Vermehrung von Fröschen (Beck et al. 1996: 59): *Der Laichballen [, den das Grasfrosch-Weibchen ablegt,⁵ ist anfangs nur etwa so groß wie eine Pflaume*.

Partizipialattribute bilden die letzte berücksichtigte Variante (Muster 6, Integration). Sie dienen der verdichteten Darstellung komplexer Sachverhalte, wie z.B. in einem Sachlehrbuch für die 4. Klasse zum Leben von Fröschen (Beck et al. 1996: 58): *Auf dem Land fängt der Frosch seine Nahrung mit seiner [blitzschnell vorschießenden]⁶ Zunge*. Bei der Integration wird eine satzwertige Konstruktion mit finitem Verb in eine infinite Konstruktion überführt und als Attribut in eine Nominalgruppe eingebaut. Das Partizipialattribut im Beispiel oben lässt sich in eine satzwertige Konstruktion überführen: *... mit seiner Zunge, [die blitzschnell vorschießt]⁶*. In der zweiten Variante verschiebt sich der Fokus von der Zunge als Instrument auf das blitzschnelle Vorschießen der Zunge. Die beiden Konstruktionen sind also nicht deckungsgleich. Im umfangreichen Deutsch & PC-Grundschulcorpus finden sich keine Partizipialattribute.

Wenn man abschließend noch grammatisch unvollständige, bruchstückhafte Äußerungen (Muster 0, Bruchstücke) einbezieht, können alle Lerneräußerungen einem der Strukturmuster zugeordnet werden. Bruchstückhafte Einheiten finden sich vor allem in mündlichen Äußerungen.

Die Bestimmung der syntaktischen Muster

Die Profilanalyse kann auf mündliche und schriftliche Lerneräußerungen angewendet werden. Für eine fundierte Einschätzung der Sprachkenntnisse sind zwei Aspekte zu beachten: zum einen sollten ausreichend viele Äußerungen vorliegen und zum anderen bieten sich bei schriftlichen Äußerungen vor allem erzählende Texte an. Solche Texte können z.B. mit visuellen Impulsen initiiert werden. Dabei haben sich Folgen von Bildern wie in Comics als weniger geeignet erwiesen, da die Lernenden dann gerne Demonstrativa zum sprachlichen 'Zeigen' auf die handelnden Personen oder Tiere verwenden und dabei in insgesamt einfachen Konstruktionen Inversionsstrukturen der Stufe 3 verwenden, ohne dass sie diese Konstruktionen in erzählenden Passagen verwenden können. Deshalb eignen sich Einzelbilder, zu denen eine Geschichte geschrieben wird, besser zur Ermittlung der Sprachkenntnisse. Solche Bilder haben sich im Projekt „Deutsch & PC“ bewährt.

Das Vorgehen bei der Bestimmung der syntaktischen Muster wird an einem Text gezeigt, der am Ende der 1. Klasse zu dem Bildimpuls NEUGIER produziert wurde. Auf dem Bild sind links zwei kleine Kinder zu sehen, die auf dem Bauch liegen und durch einen Mauerspalt nach unten schauen. Rechts neben den Kindern sind die Beine eines Mannes zu sehen. Die Lerner sollten keine Bildbeschreibung erstellen, sondern schreiben, was die Kinder sehen. Der im Folgenden behandelte Text von SAMO ist im Anhang reproduziert. In (B 01) sind die Äußerungen von SAMO schon in minimale satzwertige Einheiten zerlegt.

(B 01) SAMO (L1 Persisch) zum Bildimpuls NEUGIER, Ende 1. Klasse

S	Äußerungen	Wortstellungsmuster				
		4	3	2	1	0
01	Die Kinder haben Anskt forn einem Mohsater				x	
02	Die Kinder Verst sich forn Der Mohsater				x	
03	Der					x
04	Die Kinder wollen nach Sehen.			x		
05	Die Kinder möchten durch die				x	
06	Die Kinder sehen Mohsater				x	
	Profil des Textes:	-	-	1	4	1
	Komplexität der Muster:	00%		100%		

Bei der Analyse wird von orthographischen Abweichungen abgesehen, wenn sich die Wörter erschließen lassen. Demnach werden *Anskt* als *Angst* behandelt und *Mohsater* als *Monster*. Beides sind Anzeichen dafür, dass SAMO die beiden Wörter noch nicht in ihrer schriftlichen Form kennt, sondern aus der mündlichen Kommunikation. Im Mündlichen werden die Wörter durch ihre Umgebung und durch den Wortakzent durchaus abweichend von der schriftlichen Version realisiert. Abweichende Schreibungen können sich auch bei der Zerlegung der Wörter in Laute und Grapheme ergeben. Die fibelbasierte Schriftsprachvermittlung in SAMOs Klasse wurde durch eine Anlauttabelle ergänzt.

