

Nold, Günter; Rossa, Henning

Hörverstehen

Beck, Bärbel [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a. : Beltz 2007, S. 178-196

urn:nbn:de:0111-opus-32535

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

Hörverstehen

Das Hörverstehen vereinigt als rezeptive Sprachkompetenz die Wahrnehmung, das Verstehen, Interpretieren und Reflektieren von sprachlichen Äußerungen. Etwas hörend zu verstehen verlangt den Einsatz besonders differenzierter Prozesse, die neben den sprachlichen Informationen auch eine Vielzahl an Textsorten, Themen und kommunikativen Kontexten verarbeiten müssen. Trotz der Einsicht, dass das Hörverstehen eine zentrale Rolle beim Spracherwerb spielt, konzentriert sich die überwältigende Mehrheit empirischer Studien auf die Erforschung des Leseverstehens. Dieses Phänomen führt gegenwärtig zu der wissenschaftlichen Bestandsaufnahme, dass „the assessment of listening abilities is one of the least understood, least developed and yet one of the most important areas of language testing and assessment“ (Alderson/Bachman im Vorwort zu Buck 2001, S. X).

Mehrere Autoren betonen die Annahme, dass die Prozesse des Hörverstehens und des Leseverstehens sich zu einem großen Teil gleichen (vgl. Bae/Bachman 1998; Buck 2001; Freedle/Kostin 1999; Grotjahn 2000; Hagtvet 2003; Rost 1990; Tsui/Fullilove 1998). Freedle und Kostin (1999) vergleichen Lese- und Hörverstehensmodule des TOEFL und kommen zu dem Schluss, dass „both these receptive skills are measures of a general underlying language comprehension ability“ (ebd., S. 23). Die genannten Beiträge demonstrieren aber gleichzeitig, dass beide Formen des Verstehens als eigenständige Faktoren erfasst werden können. Grotjahn (2000) weist darauf hin, dass beim Hörverstehen stärker als beim Leseverstehen „real-time processing“ stattfindet (ebd., S. 7). Dieser gravierende Unterschied ist bestimmt durch die Flüchtigkeit des sprachlichen Inputs. Ein Teilnehmer einer introspektiven Studie beschreibt den Verstehensprozess beim Hören als „the continuous modification of a developing interpretation in response to incoming information“ (Buck 1991, S. 80). Der entscheidende Unterschied zum Lesen besteht daher in der mangelnden Kontrolle über die „incoming information“: Während ein Leser Textteile, die unvertraute linguistische Phänomene enthalten, mehrfach oder besonders genau lesen kann (vgl. Grotjahn 2000, S. 7), entstehen beim Hören Verstehensprobleme, wenn „the on-line processing is somehow taxed or interrupted“ (Hagtvet 2003, S. 528). Eine Synopse relevanter Forschungsergebnisse (vgl. Rubin 1994; Buck 2001) lässt das Hörverstehen zusammengefasst als einen Prozess erscheinen, der „komplex, dynamisch und fragil [Übersetzung HR]“ ist (Celce-Murcia 1995, S. 366).

Beim zweitsprachlichen Hörverstehen ist ein Teil des *on-line processing*, die Entschlüsselung des sprachlichen Inputs (*bottom-up processing*), besonders anfällig für Beeinträchtigungen (vgl. die Ergebnisse der Studie von Tsui/Fullilove 1998), da das zweitsprachliche Wissen in vielen Bereichen in der Regel lückenhaft ist und zudem nicht in dem Maße in prozeduralisierter Form verfügbar ist, wie dies in der

Muttersprache der Fall ist (vgl. Solmecke 2003; Wolff 1990). Dies gilt vor allem dann, wenn die zweite Sprache als Fremdsprache in der Schule erworben wird (vgl. Wolff 2003). Der Unterschied zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Hörverstehen ist nicht in fundamental verschiedenen Prozessen begründet, sondern in dem kumulativen Effekt, den einzelne Verstehenslücken auf das sich entwickelnde Verständnis einer gesamten Äußerung oder eines Textes haben (vgl. Hermes 1998). Buck fasst die spezifischen Probleme beim Hörverstehen in der Fremdsprache zusammen und nutzt dabei ebenfalls die Metapher *Verstehenslücke*: „When second-language listeners are listening, there will often be gaps in their understanding. [...] Of course, gaps occur in first-language listening too, but the gaps in second-language listening usually have a far more significant impact on comprehension” (Buck 2001, S. 50).

Messkonzept

Die Erfassung von Kompetenzen im Bereich des Hörverstehens geht im Sinne der Item-Response-Theorie von der Konzeption aus, dass die Bewältigung von Anforderungen – in diesem Fall die Facetten der Testaufgaben – die Aktivierung und den Einsatz von Kompetenzen voraussetzt. Konzepte der Messung dieser Kompetenzen durch Testaufgaben bedingen, dass bestimmt werden muss, welche spezifischen Kompetenzen erforderlich sind, um Hörverstehen als „rezeptive kommunikative Aktivität“ (Europarat 2001, S. 71) erfolgreich zu gestalten.

Buck (2001) entwirft einen theoretischen Rahmen für Kompetenzen im Bereich Hörverstehen, der an das bekannte Modell kommunikativer Kompetenz von Bachman und Palmer (1996) anknüpft. Erfolgreiches Hörverstehen erfordert demnach sprachliche und strategische Kompetenzen. Das Messkonzept für die Hörverstehenstests in DESI adaptiert Bucks Konzeption von *listening ability*, es integriert jedoch zusätzlich die unumstrittene Auffassung, dass das bereichsspezifische und allgemeine Weltwissen alle Bereiche der Hörverstehensprozesse beeinflusst, weil Hörer die sich entwickelnde Repräsentation des Gehörten im Lichte der flüchtigen sprachlichen Informationen und des Vorwissens auf Plausibilität überprüfen müssen (vgl. Buck 1991, Rubin 1994). Die sprachliche Kompetenz umfasst phonologisches, lexikalisches, syntaktisches, soziolinguistisches, pragmatisches und Diskurswissen (vgl. Bachman/Palmer 1996). Die strategische Kompetenz bezieht sich auf Prozesse der Informationsverarbeitung beim Hörverstehen und erlaubt die Aktivierung kognitiver und metakognitiver Strategien, die eingesetzt werden, um sprachliche Informationen zu entschlüsseln, zu speichern und zu verknüpfen. Diese Strategien beziehen sich auf teils implizite teils explizite Wissensbestände, die von potentiell bewusstseinsfähig bis bewusst einsetzbar reichen (vgl. O’Malley/Chamot/Küpper 1989; Vandergrift 2003).

