



# „Sie sind quasi untergetaucht in ein Meer aus Sprache, aus Wörtern und das Hirn verselbständigt sich“

Ein hochschuldidaktisches Seminar zur Einführung  
in die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse

Rode Veiga-Pfeifer<sup>1</sup>, Ina-Maria Maahs<sup>1</sup> & Erol Hacısalıhoğlu<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität zu Köln

\* Kontakt: Universität zu Köln,

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache,

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

rode.veiga-pfeifer@mercator.uni-koeln.de;

inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de;

erol.hacisalihoglu@mercator.uni-koeln.de

**Zusammenfassung:** Bevor Lehrkräfte mit der sprachlichen Förderung der Lerner\*innen beginnen können, ist es unablässig, im Rahmen einer Diagnostik mögliche sprachliche Potenziale sowie Förderbedarfe der jeweiligen Lerner\*innen genau zu ermitteln. Im Weiterbildungsstudium *Deutsch als Zweitsprache intensiv* an der Universität zu Köln, das Teil der NRW-weiten Weiterbildungsinitiative *Deutsch als Zweitsprache* ist, wird daher viel Wert auf eine intensive Schulung der sprachlichen Diagnosefähigkeit der (angehenden) Lehrkräfte gelegt. In diesem Kontext kann die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse (KLLA; vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2020) als ein vielfältig verwendbares Sprachdiagnostikverfahren eingesetzt werden. Dabei werden authentische Text(teil)e von Sprachlerner\*innen anhand unterschiedlicher Sprachebenen untersucht. Grundlegend bei ihrem Einsatz ist jedoch, dass die Lehrkraft über linguistische Grundkenntnisse verfügt und bei der Analyse ressourcen- und nicht defizitorientiert vorgeht. Damit die KLLA seitens der (angehenden) Lehrkräfte adäquat umgesetzt werden kann, findet im oben genannten Weiterbildungsstudium eine systematische Einführung in das Verfahren statt. Der vorliegende Artikel behandelt zunächst die fachlich-theoretischen Hintergründe der KLLA sowie das Verfahren selbst und die methodisch-didaktische Verortung der hochschuldidaktischen Konzeption. Darauf aufbauend erfolgt dann ein detaillierter Einblick in die hochschuldidaktische Konzeption, an den sich eine Darstellung von Evaluationsergebnissen und Erfahrungsberichten durch fortgebildete Teilnehmer\*innen und ein kurzer Ausblick anschließen.

**Schlagerwörter:** Deutsch als Zweitsprache; Sprachdiagnostik; Lehrerbildung; Mehrsprachigkeit; Fehleranalyse; Linguistik



## 1 Einführung

Deutsche Schulen sind heute von einer sprachlich-kulturellen Heterogenität geprägt, die insbesondere durch die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen bestimmt wird (vgl. Weis et al., 2019, S. 151ff.). Diese Lerner\*innen bringen erhebliche Ressourcen in die Bildungsinstitution und in den Unterricht mit, die jedoch wertgeschätzt und gefördert werden müssen, damit ihr Potenzial richtig entfaltet werden kann. Zugleich erfahren nicht alle Schüler\*innen zu Hause in gleichem Umfang Zugang zur Bildungssprache Deutsch. Da fach- und bildungssprachliche Kompetenzen jedoch eine wichtige Bedeutung für den akademischen wie beruflichen Erfolg haben, stellt für einige Lerner\*innen eine umfassende sprachliche Bildung in der Schule eine wichtige Voraussetzung dar, um ihre individuellen Bildungs- und Berufschancen zu erhöhen (vgl. Juska-Bacher & Nodari, 2015, S. 27). Sprachliche Bildung ist also kein Randthema und keine Nebensächlichkei, sondern zentrales Element für mehr Bildungsgerechtigkeit.

Um diese zu realisieren, bedarf es nicht nur fundierter Bildungskonzepte, sondern auch Lehrkräfte, die adäquat auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen in unterschiedlichen Settings vom sprachsensiblen Fachunterricht bis hin zu gezielten Sprachkursen oder Förderklassen vorbereitet sind. In der didaktisch-wissenschaftlichen Diskussion, aber auch in den zentralen Aus- und Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte werden dabei vorrangig Förderkonzepte fokussiert. Förderkonzepte allein sind aber nicht ausreichend für eine gezielte Förderung. Diese setzt noch einen Schritt früher an und beginnt bei einer angemessenen Diagnostik (vgl. KMK, 2019). Erst die Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen ermöglicht eine lerner\*innenorientierte Förderung, die die individuellen Kompetenzen und Bedarfe der Lerner\*innen berücksichtigt.

Im Weiterbildungsstudium *Deutsch als Zweitsprache<sup>intensiv</sup>* an der Universität zu Köln,<sup>1</sup> das Teil der NRW-weiten Weiterbildungsinitiative *Deutsch als Zweitsprache<sup>2</sup>* ist, wird daher viel Wert auf eine intensive Schulung der sprachlichen Diagnosefähigkeit der (angehenden) Lehrkräfte gelegt. Im Fokus steht dabei insbesondere die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse (KLLA; vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2020) die einen ressourcenorientierten Zugang bietet, vielseitig einsetzbar ist und auch die Kompetenz der Lernenden in verschiedenen Sprachen berücksichtigt. Diese adäquat umzusetzen, ist jedoch nicht voraussetzungsfrei. Daher erfolgt innerhalb des Weiterbildungsstudiums über zwei Semester hinweg eine hochschuldidaktisch genau geplante systematische Einführung in das Thema, die hier genauer vorgestellt werden soll. Dazu werden im Folgenden die fachlich-theoretischen Hintergründe der KLLA (Kap. 2) sowie das Verfahren selbst (Kap. 3) und die methodisch-didaktische Verortung der hochschuldidaktischen Konzeption (Kap. 4) vorgestellt. Darauf aufbauend erfolgt ein detaillierter Einblick in die hochschuldidaktische Konzeption (Kap. 5), an den sich eine Darstellung von Evaluationsergebnissen und Erfahrungsberichten durch fortgebildete Teilnehmende (Kap. 6) und ein kurzer Ausblick anschließen (Kap. 7). Als Online-Supplement stehen zudem die Checkliste mit den sieben Arbeitsschritten der KLLA (Anhang 1) sowie die Vorlage für ihre Durchführung (Anhang 2) und ein exemplarisches Arbeitsblatt aus dem Seminar (Anhang 3) zur Verfügung.

<sup>1</sup> Weiterführende Informationen zum Studiengang finden sich hier: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/weiterbildungsstudium-daz/weiterbildungsstudium-daz-intensiv/>

<sup>2</sup> Weiterführende Informationen zur Weiterbildungsinitiative finden sich hier: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/weiterbildungsstudium-daz/landesweite-weiterbildungsinitiative-deutsch-als-zweitsprache/>

## 2 Fachlich-theoretische Hintergründe

Die Intention des Weiterbildungsstudiums *DaZ intensiv* ist es, (angehende) Lehrkräfte zu befähigen, Konzepte sprachlicher Bildung umzusetzen und so einen guten Unterricht zu planen und zu gestalten. Guter Unterricht kann dabei verstanden werden als lerner\*innen- sowie kompetenzorientierter Unterricht, der an dem Wissen und den Fähigkeiten der individuellen Schüler\*innen ansetzt (Faulstich-Christ, 2010), ihre gesamtsprachlichen Ressourcen wertschätzt und didaktisch berücksichtigt (Busch, 2012). Dafür müssen die Lehrkräfte fundierte diagnostische Fähigkeiten vorweisen, aber auch über gute Kenntnisse der (eigenen) deutschen Sprache und deren linguistischer Herausforderungen verfügen und Grundcharakteristika der Sprachen ihrer Lernenden kennen (vgl. Schramm, 2012, S. 201ff.). Auch Personen, die von klein auf mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, bringen die beiden genannten Kompetenzen nicht automatisch mit. Daher müssen diese im Kontext der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung gezielt vermittelt und trainiert werden.

