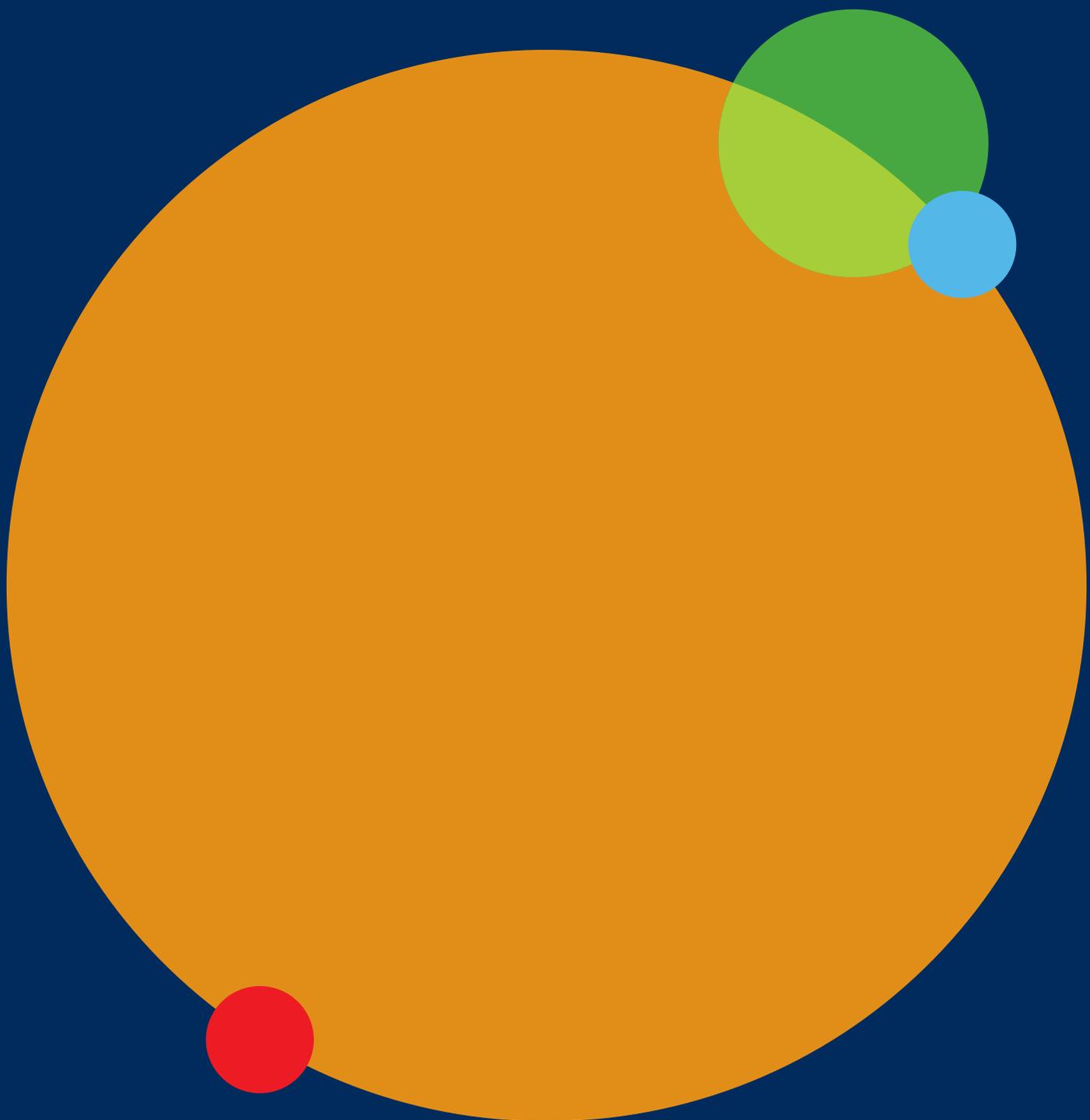


Basisqualifizierung ProGrundbildung

Modul 4: Lernprozessbegleitung



Modul 4:
Lernprozessbegleitung

Teil 1: Seite 1–27

Lernberatung für Teilnehmende in
Alphabetisierungskurse

Stefan Markov

Teil 2: Seite 1–33

Lernprozessbegleitung

Renate Schiefer und Iris Stolz
unter Mitarbeit von Doris Nathrath und Adelgard Steindl

Teil 3: Seite 1–33

Teil A: lea.-Diagnostik – Kompetenzerfassung im
Schriftspracherwerb Erwachsener

Diana Zipper

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

Louise Lauppe

Stefan Markov

Modul 4:
Lernprozessbegleitung

Teil 1:
**Lernberatung für Teilnehmende in
Alphabetisierungskursen**



Lernberatung für Teilnehmende in Alphabetisierungskursen

Stefan Markov

1. Einleitung	06
2. Was ist Lernberatung?.....	07
2.1 Ziele der Lernberatung	08
2.2 Aufgaben des Lernberatenden	09
2.3 Prinzipien der Lernberatung.....	10
3. Gesprächstechniken	12
3.1 Aktives Zuhören.....	12
3.2 Ansprechen persönlicher Verhaltensweisen	13
3.3 Fragetechniken.....	14
3.4 Gesprächstechniken bei der Strategievermittlung	14
4. Lernberatungen durchführen	16
4.1 Einsatz diagnostischer Materialien	17
4.2 Lernziele festlegen.....	18
4.3 Lernstrategien vermitteln	20
4.4 Abschlussgespräch und Selbstevaluation	23
5. Literaturverzeichnis	24

1. Einleitung

Wenn Teilnehmende den Eindruck haben, keine Fortschritte zu machen oder wenn sie mit ihren Lernfortschritten unzufrieden sind, haben Sie im Unterricht nur begrenzte Möglichkeiten dieser Wahrnehmung entgegenzusteuern. Gleichzeitig gibt es in der Regel ein Bedürfnis nach Austausch über das eigene Lernen, das wir in einer individuellen Lernberatung nutzen können, um die Teilnehmenden auf ihre eigenen Fähigkeiten und neue Strategien aufmerksam zu machen.

In diesem Kapitel lernen Sie, wie Sie den Lernprozess Ihrer Teilnehmenden durch individuelle Beratung 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. Ziel dieses Studententextes ist es, Sie mit den Techniken und Materialien einer Lernberatung vertraut zu machen und Sie in die Lage zu versetzen, das vorliegende Konzept an die Bedingungen Ihrer Teilnehmenden anzupassen und sie in Einzelgesprächen zu fördern. Dazu werden Sie erfahren, welche Grundsätze, Elemente und Techniken der klassischen Sprachlernberatung sich auf die Beratung von Alphabetisierungskursteilnehmenden übertragen lassen. Da Lernberatung in entscheidendem Maße von der Qualität der Gesprächsführung abhängt, möchte ich Ihnen auch einen Überblick über die wichtigsten Gesprächstechniken geben. Außerdem sollen Sie einen möglichen Beratungsablauf und diagnostische Möglichkeiten und Materialien zur Förderung und Reflexion von Sprachlernstrategien kennenlernen.

2. Was ist Lernberatung?

Um Ihnen eine bessere Vorstellung davon zu geben, wie eine individuelle Förderung der Ressourcen von Lernenden in Ihren Kursen aussehen kann, möchte ich zunächst auf die Ursprünge der Sprachlernberatung eingehen. Die ersten Bemühungen in diesem Feld wurden von Grit Mehlhorn und Karin Kleppin unternommen. Die Autorinnen haben Sprachlernberatungen mit akademischen Lernenden durchgeführt und zahlreiche Publikationen hervorgebracht, die ich an dieser Stelle als weiterführende Literatur nahelegen möchte. 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 es sich durch die Gegebenheiten nicht vermeiden 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 bei der Entwicklung ihrer Lernerautonomie zu unterstützen, lässt sich besonders leicht begründen vor dem Hintergrund der Annahme, dass 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, tragen 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 oft 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 konnten wir u.a. bei Teilnehmenden der Leipziger Lernberatung feststellen:

- Skelettschreibweise (z.B. Flm statt Film)/Einfügen von Sprossvokalen (z.B. Filim statt Film);
- Sprechangst
- Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten
- Memorierungsschwierigkeiten
- Sinnentnahme gelingt nicht
- Probleme bei der phonologischen Bewusstheit
- Probleme bei der Laut-/Silbensynthese
- Selbstwirksamkeit wird als gering wahrgenommen
- ungefestigte Phonem-Graphem-Korrespondenzen

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 werden, sollten in der Lernberatung nicht weiterführend besprochen werden, es sei denn, Teilnehmende sprechen Sie explizit an. Wenn es dazu kommt, sollten Sie unbedingt auf professionelle Hilfe verweisen.

Hinsichtlich der Einschätzung der Bedingungen von Lernschwierigkeiten ist unbedingt darauf zu achten, dass unsere diagnostischen Möglichkeiten sehr beschränkt sind. Unser stärkstes Instrument zur Ursachenanalyse ist das Gespräch.

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.

Das Strategieinventar erweitern

Eine Möglichkeit der Intervention bei Lernschwierigkeiten ist die Förderung der Lernstrategien. Unterschieden werden in der Regel kognitive, metakognitive sowie soziale und affektive Strategien. Die Beispiele in unten stehender Tabelle stammen aus der Lernberatungspraxis mit Zweitschriftlernenden.

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

Kognitive Strategien	Metakognitive Strategien	Soziale und affektive Strategien
Üben/Wiederholen	Individuelle Sprachlernziele bestimmen	Motivationskontrolle
Vokabelheft/individuelle Sichtwortschatzlisten führen	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

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, innerhalb der Lernberatung einzelne Phasen für ein Strategietraining zu nutzen und neue Lernwege anzubahnen. Hierbei geht es darum, das Strategieinventar der Beratungssuchenden zu erweitern und sie in die Lage zu versetzen, aus einem Strategiepools zu wählen. Wichtig ist es, zu beachten, dass Lernende bestimmte Präferenzen haben. Die 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 Beratungssuchenden 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 können Sie 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 sein oder Skalen, mit deren Hilfe Bewertungen vorgenommen werden können.

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 direktive) 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. Mehr dazu erfahren Sie im Abschnitt 2.3 Prinzipien der Lernberatung/ Möglichst wenig Steuerung.

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 Ihrer 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 ein Lernender bereits ist und welche Sprachkenntnisse er hat. Grundsätzlich gilt für die Durchführung der Lernberatungen: so wenig Steuerung wie möglich, aber so viel wie nötig.

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

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

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, 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 die synthetischen Fähigkeiten der einzelnen Lerner 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 darin 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 grundlegend 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 dem Teilnehmenden möglicherweise unbekannt sind. Beispielsweise könnte es vorkommen, dass Sie von „Zielen“ oder „Strategie“ sprechen, ohne dass Ihrem Gegenüber 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 beim Lernenden in Beratungsgesprächen mit höherer Direktivität Lösungswege 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. Entscheidend ist hierbei, dass Lernberatende ein hohes Maß an Empathie aufweisen können. 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 wird also erwartet, dass Sie mit hoher Aufmerksamkeit am Gespräch teilnehmen und darüber hinaus zeigen, dass auch die Inhalte der vorangegangenen Sitzung nicht in Vergessenheit geraten sind. Mehlhorn (2006, S. 2) empfiehlt in diesem Zusammenhang Beraternotizen anzufertigen, auf die man sich im Gespräch gezielt rückbeziehen kann. So können Sie Beratungsteilnehmenden signalisieren, dass sie ernst genommen werden. Gleichmaßen ist es notwendig, Teilnehmenden eine Außenperspektive zu geben und sie zu spiegeln. Beim Spiegeln paraphrasieren Sie das Gesagte mit Ihren eigenen Worten (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 können Sie durch die Reaktion des Teilnehmenden erstens sicherstellen, dass Sie das Gesagte richtig verstanden haben. Der Perspektivwechsel hilft den Beratungssuchenden, das eigene Problem durch die Augen eines anderen zu sehen. Zweitens geben Sie ihnen die Möglichkeit die Ausführungen zu präzisieren.

Durch eine vorsichtige Interpretation (Mehlhorn, 2005, S.187) können Sie 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 Sie auf diese Weise selbstwertdienliche Kausalattributionen² (Rudolph, 2003, S. 160f; Weiner, 1985, S. 549) provozieren, den Lernenden also in die Lage bringen, sein 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 (dies nennt man 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 können Sie mit der Technik des Spiegels arbeiten oder sich über Fragen der Ursachenzuschreibung annähern:

- 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), Beratungssuchende 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 also Teilnehmende sich das Ziel setzen, einen Führerschein zu machen, so ist dies für viele Lernende ein sehr weit entferntes Ziel. Hier empfiehlt es sich, 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 entscheiden wir, was als erstes gelernt werden müsste.
- Die Theorieprüfung scheint mir ein schwieriges Ziel. Sie sagten vorhin, dass Sie im Moment die öffentlichen 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.

² Grundlegend ist es ein Streben des Menschen, sich Ursachen für bestimmte eingetretene Ereignisse zu erklären. Unter Kausalattribution verstehen wir eben diese Ursachenzuschreibung. Lehrbücher der Motivationspsychologie (z.B. Rudolph 2003) sind in der Regel ausgezeichnet geeignet, um sich einen Überblick über diese für den Unterricht sehr relevanten Theorien zu holen.

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 sowohl genutzt werden, um neue Themen zu erschließen und die Reflexion z.B. über Lernprozesse anzuregen. Sie können aber gegebenenfalls auch nachfragen, wenn Sie mehr Informationen benötigen, um die Person zu beraten. Gleichmaßen besteht die Gefahr, dass Gespräche abdriften und sich inhaltlich vom Kern der Problematik entfernen. Dies erfordert Ihre 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 natürlich zu vermeiden. In der erstsprachlichen Alphabetisierung ist eine Vermeidung indes nur dann notwendig, wenn Ihr Gegenüber Sie nicht verstehen kann.

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, sollten Sie in Betracht ziehen, Inhalte und vorzugsweise Strategien zu vermitteln und konkret am Gegenstand das eigene Lernen beispielhaft zu evaluieren.

Beispiele für eine eher direktive 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 bekommen in diesem Zusammenhang eine exponierte Rolle. In Weiterbildungen im Bereich der DaZ-Alphabetisierung wurde häufig geäußert, dass Lernende über kaum/keine metakognitiven Strategien verfügen. Die Lehrkräfte haben beobachtet, dass Lernende nicht in der Lage waren, Ziele für das eigene Lernen zu setzen, bisheriges Lernen zu reflektieren, kurz: über das eigene Lernen nachzudenken. 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 sollte aus meiner Sicht 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 wir Teilnehmende in der Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz in Bezug auf Lernen unterstützen 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 ist 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: Stellen Sie sich vor, Sie wollen den Beratungssuchenden in der Fähigkeit stärken, seinen eigenen Lernerfolg einzuschätzen. Verbal mag diese Einschätzung zunächst sehr undifferenziert ausfallen, so dass Sie sich mit Hilfe 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. Ein Beispiel für eine Einschätzungsskala finden Sie unter 4.2 in diesem Studientext.

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

Ähnlich könnten Sie vorgehen, wenn Sie beispielsweise emotionale Reaktionen auf Lernprozesse reflektieren wollen („Zuerst war ich immer wütend und dann...“). Hierbei böte es sich an, mit Stimmungsbildern³ zu arbeiten, die dann irgendwann nicht mehr notwendig erscheinen.

³ Beim Arbeiten mit Bildern als Symbol der eigenen Befindlichkeit ist übrigens nicht zu befürchten, dass dies nicht Erwachsenengerecht sei. Bei Storch 17.09.14 11:53 etwa lässt sich nachlesen, wie erfolgreich mit Bildern bei leitenden Personen im Management gearbeitet wurde. Es kommt dabei natürlich auf eine angemessene Auswahl an.

4. Lernberatungen durchführen

Die zugrundeliegenden Konzeptionen gehen von individuellen Beratungssituationen außerhalb des Unterrichts aus. Schwerpunktmäßig wird in diesem Abschnitt auch an dieser Konstellation festgehalten und der Prozess für Einzelberatungen beschrieben. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Ressourcen (Beratungsraum, Honorierung der Lernberatenden) von allen Kursträgern selbstverständlich bereitgestellt werden, ist eine Nutzung einzelner Aspekte innerhalb des Unterrichts oft die Alternative.

In der Leipziger Lernberatung in Integrationskursen mit Alphabetisierung wird folgender Ablauf bei 15 Beratungssitzungen vorgeschlagen (Markov et al., 2015).

Abbildung 1: Vorschlag für einen Ablauf der Lernberatung

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

Wie viele Beratungssitzungen stattfinden können, hängt entscheidend von den Bedingungen am Kursträger ab. Des Weiteren erfordert die Individualität des Einzelnen eine Anpassung des Ablaufs. Der hier beschriebene Vorschlag ist also in erster Linie als Orientierungshilfe zu verstehen.

Auf die Frage, wie eine Lernberatung beginnen soll, gibt es keine einfache Antwort. Nach einer kurzen Vorstellung ist es sinnvoll, Ihr Gegenüber zu fragen, ob er/sie einen bestimmten Anlass hatte, in die Beratung zu kommen, oder ob ein allgemeines Unwohlsein beim Lernen der Motor war. Wenn Sie bemerken, dass die Vorstellung von der Lernberatung noch sehr vage sind oder nicht zutreffen, sollten Sie in der ersten Sitzung auch thematisieren, was in einer Lernberatung gemacht wird und was die Beratungssuchenden erwarten können. Es ist beispielsweise wichtig, zu verdeutlichen, dass es sich nicht um Einzelunterricht oder Nachhilfe handelt. Sie werden merken, dass es nicht immer leicht ist, dieses doch eher abstrakte Konzept in einfache Worte zu fassen. Daher lohnt es sich, bereits im Vorfeld genau zu überlegen, wie sich das Angebot beschreiben lässt.

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. Für den Schrifterwerb 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. Thematisieren können Sie unter anderem:

- den bisherigen 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 gelegt werden, 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 möchte ich Ihnen den Rückgriff auf die Materialien der Handreichung „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“ nahelegen. 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).

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

Station 7



www.waxmann.com/
Lernberatung

**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“?

 Januar 2013 Monat	 Konto	 Lampe	 13.1.2014 Datum
✂	✂	✂	

Mit den Materialien sollte es gelingen, differenzierte Aussagen über den Entwicklungsstand der Fähigkeiten auf der lautlichen Ebene zu machen. Insgesamt stehen Ihnen sieben Übungstypen zur Verfügung.⁴ Im Beispiel in Abbildung 2 geht es darum, Laute zu segmentieren. Die Fragen mit den zu segmentierenden Wörtern lesen Sie entweder selbst vor oder spielen sie ab. Die Teilnehmenden sollen die einzelnen Laute der von Ihnen ausgesprochenen Wörter sagen. Die Klappkarten auf der rechten Seite liegen dem Lernenden vor und dienen der Selbstkontrolle.

Über diese Materialien können Sie einen Eindruck Stand der phonologischen Bewusstheit gewinnen und besser einschätzen, welcher Teilbereich stärker gefördert werden müsste. Die Segmentierung der Wörter in Laute stellt dabei in der Regel die schwierigste Aufgabe dar, während die Lokalisierung von Silben oder die Silbensenese auch Lernenden, die sich Anfang des Schriftspracherwerbs befinden, oft bereits gut gelingen.

4.2 Lernziele festlegen

„Für mich ist wesentliche Voraussetzung selbständigen Lernens: selbstbestimmtes Lernen“ (Kamper, 2006, S. 3). Mit diesem Zitat 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

⁴ 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.