Die Relevanz dieser drei Kompetenzen für die Bearbeitung von Testaufgaben wird in Abbildung 1 dargestellt. Grundsätzlich interagieren die Kompetenzen beim Lösen

jeder Testaufgabe. Das Messkonzept differenziert jedoch durch die Aufschlüsselung der Anforderungsprofile in Merkmale unterschiedlicher Funktionen, die spezifischen Kompetenzen im Prozess des Hörverstehens schwerpunktmäßig zukommen.

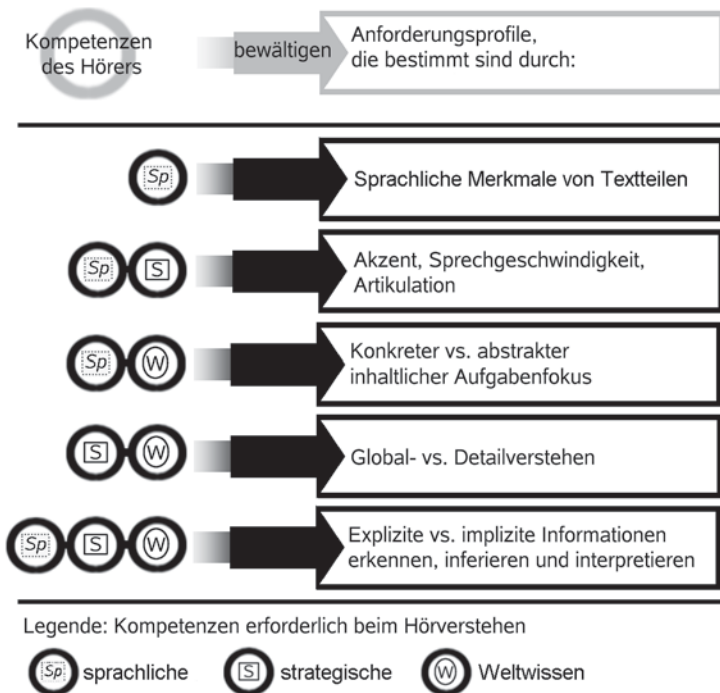


Abbildung 1: Messkonzept für DESI Hörverstehen.

Da die Texte und Testaufgaben neben unterschiedlichen empirischen Schwierigkeitswerten auch durch unterschiedliche Ausprägungen der oben beschriebenen Anforderungselemente charakterisiert sind, lässt sich für jede einzelne Aufgabe ein Anforderungsprofil beschreiben. Dieses Profil lässt im Sinne des Messkonzepts Rückschlüsse auf die Kompetenzen zu, die durch eine Aufgabe vornehmlich erfasst werden. Je nach der quantitativen und qualitativen Ausprägung der Kompetenzen auf Seiten des Testteilnehmers fällt die Bewältigung solcher Anforderungsprofile unterschiedlich erfolgreich aus (vgl. die quantitativen und qualitativen Merkmale in den Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, Europarat 2001). Die durch die Aufgaben gestellten Anforderungen wurden im Rahmen der Testentwicklung durch die weiter unten dargestellten Aufgabenmerkmale systematisch bestimmt.

Das Testkonstrukt Hörverstehen

Das Testkonstrukt eines Sprachtests beschreibt, welche Aspekte kommunikativer Kompetenz der Test erfassen soll. Angelehnt an die Empfehlungen von Buck

(2001) und Rost (2002) orientiert sich das Testkonstrukt zu den Tests des fremdsprachlichen Hörverstehens in DESI sowohl an theoretischen Modellen kommunikativer Kompetenz als auch an den spezifischen Charakteristika der Kontexte, in denen Aspekte kommunikativer Kompetenz zu aktivieren sind. Buck begründet die Integration beider Quellen mit der aktuellen Tendenz, Sprachverwendung als vernetzt und kontextgebunden zu begreifen:

„This approach is most appropriate when we think that the consistencies in listening performance are partly due to some underlying knowledge and ability, partly due to situational factors, and partly due to the interaction between them. In other words, we see performance in terms of underlying language competence, but this is influenced by contextual factors. [...] this is probably a theoretically more defensible position than either the competence-based or task-based approach.“ (Buck 2001, S. 109)

Die kontextuellen Faktoren, die Buck hier anführt, ergeben sich aus den Situationen der Anwendung sprachlicher und strategischer Kompetenzen, und sie prägen die Aufgaben, die versuchen, diese Situationen in den engen Grenzen eines Tests nachzuahmen. Da DESI sowohl eine Sprachstandserhebung als auch eine Evaluationsstudie ist, bestimmen demnach die Situationen der unterrichtlichen Sprachverwendung maßgeblich die Merkmale des Testkonstrukts. Die Analyse der Englischcurricula der Bundesländer zielte unter anderem darauf ab, näher zu definieren, wie die Schülerinnen und Schüler laut den Spezifikationen der Lehrpläne das fremdsprachliche Hörverstehen entwickeln und anwenden sollen. Eine Analyse der auf das Hörverstehen bezogenen Inhalte zeigt, dass die Darstellungen von einem Schlüsselbegriff dominiert werden: Der Begriff *Text* findet sich in einer auf 1.600 Wörter verdichteten Synopse aller Lehrpläne 122 Mal. Im Wesentlichen wird erwartet, dass Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen durch das Anhören und Verstehen verschiedener Hörtexte, die verschiedene Sprecher und Varietäten des Englischen präsentieren, erwerben. Das Konstrukt berücksichtigt daher die Tatsache, dass die Dimensionen des Hörverstehens, die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht nutzen, vorwiegend auf das Verstehen auditiver Lernmaterialien und des Unterrichtsgesprächs abzielen. Diese Quellen gesprochener Sprache ähneln zwar mitunter authentischer mündlicher Interaktion zwischen Muttersprachlern, sie sind aber in der Regel von didaktisierten, vereinfachten und faktisch geschriebenen Texten (*scripted texts*) dominiert. Entsprechend gehören auch die Texte der DESI-Hörverstehenstests, vor allem solche, die einem Radiobericht ähneln, zum „literate end“ des „oral/literate continuum“, das Shohamy und Inbar (1991, S. 29) für die Beschreibung auditiver Texte konstruieren. Die kurzen Dialoge unter den DESI-Hörverstehenstexten weisen hingegen in einem stärkeren Maße spezifische Phänomene gesprochener Sprache auf. Hierzu gehören Lautadditionen und -assimilationen, elliptische Äußerungen (z.B. „Not quite.“), Kontextualisierung durch phonetische Mittel (z.B. Hervorhebung durch deutliche Artikulation), gleichzeitiges Sprechen sowie Rezeptions- und Verzögerungssignale (z.B. „Hm“, „Ähm“). Der Einsatz von Hörtexten, die noch stärker von Phänomenen