Fachlich ist die KLLA entsprechend im Kontext Didaktik des Deutschen als Zweitsprache sowie in der angewandten und konkret der kontrastiven Linguistik zu verorten. Darüber hinaus werden Ansätze der Mehrsprachigkeitsforschung einbezogen, die Sprachen nicht als geschlossene Systeme, sondern als fluide Konstrukte verstehen, wobei sprachliche Kompetenzen nicht als statisch, sondern als dynamisch gelten (Berthele, 2010). Ferner wird im Anschluss an Ansätze wie den des Translanguaging<sup>3</sup> (vgl. Otheguy et al., 2015) das gesamtsprachliche Repertoire (Busch, 2012; Gogolin & Neumann, 1991; Krumm, 2001) der Lernenden in den Fokus gerückt. Für Unterrichtsplanungen bedeutet das, dass die kommunikative Gesamtkompetenz der Lernenden zu fokussieren ist, zu der laut Europarat „alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen“ (Europarat, 2001, S. 17). Die Lerner\*innen sollen demnach befähigt werden, das standard- und bildungssprachliche Repertoire der jeweiligen Zielsprache zu erwerben und dabei gezielte Unterstützung zu erhalten, die an ihre individuelle gesamtsprachliche Kompetenz anknüpft (vgl. Gantefort & Maahs, 2020, S. 3). Dadurch erfährt die während des Sprachlernprozesses von den Lernenden entwickelte *Interlanguage* (auch *Lernersprache* oder *Interimssprache*) besondere Berücksichtigung, die sowohl Merkmale der Erst- als auch der Zielsprache aufweist (Selinker, 1972), ggf. sogar Kennzeichen weiterer Sprachen, mit denen die Lernenden vertraut sind. Sie bildet demnach das fluide und ganz individuelle sprachliche Repertoire sowie Kompetenzniveau einer bestimmten Person zu einer bestimmten Zeit ab und kann daher wichtige Hinweise auf den jeweiligen Lernstand geben.

In ihren theoretischen Bezügen baut die KLLA auf die folgenden drei Spracherwerbstheorien auf: die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese sowie die Interlanguage-Hypothese (vgl. Brdar-Szabó, 2010). Erstere geht davon aus, dass die Erstsprache (L1) der Lernenden ihren (Zweit-)Spracherwerb beeinflussen kann, indem die Schüler\*innen Strukturen aus ihrer sogenannten Ausgangssprache auf die aktuell zu erlernende Zielsprache übertragen. In den Fällen, in denen sich die beiden Sprachen ähneln, kommt es in der Regel zu positiven Transfers, was zu korrekten Formulierungen führt. Bei typologisch unterschiedlichen Sprachen kann es durch negative Transfers zu fehlerhaften Formulierungen kommen. In diesem Fall spricht man von *interlingualen* Fehlern oder *Interferenzen* (vgl. Lado, 1957; Tekin, 2012, S. 18ff.).

Die Identitätshypothese wiederum besagt, dass fehlerhafte Formulierungen von Sprachlerner\*innen nicht der Erstsprache geschuldet sind, sondern auch auf die Zielsprache selbst zurückgeführt werden können. Die\*der Lernende überträgt in diesem Fall bereits bekannte Grundregeln der Zielsprache auf andere Bereiche, auf die die jeweiligen

<sup>3</sup> Der Ansatz des Translanguaging denkt ausgehend von der Perspektive der Lernenden und nicht von sozial oder politisch definierten Sprachgrenzen. Er plädiert daher für die Verwendung des gesamtsprachlichen Repertoires aller Beteiligten in kommunikativen Situationen, was auch und insbesondere den Unterricht betrifft (vgl. Otheguy et al., 2015, S. 281).

Regeln jedoch nicht zutreffen (vgl. Dulay & Burt, 1974; Tekin, 2012, S. 45ff.). Dabei entstehen die sogenannten *Übergeneralisierungen*, also *intralinguale* Fehler.

Die Interlanguage-Hypothese basiert auf den beiden zuvor genannten und stellt den Hauptbezug der KLLA dar. Hier findet die während des Sprachlernprozesses von den Lernenden entwickelte *Interlanguage* besondere Berücksichtigung, die sowohl interlinguale als auch intralinguale Merkmale aufweisen kann (Selinker, 1972), ggf. sogar Kennzeichen weiterer Sprachen, mit denen die Lernenden vertraut sind. Sie bildet demnach das fluide und ganz individuelle sprachliche Repertoire sowie Kompetenzniveau einer bestimmten Person zu einer bestimmten Zeit ab und kann daher wichtige Hinweise auf den jeweiligen Lernstand geben. Die Interlanguage-Hypothese geht dabei davon aus, dass dieses spezifische Sprachformset durch drei Charakteristika gekennzeichnet ist: 1) Sie basiert auf bestimmten Regeln und ist somit systematisch; 2) sie weist viele individuelle Besonderheiten auf, was sie variabel macht; 3.) sie ist instabil. Für die sprachlichen Schreibprodukte der Lernenden bedeutet dies, dass auf dieser sprachlichen Entwicklungsstufe innerhalb eines Textes das gleiche sprachliche Phänomen sowohl zielsprachlich korrekt als auch zielsprachlich inkorrekt auftreten kann (Selinker, 1972). Ist dies der Lehrperson bewusst, kann sie die Lernenden gezielt in der Verwendung der korrekten Form bestärken.

Vor diesem Hintergrund sollen Lehrkräfte im vorgestellten Seminar befähigt werden, fehlerhafte Formulierungen der Lernenden nachzuvollziehen und zu erklären, statt diese aus einer Defizitperspektive heraus nur zu beanstanden. Die KLLA orientiert sich dabei an einem Dreisatz aus Fehleridentifizierung, -klassifizierung sowie -erklärung (Corder, 1967; Kleppin, 1998; Kniffka, 2006) und knüpft damit an das Konzept der Kompetenz- und Performanzfehler an. Als Kompetenzfehler gelten fehlerhafte Formulierungen, die dadurch auftreten, dass die Sprachkompetenz für eine korrekte Sprachverwendung noch nicht (vollständig) erworben wurde. Davon zu differenzieren sind Performanzfehler, die auftreten, wenn eine eigentlich bereits erworbene Sprachkompetenz in ihrer Verwendung nicht korrekt umgesetzt wurde (vgl. Corder, 1967, S. 166ff.). Letzteres entspricht also dem, was häufig auch als Flüchtigkeitsfehler bezeichnet wird.

Eine weitere wichtige theoretische Basis für das Konzept findet sich in der Sprachdiagnostik, in der grundsätzlich zwischen verschiedenen Verfahrenstypen unterschieden wird (vgl. Reschke, 2018, S. 1ff.). Eine vorhandene mehrsprachige Kompetenz kann dabei nur selten einbezogen oder gar systematisch erfasst werden (vgl. Bucheli, 2018, S. 6), sodass das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden in aller Regel völlig unberücksichtigt bleibt. Gleichzeitig wird in der wissenschaftlich-didaktischen Diskussion vermehrt darauf hingewiesen, dass es bei der Diagnostik von Bedeutung ist, die gesamtsprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Lernender zu berücksichtigen (vgl. Bucheli, 2018, S. 6; Settineri & Jeuk, 2019, S. 10).

Die KLLA wird demnach als analytisches sprachdiagnostisches Instrument im Weiterbildungsstudium eingeführt, weil sie entsprechend der Mehrsprachigkeitsorientierung von den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen der Lernenden ausgeht und gemäß der Interlanguage-Hypothese diese mit in die linguistische Analyse einbezieht.

