

Nold, Günter; Rossa, Henning

Leseverstehen

Beck, Bärbel [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistung International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 197-211

urn:nbn:de:0111-opus-32565

in Kooperation mit:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

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 »Deutsche 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 / Henning Rossa

Leseverstehen

Leseverstehen beruht wie das Hörverstehen auf einer rezeptiven Sprachkompetenz, die auf Informationsverarbeitungs- und Verstehensprozesse ausgerichtet ist. Neben deutlichen Übereinstimmungen zwischen den beiden Arten der Sprachrezeption gibt es jedoch auch unübersehbare Unterschiede. Sie liegen insbesondere in den verschiedenen Dekodierprozessen. So stützen sich Leser ausgehend von den grafischen Zeichen von Texten auf eine visuell orientierte Bearbeitungsweise und konstruieren Bedeutung. Dabei setzen sie ihre sprachliche Kompetenz ein, um sprachliche Formen und Strukturen über die grafischen Zeichen hinaus zu erkennen. Ferner aktivieren sie thematisch-inhaltliche Aspekte ihres allgemeinen und domänenspezifischen Weltwissens und integrieren sie im Verstehensprozess mit den sprachlichen Anteilen des Leseprozesses. Schließlich setzen sie ihre strategische Kompetenz ein, um diese Prozesse möglichst entsprechend den Anforderungen einer Lesesituation oder den eigenen Zielsetzungen beim Lesen anzupassen und zu steuern. Bei einem Vergleich mit dem Hörverstehen fällt auf, dass beim Lesen strategisch anders vorgegangen werden kann, da der schriftlich vorliegende Text eine größere Vielfalt im Zugriff auf den Text zulässt. So werden Texte gelesen, um schnell einen Überblick zu gewinnen, sei es beim Lesen zum Vergnügen oder in einer Testsituation. Das Überfliegen eines Textes (*skimming*) bietet sich hier als besondere Leseform zur Gewinnung eines ersten Eindrucks an. In anderen Fällen kommt es auf das Auffinden eines Wortes im Text oder eines inhaltlichen Textdetails an, wobei das gezielte Suchen durch *scanning* helfen kann. In wieder anderen Situationen hängt der Leseerfolg vom genauen Verständnis eines Textes ab, sodass das intensive Lesen (*close reading*) sich empfiehlt. Die verschiedenen Lesearten und Zielsetzungen sind darüber hinaus auch als eine Antwort auf die große Vielfalt von Texten und Textsorten zu sehen.

Dementsprechend spielen im Leseverstehensprozess in unterschiedlicher Intensität die verschiedenen Kompetenzen zusammen, um strategisch gezielt Wörter und Sätze möglichst schnell zu erkennen und zu verarbeiten (Dekodieren), die Bedeutung sprachlicher Strukturen und textueller Zusammenhänge zu erschließen (*data-driven processing*) und interaktiv mit den Sprachdaten passendes Weltwissen zur Bedeutungskonstruktion zu aktivieren (*schema-driven processing*) mit dem Ziel, ein mentales Modell eines Textes im Detail und Gesamtzusammenhang zu entwickeln (vgl. Kintsch 1998; Alderson 2000; siehe ferner die Darstellung zur Theorie des Lesens im Beitrag Nold/Willenberg in diesem Band).

Im besonderen Fall des Leseverstehens in der Fremdsprache unterliegen die angesprochenen Verarbeitungs- und Verstehensprozesse unvermeidlichen Einschränkungen in der Quantität und Qualität des Lesens. Ferner können sie in allen angesprochenen Elementen so beeinträchtigt werden, dass Missverstehen die Folge ist.

Wenn nach den Hauptursachen gefragt wird, geht die Zweit- und Fremdsprachenleseforschung inzwischen zunehmend davon aus, dass die Fremdsprachenlerner eine nicht generell für alle Texte gleiche sprachliche Schwelle überschreiten müssen, um ihre Lesefähigkeiten aus dem muttersprachlichen Erstleseprozess in die Fremdsprache übertragen zu können. Allerdings ist diese Schwelle nicht für alle Texte gleich. Alderson zieht daher den vorsichtigen Schluss, dass Probleme beim fremdsprachlichen Leseverstehen in erster Linie auf einem Sprachproblem, nicht einem Leseproblem beruhen (vgl. Alderson 2000).

Beim Testen von Leseverstehen sind in Einklang mit diesen Feststellungen nicht nur die beteiligten Kompetenzen zu berücksichtigen, sondern auch die Textebene im Besonderen. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001), der in den DESI-Modulen zum Englischen eine zentrale Rolle spielt, spiegeln sich diese unterschiedlichen Elemente des Leseverstehens in den verschiedenen Kompetenzskalen zum Lesen wider. Im DESI-Testmodul zum Leseverstehen Englisch sind sie konstitutiv für das Messkonzept insgesamt.

