

Konzept

für abschlussorientierte Grundbildungskurse



▶ VORWORT	01
▶ KURSKONZEPT	
Die DVV-Rahmencurricula Schreiben und Lesen und die Abschlussorientierung in Grundbildungskursen	02
<i>Angela Rustemeyer</i>	
▶ BERATUNG	
Lernberatung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Alphabetisierungskursen	06
<i>Stefan Markov</i>	
Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote mit kursbegleitender sozialpädagogischer Beratung – Erfahrungen aus dem Projekt Pages	20
<i>Christine Bürzele und Martina Morales</i>	
▶ DIAGNOSTIK	
AdISLA – Adaptives Instrument zur Schriftsprachdiagnostik von Lernenden in Alphabetisierungskursen	23
<i>Necle Bulut und Markus Linnemann</i>	
Die lea.-Diagnostik	33
<i>Diana Zimmer</i>	
otu.lea – eine Online-Testumgebung für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten und den Einsatz in Alphabetisierungskursen	45
<i>Ilka Koppel und Karsten D. Wolf</i>	
Lernstandsdiagnostik in Alphabetisierung und Grundbildung: Die telc Basis-Tests für die Bereiche Schreiben, Lesen und Rechnen	52
<i>Louise Lauppe</i>	
Autor/-innen	57
Impressum	58

Vorwort

Im Jahr 2014 veröffentlichte der Deutsche Volkshochschul-Verband Rahmencurricula für den Lese- und Schreibunterricht in Grundbildungskursen, die in einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt entwickelt wurden. Die Rahmencurricula können als Basis für verschiedene Kurstypen dienen, auch für abschlussorientierte Kurse.

Angela Rustmeyers Beitrag in dieser Handreichung erläutert, warum abschlussorientierte Kurse sinnvoll sind, und gibt erste Hinweise für entsprechende Kurskonzepte auf der Grundlage der Rahmencurricula. Solche Konzepte können jedoch erst ausformuliert werden, wenn die Rahmencurricula ausreichend in der Praxis erprobt sind. Erst dann kann z. B. gesagt werden, welcher Stundenumfang in verschiedenen Kursformaten – Intensivkursen oder Abendkursen – für den Stoff angesetzt werden sollte. Der vorliegende Beitrag soll zu einem späteren Zeitpunkt anhand der Erfahrungswerte aus Erprobungen ergänzt werden.

In den Rahmencurricula und den dazugehörigen Materialien ist der sprachliche Unterrichtsstoff aufgearbeitet. Kurse, in denen Erwachsene lesen und schreiben lernen, umfassen aber mehr als die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz im engeren Sinne. Zwei zentrale Aspekte des Kurses, die Beratung und die Diagnostik, werden in dieser Handreichung praxisorientiert vorgestellt.

Im Kapitel „Beratung“ erläutert zunächst Stefan Markov, welche Rolle die Lernberatung im Kurs spielt, und legt einen Leitfaden für die Lernberatung vor. In einem weiteren Beitrag umreißen Christine Bürzele und Martina Morales ein Konzept für kursbegleitende sozialpädagogische Beratung. Die Autorinnen erklären auch, warum die sozialpädagogische Beratung getrennt vom Unterricht stattfinden sollte.

Im Kapitel „Diagnostik“ erläutern Neclé Bulut und Markus Linnemann die Grundlagen der Ermittlung von Kompetenzen Lernender in Alphabetisierungskursen und stellen das Diagnostikinstrument ADISLA vor. Es folgen Beiträge von Diana Zimmer sowie Ilka Koppel und Karsten D. Wolf zum Diagnostikinstrument lea. Abschließend stellt Louise Lauppe die von der telc GmbH entwickelten Tests für Lernende vor, die ihren Stand im Schreiben und Lesen ermitteln lassen und eventuell ein Zertifikat darüber erhalten möchten.

Damit diese Handreichung zu einem späteren Zeitpunkt auf der Grundlage von Erfahrungen mit den hier vorgestellten Instrumenten erweitert werden kann, wird sie als Ringbuch vorgelegt.

Die DVV-Rahmencurricula Schreiben und Lesen und die Abschlussorientierung in Grundbildungskursen

Angela Rustemeyer

1. Abschlussorientierung als Potential in der Grundbildung

Abschlussorientierte Kurse sind in der Grundbildung in Deutschland neu. Warum sollte es sie geben? Mit den Rahmencurricula Schreiben und Lesen, auf deren Basis Lese- und Schreibunterricht in der Grundbildung abschlussorientiert gestaltet werden kann, reagiert der Deutsche Volkshochschul-Verband auf neue Forschungsergebnisse, die darauf schließen lassen, dass Bedarf an solchen Kursen besteht. Der leo.-Level-One-Studie der Universität Hamburg zufolge können 7,5 Millionen Menschen im erwerbsfähigen Alter nicht richtig lesen und schreiben. Die zeitgleich durchgeführte Studie AlphaPanel (Humboldt-Universität zu Berlin/TNS Infratest) belegte, dass nur eine verschwindend kleine Gruppe der erwachsenen funktionalen Analphabet/-innen bereits Kurse zur Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz besucht. Unter diesen Kursteilnehmer/-innen sind Jüngere sowie Personen mit etwas besseren, wenn auch noch unzureichenden Lese- und Schreibkenntnissen (Alpha-Level 3 auf der Skala der leo.-Studie) kaum vertreten.¹

Dabei besteht Bedarf nach abschlussorientierten Kursen vor allem bei denjenigen, für die ein Lese- und Schreibkurs der erste Schritt zu weiteren Bildungszielen ist. Wer z. B. einen Schul- und/oder Ausbildungsabschluss anstrebt, aber aufgrund mangelnder Schriftsprachkenntnis dabei nicht weiterkommt, braucht entsprechende Lernangebote. Vor allem für jüngere Menschen, die weitere Bildungsziele anstreben, und diejenigen, die aufgrund etwas besserer Vorkenntnisse relativ rasch ein ausreichendes Kompetenzniveau erreichen können, muss es neue Kursformate geben. Solche Kurse sollten es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichen, sich den Stoff der Alpha-Levels 3 und 4 systematisch anzueignen. Die Aussicht darauf, einen Alphabetisierungskurs regelrecht abzuschließen und darüber auch einen Nachweis zu erhalten, kann auf Teilnehmer/-innen dieses Profils motivierend wirken.

Die Rahmencurricula Schreiben und Lesen des Deutschen Volkshochschul-Verbands mit den dazugehörigen Materialien bilden eine Grundlage für entsprechende Unterrichtsangebote. Sie wurden in einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt entwickelt, 2014 gedruckt und vielen Weiterbildungseinrichtungen kostenlos zur Verfügung gestellt. Als PDF-Dateien stehen sie auf www.grundbildung.de zum kostenlosen Download zur Verfügung. Zusätzlich zu den Rahmencurricula mit Beispielaufgaben, die sich an lebensweltlichen Themen orientieren, entstanden zwei Varianten mit Aufgaben, die sich auf Arbeitsprozesse in der Altenpflegehilfe sowie in der Metallverarbeitung beziehen. Auch diese Materialien wurden in einer Druckversion an Weiterbildungseinrichtungen und Einrichtungen der beruflichen Bildung verteilt und sind auf www.grundbildung.de verfügbar. Eine weitere Variante mit Beispielaufgaben zu den Themen Beruf und Arbeitswelt wird in dem vom BMBF geförderten Projekt GRUBIN des Deutschen Volkshochschul-Verbands entwickelt. Diese Materialien werden ab Sommer 2015 ebenfalls auf grundbildung.de zur Verfügung stehen.

Die Schwierigkeitsstufen in den Rahmencurricula Schreiben und Lesen lehnen sich an die von der Universität Hamburg entwickelten Alpha-Levels² an. Systematisch aufgebaut, mit Musteraufgabenblättern zu jeder be-

1 A. Grotlüschen, W. Riekman (Hg.) (2012), *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie*. Münster: Waxmann; B. von Rosenblatt, F. Bilger (2011), *Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel)*. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband; B. von Rosenblatt, R. H. Lehmann, *Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2013), 55-77

2 Zu den Alpha-Levels: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/2009/09/11/alpha-levels-schreiben-uberarbeitet/>, abgerufen am 17.4.2014.

schriebenen Kompetenz, ermöglichen die Rahmencurricula Schreiben und Lesen lebendiges und zielorientiertes Unterrichten, in verschiedenen Kursformaten und ab Alpha-Level 1. Mit Hilfe der detaillierten Beschreibung des Lernstoffs in den Rahmencurricula können auch Kurse gestaltet werden, die zu einem Abschluss führen.

Das Angebot eines abschlussorientierten Alphabetisierungskurses basiert auf Freiwilligkeit. Jede/r, die/der möchte, sollte die Möglichkeit erhalten, im Lese- und Schreibunterricht eine Zielmarke zu erreichen und auch ein Zertifikat darüber zu erlangen. Erwachsene, die funktionalen Analphabetismus überwinden, erbringen eine enorme Leistung. Ein Zertifikat der telc GmbH, das im Jahr 2015 eingeführt wird, dokumentiert diese Leistung. Teilnehmer/-innen, die das Zertifikat anstreben, legen einen niederschweligen Test ab, der speziell für Menschen, die als Erwachsene lesen und schreiben lernen, entwickelt wurde. Vielen Teilnehmer/-innen bietet dieser Test die Chance, erstmals in einer Prüfung Erfolg zu haben, den das Zertifikat dann auch handfest dokumentiert. Ob eine Teilnehmerin, ein Teilnehmer ihr Zertifikat für sich behält oder es z. B. einem Arbeitgeber, einer Arbeitgeberin bei einer Bewerbung vorlegt, muss sie/er selbst entscheiden.

2. Einsatzmöglichkeiten in der nachholenden Grundbildung

Der klassische Ort, an dem Erwachsene ihre Lese- und Schreibkenntnisse verbessern, ist der Alphabetisierungskurs/Lese- und Schreibkurs in der Grundbildung. Die Rahmencurricula sind explizit für den Einsatz in diesen Kursen entwickelt worden. Sie eignen sich gleichermaßen für Intensivkurse wie für Kurse mit geringem wöchentlichen Stundenumfang, und sie eignen sich auch dann, wenn Personen mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus ein und denselben Kurs besuchen: Die Unterrichtsmaterialien zu den Rahmencurricula *Schreiben* und *Lesen* erlauben es, verwandte Themen in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zu bearbeiten. Im Rahmencurriculum *Schreiben* sind die verwandten Kompetenzen von Alpha-Level 1 bis 4 in einem Spiralcurriculum dargestellt. Nach dem Spiralcurriculum kombinierte Aufgabensets stehen zusätzlich auf www.grundbildung.de zur Verfügung. Die Rahmencurricula ermöglichen also eine systematische Binnendifferenzierung.

Aber auch über den Alphabetisierungskurs hinaus gibt es Bedarf an unterstützenden Angeboten zur Verbesserung der Schriftsprachkompetenz. Für solche Bildungsbereiche liegen noch keine fertigen Konzepte vor, wohl aber Erfahrungswerte aus Kooperationen mit weiteren Projekten im BMBF-Förderschwerpunkt *Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung*, die die Rahmencurricula erproben.

So wurden die Materialien zum Rahmencurriculum *Schreiben* z. B. 2013 in einem Lehrgang zum Nachholen des Hauptschulabschlusses nach Klasse 9 der Volkshochschule Bochum erprobt. Es erwies sich, dass Materialien auf Alpha-Level 3 für etwa ein Drittel der Lehrgangsteilnehmer/-innen geeignet waren, was zugleich bedeutet, dass diese Gruppe nur über sehr niedrige Kompetenzniveaus verfügte. Generell sind nach Beobachtung der Fachbereichsleitung und der Dozent/-innen in den Schulabschlusslehrgängen, insbesondere für das Nachholen des Schulabschlusses nach Klasse 9, meist einige Teilnehmer/-innen anzutreffen, die nur sehr geringe Schulerfahrung haben, nur kurze Sätze schreiben können und die Rechtschreibregeln nicht kennen. Diese Teilnehmer/-innen haben mit den Rahmencurricula die Möglichkeit, elementare Schriftsprachkompetenz zu erwerben.

Auch von Seiten der Berufsschulen werden seit geraumer Zeit große Defizite im Lesen und Schreiben bei erwachsenen Schüler/-innen beklagt. Lehr- und Lernmaterialien zur Unterstützung dieser Schüler/-innen fehlen. Die Rahmencurricula *Schreiben* und *Lesen* erlauben es, das Verhältnis zwischen den Inhalten des Lese- und Schreibkurses in der nachholenden Grundbildung und denen des Deutschunterrichts an der Berufsschule klar zu bestimmen. So können sie eine systematische Verständigung zwischen den Lehrkräften in den Weiterbildungseinrichtungen und den Berufsschullehrer/-innen über die Inhalte unterstützender Angebote ermöglichen.

Bekanntlich steigen die Anforderungen an die Schriftsprachkompetenz der Beschäftigten in den meisten Branchen stark an. Ein Arbeitsfeld, in dem Schriftsprache auch bei Hilfstätigkeiten unerlässlich ist und nicht durch andere Medien der Kommunikation (Signale, Piktogramme) ersetzt werden kann, ist beispielsweise die

Altenpflege. Die VHS Göttingen hat in einem vom BMBF geförderten Projekt (KOMPASS) in Kooperation mit der Johanniter Unfallhilfe Göttingen Lese- und Schreibkurse für angehende Pflegehelfer/-innen eingerichtet, die in großen Teilen auf den Rahmencurricula und den dazugehörigen Materialien basieren. Das VHS-Projekt zeigt in seiner Qualifizierung zu Pflegediensthelferinnen, wie eine Verzahnung von Grundbildung und beruflicher Bildung gelingen kann. Im Rahmen des KOMPASS-Projekts wurden 16 Frauen zur Pflegediensthelferin ausgebildet. 15 Frauen haben die Prüfung zur Pflegediensthelferin vor dem Deutschen Pflegeverband und den Johannitern bestanden. 14 der 16 Frauen konnten im Jahr 2014 bereits in Arbeit oder in eine Ausbildung zur Altenpflegerin vermittelt werden.³

Das DWV-Projekt GRUBIN erarbeitet derzeit auf der Grundlage der Rahmencurricula *Schreiben und Lesen* u. a. ein Kurskonzept zur besonderen Unterstützung der beruflichen Eingliederung von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen. In Maßnahmen der aktiven Arbeitsförderung lernen und arbeiten Angehörige von Zielgruppen, die bisher von den Volkshochschulen als Hauptanbieter im Bereich von Alphabetisierung und Grundbildung nur schwer erreicht werden. Diese Zielgruppen sollen nun verstärkt für eine Teilnahme gewonnen, ihre Chancen auf Integration in den Arbeitsmarkt sollen durch den Abbau von Grundbildungsdefiziten erhöht werden. Die Rahmencurricula und ihre entsprechenden Kursmaterialien können dieses Vorhaben unterstützen.⁴

Angemerkt sei noch, dass der Einsatz der Rahmencurricula nicht auf den abschlussorientierten Kurs oder den Kurs als Unterrichtsformat überhaupt beschränkt ist: Auch in offenen Angebotsformen wie den Lerncafés können die Rahmencurricula mit ihren Materialien genutzt werden.

3. Unterstützung und Fortbildung für Kursleiter/-innen

Unabhängig davon, ob Kurse abschlussorientiert gestaltet werden oder nicht, können die Rahmencurricula die Arbeit der Kursleiter/-innen erleichtern. Dozent/-innen, die Lese- und Schreibunterricht in Grundbildungskursen erteilen, arbeiten häufig als Honorarkräfte und unter großem Zeitdruck. Um unter diesen Bedingungen kreativ unterrichten und auf jede Teilnehmerin, jeden Teilnehmer eingehen zu können, müssen die Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung entlastet werden. Dazu dienen die Rahmencurricula: Sie geben zu allen beschriebenen Kompetenzen Musteraufgaben vor, erläutern, wie weitere Aufgaben entwickelt werden können, und geben konkrete Hinweise, wie den Teilnehmern und Teilnehmerinnen z. B. eine Rechtschreibregel oder eine Lesestrategie schlüssig erklärt werden kann. Sie verdeutlichen die wesentlichen Schritte im Schriftspracherwerb und unterstützen Kursleiter/-innen dabei, den Teilnehmern und Teilnehmerinnen auf motivierende Weise die Etappen in ihrem Lernprozess bewusst zu machen. Kursleiter/-innen können ihren Unterricht entlang den von den Rahmencurricula gegebenen Leitfäden konzipieren. Sie können die Materialien aber auch selektiv nutzen. Wer wenig Zeit hat, kann langsam einsteigen und sich schrittweise mit den Rahmencurricula und den Musteraufgaben vertraut machen: Der systematische Aufbau der Materialien ermöglicht es, den Faden immer wieder aufzugreifen.

Lehrkräfte für den Lese- und Schreibunterricht in der Grundbildung sind knapp, und Personen, die als Kursleiter/-innen gewonnen werden könnten, haben unterschiedliche Qualifikationsprofile. Die Rahmencurricula bieten Philolog/-innen Anregungen aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Perspektive und kommen so ihren fachlichen Interessen entgegen. Zugleich liefern sie Kursleiter/-innen aus anderen Fachrichtungen eine kompakte und verständliche Einführung in den Unterrichtsstoff.

Zu den Rahmencurricula *Schreiben und Lesen* wurde jeweils ein Fortbildungskonzept entwickelt, Trainer/-innen wurden ausgebildet. Die Fortbildungen wurden von Trainertandems, bestehend jeweils aus einer erfahrenen Lehrkraft aus der Grundbildung und einer Fachwissenschaftlerin/einem Fachwissenschaftler, bundesweit

3 [http://www.vhs-kompass.de/aktuelles/aktuelles/?tx_ttnews\[tt_news\]=11&cHash=5cadfa7397bbb13be453e69945a4631f](http://www.vhs-kompass.de/aktuelles/aktuelles/?tx_ttnews[tt_news]=11&cHash=5cadfa7397bbb13be453e69945a4631f), aufgerufen am 17.12.2014

4 <http://www.grundbildung.de/projekte/grubin/?L=0>, aufgerufen am 17.12.2014

durchgeführt. Die Fortbildungen zu den Rahmencurricula Schreiben und Lesen werden auch als Modul Schriftspracherwerb in ProGrundbildung, der Basisqualifizierung für Kursleiter/-innen, angeboten; Einzelfortbildungen zu den Rahmencurricula werden als Teilleistungen für die Basisqualifizierung ProGrundbildung anerkannt.

Über Fortbildungen zu den Rahmencurricula ab März 2015 informieren die Landesverbände der Volkshochschulen.

4. Die Alpha-Levels

Die Kompetenzstufen in den Rahmencurricula wurden in Orientierung an den von der Universität Hamburg entwickelten Alpha-Levels angelegt. Kurse auf der Grundlage der Rahmencurricula können auf vier Stufen durchgeführt werden, die in den Rahmencurricula genau beschrieben sind. Eine zusammenfassende Charakterisierung der auf dem jeweiligen Level zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten, die der Darstellung der Einzelkompetenzen vorausgeht, informiert Kursleiter/-innen und Programmverantwortliche im Hinblick auf die Organisation von Kursen.

Die griffigsten Kompetenzen, die auf der jeweiligen Stufe erworben werden sollen, können folgendermaßen beschrieben werden:

Alpha Level 1

Schreiben: Zahlen schreiben, Laute und Buchstaben unterscheiden und die Buchstaben benennen, Wörter in Silben gliedern, Lauten Buchstaben zuordnen; den eigenen Namen und Eigennamen richtig schreiben.

Lesen: Buchstaben und Silben Laute zuordnen und so Wörter lesen.

Alpha-Level 2

Schreiben: Lauten Buchstaben zuordnen; persönliche Angaben schreiben (Name und Adresse); einfache Nomen großschreiben; Satzanfang großschreiben und am Satzende einen Punkt setzen, häufige Wörter, die man sich besonders einprägen muss.

Lesen: Einfache Wörter automatisch erkennen. Wortlisten und kurze Sätze eigenständig lesen und verstehen. Das eigene Verstehen überwachen.

Alpha-Level 3

Schreiben: aus der Wortfamilie ableiten, wie ein Wort geschrieben wird; sicherer werden in der Groß- und Kleinschreibung; Wörter mit „v“ und andere Merkwörter richtig schreiben; Fragezeichen verwenden.

Lesen: Sätze und kurze Texte aus dem Alltag flüssig lesen. Auch zusammengesetzte Wörter und Gruppen von Wörtern automatisch erkennen. Den Zusammenhang zwischen mehreren Sätzen beim Lesen selber herstellen.

Alpha-Level 4

Schreiben: Groß- und Kleinschreibung „für Fortgeschrittene“; einfache Fälle von Zusammenschreibung; Merkwörter mit „v“ und stummem „h“ richtig schreiben.

Lesen: Texte aus Alltag und Beruf flüssig lesen können, um daraus Informationen zu entnehmen. Aus Texten lernen können.

Die Rahmencurricula gewährleisten die Transparenz hinsichtlich der Inhalte des Lese- und Schreibunterrichts, auf die erwachsene Teilnehmer/-innen Anspruch haben. Sie erleichtern die Verständigung zwischen Lehrkräften und Teilnehmer/-innen. Sie sollen dazu anregen, sich Ziele zu stecken und sich die eigenen Erfolge auch dokumentieren zu lassen.

Lernberatung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Alphabetisierungskursen

Stefan Markov

1. Einleitung	7
2. Was ist Lernberatung?	7
2.1 Ziele der Lernberatung	8
2.2 Aufgaben des Lernberatenden	9
2.3 Prinzipien der Lernberatung	10
3. Gesprächstechniken	11
3.1 Aktives Zuhören	11
3.2 Ansprechen persönlicher Verhaltensweisen	12
3.3 Fragetechniken	13
3.4 Vermittlung und Evaluation	13
4. Lernberatungen durchführen	14
4.1 Einsatz diagnostischer Materialien	15
4.2 Lernziele festlegen	16
4.3 Lernstrategien vermitteln	16
4.4 Abschlussgespräch und Selbstevaluation	18
5. Schlussbemerkung	18
6. Literaturangaben	19

1. Einleitung

Wenn Teilnehmende den Eindruck haben, keine Fortschritte zu erzielen, oder wenn sie mit ihren Lernfortschritten unzufrieden sind, stehen Lehrkräften im Unterricht nur begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung, dieser Wahrnehmung entgegenzusteuern. Gleichzeitig gibt es seitens der Kursteilnehmenden in der Regel ein Bedürfnis nach Austausch über das eigene Lernen, das in einer individuellen Lernberatung genutzt werden kann, um sie auf eigene Fähigkeiten und neue Strategien aufmerksam zu machen.

In diesem Beitrag wird dargestellt, wie Lernberatende und Lehrkräfte den Lernprozess ihrer Teilnehmenden durch individuelle Beratung außerhalb des Unterrichts begleiten können. Viele der hier vorgestellten Vorgehensweisen, diagnostischen Prinzipien und Materialien zur Förderung von Lernenden im Alphabetisierungsprozess gehen auf das Konzept der Leipziger Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung (Markov, Scheithauer, & Schramm, 2015; Markov & Scheithauer, 2013) und die individuelle Sprachlernberatung von Mehlhorn und Kleppin (Kleppin, 2004; 2006; 2010; Mehlhorn, 2005; 2006) zurück. In diesem Text werden Techniken und Materialien einer Lernberatung vorgestellt, auf die Lehrkräfte in einer kursbegleitenden Beratung zurückgreifen können, um so das vorliegende Konzept an die Bedingungen der Teilnehmenden anzupassen und sie in Einzelgesprächen zu fördern. Dazu werden Grundsätze, Elemente und Techniken der klassischen Sprachlernberatung vorgestellt, die sich auf die Beratung von Alphabetisierungskursteilnehmenden übertragen lassen. Da Lernberatung in entscheidendem Maße von der Qualität der Gesprächsführung abhängt, wird darüber hinaus ein Einblick in wichtige Gesprächstechniken gewährt. Außerdem werden ein möglicher Beratungsablauf illustriert und diagnostische Möglichkeiten und Materialien zur Förderung und Reflexion von Sprachlernstrategien vorgestellt.

2. Was ist Lernberatung?

Die ersten Überlegungen zu Sprachlernberatungen gehen auf Grit Mehlhorn und Karin Kleppin zurück. Die Autorinnen haben Beratungen in erster Linie mit akademischen Lernenden durchgeführt und zahlreiche lesenswerte Publikationen hervorgebracht. Das Sprachlernberatungskonzept richtete sich in erster Linie an ausländische Studierende an deutschen Hochschulen und ist damit nicht unmittelbar auf die Bedürfnisse nicht oder nur wenig literalisierter Lernender übertragbar. Begründet werden kann dies durch die unterschiedlich stark entwickelte Lernerautonomie. Dennoch lassen sich viele Erkenntnisse und Prinzipien übertragen oder an die abweichenden Bedingungen anpassen.

Mehlhorn geht davon aus, dass „Studierende sich [...] ihres Lernens nicht sonderlich bewusst [sind], weil sie noch nie explizit darüber nachgedacht haben“ (Mehlhorn, 2005, S. 160). Dies dürfte gleichermaßen auch für Teilnehmende in Alphabetisierungskursen zutreffen. Das übergeordnete Ziel der Lernberatung besteht folglich darin, Teilnehmende zu unterstützen, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und sie „zu mehr Lernerautonomie zu führen“ (Mehlhorn, 2005, S. 160). Das dem Lernberatungskonzept zugrunde liegende Autonomieverständnis geht auf Holec (1979) zurück. Er versteht unter Lernerautonomie die Fähigkeit von Lernenden zu selbstgesteuerten Lernhandlungen. Diese Fähigkeit beruht laut Mehlhorn und Kleppin „unter anderem auf Wissen über das Sprachenlernen, die eigenen Sprachkompetenzen und Lernstrategien“ (Kleppin und Mehlhorn 2006:1f).

Eine Sprachlernberatung nach Mehlhorn und Kleppin berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzung von Lernenden und erfordert ein auf den Lernenden abgestimmtes Vorgehen. So lässt sich auch begründen, warum Lernzielen in diesem Konzept eine exponierte Stellung eingeräumt wird. Für akademische Lernende gehen die Autorinnen davon aus, dass Lernziele über das Beratungsgespräch bewusst gemacht werden können (vgl. Mehlhorn, 2006, S. 1).

Die individuelle Lernberatung orientiert sich am Konzept der nicht-direktiven Beratung von Rogers (1994). Mit nicht-direktiver Beratung „ist gemeint, dass das Gespräch zwischen Berater und Studierenden möglichst nicht-hierarchisch [...] verlaufen soll und die Beraterin den Beratungsprozess nicht zu sehr steuert“ (Mehlhorn, 2005, S. 161). Dieses Verständnis steht in der Tradition der humanistischen Psychologie, die Lernenden grundlegend die Fähigkeit zur Selbstreflexion, zum selbständigen Handeln und zur Handlungskontrolle zutraut (Mehlhorn, 2006, S. 1). Eine strukturierte Beratung hat dann die Aufgabe, „dem Lernenden zu ermöglichen, zu einem Verständnis seiner selbst zu gelangen und auf Grund dieser neuen Orientierung positive Schritte zu unternehmen“ (Kleppin, 2010, S. 1163).

Lernberatung sollte im Idealfall individualisiert sein und nur dann in Gruppen stattfinden, wenn dies durch die Gegebenheiten sich nicht anders realisieren lässt. Auf diese Weise lassen sich die individuellen Ziele und Problemlagen der Teilnehmenden am besten aufgreifen. Ziel ist es, die Lernenden durch eine gute Gesprächsführung in die Lage zu versetzen, autonomer zu lernen und ihnen zu verdeutlichen, dass sie selbst die wichtigste Quelle ihres Lernerfolges sind.

2.1 Ziele der Lernberatung

Lernerautonomie fördern

Lernende sollten bei der Entwicklung ihrer Lernerautonomie unterstützt werden, weil Menschen, die in der Lage sind, ihre Lernprozesse besser zu überwachen und zu steuern, erfolgreicher sind. Diese Förderung kann einerseits durch die Reflexion über das bisherige Lernen erfolgen, indem Lernende beispielsweise mit ihrer eigenen Lernbiografie konfrontiert werden. Die Auswahl von Strategien, die das Lernen erleichtern, trägt ebenfalls zur Entwicklung der Autonomie bei. Im Gegensatz zum Unterricht geht es in einer Beratung jedoch nicht um eine reine Vermittlung von Strategien und Techniken, sondern vor allem auch darum, über das Gespräch zur Reflexion des Gebrauchs beizutragen.

