

B.6 Diagnose, Testung und Beobachtung sprachlicher Kompetenzen

Beiträge Montag und Dienstag

Wortschatz- und Schreibkompetenzen als Variablen des Studienerfolgs von internationalen Studienanfänger*innen an deutschen Hochschulen

Frau Monika Ruszó¹, Herr Jupp Möhring¹

¹*Technische Universität Dresden*

Um für ein Studium an einer deutschen Hochschule zugelassen zu werden, müssen internationale Studierende in der Regel fortgeschrittene Sprachkenntnisse nachweisen (Deygers, Zeidler, et al., 2018; Eckes & Althaus, 2020). Dies geschieht meist durch das erfolgreiche Bestehen eines Sprachtests, z.B. „TestDaF“ oder „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ (DSH). Trotz umfangreicher Bemühungen zur Qualitätssicherung des sprachlichen Hochschulzugangs (HRK/KMK, 2019), variieren die zugelassenen Testverfahren hinsichtlich des Standardisierungsgrads, der Schwierigkeit und Zulassungsschwellen sowie der Kalibrierung zu Niveaus nach dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Althaus, 2018; CoE, 2018; Deygers, Carlsen, et al., 2018; Wisniewski, Möhring, 2021).

Ausgehend von einem Blick auf die Möglichkeiten zum Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit werden Wortschatz- und Textkompetenzen hinsichtlich ihrer prognostischen Validität für den Studienerfolg diskutiert. Dazu werden Befunde aus einer Längsschnittstudie mit N = 340 internationalen Studierenden vorgestellt (Wisniewski et al., 2020).

Zur validen Messung rezeptiver und produktiver Wortschatzkompetenzen absolvierten die Studierenden frequenzbasierte Wortschatztests (Tschirner, 2019). Die Beschreibung der demonstrierten Kompetenzen erfolgt sowohl deskriptiv für erworbene Häufigkeitsstufen als auch mittels Rasch-Analyse ermittelter Personenfähigkeiten.

Schreibkompetenzen wurden mittels einer standardisierten, produktiven Schreibaufgabe erhoben, welche einerseits von geschulten Bewerter*innen kriteriengeleitet beurteilt, andererseits mittels computerlinguistischer Verfahren hinsichtlich verschiedener lexikalischer und syntaktischer Komplexitätsmaße analysiert wurden.

Mittels klassischer und probabilistischer Methodik wird gezeigt, dass der Studienerfolg (Daller & Phelan, 2013; York et al., 2015) internationaler Studierender signifikant mit Wortschatz- und Schreibkompetenzen zusammenhängt.

Abschließend werden etablierte Praktiken des sprachlichen Hochschulzugangs reflektiert und für den Studienerfolg notwendige Maßnahmen der studienvorbereitenden und -integrierten Sprachförderung diskutiert.

Developmental Rubrics: ein Bewertungsschema - mehr als Notenverteilung

Herr Nathaniel Smith¹

¹Box Hill High School, ²Goethe-Institut Australien

Dieser Vortrag bezieht sich auf die Arbeit des Assessment Research Centre der University of Melbourne und gibt eine Einführung in Developmental Rubrics (Beurteilungsraster).

Bei Developmental Rubrics handelt es sich um ein Bewertungsschema, bei dem es nicht um Notenverteilung geht, sondern darum, den Lernprozess und die Entwicklung der Lernenden zu messen. Developmental Rubrics ermitteln Verhaltensweisen und Fähigkeiten und helfen Schüler*innen und Student*innen anhand klarer Kriterien zu erkennen, wo sie in Bezug auf ihre Zielerreichung stehen. Developmental Rubrics können als formative (diagnostische) sowie auch summative (zusammenfassende) Assessments eingesetzt werden. Sie mindern subjektive Bewertungen und konzentrieren sich auf beobachtbare Fähigkeiten oder Wissen.

Der Begriff Rubric ist auf keinen Fall eindeutig definiert und es gibt verschiedene Arten von Rubrics. Developmental Rubrics könnten vielleicht als „Kompetenzraster“ beschrieben werden, weil übergeordnete beobachtbare Fähigkeiten oder Wissen dargestellt werden. Vor allem zeigen solche Rubrics eine Entwicklung von Konzepten und Kompetenzen.