Messkonzept

Um die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich des Leseverstehens im Englischen einschätzen zu können, bedarf es eines Messkonzepts, das auf die erreichbaren Kompetenzniveaus und die verschiedenen Facetten des Leseverstehens abgestimmt ist. In Einklang mit der Item-Response-Theorie (vgl. Roskam 1996) beruht das entsprechend entwickelte Messkonzept auf der Annahme, dass durch Tests Anforderungen mit unterschiedlich gewichteten Teilkomponenten festgelegt werden, die durch den Einsatz von spezifischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bewältigt werden können.

Die Anforderungen wurden durch Experteneinschätzung als Aufgabenmerkmale konkretisiert; im Mittelpunkt stehen dabei Merkmale der Aufgabe, des Verstehens und der Texte (vgl. Abbildung 1; siehe auch im Abschnitt Aufgabenmerkmale). Der Dekodierprozess wird in den Aufgabenmerkmalen indirekt berücksichtigt, insofern die Grapheme, Wörter und Strukturen einen Teilaspekt der sprachlichen Anforderungen der Texte und Testaufgaben darstellen. Diese Fokussierung auf die linguistischen Merkmale ist im Kontext fremdsprachlichen Dekodierens sinnvoll, da die linguistischen Besonderheiten einen entscheidend neuen Faktor für den Dekodierprozess darstellen. In den Überlegungen wurde schließlich berücksichtigt, dass Einschätzungen nur Annäherungen an die tatsächlich ablaufenden Prozesse darstellen können (vgl. die kritischen Darlegungen in Alderson 2000).

In Anlehnung an Forschungsergebnisse zum fremdsprachlichen Leseprozess wurde ferner angenommen, dass drei Typen von Kompetenzen zur Lösung der Aufgaben erforderlich sind: Sprachliche Kompetenzen, strategische Kompetenzen sowie auf Weltwissen beruhende Kompetenzen. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Kompetenzen miteinander interagieren (siehe Abbildung 1). Auf eine Aufschlüsselung

in Kategorien von Lesefähigkeiten wird zu Gunsten von Aufgabenmerkmalsbeschreibungen verzichtet, da die Forschung im Bereich der Teilkompetenzen zum Lesen bislang zu keinen befriedigenden Ergebnissen geführt hat (vgl. Alderson 2000). Die sprachliche Kompetenz besteht aus graphemischen, morphologischen, syntaktischen, semantischen sowie textgrammatischen Komponenten. Ferner schließt sie auch soziolinguistisches Wissen über Textsorten und textpragmatisches Wissen ein (vgl. Bachman/Palmer1996). Die strategische Kompetenz ist ausgerichtet auf Steuerungs- und Kontrollprozesse einerseits (metakognitive Lesestrategien wie Wahl von Lesearten oder Kontrolle der Plausibilität von Sinnkonstruktion) und spezifische Prozesse der Verarbeitung von schriftlichen Daten (kognitive Lesestrategien wie Antizipieren von Bedeutungen, Erschließen aus dem Kontext) sowie der damit verbundenen Sinnkonstruktion andererseits (vgl. Chamot u.a. 1999). Das Weltwissen umfasst bereichsspezifische Schemata und allgemeines Wissen wie beispielsweise die Kenntnis von Zusammenhängen und Situationen. Die durch die Aufgaben gestellten Anforderungen werden weiter unten näher erläutert.

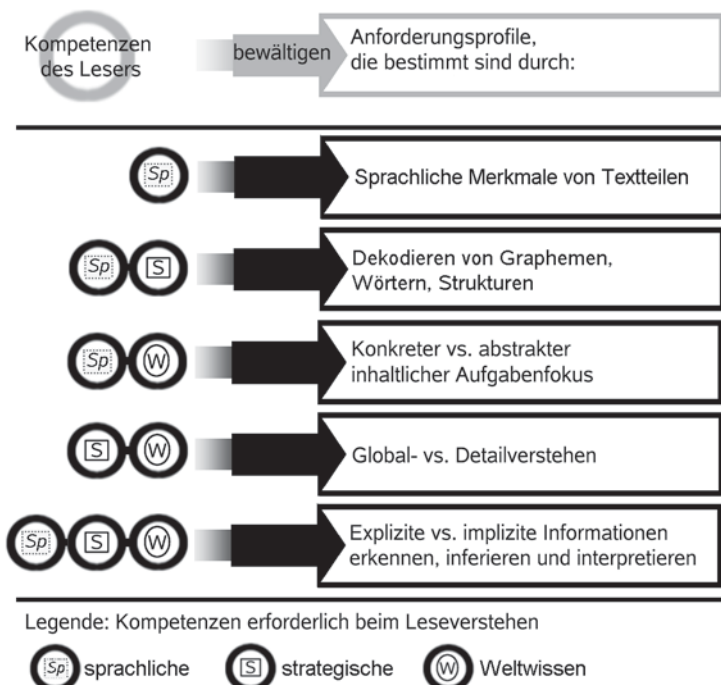


Abbildung 1: Messkonzept Leseverstehen.

