

KöBeS

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

Reihe A

herausgegeben von

Michael Becker-Mrotzek, Ursula Bredel & Hartmut Günther



*Rebecca Drommler, Markus Linnemann, Michael Becker-Mrotzek,
Hilde Haider, Tobias Stevens, Judith Wahlers*

Lesetest für Berufsschüler/innen

LTB⁻³

Handbuch

KöBeS (3) 2006

Gilles & Francke

Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik

*herausgegeben von
Hartmut Günther, Ursula Bredel & Michael Becker-Mrotzek*

Reihe A

*Rebecca Drommler
Markus Linnemann
Michael Becker-Mrotzek
Hilde Haider
Tobias Stevens
Judith Wahlers*

Lesetest für Berufsschüler/innen
LTB⁻³

Handbuch

*unter Beratung von
Hartmut Günther, Gabriele Kniffka und Erhard Kusch*

Gilles & Francke Verlag

Informationen über Köbes - Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik finden Sie unter folgender Internet-Adresse:
www.koebes.uni-koeln.de

Zum Lesetest gehören ferner:

Testheft mit Texten und Fragen

Antwortbogen

Ergebnisbogen

Lösungsschablone

Diese Materialien erhalten Sie zusammen mit der gebundenen Ausgabe dieses Testhandbuchs bei Gilles & Francke.

Copyright © 2006 by Gilles & Francke Verlag, Duisburg

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 3-925348-67-0

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.ddb.de> abrufbar.

Schnellstart

Wenn Sie wissen wollen, wie gut Ihr/e Schüler/in lesen kann, ohne sich mit den statistischen Implikationen zu beschäftigen, lesen Sie bitte zunächst das Kapitel 2.3 (Lesen als Kompetenzstufenmodell). Dort wird das Konstrukt des Tests beschrieben. Nehmen Sie dann ein Testheft und einen Antwortbogen zur Hand, und lesen Sie die Kapitel 4.2 (Testdurchführung), 4.3 (Auswertung) und 4.4 (Interpretation der Punktwerte). Lesen Sie die Testanweisung vor, und beginnen Sie mit dem Test. Der/die Schüler/in wird mindestens 35 Minuten benötigen.

Eigenschaften des LTB⁻³

- Misst die Lesefähigkeit in drei Kompetenzstufen
- Testdauer ca. 45 min, Auswertung ca. 3 min pro Schüler/in
- kann durch Hilfskräfte abgenommen werden
- als Einzel- oder Gruppentest einsetzbar
- objektiv, reliabel und valide
- als kriteriums- und normorientierter Test anwendbar
- geeicht an über 500 Berufsschüler/innen
- Normen
 - für Hauptschulabschluss, mittlere Reife, Fachhochschulabschluss und Abitur
 - für L1- und L2-Lerner/innen

Inhalt

Vorwort	9
1 Die Bedeutung des Lesens	11
1.1 ... für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess	11
1.2 ... in der Berufsschule	12
2 Zur Entwicklung des LTB⁻³	13
2.1 Bereits vorhandene Lesetests	13
2.2 Anforderungen an einen Lesetest für Berufsschulen	13
2.3 Lesen als Kompetenzstufenmodell.....	14
3 Statistische Kennwerte des LTB⁻³	17
3.1 Vorgeschichte (Pretests).....	17
3.2 Deskriptive Statistiken.....	17
3.3 Objektivität	19
3.4 Reliabilität.....	20
3.5 Validität	20
3.6 Testökonomie	23
3.7 Verteilung der Rohwerte	24
3.8 Statistische Konstruktion der Stufen.....	26
4 Testanwendung	29
4.1 Anwendungsgrenzen	29
4.2 Testdurchführung	29
4.3 Auswertung	30
4.4 Interpretation der Punktwerte	31
5 Normentabellen	33
5.1 Prozentrangnormen für die Schulabschlüsse	33
5.2 Prozentrangnormen für DaM/DaZ	35
5.3 T-Werte für die Schulabschlüsse	36
5.4 T-Werte für DaM (L ₁) / DaZ (L ₂)	38
Literatur	39
Abkürzungen	40

Vorwort

Klassenarbeiten, Klausuren und Fachprüfungen dauern oft mehrere Stunden, sowohl in ihrer Dauer wie in ihrer Auswertung. Die Dauer der Prüfungen ist in Prüfungsordnungen vorgegeben. Der vorliegende Test ermöglicht es, auf ökonomische und objektive Weise die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern zu erfassen. Er ist einfach handzuhaben, Testdurchführung und -auswertung nehmen nur wenig Zeit in Anspruch und ermöglichen eine problemlose Integration in den Schulalltag.

Ein Test kann nicht von einer Person entwickelt werden und so stehen als Autoren und Berater mehrere Personen auf der Titelseite. Neben den genannten Mitwirkenden waren noch unzählige Personen beteiligt, die hier und da konstruktiv an einer Frage „herumkritisierten“. Ohne sie geht es nicht! Deshalb gebührt unser Dank neben all den „Namenlosen“ besonders auch den Lehrerinnen und Lehrern, den Schülerinnen und Schülern des „Berufskollegs für Technik Düren“, des „Berufskollegs Kaufmännische Schulen des Kreises Düren“ und des „Berufskollegs Jülich“ sowie den Studierenden der Universität zu Köln, die sich als „Versuchskaninchen“ zur Verfügung gestellt haben, mit der Hoffnung, dass sie sich nicht als solche gefühlt haben.

Markus Linnemann, Juni 2006

I Die Bedeutung des Lesens

1.1 ... für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess

Lesekompetenz ist eine der wesentlichen Schlüsselqualifikationen für die gesellschaftliche Teilhabe an hoch literalisierten Gesellschaften wie der unseren. Lesen meint einerseits die basale Fähigkeit, Gedrucktes zu entziffern, darüber hinaus jedoch insbesondere „die Fähigkeit, [...] das Begriffsvermögen und die Fähigkeit zur Synthesebildung auf all das anzuwenden, was man hört oder sieht“ (Mathews, 1974, S. 64). Denn Texte begegnen uns eben nicht nur in geschriebener, sondern auch in gesprochener Form, beispielsweise in Vorträgen oder Radiobeiträgen. Lesekompetenz meint im Kern mithin die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen außerhalb ihres ursprünglichen Handlungszusammenhangs zu verstehen.

