

die hochschullehre – Jahrgang 9 – 2023 (11)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2311W

ISSN: 2199-8825    wbv.de/die-hochschullehre



## „Es hat auf jeden Fall meinen Blick verändert“

### *Eine hochschuldidaktische Weiterqualifizierung von Lehrkräften zur kompetenzorientierten Sprachdiagnostik*

RODE VEIGA-PFEIFER, INA-MARIA MAAHS, EROL HACISALIHOĞLU

#### Zusammenfassung

Eine adäquate Sprachförderung von Lernenden in der Schule oder Erwachsenenbildung kann nur aufbauend auf einer Sprachdiagnostik erfolgen, die das gesamtsprachliche Repertoire der Lernenden erfasst. Entsprechend ist das Thema der Sprachdiagnostik in mehrsprachigen Lerngruppen ein wichtiger Baustein im Weiterbildungsstudium *Deutsch als Zweitsprache* der Universität zu Köln. Fokussiert wird dabei ein mehrsprachigkeitssensibles Verfahren, das die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden zur Kenntnis nimmt und zudem einen kompetenzorientierten Ansatz verfolgt. Dieses wird in einem zweisemestrigen Seminar wissenschaftlich fundiert, aber anwendungsorientiert eingeführt. Ziel ist es, die Teilnehmenden zu einer besseren Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen ihrer Lernenden zu befähigen und eine Wertschätzung aller sprachlichen Ressourcen im Klassenzimmer zu unterstützen. Der Beitrag stellt empirische Ergebnisse vor, inwiefern das Seminarkonzept zur Einführung in das Verfahren tatsächlich zu einer Verbesserung der sprachdiagnostischen Kompetenzen der Teilnehmenden und einer stärkeren Perspektive auf die Leistung ihrer Lernenden beiträgt.

**Schlüsselwörter:** Sprachdiagnostik; Lehrkräftebildung; Kompetenzorientierung; kontrastive Linguistik; Prä-Post-Erhebung

## „It has definitely changed my view“

### *Higher education didactic teaching-learning processes for competence-oriented language diagnostics*

#### Abstract

Adequate language support for learners in school or adult education can only be provided on the basis of a language diagnosis that covers the learners' entire language repertoire. Accordingly, the topic of language diagnostics in multilingual learning groups is an important component of the continuing education programme German as a Second Language at the University of Cologne. The focus is on a multilingual-sensitive method that follows a competence-oriented approach. This is introduced in a two-semester seminar in a scientifically grounded but application-oriented manner. The aim is to enable participants to better assess the linguistic competences of their learners and to support an appreciation of all linguistic resources in the classroom. The paper presents empirical results on the extent to which the seminar concept for introducing the method actually contributes to

an improvement of the participants' language diagnostic competences and a more competence-oriented perspective on their learners' performance.

**Keywords:** Language diagnostics; teacher education; competence orientation; contrastive linguistics; pre-post survey

## 1 Einführung

PISA 2018 zeigte, dass 53,6% der 15-jährigen Schüler:innen zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprachen (Weis et al., 2019, S. 153). Dieser sprachlichen Vielfalt wird in vielen deutschen Klassenzimmern jedoch mit einem monolingualen Habitus (Gogolin, 2008) begegnet, der sich in einer vorrangig deutschsprachigen Unterrichtsgestaltung niederschlägt und die entsprechenden sprachlichen Ressourcen somit ungenutzt lässt. Für eine lerner:innenorientierte Förderung, die an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft, wäre es jedoch sinnvoll, die gesamtsprachlichen Repertoires (Busch, 2012) der Lernenden im Unterricht didaktisch zu berücksichtigen, um so zu ihrer vollen Potenzialentfaltung beizutragen (Gantefort & Maahs, 2020). Ziel wäre demnach eine Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen, die „affirms and leverages students' diverse and dynamic language practices in teaching and learning“ (Vogel & Garcia, 2017, S. 1). Dafür ist jedoch eine sprachdiagnostische Erfassung der Vorkenntnisse der einzelnen Lernenden notwendig, die die gesamtsprachlichen Fähigkeiten berücksichtigt. Im Sinne eines solchen ressourcenorientierten Didaktikansatzes scheint dabei nicht die Fokussierung auf Fehler, sondern ein hohes Maß an Kompetenzorientierung geboten, denn selbst Lerner:innentexte, die zahlreiche fehlerhafte Konstruktionen in der Zielsprache<sup>1</sup> aufweisen, enthalten oft auch viele zielsprachlich korrekte Formulierungen. Durch ein kompetenzorientiertes Vorgehen lassen sich diese würdigen, bevor die Fehler der Lernenden in den Fokus genommen werden. Aus diesem Grund werden die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiums *Deutsch als Zweitsprache intensiv* an der Universität zu Köln über zwei Semester hinweg systematisch in das im Projekt entwickelte Verfahren der „kompetenzorientierten linguistischen Lerner:innentextanalyse“ (KLLA; vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2020) eingeführt. Ziel ist es, sie zu einer sprachdiagnostischen Einschätzung der schriftsprachlichen Lernprodukte ihrer Lernenden zu befähigen, die berücksichtigt, welche Sprachen die Lernenden bereits vor dem Deutschen erworben haben, und ihnen ermöglicht, sowohl bestehende sprachliche Förderbedarfe in der deutschen Sprache zu identifizieren als auch bereits erworbene sprachliche Fähigkeiten wertzuschätzen.

„Kompetenz“ wird dabei zunächst als „spezifische, für einen Handlungsbereich grundlegende Fähigkeiten“ (Ehlich, 2010, S. 160–161) verstanden. Im konkreten Kontext der KLLA verweist der Begriff auf die Ressourcen der Lernenden bzw. Verfassenden der zu analysierenden Texte, was einerseits mit den jeweiligen Sprachbiografien, andererseits mit den in den Lerner:innentexten ersichtlichen sprachlichen Stärken zusammenhängt. Ferner ist mit „Kompetenzzuwachs“ der Seminarteilnehmenden ihre Fähigkeit gemeint, in Lerner:innentexten die sprachlichen Stärken sowie Förderbereiche zu erkennen, welche sie zu Beginn des Weiterbildungsstudiums nicht wahrgenommen haben. Das soll im Folgenden anhand einer lehr-lernbezogenen Fragestellung empirisch dargelegt werden.

Dazu erfolgt zunächst eine knappe Darstellung der KLLA sowie ihrer Verankerung im Weiterbildungsstudium (Kapitel 2), bevor sowohl das Forschungsdesign der im Projekt verankerten Prä-Post-Studie auf Seminarebene (Kapitel 3) als auch die in diesem Zusammenhang erhobenen Ergebnisse detailliert vorgestellt werden (Kapitel 4). Anschließend werden die bedeutendsten Befunde sowie Desiderata und Limitationen in Bezug auf die Einführung in das Verfahren diskutiert (Kapitel 5), während im Fazit (Kapitel 6) ein kurzer Ausblick auf eine Weiterentwicklung des Verfahrens gegeben wird.

<sup>1</sup> Den Autor:innen ist bewusst, dass dieser Begriff nicht unumstritten ist. Im vorliegenden Text bzw. in der KLLA ist er jedoch nicht global gemeint. Vielmehr soll er Bezug auf die Sprache nehmen, die ein:e Lerner:in erwerben möchte (Merlingen, 2010, S. 364) – hier: Deutsch. Zur kritischen Reflexion über mögliche Umgangsweisen mit spracherwerbsbezogenen Bezeichnungspraktiken vgl. Winter et al. (2023).

