Allgemeiner Beitrag

Anne-Christin Schumacher, Christine Czinglar*, Farzona Mirova und Sarah Faseli

Lit-L1-L2: Ein Instrument zur Einschätzung literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen in der L1 Dari und der L2 Deutsch

Lit-L1-L2: A tool for assessing the literacy skills of recently immigrated adolescents in L1 Dari and L2 German

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0066>

Zusammenfassung: Für die Zuweisung von neu zugewanderten Jugendlichen und Erwachsenen zu Vorbereitungsklassen und Integrationskursen ist es notwendig, neben den Fähigkeiten in der Zweitsprache (L2) auch die literalen Kompetenzen in der Erstsprache (L1) miteinzubeziehen. Das Instrument Lit-L1-L2 wurde entwickelt, um basale literale Kompetenzen von Lernenden mit L1 Dari und geringen Deutschkenntnissen zu erheben, und kann von Lehrkräften ohne Kenntnisse in Dari eingesetzt werden, da es auf einer sprachübergreifenden Bewertung des Verhaltens und des Schriftbildes basiert.

Stichwörter: Lese- und Schreibkompetenzen, Deutsch als Zweitsprache, Dari, mehrsprachige Diagnose

Abstract: The assignment of adolescent and adult learners to preparatory classes or language courses should not only be based on their knowledge of German as a second language (L2), but also on their literacy skills in the first language (L1). The instrument Lit-L1-L2 was developed to assess the literacy skills of learners with L1 Dari and with little knowledge of L2 German. It can be administered with-

*Kontaktpersonen: Christine Czinglar, E-Mail: christine.czinglar@uni-jena.de

Anne-Christin Schumacher, E-Mail: anne.schumacher.mail@web.de

Farzona Mirova, E-Mail: farzona.mirova@yahoo.com

Sarah Faseli, E-Mail: Sara.Faseli@ruhr-uni-bochum.de

out any knowledge of Dari, as it is based on the language independent assessment of behavior and handwriting.

Keywords: reading and writing skills, German as a Second Language, Dari, multilingual diagnostics

1 Einleitung

Neu zugewanderte Jugendliche werden meist in unterschiedlich bezeichneten *Vorbereitungs-* oder *Willkommensklassen* auf den Regelschulunterricht oder ihren beruflichen Bildungsweg vorbereitet. Für die sprachliche Integration und den zukünftigen Bildungsweg von geflüchteten Jugendlichen sind literale Kompetenzen zentral (vgl. Gamper/Schroeder 2016: 218, 222). Die Begriffe *Literacy* bzw. *literale Kompetenzen* verstehen wir funktional als „Fähigkeit, Geschriebenes umfassend für die eigene Lebensgestaltung und für die aktive Partizipation an der Gesellschaft zu nutzen“ (vgl. Bredel/Fuhrhop/Noack 2011: 228). Diese Definition orientiert sich sowohl an individuellen Lebenszielen als auch an Mindestanforderungen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen und erlaubt es, literale Kompetenzen als ein breites Kontinuum zu sehen, beginnend bei Illiteralität über basale Lese- und Schreibkompetenzen und Wissen über Register und Textsorten bis hin zu komplexen literalen Fähigkeiten.

In der LEO-Studie 2018 stufen Grotlüschen et al. (2019: 5) 12,1 Prozent der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland als gering literalisiert ein, d.h. dass 6,2 Millionen Menschen im Deutschen nur einzelne Buchstaben (α -Level 1), Wörter (α -Level 2) und/oder einfache Sätze (α -Level 3) verstehen bzw. schreiben können. Allerdings bezieht sich diese Definition nur auf literale Kompetenzen im Deutschen, obwohl 47,4 Prozent dieser gering literalisierten Erwachsenen eine andere Erstsprache (L1) sprechen und zu einem großen Teil angeben, in ihrer L1 anspruchsvolle Texte lesen und schreiben zu können. Diese sprachspezifische Kategorisierung des Begriffs literaler Kompetenzen verwundert angesichts der Vergleichbarkeit literaler Praktiken in unterschiedlichen Sprachen und erscheint aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung problematisch. So müssen sich Zweitschriftlernende zwar das Zeichensystem sowie das orthographische Lexikon neu aneignen, kennen aber bereits sprachübergreifende Regeln der schriftlichen Kommunikation (vgl. Dahmen/Weth 2018: 76, 185, 197). Zudem wurden alle Probandinnen und Probanden der LEO-Studie mit Instrumenten getestet, die für L1-Sprecher/innen entwickelt wurden, obwohl davon auszugehen ist, dass Sprecher/innen des Deutschen als Zweitsprache (L2) im mündlichen Bereich geringere Wortschatz- und Grammatikkompetenzen aufweisen als L1-Sprecher/innen, so-

dass die literalen Kompetenzen der L2-Probandinnen und -Probanden vermutlich unterschätzt wurden. Spezifisch für jugendliche und erwachsene L2-Lernende liegen bis jetzt noch keine verlässlichen diagnostischen Instrumente vor, die grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten in der L2 Deutsch messen (vgl. Montanari 2018: 186). Solche Instrumente zu entwickeln und dabei neben dem Deutschen auch literale Kompetenzen in der L1 miteinzubeziehen, stellt nach wie vor ein Forschungsdesiderat der Mehrsprachigkeitsforschung dar (vgl. Schroeder/Stölting 2005). In diesem Artikel stellen wir ein an der Universität Kassel entwickeltes Instrument (Lit-L1-L2) vor, das es Lehrkräften und Forschenden ermöglicht, basale Lese- und Schreibfähigkeiten von L2-Lernenden, exemplarisch für die L2 Deutsch und die L1 Dari, zu ermitteln. Dabei zeigen wir, dass Lit-L1-L2 in der Lage ist, ein breites Kontinuum an literalen Kompetenzen in der L1 und der L2 objektiv und valide abzubilden, und diskutieren einige Limitationen des Verfahrens.