Lernschwierigkeiten überwinden

Teilnehmende suchen in der Regel dann eine Lernberatung auf, wenn innerhalb ihres Lernprozesses die erwarteten Fortschritte ausbleiben. Am naheliegendsten ist es hierbei, die Erwartungen zu thematisieren und den Fokus auf bereits erreichte Erfolge zu lenken. Die Misserfolgsorientierung mancher Teilnehmender verstellt den Blick auf die eigenen Fortschritte. Gleichzeitig gilt es, die benannten Schwierigkeiten ernst zu nehmen. Sie resultieren in der Regel aus dem Vergleich mit anderen Personen. Die Teilnehmenden können aber auch ihre eigene Leistung zur Bezugsnorm machen. Wenn beispielsweise Leistungseinbrüche auftreten oder die zu Beginn deutlich spürbaren Lernerfolge im Kursverlauf seltener werden, führt dies oft dazu, dass Unsicherheiten im Zusammenhang mit den eigenen Fähigkeiten auftreten. Bei solchen Abweichungen von der Bezugsnorm sprechen wir von Lernschwierigkeiten (Zielinski, 1996).

Folgende Schwierigkeiten ließen sich u. a. bei Teilnehmenden der Leipziger Lernberatung feststellen:

- Skelettschreibweise (z. B. Flm statt Film)/ Einfügen von Sprossvokalen (z. B. Filim statt Film);
- Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten;
- Memorierungsschwierigkeiten;
- Probleme bei der visuellen Differenzierung;
- Probleme bei der phonologischen Bewusstheit;
- Probleme bei der Laut-Silben-Synthese;
- ungesicherte Phonem-Graphem-Korrespondenzen.

Aus der Praxis mit Alphabetisierungskursteilnehmenden, deren Erstsprache Deutsch ist, ist bekannt, dass ähnliche Schwierigkeiten auftreten können, insbesondere im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Das Entscheidende bei der kritischen Auseinandersetzung mit Lernschwierigkeiten ist, die Bedingungen¹ in den Blick zu nehmen, die zu den auftretenden Problemen geführt haben (könnten), um gezielte Fördermaßnahmen durchzuführen. Eine wesentliche Frage ist also, welche Ursachen eigentlich zu den Schwierigkeiten geführt haben: Fehlen Strategien, um effektiver zu lernen? Gibt es Störfaktoren im Umfeld der Lernenden? Fokussieren Teilnehmende auf Defizite und sind deshalb weniger motiviert? Schwierigkeiten, die eher durch klinische Ursachen bedingt werden², sind in der Regel nicht Gegenstand der Lernberatung, auch wenn sie entscheidenden Einfluss auf den ausbleibenden Lernerfolg haben kann. Es empfiehlt sich, hierbei auf professi-

¹ Klauer und Lauth (1997) bilden vier Kategorien für die Bedingungen von Lernschwierigkeiten. Eine Bedingungsanalyse kann demgemäß aus klinischer, motivationaler, kognitiver und sozialer Perspektive erfolgen.
² Zu häufig beobachteten Schwierigkeiten gehören etwa überdauernde Kopfschmerzen oder Sehschwierigkeiten. Darüber hinaus können Teilnehmende aber auf Zustände zu sprechen kommen, die eher auf psychische Ursachen zurückzuführen sind (Traumata, Phobien, Depressionen usw.).

onelle Unterstützung zu verweisen. Eine Lernberatung hätte in diesem Fall etwa die Funktion, Teilnehmende zu motivieren, sich entsprechende Hilfe zu suchen und darüber die Qualität des Lernens zu erhöhen. Hinsichtlich der Einschätzung der Bedingungen von Lernschwierigkeiten ist unbedingt darauf zu achten, dass die diagnostischen Möglichkeiten der Lernberatenden sehr beschränkt sind. Zentrales Instrument für eine Ursachenanalyse ist das Beratungsgespräch.

Das Strategieinventar erweitern

Eine Möglichkeit der Intervention bei Lernstörungen ist die Förderung der Lernstrategien. Unterschieden werden in der Regel kognitive, metakognitive sowie soziale und affektive Strategien.

Kognitive Strategien	Metakognitive Strategien	Soziale und affektive Strategien
Üben/Wiederholen	Individuelle Sprachlernziele bestimmen	Motivationskontrolle
Lautwerte von Graphemen über Geräusche im Umfeld memorieren	Strategieeinsatz planen	Mit der Familie lernen
Rhythmisches Syllabieren	Das Lernen planen	Andere im Kurs fragen
Wörter beim Lesen/Schreiben in Silben teilen	Strategieeinsatz und Lernergebnisse bewerten	Relativierung unrealistischer Ziele

Tabelle 1: Beispiele für kognitive, metakognitive, soziale und affektive Strategien

Strategien sind oft bereits angelegt oder bekannt und können gegebenenfalls durch Reflexion aktiviert werden. Gleichmaßen werden Teilnehmende einige Strategien nicht kennen beziehungsweise ihre Handlungsabläufe nicht sicher beherrschen. In diesem Fall besteht die Möglichkeit, die Lernberatung zu nutzen, um Strategien zu vermitteln und neue Lernwege anzubahnen. Hierbei geht es darum, das Strategieinventar der Beratungsuchenden zu erweitern und sie in die Lage zu versetzen, aus einem Strategiepool zu wählen. Wichtig ist es zu beachten, dass Lernende bestimmte Präferenzen haben. Lernberatenden sollten sich daher nicht über autonome Entscheidungen hinwegsetzen. Gleichzeitig gilt es, mögliche Widerstände gegen unbekannte Strategien nicht sofort zum Anlass zu nehmen, eine Vermittlung abzubrechen, sondern den Beratungsuchenden durch Erprobung überhaupt erst in die Lage zu versetzen, eine begründete Entscheidung für oder gegen eine Strategie fällen zu können.

2.2 Aufgaben des Lernberatenden

Die Aufgaben von Sprachlernberatenden wurden u. a. 2005 von Mehlhorn für den akademischen Kontext beschrieben und lassen sich im Wesentlichen auch auf andere Zielgruppen übertragen.

Aufgaben von Lernberatenden nach Mehlhorn (2005, S.161):

- Unterstützung bei der Bewusstmachung eigener Voraussetzungen und Strategien
- Erkennen von Lernschwierigkeiten ermöglichen und Lösungsvarianten elaborieren
- Bewusstmachung, dass Lernender für Lernerfolge selbst verantwortlich ist
- Unterstützung beim Erkennen von Zielen
- Unterstützung bei der Suche nach geeigneten Lernstrategien und Lernwegen (Auswahl geeigneter Schritte)
- Motivation aufbauen und Selbstwirksamkeit stärken
- das Umsetzen von Entscheidungen unterstützen

Bei den beschriebenen Aufgaben wird deutlich, dass der Bewusstmachung eine besonders wichtige Rolle zukommt. Bei guter Gesprächsführung lassen sich bereits wichtige Ergebnisse erzielen. Es empfiehlt sich aber auch, möglichst konkret zu bleiben, und das wiederum verlangt die Erstellung von Materialien, welche die Reflexion erleichtern. Dies können etwa Bildimpulse oder Skalen sein, mit deren Hilfe Bewertungen vorgenommen werden können. Ein Beispiel hierzu wird unter 4.3 in diesem Beitrag vorgestellt.

In der Lernberatung für Teilnehmende der DaZ-Alphabetisierung wurde eine wichtige Aufgabe ergänzt, die im ursprünglichen Konzept der Sprachlernberatung explizit nicht vorgesehen ist: die Vermittlung von Lernstrategien.

Eine (weitestgehend direkte) Strategievermittlung würde dem Prinzip einer nicht-direktiven Gesprächsführung nach Rogers, die der Sprachlernberatung nach Mehlhorn und Kleppin zugrunde liegt, widersprechen. Für Alphabetisierungskursteilnehmende können Gespräche jedoch auch direkter gestaltet werden, wenn die Voraussetzungen (Abstraktionsvermögen, Reflexionsfähigkeit, metakognitive Fähigkeiten) nicht erfüllt werden.

2.3 Prinzipien der Lernberatung

Freiwillige Teilnahme

Ein grundlegendes Prinzip der Lernberatung ist die freiwillige Teilnahme. Wenn Lernende aufgefordert werden, eine Beratung zu besuchen, ohne dass sie sich einen Mehrwert davon versprechen, ist von eher geringer Mitwirkungsbereitschaft auszugehen. Eine Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme setzt allerdings auch voraus, dass klar ist, was unter einer Lernberatung zu verstehen ist und was dort gemacht wird. Für einige Teilnehmenden wird nicht klar sein, wieso das Sprechen über die Probleme etwas bewirken soll, während andere das Potential der individuell angepassten und über den Unterricht hinausgehenden Gespräche sofort erkennen.

Oft ist es die Unzufriedenheit über die individuellen Lernfortschritte, die das Interesse der Kursteilnehmenden wecken. Das Bewusstsein für Schwierigkeiten und das aktive Aufsuchen eines additiven und mit Aufwand verbundenen Angebotes ist bereits als erster Schritt einer eigeninitiierten Intervention zu bewerten.

Möglichst wenig Steuerung

Eine wesentliche Frage bei der Entwicklung einer lernbegleitenden Beratung für Teilnehmende in Alphabetisierungskursen war es, ob nicht-direktive Gespräche wirklich zielführend seien oder ob die Teilnehmenden überfordert würden.

Die Erfahrungen im Pilotprojekt zeigten, dass der Grad der Steuerung maßgeblich davon abhängt, wie autonom Lernende bereits sind und welche Sprachkenntnisse sie haben. Grundsätzlich gilt für die Durchführung der Lernberatungen: so wenig Steuerung wie möglich, aber so viel Steuerung wie nötig.

Grad der Autonomie	Grad der Direktivität innerhalb der Lernberatung
eher gering	<ul style="list-style-type: none"> • semi-direktive Beratung mit Strategievermittlung • Erklärung und Bewusstmachung über Gespräch und mit verstärktem Einsatz von Visualisierungen
eher hoch	<ul style="list-style-type: none"> • möglichst nicht-direktive Lernberatung

Tabelle 2: Grad der Direktivität nach Markov, Scheithauer und Schramm 2015

Die Frage danach, wie autonom Teilnehmende bereits lernen, ist also von großer Bedeutung, da wir auf Grundlage dieser Annahmen die Gespräche gestalten und angemessene Fördermaterialien auswählen können. Außerdem hilft es dem Lernberatenden auch, realistische Ziele mit den Teilnehmenden zu vereinbaren und somit Enttäuschungen zu verhindern.

Handlungsorientierung

Grundlegend ist es möglich, Lernberatungen im Hinblick auf die Entwicklung der „technischen“ schriftsprachlichen Kenntnisse durchzuführen. Es ließe sich auf diese Weise beispielsweise eine Förderung der

Phonem-Graphem-Korrespondenz oder der synthetischen Fähigkeiten der einzelnen Lernenden ebenso in den Blick nehmen. Ein Fokus auf die technischen Aspekte des Lesens und Schreibens ist bei Lernenden in Alphabetisierungskursen durchaus nicht ungewöhnlich und kann ein nicht zu vernachlässigendes Ziel darstellen. Lernberatung sollte aber auch dazu dienen, die Beratungssuchenden dabei zu unterstützen, Schrift für alltägliches Handeln zu nutzen. Gelegentlich entsteht in Beratungssituationen der Eindruck, dass Lesen/ Schreiben und Alltagshandeln zwei Bereiche sind, die über nahezu keine Schnittmenge verfügen. Es lohnt sich, Gespräche zu nutzen, um die tatsächlich existierende Schnittmenge zu verdeutlichen und mit den Teilnehmenden zu erarbeiten, in welchen Handlungsbereichen bislang kaum oder keine (schriftsprachlichen) Handlungen ausgeführt werden konnten, dies aber wünschenswert wäre. In diesem Zusammenhang spielt die Zielbestimmung eine besonders wichtige Rolle. Wie Ziele ermittelt werden können, wird unter 4.2 dieses Beitrags erläutert.

3. Gesprächstechniken

Ausgehend von der Annahme, dass Lernende grundsätzlich in der Lage sind, ihr Handeln zu reflektieren und sich selbst zu entwickeln, können sie durch Gespräche „beim Ausbau dieser Fähigkeit[en] unterstützt werden“ (Mehlhorn 2006:1). Im zweiten Kapitel ist bereits deutlich geworden, dass Lernerautonomie individuell sehr unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann und dass Gesprächstechniken graduell daran angepasst werden müssen. Gemeint ist damit, dass die Angemessenheit der sprachlichen Formulierung und der Grad der inhaltlichen Abstraktion im Auge behalten werden müssen. Lernberatende müssen sich also fragen, ob die von ihnen verwendete Sprache teilnehmeradäquat ist und die verwendeten Begriffe nicht etwa auf Konzepte verweisen, die Teilnehmenden möglicherweise unbekannt sind. Beispielsweise könnte es vorkommen, dass Begrifflichkeiten, wie „Ziele“ oder „Strategie“ verwendet werden, ohne dass Beratungssuchenden klar ist, was genau darunter zu verstehen ist. Außerdem ist darauf zu achten, dass Fragen und Aussagen generell klar formuliert werden und nicht mehrere Informationen gleichzeitig gegeben bzw. abgefragt werden. Es ist hier ein hohes Maß an kritischer Reflexion des eigenen Gesprächsverhaltens notwendig. Idealerweise besteht die Möglichkeit, die Gesprächsführung durch eine dritte Person gespiegelt zu bekommen, die in dem Bereich professionell arbeitet.

Ziel ist es, innerhalb der Gespräche Reflexionsanstöße zu geben, Gesprächsimpulse zu setzen (vgl. Mehlhorn 2006) und bei Lernenden in Beratungsgesprächen mit höherer Direktivität Lösungswege bei wahrgenommenen Problemen anzubahnen. Im Folgenden wird in Anlehnung an Mehlhorn (2006) eine Auswahl wichtiger Gesprächstechniken vorgestellt. Eine Übertragbarkeit dieser Techniken auf den Alphabetisierungsbereich ist unter der Maßgabe der Anpassung an die Zielgruppe durchaus gewährleistet. Außerdem ist der Bereich der *Strategievermittlung* für Gespräche, die eine höhere Direktivität erfordern, zu ergänzen.

3.1 Aktives Zuhören

Aktives Zuhören ist ein Kommunikationsstil, der in der Regel mit Rogers und seinem Ansatz der Psychotherapie in Verbindung gebracht wird (1994). In der Tradition eines humanistischen Menschenbildes setzt aktives Zuhören ein aufrichtiges und wertschätzendes Interesse des Lernberatenden an seinem Gegenüber voraus und bildet die Grundlage für einen gesprächsförderlichen Beziehungsaufbau. Äußerungen im Sinne des aktiven Zuhörens könnten sein:

- „Wenn die Frau an der Anmeldung so auf meine Finger geschaut hätte, hätte ich auch nicht gern geschrieben.“
- „Dass Sie sich geärgert haben, kann ich gut verstehen.“

In der Beratung ist eine hohe Aufmerksamkeit bei der Teilnahme am Gespräch sehr wichtig. Außerdem sollten Lernberatende zeigen, dass die Inhalte der vorangegangenen Sitzung nicht in Vergessenheit geraten sind. Mehlhorn (2006, S. 2) empfiehlt in diesem Zusammenhang, Beraternotizen anzufertigen, auf die sich im Gespräch gezielt rückbezogen werden kann.

Gleichmaßen ist es notwendig, Teilnehmenden eine Außenperspektive zu geben und sie zu *spiegeln*. Beim Spiegeln wird das Gesagte paraphrasiert und mit eigenen Worten wiederholt (Mehlhorn, 2005, S. 187). Beispiele bei wenig literalisierten Teilnehmenden können sein:

- *Sie fühlen sich unwohl, wenn Ihnen jemand beim Schreiben zusieht. Sie würden dann lieber das Dokument mit nach Hause nehmen.*
- *Wenn ich Sie richtig verstehe, fühlen Sie sich nicht gut, wenn Sie im Kurs neben jemanden sitzen, der schneller schreiben kann.*

Auf diese Weise kann durch die Reaktion des Teilnehmenden erstens sichergestellt werden, dass das Gesagte richtig verstanden wurde. Der Perspektivwechsel hilft den Beratungsuchenden, das eigene Problem mit den Augen eines anderen zu sehen. Zweitens können so Ausführungen präzisiert werden.

Durch eine vorsichtige Interpretation (Mehlhorn, 2005, S.187) können Lernberatende bereits eine Intervention initiieren. Die Außenperspektive kann Teilnehmenden ein komplementäres (möglicherweise unbequemes) Bild zum Selbst offenbaren, ähnlich wie auf einem Foto, das einen unvoreilhaft zeigt:

- *Und als Sie gemerkt haben, wie schwierig das ist, haben Sie aufgegeben.*

Es ist durchaus denkbar, dass auf diese Weise selbstwertdienliche Kausalattributionen³ (Rudolph, 2003, S. 160f; Weiner, 1985, S. 549) provoziert werden, Lernende also in die Lage gebracht werden, ihr Verhalten zu begründen.

3.2 Ansprechen persönlicher Verhaltensweisen

Es ist naheliegend, die auftretenden Attributionsmuster im Gespräch aufzugreifen. Dies ist insbesondere dann bedeutsam, wenn es darum geht, Lernende auf ihre Eigenverantwortlichkeit im Lernprozess aufmerksam zu machen. Theoretisch lässt sich das durch den sogenannten Attributionsfehler (vgl. Rudolph, 2003, S. 160) begründen. Viele Menschen neigen dazu, Ursachen bei Misserfolgen nicht sich selbst zuzuschreiben (internale Kausalattribution), sondern external zu attribuieren. Mit den Ursachen von Erfolgen zeigt sich ein entsprechend gegensätzlicher Attributionsstil. In engem Zusammenhang damit ist das Verhalten des Einzelnen zu sehen. In Lernberatungsgesprächen sollten Verhaltensweisen, die dem Lernen abträglich sind, angesprochen werden. Auch hier kann mit der Technik des Spiegeln gearbeitet oder über Fragen der Ursachenzuschreibung eine Annäherung erreicht werden:

- *Sie glauben Sie haben nichts gelernt, weil die Lehrerin nicht genug geholfen hat?*
- *Kommen Sie zu Hause nicht zum Lernen, weil Sie die ganze Hausarbeit erledigen müssen?*

Im Zusammenhang mit der Bewusstmachung von Attributionen empfiehlt Mehlhorn (2006:5), Beratungsuchende zu konfrontieren, wenn kontraproduktives Verhalten bemerkt wird.

Darüber hinaus ist es aus Erfahrung der Leipziger Lernberatung mit primären Analphabeten und Zweitschriftlernenden wichtig, zu hohe Erwartungen zu relativieren. Wenn sich Teilnehmende das Ziel setzen, einen Führerschein zu machen, so ist dies für viele Lernende ein sehr weit entferntes Ziel. Hier empfiehlt es sich ggf., das Ziel herunterzubrechen oder andere Ziele in den Blick zu nehmen:

- *Die Theorieprüfung scheint mir ein schwieriges Ziel. Wir können uns aber gern beim nächsten Mal einige Fragen der Theorieprüfung gemeinsam ansehen. Dann sehen wir, was als erstes gelernt werden müsste.*
- *Die Theorieprüfung scheint mir ein schwieriges Ziel. Sie sagten vorhin, dass Sie im Moment die öffentliche Verkehrsmittel benutzen und dass es schwer ist, sich zu orientieren, wenn Sie Ihre Tochter in Frankfurt besuchen. Es ist vielleicht auch gut, zunächst daran zu arbeiten und den Führerschein später in Angriff zu nehmen.*

³ Grundsätzlich ist es ein Streben des Menschen, Ursachen für bestimmte eingetretene Ereignisse zu suchen. Unter Kausalattribution verstehen wir eben diese Ursachenzuschreibung. Lehrbücher der Motivationspsychologie (z. B. Rudolph 2003) sind in der Regel geeignet, um sich einen Überblick über diese für den Unterricht relevanten Theorien zu verschaffen.

3.3 Fragetechniken

Es bieten sich in Beratungsgesprächen vor allem offene Fragen an, um „Aussagen zu Zielen und zum Lernvorgehen zu initiieren und [...] die Reflexion über den Lernprozess anzuregen“ (Mehlhorn, 2005, S. 186). Auf sogenannte W-Fragen lassen sich deutlich umfangreichere Informationen erwarten, als dies bei geschlossenen Fragen der Fall ist.

- *Wann kommen Sie denn nach dem Kurs noch zum Lernen?*
- *Welche Themen interessieren Sie denn am meisten?*

Diese Fragetechnik kann genutzt werden, um neue Themen zu erschließen und die Reflexion z. B. über Lernprozesse anzuregen. Es kann gegebenenfalls auch nachgefragt werden, wenn mehr Informationen notwendig sind, um die Person zu beraten. Gleichmaßen besteht die Gefahr, dass Gespräche abdriften und sich inhaltlich vom Kern der Problematik entfernen. Dies erfordert dann eine verbale Intervention.

- *Ich glaube, jetzt kommen wir etwas vom Weg ab. Ich würde gern noch einmal auf das zurückkommen, was Sie gerade eben gesagt haben.*
- *Ich habe den Eindruck, dass Sie sich da zu viel vornehmen. Habe ich Sie richtig verstanden? Sie wollen gern...; und das ist Ihnen sehr wichtig. Darüber würde ich gern noch ein bisschen mehr erfahren.*

Metaphern und Redewendungen sind bei DaZ-Lernenden zu vermeiden. In der erstsprachlichen Alphabetisierung ist eine Vermeidung indes nur dann notwendig, wenn Teilnehmende ihr Gegenüber nicht verstehen können.

3.4 Gesprächstechniken bei der Strategievermittlung

Bei den bisher vorgestellten Gesprächstechniken wird davon ausgegangen, dass über das Gespräch selbst und das gezielte Fokussieren auf die wesentlichen Aspekte ein Nachdenken über das Lernen angeregt wird. Bei einigen Teilnehmenden ist dies als durchaus realistisch einzuschätzen. Sie können unter Rückgriff auf die eigenen metakognitiven Fähigkeiten gute Fortschritte in und außerhalb der Lernberatung erzielen.

In den ersten Gesprächen sollte aber zunächst kritisch hinterfragt werden, ob eine nicht-direktive Gesprächsführung bei dem Beratungssuchenden infrage kommt. Wenn dies nicht der Fall ist, wird in Lernberatungen in Betracht gezogen, Inhalte und vorzugsweise Strategien zu vermitteln und konkret am Gegenstand das eigene Lernen beispielhaft zu evaluieren.

Beispiele für eine eher direkte Sprache in der Vermittlung könnten sein:

- *Mir ist aufgefallen, dass Sie sehr genau und richtig lesen möchten. Sehen Sie aber zunächst mal auf Ihren Text. Welche Wörter erkennen Sie? Überlegen Sie nun: Worum geht es im Text?*
- *Wir sehen uns die Bilder auf dem [Strategie-]Plakat an. Ich mache das vor und Sie schauen mir erst einmal zu. Dann machen Sie bitte mit.*
- *Sie haben gesagt, dass lange Wörter ein Problem beim Lesen sind. Wir sehen uns jetzt eine Möglichkeit an, wie man Wörter teilen kann.*

Strategien spielen in diesem Zusammenhang eine exponierte Rolle. In Weiterbildungen im Bereich der DaZ-Alphabetisierung wurde häufig geäußert, dass Lernende über wenig ausgeprägte metakognitive Strategien verfügen. Die Lehrkräfte haben beobachtet, dass Lernende Schwierigkeiten hatten, Ziele für das eigene Lernen zu setzen und bisheriges Lernen zu reflektieren. Wie ausgeprägt die metakognitiven Fähigkeiten tatsächlich sind, lässt sich nicht immer leicht beurteilen, jedoch sind durchaus Unterschiede zwischen akademischen Sprachenlernenden und Teilnehmenden an Grundbildungsangeboten oder Alphabetisierungskursen zu erwarten. Demgemäß muss es auch ein Ziel sein, das Reflektieren zu üben. Dazu sind (z. B. visuelle) Impulse ausschlaggebend.

Eine Lernberatung könnte deswegen folgenden Weg beschreiten:

1. Kognitive, metakognitive oder soziale Strategien werden vermittelt.
2. Die Strategien und der konkrete Strategieeinsatz werden reflektiert.

Reflexion ist somit nicht mehr nur Mittel zum Zweck, sondern auch Lerngegenstand selbst. Mit anderen Worten ist es notwendig, zu überlegen, wie Teilnehmende in der Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz in Bezug auf Lernen unterstützt werden können. Dies erfolgt zunächst mit mehr Steuerung und erfordert einen direkteren Gesprächsstil. Auch hier werden zu Beginn mehr Lerngerüste benötigt, die dann sukzessive entfernt werden. Das heißt, dem Lernenden sind zunächst „verbale, grafische und andere unterrichtsmethodische Stützmaßnahmen“ (Zydatiss, 2010, S. 2) an die Hand zu geben und der Erwerb mit sprachlich einfacher Anleitung zu unterstützen. Es ist zu erwarten, dass Teilnehmende zunehmend eigenständig arbeiten und helfende Elemente, die am Anfang so elementar erscheinen, irgendwann überflüssig werden.

Zur Veranschaulichung: Ziel ist es, Beratungsuchende in der Fähigkeit stärken, eigene Lernerfolge einzuschätzen. Verbal mag diese Einschätzung zunächst sehr undifferenziert ausfallen, sodass Lernberatende sich mit dem Einsatz von Bildern oder Skalen und klaren Anweisungen behelfen müssen.

- Bitte zeigen Sie mir auf den Bildern: Wie gut können Sie schreiben?

Gerade die Einschätzung über Skalen ist den Teilnehmenden nicht immer vertraut. In der Alphabetisierung kommen häufig Smileys zur Einschätzung zum Einsatz. Für eine genauere Einschätzung empfehlen sich aber differenzierte Skalen. Selbsteinschätzung kann am besten geübt werden, indem sie regelmäßig praktiziert wird.

Im Idealfall entfällt die Notwendigkeit der visuellen Unterstützung zum gegebenen Zeitpunkt. Lernende sollen später in der Lage sein, relativ schnell eine Selbsteinschätzung vorzunehmen und differenzierter zu beschreiben, was sie gut können und was weniger gut. Hierzu sind die oben beschriebenen Fragetechniken von Bedeutung.

4. Lernberatungen durchführen

Die zugrundeliegenden Konzeptionen gehen von individuellen Beratungssituationen außerhalb des Unterrichts aus. In der Leipziger Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung wird folgender Ablauf bei 15 Beratungssitzungen vorgeschlagen (Markov et al., 2015).

- 1. Beratungssitzung**
 - Einführung in die Lernberatung
 - Besprechung der Lernbiografie
 - 2. Beratungssitzung**
 - Einschätzung der schriftsprachlichen Fähigkeiten
 - bei Bedarf: Einschätzung der phonologischen Bewusstheit
 - 3. Beratungssitzung**
 - Erhebung der Lernstrategien
 - Lernzielbestimmung und Lernplanentwicklung
 - 4. Beratungssitzung**
 - bei Bedarf Lernstilermittlung und beginnende Strategievermittlung
 - 5.-14. Beratungssitzung**
 - Lernberatungsgespräche, Lernstrategievermittlung, -erprobung und -evaluation
 - 15. Beratungssitzung**

Abbildung 1: Vorschlag für einen Ablauf der Lernberatung

Wie viele Beratungssitzungen stattfinden können, hängt entscheidend von den Bedingungen am Kursträger ab. Des Weiteren erfordert die Individualität des Einzelnen eine Anpassung des Ablaufs.

Auf die Frage, wie eine Lernberatung beginnen soll, gibt es keine einfache Antwort. Nach einer kurzen Vorstellung könnte beispielsweise danach gefragt werden, ob der Beratungsuchende einen bestimmten Anlass hatte, die Beratung aufzusuchen oder ob ein allgemeines Unwohlsein beim Lernen der Motor war. Wenn die Vor-

stellungen von der Lernberatung noch sehr vage sind oder nicht zutreffen, sollten diese in der ersten Sitzung präzisiert werden, so dass keine großen Erwartungsabweichungen zu befürchten sind. Es ist beispielsweise wichtig zu verdeutlichen, dass es sich nicht um Einzelunterricht oder Nachhilfe handelt.