## 2 Die kompetenzorientierte linguistische Lerner:innentextanalyse (KLLA) in der Hochschullehre

### 2.1 KLLA als kompetenzorientiertes Instrument der Sprachdiagnostik

Die KLLA ist ein sprachdiagnostisches Verfahren, das für die genaue Einschätzung der Schreibfertigkeit der Lernenden in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten eingesetzt werden kann. Im Folgenden soll dessen Anwendung kurz skizziert werden (für eine detaillierte Darstellung des Verfahrens vgl. Veiga-Pfeifer et al., 2020). Die Ermittlung der Sprachbiografie der betreffenden Lernenden stellt einen wichtigen ersten Schritt dar, durch den das mehrsprachige Repertoire der jeweiligen Lernenden (Erstsprache(n), bereits erlernte Fremdsprachen, Kompetenzen im Deutschen) herausgearbeitet wird.<sup>2</sup> Bei der ersten Lektüre des Textes soll auf Korrekturen verzichtet werden, damit der Blick zunächst auf die allgemeine Verständlichkeit gelenkt wird. Darüber hinaus hat die KLLA das Ziel, die im Lerner:innentext vorhandenen sprachlichen Stärken zu würdigen, bevor die Fehler im Fokus stehen. Sowohl bei den zielsprachlichen als auch bei den nicht zielsprachlichen Formulierungen erfolgt die Analyse auf verschiedenen linguistischen Ebenen (Syntax, Morphologie, Lexik, Orthografie). Während bei den korrekten Formulierungen im Lerner:innentext die linguistische Analyse systematisch nach A) Identifizierung und B) Klassifizierung der korrekten Formulierungen auf den genannten linguistischen Ebenen erfolgt, kommt bei den nicht zielsprachlichen Formulierungen eine weitere Kategorie hinzu: C) Erklärung der Fehlerursachen (Corder, 1967; Kleppin, 1998; Kniffka, 2006).

Dabei wird untersucht, inwiefern die vorhandenen Fehler interlingual bedingt und auf die Erstsprache(n) sowie bereits erlernte Fremdsprachen der Lernenden zurückzuführen oder als intralingual zu werten sind, weil sie der Zielsprache selbst geschuldet sind. Dies ist beispielsweise bei Übergeneralisierungen der Fall. Dabei wird von Lernenden eine ihnen bekannte Grundregel auf andere Bereiche übertragen, auf die die jeweilige Regel jedoch nicht zutrifft. So können Deutschlernende folgenden intralingual bedingt fehlerhaften Satz formulieren: *\*Ich habe heute mit dem Auto gekommen*. Hier muss das Perfekt mithilfe des Hilfsverbs *sein* und nicht mit *haben* als häufiger einzusetzendes Hilfsverb gebildet werden. Ist eine nicht zielsprachliche Formulierung einer bzw. eines Lernenden jedoch auf ihre bzw. seine Erstsprache oder eine bereits erlernte Fremdsprache zurückzuführen, so liegt ein interlingualer Fehler vor. So formuliert ein portugiesischsprachiger Deutschler z. B. folgenden Satz: *\*Ich finde die Landschaft im Frühling mehr schön als im Winter*. Hierbei überträgt er die Bildung des Komparativs aus dem Portugiesischen ins Deutsche: *Eu acho a paisagem na primavera mais bonita do que no inverno*. Dort erfolgt die Komparativbildung mithilfe von *mais* (= *mehr*) + Adjektiv (hier: *bonita*), während diese im Deutschen hier lediglich über das Hinzufügen des Suffixes *-er* realisiert wird (*schön – schöner*). Darüber hinaus wird in der Analyse darauf eingegangen, ob es sich bei den fehlerhaften Äußerungen um Performanzfehler (auch: Flüchtigkeitsfehler) oder Kompetenzfehler handelt, weil die betreffende Konstruktion noch nicht (vollständig) erworben wurde. Nach der Analyse werden auf den verschiedenen Sprachebenen die sprachlichen Stärken des bzw. der Lernenden ergänzt, danach werden die ermittelten Förderbereiche ausformuliert. Basierend auf dem Analyseergebnis können Lehrkräfte eine ressourcenorientierte Förderung vornehmen, wobei sie selbst entscheiden, wie sie konkret didaktisch vorgehen wollen.

### 2.2 Gestaltung der Seminare zur Einführung in die KLLA

Im Weiterbildungsstudium erfolgt die Vermittlung der KLLA systematisch im Rahmen von zwei aufeinander folgenden Semestern in den Seminaren „Grundlagen der linguistischen Lerner:innentextanalyse“ bzw. „Angewandte Vertiefungen der linguistischen Lerner:innentextanalyse“, die zwei Semesterwochenstunden in Präsenz sowie 45 Minuten Vor- und Nachbereitung umfassen. Die Teil-

2 Die KLLA stellt kein mehrsprachiges Verfahren dar, nimmt jedoch die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden zur Kenntnis, da diese auf den Erwerb des Deutschen einen Einfluss haben (können). Grund dafür ist die wissenschaftliche Annahme, dass Lernende beim Erlernen einer neuen Sprache auf ihre bereits vorhandenen (Fremd-)Sprachkenntnisse zurückgreifen (Franceschini, 2014).

nehmendengruppe besteht aus (angehenden) Lehrkräften aus dem Bereich Schule sowie der Erwachsenenbildung und bringt eine große Heterogenität mit sich, die u. a. auf das vorhandene linguistische Vorwissen und den Umfang an Praxiserfahrung zurückzuführen ist. Daher wird der Gruppe in der ersten Seminarsitzung die Aufgabe gestellt, eine Lerner:innentextanalyse intuitiv durchzuführen. Ziel der Seminarleitung dabei ist es, sich im Sinne einer Diagnostik einen Eindruck der vorhandenen Vorkenntnisse zu verschaffen, um die Teilnehmenden bestmöglich fördern zu können (Veiga-Pfeifer et al., 2022, S. 362). Die für den Unterricht vorgeschlagene Kompetenzorientierung kann so auch innerhalb der universitären Veranstaltung realisiert werden, da das ggf. vorhandene Fachwissen der Lernenden bei der weiteren Seminargestaltung Berücksichtigung findet. Zum anderen dient das offene Vorgehen einer Lerner:innenzentrierung im Sinne des Shifts von Teaching to Learning (Wildt, 2003), indem die Teilnehmenden direkt mit einer selbstständig zu lösenden praxisnahen Herausforderung konfrontiert werden und anschließend den eigenen Lernstand reflektieren können sowie an ein problembasiertes Lernen (Marks & Thömen, 2005) herangeführt werden, das das Seminar auch im weiteren Verlauf kennzeichnet.

Folgende Kompetenzen sollen im betreffenden Seminar von den Teilnehmenden erworben werden:

- Die Teilnehmer:innen verfügen über grundlegende linguistische Kenntnisse und können die wichtigsten Eigenschaften der deutschen Grammatik erklären. Durch die Reflexion über ihre eigene(n) Erstsprache(n) sind sie sowohl in der Lage, sprachbewusst zu handeln als auch potenzielle Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache zu erkennen.
- Im Rahmen der Kontrastiven Linguistik sind die Teilnehmer:innen in der Lage, grundlegende Sprachvergleiche durchzuführen und die zentralen Merkmale verschiedener Sprachsysteme zu erläutern. Dadurch ist es ihnen möglich, konkrete Ressourcen mehrsprachiger Kompetenzen für den Unterricht zu erkennen.
- Sie können ferner eine systematische linguistische Analyse von Lerner:innentexten mit verschiedenen Erstsprachen anhand des Schemas der KLLA eigenständig durchführen (Veiga-Pfeifer et al., 2022, S. 362).

Diese Kompetenzen sollen durch die Vermittlung der Inhalte in insgesamt drei Blöcken erreicht werden (Veiga-Pfeifer et al., 2022, S. 364–365). In Block 1 – *Grammatik der deutschen Sprache* – steht die Auseinandersetzung mit den linguistischen Ebenen im Allgemeinen im Mittelpunkt. Danach erfolgt die Beschäftigung mit ausgewählten Themen auf verschiedenen Sprachebenen:

- Syntax
- Morphologie
- Lexik
- Orthografie

Block 2 – *Kontrastivität im Unterricht* – widmet sich folgenden Themen:

- Kategorisierung von Sprachen nach genetisch-historischen sowie sprachtypologischen Aspekten
- einschlägige Hypothesen zum Verhältnis von Erst- und Zweitspracherwerb
- Analyse von Interlanguage unter Berücksichtigung des Sprachrepertoires der Lernenden

Nicht nur in diesem Block, sondern auch im nächsten spielt der Interlanguage-Begriff eine wesentliche Rolle, denn er nimmt auf die Sprache Bezug, die Lernende beim Erwerb einer Zweit- bzw. Fremdsprache entwickeln. Gemeint ist ein spezifisches Sprachsystem, das Merkmale sowohl aus der Herkunfts- als auch der Zielsprache aufweist. Ferner kann dieses systematische, variable sowie instabile lerner:innenspezifische Sprachsystem eigenständige Charakteristika haben, die sich unabhängig von den beiden genannten Sprachen ausbilden. In Lerner:innentexten können daher im Zuge der Interlanguage einer bzw. eines Lernenden sowohl zielsprachliche als auch nicht zielsprachliche Formulierungen wie *gesungen* und *\*gesingt* nebeneinander auftauchen (Selinker, 1972). Mit der

Berücksichtigung der Interlanguage wird der Versuch unternommen, die Lernenden individueller zu betrachten.