2 Literale Kompetenzen im L2-Erwerb von Jugendlichen und Erwachsenen

Bundesweit kamen 2015 erstmals mehr als die Hälfte der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen aus Asien, die meisten aus Syrien (27,9 %) und aus Afghanistan (11,8 %) (vgl. Dewitz/Massumi/Grießbach 2016: 19). Von 528 neu zugewanderten Jugendlichen an Berufsschulen in Bayern, die von Baumann und Riedl (2016: 58–90) befragt wurden, kamen 39 Prozent aus Afghanistan und gaben 11,6 Prozent an, keine Schule im Herkunftsland besucht zu haben. Dari, eine Varietät des Neupersischen, die neben Paschto als Amtssprache in Afghanistan gesprochen und mit arabischen Schriftzeichen von rechts nach links verschriftet wird (vgl. Strobl 2013: 43; Adli 2014: 179), wurde von den Jugendlichen am häufigsten als L1 genannt. Unter den volljährigen Asylantragsteller/innen aus Afghanistan konnten im ersten Halbjahr 2017 zwei Drittel keine Schulbildung nachweisen (vgl. BAMF 2017a: 12). Zehn Prozent aller neu zugewanderten Afghaninnen und Afghanen haben nie lesen und schreiben gelernt, weitere sechs Prozent verfügen nur über geringe literale Kompetenzen. Dagegen haben ungefähr 25 Prozent der Geflüchteten vor dem Zuzug nach Deutschland ein Gymnasium oder eine Hochschule besucht (vgl. BAMF 2017b: 7). Die Eingliederung von neu zugewanderten Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen in Schule und Gesellschaft unterscheidet sich je nach Bundesland. In Hessen wurden zum Beispiel für 16- bis 23-jährige Vorbereitungsklassen an beruflichen Schulen eingerichtet, sogenannte InteA-Klassen (Integration durch Anschluss und Abschluss) mit oder ohne vorgeschaltete Alphabetisierung, die ein durchgängig paralleles Beschulungsmodell dar-

stellen (vgl. Hessisches Kultusministerium 2015: 10). Für erwachsene Lernende werden Integrationskurse mit Alphabetisierung nach dem bundesweiten BAMF-Konzept angeboten (vgl. Feldmeier 2015). Seit 2014 können Geflüchtete mit ausreichender Vorbildung nach dem Nachweis der entsprechenden Deutschkenntnisse ein Studium aufnehmen, auf das sie in sogenannten Integra-Kursen vorbereitet werden (vgl. BAMF 2016).

Neu zugewanderte Jugendliche und Erwachsene müssen mündliche und schriftliche Kompetenzen in der L2 Deutsch gleichzeitig entwickeln und bringen in Bezug auf ihre literalen Kompetenzen und ihre Schulerfahrung im Herkunftsland sehr heterogene Voraussetzungen mit (vgl. Czinglar 2018: 168–169). Studien zu mono- und bilingualen Kindern und Erwachsenen (vgl. z.B. Bialystok 2002; Verhoeven 2007; Huettig/Mishra 2014) zeigen, dass Lernende mit höheren literalen Fähigkeiten andere linguistische und kognitive Fähigkeiten haben als nicht oder wenig literalisierte Lernende. Beim Schriftspracherwerb greifen Lernende intensiv auf literale Vorerfahrungen aus anderen Sprachen zurück (vgl. Montanari 2018: 188). Entsprechend schätzen Erstschriftlernende ihre Deutschkenntnisse nach dem Besuch eines Integrationskurses sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich deutlich geringer ein als Zweitschriftlernende und diese wiederum deutlich geringer als lateinisch Alphabetisierte (vgl. Scheible 2018: 8).

Wenn literale Kompetenzen neben vielen anderen Einflussfaktoren (u. a. Input, Alter, Sprachlernerfahrung) die Geschwindigkeit bzw. den Erfolg des L2-Erwerbs beeinflussen (vgl. Czinglar 2018; Scheible/Rother 2017), sind sie in die Zuordnungsdiagnostik für Vorbereitungsklassen und Integrationskurse miteinzubeziehen. Als Prädiktorvariable für den Entwicklungsstand literaler Fähigkeiten wird meist die Schulerfahrung im Herkunftsland erfragt (vgl. z.B. Weber 2016: 132). In Afghanistan besuchen trotz staatlicher Schulpflicht für 6- bis 14-Jährige nur 25 Prozent der Kinder neun Jahre lang eine Schule und nur zehn Prozent erreichen die zwölfte Klasse (vgl. nuffic education 2015: 5). Selbst bei einem längeren Schulbesuch ist ein erfolgreicher Erwerb höherer literaler Kompetenzen nicht garantiert, sodass afghanische Jugendliche in ihrer L1 oft nur auf Grundschulniveau lesen und schreiben können und afghanische Studierende auch in ihrer L1 nicht über literale Kompetenzen auf akademischem Niveau verfügen (vgl. Faseli 2018: 174). Hinzu kommt, dass die Bildungsbiografien dieser jungen Menschen aufgrund von Krieg, Flucht oder fehlender Infrastruktur selten geradlinig verlaufen. Die von den Lernenden angegebene Anzahl der Schuljahre ist daher bezüglich ihrer literalen Kompetenzen nicht immer aussagekräftig (vgl. auch Tarone/Bigelow/Hansen 2009: 44–45). Mit Hilfe von Lit-L1-L2 können dagegen die tatsächlichen literalen Kompetenzen der Lernenden eingeschätzt werden.

