

Collated Papers for the

Madrid

ALTE 7th International Conference



©ALTE, 2021

All correspondence concerning this publication or the reproduction or translation of all or part of the document should be addressed to the ALTE Secretariat (secretariat@ALTE.org)

Collated Papers for the ALTE 7th International Conference, Madrid

Contents

Foreword	v
Defining the Construct of Multilingualism in Language Assessment	1
Testing and assessing endangered and less widely spoken languages	3
Assessing writing across multilingual contexts in Southeast Asia	8
Promoting a multilingual policy in secondary schools in three languages: The case of Israel	13
La incorporación del anglicismo en la evaluación y certificación de español	17
Enhancing bilingual education and CLIL in Italy: The impact of Cambridge International upper-secondary school programmes on the Italian curriculum	20
Incorporating English and Spanish mediation tasks into language proficiency exams	24
Lost in translation: Translatability of the CEFR-J based English tests	29
Assessing the visual communication and Flemish Sign Language development in deaf two-year-olds	33
Assessing strength of vocabulary knowledge in deaf and hearing children using Finnish Sign Language	38
Fair and Valid Testing and Assessment	43
Post-entry language assessment in higher education: ensuring fairness by including the voice of the test-taker	45
Examining IELTS score consistency across testing sites: The question of test fairness	49
'Broken Finnish': Speaker L1 and its recognition affecting rating in National Certificates of Language Proficiency test in Finnish	53
Adolescent test-taker characteristics: A qualitative validation study of the Singapore-Cambridge General Certificate of Education Ordinary-Level Chinese Language Examination reading paper	58
A 'netnographic' study of test impact from the test-takers' perspective: The case of a translation test	63
Predicting item difficulty in the assessment of Welsh	67
Item performance in context: Differential item functioning between pilot and formal administration of the Norwegian language test	71
Mono- and multilingual testing – common standards towards validity and fairness in testing language proficiency for aviation	75
Interviews to raters as part of the qualitative validation of the B1 writing rating scale designed for the CertAcles-UJA test	84
Die Rolle von Lesen-um zu-Schreiben-Aktivitäten im Griechischen Staatlichen Sprachzertifikat	88
Evaluating the fairness of a university English for Academic Purposes test	91
Needs analysis for the examination and course of language for medical academic purposes	95
Enabling interaction: A study of examiner behaviour in an interactive speaking test	100
Testing writing: Washback on B2 First preparation courses in southern Spain	104
The future of self-assessment: understanding students' and teachers' attitudes	109
Assessment literacy in a transnational teacher education context	113
Developing classroom practice: The use of a MOOC to increase teachers' language assessment literacy	116

Die Rolle von Lesen-um zu-Schreiben-Aktivitäten im Griechischen Staatlichen Sprachzertifikat

Dafni Wiedenmayer

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur, Nationale und Kapodistrische Universität Athen

Evangelia (Evelyn) Vovou

Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur, Nationale und Kapodistrische Universität Athen

Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt die Kerngedanken sowie die methodologischen Schritte eines laufenden Forschungsteilprojekts wieder, das im Rahmen der wissenschaftlichen Betreuung des Staatlichen Sprachzertifikats (KPG) für die Deutsche Sprache¹ an der Anpassung der beim Modul der schriftlichen Produktion eingesetzten Aufgabentypen arbeitet, und zwar was einen spezifischen Aufgabentyp betrifft, nämlich die integrierten *Lesen-um zu-Schreiben* (LuzS) Sprachtestaktivitäten. Ziel des Beitrags ist zu zeigen, was LuzS-Aktivitäten im Rahmen der KPG-Prüfung sind, welche Rolle sie bei der Evaluation kommunikativer Kompetenz spielen, welche Implikationen bei der Gestaltung sowie der Leistungsbeurteilung anhand eines solchen Aufgabentyps zu sehen sind und wie diese im Rahmen des Forschungsprojekts weiter untersucht werden.