In Block 3 – *Sprachvergleich und Anwendung der KLLA* – steht das sprachkontrastive Arbeiten im Vordergrund, wobei das Deutsche mit ausgewählten Erstsprachen der Lernenden systematisch verglichen wird. Es handelt sich um Sprachen, die in Deutschland häufig als Herkunftssprache(n) von Lernenden gesprochen werden oder sprachtypologisch interessant sind, weil sie für einen bestimmten Sprachtypus stehen:

- Arabisch
- Chinesisch
- Persisch
- Portugiesisch
- Russisch
- Türkisch

Ziel dabei ist es, potenzielle Herausforderungen beim Erlernen des Deutschen als Zweitsprache festzustellen. Des Weiteren werden in diesem Block die Arbeitsschritte der KLLA detailliert vorgestellt, wonach die konkrete Anwendung des Verfahrens folgt.

In Bezug auf die hochschuldidaktische Seminalgestaltung wird in Block 1 der Fokus auf entdeckendes Lernen im Sinne eines persönlichen Ausprobierens und das eigenständige Erkennen von Regeln seitens der Teilnehmenden gelegt. Dazu setzt die Seminarleitung Arbeitsblätter ein, die jeweils ein sprachliches Phänomen als Untersuchungsgegenstand aufweisen. Ziel dabei ist es, die Language Awareness der Teilnehmenden zu stärken (ALA, 2012). Die Bearbeitung der gestellten Aufgaben erfolgt in Kleingruppen von drei Teilnehmenden. Anschließend findet die Ergebnissicherung bzw. Diskussion der erarbeiteten Regelmäßigkeiten im Plenum statt. Zur individuellen Nachbereitung und Vertiefung werden den Teilnehmenden einschlägige Fachtexte sowie durch die Seminarleitung konzipierte E-Learning-Einheiten zu den behandelten Themen zur Verfügung gestellt. In Block 2 werden zunächst in Gruppen und später gemeinsam im Plenum Sprachbeispiele hinsichtlich genetisch-historischer sowie sprachtypologischer Aspekte analysiert, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu bieten, ihr linguistisches Bewusstsein für Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen zu schärfen. Eine individuelle Vertiefung des Themas ist durch eine E-Learning-Einheit möglich. Darauf aufbauend werden einschlägige Spracherwerbstheorien wiederholt, wobei vorbereitend auf die spätere Durchführung der KLLA für das Verfahren wesentliche Begrifflichkeiten gesammelt und gemeinsam geklärt werden.

Abschließend sind in Block 3 die jeweiligen Seminarsitzungen zweigeteilt. So findet in der ersten Seminarhälfte die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Sprachvergleich (z. B. Deutsch – Türkisch) statt. Dabei können die Teilnehmenden im Sinne der Lerner:innenautonomie (Holec, 1981) frei wählen, bei welchem Sprachvergleich sie mitmachen möchten. Hierbei haben sie die Möglichkeit, ihr Sprachrepertoire ressourcenorientiert zu nutzen und gezielt eine Sprache zu wählen, in der sie bereits über Kenntnisse verfügen. In der zweiten Seminarhälfte wird dann zwecks einer Anwendungsorientierung die konkrete Analyse eines Lerner:innentextes durchgeführt. Dabei sollen die Teilnehmenden das zuvor erworbene Wissen zu den betreffenden Erstsprachen sowie zu den sprachlichen Phänomenen des Deutschen einsetzen. Nach den jeweiligen Sitzungen werden durch die Seminarleitung Lösungsvorschläge zur Verfügung gestellt, sodass die Teilnehmenden das Thema individuell und je nach Interesse, Bedarf sowie zeitlichen Ressourcen nachbereiten können.

Das hier vorgestellte zweiteilige Seminar vermittelt den Teilnehmenden Kenntnisse im Bereich der Linguistik sowie Sprachdiagnostik und bietet ihnen durch den Zugang zu authentischen Lerner:innentexten die Möglichkeit, im Sinne einer Handlungsorientierung die KLLA als betreffendes Sprachdiagnostikverfahren problemorientiert anzuwenden, um sprachliche Stärken sowie Förderbereiche der Lernenden zu ermitteln. Somit verfügt das betreffende Seminar sowohl über eine wissenschaftliche Fundierung, indem an den aktuellen Forschungsdiskurs sowie etablierte linguistische Spracherwerbshypothesen angeknüpft wird, als auch über eine Praxisorientierung, indem die

Teilnehmenden eine konkrete Einführung in eine sprachdiagnostisch intendierte linguistische Analyse von Lerner:innentexten erhalten. Durch die intensive Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen sind die Teilnehmenden in der Lage, die Lerner:innenperspektive besser nachzuvollziehen. Durch diesen Perspektivwechsel betrachten sie die deutsche Sprache nicht mehr unreflektiert, sondern versuchen, die linguistische Systematik hinter bestimmten Phänomenen zu erkennen. Dieser systematische Blick auf Sprache ermöglicht es ihnen, einerseits die Fehler ihrer Lernenden besser nachzuvollziehen sowie ihre gesamtsprachlichen Kompetenzen mehr wertzuschätzen, andererseits die im Unterricht eingesetzten Lehr-Lern-Materialien sprachsensibler zu gestalten.

Am Ende des ersten Semesters ist von allen Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiengangs eine schriftliche Studienarbeit anzufertigen, bei der sie die KLLA eigenständig auf einen selbst gewählten Lerner:innentext anwenden müssen.

### 3 Forschungsdesign

Um zu erfassen, welche Kompetenzzuwächse die Teilnehmenden im Kontext der linguistischen Lerner:innentextanalyse durch das zweiteilige Seminar tatsächlich erlangen, wird eine quantitativ-orientierte Studie auf Seminarebene im Prä-Post-Design durchgeführt. Begleitet wird diese durch eine Interviewstudie, die die statistisch erfassten Werte durch die persönliche Perspektive einzelner Teilnehmender auf der qualitativen Ebene erweitert und die Möglichkeit bietet, gezielte Rückmeldungen zum hochschuldidaktischen Konzept des Seminars zu erfassen. Der Erhebungszeitraum bezieht sich auf die Studienjahre 2019/2020 und 2020/2021.

Für die quantitative Erhebung der Prä-Post-Studie gilt dabei folgende übergeordnete Fragestellung: Inwiefern werden die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiums *Deutsch als Zweitsprache* intensiv durch die Einführung in die KLLA befähigt, sprachliche Kompetenzen sowie Förderbedarfe von Lernenden anhand einer linguistischen Lerner:innentextanalyse systematisch zu erfassen?

Diese lässt sich für die beiden Messzeitpunkte zu Beginn (t1) und zum Abschluss (t2) des Seminars weiter konkretisieren als:

- Wie viele A) sprachliche Stärken und B) Förderbedarfe erkennen die Teilnehmenden in einem Lerner:innentext, bevor sie im Seminar eine Einführung in das Verfahren der KLLA erhalten?
- Wie viele A) sprachliche Stärken und B) Förderbedarfe erkennen die Teilnehmenden in einem Lerner:innentext, nachdem sie im Seminar eine Einführung in das Verfahren der KLLA erhalten haben?

In Bezug auf die qualitative Befragung wird ergänzend folgende Forschungsfrage untersucht: Inwiefern bietet die hochschuldidaktische Konzeption des Seminars aus Sicht der Teilnehmenden geeignete Bedingungen, um sie für eine eigenständige KLLA zu befähigen?

Diese Frage lässt sich für eine angemessene Operationalisierung in folgenden Unterfragen konkretisieren:

- Wie schätzen die Teilnehmenden selbst ihren Kompetenzzuwachs ein?
- Welche Aspekte des Seminars halten sie für besonders hilfreich mit Bezug auf den eigenen Lernprozess?
- Wie schätzen sie den Wert der Einführung in das Verfahren für ihre aktuelle oder zukünftige Unterrichtspraxis ein?
- Welche Optimierungspotenziale sehen sie bei der Seminargestaltung?