Das *Der* in Segment (03) steht im handschriftlichen Text nach *Mohsater*. Es ist jedoch weder eine Verbindung mit der Äußerung in Segment (02) noch mit der folgenden in Segment 04 erkennbar. Vom Segment (04) ist es durch den Zeilenumbruch getrennt. Vielleicht handelt es sich um einen später nicht weitergeführten Beginn des Folgesatzes. Solche Selbstreparaturen sind für mündliche Äußerungen typisch. Insgesamt wird das *Der* als bruchstückhafte Äußerung behandelt. Auch Segment (05) könnte als Bruchstück betrachtet werden. Das *die* könnte Artikel einer nicht mehr ausgeführten Nominalgruppe sein, z.B. die *Lücke / Tür*, für die SAMO die deutsche Entsprechung zur Realisierung ihres Plans fehlen und sie deshalb nicht ausführt. In syntaktischer Hinsicht liegt eine einfache Einheit mit Subjekt und Finitum vor. Das *die* kann als Objekt aufgefasst werden. Deshalb wird der Einheit das Muster für einfache Äußerungen mit Finitum zugewiesen.

Segment 04 enthält eine Separationsstruktur mit finitem Modalverb und infinitem Vollverb. Die Getrenntschreibung von Stamm und trennbarer Vorsilbe spielt bei der Strukturermittlung keine Rolle.

Die Ermittlung des syntaktischen Profils erfolgt durch Aufsummierung der Anzahl der Strukturmuster. (B 01) enthält je eine bruchstückhafte Einheit und eine Separation sowie vier einfache Äußerungen mit einem Finitum. Die syntaktische Komplexität wird durch das Verhältnis von einfachen Einheiten bis einschließlich der Separation zu komplexen Einheiten ab der Inversion bestimmt. Nach diesem Kriterium enthält der Text ausschließlich einfache Einheiten.

Vom Profil zur Erwerbsstufe

Im Zweitspracherwerb werden einerseits noch nicht in ihre Bestandteile zerlegte Äußerungen ganzheitlich und andererseits einzelne Sprachmittel in zunehmend komplexeren Mustern erworben. So kann die Lerner Sprache neben komplexen Einheiten auch bruchstückhafte oder sehr einfache Muster enthalten. Der Erwerb der zunehmend komplexeren Syntaxmuster erfolgt in einer unveränderlichen Reihenfolge, wie mehrere Längsschnittstudien zeigen (Clahsen 1985, Pienemann 1986). Diese Erwerbsreihenfolge entspricht den oben vorgestellten Wortstellungsmustern.

Da ein Textprofil in der Regel verschiedene Muster enthält, wird ein Verfahren zur Bestimmung des erreichten Sprachniveaus benötigt. Für diese Bestimmung hat sich das aus der Erstspracherwerbsforschung bekannte Prinzip der Mindestvorkommen bewährt. In Längsschnittstudien wurde ermittelt, dass ein Muster, das in einer Erhebung mindestens dreimal enthalten war, auch in folgenden Erhebungszeitpunkten verwendet wurde. Es kann somit als erworben gelten. Gleichzeitig umfasst der Erwerb einer höheren Stufe auch den Erwerb der niedrigeren Stufen. Ein Lerner, der die Inversion (Stufe 3) erreicht hat, hat auch die darunter liegenden Stufen der Separation (Stufe 2) und einfachen Sätzen mit finiten Verben (Stufe 1) erworben.