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.

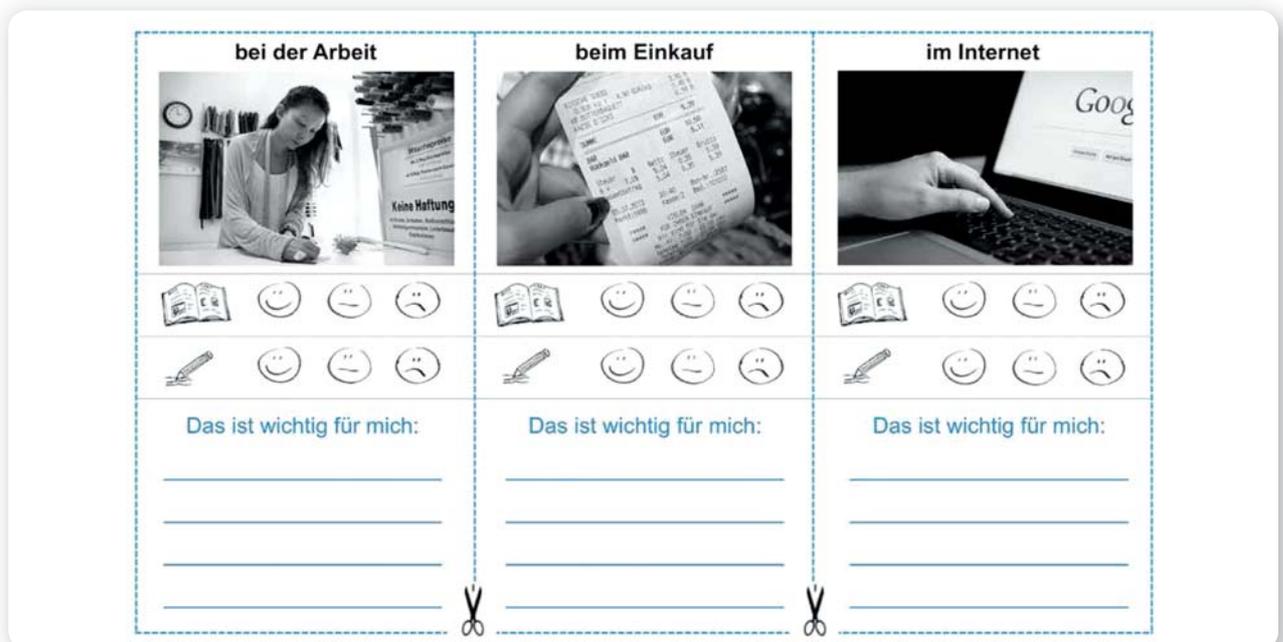
In der Alphabetisierungsliteratur wird diese Thematik bislang kaum diskutiert. Vor diesem Hintergrund ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch Materialien und Methoden zur Bewusstmachung von Handlungszielen im Zusammenhang mit Spracherwerb nur selten zu finden sind.⁵

Zur Bestimmung von Lernzielen möchte ich hier zwei Vorgehensweisen vorschlagen. Das erste Verfahren hat sich in der Einzelberatung als praktikabel erwiesen, das zweite empfiehlt sich für den Umgang mit Gruppen.

Lernzielbestimmung in der Einzelberatung

Ausgangspunkt dieses Verfahrens bildet die Annahme, dass Ziele vorrangig in Bereichen auftreten, in denen die gegenwärtigen Fähigkeiten nicht ausreichen, um das Erwünschte zu erreichen. Materialien können also in Handlungsbereiche vorsortiert werden, die bei Ihren Teilnehmenden besonders relevant erscheinen. Davon können Sie beispielsweise drei oder fünf wichtige Bereiche von den Teilnehmenden auswählen lassen. Innerhalb dieser Bereiche sollen die Beratungssuchenden dann einschätzen, wie gut sie bereits lesen und schreiben können. In einem dritten Schritt besprechen Sie, welche Handlungen genau nicht gelingen. Auf diese Weise grenzen Sie die Ziele ein und ermöglichen eine Besprechung nach der ausgeführten Handlung: Wurde das Ziel erreicht? Wie haben Sie das geschafft? Haben Sie Hilfe gehabt? Welches Ziel ist Ihnen als nächstes wichtig?

Abbildung 3: Materialien zur Lernzielbestimmung aus „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“



In der Abbildung sehen Sie Materialien, die Sie für die Bestimmung von Handlungszielen innerhalb der Einzelberatung einsetzen können.

⁵ Eine Ausnahme stellt das Alphaportfolio (Feldmeier, 2011) dar.

Lernzielbestimmung in Gruppen

Falls die Lernberatung in Gruppen stattfindet, empfehle ich folgendes Vorgehen:

1. Zur Selbsteinschätzung der schriftsprachlichen Fähigkeiten in relevanten Handlungsbereichen sollen die Teilnehmenden Ihrer Gruppe überlegen, wo sie bereits lesen/schreiben. Für die Handlungsbereiche bringen Sie Bilder („zu Hause“, „in der Schule“, „am Arbeitsplatz“ usw.) an der Tafel/dem Whiteboard an. Die Lernenden in Ihrer Gruppe sollen den jeweiligen Bereich mit einem Punkt versehen. In Gesprächen können Sie nach Beispielen für die Bereiche fragen.
2. Zur Ermittlung der für Ihre Teilnehmenden relevanten Handlungsbereiche fragen Sie nach, wo sie in Zukunft lesen/schreiben/agieren wollen. Dafür sollen die Teilnehmenden Punkte einer anderen Farbe nutzen.
3. Um konkrete Ziele zu bestimmen, ist die Aufteilung in kleinere Gruppen ratsam. Die Teilnehmenden sollen dann diskutieren, welche Ziele sie genau haben. Lernende, die bereits besser schreiben können, notieren die Ergebnisse für die spätere Auswertung. Bei der Bestimmung der Teilhandlungen ist ihr Beraterisches Zutun am Anfang sehr gefragt.

Bei der Bestimmung der Handlungsziele ist generell zu beachten, dass diese nicht sehr stabil sind. 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. Auf der einen Seite ist davon abzuraten, auf ein bereits gesetztes Ziel zu beharren, auf der anderen Seite darf nicht jeder neuen Idee nachgegeben werden. Es ist sinnvoll, Teilnehmende an ein bestehendes Ziel zu erinnern, insbesondere, wenn dessen Wiederkehr abzusehen ist. Die Empfehlung sollte sein, das laufende „Projekt“ zu beenden und danach das neue Ziel in den Blick zu nehmen. Wenn aber ein Vorhaben für den Beratungssuchenden vollständig an Bedeutung verloren hat, ergibt es keinen Sinn, weiter daran zu arbeiten. Hier ist mit gesundem Menschenverstand gemeinsam abzuwägen.

4.3 Lernstrategien vermitteln

Die *Strategievermittlung*⁶ 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 des Unterrichts steht und Strategien eher „nebenbei“ erworben werden. Das bietet sich insbesondere im Unterricht an und sollte dort häufiger vorkommen als eine direkte Vermittlung. 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:

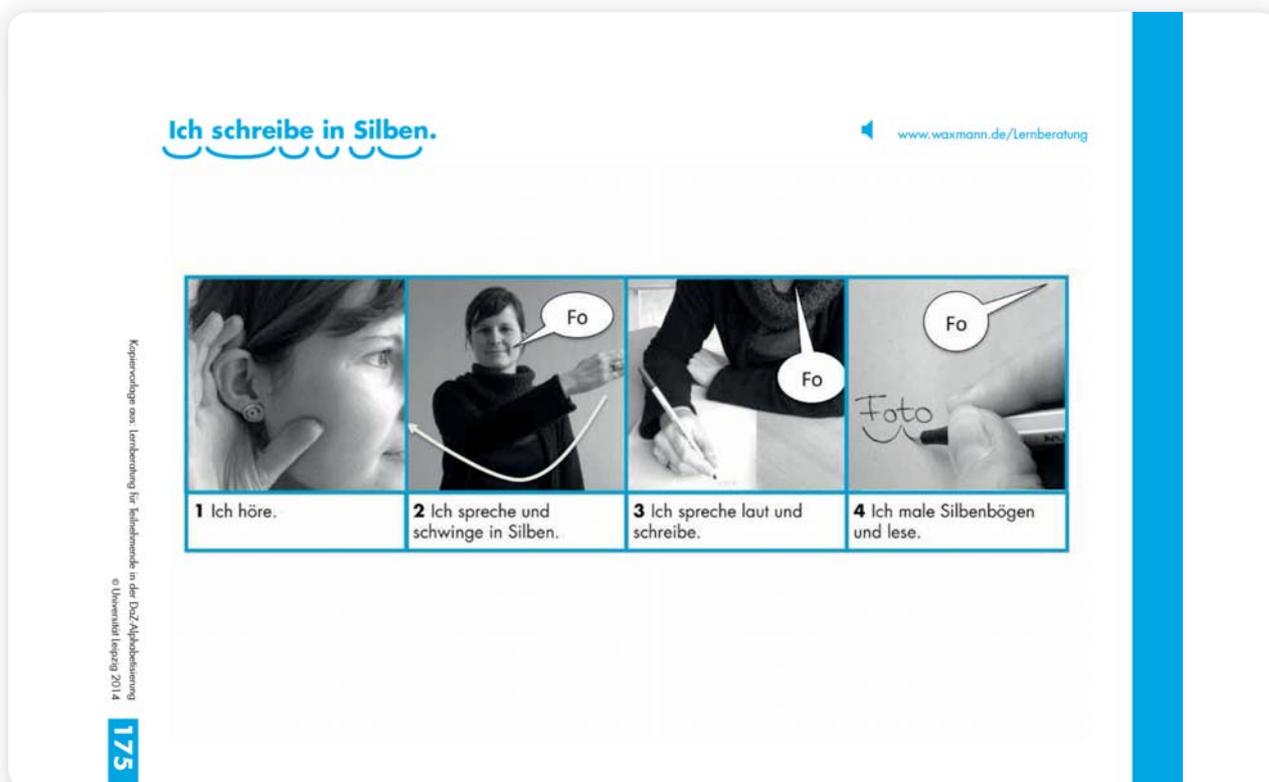
6 Abweichend von dem hier zugrundeliegenden Strategiebegriff versteht Kamper (2006) Strategie als Problemlösung. Die Förderung dieser Kompetenz ist im Zusammenhang mit Grundbildung sehr sinnvoll, bedarf m.E. jedoch eines speziellen Trainings, das mit einer Lernberatung nicht zu vereinen ist. Kamper (1997:54) 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/WennLesenUndSchreiben.../lernstrategien.pdf>.

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 Mitklopfen von Silben mit den Fingerspitzen vor dem Aufschreiben (Silbensegmentierung).
- *Einsatz von Lehrwerken.*
- Schreiben von *Lerntagebüchern* bei fortgeschritteneren Lernenden. Es lohnt sich, hierfür Vorlagen zu erstellen, die das Schreiben von ganz einfachen Notizen ermöglichen. Die Lernenden können auf diese Weise ihre Aktivitäten und Anstrengungen dokumentieren. 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 erfordern gewiss auch der gelegentlichen Erinnerung. Sie können den Einsatz begünstigen, indem Sie das gemeinsame Auswerten des Lerntagebuchs zu einem Ritual jeder Lernberatungssitzung machen.
- *Verwendung des Lernportfolios* (Feldmeier, 2011)
- *Strategieplakate* zur Visualisierung und als Erinnerungstütze.

Abbildung 4: Materialien zur Strategievermittlung aus: „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“: Strategieplakat für das rhythmische Syllabieren nach Reuter-Liehr (2008:120).



Auf dem abgebildeten Plakat sehen Sie die in Teilhandlungen zerlegte Lernstrategie des rhythmischen Syllabierens nach Reuter-Liehr (2008, S. 120). 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 Sie 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. Beim rhythmischen Syllabieren könnten Sie eine Auswahl an geeigneten (möglichst lautgetreuen) Wörtern, die dem Handlungsziel des Teilnehmenden entsprechen, auflisten. In der Kopfzeile des Übungsblattes können Sie zur Erinnerung Symbole für die einzelnen Handlungsschritte zeichnen/kleben. Am Anfang machen Sie die Übung gemeinsam, später sagen Sie nur noch die zu schreibenden Worte an und weisen auf die Handlungsschritte hin. Zuletzt führen die Teilnehmenden die Strategie selbst aus. Sie werden sehen, dass Lernende die Verwendung an ihre Gewohnheiten anpassen und zum Beispiel einzelne Handlungsschritte durch andere ersetzen (z.B. Silben klopfen statt sie zu schwingen). Sofern diese Adaptionen dem Strategieziel nicht entgegenwirken, sind Interpretationen durchaus zu begrüßen und als Zeichen der Eigenständigkeit zu werten.

Wenn Sie die Lernenden veranlassen können, die Strategie außerhalb der Lernberatung zu erproben, ist dies sehr sinnvoll. Die ersten Übungen werden Sie aber oft innerhalb der Lernberatung durchführen müssen, da nicht immer ein lernförderliches Umfeld vorausgesetzt werden kann, dass diese Übungen begleitet. Auch hier gilt: Je autonomer der Lernende ist, desto weniger Steuerung ist notwendig.

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

Abbildung 5: Materialien zur Lernzielbestimmung aus „Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung“: Strategieevaluation

Strategieevaluation



Ich nehme Lautgesten beim Lesen.

Ich mache das zu Hause. ja nein

Das hilft mir nicht. Das hilft mir ein bisschen. Das hilft mir sehr.

Ich kann das nicht. Ich kann das ein bisschen. Ich kann das sehr gut.

Ich mache das nicht weiter. Ich mache das weiter.

Kopierrechte von Lernberatung für Teilnehmende in der DaZ-Alphabetisierung © Universität Leipzig 2014

239

Mehlhorn (2005, S.204) weist darauf hin, dass es nicht sinnvoll ist, Beratungssuchenden von der Verwendung einer Strategien zu überzeugen, da die Lernstile bspw. von denen der Lernberatenden abweichen können. Für die Evaluation bedeutet das, dass die gemachten Vorschläge in den Beratungssitzungen nicht zwingend angenommen werden müssen und die Teilnehmenden über eine weitere Verwendung der Strategien eigenständig entscheiden.

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 Beratungssuchenden 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 Beratungssuchende aufgefordert werden, ihren Lernerfolg, die Erreichung der Lernziele oder den Strategieeinsatz selbst einzuschätzen. Je besser dies gelingt, desto weniger Feedback des Lernberatenden ist notwendig.

Schlussbemerkung

Der Schriftspracherwerb ist für Erwachsene eine große Herausforderung und nicht selten durch Frustration begleitet. Die Lernfortschritte sind 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 Verbalisierungen eine ganz wesentliche Bewusstwerdung einsetzt, die durch den Lernberatenden dann geschickt moderiert werden kann. Natürlich stellt das hier vorgestellte Konzept kein Allheilmittel im Umgang mit Lernschwierigkeiten dar. 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.

5. Literaturverzeichnis

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/AufsaezteTexte/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.

Online: <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.

In *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.

NOTIZEN

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

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

1. Auflage: Februar 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de



Renate Schiefer und Iris Stolz
unter Mitarbeit von Doris Nathrath und Adelgard Steindl

Modul 4:
Lernprozessbegleitung

Teil 2:
Lernprozessbegleitung



Lernprozessbegleitung

Renate Schiefer und Iris Stolz

unter Mitarbeit von Doris Nathrath und Adelgard Steindl

1. Ausgangslage	05
2. Lernprozessbegleitung als didaktisches Prinzip	07
2.1. Prozess- und Subjektorientierung	07
2.2. Rollen der Lehrenden und Lernenden	07
2.3. Lernberatung	08
2.4. Erwachsenengerechte dialogische Förderdiagnostik	09
3. Schritte der Lernprozessbegleitung	11
3.1. Anfangsphase	11
3.1.1. Erste Kontakte gestalten	11
3.1.2. Lernstände erheben	14
3.1.3. Lernziele formulieren	15
3.2. Arbeitsphase	16
3.2.1. Lernprozesse beobachten und dokumentieren	16
3.2.2. Lernreflexionen anregen	18
3.2.3. Beratungsgespräche vorbereiten und durchführen	19
3.3. Abschlussphase	20
4. Fazit	21
5. Literaturverzeichnis	22
6. Anlagen	24
6.1. Anlage 1 Persönliche Informationen	25
6.2. Anlage 2 Selbsteinschätzung	26
6.3. Anlage 3 Beobachtungen und Bemerkungen	27
6.4. Anlage 4 Lernkarte Vorderseite	28
6.5. Anlage 5 Lernkarte Rückseite	29
6.6. Anlage 6 Tagesdokumentation	30
6.7. Anlage 7 Sitzplan	31
6.8. Anlage 8 Lernberatungsgespräch	32



Liebe (zukünftige) Kolleginnen und Kollegen,

in diesem Beitrag möchten wir unsere Erfahrungen in der Gestaltung der Grundbildungsarbeit mit Ihnen teilen. Der Text soll Ihnen veranschaulichen, welche Herausforderung und Chancen für Sie und Ihre Teilnehmenden in der Grundbildungsarbeit stecken.

1. Ausgangslage

Wer erwartet Sie in Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen? Sie haben schon erfahren, dass Sie in einem Kurs auf sehr unterschiedliche Teilnehmer in Bezug auf ihre Herkunft, ihre Herkunftssprachen und -schriften, ihre Lebensumstände, ihre Biografie, ihren Bildungsstand und natürlich auch hinsichtlich ihrer Lernchancen und -möglichkeiten treffen werden.

In Ihrem Kurs sitzt neben der türkischstämmigen Mutter, die nun endlich Zeit hat, ihre Lese- und Schreibkenntnisse zu verbessern, nachdem ihre Kinder, in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen, nun aus dem Haus gehen und studieren oder eine Ausbildung machen, vielleicht eine Berberin, deren Mann kürzlich verstorben ist, und die nun zum ersten Mal in eine Schule geht, um Lesen und Schreiben zu lernen, entschlossen ihre Kinder alleine durchzubringen. Junge Männer aus Somalia und Syrien, die erst seit einigen Monaten in Deutschland gestrandet sind, noch wenig sprechen und verstehen, warten auf ihre Chance, durch Bildung zu einer Ausbildung zu kommen und den Aufstieg im fremden Land zu schaffen. Denn ihren Familien im Heimatland sind sie Hoffnungsträger und sie haben als die Stärksten und Intelligentesten das Wagnis der Flucht auf sich genommen. Und in Ihrem Kurs sieht sich endlich auch die über 50-jährige Frau, aufgewachsen in der deutschen Provinz, durch das Jobcenter vor die Herausforderung gestellt, nach Jahrzehnten das Versteckspiel aufzugeben und wieder zu lernen, was bisher nie gelungen ist und Gefühle von Angst und Scham auslöst. Sie glaubt und verkündet, Legastheniker zu sein, während der Dialekt sprechende Maurer, berufsunfähig durch einen Bandscheibenvorfall, das in der Hauptschule Gelernte vergessen hat und dessen Arbeiterhände lange keinen Stift gehalten haben.