4.1 Einsatz diagnostischer Materialien

Das vorliegende Lernberatungskonzept ist diagnosebasiert. Begründet wird dies mit der Annahme, dass nicht- oder wenig literalisierte Lernende linguistische Schwierigkeiten zunächst nur sehr unspezifisch äußern können (z. B. „Ich habe Probleme beim Schreiben“). Es geht darüber hinaus aber nicht nur um die Identifikation von Defiziten, sondern auch um das Erkennen möglicher Potentiale, die Lernende beim Lernen einsetzen können. Im Projekt Leipziger Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung wurden zu diesem Zweck eine Lernbiografie*, Einschätzungsbögen für schriftsprachliche Fähigkeiten, eine Lernstilermittlung*, ein Wahrnehmungsgedächtnistest*, eine Einschätzung der Lernstrategien und eine Einschätzung der phonologischen Bewusstheit entwickelt*⁴. Für den Schriffterwerb in Deutsch kommen die mit Sternchen markierten Materialien in Betracht.

Es ist wichtig, das richtige Maß an Diagnostik in den Lernberatungssitzungen zu finden, da Beratungssuchende sonst ggf. nicht verstehen können, inwiefern sie von den Beratungssitzungen profitieren können. Entscheidend ist es daher, je nach Problemstellung, das richtige diagnostische Material auszuwählen.

Lernbiografie

Die Besprechung der Lernbiografie bildet einen einfachen und für Lernberatende sehr informativen Einstieg in die Lernberatung. Durch das Gespräch soll bei den Beratungssuchenden die Reflexion über bisheriges Lernen angeregt werden. Thematisiert werden unter anderem:

- der bisherige Schulbesuch,
- Erfahrungen, die während der Schulzeit gemacht wurden,
- Lernerfahrungen außerhalb der Schule,
- Erfahrungen, die im Alphabetisierungs-/Grundbildungskurs gemacht wurden,
- besondere Lernerfolge.

Der Fokus sollte also nicht nur auf schwierige Phasen in der Lernbiografie gerichtet sein, sondern auch auf positive Aspekte des Lernens. Unter Rückgriff auf die vorangehend beschriebenen Gesprächstechniken sollte es möglich sein, im Vorfeld und während der Besprechung der Lernbiografie gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und eine gute Atmosphäre zu schaffen.

Einschätzung der phonologischen Bewusstheit

Für eine Einschätzung der phonologischen Bewusstheit bietet sich unter anderem der Rückgriff auf die Materialien der Handreichung „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“ an. Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, sich auf die lautliche Ebene der Sprache zu konzentrieren. Der Inhalt spielt dafür keine Rolle (Mayer, 2008, S. 55). Es wird davon ausgegangen, dass es sich hierbei um eine entscheidende Vorläuferfertigkeit für das Lesen und Schreiben handelt, „Denn sowohl das Verbinden von Lauten zu Wörtern (Bsp.: /f/; /u:/; /s/ → Fuß) als auch das Erkennen von Lauten in Wörtern (Bsp.: /p/ als Anlaut in Post) und Zerlegen von Wörtern in Laute (Bsp.: Foto → /f/; /o:/; /t/; /o:/) gehören zur phonologischen Bewusstheit“ (Markov et al., 2015, p. 13).

⁴ *Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung. Eine Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte wurde 2015 vom Waxmann Verlag veröffentlicht. In der Handreichung befinden sich neben dem Konzept der Lernberatung umfangreiche Materialien für die Diagnostik und Förderung von Teilnehmenden in Deutsch, Türkisch und Arabisch.*

Station 7

**In der Sparkasse
Wörter in Laute segmentieren**

1. Was hören Sie in „Büro“?
2. Was hören Sie in „Name“?
3. Was hören Sie in „Euro“?
4. Was hören Sie in „Tisch“?
5. Was hören Sie in „Monat“?
6. Was hören Sie in „Konto“?
7. Was hören Sie in „Lampe“?
8. Was hören Sie in „Datum“?

www.waxmann.com/
Lernberatung

Abbildung 2: Einschätzung der phonologischen Bewusstheit aus „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“

Mit den Materialien sollte es gelingen, differenzierte Aussagen über den Entwicklungsstand der Fähigkeiten auf der lautlichen Ebene zu machen. Insgesamt stehen 7 Übungstypen zur Verfügung⁵. Im oben abgebildeten Beispiel geht es darum, Laute zu segmentieren.

4.2 Lernziele festlegen

„Für mich ist wesentliche Voraussetzung selbständigen Lernens: selbstbestimmtes Lernen“ (Kamper, 2006, S. 3). Damit liefert Kamper die Begründung dafür, warum Lernziele zu den ganz zentralen Aufgaben der Lernberatung gehören. Ein solches Ziel kann entweder Ausdruck eines Missstandes sein, wenn beispielsweise der Lernende aufgrund mangelnder Lesekompetenzen bestimmte Interaktionen nicht ausführen kann (z. B. das Lesen der Karte im Restaurant oder von Arbeitsanweisungen im Berufsleben). Ziele entstehen aber auch ausgehend von Wünschen, also der Perspektive, sich neue Handlungsbereiche durch das (bessere) Beherrschen der Schriftsprache zu erschließen.

Damit ein selbstbestimmtes Lernen möglich ist, wie von Kamper gefordert, müssen die Ziele auch selbst bestimmt, in kleinere Teilziele zerlegt und die Lernfortschritte evaluiert werden können (ebd.). Dass wenig literalisierte Teilnehmende hiermit Schwierigkeiten haben, ist durchaus zu erwarten. Daher ist insbesondere zu Beginn die Unterstützung der Beratenden erforderlich.

In der Alphabetisierungsliteratur wird diese Thematik bislang kaum diskutiert. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch Materialien und Methoden zur Bewusstmachung von Handlungszielen im Zusammenhang mit Spracherwerb nur selten zu finden sind⁶.

Bei der Bestimmung der Handlungsziele ist generell zu beachten, dass diese nicht sehr stabil sind. Das heißt, in der einen Woche kann es z. B. wichtig sein, eine Notiz nach einem Telefongespräch mit dem Arbeitgeber als Gedächtnisstütze zu machen, in der darauffolgenden Woche kann plötzlich etwas ganz anderes ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten sein.

4.3 Lernstrategien vermitteln

Die *Strategievermittlung*⁷ ist Bestandteil einer stärker gesteuerten Lernberatung. Sie kann sowohl direkt als auch indirekt ablaufen, wobei mit indirekter Vermittlung gemeint ist, dass ein anderer Lerngegenstand als die Strategie selbst im Zentrum der Vermittlung steht und Strategien eher „nebenbei“ erworben werden.

5 Diese sind: Silben am Anfang und am Ende von Wörtern erkennen; Silben zu Wörtern verbinden; Wörter in Silben teilen; Reime erkennen; Laute erkennen (Anlaut – Inlaut – Auslaut); Laute zu Wörtern verbinden; Wörter in Laute teilen.

6 Eine Ausnahme stellt das Alphaportfolio (Feldmeier, 2011) dar.

7 Abweichend von dem hier zugrundeliegenden Strategiebegriff versteht Kamper (2006) unter Strategie Problemlösung. Die Förderung dieser Kompetenz ist im Zusammenhang mit Grundbildung sehr sinnvoll, bedarf m.E. jedoch eines speziellen Trainings, das mit einer Lernberatung nicht zu vereinen ist. Kamper (1997: 54) schlägt die Methode des „Denktrainings“ vor, die im Wesentlichen auf dem „Instrumental Enrichment Program“ von Reuven Feuerstein aufbaut. Es soll das Denken mithilfe unterschiedlicher Aufgaben in den Programmbereichen „Organisation von Punkten“ und „Räumliche Orientierung“ fördern. Ich schätze dieses Förderprogramm als gewinnbringend und interessant für den Grundbildungsunterricht ein, da es von einem sehr elementaren Niveau ausgeht und bereichsübergreifende Strategien fördert. Eine ausführlichere Beschreibung der Methode, bei der es sich im Kern um eine indirekte Strategievermittlung handelt, ist online verfügbar unter: <http://www.gertrud-kamper.de/pdf-dateien/Wenn-LesenUndSchreiben.../lernstrategien.pdf>.

In der Lernberatung ist aufgrund der abweichenden Zielstellung eine direkte Vermittlung ratsam (Markov & Scheithauer, 2014).

Wenn eine Strategie nicht bekannt ist oder nur unzureichend beherrscht wird, dann genügt es nicht, nur darauf hinzuweisen oder einmalig zu zeigen, welche Teilhandlungen zu einer Strategie gehören und welche Ergebnisse zu erwarten sind. Rubin et al. (2007, S. 142) schlagen vor, Strategien in vier Schritten zu vermitteln:

1. Erhöhung der Bewusstheit hinsichtlich der bereits eingesetzten Strategien
2. Erklärung und Modellierung von Sprachlernstrategien
3. Übung
4. Evaluation

Die Möglichkeiten der direkten Strategievermittlung sind recht vielfältig und umfassen unter anderem:

- *Vormachen.* Manche weniger komplexe Strategien können durch Vormachen bereits ausreichend illustriert werden, zum Beispiel das stille Mitklöpfen von Silben mit den Fingerspitzen vor dem Aufschreiben (Silbensegmentierung).
- *Einsatz von Lehrwerken.*
- *Schreiben von Lerntagebüchern bei fortgeschrittenen Lernenden.* Durch die Verwendung eines Lerntagebuchs lassen sich Lernprozesse über einen längeren Zeitraum sehr gut beobachten und reflektieren. Sie setzen allerdings auch ein hohes Maß an Selbstdisziplin voraus und bedürfen gewiss auch der gelegentlichen Erinnerung.
- *Verwendung des Lernportfolios (Feldmeier, 2011)*
- *Strategieplakate zur Visualisierung und als Erinnerungstütze.*



Abbildung 3: Materialien zur Lernzielbestimmung aus „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“: Strategieplakat für das rhythmische Syllabieren nach Reuter-Liehr (2008:120) .

Auf dem abgebildeten Plakat wird die in Teilhandlungen zerlegte Lernstrategie des rhythmischen Syllabierens nach Reuter-Liehr (2008, S. 120) dargestellt. Insbesondere bei Schwierigkeiten mit der Wortdurchgliederung kann diese Strategie Teilnehmenden helfen, ihre Silbenbewusstheit zu stärken. Teilnehmende sollen zunächst genau auf das gesprochene Wort hören und es dann durch schwungvolle Bewegungen während des Sprechens in Silben zergliedern und diese dann aufschreiben. Das Einzeichnen der Silbenbögen erfolgt als letzter Schritt und wird durch lautes Mitsprechen begleitet.

Plakate können Lernberatende dabei unterstützen, den Lernenden die Handlungsabfolge Schritt für Schritt zu zeigen und zu gegebener Zeit wieder darauf zu verweisen. Die Herstellung dieser Materialien ist zunächst aufwendig, kann aber durchaus auch gemeinsam mit anderen im Unterricht als Gruppenaufgabe realisiert werden.

Neben der Bewusstseinsförderung und Einführung der Strategie sind auch Übungen unerlässlich. Ziel ist es außerdem, Lernende dazu zu veranlassen, die Strategie auch außerhalb der Beratung zu erproben, nachdem die ersten Übungen innerhalb der Lernberatung durchgeführt wurden. Nicht immer kann ein lernförderliches Umfeld vorausgesetzt werden, das diese Übungen begleitet. Auch hier gilt: Je autonomer der Lernende ist, desto weniger Steuerung ist notwendig.

Eine Evaluation der Strategien wird dann durchgeführt, wenn die Hürden des Erwerbs genommen wurden, da auch erst mit einem sicheren Umgang eine Erleichterung beim Lernen erwartet werden kann.

4.4 Abschlussgespräch und Selbstevaluation

Im Zentrum des letzten Beratungsgesprächs steht die Einschätzung der Lernberatung hinsichtlich einer Bewältigung der am Anfang genannten Schwierigkeiten. Im Hinblick auf das zukünftige Lernen ist es essentiell, dem Beratungsuchenden seine Selbstwirksamkeit bewusst zu machen. Auf diesen entscheidenden Aspekt macht auch Mehlhorn (2006, S. 7) in Anlehnung an Williams und Burden (1997, S. 98) aufmerksam. Da Lernende nicht immer in der Lage sind, bestimmte Aspekte ihres Lernens selbst einzuschätzen (z. B. Fortschritte im Bereich der Phonem-Graphem-Korrespondenz) oder die Ursachen des Lernerfolges fehlerhaft attribuieren (vgl. 3.2), ist es wichtig, ihnen eine Außenperspektive zu geben.

Für eine allmähliche Verschiebung von Fremd- zu Selbstevaluation empfiehlt Mehlhorn (ebd., S. 8), der Selbsteinschätzung des Lernenden eine hohe Priorität einzuräumen. Dazu sollten Beratungsuchende aufgefordert werden, ihren Lernerfolg, die Erreichung der Lernziele oder den Strategieneinsatz selbst einzuschätzen. Je besser dies gelingt, desto weniger Feedback des Lernberaters ist notwendig.

5. Schlussbemerkung

Der Schriftspracherwerb stellt für Erwachsene eine große Herausforderung dar und ist nicht selten von Frustration begleitet. Die Lernfortschritte sind nach anfänglichen Erfolgen meist klein, und die Anforderungen übersteigen oft das, was auch bei größter Anstrengung zu erreichen ist. In diesem Sinne bietet eine Lernberatung nicht nur die Möglichkeit, den Lernprozess durch die Anregung der Reflexion zu unterstützen, sondern kann auch dazu beitragen, sich selbst in der Welt der Schrift anders wahrzunehmen. Es ist erstaunlich, dass das Gespräch allein oft schon einen sichtbaren Einfluss auf das Wohlbefinden haben kann. Das mag daran liegen, dass ein Einzelgespräch den bislang vermissten Raum für die eigene Befindlichkeit im Zusammenhang mit dem Lernen gibt. Es ist aber ebenso naheliegend, dass durch die Verbalisierung eine ganz wesentliche Bewusstwerdung einsetzt, die der Lernberater dann geschickt moderieren kann. Natürlich ist das hier vorgestellte Konzept kein Allheilmittel im Umgang mit Lernschwierigkeiten. Es hat sich jedoch gezeigt, dass es eine Möglichkeit darstellt, den ganz individuellen Problemlagen von Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen Rechnung zu tragen und sie in ihrer Lernbiografie auf angemessene Weise zu begleiten. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, Kursleitende mit der Lernberatung als Fördermöglichkeit vertraut zu machen und die Lernberatung kursbegleitend mit entsprechender Honorierung einzusetzen.

6. Literaturangaben

- Feldmeier, A. (2011). *Von A bis Z. Alphabetisierungskurs für Erwachsene A1 / Alpha-Portfolio*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Kamper, G. (1997). *Wenn LESEN und SCHREIBEN und LERNEN schwerfallen ... Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung.
- Kamper, G. (2006). Lernstrategien im Kontext der Grundbildung Erwachsener und des lebenslangen Lernens. Retrieved from http://www.gertrud-kamper.de/pdf-dateien/AufsätzeTexte/LernstrGrundLLL_Oldbg_2006.pdf
- Klauer, K. J., & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleppin, K. (2004). „Bei dem Lehrer kann man ja nichts Lernen“. Zur Unterstützung der Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik Und Methodik Im Bereich Deutsch Als Fremdsprache*. Retrieved from <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm>
- Kleppin, K. (2006). Der Faktor Motivation in der individuellen Sprachlernberatung. In A. Küppers & J. Quetz (Eds.), *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Berlin: Lit.
- Kleppin, K. (2010). Lernberatung. In H.-J. Krumm (Ed.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Neubearb., p. Online-Ressource.). Berlin [u. a.]: De Gruyter Mouton.
- Markov, S., & Scheithauer, C. (2013). Counselling of L2 literacy learners in German integration courses with a literacy component. In L. Nieminen & T. Tammelin-Laine (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the 8th Symposium*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Markov, S., & Scheithauer, C. (2014). Strategievermittlung als Interventionsmöglichkeit bei Lernschwierigkeiten – Vorschläge aus Lernberatungen in Integrationskursen mit Alphabetisierung. *Deutsch Als Zweitsprache, 1/2014*.
- Markov, S., Scheithauer, C., & Schramm, K. (2015). *Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung. Eine Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Mayer, A. (2008). *Phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und automatische Leseprozesse: Aufarbeitung des Forschungsstandes und praktische Fördermöglichkeiten*. Aachen: Shaker Verlag.
- Mehlhorn, G. (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: iudicium.
- Mehlhorn, G. (2006). Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Retrieved from <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm>
- Rogers, C. R. (1994). *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies* (pp. 141–160). Oxford: Oxford University Press.
- Rudolph, U. (2003). *Motivationspsychologie*. Weinheim Basel Berlin: Beltz.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Ed.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers a social constructivist approach*. (R. L. Burden, Ed.) *Cambridge language teaching library* (1. publ.). Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Pr.
- Zielinski, W. (1996). Lernschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band 2: Psychologie des Lerners und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Zydatiss, W. (2010). Scaffolding im bilingualen Unterricht. Inhaltliches, konzeptuelles und sprachliches Lernen stützen und integrieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 106*.

Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote mit kursbegleitender sozialpädagogischer Beratung

Kontinuierliche Lernprozesse ermöglichen

Christine Bürzele und Martina Morales

Erfahrungen der Volkshochschule Köln im Rahmen des Projektes Pages – Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum

Im Rahmen der ersten Förderphase des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) war die Volkshochschule Köln von 2008 bis 2010 an dem Verbundprojekt Pages „Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum“ beteiligt. Das Teilprojekt der Volkshochschule führte in den drei Kölner Sozialräumen Chorweiler, Meschenich sowie Ostheim Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse für deutschsprachige und fremdsprachige erwachsene funktionale Analphabeten durch. Zusätzlich zum Kursangebot gab es die Möglichkeit, eine sozialpädagogische Beratung in Anspruch zu nehmen.

Die langjährigen Praxiserfahrungen in der Alphabetisierungsarbeit zeigen, dass Menschen mit unzureichenden Lese- und Schreibkompetenzen auch große Schwierigkeiten haben, ihr alltägliches Leben zu bewältigen. Durch einen Kursbesuch kann zwar ein Lernprozess in Gang gesetzt werden, jedoch sind Schwierigkeiten im Umgang mit Behörden, Ämtern und Arbeitgebern damit nicht gleichzeitig behoben. Dies führt oft dazu, dass Lernprozesse wieder unterbrochen werden. Im Rahmen des Projektes wurden die Kursangebote daher durch eine sozialpädagogische Begleitung ergänzt. Dies ermöglichte den Teilnehmenden, sich auf den Lernprozess zu konzentrieren. Die Projekterfahrungen zeigen, wie die Verbindung einer vernetzten sozialraumorientierten Bildungsarbeit mit konkreten einzelfallbezogenen sozialpädagogischen Beratungsangeboten kontinuierliche Lernprozesse ermöglichen und unterstützen.

Um diesen Prozess zu initiieren, wurden sozialräumliche Strukturen als Ressourcen eingebunden. Das Projekt Pages kooperierte mit den Einrichtungen vor Ort und nutzte beispielsweise Räumlichkeiten, die den potentiellen Teilnehmenden bekannt und für sie gut erreichbar waren. So wurden viele Personen, die bislang nicht den Schritt gewagt haben, Lesen und Schreiben zu lernen, durch das niederschwellige Angebot erreicht. Lernen und Beratung waren eng miteinander verknüpft und fanden am gleichen Ort statt. Die Beratung erfolgte vor oder nach dem Kurs, in den Unterrichtspausen oder zu vereinbarten Terminen.

Ziel der kursbegleitenden sozialpädagogischen Beratung

Im Rahmen der kursbegleitenden Beratung wurde auf die individuellen Problemlagen der Kursteilnehmenden eingegangen. Sie erhielten etwa bei der Erledigung schriftlicher Angelegenheiten sowie im Umgang mit Ämtern und Behörden Unterstützung. In den Beratungsgesprächen wurden persönliche, familiäre, finanzielle und/oder gesundheitliche Anliegen besprochen. Probleme in diesen wichtigen Lebensbereichen verhindern häufig kontinuierliche Lernprozesse. Durch die Beratung konnten diese Probleme frühzeitig erkannt werden. Das bedarfsgerechte Beratungs- und Unterstützungsangebot entlastete die Kursteilnehmenden und gewährleistete die Kontinuität des Kursbesuchs. Zudem ermöglichte dieses Vorgehen, einen positiv besetzten Lernprozess in Gang zu bringen und Interesse an einem längerfristigen Lernen zu wecken.

Themenbereiche der kursbegleitenden sozialpädagogischen Beratung

Die Kursteilnehmenden benannten Beratungs- und Unterstützungsbedarf, vor allem aus den Bereichen „Finanzielle Absicherung“, „Familie“, „Gesundheit“, „Arbeit“ und „Wohnen“. Der Zusammenhang zwischen nicht ausreichenden Lese- und Schreibkompetenzen sowie Schwierigkeiten in den aufgeführten Themenbereichen zeigte sich durchgängig bei allen Teilnehmenden.

Folgende Tabelle ordnet die relevanten thematischen Schwerpunkte in der Beratung den jeweiligen Ansprechpartnern (im Sozialraum) zu.

Thematische Schwerpunkte:	Ansprechpartner, Kontaktstellen:
familiäre Fragestellungen	Familienberatungsstellen, Psychologische Beratungsstellen, Jugendamt, Sozialpädagogische Familienhilfe, Jugendmigrationsdienste, Schulen, Förderschulen
Wohnen	Wohnungsamt, Mieterberatung, Gemeinnützige Wohnungsbau-gesellschaften
schwierige Lebenslagen	Obdachlosenberatung, Suchtberatung, Bewährungshilfe, Justizvollzugsanstalt, Ausländeramt, Prozesskostenhilfe, Rechtsanwälte
Schulden	Schuldnerberatungsstellen, Gerichtsvollzieher, Gläubiger, GEZ
Arbeit	Agentur für Arbeit, Argen, Jobbörsen, Maßnahmeträger im Bereich der Wiedereingliederung für Arbeitslose und Langzeitarbeitslose, Beratungsstellen zu Alg II
Gesundheit	Ärzte, Fachärzte, Psychiatrische Kliniken, Krankenversicherung, Rententräger, Patientenberatung, rechtliche Betreuer
Sprache	Deutsch- und Sprachkursträger vor Ort im Sozialraum, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Die sozialpädagogische Beratung hatte hier die Funktion, die Teilnehmenden zu den entsprechenden Kontaktstellen und Ansprechpartnern weiterzuvermitteln. Dabei wurden Informationen der Teilnehmenden nur mit ihrer Zustimmung und auch nur dann weitergegeben, wenn dies zur Lösung ihrer Probleme notwendig war.

Kompetenzen zur Alltagsbewältigung fördern

Die kursbegleitende Beratung bot den Teilnehmenden in erster Linie eine Ansprechpartnerin, um offene Fragen zu klären. Es wurden keine Problemlösungen angeboten, sondern Lösungswege gemeinsam Schritt für Schritt erarbeitet. Hierbei ging es in erster Linie darum, Möglichkeiten und Wege aufzuzeigen, um trotz der Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben etwa an Informationen zu gelangen. Dabei versuchte die Beraterin stets, die vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden sowie deren individuelle Netzwerke als wichtige Ressource in den Beratungsprozess einzubinden. Darüber hinaus wurden sie ermutigt, ihre erlernten Kompetenzen im Lesen und Schreiben für die Lösung ihrer Probleme zu nutzen. Dabei war es wichtig, kleinschrittige Teilziele gemeinsam mit den Teilnehmenden zu erarbeiten, um so einen Lösungsweg übersichtlich und nachvollziehbar zu gestalten. Im Kurs Gelerntes konnte so in aktuellen Alltagsangelegenheiten geübt und angewandt werden. Eigeninitiative, Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein wurden gestärkt und (kleine) Erfolgserlebnisse ermöglicht.

Neben dieser persönlichkeitsstärkenden Beratungsarbeit erhielten die Teilnehmenden bei Bedarf praktische Unterstützung. Es wurden beispielsweise anstehende Behördentermine gemeinsam vorbereitet. Der Schwerpunkt lag hier bei Antragstellungen, Vertragsvereinbarungen, schriftlicher Korrespondenz oder dem Einlegen von Widersprüchen. Großer Unterstützungsbedarf bestand zunächst beim Sichten und Ordnen von Unterlagen und Dokumenten. Die Inhalte der Schreiben und Dokumente, die die Teilnehmenden zur Beratung mitbrachten, wurden je nach Kenntnisstand gemeinsam gelesen oder den Teilnehmenden vorgelesen. Wichtig war hierbei, Begrifflichkeiten zu erklären sowie komplexe und bürokratische Vorgänge im Gespräch vereinfacht verständlich zu machen. Neben der Unterstützung bei schriftlichen Angelegenheiten bestand auch das Angebot, die Teilnehmenden zu Gesprächen bei Behörden oder Beratungsstellen zu begleiten.

Die Rolle des Dozenten in Abgrenzung zur sozialpädagogischen Begleitung

Ein wichtiges Erfolgskriterium für kontinuierliche Lernprozesse war bei dem Projekt Pages die Trennung zwischen „Lernen“ und „Beratung“. Zwar fanden beide Angebote parallel und miteinander verknüpft statt, sie waren jedoch dabei formal voneinander getrennt. Die Abgrenzung der Aufgaben und der unterschiedlichen Rollen von Kursleitung und Beratung wurden direkt im Erstgespräch mit den Teilnehmenden besprochen. So hatten diese für ihre unterschiedlichen Anliegen jeweils kompetente Ansprechpartner. Durch diese Trennung konnten sich auch die Dozenten und die sozialpädagogische Beraterin auf ihre Kernaufgaben konzentrieren. Dieser verknüpfte Lern- und Beratungsansatz wirkt sich allgemein entlastend auf die Dozenten aus. Sie befinden sich dadurch nicht mehr in dem Rollenkonflikt zwischen „Alphabetisierungspädagoge“ und „Ansprechpartner in allen Lebenslagen“.

Der sozialraumorientierte Ansatz

Da die Beratungsthemen vielschichtig und weitreichend waren, verlangten sie von der sozialpädagogischen Begleitung ein vernetztes Arbeiten im Sozialraum. Die Teilnehmenden wurden bei besonderen Fragestellungen direkt an Beratungsstellen weitervermittelt bzw. zu anderen Stellen begleitet. So wurden ihnen Möglichkeiten aufgezeigt, die richtigen Ansprechpartner und Beratungsstellen im Sozialraum zu finden. Bei diesem Prozess wurden sie kontinuierlich begleitet. Ziel war es, das Wissen über Beratungs- und Bildungsangebote zu erweitern, Interesse zu wecken und eine Nutzung dieser Angebote zu ermöglichen. Langfristig konnten so die Partizipationsmöglichkeiten der Kursteilnehmenden verbessert werden.

Die sozialpädagogische Beraterin übernahm eine Brückenfunktion und schaffte eine unkomplizierte und schnelle Vernetzung der im Hilfesystem beteiligten Stellen. So konnten Vorgänge schneller bearbeitet sowie Konflikte und Missverständnisse leichter gelöst werden. Durch die Vernetzungsarbeit der sozialpädagogischen Beratung wurden die Akteure im Sozialraum für die Thematik und für eine (auch fallübergreifende) Zusammenarbeit sensibilisiert und aktiviert.

AdISLA – Adaptives Instrument zur Schriftsprachdiagnostik von Lernenden in Alphabetisierungskursen

Necle Bulut und Markus Linnemann

1 Grundlagen der Diagnostik in der Alphabetisierung

Um es gleich vorweg zu sagen: Diagnostik ist nicht das alleinige Durchführen eines standardisierten Tests, durch den man einen singulären Punktwert erhält und mit dessen Hilfe ein Mensch in Klassen eingeteilt wird. Bei so verstandener Diagnostik sind die ablehnende Haltung gegenüber Testverfahren und die Angst vor Tests nachvollziehbar und gerechtfertigt. Das Durchführen eines Tests und die Interpretation der Ergebnisse umfassen nur einen geringen Teil von Diagnostik. Sie sind aber, wie die folgenden Abschnitte zeigen sollen, ein unverzichtbarer Teil, wenn es darum geht, Lernstand und -ergebnisse weitgehend objektiv festzuhalten und neue Lernchancen zu eröffnen. Im Folgenden wollen wir zunächst einmal betrachten, was unter Diagnostik zu verstehen ist, bevor auf die Instrumente eingegangen wird, die im Allgemeinen zur Diagnostik herangezogen werden. Außerdem wollen wir auf ein paar Fehler hinweisen, die während der Diagnostik auftreten können.

