

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?

<http://www.zfkm.org/sonder2008.html>

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Matthias Flämig, Anne Niessen, Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Nold, Günter:
Kompetenzmodelle im Bereich Sprechen und Hörverstehen im Fach Englisch –
Eine mögliche Analogie zum Fach Musik?

<http://www.zfkm.org/sonder08-nold.pdf>

© Günter Nold, 2008, all rights reserved

Kompetenzmodelle im Bereich Sprechen und Hörverstehen im Fach Englisch – Eine mögliche Analogie zum Fach Musik?

Erfassung von Sprachkompetenzen

Kompetenzen im Bereich der Sprache lassen sich in unterschiedlicher Weise erfassen und bestimmen: Die Sprachkompetenz in der Tradition des Linguisten Chomsky (vgl. Chomsky 1965) wird über die Analyse von Phänomenen der Sprachverwendung eines idealisierten Muttersprachensprechers in Form eines theoretischen Modells erschlossen. Ferner lässt sie sich in Merkmalen sowie Teilkomponenten beschreiben und schließlich in Entwicklungsstadien beispielsweise im Mutter- oder Zweitsprachenerwerb untersuchen. Ein solcher Ansatz der Bestimmung von Sprachkompetenz erweist sich als ungeeignet, wenn es um die Ermittlung von verschiedenen Sprachkompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus geht, da solche Niveaus dem Bereich der Performanz zugerechnet werden, die in ihrer Anwendungsbezogenheit nur eingeschränkt ein Ausdruck der Sprachkompetenz ist.

Ein anderer Weg wurde bei der Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS, 2001) beschritten. In diesem für Europa wichtigen Dokument zur Kompetenzbeschreibung im Zweitsprachenbereich wurde das Hauptaugenmerk auf

- kommunikative Kompetenzen wie Hörverstehen oder Sprechfähigkeit,
- sprachliche Handlungen und Prozesse,
- Text und Kontext,
- Domänen des Sprachgebrauchs,
- strategisches Verhalten sowie
- sprachbezogene Aufgaben (Engl. *Task*)

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

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

Abbildung 1 Überblick über die Kompetenzniveaus des GERS

In der Tradition der Sprachtesttheorie (vgl. Bachman & Palmer 1996) wird andererseits von einer theoretisch fundierten Sprachkompetenzbeschreibung und -modellbildung ausgegangen, auf deren Basis spezifische Teilkompetenzen definiert werden, die für die Bewältigung von Testaufgaben (englisch: *Task*) erforderlich sind. Entsprechend der Ausrichtung auf Sprachtests wird die Sprachkompetenz durch die Beschreibung von Testaufgabenmerkmalen operationalisiert:

„the communicative ability of ‚conversation‘ involves listening and speaking, while [...] ‚correspondence‘ involves reading and writing [...] rather than defining a construct in terms of ‚skills‘, we suggest that the construct definition include only the relevant components of language ability, and that the ‚skill‘ elements be specified as characteristics of the tasks in which language ability is demonstrated“ (Bachman & Palmer 1996, S. 128).

Der Ansatz von Bachman & Palmer betont damit die Testaufgabenseite im Kontext von Kompetenzmodellbildungen, um über eine Modellierung von Testaufgaben indirekt auch die erforderlichen darunter liegenden Teilkompetenzen zur Lösung von Testaufgaben zu erfassen. Die entsprechenden Teilkompetenzen von Testpersonen sind nämlich aus empirischer Sicht auf unterschiedlichen Niveaus ausgebildet. So ist es erforderlich, Anforderungsprofile mit verschiedenen Schwierigkeitsniveaus zu entwickeln, um die ganze Breite der kommunikativen Kompetenzen von Testpersonen darstellen zu können. Für das Sprachkompetenzmodell der DESI-Studie (vgl. Beck & Klieme 2007) ist diese Vorstellung konstitutiv (vgl. Jude & Klieme 2007).