mündlicher Sprache geprägt sind, erscheint aus Gründen der Authentizität sinnvoll. Angesichts der oben dargestellten curricularen Festlegungen und aufgrund von psycholinguistischen Überlegungen wurden in DESI jedoch auch Texte eingesetzt, die sich stärker an schriftsprachlichen Konventionen orientieren. Sie sind somit eher an die Erfordernisse der Lersprachenentwicklung angepasst.

Die Spezifikationen der Lehrpläne, die sich seit 2002 stärker an den Ausführungen zum Hörverstehen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats (Europarat 2001) orientieren, sowie Bucks „default listening construct“ (Buck 2001, S. 114) sind die zentralen Quellen des Testkonstrukts der Hörverstehentests in DESI. Im Einklang mit dem Referenzrahmen erfasst das Testkonstrukt Hörverstehen als eine rezeptive kommunikative Aktivität, die mit Absichten wie „global verstehen (erfahren, was insgesamt gemeint ist), selektiv verstehen (eine ganz bestimmte Information erhalten), detailliert verstehen (das Gesprochene in allen Einzelheiten verstehen), Schlussfolgerungen ziehen können usw.“ verknüpft sein kann (Europarat 2001, S. 71). Diese Absichten finden sich im Konstrukt und den entsprechenden Aufgaben wieder. Das Testkonstrukt des fremdsprachlichen Hörverstehens Englisch besteht aus der Fähigkeit,

- kurze und etwas umfangreichere Beispiele gesprochener Sprache (Englisch [Near-RP und General Canadian¹], eine jugendliche Sprecherin, ein erwachsener Sprecher, authentische Sprechgeschwindigkeit, meist deutliche Artikulation, gesprochene Manuskripte [Dialoge, Erzählungen und Berichte]) in Echtzeit zu verarbeiten,
- die linguistischen Informationen zu verstehen, die eindeutig auf den lokalen Ebenen einer Äußerung enthalten sind (Detailverstehen),
- Einzelinformationen beim Hören zu memorieren und zu einem mentalen Modell zu verknüpfen, um die Hauptaussagen einer Äußerung zu verstehen (Globalverstehen),
- explizit und implizit präsentierte Informationen (z.B. Ereignisse, Emotionen, Meinungen) mit einem automatisierten Zugriff auf das Sprachwissen zu erkennen und zu erschließen,
- explizit und implizit präsentierte Informationen mit curricular voraussetzbarem Weltwissen zu verknüpfen, um diese zu erkennen, zu erschließen und zu interpretieren,
- ein Verständnis von auditiv präsentierten Informationen zu entwickeln, mit dem Synonyme und Umschreibungen dieser Informationen in anderen Kontexten erschlossen werden können.

¹ Es wurden Akzente des Englischen gewählt, die den Zugang der Schülerinnen und Schüler zu den gesprochenen Texten nicht übermäßig erschweren sollten, da sie vorwiegend an Sprachvarianten des britischen Englisch gewöhnt sind. Der Akzent General Canadian stellt in diesem Fall im Vergleich zu (U.S.-) amerikanischen Akzenten einen milden Kontrast zu britischen Standardakzenten dar.

Der Aufgabenpool Englisch Hörverstehen

Die englischsprachigen Hörverstehensaufgaben bestehen aus zwei Gruppen von Aufgaben. Zur ersten Gruppe gehören 16 kurze Dialoge (10 bis 20 Sekunden), zu denen jeweils eine Aufgabe vom Typ Multiple-Choice gestellt wird. Die unterschiedlich schwierigen Dialoge entsprechen nach Einschätzungen, die mit Hilfe des Dutch CEF GRID² vorgenommen wurden, den Merkmalen von Texten, die von Personen verstanden werden, deren Hörverstehenskompetenzen auf den Niveaus A1+ bis B1 liegen (vgl. Nold/Rossa 2004). Die zweite Gruppe besteht aus vier längeren Texten (ca. zwei Minuten), die einem Radiobeitrag ähneln. Diesen Texten sind jeweils 7 bis 10 Multiple-Choice Aufgaben zugeordnet. Es wird erwartet, dass die Merkmale der Texte den Beschreibungen der Niveaus A2+ bis B2+ entsprechen.

Die eingesetzten Texte beziehen sich auf private, öffentliche, berufliche und bildungsbezogene Bereiche der Sprachverwendung (vgl. Europarat 2001). Innerhalb dieser Bereiche bestimmt die private Domäne schwerpunktmäßig Inhalte und Themen der Dialoge (z.B. einem Hobby nachgehen, alltägliche Entscheidungen treffen, Beziehungen, Pläne machen), während die längeren Texte Situationen des öffentlichen, beruflichen und bildungsbezogenen Bereichs thematisieren (z.B. außergewöhnliche Fähigkeiten nutzen, Sprachen lernen, der Alltag von Kindern in Pakistan). Jedes der acht Testhefte zum fremdsprachlichen Hörverstehen enthält einen längeren Text und acht Dialoge.