1.1 Definition und Ziele von Diagnostik

Diagnostik ist historisch gesehen zunächst einmal als ein Teilbereich der Medizin und sehr viel später, etwa Anfang des 20. Jahrhunderts, der Psychologie entstanden. Nach Amelang und Schmidt-Atzert (2006, S. 3) ist die psychologische Diagnostik

„eine Methodenlehre im Dienste der Angewandten Psychologie. Soweit Menschen die Merkmals-träger sind, besteht die Aufgabe darin, interindividuelle Unterschiede im Verhalten und Erleben sowie intraindividuelle Merkmale und Veränderungen einschließlich ihrer jeweils relevanten Bedingungen so zu erfassen, dass hinlänglich präzise Vorhersagen künftigen Verhaltens und Erlebens sowie deren evtl. Veränderungen in definierten Situationen möglich werden.“

Ähnliche Definitionen finden sich in anderen Lehrwerken der psychologischen Diagnostik. Jäger und Petermann (1995, S. 11) betonen in ihrer Definition den Prozesscharakter stärker:

„Psychologische Diagnostik ist das systematische Sammeln und Aufbereiten von Informationen mit dem Ziel, Entscheidungen und daraus resultierende Handlungen zu begründen, zu kontrollieren und zu optimieren. Solche Entscheidungen und Handlungen basieren auf einem komplexen Informationsverarbeitungsprozeß. In diesem Prozeß wird auf Regeln, Anleitungen, Algorithmen usw. zurückgegriffen. Man gewinnt damit psychologisch relevante Charakteristika von Merkmals-trägern und integriert gegebene Daten zu einem Urteil (Diagnose, Prognose). [...]“

Diagnostik ist also mehr als nur Messen und Testen. Vielmehr geht es um das strukturierte und systematische Sammeln von Daten, die in einem umfangreichen Prozess bewertet und beurteilt werden. So sind z. B. Schulnoten keine Messung, sondern bereits eine (komplexe) Bewertung einer Messung.

Die Anwendungsfelder von Diagnostik sind vielfältig. Zu den Aufgaben der psychologischen Diagnostik gehören so unterschiedliche Tätigkeiten wie die Ermittlung der Fahrtüchtigkeit oder der Schulfähigkeit. Im Bereich der Alphabetisierung spielt die Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen mit dem Ziel einer Optimierung von Lernprozessen eine besondere Rolle. Hier hängen Diagnostik und Didaktik als die Wissenschaft planmäßiger Lehr-Lern-Prozesse unmittelbar miteinander zusammen. Es geht also (meist) nicht um Selektionsdiagnostik, sondern um Modifikationsdiagnostik, d.h. um Diagnostik, die zum Ziel hat, Änderungen im Verhalten (hierzu zählt z. B. auch das ‚schriftsprachliche Verhalten‘) und Erleben zu bewirken.

Eine auf pädagogische Fragestellungen und damit auch auf die Alphabetisierungsarbeit bezogene Definition der Diagnostik bieten Ingenkamp und Lissmann (2008):

„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden **Voraussetzungen** und **Bedingungen** planmäßiger Lehr-Lern-Prozesse ermittelt, **Lernprozesse analysiert** und **Lernergebnisse festgestellt** werden, um individuelles Lernen zu optimieren [...].“ (S. 13, Fettdruck nicht im Original)

In der Alphabetisierungsarbeit spielen fördernde und hemmende Voraussetzungen und Bedingungen eine größere Rolle als z. B. im regulären Schulalltag. Zu fragen ist hier u. a. nach den Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in und mit der Alphabetisierung, ihrer Motivlage, ihren Unterstützungssystemen im familiären Feld und ihrer regulären Arbeit. Ferner spielen organisatorische Rahmenbedingungen wie die Kurszusammensetzung nach Alter, Geschlecht und Lernstand, günstige oder ungünstige Kurszeiten und lange oder kurze Anfahrtswege eine nicht zu unterschätzende Rolle im Hinblick auf Lernprozesse und -erfolge.

Für die Diagnostik in Alphabetisierungskursen ist die Diagnose von Lernprozessen und Lernerfolgen von großer Bedeutung, denn didaktische Maßnahmen müssen auf ihrer Grundlage geplant, durchgeführt und wiederum evaluiert werden. Zur Analyse der Lernprozesse gehört z. B., ob Lernaufgaben funktionieren, wie diese von den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern angenommen werden und wie aus ihnen gelernt wird, sowie die Frage, was Fehler in der spezifischen Umsetzung der Aufgaben über den Lernprozess aussagen. Letztlich muss festgestellt werden, ob das, was gelernt werden sollte, auch wirklich gelernt wurde.

Zusammenfassend lassen sich Folgendes formulieren:

- Ohne die *Voraussetzungen und Bedingungen* zu beachten, kann kein Lehr-Lern-Prozess adäquat geplant werden. Diagnostische Instrumente, mit denen sich diese erheben lassen, sind vorwiegend Befragung und Gespräch.
- Ohne die *Lernprozesse* zu analysieren, kann keine Evaluation der Lernaufgaben stattfinden. Diagnostische Tätigkeiten sind hier z. B. die Beobachtung von Aufgabenbearbeitungen.
- Ohne die *Lernergebnisse* festzustellen, können keine geeigneten neuen Lehr-Lern-Prozesse initiiert werden. Die diagnostischen Tätigkeiten, die sich hierzu eignen, sind Beobachtung und standardisierte (Test-) Verfahren. Testverfahren eignen sich durch ihren hohen Grad an Standardisierung und der Eingrenzung auf meist eine oder wenige konkrete Eigenschaften besonders gut, um Lernfortschritte und -verläufe abzubilden. Sollen längere Lernverläufe erfasst werden, sollten die Tests jedoch dafür optimiert sein (vgl. Wilbert & Linnemann, 2012).

Auf die genannten Instrumente und Verfahren wird im Folgenden kurz eingegangen.

1.2 Informationsquellen und Messinstrumente

Um Voraussetzungen, Bedingungen, Lernprozesse und Lernerfolge adäquat diagnostizieren zu können, stehen verschiedene Methoden zur Verfügung. Je nach Verfahren lassen sich verschiedene Datentypen unterscheiden: *Q-Daten* (questionary data), *L-Daten* (life record data) und *T-Daten* (test data) (vgl. Cattell, 1973; Herrmann, 1972).

Q-Daten machen Aussagen über Verhalten in konkreten Situationen und geben Einblicke in den sozialen Bedingungskontext. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in den Prozess direkt einbezogen, indem sie mit Hilfe eines diagnostischen Interviews befragt werden. Diagnostische Interviews lassen sich als freie Exploration, halb- und vollstandardisierte Interviews durchführen und eignen sich besonders gut dazu, Voraussetzungen und Bedingungen, wie z. B. Unterstützung im familiären Umfeld, zu erheben.

L-Daten werden durch Verhaltensbeobachtungen und (halb-)standardisierte Methoden wie z. B. Checklisten erhoben. Sie liefern u. a. Aussagen über Verhalten im situationellen und sozialen Bedingungskontext. Anders als bei Q-Daten wird das Verhalten und Erleben nicht direkt erfragt, sondern von außen, meist in authenti-

schen Situationen, beobachtet. Verhaltensbeobachtungen sind hierbei Beobachtungsakte, bei denen eine fixierte Aufmerksamkeit auf bestimmte Verhaltensaspekte gelegt wird. Diese Beobachtungen werden zunächst protokolliert und erst in einer weiteren Phase interpretiert. Die Beobachtungen können dabei beschreibend protokolliert (z. B. „Proband C schaut aus dem Fenster“) oder bereits skaliert in Form von Checklisten vorliegen. In der Alphabetisierung spielt Beobachtung z. B. dann eine Rolle, wenn erhoben werden soll, mit welcher Strategie eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer an eine Aufgabe, z. B. die Textproduktion, herangeht. Dies lässt wiederum Rückschlüsse zu, welche Unterstützung die Teilnehmerin oder der Teilnehmer benötigt. Für die Textproduktion kann dies z. B. bedeuten, dass die Textplanung oder die Umsetzung der Ideen in Schriftsprache unterstützt werden muss. Am Textprodukt ist dies u.U. nicht abzulesen.

Mit Hilfe von *T-Daten*, die standardisierte Testdaten im engeren Sinne umfassen, lassen sich Aussagen über Verhaltensänderungen und die Stellung einer Teilnehmerin oder eines Teilnehmers innerhalb einer Normgruppe ermitteln. Erhoben werden meist konkrete, eng umrissene Kenntnisse, Fertigkeiten oder Eigenschaften. Diese werden meist quantifiziert.

Bei allen Erhebungsverfahren spielen die sogenannten *Testgütekriterien* eine besondere Rolle, auch wenn die Begrifflichkeiten besonders in der Testkonstruktion verankert sind. Wissenschaftlich und diagnostisch erhobene Daten müssen *objektiv*, *reliabel* und *valide* sein. *Objektiv* bedeutet, dass die erhobenen Daten und die darauf aufbauende Bewertung und Beurteilung unabhängig vom Versuchsleiter sind. In einem Interview sollte also jeder Versuchsleiterin oder jedem Versuchsleiter die gleiche Antwort gegeben werden, Verhaltensbeobachtungen sollten bei zwei geschulten Beobachtern zu gleichen Ergebnissen führen. Je stärker dies der Fall ist, desto größer ist die Objektivität des Verfahrens. Eine hohe *Reliabilität* („Messgenauigkeit“) zielt darauf ab, Ergebnisse ohne ‚Messfehler‘ zu erhalten. Der Begriff aus der Testtheorie lässt sich auch auf andere Verfahren anwenden: Fragt man einen Teilnehmenden zwei Mal das Gleiche, z. B. ob zu Hause Unterstützung im Schriftspracherwerb gegeben wird, sollte auch beide Male das Gleiche geantwortet werden, es sei denn, die Eigenschaft oder Situation hat sich inzwischen geändert. *Valide* („gültig“) sind die Ergebnisse der diagnostischen Instrumente dann, wenn sie das erfassen, was sie erfassen sollen. So sollte ein Test zur Rechtschreibkompetenz auch genau dies erfassen. Ein Mathematiktest würde diese Fähigkeit nicht valide messen. Und auch die Frage nach der Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher würde die Rechtschreibkompetenz nicht valide messen, auch wenn diese beiden Variablen möglicherweise zusammenhängen.

1.3 Fehlerquellen bei der Datenerhebung und -interpretation

Die starke Strukturierung von Diagnoseinstrumenten und ihre wissenschaftliche Absicherung sind zur Wahrung der Gütekriterien notwendig. Mit Hilfe eines diagnostischen Instrumentes kommt man nur dann zu einem richtigen Schluss, wenn die für das jeweilige Instrument spezifischen Bedingungen, und hierzu zählen z. B. die genaue Durchführung eines Tests nach Anleitung des Testhandbuches oder festumrissene Kriterien bei der Beobachtung, gegeben sind. Trotzdem zeigen empirische Untersuchungen unzählige Fehlerquellen auf, die sich zum Teil nicht gänzlich vermeiden lassen und nicht per se etwas mit der Kompetenz des Diagnostizierenden zu tun haben. Es lassen sich Effekte auf Seiten der Diagnostikerin oder des Diagnostikers, auf Seiten der Teilnehmenden sowie Wechselwirkungen zwischen beiden zeigen.

Der *Halo-Effekt* (Thorndike, 1920) führt dazu, dass eine zentrale Eigenschaftsdimension die Eindrucksbildung des Diagnostikers bestimmt und einzelne Verhaltensmerkmale generalisiert werden. So könnte z. B. der Eindruck einer geringen Orthografiekompetenz auf mangelnde Schreibkompetenz oder gar auf geringe Intelligenz der zu diagnostizierenden Person generalisiert werden. Der *Rosenthaleffekt* führt durch Erwartungen und Überzeugungen des Diagnostikers zu einer ‚sich selbsterfüllenden Prophezeiung‘. Ist der Diagnostikerin oder dem Diagnostiker z. B. bekannt, dass die Teilnehmerin bereits einige Kurse abgebrochen hat, könnte das Ergebnis des Tests schlechter ausfallen, als wenn er dies nicht weiß. Das stereotype Bild von Kursabbrechern mag hierbei die Sicht auf die Ergebnisse leiten. Weitere Variablen, die sich nur schwer kontrollieren lassen, sind die persönliche Eigenschaft des Diagnostikers, eher streng oder milde zu bewerten (*Milde-und Strenge-Effekt*),

und die *Tendenz, extreme Urteile zu vermeiden*. Des Weiteren können Eindrücke, die zu Beginn oder am Ende eines diagnostischen Settings gewonnen wurden, die gesamte Beurteilung steuern (*Positionseffekt*).

Typische Fehlerquellen bei Beobachtungen sind z. B. eine *überforderte Differenzierungsfähigkeit*, denn die menschliche Wahrnehmungskapazität ist begrenzt. Ein Beobachter überfordert seine Kapazität, wenn er sich vornimmt, zu viele Objekte gleichzeitig zu beobachten. Hinzu kommen *nicht eng genug umrissene Beobachtungskategorien* wie z. B. ‚die Schreibkompetenz‘, und eine *Unvertrautheit* damit, wie die Beobachtungen festgehalten werden sollen.

Bei der Durchführung von Interviews können *unterschiedliche Frageformulierungen* Antworten provozieren, die zwischen den Interviewten nicht vergleichbar sind. Außerdem können *Voreinstellungen* bei dem Befragten oder dem Befrager die Aussagenrichtung lenken. Die *Dynamik eines Gespräches* kann in Befragtem und Befrager bestimmte Antworttendenzen erzeugen: Es werden etwa Antworten ‚erwartet‘, die zu schon geäußerten Aussagen ‚passen‘, auch wenn die Meinung des Befragten durchaus widersprüchlich sein kann. Hinzu kommen *nonverbale Äußerungen* des Befragers (etwa Nicken, Lächeln, Räuspern), die als ‚Belohnung‘ oder ‚Bestrafung‘ erlebt werden können und so dem Probanden bestimmte Antworten ‚entlocken‘ oder ‚verbieten‘.

Die auftretenden Fehler sind zwar je nach Erfahrungsgrad der Diagnostikerin und des Diagnostikers etwas zu mildern; festzuhalten ist jedoch, dass sich das Begehen dieser Fehler nicht gänzlich ausschließen lässt, da sie z. T. nicht bewusst werden. Die Anwendung aller Formen von Diagnoseinstrumenten sollte daher so erfolgen, dass die Fehler minimiert werden. Für die Testdurchführung und -interpretation bedeutet dies, dass Tests unbedingt so durchgeführt werden müssen, wie es die Testkonstrukteure angegeben haben.

1.4 Bezugsnormen

Ergebnisse von Q-, L- und T-Daten sind zunächst einmal deskriptive Daten, die von Diagnostikern gedeutet und interpretiert werden müssen. Hierzu ist es notwendig, die erhobenen Daten mit einer Norm in Bezug zu setzen (vgl. Rheinberg, 2002). Hierzu kommen drei verschiedene Bezugsnormen in Frage: die soziale, die individuelle und die kriteriale Norm. Bei der sozialen Vergleichsnorm werden die erhobenen Daten in Bezug zu einer Normgruppe gesetzt. Ergebnisse im Rechtschreibtest eines konkreten Drittklässlers werden also i. d. R. mit den Ergebnissen aller Drittklässler, bzw. Drittklässlern in der Normstichprobe, verglichen. Man erhält so meist einen Prozentrang, der angibt, wie viel Prozent der Testteilnehmenden besser oder schlechter abgeschnitten haben als der zu untersuchende Teilnehmende. Bei Anwenden der individuellen Bezugsnorm wird ein Teilnehmender mit seinen früheren Ergebnissen verglichen. So kann ermittelt werden, ob die Teilnehmerin oder der Teilnehmer sich verbessert oder verschlechtert hat. Bei der kriterialen Vergleichsnorm wird das Ergebnis des Teilnehmenden mit einem nach bestimmten Kriterien festgelegten Grenzwert verglichen. So müssen bei kompetenten Schreiben z. B. alle Buchstaben bzw. Phonem-Graphem-Korrespondenzen bekannt sein.

Auch bei den Normen gilt, dass die Terminologie der Testanwendung entnommen wurde. Grundsätzlich gilt der Bezug zu Normgruppen jedoch für alle Arten der diagnostischen Datensammlung und ihrer nachfolgenden Interpretation, denn deskriptive Aussagen können nur mit Hilfe eines Vergleichsmaßstabs interpretiert werden.

1.5 Die Beachtung von Testangst und individuellen Kompetenzen am Beispiel von LEA und AdISLA

Während die Erhebung von Q-Daten und L-Daten mit Hilfe von Befragungen, Interviews oder Beobachtungen in der Alphabetisierung meist wenig Probleme macht, stellen herkömmliche Tests mit einem gewöhnlichen Testcharakter und einer gewöhnlichen Testsituation sowohl für Lernende mit als auch für Lernende ohne Schulerfahrung eine große Herausforderung dar. So müssen Lernende ohne Schulerfahrung verschiedene Aufgabentypen und Aufgabenstellungen bewältigen, die sie vorher nicht kennengelernt haben. Hinzu kommen die ungewohnte Prüfungssituation und ein gewisser Zeitdruck. Lernende mit Schulerfahrung leiden womöglich aufgrund negativer Erlebnisse unter Testangst (vgl. Döbert, 2004; Füßenich, 2004; Genuneit, 2004) und lehnen aus diesem Grund Tests ab. Ihre fehlenden Lese- und Schreibkompetenzen führen zudem zu einer abwertenden Wahrnehmung des eigenen Selbstbilds (vgl. Oswald & Müller, 1982; Döbert-Nauert, 1985).

Testverfahren, die in der Alphabetisierungsarbeit zum Einsatz kommen, sollten die besondere Problematik der Testangst von funktionalen Analphabeten und die neue Situation für Lernungewohnte berücksichtigen. Hierbei ist es notwendig, *vorhandene* schriftsprachliche Kenntnisse beschreiben zu können, um eine abwertende Selbstwahrnehmung zu vermeiden und eine Entwicklung zu dokumentieren. Eine defizitorientierte Beurteilung und Betrachtung kann vermieden werden, wenn im Lernprozess viele, auch kleine Lernfortschritte erkannt werden. So werden Motivation und Willensstärke anstelle des Gefühls von Stagnation vermittelt. Zwei aktuelle Testverfahren versuchen diesen Anforderungen gerecht zu werden: LEA und AdISLA.

LEA (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften) ist eine erwachsenengerechte Förderdiagnostik mit Arbeitsweltbezug. Im Rahmen von LEA wurden zunächst angelehnt an vorhandene Modelle (u. a. Verfahren zur Ermittlung von Schriftsprachkompetenz aus der Grund- und Sonderpädagogik, GER) Alpha-Levels veröffentlicht. Auf Grundlage dieser Alpha-Levels wurden Aufgaben zu den Kompetenzbereichen Schreiben, Lesen, Sprachempfinden und Mathematisches Grundwissen entwickelt. Durch diese vielfältigen und differenzierten Kann-Beschreibungen der Alpha-Levels können insbesondere auch einzelne Teilkompetenzen sowie kleinschrittige Lernerfolge sichtbar gemacht werden (vgl. Heinemann et al., 2009). Die ausgewählten Kompetenzbereiche bedienen auch die Adaptivität des Instruments, d.h., den Teilnehmenden werden z. B. im Kompetenzbereich ‚Leseverständnis‘ Aufgaben vorgelegt, welche ihren bekannten oder vielleicht zunächst auch nur vermuteten Ausgangslagen entsprechen. Je nachdem, wie die Aufgabe gelöst wird, wird eine leichtere oder schwierigere Aufgabe vorgelegt. Liegen keine Informationen zum mutmaßlichen Kompetenzniveau vor, wird eine Aufgabe mittlerer Schwierigkeit vorgelegt. In den anderen Kompetenzbereichen können die Aufgaben ebenfalls nach Bedarf der Teilnehmenden herausgesucht und durchgeführt werden. Die einzelnen Kompetenzbereiche sind thematisch eingebettet. Der Kompetenzbereich ‚Leseverständnis‘ richtet sich an Lernende, die bereits literale Erfahrungen gemacht haben.

Im Gegensatz zu LEA ist AdISLA (Adaptives Instrument zur Schriftsprachdiagnostik von Lernenden in Alphabetisierungskursen) auch für Lernende mit nur wenig literaler Erfahrung geeignet. Es können z. B. sowohl Anfänge der Schriftsprachentwicklung (Buchstabenkenntnis) als auch der Umgang mit Textsorten (Brief schreiben) berücksichtigt werden. Auch AdISLA ist adaptiv konzipiert, so dass Lernende weder unter- noch überfordert werden und eine eventuell vorhandene Testangst vermieden werden kann. Um den Schriftsprachlernprozess zu begleiten und die individuellen Fortschritte transparent zu machen, können AdISLA sowie LEA in regelmäßigen Abständen eingesetzt werden. Dadurch wird ermöglicht, erworbene (Schriftsprach-)Kompetenzen und eine Entwicklung kriterial zu erfassen und die individuellen Anknüpfungspunkte für den Unterricht zu markieren. In beiden Verfahren wird eine Profildiagnostik angestrebt, bei der die Schwächen und Stärken der Teilnehmenden aufgezeigt werden und auf welchen Niveaus ggf. eine Förderung anzusetzen hat. Damit unterscheiden sich LEA und AdISLA von einer sozialnormbezogenen Diagnostik, welche lediglich ausweist, welchen Rangplatz ein Individuum im Vergleich zu den anderen Individuen seiner Bezugsgruppe einnimmt. Eine Kombination beider Verfahren ist in Erwägung zu ziehen, da sich beide Verfahren im Umfang und in den vorausgesetzten Vorerfahrungen der Teilnehmenden erheblich unterscheiden. So könnte AdISLA eingesetzt werden, wenn Teilnehmende mit LEA überfordert sind, und LEA könnte zum Einsatz kommen, wenn Kompetenzen der Teilnehmenden über die Anforderungen in AdISLA hinausgehen. Im Folgenden soll AdISLA ausführlich beschrieben werden.

2 AdISLA

AdISLA ist ein adaptives Instrument zur Schriftsprachdiagnostik von Lernenden in Alphabetisierungskursen, das im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts PAGES (Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum) entwickelt wurde. Der Test ist ein ökonomisches und praktikables Messinstrument ohne den üblichen Testcharakter, der in der Zielgruppe oft zu Testangst führen kann. Neben der Vorstellung des theoretischen Hintergrunds werden die Aufgabenstellungen beschrieben und begründet. Zuvor soll jedoch als wesentliches Prinzip das adaptive Testen erläutert werden.

2.1 Eigenschaften des Tests

AdISLA stellt ein Screening dar, mit dem zu Beginn eines Kurses Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Lernenden in Einzelsitzungen festgestellt werden können. Durch wiederholte Durchführungen kann im Laufe des Lernprozesses ein Profil erstellt werden. Darauf aufbauend können Lernerfolge evaluiert, neue Lernziele gesetzt und Lernmotivation initiiert werden. Das Instrument lässt sich dazu nutzen, Entwicklungsverläufe kompetenzorientiert im Lernprozess, z. B. im Rahmen eines Portfolios, zu dokumentieren.

Zielgruppe sind vorrangig Lernende in Alphabetisierungskursen mit nur wenig literaler Erfahrung. Darüber hinaus kann der Test aber auch bei Lernenden eingesetzt werden, die bereits Erfahrungen im Umgang mit Texten haben.

Ein besonderes Anliegen bei der Entwicklung von AdISLA war die Absicht, Lernende weder zu unter- noch zu überfordern und eine defizitäre Orientierung zu vermeiden. Im Gegensatz zu ‚klassischen‘ Tests ermöglicht das adaptive Testen diese Flexibilität. So müssen die Testaufgaben nicht der Reihe nach ‚abgearbeitet‘ werden, sondern die Lösung einer mittelschweren Aufgabe legt fest, ob dem Lernenden eine schwierigere oder eine leichtere Aufgabe gegeben wird. Die Grundlage für AdISLA bildet das ‚Branched Testing‘ (vgl. Kubinger, 1996). Dabei werden mehrere Aufgaben zunächst zu homogenen Aufgabengruppen zusammengefasst (ebd.). Lösen Lernende innerhalb einer Aufgabengruppe z. B. mehr als 50% der Aufgaben richtig, wird ein schwierigeres ‚Aufgabenpaket‘ vorgelegt. Welche und wie viele Aufgaben in welcher Reihenfolge zu bearbeiten sind, wird durch Regeln festgelegt, die zumeist auf probabilistischen Testmodellen fußen (vgl. Weiss, 1982).

Adaptive Tests haben für die Arbeit in Alphabetisierungskursen zwei Vorteile: Zum einen sind sie in der Regel kürzer, da nicht alle Aufgaben durchgeführt werden müssen. Zum anderen werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern während des gesamten Testprozesses ausschließlich Aufgaben gegeben, die ihrem Leistungsniveau ungefähr entsprechen. Zu leichte oder zu schwierige Aufgaben entfallen. Diese Herangehensweise mindert die Testangst und hat somit eine positive Wirkung auf die Motivation, den Test weiterzubearbeiten. Aufgrund des adaptiven Verfahrens kann als Durchführungszeit für AdISLA lediglich eine Spanne von ca. fünf bis sechzig Minuten angenommen werden.

2.2 Kompetenzbereiche des Tests

Der Test besteht aus drei Aufgabenbereichen: Aufgaben zu Buchstaben und Lauten, Aufgaben zur Lesekompetenz und Aufgaben zur Schreibkompetenz. Diese Aufgaben decken ein breites Spektrum an Schriftsprachfertigkeiten und -fähigkeiten ab. Diese Bandbreite reicht von rudimentärem Buchstabenwissen bis hin zur Produktion kommunikativer Texte. Dabei bildet die Aufgabe ‚Wörter legen‘ den Ausgangspunkt. Von hier aus entscheidet die individuelle Kompetenz der Teilnehmerin oder des Teilnehmers über den Fortgang des Tests. Aufgrund des adaptiven Formats werden nicht alle Aufgaben aus den Bereichen ‚Buchstaben und Laute‘, ‚Lesekompetenz‘ und ‚Schreibkompetenz‘ durchgeführt. Wie man zur nächsten Aufgabe gelangt, ist davon abhängig, wie viele Aufgaben richtig gelöst wurden. In Abbildung 1 werden die Verzweigungsregeln des Tests dargestellt.

2.2.1 Ausgangspunkt des Tests

Der Einstieg in den Test findet über die Eisbrecheraufgabe ‚Embleme benennen‘ statt. Danach beginnt der adaptive Test. Ausgangspunkt ist die Aufgabe ‚Wörter legen‘. Von hier aus entscheidet die individuelle Kompetenz der Teilnehmerin oder des Teilnehmers über den Fortgang des Tests. Die Teilnehmenden sollen in der Aufgabe ‚Wörter legen‘ zu fotografierten Objekten das passende Wort mit dargebotenen Buchstabenkarten anordnen. Durch diese Aufgabe wird ersichtlich, inwieweit die Teilnehmerin oder der Teilnehmer über schriftsprachliche Kompetenzen auf der Wortebene verfügt. Fehler können dabei auf schon vorhandenes und noch zu erwerbendes orthographisches Wissen verweisen. Gelingt den Teilnehmenden die Aufgabe ‚Wörter legen‘ nach den festgelegten Kriterien, können die Aufgaben zu ‚Graphemen und Phonemen‘ ausgelassen werden.

2.2.2 Buchstaben und Laute

Wenn das Wörterlegen nicht gelingt, soll ausgehend von der Grundannahme, dass die Schreibung in der Lautung zwar fundiert ist, sie jedoch nicht exakt abbildet (vgl. Maas, 1992; Bredel, 2009; Bierwisch, 1976; Röber-Siekmeyer, 2004), in verschiedenen Aufgaben überprüft werden, inwieweit die für den Schriftspracherwerb wichtige Voraussetzung der sicheren Beherrschung von Buchstaben-Laut-Verbindungen vorhanden ist: In der Aufgabe ‚Laute benennen‘ (Aufgabe 3a) soll die Teilnehmerin oder der Teilnehmer aus einem vorgesprochenen Wort die für sie/ihn markanten Laute oder Lautfolgen identifizieren. Eine bewusste Isolierung von Phonemen gibt Auskunft über das Phonembewusstsein des/der Teilnehmenden (vgl. Schneider, 1997, S. 329).