Beispiel aus der DESI-Studie zur Erfassung von Sprachkompetenzen und zur Kompetenzmodellbildung

In der DESI-Studie werden entsprechend dem sprachtesttheoretischen Ansatz Kompetenzen in unterscheidbare Sprachkompetenzen und Teilkompetenzen aufgeteilt, da davon auszugehen ist, dass die Annahme einer allgemeinen Sprachkompetenz im Sinne von Oller sich nicht bewährt hat (vgl. Jude & Klieme, S. 14). Gerade auch bei sprachdiagnostischen Zielsetzungen sind möglichst detaillierte Aufschlüsselungen von Sprachkompetenzen vorzuziehen, um Kompetenzprofile von

Personen erstellen zu können. So ist es angesichts der realen Verwendung von Sprache sinnvoll, beispielsweise für den Bereich des Hörverstehens eine eigene Kompetenzbeschreibung – auch losgelöst von der Gesprächskompetenz – vorzunehmen. Es ist zwar zutreffend, dass Hörverstehen und Sprechen im Kontext eines Gesprächs untrennbar miteinander verbunden sind. Hörverstehen an sich findet andererseits in zahllosen Kontexten auch unabhängig von Sprechen statt (z.B. im medialen Bereich, bei Durchsagen oder im Kontext von Vorträgen). Dieser Art der Mündlichkeit kommt von daher ein großes Gewicht zu.

In der folgenden Abbildung zum Hörverstehen aus der DESI-Studie (vgl. Nold & Rossa 2007a, S. 180) ist erkennbar, dass die für die Lösung von Testaufgaben des Hörverstehens erforderlichen Fähigkeiten sich in Teilkompetenzen aufteilen lassen, und zwar in sprachliche und strategische sowie in Fähigkeiten der Aktivierung von bereichsspezifischem Weltwissen. Diese sind in unterschiedlichem Ausmaße notwendig, um mit bestimmten Facetten von Testaufgaben – beschrieben durch Anforderungsprofile – umgehen zu können.