Kurze Einführung in die Typologie ‚Lesen-um zu-Schreiben‘

Obwohl der Aufgabentyp *Lesen-um zu-Schreiben* sowohl im Fremdsprachenunterricht (i.F. FSU) als auch bei Sprachtests sehr häufig – oder sogar ausschließlich, was das Einüben und die Beurteilung der Schreibfertigkeit angeht – gebraucht wird, ist der Terminus *Lesen-um zu-Schreiben* zumindest in der entsprechenden griechischsprachigen Literatur nicht weit verbreitet. Dies liegt daran, dass sich der Fokus von Forschern und Lehrenden gleichermaßen vielmehr auf das *Schreiben*, d.h. auf die Produktion der Lernenden bzw. Kandidaten, die die eigentliche Leistung verrät, und weniger auf das *Lesen*, nämlich auf den Schreibanlass, richtet. Delaney (2008) rechtfertigt eine solche eher einschränkende Auslegung von LuzS-Aktivitäten: „Das Lesen-um zu-Schreiben-Konstrukt kann aus der Perspektive des Lesens, des Schreibens oder des konstruktivistischen Ansatzes untersucht werden, abhängig von der Bedeutung, die den beteiligten Fertigkeiten beigemessen wird“² (Delaney, 2008, S. 141). Im vorliegenden Beitrag wird der Standpunkt dargelegt, dass rezeptive und produktive Fertigkeiten in Wechselwirkung zueinander stehen. Demzufolge wäre eine konstruktivistische Annäherung sowohl für die Entwicklung als auch für die Klärung von Forschungsfragen in Richtung wechselwirkender Fertigkeiten bzw. aufeinander aufbauender kognitiver Prozesse vorteilhaft, wie im weiteren Verlauf diskutiert wird.

LuzS-Aktivitäten fallen unter die Definition der *integrierten Aktivitäten* bzw. *Aufgaben*, die im Gegensatz zu *isolierten Aufgaben* „[. . .] die sprachlichen Situationen zu replizieren versuchen, in denen sich die Lerner oft [. . .] befinden“³ (Lewkowicz, 1997, zitiert in Gebriel, 2009, S. 508). LuzS-Aktivitäten dienen also dazu, Lernenden bzw. Kandidaten einen Kontext zu verschaffen, der a. auf eine bestimmte kommunikative Situation und ihre soziolinguistischen Normen hindeutet, b. meist eine bestimmte Textsorte hervorruft, und c. bestimmte Gegebenheiten voraussetzt, denen alle Lerner bzw. Kandidaten folgen sollten (Plakans, 2007), um die Aktivität kommunikativ angemessen durchführen zu können. In diesem Sinne sollen also LuzS-Aktivitäten so gestaltet sein,

¹ Das Staatliche Sprachzertifikat (KPG) ist eine nationalweite, gestaffelte Sprachprüfung, in deren Rahmen Sprachkenntnisse in folgenden Fremdsprachen auf den Sprachniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (A1–C2) evaluiert und zertifiziert werden: Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Türkisch. Die Prüfung für jede Sprache besteht aus vier Modulen: Schriftlicher Ausdruck (und Sprachmittlung bei den Niveaus B1–C2), Mündlicher Ausdruck (und Sprachmittlung bei den Niveaus B1–C2), Leseverstehen und Hörverstehen. Für die wissenschaftliche Betreuung des Staatlichen Sprachzertifikats für die Deutsche Sprache ist Assoc. Prof. Dafni Wiedenmayer zuständig.

² „The reading-to-write construct can be examined from a reading, writing, or constructivist approach depending on the importance given to the literacy skills involved“ (Delaney, 2008, S. 141).

³ „[. . .] intended to replicate the language situations that students often encounter [. . .]“ (Lewkowicz, 1997 zitiert in Gebriel, 2009, S. 508).

dass sie die Lerner- bzw. Kandidatenproduktion auf bestimmte Inhalte lenken, und zwar so effektiv wie möglich, denn auf diese Weise könnten kulturelle Schemata zwischen Lernern/Kandidaten unterschiedlicher Kulturen gemildert oder sogar abgeschafft werden. Der Einsatz also von *LuzS*-Aktivitäten in der didaktischen Praxis und besonders in der Evaluation fremdsprachlicher Kenntnisse dient der inhaltlichen Einheitlichkeit der Lerner- bzw. Kandidatenproduktionen und somit dem Gütekriterium der *Fairness*.