Testdurchführung Hörverstehen

Es ist hilfreich, bei der Einschätzung der Aufgaben zu bedenken, auf welche Weise diese Aufgaben in der Testsituation präsentiert und bearbeitet werden. Daher folgen hier kurze Hinweise zur Testdurchführung. Bei der ersten Gruppe von Aufgaben (Dialoge) wird zunächst der Hörtext abgespielt. Der Testteilnehmer liest dann die entsprechende Aufgabe durch und löst die Aufgabe während der Dialog ein zweites Mal abgespielt wird. Bis zum nächsten Dialog bleiben noch ca. 20 Sekunden Pause, damit die gewählte Antwort überdacht werden kann. Bei der zweiten Gruppe von Aufgaben ist die Durchführung ähnlich, allerdings werden alle 7-10 Aufgaben in einem Block bearbeitet. Für die Bearbeitung von acht Dialogen und einem längeren Text haben die Schülerinnen und Schüler insgesamt 20 Minuten Zeit.

² Das in einem von der niederländischen Regierung in Auftrag gegebenen Projekt (Alderson u.a. 2006) entwickelte GRID ist ein englischsprachiges Schema, mit Hilfe dessen Testaufgaben beschrieben und mit anderen Tests verglichen werden können. Das GRID wurde auf die Hör- und Leseverstehensaufgaben in DESI angewandt (vgl. Nold/Rossa 2004), um neben dem in DESI entwickelten System der Aufgabenmerkmale eine zusätzliche externe Möglichkeit der Beschreibung von Aufgaben zu nutzen.

Aufgabenmerkmale

Die Entwicklung und Bestimmung schwierigkeitsbestimmender Aufgabenmerkmale der DESI Hörverstehensaufgaben verfolgt drei Ziele. Erstens soll die a priori Einschätzung der Aufgaben anhand von Merkmalen beschreiben, wie die Aufgaben das Testkonstrukt operationalisieren. Zweitens dient diese Analyse der Einschätzung der zu erwartenden Schwierigkeitswerte der Aufgaben und damit auch der Bestimmung von Schwellenwerten innerhalb der Kompetenzskala. Das dritte Ziel, ein differenziertes aber auch für Nicht-Experten handhabbares Schema zur Entwicklung und Spezifikation von Hörverstehensaufgaben zu schaffen, bedingt, dass die Merkmale - einer Ratingskala ähnelnd - auf drei Ausprägungsstufen durch möglichst eindeutige Deskriptoren definiert sind.

Empirische Studien, die Determinanten der Schwierigkeit von Hörverstehensaufgaben untersuchen, nutzen zwar unterschiedliche methodologische Ansätze, gleichen sich aber in dem Versuch, schwierigkeitsbestimmende Merkmale auf die Aufgabe, den Text und die Interaktion zwischen Aufgabe und Text zu beziehen (vgl. Brindley/Slatyer 2002; Brown 1995; Buck/Tatsuoka 1998; Grotjahn 2000; Solmecke 2000). Die Merkmale des Typs *Interaktion zwischen Aufgabe und Text*, die für die Hörverstehensaufgaben in DESI bestimmt wurden, versuchen die für das Lösen der Aufgabe notwendigen Verstehensprozesse zu modellieren und beschreiben auf diese Weise Aspekte des Inhalts, der sprachlichen Anforderungen, der durch die Aufgabe gesteuerten Verstehensabsichten³ und der Informationsverarbeitung. Die Einschätzung dieser komplexen Merkmale beruht auf der Bestimmung dessen, was Buck und Tatsuoka in ihrer *rule-space*-Analyse eines Hörverstehentests „necessary information“ (im Folgenden *NI*) nennen (Buck/Tatsuoka 1998, S. 134). Die Autoren definieren diese Textbereiche als die Informationen, die der Testteilnehmer verstanden haben muss, um die Aufgabe sicher lösen zu können. Dieses Vorgehen baut auf folgender Hypothese auf: „The basic idea is that the characteristics of this particular part of the text, especially its comprehensibility, will have a considerable impact on the difficulty of the item and the abilities necessary to respond correctly“ (ebd., S. 134). Merkmale, die sich unabhängig von der Aufgabe auf den gesamten Text beziehen, konnten bei den DESI Hörverstehensaufgaben die Aufgabenschwierigkeit nicht wirksam vorhersagen. Buck und Tatsuoka berichten ähnliche Befunde: „Generally, it seemed that the characteristics of the whole text had little effect on individual items, but the characteristics of the text immediately surrounding the necessary information had more, although not as much as the necessary information itself.“ (Buck/Tatsuoka 1998, S. 134) Die Analyse der Aufgabenmerkmale der DESI-Hörverstehensaufgaben ergibt die im Folgenden aufgelisteten sechs vorhersagestärksten Merkmale.

3 Zu Absichten beim Hörverstehen siehe Europarat 2001, S. 71.

- M1 = Aufgabe: Inhaltlicher Fokus
- M2 = Aufgabe: Formalsprachliche Anforderungen
- M3 = Verstehen: Absichten
- M4 = Verstehen: Informationsverarbeitung
- M5 = Textpassage (NI): Sprechgeschwindigkeit und Artikulation
- M6 = Textpassage (NI): Formalsprachliche Anforderungen

Fünf dieser Merkmale beziehen sich auf die NI. Das Merkmal mit der schwächsten Vorhersagekraft (M2) bezieht sich - unabhängig vom Text - auf die formalsprachlichen Anforderungen der Aufgabe (Multiple-Choice *item*). Der Anteil des Leseverstehens bei der erfolgreichen Bearbeitung der Aufgaben ist demnach offensichtlich geringer einzuschätzen als der Einfluss der genuin auf das Hörverstehen bezogenen Merkmale. Diese Erkenntnis wirft ein positives Licht auf die Konstruktvalidität (*theory-based validity*, vgl. Weir 2005, S. 45) der DESI Hörverstehensaufgaben.

Die Merkmale der Ebene *Aufgabe* lenken die Suche nach den zu bewertenden Elementen auf die Aufgabe selbst und die Bereiche im Text, auf die sich die Aufgabe bezieht (siehe Abbildung 2).