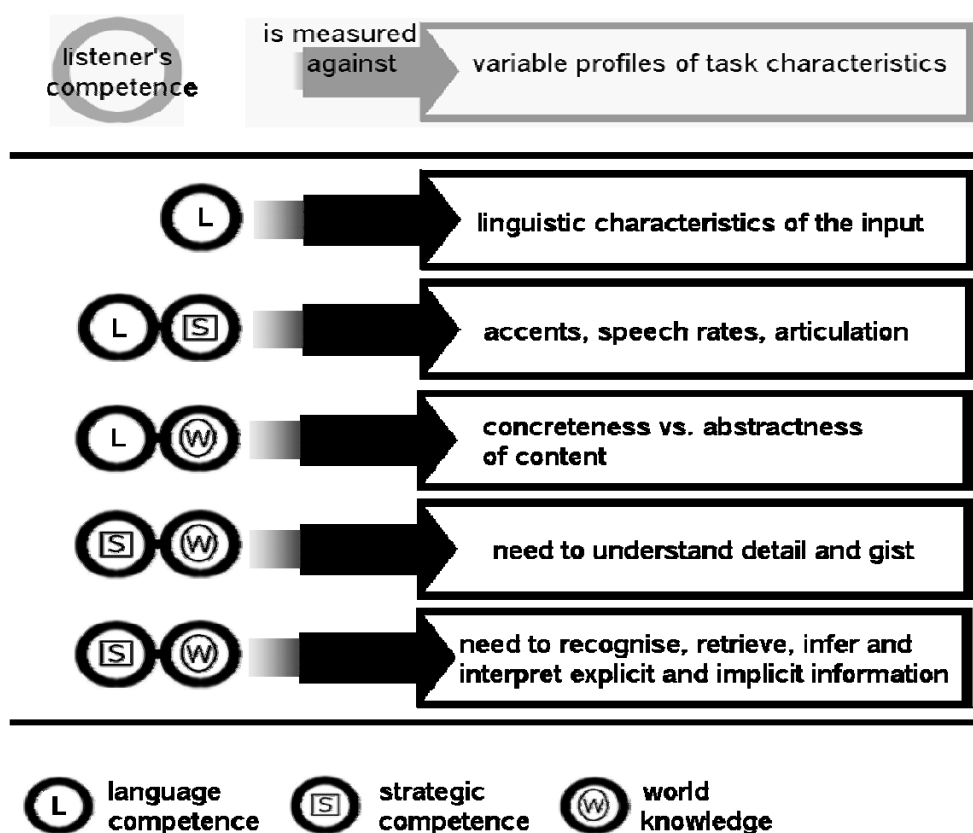


Abbildung 2 Kompetenzmodellentwicklung in DESI (Englisch)

Die Teilkompetenzen werden in der Testentwicklung im Rahmen der Festlegung des Testkonstrukts (Beschreibung dessen, was gemessen werden soll) konkretisiert und danach durch Testaufgaben operationalisiert. Schließlich werden die Testaufgaben ihrerseits durch Aufgabenmerkmale im Sinne von Anforderungsprofilen beschrieben. In der Abbildung *Kompetenzmodellentwicklung in DESI (Englisch)* wird dieser Prozess visuell verdeutlicht.

In DESI wurden zur Bestimmung des Testkonstrukts Hörverstehen drei Ressourcen berücksichtigt: erstens die Forschung zur Kompetenz des Hörverstehens, zweitens die Curricula der Länder sowie die Bildungsstandards, um Gesichtspunkte des schulischen Lernens im Bereich

Hörverstehen berücksichtigen zu können, und drittens der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), da Fremdsprachenlernen im europäischen Kontext heute ohne Bezug auf den Referenzrahmen nicht mehr denkbar ist.

Das Testkonstrukt ist die Grundlage der Testaufgabenentwicklung. Um die Anforderungsprofile der Testaufgaben nicht wie in der PISA-Studie 2000 zum Leseverstehen nachträglich festlegen zu müssen, wurde in der DESI-Studie der Weg über eine unmittelbare Beschreibung der Anforderungsprofile der Testaufgaben während der Testaufgabenentwicklung beschritten (vgl. Hartig 2007). Aufgrund dieser Vorgehensweise war es möglich, die Schwierigkeit von Testaufgaben auf der Basis der Analyse von Experten einzuschätzen. Damit eröffnete sich die Möglichkeit, die analytisch erfassten Schwierigkeitswerte der Testaufgaben mit den Schwierigkeitsparametern aus den empirischen Daten einer Schülerstichprobe von ca. 11.000 Schülerinnen und Schülern zu vergleichen und aus der Passung der analytischen Werte mit den empirischen Werten (Raschskalierte Daten) die Schwellenwerte für eine Kompetenzskala zu entwickeln. Für eine detaillierte Darstellung siehe den Beitrag von Nold & Rossa (2007a).

