

Nold, Günter

DESI im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Beck, Bärbel [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 299-305

urn:nbn:de:0111-opus-31478

in Kooperation mit:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hrsg.)

Sprachliche Kompetenzen

Konzepte und Messung

DESI-Studie

(Deutsch Englisch Schülerleistungen International)

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Dr. *Bärbel Beck* ist Diplompsychologin und Projektkoordinatorin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Prof. Dr. *Eckhard Klieme* ist Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt. Für die Richtigkeit des Ergebnisses der Studie trägt das »Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung« allein die Verantwortung.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Peter E. Kalb

© 2007 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25398-9

Inhaltsverzeichnis

<i>Bärbel Beck / Eckhard Klieme</i> Einleitung.....	1
--------------------------------------------------------	---

Übergreifende Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenzen

<i>Nina Jude / Eckhard Klieme</i> Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.....	9
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

<i>Günter Nold / Heiner Willenberg</i> Lesefähigkeit	23
---------------------------------------------------------------	----

<i>Claudia Harsch / Astrid Neumann / Rainer Lehmann / Konrad Schröder</i> Schreibfähigkeit.....	42
----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Wolfgang Eichler / Günter Nold</i> Sprachbewusstheit	63
------------------------------------------------------------------	----

Messung sprachlicher Kompetenzen

<i>Johannes Hartig</i> Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus	83
--------------------------------------------------------------------------------	----

<i>Jürgen Rost</i> Definition von Kompetenzniveaus mit Hilfe von Mischverteilungsmodellen	100
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Deutschen

<i>Heiner Willenberg</i> Lesen.....	107
----------------------------------------	-----

<i>Heiner Willenberg / Steffen Gailberger / Michael Krelle</i> Argumentation	118
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

<i>Heiner Willenberg</i> Wortschatz.....	130
---------------------------------------------	-----

<i>Günther Thomé / Jens Gomolka</i> Rechtschreiben.....	140
------------------------------------------------------------	-----

<i>Wolfgang Eichler</i> Sprachbewusstheit	147
----------------------------------------------------	-----

Albert Bremerich-Vos / Rüdiger Grotjahn
Lesekompetenz und Sprachbewusstheit:
Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten 158

Kompetenzmodelle und Kompetenzniveaus im Bereich des Englischen

Günter Nold / Henning Rossa
Hörverstehen 178

Günter Nold / Henning Rossa
Leseverstehen 197

Claudia Harsch / Konrad Schröder
Textrekonstruktion: C-Test 212

Günter Nold / Henning Rossa
Sprachbewusstheit 226

Günter Nold / John H. A. L. De Jong
Sprechen 245

Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel
Interkulturelle Kompetenz 256

Günther Schneider
Auf dem Weg zu Skalen für die rezeptiven
Kompetenzen im Bereich des Englischen 273

Ausblick

Konrad Schröder
Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung
aus fachdidaktischer Sicht 290

Günter Nold
DESI im Kontext des Gemeinsamen
Europäischen Referenzrahmens für Sprachen 299

Sauli Takala
Relating Examinations to the Common European Framework 306

Hermann Lange
Abschließendes Statement 314

Die Autorinnen und Autoren 318

Günter Nold

DESI im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wurde im Auftrag des Europarats entwickelt, um in Europa zu einer größeren Gemeinsamkeit in der Gestaltung von Curricula, schulischen Lehrwerken, Unterrichtskonzeptionen und von Sprachprüfungen beizutragen (Europarat 2001). Von daher enthält der GERS eine umfassende Darstellung der Elemente, die beim Sprachlehren und -lernen von Bedeutung sind. Der GERS bezieht sich auf Kompetenzen

- allgemeine und kommunikative,
- sprachliche Handlungen und Prozesse,
- Text und Kontext,
- Domänen des Sprachgebrauchs,
- strategisches Verhalten sowie
- sprachbezogene Aufgaben

und berücksichtigt die Qualität des entsprechenden sprachlichen Verhaltens.