Bei der direkt zu Beginn des Weiterbildungsstudiums (t1) durchzuführenden Lerner:innentextanalyse wird eine bewusst offen gehaltene Aufgabenstellung verwendet, die seitens der Teilnehmenden ohne Anleitung und allein basierend auf ihren Vorkenntnissen bearbeitet werden soll: „Der beiliegende Text wurde von einem Deutschlernenden verfasst. Lesen Sie diesen in Ruhe durch und analysieren Sie ihn. Was fällt Ihnen sprachlich auf? Fassen Sie Ihre Analyse in einem Fließtext zusam-

men.“ Für die Bearbeitung erhalten sie genau 90 Minuten Zeit. Nach dem ersten Lesen des Textes haben die Teilnehmenden zudem noch einmal die Möglichkeit, Fragen zu Informationen bezüglich der Rahmenbedingungen der Textproduktion zu stellen, die beantwortet und dokumentiert werden. Auch wenn Teilnehmende diese Zusatzinformationen nicht gezielt erfragen, erhalten sie in jedem Fall die zentralen Rahmeninformationen zu den Familien- und Fremdsprachen des Lernenden, dem Geschlecht und Alter sowie seinem Deutsch-Sprachniveau entsprechend des GER und dem Erhebungskontext des Textes. Die zweite Erhebung (t2) findet ganz zum Ende des Weiterbildungsstudiums statt. Dafür erhalten die Teilnehmenden denselben Text, dieselbe Aufgabenstellung und ebenfalls 90 Minuten Bearbeitungszeit. Aufgrund der Kontaktbeschränkungen während der Corona-Pandemie wurden die Daten bis auf die erste Erhebung im Wintersemester 2019/2020 alle digital erhoben. Dafür wurde auf der E-Learning-Plattform ILIAS eine zeitlich begrenzte Übung angelegt. Die Teilnehmenden konnten den Lerner:innentext online einsehen und ihre Analyse direkt in ein offenes Textfeld eingeben. Gleichzeitig befanden sie sich in einer Videokonferenz (Zoom) zum Seminar, sodass stets die Möglichkeit für technische Nachfragen gegeben war.

Die Zielgruppe der Studie stellt die gesamte Lerngruppe des Weiterbildungsstudiums *Deutsch als Zweitsprache intensiv* dar. In das Sample einbezogen wurden selbstverständlich aber nur die Daten von den Teilnehmenden, die zuvor eine Einverständniserklärung unterzeichnet hatten. Für das Studienjahr 2019/2020 liegen so Daten von 22 Personen, für das Studienjahr 2020/2021 von 21 Personen vor. Allen in die Auswertung einbezogenen Teilnehmenden wurde nach der Erhebung ein Code zugeordnet und die Daten anschließend in pseudonymisierter Form gespeichert und ausgewertet.

Für die Auswertung wurden die Analysen der Teilnehmenden systematisch mit einem Erwartungshorizont verglichen. Dieser wurde von einer ausgebildeten Linguistin entwickelt sowie durch drei weitere wissenschaftliche Mitarbeiter:innen aus dem Weiterbildungsstudium geprüft und ergänzt, sodass er in einer kritisch validierten Form eingesetzt wird. Während der Auswertung wird tabellarisch notiert, welche der im Text erkennbaren sprachlichen Stärken und Förderbedarfe von den Teilnehmenden erfasst wurden. Als Beispiel: Der Lerner:innentext umfasst eine Satzklammer, entsprechend wird im Erwartungshorizont formuliert, dass diese als bereits vom Lernenden erworbene Kompetenz von den Teilnehmenden formuliert wird. In der Tabelle wird dazu vermerkt, welche und wie viele Teilnehmende diese sprachliche Stärke benannt haben. Aufgeführt sind jedoch keine Namen, sondern die pseudonymisierenden Codes der Teilnehmenden. Anschließend werden die Daten auf der Globalkala des Seminars zusammengeführt, sodass eine Gesamttendenz der Interventionswirkung erkennbar ist. In der nachfolgenden Ergebnispräsentation wird demnach in Vergleich gesetzt, wie viele Anteile an Stärken bzw. Förderbedarfen von den beiden Untersuchungskohorten zu t1 bzw. t2 im Abgleich mit dem Erwartungshorizont prozentual erkannt wurden. Weitere Rahmendaten wie z. B. zur kognitiven Leistungsfähigkeit oder der Lehrerfahrung der Teilnehmenden wurden nicht systematisch erfasst.

Für die leitfadengestützten Interviews (Kaiser, 2021, S. 64–82) wurden einige Teilnehmende nach Abschluss des Weiterbildungsstudiums kontaktiert und um ein Gespräch gebeten. So liegen pro Studienjahr acht vollständige Interviews vor (Maahs et al., 2020, S. 202–204; Veiga-Pfeifer et al., 2022, S. 367–369). Die Interviews dauerten 30 bis 60 Minuten und wurden ebenfalls per Videokonferenz durchgeführt. Basis der Interviews bildet ein Leitfaden, der sich in Anlehnung an die formulierten Fragestellungen in vier Themenblöcke gliedert:

- das linguistische Vorwissen der Teilnehmenden zu Beginn des Weiterbildungsstudiums
- die persönliche Einschätzung der eigenen Lernfortschritte im Seminar
- der erwartete Nutzen für die Unterrichtspraxis
- ein Feedback zur Seminargestaltung im Ganzen

Alle Interviews wurden als Audiospur aufgezeichnet, mit der Software f4 transkribiert und anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse in einem deduktiv-induktiven Verfahren (Mayring, 2015) ausgewertet. Die Themenblöcke des Leitfadens bilden dabei die Grundlage für die Oberkategorien der Analyse, während die Unterkategorien induktiv aus dem Material abgeleitet wurden.