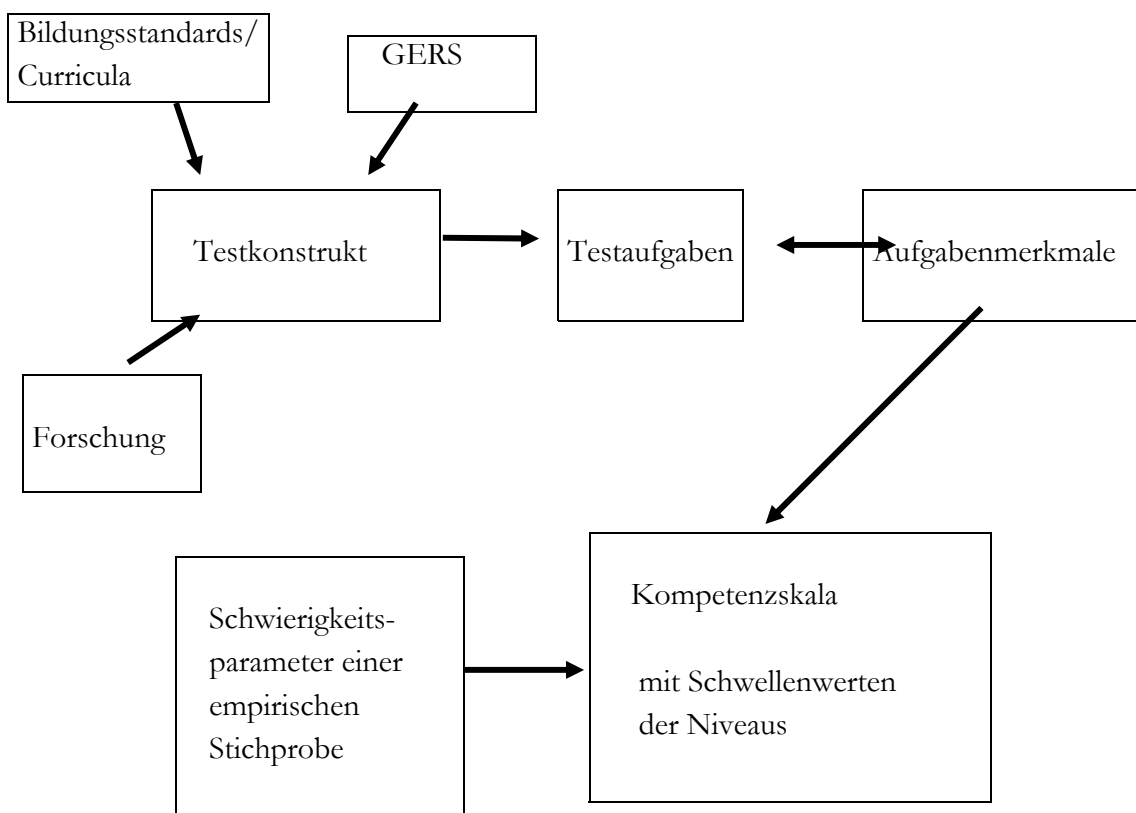


Abbildung 3 Kompetenzmodellentwicklung in DESI (Englisch): Vom Testkonstrukt zur Kompetenzskala

Systematisierung des Sprachkompetenzmodells des GERS durch das Dutch CEFR Grid

Bei der Entwicklung der Kompetenzskala konnte für den Bereich Englisch in DESI auf die Vorarbeit des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) zurückgegriffen werden. Dieses Dokument wurde allerdings nicht primär für die Entwicklung von Sprachtests konzipiert, sodass sich eine einfache Übernahme von Anforderungsprofilen des

GERS von vorneherein ausschloss. Der GERS stellt nämlich einen Rahmen für Sprachkompetenzmodelle dar, der auf der Grundlage von Deskriptoren zur Niveaubeschreibung erfahrungsgeleitet und empirisch entwickelt wurde (vgl. Europarat 2001; Nold 2007). Die Deskriptoren sind dabei einerseits auf die je spezifische Quantität von Sprachverwendungssituationen ausgerichtet, andererseits auf die Qualität, mit der die entsprechenden Sprachverwendungssituationen gemeistert werden. Mit Hilfe von Kriterien der Quantität und Qualität lassen sich demnach sehr differenzierte Sprachniveaus beschreiben. Die Entwicklung aus der Praxis der Sprachniveaubeschreibung führte dabei jedoch zu Unklarheiten bezüglich der Bedeutung von einzelnen Deskriptoren oder zu Lücken in der Beschreibung, die bei der Sprachtestentwicklung hinderlich sind. Es ist daher sinnvoll, dass der GERS für die Testentwicklung Hör- und Leseverstehen im Rahmen des Projekts „The Dutch CEFR Construct Project“ (Alderson et al. 2005, 2006) erschlossen wurde, wie die folgende zusammenfassende Darstellung zum *Grid* zeigt. Das *Dutch CEFR Grid* ist ein Raster zur Beschreibung von Merkmalen von Hör- und Lesetexten sowie zur Einschätzung der Verarbeitungsprozesse (*Operations*) beim Hör- und Leseverstehen, die in direkter Anbindung an entsprechende Deskriptoren des GERS entwickelt wurden und diese systematisiert haben. Dabei wird davon ausgegangen, dass beim Hör- und Leseverstehen einerseits Merkmale des Hör- bzw. Lesetextes und andererseits die auf den entsprechenden Text bezogene Aufgabenstellung wesentliche Kriterien für die Kompetenzniveauzuweisung darstellen. Mithilfe des *Grid* wird es möglich, Sprachtests zum Hör- und Leseverstehen systematisch in Hinsicht auf die Niveaus A1 bis C2 des GERS zu vergleichen und festzulegen. Zugleich zeigte sich bei der Arbeit mit dem *Grid*, dass für die Niveaubestimmung eine deutlich begrenzte Anzahl von Merkmalen ausreicht. Das Raster des *Grid* ist demnach umfassender, als es die je spezifischen Niveauzuweisungen im Einzelfall der Testaufgabenanalyse erfordern.