3 Lit-L1-L2: Methodische Vorgangsweise

Im Folgenden stellen wir die methodische Vorgangsweise bei der Konzeption des Instruments Lit-L1-L2 vor, das 2017 im Rahmen des Projekts „Deutsch als Zweitsprache bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen“ (DaZ-UMF) an der Universität Kassel pilotiert (vgl. Schumacher/Mirova/Czinglar 2019) und von Schumacher (in Vorb.) konzeptionell weiterentwickelt und erprobt wurde.

3.1 Aufgaben und getestete Fertigkeiten

Lit-L1-L2 gliedert sich in vier Teile (Details siehe Schumacher in Vorb.). Zur Bewältigung der Aufgaben in Teil A (Leseverstehen und orthographische Fähigkeiten) sind Grundkenntnisse über Wortschatz, Morphosyntax und Orthographie notwendig; daher wird A nur in der stärkeren Sprache durchgeführt und die Wahl der stärkeren Sprache den Lernenden überlassen. In den Aufgaben müssen syntaktische bzw. orthographische Fehler markiert und die semantische Korrektheit von einfachen Aussagen wie „Fische leben im Wasser“ bewertet werden. Die Teile B bis D enthalten hingegen dieselben Aufgabenformate für Dari und Deutsch und sind einfach und erfolgsorientiert gestaltet, um möglichst wenige mündliche Sprachkenntnisse in der L2 Deutsch und literale bzw. bildungssprachliche Strukturen in der L1 Dari vorauszusetzen. In Teil B (Schreibflüssigkeit) müssen die Lernenden unter anderem Sätze unter Zeitdruck abschreiben und in Teil C (Leseflüssigkeit) zwei unterschiedlich komplexe Texte laut vorlesen. In Teil D (freie Textproduktion) soll auf dem jeweiligen Niveau ein kurzer Text geschrieben werden, wobei klare Vorgaben zu Textsorte, Hauptpersonen und Inhaltswörtern zumindest eine gewisse Vergleichbarkeit der Texte gewährleisten.

3.2 Ratingverfahren und Bewertungskriterien

Damit die Diagnose auch ohne Dari-Kenntnisse durchgeführt werden kann, beruht Lit-L1-L2 auf einer Einschätzung des Verhaltens der Probandinnen und Probanden während der Aufgabenbearbeitung und einer Bewertung des Schriftbildes (vgl. Tarone/Bigelow/Hansen 2009: 119). Bewertet wird ausschließlich direkt beobachtbares Verhalten, das in der Fachliteratur mit Schreib- bzw. Lesekompetenz in Verbindung gebracht wurde, und pro Item möglichst nur eine Facette des Verhaltens (vgl. Lotz/Gabriel/Lipowski 2013: 377). Um ein möglichst objektives Einschätzungsverfahren zu gewährleisten, wurde ein Ratingbogen mit detaillierten Instruktionen zu allen Einschätzungskriterien und Messwerten erstellt, die

es den Rater/innen erleichtern, sich für einen Wert auf einer vierstufigen Skala (0–3 Punkte) zu entscheiden, wobei die Leistungen der Probandinnen und Probanden auf drei Ebenen bewertet werden (siehe Abbildung 1).

(i) Verhalten beim Lesen, Vorlesen und Schreiben

- Unsicherheiten beim Lesen und Schreiben, die sich in der Außenwirkung, zum Beispiel Gesichtsausdruck/Gestik, oder in expliziten Verbalisierungen zeigen (siehe Abbildung 1)
- Maßnahmen zur Steuerung der eigenen Aufmerksamkeit bzw. zur Fokussierung, zum Beispiel das Nachfahren von Wörtern und Sätzen mit dem Stift oder dem Finger; stille Mundbewegungen oder hörbares Mitlesen; Einnehmen einer Sitzhaltung, die den Abstand zwischen Auge und Papier verringert
- Automatisierung motorischer Prozesse beim Lesen und Schreiben, zum Beispiel Schreibflüssigkeit; Verkrampfen der Schreibhand

	0	1	2	3	Pkt.
Außenwirkung						
Mimik und Gestik		sehr unsicher, frustriert	eher unsicher und angestrengt	ab und zu angestrengt	entspannt, locker, sicher	
Berührungen am Kopf (Mund, Stirn etc.)		durchgehend	> 10x bzw. > Hälfte d. Zeit	< 10x bzw. < Hälfte d. Zeit	nie	
verbales Verhalten						
Kommentare zu schwieriger Bewältigung		> 3x	2-3x	1x	nie	
Nachfragen		> 3x	2-3x	1x	nie	
Maßnahmen zur Fokussierung						
Sitzhaltung		sehr unruhig, ständig anders	meist unter 45° geneigt	meist über 45° geneigt	gerade bis leicht geneigt	
Folgen der Wörter mit dem Stift oder Finger		durchgehend	oft	ab und zu	nie	
stille Mundbewegung oder hörbares Lesen		durchgehend	oft	ab und zu	nie	

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Ratingbogen zur Verhaltensbewertung bei Teil A; siehe Schumacher (in Vorb.)