Lesekompetenz ist jedoch nicht nur für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen erforderlich, sondern auch für die Bewältigung anderer Aufgaben, wie der enge Zusammenhang von Lesekompetenz und anderen kognitiven Größen zeigt. So ist bei PISA die Leistung im Lesen eng verbunden mit der Leistung in Mathematik und ein „Großteil des Einflusses kognitiver Hintergrundmerkmale [ist] über die Lesekompetenz vermittelt“ (PISA 2000, S. 185). Mit anderen Worten: Wer lesen kann, ist in vielerlei Hinsicht im Vorteil.

Vor etwa 20 Jahren hatte man die Befürchtung, der Stellenwert des Lesens würde durch die starke Zunahme audiovisueller Medien mit dem Aufkommen des Privatfernsehens zurückgedrängt. Es zeigte sich jedoch, dass das Lesen durch die Medien gerade nicht abgelöst wurde. Im Gegenteil, die sogenannten neuen Medien, wie das Internet, E-Mail-Verkehr oder SMS, erforderten geradezu Kompetenzen im Lesen und Schreiben. Auch wenn E-Mails und vor allem SMS nicht gerade Beispiele für komplexe Texte sind, so fordert jedoch gerade ihre besondere Kürze, etwa einer SMS, eine spezifische Kompetenz, u.a. die Fähigkeit zur begrifflichen Verdichtung.

Lesen ist jedoch nie nur einfache „Entnahme“ von Bedeutung aus einem Text, sondern immer verbunden mit der aktiven Rekonstruktion des Sinns. Erst durch das Lesen wird aus einem Text-auf-dem Papier ein Text-im-Kopf. Das setzt ein Nachdenken, eine Reflexion über Inhalt und Form des Textes voraus. Hinzu kommt die Fähigkeit, Bezüge zum Autor herzustellen, die im Falle einer SMS von großer Wichtigkeit sein kann. Zudem kommt mit den neuen Medien ein neuer Kommunikationstypus auf: Stellt die ursprüngliche schriftliche Kommunikation eine „zerdehnte Kommunikation“ (Ehlich, 1983) dar, d.h. eine Verständigung über Raum und Zeit hinweg, so ist es mit Hilfe von online-Medien wie E-Mail, SMS und Chatraum möglich, die Kommunikation zwar über den Raum, jedoch nicht über die Zeit zu „dehnen“.

1.2 ... in der Berufsschule

Lese- und mathematische Kompetenz sind von elementarer Bedeutung für den Erfolg der Ausbildung und für die sich daran anschließende berufliche Tätigkeit. Die angehenden Fachkräfte müssen sich in der Ausbildung und im Beruf fachliche Inhalte aus Fachbüchern, Fachberichten und Produktinformationen erschließen; sie müssen sich aktiv einbringen in betriebliche Informationssysteme von der Leistungsbeschreibung bis hin zur Dokumentation der erbrachten Leistungen. Hinzu kommt, dass die Kompetenz des Lesens (und Schreibens) maßgeblichen Einfluss hat auf den Erfolg und auf die Effizienz der Lernprozesse im Betrieb und insbesondere auch in der Berufsschule. Wer nicht in der Lage ist, hinreichend fundiert und umfassend die relevanten Informationen aus Texten, Tabellen und Grafiken zu entnehmen, kann nicht effizient lernen und arbeiten. Wem es an der erforderlichen Lesekompetenz mangelt, der hat geringere Chancen, die Gesellen- und Facharbeiterprüfung erfolgreich zu bestehen und damit den Grundstein zu legen für die eigene berufliche Karriere.

2 Zur Entwicklung des LTB³

2.1 Bereits vorhandene Lesetests

Handhabbare Lesetests liegen vor allem für Kinder vor. Sie sind meist Teil von Schulleistungs- oder Schulfähigkeitstests und dienen hauptsächlich der Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (z.B. das „Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC)“) oder zur Diagnose einer allgemeinen Schulfähigkeit. Lesetests sind dort meist kurze Subtests einer umfassenderen Testbatterie.

Ein weiteres Einsatzgebiet von Lesetests beschäftigt sich mit dem Feststellen einer Eignung zum Studium in Deutschland für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache (TestDaF). Zudem gibt es einige Tests für Schüler/innen mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Ein Lesetest speziell für Berufsschüler/innen eines Alters, in dem die Entwicklung der Lesekompetenz bereits abgeschlossen sein sollte, fehlte bislang. Diese Lücke schließt der vorliegende Test.

2.2 Anforderungen an einen Lesetest für Berufsschulen

Ein Diagnoseinstrument für die dualen Bildungsgänge muss die Ziele und die Rahmenbedingungen der dualen Ausbildung berücksichtigen und damit insbesondere die folgenden Anforderungen erfüllen:

- Konzentration auf wesentliche in der Berufswelt und in der Ausbildung relevante Textsorten
- Offenlegung der darauf bezogenen individuellen Stärken und Förderbedarfe hinsichtlich der Lesekompetenz der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers
- Praktikabilität im Hinblick auf den Umfang und die methodische Durchführung des Diagnoseverfahrens im Unterrichtsalltag
- Bereitstellung von möglichst konkreten Diagnoseergebnissen zur Lesekompetenz, die über den Unterricht im Fach Deutsch/Kommunikation hinausgehend Möglichkeiten für eine fächerübergreifende Leseförderung bieten.

Das PISA-Konzept der Lesekompetenz macht zweierlei deutlich. Zum einen sind unter dem Begriff „Text“ nicht nur Fließtexte zu verstehen, auch Tabellen und Diagramme müssen gelesen werden. Gerade an Berufskollegs nehmen diese Darstellungsarten eine zentrale Rolle ein, literarische Texte hingegen sind eher peripher wichtig. Lesekompetenzdiagnostik an Berufskollegs muss also auch das Verstehen und Deuten dieser Darstellungsarten in den Blick nehmen. Zum anderen darf Lesen nicht nur im engsten Sinne als technischer Ablauf betrachtet werden. Lesen bedeutet auch und vor allem Verstehen und Verarbeiten von Inhalten und Bedeutungen.