Aufgabe (Item):

		What can the man buy?
A	<input checked="" type="checkbox"/>	Seafood
B	<input type="checkbox"/>	Sardines
C	<input type="checkbox"/>	Soybeans

Text (NI):
 sdfasdfabuydfasgdfddt
 lobster oysters shrimps
 fasdfasdfasdfasdfasdfas
 dfaasdfasdfasuasddasf
 asdfasdfasdfsadfasdfas
 dfasdfasdfasdfasdfasdf
 asdfasdfasdfasdfasdfas
 dfasdfasdfasdfasdfasdf

Abbildung 2: Merkmalsebene „Aufgabe“

Die Ebene *Verstehen* bezieht sich einerseits auf die inhaltliche Komplexität der Informationen, die verstanden werden müssen (Einzelinformation, mehrere Informationen verknüpfen), und andererseits auf Prozesse der Informationsverarbeitung (kognitive Operationen), die für eine erfolgreiche Lösung der Aufgabe genutzt werden müssen.

Die Ebene *Textpassage (NI)* betrachtet die Elemente des Textes, die verstanden werden müssen, um eine Aufgabe zu lösen, und untersucht diese Elemente auf lexikalische und grammatische Phänomene sowie Sprechgeschwindigkeit und Artikulation.

Die Aufgabenmerkmale sollen im Folgenden erläutert werden. Dies geschieht, indem jeweils vier Elemente vorgestellt werden, die den Ratingprozess (das systematische Einschätzen der Aufgaben) steuern sollen:

1. Bezeichnung des Merkmals
2. Leitfrage
3. ggfs. Erläuterung der Leitfrage
4. Deskriptoren der Ausprägungsstufen

Ebene Aufgabe

M1 „Aufgabe: Inhaltlicher Fokus“

Sind die inhaltlichen Aspekte, auf die sich die Aufgabe in unterschiedlichen Kontexten bezieht, eher konkret oder eher abstrakt? Diese Leitfrage stützt sich auf Forschungsergebnisse, die darauf hinweisen, dass konkrete Wörter einfacher zu verstehen sind als abstrakte (vgl. Dell/Gordon 2003; Freedle/Kostin 1999; Weir 2005).

Die Frage bezieht sich sowohl auf die Aufgabe, als auch auf diejenigen Aspekte des Textes, auf die die Aufgabe zielt. Wenn die Aufgabe beispielsweise heißt „What happened when the man left the store?“, lässt sich vermuten, dass es hier um ein konkretes Ereignis geht. Erst der Blick auf die relevante Textstelle „I had just left the store when I suddenly realized how much I really hated shopping“ zeigt, dass die Aufgabe tatsächlich auf eine emotionale Reaktion abzielt. In diesem Falle wäre also der Code 1 zu vergeben.

Ausprägung	Deskriptoren
0	Aufgabe bezieht sich auf konkrete Aspekte in alltäglichen Kontexten (z.B. Ereignisse)
1	Aufgabe bezieht sich auf abstraktere Aspekte (z.B. emotionale Reaktionen, Wertungen) bzw. nicht alltägliche Ereignisse (z.B. ungewöhnliche Fähigkeiten nutzen)
2	Aufgabe bezieht sich auf abstrakte Aspekte (z.B. Meinungen, Einstellungen, Gegensätze, Unterscheidungen, Textstrukturen)

M2 „Aufgabe: Formalsprachliche Anforderungen“

Wie sind die formalsprachlichen Anforderungen der Aufgabe (der Aufgabenstamm, d.h. die Frage oder der zu vervollständigende Halbsatz, die korrekte Option und die Distraktoren im Format Multiple-Choice) zu bewerten?

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

Ebene Verstehen

M3 Verstehen: Absichten

Ist es für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe nötig, ein Detail zu verstehen, oder müssen mehrere inhaltliche Aspekte integriert werden (Globalverstehen)?

Da die Schwierigkeit von Aufgaben nicht durch die bloße Unterscheidung von Detail- und Globalverstehen gesteuert werden kann, beschreibt dieses Merkmal zusätzlich die Informationen, die verstanden werden müssen, um eine Aufgabe zu lösen, in ihrer inhaltlichen und sprachlichen Komplexität. Auf den Stufen 1 und 2 der möglichen Ausprägungen sind mehrere Phänomene beschrieben, die jeweils zur Bewertung mit der angegebenen Stufe führen sollen. Es wird pro Aufgabe aber nur ein Phänomen zutreffen, daher die Formulierung „oder“ in den Beschreibungen.

Ausprägung	Deskriptoren
0	Verstehen eines inhaltlich und sprachlich einfachen Details
1	Wenige inhaltliche Aspekte integrieren, die in einem begrenzten Abschnitt des Textes enthalten sind, oder in mehreren Abschnitten 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

Müssen die präsentierten Informationen in Text und Aufgabe wiedererkannt, erschlossen oder interpretiert werden, um die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen? Hier ist es notwendig, die richtige Lösung mit den im Text dargebotenen Informationen zu vergleichen. Die Unterscheidung der kognitiven Operationen Inferieren und Interpretieren beruht auf der bewertenden Qualität des Interpretierens. Inferieren bedeutet das Erschließen nur implizit vermittelter Informationen (vgl. Weir 1993).

Ausprägung	Deskriptoren
0	Wiedererkennen von dargebotenen Schlüsselwörtern genügt zum Lösen der Aufgabe.
1	Inferieren (Erkennen und Erschließen) eindeutiger Umschreibungen und Synonyme in Text und Aufgabe.
2	Inferieren (Schlussfolgern) impliziter Informationen, um Lücken im Text zu schließen, oder Interpretieren expliziter Informationen bei konkurrierenden Informationen im Text.

Ebene Textpassage (NI)

M5 Textpassage: Sprechgeschwindigkeit und Artikulation

Wie sind die Merkmale der gesprochenen Sprache in dem Bereich des Hörtextes zu bewerten, auf den sich die Aufgabe bezieht?

Beim Einschätzen dieses Merkmals ist es notwendig, diejenigen Elemente des Textes zu isolieren, die für eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe verstanden werden müssen.