Developmental Rubrics unterscheiden sich durch Form und Sprache von anderen Bewertungsrastern. Es gibt zum Beispiel oft Lücken im Raster. Kriterien werden auf Vergleichsebene angeordnet und dadurch wird kein „fünf mal fünf“- Beurteilungsraster erstellt, sondern ein Rubric mit Lücken. Es gibt auch Regeln oder Leitfäden in Bezug auf Sprache. So sollten z.B. keine Zahlen oder Adverbale verwendet werden (z.B. „erreicht die Anzahl von 30 Wörtern“). Man sollte auch subjektive Sprache und Schritte bzw. Vorgänge vermeiden (z.B. „schreibt eine gute Zusammenfassung“, „erledigt 3 Aufgaben“).

Neue Prüfungen für Berufssprachkurse: Entwicklungsprozesse und erste Erkenntnisse

Frau Magdalena Igiel¹, Frau Hannah Blumöhr-Giuri¹

¹telc gGmbH

Berufssprachkurse bieten Zugewanderten die Möglichkeit, ihre berufliche Sprachkompetenz im Deutschen auf- und auszubauen sowie ihre Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt zu erhöhen.

Dieser Beitrag gibt einen Überblick zur Entwicklung und Erprobung von vier Abschlussprüfungen für diese Kurse, die Deutsch-Tests für den Beruf A2-C1. Die genannte Prüfungsreihe wurde im Auftrag des BMAS und unter fachlicher Leitung des BAMF von der telc gGmbH entwickelt.

Die Testentwicklung folgte internationalen Standards der Konstruktdefinition, Validierung und schließlich Generierung einer Itemdatenbank. Besonders hervorzuheben ist die umfangreiche Vorarbeit zur Beschreibung der Lernziele, die für Kurs und Prüfungen gleichermaßen gelten und im Sinne des constructive alignment wesentlich zu einem schlüssigen Kurssystem beitragen. Die Entwicklung von Prüfungsformaten fußte auf diesen Lernzielen. Mit Blick auf die intendierten (und möglicherweise auch nicht beabsichtigten) Wirkungen des Testens unternahmen die Testfachleute verschiedene Maßnahmen, um eine möglichst große Gruppe von Lehrkräften und anderen Beteiligten einzubinden und die Entwicklungsschritte immer wieder zu reflektieren.

Trotz der pandemiebedingten Einschränkungen gelang es, umfangreiche Massenvvalidierungen durchzuführen sowie qualitative Rückmeldungen aus unterschiedlichen Kanälen zu erheben. Eine Fachveranstaltung zum Benchmarking/Standard-Setting bestätigte und ergänzte in wichtigen Punkten den Entwicklungsprozess.

Als Fazit aus den entsprechenden Schritten der Validierung lässt sich bereits zu diesem Zeitpunkt festhalten, dass die Prüfungen eine hohe Akzeptanz erfahren haben und sie von der weit überwiegenden Mehrheit der beteiligten Personen als valide Form der abschließenden Kompetenzmessung im Berufssprachkurs eingeschätzt werden.

Validierung schriftlicher Kompetenz – zur Rolle des GER als externer Bezugspunkt

Frau Maria Håkansson Ramberg¹

¹*Universität Uppsala*

Dieser Beitrag widmet sich Validitätsaspekten bei der Bewertung schriftlicher Kompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) in einem schwedischen Schulkontext. Der Schwerpunkt liegt auf der Beziehung schriftlicher Leistungen schwedischer Sprachlerner zu einem bestimmten Referenzniveau des GER. Eine Bewertung fremdsprachlicher Lernergebnisse und Kompetenzen, sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext, orientiert sich in immer höherem Grad an externen Referenzsystemen. Das in Europa meistverbreitete Referenzsystem für Fremdsprachen ist der im Jahr 2001 vom Europarat publizierte Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER), an den sich Prüfungen und Bildungsstandards orientieren können. Der Bezug des GER zu europäischen Bildungssystemen ist aber bisher vernachlässigt worden und insbesondere in Schweden hat der Mangel an empirischen Belegen für die Anbindung der Fremdsprachenstufen des schwedischen Systems zu den Referenzniveaus des GER Aufmerksamkeit erregt.