### 3 Das Verfahren der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse

Im Folgenden werden die sieben Analyseschritte für eine kompetenzorientierte linguistische Analyse skizziert (für eine ausführliche Version vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2020):

**Schritt 1) Ermittlung der Sprachbiografie:** Hierbei steht das mehrsprachige Repertoire der Lernenden im Fokus: Welche ist die Erstsprache der Lernenden? Welche weiteren Sprachen haben sie erlernt? Über welche Kenntnisse verfügen sie in der deutschen Sprache?

**Schritt 2) Textgenerierung bzw. Auswahl eines Textes:** Hierbei kann entweder ein bereits vorliegender Text der\*des Lernenden genutzt werden oder sie\*er produziert einen neuen Text, der für die Analyse genutzt wird.

**Schritt 3) Erste Lektüre des Textes ohne Korrekturen:** Beim ersten Durchlesen des Textes soll ganz auf Korrekturen verzichtet werden. Vielmehr steht hier die Frage nach der allgemeinen Verständlichkeit des Lerner\*innentextes im Fokus.

**Schritt 4) Formulierung des ersten Eindrucks unter Wertschätzung der sprachlichen Stärken:** In diesem Analyseschritt werden die beim ersten Lesen des Textes ersichtlichen sprachlichen Stärken der\*des jeweiligen Lernenden notiert.

**Schritt 5) Detaillierte Analyse des Textes:**

- **5a) Festlegung der zu analysierenden sprachlichen Phänomene auf den verschiedenen linguistischen Ebenen:** *Syntax* (z.B. Verbstellung), *Morphologie* (z.B. Konjugation der Verben) und *Lexik* (+ *Orthografie*)<sup>4</sup> (z.B. Satzkonnectoren/Großschreibung von Nomen). Zudem können unter einer zusätzlichen Kategorie *Allgemeines* übergreifende Aspekte, die überwiegend auf der Textebene zu verorten sind, hinzugezogen werden, wie z.B.: Wurde die Aufgabenstellung erfüllt? Ist der Text verständlich?
- **5b) Analyse der zielsprachlich angemessenen Formulierungen und Würdigung der sprachlichen Stärken des\*der Lernenden:** Im Sinne einer kompetenzorientierten Analyse sollen nicht nur fehlerhafte sprachliche Konstruktionen ermittelt, sondern auch zielsprachlich angemessene Formulierungen gewürdigt werden, sodass zunächst die von Lernenden bereits erworbenen sprachlichen Kenntnisse im Fokus stehen (vgl. Marx & Mehlhorn, 2016, S. 301). Dazu erfolgen *A) die Identifizierung* sowie *B) die Klassifizierung* der betroffenen (korrekten) Formulierungen (Corder, 1967; Kleppin, 1998; Kniffka, 2006) auf den Ebenen Syntax, Morphologie und Lexik. Exemplarisch sei hier ein Satz eines Deutschlerner (B1-Niveau) mit Persisch als Erstsprache analysiert: „Heutzutage haben alle jungen Leute ziemlich gleiche wünsche für ihre Freizeit“. Auf der Syntaxebene besteht die zielsprachliche Realisierung der Verbzweitstellung im Hauptsatz mit vorhandener Inversion. Auf der Ebene der Morphologie sind zudem in der Formulierung „haben alle jungen Leute“ sowohl eine korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz im Plural als auch die zielsprachliche Deklination der Nominalphrase „alle jungen Leute“ („alle“ als Artikelwort + *-n* als Endung beim Adjektiv) vorhanden. Auf der lexikalischen Ebene wird „heutzutage“ korrekt als temporales Adverb verwendet, während die Nomen „Leute“ und „Freizeit“ korrekterweise großgeschrieben werden.
- **5c) Identifizierung und Klassifizierung von zielsprachlich nicht angemessenen Formulierungen und Erklärung ihrer Ursachen:** So wie im vorangegangenen Schritt sollen auch in den fehlerhaften Formulierungen zunächst *A) die Identifizierung* und *B) die Klassifizierung* der betroffenen Äußerungen erfolgen. Ergänzt wird hier *C) die Erklärung der Fehlerursachen* (Corder, 1967; Kleppin, 1998; Kniffka, 2006). Dieser weitere Schritt der Analyse soll wichtige Aufschlüsse über die *Interlanguage* der\*des jeweiligen Lernenden geben. Im Zentrum der Analyse steht hier die Frage danach, ob es sich um einen inter- bzw. intralingualen Fehler handelt, sowie danach, ob dabei ein Kompetenz- oder ein Performanzfehler vorliegt. So kann z.B. bei dem Satz „Am Wochenende ich habe mit meinen Freunde nach Berlin gegangen“ einer DaF-Lernerin (B1-Niveau) mit Spanisch als Erstsprache die fehlerhafte Formulierung „mit meinen Freunde“, bei der ein *-n* als Markierung des Dativs im Plural

<sup>4</sup> Im vorliegenden Verfahren wird die Orthografie analytisch innerhalb der Lexik mitberücksichtigt, auch wenn es sich um zwei getrennte linguistische Bereiche handelt. Ziel dabei ist es zu vermeiden, dass bei der Analyse der Fokus allein oder vorrangig auf die Orthografie gelegt wird, wie es oft im Kontext von Textkorrekturen der Fall ist.

fehlt („mit meinen Freunden“), durch eine fehlende morphologische Kasusmarkierung im Spanischen (vgl. Reimann, 2016, S. 16) erklärt werden. Es handelt sich demnach höchstwahrscheinlich um einen interlingualen Fehler. Ob es sich um einen Kompetenz- oder einen Performanzfehler handelt, müsste durch weitere Textproben mit ähnlichen Phänomenen festgestellt werden.

**Schritt 6) Ergänzung der sprachlichen Stärken und ausführliche Formulierung von Förderbereichen:** Nach der Durchführung der Analyse werden auf den verschiedenen Sprachebenen zunächst die ersten Notizen der sprachlichen Stärken der\*des Lernenden in zusammengefasster Form ergänzt. Danach erfolgt die ausführliche Ausformulierung der ermittelten Förderbereiche.

**Schritt 7) Ressourcenorientierte Förderung auf der Basis der kompetenzorientierten linguistischen Lernertextanalyse; Entwicklung von Sprachförderbausteinen:** In diesem abschließenden Schritt der Analyse soll die Lehrkraft festlegen, wie sie didaktisch vorgehen möchte, um die\*den jeweilige\*n Lernende\*n sprachlich zu fördern. Das Verfahren ist demnach durch eine analytische Offenheit charakterisiert, die Orientierung bietet, aber gleichzeitig Spielräume für den Einsatz in verschiedenen Kontexten ermöglicht. Die Lehrkraft kann so bedarfsorientiert entscheiden, wie detailliert die jeweilige Analyse durchgeführt werden sollte.

## 4 Didaktisch-methodische Verortung

### 4.1 Voraussetzungen zur Durchführung einer linguistischen Lernertextanalyse

Eine grundsätzliche Herausforderung bei linguistischen Lernertextanalysen stellt ein systematischer Zugang dar, der vielen Lehrkräften ohne vorherige Schulung schwerfällt. So berichten ehemalige Teilnehmende in evaluativen Interviews nach Abschluss des Weiterbildungsstudiums immer wieder von einem fehlenden Ansatzpunkt und Schwierigkeiten der Fokussierung bei der Analyse von Lerner\*innentexten vor dem Besuch des Seminars: „*Ich fand es schwer, zu entscheiden, wo ich anfangen sollte und auf was genau ich meinen Fokus setzen sollte [ ... ]*“ (S062021)<sup>5</sup>. Zudem fehlt es oft an einem Orientierungsmuster für einen möglichen Ablauf der Analyse, wodurch sich Lehrpersonen bei einem rein intuitiven Vorgehen schnell verloren fühlen: „*Mir fehlt es an jeglichem Werkzeug, wie ich an eine Analyse strukturiert herantreten soll*“ (E162021). Daher werden den Teilnehmenden im Seminar ein klares Analyseraster (vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2020, S. 9ff.) sowie die KLLA-Arbeitsvorlage (Online-Supplement, Anhang Nr. 2) zur Verfügung gestellt, was eine systematische Untersuchung erleichtert.