2.3 Lesen als Kompetenzstufenmodell

Sowohl bei PISA als auch im LTB³ gibt es Kompetenzstufen, die einem Kompetenzbegriff folgen. Der Kompetenzbegriff des Lesens orientiert sich bei PISA und im LTB³ am angelsächsischen Literacy-Konzept. Lesekompetenz (Reading Literacy) bei PISA wird definiert als die Fähigkeit, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (PISA 2000, S. 78). Damit geht die PISA-Studie über die Fähigkeit, Buchstaben, Wörter und Sätze zu entschlüsseln, weit hinaus und sieht sie, neben der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz, als ein „basales Kulturwerkzeug“ (ebd.).

Lesekompetenz in PISA

Das PISA-Modell der Lesekompetenz unterscheidet zunächst die beiden Dimensionen „textinterne Informationen“ (eine Information lässt sich vollständig aus dem Text extrahieren) und „externes Wissen“ des Lesers. Die Dimension „textinterne Informationen“ lässt sich differenzieren in „ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln“,

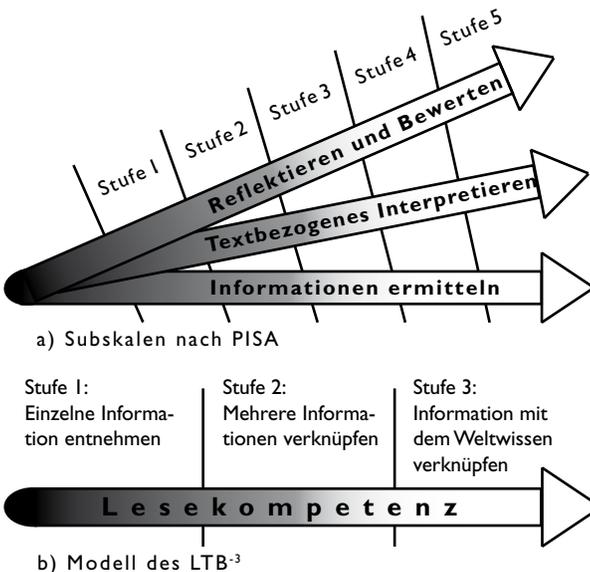


Abbildung 1: Lesekompetenzmodell nach PISA und LTB³

werden kann (s. Abbildung 1a). Auf jeder dieser Subskalen sowie auf der zusammengefassten Skala der Gesamtpunkte wurden mit Hilfe des *Proficiency Scaling* Kompetenzstufen gebildet. Im Zusammenhang mit der *Rasch-Skalierung* erlaubt

„ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln“, „Informationen ermitteln“ und „eine textbezogene Interpretation entwickeln“. Die Dimension „Externes Wissen heranziehen“ unterscheidet „über den Inhalt reflektieren“ und „über die Form des Textes reflektieren“ (vgl. PISA 2000, S. 82). Aufgrund von empirisch ermittelten Kriterien und inhaltlichen Gemeinsamkeiten wurden diese fünf Aspekte zu drei Subskalen zusammengefasst, die so hoch miteinander korrelieren (zwischen 0,90 und 0,95, PISA 2000, S. 134), dass nicht von drei verschiedenen Kompetenzen gesprochen werden kann (s. Abbildung 1a).

dieses Verfahren, Fragen ähnlichen Schwierigkeitsgrades so zusammenzufassen, dass eine Person, die die Aufgaben eines bestimmten Schwierigkeitsgrades gerade noch meistert, alle leichteren Aufgaben löst, wogegen sie die Aufgaben mit höherer Schwierigkeit nicht mehr richtig beantworten kann. Die Aufgaben der einzelnen Kompetenzstufen beinhalten bestimmte Merkmale und Anforderungen. Diese sind für Aufgaben der gleichen Kompetenzstufe homogen, für verschiedene Kompetenzstufen unterscheiden sie sich in systematischer Weise (vgl. PISA 2000, S. 88). Festzuhalten ist, dass sowohl die Subskalen als auch die Kompetenzstufen zum größten Teil mit Hilfe statistischer Verfahren ermittelt wurden.

Neben den Subskalen und Kompetenzstufen unterscheidet PISA zudem kontinuierliche von nicht-kontinuierlichen Texten. „*Kontinuierliche Texte bestehen normalerweise aus Sätzen, die in Absätzen organisiert sind*“ (Artelt, Schneider, u.a. 2002, S. 58), hingegen liegen nicht-kontinuierliche Texte „*häufig in Matrix-Format*“ vor (ebd.) und beziehen sich auf Tabellen, Grafiken und Abbildungen. Prinzipiell ließen sich für kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Texte jeweils Subskalen und Kompetenzstufen bilden.

Lesekompetenz im LTB³

Dem dreiskaligen Modell in PISA setzen wir ein Modell mit nur einer Skala „Lesekompetenz“ gegenüber, die wiederum in drei Kompetenzstufen eingeteilt ist (s. Abbildung 1b).

Die erste Kompetenzstufe umfasst die Fähigkeit, explizite Informationen eines Textes zu erfassen und korrekt und umfassend wiederzugeben.

Die zweite Kompetenzstufe geht über diese einfache Fähigkeit hinaus. Es wird gefordert, dass der Proband relevante Informationen und deren Bezüge zueinander im Hinblick auf eine konkrete Aufgabenstellung analysieren kann. Dies umfasst die selbstständige Auswahl und Herausarbeitung von Parallelen, Entwicklungen und Kontrasten, bis hin zur Strukturierung der wesentlichen Informationen und der Konstruktion von Transferbezügen.

Die dritte Kompetenzstufe ist darauf ausgerichtet, dass die Probanden relevante Kerninhalte der Texte, Tabellen und der Grafik bewerten und sie zu dem eigenen Weltwissen in Bezug setzen. Erst diese Fähigkeit ermöglicht ein kritisches Hinterfragen des Textes und der eigenen Position sowie einen Transfer zur Lösung einer konkreten Aufgabe.