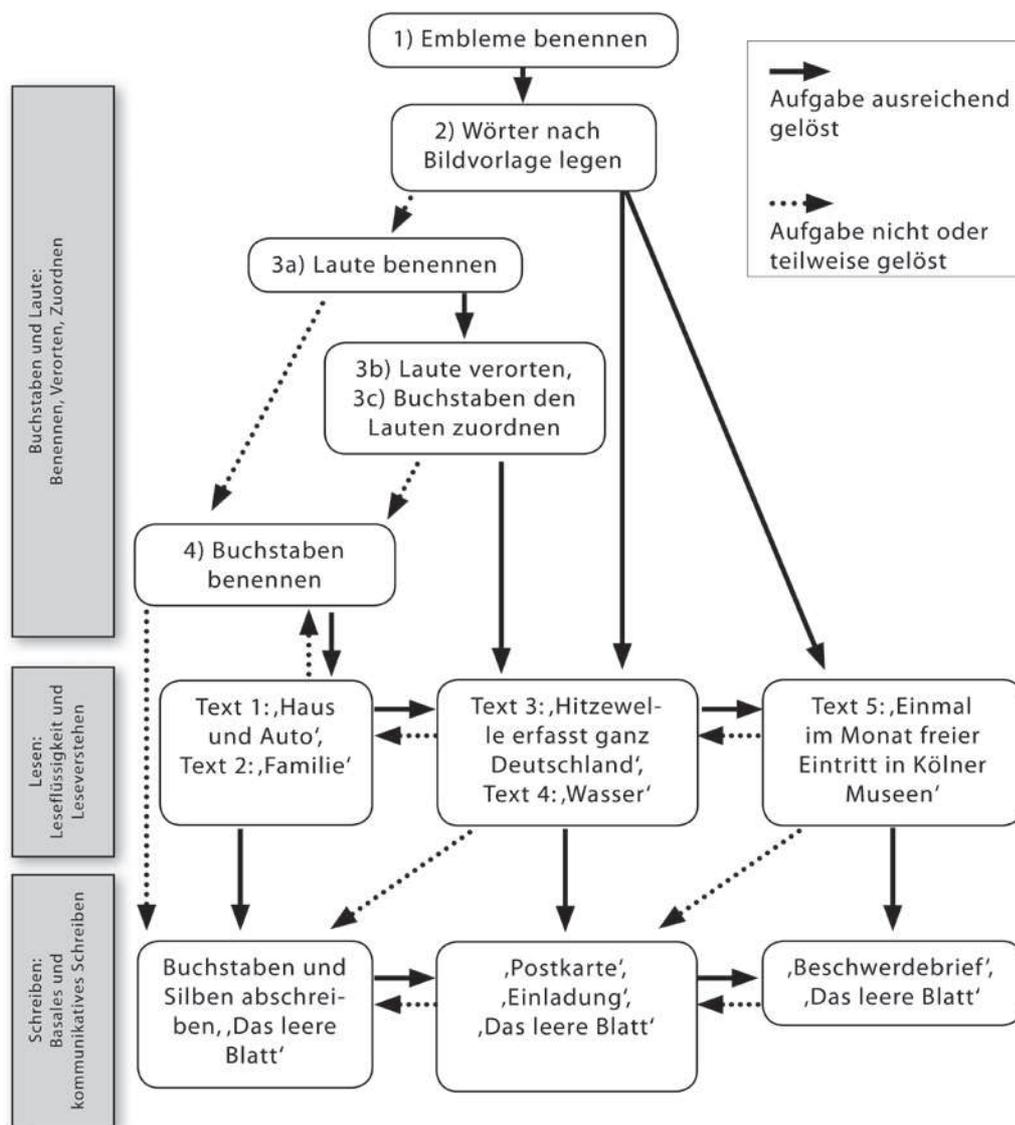


Abbildung 1: Verzweigungen des Tests

Daraufhin sollen in der Aufgabe ‚Laute verorten‘ (Aufgabe 3b) die vom Teilnehmenden isolierten Laute am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Wortes lokalisiert werden. Dies kann u. a. dem Kursleiter Aufschluss über die Fähigkeit des Teilnehmenden geben, Phoneme im Schreibprozess in ihrer graphematischen Repräsentation richtig anzuordnen. Dazu gehört das Gelingen der Lokalisierung von Lauten auch im In- und Endlaut.

Da es beim Schreiben wichtig ist, die Laute in die entsprechenden Grapheme umzusetzen (vgl. Kirschhock, 2004, S. 52), sollen schließlich in der Aufgabe ‚Buchstaben zuordnen‘ (Aufgabe 3c) den zuvor erkannten Lauten die entsprechenden Buchstaben mittels der Buchstabenkarten zugewiesen werden. Die Teilnehmerin oder der Teilnehmer kann einem Laut alle möglichen schriftlichen Entsprechungen zuordnen. Die Offenheit der Aufgabenkonstruktion ermöglicht es beispielsweise, dass der Teilnehmende einem gehörten Laut [t] den Buchstaben /d/ zuordnet. Der Test wertet hier nicht, sondern gibt Hinweise über möglicherweise gewählte Strategien. In diesem Beispiel gibt der Test Aufschluss über die Kenntnis des Teilnehmenden über die Auslautverhärtung.

Kann die Teilnehmerin oder der Teilnehmer die beschriebenen Aufgaben nicht oder nur unzureichend bewältigen, folgt die Aufgabe ‚Buchstaben benennen‘ (Aufgabe 4), in der den Teilnehmenden alle Buchstabenkarten vorgelegt werden. Hier sollen dem visuell präsentierten Graphem die entsprechenden Laute zugeordnet werden. Die Zuordnung der Laute zu den entsprechenden Buchstaben ist vor allem beim Leseprozess relevant. So wird z. B. im Dual-Route-Cascaded-Modell (DRC) angenommen, dass insbesondere bei neuen Wörtern Phoneme Graphemen zugeordnet und dann ins semantische Lexikon übertragen werden (vgl. Coltheart et al., 2001). Um die Lernerfahrungen der Teilnehmenden zu erfassen, wird in der Auswertung unterschieden, ob Buchstabennamen oder Lautwerte genannt werden.

2.2.3 Lesekompetenz

Der Kompetenzbereich Lesen beinhaltet Aufgaben zur Leseflüssigkeit und zum Textverstehen. Hierzu stehen insgesamt fünf Texte mit aufsteigendem Schwierigkeitsgrad zur Verfügung. Welcher dieser Texte tatsächlich dargeboten wird, hängt von der Bearbeitung der vorhergehenden Aufgaben ab. So wird z. B. einem Probanden, der in der Lage ist, in der ersten Aufgabe fehlerfrei Wörter zu legen, der schwierigste Text vorgelegt.

Der jeweilige Text ist vom Probanden zunächst vorzulesen. Hierbei wird die Leseflüssigkeit ermittelt. Leseflüssigkeit bedeutet zum einen, den Text in seiner Oberflächenstruktur wahrzunehmen und zu verarbeiten, zum anderen, die tiefere Bedeutung des Textes zu erschließen. Hohe Leseflüssigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass der Leser eine so hohe Kontrolle über die Oberflächenstruktur erlangt hat, dass genügend kognitive Ressourcen für das Textverstehen zur Verfügung stehen. Nach Rasinski (2004, S. 46) lässt sich Leseflüssigkeit als dreifaktorielles Konstrukt verstehen: (1) ‚Akkuratheit der Wortdekodierung‘. Der Leser muss in der Lage sein, Wörter mit nur geringen Fehlern wiederzugeben. (2) ‚Automatisierung‘. Der Leser muss so wenige Ressourcen für den Dekodierprozess aufwenden, dass genügend mentale Ressourcen für Schlussfolgerungen zur Verfügung stehen. (3) ‚Prosodisches Lesen‘. Der Leser sollte im Stande sein, den Text in syntaktisch und semantisch korrekte Abschnitte einzuteilen. Ein Leser, der einen Text zwar zügig und mit nur wenigen Fehlern, jedoch ohne jegliche Betonung lesen kann, wird den Text wahrscheinlich nicht umfassend verstehen (vgl. Schreiber, 1991). Für jeden dieser Faktoren steht ein Kennwert zur Verfügung (Bulut, Jambor-Fahlen, Linnemann & Will, 2010; Bulut, Jambor-Fahlen & Linnemann, in Vorbereitung).

Das Textverständnis wird durch Multiple-Choice-Fragen ermittelt, die zum jeweils gelesenen Text im direkten Anschluss gestellt werden.

2.2.4 Schreibkompetenz

Der Kompetenzbereich Schreiben beinhaltet Aufgaben unterschiedlicher Komplexität. Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die in den zuvor dargebotenen Aufgaben geringe Fähigkeiten zeigten, wird eine Aufgabe zum Abschreiben von Buchstaben, Silben oder Wörtern vorgelegt. Sie dient dazu, für das Schreiben grundlegende motorische Fähigkeiten, die Schreibrichtung und die Leserlichkeit der Schrift zu dokumentieren.

Kompetentere Teilnehmende erhalten die Aufgabe ‚Postkarte an einen Freund‘ bzw. ‚Einladung‘. In der Aufgabe ‚Postkarte an einen Freund‘ soll eine Begründung dafür geschrieben werden, warum sich jemand lange nicht bei einem guten Freund gemeldet hat. In der Aufgabe ‚Einladung‘ soll zu einer Feier eingeladen werden, zu der der Adressat einen Nachtschirm mitbringen soll.

Teilnehmende mit der höchsten Kompetenz erhalten eine schwierigere Schreibaufgabe. Dem Testleitenden ist es freigestellt, ob die Aufgabe ‚Das leere Blatt‘ (vgl. Hüttis-Graff & Baark, 1996, S. 133) oder ‚Beschwerdebrieff‘ durchführt wird. Im ‚Beschwerdebrieff‘ hat der Schreiber die Aufgabe, einen falsch gelieferten Artikel zu reklamieren.

Die verfassten Texte werden mit vorgegebenen Kriterien zur Textkompetenz ausgewertet. Diese Kriterien wurden aus verschiedenen Bewertungsrastern zusammengestellt (vgl. Fix & Melenk, 2000; Nussbaumer, 1996; Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006).

2.3 Schlussfolgerungen

AdISLA eignet sich als ein Screeningverfahren für die Diagnose schriftsprachlicher Fähigkeiten von Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen. Nicht nur die Ökonomie des Verfahrens, sondern auch die Berücksichtigung literaler Vorerfahrungen von Kursteilnehmenden spricht für den Einsatz. Außerdem lässt sich AdISLA als begleitendes Instrument heranziehen, um Profile, Lernprozesse und -erfolge festzuhalten.

3 Literatur

- Amelang, Manfred/Schmidt-Atzert, Lothar (2006): *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Heidelberg: Springer.
- Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Bierwisch, Manfred (1976): Schriftstruktur und Phonologie. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* 43, S. 21-44.
- Bredel, Ursula (2009): Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: Wolfgang Klein/Christine Dimroth (Hrsg.): *Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen?* Stuttgart: Metzler, S. 135-154.
- Bulut, Necle/Jambor-Fahlen, Simone/Linnemann, Markus/Will, Bettina (2010): Vom Buchstaben zum Text – Ein adaptiver Test zur Messung von Schriftsprachstand und -entwicklung von erwachsenen Lernern. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Bulut, Necle/Jambor-Fahlen, Simone/Linnemann, Markus (in Vorbereitung): *AdISLA – Testhandbuch und Materialien*.
- Cattell, Raymond Bernard (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Döbert-Nauert, Marion (1985): *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus*. Bonn-Frankfurt: Deutscher Volkshochschulverband e.V.
- Döbert, Marion (2004): *Beraten ist nicht Testen*. Alpha-Forum 56, S. 12-13.
- Fix, Martin/Melenk, Hartmut (2002): *Schreiben zu Texten. Schreiben zu Bildimpulsen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Füssenich, Iris (2004): *Diagnostik – nicht schon wieder, oder?* Alpha-Forum 56, S. 10-11.
- Genuneit, Jürgen (2004): „Essen Bananen Kuchen?“. *Sinn und Unsinn von Diagnostik, Prüfungen und Tests in literarischen Texten*. Alpha-Forum 57, S. 27-34.
- Heinemann, Alisha/Schepers, Claudia/Grotlüschen, Anke (2009). *Schriftsprachkompetenzen kennen und fördern – von Anfang an*. Alfa-Forum, 72, S.27-29.
- Herrmann, T. (1972). *Sprache: Einführung in die Psychologie* (Bd. 5). Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Hüttis-Graff, Petra/Baark, Claudia (1996): Die Schulanfangsbeobachtung. In: Mechthild Dehn (Hrsg.): *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, Karl-Heinz & Lissmann, Urban (2008): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jäger, Reinhold & Petermann, Franz (1995): *Psychologische Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Martschinke, Sabine/Kirschhock, Eva-Maria/Frank, Angela (2001): *Der Rundgang durch Hörhausen. Das Nürnberger Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit*. Donauwörth: Auer.
- Kubinger, Klaus D. (1995): Testtheorie: Probabilistische Modelle. In Reinhold Jäger & Franz Petermann (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (S. 322-334). Weinheim: Beltz.

- Maas, Utz (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Nussbaumer, Markus (1996): Lernorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Helmuth Feilke / Paul R. Portmann (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, S. 96 -112.
- Oswald, Marie-Luise/Müller, Horst-Manfred (1989): *Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsmessung. In Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 59-71.
- Röber-Siekmeyer, Christa (2004): Schrifterwerb. In: Karlfried Knapp (Hrsg.): *Angewandte Linguistik*. Tübingen: Narr, S. 5-25.
- Schneider, Wolfgang (1997): Rechtschreiben und Rechtschreibschwierigkeiten. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 327-336.
- Thorndike, Edward (1920): A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology* 4 (1), 25–29.
- Weiss, David J. (1982): Improving measurement quality and efficiency with adaptive testing. *Applied Psychological Measurement*, 6, 473-492.
- Wilbert, Jürgen/Linnemann, Markus (2011): Kriterien zur Analyse eines Tests zur Lernverlaufdiagnostik. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 225-242.

Die lea.-Diagnostik.

Diana Zimmer

1. Ausgangssituation

Das Thema „Diagnostik in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit“ wird auch nach den leo.-Ergebnissen (Grotlüschen/Riekmann 2011) sehr ambivalent diskutiert und der Nutzen für Kurspraxis und für Teilnehmende teilweise in Zweifel gezogen. Die Sorgen sind durchaus begründet. Bisweilen können Tests und diagnostische Verfahren so eingesetzt werden, dass Teilnehmende einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt werden, dass weiterführende bzw. höhere Bildungsgänge verschlossen bleiben, oder Teilnehmendenfähigkeiten aufgrund zu hoch angelegter Kompetenzspektralen erst gar nicht sichtbar machen. Dies wäre jedoch nur eine einseitige Betrachtung der Einsatzmöglichkeiten. Tests und diagnostische Verfahren können, richtig eingesetzt, Teilnehmendenfähigkeiten erstmals oder kontinuierlich sichtbar machen, Erfolgserlebnisse unterstützen, Weiterbildungsmöglichkeiten aufzeigen bzw. eröffnen und nicht zuletzt eben Finanzierungen legitimieren.

Für die Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis sind solche Diagnoseverfahren gewinnbringend, die aufzeigen können, über welche Kompetenzen (potentielle) Teilnehmende verfügen und wo demnach eine Förderung anzusetzen ist. Zu überlegen ist, welches diagnostische Verfahren für eben diesen Zweck geeignet ist. In den Mittelpunkt der Überlegung rücken Verfahren, die neben den bestehenden Schriftsprachkompetenzen einer Person auch die bereits vollzogenen sowie die noch zu bewältigenden Lernschritte in den Fokus rückt. Nach welchen Gesichtspunkten muss demzufolge ein Kompetenzverfahren aufgebaut sein, wenn das Ergebnis eine aussagekräftige Förderdiagnostik sein soll, die nicht nur anzeigt, über welche Kompetenzen eine Person verfügt, sondern implizit Aussagen zu möglichen Förderplänen zulässt? Welchen spezifischen Anforderungen muss sie gerecht werden, um im Kursalltag gewinnbringend eingesetzt werden zu können? Wie müssen die Aufgaben gestaltet sein, damit Teilnehmende sich ihnen stellen? Auf welche Weise kann eine Diagnose durchgeführt werden und welche Bedingungen gilt es vor, während und nach der Diagnostik zu beachten?

Diese und weitere Fragen nimmt der vorliegende Beitrag in den Fokus und versucht sie anhand eines konkreten diagnostischen Verfahrens zu beantworten. Es soll dabei aufgezeigt werden, welche Chancen die lea.-Diagnostik¹ für einen Lernprozess eröffnet, für welche Zielgruppen sie konzipiert wurde und nach welchen Gesichtspunkten die Schriftsprachentwicklung in Alpha-Levels gegliedert wurde. Ziel des Beitrages ist es, eine Handlungsempfehlung zum Einsatz des Verfahrens am konkreten Beispiel bereitzustellen. Er soll Praktikerinnen und Praktikern mit dem lea.-Instrument vertraut machen und darüber hinaus eine Hilfestellung bei der Auswahl geeigneter Diagnostikverfahren geben.

2. Konzeptionelle Überlegungen

Ziel der lea.-Diagnostik ist die Erfassung von Schriftsprachkompetenzen (junger) Erwachsener, um präzise Aussagen über deren Fähigkeiten treffen zu können. Diese Aussagen wiederum können als Grundlage für eine Planung von passgenauen und individuellen Fördermaßnahmen dienen. Die lea.-Diagnose ist am Einzelfall orientiert. Daher fragt sie nicht danach, was eine Person besser oder schlechter kann als eine andere, sondern danach, was sie bereits kann und was noch zu erreichen ist. Damit unterscheidet sie sich von sozialnormorientierten Verfahren, die unter anderem eine Einschätzung der individuellen Leistungen im Vergleich zu einer Gruppe zum Ziel haben.

¹ Die diesem Beitrag zugrunde liegende lea.-Diagnostik wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und in der Laufzeit von 2008 bis 2010 an den Universitäten Bremen und Hamburg entwickelt. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der Autorin.

Um eine solche aussagekräftige Diagnostik zu entwickeln, müssen vorab spezifische Kriterien festgelegt werden, die bei der Umsetzung des Verfahrens Berücksichtigung finden. An dieser Stelle sollen nur einige Merkmale aufgezeigt und in aller Kürze erläutert werden².

Der lea.-Diagnostik liegt ein *Bezugsrahmen* zugrunde, der das Kompetenzspektrum (Alpha-Levels) genauer definiert. Grundlage dafür waren bekannte und in der Praxis bereits eingesetzte Modelle des Schriftspracherwerbs (s.u.). Diese rückten hauptsächlich den Lernprozess bei Kindern in den Fokus, konnten aber dennoch wichtige Hinweise für einen Lernprozess bei Erwachsenen liefern. Mit diesen Modellen war es möglich, zunächst eine Auswahl und anschließend eine theoretisch lineare Abfolge definierter Kompetenzen vorzunehmen. Diese Abfolge definierter Schriftsprachkompetenzen galt es *empirisch zu überprüfen*.

Ein weiteres Kriterium ist eine *starke Ausdifferenzierung* des Kompetenzspektrums anhand definierter Kann-Beschreibungen, welche auch sehr *elementare Schriftsprachkompetenzen* berücksichtigen. Der „theoretische Nullpunkt“ beginnt dabei bei der Schreibung bzw. beim Lesen einzelner Buchstaben. Dies macht erstens eine präzisere Diagnostik auch von sehr niedrigen Kompetenzen in der Schriftsprache möglich und kann zweitens zukünftige Schriftsprachkompetenzen aufzeigen.

Das definierte Kompetenzspektrum ist darüber hinaus so aufgestellt, dass die lea.-Diagnostik angemessen einem „Patchwork an Kompetenzen“ (Jäger et al. 2010, S. 198) begegnen kann. Selten verläuft das Lernen der Schriftsprache linear. So können einzelne schriftsprachliche Fähigkeiten im Verlauf des Schulbesuchs oder Kursbesuchs gelernt und weiterhin richtig angewandt werden, andere Kompetenzen dagegen werden wieder vergessen oder wurden nie richtig erlernt.

Nicht zuletzt soll der Einsatz der lea.-Diagnostik für *unterschiedliche Zielgruppen* geeignet sein. Zielgruppen sind neben jungen Erwachsenen am Übergang von der Schule zum Beruf auch ältere Erwachsene mit langjähriger Erfahrung in der Arbeitswelt, die sich erneut entscheiden, das Lesen und Schreiben zu erlernen. Mit eingeschlossen sind auch Nicht-Muttersprachler/-innen, die die deutsche Sprache auf muttersprachlichem Niveau beherrschen, aber noch große Schwierigkeiten im Schreiben und Lesen haben.

3. Aufbau der Kompetenzmodelle – das Herz der Diagnose

Nach welchen Gesichtspunkten muss ein Kompetenzmodell aufgebaut sein, wenn das Ergebnis eine aussagekräftige Diagnostik sein soll? Welche spezifischen Aufgaben liegen einem Kompetenzmodell zugrunde und was soll es für die Praxis leisten können?

Kompetenzmodelle haben in erster Linie die Aufgabe, bestimmte Fähigkeiten präzise operationalisieren zu können und diese klar Stufen, Levels oder Entwicklungsabschnitten zuzuordnen (vgl. Heinemann 2010, S. 87). Diese Unterteilung sollte bestenfalls gleichzeitig einer linearen (theoretischen) Lernprogression folgen, das heißt: Je höher sich eine Person mit ihren individuellen Fähigkeiten in einem Kompetenzmodell verorten kann, desto höher scheinen die geforderten Kompetenzen ausgebildet zu sein und desto mehr ist diese Person in der Lage, Anforderungen auf den unteren Levels zu meistern. Solche Modelle müssen demnach einer Kompetenzhierarchie folgen. Demgegenüber müssen Kompetenzmodelle drittens in angemessener Weise dem oben beschriebenen Kompetenzpatchwork begegnen können, da viele Erwachsene mit Schriftsprachproblemen bereits zuvor in irgendeiner Form und auf sehr unterschiedliche Weise Erfahrungen gemacht haben. Viertens sollen sie aussagekräftige Ergebnisse über bereits vorhandene Schriftsprachfähigkeiten erzielen und Aussagen über nächste Förderbedarfe treffen können.

Für die Entwicklung solcher Kompetenzmodelle wurden auf Basis bereits etablierter Modelle der Literalität³ Kompetenzmodelle für die Dimensionen *Lesen*, *Schreiben* und *Sprachempfinden* entwickelt, wodurch eine

² Ausführliche Darstellungen zur Entwicklung und zu den Ergebnissen der lea.-Diagnostik können in dem Ergebnisband „lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ (2010) nachgelesen werden.

³ siehe dazu den Beitrag von Yvonne Dessinger (2010): Kompetenzmodelle des Schriftspracherwerbs. In: Grotlüschen et al.: Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann. S. 69-85 und die „Integrierte Theorie des Schriftspracherwerbs bei Erwachsenen“, unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Tabelle-Integrierte-Theorie-des-Schriftspracherwerbs-bei-Erwachsenen.pdf>

trennscharfe Diagnose in den einzelnen Dimensionen möglich wird⁴. Als theoretische Bezugsrahmen bündeln sie in Form ansteigender Kompetenzschwierigkeiten eine Vielzahl elementarer Schriftsprachkompetenzen. Ergänzt werden die Bezugsrahmen um die oben benannten Anforderungen einer erwachsenengerechten, veränderungssensiblen und empirisch überprüften Abstufung.

Jede Dimension wurde im Sinne eines Kontinuums weiter in entsprechende Alpha-Levels ausdifferenziert, wobei Alpha-Level 1 die elementarsten Kompetenzen als Anfangsphase des Kompetenzerwerbs abbildet und der höchste Alpha-Level einem sicheren Umgang mit Schriftsprache entspricht.

Jeder Level ist kleinschrittig anhand einzelner Kann-Beschreibungen definiert. Die Kann-Beschreibungen bilden somit die kleinste Einheit der Kompetenzmodelle und geben an, welche Schriftsprachkompetenzen auf einem Level beherrscht werden und welche noch erworben werden können. Innerhalb eines Levels liegt ebenfalls die oben benannte Kompetenzhierarchie vor, insofern ist die erste Kann-Beschreibung eines Levels leichter im Vergleich zu der letzten Kann-Beschreibung. Sie sind also ebenfalls linear gestaffelt und stehen im Schwierigkeitsverhältnis zueinander. Die Zuordnung der Deskriptoren wurde mit Kursleitungen aus der Alphabetisierungspraxis diskutiert und auf ihre Plausibilität geprüft. Anschließend konnte die Anordnung der Kann-Beschreibungen entlang ihrer jeweiligen Schwierigkeiten empirisch abgesichert werden. Die folgende Darstellung eines Alpha-Levels der Dimension Schreiben soll dies genauer verdeutlichen.

The screenshot shows a list of tasks under the heading 'Schreiben' and 'Alpha-Levels'. The tasks are organized into a grid with columns for ID, MW (Mittelwert), Alpha-Levels, and Kann-Beschreibung. Annotations with arrows point to these columns: 'ID der Kann-Beschreibungen' points to the ID column, 'MW (Mittelwert)' points to the MW column, 'Alpha-Levels' points to the Alpha-Levels column, and 'Kann-Beschreibung' points to the Kann-Beschreibung column. Below the grid, there is a section for 'Aufgabenmerkmale' (Task features) which lists characteristics like 'Buchstaben, Silben, Wörter', 'Phonemlänge', 'Phonemzahl', 'Phonemstruktur', 'Substrichthema', and 'Strategie'.

Abbildung 1: Auszug aus dem Kompetenzmodell Schreiben, Alpha-Level 3

Der Alpha-Level 3 der Dimension Schreiben zum Beispiel wird durch insgesamt 9 Kann-Beschreibungen definiert und eingegrenzt. Jede Kann-Beschreibung stellt eine einzelne Schriftsprachkompetenz dar, wobei sich die Themenbereiche der Schriftsprache über die gesamten Level erstrecken können⁵. Der dazugehörige Mittelwert (MW) gibt die empirisch ermittelte durchschnittliche Schwierigkeit der jeweiligen Kann-Beschreibung an. Die ID erleichtert eine Orientierung im Material und zeigt an, auf welchem Level und mit welchem Stellenwert sich eine Kann-Beschreibung befindet. Durch diese kleinschrittige Aufschlüsselung einzelner Schriftsprachkompetenzen in einer Rangordnung können individuelle und sehr feine Veränderungen im Beherrschen der Schriftsprache sichtbar gemacht werden.

Darüber hinaus gehören jedem Level schwierigkeitsbestimmende Aufgabenmerkmale an. Diese differenzieren die auf einem Level verwendeten Textelemente näher aus und geben an, wie eine Diagnoseaufgabe sprachlich konstruiert werden soll. Das heißt, sie beschreiben eine genaue und einheitliche Umsetzung der Kann-Beschreibungen und ermöglichen es, dass die Schwierigkeiten in den (Teil-)Aufgaben, die zu einem Level gehö-

4 Im weiteren Verlauf des Beitrages wird sich vorrangig auf die Kompetenzmodelle Lesen und Schreiben bezogen, da sie als Grundlage der Rahmencurricula Schreiben und Lesen des DVV dienen.

5 So erstreckt sich zum Beispiel das Schriftsprachthema „Funktionswörter“ über die ersten drei Level, da Funktionswörter wie „ist“, „ein“, „in“ in Alpha-Level 1 in ihrer durchschnittlichen Schwierigkeit leichter sind im Vergleich zu „je“, „ob“, „für“ in Alpha-Level 3.

ren, im gleichen Rahmen bleiben. Die Aufgabenmerkmale selbst unterliegen dabei einzelnen Lastkriterien, die mit ansteigender Komplexität und Aufgabenschwierigkeit variieren können. Zu diesen Parametern gehören neben der Definierung von Schriftelement (Kretschmann 2005) und Symbollänge (Brügelmann 2000) unter anderem auch die Phonemstufen nach Reuter-Liehr (2008), die jeweilige Schreibstrategie (Frith 1985) und die Gebräuchlichkeit der Wörter (angelehnt an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und Wortlisten des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung, kurz BVAG). Der jeweilige Entwicklungsstand muss also auf der Grundlage messbarer Kriterien identifiziert sein, um passgenau fördern zu können, da Lernschritte trotz eines Kompetenzpatchworks in einer bestimmten Abfolge vollzogen werden⁶. Werden die Teilnehmenden bzw. potentiellen Teilnehmenden mit höheren Anforderungen im Kurs konfrontiert, können sie diese noch gar nicht bewältigen.

Mit den Kompetenzmodellen ausgerüstet, ist es möglich, jedes geschriebene Wort von Teilnehmenden bzw. potentiellen Teilnehmenden einheitlich und objektiv entlang der Kann-Beschreibungen auszuwerten und einen Förderplan zu erstellen. Das heißt: Es ist nicht nötig, einen kompletten Text schreiben zu lassen. Wenige Worte oder einzelne Sätze können schon Aufschluss darüber geben, welche Schriftsprachkompetenzen bereits vorliegen und welche nicht. Neben den Alpha-Levels wurden passende Aufgaben zur Diagnose entwickelt. Diese Aufgaben und wie eine genaue Auswertung aussehen kann, werden weiter unten in diesem Beitrag beschrieben.

