



Martina Kaminski

# Kompetenzanalyse/Fehlerarbeit als Grundlage für die lernerzentrierte Sprachförderung

*Sprachförderung kann nur erfolgreich sein, »wenn es den Lehrmaßnahmen gelingt, direkt am jeweiligen lernersprachlichen Entwicklungsstand anzuknüpfen«.<sup>1</sup> Das Anknüpfen am »lernersprachlichen Entwicklungsstand« ist im Unterricht mit Auszubildenden nichtdeutscher Herkunftssprache besonders wichtig, da diese bereits über umfangreiche zielsprachliche Kompetenzen verfügen, jedoch besonders im schriftsprachlichen Bereich einen hohen Anteil fossilierter Strukturen aufweisen, die sich in massiven Abweichungen von der sprachlichen und soziolinguistischen Norm<sup>2</sup> der deutschen Sprache manifestieren. Außerdem werden die Auszubildenden meist in Gruppen unterrichtet, die in Hinblick auf die ausgeprägten zielsprachlichen Kompetenzen des Einzelnen extrem heterogen sind. Um in solchen Gruppen eine Über- oder Unterforderung zu vermeiden und um lernerorientiert arbeiten zu können, muss der Lehrende in der Lage sein, die sprachlichen Leistungen der Auszubildenden sicher zu beurteilen und seinen Unterricht inhaltlich und methodisch am Ergebnis dieser Beurteilung zu orientieren.*

1 Vgl. Legenhausen 1995.

*Die folgenden Ausführungen sollen ihm dabei eine Hilfestellung geben. Sie richten sich besonders an Lehrer von Förderkursen, in denen die Kompetenzanalyse die Grundlage der Förderplanung sein muss. Aber auch Kollegen, die Auszubildende nichtdeutscher Herkunftssprache in Regelklassen unterrichten, können hier Impulse finden, die ihnen dabei helfen, Sprachförderangebote lernerzentriert zu gestalten.*

2 Vgl. Nodari 2002 a.

## Methodische Grundsätze

1. Die Konfrontation mit den eigenen sprachlichen Defiziten ist für die meisten Auszubildenden nichtdeutscher Herkunftssprache eine unangenehme und als bloßstellend empfundene Situation. Deshalb ist es besonders bei der Fehlerarbeit wichtig, eine offene und angstfreie Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, in der die Schüler die helfende Grundhaltung des Lehrenden spüren.
2. Die oft hohe Zahl der sprachlichen Fehler, die Auszubildende nichtdeutscher Herkunftssprache in schriftlichen Arbeiten machen, darf nicht den Blick darauf verstellen, dass diese Schüler bereits über zielsprachliche Kompetenzen verfügen. Wenn diese vom Lehrenden ermittelt und lobend erwähnt werden, wenn gut Gelungenes und positive Entwicklungen gewürdigt werden, kann sich das motivierend auf die Fehlerarbeit und den gesamten Sprachförderprozess auswirken.
3. Wenn Fehlerarbeit selbstverständlicher Teil des Unterrichts ist, wird sie von den Schülern nicht als diskriminierend empfunden.
4. Die Beschäftigung mit den Fehlern der Auszubildenden braucht Zeit. Sie muss entsprechend in den Unterricht eingeplant werden. Die letzten zehn Minuten der Unterrichtseinheit sind der ungünstigste Zeitraum dafür.
5. Die Fehlerarbeit führt erst längerfristig zu Erfolgen. Fossilisierte Strukturen aufzubrechen und die zielsprachlich korrekten Regeln zu verinnerlichen, ist ein langwieriger, von Rückschlägen begleiteter und deshalb oft auch frustrierender Prozess.

6. Die sprachlichen Kompetenzen der Auszubildenden nichtdeutscher Herkunftssprache können nur dann verbessert werden, wenn es dem Lehrenden gelingt, bei den Schülern ein Sprachbewusstsein zu schaffen, das es ihnen ermöglicht, eigene sprachliche Äußerungen zu bewerten und gegebenenfalls zu korrigieren. Diese aktive Beteiligung am Sprachförderprozess muss schon bei der Fehlerarbeit beginnen.
7. Fehlerarbeit ist die Arbeit an den Fehlerschwerpunkten. Da kein Mensch dazu in der Lage ist, alle seine Fehler auf einmal zu verbessern, macht Sprachförderung nur Sinn, wenn sie an einzelnen Fehlerschwerpunkten ansetzt und zu diesen gezielte Hilfen anbietet.