Abbildung 2 (S. 16) fasst die Kompetenzbereiche zusammen.

Die Kompetenzstufen bauen hierarchisch aufeinander auf: Ohne einzelne Informationen aus dem Text extrahieren zu können, ist es nicht möglich, mehrere Informationen zu verknüpfen. Ebenso wenig ist es dann möglich, diese mit dem Weltwissen zu verbinden und so zu einem reflektierten Standpunkt oder einer geforderten Problemlösung zu gelangen. Eine Kompetenzstufe stellt also

Kompetenzbereich entsprechend den curricularen Vorgaben im Berufskolleg und deren Übertragung auf die Anforderungen zur Lesekompetenz	I	II	III
Wiedergeben / Beschreiben der Informationen eines Textes (Fakten, Fachbegriffe, Strukturen, und Einstellungen)		↓	↓
Analysieren relevanter Informationen eines Textes und deren Bezüge zueinander (im Hinblick auf eine konkrete Aufgabenstel- lung)			↓
Bewerten der Bedeutung relevanter Informationen eines Textes und Transfer im Hinblick auf die Lösung konkreter Aufgaben			

Abbildung 2: Kompetenzbereiche des Lesens im Berufskolleg

eine Voraussetzung zum Erreichen der nächst höheren Stufe dar (s. Abbildung 1b).

Ähnlich wie im PISA-Test werden im LTB³ Fragen zu Texten, Grafiken und Tabellen gestellt. Auch ist es prinzipiell möglich, Kompetenzstufen für jede dieser Kategorien zu berechnen. Aus testtheoretischen Gründen ist dies bisher nicht geschehen (s. Kapitel 4.1). Als Diagnoseinstrument für die dualen Bildungsgänge berücksichtigt der Test jedoch die im vorherigen Kapitel genannten spezifischen Anforderungen und Rahmenbedingungen der Berufsschule, insofern werden ausschließlich nicht-fiktionale Texte dargeboten. Um die Motivation, besonders der Berufsschüler/innen, zu erhalten, wurden reale Texte, Tabellen und Grafiken aus ihrer Lebenswelt ausgewählt, die nur gering, meist nur im Layout (Tabellen und Grafik), modifiziert wurden. Fiktionale Texte sowie Lyrik spielten bei der Testentwicklung keine Rolle.

3 Statistische Kennwerte des LTB⁻³

3.1 Vorgeschichte (Pretests)

Dem vorliegenden Test LTB⁻³ gingen mehrere Pretests voraus.

Am „Berufskolleg für Technik Düren“ wurde versuchsweise ein Lesetest entwickelt und als Förderinstrument in den dualen Bildungsgängen implementiert. Dieser Test wurde in zahlreichen Unterstufenklassen zu Beginn der Ausbildung sowie am Ende des Schuljahres durchgeführt und durch Deutschlehrer/innen ausgewertet.

Dieser erste Diagnoseansatz wurde zu einem der Katalysatoren, um ein professionell entwickeltes, mit überschaubarem Aufwand durchzuführendes und trennscharf auszuwertendes Diagnoseinstrument für die individuelle Lesekompetenz zu gestalten.

Der erste Pretest diente dazu, ausgewählte Texte, Diagramme und Tabellen auf ihre prinzipielle Eignung zu prüfen. Jeder der 168 Berufsschüler bekam einen von vier Texten sowie ein Diagramm und zwei Tabellen mit den dazugehörigen Fragen dargeboten. Die Anzahl der Fragen pro Text war unterschiedlich. Dabei kristallisierten sich die beiden vorliegenden Texte als geeignet heraus. Sie wurden mit dem Diagramm und den beiden Tabellen in die Endversion übernommen.

Die geringe Lese- und Bearbeitungszeit des ersten Pretests machten es möglich, im zweiten Pretest beide Texte sowie das Diagramm und die Tabellen mit den entsprechenden Fragen vorzugeben. Der zweite Pretest wurde an 74 Probanden erprobt.

Der dritte Pretest, der fast der Endversion entspricht, wurde mit 576 Berufsschülern und 252 Studierenden durchgeführt. Die vorliegende Version unterscheidet sich lediglich in einer leichten Änderung zweier Antwortmöglichkeiten. Eine Frage wurde ersatzlos gestrichen, so dass der LTB⁻³ nun 46 Fragen beinhaltet.

Wird im vorliegenden Handbuch von Abiturienten (AB) gesprochen, sind ausschließlich Schüler/innen der Berufskollegs mit Abitur gemeint.

Im Folgenden werden die deskriptiven Werte sowie die Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität, Validität und Testökonomie beschrieben. Alle in den Tabellen enthaltenen Abkürzungen werden im Abkürzungsverzeichnis am Ende des Buches kurz erläutert.

3.2 Deskriptive Statistiken

Die folgende Tabelle beschreibt die Skalenkennwerte der Gesamtskala und der einzelnen Kompetenzstufen (Tabelle 1). Des Weiteren werden die Kennwerte differenziert nach Schulabschlüssen (Tabelle 2) und für Deutsch als Muttersprache (DaM/L₁-Lerner) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ/L₂-Lerner) (Tabelle 3).

Kennwert	Gesamt	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
m	31,18	15,91	9,54	5,73
sd	6,77	3,62	2,57	1,88
min	0	0	0	0
max	44	21	15	10
theor. max	46	21	15	10
n	512	512	512	512
m der Schwierigkeit	0,68	0,76	0,64	0,57
m der Inter-Item-r	0,10	0,15	0,09	0,09
CI _{90%}	±4,63	±2,63	±2,69	±2,28

Tabelle 1: Kennwerte für den Gesamtpunktwert und die drei Stufen. „m der Inter-Item-r“ ist der Mittelwert der Korrelationen zwischen den einzelnen Items, „CI_{90%}“ ist das 90%-Vertrauensintervall. Eine Erläuterung hierzu wird im Kapitel 3.8 gegeben.