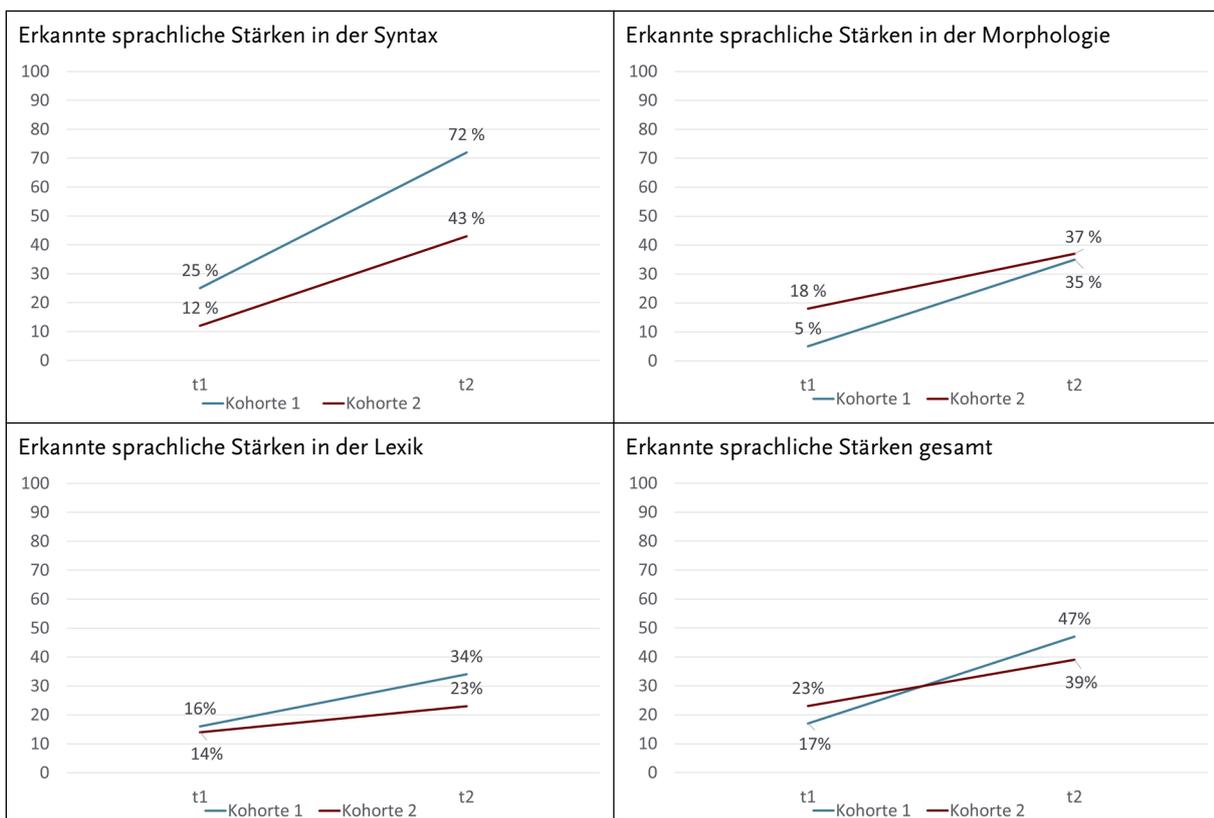
## 4 Deskription der Ergebnisse

Bei der Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse konzentrieren wir uns in diesem Beitrag auf die quantitativen Ergebnisse, die auf der Gesamtebene des Seminars in den unterschiedlichen Teilbereichen deutlich werden, und ergänzen diese durch die qualitativen Einblicke aus den Interviews. Fokussiert werden dabei übergreifende Tendenzen, die sich im Vergleich der beiden untersuchten Kohorten identifizieren lassen.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass in beiden untersuchten Kohorten von t1 zu t2 ein deutlicher Zuwachs in Bezug auf das Erkennen sprachlicher Stärken im Lerner:innentext zu verzeichnen ist. Allerdings zeigt sich dieser Zuwachs stärker in der ersten Kohorte (19/20), die zwar mit 17 % erkannter Stärken schwächer startet, aber sich auf 47 % erkannter Stärken zum Ende des Weiterbildungsstudiums steigert. Die zweite Kohorte (20/21) erkennt bereits zu t1 23 % aller Stärken im Lerner:innentext, kann sich jedoch nur auf 39 % der erkannten Stärken steigern. Diese Tendenz lässt sich auch mit Blick auf die unterschiedlichen sprachlichen Teilbereiche Syntax, Morphologie und Lexik ausmachen, wobei zwischen diesen Teilbereichen ebenfalls kohortenübergreifende Unterschiede feststellbar sind (vgl. Tabelle 1).

Im Bereich der Syntax verhält es sich so, dass die erste Kohorte beim Erkennen der bereits erworbenen Kompetenzen des Lernenden sowohl stärker startet als sich auch deutlicher steigert. So erkennt Kohorte 1 zu t1 25 % der syntaktischen Kompetenzen, während Kohorte 2 12 % erkennt, zu t2 werden von Kohorte 1 sogar 72 % dieser Kompetenzen erfasst, während es in Kohorte 2 43 % sind. Im Bereich der Morphologie startet die zweite Kohorte stärker als die erste, beide können deutliche Zugewinne verzeichnen, aber erneut ist die Progression des Kompetenzanstiegs bei der ersten Kohorte stärker wahrnehmbar. Kohorte 1 kann sich demnach von t1 zu t2 von 5 % auf 35 % aller erkannten Kompetenzen in der Morphologie steigern, Kohorte 2 von 18 % auf 37%. Im Bereich der Lexik starten beide Gruppen mit 16 % (Kohorte 1) bzw. 14 % (Kohorte 2) erkannter Stärken in t1 von einem ähnlichen Ausgangspunkt, erneut fällt der Zuwachs bei der ersten Kohorte mit 34 % (Kohorte 1) zu 23 % (Kohorte 2) erkannter Kompetenzen zu t2 jedoch stärker aus.

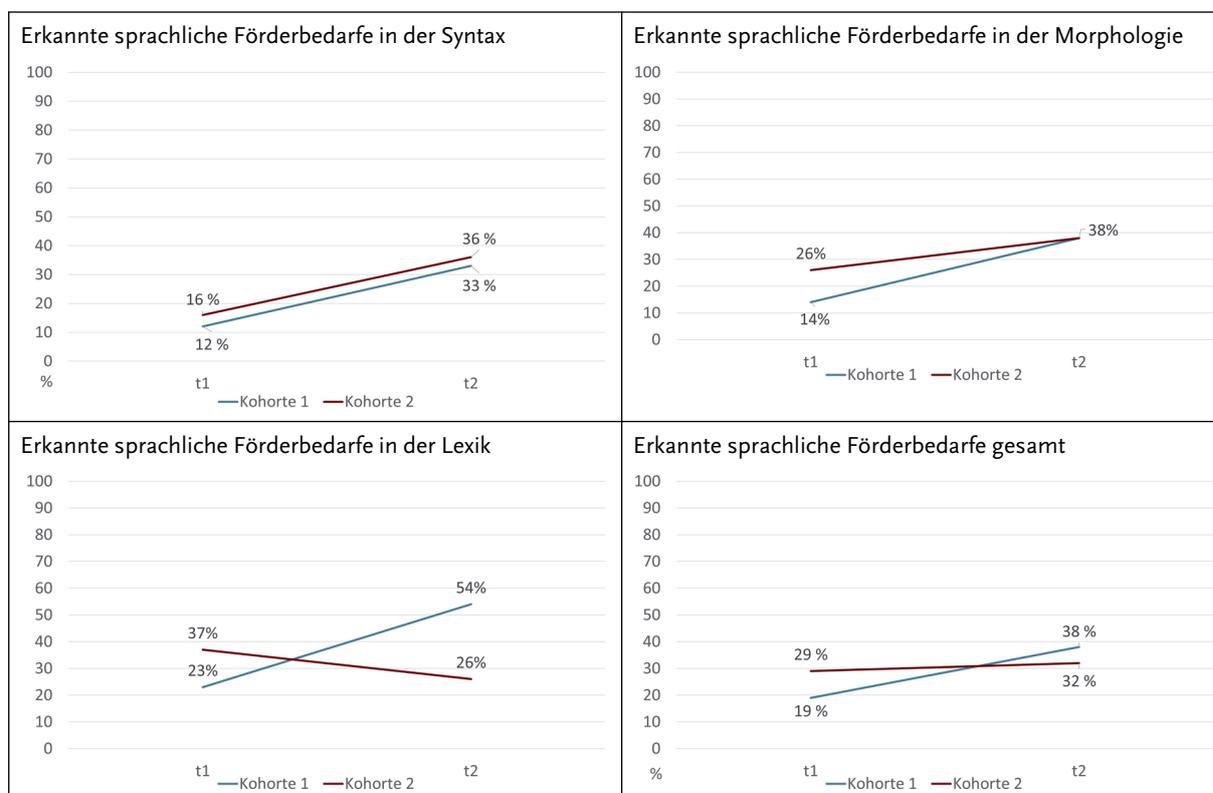
**Tabelle 1:** Zuwachs der erkannten sprachlichen Stärken im Lerner:innentext nach sprachlichen Teilbereichen



Auch bei den von den Teilnehmenden erkannten sprachlichen Förderbedarfen des Lernenden ist in beiden Kohorten ein Zuwachs festzustellen. Dieser fällt jedoch insgesamt weniger umfassend aus als der Zuwachs bei den erkannten Stärken. Gleichwohl zeigt sich hier ebenfalls insgesamt eine größere Leistungssteigerung bei der ersten Kohorte. So erkennt die erste Kohorte zu t1 19 % aller identifizierbaren sprachlichen Förderbedarfe im Text und startet somit schwächer als die zweite Kohorte, die bereits zu t1 29 % der Förderbedarfe richtig erfasst. Zu t2 liegt die Leistung der ersten Kohorte mit 38 % erkannter Förderbedarfe jedoch über der von der zweiten Kohorte, die 32 % aller Förderbedarfe korrekt identifiziert.

Doch auch hier sind Unterschiede in Bezug auf die sprachlichen Teilbereiche (vgl. Tabelle 2) erkennbar. Im Bereich der Syntax können beide Gruppen einen ähnlichen Zuwachs verzeichnen, wobei Kohorte 1 in Bezug auf die erkannten Förderbedarfe in t1 etwas niedriger startet und auch zu t2 etwas unter der Leistung von Kohorte 2 zurückbleibt. Konkret bedeutet das einen Leistungszuwachs von 12 % auf 33 % der erkannten Förderbedarfe bei Kohorte 1 und von 16 % auf 36 % bei Kohorte 2. Anders zeigt sich das Bild im Kontext der Morphologie. Hier startet die Kohorte 1 mit 14 % der korrekt identifizierten Förderbedarfe ebenfalls niedriger als die Kohorte 2, die zu t1 bereits 26 % der Förderbedarfe erkennt. Aber der Leistungszuwachs fällt so unterschiedlich aus, dass beide Gruppen zu t2 38 % der Förderbedarfe erkennen. In der Lexik erkennt die erste Kohorte zu Beginn 23 % der Förderbedarfe, während die zweite Kohorte schon zu diesem Zeitpunkt in der Lage ist, 37 % der Förderbedarfe zu identifizieren. Zum Abschluss des Weiterbildungsstudiums benennt jedoch die erste Kohorte 54 % der lexikalischen Förderbedarfe korrekt, während von der zweiten Kohorte nur noch 26 % erfasst werden. Im Gegensatz zu den anderen Teilbereichen ist hier in der zweiten Kohorte demnach ein negativer Trend zu verzeichnen.