## 1 Material zur Kompetenzanalyse – Schülertexte

### Analyse von schriftlichen Äußerungen

Die erste Frage, die vor einer Kompetenzanalyse zu klären ist, ist die, ob wir mündliche oder schriftliche Äußerungen eines Lernenden beurteilen wollen. Für die Analyse schriftlicher Äußerungen sprechen mindestens zwei Faktoren.

Zum einen zeigen viele Auszubildende nichtdeutscher Herkunftssprache (insbesondere die Bildungsinländer) kaum Normabweichungen in der mündlichen Kommunikation. Erst im Schriftlichen, wenn durch das Fehlen des situativen Kontexts ein höheres Maß an sprachlicher Differenziertheit notwendig wird, kommt es zu Verstößen gegen die Zielsprachlichen Normen.

Zum anderen erleichtert die Analyse schriftlicher Äußerungen die Arbeit des Lehrenden erheblich. Schriftliches liegt dauerhaft vor, kann mehrmals gelesen, nach verschiedenen Aspekten untersucht und mit Kollegen besprochen werden.

Die umfassendsten Informationen zur schriftsprachlichen Kompetenz der Auszubildenden finden wir in ihren komplexen Sprachleistungen – in ihren Texten. Textanalysen sind sehr aufwändig, sodass sich natürlich die Frage stellt, ob es nicht effektiver ist, andere, weniger zeitintensive Verfahren anzuwenden. Viele der anderen Verfahren der Sprachstandsmessung (z.B. Skeletttexte, Multiple-Choice-Aufgaben, Einsetzübungen) sind einfacher und schneller auszuwerten, geben aber nur Informationen über grammatische oder lexikalische Teilkompetenzen oder über sprachliches Wissen. Nur in einem Text können wir alle schriftsprachlichen Kompetenzen des Lernenden in einer Anwendungssituation erfassen.

### Textsorten

Die Wahl der Textsorte ist abhängig von der Unterrichtssituation und dem Sprachstand des Lernenden. In Förderkursen mit Schülern, die eine geringe sprachliche Kompetenz aufweisen, haben sich Bilder geschichten und Erlebnisberichte bewährt. Haben die Schüler eines Förderkurses eine höhere sprachliche Kompetenz, empfehlen sich Erörterungen zu berufsrelevanten Themen. Im Regelunterricht, wo man sowieso kaum die Zeit finden wird, Texte schreiben zu lassen, die nur der Kompetenzanalyse dienen, kann man auf Textsorten zurückgreifen, die sich aus dem aktuellen Unterrichtsgeschehen ergeben.

## 2 Fehlerursachen

Fehler entstehen aus unterschiedlichen Gründen und Anlässen. Häufig sind diese Gründe schwer zu identifizieren, zumal viele Fehler multikausal sind. Das Wissen um die Ursache eines Fehlers ist jedoch sehr sinnvoll, da es dem Lehrenden Informationen über sein weiteres Vorgehen liefern kann, dem Lernenden verhilft es eventuell zu einem bewussteren Umgang mit der Zielsprache.

Die folgenden Ursachentypen erörtert Karin Kleppin<sup>3</sup> für Lernende des Deutschen als Fremdsprache:

*Interferenzfehler* entstehen, wenn Regeln aus der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden.

*Übergeneralisierungen, Regularisierungen und Simplifizierungen* entstehen, wenn Regeln auf Phänomene übertragen werden, auf die sie nicht zutreffen, Unregelmäßiges zu Regelmäßigem gemacht wird und komplexe Strukturen in nicht normgemäßer Weise vereinfacht werden.

Fehler aufgrund von *Kompensations- und Vermeidungsstrategien* sind häufig nicht als solche auszumachen, da der Lernende die Strukturen, die er nicht oder vermeintlich nicht beherrscht, gar nicht verwendet. Im schlimmsten Fall kann er dadurch seine Kommunikationsabsicht nicht realisieren.

*Lernstrategien* können die Ursache für Fehler sein. In einer Sprachnotsituation probiert der Lernende sprachliche Mittel aus, obwohl er weiß, dass diese wahrscheinlich nicht normgerecht sind, und hofft auf das korrigierende Eingreifen seines Kommunikationspartners.