Die Durchführung der KLLA setzt darüber hinaus linguistische Kenntnisse und die Beherrschung präziser Fachbegriffe voraus, die bei vielen Teilnehmenden zu Beginn des Weiterbildungsstudiums häufig noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. So werden z.B. fehlerhafte Formulierungen aus einem Sprachgefühl heraus erkannt, können aber nicht korrekt benannt werden: „*Mir sind zwar einige Aspekte aufgefallen, aber es ist mir letztendlich schwergefallen, diese Aspekte auch richtig zu benennen und in Worte zu fassen. Zum Teil wusste ich auch gar nicht, wie man diese Phänomene tatsächlich fachsprachlich benennt*“ (S072021). Noch schwerer fällt es den meisten Teilnehmenden zu Beginn des Weiterbildungsstudiums, diese sprachlichen Aspekte zu erklären: „*Schwer fiel es mir, die gemachten Fehler zu ordnen, zu kategorisieren und generell mir die Gründe vorzustellen, die dazu geführt haben, dass diese Fehler gemacht wurden*“

<sup>5</sup> Die folgenden Zitate ehemaliger Teilnehmender entstammen einer qualitativen Interviewstudie, die die Perspektive der Teilnehmenden auf die Semingestaltung, das Verfahren an sich sowie die möglichen Potenziale für die Praxis genauer erfassen soll (vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2021, S. 85–89). Zu Zwecken der Pseudonymisierung wurden allen Teilnehmenden Codes zugeordnet, die hier aufgeführt werden.

(E152021). Insbesondere die Miteinbeziehung der Erstsprache der Lernenden zur Erklärung der Fehler stellt für die Teilnehmenden eine Schwierigkeit dar:

*Schließlich hatte ich insgesamt Schwierigkeiten damit, die Analyse auch auf die Erstsprache der\*des Lernenden zu beziehen, um mögliche Ursachen für häufige Fehler zu erkennen. Hier fehlt mir noch ein umfassender Überblick über die grammatischen Merkmale verschiedener Sprachen (E012021).*

Für die Einführung in das Verfahren ist es in diesem Setting demnach zentral, dass die Teilnehmenden eine Vermittlung grammatischer Grundlagen der deutschen Sprache sowie Einblicke in unterschiedliche Sprachsysteme erhalten und mit der entsprechenden Fachterminologie vertraut gemacht werden.

Zudem wird zum Start des Weiterbildungsstudiums bei den Teilnehmenden typischerweise eine eingeübte Defizitorientierung deutlich, die sich darin niederschlägt, dass sich die meisten (angehenden) Lehrkräfte bei der Analyse von Lerner\*innentexten zunächst auf die sprachlichen Fehler und nicht auf die bereits vorliegenden Kenntnisse konzentrieren. Dazu beschreiben die Teilnehmenden zum einen, dass es für sie schwieriger sei, die sprachlichen Stärken zu erkennen: *„Es fällt mir oft schwer, die Strukturen zu erkennen, die bereits gut umgesetzt werden“* (S072021). Zum anderen scheint das kompetenzenorientierte Vorgehen organisatorisch ungewohnt: *„Ich fand es schwierig, ressourcenorientiert zu arbeiten. Ich habe mich stark auf die Identifizierung von Fehlerclustern fokussiert und nur im Nachgang Stärken in der sprachlichen Verwendung und Textgestaltung angemerkt“* (S112021). Entsprechend wird das kompetenzenorientierte Denken und Handeln im Rahmen des Weiterbildungsstudiums explizit thematisiert und geschult. Wie sich dies im entsprechenden Seminar konkret gestaltet, wird im nächsten Kapitel behandelt.

#### 4.2 Das Seminarkonzept zur Einführung in die KLLA

Die KLLA wird innerhalb des Weiterbildungsstudiums *Deutsch als Zweitsprache* <sup>intensiv</sup> systematisch über zwei Semester hinweg im zweiteiligen Seminar „Grundlagen der linguistischen Lernertextanalyse“ bzw. „Angewandte Vertiefungen der linguistischen Lernertextanalyse“ vermittelt. Das entsprechende Seminar weist jeweils einen Umfang von zwei Semesterwochenstunden in Präsenz sowie 45 Minuten Vor- bzw. Nachbereitung auf. Das Weiterbildungsstudium richtet sich an (angehende) Lehrkräfte aus der Schule und der Erwachsenenbildung und setzt bereits einen berufsqualifizierenden Hochschulabschluss voraus. Dennoch zeichnet sich die Zielgruppe hinsichtlich des spezifischen Vorwissens, des Umfangs an Praxiserfahrung und auch des persönlichen Interesses an der Thematik durch eine große Heterogenität aus, die berücksichtigt werden kann und muss. So startet das Seminar mit einer durchzuführenden intuitiven Lernertextanalyse, sodass die Seminarleitung die individuellen Voraussetzungen feststellen und einen gemeinsamen Ausgangspunkt festlegen kann. Ausgehend davon wird der Erwerb folgender Kompetenzen angestrebt:

- Die Teilnehmenden verfügen über grundlegende linguistische Kenntnisse und kennen sich mit den wichtigsten Eigenschaften der deutschen Grammatik aus. Durch die Reflexion über ihre eigene Erstsprache sind sie sowohl sprachbewusst als auch sensibel für potenzielle Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache.
- Im Rahmen der Kontrastiven Linguistik weisen die Teilnehmenden Grundkenntnisse im Bereich der sprachvergleichenden Arbeit auf und sind durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachsystemen für einen kompetenten Umgang mit Mehrsprachigkeit sensibilisiert.
- Sie verfügen ferner über grundlegende linguistische Kompetenzen zur Analyse von Lerner\*innentexten mit verschiedenen Erstsprachen und können dabei entsprechend der KLLA systematisch vorgehen.

- Um diese Ziele zu erreichen, wird ein Spiralcurriculum eingesetzt, in dem die zentralen Inhalte zunächst grundlegend und dann vertieft behandelt werden:

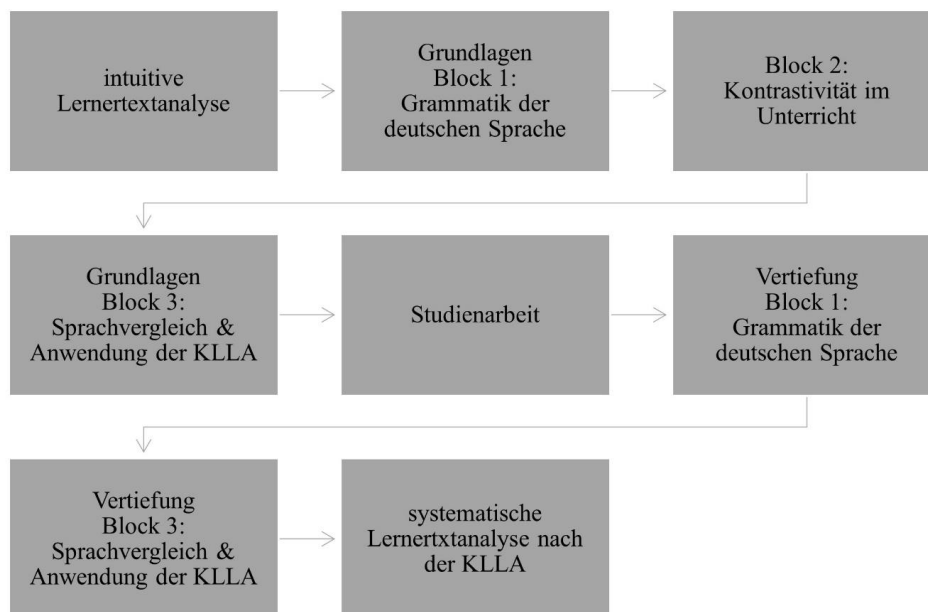


Abbildung 1: Spiralcurriculum des Seminars

Tabelle 1 auf der folgenden Seite zeigt, welche Themenbereiche in den einzelnen Blöcken behandelt werden:



Tabelle 1: Zu behandelnde Themen im Seminar

Block 1	Block 2	Block 3
<i>Grammatik der deutschen Sprache</i>	<i>Kontrastivität im Unterricht</i>	<i>Sprachvergleiche &amp; Anwendung der KLLA</i>
Überblick über die Teilbereiche der Linguistik	Kategorisierung von Sprachen nach sprachtypologischen Aspekten  analytische Sprachen; synthetische Sprachen (flektierend, agglutinierend)	Sprachvergleiche Deutsch – ausgewählte Erstsprachen (Bsp.: Arabisch, Chinesisch, Persisch, Portugiesisch, Russisch, Türkisch)
Beschäftigung mit ausgewählten Themen aus den verschiedenen Sprachebenen  <u>Morphologie:</u> Flexion von Substantiven, Artikelwörtern und Adjektiven als Teil einer Nominalphrase  Tempusbildung (exemplarisch an den Vergangenheitstempora Präteritum/ Perfekt)  <u>Syntax:</u> finite Verbstellung; Prinzip der Satzklammer; Stellung von Adverbialen  <u>Lexik (+ Orthografie):</u> Komposita (als Merkmal bildungssprachlichen Wortschatzes); Satzkonnectoren; Funktionsverbgefüge; Groß- und Kleinschreibung; Realisierung von Doppelkonsonanten und langen Vokalen	einschlägige Hypothesen zum Verhältnis von Erst- und Zweitspracherwerb (Kontrastiv-, Identitäts-, Interlanguage-Hypothese)  Analyse von Interlanguage unter Berücksichtigung des Sprachrepertoires der Lernenden	Werkzeug: KLLA; Vorstellung der Arbeitsschritte  Linguistische Lernertextanalysen: konkrete Anwendung der KLLA unter Berücksichtigung sowohl der Komplexität der deutschen Sprache als auch der Familiensprache(n) und Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden

Block 1 behandelt zunächst allgemeine linguistische Grundlagen wie z.B.: Welche sind die Teilbereiche der Linguistik und ihre Untersuchungsgegenstände? Aus welchen Perspektiven kann ein sprachliches Phänomen betrachtet und analysiert werden? Darüber hinaus erfolgt in diesem ersten Themenblock die Auseinandersetzung mit ausgewählten sprachlichen Phänomenen der deutschen Sprache. Das Seminarkonzept orientiert sich dabei an den verschiedenen linguistischen Ebenen, konzentriert sich jedoch auf die Bereiche der Syntax (Satzlehre), der Morphologie (Wortlehre) sowie der Lexik (+ Orthografie) (Wortschatz + Rechtschreibung), da auf diesen Ebenen die zentralen sprachlichen Phänomene angesiedelt sind, die ein Lerner\*innentext aufweist.

In Block 2 steht das Prinzip der Kontrastivität im Zentrum der Betrachtungen. Dazu zählt einerseits aus sprachtypologischer Sicht die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachsystemen, andererseits die Beschäftigung mit einschlägigen Hypothesen zum Verhältnis von Erst- und Zweitspracherwerb sowie mit allgemeinen Aspekten der Lerner\*innensprache(n).

Block 3 fokussiert zunächst die Kontrastierung des Deutschen mit ausgewählten Erstsprachen der Lernenden. Ziel ist es, die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, die Lerner\*innenperspektive einzunehmen. So steht im Zentrum der Sprachvergleiche die Frage nach potenziellen Schwierigkeiten beim Deutschlernen für Lernende mit beispielsweise Arabisch, Türkisch oder Russisch als Erstsprache. Danach wenden die Teilnehmenden ihre gewonnenen Erkenntnisse direkt an, indem sie einen Lerner\*innentext unter Berücksichtigung der im Seminar behandelten Inhalte linguistisch analysieren. Die Idee ist also, dass die Teilnehmenden durch den Sprachvergleich beispielsweise zwischen dem Deutschen und dem Türkischen über Kenntnisse zu den wichtigsten Eigenschaften der türkischen Sprache verfügen, sodass sie anschließend besser die Perspektive von Lernenden mit Türkisch als Erstsprache einnehmen können. Dieses Wissen sollen sie dann bei der linguistischen Analyse eines Lerner\*innentextes anwenden, der von einer bzw. einem Deutschlernenden mit Türkisch als Erstsprache verfasst wurde.

Abschließend ist am Ende des Semesters von allen Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiengangs eine schriftliche Studienarbeit anzufertigen. Einen Teil davon stellt die konkrete Anwendung der KLLA auf einen ausgewählten Lerner\*innentext dar.

## 5 Die kompetenzenorientierte linguistische Lernertextanalyse als Teil der Lehrer\*innenbildung

### 5.1 Seminarplanung und Durchführungshinweise

Im Themenblock 1 – „Grammatik der deutschen Sprache“ – wird der Fokus auf entdeckendes Lernen sowie das persönliche Ausprobieren und das Erkennen von Regeln seitens der Teilnehmenden gelegt. Dafür bereitet die Seminarleitung Arbeitsblätter mit den jeweils zu entdeckenden sprachlichen Phänomenen vor. Mithilfe der gestellten Fragen bekommen die Teilnehmenden eine Orientierung beim Bearbeiten der Aufgaben. In Gruppen versuchen sie, innerhalb von ca. 30 Minuten sprachliche Regelmäßigkeiten zu entdecken bzw. Vermutungen aufzustellen. Ein solches im Seminar eingesetztes Arbeitsblatt findet sich zur Veranschaulichung im Online-Supplement (Anhang Nr. 3). Ziel dabei ist es, dass die Teilnehmenden eine ausgeprägte „Language Awareness“ entwickeln, was ein „explizites (Sprach-)Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen, -lehren und -gebrauch“ umfasst (Gürsoy, 2010, S. 1). Eine solche Reflexion soll bei den (angehenden) Lehrkräften zu einem sensiblen Umgang mit den sprachlichen Kompetenzen ihrer Lernenden führen. Nach dem Bearbeiten der von der Dozentin gestellten Aufgabe erfolgen die Diskussion der Phänomene im Plenum und eine anschließende Ergebnissicherung.

Bei der Auseinandersetzung mit Themen zur Grammatik der deutschen Sprache setzt die Seminarleitung nicht auf die Vor-, sondern auf die Nachbereitung der jeweiligen Seminarsitzungen. Ziel dabei ist es, den Teilnehmenden einen moderierten Zugang zur jeweiligen Thematik zu eröffnen, aber auch eine individuelle Vertiefung der besprochenen Inhalte zu ermöglichen. Zu diesem Zweck werden einschlägige Fachtexte sowie Beispiele aus der Praxis zur Verfügung gestellt. Dazu gehören auch für das Seminar konzipierte E-Learning-Einheiten, die der individuellen Vertiefung bestimmter zuvor behandelter Themen dienen: 1) Flexion der Substantive; 2) Flexion der Artikelwörter; 3) Flexion der Adjektive; 4) Grammatische Kategorien des Verbs; 5) Morphologische Kriterien der Verbkonjugation; 6) Allgemeines zur Syntax des Deutschen; 7) Nebensätze und ihre Form; 8) Nebensätze und ihre syntaktische Funktion. Den Teilnehmenden werden

die wichtigsten Grundlagen zu den genannten Themen vorgestellt, wobei ihnen die Möglichkeit gegeben wird, u.a. durch Übungen ihre neu erworbenen Kenntnisse zu überprüfen.