4. Aufbau des Diagnosematerials

Wie finden sich die oben beschriebenen Kompetenzmodelle in den Aufgaben der lea.-Diagnose wieder? Wie müssen die Aufgaben gestaltet sein, damit sie eine Aussage zu vorhandenen Kompetenzen überhaupt ermöglichen? Welche Themen sollten den Aufgaben zugrunde liegen, damit sich (potentielle) Teilnehmende ihnen stellen?

Im Hinblick auf aussagekräftige Ergebnisse, die Motivation einer Testperson und eine realitätsnahe Anwendung ist es nicht beliebig, an welchen Inhalten Schriftsprachkompetenzen abgeprüft werden sollen. Zur Akzeptanz von Tests tragen die Gestaltung und die Inhalte wesentlich bei. Um eine Identifikation mit den Aufgaben und eine erwachsenengerechte Ausgestaltung zu erreichen, sind alle Aufgaben in eine Rahmenhandlung eingebettet, die einen Arbeitswelt-, Interessens- und Lebensweltbezug herstellen sollen. Zu diesem Zweck wurde das lea.-Universum konzipiert, welches 16 Personen mit unterschiedlichen Arbeitsbereichen und differenten Schriftsprachkenntnissen beschreibt. Das Universum dient der situativen Einbettung der Aufgaben. Kontexte können so mit wenigen Worten und Sätzen hergestellt, Aufgaben verständlich entwickelt werden. Weiterhin kann sich die lea.-Diagnose durch diese Einbettung in die Arbeits- und Lebenswelt (junger) Erwachsener von klassischen Diagnoseverfahren für Kinder, die mit Begriffen wie „Mama“, „Zoo“ oder „Esel“ operieren, lösen und einer Infantilisierung entgegensteuern.

Anhand der Kann-Beschreibungen und der schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmale wurden diagnostische Aufgaben für jeden Level einer Dimension aufbereitet. Dabei prüft jede Aufgabe unterschiedlich schwierige schriftsprachliche Kompetenzen einer Person ab. Jeder der oben beschriebenen Kann-Beschreibung wurden ein bis mehrere Items zugeordnet, wobei ein Item als die kleinste messbare Einheit zu verstehen ist. Die Items liegen in Form von einzelnen Buchstaben, Wörtern bis hin zu ganzen Sätzen vor, die entweder geschrieben oder erlesen werden sollen. So wird eine treffende Diagnose konkret am Einzelfall möglich und den divergierenden individuellen Kompetenzen gerecht.

Die Aufgaben folgen einem „Duplosystem“, das heißt, je nach Fragestellung können einzelne (Teil-)Aufgaben der unterschiedlichen Dimensionen und Alpha-Level wie Bausteine für eine Diagnostik herangezogen werden. Dementsprechend sind sie für die Praxis variabel einsetzbar. Einige Aufgaben prüfen zum Beispiel intensiv wenige Kann-Beschreibungen ab, andere Aufgaben decken ein breites Spektrum an Schriftsprachkompetenzen ab. Darüber hinaus können die Aufgaben im Hinblick auf schriftsprachliche Themen ausgewählt werden, beispielsweise die Groß- und Kleinschreibung oder die Decodierung von einfachen zu komplexen Wörtern, die

⁶ siehe dazu die *Rahmencurricula Schreiben und Lesen des DVV (2014)*

auf unterschiedlichen Levels verteilt liegen. Insgesamt stehen 14 Aufgaben Schreiben und 22 Aufgaben Lesen zur Verfügung, die wiederum in der Regel in zwei bis vier Teilaufgaben unterteilt sind. Sie können einzeln, level- und dimensionsrein oder überschneidend kombiniert angewendet werden.

Allen Aufgaben gemein ist die Anordnung der einzelnen zur Verfügung stehenden Aufgabenblätter. Jede Aufgabe beginnt mit einem *Deckblatt*. Diesem können alle allgemeinen Informationen zu der Aufgabe entnommen werden. Neben dem Titel wird der Alpha-Level der Aufgabe angegeben, der durch den empirisch ermittelten durchschnittlichen Schwierigkeitswert aller in dieser Aufgabe vorhandenen Items und der relevanten Aufgabenmerkmale bestimmt ist. Weiterhin werden alle Kann-Beschreibungen der Aufgabe aufgelistet und eine kurze Einleitung zur kontextuellen Einbettung präsentiert. Da das Deckblatt dem/der Teilnehmenden nicht vorgelegt wird, kann es immer im Original verwendet werden.

Neben dem Deckblatt kann auch die *Kursleitendenversion* im Original verwendet werden. Sie enthält Informationen zur Durchführung der Aufgabe und alle von den Teilnehmenden auszuführenden Aufgabenelemente. Die auszuwertenden Items sind in besonderer Weise hervorgehoben, sodass eine schnelle Orientierung zwischen den Aufgabenblättern möglich ist.

Für die zu diagnostizierende Person steht eine *Teilnehmendenversion* zur Verfügung. Diese sollte als Kopie vorliegen. Alle relevanten Items können direkt auf dem Blatt notiert und anschließend ausgewertet werden. Ein beigefügter *Auswertungsbogen* ermöglicht die systematische Fehleranalyse und präzisiert die vorhandenen Kompetenzen. Der Umgang mit den verschiedenen Aufgabenteilen wird anhand eines Beispiels im folgenden Kapitel verdeutlicht.

5. Anwendung des Verfahrens

Wie kann eine Diagnose durchgeführt werden? Welche Bedingungen gilt es vor, während und nach der Diagnostik zu beachten?

Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen jeglicher Diagnostik ist das zugrundeliegende Diagnoseverständnis, da es sich gerade in der Alphabetisierung und Grundbildung um einen sensiblen Bildungsbereich handelt. Um einen richtigen Einsatz von Diagnostik zu gewährleisten, sollten jeder Kompetenzerhebung weitere Erläuterungen für den/die Teilnehmende vorausgehen. Es ist in besonderem Maße entscheidend, welche Intention bzw. welches Ziel die Kursleitung mit der Diagnostik verfolgt, ob der Lernprozess oder das Lernergebnis im Mittelpunkt der Feststellung steht, wie die Leistungen zu beurteilen sind, wer diese Beurteilung unternimmt und welche möglichen persönlichen Folgen sich daraus ergeben (vgl. Schügl/Nienkemper 2012, S. 23). Erst wenn u. a. diese Fragen eingehend geklärt sind, kann ein diagnostisches Verfahren angemessen ausgesucht und zweckmäßig verwendet werden.

Darüber hinaus hängt das Gelingen stark von der Akzeptanz der (potentiellen) Teilnehmenden gegenüber Diagnostik ab. Diese kann wesentlich gesteigert werden, wenn individuelle Begründungen, warum Teilnehmende sich einer Diagnostik unterziehen, eine Berücksichtigung finden. So ist erstens nicht nur das Ziel der Kursleitung von Bedeutung, sondern auch die *subjektive Relevanz* der/des zu Diagnostizierenden (vgl. ebd. S. 31f). Die Ziele der Diagnostik sollten idealerweise mit den Zielen der zu diagnostizierenden Person übereinstimmen bzw. daran angelehnt sein und diese unterstützen. Zweitens stellen sich Teilnehmende einer Diagnose, wenn eine *Erfolgswahrscheinlichkeit* gewährleistet ist. Dabei gilt es Über- und Unterforderungen während der Kompetenzmessung zu vermeiden und angemessen auf die vermuteten Kompetenzen zu reagieren. Drittens ist ein respektvoller Umgang dringend erforderlich und schafft *Vertrauen*, sich der Testsituation zu stellen. (Junge) Erwachsene sind durchaus motiviert, ihre Schriftsprachkompetenzen diagnostizieren zu lassen, wenn sich Kursleitung und Teilnehmende auf Augenhöhe begegnen. Damit sind im besonderen Maße die Kursleitenden gefragt, sich auf die einzelnen Bedürfnisse, die Lernbiografien und Lernausgangslagen einzustellen, ohne die Person ihrer Mündigkeit und Selbstständigkeit zu berauben. Das bedeutet auch, dass die Ergebnisse bei den Teilnehmenden bleiben, die über den weiteren Verbleib entscheiden. Sind Folgen zu erwarten, müssen diese vorab eindeutig geklärt werden. Im Sinne der eigenen Mündigkeit der (potentiell) Teilnehmenden sollten Lernziele und Lernwege immer gemeinsam formuliert und Lernprozesse durch die Personen selbst initiiert und selbstbestimmt gesteuert werden.

Anhand eines Beispiels soll kurz erläutert werden, wie und in welchem Rahmen die lea.-Diagnostik u. a. einsetzbar ist. Dabei handelt es sich um eine konstruierte Situation.

Ein junger Mann kommt zum Beratungsgespräch in eine Volkshochschule. Er möchte erfahren, ob und inwiefern er noch einige Kenntnisse im Lesen und Schreiben nachholen könne. Die Schule hat er gerade so fertig bekommen, wie er sagt. Jetzt möchte er gern eine Ausbildung im Baugewerbe beginnen. Um Chancen zu haben, sei ein Gabelstaplerführerschein von Vorteil. Doch die Übungsaufgaben für diesen Führerschein versteht er kaum und ständig kreuzt er das falsche Ergebnis an. Wenn seine Freundin ihm dann die Aufgabe erklärt, weiß er das richtige Ergebnis immer gleich. Auf Nachfrage gibt er an, dass er kurze Notizen verfassen könne, dabei aber oft viele Fehler mache. Viele Wörter habe er sich als Bild gemerkt. Wenn er eine Notiz schreibe, vergesse er manchmal einige Wörter zu schreiben, oder es fehlten Wortteile, weil er dann nicht mehr genau weiter wisse. Gerade bei langen Worten passiere ihm das oft. Besonders nervt ihn jedoch, dass er nie so genau weiß, wann er ein Wort groß- oder eben kleinschreiben solle. Das sei ihm peinlich, besonders wenn andere ihn auf seine Fehler hinwiesen und er nicht recht wisse, wie er reagieren solle. Er wolle nicht gleich jedem auf die Nase binden, dass er damit so seine Probleme habe.

Wenn eine Person in ein Beratungsgespräch kommt und sagt, sie könne nicht richtig lesen und schreiben und weitere Angaben darüber machen kann, ist davon auszugehen, dass die Person ein genaueres Wissen über ihre Kompetenzen hat (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 24f.). Während des Gesprächs können weitere individuelle Faktoren abgefragt werden, die auf ein Kompetenzniveau schließen lassen und die Auswahl des Diagnosematerials weiter eingrenzen. Auf der Grundlage der Aussagen des jungen Mannes bieten sich Diagnoseaufgaben an, die eine Vielzahl von Kann-Beschreibungen über die verschiedenen Alpha-Level hinweg abprüfen, aber auch einzelne Kompetenzen, wie die Groß- und Kleinschreibung, genauer in den Blick nehmen. So können Problemlagen genau ermittelt und ein individueller Förderplan erstellt werden. Es ist daher immer günstig, vorab ein Set an verschiedenen Aufgabenteilen der Dimensionen Lesen und Schreiben bereitzustellen, um adaptiv auf das aktuelle Kompetenzniveau reagieren zu können. Das heißt, je nach bekannten oder vermuteten Ausgangslagen ist es möglich, individuell einzelne Dimensionen und Levels sowie (Teil-)Aufgaben auszuwählen und anzupassen, um eine Über- oder Unterforderung durch das diagnostische Material zu vermeiden. Es ist dabei nicht zwingend erforderlich, dass die Person alle Aufgaben bearbeiten muss. Für eine Feststellung bieten sich die Aufgaben „Sehnsucht im Warenlager“ der Dimension Schreiben und „Arbeitszeugnis“ der Dimension Lesen an⁷. Beide Aufgaben sind dem Alpha-Level 3 zugeordnet. Die Aufgabe Schreiben enthält Kann-Beschreibungen zu geläufigen Funktionswörtern, das Schreiben eines Datums, die Schreibung von komplexeren Wörtern oder die Schreibung von Konsonantendopplungen an unterschiedlichen Stellen im Wort. Die Bereiche der Groß- und Kleinschreibung (Großschreibung am Satzanfang, von Namen, Konkreta) werden dabei in den Fokus gerückt. Die Kann-Beschreibungen der Aufgabe Lesen prüfen ab, ob einzelne Wörter im Satzkontext und ganze Sätze mit ansteigender Länge sinnerfassend erlesen werden können. Zum Lösen beider Aufgaben sollte genug Zeit eingeplant werden, wobei eine Diagnostik nie länger als 30-45 Minuten dauern sollte. Die folgenden Abbildungen zeigen einen Auszug aus dem jeweils zu verschriftendem bzw. zu erlesendem Diagnosematerial in der Kursleitendenversion.

⁷ Die Aufgaben der einzelnen Dimensionen sowie weitere Materialien sind als Lose-Blatt-Sammlung publiziert und stehen zum kostenlosen Download unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/die-lea-diagnostik/> zur Verfügung.

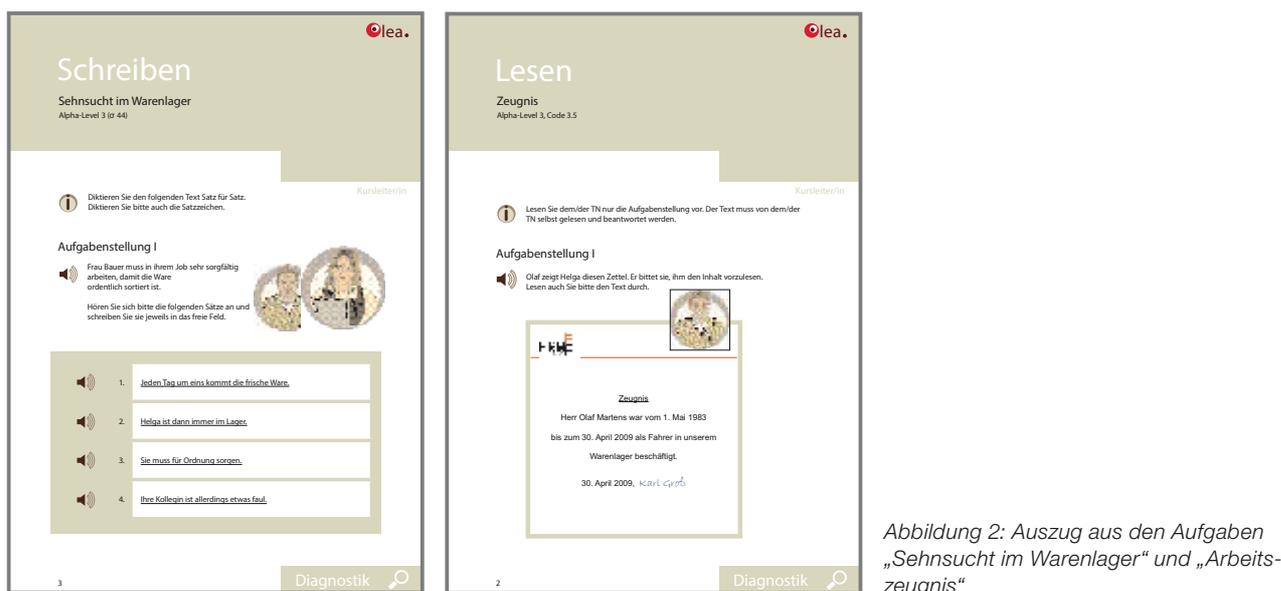


Abbildung 2: Auszug aus den Aufgaben „Sehnsucht im Warenlager“ und „Arbeitszeugnis“

Alle mit dem Lautsprechersymbol gekennzeichneten Passagen werden von der Kursleitung vorgelesen. Während der Diagnostik dürfen die Items so oft wie nötig wiederholt werden. Auch ist es möglich, die Stellen anzuzeigen, in denen in der Teilnehmendenversion geschrieben werden soll. Müssen sich Teilnehmende zu sehr auf den Aufbau des Materials konzentrieren oder gar versuchen, sich alle relevanten Items zu merken, steht die Ermittlung der Schriftsprachkompetenzen nicht mehr im Vordergrund. Auch in der Aufgabe Lesen werden Aufgabenstellung und Kontext vorgetragen, um sicherzustellen, dass die Person die zu bewältigende Aufgabe verstanden hat. Nur so können Aussagen über ihre Lesekompetenz getroffen werden. Das Item selbst besteht aus einem Lesetext und Antwortmöglichkeiten im Multiple-Choice-Format.

An einem ausgewählten zu schreibenden Satz wird aufgezeigt, wie eine Aufgabe der Dimension Schreiben möglicherweise bearbeitet werden kann:

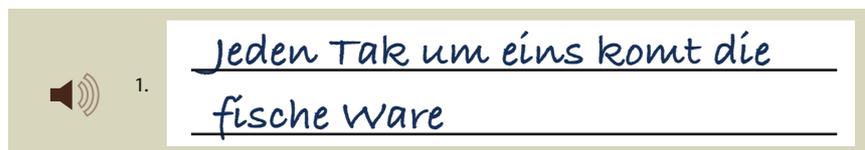


Abbildung 3: Beispielhaft ausgefüllte Aufgabe Schreiben

Im Anschluss an die durchgeführte Diagnostik können die Ergebnisse anhand einer qualitativen Fehleranalyse und eines Kompetenzindexes vorgenommen werden. Zugrunde liegende Auswertungsprotokolle und -tabellen helfen bei einer objektiven Bewertung.

6. Qualitative Fehleranalyse und Kompetenzindex

Wie stellen Sie fest, welche Schriftsprachkompetenzen vorliegen? Welche Ziele können aus den Ergebnissen abgeleitet werden?

In dem eben aufgeführten Schreibbeispiel wird deutlich, dass der Ratsuchende schon einige Schriftsprachkompetenzen, wie zum Beispiel das Schreiben von Funktionswörtern (jeden, um, die) oder das Schreiben von schwierigen Konsonanten (j-eden), beherrscht. Er weiß zudem, dass einige Wörter großgeschrieben werden müssen. Diese Kompetenzen sind nun sichtbar. Gleichzeitig zeigen sich noch Schwierigkeiten beim Schreiben von Häufungen oder Dopplungen der Konsonantenbuchstaben oder bei der Großschreibung von Abstrakta. Für die Dimension Schreiben wurde ein Auswertungsschema entwickelt, welches eine Berücksichtigung der Fehlerqualität im Hinblick auf einzelne Kann-Beschreibungen ermöglicht. Das heißt, mit der Auswertungstabelle werden Fehler hinsichtlich ihrer Qualität beurteilt. Dabei können einzelne Buchstaben, Wörter oder ganze Sätze in den Fokus gerückt und präzise auf die zugrunde liegende Kann-Beschreibung hin überprüft werden.

So können mit dem Satz „Jeden Tag um eins kommt die frische Ware.“ unter anderem folgende Schriftsprachkompetenzen ausgemacht werden:

<i>Jeden Tag um eins kommt die frische Ware.</i>	Kann am Anfang des Satzes Großschreibung beachten. (Alpha-Level 1)
<i>Jeden Tag um eins kommt die frische Ware.</i>	Kann Wörter mit schwierigen Dauerkonsonanten (j/J) beachten. (Alpha-Level 2) Kann kurze und geläufige Funktionswörter aufschreiben. (Alpha-Level 1-3)
<i>Jeden Tag um eins kommt die frische Ware.</i>	Kann Wörter mit Dauerkonsonanten (fr) schreiben. (Alpha-Level 3)
<i>Jeden Tag um eins kommt die frische Ware.</i>	Kann die Großschreibung bei aggregierten Konkreta beachten. (Alpha-Level 3) Kann die Großschreibung bei definitiv abstrakten Wörtern beachten (Alpha-Level 4)
<i>Jeden Tag um eins kommt die frische Ware.</i>	Kann Wörter mit einer Dopplung des Konsonanten zwischen den Silben schreiben (kommen). (Alpha-Level 3)
<i>Jeden Tag um eins kommt die frische Ware.</i>	Kann die Auslautverhärtung bei Substantiven beachten. (Alpha-Level 4)
<i>Jeden Tag um eins kommt die frische Ware.</i>	Kann einen Satz mindestens lautgetreu schreiben. (Alpha-Level 4)

Tabelle 1: Beispiel einer qualitativen Fehleranalyse

Mit der qualitativen Fehleranalyse ist es zudem möglich, mit sehr wenigen Schreibelementen eine Vielzahl von Kann-Beschreibungen anzulegen, um ein aktuelles Kompetenzniveau zu ermitteln. Das Wort „jeden“ zum Beispiel deckt neben den bereits in der Tabelle genannten Kann-Beschreibungen noch die Schreibung von „weichen Stoppkonsonanten“ in der Mitte des Wortes (je-d-en) oder die Schreibung von häufigen Wortendungen mit dem Kurzvokal „e“ ab. Die Abbildung 5 soll noch einmal das Auswertungsschema Schreiben veranschaulichen.

Für die Diagnostik des Leseverständnisses wird ebenfalls ein Auswertungsschema bereitgestellt, welches die Berücksichtigung der Lesekompetenz im Hinblick auf einen Level beinhaltet. Damit unterscheidet sich die Auswertung Lesen von der Auswertung Schreiben dahingehend, dass Lesen neben der Dimensionsreinheit eine levelreine Kompetenzfeststellung vornimmt. Das heißt, Aufgaben des Alpha-Levels 3 beinhalten nur Kann-Beschreibungen des Levels 3. So kann in der Auswertung mit einem Kompetenzindex gearbeitet werden, der die Kompetenzannäherung zu einem Alpha-Level deutlich macht. Dafür werden alle in den Multiple-Choice-Aufgaben gegebenen Antworten auf ihre Richtigkeit hin überprüft, ins Verhältnis zu den möglichen richtigen Antworten in den Aufgaben gestellt und mit 100 multipliziert. Das Ergebnis ist prozentual: Nähert sich der Kompetenzwert für ein Alpha-Level dem Wert 100, ist dies ein Hinweis, dass der Ratsuchende das unter dieser Aufgabe erfasste Kompetenzspektrum beherrscht. In diesem Bereich wäre demnach keine Förderung, vielleicht aber ein Angebot zur Verfestigung der entsprechenden Kompetenzen erforderlich. Werte, die unter dem Punktwert 70 liegen, signalisieren dagegen einen Förderbedarf, weil die Person die Diagnoseanforderungen offenbar nicht bewältigen konnte.



Abbildung 4: Auszug einer Auswertungstabelle aus der Aufgabe Sehnsucht im Warenlager der Dimension Schreiben

Zur Veranschaulichung der Ergebnisse können die ermittelten Kompetenzen in einem Entwicklungsbogen nebeneinander festgehalten werden. Dazu sollten die Einschätzungen der Rat suchenden Person als auch die Einschätzungen der Kursleitung herangezogen werden. Ein sich direkt an die Diagnostik anschließendes Gespräch über die Ergebnisse ermöglicht zudem, nicht eindeutige Resultate besser einzuordnen. Anhand des Entwicklungsbogens, der für die Kursleitung und ebenfalls für (potenzielle) Teilnehmende konzipiert wurde, kann eine Datenhoheit gesichert werden. Neben der Entscheidung über den Verbleib der Ergebnisse können gemeinsam erste bzw. weitere Lernziele geplant und vereinbart werden, beispielsweise, ob Lücken auf den unteren Alpha-Levels geschlossen werden oder die Förderung höher angrenzender Kann-Beschreibungen angegangen wird.

7. Förderung im Schriftspracherwerb

Welche Chancen eröffnet die lea.-Diagnostik für den Lernprozess?

Werden vorhandene und fehlende Schriftsprachkompetenzen einer Person, die sich dem (erneuten) Lernen von Lesen und Schreiben zuwenden wollen, nicht präzise ermittelt, kann die Diskrepanz zwischen aktuellen literalen Kompetenzen und Anforderungen im Kurs nicht ausgemacht bzw. überwunden werden. In der Konsequenz werden vermeintliche Defizite lediglich unsystematisch bearbeitet, der Verbleib in einem Kurs kann sich über mehrere Jahre hinziehen oder Teilnehmende können dem Kurs nach einiger Zeit sogar ganz fern bleiben. Nicht zuletzt kann ohne geeignete und kompetenzorientierte Diagnostik nicht in angemessener Weise auf das Kompetenz-Patchwork reagiert werden.

Auch eine einmalige Diagnose zum Beispiel zu Kursbeginn bietet nur am Anfang des Lernprozesses einige Lösungsvorschläge. Schriftsprachkompetenzen müssen beständig überprüft werden. Dementsprechend kann immer individuell aber eben auch instruktiv mit passendem Fördermaterial reagiert werden.

Ohne einen Förderansatz ausführlich vorstellen zu wollen – dies obliegt den Expertinnen und Experten der Didaktik und Kurspraxis soll eine verbundene diagnostisch-didaktische Arbeit als Unterstützungsangebot kurz skizziert werden:

Jede neue Lerneinheit, sei es zu Kursbeginn oder im laufenden Lernprozess, sollte mit einer entsprechenden Förderdiagnostik beginnen. Die Ermittlung der Schriftsprachkompetenzen dient der Erstellung eines Förderplans. Dieser sollte ebenfalls transparent gestaltet sein und biografische Erfahrungen der Teilnehmenden berücksichtigen. Es eignen sich Materialien, die an die aktuellen Kompetenzlagen der Person angelehnt sind, dennoch aber einer systematischen Didaktik folgen. Die Materialien der Rahmencurricula Schreiben und Lesen bieten sich dafür in besonderer Weise an. Dem Training der noch zu lernenden sprachlichen Themen sollten Raum und Zeit gegeben werden. Eine kontinuierliche bzw. wiederholende Anwendung führt zu Rou-

tine. Im Anschluss an die Lerneinheit sollte prozessbegleitend eine Zwischenbilanz gezogen werden. Diese kann u. a. durch die lea.-Diagnostik oder auch durch die an lea. angelehnten Zwischentests⁸ der telc gGmbH gewährleistet werden. Je nach erfassten Kompetenzen können erneute Lernschleifen angeboten oder weitere Lerneinheiten zu anderen Themen angegangen werden. Durch eine gleichberechtigte Ausgestaltung des Förderprozesses können Lernwiderstände abgebaut und den besonderen Bedürfnissen der Teilnehmenden Rechnung getragen werden.

Diese Schritte einer Förderung können sich unterschiedlich oft und mit unterschiedlichem Zeitaufwand wiederholen. Ziel sollte jedoch am Ende sein, einen Kurs gestärkt und mit den eingangs gewünschten Schriftsprachkompetenzen verlassen zu können. Auch hier stehen abschlussbezogene Tests der telc gGmbH zur Verfügung, die outputorientiert gelernte Kompetenzen zertifizieren und künftige anschlussfähige Weiterbildungsmöglichkeiten aufzeigen.

8. Einsatzmöglichkeiten und Anwendungsbereiche

Die heterogenen Voraussetzungen der (potentiellen) Teilnehmenden erfordern zum einen eine individuelle und passgenaue Diagnostik. Zum anderen sollte diese Diagnostik für unterschiedliche Zwecke variabel einsetzbar sein. Die Einsatzmöglichkeiten der lea.-Diagnostik sind aufgrund ihrer Konzeption, ihres definierten individuellen Bezugsrahmens und der Konstruktion des Aufgabenmaterials vielfältig. Das Verfahren kann beispielsweise für ein Erstgespräch, zur fortlaufenden Lernkontrolle oder zur Vereinbarung von Lernzielen verwendet werden. Es kann als Instrument für eine kontinuierliche Lernberatung oder zur Evaluation von Fördererfolgen und für Bilanzgespräche dienen. Weiterhin bietet es sich zudem an, das Diagnosematerial im Hinblick auf anstehende Tests oder Prüfungen heranzuziehen.

Die Handlungsfelder reichen dabei von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen über berufsbezogene bzw. berufsbegleitende Fördermaßnahmen bis hin zu Maßnahmen der Beschäftigung und Qualifizierung im sogenannten Übergangssystem.

Durch den adaptiven Ansatz der lea.-Diagnostik können Teilnehmende mit unterschiedlichen Kompetenzlagen berücksichtigt werden. lea. beachtet sowohl die Anfänge der Schriftsprachentwicklung als auch anspruchsvolle sprachliche Themen. Lernentwicklungen werden kleinschrittig und präzise abgebildet, sodass Ergebnisse für die Planung weiterer Fördermaßnahmen genutzt werden können. Dabei muss beachtet werden, dass die lea.-Diagnostik nicht den pädagogischen Lernprozess ersetzt, aber in erheblichem Maße unterstützt.