Fehler durch *Übungstransfer* werden vom Lehrenden verursacht, wenn er z. B. einem Phänomen zu viel Raum im Unterricht gibt und seine Schüler dadurch zu Übergeneralisierungen verleitet, es falsch platziert oder falsch erklärt.

Auch *persönliche Faktoren* (Lustlosigkeit, Stress, Aufregung) und *soziokulturelle Faktoren* (Interferenz der soziolinguistischen Normen der Herkunftssprache) können zu Fehlern führen.

3 Vgl. Kleppin 1998: 29-40.

## Typen der Fehlerursachen

### 3 Selbstkorrektur des Schülers

Bevor ein Schülertext korrigiert, bewertet oder analysiert wird, sollte der Schüler die Möglichkeit haben, seine sprachliche Leistung selbst zu korrigieren. Es ist allerdings wenig sinnvoll, ihn dazu aufzufordern, seinen Text noch einmal aufmerksam durchzulesen. Selbst geübten Schreibern fällt es schwer, unmittelbar nach dem Niederschreiben eines Textes die eigenen Fehler zu finden. Deshalb ist es notwendig, den Prozess der Textkorrektur zu zergliedern und die Aufmerksamkeit des Schülers auf Fehlerschwerpunkte zu lenken.

Wenn noch keine Analysen von Texten dieses Schülers vorliegen, empfiehlt es sich, ihn mit der folgenden Checkliste arbeiten zu lassen:

Lesen Sie Ihren Text mehrmals durch.

Achten Sie bei jedem Lesen auf eines der folgenden Probleme:

1. Sind die Sätze logisch miteinander verbunden?
2. Gibt es Wortwiederholungen, die man vermeiden kann?
3. Ist die Wortstellung in den Sätzen richtig?
4. Stimmen die Verbindungen, Artikel, Adjektivendungen, Pluralformen?
5. Sind die Wörter richtig geschrieben?

Liegen Fehleranalysen von vorangegangenen Texten des Schülers vor, kann eine individuelle Checkliste für ihn erstellt werden. Hier notiert der Lehrende die Fehlerschwerpunkte des Schülers. Dieser weiß dann ganz genau, worauf er bei der Korrektur zu achten hat. Das Datum hilft dem Lehrenden, den Verlauf der Sprachentwicklung zu verfolgen. Fehler, die der Schüler nicht mehr macht, werden von der Liste wieder gestrichen:

## allgemeine Checkliste

## individuelle Checkliste

Hierauf achte ich besonders!

Alle Wörter, vor denen »die«, »der« oder »das« steht, werden groß geschrieben. 20.03.2004

Nach den Wörtern aus, bei, mit, nach, von, seit, zu steht immer der Dativ. 20.03.2004

Habe ich unregelmäßige Verben benutzt? Habe ich sie richtig geschrieben? 03.04.2004

Im Nebensatz steht das konjugierte Verb an der letzten Position. 03.04.2004

## 4 Möglichkeiten der Fehlermarkierung

Im muttersprachlichen Unterricht werden Fehler häufig durch Unterstreichen markiert. Mitunter gibt der Lehrende am Heftrand noch die Information, ob es sich bei dem markierten Fehler um einen Rechtschreib- (R), Grammatik- (G) oder Ausdrucksfehler (A) handelt.

### Performanzfehler

Diese Form der Fehlermarkierung geht davon aus, dass der Schüler Performanzfehler macht. Performanzfehler entstehen zumeist durch unvollkommene Automatisierung in der Anwendung sprachlicher Regeln oder durch mangelnde Konzentration (»Flüchtigkeitsfehler«). Dem Schüler sind jedoch die sprachlichen Normen, gegen die er verstoßen hat, bekannt, sodass er nach einem einfachen Hinweis den Normverstoß erkennen und den Fehler selbstständig korrigieren kann.

### Kompetenzfehler

Bei Auszubildenden nichtdeutscher Herkunftssprache ist die Situation aber eine andere, denn ihre Fehler sind oft Kompetenzfehler. Sie entstehen, weil den Schülern die zielsprachlichen Normen nicht oder nur teilweise bekannt sind. Sie sind deshalb auch nicht in der Lage, die Fehler ohne Hilfestellungen zu verbessern.