Die Profilanalyse erlaubt es gerade im Anfangsstadium, hinter den zahlreichen und vielfältigen Fehlern an der sprachlichen Oberfläche (Genus, Kasus und Numerus) schon substantielle Erwerbsschritte sichtbar zu machen. Dies zeigt sich auch an dem Text von SAMO in (B 01). Das Mindestvorkommenskriterium ergibt für den Text die Erwerbsstufe 1. In Segment (04) enthält der Text eine Modalverbkonstruktion der Stufe 2. Dies ist ein Anzeichen, dass die Lernerin sich bereits im Prozess des Erwerbs dieser Stufe befindet. Eine Einschätzung auf der Grundlage der Orthographie oder der Wortkenntnis hätte für den Text äußerst bescheidene Deutschkenntnisse ergeben.

SAMO hatte bei der Einschulung praktisch keine Deutschkenntnisse. Vor diesem Hintergrund zeigt der Text am Ende der ersten Klasse einen deutlichen Kenntniszuwachs. Am Ende der vierten Klasse liegen ihre Deutschkenntnisse im Mittelfeld von 119 Schülern.

Mündliche Äußerungen analysieren

Die Profilanalyse kann mit etwas Übung direkt auf mündliche Äußerungen angewendet werden. Das Vorgehen wird in (B 02) an einem Ausschnitt aus dem montäglichen Erzählkreis einer ersten Klasse (21.01.02) gezeigt. Die Schülerin SAMO 'erzählt' in der ersten Stunde von ihren Wochenendaktivitäten.

(B 02) SAMO (L1 Persisch), LIER: Lehrerin; 'Barbie', Erzählung; Deutsch & PC

S	Sigle	Äußerungen	Wortstellungsmuster				
			4	3	2	1	0
01	SAMO	Ach, • (KHSH).					x
02	SAMO	Hm· Ich habt • mit meinen Barbie bespielt.			x		
03	SAMO	Der kommt/ ((1s)) der kommt eh • ehm ...				x	
04	Sm/w	Der kommt • her.					
05	SAMO	Ja.					x
06	SAMO	Der kommt aus Königreich.				x	
07	LIER	Hmhm·					
08	Sm/w	().					
09	Sm2	Königreich?					
10	LIER	((1s)) Ja.					
11	LIER	Und?					
12	LIER	Weiter?					
13	SAMO	((2s)) Dann/ ((5s)) da hab ich/ da hab ich noch der König.		x			
14	LIER	((3s)) Was hast du mit dem König?					
15	Sm/w	Gespielt.					
16	LIER	Hm'·					
17	SAMO	((4s)) Ich hab zwei.				x	
18	SAMO	Eine, der, der () Prinzessin und der König.					x
19	LIER	Aha·					
20	SAMO	((1s)) (Die Prinzessin ist das).				x	
21	LIER	(Prinzessin hast du und einen König hast du).					
		Profil von SAMOs Äußerungen:	-	1	1	4	3
		Komplexität der Muster:	11%		89%		

Bei der Arbeit mit mündlichen Daten fallen die Selbstverbesserungen auf. So realisiert SAMO in Segment (13) erst im dritten Anlauf ihre Äußerung. In diesem Fall

werden die zwei vorhergehenden Ansätze nicht als unvollständige bruchstückhafte Äußerungen erfasst, sondern als anschließend von der Sprecherin verworfene Äußerungen. Ähnlich finden sich in schriftlichen Texten durchgestrichene Passagen, die bei der Analyse nicht berücksichtigt werden.

Auch die mündliche 'Erzählung' über die Wochenendaktivitäten zeigt SAMOs geringe Deutschkenntnisse. Die Lehrerin unterstützt sie mit Ermunterungen und Fragen im Themenbereich von Puppenspielen. SAMO kann noch nicht zusammenhängend von ihrem Spiel mit Barbiepuppen erzählen. Sie benennt eher Spielfiguren, ohne auszuführen, was sie mit ihnen gemacht hat. Einige Äußerungen sind grammatisch unvollständig, und zwischen den Äußerungen macht sie immer wieder Pausen.

Im Profil dominieren mit 89% einfache Muster, doch im Unterschied zum später erstellten schriftlichen Text verwendet sie in Segment (13) schon eine Inversion. Wie im schriftlichen Text steht sie auf der Erwerbsstufe 1. Das bedeutet, dass sie schon über einen minimalen Wortschatz verfügt und finite Verben verwendet. Allerdings zeigt der Ausschnitt auch, dass sie auf aktive Unterstützung durch die Lehrerin angewiesen ist.