Ausprägung	Deskriptoren
0	langsam, meistens verbunden mit deutlicher Artikulation
1	normal, meistens verbunden mit normaler Artikulation
2	schnell, partiell verbunden mit etwas undeutlicher Artikulation, Lautassimilationen und –elisionen z.B. “work can also teach (s)kills”

Buck (2001) erweitert die nahe liegende Vermutung, die Sprechgeschwindigkeit sei eine wichtige Variable im Hörverstehensprozess, um Befunde, die erkennen lassen, dass das Verständnis bei ansteigender Sprechgeschwindigkeit nur wenig beeinträchtigt wird „until a threshold level is reached, at which time an increased speech rate leads to a more rapid decline in comprehension“. Diese Darstellung weist erstaunliche Parallelen zu den Ergebnissen einer Regressionsanalyse der Aufgabenmerkmalsausprägungen (unabhängige Variablen) und empirischen Item-Schwierigkeiten (abhängige Variable) auf, da die Ausprägung 2 als vorhersagestarke Variable in das Modell integriert werden konnte, während für die Ausprägungen 0 und 1 nur schwache Zusammenhänge mit der Itemschwierigkeit festgestellt werden konnten.

M6 Textpassage: Formalsprachliche Anforderungen

Wie sind die formalsprachlichen Merkmale der Bereiche des Hörtextes zu bewerten, auf die sich die Aufgabe bezieht?

Dieses Merkmal fokussiert die *NI* und beschreibt die Anforderungen, die durch Lexik und Grammatik an die sprachliche Kompetenz des Hörers gestellt werden. Referenz für Wertungen wie „hochfrequent“ und „einfach“ sind in diesem Fall die Texte aus den gängigen Lehrwerken für den Englischunterricht an deutschen Schulen.

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, wurde in einer ersten Validierungsstudie untersucht, an der Mitarbeiter des DPC Hamburg teilgenommen haben. Die Ergebnisse weisen wie vergleichbare Studien (vgl. Alderson u.a. 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 stattgefunden hat.

Skalenbeschreibung: Niveaus und Schwellen

Um die Kompetenzskala für das Modul Hörverstehen zu bilden, wurde mittels Regressionsanalysen untersucht, mit welchen Aufgabenmerkmalen Unterschiede in den Aufgabenschwierigkeiten erklärt werden können. Die Merkmale *Aufgabe: Inhaltlicher Fokus* (M1), *Verstehen: Absichten* (M3), *Verstehen: Informationsverarbeitung* (M4) sowie *Textpassage: Sprechgeschwindigkeit und Artikulation* (M5) erwiesen sich als die am besten geeignete Kombination zur Vorhersage der empirischen Schwierigkeitswerte (vgl. Hartig, in diesem Band). Dies bedeutet jedoch nicht, dass die übrigen schwierigkeitsbestimmenden Merkmale unbedeutend sind. Die engen Zusammenhänge zwischen den Merkmalen sind dafür verantwortlich, dass nicht alle Merkmale in das Regressionsmodell integriert werden können.

Bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Merkmale, die in das Modell integriert werden konnten, ergab die Vorhersage der Aufgabenschwierigkeiten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Einstufungen 0 und 1 der Merkmale M3 und M5. Für diese Merkmale wurden die leichteste (0) und die mittlere Kategorie (1) zusammengefasst, d.h. es wurde im Regressionsmodell nur berücksichtigt, ob eine Aufgabe hinsichtlich dieser Merkmale als schwer (2) eingestuft ist. In Tabelle 1 sind die im endgültigen Modell resultierenden Regressionsgewichte der genannten Aufgabenmerkmale bei der Vorhersage der Aufgabenschwierigkeiten aufgelistet. Das Regressionsmodell erklärt mit $R^2 = .57$ mehr als die Hälfte der beobachteten Unterschiede zwischen den Aufgabenschwierigkeiten.

Die Kompetenzskala Hörverstehen wurde in drei Niveaus unterteilt, die beschreiben, zu welchen Hörverstehensleistungen ein Testteilnehmer fähig ist, der einem bestimmten Niveau zugeordnet wurde. Gruppen von Testaufgaben, die sich von Niveau zu Niveau unterscheiden, und zwar zum Einen in aufsteigenden Schwierigkeitswerten und zum Anderen in ihren Merkmalsausprägungen bzgl. der Merkmale M1, M3, M4 und M5, bilden die inhaltliche Grundlage der Niveaus und ihrer Kann-Beschreibungen (Deskriptoren). Die erwarteten Schwierigkeitswerte, die aus den Regressionsgewichten der für jedes Niveau charakteristischen Merkmalsausprägungen resultieren, wurden als Schwellenwerte festgelegt. In Tabelle 2 findet sich eine Übersicht über die gebildeten Kompetenzniveaus (KN) und die jeweils charakteristischen Merkmalskombinationen der vier ins Regressionsmodell eingeflossenen Merkmale sowie die jeweils zugehörigen Schwellenwerte.

Tabelle 1: Regressionsgewichte bei der Vorhersage der Aufgabenschwierigkeiten für Englisch Hörverstehen mit den Aufgabenmerkmalen M1, M3, M4 und M5 ($R^2 = .57$).

Merkmale	Regressionsgewicht	Standardfehler	Irrtumswahrscheinlichkeit
Regressionskonstante	-0.59	0.18	0.00
M1 Aufgabe: Inhaltlicher Fokus; Ausprägung 1 (N=11)	0.16	0.27	0.57
M1 Aufgabe: Inhaltlicher Fokus; Ausprägung 2 (N=4)	0.18	0.38	0.63
M3 Verstehen: Absichten; Ausprägung 2 (N=17+15=32)	0.72	0.28	0.01
M4 Verstehen: Informationsverarbeitung; Ausprägung 1 (N=26)	0.63	0.23	0.01
M4 Verstehen: Informationsverarbeitung; Ausprägung 2 (N=13)	0.98	0.29	0.00
M5 Textpassage: Sprechgeschwindigkeit und Artikulation, Ausprägung 2 (N=25+10=35)	0.25	0.27	0.37

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

Niveau	Logit	M1	M3	M4	M5
KN A	-0.59	0	0	0	0
KN A+	0.04	0	(1)	1	(1)
KN B	0.20	1	(1)	1	(1)
KN B+	0.39	0	(1)	2	(1)
KN C	1.16	1	2	1	2
KN C+	1.54	2	2	2	2

Legende

Logit: Erwarteter Schwierigkeitswert der Aufgaben mit der angegebenen Merkmalsausprägung

M1 Aufgabe: Inhaltlicher Fokus

M3 Verstehen: Absichten

M4 Verstehen: Informationsverarbeitung

M5 Textpassage: Sprechgeschwindigkeit

Die Merkmalsausprägungen der Aufgaben, deren erwarteter Schwierigkeitswert einem Schwellenwert entspricht, beschreiben somit die Anforderungen, die beim Übergang von einem Kompetenzniveau in das nächst höhere bewältigt werden können. Die Festlegung von Schwellenwerten bedeutet, dass Testteilnehmer einem Kompetenzniveau zugeordnet werden können, da ihre Testergebnisse einem Fähigkeitswert auf der Kompetenzskala entsprechen.