Nicht zuletzt kann auch mit den Ergebnissen der lea.-Diagnostik ein Vergleich zwischen Teilnehmenden einer Lerngruppe gezogen werden. Einsatz und Anwendung sollten stets in einem angemessenen Verhältnis zu den jeweiligen Zielen, die verfolgt werden, stehen. Per se ist jede Art von Diagnose oder Test zielführend, solange das diagnostische Setting beachtet und die Diagnose sinnvoll eingesetzt wird.

8 Die telc Basis-Tests für Schreiben und Lesen wurden auf Grundlage der lea.-Diagnostik und der Rahmencurricula Schreiben und Lesen des DVV im Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“ entwickelt und stehen ab 2015 zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (2007): Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung. Online verfügbar unter <http://www.alphabetisierung.de/service/downloads/fachtexte/orientierungsrahmen.html>. zuletzt geprüft am 07.12.2014.
- Brügelmann, H. (2000): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 7. Auflage. Bottighofen. Libelle-Verlag.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (2008): 1250 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz, zusammengestellt von A. Bockrath und P. Hubertus. 4. überarbeitete Auflage. Münster
- Dessinger, Y. (2010): Kompetenzmodelle des Schriftspracherwerbs. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Alphabetisierung und Grundbindung. Band 6. Münster. Waxmann Verlag. S. 68-85
- Dluzak, C./Heinemann, A.M.B./Grotlüschen, A. (2009): Mehr Sprossen für die Leiter. Vorschlag für neue Alpha-Levels. In: DIE Zeitschrift, H. 1, S. 34-37
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.) (2014): Schreiben. DVV-Rahmencurriculum. Bonn
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hrsg.) (2014): Lesen. DVV-Rahmencurriculum. Bonn
- Frith, U. (1985): Beneath the Surface of Developmental Dyslexia, 1985. S. 301-330. Online verfügbar unter http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufirth/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf. zuletzt geprüft am 07.12.2014.
- Grotlüschen, A./Riekman, W. (Hrsg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster. Waxmann.
- Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hrsg.) (2010): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Alphabetisierung und Grundbindung. Band 6. Münster. Waxmann Verlag.
- Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2010): leo. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose. Münster. Waxmann Verlag.
- Grotlüschen, A./Dessinger, Y./Heinemann, A.M.B./Schepers, C. (2009): Tabelle: Integrierte Theorie des Schriftspracherwerbs bei Erwachsenen. Arbeitsergebnis. Online verfügbar unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Tabelle-Integrierte-Theorie-des-Schriftspracherwerbs-bei-Erwachsenen.pdf>. zuletzt geprüft am 07.12.2014.
- Heinemann, A.M.B. (2010): Alpha-Levels, leo.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Alphabetisierung und Grundbindung. Band 6. Münster. Waxmann Verlag. S. 86-107
- Jäger, A./Müller, M./Quante-Brandt, E./Anslinger, E. (2010): Die Philosophie des Förderns: methodisch-didaktische Prinzipien zur Förderung schriftsprachlicher Kompetenzne junger Erwachsener und deren Umsetzung. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Alphabetisierung und Grundbindung. Band 6. Münster. Waxmann Verlag. S. 195-211.
- Kretschmann, R./Dobrindt, Y./Behring, K. (2005): Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. 4. Auflage. Horneburg. Persen Verlag.
- Quante-Brandt, E./Jäger, A. (Hrsg.) (2013): leo.-Lernmaterialien. leo.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster. Waxmann Verlag.
- Reuter-Liehr, C. (2008): Eine Einführung in das Training der phonemischen Strategie auf der Basis des rhythmischen Syllabierens mit einer Darstellung des Übergangs zur morphematischen Strategie.3. vollst. überarb. und erw. Auflage. Bochum. Winkler Verlag
- v. Rosenblatt, B./Bilger, F. (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Herausgegeben vom Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. Bonn.
- Schügl, S./Nienkemper, B. (2012): Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik. In: Ludwig, J. (Hrsg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für die Grundbildung und Alphabetisierung. DIE Reihe. Perspektive Praxis. Bielefeld. wbv.

Trim, J./Quetz, J./Schieß, R./Schneider, G. (2009) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen. (Nachdruck). Berlin. Langenscheidt.

otu.lea – eine Online-Testumgebung für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten und den Einsatz in Alphabetisierungskursen

Ilka Koppel und Karsten D. Wolf

In Deutschland leben 7,5 Millionen funktionale Analphabetinnen/Analphabeten (Grotlüschen, Riekmann & Buddeberg, 2012, S. 20), aber nur 30.000 davon besuchen Alphabetisierungskurse (Huntemann & Reichart, 2013, S. 30). Es besteht somit ein enormer Alphabetisierungsbedarf. Gleichzeitig steht die Alphabetisierung aber vor enormen Herausforderungen.

Herausforderungen für die Diagnostik in Alphabetisierungskursen

Für die individuelle Förderung eines erfolgreichen Lernprozesses ist eine differenzierte Diagnostik des Kompetenzstands notwendig. In der Grundbildung wird diese als unverzichtbar erachtet und ist in höchstem Maße relevant sowohl für die verbesserte Selbsteinschätzung der Lernenden als auch für die Planung einer effizienten und effektiven Förderung individueller Lernschritte (Nienkemper & Bonna, 2010, S. 213). Für den Bereich der Alphabetisierung Erwachsener bedeutet dies, dass vor einer Förderung der literalen und mathematischen Kompetenzen eine individuelle Diagnostik erfolgen muss, welche dem Anspruch gerecht wird, heterogene Bildungsbiographien Erwachsener abzubilden. Dies stellt sowohl Kursleitende als auch Teilnehmende in den Alphabetisierungskursen vor diverse Herausforderungen:

- Befragungen und Tests stoßen auf Abwehrreaktionen (vgl. z. B. Lauppe & Neumann, 2014, S. 11; Nienkemper, 2014, S. 25).
- Die Vorstellungen über Abschlussziele sind nicht klar definiert (Rosenblatt & Lehmann, 2013, S. 57).
- Es existieren keine einheitlichen Lehr-Lern- oder Diagnosematerialien (vgl. Rosenblatt & Lehmann, 2013, S. 57).

Daraus wurden folgende Empfehlungen für die Gestaltung und Durchführung von Tests im Grundbildungsbereich abgeleitet (Lauppe & Neumann, 2014, S. 11; Nienkemper, 2014, S. 26 f.):

- bessere Einbindung von Diagnose- und Fördermaterialien in Alphabetisierungskurse:
 - wiederholtes Üben mit Zwischen- und Übungstests,
 - Testergebnisse sollten zur Anpassung des Lernangebots und zur ressourcenorientierten Rückmeldung an die Teilnehmenden verwendet werden,
 - die Ergebnisse sind in einer verständlichen Form für die Teilnehmenden rückzumelden,
 - zwischen Lehrenden und Lernenden sind Lernziele zu vereinbaren und zu reflektieren.
- Steigerung der Akzeptanz:
 - betonen, dass die Diagnostik der Förderung dem individuellen Lernprozess dient,
 - die Teilnahme sollte freiwillig erfolgen,
 - angenehme Testatmosphäre schaffen (z. B. durch eine positive Fehlerkultur sowie einer Stärkenorientierung),
 - mittlere Aufgabenschwierigkeiten der Testaufgaben wählen,
 - die Datenhoheit sollte bei den Teilnehmenden liegen,
 - Aufklärung über die inhaltlichen Anforderungen, die Beurteilungskriterien und die Konsequenzen bereits vor dem Test.

Werden diese Aspekte berücksichtigt und wird das Diagnoseverfahren erwachsenengerecht und kontextsensibel durchgeführt, ist nicht damit zu rechnen, dass der Einsatz von Diagnostikverfahren in Alphabetisierungskursen auf Ablehnung stößt. In einer Studie zur Akzeptanz von Testverfahren in Alphabetisierungskursen (durchgeführt in dem vom BMBF geförderten Projekt „Akzeptanzstudie im Hinblick auf eine erwachsenengerechte Diagnostik“) antworteten jeweils mindestens 90 Prozent der befragten Kursteilnehmenden (Teilnehmende von Alphabetisierungskursen), dass Lese- und Schreibtests dabei helfen, die eigenen Ziele zu erreichen, dass sie durch Tests erfahren möchten, ob sie sich verbessert haben, und dass ein Test hilfreich sein kann, wenn viele Fehler gemacht werden (Nienkemper, 2014, S. 26). Auch auf der Seite der Kursleitenden ist keine grundsätzliche Ablehnung gegenüber Diagnostikverfahren erkennbar: Ca. 75 Prozent der befragten Kursleiter und Kursleiterinnen gaben an, Diagnosematerialien einzusetzen, deren Anwendung nicht zu lange dauert; 75 Prozent setzen Diagnosematerialien ein, bei denen das Verhältnis zwischen Aufwand und Ergebnis ausgeglichen ist (Bonna & Nienkemper, 2011, S. 46).

Zusammengefasst bestehen somit Herausforderungen einerseits hinsichtlich des Einsatzes von Diagnoseverfahren in der Alphabetisierung, andererseits existieren bereits Erfahrungen und Untersuchungen darüber, wie diesen Herausforderungen begegnet werden kann.

Die Online-Testumgebung otu.lea

Ein Diagnoseinstrument, das einen Großteil der Anforderungen an Diagnoseverfahren in der Alphabetisierung adressiert, ist das Online-Diagnoseinstrument otu.lea, welches in dem vom BMBF geförderten Projekt „lea – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/>) entwickelt wurde.

In dem Projekt wurden Kompetenzmodelle und entsprechende Diagnoseverfahren für funktionale Analphabetinnen/Analphabeten für die Bereiche Lesen, Schreiben, Sprachempfinden und Rechnen entwickelt. In der Online-Testumgebung otu.lea ist die gesamte lea.-Diagnostik digital umgesetzt und der Zielgruppe entsprechend aufbereitet.

Diagnostikgegenstand

Die Online-Testumgebung otu.lea ermöglicht für funktionale Analphabetinnen/Analphabeten die computerbasierte Diagnostik in den Dimensionen Lesen, Schreiben, Sprachempfinden und Rechnen. Die Dimensionen decken den Bereich der sogenannten Lower Rungs¹ ab und differenzieren den Kompetenzbereich auf und unter dem PISA- und IALS-Level 1 aus. Den jeweiligen Dimensionen liegen empirisch validierte Kompetenzmodelle zugrunde. Diese bestehen aus sogenannten Kann-Beschreibungen, die eine qualitative und differenzierte Beschreibung der Kompetenzen darstellen. Die Aufgaben sind anhand eines Schwierigkeitsindex hierarchisch angeordnet und in mehrere Levels – sogenannte Alpha-Levels – eingeteilt. Die Anzahl der Level ist dabei dimensionsabhängig unterschiedlich (Lesen 6, Schreiben 5, Sprachempfinden 6, Rechnen 11 Level). Die Levelzuordnung der Aufgaben dient der Orientierung innerhalb der Diagnostik sowie der Anknüpfungsmöglichkeit an bekannte Studien wie IALS und PISA. Die Level der Dimensionen Lesen und Schreiben wurden zudem in das Rahmencurriculum des Deutschen Volkshochschulverbandes aufgenommen (Ossner, 2014; Rosebrock, Gausche, Haase, & Zimper, 2014). Somit kann otu.lea auch dazu dienen, einheitliche Ziele zu formulieren und Transparenz hinsichtlich des inhaltlichen Anspruchs und der Beurteilungskriterien herzustellen.

¹ Lower Rungs bezeichnet den Kompetenzbereich des formalen Bildungsstandes unterhalb des Mindeststandards, die sog. „unteren Sprossen der Leiter“ (Brooks u. a., 2001; Druzak, Heinemann & Grotlüschen, 2009; Wolf u. a., 2011, S. 123).

Ablauf

Den schematischen Ablauf von otu.lea stellt die folgende Abbildung dar (vgl. Wolf & Koppel, 2014):

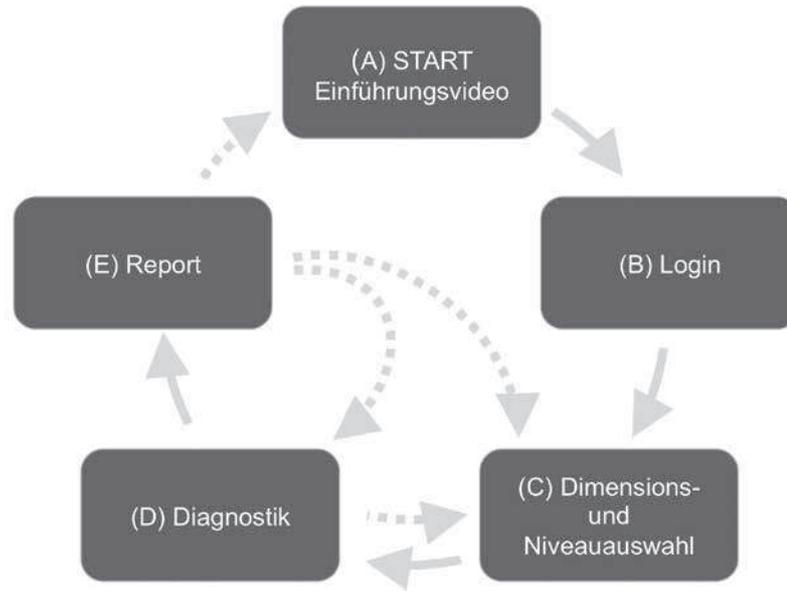


Abbildung 1: Ablauf von otu.lea

Über die Homepage von otu.lea „www.otulea.uni-bremen.de“ wird die Anwendung aufgerufen.

(A) In einem kurzen Einführungsvideo werden die Online-Testumgebung, der Aufbau, die Symbole und die grundlegenden Funktionen erläutert.

(B) Die Teilnehmenden bekommen bei der erstmaligen Teilnahme einen individuellen anonymen Identifikationscode zugewiesen, mit dem sie sich anmelden. Diesen Code können die Nutzerinnen und Nutzer auch für spätere Diagnostikdurchläufe verwenden, so dass die Abbildung des Lernprozesses möglich ist.

(C) Anschließend wird die Dimension (Lesen, Schreiben, Sprachempfinden oder Rechnen) gewählt und eine Selbsteinschätzung für die Niveaueauswahl vorgenommen. Für jede Dimension stehen die Niveaus „leicht“, „mittel“ und „schwer“ zur Verfügung. Die Selbsteinschätzung erfolgt anhand von qualitativen niveauebezogenen Beispielen, die auditiv angeboten werden.

(D) Im Anschluss an die Niveaueauswahl beginnt die Diagnostik. Während der Diagnostik besteht die Möglichkeit, zur Dimensions- und Niveaueauswahl zurückzukehren (z. B. wenn der Wunsch besteht, die Dimension zu wechseln, oder Teilnehmende feststellen, sich nicht angemessen eingeschätzt zu haben). Zudem kann ein Durchlauf unterbrochen, ein Zwischenergebnis abgerufen und der Durchlauf an der Stelle fortgeführt werden, an der er unterbrochen wurde.

(E) Nach der Diagnostik erhalten die Teilnehmenden eine individuelle stärkenorientierte Rückmeldung in leichter Sprache, die auf dem otu.lea-Server an der Universität Bremen (<http://otulea.uni-bremen.de>) dynamisch für jeden Testdurchgang erstellt wird. Die Rückmeldung wird direkt in der Testumgebung auditiv angeboten. Anschließend besteht die Möglichkeit, wieder zur Startseite oder zur Dimensions- und Niveaueauswahl zurückzukehren.

In die gesamte Diagnostikumgebung sind kontextsensitive Hilfefunktionen eingebunden (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2: Kontextsensitive Hilfefunktion in otu.lea

Durch das Abrufen der Hilfefunktion werden anhand von Videos die jeweilige Seitenstruktur, der Inhalt sowie die Funktionen der Seite erläutert, auf der sich die/der Teilnehmende gerade befindet. Des Weiteren ist in der Online-Testumgebung für die Dimensionen Lesen, Schreiben und Rechnen – wie auch in der papierbasierten Version – ein Storyboard eingebunden. Die einzelnen Aufgaben bestehen aus zusammenhängenden Geschichten, in denen Charaktere wiederholt auftreten. Die Charaktere sind den potenziellen Lebenswelten funktionaler Analphabetinnen/Analphabeten nachempfunden, um ein Identifikationspotenzial zu schaffen und Tätigkeits- und Berufsperspektiven aufzuzeigen.

Rückmeldung für Teilnehmende und Kursleitende

Die Teilnehmenden haben neben der auditiv unterstützten Rückmeldung in der Testumgebung die Möglichkeit, den Report auf dem Computer als PDF-Dokument zu speichern. Das PDF-Dokument enthält zwei Seiten (vgl. Abbildung 2):



Abbildung 3: Rückmeldung als PDF für Teilnehmende

Auf der ersten Seite sind die schwierigsten Kann-Beschreibungen aufgelistet, welche in den bearbeiteten Aufgaben geprüft und richtig gelöst wurden. Auf der zweiten Seite werden die zwei – dem Schwierigkeitsindex entsprechenden – niedrigsten Kann-Beschreibungen aufgeführt, die in Aufgaben geprüft, aber nicht gelöst wurden.

Die selbständige Nutzung und die Möglichkeit, die Ergebnisse selbst abzurufen und den Lernverlauf selbstständig zu evaluieren, kann idealerweise einen motivationsfördernden Effekt haben (Ally, 2004; Reed, 2006; Svinicki, 1999).

Kursleiterinnen und Kursleiter können über einen separaten Zugang auf der Homepage von otu.lea und durch die Eingabe des Teilnehmenden-Codes (soweit der/die Teilnehmende den Code bekannt gibt) einen detaillierten Report mit einer differenzierten Auflistung der Kompetenzen der/des Kursteilnehmenden abrufen, auf dessen Basis die Ableitung individueller Fördermaßnahmen möglich ist (vgl. Koppel & Wolf, 2014):

KANNBESCHREIBUNGEN ERFÜLLT 1 Teilnahmecode: HB7D6, Datum: 12.05.2014

LESEN (4)		SCHREIBEN (1)		SPRACHE (2)		RECHNEN (10)	
Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe
1.2.1.1 Kann Wörter mit ansteigender Komplexität (Konsonantenhäufung) recodieren und decodieren	1.2.1 1.2.2 ✓	2.2.04 Kann Satzschlusszeichen anwenden (Punkt)	2.4.01 ✓ 2.4.01.3 ✓ 2.4.02 ✓	3.1.4.1 Kann den possessiven Genitiv in einem kurzen Satz erkennen	3.1.4 ✓	4.1.1.1 Kann Mengen im Zehner-Bereich (Z) erfassen	4.1.1 ✓
1.2.1.2 Kann Zeitpläne sinnentnehmend	1.2.1 ✓	2.2.06 Kann am Anfang des Satzes Großschreibung beachten	2.4.02 ✓	3.2.2.1 Kann verbale Kongruenz im Perfekt in einem mäßig kurzen Satz erkennen	3.2.2 ✓	4.1.1.2 Kann Mengen im Hunderter-Bereich (H) erfassen	4.1.1 ✓

KANNBESCHREIBUNGEN TEILWEISE ERFÜLLT 4 Teilnahmecode: HB7D6, Datum: 12.05.2014

LESEN (4)		SCHREIBEN (1)		SPRACHE (2)		RECHNEN (10)	
Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe
1.3.4.2 Kann orthographisch komplexere Wörter erfassen	1.3.4 ✓ 1.3.6	2.4.05 Kann s-Laute richtig verwenden (ß, ss)	2.4.01 ✓ 2.4.01.3 ✓ 2.4.02 ✓	3.1.3.1 Kann nominale Kongruenz im Nominativ in einem kurzen Satz erkennen	3.1.3	4.2.3.1 Kann Einer-Ziffern und Zehner-Ziffern im Kopf zusammenzählen (µ2 K)	4.2.3 ✓ 4.2.4
1.3.6.1 Kann einfachen Anleitungen folgen, insbesondere wenn sie Bilder enthalten	1.3.6	2.4.11 Kann einen Satz mindestens lautlos schreiben	2.4.02 II	3.2.1.1 Kann prädikative Kongruenz im Perfekt in einem mäßig kurzen Satz erkennen	3.2.1	4.2.7.1 Kann Hunderter-Ziffern schriftlich zusammenzählen (µ2 S)	4.2.7 ✓ 4.2.8 ✓
1.4.1.1 Kann einzelne Wörter aus einem Text herausuchen (Item abhängig)	1.4.1 ✓ 1.4.2 ✓ 1.4.4 ✓ 1.4.5 ✓ 1.4.6 ✓ 1.4.9	2.5.09 Kann Wörter mit ä/äu orthographisch richtig schreiben	2.4.01 ✓ 2.4.01.3 ✓ 2.4.02 ✓ 2.5.09 ✓			4.3.4.1 Kann Einer-Ziffern und Zehner-Ziffern im Kopf voneinander abziehen (µ3 K)	4.3.4 ✓ 4.3.5
1.4.1.2 Kann kurzen und einfachen Texten (mit erläuternden Bildern und Illustrationen) 1-2 direkt enthaltene/wörtliche Informationen entnehmen	1.4.1 ✓ 1.4.10 ✓ 1.4.11 ✓ 1.4.2 ✓ 1.4.4 ✓ 1.4.5 ✓ 1.4.6 ✓ 1.4.9					4.3.6.1 Kann	4.3.6 ✓ 4.3.7 ✓

KANNBESCHREIBUNGEN NICHT ERFÜLLT 6 Teilnahmecode: HB7D6, Datum: 12.05.2014

LESEN (4)		SCHREIBEN (1)		SPRACHE (2)	
Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe	Kannbeschreibung	Aufgabe
1.3.4.2 Kann orthographisch komplexere Wörter erfassen					
1.3.6.1 Kann einfachen Anleitungen folgen, insbesondere wenn sie Bilder enthalten					
1.4.1.1 Kann einzelne Wörter aus einem Text herausuchen (Item abhängig)					
1.4.1.2 Kann kurzen und einfachen Texten (mit erläuternden Bildern und Illustrationen) 1-2 direkt enthaltene/wörtliche Informationen entnehmen					

Abbildung 4: Report für Kursleitende

Die Abbildung zeigt einen Ausschnitt eines Kursleitendenreports für die Nutzerin/den Nutzer mit dem anonymen Identifikationscode „HB7D6“. In jedem Kursleitendenreport werden die vier Dimensionen Lesen, Schreiben, Sprachempfinden und Rechnen abgebildet. Die Zahl in Klammern neben dem Dimensionstitel gibt an, wie oft die Person die Dimension bisher bearbeitet hat. Dem abgebildeten Beispiel zufolge hat die Person zum Zeitpunkt des Reportabrufs viermal die Dimension Lesen, einmal Schreiben, zweimal Sprache und zehnmal die Dimension Rechnen bearbeitet. In dem Report werden alle Kann-Beschreibungen aufgeführt, die in den von der Person bearbeiteten Aufgaben überprüft wurden. Die Kann-Beschreibungen werden in Abhängigkeit von der Performanz drei Kategorien zugeordnet:

- Erfüllt:** In dieser Kategorie werden die Kann-Beschreibungen und Aufgaben aufgelistet, die erfüllt bzw. richtig bearbeitet wurden.
- Teilweise erfüllt:** In einem Diagnostikdurchlauf kann eine Kann-Beschreibung in unterschiedlichen Aufgaben mehrmals geprüft werden; in dieser Kategorie werden die Kann-Beschreibungen aufgeführt, die in einer (einigen) Aufgabe(n) erfüllt und in einer (einigen) Aufgabe(n) nicht erfüllt wurde(n).
- Nicht erfüllt:** Dieser Kategorie sind solche Kann-Beschreibungen zugeordnet, deren zugehörige Aufgaben durchgehend falsch beantwortet wurden.

Der Pfeil neben der Nummer der Kann-Beschreibungen zeigt an, ob sich die Person im Vergleich zum vorherigen Durchlauf verbessert (Pfeil zeigt nach oben) oder verschlechtert (Pfeil zeigt nach unten) hat. Ist die Performanz gleich geblieben, wird ein waagerechter Pfeil angezeigt. Voraussetzung für die Anzeige des Lernverlaufs ist, dass eine Person in mindestens zwei Durchläufen Aufgaben mit der gleichen Kann-Beschreibung bearbeitet hat; ist dies nicht der Fall, wird kein Pfeil angezeigt. In der Spalte rechts neben den Kann-Beschreibungen werden die Nummern für die Aufgaben aufgeführt, die bearbeitet wurden. Da eine Kann-Beschreibung in einem Durchlauf und in einer Aufgabe mehr als einmal geprüft worden sein kann, gibt das Häkchen neben der Aufgabe an, ob die Kann-Beschreibung in der Aufgabe erfüllt wurde. In dem abgebildeten vergrößerten Bei-

spiel für die Dimension Lesen wurde die Kann-Beschreibung 1.4.1.1 in sechs Aufgaben (1.4.1, 1.4.2, 1.4.4, 1.4.5, 1.4.6, 1.4.9) geprüft; in der Aufgabe 1.4.9 wurde die Kann-Beschreibung nicht erfüllt, in den weiteren fünf Aufgaben wurde die Kann-Beschreibung erfüllt. Im Vergleich zum vorherigen Durchlauf hat sich die Person verbessert.

Teilnehmende können sich beliebig oft mit dem gleichen Code anmelden. Haben sie mehrfach Aufgaben bearbeitet, wird im Kursleitendenreport die Entwicklung im Vergleich zum vorherigen Durchlauf abgebildet. Somit haben Kursleitende – neben der Ableitung individueller Fördermaßnahmen – auch die Möglichkeit, den Effekt von Fördermaßnahmen zu prüfen.

Einsatz

otu.lea kann sowohl anonym als auch im institutionellen Kontext, z. B. in Alphabetisierungskursen, eingesetzt werden.

Anonymer Einsatz: Die Online-Testumgebung ist speziell für die Zielgruppe der funktionalen Analphabetinnen/Analphabeten aufbereitet. Funktionale Analphabetinnen/Analphabeten sowie Kursleitende wurden bereits zu Beginn in die Entwicklung einbezogen, und es fanden laufende Evaluationen statt (vgl. z. B. Koppel, im Erscheinen; Wolf & Koppel, 2010). Fast alle befragten funktionalen Analphabetinnen/Analphabeten waren mit otu.lea zufrieden: Von 50 Befragten sagte nur eine Person aus, sie werde das Programm nicht wieder nutzen, eine Person war sich unsicher, 42 Personen sagten aus, dass sie otu.lea gerne wieder nutzen würden (sechs Personen machten dazu keine genauen Angaben). Die Attraktivität von otu.lea wurde als sehr ausgeprägt bewertet. Zudem wurde sichergestellt, dass die Computererfahrung der Teilnehmenden keinen relevanten Einfluss auf das Antwortverhalten hat. otu.lea kann somit auch von Personen genutzt werden, die wenig Computererfahrung haben und selten mit dem Computer arbeiten (Koppel, im Erscheinen).

Einsatz im institutionellen Kontext: Im institutionellen Kontext kann otu.lea insbesondere als a) Eingangsdagnostik, b) zur Ableitung individueller Fördermaßnahmen und c) zur Abbildung des Lernverlaufs genutzt werden.

a) Um neue Kursteilnehmende in Alphabetisierungskurse zu integrieren und effizient fördern zu können, ist deren Förderbedarf zu identifizieren. Insbesondere bei Erwachsenen ist nicht von einem linearen Lernverlauf und nicht von einem lückenlosen Kompetenzbereich, sondern eher von einem Kompetenzpatchwork auszugehen. Mit otu.lea werden sowohl die Defizite als auch die vorhandenen Kompetenzen identifiziert, was eine optimale und effiziente individuelle Förderung erfordert.

b) Die differenzierte Rückmeldung der individuellen Kompetenzen erlaubt eine präzise Einschätzung der Kompetenzen und somit die Identifikation passender Fördermaterialien.

c) Bei mehrmaliger Nutzung von otu.lea kann der Lernverlauf im Vergleich zum vorherigen Durchlauf abgebildet werden. Einerseits kann Teilnehmenden dadurch direkt und unmittelbar rückgemeldet werden, in welchen Bereichen ein Lernerfolg zu verzeichnen ist. Andererseits können Kursleitende die Abbildung des Lernverlaufs dazu nutzen, um die Effektivität von Fördermaterialien zu überprüfen.