Im Rahmen der KPG-Sprachprüfung für die Deutsche Sprache ist Folgendes in Bezug auf *LuzS*-Aktivitäten festzustellen⁴: In der bisherigen KPG-bezogenen Literatur wird der Schwerpunkt auf das *Schreiben* gelegt und nicht auf die Wechselwirkung zwischen der Lesefertigkeit und der schriftlichen Produktion als aufeinander aufbauende kognitive Prozesse. Dies ist auch begrifflich zu erkennen: Statt auf den Terminus *Lesen-um zu-Schreiben*-Aktivitäten wird in Bezug auf diesen Aufgabentyp auf Testaufgaben für den Schriftlichen Ausdruck, die von multimodalen Stimulus-Texten begleitet werden (Karatza, 2017) oder auf die „[...] Vermittlung einer multimodalen Textquelle zu einem monomodal Ziel(text)“⁵ (Dendrinis, 2006, S. 18) hingewiesen (u.a. Dendrinis, 2006, 2009, 2010, 2019; Dendrinis & Mitsikopoulou, 2013). Es wird also bisher Wert auf a. die schriftliche Produktion per se, b. die Multimodalität der Anfangsquelle, c. die Umstellung von Modus (vom Multimodalen zum Monomodalen) bzw. die Behandlung semiotischer Informationen, und nicht auf die Fertigkeit *Lesen* gelegt, die zur Bedeutungserschließung einer (multimodalen) Anfangsquelle erforderlich ist. Man kann behaupten, dass die KPG-bezogene Literatur zwar der Forschung einen Schritt voraus ist, indem sie sich mit Multimodalität im Bereich der Evaluation beschäftigt, die Fertigkeit *Lesen* aber geht dem Modus, in dem eine Aufgabe dem Kandidaten präsentiert wird, voraus. Die Wechselwirkung zwischen den unterschiedlichen kognitiven Prozessen, die einerseits das *Lesen* und andererseits das *Schreiben* evozieren, sowie das Zusammenlegen dieser unterschiedlichen Prozesse in Form schriftlicher Produktion bleiben unerforscht. Das Forschungsprojekt, um das es in diesem Beitrag geht, versucht die obige Beobachtung systematisch zu erfassen.

Zuletzt ist eine zentrale Frage des Forschungsprojekts zu erwähnen, die eine präzisere Definition von *LuzS*-Aktivitäten sowohl bezüglich der Fremdsprachendidaktik als auch der Evaluation angeht. Da in beiden instruktiven Bereichen Schreibaufgaben selten ohne den Anlass einer textuellen Anfangsquelle gestaltet sind (Cumming, Kantor, Powers, Santos, & Taylor, 2000; Hamp-Lyons & Kroll, 1996; Weigle, 2002), bleibt der Unterschied zwischen *integrierten* und *isolierten* Schreibaufgaben eher unklar. Oft wird besonders unter Fremdsprachenlehrenden diskutiert, inwiefern die Aufgabenstellung als textuelle Anfangsquelle zu gelten habe. Nach der kommunikativen Wende und besonders nach dem Einsatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) beinhalten Aufgabenstellungen oft kommunikative und nicht nur instruktive Elemente, d.h. sie legen den Kontext fest, an dem sich die Lerner bzw. Kandidaten orientieren sollten. Nimmt man also an, dass die Aufgabenstellung oft als textuelle Anfangsquelle dient, dann sind die quantitativen und qualitativen Charakteristika einer Aufgabenstellung, d.h. die Länge, die lexikalische und semantische Dichte usw., in Bezug auf die *Lesefertigkeit* zu berücksichtigen. Welche Charakteristika machen also eine *LuzS*-Aktivität zu einer *LuzS*-Aktivität?

Überblick der Forschungsfragen und des methodischen Vorgehens

Außer der oben beschriebenen Forschungsfrage fokussiert das Forschungsprojekt zzt und in Bezug auf die KPG-Prüfung vorwiegend auf folgende Aspekte: (i) die Charakteristika der untersuchten *LuzS*-Aktivitäten in Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Lese- und Schreibkompetenz der Prüflinge, (ii) die Charakteristika der *LuzS*-Aktivitäten in Bezug auf die Formulierung von Items (Fragepunkten), (iii) die Funktion von multimodalen Schreibstimuli als Teil von *LuzS*-Aktivitäten, (iv) den Zusammenhang zwischen den oben erwähnten Charakteristika und dem verwendeten Bewertungsraster, und (v) die potentielle Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Bewertern angesichts der Natur von *LuzS*-Aktivitäten. Die dargestellten Forschungsziele setzen an einzelnen Phasen eines umfangreicheren methodologischen Vorgehens an, das vornehmlich anhand einer textlinguistischen Datenanalyse von a. Aufgabenstellungen der KPG-Prüfungen auf B-Niveau (B1&B2) im Zeitraum zwischen 2001 und 2019 und b. Kandidatenproduktionen derselben Prüfungsperioden empirisch zu beantworten versucht (Wiedenmayer & Vovou, Forthcoming 2021). Sowohl Aufgabenstellungen als auch Kandidatenproduktionen wurden vorerst – nach den textanalytischen Kriterien von Hausendorf und Kesselheim (2008) – anhand ihrer Organisationsformen und der daraus abgeleiteten Muster analysiert. Zu den anfänglichen Ergebnissen gehört die Feststellung, dass eine bestimmte Textsortenkompetenz vonseiten der Kandidaten erforderlich ist bzw. bei den Kandidaten entwickelt wird, die mit den Charakteristika der *LuzS*-Aktivitäten korreliert.