Der Erwerb der Stufe 1 bedeutet für die Förderung von SAMO die Erweiterung ihres Wortschatzes. Die Separation (Stufe 2) stellt den nächsten Erwerbsschritt dar und bildet den Förderhorizont (Heilmann 2012; zur stufenbezogenen Förderung s. Goßmann 2013, zur Mathematik Weis 2013). Dagegen liegt die Thematisierung von Inversionen oder Personalpronomen der 3. Person noch nicht im Erwerbsbereich der Schülerin und sollte demzufolge auch nicht von ihr verlangt werden. Ein vorzeitiger Druck zur Verwendung dieser Mittel könnte im Gegenteil sogar zu einer Verunsicherung und Infragestellung des bereits Erreichten führen.

Erwerbsstufe und der Erwerb sprachlicher Mittel

Die Erwerbsstufen sind mit den schon erworbenen Sprachmitteln verbunden. Die grammatischen Grundmuster bilden sozusagen das Rückgrat der Äußerungen und korrespondieren mit dem schon erworbenen Wortschatz, der grammatischen Richtigkeit der Lernertexte (s.u. Tabelle 2). Dem Wortschatz kommt allgemein eine Schlüsselrolle im Zweitspracherwerb zu (Apeltauer 2008, zur Wortschatzförderung Ekinci-Kocks 2011).

Stufe	Wortschatz	Verben	Verkettung	sonst
4-6	differenziert		dichtes Netz mit Anaphern	Partikeln zur Hörersteuerung
3	ausreichend, Wortbildung	Präfixverben	Anaphern, Deiktika im Vorfeld: <i>Und dann ...</i>	selbständig
2	ausreichend, Lücken, Genus unsicher	Perfekt, Modalverben	Anaphern gering: <i>sie, er, ...</i>	Hörerhilfe
1	eingeschränkt, Lücken, Genus unsicher	wenige, Finitum	kaum Anaphern	Hörerhilfe erforderlich
0	sehr große Lücken	sehr wenige, oft fehlend, einige irgendwie flektiert	keine Anaphern	Hörerhilfe essentiell, Mimik, Gestik

Tabelle 2: Erwerbsstufen und sprachliche Mittel für Deutsch als Zweitsprache (Grießhaber 2005)

Auf der Ebene bruchstückhafter Äußerungen (Stufe 0) kann sich der Lernende nur mit massiver Unterstützung durch kompetente Partner verständlich machen. Der Wortschatz ist noch so lückenhaft, dass eine Verständigung kaum möglich ist. Dies trifft vor allem für Seiteneinsteiger zu, die neu nach Deutschland kommen. Auch zahlreiche mehrsprachige Schüler verfügen bei der Einschulung nur über bruchstückhafte Deutschkenntnisse.

Im nächsten Schritt (Stufe 1) hat der Lernende schon einen minimalen Wortschatz erworben, der es mit aktiver Unterstützung durch die Gesprächspartner erlaubt, etwas mitzuteilen (so. SAMO, B 02).

Die Separation (Stufe 2) baut auf einem größeren Wortschatz auf, auch wenn Lücken die Verständigung noch erschweren. Vor allem kann der Lernende nun mit Modalverbkonstruktionen innere Zustände, Absichten und Verpflichtungen ausdrücken. Perfektkonstruktionen ermöglichen systematisch Äußerungen über Vergangenes. Gerade in der Fachvermittlung ist das Perfekt sehr wichtig, da Fachbegriffe typischerweise aus mündlichen Vorgangsbeschreibungen der Schülerinnen im Perfekt entwickelt werden. Wenn die Lerner dies noch nicht beherrschen, d.h. die Stufe 2 noch nicht erworben haben, fehlt dem Vermittlungskonzept die Grundlage (Grießhaber 2011). Vereinzelt werden auch schon Personalpronomen der 3. Person, sog. Anaphern, (*er, sie*) verwendet.