Die Studie basiert auf schriftlichen Schülerleistungen in der 11., 12. und 13. Jahrgangsstufe, die von schwedischen Bewertenden nach schwedischen Standards bzw. geschulten GER-Bewertenden hinsichtlich eines B1-Niveaus beurteilt wurden. Im Gegensatz zu Ergebnissen aus der schwedischen Grundschule zeigen die quantitativen und qualitativen Analysen (z. B. Korrelationsanalysen und qualitative Vergleiche der Bewerter*innenkommentare), dass die schwedischen Bewertungen in hohem Grad dem erwarteten GER-Niveau entsprechen. Ferner erfüllen die Leistungen der Schüler*innen auf niedrigeren Sprachstufen die Anforderungen eines B1-Niveaus, wenn auch in geringem Ausmaß und bezogen auf die Benotung. Abschließend werden mögliche didaktische Implikationen der empirischen Erkenntnisse für die schulische Praxis diskutiert, worauf eine Erläuterung zur Rolle des GER als externer Referenzpunkt im schwedischen Schulkontext und für europäische Bildungssysteme folgt.

Ermittlung niveaustufenspezifischer Indikatoren zur Bewertung von Textproduktionen im Rahmen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – eine Lernaltersprachenanalyse

Frau Hülya Yildirim¹

¹*Universität Duisburg-Essen*

Die Bewertung offener Aufgabenformate – insbesondere die von Textprodukten – stellt im Kontext von Testen und Prüfen hinsichtlich der Einhaltung der Testgütekriterien (Grotjahn 2005) eine besondere Herausforderung dar. Bewertungen valide, objektiv und reliabel durchzuführen, bedarf geeigneter Mittel zur Operationalisierung der Textkompetenz (Nussbaumer 1991). Der Einsatz eines kriterienorientierten analytischen Bewertungsbogens dient als ein solches Hilfsmittel.

Bei der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) wird u.a. die Testung von Textproduktionskompetenzen mittels einer vorgabenorientierten Vorlage durchgeführt. Die DSH überprüft die sprachliche Studierfähigkeit von erwachsenen Bildungsausländer:innen und ist auf der Niveaustufe C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) angesiedelt. Zur Bewertung der Textprodukte wird ein kriterienorientierter analytischer Bewertungsbogen eingesetzt, der an den Kann-Beschreibungen des GER angelehnt ist.

Der Beitrag soll eine an DSH-Textprodukten durchgeführte Untersuchung vorstellen, die überprüft, welche sprachlichen Merkmale kennzeichnend für eine DSH-Niveaustufe (DSH 0, DSH 1, DSH 2, DSH 3) sind. Anhand frequenzanalytischer Untersuchungen von DSH-Textprodukten (L2) und Texten von Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium (L1) als Vergleichsgruppe werden die fünf Kriterien des Bewertungsbogens (1) Erwartungshorizont und Themenentwicklung, (2) Kohärenz- und Kohäsionsmittel, (3) Satzstruktur und Grammatik, (4) Orthographie und Interpunktion sowie (5) Wortschatzspektrum und -beherrschung auf ihre Umsetzung hin untersucht. Dabei wird gleichzeitig überprüft, inwieweit ausgewählte bildungssprachliche Mittel in den Textprodukten umgesetzt sind. Anhand der Analyse der Textprodukte werden die fünf Kriterien des Bewertungsbogens auf ihre „Praxistauglichkeit“ überprüft und bei Bedarf Änderungsvorschläge gemacht. Zur methodischen Triangulation wird die Profilanalyse nach Griebhaber (Griebhaber 2006) eingesetzt und es wird quantitativ ermittelt, welche Profilstufe die einzelnen Textgruppen erreichen.

Quantitative Testung literaler Kompetenzen in der L1 Türkisch und L2 Deutsch in der DaZ-Erwachsenenanalphabetisierung

Frau Gina Do Manh¹, Frau Zeynep Arslan¹

¹*Friedrich Schiller Universität Jena*

Im Rahmen des Forschungsprojekts ELIKASA (Entwicklung literaler Kompetenzen im kontrastiven Situationsansatz) wurden Instrumente zur Messung basaler Schreib- und Lesekompetenzen bei Deutschlernenden entwickelt, die zusätzlich zu den Lernfortschritten im Deutschen auch die literalen Kompetenzen in den jeweiligen L1 abbilden.