**Tabelle 2:** Zuwachs der erkannten sprachlichen Förderbedarfe im Lerner:innentext nach sprachlichen Teilbereichen



Inwiefern sich diese quantitativ sichtbaren Leistungszuwächse im Gesamtgruppenvergleich auch mit den persönlichen Einschätzungen der Teilnehmenden decken, können die ergänzenden Interviews aufzeigen. In Bezug auf das bereits zum Start des Weiterbildungsstudiums vorliegende Vorwissen zeigt sich erwartbar, dass Personen mit wenig linguistischen Vorkenntnissen den Einstieg in das Seminar und das Verfahren der KLLA tendenziell als herausfordernder betrachten als Personen

mit viel Vorwissen. Unabhängig von den Vorkenntnissen wird das Seminar jedoch einheitlich von allen befragten Teilnehmenden als anspruchsvoller als andere Seminare im Regel- oder Weiterbildungsstudium beschrieben:

„Ich finde erstmal, dass in einer Stunde immer sehr viel, SEHR viel Input ist, das ist in Ordnung, aber ich finde [...] es ist auch im Vergleich zu den anderen Fächern oft der schwierigste Input, also man muss wirklich aufpassen.“ (S042021)

Gleichzeitig betonen ebenfalls alle Befragten die starken persönlichen Fortschritte. Das Seminar wird somit insgesamt als anstrengend, aber wertvoll bewertet. Die individuellen Fortschritte sind je nach Person unterschiedlich gelagert, aber umfassen weit mehr Aspekte als hier statistisch erfasst werden konnten. So wird insbesondere von den Befragten mit der Erstsprache Deutsch häufig ein vertieftes Bewusstsein für die eigene Sprache erwähnt:

„aber vor allen Dingen dieses linguistische Wissen, [...] was man ja sonst im Studium nicht in der Form macht. Viele, die im Seminar waren, die halt nicht Deutsch als Erstsprache erworben haben, [...] die hatten viel mehr Verständnis [...] und ich dachte nur: ‚Hää? Noch nie was von gehört, [...] noch nie Gedanken drüber gemacht!‘“ (S132020)

Viele der befragten Teilnehmenden lernen überhaupt erst grammatische Phänomene des Deutschen korrekt zu benennen und zu systematisieren: „etwas, was dann sehr hilfreich war, erstmal zu sehen, [...] auch im Deutschen gibt es Systematiken“. (E132021) Ebenfalls oft beschrieben wird von den Befragten ein Lernzuwachs bei der systematischen Analyse eines Lerner:innentextes:

„Am Anfang habe ich mich so ein bisschen unorganisiert gefühlt [...] und ganz viele Sachen sind in den Blick gesprungen und da auch vor allem nicht zielsprachliche Formulierungen und dann bin ich so ganz durcheinander rangegangen [...]. Wenn ich das dann mit dem Ende vergleiche, hatte ich dann auf jeden Fall das Gefühl, dass ich so einen Fahrplan hatte.“ (E012021)

Ohne sich dessen explizit bewusst gewesen zu sein, wurden viele der (angehenden) Lehrkräfte durch Erfahrungen in der Unterrichtspraxis und Ausbildung für einen defizitorientierten Blick geschult, der bei einem schriftsprachlichen Lernprodukt zunächst darauf achtet, was nicht korrekt ist: „Ich habe das damals kontrolliert, wie wir das auch gewohnt waren, also wie wir sozialisiert sind, [...] mit dem Rotstift und die Fehler gesucht.“ (E022020) Die im Seminar vermittelte Perspektive der Kompetenzorientierung stellt für viele einen ganz neuen didaktischen Ansatz dar. Dieser Perspektivwechsel scheint von den meisten Teilnehmenden sehr schnell und gerne angenommen zu werden:

„Was mir total aufgefallen ist und was ich auch richtig gut finde, ist eben dieser Fokus auch auf die Stärken, weil ich finde, es ist grade schon ein Wandel da, aber das Schulsystem ist immer noch sehr defizitär orientiert [...]. Das fand ich auch einfach so positiv, dass ich das direkt angenommen habe und es hat auf jeden Fall meinen Blick verändert [...].“ (S042021)

In Bezug auf die Anwendbarkeit des Verfahrens zeigen sich die Befragten hingegen deutlich verhaltener. So wird das Verfahren oft als zu zeitaufwendig bewertet, um es gut in die alltägliche Unterrichtspraxis zu integrieren. Dennoch werden unterschiedliche Potenziale für die Praxis aufgezeigt, die sich insgesamt zu sechs zentralen Aspekten zusammenfassen lassen:

1. Anwendung einer Teilanalyse:

„Es ist ja wirklich super zeitaufwendig und dementsprechend ist es für [...] den Alltag [...] ziemlich schwierig einzubauen, aber man kann sich ja eben auch [...] auf einzelne Aspekte fokussieren.“ (S042021)

2. Einsatz in gezielten Fördergruppen mit weniger Lernenden und Korrekturaufwand:  
„Wenn man halt eben Förderunterricht oder sowas gibt [...], hat man keine Korrekturen [...]. Das heißt, da könnte man dann doch wieder sagen: ‚Ja ok, die Zeit habe ich jetzt wirklich, dafür könnte ich sie wieder investieren!‘“ (S042021)
3. ein geschulterer Blick, der einen auch ohne systematische Analyse Stärken oder Förderbereiche erkennen lässt:  
„weil [...] ich jetzt einen anderen Blick auf Texte habe und mich besser mit Texten auseinandersetzen kann, mehr Stärken sehe, mehr schon direkt ein Niveau einordnen kann.“ (S042021)
4. eine Anwendung der KLLA in mündlichen Settings:  
„Sie hat eine Präsentation gehalten und dann war es für mich sofort irgendwie die Kategorien im Kopf hatte und das so durchgegangen bin und mir auch gleichzeitig Notizen gemacht hatte“ (E012021)
5. Veränderung der Strukturen, die teilweise keine systematische Sprachdiagnostik zulassen:  
„Die Wirtschaftlichkeit der Sprachschulen muss auch irgendwie gegeben sein. Das heißt, die individuelle Förderung lassen diese privaten Sprachschulen nicht zu. Das ist ein Nachteil. Das heißt, ich kann da keine Lerner:innentextanalyse anwenden, weil es diese standardisierten Verfahren gibt [...]. Und zum zweiten ist es so, dass wir dann meistens auf Honorarbasis bezahlt werden und uns die Zeit für eine Lerner:innentextanalyse einfach nicht bezahlt wird. [...] So, ist leider so.“ (E022020)
6. erwachsene Lernende durch eine Einführung in die Kategorien zur Selbstreflexion befähigen:  
„Wenn ich dran denke, dass ich [...] wieder in der Erwachsenenbildung arbeiten würde, dass ich das vielleicht auch den Lernenden näherbringen kann, damit sie auch selber schauen können, auf welchen Bereichen sie schon Fortschritte gemacht haben, wo sie nochmal schauen sollten.“ (E012021)

Die Rückmeldungen zum Seminar fallen insgesamt sehr positiv aus, wobei besonders die Struktur gelobt wird. Trotz der mit dem Seminar verbundenen Anstrengung werden wenige Ideen zur Verbesserung formuliert (Veiga-Pfeifer et al., 2022, S. 367–368). Besonders wertvoll werden neben der systematischen Einführung in die deutsche Linguistik sowie das Verfahren der KLLA selbst die im Seminar vorgenommenen Sprachvergleiche bewertet, die es den Teilnehmenden ermöglichen, sprachliche Fehler der Lernenden besser einzuschätzen:

„Also, was ich ganz toll fand, waren wirklich diese Sprachvergleiche. [...] Damit hatte ich mich noch nie auseinandergesetzt. [...] Das fand ich wirklich bemerkenswert, [...] wo man vorher immer gedacht hat ‚Mein Gott, was für ein komischer Fehler‘ und der Fehler hat dann einfach nur mit der Erstsprache zu tun.“ (E042020)

