

Konstruktion eines adaptiven Literalitätsdiagnostikums für junge Erwachsene und Erwachsene in der Arbeitswelt – ein Arbeitsbericht (Stand: September 2008)¹

Anke Grotlüschen²
Rudolf Kretschmann³

Entwicklungsteam des Kompetenzmodells (alphabetisch): Yvonne Dessinger, Claudia Dluzak, Anke Grotlüschen, Alisha Heinemann, Rudolf Kretschmann, Petra Wieken. Wesentliche inhaltliche Vorarbeiten wurden von Eva Anslinger, Theda Grabow und Eva Quante-Brandt beigesteuert.

Ziele

Ziele des Verbundvorhabens sind

- die Entwicklung einer adaptiven, arbeitsweltbezogenen, sonderpädagogischen, erwachsenengerechten Förderdiagnostik (Formative Assessment), sowie
- die Weiterentwicklung von Konzepten zur Förderung der Literalität von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Arbeitswelt.

Das entwickelte System soll als Self- und Peer-Assessment eingesetzt, zur Breitenutzung digital aufbereitet und in eine Beratungsstruktur integriert werden.

Die Beteiligten haben sich dabei auf begriffliche Setzungen verständigt. Der bevorzugte Kompetenzbegriff beinhaltet u.E. nicht ausschließlich funktionales Umsetzen vorgegebener Aufgaben, sondern die mündige (Mit-)Gestaltung der individuellen und sozialen Welt.

Alphabetisierung verstehen wir als Lernen und Lehren auf bzw. unterhalb dem „Level One“ der IALS-Erhebungen, bezogen auf die Dimensionen Rechnen, Lesen und Schreiben. **Grundbildung** verstehen wir als am weitesten gefasstes Konzept, dass auch andere Dimensionen, z.B. soziale Kompetenz oder Medienkompetenz einschließt.

¹ Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072902 und 01AB072903 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/innen. Das Projekt lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften wird umgesetzt von: E. Anslinger, Y. Dessinger, C. Dluzak, M. Gessler, T. Grabow, A. Grotlüschen, A.M.B. Heinemann, R. Kretschmann, L. Lüdders, E. Quante-Brandt, S. Schügl, A. Schulze, K. Schwedes, H.-W. Steinhaus, M. Wagener-Drecoll, P. Wieken und K. D. Wolf.

² Projektleitung Teilprojekt 2

³ Projektleitung Teilprojekt 1

Der Begriff **Literalität** (wir verwenden synonym Literacy) bringt zum Ausdruck, dass es sich nicht um eine Dichotomie von literaten oder illiteraten Menschen, sondern um ein Kontinuum handelt. Auf diesem lassen sich unterschiedliche Grade von Literalität ausdifferenzieren. Die zu betrachtenden Dimensionen schließen mindestens Lesen, Schreiben und Rechnen ein, sind jedoch bezogen auf die jeweilige Gesellschaft um die dort relevanten Dimensionen zu erweitern.

Aus diesem umfassenden Konzept der Literalität sollen hier nur ausgewählte Formen mündlicher und schriftsprachlicher Kompetenz diagnostiziert werden, u.a. die Fähigkeiten,

- sich alters-, situations- und bezugsgruppenadäquat mündlich äußern zu können,
- gesprochene Sprache zu verstehen
- schriftliche Texte sinnverstehend erlesen zu können,
- sich schriftlich sinnproduzierend ausdrücken zu können
- und über die „Werkzeuge“ der Sprache (Wortschatz und Grammatik) zu verfügen.