Die Inversion (Stufe 3) ermöglicht zusammenhängende Erzählungen, bei denen die einzelnen Handlungsschritte mit *Und dann ...* verkettet werden. Die Konjunktion *Und*

verbindet die Folgeäußerung mit dem Vorherigen ohne genauere Bestimmung dieses Zusammenhangs. Erst das folgende Temporaldemonstrativum ... *dann* ... ordnet das Folgende zeitlich nachgeordnet ein. Nun werden auch systematisch äüßerungsverkettende Anaphern (*er, sie, ihm, ihr, ...*) verwendet, da mit der Inversion ein grammatischer Strukturtyp zur Verkettung von Äußerungen zur Verfügung steht. Lernende, die diese Stufe noch nicht erreicht haben, wiederholen stattdessen z.B. immer wieder das Substantiv (so z.B. SAMO *Die Kinder ...* in B 01).

Die sehr komplexen Partizipialattribute (Stufe 6) sind bis zum Ende der achten Klasse nur sehr selten in Schülertexten zu beobachten, finden sich allerdings schon in Lehrwerken der dritten Klasse. Die Rezeption erfordert insbesondere von Zweitsprachlernenden große Anstrengungen. Textaufgaben am Ende der zehnten Klasse mit solchen Strukturen werden von Lernenden als schwer beurteilt und sind mit einer hohen Fehlerrate verbunden.

Die Profilanalyse bei 'Deutschlern'

Die zunächst für die Schuleingangsphase entwickelte Profilanalyse ist auch bei Schülern der Sekundarstufe einsetzbar. Die in Deutschland eingeschulten Schüler sollten sich im Laufe ihrer mehrjährigen Schullaufbahn entwickelte Deutschkenntnisse erworben haben. Dass dies nicht allgemein zutrifft, zeigt die Langzeitstudie „Deutsch & PC“, die mit Profilanalyse am Ende der achten Klasse unterschiedliche Deutschkenntnisse ermittelt (s.u. Tabelle 3).

'Deutschler', d.h. Lernende mit nichtdeutscher Familiensprache und langjähriger Schulerfahrung in Deutschland überdecken oft mit flüssigen mündlichen Sprachkenntnissen Schwierigkeiten mit komplexer Schriftsprache. Zu unterscheiden sind Lernende auf Stufe 3 mit geringen Deutschkenntnissen erreichen von Lernenden mit besseren Sprachkenntnissen, die auch auf Stufe 4 Schwächen haben.

Stufe	Texte	L1 DEU	L1 TÜRK	L1 sonst	kompl. Muster ≥3 %	msE-Ø	LIT-Ø	CT4
4	11	2	3	6	52,7	37	9,2	47
3	4	–	3	1	44,1	17	8,1	42
2	1	1	–	–	20,0	15	10	51
ges.	16	3	6	7		30,6	9,0	46

Tabelle 3: Texte am Ende der achten Klasse zum Bildimpuls STIEFEL mit folgenden Parametern: Erwerbsstufe, Anzahl der Texte, Familiensprachen, Anteil komplexer

Muster ab der Separation (Stufe 3), Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten (msE), Literalität (LIT) und C-Test am Ende der 4. Klasse (Datenerhebung: Heilmann)

Tabelle 3 zeigt einen Zusammenhang zwischen der Textlänge, gemessen mit der Zahl der minimalen satzwertigen Einheiten (Spalte: msE-Ø), und der erreichten Erwerbsstufe. Texte der Stufe 4 sind durchschnittlich doppelt so lang wie die der Stufe 3. Der Zusammenhang zwischen Textumfang und der erreichten Erwerbsstufe stützt konstruktivistische Erwerbtheorien, bei denen die Lernenden aus der aufgenommenen Sprache (unbewusst) grammatische Strukturen extrahieren (s. Grieshaber 2010, §03 und §11). Ein umfangreicher Input enthält viele verschiedene Muster, denen zutreffende Regelsysteme entnommen werden können.

Auch der Literalitätsindex (Spalte: LIT-Ø), der verschiedene Aspekte der Textkompetenz erfasst und maximal 10 Punkte erreicht, liegt bei Texten der Stufe 4 höher. Die C-Testergebnisse am Ende der vierten Klasse (Spalte: CT4) zeigen einen unveränderten Abstand zwischen guten und schwachen Schülern.