Der Einsatz der jeweiligen Kompetenzen ist erforderlich, um die Anforderungen von Aufgabe und Text zu bewältigen. Je nach der quantitativen und qualitativen Ausprägung der Kompetenzen fällt die Bewältigung unterschiedlich erfolgreich aus (vgl. die quantitativen und qualitativen Merkmale in den Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, Europarat 2001).

Leseverstehen Englisch: Testkonstrukt

Das Testkonstrukt legt das Augenmerk auf die Kompetenzen, die für die Bewältigung der Tests im Modul Leseverstehen Englisch entsprechend den theoretischen Überlegungen sowie curricularen Analysen (siehe Nold/Willenberg in diesem Band) und den Feststellungen zum Messkonzept benötigt werden. Den erforderlichen Kompetenzen zufolge stehen folgende Fähigkeiten im Mittelpunkt: Die Fähigkeit, in narrativen Texten/Berichten, Erzählungen und Dramentexten mit unterschiedlichen sprachlichen und textpragmatischen Niveaus

- explizit und implizit präsentierte Informationen (Ereignisse, Emotionen, Meinungen) mit curricular voraussetzbarem Weltwissen zu verknüpfen, um diese zu erkennen, zu erschließen und zu interpretieren,
- Einzelinformationen (lokal) zu verstehen und
- inhaltliche Aspekte (global) zu integrieren, um Hauptaussagen zu verstehen,
- mentale Modelle zu bilden, um dadurch die Kohärenz des Gesamttextes und von Textteilen herzustellen,
- unbekannte sprachliche Elemente aus dem Kontext zu erschließen.

Im Testkonstrukt Leseverstehen Englisch kommt damit zum Ausdruck, dass die Schülerinnen und Schüler, die an den Tests teilnehmen, in ihrem Leseprozess Elemente des Textes aktiv verarbeiten und interaktiv mit abrufbaren Wissensbeständen verbinden, um die Bedeutungen des Textes im Detail sowie in Hinsicht auf ein mentales Modell zu erschließen. Die Anforderungen der Testaufgaben schränken dabei die theoretisch erschließbaren Bedeutungen ein. Allerdings bleibt die Bedeutungserhellung nicht auf die lokale, sprachlich geprägte Textebene beschränkt, sondern geht weit darüber hinaus, ohne jedoch alle denkbaren Bedeutungsimplicationen eines Textes berücksichtigen zu können. Im Sinne von Buck (2001) handelt es sich hier um einen Kompromiss zwischen den theoretischen Erkenntnissen zum kreativen Konstruktionsprozess des Lesens und den Möglichkeiten und Erfordernissen einer Testsituation.

Für das Testkonstrukt ist es ferner von Bedeutung, dass von allen Schülerinnen und Schülern jeweils zwei von insgesamt vier Texten mit den entsprechenden Testaufgaben bearbeitet wurden. Drei unterschiedliche Testhefte wurden eingesetzt. Testheft 1 (für die Hauptschule und die entsprechenden Kurse der Gesamtschule) enthielt einen narrativen Text und einen berichtenden Sachtext, Testheft 2 (für die Realschule und die entsprechenden Kurse der Gesamtschule) einen berichtenden Sachtext und einen Dramenausschnitt, Testheft 3 (für das Gymnasium und die entsprechenden Kurse der Gesamtschule) einen Dramenausschnitt und einen narrativen Text.

Dadurch wurde gewährleistet, dass zumindest zwei verschiedene Textsorten mit einem unterschiedlichen Inhalt in jedem Testheft vorkamen, so dass trotz einer sehr beschränkten Zeit bei der Testdurchführung die unverzichtbare Vielfalt der Texte erhalten blieb. Es ist darüber hinaus zu bedenken, dass im Testkonstrukt auf Grund zeitlicher Beschränkungen unterschiedliche Lesearten nicht systematisch erfasst

werden können. Allerdings ist davon auszugehen, dass es strategisch umso günstiger ist, verschiedene Lesearten einzusetzen, je mehr die Aufgabenstellungen nach Textverknüpfung, Inferieren oder Interpretieren verlangen. In jedem Fall setzt ein großer Teil der Lesetests intensives Lesen voraus.