(ii) Schriftbild (nur Schreiben)

- Entwicklungsstand der Feinmotorik, soweit am Schriftbild erkennbar, zum Beispiel Stiftdruck (hoch vs. normal), Strichführung (unsicher vs. sicher; uneinheitlich vs. einheitlich)
- Einpassung des Texts innerhalb der Seiten- bzw. Zeilenränder, zum Beispiel Randüberschreitungen, Stauungen am Zeilenende oder ein Satz pro Zeile

- Segmentierung von Wörtern und Sätzen, zum Beispiel unregelmäßige Abstände zwischen Buchstaben oder Wörtern, fehlende Satzschlusszeichen
- Einheitlichkeit der Graphemform im jeweiligen Kontext, zum Beispiel Schrift- bzw. Buchstabengröße, Neigung der Grapheme, Formbildung desselben Graphems, Erkennbarkeit und Einhaltung des Mittelbands bzw. der Ober- und Unterlängen

Die Abbildungen 2 und 3 zeigen zwei Texte aus der freien Textproduktionsaufgabe (Teil D), zum einen von dem Probanden mit der niedrigsten Bewertung des Schriftbildes (Prob13) und zum anderen von Prob06, dessen Schriftbild auf Dari die höchste Bewertung erzielte. Im Vergleich zum Text von Prob06 ist bei Prob13 sofort erkennbar, dass sein Text weniger Zeilen füllt als der von Prob06, der Stift- und Druck deutlich stärker ist, die Abstände zwischen den Graphemgruppen zu groß sind, die Neigung der Buchstaben uneinheitlich ist und die Unterlängen fast völlig fehlen, während bei Prob06 Mittelband, Ober- und Unterlängen leicht identifiziert werden können.

Abb. 2: Freie Textproduktionsaufgabe (Teil D) von Prob13

Abb. 3: Freie Textproduktionsaufgabe (Teil D) von Prob06

(iii) Kompetenzmessungen

Das Instrument erlaubt es, einige Kennwerte zur Schreib- und Lesekompetenz zu erheben (siehe Abschnitt 3.1). So deutet zum Beispiel eine höhere Schreibgeschwindigkeit unter Zeitdruck auf eine höhere Automatisierung hin, da das Arbeitsgedächtnis weniger stark mit motorischen Aufgaben belastet ist und mehr Ressourcen für höhergeordnete Prozesse zur Textplanung und Textbearbeitung zur Verfügung hat, was sich positiv auf die Textqualität auswirkt (vgl. Connelly/Dockrell/Barnett 2005: 98–103). Eine längere Vorlesedauer zeigt, dass das Arbeitsgedächtnis noch stark mit der phonologischen Dekodierung beschäftigt ist, was sich nachweislich negativ auf das Textverständnis auswirkt (vgl. z.B. Souvignier 2013: 150). Diese Kennwerte komplettieren die höher inferenten Ratings auf den Ebenen (i) und (ii) und wurden auch zur internen Validierung der höher inferenten Werte des Ratingverfahrens verwendet (vgl. die Vorgangsweise in der Studie von Lotz/Gabriel/Lipowski 2013).

3.3 Probandenauswahl und Durchführung

Lit-L1-L2 wurde in beiden Sprachen mit 18 männlichen Probanden im Alter von 15–40 Jahren erprobt, die 6–31 Monate vor dem Testzeitpunkt nach Deutschland geflüchtet waren. Seit mindestens einem Monat und maximal zwei Jahren besuchten sie eine Schule oder einen Deutschkurs. Die Probanden wurden so rekrutiert, dass sie möglichst unterschiedliche Schulerfahrungen bzw. literale Kompetenzen mitbringen: Einige Teilnehmer haben bereits zwölf Jahre lang eine Schule im Heimatland besucht, manche sogar ein Studium begonnen oder abgeschlossen, während andere Teilnehmer gar keine Schulerfahrung aufweisen. Im sprachbiografischen Interview gaben die meisten Probanden an, neben Deutsch noch andere Sprachen wie Arabisch, Englisch oder Paschto zu sprechen; allerdings schätzten alle Probanden ihre literalen Kompetenzen entweder im Deutschen oder in Dari als am höchsten ein (vgl. Schumacher in Vorb.).

Zur externen Validierung des Testverfahrens Lit-L1-L2 wurden die Probanden nach ihren Schul- und Literalitätserfahrungen in drei Gruppen eingeteilt (siehe Abschnitt 2): Die Gruppe 1 (Integra) besteht aus Teilnehmern sogenannter Integra-Kurse an der Universität Kassel. Von ihnen sind mittlere bis hohe literale Fähigkeiten sowohl in Dari als auch im Deutschen zu erwarten. Die Schüler aus der Gruppe 2 (InteA) werden an einer Kasseler Berufsschule in InteA-Klassen auf einen deutschen Hauptschulabschluss vorbereitet und weisen vermutlich niedrige bis mittlere literale Fähigkeiten im Deutschen auf. Über ihre literalen Kompetenzen in Dari kann ohne einen Test keine Aussage getroffen werden. Die Mit-

glieder der Gruppe 3 (Alpha) besuchen Alphabetisierungskurse und verfügen daher im Deutschen kaum und in Dari vermutlich über eher geringe literale Fähigkeiten.