Das Hauptaugenmerk liegt dementsprechend auf einer Beschreibung der Gesichtspunkte, die für den kommunikativen Gebrauch einer Sprache im situativen Kontext vonnöten sind. Ferner wird beschrieben, welche Rolle Texten bei der Kommunikation zukommt und welche Kompetenzen eingesetzt werden müssen, um sprachlich handeln zu können. Schließlich wird darauf eingegangen, welche strategischen Vorgehensweisen zum kommunikativen Erfolg beitragen. In Einklang mit dieser kommunikativ-handlungsorientierten Ausrichtung sind mit Hilfe von Deskriptoren oder Merkmalsbeschreibungen sprachliche Niveauskalen, Niveauprofile für die verschiedenen Kompetenzbereiche von Sprachen konzipiert worden (vgl. Trim 2000). Tabelle 1 gibt einen allgemeinen Überblick über die Kompetenzniveaus des GERS.

Tabelle 1: Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

C 2	Mastery	Comprehensive Operational Proficiency could include: intercultural competence
C 1	Effective Operational Proficiency	Advanced level of competence suitable for more complex work and study tasks
B 2	Vantage	Limited Operational Proficiency, adequate response to situations normally encountered
B 1	Threshold	Ability to maintain interaction in a range of contexts, able to cope flexibly with problems in everyday life
A 2	Waystage	Able to cope with social functions (e.g. greetings) and transactions (e.g. shopping)
A 1	Breakthrough	Formulaic Proficiency, lowest level of generative language use, able to interact in a simple way, very familiar topics

Auf diese Niveauskalen und ihre Beschreibungen konnte bei der Testentwicklung in DESI Bezug genommen werden. Wie jedoch nicht zuletzt die Analysen im *Dutch CEF Construct Project* (Alderson u.a. 2004) zeigen, eignen sich die Niveauprofile des GERS nur bedingt zur Festlegung von Testspezifikationen. Dafür gibt es mehrere Gründe:

- Da der GERS nur eingeschränkt theoriegeleitet entwickelt wurde, enthält er Lücken und Unstimmigkeiten und ist von Einseitigkeiten gekennzeichnet, die bei der Entwicklung von Testspezifikationen irritieren. So sind beispielsweise die Darstellungen der Niveaus im Bereich der Sprachproduktion sehr viel umfassender als in der Sprachrezeption.
- Terminologisch erweist sich eine Reihe von Deskriptoren als problematisch, da nicht ersichtlich ist, ob es sich bei verschiedenen ähnlichen Deskriptoren um tatsächliche sachliche Unterschiede handelt oder nur um stilistische Varianten.
- Obgleich sich der GERS auf *task-based-language teaching* und damit auf Aufgaben oder *tasks* bezieht, fehlen in einer Reihe von Beschreibungen der Niveauprofile systematische Hinweise, wodurch eine Aufgabe in kommunikativer Hinsicht schwieriger oder leichter wird. Sind beispielsweise Aufgaben wie ‚Anweisungen verstehen‘ oder ‚Radiosendungen zuzuhören‘ per se in ihrer Schwierigkeit festgelegt?

Eine pragmatische Lösung wurde in dem *Dutch CEF Construct Project* erarbeitet. Sie besteht darin, die Testaufgaben möglichst einheitlich mit Hilfe eines Rasters vergleichbar zu machen, um sie schließlich empirisch in Hinsicht auf ihre Schwierigkeit überprüfen zu können. Die Elemente dieses Rasters oder *GRID* basieren auf Beschreibungen des GERS, mit denen *Test Tasks* systematisch dargestellt werden können. Sie sind aus der Darstellung *Grid for analysis of Reading/Listening Items* im Anhang ersichtlich. Es werden Merkmale des Ausgangstextes (bei Hör- und Leseverstehen) ausgewählt und mit einer Einschätzung verbunden, die sich auf typische Deskriptoren einer bestimmten Niveaustufe (bei Hör- und Leseverstehen) beziehen.