Dutch CEFR Grid

Listening

A. Characteristics of Input Text

Text Source:

- Debates and discussions (both live and on the media)
- Entertainment (drama, shows, readings, songs)
- Interpersonal dialogues and conversations
- Interviews (both live and on the media)
- News broadcasts
- Public announcements and instructions
- Public speeches, lectures, presentations, sermons
- Publicity texts (e.g. radio, TV, and supermarkets)
- Radio phone-in
- Recorded Tourist information
- Rituals (ceremonies, formal religious services)
- Routine commands (instruction/direction by police, customs officials, airline personnel, etc.)
- Sports commentaries (football, cricket, boxing, horse racing, etc.)
- Songs and poems

Telephone conversations
Telephone information (automatic answering devices, weather, traffic conditions, etc.)
Traffic information
TV, radio documentaries
Weather forecasts

(Taken from CEFR Table 5 pages 48/9).

Authenticity:

Input text appears to be:

- Genuine
- Adapted/simplified
- Pedagogic

Domain:

personal:

Domain in which the person concerned lives as a private individual, centers on home life with family and friends and engages in individual practices such as reading for pleasure, keeping a personal diary, pursuing a special interest or hobby, etc.

public:

Domain in which the person concerned acts as a member of the general public or of some organization and is engaged in transactions of various kinds for a variety of purposes.

occupational:

Domain in which the person concerned is engaged in his or her profession.

educational:

Domain in which the person concerned is engaged in organized learning, especially but not necessarily within an educational institution.

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

Discourse Type:

- Mainly argumentative
- Mainly descriptive
- Mainly expository
- Mainly instructive
- Mainly narrative
- Mainly phatic (small talk)

Topic:

Select from:

1. Personal identification
2. House and home, environment
3. Daily life
4. Free time, entertainment
5. Travel

6. Relations with other people
7. Health and body care
8. Education
9. Shopping
10. Food and drink
11. Services
12. Places
13. Language
14. Weather
15. Other (please specify)

Nature of Content:

1. Only concrete content
2. Mostly concrete content
3. Fairly abstract content
4. Mainly abstract content

Text Length:

In seconds (Listening)

Vocabulary:

Select From:

1. Only frequent vocabulary
2. Mostly frequent vocabulary
3. Rather extended
4. Extended

Grammar:

Select From:

1. Only simple structures
2. Mostly simple structures
3. Limited range of complex structures
4. Wide range of complex structures

Text Speed:

Select From:

1. Artificially slow
2. Slow
3. Normal
4. Fast

Number of Participants:

Select From:

1. One
2. Two
3. More than two

Accent/standard:

Select From:

1. Standard accent
2. Slight regional accent

3. Strong regional accent

4. Non-native accent

Clarity of Articulation:

Select From:

1. Artificially articulated

2. Clearly articulated

3. Normally articulated

4. Sometimes unclearly articulated

How Often Played:

Select From:

1. Played once

2. Played twice

3. Played three times

4. Played more than three

B. Characteristics of Item

Item Types

Response Type /Test Method:

Selected response

Multiple choice

Banked multiple choice

True/false

Multiple matching

Sequencing/ordering jumbled text

Citing

Short constructed response

Short answer

Cloze (every nth)

Gap-filling (one word)

C-Test

Summary completion

Information transfer

Sentential response

Justify by citing

Extended constructed response

(creative, etc.)