⁴ Eine detaillierte Analyse der Merkmale von *LuzS*-Aktivitäten in der KPG-Prüfung für die Deutsche Sprache sowie eine Beschreibung deren Entwicklung im Zeitrahmen zwischen 2011 und 2019 ist in Wiedenmayer/Vovou (2021, in print) zu finden.

⁵ „[...] mediating multimodal source text to monomodal target“ (Dendrinis, 2006, S. 18).

Fazit und künftige Forschungsschwerpunkte

In Anlehnung an die oben beschriebenen Forschungsfragen ist für den Zeitrahmen 2021–2022 eine Erweiterung des Forschungsprojekts geplant, die sich auf folgende Schwerpunkte stützt:

- Untersuchung der Korrelation zwischen Lese- und *LuzS*-Sprachtestaktivitäten in Bezug sowohl auf die Kandidatenperformanz als auch auf die in Kraft tretenden kognitiven Prozesse.
- Untersuchung der Korrelation zwischen Schreib- und *LuzS*-Sprachtestaktivitäten in Bezug sowohl auf die Kandidatenperformanz als auch auf die in Kraft tretenden kognitiven Prozesse.
- Begutachtung und Evaluation der *LuzS*-Aufgabenstellungen anhand eines horizontalen Vergleichs der Kandidatenleistung in unterschiedlichen *LuzS*-Aktivitäten.
- Einschätzung der Rolle von Querschnittskompetenzen, wie z.B. kritischem Denken, bei der Auseinandersetzung mit *LuzS*-Sprachtestaktivitäten.
- Untersuchung des Phänomens des Plagiats anhand von *LuzS*-Aufgabenstellungen vonseiten der Sprachtestkandidaten und sein Einfluss auf die Validität der Aufgabenstellung sowie auf die Produktion.
- Einschätzung der Performanz von Fremdsprachenlernern bei *LuzS*-Aktivitäten in Vergleich zu ihrer Performanz bei *isolierten* Schreibaktivitäten, wie z.B. Tagebucheinträgen usw.

Die Untersuchung von *LuzS*-Aktivitäten im Rahmen der Evaluation schriftlicher Kompetenz, und zwar aus kognitiver Sicht, bietet einen Einblick in die Prozesse, die dem Lesen und dem Schreiben unterliegen. Die Lesefertigkeit könnte z.B. die organisatorischen und bedeutungstransformierenden Operationen, die bei der Verwirklichung einer schriftlichen Aufgabe vorhanden sind, beeinflussen. Die empirische Untersuchung zielt darauf ab, Belege für die obige Hypothese zu liefern und die Folgen für die Beurteilung schriftlicher Produktion ans Licht zu bringen. *LuzS*-Aktivitäten schaffen also eine fruchtbare Grundlage für zukünftige Forschung.

Literatur

- Cumming, A., Kantor, R., Powers, D., Santos, T., & Taylor, C. (2000). *TOEFL 2000 Writing Framework: A Working Paper*. TOEFL Monograph Series, Report no. 18. Princeton: Educational Testing Service.
- Delaney, Y. A. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 140–150.
- Dendrinos, B. (2006). Mediation in communication, language teaching and testing. *JAL*, 22, 9–35.
- Dendrinos, B. (2009). *Rationale and ideology of the KPG exams*. Retrieved from: rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr_kpgcorner_sep2009.htm.
- Dendrinos, B. (2010). Genre-based writing in the KPG exams. *The KPG Corner*. Retrieved from: rcel.enl.uoa.gr/directions/issue1_2d.htm
- Dendrinos, B. (2019, May). *Multilingual testing and assessment in different educational contexts* [Conference presentation]. ICC 26th Annual Conference, Berlin, 2019.
- Dendrinos, B., & Mitsikopoulou, B. (2013). *The KPG Writing Test in English: A Handbook*. Athens: University of Athens/RCeL Publications.
- Gebril, A. (2009). *Score Generalizability in Writing Assessment: The Interface between Applied Linguistics and Psychometrics Research*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Hamp-Lyons, L., & Kroll, B. (1996). Issues in ESL writing assessment: An overview. *College ESL*, 6(1), 52–72.
- Hausendorf, H., & Kesselheim, W. (2008). *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Karatzas, S. (2017). *Analysing multimodal texts and test tasks for reading comprehension in the KPG exams in English* [Doctoral dissertation]. National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Faculty of English Language and Literature.
- Plakans, L. (2007). *Second language writing and reading-to-write assessment tasks: A process study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Iowa.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiedenmayer, D., & Vovou, E. (Forthcoming 2021). Validität und Reliabilität des Lesen-um zu-Schreiben-Konstrukt im Griechischen Staatlichen Sprachzertifikat. *Lexis*, 2.