Skala	Kennwert	HS	MR	FH	AB
alle	n	79	273	93	52
	m	25,01	30,81	35,00	36,50
	sd	6,97	6,03	4,68	4,58
Gesamt	m der Schwierigkeit	0,54	0,67	0,76	0,79
	m	13,04	15,77	17,68	18,15
	sd	4,02	3,41	2,43	2,26
Stufe 1	m der Schwierigkeit	0,62	0,75	0,84	0,86
	m	7,51	9,49	10,69	11,06
	sd	2,62	2,36	2,20	1,96
Stufe 2	m der Schwierigkeit	0,50	0,63	0,71	0,74
	m	4,47	5,54	6,63	7,29
	sd	1,95	1,68	1,49	1,63
Stufe 3	m der Schwierigkeit	0,45	0,55	0,66	0,73

Tabelle 2: Kennwerte der verschiedenen Schulabschlüsse für die Skala „Gesamtpunktzahl“ und die drei Stufen. Signifikante Unterschiede zwischen den Abschlüssen siehe Tabelle 7.

Skala	Kennwert	L ₁ -Lerner	L ₂ -Lerner
alle	n	426	75
	m	31,75	28,60
Gesamt	sd	6,67	6,43
	m der Schwierigkeit	0,69	0,62
Stufe 1	m	16,15	15,00
	sd	3,55	3,43
	m der Schwierigkeit	0,77	0,71
Stufe 2	m	9,74	8,45
	sd	2,536	2,543
	m der Schwierigkeit	0,649	0,564
Stufe 3	m	5,85	5,15
	sd	1,873	1,843
	m der Schwierigkeit	0,585	0,515

Tabelle 3: Kennwerte der L₁- und L₂-Lerner für die Skala „Gesamtpunktzahl“ und die drei Stufen. Signifikante Unterschiede zwischen L₁ und L₂ siehe Tabelle 8.

Bei der normorientierten Interpretation (s. Kapitel 4.4) spielt, im Hinblick auf die Repräsentativität der Eichstichprobe, die Zusammensetzung der Stichprobe eine große Rolle. Besonders der Anteil der L₁- und L₂-Lerner variiert z.T. erheblich zwischen verschiedenen Typen von Berufskollegs. Tabelle 4 zeigt die Zusammensetzung bezüglich dieser Variable.

Kennwert	L ₁ -Lerner	L ₂ -Lerner
Gesamtstichprobe	83,1	14,6
HS	77,9	22,1
MR	84,1	15,9
FH	90,3	9,7
AB	96,2	3,8

Tabelle 4: Anteil der der L₁- und L₂-Lerner für die Gesamtstichprobe und die vier Schulabschlüsse in Prozent (2,1% der Gesamtstichprobe machten keine Angabe)

3.3 Objektivität

Die Objektivität ist ein Maß für die Unabhängigkeit vom Versuchsleiter. Man unterscheidet Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität. Die Durchführungsobjektivität wird durch eine standardisierte Anleitung

gewährleistet, die nach Möglichkeit wortgetreu wiedergegeben werden soll. Die Auswertungsobjektivität ist durch eine farbige Auswertungsschablone gegeben, die es ermöglicht, die Punkte für die jeweilige Stufe rasch und fehlerfrei zu addieren. Schließlich führen festgelegte Kompetenzschwellenwerte und Normentabellen zu einer objektiven Interpretation der Punktwerte.

3.4 Reliabilität

Die Reliabilität ist ein Maß für den Grad der Genauigkeit einer Messung. Ein Test ist dann vollständig reliabel, wenn das Testergebnis den/die Schüler/in genau, also fehlerfrei, beschreibt. Die Frage, ob der Test das Konstrukt misst, dass er zu messen vorgibt, ist eine Frage der Validität (s. Kapitel 3.5). Man unterscheidet zwischen Paralleltest-, Retestreliabilität und Innerer Konsistenz. Paralleltest- und Retestreliabilität konnten noch nicht berechnet werden, da kein Paralleltest vorliegt und die Daten für einen Retest noch nicht erhoben wurden. Die Reliabilitäten in Form der Inneren Konsistenz wurden an 512 Personen errechnet. Für die Gesamtpunktzahl liegt sie zwischen $r=0,834$ (Cronbach- α) und $r=0,826$ (split half, korrigiert nach Spearman-Brown). Die Reliabilitäten für die einzelnen Kompetenzstufen sind geringer:

Skala	Cronbach- α	split half
Gesamtpunkte	0,834	0,826
Stufe 1	0,774	0,804
Stufe 2	0,582	0,594
Stufe 3	0,505	0,453

Tabelle 5: Reliabilitätskoeffizienten der Kompetenzstufen

3.5 Validität

Die Validität ist ein Maß für die Gültigkeit eines Tests. Man unterscheidet prognostische Validität, Kontentvalidität und Konstruktvalidität.

Die prognostische Validität ist hier der Zusammenhang zwischen der Güte des Abschlusses und der fachlichen Fähigkeit im erlernten Beruf einerseits und dem Testwert bzw. den erreichten Kompetenzstufen andererseits. Sie kann noch nicht berechnet werden, da geeignete Werte erst in Zukunft vorliegen werden.

Die Kontentvalidität ist dadurch gegeben, dass der Inhalt der Fragen der jeweiligen Kompetenz direkt entspricht. In Kompetenzstufe 1 soll die Fähigkeit getestet werden, dem Text, der Tabelle oder dem Diagramm eine einzelne Information entnehmen zu können. Somit besteht eine Aufgabe zur Stufe 1 darin, eine einzelne Information zu extrahieren. Entsprechendes gilt für die beiden anderen Kompetenzstufen.

Die Konstruktvalidität lässt sich in weitere Gesichtspunkte unterteilen (vgl. Lienert 1989, S 262):

- Korrelation des Tests mit Tests ähnlichen Validitätsanspruchs (s. Tabelle 6)
- Analyse interindividueller Unterschiede in den Testresultaten (s. Tabellen 7 u. 8)
- Faktorenanalyse der Testaufgaben (s. Tabelle 9)
- Innere Konsistenz und Homogenität (s. Tabelle 10)

Der Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest nach Lehrl (1999) (MWT-B) versteht sich als Intelligenztest. Seine Aufgaben bestehen jedoch ausschließlich aus sprachlichem Material, insofern gibt ein hohes Ergebnis in diesem Test einen Hinweis auf hohe sprachliche Kompetenz. Da sprachliche Kompetenz mehr ist als Lesekompetenz und zudem der MWT-B keine Texte sondern nur Wörter darbietet, erreicht die Korrelation nur ein geringes Niveau (s. Tabelle 6).