Auch die Familiensprache ergibt deutliche Unterschiede. Lediglich mehrsprachige Schüler mit einer nichtdeutschen Familiensprache produzieren einfachere Texte der Stufe 3. Texte deutschsprachiger Schüler erreichen bis auf eine Ausnahme die Stufe 4. Eine Schülerin, die im C-Test und bei der Literalität gute Werte erreicht, fällt aus dem Rahmen. Die schwachen Profilwerte und der kurze Text lassen darauf schließen, dass sie beim freien Schreiben Risiko vermeidet und die Aufgabe mit minimalem Aufwand erledigt. Die sich ergänzenden Werte aus der Profilanalyse und dem C-Test legen für solche Schüler nahe, sie zu mehr Risiko beim Schreiben zu ermuntern.

Resümee

Eine detaillierte und genaue Einschätzung der Lernaltersprache müsste ein breites Spektrum verschiedener Basisqualifikationen (Ehlich 2012) umfassen, von denen die Profilanalyse lediglich im Bereich der Syntax die Stellung verbaler Elemente fokussiert. Dennoch erschließen sich mit ihr auch einige Bereiche der Basisqualifikationen, insofern die Wortstellungsmuster die Grundlage für die Verwendung sprachlicher Mittel bilden und in der Regel mit weiteren Bereichen korrespondieren.

Die Beschränkung des Untersuchungsbereichs stellt andererseits einen Vorteil dar, da mit der Profilanalyse natürliche Sprachproben analysiert werden können. Die

Anwendung auch auf mündliche Sprachdaten ist vor allem im Schuleingangsbereich vorteilhaft. Bei sicheren Schriftsprachkenntnissen ermittelt der C-Test (Baur u.a. 2013) das genaue Niveau der Sprachkenntnisse. C-Test und Profilanalyse ergänzen sich bei der Beurteilung der Sprachkenntnisse.

Weiterhin ermöglicht die Profilanalyse eine auf den aktuellen Sprachstand abgestimmte Förderung. Aus der Ermittlung der aktuellen Erwerbsstufe ergeben sich der Förderhorizont und die zu dessen Erreichung erforderlichen sprachlichen Mittel.

Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (2008): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, B. / Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 239-252.

Baur, Rupprecht S. / Goggin, Melanie / Wrede-Jackes, Jennifer (2013) Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich Daz. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf.

Beck, Gertrud u.a. (1996): Das neue Sach- und Machbuch 4 - Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen.

Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyltenstam, K. / Pienemann, M. (Hrsg.): Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Clevedon. 283-331.

Ehlich, Konrad (2012): Sprach(en)aneignung - mehr als Vokabeln und Sätze. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s__tze.pdf UDE: ProDaZ.

Ekinci-Kocks, Yüksel (2011): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Goßmann, Martina (2013): Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Sachunterricht. Stuttgart: Klett.

Grießhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. URL: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>.

Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Grießhaber, Wilhelm (2011): Zur Rolle der Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. In: Prediger, S. / Özdil, E. (Hgg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Münster u.a.: Waxmann, 77-96.

Grießhaber, Wilhelm (2013): Zweitspracherwerb. (erscheint in: Ossner, J. / Zinsmeister, H. (Hrsg.): Grundkurs Sprachwissenschaft. Paderborn: Schöningh).

Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik & Förderung - leicht gemacht. Das Praxishandbuch. Stuttgart: Klett.

Hoffmann, Ludger (2013): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: ESV Schmidt.

Pienemann, Manfred (1986): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: Australian Working Papers in Language Development 1.3/86, 52-79; auch: Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 21/87.

Weinrich, Harald (2003²): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim: Olms.

Weis, Ingrid (2013): Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Mathematikunterricht. Stuttgart: Klett.

Weitere Informationen im Internet:

... zu „Deutsch & PC“: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/dpc/index.html>

... zur Diagnose: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/sla/tst/index-duf.html>

Anhang: Textbeispiel zu (B 01) SAMO, Ende 1. Klasse zum Bildimpuls NEUGIER

Die Kinder haben Angst

von einem Mohsater

Die Kinder Verst sich von der

Mohsater Der

Die Kinder wollen nach sehen.

Die Kinder möchten durch die

Die Kinder sehen Mohsater

Kodierhinweise bei der Profilbestimmung

Für einige häufig gestellte Fragen haben sich folgende Konventionen bewährt:

- (1) Einheiten mit mehr als einem Strukturmerkmal => nur Stufe des höchsten Merkmals:
 Bsp.: *Dann ist Luki heimgekommen.* (nur Stufe 3 für Inversion)
 3 Inversion: **Subjekt*** nach **finitem Verb^F**: Dann ist^F Luki* heimgekommen^{IF}.
 2 Separierung: **finiter^F** & **infiniter^{IF}** Verbteile: Dann ist^F Luki **heimgekommen^{IF}**.