Dafür wurden folgende Dimensionen für die Arbeits- und Lebenswelt identifiziert:

- Hörverstehen
- Sprachproduktion
- Leseverständnis einschließlich Lesetechnik
- Schreiben (Rechtschreibung)
- Schreiben (Gestaltung)
- Sprachempfinden

Diese Dimensionen sind nunmehr im Sinne eines Kontinuums ausdifferenzieren. Dies dient auch der Adaptivität des Instruments. Unter einem adaptiven Diagnostikum wird ein Verfahren verstanden, welches den bekannten oder vielleicht zunächst auch nur vermuteten Ausgangslagen der Testpersonen angepasst werden kann. Angestrebt wird eine Profildiagnostik, bei der erkannt werden kann, in welchen Teilfertigkeiten von Literalität die Person Stärken und Schwächen zeigt– und auf welchen Niveaus ggf. eine Förderung anzusetzen hat. Damit unterscheidet sich das so konzipierte Diagnoseinstrumentarium von einer sozialnormbezogenen Diagnostik, welche lediglich ausweist, welchen Rangplatz ein Individuum im Vergleich zu den anderen Individuen seiner Bezugsgruppe einnimmt. Sozialnormative Diagnosen eignen sich zur Klassifikation und zur Platzierung von Individuen, sie liefern aber für zukünftige Qualifizierungsprozesse nur wenige brauchbare Informationen. An Kompetenzhierarchien ausgerichtete Diagnoseverfahren zeigen neben der Zone der aktuellen Leistung die

jeweiligen nächstliegenden Förderziele nämlich die „Zone der nächsten Entwicklung“ an.

Modelle und Bezugssysteme

Zur Entwicklung eines jeglichen Diagnoseverfahrens bedarf es eines Bezugsrahmens: eines Konstrukts, welches den jeweiligen Diagnosegegenstand beschreibt, bzw. bei einer kompetenzorientierten Diagnostik einer **Kompetenzhierarchie**: eines Modells, welches – empirisch abgesichert – auflistet, in welchen Schritten die jeweilige Kompetenz von ersten Anfängen bis zur vollkommenen Beherrschung üblicherweise ausgebildet wird⁴. Solche Modelle gibt es im Bereich von Literalität in Ansätzen. Es existieren jedoch keine Modelle, welche dem Projekt LEA uneingeschränkt als Bezugsrahmen dienen könnten, denn die vorhandenen Konzepte

- beschreiben lediglich die Zugriffsweisen von sehr jungen Lernenden (z.B. Modelle aus der Grundschuldidaktik)
- sind nicht für Grundbildung, sondern für den Fremdspracherwerb konzipiert (z.B. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, GER (vgl. Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2005)
- berücksichtigen nicht die Anfangsstadien des Kompetenzerwerbs (GER; in der IALS 1998)
- beschränken sich auf einzelne Dimensionen, wie z.B. „das Leseverständnis in der internationalen PISA-Schulleistungsstudie 2000 (Programme For International Students Assessment)
- sind wenig operational und empirisch nicht abgesichert (z.B. „Bildungsstandards Deutsch“ der Kultusministerkonferenz KMK [in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.)(2007) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.]
- stellen praktikable und einsetzbare Modelle aus der Praxis dar, die noch keine empirische Weiterentwicklung erfahren haben, z.B. das Curriculum des Projekts „ich-will-lernen.de“ sowie der „Orientierungsrahmen“ der Volkshochschulen
- sind theoretisch unklar und überfordern funktionale Analphabet/inn/en trotz der Definition als Eingangsniveaus (z.B. die britischen Entry Levels)

⁴ „Ein Kompetenzmodell unterscheidet Teildimensionen innerhalb einer Domäne (also z.B. Rezeption und Produktion von Texten, mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch), und es beschreibt jeweils unterschiedliche Niveaustufen auf solchen Dimensionen. Jede Kompetenzstufe ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedrigeren Stufen.“(Klieme u.a., Hrsg., 2007, S. 22, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise.

Um unserem Projektanspruch gerecht zu werden, war und ist es eine der ersten Aufgaben des Projektverbundes, Kompetenzhierarchien für die einzelnen Teilbereiche des Literalitätskonzepts zu erstellen. Auf der Basis der so entwickelten Hierarchien sollen dann Items entwickelt werden. Soweit wie möglich sollen die Kompetenzhierarchien des LEA-Projekts an die in Ansätzen vorhandenen Modelle anschließen bzw. das Wissen aus diesen Modellen integrieren. Die folgende Tabelle zeigt, welche Modelle bisher in dem Projektverbund berücksichtigt werden. Gleichzeitig weist die Tabelle aus, durch welche Vorzüge bzw. welche Beschränkungen die jeweiligen Modelle ausgewiesen sind.