Variablen	Korrelation r	p	n
Test und MWT-B	0,335	<0,01	69
Test und Schulabschluss	0,492	<0,001	639
Test und DaM/DaZ	-0,240	<0,001	644

Tabelle 6: Korrelationen und Signifikanzen verschiedener Variablen mit dem Gesamtpunktwert des Tests

Andere Tests, in denen Lesekompetenz eine Rolle spielt, z.B. PISA, zeigen einen hohen Zusammenhang zwischen dem Testwert und der besuchten Schulform. Da in den Berufsschulen des dualen Systems Schüler/innen unterschiedlicher Schulabschlüsse ausgebildet werden, lässt sich ein Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und dem Testergebnis berechnen. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die signifikanten Unterschiede zwischen den Schulabschlüssen der verschiedenen Kompetenzstufen sowie der Gesamtpunktzahl.

Kontraste	Hauptschulabschluss	Mittlere Reife	Fachhochschulabschluss
Mittlere Reife	<0,001		
Fachhochschulabschluss	<0,001	<0,001	
Abitur	<0,001	<0,001	nicht signifikant

Tabelle 7: Kontraste der Gesamtpunkte und Kompetenzstufen bei den vier Schulabschlüssen. Signifikante Unterschiede sind dunkelgrau gekennzeichnet. Der Unterschied zwischen Abitur und Fachhochschulreife ist nicht signifikant (n.s.). Die angegebenen Signifikanzniveaus stimmen für die Gesamtpunktzahl und die Kompetenzstufen überein. n siehe Tabelle 2.

Auch zeigen andere Tests, z.B. PISA, dass Schüler/innen mit Migrationshinter-

grund schlechtere Leistungen bzgl. der Lesekompetenz zeigen als Schüler/innen ohne diesen. Tabelle 8 zeigt signifikante Unterschiede zwischen den Schüler/innen mit DaM und DaF in den drei Kompetenzstufen und der Gesamtpunktzahl.

Kontraste		DaF (L ₂)
DaM (L ₁)	Gesamtpunktzahl	<0,001
	Kompetenzstufe 1	<0,05
	Kompetenzstufe 2	<0,001
	Kompetenzstufe 3	<0,01

Tabelle 8: Kontraste der Gesamtpunkte und Kompetenzstufen zwischen Schülern mit DaM und DaF. Signifikante Unterschiede sind dunkelgrau gekennzeichnet. *n* siehe Tabelle 3.

Faktorenanalytisch lässt sich eine Dreifaktorenlösung am besten deuten. Hier zeigt sich jedoch, dass die Faktoren am ehesten den verschiedenen Texten entsprechen. Auch klärt die Hauptkomponentenanalyse lediglich ca. 24% der Varianz auf (vgl. Linnemann, 2006).

Faktor	Faktorname	erklärte Varianz
Faktor 1	Text 1 („Das Arbeitsschutzgesetz“) und geringe Teile des Textes 2	8,45
Faktor 2	Tabellen /Grafiken	8,01
Faktor 3	große Teile des Textes 2 („Generelles Rauchverbot an Schulen“)	7,27
Gesamt		23,74

Tabelle 9: Faktorenstruktur: Erklärte Varianz der drei Faktoren in Prozent

Die Analyse der Homogenität zeigt, dass die Fragen, trotz hoher Kontenvalidität und innerer Konsistenz, nicht sehr homogen sind (s. Tabelle 10), d.h. die Fragen messen verschiedene Fähigkeiten.

	Loevingers H
Gesamtpunktzahl	0,07
Kompetenzstufe 1	0,09
Kompetenzstufe 2	0,07
Kompetenzstufe 3	0,06

Tabelle 10: Homogenität der Gesamtpunktzahl sowie der drei Kompetenzstufen

3.6 Testökonomie

Nach Lienert (1989, S. 19) ist ein Test ökonomisch, wenn er die folgenden fünf Punkte in hohem Maße erfüllt:

- kurze Durchführungszeit
- geringer Materialverbrauch
- einfach handhabbar
- als Gruppentest durchführbar
- schnell und bequem auszuwerten

Kurze Durchführungszeit

Der LTB³ ist ein Niveau-Test, d.h. jeder Schüler/jede Schülerin bekommt soviel Zeit, wie er/sie benötigt. Tabelle 11 zeigt die Kennwerte bezüglich der Bearbeitungszeit. 50% der Versuchspersonen benötigen zwischen 29 und 41 min, 75% zwischen 24 und 50 min.

Kennwert	min
m	36,17
sd	9,90
Median	35,0
min	15
max	67
Interquartilbereich	12

Tabelle 11: Statistische Kennwerte der Bearbeitungszeit (n = 515)

Geringer Materialverbrauch

Das Testheft bleibt frei von Beschriftungen, alle Antworten werden auf dem Antwortbogen notiert. Diese Bögen sowie die Ergebnisbögen können einfach vielfältig werden. Zum Bearbeiten des Tests ist lediglich ein Stift nötig.

Einfach handhabbar

Durch die Konstruktion als Paper-And-Pencil- und als Multiple-Choice-Test ist die Handhabung einfach. Bei allen Fragen ist zudem nur eine Antwort richtig. Lange Erklärungen sind nicht nötig.

Als Gruppentest durchführbar

Der Test lässt sich problemlos als Gruppentest, z.B. innerhalb einer Schulklasse, durchführen. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass es noch keine Parallelförmigkeit gibt.

gibt, die es ermöglicht, nebeneinandersitzende Probanden am Abschreiben zu hindern.