In Block 2 – „Kontrastivität im Unterricht“ – lernen die Teilnehmenden grundlegende theoretische Aspekte verschiedener Sprachsysteme kennen, u.a. im Rahmen einer E-Learning-Einheit (Nr. 9 im Seminar). Darüber hinaus werden einschlägige Hypothesen zum Verhältnis von Erst- und Zweitspracherwerb kurz wiederholt.

Im abschließenden Block 3 steht neben der Auseinandersetzung mit ausgewählten Sprachvergleichen die Anwendung der KLLA im Fokus des Seminars. Hierbei sind die jeweiligen Seminarsitzungen zweigeteilt. So erfolgt in der ersten Seminarhälfte die Beschäftigung mit einem bestimmten Sprachvergleich (z.B. Deutsch-Arabisch), während in der zweiten Seminarhälfte das frisch erworbene Wissen – gepaart mit den Kenntnissen zu verschiedenen sprachlichen Phänomenen des Deutschen – im Rahmen einer linguistischen Analyse angewendet wird. Aus zeitlichen Gründen ist es nicht möglich, alle Details der Lerner\*innentexte im Plenum zu besprechen. Daher werden nach den jeweiligen Sitzungen seitens der Dozentin Lösungsvorschläge zur Verfügung gestellt, sodass alle Teilnehmenden das Thema für sich nachbereiten können.

## 5.2 Materielle Bedarfe und mögliche Herausforderungen

Für die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen werden den Teilnehmenden folgende Materialien zur Verfügung gestellt: 1) Fachtexte zu allgemeinen linguistischen Grundlagen sowie zu konkreten sprachlichen Phänomenen des Deutschen (z.B. aus Fandrych & Thurmair, 2018; Horstmann et al., 2019); 2) ausgewählte Beispiele aus verschiedenen Grammatiken für den DaZ-DaF-Unterricht (z.B. von Gubanova-Müller & Tommadi, 2018; Jin & Voß, 2018); 3) knappe und systematische Beschreibungen von zahlreichen Herkunftssprachen (z.B. von Colombo-Scheffold et al., 2010, sowie ProDaZ, o.J.). In Bezug auf die konkrete Anwendung der KLLA erhalten die Teilnehmenden folgende Arbeitsmaterialien: 1) Lerner\*innentexte zum Analysieren; 2) relevante Informationen zu der\*dem Lernenden, welche\*r den jeweiligen Text verfasst hat (Erstsprache(n); Fremdsprachenkenntnisse; Deutschkenntnisse; Entstehungskontext des Textes); 3) Leitfaden mit den sieben Arbeitsschritten der KLLA; 4) bearbeitbare Vorlage für die Analyse.

Wie jedes sprachdiagnostische Verfahren weist auch die KLLA bestimmte Grenzen auf. Dabei handelt es sich v.a. um den großen Zeitaufwand für die Durchführung der Analyse, welcher von vielen verschiedenen Faktoren abhängt, wie z.B. der Länge und Komplexität des zu analysierenden Textes, der Erfahrung der Lehrkraft mit dem Verfahren sowie ihren Kenntnissen in den Sprachen der\*des Lernenden. Ferner müssen die Teilnehmenden ihre teilweise zunächst vorhandene Abwehr bzw. Angst gegenüber der KLLA überwinden. Diese ist häufig auf die im besagten Verfahren zahlreichen zu berücksichtigenden Aspekte zurückzuführen; es ist daher wichtig, dass die\*der Dozierende es schafft, den Teilnehmenden Mut zu machen, sich auf die jeweiligen Analysen einzulassen und dabei auszuhalten, dass diese ihnen zunächst zu komplex erscheinen.

## 5.3 Einsatzmöglichkeiten des Seminarkonzepts

Das Seminarkonzept wurde über vier Jahre hinweg in einem beständigen Zyklus aus Konzeption, Erprobung und Weiterentwicklung geschärft und hat sich als tragfähig und erfolgreich erwiesen (siehe Kap. 6). Demnach bietet es sich an, dieses auch auf weitere Kontexte zu übertragen, seien es naheliegenderweise Weiterbildungsstudienangebote an anderen Hochschulstandorten oder auch reguläre Studiengänge (Bachelor und Master) im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Gerade für breit

angelegte Studienangebote, deren Absolvent\*innen im Anschluss in ganz unterschiedlichen Kontexten arbeiten werden, stellt die KLLA aufgrund der vielfältigen Einsatzbereiche einen besonderen Mehrwert dar.

Weitere Einsatzmöglichkeiten des Konzepts zeigen sich in den sogenannten „DaZ-Modulen“ innerhalb des Lehramtsstudiums, in denen alle Lehramtsstudierenden für die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts sensibilisiert werden sollen (Baur et al., 2009). Ähnliches gilt für Bereiche der Deutschdidaktik, die den Fokus auf Deutsch als Zweitsprache legen. Gleichzeitig wäre auch eine Adaption für gezielte Lehrkräftefortbildungen zum Thema Sprachdiagnostik möglich, die sich an Regelschullehrkräfte in der Praxis richten. Ein Blick in das Fortbildungsportal für Lehrkräfte in NRW<sup>6</sup> zeigt, dass dies insbesondere deshalb geboten wäre, weil aktuell kaum Angebote in diesem Bereich existieren. Da die KLLA versucht, einen möglichst umfassenden Einblick in die schriftsprachlichen Fähigkeiten der jeweiligen Schüler\*innen zu gewähren, und prinzipiell für alle Schultypen geeignet ist, könnten dabei sogar Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen gemeinsam fortgebildet werden.

## 6 Evaluationsergebnisse

Das zweiteilige Seminar zur KLLA im Weiterbildungsstudium *Deutsch als Zweitsprache intensiv* wird in jedem Turnus standardisiert evaluiert. Diese Evaluation findet in allen Seminaren des Weiterbildungsstudiums statt und orientiert sich an klassischen universitären Lehrevaluationen. Eingesetzt wird demnach ein schriftlicher Evaluationsbogen, der anonym ausgefüllt und ausgewertet wird. Dieser basiert auf vorrangig geschlossenen Fragen mit einer Vierer-Skala, ergänzt durch die Möglichkeit, offene Kommentare zu hinterlassen. Berücksichtigt werden an dieser Stelle jedoch nur die Faktoren, die sich auf das Seminarkonzept beziehen, keine Aspekte, die sich auf die Dozierendentätigkeit an sich (z.B. Ermutigung der Studierenden, sich an der Diskussion zu beteiligen) oder das gesamte Weiterbildungsangebot und allgemeine Rahmenbedingungen (z.B. Größe der Räume) beziehen.