### test- und lernprozessorientierte Korrektur

Vor dem Korrigieren eines Textes sollte man sich außerdem darüber klar sein, warum man korrigiert. Erst dann kann man eine geeignete Fehlermarkierung festlegen. Bei der testorientierten Korrektur<sup>4</sup> kommt es meist darauf an, die Gesamtfehlerzahl zu ermitteln, um eine schriftliche Arbeit zu benoten. Die Art der Fehlermarkierung wird sich dann nach dem an der jeweiligen Schule üblichen bzw. geforderten Verfahren richten. Bei der lernprozessorientierten Korrektur<sup>5</sup> will man dem Schüler mit den Fehlermarkierungen eine Hilfe zur Selbstkorrektur und zum Weiterlernen geben. Im Fremdsprachenunterricht haben sich dafür drei Verfahren der Fehlerkennzeichnung bewährt:

4 Vgl. Kleppin 1998: 53; Müller 2003: 181.

5 Ebenda.

#### 1. Fehlermarkierung mit Korrekturzeichen

Ich gehe <u>im</u> Kino.	K (Kasus)
Ich freue mich darüber, dass du <u>besuchst</u> mich.	st (Struktur)
Ich habe <u>eine</u> Hund.	G (Genus)

#### 2. Fehlermarkierung mit Lehrerkommentar

Ich gehe <u>im</u> Kino.	<i>wohin?</i>
Ich freue mich darüber, dass du <u>besuchst</u> mich.	<i>dass immer mit Nebensatz</i>
Ich habe <u>eine</u> Hund.	<i>der, die oder das Hund?</i>

#### 3. Berichtigung des Fehlers

Ich gehe <sup>ins</sup> <u>im</u> Kino.
Ich freue mich darüber, dass du <u>(besuchst)</u> mich.
Ich habe <sup>einen</sup> <u>eine</u> Hund.

Alle drei Verfahren gehen jedoch davon aus, dass die vorliegende Normabweichung ein Performanzfehler ist, dass der Schüler also über eine so umfangreiche sprachliche Kompetenz verfügt, dass er mit Hilfe der Markierungen seine Fehler tatsächlich korrigieren kann. Der Auszubildende nichtdeutscher Herkunftssprache kann das meist nicht, weil ihm das sprachliche Wissen dazu fehlt. Bei ihm ist es unabhängig vom Korrekturverfahren immer nötig, Fehlerschwerpunkte zu finden, diese zu besprechen und die Regeln für den normgerechten Gebrauch der sprachlichen Mittel zu klären und zu üben.

**Fehlerschwerpunkte finden**

## 5 Eine Methode der Textanalyse

Wenn bei der Analyse eines Schülertextes nicht nur auf das Evaluieren sprachlicher Fehler, sondern auf das Bewerten des Gesamttextes Wert gelegt wird, kann das folgende Analyseraster (Anlage 1) genutzt werden. Es dient dazu, alle wesentlichen Merkmale eines Textes zu erfassen. Der Lehrende kann mit seiner Hilfe sowohl den Text bewerten, als auch die Teilbereiche ausfindig machen, in denen der Schüler eine Förderung braucht.

**Raster zur Textanalyse**

Das objektive Beurteilen des Textaufbaus und der Lexik ist oft schwierig, da die hohe Zahl an sprachlichen Fehlern in Texten von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache mögliche Kompetenzen in den betreffenden Bereichen überdeckt. Eine gute Möglichkeit, um dieses Dilemma zu umgehen, ist es, sich den Text von einem Kollegen laut vorlesen zu lassen. Dabei sollten alle Syntax- und Morphologiefehler vom Vorlesenden soweit korrigiert werden, dass sie den Textfluss nicht stören.

Natürlich wird sich dieses aufwändige Verfahren oft nicht organisieren lassen. Es kann aber ausschließen, dass wir aufgrund der vielen sprachlichen Fehler einen Schülertext inhaltlich falsch bewerten.

## 6 Eine Analysemöglichkeit für sprachliche Fehler

Mitunter ist es notwendig, in Schülertexten nur die Kompetenzen in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Orthografie zu analysieren. Das ist z.B. der Fall, wenn man im Förderunterricht speziell dazu arbeiten möchte.