Tab. 1: Referenzmodelle für eine Kompetenzdiagnose “Literacy”

Modell	Erste Einschätzung
Etappen des Schriftspracherwerbs nach Frith (1985). <i>Beneath the surface of developmental dyslexia</i> . In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (eds.), <i>Surface Dyslexia</i> . Und Nachfolgend Spitta, Scheerer-Neumann (1994) <i>Stufenmodelle der Schreibentwicklung</i> . etc.	Zwei Dimensionen: Lesen und Schreiben. Es werden sehr elementare Kompetenzen erhoben, keine Differenzierung in späteren Stadien. 6 Niveaustufen Gewonnen an ErstleserInnen, ErstschreiberInnen, bildet nur reguläre Verläufe ab.
Zwei-Wege-Modell nach Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). <i>The DRC model: A model of visual word recognition and reading aloud</i> . <i>Psychological Review</i> , 108, 204 - 258.	Zwei Dimensionen, Lesen und Schreiben Ignoriert Vorläuferstadien 2 Niveaustufen Unterschiedet zwischen konstruierendem Lesen und Gedächtniseintrag, sonst keine weiteren Differenzierungen
PISA-Lesestufen	1 Dimension: Leseverständnis 8 Niveaustufen Berücksichtigt nicht elementarste Lesekompetenzen
Bildungsstandards „Deutsch“ KMK, BMBF	4 Dimensionen Primarstufe 10 oder mehr Dimensionen Sek-I Kein durchgehendes Stufenmodell, Standards nur für Klassen 2, 4, 6, 9 und 10 definiert Berücksichtigt nicht elementarste Lesekompetenzen, da niedrigste Stufe Klasse 2 Wenig operationale Kategorien Modell national ausgerichtet
Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen Sprache	4 – 10 Dimensionen je nach Zählung 6 Niveaustufen Zielt auf Fremdsprachenerwerb Fertigkeiten operational definiert Modell international anschlussfähig Berücksichtigt nicht elementarste Lese- und Schreibkompetenzen.
Orientierungsrahmen VHS Curriculum Ich-will-lernen.de (Lübs)	Kannbeschreibungen sind nicht dimensions-spezifisch
IALS	Niveaustufen (insgesamt Level 1-5) setzen zu hoch an Verweist auf internationale Aktivitäten

	Autorenteam hält sich bedeckt in Bezug auf Konstrukte und Items Berücksichtigt nicht elementarste Lesekompetenzen Bezieht sich nur auf Dimension Lesen und Dimension Rechnen
Englische Bildungsstandards _ National Qualification Frame (Entry Level)	Sprachproduktion und Hörverstehen bilden eine Dimension ab Lesen und Schreiben jeweils 1 Dimension Stellen die englischen Bildungsstandards für den erwachsenen Grundbildungsbereich dar

Das Vorgehen bei der Entwicklung der Kompetenzhierarchien ist zunächst heuristisch. Durch eine angestrebte Rasch-Skalierung sollen die einzelnen Kompetenzstufen auch empirisch abgesichert werden.

Die Projektverantwortlichen haben sich darauf verständigt, Kompetenzhierarchien und Testitems für die in Tabelle 2 dargestellten Literalitätsdimensionen auf fünf Niveaustufen (Alpha-Level) zu entwickeln. Die einzelnen Kompetenzen werden mit „Kann-Formulierungen“ beschrieben.

Hinter den „Kann-Formulierungen“ verbergen sich Kriterien, die zur Zuordnung auf den verschiedenen Stufen führen. Sie beziehen die Theoriemodelle der Schriftsprachentwicklung ein, etwa die Unterscheidung nach logographischer, alphabetischer und morphematischer Schreibstrategie, die in unterschiedlichen Nuancen auch der Prozessdiagnostik von Kretschmann u.a. unterliegen (2003). Weiterhin nutzen sie die Curricula des ich-will-lernen.de und den VHS-Orientierungsrahmen sowie die quantitative Diagnostik der „Hamburger Schreibprobe“ (May 1999). Da jedoch erwachsene Leser/innen oft gemischte Schreibstrategien verwenden, wurde jede Kann-Formulierung auf Plausibilität geprüft. Dabei kommt die Bandbreite der Teamzusammensetzung sehr positiv zum Tragen, in der Erfahrungen aus der Alphabetisierungspraxis, dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ sowie der sonderpädagogischen Diagnostik zusammen kommen.