Als zentraler Aspekt für die Kompetenz der eigenständigen Anwendung einer KLLA wird immer wieder die Studienarbeit zum Abschluss des Basismoduls betont und als eine Art Wendepunkt im Lernprozess markiert: „Also das war wirklich so, als hätte sich ein Schalter umgelegt.“ (S042021) Die Studienarbeit wird daher überwiegend als „essentiell“ (S042021) für den Seminarverlauf eingeschätzt:

„Bei der Studienarbeit mussten wir es ja wirklich machen und [...] ich habe mich auch wirklich intensiver damit befasst, weil ich ja dann eben auch den Lerner wirklich kannte. Man hatte nochmal einen anderen Bezug zu dem Text, es war nochmal interessanter für einen persönlich.“ (S042021)

## 5 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiums häufig mit einer defizitorientierten Perspektive in das Seminar starten. Diese Defizitorientierung zeigt sich darin, dass sie bei der Lektüre eines Lerner:innentextes zunächst ausschließlich nach Fehlern suchen. Im Laufe des Programms lassen sich die Teilnehmenden jedoch schnell und nachhaltig zu einem Perspektiv-

wechsel einladen. Zum Ende des Weiterbildungsstudiums nehmen sie sich selbst nicht nur kompetenzorientierter wahr, es zeigen sich auch messbare Erfolge bei der Erkennung von sprachlichen Stärken in einem Lerner:innentext. Die anfängliche Defizitorientierung entspricht daher weniger einer persönlichen Haltung, sondern zeigt sich viel eher als Ergebnis einer bestimmten Bildungssozialisation. So wird aus den Interviews deutlich, dass viele der Befragten seit der eigenen Schulzeit den fehlerorientierten Blick auf eigene und fremde Lernprodukte internalisiert haben. Insbesondere bei Teilnehmenden mit eigener Lehrerfahrung wird dies durch die Aufgabe der Korrektur im Unterrichtsetting unterstützt. Erfahrungen aus Studium oder Referendariat scheinen dem nicht gravierend entgegenzustehen, auch wenn einige Teilnehmende hier positive Tendenzen eines allgemeinen Umdenkens bemerken.

Tatsächlich sind auch viele Verfahren der Sprachdiagnostik defizitorientiert ausgerichtet bzw. werden in der Praxis fehlerorientiert angewendet (Jeuk & Lütke, 2019, S. 168), das gilt auch für die linguistische Lerner:innentextanalyse, die unter dem Terminus „Fehleranalyse“ (Kniffka, 2006) zunächst vorrangig auf sprachliche Fehler in der Zielsprache Deutsch ausgerichtet gewesen ist. Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, wie schnell der im Seminar vermittelte kompetenzorientierte Zugang auf Akzeptanz unter den Teilnehmenden stößt. So kann die Einführung in das Verfahren ggf. nicht nur sprachdiagnostische Kompetenzen steigern, sondern auch Einfluss auf die Ebene der Haltungen der (angehenden) Lehrkräfte nehmen, was erheblichen Einfluss auf die spätere Unterrichtsausgestaltung haben kann (Reusser & Pauli, 2014, S. 642).

Da sich über beide Kohorten hinweg positive Tendenzen im Leistungszuwachs messen lassen, ist davon auszugehen, dass die hochschuldidaktische Seminarkonzeption insgesamt funktional ist. Der handlungsorientierte lerner:innenzentrierte Ansatz, der die Teilnehmenden die KLLA immer wieder selbst erproben lässt (Schmidt & Tippel, 2005, S. 106), scheint dazu zu führen, dass sie sich das Verfahren tatsächlich aneignen. Die Interviews deuten darauf hin, dass dabei insbesondere die praxisorientierte Ausgestaltung des Modulabschlusses (Studienarbeit) entscheidend ist. Die Analyse wird im Sinne eines „äußeren Handelns“ (Schmidt & Tippel, 2005, S. 107) an einem Text praktiziert, der von einer Person stammt, die die Teilnehmenden selbst kennen und der sie häufig bereits in einem didaktischen Kontext begegnet sind. Die Teilnehmenden erleben so die eigene Selbstwirksamkeit in einem pädagogischen Setting, was die Motivation und Leistungsbereitschaft steigert (Schwarzer & Warner, 2014). Die Ergebnisse der Analyse erhalten eine völlig neue Relevanz und die Bedeutung des Verfahrens für die eigene spätere Unterrichtspraxis wird für die Teilnehmenden erfahrbar.

Während sich die Aussagen der Interviews zwischen den Befragten der beiden Kohorten nicht systematisch unterscheiden lassen, ist dies in Bezug auf die quantitativen Lernerfolge sehr wohl der Fall. Da beide Gruppen nach dem gleichen Seminarkonzept in das Verfahren eingeführt wurden, ist zu hinterfragen, wieso die Kohorte 2 insgesamt deutlich hinter den Lernerfolgen der Kohorte 1 zurückbleibt. Da bei der Kohorte 2 hochschuldidaktische Erfahrungen aus dem Durchgang davor berücksichtigt werden konnten, wäre – auch, wenn nicht jede Methode in jeder Lerngruppe gleich erfolgreich ist – eher zu erwarten gewesen, dass die Ergebnisse in der Tendenz besser werden. Eine mögliche Erklärung für das Ausbleiben einer positiven Tendenz könnte ein Corona-Effekt sein. Im zweiten Semester der zweiten Kohorte wurde das Seminar ad hoc auf rein digitale Lehre umgestellt, also Live-Online-Seminare mittels Videokonferenz. Möglicherweise konnten die Teilnehmenden im digitalen Setting weniger effektiv lernen oder es gab andere negative Einflussfaktoren, wie z. B. parallele Belastungen durch Homeschooling oder eine allgemein schlechtere psychische Verfassung aufgrund von Ausgangsbeschränkungen etc. (Singer et al., 2021), die nicht systematisch erhoben wurden. Daher sind mit Spannung die Ergebnisse der Kohorte 3 zu erwarten, bei der die Lehre im umgekehrten Setting zu Kohorte 2 stattfand: Das erste Semester wurde unter starken gesellschaftlichen Einschränkungen und rein digital umgesetzt, während das zweite Semester in Präsenz und unter einer weitgehenden Lockerungspolitik stattfand.

Tendenziell zeigt sich außerdem ein größerer Zuwachs bei Teilnehmenden mit zunächst schwächerer Ausgangslage. Möglicherweise ist es einfacher, nach der Intervention mehr Bedarfe

und Kompetenzen zu erkennen, wenn man zu Beginn fast gar nichts registriert hat, als sich von einer bereits hohen Ausgangskompetenz noch weiter zu verbessern. Zudem wäre es möglich, dass Personen, denen zu Beginn des Seminars ihre eigenen Defizite im Bereich der Linguistik deutlich werden, tendenziell mehr Energie in die Vor- und Nachbereitung des Seminars investieren als Personen, die sich hier bereits sicher fühlten. Das wird zum Teil auch durch die Interviews bestätigt, grundsätzlich verallgemeinerbar für alle Teilnehmenden scheint diese Hypothese jedoch nicht.

Bemerkenswert ist außerdem, dass der Zuwachs in Bezug auf die erkannten Förderbedarfe teils weniger stark ausgeprägt ist als in Bezug auf die erkannten Kompetenzen. Dazu wurde oben bereits angeführt, dass eine tradierte Perspektive auf Lerner:innentexte eher defizitorientiert ausgerichtet ist. Auch viele der Teilnehmenden im Weiterbildungsstudium konzentrieren sich bei der ersten Erhebung v. a. auf die Förderbedarfe und sind häufiger dazu in der Lage, diese zu benennen. Es könnte sein, dass durch die Begeisterung für den Perspektivwechsel, den die Teilnehmenden in den Interviews beschreiben, hier eine Art Überkompensation stattfindet und mit der neu gewonnenen Konzentration auf die sprachlichen Stärken die Förderbedarfe etwas aus dem Blick geraten. Diese Erkenntnis soll genutzt werden, um bei der nächsten Durchführung des Seminars noch einmal kritisch zu reflektieren, inwiefern im Lehr-Lern-Setting eine Überbetonung der Stärken stattfindet. Aber auch das Erhebungssetting selbst könnte Einfluss auf die Ergebnisse haben. So ist anzunehmen, dass die Zeitbegrenzung auf 90 Minuten bei der zweiten Erhebung zu Deckeneffekten führt, da die Teilnehmenden auch aufgrund einer differenzierteren Einordnung der Befunde möglicherweise schlicht nicht dazu kommen, alle erkannten Förderbedarfe und Stärken auch zu verschriftlichen.