**Raster zur Analyse sprachlicher Fehler**

Mit der folgenden Checkliste (Anlage 2) kann man Fehlerschwerpunkte in diesen Bereichen exakt erfassen, denn sie ist sehr detailliert. Der einzelne Lehrende muss entscheiden, ob er mit einer so detaillierten Checkliste arbeiten kann und will. Es ist natürlich möglich, die Liste zu kürzen oder sie um Phänomene zu erweitern, die in einer konkreten Lerngruppe häufiger auftreten.

Bei der Analyse von Schülertexten sollte auch vermerkt werden, welche sprachlichen Phänomene nicht vorhanden sind, obwohl sie für die Textsorte typisch sind (z.B. das Passiv in Vorgangsbeschreibungen). Das gibt uns Hinweise auf mögliche Vermeidungsstrategien, die genutzt werden, weil der Schüler das eigentlich notwendige sprachliche Mittel nicht oder nur unzureichend beherrscht.

## 7 Die Arbeit mit dem Fehler

Eine Kompetenzanalyse dient vor allen Dingen dazu, dem Lehrenden Hinweise für die inhaltliche und methodische Gestaltung des (Förder-)Unterrichts zu geben. Da man im Rahmen einer Kompetenzanalyse aber auch viele authentische Beispiele für die Fehlerschwerpunkte eines Schülers oder einer Schülergruppe finden kann, sollte man diese Fehler zum Weiterlernen nutzen.

### Arbeit an Fehlerschwerpunkten

Der bewusste Umgang mit den eigenen Fehlern und das Nachdenken über ihre Ursachen kann beim Schüler dazu führen, die Fehler in einer späteren Sprachproduktion zu erkennen und selbst zu korrigieren. Fehlerarbeit kann zudem zum Lernen motivieren, da sie dem Schüler deutlich macht, dass er nicht irgendwelche beliebigen sprachlichen Phänomene übt, sondern an seinen konkreten Fehlerschwerpunkten arbeitet.

### Texte abschreiben

Bei der Fehlerarbeit ist es empfehlenswert, die ausgewählten Schülerarbeiten abzuschreiben. Zum einen kann so der Verfasser der jeweiligen fehlerhaften Äußerung anonym bleiben, wenn es ihm peinlich ist, dass ausgerechnet seine Fehler in der Klasse präsentiert werden. Zum anderen ist ein mit dem Computer abgeschriebener Text für alle gut lesbar. Außerdem ist es oft unmöglich, einen repräsentativen Gesamttext z.B. für ein grammatisches Phänomen zu finden, dass in der Klasse von vielen nicht normgerecht benutzt wird. In diesem Fall ist es notwendig, Einzelsätze aus verschiedenen Schülertexten zu suchen, die man dann sowieso abschreiben muss.

### Sozialformen

Fehlerarbeit kann in der gesamten Klasse durchgeführt werden, aber auch in Gruppen-, Paar- oder Einzelarbeit. Am effektivsten, wenn auch zeitlich am aufwändigsten, ist die Gruppen- oder Paararbeit mit einer anschließenden Auswertung in der Klasse.

Wenn der Lehrende die für die Klasse günstigste Sozialform gefunden hat, gibt er ein Arbeitsblatt mit authentischen, fehlerhaften Sätzen zu einer begrenzten Anzahl von Fehlerschwerpunkten aus. Ist geplant, an diesen Schwerpunkten weiterzuarbeiten, sollten es nicht mehr als drei sein. Der Schwierigkeitsgrad der anschließenden Übung kann durch zusätzliche Hilfen variiert werden.

### Variieren des Schwierigkeitsgrads

So kann man die Sätze präsentieren:

- ohne Hilfsmittel,
- mit unterstrichenen Fehlern,
- mit Korrekturzeichen oder Lehrerkommentaren am Heftrand,
- mit der Anzahl der Fehler pro Satz am Heftrand,
- mit der Anzahl der Fehler in allen Sätzen,
- mit der Anzahl der Fehler nach Sprachebenen.

Analog dazu geht man vor, wenn ein Gesamttext bearbeitet werden soll.

Die Schüler sollen nun die Fehler finden, korrigieren und sich eventuell über ihre möglichen Ursachen austauschen oder die Regeln formulieren, die einer normgerechten Äußerung zugrunde liegen.

Im Anschluss kann eine Übungsphase folgen, in der die sprachlichen Phänomene, die den Schülern Probleme bereitet haben, noch einmal gefestigt und angewendet werden.