Die hier beigefügte Tabelle enthält exemplarisch Kann-Formulierungen für die jeweilige Kompetenz bzw. Niveaustufe. Gleichzeitig weist sie aus, In welchem Verhältnis die in dem LEA-Projekt zu operationalisierenden Kompetenzstufen zu den Stufen anderer Modelle stehen. Für die Dimension „Sprachempfinden“ wird noch an den Kann-Beschreibungen gearbeitet.

Level	Dimensionen des LEA-Projekts						Referenzmodelle					
	Hörverstehen	Sprachproduktion	Leseverständnis	Schreiben, Rechtschreibung	Schreiben, Gestaltung	Sprachempfinden	LEA	GER	OR VHS	BS	NQF	PISA
α 1	Kann einfache Anweisungen verstehen	Kann reagieren, wenn nach dem eigenen Befinden gefragt wird	Kann Anfangsbuchstaben im eigenen Namen lesen	Kann einzelne Buchstaben schreiben			α 1	A 1	Stufe 1	BS 2		
α 2	Kann einfache Wegbeschreibungen verstehen, wenn es darum geht, wie man zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln von A nach B kommt	Kann in alltäglichen Situationen durch gezieltes Fragen notwendige Informationen einholen	Kann einzelne Wörter erkennen	Kann Wörter in Silben gliedern	Kann Vor- und Zunamen in ein Formular eintragen		α 2				Entry 1	
α 3	Kann einem Dialog folgen, wenn sehr langsam und deutlich gesprochen wird und wenn Pausen es ermöglichen, das Gesagte zu verstehen	Kann sich zu Sachverhalten aus einem zu definierenden Feld (z. B. arbeitsweltbezogen) in einer aus mehreren Sätzen bestehenden mündlichen Aussage äußern	Kann einfache Sätze sinnerfassend lesen	Kann einzelne einfache Sätze orthographisch richtig schreiben.	Kann in Stichpunkten Daten und Fakten aufschreiben, die sich auf berufliche Aufgaben beziehen		α 3		Stufe 2		Entry 2	
α 4	Kann Gesprächen über geläufige, regelmäßig vorkommende Ereignisse die Hauptaussagen entnehmen.	Kann Anweisungen geben und auf Rückfragen reagieren	Kann kurze Texte sinnerfassend lesen	Kann mehrere Sätze (einfache Texte) orthographisch richtig frei schreiben	Kann Vorgänge/ Erlebnisse unstrukturiert aufschreiben		α 4	A 2		BS 4		

α 5	Kann einfache, sachliche Informationen über die geläufigen Themen der Arbeitswelt verstehen und sowohl allgemeine Aussagen als auch spezifische Details erkennen	Kann Sachverhalte zusammenhängend darstellen (zum Beispiel einen Arbeitsplatz beschreiben)	Kann in alltäglichen Materialien, wie Broschüren und kurzen offiziellen Schriftstücken, die benötigte Information finden und verstehen	Kann komplexere Texte überwiegend orthographisch richtig schreiben.	Kann eine Bewerbung mit Hilfestellung verfassen		α 5		Stufe 3		Entry 3
IALS 1			Kann standardisierte Routinebriefe (Mahnungen, Mails) über geläufige Sachverhalte lesen und verstehen				IALS 1	B1			PISA 1

Abkürzungen:

- LEA:** Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften
- GER:** Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
- OR VHS:** Orientierungsrahmen der Volkshochschulen
- NQF:** National Qualification Frame
- BS:** Bildungsstandards der 2. und 4. Klasse; Baden-Württemberg
- PISA:** Programme for International Student Assessment
- IALS:** International Adult Literacy Service

Die Farbschemata zeigt die Entsprechungen mit anderen Referenzsystemen an.