Dieses Beispiel zeigt einen Teil der Bandbreite an Heterogenität auf, mit der Sie konfrontiert sein könnten und auf die Sie mit Ihren Lehrangeboten reagieren werden. So sieht die Kursrealität derzeit aus und daran wird sich auf absehbare Zeit nichts Grundlegendes ändern. Heterogene Gruppen sind die Regel, homogene Gruppen die Ausnahme. Dies entspricht der gesellschaftlichen Realität, in der sich im Laufe der letzten sechzig Jahre als Einwanderungsland die Grenzen zwischen Migranten und Deutschstämmigen zunehmend verwischen. Dem entspricht auch die Definition von Funktionalem Analphabetismus, die keinen Rekurs auf Ursachen wie Legasthenie, Migration oder Ähnliches macht.¹ Aus den unterschiedlichen Ursachen, durch die ein Mangel an Grundbildung im Verhältnis zu den Erfordernissen und Ansprüchen unserer Gesellschaft aufgetreten ist, ergeben sich individuell und kulturell sehr unterschiedliche Zugänge zu Bildung.

All diese Teilnehmenden kommen zu uns in die Bildungsangebote, und wir versuchen gemeinsam, Zugänge zum Lernen zu finden und Schritte im Bildungsprozess zu gehen. Sie können sich bei diesem Schaubild sicher schon ausmalen, dass ein rein curriculares Lehren hier weder den unterschiedlichen Lernständen und Lernstrategien gerecht wird noch den sehr differierenden psychosozialen und motivationalen Verfasstheiten Ihrer Teilnehmenden.

1 Buddeberg, K./Riekman, W.: Literalität und Erstsprache, S. 212: In: Grotlüschen, A./Riekman, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One-Studie, Münster/New York/München/Berlin, S. 110–225

„Erwachsenenpädagogisch perspektivreich dürfte [...] eine (lebensweltorientierte) Grundbildung sein, die sich als integrale Verknüpfung der Vermittlung kultureller Basiskompetenzen mit einem zugleich identitätsstiftenden und welterschließenden Bildungsanteil auslegt.“² Die dem transnationalen Konzept von Lebenslangem Lernen und der begleitenden internationalen Studie PIAAC³ zugrundeliegende Kompetenzorientierung ergänzend, hat (Grund-)Bildung die „Reflexion von Welt- und Selbstreferenz zum Ziel [...], nicht nur gesellschaftliche Funktionsanforderungen, sondern auch individuelle Selbstentfaltung“ und „die Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse.“⁴

Diese didaktische Herausforderung wird nur scheinbar erhöht durch den Anspruch, nachhaltige Grundbildung zu bieten, eine Balance zu finden zwischen Kompetenzvermittlung und dem „empowerment“, der Unterstützung einer Persönlichkeitsentfaltung, die dem humanistischen Bildungsbegriff mit seinem ganzheitlichen Menschenbild zugrundeliegt und von der UNESCO gefordert wird.⁵

Wir unterstützen im Bildungsprozess die Persönlichkeit, das Selbstbewusstsein der Lernenden und ihre Handlungsfähigkeit in ihrem Umfeld, denn ohne Ermutigung zum selbstständigen Weiterlernen wird gerade die Grundbildung und Alphabetisierung nicht nachhaltig sein. Es gilt, die so genannte „Pseudoalphabetisierung“ unbedingt zu vermeiden, in der die Teilnehmenden ihre Fortschritte und Kompetenzen nur im geschützten Kursraum anwenden und genießen können und außerhalb dessen in ihre gewohnte Muster von Vermeiden und Verstecken zurückfallen.⁶

2 Brödl, R.: PIAAC und die Grundbildungsarbeit. Entwicklung und Anerkennung professioneller Grundbildung, S. 31. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 21. Jahrgang, II/2014, Bielefeld, S. 30–32

3 Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012, Münster. zum Download: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-360687> zum Kompetenzbegriff siehe: Gnahn, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente (2., aktualisierte Auflage), Bielefeld

4 Felden von, H. (2005): Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen. In: Ecarus, J./Friebertshäuser, B. (Hg.): Literalität, Bildung und Biographie – Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Opladen, S. 39–52

5 siehe Artikel 26 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“, hier nachzulesen: http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html

6 Tröster, M. (Hg) (2002): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen, Bielefeld

2. Lernprozessbegleitung als didaktisches Prinzip

Um den Herausforderungen und Ansprüchen genügen zu können, sind wir also gefordert, individuelle Lernprozesse zu initiieren, zu strukturieren, zu begleiten und wenn möglich weiterführende Bildungsmotivation aufzubauen.

2.1 Prozess- und Subjektorientierung

Lernen als Prozess meint nicht nur die banale Tatsache, dass es Zeit braucht, sich Wissen oder Fertigkeiten anzueignen. Prozess ist hier als vielschichtiger Vorgang gemeint, der nicht nur linear von einem Start- zu einem Zielpunkt verläuft. Lernen als Prozess richtet den Fokus auf mehrdimensionale – inhaltlich-kognitive, strategisch-metakognitive, sozial-motivationale – Vorgänge, die sich in zyklischen Phasen bedingen und wiederholen. Es steht also das Subjekt mit seiner Lernvorgeschichte, seiner Lernmotivation und seiner aktuellen Lern- und Lebenssituation im Zentrum des Vermittlungsprozesses.

Insbesondere die Beachtung der zeitlichen Komponente bedeutet, vergangene, gegenwärtige und zukünftige (Lern-)Prozesse bei der aktuellen Aufgabenstellung mitzubeachten. „Dabei muss man zum einen von der Situation des Einzelnen und den durch sie gegebenen Bedingungen ausgehen, zu denen sich der Einzelne aktuell verhält. Dies ist die synchrone Ebene. Zum anderen wird dieses Verhalten nur verständlich, wenn man die lebensgeschichtlich erworbene Sichtweise und Handlungsmuster des Einzelnen kennt, also die diachrone Ebene einbezieht.“⁷

Das heißt für die Lernenden: Lernen verändert mich, meine Umwelt und mein Verhältnis zu ihr und meine Bewegung in ihr. Im bildungstheoretischen Kontext spricht man von Lernen als sozialem Handeln. „Der Handelnde knüpft an seine vorhandenen Erfahrungen und Bedeutungen an, ohne damit die Situation für sich so ausreichend zu erfassen, dass er sich handlungsfähig fühlt. [...] Lernen ist eine reflektierte Form alltäglichen Handelns und insofern als Handlung prinzipiell begründet. Lernhandeln basiert also auf Lernbegründungen und Prämissen, die der Lernende aus dem Möglichkeitsraum gesellschaftlicher Bedeutungen auswählt.“⁸

2.2 Rollen der Lehrenden und Lernenden

Es wird deutlich: Wir sind in der Alphabetisierung und Grundbildung nicht nur als Lehrende tätig, sondern auch als begleitende Beobachter und Beratende. Wir arbeiten als Lernbegleiter in einem Wechselspiel von Lehren, Begleiten und Beraten.



7 Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg, S. 85. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 81–92

8 Ludwig, J. (2012): Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung, S.24f. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 18–42

Als Lehrende wählen wir passenden Lernstoff aus und bereiten ihn zielgruppengerecht lebenswelt- und biografieorientiert auf, als begleitende Beobachter verfolgen wir aufmerksam die Lernprozesse und notieren unsere Wahrnehmungen, in unserer Rolle als Beratende geben wir unsere Beobachtungen weiter und reflektieren gemeinsam mit den Lernenden den Lernfortschritt. Wesentliche Elemente der Lernprozessbegleitung sind deshalb Beobachtung und dialogische Reflexion von Lernfortschritten und -schwierigkeiten sowie die Festlegung der nächsten Lernschritte und -maßnahmen.

Dies beginnt mit dem ersten Kennenlernen der Teilnehmenden, der Erhebung der individuellen Lernvoraussetzungen und -ziele und geht dann zyklisch in einen Prozess von der Auswahl geeigneter Lernangebote, deren Bearbeitung und gemeinsamer Bewertung und Reflexion der Aufgaben bis hin zum Abschluss des Lernprozesses am Ende eines Kurses. Es wäre allerdings irreführend, sich die Interaktionen in den einzelnen Rollen als inhaltlich und zeitlich immer klar voneinander getrennt vorzustellen. In aller Regel wechseln sich Lehren, Beraten und Begleiten in kleinen Einheiten ab oder überlappen sich, nur idealtypisch sind es einzelne Blöcke.

Aber nicht nur die Rolle der Lehrenden, auch die der Lernenden wird sich in solchen Settings ändern. Das oben beschriebene moderne, oft mühsam erarbeitete Rollenverständnis des Kursleiters wird auch auf Widerstände von Seiten der Teilnehmenden stoßen.

Denn die institutionelle Bildung, die Teilnehmende hierzulande durchlaufen haben, setzt nicht auf expansive Begründungszusammenhänge, sondern auf defensive⁹, das heißt, Lernende lernen, um Sanktionen zu vermeiden, nicht aus innerem Antrieb. Dies gilt für schulische wie berufsqualifizierende Strukturen und dies gilt in noch verstärktem Maße für Teilnehmende aus anderen Ländern.

K., eine Lehrerin aus der Ukraine, sitzt stets erwartungsvoll am Tisch und blickt selbstbewusst und ein bisschen herausfordernd in die Runde. „Na, Frau D., was machen Sie heute mit uns?“ Auf den Vorschlag, ihre Arbeitsmaterialien aus dem Schrank zu nehmen und daran wie vereinbart weiter zu arbeiten, reagiert sie ärgertlich: „Sie sind die Lehrerin. Sie müssen sagen, was wir machen sollen.“

2.3 Lernberatung

In der Lernberatung gilt es nicht nur, die soziale Bedingtheit der Lernbiographie, die Vergangenheit und Gegenwart in die Reflexion miteinzubeziehen, sondern die gewählten Lerninhalte und -ziele in ihrer biographisch-sozialen Bedeutung wahrzunehmen und für die Lernmotivation und -beständigkeit zu nutzen. „Lernberatung [ist zu verstehen] als Rekonstruktion von Lernbegründungen“¹⁰ und gerade in der Erwachsenenalphabetisierung als „integraler Bestandteil der Lehre“, die durch „Lernberatung als Beziehungsarbeit auf individualpsychologischer Grundlage optimiert“ wird.¹¹

Wir stellen im Beratungsgespräch fest, was an Kompetenzen vom Teilnehmenden schon erworben wurde, und ermutigen darauf aufbauend zum Weiterlernen. Wichtig ist, die jeweils persönliche Antriebsfeder zum Lernen herauszuarbeiten und daran angepasst im Dialog mit dem Lernenden individuelle Ziele zu formulieren, diese an die Möglichkeiten des Einzelnen im Kursrahmen anzupassen. Gemeinsam mit den Lernenden werden Lernzugänge und -wege erprobt und bewertet, Lernstrategien entwickelt und angepasst.

⁹ ebd. S. 29

¹⁰ ebd. S. 33

¹¹ ebd. S. 40

Zur Beratung gehört ein Ausblick über den Kurs hinaus, um den Lernenden eine jeweilige Perspektive zu eröffnen, wo sie/er ihr/sein Ziel weiterverfolgen und welche nächsten Ziele realistisch anzusteuern sind. Lernbegleitung verzahnt Beratung mit Lehren und Beobachten.

Beobachtung

Beobachten meint aufmerksame und zielgerichtete Wahrnehmung von Personen oder Vorgängen. Diese Beobachtung erfolgt immer auch unwillkürlich und intuitiv. Zur Professionalität der Arbeit der Lernbegleiter/innen gehört, sich diese Beobachtungen bewusst zu machen, sie in die kritische Reflexion und den Dialog mit den „Beobachteten“ einzubringen und so für Lernprozesse zu nutzen. Beobachtungsgegenstände sind neben Lernstrategien, Lernverhalten und -fortschritten auch das Sozialverhalten und die motivationalen Aspekte der einzelnen lernenden Person.

Während die intuitive Beobachtung unstrukturiert ist, kann punktuell die Beobachtung vorbereitet und auf eine Person gezielt werden. Eine strukturierte Beobachtung bewusst ins Kursgeschehen einzuplanen, erhöht die Effizienz erheblich.

In der Pädagogik sollte es selbstverständlich sein, den eigenen Beobachtungen als Lernbegleiter/in keinen allgemeingültigen, quasi objektiven Status zuzuschreiben.¹² Die Beobachtungen müssen kritisch hinterfragt werden. Vor allem und zuerst, indem sie in einem Dialog mit dem Individuum diskutiert und relativiert oder geradegerückt werden. Als sehr hilfreich hat es sich erwiesen, weitere Kolleginnen und Kollegen hinzuzuziehen und die Beobachtungsergebnisse in kollegialer Beratung zu besprechen.

2.4 Erwachsenengerechte dialogische Förderdiagnostik

Richtet sich die Beobachtung auf die Lernstrategien und -inhalte, unterstützen diagnostische Instrumente Lehrende und Lernende dabei, die gesetzten Ziele und die Fortschritte auf dem Weg dorthin zu überprüfen. Die Erhebung der Lernstände erfolgt neben der Beobachtung und Selbsteinschätzung in einer Diagnostik, die aber den Beratungs- und dialogischen Grundsatz beachtet.

Gerade in der Grundbildungsarbeit stehen viele Kursleitende dem Einsatz von diagnostischen Instrumenten ablehnend gegenüber. Diagnostik wird als Test, Selektion, Prüfung und mithin als Gegensatz zu Beratung verstanden. Häufig wird die Befürchtung geäußert, Lernstandserhebung störe das unverzichtbare Vertrauensverhältnis zwischen Kursleitenden und Lernenden empfindlich und mache damit die Ergebnisse der Lernberatung zunichte. Für die Lernenden würden Erinnerungen an Scheitern und nachfolgender Ausgrenzung wach, die ihr Selbstbewusstsein weiter kränken könnten.

Dem ist zweierlei entgegenzuhalten: Erstens wollen Lerner/innen nach unserer Erfahrung ihre Fortschritte am gesetzten Ziel durchaus messen, solange keinerlei Sanktionen zu befürchten sind.

Zweitens unterscheiden wir sehr klar zwischen sozialnormorientierten Testverfahren wie der PISA-Studie oder der internationalen PIAAC-Studie oder herkömmlichen Schulklausuren, die die individuelle Leistung im Vergleich zu einer Gruppe messen und so Selektion legitimieren, und Verfahren, die auf der Folie einer Kompetenzhierarchie in der Schriftsprache messen, welche Kompetenzen schon vorhanden sind und welche erlangt werden müssen, um das in der Lernberatung gesetzte Ziel zu erreichen.¹³

¹² Reich, K. (2010): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, Weinheim und Basel
Watzlawick et al. (1982): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern/Wien

¹³ Zimper, D./Dessinger, Y. (2012): *Erwachsenengerechte Förderdiagnostik als Grundlage für Lernbegleitung*. In: Ludwig, J. (2012): *Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung*. Bielefeld, S. 41–60

Förderdiagnostik ist also individuell, kompetenzorientiert und macht geeignete Lernschritte und Fördermaßnahmen sichtbar. „Eine prozessorientierte und dialogisch angelegte Förderdiagnostik schließt die Bearbeitung von Aufgaben, die punktuell eingesetzt werden und sogar ganz ähnliche Formate aufweisen können wie bekannte Testverfahren, dennoch nicht aus. Im Gegenteil, diese können und sollen helfen, Informationen zur Beratung und Begleitung der Lernenden in ihrem Lernprozess zu gewinnen. Wichtig dabei ist, dass die Aufgaben die Möglichkeit bieten

- in den Dialog über Lernstände und Lernziele zu treten,
- bei den Lernenden die Fähigkeit zur kritischen Selbsteinschätzung eigener Arbeiten zu entwickeln,
- sowie für die Lernenden inhaltlich eine sinnvolle und ertragreiche Lernsituation darzustellen.“¹⁴

¹⁴ Rackwitz, R.-P. (2009): *Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs. Vortrag auf der Auftaktveranstaltung zur Einführung des Master Studiengangs „Alphabetisierung und Grundbildung“ an der PH Weingarten am 16.10.2009.*
<http://www2.agprim.uni-siegen.de/profess/rackwitzdialogischediagnostik.pdf>

3. Schritte der Lernprozessbegleitung

In diesem Kapitel veranschaulichen konkrete Beispiele die Phasen im Lernprozess und die sich daraus ergebenden Aufgaben für die Lernbegleitung. Lernprozessbegleitung erfolgt in drei großen und mehreren kleinen Phasen. In der ersten Phase, der Anfangsphase, wird der Kontakt mit dem Individuum aufgebaut, es werden die Motivation und die Zielsetzungen zur Teilnahme an der Maßnahme besprochen, der Lernstand und die Lernvoraussetzungen erhoben und erste Maßnahmen in die Praxis umgesetzt und reflektiert. In der zweiten Phase, der Arbeitsphase, findet ein Kreislauf von Lernen und Reflektieren statt. Im Sinne dialogischer Förderdiagnostik wird der eigene Lernweg ermittelt und besprochen. Ziele werden umgesetzt und angepasst. In der Abschlussphase, der dritten Phase, wird der Lernprozess abschließend reflektiert, es werden mögliche nächste Schritte angesprochen und Abschied genommen.

3.1 Anfangsphase

Im Zentrum eines jeden ersten Kennenlernens zwischen Lernendem und Lernprozessbegleitung steht der Aufbau eines guten Kontakts als Basis für die Weiterarbeit. Dies bedeutet langsam vorzugehen und mit dem Gegenüber gemeinsam nächste Schritte der Zusammenarbeit zu vereinbaren. Im pädagogischen Kontext bezeichnen wir diese Schritte auch als Kontakt und Kontrakt.

Vorbereiten können Sie sich, indem Sie überlegen, welche Informationen Sie von Ihren Teilnehmenden zur Gestaltung eines erfolgreichen Lernprozesses brauchen und wie Sie diese Informationen im Laufe des Prozesses erheben können.

Fragen Sie sich: Wer wird Ihr Bildungsangebot besuchen? Was sind die Motivationen zur Teilnahme? Wie sind die aktuellen Lebensumstände der Teilnehmenden? Welche (Bildungs-)Vorerfahrungen bringen sie mit? Welche Ziele sollen erreicht werden?

Die Fragen sind nicht auf einmal zu beantworten, sie gewinnen nach und nach an Bedeutung und helfen Ihnen, Reaktionen der Teilnehmenden zu verstehen.

Beginnen Sie mit dem Sammeln von Informationen bereits im Vorfeld der individuellen Förderung und/oder des Kurses. Informationen im Vorfeld können Sie von Vermittlungsstellen, wie zum Beispiel Jobcenter, entsendenden Unternehmen oder der Stadtteilsozialarbeit erhalten. In der Regel laufen diese Informationen bei der zuständigen Person in der Bildungseinrichtung, in der Sie ihr Angebot durchführen, zusammen und werden von dort an Sie weitergegeben. Die Qualität und Quantität der Informationen ist allerdings sehr unterschiedlich. Achtung: Sie geben eine erste Orientierung und ersetzen nicht die eigene Informationsaufnahme und -überprüfung! Häufig liegen auch keine Informationen vor, Sie starten dann einfach bei Null und verschaffen sich selbst einen ersten Eindruck.

3.1.1 Erste Kontakte gestalten

Der erste direkte Kontakt mit den Teilnehmenden findet je nach Grundbildungsangebot in unterschiedlichen Situationen statt. Häufig ist es eine Gruppensituation, in der einzelne Teilnehmende zum ersten Mal zusammenkommen und einen Kurs beginnen. Immer häufiger sind es auch offene, niedrigschwellige Lernangebote, eine Lernwerkstatt oder ein Lerncafé, in dem jederzeit neue Personen hinzukommen können. Vorwiegend in größeren Einrichtungen mit einem breiteren Angebot gibt es weitere individuelle Erstberatungen, in der Lernbedarfe und passende Angebote gemeinsam mit den potenziellen Teilnehmenden ermittelt werden. Je nach Setting unterscheiden sich die Möglichkeiten zur Gestaltung des Erstkontakts.