Um den Entwicklungsstand der Kursteilnehmer*innen im Lesekompetenzerwerb auf Satz- und Textebene zu untersuchen, bietet sich das Konstrukt der Leseflüssigkeit an. Dieses umfasst mehrere Teilfähigkeiten wie die Dekodiergenauigkeit auf der Wortebene, Lesegeschwindigkeit und das prosodische Vorlesen auf der Satz- bzw. Textebene sowie deren Automatisierung, die dem sinnentnehmenden Lesen zugrunde liegen (vgl. Rosebrock & Nix 2017).

Eine effiziente Möglichkeit, die Leseflüssigkeit zu erfassen, stellt das Vorlesen (lautes Lesen) dar. Ziel ist es, dass die Lesenden einen ihnen unbekanntem Text in einem angemessenen Tempo lesen und sich so in die Lage versetzen, Sinn auf der lokalen Textebene zu entnehmen bzw. zu konstruieren (vgl. Kutzelmann 2016). Dabei wird die Anzahl der richtig gelesenen Wörter pro Minute ermittelt, d.h. sowohl das Lesetempo als auch die Lesegenauigkeit spielen eine Rolle. Das sogenannte prosodische Lesen dient als ein Zeichen dafür, dass der Text von den Lesenden in syntaktische und semantische Einheiten zerlegt wird, die eine Grundlage für das sinnentnehmende Lesen darstellen (Rasinski 2012).

Im Rahmen der Präsentation soll das Erhebungsinstrument für lautes Lesen Türkisch und Deutsch im Vordergrund stehen. Die Daten der ersten Erhebung und das methodische Vorgehen sollen ebenso vorgestellt und diskutiert werden.

Voraussetzungen für die lernergebnisorientierte Beurteilung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht

Frau Lusine Soghomonyan¹

¹*Staatliche Brüssow Universität*

Die Entwicklung der Sprachbildung beruht auf der Hinwendung zu Kompetenzen und Lernergebnissen. Auf der Ebene der schulischen Bildung ersetzen kompetenzorientierte Beschreibungen von Lernergebnissen immer mehr klassische Ziel- und Inhaltsbeschreibungen. Im Beitrag wird aufgezeigt, wie die Lernergebnisse mit Unterricht und Evaluation zusammenhängen. Exemplarisch wird ein Unterrichtsentwurf vorgestellt, der aufzeigt, wie sich die Beurteilung der Sprechfertigkeit an Lernergebnissen orientiert. Dazu wurden anhand der Analyse der englisch-, deutsch- und russischsprachigen Forschungsliteratur die Voraussetzungen zusammengefasst, die als wesentliche Grundlage für die effektive Durchführung einer ergebnisorientierten Beurteilung der Sprechfertigkeit dienen sollen.

Der anhand dieser Erkenntnisse erstellte Unterrichtsentwurf zeigt, wie messbare intendierte Lernergebnisse für die Sprechfertigkeit für eine Unterrichtseinheit nach bestimmten Kriterien formuliert werden, sowie wie Lehr-, Lern- und Beurteilungsmethoden zusammenhängen. Durch die vorgeschlagenen Lehr- und Lernmethoden sowie Lernaktivitäten und Übungsformen können die beschriebenen Lernergebnisse geprüft werden.

Es zeigt sich, dass die Orientierung an Lernergebnissen Transparenz und Verständlichkeit mit Blick auf die Anerkennung von Lernleistungen schafft.

In dieser Hinsicht konzentriert sich die lernergebnisorientierte Beurteilung nicht nur auf Prüfungen am Ende des Studiengangs, sondern auf den Lernfortschritt der Lernenden, indem sie Lehrenden und Lernenden fortlaufend Informationen über den Stand des Lernprozesses gibt. Sie hilft Lehrenden, den Stand des Lernprozesses anzupassen und Lernenden, ihre Leistung kontinuierlich zu verbessern, aber auch eine gute Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden einzuplanen.

Die vorgeschlagenen Anforderungen sollen nicht nur neue Ansätze für die Auswahl von Unterrichtsstoffen und die Organisation des Beurteilungsprozesses bieten, sondern auch die Effektivität von Lehr- und Lernprozessen erhöhen.