Neben den bereits benannten Schwierigkeiten der Datenerhebung und -analyse ist als Limitation der Studie die beschränkte Größe des Samples zu betonen und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme zu verweisen. So kann nicht der Leistungsstand einer vollständigen Kohorte abgebildet werden und es werden auch nicht mit allen Teilnehmenden Einzelinterviews geführt, sodass die Möglichkeiten der Verallgemeinerung begrenzt bleiben. Referiert und dargestellt werden an dieser Stelle zudem nur der statistische Zuwachs der erkannten Förderbedarfe und Stärken auf Ebene der einzelnen Kohorten. Es kann nicht im Detail dargestellt werden, inwiefern sich einzelne Personen in den einzelnen sprachlichen Teilbereichen weiterentwickelt haben. Zudem ist die Erhebungssituation – insbesondere im digitalen Setting – nicht vollständig kontrolliert. Zwar kann die Bearbeitungszeit kontrolliert werden, aber es kann trotz entsprechender Bitten, dies zu unterlassen, nicht vollständig ausgeschlossen werden, dass ergänzende Materialien bei der Bearbeitung der Analyseaufgaben als Hilfestellung genutzt werden, sodass die Darstellung der Eigenleistung der Teilnehmenden möglicherweise verzerrt wird. Hinzu kommt, dass persönliche Rahmendaten der Teilnehmenden wie z. B. ihre allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die aktuelle Stressbelastung oder im Vorfeld besuchte Aus- und Fortbildungsveranstaltungen nicht systematisch erfasst wurden, sodass die Befunde zu solchen Parametern nicht in Beziehung gesetzt werden können. Auch erfasst die Prä-Post-Messung im Seminarkontext keine Daten zu Effekten des Verfahrens bei der tatsächlichen Umsetzung in der Unterrichtspraxis. In diesem Kontext wäre ein Ausbau der Studie wünschenswert, der aber im Rahmen der aktuellen Kapazität nicht zu leisten ist.

## 6 Fazit

Die im vorliegenden Beitrag gezeigten Ergebnisse legen dar, dass die Teilnehmenden des Weiterbildungsstudiums zu Beginn des Seminars häufig eine defizitorientierte Perspektive auf Lerner:innentexte aufweisen, die sich jedoch durch einen stattfindenden Perspektivwechsel zu einer Kompetenzorientierung hin entwickelt. Diese positive Entwicklung lässt sich sowohl durch messbare Erfolge beim Erkennen sprachlicher Stärken in einem Lerner:innentext als auch durch die dokumentierten Selbstreflexionen der Teilnehmenden feststellen. Somit lassen sich durch die hochschuldidaktische Einführung in die KLLA einerseits die sprachdiagnostischen Kompetenzen der Teilnehmenden stei-

gern, andererseits die Haltungen der (angehenden) Lehrkräfte im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes positiv beeinflussen. Die vorgestellte hochschuldidaktische Seminarkonzeption erreicht demnach die gesetzten Ziele und ist somit als funktional zu bewerten. Abschließend können zwei zentrale Desiderata formuliert werden: 1) die Bearbeitung der vorgestellten lehr-lernbezogenen Fragestellung in Bezug auf die dritte (2021/2022) und vierte (2022/2023) Kohorte sowie 2) die weitere Erforschung der unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens in der Praxis.

## Literatur

- Association for Language Awareness. (2012). *Definition of Language Awareness*. [http://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](http://www.languageawareness.org/?page_id=48)
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In dies. (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Waxmann.
- 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. Drava.
- Corder, P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (2), 161–170.
- Döll, M. & Dirim, I. (2011). Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 153–167). Springer.
- Ehlich, K. (2010). Kompetenz, die. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 160–161). Narr Francke Attempto.
- Franceschini, R. (2014). Neurobiologie der Mehrsprachigkeit und didaktische Umsetzungen: ein Spagat. In R. Böttger & G. Gien (Hrsg.), *The Multilingual Brain: Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit* (208–220). epubli.
- Gantefort, C. & Maahs, I.-M. (2020). *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. ProDaZ-Kompetenzzentrum. [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. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford.
- Jeuk, S. & Lütke, B. (2019). Sprachdiagnostik im Primar- und Sekundarbereich. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 163–195). De Gruyter.
- Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Springer VS.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Goethe-Institut.
- Kniffka, G. (2006). Sprachstandsermittlung mittels Fehleranalyse. In G. Hartmut, U. Bredel & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A* (S. 73–84). Gilles & Francke Verlag.
- Maahs, I.-M., Veiga-Pfeifer, R. & Hacısalihoğlu, E. (2020). Sprachliche Inklusion konkret: Die Linguistische Lernertextanalyse als kompetenzenorientiertes Diagnostikinstrument. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 2 (2), 190–213. [https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k\\_ON/article/view/289/582](https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/289/582)
- Marks, F. & Thömen, D. (2005). Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL). Die Rekonstruktion der Wirklichkeit. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (C 1.1). Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Merlingen, V. (2010). Zielsprache, die. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 364). Narr Francke Attempto.
- Reschke, M. (2018). *Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache*. ProDaZ-Kompetenzzentrum. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren\\_reschke.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_reschke.pdf)
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik? In U. Teichler & R. Tippelt (Hrsg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (S. 103–114). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7392>

- Schwarzer, R. & Warner, L. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 662–678). Waxmann-Verlag.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL. International review of applied linguistics in language teaching*, 10 (3), 209–231.
- Singer, T., Koop, S. & Godara, M. (2021). *Das CovSocial Projekt: Wie haben sich die Menschen in Berlin während der COVID-19-Pandemie gefühlt? – Veränderungen der psychischen Gesundheit, der Resilienz und der sozialen Kohäsion*. CovSocial, Forschungsgruppe Soziale Neurowissenschaften. Max-Planck-Gesellschaft.
- Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M., Triulzi, M. & Hacısalihoglu, E. (2020). *Linguistik für die Praxis: Eine Handreichung zur kompetenzorientierten Lernertextanalyse*. ProDaZ-Kompetenzzentrum. [www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer\\_maahs\\_triulzi\\_hacisalihoglu\\_linguistik\\_praxis.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/veiga-pfeifer_maahs_triulzi_hacisalihoglu_linguistik_praxis.pdf)
- 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. In *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*, 5 (1), 356–372. <https://doi.org/10.11576/hlz-5259>
- Vogel, S. & García, O. (2017). Translanguaging. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>.
- 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.
- Wildt, J. (2003). The Shift from Teaching to Learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Fraktion Bündnis 90/Die Grünen Im Landtag NRW (Hrsg.), *Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext* (S. 14–18). <https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/fakultaet/erziehungswissenschaftliche/Lernwerkstatt/thesen-zum-wandel.pdf>
- Winter, C., Triulzi, M., Maahs, I.-M. & Maier, V. (2023). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung. Eine kritische Reflexion über Bildungsbenachteiligung durch stigmatisierende Zuschreibungen. In G. Boesken, A. Krämer, T. Matthiesen, J. A. Panagiotopoulou & J. Springob (Hrsg.), *Zukunft Bildungschancen. Ergebnisse und Perspektiven aus Forschung und Praxis* (S. 189–195). Waxmann.

## Autor:innen

Rode Veiga-Pfeifer. Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7501-8027>; E-Mail: [rode.veiga-pfeifer@mercator.uni-koeln.de](mailto:rode.veiga-pfeifer@mercator.uni-koeln.de)

Dr. Ina-Maria Maahs. Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9399-1362>; E-Mail: [inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de](mailto:inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de)

Dr. Erol Hacısalihoglu. Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache; E-Mail: [erol.hacisalihoglu@mercator.uni-koeln.de](mailto:erol.hacisalihoglu@mercator.uni-koeln.de)



**Zitiervorschlag:** Veiga-Pfeifer, R., Maahs, I.-M. & Hacısalihoglu, E. (2023). „Es hat auf jeden Fall meinen Blick verändert“. Eine hochschuldidaktische Weiterqualifizierung von Lehrkräften zur kompetenzorientierten Sprachdiagnostik. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023. DOI: 10.3278/HSL2311W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)