Näher beleuchtet werden dabei die kumulierten Ergebnisse der Kohorten, in denen die Entwicklung des vorliegenden Seminarkonzepts weitestgehend abgeschlossen war. Das umfasst den Zeitraum vom Wintersemester 2018/19 bis zum Wintersemester 2020/21. Bis zum Wintersemester 2019/20 fand die Evaluation in Papierform statt, ab dem Sommersemester 2020 pandemiebedingt als Online-Umfrage. Dies hatte Einfluss auf die Rückmeldequote, die in der Online-Variante mit 30 bis 50 Prozent Beteiligung deutlich geringer ausfiel als in Papierform mit 80 bis 90 Prozent. Ergänzend fand nach jedem Semester eine vertiefende Interview-Befragung von jeweils vier Teilnehmenden, also insgesamt acht Personen pro Kohorte, statt. Über die Jahre hinweg zeigt sich, dass das Seminar als herausragend stringent und kohärent wahrgenommen wird. So stimmen im gesamten Untersuchungszeitraum insgesamt 95,8 Prozent der Teilnehmenden dem Statement „Das Seminar hat eine erkennbare Struktur“ völlig und 3,2 Prozent der Teilnehmenden eher zu; nur ein Prozent stimmt eher nicht oder gar nicht zu. Dazu trägt bei, dass die Herstellung der Zieltransparenz wichtiger Teil der Seminarkonzeption ist, was ebenfalls durch die Teilnehmenden bestätigt wird. 92,5 Prozent der Befragten bestätigen, dass die Aussage „Die im Seminar zu erwerbenden Kompetenzen werden klar kommuniziert“ völlig zutrifft, 6,5 Prozent empfinden dies als zumindest eher zutreffend, ein Prozent als eher nicht oder gar nicht zutreffend.

Dieses besondere Merkmal des Seminars bestätigen auch die in den Interviews befragten Teilnehmenden. Die Strukturiertheit des Verfahrens sowie der Lehrveranstaltungen bietet den Teilnehmenden Halt und Orientierung, um zu dieser komplexen Thematik Zugang zu bekommen und den Überblick zu behalten. Dennoch verlangt das Verfahren

---

<sup>6</sup> Vgl. <https://suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/search/start>

viel Übung, und der Schritt von der Theorie in die Praxis wird oft als Herausforderung empfunden: „*Und sie hat das eigentlich auch alles [...] supergut vorbereitet, auch mit Schematisierungen, also schon auch wirklich alles sehr fundiert, sehr übersichtlich, sehr klar, [...] aber die Anwendung, das ist ein Riesenunterschied*“ (E052020).

Gleichzeitig herrscht über die Kohorten hinweg ebenfalls große Einigkeit darüber, dass die Inhalte des Seminars sinnvoll und praxisrelevant sind. Die Aussage „Ich halte die Inhalte des Seminars für sinnvoll“ halten demnach 80,5 Prozent der Teilnehmenden für völlig zutreffend, 16,5 Prozent für eher zutreffend, zwei Prozent für eher nicht und ein Prozent für gar nicht zutreffend. Das Statement „Die Inhalte des Seminars sind nützlich für die Praxis“ bewerten 83,5 Prozent als völlig zutreffend und 12,5 Prozent als eher zutreffend, drei Prozent als eher nicht und ein Prozent als gar nicht zutreffend. In den Interviews zeigt sich dabei zum einen, dass die KLLA als wertvolles Diagnostikinstrument wahrgenommen wird, das die Teilnehmenden auch tatsächlich beabsichtigen, in der Praxis einzusetzen. Zum anderen wird deutlich, dass die KLLA ebenfalls den Blick auf die Lerner\*innen verändern kann, indem z.B. konkrete Stärken oder Bedarfe erkannt werden, die einem zuvor gar nicht bewusst waren:

*Und [...] das kann ich ja so richtig mit jeder Sprache dann im Grunde genommen machen. Das fand ich wirklich bemerkenswert, was man da alles rausholen kann, und wo man dann vorher immer gedacht hat: „Mein Gott, was für ein komischer Fehler“, und der Fehler, der hat dann einfach nur mit der Erstsprache zu tun. Also das fand ich super spannend.* (E042020)

Betont wird dabei insbesondere der ressourcenorientierte Zugang der KLLA, der zu einem wertschätzenden Umgang mit den Schreibprodukten der Lernenden führt: „*Und [...] so hat sich also die Perspektive verändert, wirklich [...] auf das Positive zu achten*“ (E022020). Etwas heterogener, aber in der Tendenz immer noch sehr positiv bewertet wird die Geschwindigkeit der Progression, nach der das Seminar aufgebaut ist. Das Statement „Das Tempo der Lehrveranstaltung ist angemessen“ werten 45,2 Prozent als völlig und 30,2 Prozent als eher zutreffend, 16,4 Prozent als eher nicht und 8,2 Prozent als gar nicht zutreffend. In den Interviews zeigt sich, dass viele der Teilnehmenden sich eher noch mehr Zeit und ein etwas geringeres Tempo wünschen würden. Das hängt zum einen mit dem jeweiligen individuellen Vorwissen zusammen, aber zum anderen auch mit der Komplexität der Thematik an sich. Die Teilnehmenden bewerten das Seminar als sehr wertvoll und motivierend, jedoch ebenso als sehr dicht, denkintensiv und durchaus anstrengend. Eine Teilnehmerin beschreibt dieses Gefühl, vollständig von dem Seminar eingenommen zu werden, sehr plastisch:

*Ja, [...] ich weiß nicht, ob es jetzt an den ganzen Fachbegriffen und Phänomenen liegt, aber es ist ein Seminar, bei dem Sie grundsätzlich denken müssen. [...] [A]lso wirklich dieses Eintauchen in die Sprache, alles ausblenden, eintauchen in die Sprache und das hatte so einen U-Boot Effekt, [...] dieses Sie wissen nicht, ob draußen die Welt untergeht oder was auch immer passiert, ob die Sonne scheint oder ob draußen eine Demonstration lang marschiert oder keine Ahnung was. [...] Sie sind quasi untergetaucht in ein Meer aus Sprache, aus Wörtern und das Hirn verselbständigt sich, das geht auch an die körperliche Konsistenz.* (E022020)

Insgesamt beschreiben alle Interviewpartner\*innen, dass das Seminar ihre individuelle Diagnostikkompetenz gesteigert hat und sie zum Abschluss des Weiterbildungsstudiums sehr viel besser in der Lage waren, eine gezielte und systematische Lernertextanalyse durchzuführen:

*Also habe wirklich auch erstmal [...] ihn wirklich auf mich wirken lassen und konnte dann halt mit dieser Systematik [...] das so schön einteilen. Und [...] ich konnte den Text dadurch ganz anders lesen, ne, weil ich dann plötzlich irgendwie gemerkt habe, ach irgendwie jetzt achtest du viel mehr auf die Verbstellung und so [...], ich hatte wirklich eine Systematik, mit der ich das machen konnte [...].* (E042020)

Auch in der standardisierten Evaluation zeigt sich, dass die Kernkompetenzen, die das Seminar adressiert, von vielen der Teilnehmenden erreicht wurden. Über die betrachteten Kohorten hinweg verfügt die Mehrheit der Teilnehmenden zum Abschluss über das linguistische Grundwissen, um eine KLLA durchführen zu können. Auch eine Durchführung der KLLA selbst unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires trauen sich die meisten Teilnehmenden im Anschluss an das Seminar zu. Etwas zurückhaltender werden die eigenen Kompetenzen hinsichtlich des Erkennens der jeweiligen „Lernersprache“ sowie der Unterscheidung zwischen intra- und interlingual bedingten Fehlern eingeschätzt, doch auch hier zeigen sich deutlich positive Tendenzen. Tabelle 2 bietet einen genauen Überblick über die kumulierten Ergebnisse:

*Tabelle 2:* Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu Kernkompetenzen der KLLA (WiSe 2018/19 – WiSe 2020/21)

<i>Kompetenzziel</i>	<i>Trifft gar nicht zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft völlig zu</i>
Ich kann die wichtigsten Eigenschaften der deutschen Sprache auf den verschiedenen linguistischen Ebenen verorten.	1,2 %	4,8 %	52,4 %	41,6 %
Ich kann eine linguistische Lernertextanalyse unter Berücksichtigung des gesamtsprachlichen Repertoires der Lernenden durchführen.	1,3 %	1,4 %	43,2 %	54,1 %
Ich bin in der Lage, anhand von einer Lernertextanalyse die jeweilige Lernersprache zu erkennen.	0 %	42,9 %	47,6 %	9,5 %
Ich kann im Rahmen einer linguistischen Lernertextanalyse zwischen intra- und interlingual bedingten Feldern unterscheiden.	1,8 %	19,6 %	55,4 %	23,2 %