Nach der Bestimmung von Schwellenwerten wurden alle charakteristischen Merkmalsausprägungen innerhalb der durch die Schwellenwerte abgegrenzten Niveaus identifiziert. Merkmalsausprägungen wurden als „charakteristisch“ eingeschätzt, wenn mehr als drei Aufgaben innerhalb eines Niveaus die gleiche Ausprägung bzgl. der in Tabelle 2 angegebenen Merkmale aufwiesen. Solche Ausprägungen wurden schließlich in Kann-Beschreibungen in Anlehnung an die Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens umformuliert. Hierbei wurden die Deskriptoren der Merkmalsausprägung auf Situationen der Sprachverwendung außerhalb der Testsituation generalisiert. Das hier gewählte Verfahren zur Bestimmung von Niveaus beruht auf einer anderen Vorgehensweise als diejenige, welche bei der Entwicklung des Referenzrahmens verwendet wurde. Dies impliziert zugleich, dass die Beschreibungen der Kompetenzniveaus *KN A* bis *KN C* nicht als völlig deckungsgleich mit den Niveaus A1 bis B2 des GERS zu betrachten sind. Eine exakte Zuordnung der zwei Arten von Niveaus erfordert zusätzliche Analysen im Sinne des vom Europarat herausgegebenen *Manual* (vgl. Schneider in diesem Band; Council of Europe 2003).

Hörverstehen Kompetenzniveau A

- Kann konkrete Einzelinformationen aus Kontexten alltäglicher Kommunikation (Erzählungen, Radioberichte, Gespräche) hörend verstehen, wenn diese Informationen langsam, deutlich gesprochen und in einfacher Sprache explizit präsentiert werden.

Hörverstehen Kompetenzniveau A+

- Kann konkrete Einzelinformationen aus Kontexten alltäglicher Kommunikation (Erzählungen, Radioberichte, Gespräche) hörend verstehen und eindeutige Umschreibungen dieser Informationen erschließen, auch wenn diese mit einer etwas breiteren Auswahl sprachlicher Mittel sowie in normaler Sprechgeschwindigkeit präsentiert werden.
- Kann eine geringe Anzahl konkreter Informationen beim Hören verknüpfen, um Hauptaussagen zu verstehen.

Hörverstehen Kompetenzniveau B

- Kann ein Verständnis von konkreten Informationen entwickeln, indem implizite Informationen erschlossen (Schlussfolgern) oder explizite Informationen interpretiert werden.

Hörverstehen Kompetenzniveau B+

- Kann abstraktere Informationen in alltäglichen Kontexten (z.B. Äußerungen über Emotionen) verstehen, auch wenn diese sprachlich komplexer und in normaler Sprechgeschwindigkeit präsentiert werden.

Hörverstehen Kompetenzniveau C

- Kann abstrakte Informationen ohne direkten Alltagsbezug (z.B. Gegensätze, Unterscheidungen, Textstrukturen) verstehen, indem implizite Informationen erschlossen oder inhaltlich komplexe Einzelinformationen interpretiert werden, auch wenn diese sprachlich komplex und in partiell schneller Sprechgeschwindigkeit präsentiert werden, wie Muttersprachler dies in natürlicher Interaktion tun.

Hörverstehen Kompetenzniveau C+

- Kann mehrere Informationen beim Hören verknüpfen, um die Hauptaussage zu verstehen, auch wenn diese Informationen über eine längere Äußerung hinweg verteilt sind.

Itembeispiele

Die folgenden Itembeispiele sollen illustrieren, welche Anforderungen für ausgewählte Kompetenzniveaus charakteristisch sind. Zu diesem Zweck werden jeweils drei Elemente präsentiert: Die Merkmalsausprägung der Aufgabe, die Textpassage (NI), die verstanden werden muss, um das Item sicher lösen zu können, und die entsprechende Multiple-Choice Aufgabe. Die Zeichen „[...]“ repräsentieren hier Textteile, die nicht zur *necessary information* gehören.

Kompetenzniveau A

Aufgabe		Verstehen		Textpassage (NI)	
M1	M2	M3	M4	M5	M6
0	0	0	0	0	0

[...]

Woman: You were supposed to meet me at the entrance at *three*.

Man: What? I thought we had agreed to meet at three-thirty.

Woman: Well, it's four now so that's no excuse. I just can't count on you. You're always late.

[...]

		Why is the woman angry with the man?
A	<input type="checkbox"/>	He was not at the entrance at four.
B	<input checked="" type="checkbox"/>	He has been late many times.
C	<input type="checkbox"/>	He didn't wait for her.

Kompetenzniveau A+

Aufgabe		Verstehen		Textpassage (N/)	
M1	M2	M3	M4	M5	M6
0	0	1	1	1	1

Woman: Wow! Where did you get that CD from? Do shops already have it?

Man: My brother works at a record store in the city and he gave it to me on my birthday last week.

[...]

		How did the man get the CD?
A	<input type="checkbox"/>	He bought it at a store.
B	<input checked="" type="checkbox"/>	He got it as a present.
C	<input type="checkbox"/>	He took it from his brother.

Kompetenzniveau B

Aufgabe		Verstehen		Textpassage (N/)	
M1	M2	M3	M4	M5	M6
1	0	1	1	1	1

Man: I'm not really looking forward to that party.

Woman: You aren't?

Man: Well, I've been to parties like this one before, and I just think that - there will be too many people who go on and on about how wonderful they are, and they think they're so important. [...] they, errm, well, they make me feel uneasy. I never know what to say.

[...]

		How does the man feel about the party?
A	<input checked="" type="checkbox"/>	He is nervous.
B	<input type="checkbox"/>	He doesn't know what to expect.
C	<input type="checkbox"/>	He thinks it will be boring.