Um das Testgütekriterium der Durchführungsobjektivität einzuhalten, wurde die Untersuchung mit Lit-L1-L2 durch die Erstautorin nach einem Testmanual mit jedem Probanden unter einheitlichen Bedingungen einzeln vorgenommen. Die Durchführung dauerte durchschnittlich 54 Minuten. Zur Erleichterung wurde immer als Erstes diejenige Sprache getestet, in der laut Selbsteinschätzung höhere literale Kompetenzen vorhanden waren. Die Probanden wurden während des Tests gefilmt und die Videoaufzeichnungen unabhängig voneinander von zwei geschulten MA-DaF/Z-Studentinnen bewertet. Die beiden Raterinnen beherrschten Dari nicht und hatten keine Informationen zu den Probanden. Um zu überprüfen, ob Rater/innen, die die Schriftprodukte auf Dari lesen und verstehen können, möglicherweise zu anderen Einschätzungen kommen, wurde das Schriftbild der Dari-Texte zusätzlich von einer Lehrerin und einer Studentin mit L1 Dari bewertet.

4 Ergebnisse und Validierung des Instruments Lit-L1-L2

In diesem Abschnitt präsentieren wir einen Ausschnitt der Ergebnisse von Schumacher (in Vorb.) und diskutieren diese im Hinblick auf einige Testgütekriterien. Tabelle 1 enthält die Gesamtpunktezah von Lit-L1-L2, die sich aus der Summe der Bewertungen der beiden deutschsprachigen Raterinnen ergibt. Die Interrater-Reliabilität ist hoch (Spearman's Rho .732). Auch die Bewertungen der beiden Raterinnen mit L1 Dari zeigen eine hervorragende Interrater-Reliabilität: sowohl untereinander (Spearman's Rho .821) als auch mit den deutschsprachigen Raterinnen (Spearman's Rho .738). Die Kriterien für das Ratingverfahren ermöglichen also eine objektive Interpretation der Beobachtungen, auch unabhängig davon, ob die Rater/innen die L1 Dari beherrschen oder nicht.

Tabelle 1 ist so aufgebaut, dass alle Ergebniszeilen nach den Gesamtergebnissen von Lit-L1-L2 für Deutsch und Dari in allen vier Teilen (A–D) aufsteigend sortiert sind. Die Bandbreite von min. 346 bis max. 668 Punkten zeigt, dass das Instrument gut in der Lage ist, zwischen den drei Probandengruppen mit unterschiedlichen Literalitätsniveaus zu differenzieren. Trotz der kleinen Stichprobe werden die drei Probandengruppen durch die aufsteigend sortierten Ergebnisse relativ gut abgebildet: Die Lerner in Alphabetisierungskursen (hellblau unterlegt) erzielen die geringsten Punktezahlen, die InteA-Schüler (mittelblau unterlegt)

mittlere und die prospektiven Studierenden in Integra-Kursen (dunkelblau unterlegt) die besten Ergebnisse (vgl. Schumacher in Vorb.). Anhand dieses vom Test unabhängigen Außenkriteriums lässt sich die Kriteriumsvalidität des Instruments nachweisen (vgl. Settineri 2012: 331). Auch die Konstruktvalidität von Lit-L1-L2 konnte auf mehrere Arten nachgewiesen werden. So korrelieren beispielsweise einzelne gemessene Kennwerte, zum Beispiel die Schreib- oder die Vorlesegeschwindigkeit (siehe Abschnitt 3.2), mit der Gesamtpunktzahl von Lit-L1-L2 (vgl. Schumacher in Vorb.).

Tab. 1: Ergebnisse der 18 Probanden mit Gruppen (sortiert nach Lit-L1-L2)

Gruppe	Prob	Lit-L1-L2 (max. 718)	Lit-L1-L2 ohne A (max. 612)	L1 ohne A (max. 306)	L2 ohne A (max. 306)
Alpha	Prob02	346	322	169	153
Alpha	Prob13	445	376	170	206
Alpha	Prob18	455	397	234	163
Alpha	Prob14	481	448	242	206
InteA	Prob05	512	456	227	229
InteA	Prob09	530	445	239	206
Alpha	Prob16	542	476	262	214
InteA	Prob10	556	484	245	239
InteA	Prob15	562	491	262	229
InteA	Prob11	573	489	244	245
Integra	Prob04	593	513	255	258
Integra	Prob08	596	501	273	228
InteA	Prob03	601	515	263	252
Alpha	Prob17	616	536	284	252
Integra	Prob01	629	532	270	262
Integra	Prob06	636	539	280	259
Integra	Prob12	642	543	267	276
Integra	Prob07	668	567	281	286
<i>Median</i>		567,5	490	258,5	234

Um einen Vergleich zwischen L1 und L2 vornehmen zu können, wurde der jeweils nur in der stärkeren Sprache durchgeführte Teil A (siehe Abschnitt 3.1) in Tabelle 1 herausgerechnet: Lit-L1-L2 kommt ohne Teil A zu denselben Ergebnissen. Die Probanden unterscheiden sich in Bezug auf ihre literalen Kompetenzen in L1 und L2:

So erzielt Prob13 eindeutig bessere Ergebnisse auf Deutsch (L2), andere wie Prob08 oder Prob18 schreiben und lesen deutlich besser auf Dari (L1). Eine zur weiteren Validierung von Lit-L1-L2 vorgenommene linguistische Analyse der frei produzierten Texte auf Deutsch und Dari durch L1-Sprecher/innen, die unter anderem die Textlänge, durchschnittliche Satzlänge, lexikalische Diversität, Orthographie und Textstruktur berücksichtigt, entspricht ebenfalls weitgehend den Ergebnissen des Einschätzungsverfahrens (vgl. Schumacher/Czinglar/Mirova/Faseli in Druck). Die Ergebnisse von Lit-L1-L2 scheinen also mit einer höheren Sprachbeherrschung einherzugehen – allerdings müsste ein möglicher Zusammenhang erst durch unabhängige Testverfahren sowie in einem longitudinalen Design genauer überprüft werden.

Die Ergebnisse der linguistischen Analyse entsprechen den drei Probandengruppen noch genauer als die Ergebnisse von Lit-L1-L2. Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine linguistische Analyse von kurzen frei produzierten Texten die gesamten literalen Fähigkeiten der Lerner tatsächlich angemessener einzuschätzen vermag, denn gerade die Ergebnisse der Probanden, die bei Lit-L1-L2 besser abschneiden als aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit erwartet, sind für eine individuelle Förderung besonders interessant. Die literalen Kompetenzen des InteA-Schülers Prob03 entsprechen im Deutschen sogar jenen der älteren Studienanwärter (Integra). Dementsprechend zählt Prob03 in seiner Berufsschulklasse (InteA) zu den erfolgreichsten Schülerinnen und Schülern, was auch ohne Lit-L1-L2 an seiner zehnjährigen Schulerfahrung vor der Flucht ablesbar gewesen wäre. Umgekehrt hat Prob05, der erst mit elf Jahren in die Schule kam, diese nur drei Jahre lang (und ungern) besucht hat und dessen Familie Schwierigkeiten hatte, seine Lernmaterialien zu finanzieren, innerhalb der InteA-Gruppe das schwächste Ergebnis. Dass Prob05 und Prob03 eine Klasse mit derselben Progression besuchen, ist sicher nicht sinnvoll. Auch Prob16 (40 Jahre), der in seinem Herkunftsland nach zwei Jahren Grundschule sechs Jahre lang ein Militärinternat besucht hat, hätte das Potenzial, einen Alphakurs für Zweitschriftlerner zu besuchen und relativ schnell in einen A1-Kurs zu wechseln. In diesen Fällen werden die Ergebnisse von Lit-L1-L2 (v. a. L1 Dari) auch durch das sprachbiografische Interview bestätigt und weiter validiert.

Ein Lerner, der besonders heraussticht, ist Prob17, der als Teilnehmer eines Alphakurses bei Lit-L1-L2 das insgesamt fünftbeste Ergebnis und in der L1 Dari das beste Ergebnis erzielt. Im Interview gibt Prob17 an, seit zwei Jahren einen Deutschkurs zu besuchen, wobei die Lehrkraft seine Anwesenheit als unregelmäßig beschreibt und sein Verhalten als unzuverlässig wahrnimmt. Er ist allerdings in einem Boxverein und in einem Fußballverein sehr aktiv und dort mit deutschen L1-Sprecher/innen in Kontakt. Nach eigenen Angaben ist er in seinem Herkunftsland nur fünf Jahre und außerdem ungern und unregelmäßig in die

Schule gegangen. Die linguistische Analyse zeigt jedoch, dass seine Orthographie und seine Grammatik auf Dari fehlerfrei sind und dass er im Unterschied zu allen anderen Probanden das schriftsprachliche Register in Dari nutzt. In Lit-L1-L2 wirken sich sein sicheres und flüssiges Schreib- und Leseverhalten sowie sein harmonisches Schriftbild positiv auf das Gesamtergebnis aus. Seine Leseleistung wurde zusätzlich anhand des Videos von einer Dari-Sprecherin als völlig korrekt eingestuft. Es handelt sich hierbei also um einen Lerner, bei dem die Dauer des Schulbesuchs im Herkunftsland völlig unzutreffende Voraussagen über seine tatsächlichen literalen Kompetenzen macht. Auch die linguistische Analyse unterschätzt diesen Lerner vor allem aufgrund der Kürze seines Texts, was die Notwendigkeit eines Einschätzungsinstruments wie Lit-L1-L2 weiter verdeutlicht.

5 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde mit Lit-L1-L2 ein Instrument zur zuverlässigen Einschätzung basaler literaler Kompetenzen in der L1 Dari und der L2 Deutsch vorgestellt, das auf einer systematischen Bewertung des Verhaltens bei der Bearbeitung von einfachen Lese- und Schreibaufgaben sowie des Schriftbildes der dabei entstandenen Texte und auf der Messung einiger Kennwerte wie zum Beispiel der Vorlesegeschwindigkeit beruht. Der Fokus liegt auf der Darstellung der methodischen Vorgangsweise bei der Entwicklung, Erprobung und Validierung des Instruments Lit-L1-L2. Nach mehreren Pilotierungsschritten wurde das Instrument an 18 männlichen Jugendlichen und Erwachsenen erprobt und im Hinblick auf die Testgütekriterien der Objektivität und Validität überprüft. Eine Studie mit 18 Probanden und vier Raterinnen ist selbstverständlich nicht repräsentativ. Das Instrument sollte daher in einem nächsten Schritt mit einer höheren Probandenzahl getestet werden, um eine Normierung für Förderentscheidungen vornehmen zu können.