## 7 Ausblick

Die obige Darstellung der Evaluationsergebnisse und Erfahrungsberichte von fortgebildeten Lehrpersonen hat gezeigt, dass die gewählte Seminarkonzeption zur Einführung in die KLLA als vielseitig einzusetzendes Sprachdiagnostikverfahren zu einem fundierte(re)n professionellen didaktisch-methodischen Handeln beitragen kann. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse der Teilnehmer\*innenbefragung Optimierungspotenziale der zur Verfügung gestellten Materialien, weshalb diese in der nächsten Zeit kritisch geprüft und überarbeitet werden (z.B. detailliertere Hinweise zu den zu analysierenden sprachlichen Phänomenen in der KLLA-Arbeitsvorlage). Noch weiter erforscht werden sollen in den nächsten Jahren unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten in der Praxis und eine Effektivierung des Verfahrens, um den Lehrkräften ein noch praxisorientierteres Angebot bieten zu können. Zudem wäre die Übertragung der KLLA auf mündliche Kommunikationskontexte sowie weitere Sprachen wünschenswert.

## Literatur und Internetquellen

- Baur, R., Becker-Mrotzek, M., Benholz, C., Chlosta, C., Hoffmann, L., Ralle, B., Salek-Schwartz, A., Seipp, B. & Özdil, E. (2009, 8. Mai). Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Stiftung Mercator. [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/DaZ\\_Modul\\_03.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf)
- Berthele, R. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In F. Bitter Bättig & A. Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen – durch Sprache lernen* (S. 225–239). Seismo.
- Brdar-Szabó, R. (2010). Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Halbband 1) (S. 518–531). Walter de Gruyter.
- Bucheli, S. (2018). *Sprachliche Diagnostik mehrsprachiger Kinder aus sprachtherapeutischer Perspektive*. ProDaZ. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/bucheli\\_sprachliche\\_diagnostik\\_mehrsprachiger\\_kinder\\_aus\\_sprachtherapeutischer\\_perspektive.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/bucheli_sprachliche_diagnostik_mehrsprachiger_kinder_aus_sprachtherapeutischer_perspektive.pdf)
- Busch, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien am 7. Mai 2012. [https://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/Busch\\_Sprachliches\\_Repertoire.pdf](https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_Sprachliches_Repertoire.pdf)
- Colombo-Scheffold, S., Fenn, P., Jeuk, S. & Schäfer, J. (Hrsg.). (2010). *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Ernst Klett Sprachen.
- Corder, P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (2), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Dulay, H.C. & Burt, M.K. (1974). You Can't Learn without Goofing. In J.C. Richards (Hrsg.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (S. 95–123). Longman.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Langenscheidt.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2018). *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Erich Schmidt. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2019-0035>
- Faulstich-Christ, K. (2010). Kompetenzorientierung als Baustein eines modernen Unterrichts. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis: Sekundarstufen I und II* (S. 61–79). Prolog. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dmc>
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort\\_maahs\\_translanguaging.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf)
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6–13.
- Gubanova-Müller, I. & Tommadi, F. (2018). *Grammatik in Bildern. Deutsch als Fremdsprache*. Pons.
- Gürsoy, E. (2010). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>
- Horstmann, S., Settineri, J. & Freitag, D. (2019). *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838547503>

- Jin, F. & Voß, U. (2018). *Grammatik aktiv. Deutsch als Fremdsprache. Üben – Hören – Sprechen. A1–B1*. Cornelsen.
- Juska-Bacher, B. & Nodari, C. (2015). Sprachliche Voraussetzungen für den Schulerfolg. *Babylonia*, 3, 22–30.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Goethe-Institut.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019, 5. Dezember). *Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_12\\_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf)
- Kniffka, G. (2006). Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse. In L. Reidberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (KöBes, Bd. 4) (S. 73–84). Gilles & Francke.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.1017/S0008413100025196>
- Marx, N. & Mehlhorn, G. (2016). Analyse von Lerner Sprache. In D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 297–306). Narr Francke Attempto.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages. A Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- ProDaZ. *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Sprachbeschreibungen von Einzelsprachen*. Zugriff am 09.11.2022. <https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php>
- Reimann, D. (2016). *Sprachbeschreibung Spanisch*. ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung\\_spanisch.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_spanisch.pdf)
- Reschke, M. (2018). *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*. ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren\\_reschke.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_reschke.pdf)
- Schramm, K. (2012). Explizites Wissen über Sprachen und sprachliches Handeln – Lehrgrundlage, Lerngerüst und Zugangsschlüssel. In E. Burwitz-Melzer, F. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht* (S. 198–209). Narr.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (3), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Settinieri, J. & Jeuk, S. (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In J. Settinieri & S. Jeuk (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 3–20). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110418712-001>
- Tekin, Ö. (2012). *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Stauffenburg.
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M. & Hacısalihoglu, E. (2021). „Aber es gibt immer irgendwas Positives an einem Text.“ Die linguistische Lernertextanalyse als kompetenzorientiertes Sprachdiagnostikverfahren. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2 (37), 77–93. <https://doi.org/10.14220/odaf.2021.37.2.77>
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M. & Hacısalihoglu, E. (2020). *Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse*. ProDaZ-Kompetenzzentrum. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer\\_maahs\\_triulzi\\_hacisalihoglu\\_linguistik\\_praxis.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf)



Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Waxmann.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

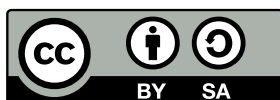
Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M. & Hacısalihoglu, E. (2022). „Sie sind quasi untergetaucht in ein Meer aus Sprache, aus Wörtern und das Hirn verselbständigt sich“. Ein hochschuldidaktisches Seminar zur Einführung in die kompetenzorientierte linguistische Lernertextanalyse. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 5 (1), 356–372. <https://doi.org/10.11576/hlz-5259>

### Online-Supplement:

Checkliste und Arbeitsblätter

Eingereicht: 01.03.2022 / Angenommen: 15.08.2022 / Online verfügbar: 23.11.2022

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** “You Are Virtually Submerged in a Sea of Language, of Words, and the Brain Takes on a Life of Its Own” – A Seminar on Higher Education Didactics to Introduce Competence-Oriented Linguistic Analysis of Learner-Generated Texts

**Abstract:** Before teachers can begin with the linguistic support of a learner, it is indispensable to precisely determine possible linguistic potentials as well as support needs of the respective learners within the framework of a diagnosis. In the further education programme *Deutsch als Zweitsprache<sup>intensiv</sup>* at the University of Cologne, which is part of the NRW-wide further education initiative *Deutsch als Zweitsprache*, a lot of emphasis is therefore placed on intensive training of the (prospective) teachers’ linguistic diagnostic skills. In this context, the competence-oriented linguistic analysis of learner-generated texts (KLLA; vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2020) can be used as a versatile language diagnostic procedure. Authentic texts of language learners are analysed on the basis of different language levels. However, it is essential that the teacher has a basic knowledge of linguistics and that the analysis is resource-oriented and not deficit-oriented. In order for the KLLA to be adequately implemented by the (prospective) teachers, a systematic introduction to the method takes place in the above-mentioned further education programme. This article first discusses the theoretical background of the KLLA as well as the procedure itself and the methodological-didactic positioning of the university didactic concept. Building on this, it then provides a detailed insight into the didactic concept of higher education, followed by a presentation of evaluation results and reports on the experiences of trained participants and a brief outlook.

**Keywords:** German as a Second Language; language diagnostics; further education studies; multilingualism; analysis of learner-generated texts; linguistics