Findet Ihr erster Kontakt in einem Einzelgespräch im Rahmen einer Erstberatung oder bei der Aufnahme in ein offenes Angebot statt, dann vergewissern Sie sich zuerst über den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen. Häufig dauert ein Erstgespräch etwa 30 Minuten, ein Aufnahmegespräch in einem offenen Angebot 10 Minuten. Sorgen Sie in beiden Fällen für eine gute, ruhige Atmosphäre mit möglichst wenigen Störungen.

Das erste Gespräch ist für die zukünftigen Lernenden meist sehr aufregend. Menschen mit schwierigen Lernerfahrungen und/oder schlechten Sprachkenntnissen sind oft gehemmt, und es dauert einige Zeit, bis Sie eine Kommunikation herstellen können. Denken Sie dabei nicht nur an verbale Kommunikation, auch Blickkontakt, Mimik, Gestik und Körperhaltung geben Ihnen Informationen über Ihr Gegenüber. Tasten Sie sich langsam vor und suchen Sie Punkte, an denen Sie gegebenenfalls auch beim nächsten Gespräch anknüpfen können. Ihre Zielsetzung ist es, den Menschen mit Grundbildungsbedarf zur Teilnahme an einem Lernangebot zu gewinnen, die Schwellenangst zu mindern und Orientierung für den nächsten, möglicherweise auch recht kleinen Schritt, zu geben.

Persönliche Informationen

Wie heißen Sie?
 Familienname: _____ Vorname: _____

Wo wohnen Sie?
 Straße: _____ Ort: _____

Wie ist Ihre Telefonnummer? _____

Für Lernende mit Migrationshintergrund:
 Aus welchem Land kommen Sie? _____

Welche Sprache sprechen Sie zu Hause mit den Eltern, Kindern, Freunden ...? _____

Wie lange sind Sie schon in Deutschland? _____

Nebenstehend finden Sie den Dokumentationsbogen „Persönliche Informationen“ als Anregung und Beispiel, den sie ausfüllen und gegebenenfalls ergänzen, falls Sie schon Einträge vornehmen konnten. Bleiben Felder leer, ist dies kein Problem, sondern manchmal auch eine Aussage, die uns weiterhelfen kann.

Lassen Sie sich durch die Vorlage bitte nicht verleiten, die einzelnen Informationen schematisch abzufragen. Solche „Interviews“ erinnern die Teilnehmenden an die vielen Behördengänge, in denen sie sich häufig unter Druck gesetzt und gegängelt fühlten. Hier soll unbedingt das Gespräch auf Augenhöhe nicht durch Dokumentation gestört werden. Hilfreich war

Anlage 1: Persönliche Informationen

in unserer Praxis, den Dokumentationsbogen erst gegen Ende des Gespräches zur Hand zu nehmen, die Person zu bitten, die einzelnen Punkte noch einmal gemeinsam zu rekapitulieren und niederzuschreiben, um sie im folgenden Lernprozess nicht aus den Augen zu verlieren.

Wenn Sie es für angebracht halten, können Sie die Teilnehmenden auch bitten, den Bogen zumindest in Teilen selbst auszufüllen. So gewinnen Sie schon einen ersten Eindruck von den Schriftkompetenzen, können beobachten, wie die Stifthaltung und Schriftführung ist. Dieser erste Ansatzpunkt erleichtert später die Auswahl der diagnostischen Instrumente.

Der Vereinbarungscharakter wird noch durch die beiden Unterschriften unterstrichen.

Praxisbericht aus einem Kurs

„Mein erster Kontakt mit den Teilnehmenden findet im Kurs statt. Ich habe eine Teilnehmerliste und weiß in der Regel das Alter der Teilnehmenden und die Nationalität. Informationen über den Lernstand sind meist nicht vorhanden. Aus dem Alter und der Nationalität kann ich erste Vermutungen anstellen. Bei Menschen mit Migrationshintergrund stelle ich mich auf zusätzliche Sprachproblematiken ein, bei Menschen mit deutscher Nationalität vermute ich schwierige, negative Lernerfahrungen im Vorfeld. Ich achte darauf, dass ich einen kurzen persönlichen Kontakt herstelle, bevor ich sie alle gemeinsam in der Gruppe begrüße. Dies geschieht, indem ich nach dem Namen frage und sie auf meiner Teilnahmeliste abhake, dabei sammle ich schon erste Informationen darüber, ob Kommunikation leicht herzustellen ist, ob die einzelne Person sehr aufgeregt ist, ob sie Schwierigkeiten hat, sich zu artikulieren, ob sie vielleicht nicht freiwillig hier ist und einiges mehr. Anschließend begrüße ich die Gruppe, stelle mich vor und erkläre in einfachen Worten,

wie wir gemeinsam arbeiten wollen. Dabei mache ich deutlich, dass wir ein gemeinsames Ziel haben, sei es einfach, besser lesen und schreiben zu können oder auch ein bestimmtes Abschlussziel zu erreichen, dass aber jede/jeder an einem anderen Punkt beginnt und wir langsam zusammenwachsen werden. Damit versuche ich, Raum für jeden zu schaffen. Im nächsten Schritt beginnt das Kennenlernen innerhalb der Gruppe. Die Gruppe ist wichtig, denn hier sehen die Teilnehmenden, dass sie nicht allein sind, sondern dass es noch andere gibt, die lernen wollen/müssen. Ich lege erste Übungen so an, dass sie miteinander in Kontakt kommen können. Mein Ziel ist es, dass sie sich willkommen fühlen, Ängste abbauen und sich für den weiteren Prozess öffnen. Ich beobachte aktiv, wie die Teilnehmenden sich einbringen, wie sie Kontakt untereinander aufnehmen und wie sie erste kleine Aufgaben angehen. Eine gezielte Lernstandserhebung mache ich in der ersten Kurseinheit nicht. Der Einstieg ist gelungen, wenn die Teilnehmenden sich aktiv beteiligen, etwas von sich erzählen und erste Kontakte zu anderen aufgenommen haben. Ab dem zweiten Kurstag beginne ich mit Lernstandserhebungen und kurzen Einzelgesprächen innerhalb des Unterrichts, wenn Einzelarbeitsphasen sind. Ich mache deutlich, dass ich die Gruppe als Gruppe sehe und auch jede individuelle Persönlichkeit. Die kurzen Einzelgespräche werden nach und nach zu einer selbstverständlichen Einheit an jedem Kurstag.“

Häufig hören wir aus der Praxis, dass es schwierig oder gar unmöglich ist, Einzelgespräche zu führen. Lassen Sie sich nicht entmutigen, probieren Sie es aus. Es braucht gar nicht so viel Raum und Zeit, wie oft gedacht wird. Oft reichen 5–10 Minuten aus. Die Teilnehmenden erleben es als wertschätzend und motivierend, es gibt ihnen Orientierung und ermöglicht (nach und nach) mehr Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Im Rahmen regelmäßig angewandter binnendifferenzierender Methoden wie beispielsweise dem Arbeiten an Stationen können Einzelgespräche in der Routine des Kurses ihren Platz finden.

Praxisbericht aus einer Lernwerkstatt

„Wir sind ein niedrigschwelliges Stadtteilangebot. Zu uns kann jeder/jede Bewohner/in des Stadtteils kommen und kostenlos an einer Lernwerkstatt teilnehmen. Wir verfügen über einen Raum mit einem Schrank voller unterschiedlicher Lernmaterialien und Spiele, vier PC-Arbeitsplätzen mit unterschiedlichen Lernprogrammen und Internetzugang. Die Lernenden bestimmen die Themen, es geht um Schriftspracherwerb, Spracherwerb, Mathematik, Umgang mit dem Computer, Erstellung von Bewerbungsunterlagen und vieles mehr. Wir sind immer zu zweit in der Lernwerkstatt und es kommen meist zwischen 6 und 15 Lernende. Da es ein offenes Angebot ist, ist nur wenig planbar.

An einem Termin können einer oder mehrere neue Besucher/innen auftauchen oder auch keine. Wenn neue Personen kommen, begrüßen wir sie ebenso wie alle anderen Lernenden freundlich. Bereits beim Eintreten in die Lernwerkstatt gibt es erste Eindrücke, und wir entscheiden spontan, ob wir den Neuling mit an einen Gruppentisch bitten oder erst ein kurzes individuelles Gespräch mit ihm führen. In beiden Fällen fragen wir nach dem Namen und wie er/sie zu uns in die Lernwerkstatt gekommen ist und ob er/sie ein besonderes Anliegen hat. Neulinge können sich den Ablauf in der Lernwerkstatt anschauen. Wenn es passt, bitten wir Lernende, die schon länger dabei sind, zu erklären, wie die Lernwerkstatt abläuft. Anschließend besprechen wir noch mal das individuelle Anliegen und womit an dem heutigen Termin begonnen werden kann.

Manchmal ist einfach nur das Da-Sein wichtig, das Gucken und Schauen, wie andere lernen/arbeiten, bevor sie sich selbst an etwas herantrauen. Manchmal werden erste Arbeitsblätter oder Computerprogramme versucht. Es ist sehr unterschiedlich. Wir beobachten die Neulinge, sind ansprechbar und sprechen auch aktiv an. Gegen Ende der Werkstattzeit fragen wir, wie es ihnen gefällt und ob sie sich vorstellen können wiederzukommen. Wenn ja, legen wir gemeinsam mit ihnen eine Lernkarte an und richten ihnen durch einen Hängeordner mit ihrem Namen ein eigenes Portfolio ein. Erfolgreich gestartet ist der Prozess, wenn die Person wiederkommt, wir nach und nach mehr voneinander erfahren und so möglicherweise in geeignete weiterführende Maßnahmen vermitteln können.“

Praxisbericht aus einer Eingangsberatung

„Ich bin bei uns in der Einrichtung für die Eingangsberatung zuständig mit dem Ziel, Teilnehmende in die richtigen Kurse zu vermitteln. Meist hat es vor dem Treffen schon ein Telefonat zur Terminvereinbarung gegeben, so weiß ich schon den Namen und verfüge über andere kleine Informationen. Zum Beispiel ob die Person selbst oder jemand für sie angerufen hat, manchmal jemand aus der Familie oder auch das Jobcenter. Ich mache mir dann einen kleinen Vermerk. Im Gespräch selbst versuche ich, guten Kontakt herzustellen, ich beginne damit, mich vorzustellen und schaue dann, ob und wie sich ein Gespräch zum Thema Lernen, den individuellen Wünschen und Zielen, den Vorerfahrungen und der Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme entwickeln lässt. In der verbalen und non-verbalen Kommunikation erfahre ich bereits einiges über mein Gegenüber: Körperhaltung, Blickkontakt, Sprachkompetenz. Je nachdem, wie sich das Gespräch entwickelt, gehe ich dazu über, nach Vorkenntnissen in der Schriftsprache zu fragen oder sie einfach zu erproben.“

Zum Beispiel bitte ich meine/n Gesprächspartner/in, für meine Unterlagen den Namen und gegebenenfalls auch Adresse auf einen Anmeldebogen zu schreiben. Hier kann ich die Stifthaltung und das flüssige Schreiben beobachten. Ausgehend davon suche ich Arbeitsblätter aus, von denen ich denke, dass die Person sie lösen kann und beobachte sie dabei und gebe, wenn nötig, auch Hilfestellung. Ich halte einen Ordner mit Arbeitsblättern zu den verschiedenen Niveaustufen des Schriftspracherwerbs vor, so kann ich immer schnell reagieren und ein passendes Übungsblatt aussuchen.

Eine fundierte Diagnostik ist in der kurzen Zeit nicht möglich. Dies kann später geschehen. Wichtig ist mir, dass wir in Kontakt bleiben und die/der Ratsuchende nicht abgeschreckt wird. Nach meinen Informationen und meinem Eindruck schlage ich ein Kursangebot vor und kläre mit jedem Ratsuchenden, ob der Vorschlag und Termin passt und ob die Anfahrt möglich ist. Das Gespräch war dann erfolgreich, wenn wir eine Vereinbarung treffen konnten und die Person zum nächsten Kurstermin erscheint. Meine Notizen und gegebenenfalls Arbeitsblätter, die im Gespräch entstanden sind, gebe ich an die Kursleitungen weiter.“

3.1.2 Lernstände erheben

Sich ein Bild von den bereits vorhandenen Kompetenzen und den Lernbedarfen jedes Teilnehmenden zu machen, ist für Ihre Lehrplanung unerlässlich. Sie brauchen eine Einschätzung zu Beginn des Lernprozesses und im weiteren Verlauf. Wir raten zu Lernstandserhebungen in der Anfangsphase und vor der Abschlussphase. Es werden immer dann weitere diagnostische Einheiten dazukommen, wenn eine Zielkorrektur nötig wird, eine Lernkrise das gesetzte Ziel als nicht passend anzeigt oder ein Ziel erreicht wurde.

Lernstandserhebungen müssen nicht in einer Lernsitzung abgeschlossen werden, sondern können sich über mehrere Einheiten erstrecken und integrativer Teil des Unterrichts sein. Regen Sie die Teilnehmenden an, die Testbögen während des Lernens auch als Arbeitsblätter zu nutzen.

Zur Ermittlung des Lernstandes sind in den letzten Jahren mehrere Diagnoseinstrumente für den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung entwickelt worden. Es liegen bereits Instrumente zur Ermittlung von Kompetenzen in den Bereichen Schreiben, Lesen, Sprechen, mathematisches Grundwissen und Medien in unterschiedlichen Niveaustufen und für unterschiedliche Einsatzbereiche vor, weitere Instrumente sind in

Entwicklung. Eine Übersicht über bereits veröffentlichte Instrumente und zahlreiche Materialien finden Sie in der Produktdatenbank vom Alfabund¹⁵ unter Diagnostik.

Selbsteinschätzung

Name: _____

Lesen Sie gerne? ja manchmal nein

Schreiben Sie gerne? ja manchmal nein

Anlage 2: Selbsteinschätzung

¹⁵ <http://www.alfabund.de/1741.php>

Für eine anfängliche grobe Einschätzung eignet sich der Selbsteinschätzungsbogen, der außerdem einiges über die Persönlichkeit des Lernenden verrät.

Welches der Instrumente für Ihre Zwecke passend ist oder ob Sie gegebenenfalls Instrumente kombinieren, entscheiden Sie selbst in Bezug auf Ihre Situation vor Ort und Ihre Praxis. Hilfestellung für den Einsatz von gelingender Diagnostik, die Auswahl von geeigneten Verfahren sowie die Durchführung der Diagnostik finden Sie mit zahlreichen Checklisten in dem Artikel „Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik“ von Steffanie Schügl und Barbara Nienkemper.¹⁶

Tipps zur Durchführung erwachsenengerechter Lernstandserhebung:

- Vermeiden Sie die Wörter Diagnostik oder Test. Sie wecken bei vielen Teilnehmenden unangenehme Assoziationen und Erinnerungen.
- Sorgen Sie für eine angenehme Atmosphäre ohne Zeitdruck.
- Beobachten Sie die Bearbeitung der Aufgaben und bieten Sie gegebenenfalls Anleitung und Unterstützung bei den Aufgaben.
- Seien Sie empathisch.
- Arbeiten Sie kompetenzorientiert. Machen Sie bereits vorhandene Kompetenzen deutlich und nutzen Sie Fehler als positive Hinweise für nächste Lernschritte.
- Besprechen Sie das Ergebnis und mögliche nächste Lernschritte.

Beobachtungen und Bemerkungen		
Datum	Beobachtung	Bemerkung

Anlage 3: Beobachtungen und Bemerkungen

Unabhängig davon, für welche Lernstandserhebung Sie sich entscheiden: Diagnoseverfahren in der Alphabetisierung/Grundbildung sind immer förderdiagnostisch ausgerichtet. Das anfangs ermittelte Kompetenzprofil ist eine Momentaufnahme und keine Festschreibung. Ausgehend von den ersten Ergebnissen wird der weitere Lernprozess geplant, werden gemeinsame Lernziele formuliert. Dokumentieren Sie in der Lernbegleitung die Ergebnisse der Diagnostiken in ihren fortlaufenden „Beobachtungen und Bemerkungen“. Es hat sich bewährt, diesen Dokumentationsbogen auf die Rückseite des Blattes „Persönliche Informationen“ zu kopieren und für jede Person einen Schnellhefter oder Reiter im Kursordner anzulegen.

So haben Sie persönliche Informationen und Lernprozessbeobachtungen schnell zur Hand, um Sie fortlaufend zu ergänzen, zu korrigieren oder zu Rate ziehen zu können.

3.1.3 Lernziele formulieren

Zum Abschluss des Erstkontaktes besprechen Sie den aktuellen Stand und die nächsten Schritte. Dazu teilen Sie Ihre Wahrnehmungen aus der ersten Zeit mit und erfragen die des Gegenübers. Zielsetzung des Gesprächs ist es, ein gemeinsames Bild von der Ausgangslage zu erstellen. Inhaltlich kann es dabei sowohl um die Lernstandsanalyse gehen als auch weitere Wahrnehmungen die Person betreffend, zum Beispiel Pünktlichkeit, Ausstattung mit Arbeitsmaterialien wie Papier und Stifte, besondere Highlights während dieser Zeit oder auch die Rolle in der Gruppe.

¹⁶ Schügl, S./Nienkemper, B. (2012): Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik. In: Ludwig, J. (2012): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld, S.19–37

Lernkarte

Name: _____

?	✓	🖌️	😊 ?
			😊 😊 😊 ☐ ☐ ☐
			😊 😊 😊 ☐ ☐ ☐
			😊 😊 😊 ☐ ☐ ☐
			😊 😊 😊 ☐ ☐ ☐

Anlage 4: Lernkarte Vorderseite

Am Ende des Gesprächs vereinbaren Sie die nächsten (Lern-)Schritte. Auch diese können sich gemäß der individuellen Förderung auf die zukünftigen Lerninhalte beziehen als auch auf Aspekte in der (Lern-)Gruppe oder auf die persönliche Ebene. Achten Sie darauf, die nächsten Schritte überschaubar zu halten und in gutem Kontakt zu den Teilnehmenden zu sein. Treffen Sie eine Vereinbarung für den nächsten Termin, die nächsten Wochen.

In der Praxis bewährt hat sich die Dokumentation des Gesprächs auf einer Lernkarte für die Teilnehmenden und separat in der Dokumentation der Kursleitenden. Sie ist Grundlage für abschließende Lernreflexionen.

3.2 Die Arbeitsphase

Der erste Kontakt ist erfolgreich gelaufen und nun beginnt das (gemeinsame) Lernen. Sie sammeln im Verlauf immer mehr Informationen über ihre Teilnehmenden, die Ihnen helfen den Lernprozess gemeinsam positiv zu gestalten, und ergänzen Ihre Dokumentationen. Dies passiert innerhalb der Gruppe und in individuellen Lernphasen. Sie sind nun in Ihren Rollen als Lehrende/r, Beobachter/in und Berater/in gefragt.

Als Lehrkraft stellen Sie Lerninhalte, Aufgaben und Übungen bereit, die den Lernprozess der Teilnehmenden fördern und sie dem angestrebten Lernziel näher bringen. Dabei wählen Sie sowohl Gruppenaufgaben als auch Einzelaufgaben aus. Achten Sie darauf, dass die Aufgaben herausfordernd, aber zu bewältigen sind. Übrigens können Sie auch immer wieder Materialien aus den Diagnoseinstrumenten einsetzen und ganz nebenher Fortschritte testen.