Darüber hinaus steigert der Einsatz von otu.lea die Erfahrungen im Umgang mit Computern; das Storyboard kann im Idealfall dazu beitragen, dass sich Personen mit den lea.-Charakteren identifizieren und ihnen ggf. Beschäftigungsperspektiven aufgezeigt werden. Auch Kursleitende wurden in einer umfassenden Evaluation zu otu.lea befragt. Sie sehen in otu.lea ein gewinnbringendes Instrument für ihre Alphabetisierungsarbeit (Koppel, im Erscheinen):

- durch die Möglichkeit zur Anknüpfung an die individuellen Kompetenzen der Teilnehmenden,
- durch die Möglichkeit sowohl einer effizienten individuellen Betreuung als auch der Förderung der Selbstständigkeit der Teilnehmenden durch die selbständige Nutzungsmöglichkeit von otu.lea,
- durch die erwachsenengerechte gebrauchstaugliche Gestaltung der Online-Testumgebung.

Zusammenfassend adressiert die Online-Diagnostik otu.lea diverse Herausforderungen in der Alphabetisierung: Für eine bessere Einbindung von Diagnosematerialien in Alphabetisierungskursen bietet das Kompetenzmodell nicht nur die Möglichkeit, ein differenziertes Bild individueller Kompetenzen zu gewinnen, sondern auch, Lern- und Abschlussziele zu definieren und zu überprüfen. Die Empfehlungen zur Gestaltung von Tests werden durch die Möglichkeit des wiederholten Prüfens, die einfache zielgruppengerechte Sprache und Funktionen sowie die Niveauewahl erfüllt. Eine verstärkte Akzeptanz kann erreicht werden, indem durch den niedrig-

schwelligen selbsterklärenden Einsatz und die stärkenorientierte Rückmeldung von otu.lea Abwehrreaktionen gegenüber Testverfahren reduziert werden.

otu.lea kann somit effizient und zielgruppengerecht eingesetzt werden und einen wesentlichen Beitrag zu förderdiagnostischen Prozessen in der Alphabetisierung leisten.

Die Online-Diagnostik otu.lea kann unter www.otulea.uni-bremen.de abgerufen und kostenlos genutzt werden.

Literatur

- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory fo ronline learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Hrsg.), *Theory and Practice of Online Learning* (S. 3–31). Athabasca: Athabasca University.
- Bonna, F., & Nienkemper, B. (2011). Diagnostik nicht ohne Kursleiter/innen - Begründungen, Konzeption und erste Ergebnisse einer Befragung an Volkshochschulen. In B. Egloff & A. Grotlüschen (Hrsg.), *Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 35–52). Münster: Waxmann.
- Brooks, G., Davies, R., Duce, L., Hutchison, D., Kendall, S., & Wilkin, A. (2001). Progress in Adult Literacy: Do Learners learn? (Basic Skills Agency, London & National Foundation for Educational Research, Hrsg.).
- Diuzak, C., Heinemann, A., & Grotlüschen, A. (2009). Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. Mehr untere Sprossen für die Leiter. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 16(1), 34–36.
- Grotlüschen, A., Riekmann, W., & Buddeberg, K. (2012). Hauptergebnisse der leo.-level One Studie. In *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. Level-One Studie* (S. 13–53). Münster: Waxmann.
- Huntemann, H., & Reichart, E. (2013). Volkshochschul-Statistik 51. Folge, Arbeitsjahr 2012. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn. Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-01.pdf>
- Koppel, I. (im Erscheinen). Iterative Entwicklung und Evaluation einer pädagogischen Online-Diagnostik für funktionale Analphabeten und Analphabetinnen: Anwendungsorientierte und theoretische Folgerungen für eine zielgruppenspezifische gebrauchstaugliche Gestaltung.
- Koppel, I., & Wolf, K. D. (2014). otu.lea: eine niedrigrschwellige Online-Diagnostik für funktionale AnalphabetInnen in der Kursarbeit. *ALFA-FORUM*, 86.
- Laupe, L., & Neumann, P. (2014). Wer hat Angst vorm Test? – Diagnoseinstrumente „Basis Schreiben und Lesen“ und „Basis Rechnen“. *ALFA-FORUM*, (86), 9–11.
- Nienkemper, B. (2014). Wie erleben die Lernenden Test- und Prüfungssituationen? *ALFA-FORUM*, (86), 24–27.
- Nienkemper, B., & Bonna, F. (2010). Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung. *Der pädagogische Blick*, 18(4), 212–220.
- Ossner, J. (2014). Rahmencurriculum Schreiben. (Deutscher Volkshochschulverband e.V., Hrsg.).
- Reed, S. K. (2006). Cognitive architectures for multimedia learning. *Educational Psychologist*, 41(2), 87–98.
- Rosebrock, C., Gausche, S., Haase, A., & Zipmer, D. (2014). Rahmencurriculum Lesen. (Deutscher Volkshochschulverband e.V., Hrsg.).
- Rosenblatt, B. von, & Lehmann, P. D. R. H. (2013). Grade der Schriftbeherrschung und subjektiver Lernerfolg bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 55–77.
- Svinicki, M. (1999). New directions in learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (80), 5–27.
- Wolf, K. D., & Koppel, I. (2010). Paper-Prototyping im Rahmen der Entwicklung von Instrumenten der Förderdiagnostik funktionaler Analphabeten. *Der Pädagogische Blick*, 18(4), 221–230.
- Wolf, K. D., & Koppel, I. (2014). Pädagogische Online-Diagnostik für funktionale Analphabeten – Zugänge öffnen und individualisiert fördern. *Argumente und Materialien der Hanns-Seidel-Stiftung*, (94), 9–19.
- Wolf, K. D., Koppel, I., & Schwedes, K. (2011). Potenziale von Rich E-Assessment für die Förderdiagnostik funktionaler Analphabeten. In A. Grotlüschen, R. Kretschmann, E. Quante-Brandt, & K. D. Wolf (Hrsg.), *Literalitätsentwicklung von funktionalen Analphabeten – Diagnose und Förderung auf den unteren Sprossen der Leiter* (S. 122–153). Münster: Waxmann.

Lernstandsdiagnostik in Alphabetisierung und Grundbildung: Die telc Basis-Tests für die Bereiche Schreiben, Lesen und Rechnen

Louise Lauppe

Der Einsatz und Nutzen von Diagnoseinstrumenten in der Grundbildung ist umstritten. Leistungsdruck oder Erfolgserlebnis? Hinderung oder Förderung des Lernprozesses? Überforderung oder Förderung? Das sind Fragen, die die Rückwirkung eines Tests unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen, auf den Lernprozess einer Testteilnehmerin bzw. eines Testteilnehmers und die Kursgestaltung durch Kursleitende betreffen. Hier liegt die Verantwortung bei der Testentwicklung. Einerseits gilt es sicherzustellen, dass ein Diagnoseinstrument nach höchsten diagnostischen Qualitätsstandards entwickelt wird, andererseits sind die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass es erwachsenengerecht eingesetzt werden kann. Werden diese Kriterien erfüllt, genießen Diagnoseinstrumente im Bereich Grundbildung laut einer Studie von Nienkemper und Bonna (2011) an Volkshochschulen eine hohe Akzeptanz sowohl bei den Kursteilnehmenden selbst als auch bei den Kursleitenden¹.

Vorbehalte gegenüber Testverfahren in der Grundbildung werden insbesondere dann laut, wenn es um die Verwendung der Testergebnisse geht. Kritik wird vor allem geäußert, wenn Testergebnisse genutzt werden, um Teilnehmende für weitere Förderungsmaßnahmen zu selektieren. Nienkemper und Bonna (2011) berichten z. B., dass die Kursteilnehmenden in Volkshochschulen den Einsatz von Diagnoseinstrumenten, die vor allem der Förderung individueller Lernziele dienen, weithin akzeptieren (98,4 % der befragten Kursteilnehmer/-innen würden an einem Lese- und Schreibetest teilnehmen), während Diagnostik am Arbeitsplatz/im Betrieb oder durch die Agentur für Arbeit/ARGE eher abgelehnt wird (nur 38,5 % bzw. 32,9 % der Befragten würden an einem Lese- und Schreibetest teilnehmen). Dies liege z. T. in der Befürchtung begründet, wegen des Testergebnisses stigmatisiert zu werden und/oder nur eingeschränkt Fördermaßnahmen angeboten zu bekommen. Hier ist der Testanbieter angehalten, die Testdurchführung zunächst nur qualifizierten Einrichtungen mit entsprechend ausgebildetem Personal zu ermöglichen, die Ergebnisrückmeldung ausschließlich an die Teilnehmenden zu richten und Hinweise zur Ergebnisinterpretation und -verwendung klar zu formulieren. Es muss der Testteilnehmerin bzw. dem Testteilnehmer überlassen bleiben, wer Kenntnis von dem Testergebnis erlangt. Ein Zertifikat, das die erreichten Kompetenzen dokumentiert und klar beschreibt, kann der Testteilnehmerin bzw. dem Testteilnehmer Türen öffnen.

Die telc Basis-Tests

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Kooperation „Abschlussorientierte Grundbildung“ entwickelt die telc gmbH Instrumente zur Lernstandsdiagnose in den Bereichen Schreiben, Lesen und Rechnen. Die Tests richten sich an Erwachsene in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen mit Schwierigkeiten im Bereich Schreiben und Lesen bzw. Rechnen. Deutschkenntnisse auf muttersprachlichem Niveau werden vorausgesetzt. Besonderer Wert wurde auf eine teilnehmergerechte Gestaltung der Tests und einzelnen Aufgaben gelegt:

- Die Aufgaben sind klar strukturiert,
- sie präsentieren sich übersichtlich, da ausschließlich unmittelbar relevante Informationen in den Aufgabenheften für Teilnehmende abgedruckt sind,

¹ Nienkemper, Barbara; Bonna, Franziska. (2011). Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. *Bildungsforschung*, Jg. 9 (2011), Bd. 2, 61–85.

- die Schriftgröße ist angepasst,
- Farbdruck und zu erläuterndes Bildmaterial motivieren die Teilnehmenden,
- die Arbeitsanweisungen sind klar formuliert.

Für jede Prüfung liegt ein gesondertes Aufgabenheft für die Teilnehmenden und daneben ein Heft zur Prüfungsdurchführung für den Kursleitenden bzw. Prüfenden vor. Letzteres enthält neben den Aufgaben Situationsbeschreibungen, die der inhaltlichen Einbettung der einzelnen Aufgaben dienen, Arbeitsanweisungen und eine ausführliche Anweisung zur Prüfungsdurchführung.

Das telc Grundbildungsangebot steht als Prüfung nicht allein da, sondern in enger Verbindung mit den DVV-Rahmencurricula und mit der lea.-Diagnostik², die als Grundlage für die Entwicklung der Testaufgaben diente. Der Weg zum Test führt über den Kurs, über einen systematischen Kompetenzaufbau und eine Einübung von Arbeitstechniken. Jeder definierten Schwierigkeitsstufe in den DVV-Rahmencurricula ist ein Testinstrument zugeordnet, sodass auf jeder Stufe geprüft werden kann, ob die klar definierten Kursziele erreicht wurden und den Testergebnissen entsprechend weitere Lernziele erarbeitet werden können.

Zu den branchenspezifischen Materialien für die Bereiche Altenpflegehilfe und Metallverarbeitung werden für jede der dort aufgegriffenen Schwierigkeitsstufen branchenspezifische Testversionen bereitgestellt. Der Maxime der Handlungsorientierung wird hierbei vollkommen Rechnung getragen. Das Test- und Aufgabenformat, der Testgegenstand und die Schwierigkeit der branchenspezifischen Versionen entsprechen der allgemeinen Version, während sich Wortschatz, Aufgabeninhalte und, falls vorhanden, der situative Zusammenhang, in den die Aufgaben eingebunden sind, am jeweiligen beruflichen Kontext orientieren. Die allgemeinen Versionen orientieren sich inhaltlich am privaten Alltag und greifen auf den Grundwortschatz der 1300 wichtigsten Wörter (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung, 2014)³ zurück.

telc Basis Schreiben und Lesen

Für den Bereich Schreiben und Lesen liegen drei in ihrer Schwierigkeit aufeinander aufbauende Tests vor. Die Zwischentests *telc Schreiben und Lesen Basis 1·2* und *telc Schreiben und Lesen Basis 3* dienen einer detaillierten Diagnostik differenzierter Fertigkeiten, die in den Kann-Beschreibungen des jeweiligen Alpha-Levels aus der lea.-Diagnostik definiert sind. Die Tests können im Unterricht durchgeführt und ausgewertet werden. Sie stehen unter www.telc.net kostenfrei zum Download zur Verfügung bzw. sind in gedruckter Form über den telc Shop erhältlich. Es liegen differenzierte Hinweise für eine standardisierte Durchführung, ein Auswertungs- und Ergebnisbogen zur Auswertung und eine detaillierte Dokumentation der Ergebnisse mit ausführlicher Anleitung sowie Hinweise zur Ergebnisinterpretation und teilnehmergeberechtigten Ergebnisrückmeldung vor. *telc Schreiben und Lesen Basis 1·2* prüft, ob Buchstaben und Wörter geschrieben und gelesen werden können, *telc Schreiben und Lesen Basis 3* prüft, ob einzelne Sätze gelesen werden können und spezifische Fertigkeiten beim Schreiben von Sätzen gegeben sind. Im Auswertungs- und Ergebnisbogen wird jeweils festgehalten, welche Kann-Beschreibungen bereits beherrscht werden und wo ggf. noch Schwierigkeiten bestehen, sodass Kursleitende und Teilnehmende in Absprache miteinander differenzierte Lernziele festlegen können.

Der Abschlusstest *telc Schreiben und Lesen Basis 4* prüft im Bereich Schreiben, ob bei Verwendung eines alltäglichen Wortschatzes kurze Texte bzw. eine Mitteilung eigenständig verfasst und orthografisch hinreichend korrekt geschrieben werden können, sodass sie verständlich sind. Im Bereich Lesen wird geprüft, ob kurze einfache Texte gelesen und inhaltlich verstanden werden können. Testgegenstand sind insbesondere die lea.-Kann-Beschreibungen auf Alpha-Level 4 und den darunter liegenden Levels. Die Prüfung kann an einem lizenzierten telc-Prüfungszentrum von lizenzierten telc-Prüfern/Prüferinnen mit Lehrerfahrung im Bereich Grundbildung durchgeführt werden. Die Teilnehmerleistungen werden von ausgebildeten Bewertern/Bewerterinnen bei der telc gGmbH ausgewertet. Das Prüfungsergebnis wird auf einem Zertifikat bzw. Ergebnisbogen für die einzelne Teilnehmende bzw. den einzelnen Teilnehmenden festgehalten. Angegeben werden jeweils die erreichte Punktzahl in Prozent getrennt für die beiden Prüfungsteile Schreiben und Lesen und eine kurze

² Grotluschen, Anke (Hrsg.) (2010): *lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Waxmann, Münster.

³ Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Hrsg.) (2014). *1.300 wichtige Wörter. Ein Grundwortschatz. Zusammenge stellt von Angela Bockrath und Peter Hubertus. 5. überarbeitete Auflage, Münster*.

globale Beschreibung der Fertigkeiten, die bei Bestehen des jeweiligen Prüfungsteils vorliegen. Es wird nicht detailliert aufgelistet, wie der Teilnehmer/die Teilnehmerin in den einzelnen Aufgaben und Items abgeschnitten hat oder ob er/sie die Kann-Beschreibungen erfüllt. Damit sich die Teilnehmenden vorbereiten können, liegen jeweils drei Übungstests sowohl für den allgemeinen Abschlusstest als auch die branchenspezifischen Versionen vor, die unter www.telc.net kostenfrei zum Download bereitstehen oder im telc Shop als gedruckte Exemplare bestellt werden können. Die Kursleitenden können sie im Unterricht einsetzen und zur Prüfungsvorbereitung nutzen, außerdem dienen sie der detaillierten Information u. a. über Testgegenstand, Aufgabenformat, Prüfungsablauf, Auswertung der Teilnehmerleistungen und Ergebnismittlung. Der differenzierte Lösungsschlüssel zeigt, welche Kann-Beschreibungen jeweils den Aufgaben zugeordnet sind, sodass Kursleitende eine differenzierte Auswertung auf der Ebene einzelner Kann-Beschreibungen vornehmen können.

telc Basis Rechnen

Auch für den Bereich Rechnen liegen drei in ihrer Schwierigkeit aufeinander aufbauende Tests vor. Die Zwischentests *telc Rechnen Basis 1* und *telc Rechnen Basis 2* dienen einer differenzierten Diagnostik spezifischer grundlegender rechnerischer Fertigkeiten. Im Vordergrund steht dabei die Einsicht in rechnerische Situationen und nicht das schematische Ausführen von Berechnungen. Die Tests können im Unterricht durchgeführt und ausgewertet werden und stehen unter www.telc.net kostenfrei zum Download zur Verfügung oder können in gedruckter Form im telc Shop bestellt werden. Es liegen differenzierte Hinweise für eine standardisierte Durchführung, ein Auswertungs- und Ergebnisbogen zur Auswertung und detaillierten Dokumentation der Ergebnisse mit ausführlicher Anleitung sowie Hinweise zur Ergebnisinterpretation und teilnehmergerechten Ergebnisrückmeldung vor. *telc Rechnen Basis 1* prüft, ob ein grundlegendes Verständnis von Zahlen und Rechenoperationen, die Fähigkeit zur Seriation und Klassifikation und eine Zahlraumorientierung im Zahlenraum bis 30 gegeben sind. *telc Rechnen Basis 2* prüft, ob ein grundlegendes Verständnis von Multiplikation und Division aufgebaut wurde, ob die vier Grundrechenarten sicher und routiniert angewandt werden können und ob eine Zahlraumorientierung in größere Zahlenräume hinein gegeben ist. Im Auswertungs- und Ergebnisbogen wird festgehalten, welche rechnerischen Fertigkeiten bereits beherrscht werden und welche ggf. noch Schwierigkeiten bereiten, sodass individuell neue Lernziele festgelegt werden können.

Der Abschlusstest *telc Rechnen Basis 3* prüft, ob die Grundrechenarten auch im erweiterten Zahlenraum sicher beherrscht werden und rechnerische Fähigkeiten flexibel in konkreten mathemathikhaltigen Situationen bzw. Problemen im Alltag angewendet werden können. Die Prüfung kann an einem lizenzierten telc-Prüfungszentrum von lizenzierten telc-Prüfern/Prüferinnen mit Lehrerfahrung im Bereich Grundbildung durchgeführt werden. Die Teilnehmerleistungen werden bei der telc gGmbH ausgewertet. Der/Die Teilnehmende erhält ein Zertifikat bzw. einen Ergebnisbogen mit dem Prüfungsergebnis, das bzw. der die erreichte Punktzahl in Prozent angibt und festhält, ob die Prüfung bestanden wurde. Es liegen jeweils branchenspezifische Versionen des Abschlusstests für die Bereiche Altenpflegehilfe und Metallverarbeitung vor, die dieselben Rechenfertigkeiten überprüfen wie der allgemeine Test, sich von diesem jedoch dadurch unterscheiden, dass kontextgebundene Aufgaben inhaltlich an den jeweiligen beruflichen Bereich angepasst sind. Für die allgemeine Version und die branchenspezifischen Versionen liegen jeweils drei Übungstests vor, die kostenlos bei www.telc.net zum Download bereitstehen oder über den Shop als Druckexemplar bestellt werden können. Sie können von Kursleitenden im Unterricht eingesetzt und zur Prüfungsvorbereitung genutzt werden und dienen der detaillierten Information u. a. über Testgegenstand, Aufgabenformat, Prüfungsablauf, Auswertung der Teilnehmerleistungen und Ergebnismittlung.

Qualitätsstandards bei der Testentwicklung

Aufgabe der telc Testentwicklung ist es, Instrumente zur Lernfortschrittsüberprüfung nach hohen Qualitätsstandards zu entwickeln; diese sollen den Testgegenstand – in diesem Fall die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben und zu rechnen – valide und zuverlässig messen und allen Teilnehmenden gleiche Chancen bieten, sich gut durchführen lassen und Ergebnisse produzieren, die für die Teilnehmenden eine Bedeutung haben und sie auf ihrem Lernweg unterstützen.

Die telc gGmbH ist seit 1995 Vollmitglied der Association of Language Testers Europe (ALTE) und verpflichtet sich somit, die ALTE-Qualitätsstandards einzuhalten. Die ALTE hat ein System der Auditierung ihrer Mitglieder entwickelt, um die größtmögliche Qualität ihrer Prüfungen sicherzustellen. Bei diesem Verfahren geht es im Wesentlichen um die Einhaltung von Qualitätskriterien, die neben Sprachprüfungen auch für die vorliegenden Grundbildungstests anwendbar sind. Beginnend bei der sorgfältigen Entwicklung jeder Prüfungsversion unter Einbeziehung von statistischer Itemanalyse über die Information der Beteiligten bis zur eigentlichen Durchführung, Auswertung sowie Kommunikation der Ergebnisse richtet sich telc an diesen international gültigen Standards aus. Insbesondere sei darauf hingewiesen, dass neben die Urteile von Prüfungsexperten und -expertinnen auch die Itemanalyse tritt. Dabei werden auf der Grundlage von Vorerprobungen wie auch später nach dem echten Einsatz des Tests statistische Verfahren angewendet, um für jedes einzelne Item zu ermitteln, inwieweit es zum Beispiel den richtigen Schwierigkeitsgrad trifft und die Teilnehmenden mit ausreichender Trennschärfe voneinander abgrenzt.

Standards für die Gestaltung der diagnostischen Rahmenbedingungen

Sofern beim Einsatz der Diagnoseinstrumente bestimmte Rahmenbedingungen eingehalten werden, bieten sie Kursleitenden und Teilnehmenden die Möglichkeit, die Förderung individuell anzupassen und den Lernprozess optimal für die einzelne Teilnehmerin bzw. den einzelnen Teilnehmer zu gestalten. Auf Basis der Studienergebnisse zur Akzeptanz von Diagnoseinstrumenten in der Grundbildung (Nienkemper und Bonna, 2011) leiten die Autorinnen Standards für das diagnostische Setting im Bereich Grundbildung ab (vgl. auch Nienkemper, Grotlüschen und Bonna, 2011⁴):

1. Anpassung des Lernangebots
2. Individuelle Bezugsnorm, Lernprozessorientierung
3. Verbesserte Selbsteinschätzung durch ressourcenorientierte Rückmeldung
4. Datenhoheit
5. Situative Transparenz
6. Inhaltliche Transparenz
7. Mittlere Aufgabenschwierigkeit
8. Qualifiziertes Personal

Mit den telc Grundbildungstests liegen für die Bereiche Schreiben und Lesen einerseits und Rechnen andererseits jeweils drei in ihrer Schwierigkeit aufeinander aufbauende Tests vor. Für jede/n Teilnehmende/n kann ein Test auf der passenden Schwierigkeitsstufe gewählt werden, sodass ihn/sie die Aufgaben weder über- noch unterfordern (→ Standard 7). Eine äußerst differenzierte Rückmeldung der Prüfungsergebnisse in den Zwischentests ermöglicht es, dass differenzierte nächste Lernziele definiert und das Lernangebot angepasst werden können (→ Standard 1). Es liegen mehrere Diagnoseinstrumente vor, die Schritt für Schritt zum Ziel führen. Mit ihrer Hilfe kann der individuelle Lernfortschritt und Lernprozess geprüft und dokumentiert werden (→ Standard 2). Grundlage der Tests sind die Kann-Beschreibungen bzw. die in den Rahmencurricula definierten Fertigkeiten. Die Tests messen und beurteilen Kompetenzen, statt Defizite herauszustellen. Prüfende und Kursleitende werden zu einer ressourcenorientierten Rückmeldung der Testergebnisse angeleitet, auf deren Basis anschlussfähige Lernziele für die/den Einzelne/n formuliert werden können (→ Standard 3). Die Ergebnisbögen der Zwischentests und Zertifikate der Abschlusstests richten sich explizit an die/den einzelne/n Teilnehmende/n. Sie dienen der Anpassung des Lernangebotes und der Rückmeldung über eigene Fähigkeiten (→ Standard 4). Zahlreiche kostenlos verfügbare Übungstests sowie ausführliche Dokumentationen im Heft zur Prüfungsdurchführung informieren über Testgegenstand, Anforderungslevel, Aufgabenformat, Prüfungsablauf, Bewertungskriterien und Ergebnisfeststellung der Tests. Die telc gGmbH empfiehlt, zur Prüfungsvorbereitung die zur Verfügung stehenden Materialien zu nutzen, sodass eine situative und inhaltliche Transparenz für Teilnehmende gegeben ist (→ Standards 5 und 6). Der Abschlusstest kann ausschließlich an lizenzierten

4 Nienkemper, Barbara, Grotlüschen, Anke und Bonna, Franziska. (2011). *Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung (Entwurf)*. Abgerufen am 30.11.2014 unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2012/03/Erwachsenengerechte-Standards.pdf>

telc-Prüfungszentren durchgeführt werden. Prüfungsdurchführende müssen eine telc-Prüferlizenz und Unterrichtserfahrung im Grundbildungsbereich besitzen. Die Prüfungsleistung wird von geschulten telc-Prüfern bewertet. Detaillierte Durchführungshinweise garantieren eine standardisierte Prüfungsdurchführung. Die Anleitung zur Ergebnisermittlung, Beschreibung der Bewertungskriterien und Ergebnisermittlung sowie Hinweise zur Ergebnisinterpretation und -rückmeldung ermöglichen den fachgerechten Einsatz der Instrumente (→ Standard 8).

Mit den telc Grundbildungstests stehen damit Instrumente zur Lernstandsdiagnose in den Bereichen Schreiben, Lesen und Rechnen bereit, die nach höchsten Qualitätsstandards entwickelt wurden und den Standards erwachsenengerechter Diagnostik im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung genügen. Sie sollen Teilnehmende motivieren, fördern und ihnen die Möglichkeit bieten, ihre erarbeiteten Fertigkeiten und ihr Können mit einem Zertifikat zu dokumentieren.

Necle Bulut

ist seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Zunächst war sie im Projekt Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene im Sozialraum (PAGES) tätig und arbeitet seit 2011 im Projekt VERA 8. Sie promoviert zu Deutsch als Zweitspracherwerb.

Christine Bürzele

ist Diplom-Sozialarbeiterin und Mediatorin. Ihr Tätigkeitsschwerpunkt ist soziale Beratung von Jugendlichen und Erwachsenen im Bereich Bildung und berufliche Integration.

Ilka Koppel

ist Diplom-Pädagogin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen im Arbeitsbereich Medienpädagogik, ist ehemalige Mitarbeiterin des lea.-Projekts und war maßgeblich an der Entwicklung der Online-Testumgebung „otu.lea“ beteiligt. Ihre Dissertation über das Thema „Computerbasierte Diagnostik für funktionale Analphabetinnen/Analphabeten“ erscheint im Frühjahr 2015.

Louise Lauppe

arbeitet im Team Testentwicklung der telc gGmbH und ist als Diplom-Psychologin verantwortlich für die Qualitätssicherung der telc Prüfungen.

Stefan Markov

ist im Herder-Institut der Universität Leipzig am Lehrstuhl Kulturstudien und am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität im Bereich Sprachdidaktik beschäftigt. Er ist Mitarbeiter im Projekt „Autonomous Literacy Learners. Sustainable results“ und promoviert derzeit zu Zielverfolgungsprozessen von wenig literalisierten Integrationskursteilnehmenden.

Martina Morales

ist Diplom-Pädagogin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt ABAG „Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in der Region Köln“ bei Lernende Region-Netzwerk Köln e.V.

Dr. Markus Linnemann

ist seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte sind Kognitive Prozesse beim Schreiben, Methoden der empirischen Sprachdidaktik, Sprachdiagnostik.

Dr. Angela Rustemeyer

leitet das Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“ beim Deutschen Volkshochschul-Verband e. V.

Dr. Karsten D. Wolf

ist Professor im Fachbereich 12 (Erziehungswissenschaften) der Universität Bremen.

Diana Zimmer

arbeitete als Referentin im Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept für die abschlussorientierte Grundbildung“ beim Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. mit den Arbeitsschwerpunkten Alphabetisierung und Diagnostik sowie Testentwicklung.



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Herausgeber:

**Projekt „Rahmencurriculum und Kurskonzept
für die abschlussorientierte Grundbildung“**

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.
Obere Wilhelmstraße 32
53225 Bonn
Tel.: 0228. 97569-0
Fax.: 0228. 97569-30

1. Auflage: 2015

Redaktion: Dr. Angela Rustemeyer, Ulrike Arnold, Annegret Ernst
Lektorat: Korrektur + Lektorat, Christian Kelly, Bonn
Gestaltung: Gastdesign, Wolfgang Gast, Düren
Satz: Kommunikation + Design, Andrea Pfeifer, München
Druck: Köllen GmbH Druck + Verlag, Bonn

Auflage: 1000