Wie die Abbildung in dem Thesenpapier zum Lesen oben (siehe Nold/Willenberg in diesem Band) zeigt, stehen der Prozess des Erkennens, des Verknüpfens und des Inferierens (siehe dritte Ebene unterhalb „Leseverstehen“) und damit das Verstehen, Interpretieren und Reflektieren im Zentrum, auch wenn die Möglichkeit des Detailverstehens ohne Verknüpfen (siehe senkrechte Pfeilrichtung auf der linken Seite der Abbildung) nicht ausgeschlossen wird. Erkennen, Verknüpfen und Inferieren sind Prozesse, die auf verschiedenen Stufen und sowohl auf globaler als auch lokaler Ebene des Leseprozesses erforderlich sein können.

Der Aufgabenpool Englisch Leseverstehen

Die Testaufgaben zum Leseverstehen bestehen aus vier Texten von 270-400 Wörtern, zu denen jeweils zwischen neun bis zwölf Multiple-Choice-Aufgaben gehören (insgesamt 46 MC Aufgaben). Es handelt sich um authentische Texte, wobei einer leicht adaptiert ist. Hinsichtlich der Textsorten werden Erzählung, berichtender Sachtext und Dramenausschnitt berücksichtigt. Die Texte können als Ganzes typischerweise von Lesern der Kompetenzniveaus A2+ bis B2 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) verstanden werden, während die Testaufgaben zu den Texten jeweils etwas unter und über den entsprechenden Schwierigkeitsniveaus der Texte liegen können. Diese Einstufung beruht auf einer Einschätzung mit Hilfe der Deskriptoren des Referenzrahmens und der Anwendung des „Dutch CEF GRID“ (Alderson u. a. 2006).

Das etwas über A2+ liegende Schwierigkeitsniveau des einfachsten Textes wurde bei der Auswahl der Tests im Anschluss an die Pilotierungsphase auch für die Hauptschule bewusst in Kauf genommen. Einerseits wurden in den Testaufgaben deutlich weniger anspruchsvolle Forderungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt, und andererseits wurde die motivierende Kraft eines inhaltlich ansprechernden Textes auf Grund der Pilotierungsergebnisse beim Lesen höher eingeschätzt als die möglicherweise demotivierende Wirkung durch die sprachlich etwas höheren Anforderungen.

Testdurchführung Leseverstehen

Bei einer kritischen Bewertung des Testkonstrukts Leseverstehen sowie der Lesetexte und des gewählten Testformats ist zu berücksichtigen, dass die Zeit zur Durchführung des Leseverstehentests auf 15 Minuten beschränkt ist. In der zur Verfügung stehenden Zeit erhielten alle Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, jeweils zwei Texte mit entsprechenden Testaufgaben zu bearbeiten. Auf die wünschbare Verwendung

von unterschiedlichen Aufgabenformaten wurde zugunsten der Testökonomie verzichtet. Der Textvielfalt wurde dagegen ein großes Gewicht zugemessen. Die Testsituation in einer umfassenden Studie wie DESI, bei der Daten nicht nur für verschiedene sprachliche Kompetenzen in der Mutter- und Fremdsprache erhoben werden, sondern auch umfangreiche Hintergrunddaten erfasst werden, zwingt zu einer deutlichen Einschränkung der zur Verfügung stehenden Gesamttestzeit. Dadurch konnte dem Lesetest keine zusätzliche Zeit eingeräumt werden, um etwa verschiedene Lese-strategien an Hand von umfangreicheren Texten isoliert zu erfassen.

Aufgabenmerkmale

Anders als im Deutschen sind für die schwierigkeitsbestimmenden Merkmale der Testaufgaben nicht nur Kriterien aus der Leseforschung und den Curricula bestimmend, sondern zusätzlich auch Kriterien aus dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001). Damit wird eine Außensicht auf das Testkonstrukt und seine Umsetzung in den Testaufgaben eröffnet.

In den Aufgabenmerkmalen spiegeln sich nicht nur Gemeinsamkeiten mit Hörverstehen wider, sondern auch deutliche Unterschiede. So ist es ersichtlich, dass die Dekodierprozesse in beiden Arten der Sprachrezeption einen verschiedenen strategischen Zugriff auf die Texte zulassen. In den Aufgabenmerkmalen kommt daher beim Lesen dem Text als Ganzem eine ebenso bedeutende Funktion zu wie dem Zugriff auf Textpassagen, die bedingt durch die Testaufgaben aufzusuchen sind.

Folgende Merkmale werden als schwierigkeitsbestimmend für das Lesen im Englischen in DESI erachtet, und zwar jeweils in einer Stufung von weniger bis stärker fordernd und schwierig:

- M 1: Aufgabe – Inhaltlicher Fokus,
- M 2: Aufgabe – Sprachliche Anforderungen der Testaufgaben,
- M 3: Verstehen – Absichten,
- M 4: Verstehen – Informationsverarbeitung,
- M 5: Eigenschaften des Textes insgesamt – sprachlich und textpragmatisch,
- M 6: Eigenschaften der zu fokussierenden Textpassage(n) – Sprachliche Anforderungen.