3.2.1 Lernprozesse beobachten und dokumentieren

Bei der Beobachtung allgemein ist zu berücksichtigen: Ihre Beobachtungen sind subjektive Wahrnehmungen. Sie beobachten durch Ihre eigene Brille auf der Basis Ihrer eigenen biografischen Erfahrungen. Wir beobachten etwas und interpretieren es automatisch. In Testverfahren wie zum Beispiel im „hamet“, dem Handlungsorientierten Testverfahren zur Erfassung und Förderung elementarer Kompetenzen für Ausbildung und Arbeit,¹⁷ wird versucht, Beobachtung und Interpretation (bestmöglich) voneinander zu trennen. Beobachter/innen werden dafür eigens geschult und arbeiten in Gruppen mit standardisierten Beobachtungsblättern, um möglichst allgemeingültige Ergebnisse zu erzielen. In unserer täglichen Praxis ist dies nicht möglich, wir müssen und deshalb darüber bewusst sein, dass wir unsere Wahrnehmung mit subjektiver Interpretation vermischen, und unsere Wahrnehmungen überprüfen. Dies tun wir, indem wir unsere Wahrnehmung als Hypothese verstehen und mit

anderen Personen abgleichen. Mit den Beobachteten selbst und vielleicht auch mit Kolleginnen und Kollegen, die in der gleichen Gruppe unterrichten.

Sie beobachten das Kursgeschehen zu jeder Zeit, nehmen Irritationen, Störungen und positive Impulse im Kurs intuitiv wahr. Viele Lehrkräfte legen sich für jeden Kurstag einen Dokumentationsbogen an. Was ist/war für den Termin geplant? Was konnte durchgeführt werden? Eindrücke zur Gruppe, gab es besondere Auffälligkeiten?

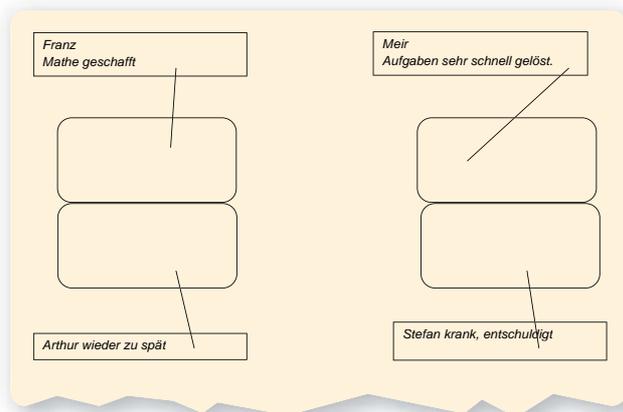
Tagesdokumentation

am: _____ Lerngruppe: _____

	TeilnehmerIn	Lernsumme / Anmerkungen

Anlage 6: Tagesdokumentation

¹⁷ BBW Waiblingen gGmbH: Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen (hamet), hier nachzulesen: <http://www.hamet.de>



Anlage 7: Sitzplan

Wir möchten Sie ermutigen, einen Schritt weiter zu gehen und Beobachtung bewusst(er) als Instrument in Ihrer Förderdiagnostik einzusetzen. Den ersten Schritt in diese Richtung machen Sie, indem Sie Ihre Beobachtungen notieren, sich während des Unterrichts Notizen machen oder sich im Anschluss an den Kurs etwas Zeit nehmen und Ihre Eindrücke aufschreiben. In Ihrem Dokumentationsbogen „Beobachtungen und Bemerkungen“ haben Sie die Möglichkeit, während des Kurses oder danach zu jedem Teilnehmenden etwas zu notieren.

Als sehr effektiv und einprägsam haben sich einfache Sitzpläne oder Mind-Map-Aufzeichnungen erwiesen, die Sie während oder nach dem Kurstag von Hand zeichnen. Sie kosten nicht viel Zeit und helfen, Lernprozesse im Verlauf besser zu verstehen und Gespräche zu planen.

*Meir hat heute die Aufgaben sehr schnell gelöst. Laura hat ihre Arbeitsmaterialien vergessen.
Arthur ist wieder zu spät gekommen. Susanne scheint bedrückt. Franz hat Mathe geschafft.
Stefan ist wieder krank, entschuldigt.*

Gehen Sie offen mit der Beobachtung um, sagen Sie den Teilnehmenden, dass Sie sich Notizen machen und dass Sie durch die Beobachtungen den Unterricht und die Zusammenarbeit verbessern möchten. Vielleicht kommt es ja auch zu Nachfragen und zu einem anschließenden Gespräch.

Ein weiterer Schritt ist die gezielte Beobachtung. Hier nehmen Sie sich bewusst vor, eine Person, eine Gruppensituation oder auch eine Interaktion zu beobachten. Anlässe für gezielte Beobachtungen können zum Beispiel sein:

*Ein Reflexionsgespräch steht an, und Sie wollen sich noch mal einen Eindruck von Lerner A machen.
Eine Teilnehmerin B hat sich in der letzten Zeit verändert, und Sie möchten sehen, wie sie in die Gruppe eingebunden ist.
Ein Lerner C beginnt eine neue, herausfordernde Aufgabe; Sie beobachten, wie er damit umgeht.
Sie lenken gezielt den Fokus auf stille, unauffällige Lernende.*

Wenn Sie gezielt beobachten möchten, passen Sie die Planung für den Kurstag so an, dass Sie sich selbst etwas zurücknehmen können und Zeit und Raum für die Beobachtung haben. Und natürlich planen Sie die einzelnen Kurselemente so, dass Sie auch Möglichkeiten haben, zu sehen, was Sie beobachten wollen. Zum Beispiel planen Sie Gruppenarbeiten, wenn Sie Interaktion in der Gruppe beobachten wollen oder längere Einzelarbeitsphasen, wenn Sie sehen möchten, wie eine einzelne Person ihre Aufgaben bewältigt.

Zu empfehlen ist auch eine externe Beobachtung. Laden Sie eine Kollegin, einen Kollegen in Ihren Kurs ein. Die freie und gezielte Beobachtung der Fachkräfte erfolgt aus einer externen Perspektive. Sie als Kursleitung bekommen Rückmeldung zu sich selbst und gleichen Ihre Wahrnehmungen zu den Teilnehmenden ab. Bieten Sie im Gegenzug sich als Beobachter/in in einem anderen Kurs an.

3.2.2 Lernreflexionen anregen

Der Abgleich der Wahrnehmungen führt uns nun in den Dialog mit den Teilnehmenden und im nächsten Schritt zur Lernberatung.

Kurze Gespräche finden während oder gegen Ende einer Lernsitzung statt. Im Zentrum des Gesprächs steht der Austausch über die Herangehensweise und die Lösungsansätze. Zielsetzung ist die Verständigung über und die Einbindung der Lernenden in den Lernprozess. Fortschritte sollen aktiv wahrgenommen werden, nächste Schritte vereinbart werden. Gefördert werden Reflexionsfähigkeit und Selbstwahrnehmung. Sie ergeben sich im Prozess oder werden bewusst initiiert.

Anlage 4: Lernkarte Vorderseite

Dies kann mit dem Einsatz der Lernkarte geschehen. Hier schreibt die/der Lernende auf, was sie/er an dem Tag gemacht hat, bewertet über Smilys, wie es ihr/ihm mit den Aufgaben/Übungen ergangen ist und überlegt, wie es in der nächsten Stunde weitergehen kann. Je nach Entwicklungsstand wird die Lernkarte selbstständig oder zusammen mit der Lehrkraft ausgefüllt. In jedem Fall findet ein kurzer Austausch statt. Wahrnehmungen werden geschildert, Verabredungen für das nächste Mal getroffen. Manche zeichnen die Karte auch gemeinsam ab. Es gibt Orientierung für beide Seiten, die Lernenden fühlen sich wahrgenommen und unterstützt, die Kursleitungen können mit den Informationen die nächste Lerneinheit vorbereiten und Lernmaterial bereitstellen.

Längere Gespräche und Reflexionsgespräche planen Sie bewusst. Sie können sie mit Lernstandserhebungen kombinieren oder auch einfach mit Hilfe der im Portfolio gesammelten Arbeitsergebnisse durchführen. Zielsetzung dieser Gespräche ist es, Lernfortschritte und individuelle Entwicklungen in Beziehung zu den individuellen Wünschen und Begründungszusammenhängen zu setzen und eine größere Etappe im Lernprozess abzuschließen.

Anlage 5: Lernkarte Rückseite

Auf der Rückseite der Lernkarte findet sich der Dokumentationsbogen für ein Reflexionsgespräch. Diese Anordnung hat den nicht zu unterschätzenden Vorteil, dass die Lernenden erinnert werden und meist von selbst auch darauf aufmerksam machen, dass ein Reflexionsgespräch ansteht, in dem die gesetzten Ziele und nächsten Schritte besprochen werden. Zur besseren Orientierung in den Arbeitsmaterialien empfiehlt es sich, die Lernkarte auf farbigem und wenn möglich festerem Papier auszudrucken. Sie wird chronologisch in die Arbeitsmaterialien im Ordner oder Schnellhefter der Lernenden abgelegt und markiert so auch die einzelnen Etappen im Lernprozess.

Gemeinsam werden die Ergebnisse eines solchen Reflexionsgesprächs auf dem Dokumentationsbogen und das eventuell geänderte Ziel auf einer neuen Lernkarte festgehalten.

F. besucht die Lernwerkstatt regelmäßig zweimal wöchentlich und dokumentiert jedes Mal mit sauberer Schrift genauestens, was er geübt und gelernt hat. Den ansehnlichen Stapel Lernkarten hält er mit einem Gummiband zusammen¹⁸ und hat ihn zur Besprechung immer griffbereit.

Lernerfahrenen Personen kann auch ein umfangreicheres Portfolio zur Verfügung gestellt werden, in dem lern- und lebensbegleitend unterschiedliche Kompetenzen und Lernprozesse dokumentiert werden.¹⁹

3.2.3 Beratungsgespräche vorbereiten und durchführen

Wir praktizieren natürlich ständig Beratung in Form von kurzen Gesprächen, die direkt im Zusammenhang mit der Bearbeitung von Aufgaben geführt werden und meist während des Kurses stattfinden. Zusätzlich brauchen wir auch intensivere, längere Beratungen. Anlässe für ausführliche Lernberatungen sind die Erstberatung, das Abschlussgespräch und natürlich immer das Vorliegen einer subjektiv erlebten Problematik.

Beratungsgespräche können bereits in der curricularen und zeitlichen Planung des Lernangebots berücksichtigt werden. Sie sind feste Elemente und didaktisches Prinzip. Beratungen in Krisen- und Konfliktsituationen sind weniger planbar, sie müssen bei Bedarf zeitnah organisiert werden.

„Ich informiere die Lerngruppe schon zu Anfang des Kurses, dass wir in der Mitte des Kurses Einzelgespräche führen werden. Je nachdem, wie der Kurs gelagert ist, fällt der Unterricht an dem Tag aus und die Lernenden kommen einzeln zu vereinbarten Terminen. In diesem Fall finden die Gespräche in unserem Gruppenraum statt. Ist es nicht möglich, den Unterricht ausfallen zu lassen, gebe ich individuelle Arbeitsaufgaben und suche für die Gespräche einen anderen Raum. Die langfristige Planung macht es möglich, dass ich mich mit Kolleginnen/en abstimme und wir die Aufsicht über die Gruppe organisieren. Ich schätze den intensiven Austausch und merke, wie gut es den Lernenden tut.“

Für die inhaltliche Vorbereitung können Sie Ihre bisherigen Beobachtungen auf dem Arbeitsblatt „Vorbereitung eines Lernberatungsgesprächs“ fokussieren.

Wir wollen uns in der Einzelberatung ein Bild davon machen, wie der aktuelle Stand ist und wie wir weiter vorgehen können, um den Kurs erfolgreich abzuschließen.

Lernberatungsgespräch	
Anlass des Gesprächs:	
Person des Teilnehmenden: (Motiv zur Teilnahme, Selbstzuschreibungen)	
Erscheinungsformen: Verhalten, Signale, Sprache etc.	

Aktivieren Sie die Lernenden, sich mitzuteilen (offene Fragen), hören Sie aufmerksam zu (aktives Zuhören) und vergewissern Sie sich, ob Sie den Lernenden richtig verstanden haben (kontrollierter Dialog). Wenn die Problematik verstanden ist, dann können Lösungswege gesucht, Impulse gesetzt und Gegenhorizonte eröffnet werden. Setzen Sie da an, wo es am hilfreichsten scheint. Versuchen Sie neue Perspektiven auf die (Lern-)Problematik zu entwickeln. Nehmen Sie dabei den Lernenden mit, bleiben Sie im Gespräch und versuchen Sie, das bestehende Verständnis des aufgetretenen Problems zu erweitern.

Anlage 8: Lernberatungsgespräch

¹⁸ hier in Form von farbigen DIN A 5-Karteikarten

¹⁹ An der Universität Münster wird zur Zeit ein „Arbeitsplatzorientiertes Alphaportfolio“ erstellt. Eine Ansichtsversion kann hier downgeloadet werden: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/portfolio_a1a2_deutsch_ansicht.pdf

Das Lernberatungskonzept VIVA²⁰ beschreibt exemplarisch den Ablauf eines Beratungsgesprächs. Die einzelnen Phasen verlaufen dabei nicht linear, sondern meist zirkulär.

1. Verstehen durch die Beratenden

Besprechen Sie die Situation, lassen Sie Ihr Gegenüber zu Wort kommen, hören Sie gut zu und erzeugen Sie ein möglichst umfassendes Bild von der Situation.

2. Impulse setzen und Gegenhorizonte eröffnen

Analysieren Sie die Situation und prüfen Sie, welche der folgenden Dimensionen am relevantesten sind.

- a) Sinnfragen: Handlungs- und Lernbegründungen zum aktuellen Lerngegenstand oder zur Kurssituation
- b) Beziehungen innerhalb der Lehr-, Lernsituation
- c) Bisheriger Lernweg
- d) Organisatorische Rahmenbedingungen im Kurs
- e) Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die in den Kurs hineinreichen

3. Verstehen durch die Ratsuchenden

Gemeinsam wird am Verständnis für das Problem gearbeitet. Zielsetzung ist, dass die Ratsuchenden das Problem verstehen und daraus im nächsten Schritt Lösungswege erarbeitet werden können.

4. Alternative Handlungsmöglichkeiten schaffen

Aus den gefundenen Erklärungen werden neue Handlungsmöglichkeiten abgeleitet, nächste Schritte vereinbart.

3.3 Abschlussphase

Die Abschlussphase beginnt im letzten Drittel einer Kursmaßnahme oder bei offenen Angeboten, wenn sich Veränderungen abzeichnen, die auf mögliche Weiterleitung in ein anderes Bildungsangebot hinweisen.

Bereiten Sie mögliche Übergänge in weiterführende Maßnahmen vor, indem Sie mit den Teilnehmenden ihren Lernfortschritt reflektieren und mögliche nächste Schritte aufzeigen. Bei offenen Lernangeboten kann es der Schritt in einen festen Kurs oder ein Nachbarschaftsangebot sein, aus einem Kurslevel in das nächste Level oder gar in eine Ausbildung.

Da Sie nicht alle Möglichkeiten kennen können, holen Sie sich Unterstützung. Laden Sie die regionale Bildungsberatung oder lokale Bildungsakteure ein oder vermitteln Sie Lernende dorthin. Für einige wird es Anschlussmaßnahmen geben, für andere nicht.

Wenn Ihr Kurs zu Ende geht, wenn jemand das Lernangebot verlässt, übergeben Sie ihr/ihm das Portfolio, betrachten Sie den Lernprozess von Anfang bis zum Ende. Wie sahen Arbeitsblätter am Anfang aus? Wie sehen sie heute aus? Machen Sie Veränderungen und Lernfortschritte deutlich, so dass auch die Lernenden sie wahrnehmen können.

Der Abschied ist wichtig. Für die Lernenden, denn sie haben eine Etappe des Weges zurückgelegt! Der Abschied ist aber ebenso bedeutsam für Sie: Ihre Rolle als Lernprozessbegleitung wird an dieser Stelle offiziell beendet. Sollte eine lernende Person erneut zu Ihnen in den Kurs kommen, so beginnt der Prozess im Rahmen des neuen Kurssettings von neuem.

20 Ludwig, J. (2012): Lernbegründungen verstehen – Lernen beraten, S. 152ff. In: Ludwig, J. (Hg.) (2012): Lernberatung und Diagnostik, Bielefeld, S. 152–180

4. Fazit

Die Arbeit in der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener ist spannend und äußerst facettenreich, was Inhalte, Methoden und Didaktik angeht. Sie hat zahlreiche Berührungspunkte mit anderen Themen wie Integration und Inklusion. Inhalte wie ökonomische Grundbildung, politische und kulturelle Grundbildung und was im angelsächsischen *food literacy* heißt machen die Bandbreite über die Vermittlung von Schriftsprache und grundlegender Mathematik hinaus deutlich.

Wir hoffen, Ihnen hier die ersten Schritte in die methodische Vielfalt der Lernbegleitung und Beratung geebnet zu haben. Probieren Sie unser Handwerkszeug aus und fühlen Sie sich frei, es Ihren Erfahrungen und Vorstellungen anzupassen. Sie werden erleben, wie Sie und Ihre Teilnehmenden immer sicherer und selbstverständlicher damit umgehen.

Wir empfehlen Ihnen für Ihre zukünftige berufliche Praxis dringend, den regelmäßigen Austausch mit Fachkräften zu suchen. Strukturierte kollegiale Beratung setzt Belastungen und Unsicherheiten, die im Laufe der Arbeit natürlicherweise auftauchen, produktiv in Erfahrungswissen um.

In einer Basisqualifizierung kann und soll nicht alles enthalten sein. Weiterbildungen zu den Themen Beratungskompetenzen und Biographiearbeit werden Ihr Können durch eine Fülle an kreativen Methoden bereichern.

Ihre Rolle und Arbeit als Lernbegleiter/in in der Grundbildung Erwachsener hat aber auch klare Grenzen. Sie können im Lernsetting keine Vermittlungsberatung in andere Bildungs- und Beratungsangebote womöglich in anderen Institutionen leisten. Für eine Vermittlungsberatung wie auch sozialpädagogische Betreuung müssen Ihre Teilnehmer/innen an Stellen geschickt werden, wo Ressourcen und Kompetenzen dafür bereitstehen. Besprechen Sie sich über die entsprechenden Rahmenbedingungen mit Ihrem Bildungsträger.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg und bereichernde Lernerlebnisse für Sie und Ihre Lernenden.

5. Literaturverzeichnis

Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Artikel 26,

hier nachzulesen: http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html

BBW Waiblingen gGmbH:

Handlungsorientierte Module zur Erfassung und Förderung beruflicher Kompetenzen (hamet),

hier nachzulesen: <http://www.hamet.de>

Brödl, R.: PIAAC und die Grundbildungsarbeit.

Entwicklung und Anerkennung professioneller Grundbildung.

In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 21. Jahrgang, II/2014, Bielefeld, S. 30–32

Buddeberg, K./Riekmann, W.:

Literalität und Erstsprache:

In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One-Studie, Münster/New York/München/Berlin, S. 110–225

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): alphabund.

Linksammlung zur Diagnostik: <http://www.alphabund.de/1741.php>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2013):

Lernberatung und Unterricht. Berichte aus der Praxis.

Download http://www.alphabund.de/_media/Praxisbroschuerebf_neu.pdf

Felden von, H. (2005):

Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen.

In: Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (Hg.): Literalität, Bildung und Biographie – Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 39–52

Fuchs-Brüninghoff, E. (2000):

Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg.