## Literatur

- Fremdsprache Deutsch*, Themenheft 19 (= 2/1998): *Benoten und Bewerten*. Stuttgart: Klett.
- Kleppin, Karin (1995): »Fehler als Chance zum Weiterlernen.« *Fremdsprache Deutsch*, Sonderheft 1995: *Fremdsprachenlerntheorien*. Stuttgart: Klett, S. 22–26.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache; Fernstudieneinheit 19).
- Knapp-Potthoff, Annelie (1987): »Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht.« *Englisch–Amerikanische Studien* 9 (2), S. 205–220.
- Kuhs, Katharina (1987): »Fehleranalyse am Schülertext.« In: Ernst Apeltauer (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber, S. 173–205.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [Soest, Westf.] (Hrsg., 2002): *Schreiberfolg ermöglichen. Handreichungen zur Förderung der Schreibkompetenz in der deutschen Sprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I*. Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung.
- Legenhausen, Lienhard (1995): »Abweichungsphänomene als Unterrichtsgegenstände. Zum systematisch-bewussten Umgang mit Grammatikfehlern und interimsprachlichen Regeln.« In: Claus Gnutzmann & Frank G. Königs (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 285–302.
- Leisen, Josef (Hrsg., 1999–): *Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)*. Bonn: Varus-Verl.
- Müller, Annette (2003): *Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung*. Berlin: Artà.
- Nodari, Claudio (2002 a): »Was heißt eigentlich Sprachkompetenz?« In: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hrsg.): *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich*. Zollikofen: SIBP, S. 9–14.
- Nodari, Claudio (2002 b): »Beurteilung von Sprachleistungen.« In: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hrsg., 2002): *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich*. Zollikofen: SIBP, S. 15–23.
- Nussbaum, Markus & Peter Sieber (1994): »Texte analysieren mit dem Züricher Textanalyseraster.« In: Peter Sieber (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau: Sauerländer, S. 141–186.
- Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Hrsg., 2002): *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich*. Zollikofen: SIBP (SIBP-Schriftenreihe; 18).



# Anlagen

## Anlage 1

### Textanalysekriterien für Deutsch als Zweitsprache

	ja	nein
<b>1 Aufbau (Kohärenz)</b>		
1.1 Ist der Inhalt des Texts verständlich?		
1.2 Ist das Thema erkennbar?		
1.3 Entspricht das Thema der Aufgabenstellung?		
1.4 Genügen die gegebenen Informationen für ein genaueres Verständnis des Texts/Themas?		
1.5 Sind die Inhalte im erwarteten Umfang dargestellt?		
1.6 Ist ein logischer Aufbau im Text zu erkennen? (innere Gliederung)		
1.7 Werden Verweis- und Verknüpfungsmittel angemessen verwendet?		
1.8 Entspricht die grafische Darstellung der inneren Gliederung des Texts? (äußere Gliederung)		
1.9 Entspricht der Text der erwarteten Textsorte?		
<b>2 Wortschatz</b>		
2.1 Ist der Inhaltswortschatz differenziert?		
2.2 Sind die verwendeten Inhaltswörter semantisch korrekt?		
2.3 Entspricht der verwendete Wortschatz dem schriftlichen Sprachgebrauch?		
2.4 Sind die Wortbildungen korrekt?		
2.5 Sind die Funktionswörter korrekt?		
<b>3 Syntax</b>		
3.1 Weist der Text einen komplexen Satzbau auf?		
3.2 Ist der Satzbau der Hauptsätze korrekt?		
3.3 Ist der Satzbau der Nebensätze korrekt?		
3.4 Entsprechen die verwendeten Satzstrukturen dem schriftlichen Sprachgebrauch?		
<b>4 Morphologie</b>		
4.1 Sind die Verbalformen korrekt?		
4.2 Sind die Zeitformen des Verbs korrekt?		
4.3 Ist die Valenz korrekt?		
4.4 Sind die komplexen Nominalphrasen korrekt? (nach Präposition, mit Adjektiv usw.)		
4.5 Sind die Genera korrekt?		
4.6 Werden die Präpositionen korrekt benutzt?		
<b>5 Orthografie</b>		
5.1 Wird Groß- und Kleinschreibung korrekt unterschieden?		
5.2 Werden Schärfungen korrekt geschrieben?		
5.3 Werden Dehnungen korrekt geschrieben?		
5.4 Werden die spezifischen Laute des Deutschen korrekt geschrieben?		
5.5 Weist der Text phonologische Fehler auf?		
<b>6 Interpunktion</b>		
6.1 Werden die Satzenden korrekt markiert?		
6.2 Werden zwischen Teilsätzen Kommas gesetzt?		
6.3 Werden bei Aufzählungen und Appositionen Kommas gesetzt?		
6.4 Wird die direkte Rede korrekt markiert?		