Ferner werden Merkmale der Testaufgaben auf der Ebene der Testitems, die zu einer *Test task* gehören, festgelegt sowie Feststellungen zu den Testformaten getroffen. Schließlich werden die erforderlichen Operationen zur Bewältigung der Aufgabe spezifiziert, und die Niveaustufe einer Testaufgabe (Bezug der Testaufgabe auf den Text beim Hör- und Leseverstehen) wird mit Hilfe der Niveauskalen des GERS eingeschätzt. Die Elemente dieses *GRID* stellen einerseits schwierigkeitsbestimmende Merkmale dar, andererseits Merkmale, die sich vorwiegend eignen, um die Breite der in den Tests repräsentierten Inhalte oder Kontexte zu dokumentieren. Beispielsweise werden im Rahmen der Beschreibung der erforderlichen Operationen Aussagen gemacht wie: Die Testaufgabe macht es erforderlich, ein Textdetail zu erkennen. Oder: Die Testaufgabe ist darauf ausgerichtet, dass die Hauptaussage des Textes aus implizit im Text vorhandenen Informationen erschlossen wird. Die Zugehörigkeit zu einem Niveau wird damit noch nicht ausgedrückt. Jedoch kann eine solche Feststellung in Verbindung mit anderen Merkmalen wie beispielsweise der Komplexität der Sprache schwierigkeitsbestimmend sein. Ein Vergleich mit den Deskriptoren auf den Niveaus des GERS kann schließlich genutzt werden, um die Niveaustufe eines Testitems und letztlich auch einer *Test Task* einzuschätzen, bevor sie empirisch überprüft wird.

Das *GRID* im Anhang entspricht dem Stand der Entwicklung im Jahr 2004. Eine leichte Überarbeitung findet auf Grund von Diskussionen im Europarat und auf der Basis von Erfahrungen in der Anwendung des *GRID* im Jahr 2005 statt. Die entsprechenden Veränderungen werden in der im Internet zugänglichen Fassung ersichtlich sein.

Die Einschätzung der Niveaustufe, die für ein Testitem anzunehmen ist, ergibt sich in der Darstellung des *GRID* aus der Kombination der Merkmale, die in einem Prozess des Abgleichens mit den Deskriptoren des GERS eine Festlegung auf ein angenommenes Niveau erlauben. Wie die Entwicklung von Aufgabenmerkmalen in DESI jedoch belegt, sind über den Rahmen des Rasters hinaus weitere differenzierte Testspezifizierungen nötig, um Kompetenzniveaus analytisch zu erfassen und empirisch abgesichert zu definieren. Die Vorgehensweise in DESI entspricht hier weitgehend den Vorschlägen des Manual zum GERS (Council of Europe 2003), in dem dargelegt wird, auf welchem Weg in der Testentwicklung oder Testinterpretation sichergestellt werden kann, dass die für die Tests angenommenen Niveaus empirisch nachgewiesenermaßen den Niveaus auch tatsächlich entsprechen. Der Weg in DESI, von Aufgabenmerkmalen über Regressionsanalysen von empirischen Testdaten zu Schwellenwerten von Niveaustufen zu gelangen, ist zukunftsweisend.

Literatur:

Alderson, J.C./Figueras, N./Kuijper, H./Nold, G./Takala, S./Tardieu, C. (2004): The Development of Specifications for Item Development and Classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Reading and Listening. www.ealta.eu.org/conference/2004/ppt/alderson14may2.ppt; www.ling.lancs.ac.uk/cefgrid

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
 Council of Europe (2003): Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Manual, Preliminary Pilot Version. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/lang .
 Trim, J-L.M. (2000): Common European Framework. In: Byram, M. (Hrsg.): Routledge Encyclopedia of language teaching and learning. London: Routledge, S. 122-124.