- (2) Fragen ohne Fragewort mit Verbspitzenstellung:
 3 Inversion: **Subjekt*** nach **finitem Verb^F**: **Kommst^F du*** morgen?

- (3) Imperative ohne Subjekt:
 3 Inversion: {**Subjekt***} nach **finitem Verb^F**: **Komm^F {du*}** morgen pünktlich!

- (4) Infinitive mit *zu*:
 2 Separierung: **finiter^F** & **infiniter^{IF}** Verbteile: Er **hat^F Angst die Tür aufzumachen^{IF}**.

- (5) Koordinierte Sätze mit weglassbarem Subjekt:
 Bsp.: *Und die Mädels stehen und {-} lachen.*
 1 **Subjekt*** vor **finitem^F** Verb in einfacher Äußerung: Und die Mädels* **stehen^F** ...
 1 **Finites^F** Verb in einfacher Äußerung: ... und {sie*/die Mädels*} **lachen^F**.

- (6) Koordinierte Sätze mit weglassbarem Subjekt und weglassbarem Finitum:
 Bsp.: *Ein Junge hat sich umgedreht und {-} gesagt.*
 2 Separierung: **finiter^F** & **infiniter^{IF}** Verbteile: Ein Junge* **hat^F sich umgedreht^{IF}** ...
 1 Verbales **Element^{IF}** in koordinierter Äußerung: ... und {er*/der Junge*} {hat^F} **gesagt^{IF}**.

- (7) Inversionsstruktur, d.h. {**Subjekt***} nach **finitem Verb^F**, ohne Inversion:
 => Anzeichen für den Erwerb der Struktur
 1 **Subjekt*** vor **finitem^F** Verb: Nach der Schule **die Jungen* treffen^F** sich.

- (8) Bei Selbstverbesserungen in mündlichen Äußerungen zählt die letzte Version:
 Bsp.: *Da/ dann war es, dann wa/ war ((1s)) war auch da Menschen.*
 3 Inversion: **finites^F** Verb nach **Subjekt***: Dann ... **war^F auch da Menschen***.

Name: _____ Datum: _____ BeobachterIn: _____

Sprachprofilbogen (Grießhaber April 2013)

Stufe 6: (E)PA (Erweitertes) Partizipialattribut in einer Nominalkonstruktion: _____

- Eva hat das [von Peter empfohlene] Buch ausgelesen.

Stufe 5: Insertion eines [Nebensatzes]: _____

- Eva hat das Buch, [das ihr so gut gefiel], ausgelesen.

Stufe 4: Nebensätze mit finitem Verb^F in Endstellung: _____

... nach subordinierenden Konjunktionen (*dass, wenn, weil, ...*)

- ..., *weil* der auch mal mit seiner Klasse gefahren *ist*^F.

Stufe 3: Subjekt* nach finitem^F Verb _____

...u.a. nach vorangestellten Demonstrativa oder Adverbialausdrücken:

- Da *ist*^F der Papa*.
- Und dann *hat* der Hund* *äh* gegessen.

Stufe 2: Separierung finiter^F & infiniter^{IF} Verbteile: _____

- Perfekt mit Hilfsverb *hat/sein* und Vollverb: *Und ich habe*^F *dann geweint*^{IF}.
- Modalverb und Vollverb: *Ich wollte*^F *den auch hinwerfen*^{IF}.
- trennbare Vorsilbe am Satzende: *Ich bring*^F *noch Legos mit*^{IF}.

Stufe 1: Finites^F Verb in einfachen Äußerungen: _____

- *Der Benjamin hat*^F *einen Schlitten*.

Stufe 0: Bruchstückhafte Äußerungen: _____

- (akustisch) nicht verstehbare Äußerung
- grammatisch unvollständige Äußerung: *Mein Bruder. Sieben.*
- Floskel- oder formelhafte Äußerung: *Danke • Bisschen • Ich auch.*

Profil: Äußerungen 6: ____ / 5: ____ / 4: ____ / 3: ____ / 2: ____ / 1: ____ / 0: ____ / Stufe: ____