Dabei beziehen sich die Merkmale M1, M3, M4, M6 auf die Interaktion von Text und Aufgabe, wobei hier Aufgabe im Sinne von *Item*, wie beispielsweise *Multiple-Choice Item*, verstanden wird. Im Gegensatz dazu werden mit dem Merkmal M2 die sprachlichen Anforderungen der Aufgabe im Sinne von *Item* unabhängig vom Text angesprochen. Das Merkmal M5 ist ausgerichtet auf die sprachlichen und textpragmatischen Anforderungen des Texts unabhängig von den Aufgaben/*Items*. Im Einzelnen werden die Merkmale in ihrer Stufung wie folgt definiert:

M1: Aufgabe – Inhaltlicher Fokus

Bezug auf konkrete bis abstrakte Aspekte in unterschiedlichen Kontexten.

Ausprägung	Deskriptoren
0	Bezug auf konkrete Aspekte in alltäglichen Kontexten (z.B. Ereignisse)
1	Bezug auf abstraktere Aspekte des Alltags (z.B. emotionale Reaktionen, Wertungen)
2	Bezug auf abstrakte Aspekte (z.B. Meinungen, Einstellungen, Gegensätze, Unterscheidungen, Textstrukturen)

M2: Aufgabe – Sprachliche Anforderungen

Das in den Testitems verwendete Englisch unterscheidet sich im Wortschatz und der Grammatik (drei Stufen der Komplexität).

Ausprägung	Deskriptoren
0	Wortschatz: hochfrequente Wörter; Grammatik: einfache syntaktische Strukturen (Parataxe, Verzicht auf komplexe Strukturen und Passiv)
1	Wortschatz: auch weniger frequente Wörter; Grammatik: hauptsächlich einfache Strukturen
2	Wortschatz: erweitert; Grammatik: begrenzte Anzahl komplexer Strukturen

M3: Verstehen – Absichten

Zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe ist es nötig, ein Detail zu verstehen (Detailverstehen) oder mehrere inhaltliche Aspekte zu integrieren (Globalverstehen).

Ausprägung	Deskriptoren
0	Verstehen eines inhaltlich und sprachlich einfachen Details Wenige inhaltliche Aspekte integrieren, die in einem begrenzten Abschnitt des Textes enthalten sind, oder in mehreren Abschnitten
1	redundant präsentierte Informationen integrieren (Globalverstehen) oder Verstehen einer lexikalisch und syntaktisch komplexer versprachlichten Einzelinformation (Detailverstehen)
2	Mehrere Aspekte integrieren, die über den gesamten Text verstreut sind (Globalverstehen) oder Verstehen einer inhaltlich und sprachlich komplexen Einzelinformation (Detailverstehen)

M4: Verstehen – Informationsverarbeitung

Die Verarbeitung reicht von dem Erkennen eindeutig im Text dargebotener Informationen bis zum Inferieren und Interpretieren von nur angedeuteten Inhalten.

Ausprägung	Deskriptoren
0	Erkennen von mehr oder weniger wörtlich dargebotenen Informationen (vor allem anhand von Schlüsselwörtern) in Text und Aufgabe
1	Inferieren (erkennen und erschließen) eindeutiger Umschreibungen und Synonyme in Text und Aufgabe
2	Inferieren (Schlussfolgern) impliziter Informationen, um inhaltliche Lücken zu schließen, oder Interpretieren expliziter Informationen bei konkurrierenden Informationen

M5: Texteigenschaften – sprachlich und textpragmatisch

Die zu bearbeitenden Texte lassen sich bestimmten Niveaus des Europäischen Referenzrahmens (von A2+ bis B2) in dem Sinne zuordnen, dass sie dem sprachlichen und textpragmatischen Anforderungsprofil dieser Stufen mehr oder weniger entsprechen.

Ausprägung	Deskriptoren
0	(A2+) Wortschatz: im Wesentlichen frequente Wörter, curriculärer Kernbereich; Grammatik: weitgehend gebräuchliche und frequente Basisstrukturen (Parataxe, wenige komplexe Strukturen); Textpragmatik: kohärenter Text mit deutlichen textverknüpfenden Elementen
1	(B1) Wortschatz: auch weniger frequente Wörter; Grammatik: weitgehend gebräuchliche und frequente Strukturen; Textpragmatik: kohärenter Text mit deutlichen textverknüpfenden Elementen
2	(B2) Wortschatz: erweitert, auch Spezialvokabular; Grammatik: begrenzte Anzahl von komplexen Strukturen; Textpragmatik: weniger kohärente Darstellung, Text mit weniger textverknüpfenden Elementen

M6: Textpassage – Sprachliche Anforderungen

Das Englisch der durch die Aufgabenstellung zu fokussierenden Textpassagen unterscheidet sich im Wortschatz und in der Grammatik (drei Stufen der Komplexität).