In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 81–92

Gnahn, D. (2010):

Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente, Bielefeld

Ludwig, J. (2012):

Bildungstheoretische Zugänge zu Lernen und Lernberatung. S. 24f.

In: Ludwig, J. (Hg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenenddidaktik. Bielefeld, S. 18–42

Ludwig, J. (2012):

Lernbegründungen verstehen – Lernen beraten.

In: Ludwig, J. (Hg.) (2012): Lernberatung und Diagnostik, Bielefeld, S. 152–180

Rackwitz, R.-P. (2009):

**Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs.
Vortrag auf der Auftaktveranstaltung zur Einführung des Master Studiengangs
„Alphabetisierung und Grundbildung“ an der PH Weingarten am 16.10.2009.**

Download: <http://www2.agprim.uni-siegen.de/profess/rackwitzdialogischediagnostik.pdf>

Rammstedt, B. (Hg.) (2013):

**Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich.
Ergebnisse von PIAAC 2012, Münster.**

Download: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-360687>

Reich, K. (2010):

**Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer
interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Weinheim und Basel**

Schügl, S./Nienkemper, B. (2012):

Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik.

In: Ludwig, J. (2012): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen
für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld, S.19–37

Tröster, M. (Hg.) (2002):

Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen, Bielefeld

Watzlawick et al. (1982):

Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern/Wien

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Hg.):

Arbeitsplatzorientiertes Alphaportfolio.

Download Ansichtsversion: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/germanistik/alphaportfolio/portfolio_a1a2_deutsch_ansicht.pdf

Zimper, D./Dessinger, Y. (2012):

Erwachsenengerechte Förderdiagnostik als Grundlage für Lernbegleitung.

In: Ludwig, J. (2012): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen
für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld, S. 41–60

6. Anlagen

Persönliche Informationen

Wie heißen Sie?

Familienname: _____ Vorname: _____

Wo wohnen Sie?

Straße: _____ Ort: _____

Wie ist Ihre Telefonnummer? _____

Für Lernende mit Migrationshintergrund:

Aus welchem Land kommen Sie? _____

Welche Sprache sprechen Sie zu Hause mit den Eltern, Kindern, Freunden ...? _____

Wie lange sind Sie schon in Deutschland? _____

Wo haben Sie Deutsch gelernt? _____

Haben Sie einen Integrationskurs besucht? ja nein

Sind Sie in Ihrer Heimat zur Schule gegangen? ja, _____ Jahre
nein

Wie sind Sie in der Schule mit dem Lesen und Schreiben zurechtgekommen?

Haben Sie einen Beruf erlernt? ja, _____

nein

Wie geht es Ihnen zur Zeit? (Familie, Arbeit, Wohnung, ...)

Was tun Sie gerne (Hobby, Vorhaben, Wünsche, ...)?

_____ Datum

_____ Unterschrift LernbegleiterIn

_____ Unterschrift LernerIn

Selbsteinschätzung

Name: _____

Lesen Sie gerne?

ja

manchmal

nein

Schreiben Sie gerne?

ja

manchmal

nein

Welche Aussage passt am besten zu Ihnen? Bitte ankreuzen!

Ich kann einfache Wörter lesen.

Ich kann lange Wörter lesen.

Ich kann einfache Sätze lesen.

Ich kann lange Sätze lesen.

Ich kann einfache Texte lesen.

Ich kann lange Texte lesen.

Welche Aussage passt am besten zu Ihnen? Bitte ankreuzen!

Ich kann einfache Wörter schreiben.

Ich kann lange Wörter schreiben.

Ich kann einfache Sätze schreiben.

Ich kann lange Sätze schreiben.

Ich kann einfache Texte schreiben.

Ich kann lange Texte schreiben.

Lernkarte

Name: _____

	 	   ?
		   <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		   <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		   <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		   <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		   <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		   <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		   <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		   <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		   <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<p>Ziel:</p>		

Gespräch am _____ (siehe Rückseite)

Lernkarte

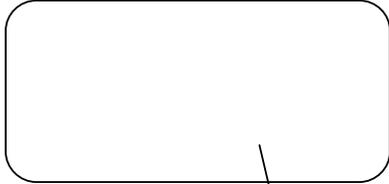
Gespräch am _____

Das kann ich jetzt:

Das will ich als Nächstes lernen:

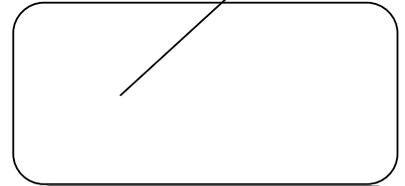
Mein Wunsch:

Franz
Mathe geschafft



Arthur wieder zu spät

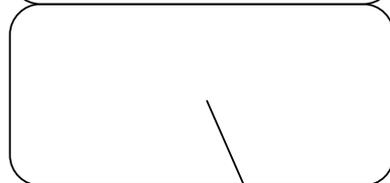
Meir
Aufgaben sehr schnell gelöst.



Stefan krank, entschuldigt



Susanne bedrückt.



Laura Arbeitsmaterialien
vergessen

Lernberatungsgespräch

Anlass des Gesprächs:
Person des Teilnehmenden: (Motiv zur Teilnahme, Selbstzuschreibungen)
Erscheinungsformen: Verhalten, Signale, Sprache etc.
Umgang mit Lerninhalten und Lerngegenständen:
Soziale Kontakte innerhalb und außerhalb der Gruppe:
Zielsetzung des Gesprächs:

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

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

1. Auflage: Februar 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de



Modul 4:
Lernprozessbegleitung

Diana Zimper

Teil 3A:
**lea.-Diagnostik –
Kompetenzerfassung im
Schriftspracherwerb Erwachsener**

Louise Lauppe

Teil 3B:
**Lernstandsdiagnostik in Alphabetisierung
und Grundbildung: Die telc Basis-Tests für die
Bereiche Schreiben, Lesen und Rechnen**



Lernprozessbegleitung

Diana Zimper

TEIL A: lea.-Diagnostik – Kompetenzerfassung im Schriftspracherwerb Erwachsener 05

1. Einleitung 05

2. Konzeptionelle Überlegungen und methodische Herausforderungen 07

 2.1. Theoretischer Bezugsrahmen 07

 2.2. Die Kompetenzmodelle 08

 2.3. Wie findet sich das Kompetenzmodell in den Aufgaben wieder? 11

 2.4. Verfahrenspretest und die Gewinnung der Itemschwierigkeiten 13

3. Anwendung der lea.-Diagnose 15

 3.1. Inhalte des Diagnosematerials 15

 3.2. Wie kann die lea.-Diagnostik durchgeführt werden? 16

 3.3. Qualitative Fehleranalyse und Kompetenzindex 19

 3.4. Förderung im Schriftspracherwerb 21

4. Einsatzmöglichkeiten und Anwendungsbereiche 22

5. Literaturverzeichnis 23

Louise Lauppe

TEIL B: Lernstandsdiagnostik in Alphabetisierung und Grundbildung: Die telc Basis-Tests für die Bereiche Schreiben, Lesen und Rechnen 27

1. Die telc Basis-Tests 27

 1.1. telc Basis Schreiben und Lesen 28

 1.2. telc Basis Rechnen 29

2. Qualitätsstandards bei der Testentwicklung 29

3. Standards für die Gestaltung der diagnostischen Rahmenbedingungen 30



TEIL A: lea.-Diagnostik – Kompetenzerfassung im Schriftspracherwerb Erwachsener

1. Einleitung

Mit der lea.-Diagnostik¹ liegt das erste empirisch überprüfte, erwachsenengerechte förderdiagnostische Instrument für den Schriftspracherwerb Erwachsener vor, das im deutschsprachigen Raum verfügbar ist. Es wurde im Rahmen des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojekts *lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften* entwickelt und steht seit nunmehr drei Jahren für die Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis sowie für die Literalitätsforschung Erwachsener zur Verfügung. Durch nachfolgende Projekte und Arbeiten wurde es stetig weiterentwickelt. So wurde auf Grundlage der in lea. entwickelten Kompetenzmodelle, der Alpha-Levels, eine bevölkerungsdiagnostische Erhebung zur Größenordnung von 7,5 Mio. sogenannter Funktionaler Analphabet/inn/en (Grotlüschen/Riekmann 2012) (leo.) umgesetzt. Für die Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis stehen seit Dezember 2014 Rahmencurricula zur Verfügung, die aufbauend auf den Alpha-Levels Leitfäden für den Lese- und Schreibunterricht mit zahlreichen Arbeits- und Übungsmaterial bereitstellen. Passend zu den Rahmencurricula liegen daneben qualitätsgeprüfte und abschlussorientierte Tests vor, deren Ausgangspunkt ebenfalls die Kompetenzmodelle aus lea. bildeten. Grundsätzlich unterscheidet sich die lea.-Diagnostik durch eine förderdiagnostische Philosophie von einer bevölkerungsdiagnostischen oder abschlussorientierten Vorgehensweise. Die Förderdiagnostik hat zum Ziel, die Schriftsprachkompetenzen (junger) Erwachsener präzise zu erfassen. So können Aussagen über deren Fähigkeiten und individuellen Bedarfe des Erwerbs getroffen werden, die zur Grundlage für eine Planung von passgenauen und individuellen Fördermaßnahmen dienen. Prozessorientiert eingesetzt, können neben den bestehenden Schriftsprachkompetenzen einer Person auch die bereits vollzogenen sowie die noch zu bewältigenden Lernschritte in den Fokus gestellt werden. Dazu wurde zunächst ein mehrdimensionales und hierarchisches Kompetenzmodell für Erwachsene mit äußerst niedrigen Lese-, Schreib-, Sprachempfindungs- und Rechenfähigkeiten entwickelt. Der Anspruch bestand darin, den sogenannten Level One bekannter Vergleichsstudien wie der IALS (International Adult Literacy Survey, 2000) der OECD in kleinschrittige und genau beschriebene Alpha-Levels auszdifferenzieren und den untersten Kompetenzbereich neu zu operationalisieren. Die Alpha-Levels versuchen somit eine Antwort auf die Frage zu liefern, wie Fähigkeiten unterhalb des IALS-Level One ausdifferenziert und gemessen werden können. Auf diesen Kompetenzmodellen aufbauend, wurde ein förderdiagnostisches Kompetenzfeststellungsverfahren entwickelt und empirisch validiert, welches sowohl als Papier als auch als Online-Version vorliegt.

Der vorliegende Studientext gliedert sich in zwei größere Themenabschnitte. Im ersten Abschnitt werden zunächst die theoretischen Überlegungen dargestellt, die nötig waren, um ein empirisch überprüftes Kompetenzmodell, welches den lea.-Aufgaben zugrunde liegt, zu entwickeln. Neben konzeptionellen Überlegungen mussten einige methodische Herausforderungen überwunden werden, um die Messung von Schriftsprachkompetenzen von Erwachsenen überhaupt zu ermöglichen. Ziel des Abschnittes ist es, die Grundüberlegungen über Aufbau, Struktur und Inhalt der lea.-Diagnose darzulegen und einen Einblick in die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Diagnostikverfahren zu geben. Vordergründig wird dabei der Versuch unternommen, unter anderem folgende Fragen zu beantworten: Wie muss ein Kompetenzverfahren aufgebaut sein, wenn das Ergebnis eine aussagekräftige Förderdiagnostik sein soll, die nicht nur anzeigt, über welche Kompetenzen

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.

eine Person verfügt, sondern implizit Aussagen zu möglichen Förderplänen zulässt? Welchen spezifischen Anforderungen muss die Förderdiagnostik gerecht werden, um im Kursalltag gewinnbringend eingesetzt werden zu können? Wie müssen die Aufgaben gestaltet sein, damit Teilnehmende sich ihnen stellen?

Der zweite Abschnitt fokussiert die praktische Anwendung des Verfahrens. Er soll Praktikerinnen und Praktikern mit dem lea.-Instrument vertraut machen und darüber hinaus eine Hilfestellung bei der Auswahl geeigneter Diagnostikverfahren geben. Es wird aufgezeigt, welche Chancen die lea.-Diagnostik für einen Lernprozess eröffnet und für welche Zielgruppen sie konzipiert wurde. Ziel des Abschnittes ist es, am konkreten Beispiel eine Handlungsempfehlung zum Einsatz des Verfahrens bereitzustellen. Es werden neben der Durchführung und Auswertung des Verfahrens auch Gelingensbedingungen beschrieben, die vor, während und nach einer Diagnostik zu beachten sind.

2. Konzeptionelle Überlegungen und methodische Herausforderungen

Die lea.-Diagnose orientiert sich am Einzelfall. 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. Um eine solche aussagekräftige Diagnostik zu entwickeln², müssen vorab theoretische wie methodische Überlegungen getroffen und spezifische Kriterien festgelegt werden. Das vorliegende Kapitel fokussiert insbesondere die Entwicklung der Alpha-Levels und seine Umsetzung in ein diagnostisches Instrument für die Dimensionen Lesen und Schreiben.

2.1. Theoretischer Bezugsrahmen

Der lea.-Diagnostik liegt ein *Bezugsrahmen* zugrunde, der das Kompetenzspektrum (Alpha-Levels) genauer definiert. Für eine Operationalisierung von Schriftsprachkompetenzen Erwachsener fehlte es jedoch an zugrundeliegenden Theorien, die den Erwerb bei Erwachsenen genauer beschreiben. Um aber eine Auswahl und eine Reihenfolge einzelner Kompetenzen zu treffen und in einem Kompetenzmodell zu begründen, bedarf es eines solchen theoretischen Modells, eines Bezugsrahmens. Dieser muss zudem einen meist vorliegenden Ersterwerb von Schriftsprache berücksichtigen, denn viele Erwachsene, die sich dem Lesen und Schreiben neu stellen, haben bereits einen schulischen Schriftspracherwerb oder andere Erfahrungen in irgendeiner Weise mit Lesen und Schreiben hinter sich gebracht. Das Modell muss daher so aufgebaut sein, dass es Kompetenzen erfasst, die zum Beispiel bereits in der Vergangenheit teilweise erlernt wurden, aber sehr niedrigschwellig sind, oder aber erlernt und wieder verlernt, oder eben noch gar nicht gelernt wurden. Eine klare Zuordnung zu bestehenden theoretischen Modellen kann daher nicht getroffen werden und ein neues Modell musste entwickelt werden. Grundlage dafür waren bekannte und in der Praxis bereits eingesetzte Modelle des Schriftspracherwerbs für Erstlernende. Diese rückten hauptsächlich den Lernprozess bei Kindern in den Fokus, konnten aber dennoch wichtige Hinweise für einen Lernprozess bei Erwachsenen liefern. Die im Folgenden dargestellten Schriftspracherwerbstheorien boten eine wichtige Orientierung und Grundlage für die Entwicklung eigener Kompetenzmodelle. Mit diesen Modellen war es möglich, zunächst eine Auswahl und anschließend eine theoretisch lineare Abfolge definierter Kompetenzen vorzunehmen. Für die spätere Messung von literalen Kompetenzen Erwachsener ist diese lineare Lernprogression nötig, um die Fülle an messbaren Kompetenzen zu strukturieren und um aufzeigen zu können, welche schriftsprachlichen Themen das nächste Alpha-Level umfasst, ohne vordergründig eine eindeutige Level-Zuordnung einer Person zu gewähren. Für den Schriftspracherwerb bei Erwachsenen konnten u.a. etablierte Modelle aus der Grundschulpädagogik aufgegriffen werden. So wurde die Hamburger Schreibprobe (May 2002), die einen Fokus auf Schreibstrategien bei Erstlernenden hat, ebenso aufgenommen wie der sprachsystematische Ansatz der lautgetreuen Lese- und Rechtschreibförderung nach Reuter-Liehr (2008), dessen Fokus auf ein Stufenmodell des Phonemschatzes gerichtet ist. Auch das dreistufige Kompetenzmodell von Uta Frith (1985) bot wichtige Erkenntnisse über die Entwicklungsverläufe der Lese- und Schreibfähigkeiten, die als miteinander verbunden betrachtet und mit unterschiedlichen Verarbeitungsstrategien verwendet werden. Daneben wurden internationale Vergleichsstudien (IALS und ALL) für den eigenen Bezugsrahmen herangezogen. Diese definieren in ihrer Schwierigkeit aufeinanderfolgende Kompetenzstufen von Schriftsprache und Fertigkeiten, welche Erwachsene auf einer Stufe beherrschen sollten. Sie sind jeweils an den schulischen Bildungsstandards der Länder orientiert und u.a. für die Entwicklung von Testverfahren konzipiert. Das Modell von hierarchisch definierten Niveaustufen wurde für die eigene Umsetzung genutzt.

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

Auch die nationalen schulischen Bildungsstandards wurden für die Konzeption eines eigenen Modells herangezogen. Die dort definierten Kompetenzen, die jeweils am Ende einer Klassenstufe erworben werden sollen, konnten jedoch nur bedingt integriert werden, da sie hinsichtlich ihrer Zielstellungen und Altersgruppe und den zu erbringenden höheren Kompetenzleistungen eine andere Schriftsprachprogression verfolgen, die zudem in der Regel weitere fachspezifische Grundlagen sowie die kognitiven Entwicklungsstände von Kindern mit berücksichtigen. Die ausgewählten bekannten Theorien von Frith (1985.), Reuter-Liehr (2008), May (2002), aber auch von Spitta (1997), Brügelmann (2000) und die aus der Sonderpädagogik stammende Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz von Kretschmann (2005) boten eine wesentliche Orientierung zur Umsetzung eines Modells zum Schriftspracherwerb bei Erwachsenen und ermöglichten es, ein Konzept von einer denkbaren Lernprogression Erwachsener zu erstellen. Trotzdem gibt es für den Schriftspracherwerb bei Erwachsenen weiterhin keine Theorie, die so differenziert ist wie die für den Ersterwerb bei Kindern. Neben den eben genannten Schriftspracherwerbtheorien und Bildungsstandards flossen auch etablierte Modelle aus der Alphabetisierungs- und Grundbildungspraxis mit ein. So wurde das Curriculum des DVV-Lernportals „ich-will-lernen.de“, welches einzelne Schriftsprachkompetenzen auf sechs Niveaustufen näher ausdifferenziert, in die Modellentwicklung ebenso überführt wie der Orientierungsrahmen der Volkshochschulen (Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbindung des deutschen Volkshochschul-Verbandes 2007), der elementarste Schriftsprachkompetenzen abbildet, und der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), der u.a. den zu erbringenden Wortschatz und die Gebräuchlichkeit der Wörter in den Fokus rückt.

Alle in lea. gesichteten und für ein eigenes Modell genutzten Modelle, Bildungsstandards und Theorien flossen in eine „Integrierte Theorie für den Schriftspracherwerb Erwachsener“ (Grotlüschen et al., 2009)³ ein und stehen als Arbeitsergebnis zur Einsicht zur Verfügung. Mit der integrierten Theorie wurde der Versuch unternommen, die hier kurz dargestellten bereits vorhandenen Modelle und Praxiserfahrungen miteinander zu verbinden, mit dem Ziel, empirisch überprüfte und weitreichend ausdifferenzierte Kompetenzmodelle für den Erwerb bei Erwachsenen im deutschsprachigem Raum zu erstellen.

2.2. Die Kompetenzmodelle

Neben dem theoretischen Bezugsrahmen müssen die Fragen geklärt werden, nach welchen Gesichtspunkten ein Kompetenzmodell aufgebaut sein muss, und welche spezifischen Aufgaben einem Kompetenzmodell zugrunde liegen. Darüber hinaus ist zu klären, was ein Modell leisten soll und wie es für die Praxis gewinnbringend genutzt werden kann.