Essay

Summary

Report in own words

Justify in own words

Other

Operations needed to cope with the text and the test items

<ul style="list-style-type: none"> ❑ Recognise and Retrieve 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Explicit ❑ Implicit 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Main idea/gist ❑ Detail ❑ Opinion ❑ Speaker's/Writer's attitude/mood ❑ Conclusion ❑ Communicative Purpose ❑ Text Structure/Connections between parts
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Make inferences 		
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Evaluate 		

(In Anlehnung an: J Charles Alderson, Neus Figueras, Henk Kuijper, Guenter Nold, Sauli Takala, Claire Tardieu (2005): The Dutch CEF Grid Reading/Listening, <<http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/grid/>>)

Eine Analogie zum Fach Musik?

Die Sprachkompetenzmodellentwicklung in der DESI-Studie, im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen sowie bezüglich des Rasters *Dutch CEFR Grid* sind in ihrer Ausrichtung vor allem auf Sprachkompetenzen des Zweit- und Fremdspracherwerbs nicht unbesehen auf andere Kompetenzmodelle zu übertragen möglich. Dennoch lassen sich insbesondere hinsichtlich der Vorgehensweise bei der Sprachkompetenzmodellbildung Vorstellungen und Konzeptionen entdecken, die den weiteren Weg der Kompetenzmodellbildung vor allem in affinen Fächern befruchten können. Musik kann möglicherweise als ein solches Fach angesehen werden, da Hören und Verstehen sowie aktives Handeln und Tun sowohl für den fremdsprachlichen Bereich als auch die Musik konstitutiv sind, auch wenn es deutliche Differenzen gibt.

Literatur

- Alderson, J. Charles, Figueras, Neus, Kuijper, Henk, Nold, Guenter, Takala, Sauli, Tardieu, Claire (2006): Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project, *Language Assessment Quarterly*, Vol 3, No 1, S. 3-30.
- Alderson, J. Charles, Figueras, Neus, Kuijper, Henk, Nold, Guenter, Takala, Sauli, Tardieu, Claire (2005): The Dutch CEF Grid Reading/Listening. <<http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/grid/>>
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) (2007): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung*. DESI-Studie. Weinheim: Beltz.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Eichler, Wolfgang & Nold, Günter (2007) *Konzeption zum Thema Sprachbewusstheit*. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung*. DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 63-82.
- (GERS) Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

- Hartig, Johannes (2007): Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 83-99.
- Jude, Nina & Klieme, Eckhard (2007): Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 9-22.
- Nold, Günter & Rossa, Henning (2007a): Hörverstehen. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim: Beltz, S. 178-196.
- Nold, Günter & Rossa, Henning (2007b): Leseverstehen. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 197-211.
- Nold, Günter & Willenberg, Henning (2007): Konzeption zum Thema Lesefähigkeit. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 23-41.
- Nold, Günter & deJong, John (2007): Kompetenz im Bereich der mündlichen Sprachproduktion. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 245-255.
- Nold, Günter (2007): Der Beitrag des DESI-Projektes zur Gestaltung des Europäischen Referenzrahmens. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hg.) Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 299-305.
- Nold, Günter & Rossa, Henning (2006): Anforderungsprofile von Aufgaben: Task-based assessment und task-based language learning. In: Hosenfeld, Ingmar & Schrader, Friedrich-Wilhelm (Hg.) Unterricht und schulische Leistung. Grundlagen, Konsequenzen, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 65-86.
- Trim, John L. M. (2000): Common European Framework. In: Byram, Michael (ed.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London, New York: Routledge, 122-124.