Ausprägung	Deskriptoren
0	Wortschatz: hochfrequente Wörter, Grammatik: einfache syntaktische Strukturen (Parataxe, Verzicht auf komplexe Strukturen und Passiv)
1	Wortschatz: auch weniger frequente Wörter; Grammatik: hauptsächlich einfache Strukturen
2	Wortschatz: erweitert; Grammatik: begrenzte Anzahl komplexer Strukturen

Die kritische Frage, ob auch Personen, die weder die Aufgabenmerkmale noch die einzuschätzenden Aufgaben entwickelt haben, das oben beschriebene System der Aufgabenmerkmale sinnvoll und vergleichbar (konsistent) verwenden können, wird zur Zeit in einer Validierungsstudie untersucht, an der Mitarbeiter des DPC Hamburg teilgenommen haben. Die Ergebnisse weisen wie vergleichbare Studien (vgl. Alderson et al. 2006) darauf hin, dass ein zufriedenstellender Grad an Übereinstimmung nur erreicht werden kann, wenn in der Gruppe der Einschätzer (*Rater*) eine intensive

Diskussion über die Bedeutung der Aufgabenmerkmale statt gefunden hat. Darüber hinaus wurden die Testaufgaben des Leseverstehens (im Sinne von test tasks und test items) in einer eigenen Untersuchung von Nold/Rossa (2004) mit Hilfe des „Dutch CEF GRID“ (Alderson u.a. 2006) analysiert und auf den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen bezogen.

Skalenbeschreibung

Um eine Kompetenzskala für das Modul Leseverstehen zu entwickeln, wurden die Aufgabenmerkmale aller Testaufgaben (*Items*) mit Hilfe von multiplen linearen Regressionsanalysen (siehe Hartig in diesem Band) untersucht, um herauszufinden, wie stark ihr jeweiliger Einfluss auf die empirischen Schwierigkeitswerte ist. Diese Analysen geben Hinweise, welche Aufgabenmerkmalsausprägungen in Kombination die bestmögliche Vorhersage der empirischen Schwierigkeitswerte zulassen. Von den sechs definierten Merkmalen erwiesen sich die Merkmale inhaltlicher Fokus (M1), Absichten (M3), Texteigenschaften: Sprachlich und textpragmatisch (M5) sowie Textpassage: Sprachliche Anforderungen (M6) als am vorhersagestärksten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die übrigen schwierigkeitsbestimmenden Merkmale unbedeutend sind. Die engen Zusammenhänge zwischen den Merkmalen, beispielsweise zwischen dem Verstehen von Hauptaussagen (M3) und den verschiedenen Formen der Informationsverarbeitung (M4) sind dafür verantwortlich, dass nicht alle Merkmale in das Regressionsmodell integriert werden können. Die Analysen legten zudem nahe, nur zwei Ausprägungen je Merkmal zu differenzieren, d.h. es wurden entweder die leichteste und die mittlere Kategorie zusammengefasst (M1 und M5), oder die mittlere und schwerste Ausprägung (M3 und M6). In Tabelle 1 sind die im endgültigen Modell resultierenden Regressionsgewichte der genannten Aufgabenmerkmale bei der Vorhersage der Aufgabenschwierigkeiten aufgelistet. Das Regressionsmodell erklärt mit $R^2 = .45$ knapp die Hälfte der beobachteten Unterschiede zwischen den Aufgabenschwierigkeiten.

Tabelle 1: Regressionsgewichte bei der Vorhersage von Aufgabenschwierigkeiten mit den Aufgabenmerkmalen M1, M3, M5 und M6.

Merkmale	Regressionsgewicht	Standardfehler	Irrtumswahrscheinlichkeit
Regressionskonstante	-0.60	0.22	.010
M1 Aufgabe: Inhaltlicher Fokus; Ausprägung 2	0.36	0.49	.468
M3 Verstehen: Absichten; Ausprägung 1 oder 2	0.85	0.21	.003
M5 Textlevel: Sprachlich und textpragmatisch; Ausprägung 2	0.39	0.27	.072
M6 Textpassage: Sprachliche Anforderungen; Ausprägung 1 oder 2	0.23	0.29	.423

Niveaus und Schwellen

Auf Basis der Regressionsanalyse lässt sich jeder Testaufgabe ein Wert entsprechend ihrer erwarteten Schwierigkeit zuweisen, der sich aus der Summe der Regressionsgewichte ihrer Merkmalsausprägungen ergibt. In einem weiteren Schritt wurden charakteristische Merkmalsausprägungen genutzt, um Kann-Beschreibungen (analog zu den *CAN-DO* Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens) im Sinne von Schwellenwerten für die Bestimmung von Kompetenzniveaus zu entwickeln. Schwellenwerte geben jeweils an, welche Merkmalsausprägung für den Übergang von einem Kompetenzniveau zum nächst höheren entscheidend ist. Die Kompetenzskala Leseverstehen Englisch besteht aus vier Niveaus (*KN A-D*), deren Schwellenwerte durch die Aufgabenmerkmale M1, M3, M5 und M6 bestimmt werden. Mit Hilfe der Schwellenwerte wurden Kompetenzniveaus gebildet, auf die die Testergebnisse der Schülerinnen und Schüler bezogen werden. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die für Leseverstehen gebildeten Kompetenzniveaus, die zugehörigen Schwellenwerte und die jeweils charakteristischen Merkmalskombinationen der vier ins Regressionsmodell eingeflossenen Merkmale.