Nach Nodari  
2002b; Nussbaum  
& Sieber 1994.

## Analyseraster für sprachliche Kompetenzen

Sprachliche Phänomene	Anmerkungen
<b>I Syntax</b>	
– Verbzweitstellung im Hauptsatz	
– Verbendstellung im Nebensatz	
– o-Position von »und«, »oder«, »aber«, »denn«, »sondern«	
– Stellung der Negation	
– Stellung der Objekte	
– Stellung der adverbialen Bestimmungen	
– Satzklammer	
– Verbstellung im Fragesatz	
– Verbstellung im indirekten Fragesatz	
– normgerechter Gebrauch der Konjunktionen	
<b>2 Morphologie</b>	
<b>2.1 Verb</b>	
– Konjugation/Kongruenz	
– unregelmäßige Formen	
– trennbare Verben	
– Tempusgebrauch	
– Verbvalenz	
– reflexive Verben	
– Infinitivkonstruktionen	
– Aktiv/Passiv	
– Konjunktiv II	
– Modalverben und modalverbähnliche Verben	
– Funktionsverbgefüge	
<b>2.2 Substantiv</b>	
– Genus	
– Pluralbildung	
– Deklination	
– n-Deklination	
– substantivierte Infinitive	
– substantivierte Adjektive und Partizipien	
<b>2.3 Artikel</b>	
– Differenzierung von best., unbest. und Nullartikel	
– Deklination	
<b>2.4 Adjektiv</b>	
– Deklination	
– Komparation	

Sprachliche Phänomene	Anmerkungen
– Differenzierung von attributivem und prädikativem Gebr.	
– Deklination von subst. Adjektiven und Partizipien	
<b>2.5 Pronomen</b>	
– Personalpronomen	
– Possessivpronomen/-artikel	
– Indefinitpronomen	
– es	
– man	
<b>2.6 Präpositionen</b>	
– Kasus nach Präpositionen	
– lokale Präpositionen/Wechselpräpositionen	
– temporale Präpositionen	
– Verb mit Präpositionalobjekt	
– Präpositionalpronomen	
<b>3 Orthografie</b>	
– Groß- und Kleinschreibung	
– Zusammen- und Getrennschreibung	
– Dehnung	
– Schärfung	
– Schreibung der s-Laute	
– Schreibung spez. Grapheme (sch, ch, eu, ei, ä, ö, ü)	
– Schreibung gleich klingender Laute	
– phonologische Fehler	
<b>4 Interpunktion</b>	
– Zeichensetzung am Satzende	
– Komma zwischen Teilsätzen	
– Komma bei Aufzählung	
– Komma bei Apposition	
– Zeichensetzung bei direkter Rede	
<b>5 Textebene</b>	
– Pro-Formen	
– es/das	
<b>6 Wortschatz</b>	
<b>6.1 Wortbildung</b>	

## Impressum

Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung :  
fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften /  
hrsg. von Meslek Evi. – Berlin, 2005  
ISBN 3-937293-01-9 (Gesamtwerk, PDF)  
KompetenzanalyseFehlerarbeit : als Grundlage für die  
lernerzentrierte Sprachförderung / Martina Kaminski.  
– (DaZ in der beruflichen Bildung ; Studienbrief 4).  
– ISBN 3-937293-06-x (PDF)

Oktober 2005

Meslek Evi, Wrangelstraße 91, 10997 Berlin  
Tel.: 030-6185772, E-Mail: meslek.evi@freenet.de

Das Projekt wurde gefördert durch das Bundesministerium  
für Bildung und Forschung (BQF-Programm) und die  
Europäische Union

Lektorat, Satz & Layout: Carsten Borck

 **Kompetenzen  
fördern**

Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen  
mit besonderem Förderbedarf



**Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung**



**EUROPÄISCHE UNION  
Europäischer Sozialfonds**