Schnell und bequem auszuwerten

Die Auswertung des Tests geschieht mit Hilfe einer Schablone und eines Ergebnisbogens, auf dem sich eine gesamte Klasse abbilden lässt. Ein einzelner Antwortbogen, und somit der gesamte Test eines Schülers/einer Schülerin, lässt sich in ca. 3 min auswerten. Prinzipiell ist es möglich, die Antwortbögen maschinell auswerten zu lassen. In der Regel lassen sich ca. 1/3 der Bögen problemlos computergestützt auswerten. Im Rahmen der Pretests sind so ca. 400 Bögen ausgewertet worden.

3.7 Verteilung der Rohwerte

Die Verteilung der Rohwerte zeigt eine rechtsgipflige Verteilung bei der Gesamtpunktzahl (Abbildung 3) sowie bei allen Kompetenzstufen (Abbildungen 4 bis 6), die durch einen Deckeneffekt zustande kommt. Dieser Deckeneffekt wird

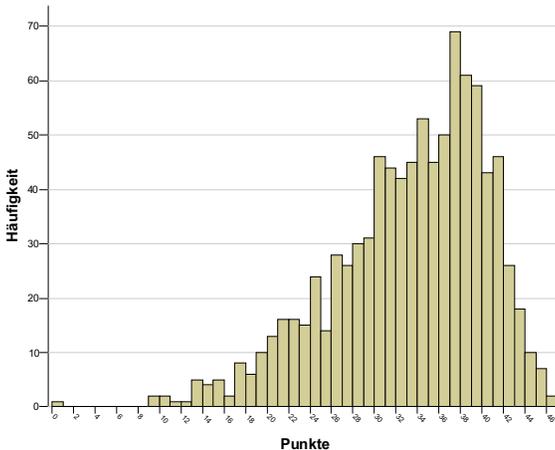


Abbildung 3: Verteilung der Gesamtpunktzahl

durch die Abiturienten verursacht. Die Verteilungen für die Hauptschulabgänger und für die Schüler mit Mittlerer Reife sind annähernd normal. Da der Test besonders im unteren Kompetenzbereich differenzieren soll, ist das jedoch nicht von Nachteil. Außerdem bietet sich die Möglichkeit, bei der normorientierten Auswertung Prozentrangnormen statt auf der Normalverteilung beruhende T-Werte zum Vergleich nutzen.

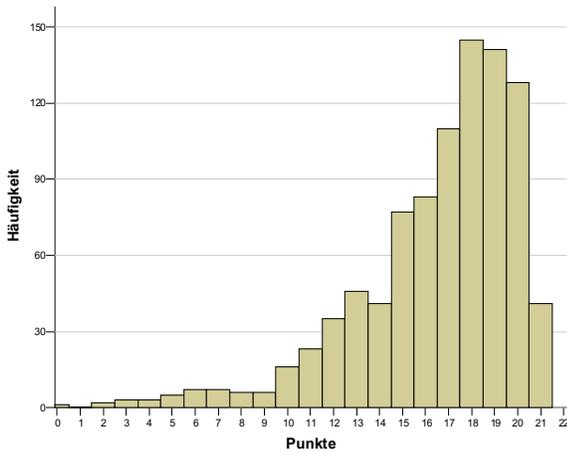


Abbildung 4: Verteilung der Punkte der Kompetenzstufe 1

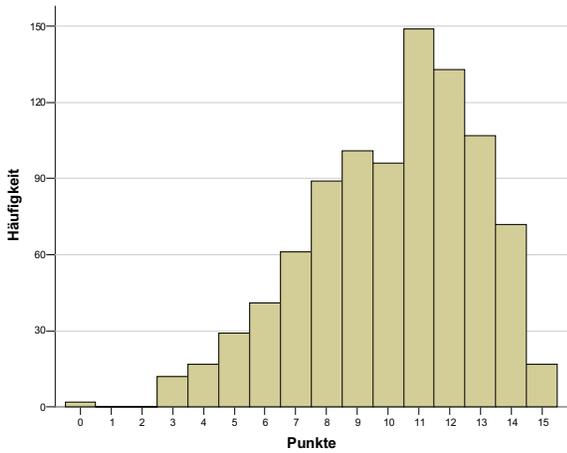


Abbildung 5: Verteilung der Punkte der Kompetenzstufe 2

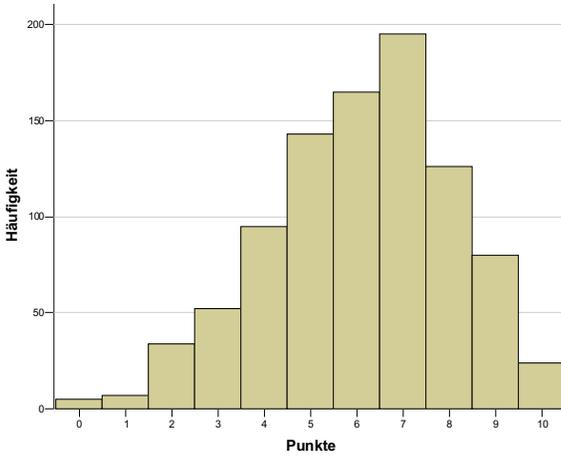


Abbildung 6: Verteilung der Punkte der Kompetenzstufe 3

3.8 Statistische Konstruktion der Stufen

Die Zuweisung einer Kompetenz, also das Bestehen einer Kompetenzstufe, geschieht mit Hilfe von Vertrauensintervallen um den wahren Wert des Schülers/der Schülerin.