Tabelle 2: Schwellenwerte und Merkmalskombinationen der Kompetenzniveaus in Englisch Leseverstehen. Die schattierten Felder zeigen an, auf welchem Niveau eine Merkmalsausprägung erstmalig auftritt. Merkmalsausprägungen in Klammern sind bei der Schätzung der erwarteten Schwierigkeiten im Regressionmodell nicht mit einbezogen.

Niveau	Logit	M1	M3	M5	M6
KN A	-0,59	0	0	0	0
KN B	-0,36	(1)	0	0	1
KN C	0,49	(1)	1	(1)	1
KN D	0,87	(1)	1	2	(2)
	1,23	2	(2)	2	(2)

Legende

Logit: Erwarteter Schwierigkeitswert der Aufgaben mit der angegebenen Merkmalsausprägung

M1 Aufgabe: Inhaltlicher Fokus

M3 Verstehen: Absichten

M5 Textlevel: Sprachlich und textpragmatisch

M6 Textpassage: Sprachliche Anforderungen

Die Kompetenzniveaus Leseverstehen: Kann-Beschreibungen

Leseverstehen: KN A

- Kann konkrete Einzelinformationen in alltäglichen Kontexten (narrative Texte/ Berichte) anhand von expliziten Hinweisen im Text (Schlüsselwörter und Umschreibungen) erkennen, wenn die fokussierten Textteile im Wesentlichen in einfacher Sprache und inhaltlich deutlich kohärent abgefasst sind.

Leseverstehen: KN B

- Kann abstraktere Einzelinformationen (z.B. Emotionen) in alltäglichen Kontexten erkennen, auch wenn einzelne Textpassagen weniger frequente Wörter und einige komplexere Strukturen enthalten.

Leseverstehen: KN C

- Kann eine begrenzte Anzahl abstrakterer Informationen (z.B. Emotionen) verknüpfen und interpretieren, um Hauptaussagen zu verstehen, wenn die Texte Grundwortschatz, weitgehend gebräuchliche Strukturen sowie deutlich textverknüpfende Elemente enthalten.

Leseverstehen: KN D

- Kann abstrakte Informationen (z.B. Meinungen, Textstrukturen) mit Hilfe von Inferieren impliziter Informationen verknüpfen oder inhaltlich komplexe Einzelinformationen interpretieren, auch wenn die Texte insgesamt einen erweiterten Wortschatz und eine begrenzte Anzahl von komplexen Strukturen sowie wenige textverknüpfende Elemente enthalten.

Itembeispiele

Die ausgewählten Aufgabenbeispiele (*test items*) verdeutlichen, wie die entwickelten Leseverstehensaufgaben konkret aussehen, wenn sie den Anforderungsausprägungen der Schwellenwerte auf vier Kompetenzniveaus entsprechen. Zunächst wird jeweils der Bezugstext für die Aufgabenbeispiele präsentiert. Danach folgt eine Darstellung der Merkmalsausprägung auf einem der Niveaus von *KN A* bis *KN D*. Schließlich wird die jeweilige Multiple-Choice Aufgabe, die dieser Ausprägung entspricht, vorgestellt.

Arrested (273 Wörter)

In Washington, DC, a policeman arrested and handcuffed a 14-year-old girl because she was eating a cheeseburger in a Metro underground station. Does that sound too strange to be true? It really happened to Anne Hedgepeth.

[...]

Ray Feldman, a Metro representative, said: “We had to take action because it’s illegal to eat and drink in the Metro system, and we are tired of people who eat and drink on the train, spill things, and leave food and cans”.

[...]

Hedgepeth’s mother later wrote a letter to complain to Mr. Hewitt. He answered: “I am sorry that it was necessary to arrest your daughter. I hope you understand the responsibility we have to keep public transport safe and clean”.

[...]

Kompetenzniveau A

Aufgabe		Verstehen		Text	
M1	M2	M3	M4	M5	M6
0	0	0	0	0	0

		Anne Hedgepeth was eating a cheeseburger
A	<input type="checkbox"/>	at a bus station.
B	<input type="checkbox"/>	in front of the police station.
C	<input checked="" type="checkbox"/>	in an underground station.
D	<input type="checkbox"/>	on the train.