Da die verwendeten Verhaltensmerkmale und Kriterien zur Einschätzung des Schriftbildes mit hoher Wahrscheinlichkeit kultur-, schrift- und sprachübergreifend funktionieren, lässt sich Lit-L1-L2 vermutlich leicht für andere Sprachen und Schriften (Arabisch, Türkisch, Somali etc.) adaptieren. Die Formulierung der Aufgaben und Inhalte müsste natürlich angepasst werden – eventuell auch einzelne Aufgabentypen und Bewertungskriterien. Inwiefern die Punktezahlen und Ergebnisse vergleichbar sind, müsste jedoch erst empirisch überprüft werden.

Das Instrument Lit-L1-L2 kann leicht in der schulischen Praxis eingesetzt werden: Die Durchführung in einer Sprache dauert weniger als eine halbe Stunde; eine Aufzeichnung auf Video ermöglicht Rücksprache bzw. Diskussion, aber geübte Rater/innen können das Verhalten auch direkt in der Situation beobachten

und bewerten. Unter der Annahme, dass Zweitschriftlernende im Deutschen schneller vorankommen als Erstschriftlernende, könnten neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene mit geringen mündlichen Deutschkenntnissen nach ihren literalen Kompetenzen in der L1 Dari zu unterschiedlichen Vorbereitungsklassen (z. B. mit unterschiedlich steiler Progression) oder innerhalb einer Vorbereitungsklasse zu Lerngruppen (Binnendifferenzierung) zugeordnet werden. In der L2 Deutsch könnte das Instrument eingesetzt werden, um gerade bei schrift- oder lernungsgewohnten Schülerinnen und Schülern kleinschrittige Lernfortschritte systematisch zu dokumentieren, da die Aufgaben erfolgsorientiert gestaltet sind und auch mit geringen schriftsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen gesichtswahrend durchgeführt werden können. Das Instrument Lit-L1-L2 ist im Sinne eines gesamtsprachlichen Ansatzes konzipiert (vgl. Schroeder/Stölting 2005) und trägt so auch zur Wertschätzung der L1 im schulischen Kontext bei. Unter Verwendung einfacher Schreibaufgaben in anderen L1 (wie z. B. die Formulare und einfachen Textimpulse auf Türkisch und Arabisch in Markov/Scheithauer/Schramm 2015), oder wenn die Lernenden ausreichend Deutsch verstehen, können die Kriterien zur Einschätzung von Verhalten und Schriftbild auch herangezogen werden, um eine erste Einschätzung der literalen Kompetenzen in anderen Sprachen vorzunehmen.

Danksagung: Wir danken unseren Probanden und den Lehrkräften der Max-Eyth-Schule in Kassel für die gute Zusammenarbeit, Karin Aguado für wertvolle Kommentare zur Pilotstudie, Carina Reez, drei anonymen Gutachter/innen sowie den Herausgeber/innen für wertvolles Feedback zu früheren Versionen des Artikels.

Literatur

- Adli, Aria (2014): „Das Persische und das Kurdische“. In: Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Anette; Meinunger, André; Stiebels Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Berlin: Springer Spektrum, 175–195.
- BAMF (2016): *Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen: Eine Handreichung für Hochschulen und Studentenwerke*. Online: https://www.daad.de/medien/der-daad/handreichung_hochschulzugang_gefuechtete.pdf (15.03.2019).
- BAMF (2017a): *Volljährige Asylersuchsteller in Deutschland im ersten Halbjahr 2017: Sozialstruktur, Schulbesuch und ausgeübte Berufstätigkeiten*. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse9_sozial-komponenten-halbjahr2017.pdf (05.09.2018).
- BAMF (2017b): *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen*. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publika>

- tionen/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf (05.09.2018).
- Baumann, Barbara; Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bialystok, Ellen (2002): „Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research“. In: *Language Learning* 52 (1), 159–199.
- Bredel, Ursula; Fuhrhop, Nanna; Noack, Christina (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Connelly, Vincent; Dockrell, Julie E.; Barnett, Jo (2005): „The Slow Handwriting of Undergraduate Students Constrains Overall Performance in Exam Essays“. In: *Educational Psychology* 25 (1), 97–105.
- Czinger, Christine (2018): „Zweitspracherwerb im Jugendalter. Die Bedeutung des Alters und literaler Kompetenzen von neu zugewanderten Jugendlichen“. In: von Dewitz, Nora; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa, 158–173.
- Dahmen, Silvia; Weth, Constanze (2018): *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dewitz, Nora von; Massumi, Mona; Griebach, Johanna (2016): *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene: Entwicklungen im Jahr 2015*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Faseli, Sarah (2018): *Schreibkompetenz entwickeln und evaluieren: Eine Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Afghanistan*. Online: <https://d-nb.info/1150509392/34> (08.11.2018).
- Feldmeier, Alexis (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Nürnberg: BAMF.
- Gamper, Jana; Schroeder, Christoph (2016): „Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte: Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz“. In: *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* (89), 217–230.
- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Hamburg: Pressebroschüre. Online: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> (10.06.2019).
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015): *Erfolgreich Deutsch lernen: Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Hessen*. Online: <https://kultusministerium.hessen.de/schule/individuelle-foerderung/hessisches-gesamtsprachfoerderkonzept> (01.08.2016).
- Huettig, Falk; Mishra, Ramesh K. (2014): „How Literacy Acquisition Affects the Illiterate Mind – A Critical Examination of Theories and Evidence“. In: *Language and Linguistics Compass* 8 (10), 401–427.
- Lotz, Miriam; Gabriel, Katrin; Lipowski, Frank (2013): „Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung: Analysen zu deren gegenseitiger Validierung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (3), 357–380.
- Markov, Stefan; Scheithauer, Christiane; Schramm, Karen (2015): *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen: Handreichung für Lernberatende und Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.
- Montanari, Elke (2018): „Diagnostik der Schriftsprachaneignung in unterschiedlichen Altersstufen“. In: Griebhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch*. Berlin: De Gruyter, 183–198.