Kompetenzmodelle haben in erster Linie die Aufgabe, bestimmte Fähigkeiten präzise operationalisierbar zu machen und sie klar in Stufen, Levels oder Entwicklungsabschnitte zu unterteilen (vgl. Heinemann 2010, S. 87). Diese Unterteilung sollte bestenfalls gleichzeitig einer (theoretischen) linearen 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. Eine solche Modellart muss demnach einer Kompetenzhierarchie folgen, die nicht zuletzt entscheidend für die Messbarkeit von Schriftsprache ist. Demgegenüber sollen Kompetenzmodelle in angemessener Weise einem „Patchwork an Kompetenzen“ (Jäger et al. 2010, S. 198) begegnen können, da viele Erwachsene mit Schriftsprachproblemen bereits zuvor in irgendeiner Form und auf sehr unterschiedliche Weise Erfahrungen gemacht haben. Praktisch gesehen verläuft das Lernen der Schriftsprache selten linear. Des Weiteren sollen sie aussagekräftige Ergebnisse über bereits vorhandene Schriftsprachfähigkeiten liefern und Aussagen über nächste Förderbedarfe ermöglichen.

³ „Integrierten Theorie des Schriftspracherwerbs bei Erwachsenen“, unter <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Tabelle-Integrierte-Theorie-des-Schriftspracherwerbs-bei-Erwachsenen.pdf>

Für die Entwicklung solcher Kompetenzmodelle wurden auf Basis der oben dargestellten etablierten Modelle der Literalität Kompetenzmodelle für die Dimensionen *Lesen*, *Schreiben*, *mathematisches Grundwissen* und *Sprachempfinden* entwickelt, wodurch eine trennscharfe Diagnose in den einzelnen Dimensionen möglich wird. Sie bündeln in Form ansteigender Kompetenzschwierigkeiten eine Vielzahl elementarer Schriftsprachkompetenzen (im Folgenden als Kann-Beschreibungen definiert). Ergänzt werden die Modelle um Anforderungen einer erwachsenengerechten, veränderungssensiblen und empirisch überprüften Abstufung. Ausgehend von der oben genannten Integrierten Theorie wurde jede Dimension im Sinne eines ansteigenden Kontinuums weiter in entsprechende Alpha-Levels ausdifferenziert, wobei Alpha-Level 1 die elementarsten Kompetenzen als Anfangsphase des Kompetenzerwerbs abbildet und die beiden höchsten Alpha-Level 5/6 einen sicheren Umgang mit Schriftsprache beschreiben. Der Begriff der Levels wurde dabei in Anlehnung an internationale (Vergleichs-)Studien zum Beispiel von den in IALS entwickelten Levels oder den Entry-Levels (OCR Entry Level Certificate in Adult Literacy, 2002) übernommen. Der Zusatz „Alpha-“ lässt dabei erkennen, dass es sich bei den vorliegenden Kompetenzmodellen um eine Ausdifferenzierung elementarster Schriftsprachkompetenzen bzw. Rechenkenntnissen unterhalb der Level One in IALS usw. handelt. Die Alpha-Levels gehen dabei über eine reine Zuordnung der getesteten Personen zu einem Alpha-Level hinaus. Sie dienen, wie es das Curriculum des DVV-Lernportals vormacht, in erster Linie einer Systematisierung von Schriftsprachkompetenzen und nicht dazu, einzelne Personen mit einem Alpha-Level zu versehen und zu bewerten. Nicht zuletzt ist eine Einteilung von Schriftsprachkompetenzen in Alpha-Levels für eine Überprüfung der Qualität dieser Kompetenzanordnung leichter handhabbar und naheliegend. Aus dieser Sicht ist es legitim, Levels zu benennen und zu nutzen.

Zunächst wird jeder Alpha-Level zu einem linear gestaffeltem globalen bzw. dominierenden Kompetenzbereich zusammengefasst und charakterisiert. In der folgenden Tabelle ist diese Charakterisierung beispielhaft für die Dimensionen Lesen und Schreiben dargestellt.

Tabelle 1: Charakterisierung der Alpha-Levels (vgl. Grotlüschen/Riekmann, 2012: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ieo.-Level-One Studie, S. 56)

Alpha-Level	Lesen	Schreiben
1	Prä-/Paraliterales Lesen (Günther, 2000)	Logografische Strategieranwendung auf Buchstabenebene
2	Konstruierendes lesen auf Wortebene	Alphabetische Strategieranwendung auf Wortebene
3	Konstruierendes Lesen auf Satzebene	Alphabetische und orthografische Strategieanwendung auf Satz- und Wortebene
4	Konstruierendes Lesen auf Textebene und zunehmend lexikalisches Lesen bei gebräuchlichen Wörtern	Orthografische Strategieranwendung auf Textebene bei hoher Gebräuchlichkeit der verwendeten Wörter
5/6	Zunehmend lexikalisches Lesen bei mittlerer Textlänge	Orthografische und morphematische Strategieranwendung auf Textebene

Weiterhin ist jeder Level 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 schon benannte Kompetenzhierarchie vor, insofern ist die erste Kann-Beschreibung eines Levels leichter im Vergleich zu der letzten Kann-Beschreibung. Sie sind also ebenso linear nach Schwierigkeit gestaffelt. Die Zuordnung der Deskriptoren wurde in Anlehnung an die theoretischen Modelle mit Kursleitenden aus der Alphabetisierungspraxis diskutiert und auf ihre Plausibilität hin geprüft.

Der Fokus der Kompetenzmodelle liegt auf der Förderung des Schriftspracherwerbs Erwachsener und nicht lediglich auf der möglichen Zuordnung einer Person zu einem Alpha-Level. Das Grundkonzept der Kompetenzmodelle ist daher so angelegt, dass mit Alpha-Level 1 ein theoretischer Nullpunkt angesetzt ist, der die Schriftsprachkompetenzen einzelner Laute und Buchstaben bzw. das Schreiben und Erlesen einzelner Zahlen erfasst und als vorhandene Kompetenzen bewertet. Der Alpha-Level 5 bzw. Alpha-Level 6 greifen einen Schriftsprachbereich ganzer Texte einschließlich erster Kommaregelungen auf. So gewährleistet das Kompetenzmodell eine Diagnostik für wirklich jede Person mit Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich und ermöglicht zugleich eine positive Rückmeldung auch geringer Kompetenzen. So ist es möglich, Kompetenzen, und seien sie noch so elementar, herauszustellen und damit eine Defizitorientierung zu umgehen.

Die folgende Darstellung des Alpha-Level 3 der Dimension Schreiben soll den Aufbau der Kompetenzmodelle genauer verdeutlichen.

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

Schreiben
Alpha-Levels
Grotlusch, A./Dessinger, Y./Heinemann, A.M.B./
Scheppers, C.* Stand 23.7.10

Kursleiter/in

ID	MW	Kann-Beschreibung (Alpha-Level)
2.1.02	36	Kann buchstabierte einzelne Laute verschriftlichen
2.1.03	36	Kann lautiierte einzelne Laute verschriftlichen
2.1.04	36	Kann Groß- und Kleinbuchstaben in Druckschrift unterscheiden
2.1.05	36	Kann Wörter mit Silben, die aus einem Vokal oder Diphthong bestehen schreiben (D,ms, Au,oi)
2.1.06	36	Kann Zahlen bis 20 als Zahl schreiben
2.1.07	36	Kann in einem logographischen Zugriff Standardreden wie „Liebe“ im Briefli oder „Hallo“ groß schreiben
2.1.08	36	Kann kurze und gefäufige Funktionswörter aufschreiben (ist, ein, in, und, die, gegen)
2.1.09	36	Kann Wörter mit dem kurzem Vokal „e“ in den häufigen Wortendungen (-en, -es, -el) schreiben (lauf-en)
2.1.10	36	Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten am Anfang des Wortes schreiben
2.1.11	36	Kann ein Datum schreiben
2.1.12	36	Kann am Anfang des Satzes groß schreiben. (SPD Sätze, die mit Artikel oder Personalpronomen beginnen – das/die, das/ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie)
2.1.13	36	Kann Eigennamen großschreiben (KVK, hohe Gebrauchlichkeit)
2.1.14	36	Kann Wörter mit weichen Stoppkonsonanten in der Mitte des Wortes schreiben
2.1.15	36	Kann Wörter mit offenen Silben schreiben (Na-se)

Aufgabenmerkmale

Schriftelement: Buchstaben, Silben, Wörter
 Symbollänge: Buchstabenanzahl bis max. 5; max. zweisilbige Wörter
 Phonemstufe 1 (Reuter-Liehr): dauerhaft mitsprechbare Laut-Buchstabenverbindungen (Seife)
 Phonemstufe 2 (Reuter-Liehr): Vokale a, e, i, o, Konsonanten m, n, Diphthonge au, ei (schwieriger Dauerkonsonant*)
 Gebrauchlichkeit: GER A1 + (vereinzelt A2; Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (1200*)
 Strategie: logographisch und alphabetisch

Diagnostik

ID der Kann-Beschreibungen
MW (Mittelwert)
Alpha-Levels
Kann-Beschreibung
Aufgabenmerkmale

Der Alpha-Level 3 der Dimension Schreiben zum Beispiel wird durch insgesamt neun Kann-Beschreibungen definiert und eingegrenzt. Insgesamt stehen in der Dimension Schreiben auf fünf Alpha-Levels 58 Kann-Beschreibungen zur Verfügung, in der Dimension Lesen sind es auf sechs Alpha-Levels 22 Kann-Beschreibungen. Jede Kann-Beschreibung stellt eine einzelne Schriftsprachkompetenz dar, wobei sich die Themenbereiche der Schriftsprache über die gesamten Levels erstrecken können⁴. Der dazugehörige Mittelwert (MW) gibt die empirisch ermittelte durchschnittliche Schwierigkeit der jeweiligen Kann-Beschreibung an. Die ID (Identifikationsnummer der Kann-Beschreibung) erleichtert eine Orientierung im Material und zeigt an, auf welchem Level und mit welchem Stellenwert sich eine Kann-Beschreibung empirisch 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 Wort- und Textelemente näher aus und geben an, wie eine Diagnoseaufgabe sprachlich konstruiert werden soll. Sie beschreiben also eine genaue und einheitliche Umsetzung der Kann-Beschreibungen und ermöglichen es, dass die Schwierigkeiten in den (Teil-)Aufgaben, die zu einem Level gehören, 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 werden⁵. Werden die Teilnehmenden bzw. potentiellen Teilnehmenden mit höheren Anforderungen im Kurs konfrontiert, können sie diese noch gar nicht bewältigen.

2.3. Wie findet sich das Kompetenzmodell in den Aufgaben wieder?

Auf der Grundlage der Kompetenzmodelle wurden diagnostische Aufgaben generiert. Diese sollten so gestaltet sein, dass sie entlang der Kann-Beschreibung und der schwierigkeitsbestimmenden Merkmale eine Aussage zu vorhandenen Kompetenzen überhaupt ermöglichen. Dafür müssen zum einen Aufgaben entwickelt werden, die zur Erfassung von sehr leichten Lese- und Schreibkompetenzen geeignet sind. Zum anderen bedarf es Aufgaben, die auch höhere Kompetenzen erfassen, damit auch fortgeschrittene Teilnehmende eine Diagnostik durchlaufen können. Die Aufgaben sollten zudem arbeitsweltbezogen, lebensweltnah, motivierend und erwachsenengerecht gestaltet sein. Gleichzeitig wurde in der gesamten Konstruktion der Aufgaben sehr auf die Aspekte einer gleichmäßigen Verteilung von *gender*, *race* und *culture* geachtet (vgl. Heinemann 2010, S. 95). Zu diesem Zweck wurde das lea.-Universum konzipiert, welches 16 Personen mit unterschiedlichen Arbeitsbereichen und differenten Schriftsprachkenntnissen beschreibt. Es ist ein Setting, das Erwachsenen eine Identifikation mit den Themen und Figuren ermöglicht und somit Chancen bietet, sich auch inhaltlich mit den Themen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus verspricht das Setting eine Erhöhung der Testakzeptanz der Teilnehmenden, da die dargestellten Lern- und Arbeitswelten, die sich der Lebenswelt der Teilnehmenden annähern, den Teilnehmenden signalisieren sollen, dass bereits vorhandenen Lebenserfahrungen und individuelle Bewältigungsstrategien wahrgenommen und wertgeschätzt werden (vgl. ebd., S.93). Zudem sollen sie während der Durchführung der Diagnostik einen gewissen Motivationserhalt ermöglichen. Die Arbeitswelten der lea.-Charaktere sind dabei nicht aus der Luft gegriffen. Anhand einer Übersicht des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung wurden bereits im Jahr 2000 zentrale Beschäftigungsfelder sogenannter funktionaler Analphabet/inn/en zusammengestellt (Döbert/Hubertus 2000, S. 67), die sich mit den durch leo.

4 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.

5 siehe dazu die Rahmencurricula Schreiben und Lesen des DVV (2014), ausführlich beschrieben im Modul 2 der Basisqualifizierung Alphabetisierung und Grundbildung und unter www.grundbildung.de abrufbar

erhobenen Daten bestätigen lassen. Allen Charakteren des lea.-Universums wurden diese ermittelten Arbeitsfelder zugeordnet. Für die Entwicklung von Aufgaben bietet das lea.-Universum eine hervorragende Grundlage, da es erlaubt, Kontexte mit wenigen Worten und Sätzen herzustellen und verständliche Aufgaben zu entwickeln. Nicht zuletzt kann sich die lea.-Diagnose durch diese Einbettung in eine Arbeits- und Lebenswelt (junger) Erwachsener von klassischen Diagnoseverfahren für Kinder, die mit Begriffen wie „Mama“, „Zoo“ oder „Esel“ operieren, lösen und einer Infantilisierung entgegensteuern. Innerhalb der entwickelten kurzen Texte bzw. Wörter oder Sätze rund um die lea.-Personen wurden die Items für eine Überprüfung der Kann-Beschreibungen integriert, wobei ein Item auch mehrere Kann-Beschreibungen beinhalten kann, um vor allem die Diagnosezeit für Teilnehmende und Kursleitung nicht überzustrapazieren. Ein Beispiel: Die Reinigungskraft Simone Fischer arbeitet in einer Grundschule. Bevor sie mit der Arbeit beginnt, kontrolliert sie regelmäßig im Putzraum den Bestand der Putzmaterialien und schreibt gegebenenfalls eine Bestellliste. In dieser Aufgabe des Alpha-Levels 1 werden die Teilnehmenden aufgefordert, die Bestellliste zu vervollständigen, indem sie einzelne Zahlen und Silben in die Wortlücken eintragen. Jede Wortlücke bildet hierbei ein auszuwertendes Item. So werden in dieser Aufgabe das Schreiben von Ziffern und Zahlen, das Schreiben von Wörtern mit offenen Silben und das Schreiben von Wörtern mit Silben, die aus einem Vokal oder Diphthong bestehen, erfasst. Diese Kompetenzen wiederum können drei Kann-Beschreibungen des Alpha-Levels 1 zugeordnet werden.

Abbildung 2: Auszug aus dem Item: Simones Bestellung

	<u>8</u>	W <u>i</u> scher
	<u>2</u>	Staub <u>s</u> auger
	<u>7</u>	Putz <u>e</u> imer
	<u>6</u>	Pakete Fenster <u>l</u> eder
	<u>13</u>	Flaschen Hand <u>s</u> eife

Alle zur Diagnose verwendeten Textgrundlagen der Dimensionen Lesen und Schreiben unterliegen den schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmalen aus den Kompetenzmodellen. So werden auf den unteren Aufgabenbereichen der Alpha-Levels 1 und 2 nur wenige Wörter zur Diagnostik herangezogen, auf dem Alpha-Level 3 Sätze mit wenigen Wörtern und auf den höheren Alpha-Levels 4 und 5 kurze Texte mit hoher Gebräuchlichkeit bereitgestellt. Mit Anstieg der bereits oben beschriebenen Parameter der Aufgabenmerkmale in den Alpha-Levels steigt auch die Komplexität der Aufgabentypen an. Für die Dimension Schreiben wurden folgende Aufgabentypen konzipiert: Wörterdiktat, Lückentexte und das Finden und Korrigieren von Fehlern, wobei die Aufgabentypen Diktate und Lückentexte auf allen Levels zur Anwendung kommen und das Finden und Korrigieren von Fehlern den höheren Levels vorbehalten bleibt. Für die Dimension Lesen liegt der Aufgabentyp von Multiple-Choice-Fragen zu Wörtern und Kurztexten für alle sechs Alpha-Level zugrunde.

Da die lea.-Diagnostik auch im E-Assessment einsetzbar sein sollte, war die Variation der möglichen Aufgabenformate von Items begrenzt. Als Online-verfahren haben die Teilnehmenden einen Computer als Gegenüber und es ist von einer niedrighochwertigen ICT-Literacy⁶ (vgl. Wolf et al. 2010) auszugehen. Darüber hinaus sollte die Validität der Daten nicht dadurch gefährdet werden, dass die Teilnehmenden an einer Vielzahl von Aufgabenformaten, die sie noch nicht kennen bzw. beherrschen und in die sie sich immer wieder neu einfinden müssen, scheitern.

Mit der dimensionsreinen Entwicklung von insgesamt vier Kompetenzmodellen sind auch alle Aufgaben der Diagnostik, die die Schriftsprachkompetenzen nach Lesen, Schreiben, Sprachempfinden und Mathematischem Grundwissen ausdifferenzieren, dimensionsrein gestaltet. Das heißt: Wenn in einer Aufgabe die Schreibkompetenz gefordert ist, wird in dieser Aufgabe auch nur Schreiben verlangt. In einer Schreibaufgabe durfte das Beherrschen des Lesens auch deshalb keine Voraussetzung sein, weil sonst die Erfassung von Schreibkompetenzen durch eventuell fehlende Lesekompetenzen verfälscht wird und umgekehrt. Dies kann bei der Diagnostik zu großen Herausforderungen führen, da es im Zuge der Vorgabe der Dimensionsreinheit notwendig wird, jede einzelne Aufgabenstellung individuell durch die Kursleitung vorlesen zu lassen. Nur so lässt sich ausschließen, dass eine nicht bewältigte Aufgabe in mangelnder Lesefähigkeit begründet liegt. Ebenso gilt diese Anforderung des Vorlesens der Anweisungen auf den unteren Levels der Leseaufgaben, da hier ein vollständiges Leseverständnis von ausformulierten Aufgabenstellungen noch nicht erwartet werden kann.

2.4. Verfahrenspretest und die Gewinnung der Itemschwierigkeiten

Das zunächst theoretisch entwickelte Kompetenzmodell Schreiben und die dazugehörigen Aufgaben mussten hinsichtlich der Qualität und Skalierung der einzelnen Items empirisch überprüft und beurteilt werden. Dazu wurden zunächst eine ausreichende Anzahl an Personen akquiriert, die zur Zielgruppe der funktionalen Analphabet/inn/en zählten und sich bereit erklärten, an einer Diagnostik für Schriftsprachkompetenzen teilzunehmen. Mit dem Aufruf „Teste den Test“, also mit der Anfrage, die Aufgaben hinsichtlich ihrer Konzeption, ihres Inhalts sowie der Art der Aufgabentypen zu prüfen, und einer kleinen Aufwandsentschädigung für die Durchführung, konnten 182 Teilnehmende gewonnen und befragt werden. Die befragten Teilnehmenden waren Personen aus klassischen Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen der Bremer und Hamburger Volkshochschulen, aus Berufsschulen und aus dem Haus der Zukunft in Bremen. Weitere Teilnehmende konnten in einer Justizvollzugsanstalt, beim Hamburger Beschäftigungsträger Alraune und beim Institut für angewandte Kulturforschung (ifak) in Göttingen geworben werden. So war gewährleistet, dass potentielle Zielgruppen in die Erhebung mit einbezogen werden, die zu einem späteren Zeitpunkt mit der lea.-Diagnostik getestet werden können. Die Erprobung mit den 182 Teilnehmenden diente dazu, die relativen Schwierigkeiten von 200 Schreib-Items zu skalieren. Bei dieser Skalierung wurde überprüft, ob die aus dem Kompetenzmodell vorhergesagten Lösungswahrscheinlichkeiten mit den empirisch ermittelten Häufigkeiten übereinstimmen. Es wurde also überprüft, ob die theoretisch als leicht eingeordneten Kann-Beschreibungen tatsächlich eher bzw. besser von den Teilnehmenden gelöst wurden als die theoretisch als schwer eingeordneten Kann-Beschreibungen.