Kompetenzniveau C

Aufgabe		Verstehen		Textpassage (N/)	
M1	M2	M3	M4	M5	M6
2	2	2	2	1	2

A language expert

David Salo is an expert in languages that exist only in the imaginary world of hobbits and elves. He has immersed himself in Quenya and Sindarin, languages created by author J.R.R. Tolkien for the inhabitants of Middle-earth and featured in his Lord of the Rings trilogy.

So when filmmakers adapting the fantasy epic wanted to translate parts of their script from English into the two Elvish languages, they turned to Salo, a graduate student in linguistics at the University of Wisconsin-Madison.

[...]

“I found the script in my mailbox two weeks later, and it was only then that I realised I was really involved in the making of the movie.”

For Salo, a die-hard fan of Tolkien’s books, this must have been a dream come true.

		What is the topic of this radio report?
A	<input type="checkbox"/>	David Salo’s life.
B	<input checked="" type="checkbox"/>	How a student was able to use his special language skills.
C	<input type="checkbox"/>	The movie version of <i>The Lord of the Rings</i> .

Die ausgewählte Beispielaufgabe gehört zu einer Gruppe von Aufgaben, die etwas oberhalb der Einstiegsschwelle zu *KN C* liegt, wie aus der oben angeführten Tabelle der Merkmalsausprägungen ersichtlich ist. Die Tatsache, dass sich bei dieser Aufgabe erwarteter und tatsächlicher Schwierigkeitswert nur minimal unterscheiden, ließ sie dennoch als aussagekräftige Illustration für Anforderungen auf *KN C* erscheinen. Bei der Bewertung dieses Items stellt sich unter anderem die Frage, welche Rolle das Weltwissen bei der Beantwortung der Verstehensfrage spielt. Da erfolgreiches Hörverstehen jedoch stärker von der Fähigkeit automatisierter Informationsverarbeitung abhängig ist als von der Aktivierung bereichsspezifischen Weltwissens (vgl. Kintsch 1998; Buck 2001), kommt der Frage, ob die Testteilnehmer mit dem Inhalt von Tolkiens *Lord of the Rings* vertraut sind, auf diesem Kompetenzniveau eine untergeordnete Rolle zu.

Abschließende Bemerkungen

Die Ausführungen zur Kompetenz im Bereich des Hörverstehens der Fremdsprache Englisch haben verdeutlicht, dass die entwickelten Testaufgaben faktisch eine Sammlung verschiedener Muster von Anforderungen darstellen, die Aspekte des Testkonstrukts operationalisieren. Mit Hilfe der Aufgabenmerkmale ist es möglich, diese Anforderungsprofile mit den Schwierigkeitswerten der Aufgaben in Beziehung zu setzen und somit die Grundlage für Beschreibungen von Kompetenzniveaus zu schaffen, die inhaltlich eng mit den Aufgaben und zugleich mit dem erfassten Testkonstrukt verknüpft sind.

Literatur:

- 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.
- Bae, J./Bachman, L.F. (1998): A latent variable approach to listening and reading: Testing factorial invariance across two groups of children in the Korean/English Two-Way Immersion Program. In: *Language Testing* 15 (3), S. 380–414.
- Brindley, G./Slatyer, H. (2002): Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing* 19 (4), S. 369–394.
- Brown, G. (1995): Dimensions of difficulty in listening comprehension. In: Mendelsohn, D.J./Rubin, J. (Hrsg.): *A guide for the teaching of second language listening*. Carlsbad: CA: Dominic Press, S. 59–73.
- Buck, G. (1991): The testing of listening comprehension: An introspective study. In: *Language Testing* 8 (1), S. 67–91.
- Buck, G. (2001): *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.
- Buck, G./Tatsuoka, K. (1998): Application of the rule-space procedure to language testing: Examining attributes of a free response listening test. *Language Testing* 15 (2), S. 119–157.
- Celce-Murcia, M. (1995): Discourse analysis and the teaching of listening. In: Cook, G./Seidlhofer, B. (Hrsg.): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: OUP, S. 363–377.
- Council of Europe (2003): *Relating Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF)*. Verfügbar unter: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Manual/Manual.pdf?L=E
- Dell, G.S./Gordon, J.K. (2003): Neighbors in the lexicon: Friends or foes? In: Schiller, N. O./Meyer, A.S. (Hrsg.). *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production*. Berlin: Mouton de Gruyter, S. 9–37.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Freddie, R./Kostin, I. (1999): Does the text matter in a multiple-choice test of comprehension? The case for the construct validity of TOEFL's minitalks. In: *Language Testing* 16 (1), S. 2–32.
- Grotjahn, R. (2000): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In: Bolton, S. (Hrsg.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests*. Beiträge aus einem Expertenseminar. München: Goethe-Institut, S. 7–56.
- Hagtvet, B. (2003): Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. In: *Reading and Writing* 16, S. 505–539.
- Hermes, L. (1998): Hörverstehen. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, S. 221–228.
- Kintsch, W. (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. 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.
- O'Malley, J.M./Chamot, A.U./Küpper, L. (1989): Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics*, 10 (4), S. 418–437.

- Rost, M. (1990): *Listening in Language Learning*. New York: Longman.
- Rost, M. (2002): *Teaching and Researching Listening*. London: Pearson Education.
- Rubin, J. (1994): A Review of Second Language Listening Comprehension Research. In: *The Modern Language Journal*, 78 (2), S. 199-221.
- Shohamy, E./Inbar, O. (1991): Validation of listening comprehension tests: The effect of text and question type. In: *Language Testing* 8 (1), S. 23-40.
- Solmecke, G. (2000): Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In: Bolton, S. (Hrsg.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests*. Beiträge aus einem Expertenseminar. München: Goethe-Institut, S. 7-56.
- Solmecke, G. (2003): Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 37 (4+5), S. 4-10.
- Tsui, A.B.M./Fullilove, J. (1998): Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance.. In: *Applied Linguistics* 19 (4), S. 432-451.
- Vandergrift, L. (2003): Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener. In: *Language Learning* 53 (3), S.463-496.
- Weir, C.J. (1993): *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- Weir, C.J. (2005): *Language Testing and Validation. An Evidence-Based Approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wolff, D. (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 89 (6), S. 610-625.
- Wolff, D. (2003): Hören und Lesen als Interaktion: Zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 37 (4+5), S. 11-16.