- nuffic education – the Dutch organisation for internationalisation in education (2015): *Education system Afghanistan. The Afghan education system described and compared with the Dutch system*. Online: <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-afghanistan.pdf> (25.05.2017).
- Scheible, Jana A. (2018): „Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen“. In: *BAMF-Kurzanalyse 01/2018*. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse10_iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-alphabetisierung.pdf (23.05.2019).
- Scheible, Jana A.; Rother, Nina (2017): „Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten“. In: *Working Paper 72 des Forschungszentrums des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-deutsch-lernen-wie.pdf> (14.04.2019).
- Schroeder, Christoph; Stölting, Wilfried (2005): „Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund“. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg*. Münster: Waxmann, 59–74.
- Schumacher, Anne-Christin (in Vorb.): *Lit-L1-L2: Verhaltensbeobachtung und Schriftbildbeurteilung als Mittel zur Einschätzung literaler Fähigkeiten am Beispiel junger Erwachsener mit der Erstsprache Dari*. Inklusive Testheft. Online-Publikation: Berichte und Materialien www.daz-portal.de (= Band 4).
- Schumacher, Anne-Christin; Czinglar, Christine; Mirova, Farzona; Faseli, Sarah (in Druck): „A Tool for Assessing Literacy Skills of Adolescents and Adults in Dari as First Language and German as Second Language (Lit-L1-L2)“. In: D’Agostino, Mari; Mocciaro, Egli (Hrsg.): *People, languages and literacy in new migration: Research, Practice, and Policy. Proceedings of the 14th Annual Symposium of LESLLA (Literacy Education and Second Language Learning for Adults)*. Palermo: UniPa Press.
- Schumacher, Anne-Christin; Mirova, Farzona; Czinglar, Christine (2019): „Ist es möglich, literale Kompetenzen von Deutschlerner*innen ohne Kenntnis der Herkunftssprache einzuschätzen?“. In: Barras, Malgorzata; Karges, Katharina; Studer, Thomas; Wiedenkiller, Eva (Hrsg.): *IDT 2017. Band 2: Sektionen XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Fribourg*. Berlin: Erich Schmidt, 104–110.
- Settinieri, Julia (2012): „Möglichkeiten und Grenzen der Prüfung konvergenter Validität sprachstandsdiagnostischer Verfahren“. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin: De Gruyter, 325–348.
- Souvignier, Elmar (2013): „Diagnostik von Leseverstehensleistungen“. In: Fay, Johanna (Hrsg.): *(Schrift-)Sprachdiagnostik heute: theoretisch fundiert, interdisziplinär, prozessorientiert und praxistauglich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 149–163.
- Strobl, Heinz (2013): *Persisch als Plurizentrische Sprache?*. Diplomarbeit, Universität Wien: Online: http://othes.univie.ac.at/30629/1/2013-11-11_8403571.pdf (10.06.2016).
- Tarone, Elaine; Bigelow, Martha; Hansen, Kit (2009): *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Verhoeven, Ludo (2007): „Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness“. In: *Applied Psycholinguistics* 28, 425–439.
- Weber, Melanie (2016): „Methoden und Materialien zur ganzheitlichen pädagogischen Diagnostik von neu zugewanderten Jugendlichen aus der Praxis der SchlaU-Schule“. In: Harboe,

Verena Cornely; Mainzer-Murrenhof, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen: Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann, 131–158.

Biographische Angaben

Anne-Christin Schumacher

hat das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) an der Universität Kassel mit einem Schwerpunkt auf Alphabetisierung und literalen Kompetenzen absolviert, bildet Lehrkräfte im Bereich Alphabetisierung fort und arbeitet als Grundschullehrerin.

Christine Czinglar

ist seit 2019 Professorin für DaFZ an der Universität Jena; davor war sie Juniorprofessorin für DaFZ an der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind der ungesteuerte Erwerb des Deutschen als L2 von Kindern und Jugendlichen, Mehrsprachigkeit und Einflussfaktoren wie Alter, Input, Bildung oder Literalität auf den L1- und L2-Erwerb.

Farzona Mirova

hat das Masterstudium DaFZ an der Universität Kassel absolviert, spricht unter anderem Tadschikisch als L1 und hat gute Kenntnisse in Dari. Sie unterrichtet DaZ für Jugendliche und Erwachsene auf allen Niveaustufen, unter anderem im Bereich Alphabetisierung.

Sarah Faseli

hat das Masterstudium in DaFZ an der Universität Jena absolviert und an der Universität Bochum zur Entwicklung von Schreibkompetenzen von afghanischen DaF-Studierenden promoviert. Sie leitet derzeit die DaF-Abteilung an der Universität Kabul.