Neben der empirischen Überprüfung der Qualität und Schwierigkeit der Items sollten wertvolle Informationen über die Machbarkeit und Grenzen einer Eins-zu-eins-Diagnostik und deren Aufgabenformate und Inhalte ermittelt werden. Eine zeitliche Begrenzung der Testdurchführung auf maximal 60 Minuten wurde zwar festgelegt, jedoch nicht in die Beurteilung über die Einsetzbarkeit der Diagnostik miteinbezogen. Die Testzeit wurde begrenzt, um die Ergebnisse nicht durch nachlassende Konzentration der Teilnehmenden zu verfälschen. Tatsächlich wird eine Förderdiagnostik aber selten unter Zeitdruck ausgeführt.

⁶ Unter ICT-Literacy (Information and Communication Technologies) wird die Kompetenz bezeichnet, mit Informations- und Kommunikationstechnologien bzw. Medien umzugehen, insbesondere wenn eine Person mit dieser Kompetenz Informationen sucht, sammelt und kritisch für die eigene Arbeit verwertet.

Auf der Grundlage der Item-Response-Theorie (IRT, siehe z. B. Grotlüschen/Heinemann 2010), welche auf einem dichotomen Rasch-Modell (Rasch, 1980) basiert, konnten nach den Pretests Personenfähigkeiten und relative Itemschwierigkeiten mit Hilfe von Antwortwahrscheinlichkeiten in den einzelnen Aufgaben auf einer gemeinsamen Skala betrachtet und somit Items miteinander verglichen werden. Konkret heißt das, dass die Kann-Beschreibung „Kann Wörter mit einem weichen Stoppkonsonanten am Anfang des Wortes schreiben“ im Alpha-Level 1 leichter ist als die Kann-Beschreibung „Kann Kürzungszeichen verwenden (auch ck, tz)“ im Alpha-Level 4. Steht eine Kann-Beschreibung für sich allein, können solche schwierigkeitsbestimmenden Aussagen nicht getroffen werden. Die so empirisch ermittelte Anordnung der Kann-Beschreibungen wurde in das Kompetenzmodell überführt. Neben der Skalierung konnten darüber hinaus ungeeignete Aufgaben und Items erfasst und entfernt werden.

3. Anwendung der lea.-Diagnose

3.1. Inhalte des Diagnosematerials

Im Hinblick auf die Motivation einer Testperson, aussagekräftige Ergebnisse und eine realitätsnahe Anwendung ist es nicht beliebig, an welchen Inhalten Schriftsprachkompetenzen gemessen 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. Diese wurden ausgehend vom lea.-Universum für jede Aufgabe neu konzipiert. Das Universum dient der situativen Einbettung der Aufgaben.

Die Aufgaben folgen einem „Duplosystem“, das heißt, dass je nach Fragestellung einzelne (Teil-)Aufgaben der unterschiedlichen Dimensionen und Alpha-Level wie Bausteine für eine Diagnostik herangezogen werden können. 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 auf unterschiedlichen Levels verteilt liegen. Insgesamt stehen 14 Aufgaben zum Schreiben, 22 Aufgaben zum Lesen, 19 Aufgaben zum Sprachempfinden und 82 Aufgaben zum mathematischen Grundwissen 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 den 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 zu bearbeitenden 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. Dieser sollte ebenfalls als Kopie individuell für Teilnehmende vorliegen. Der Umgang mit den verschiedenen Aufgabenteilen wird anhand eines Beispiels im folgenden Kapitel verdeutlicht. Die Anordnung der Aufgaben der Dimension Sprachempfinden unterscheiden sich leicht von denen der drei anderen Dimensionen. Da hier die Grammatik der deutschen Sprache und insbesondere die Kongruenzen von einfachem über mäßig einfachem Satzniveau bis hin zu anaphorischen Kongruenzen (satzgrenzüberschreitende Übereinstimmungen, z. B. Pronomen) mit beliebiger Satzlänge im Fokus stehen, gibt es bei diesen Aufgaben keine Teilnehmendenversionen. Die (potentiellen) Teilnehmenden sollen im Sinne der Dimensionsreinheit der diagnostischen Aufgaben weder selbst lesen müssen noch etwas schreiben müssen. Somit wird gewährleistet, dass sie sich ganz auf die zu messenden Kompetenzen konzentrieren können. Da ihnen somit kein Aufgabenblatt zur Verfügung steht, an dem sie sich während der Testversion „festhalten“ können, können sie neben dem dichotomen Antwortverfahren von „richtigen Sätzen“ und „falschen Sätzen“ auch die Antwortoption „weiß nicht“ wählen. So wird der Möglichkeit von Ausflüchten Rechnung getragen, wenn die richtige Antwort zur Bewältigung einer Aufgabe nicht gewusst wird.

3.2. Wie kann die lea.-Diagnostik durchgeführt werden?

Bevor eine Diagnostik bei Erwachsenen mit Lese- und Schreibproblemen durchgeführt werden kann, müssen Gelingensbedingungen beachtet werden, die vor, während und nach der Diagnostik einzuhalten sind. 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 die Teilnehmenden 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 Diagnostik durch die (potentiellen) Teilnehmenden ab. Diese kann wesentlich gesteigert werden, wenn individuelle Begründungen für die Teilnahme an der Diagnostik berücksichtigt werden. So ist erstens nicht nur das Ziel der Kursleitung von Bedeutung, sondern auch die subjektive Relevanz der Teilnehmenden (vgl. ebd. S. 31f). Die Ziele der Diagnostik sollten idealerweise mit den Zielen der teilnehmenden 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 das nötige Vertrauen, um 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 aufgefordert, sich auf die einzelnen Bedürfnisse, die Lernbiografien und Lernausgangslagen einzustellen, ohne die Person ihrer Mündigkeit und Selbstständigkeit zu berauben. Das bedeutet auch, dass nach einer Diagnostik die Ergebnisse bei den Teilnehmenden bleiben und sie über den weiteren Verbleib entscheiden. Sind Folgen zu erwarten, müssen diese vorab eindeutig geklärt werden. Im Sinne der Mündigkeit der 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 Kenntnisse im Lesen und Schreiben nachholen kann. 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 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 nerve ihn jedoch, dass er nie so genau wisse, 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.

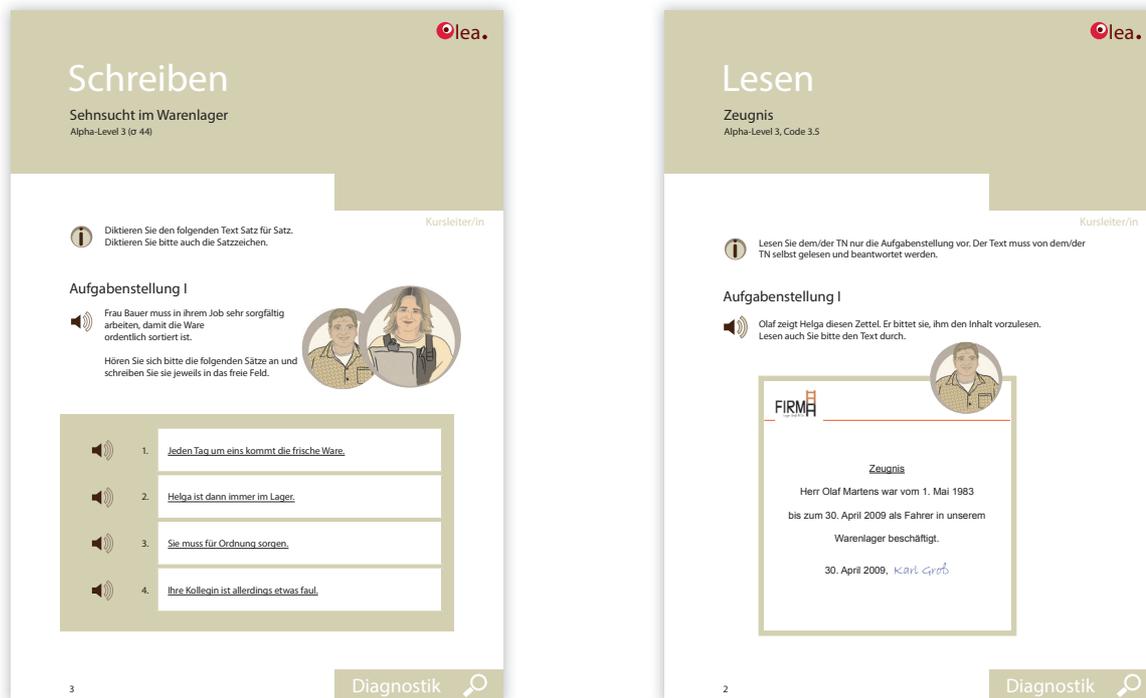
Wenn eine Person in ein Beratungsgespräch kommt und sagt, sie könne nicht richtig lesen und schreiben und weitere genauere Angaben über ihre Schriftsprachkompetenzen machen kann, ist davon auszugehen, dass die Person ein genaueres Wissen über ihre Kompetenzen hat (vgl. v. Rosenblatt/Bilger 2011, S. 24f.). Während des Gesprächs können weitere individuelle Faktoren abgefragt werden, die auf ein Kompetenzniveau schließen lassen bzw. ein vermutetes Kompetenzniveau begründen, um die Auswahl des geeigneten Diagnosematerials weiter einzugrenzen.

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 erster 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. Sind die Aufgaben nicht angemessen ausgewählt, also für die ratsuchende Person zu leicht oder zu schwer, können keine konkreten Aussagen über die aktuellen Schriftsprachkompetenzen getroffen werden. Sind die Aufgaben zu leicht, können keine Bedarfe geklärt bzw. kommende Lernziele besprochen und angegangen werden. Sind die Aufgaben zu schwer gewählt, erfährt die Person nicht nur einen Misserfolg, sondern die Kursleitung hat keine Informationen darüber, entlang an welchen Kompetenzen sie bei der Klärung nächster Lernschritte aufbauen kann. Die Person hätte sich in beiden Fällen sogar unnötig einer Diagnostik unterzogen und reagiert vielleicht bei einem erneuten Diagnoseversuch eher abweisend. Daher sind Aufgaben auszusuchen, die auf einem mittleren Schwierigkeitsniveau der Teilnehmenden eingehen. Das heißt, es sind nicht Aufgaben auf mittlerem Niveau zu bevorzugen, sondern Aufgaben, die bei einer Person sowohl Kompetenzen als auch Bedarfe erfassen. Für eine Feststellung der Kompetenzen der ratsuchenden Person 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, um die Ergebnisse nicht durch nachlassende Konzentration bei den Teilnehmenden zu verfälschen. Sind die ausgesuchten Aufgaben bis zum Ende des angesetzten Zeitraums noch nicht fertig bearbeitet, kann zu einem späteren Zeitpunkt, auch an folgenden Tagen, die Diagnose fortgeführt werden.

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 3: 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 4: 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.

3.3. Qualitative Fehleranalyse und Kompetenzindex

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 gemacht worden. 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 als Items 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:

Tabelle 2: Beispiel einer qualitativen Fehleranalyse

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

Mit der qualitativen Fehleranalyse ist es zudem möglich, mit sehr wenigen Items eine Vielzahl von Kann-Beschreibungen anzulegen, um ein aktuelles Kompetenzniveau zu ermitteln. Das Wort bzw. Item „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.

Abbildung 5: Auszug einer Auswertungstabelle aus der Aufgabe Sehnsucht im Warenlager der Dimension Schreiben

Schreiben

Auswertung - Simones Bestellung
Alpha-Level 1 (9/35)

Auswertungstabellen
Kursleiter/in

Kreuzen Sie bitte das entsprechende Feld rechts an, wenn die Schreibung der untenstehenden Beschreibung entspricht. Lassen Sie bitte das Feld frei, wenn kein Eintrag vorliegt, der Eintrag nicht lesbar ist oder etwas anderes eingetragen wurde.

Aufgabenstellung	Kursleiter/in	Kann-Beschreibungen	Ziffern	korrekte Schreibung	Kurzfassung der Kann-Beschreibung
1a) „8 Wischer“ (Ziffern) 8					
1b) „8 Wischer“ (offene Silben) Silbe „wi“, ohne Groß-/Kleinschreibung					
2a) „2 Staubsauger“ (Ziffern) 2					
2b) „2 Staubsauger“ (offene Silben) Silbe „sau“, ohne Groß-/Kleinschreibung (9=42)					
3a) „7 Putzweimer“ (Ziffern) 7					
3b) „7 Putzweimer“ (Vokal/ Diphthong als Silbe) die Silbe „ei“, ohne Groß-/Kleinschreibung					
4a) „6 Pakete Fensterleder“ (Ziffern) 6					

Diagnostik

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.

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.

3.4. 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 bis Jahrzehnte 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. Die lea.-Diagnostik eröffnet die Chance, beständig aktuelle Kompetenzlagen der Schriftsprache prozessorientiert zu messen und für eine prozessorientierte und sich weiterentwickelnde Förderung nutzbar zu machen. Die Chancen liegen erstens darin, dass sich Teilnehmende in ihrem (erneuten) Lernen wertgeschätzt und ernstgenommen fühlen, indem auf aktuelle und individuelle Bedarfe eingegangen und reagiert werden kann. Zweitens können Kursleitungen mit den Ergebnissen diagnostischer Verfahren binnendifferenziert auf die einzelnen Lernfelder und sprachlichen Themen in einer sehr heterogenen Gruppe eingehen und ihre Kurse vorab besser planen. Nicht zuletzt können drittens mit einer Diagnostik knappe Ressourcen wie Unterrichtszeit besser genutzt und die Wirksamkeit von (finanzierten) Maßnahmen erhöht 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. Dem Training der noch zu lernenden sprachlichen Themen sollten Raum und Zeit gegeben werden. Eine kontinuierliche bzw. wiederholende Anwendung führt zu Routine. Im Anschluss an die Lerneinheit kann prozessbegleitend eine Zwischenbilanz gezogen werden. Je nach erfassten Kompetenzen können erneute Lernschleifen angeboten oder weitere Lerneinheiten sowohl zum gleichen Schriftsprachthema auf einem höheren Niveau als auch zu anderen Themen angegangen werden. Dafür können neben den Rahmencurricula des DVV (2014) auch die lea.-Lernmaterialien (Quante-Brandt/Jäger 2013) herangezogen werden. Diese sind systematisch an die in der Diagnose zugrunde liegenden Kann-Beschreibungen angelehnt und halten Lernstoff für die Dimensionen Lesen, Schreiben, Sprachempfinden und freies Schreiben bereit. Durch eine gleichberechtigte Ausgestaltung des Förderprozesses können Lernwiderstände abgebaut und den besonderen Bedürfnissen der Teilnehmenden Rechnung getragen werden. Diese beschriebenen Schritte einer Förderung können sich unterschiedlich oft und mit unterschiedlichem Zeitaufwand wiederholen. Ziel sollte jedoch am Ende sein, dass Teilnehmende einen Kurs gestärkt und mit den eingangs gewünschten Schriftsprachkompetenzen verlassen können. Auch hier kann die lea.-Diagnostik herangezogen werden, die outputorientiert gelernte Kompetenzen aufzeigt. Den Teilnehmenden können darüber hinaus künftige anschlussfähige Weiterbildungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, die mit den erlernten Schriftsprachkompetenzen zu meistern sind.

4. 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.

5. Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Alphabetisierung u. 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 Grundbildung. 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

Döbert, M./Hubertus, P. (2000):

Ihr Kreuz ist die Schrift.

Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster, Stuttgart. Klett Verlag.

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./Heinemann, A.M.B. (2010):

Ergebnisse der Schwierigkeitsbestimmung förderdiagnostischer Aufgaben.

In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K.

(Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband.

Alphabetisierung und Grundbindung. Band 6. Münster. Waxmann Verlag. S.109–121.

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):

lea. – 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-](http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Tabelle-Integrierte-Theorie-des-Schriftspracherwerbs-bei-Erwachsenen.pdf)

Theorie-des-Schriftspracherwerbs-bei-Erwachsenen.pdf. zuletzt geprüft am 07.12.2014.

Heinemann, A.M.B. (2010):

Alpha-Levels, lea.-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.

May, P. (2002):

Hamburger Schreib-Probe. HSP 1–9. Diagnose orthografischer Kompetenz.

Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien.

6. aktualisierte und erweiterte Auflage. Hamburg. vpm Verlag für Pädagogische Medien.

OECD: Statistics Canada (2000):

Literacy in the Information Age.

Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris

Qualifications and National Curriculum Authority (QCA) (2008):

National Standards for Adult Literacy, Numeracy and ICT.

Online verfügbar unter [https://www.ifl.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0006/6639/14130_](https://www.ifl.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0006/6639/14130_national_standards_for_adult_literacy_numeracy_ict.pdf)

national_standards_for_adult_literacy_numeracy_ict.pdf. zuletzt geprüft am 24.01.2015

Quante-Brandt, E./Jäger, A. (Hrsg.) (2013):

lea.-Lernmaterialien. lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften.

Münster. Waxmann Verlag.

Rasch, G. (1980):

Probabilistic models for some intelligence and attainment tests.

Expanded ed. Chicago. Univ. of Chicago Press.

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):

Erwachsenen 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.

Spitta, G. (1997):

Kinder schreiben eigene Texte. Klasse 1 und 2. Lesen und Schreiben im Zusammenhang; spontanes Schreiben; Schreibprobe.

6. Auflage. Frankfurt am Main. Cornelsen Scriptor.

Trim, J./Quetz, J./Schieß, R./Schneider, G. (2009):

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen.

Lernen, Lehren, Beurteilen. (Nachdruck).

Berlin. Langenscheidt.

Wolf, K. D./ Koppel, I./Schweddes, K. (2010):

Potenziale von Rich E-Assessment für die Förderdiagnostik funktionaler Analphabeten.

In: Grotluschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Ergebnisband. Alphabetisierung und Grundbildung. Band 6. Münster. Waxmann Verlag. S.122–153.



TEIL B: 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 Schreibtest 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 Schreibtest 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.

1. Die telc Basis-Tests

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Kooperation „Abschlussorientierte Grundbildung“ entwickelt die telc gGmbH 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.

1.1. 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 teilnehmergerechten Ergebnismeldung 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/Bewertenden 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 Grotlüschen, 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 Ergebnisermittlung. 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.

1.2. 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 Ergebnisermittlung.

2. 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 Auditorierung 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.

3. 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.

NOTIZEN

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgeber:

Projekt „Anpassung der Basisqualifizierung ProGrundbildung“

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

1. Auflage: Februar 2015

Redaktion: Gundula Frieling, Ralf Häder
Gestaltung: gastdesign.de