Anhang: Grid for analysis of Reading / Listening Items

Item number:

Item Level claimed

Task level claimed

Skill Tested

Section II - Input Text

Text source Reading:	Personal	Public
Educational <input type="checkbox"/> Authentic texts <input type="checkbox"/> Textbooks, readers <input type="checkbox"/> Reference books <input type="checkbox"/> Blackboard text <input type="checkbox"/> OP text <input type="checkbox"/> Computer screen text <input type="checkbox"/> Videotext <input type="checkbox"/> Exercise materials <input type="checkbox"/> Journal articles <input type="checkbox"/> Abstracts <input type="checkbox"/> Dictionaries	<input type="checkbox"/> Teletext <input type="checkbox"/> Guarantees <input type="checkbox"/> Recipes <input type="checkbox"/> Instructional material <input type="checkbox"/> Novels, magazines <input type="checkbox"/> Newspapers <input type="checkbox"/> Junk mail <input type="checkbox"/> Brochures <input type="checkbox"/> Personal letters <input type="checkbox"/> Broadcast & recorded spoken text <input type="checkbox"/> Occupational Business letter <input type="checkbox"/> Report, memorandum <input type="checkbox"/> Life safety notices <input type="checkbox"/> Instructional manuals <input type="checkbox"/> Regulations <input type="checkbox"/> Advertising material <input type="checkbox"/> Labeling and packaging <input type="checkbox"/> Job description <input type="checkbox"/> Sign posting <input type="checkbox"/> Visiting cards	<input type="checkbox"/> Public announcements & notices <input type="checkbox"/> Labels & packaging <input type="checkbox"/> Leaflets, graffiti <input type="checkbox"/> Tickets, timetables <input type="checkbox"/> Notices, regulations <input type="checkbox"/> Programmes <input type="checkbox"/> Contracts <input type="checkbox"/> Menus <input type="checkbox"/> Sacred texts, sermons, hymns

Also note whether source is:		
<input type="checkbox"/> Authentic	<input type="checkbox"/> Pedagogic	<input type="checkbox"/> Abridged, adapted, simplified

2. Discourse types	Examples (discourse types) Source = DIALANG Assessment Specifications	
<input type="checkbox"/> Mainly Descriptive	<input type="checkbox"/> impressionistic descriptions <input type="checkbox"/> technical descriptions	e.g. travel accounts, sports commentaries e.g. presentation of a product
<input type="checkbox"/> Mainly Narrative	<input type="checkbox"/> stories, jokes, anecdotes <input type="checkbox"/> reports	e.g. news reports, features, documentaries
<input type="checkbox"/> Mainly Expository	<input type="checkbox"/> definitions <input type="checkbox"/> explications <input type="checkbox"/> outlines <input type="checkbox"/> summaries <input type="checkbox"/> interpretations	brief definitions broader accounts of (especially) abstract phenomena e.g. lectures, talks e.g. programme listings on the radio, time-tables e.g. an oral account of the plot of a book, summarising minutes of a meeting e.g. describing a book, an article etc.
<input type="checkbox"/> Mainly Argumentative	<input type="checkbox"/> comments <input type="checkbox"/> formal argumentation	by any individual in any situation e.g. formal debate
<input type="checkbox"/> Mainly Instructive	<input type="checkbox"/> personal instructions	e.g. announcements, ads, propaganda, routine, commands

3. Domain Source = CEF, page 45

- Personal:** Domain in which the person concerned lives as a private individual, centres on home life with family and friends and engages in individual practices such as reading for pleasure, keeping a personal diary, pursuing a special interest or hobby, etc.
- Public:** Domain in which the person concerned acts as a member of the general public or of some organisation and is engaged in transactions of various kinds for a variety of purposes.
- Occupational:** Domain in which the person concerned is engaged in his or her job or profession.
- Educational:** Domain in which the person concerned is engaged in organised learning, especially but not necessarily within an educational institution.