Kompetenzniveau B

Aufgabe		Verstehen		Text	
M1	M2	M3	M4	M5	M6
1	1	0	1	0	1

		The police arrest people who eat and drink in the Metro because
A	<input type="checkbox"/>	they think it is dangerous.
B	<input type="checkbox"/>	mothers complain about the mess.
C	<input checked="" type="checkbox"/>	they want to keep the trains clean.
D	<input type="checkbox"/>	they think it is unhealthy.

Alicia Keys (386 Wörter)

She's 20 years old and she's the new voice of R&B soul. Her album *Songs in a Minor* was number one in the US charts. Her single *Fallin* was number one in the single charts. But Alicia Keys isn't falling. She's rising, and she's rising fast. How did beautiful Alicia get so big so fast? First, she started writing some of the songs from her album when she was 14. When she was sixteen she already had her high school diploma and was going to Columbia University in her home city, New York. "I was so deep into music, I didn't want to be in high school cliques and gossip," Alicia explains. But soon after she got to university she left because she knew she wanted to concentrate on music. [...]

Kompetenzniveau C

Aufgabe		Verstehen		Text	
M1	M2	M3	M4	M5	M6
1	1	1	0	1	1

		Alicia became big very fast because
A	<input type="checkbox"/>	she went to Columbia University.
B	<input type="checkbox"/>	she lived in New York.
C	<input checked="" type="checkbox"/>	she concentrated completely on music.
D	<input type="checkbox"/>	she was in high school cliques.

Top Girls (401 Wörter)

A comfortless flat in Manchester. Enter Helen and Jane, loaded with baggage.

HELEN: Well, this is the place.

JANE: And I don't like it.

HELEN: When I find somewhere for us to live I have to consider far more important things than your feelings... the rent. It's all I can afford.

[...]

JANE: Can't be soon enough for me. I'm cold and my shoes let water ... what a place ... and I'm supposed to be living off her earnings. HELEN: I'm careful. Anyway, what's wrong with this place? Everything in it is falling apart, it's true but there's a lovely view of the gasworks, we share a bathroom with the community and this wallpaper's contemporary. What more do you want?

Kompetenzniveau D

Aufgabe		Verstehen		Text	
M1	M2	M3	M4	M5	M6
1	1	1	2	2	2

		It seems that Helen and Jane
A	<input type="checkbox"/>	don't mind living in this flat.
B	<input checked="" type="checkbox"/>	are not very happy to be in this place.
C	<input type="checkbox"/>	have lived in better places before.
D	<input type="checkbox"/>	like the flat because of its nice view.

Abschließende Bemerkungen

Lesen in der Fremdsprache ist erwartungsgemäß stark von sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abhängig, wie aus den Aufgabenmerkmalen des Testmoduls und insbesondere der Bestimmung von Schwellenwerten zu ersehen ist. Die deutliche Rolle der Schwierigkeit eines Gesamttextes fällt dabei unter anderem auf. Sie zeigt, dass beim Lesen der Gesamttext zusätzlich zu Textteilen, die durch die Testaufgaben fokussiert werden, im Mittelpunkt des Leseprozesses steht. Beim Hörverstehen sieht dieser Prozess etwas anders aus, wie aus den entsprechenden Aufgabenmerkmalen abgelesen werden kann. Bei Kurztexten kommt dieses Merkmal nicht zum Tragen. Daher ist auch bei weiteren Testentwicklungen darauf zu achten, dass die Textlänge als unterscheidendes Merkmal in Hör- und Leseverstehensaufgaben berücksichtigt wird.

Literatur:

- Alderson, J.C. (2000): *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C./Figueras, N./Kuijper, H./Nold, G./Takala, S./Tardieu, C. (2006): *Analysing tests of reading and listening in relation to the Common European Framework of Reference: The experience of the Dutch CEFR Construct Project*. In: *Language Assessment Quarterly* 3 (1) (im Druck).
- Bachman, L.F./Palmer, A. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.
- Buck, G. (2001): *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.

- Chamot, A.U./Barnhart, S./Beard El-Dinary, P./Robbins, J. (1999): *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Kintsch, W. (1998): *Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nold, G./Rossa, H. (2004): Applying the GRID to the EFL listening tests in DESI. In: Alderson, J. C./Figueras, N./Kuijper, H./Nold, G./Takala, S./Tardieu, C. (Hrsg.): *The Development of Specifications for Item Development and Classification within The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Reading and Listening*. Final Report of The Dutch CEF Construct Project. Amsterdam: Unveröffentlichtes Dokument, S. 133-137.
- Roskam, E.E. (1996): Latent-Trait-Modelle. In: Erdfelder, E./Mausfeld, R./Meiser, T./Rudinger, G. (Hrsg.): *Handbuch Quantitative Methoden*. Weinheim: Beltz, S. 431-458.