Nach der Klärung der Frage, welche Dimensionen und welche Niveaustufen in einem adaptiven Literalitätsdiagnostikum berücksichtigt werden sollen, stellen sich zwei Fragen:

- a) Welche Themen sollen den Aufgaben zugrunde liegen, denn im Hinblick auf die Motivation der Testpersonen und eine realitätsnahe Anwendung ist es nicht beliebig, an welchen Inhalten die literale Kompetenz geprüft werden soll?
- b) Was sind die Maßstäbe für die Konstruktion von Items ansteigender Aufgabenschwierigkeit?

Zu a): Die Themen und Inhalte bei den Aufgabenstellungen sollen altersadäquat und zielgruppenbezogen sein. Auswahlkriterien können sein

- Lebensweltbezug
- Interessenbezug
- Arbeitsweltbezug

Es wird überlegt, ob einzelne Teilprojekte darüber hinaus berufsfeldbezogene Aufgaben entwickeln.

Zu b): Es gibt (Tabelle 3) z.B. Erfahrungswerte, wodurch das Erlesen von Texten erleichtert bzw. erschwert wird.

Tab. 3: Bedingungen lesetechnischer Einfachheit bzw. Schwierigkeit

Was macht Lesetexte schwer?	Was macht Lesetexte leicht
Lange Sätze Schachtelsätze, ungewöhnliche Satzstruktur Unbekannte, ungebräuchliche Begriffe Konsonantenhäufungen, v.a. am Wortanfang Seltene Grapheme, stimmlose Konsonanten, Explosivlaute Kleine Schrifttype Viel Text, „Bleiwüste“	Kurze Sätze Konventionelle Satzstruktur (Vorsicht, Langeweile!) Geläufige Begriffe KVK-Struktur, VKV-Struktur ⁵ Vokale, stimmhafte Konsonanten, lange intonierbare Konsonanten Große Schrifttype Überschaubarer Text, Visualisierung

Auf der Basis derartiger Erfahrungswerte sollen Items unterschiedlicher Schwierigkeit konstruiert, bzw. Schwierigkeitsindizes für einzelne Items bestimmt werden. In der Erprobungsphase soll sich zeigen, ob die erwarteten Schwierigkeiten auch den tatsächlichen Schwierigkeiten

⁵ KVK = Graphemfolge Konsonant-Vokal-Konsonant, z.B. „ROSE“

entsprechen. In der Regel sind aufgrund der Erprobungsdaten innerhalb der bisher heuristischen Modelle Umstellungen vorzunehmen.

In Abgrenzung gegenüber bisherigen Kompetenzmodellen, z.B. aus IALS, sollen die Definitionen von Niveaustufen zudem deutlich präzisiert werden. Die Notwendigkeit zeigt sich, wenn man die Definition des IALS Level One ansieht:

„Die meisten Aufgaben auf diesem Niveau verlangen vom Leser/ der Leserin, eine Information im Text zu lokalisieren, die identisch oder synonym mit der Information in der Anweisung ist. Falls eine plausible, falsche Antwort im Text vorhanden ist, tendiert diese nicht dazu, der korrekten Information nahe zu liegen.“ (IALS 2000, S. 95, eigene Übersetzung)

Wie lang aber ist der Text? Wie gebräuchlich sind die Buchstaben? Wie schwierig sind die verwendeten Worte? Wie kompliziert sind die verwendeten Sätze? Diese Informationen sind in den internationalen Vergleichserhebungen nicht bekannt. Das hier zu entwickelnde Diagnostikum soll jedoch genau diese Definitionen entwickeln und für die Kompetenzhierarchien mitliefern. Damit wird dann deutlich, ob ein „Kurzer Text“ aus fünfzig oder hundertfünfzig Zeichen besteht, ob es Konsonantencluster geben darf und ob die Satzlänge sechs Worte überschreitet oder nicht.

Mit einem solchen Instrument hoffen wir, zur förderorientierten Diagnose entlang der individuellen und curricularen Bezugsnorm – nicht der sozialen Bezugsnorm – beizutragen.