Nb. In many situations, more than one domain may be involved

<p>4. Topic Source = CEF page 52</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Personal identification <input type="checkbox"/> 2. House and home, environment <input type="checkbox"/> 3. Daily life <input type="checkbox"/> 4. Free time, entertainment <input type="checkbox"/> 5. Travel <input type="checkbox"/> 6. Relations with other people <input type="checkbox"/> 7. Health and bodycare <input type="checkbox"/> 8. Education <input type="checkbox"/> 9. Shopping <input type="checkbox"/> 10. Food and drink <input type="checkbox"/> 11. Services <input type="checkbox"/> 12. Places <input type="checkbox"/> 13. Language <input type="checkbox"/> 14. Weather <input type="checkbox"/> only concrete content <input type="checkbox"/> mostly concrete content <input type="checkbox"/> fairly extensive abstract content <input type="checkbox"/> mainly abstract content 	<p>5. Text Length</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> in words (<i>reading</i>) <input type="checkbox"/> in seconds (<i>listening</i>) <p>6. Vocabulary</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> only frequent vocabulary <input type="checkbox"/> mostly frequent vocabulary <input type="checkbox"/> rather extended <input type="checkbox"/> extended <p>7. Grammar</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Only simple structures <input type="checkbox"/> Mainly simple structures <input type="checkbox"/> Limited range of complex structures <input type="checkbox"/> Wide range of complex structures <p>8. Readability (for reading)</p> <p>9. Text speed (for listening)</p>	<p>10. Number of participants</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> One <input type="checkbox"/> Two <input type="checkbox"/> More than two <p>11. Accent/standard</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Standard pronunciation <input type="checkbox"/> Slight regional accent <input type="checkbox"/> Strong regional accent <p>12. Clarity of articulation</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> artificially articulated <input type="checkbox"/> clearly articulated <input type="checkbox"/> normally articulated <input type="checkbox"/> sometimes unclearly articulated <p>13. How often played</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> played once <input type="checkbox"/> played twice <input type="checkbox"/> played three times <input type="checkbox"/> played more than three times
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Section III - Items

<p>14. Item type Selected response</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Multiple-choice <input type="checkbox"/> 2. Banked multiple choice <input type="checkbox"/> 3. True False <input type="checkbox"/> 4. Multiple matching <input type="checkbox"/> 5. Sequencing / ordering (jumbled text) <input type="checkbox"/> 6. Citing 	<p>Constructed response</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 6. Short answer question <input type="checkbox"/> 7. Cloze (every nth) <input type="checkbox"/> 8. Gap filling (one word) <input type="checkbox"/> 9. C-Test <input type="checkbox"/> 10. Summary completion 	<p>Extended response (creative, etc)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 11. Essay <input type="checkbox"/> 12. Summary <input type="checkbox"/> 13. Report in own words <input type="checkbox"/> 14. Justify <input type="checkbox"/> Other
<p>15. Part of testlet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No 	<p>16. Number of items in testlet</p>	<p>17. Time to do total task in seconds</p>

18. Operations					
<input type="checkbox"/> Recognise and Retrieve <input type="checkbox"/> Make inferences <input type="checkbox"/> Evaluate		<input type="checkbox"/> Main idea/gist <input type="checkbox"/> Detail <input type="checkbox"/> Opinion <input type="checkbox"/> Speaker's/Writer's attitude/mood <input type="checkbox"/> Conclusion <input type="checkbox"/> Communicative Purpose <input type="checkbox"/> Text Structure / Connections between parts		<input type="checkbox"/> Explicit <input type="checkbox"/> Implicit	
Item Level estimated					
<input type="checkbox"/> A1	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C1	<input type="checkbox"/> C2
Task level estimated					
<input type="checkbox"/> A1	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C1	<input type="checkbox"/> C2