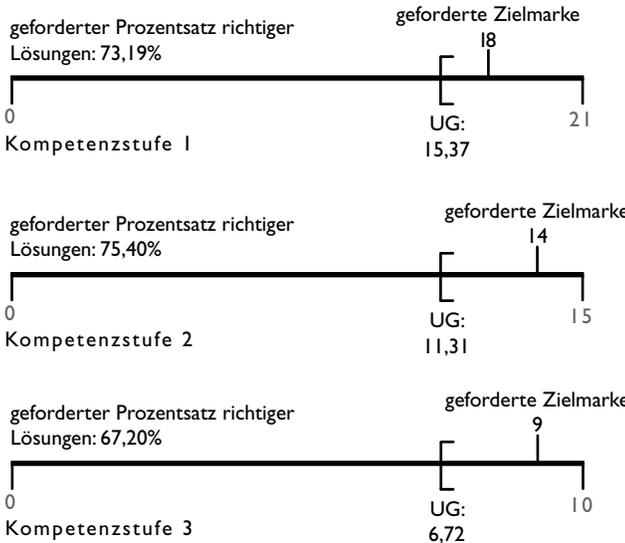


Abbildung 7: Untere Grenze der Vertrauensintervalle, geforderte Zielmarke und damit einhergehender real geforderter Prozentsatz richtiger Lösungen

Ein Beobachtungswert (Testrohwert) ist immer fehlerbehaftet. Das Vertrauensintervall berücksichtigt die Reliabilität und somit den Messfehler. Mittels der Reliabilität und der Streuung kann um einen Beobachtungswert ein Bereich angegeben werden, der es ermöglicht, Aussagen darüber zu treffen, mit welcher Wahrscheinlichkeit sich der wahre Wert in einem Bereich befindet. Grundlage der Berechnung ist das 90%-Vertrauensinter-

vall $CI_{90\tau}$, dessen Größe je nach Kompetenzstufe verschieden ist (vgl. Kapitel 3.2, Tabelle 1), da die Reliabilitäten sowie die Streuung unterschiedlich sind. Neben der Größe des Vertrauensintervalls ist es aber nötig, eine Zielmarke für den wahren Wert anzugeben, d.h. wieviel Prozent der Aufgaben richtig gelöst werden müssen, um eine Testperson als Könnler einzustufen. Diese Werte wurden durch die Autoren festgelegt. Als ideale Grenze gilt 75%, jedoch wurde dieser Wert bei der Kompetenzstufe 3 nicht eingehalten, weil dies dazu geführt hätte, dass die höchst mögliche Punktzahl erreicht werden müsste. Dies wurde von kaum jemandem erreicht. Abbildung 7 zeigt den Zusammenhang zwischen geforderter Zielmarke, Untergrenze des Vertrauensintervalls und dem daraus resultierenden Prozentsatz. Die theoretisch geforderten 75% sind wegen der diskreten Punktzahl nur annähernd erreicht.

Dies sei am Beispiel der Stufe 1 erläutert: Höchstmögliche Punktzahl ist 21. Bei einer festgelegten Zielmarke von 75% muss eine Person also $21 \cdot 0,75 = 15,75$ Punkte erreichen, um als Könnler/in zu gelten. Da dieses Ergebnis mit einem Messfehler behaftet ist, kann es also sein, dass eine Person einen Punktwert von z.B. 16 Punkten erlangt, in „Wahrheit“ (also unter Einbezug des Messfehlers) jedoch unter 15,75 Punkten liegt. Um sicher zu gehen, dass der wahre Punktwert mindestens 15,75 Punkte beträgt, erhöht man den real geforderten Wert soweit, bis die untere Grenze des Vertrauensintervalls beim Wert von 15,75 liegt. Das ergibt bei Kompetenzstufe 1 eine geforderte Zielmarke von 17,62 Punkten, die auf 18 Punkten aufgerundet werden muss, da es nur ganzzahlige Punktwerte gibt. 18 Punkte entsprechen einer Vertrauensintervalluntergrenze von 15,37 Punkten, die wiederum 73,19% entsprechen.

4 Testanwendung

4.1 Anwendungsgrenzen

Das Kompetenzstufenmodell des LTB³ sieht vor, dass die Stufen aufeinander aufbauen. Die dritte Stufe sollte also nicht ohne die ersten beiden Stufen, die zweite Stufe nicht ohne die erste Stufe erreicht werden können.

Es gibt jedoch einen Anteil von ca. 7 Prozent der getesteten Personen, die davon abweichen.

Zu Text, Diagramm und Tabelle wurden Fragen in jeder Kompetenzstufe gestellt. Nach itemanalytischer Auswertung zeigte sich jedoch, dass eine getrennte Auswertung für jede Stufe nicht sinnvoll ist, da die Anzahl der Fragen, und damit einhergehend die Reliabilität, zu gering ist.

4.2 Testdurchführung

Um eine objektive Durchführung zu gewährleisten, ist es nötig, allen Schülern und Schülerinnen gleiche Anweisungen zu geben. Legen Sie so viele Testhefte und Antwortbögen bereit, wie Sie benötigen. Teilen Sie diese jeweils dann aus, wenn es in der folgenden Handlungsanweisung (in eckigen Klammern) angegeben ist. Halten Sie sich bitte nah an folgenden Text (kursiv, in Anführungszeichen). Es ist jedoch nicht nötig, dass Sie diesen wortwörtlich vorlesen.

Die Handlungsanweisung sowie den Text finden Sie im Kasten auf der nächsten Seite.

Der Test ist ein Niveau-Test, d.h. allen Schülern und Schülerinnen wird genügend Zeit zur Verfügung gestellt, um alle Fragen zu beantworten.

„Sie dürfen nur einen Stift benutzen, andere Hilfsmittel sind nicht erlaubt.“

[Austeilen der Antwortbögen, evt. Auflegen der Folie ‚Antwortbogen Seite 1‘]

„Bitte füllen Sie nun die entsprechenden Daten, ‚Name, Geschlecht, Alter, usw.‘ auf dem Antwortbogen aus.“

[An der Folie zeigen, Zeit geben zum Schreiben.]

„Gibt es Fragen?“

Drehen Sie den Antwortbogen bitte um.“

[Evt. Auflegen der Folie ‚Antwortbogen Seite 2‘].

„Im Testheft [hochhalten] stehen die Aufgaben. Lesen Sie diese bitte genau durch. Sie haben genügend Zeit zur Beantwortung aller Fragen. Beantworten Sie die Fragen, indem Sie das entsprechende Kästchen ankreuzen.“

[Austeilen der Testhefte, Einsammeln aller Testhefte und Lösungsbögen nachdem der letzte Teilnehmer fertig ist. Das dürfte spätestens nach 50 min der Fall sein.]

[Achten Sie während des Tests darauf, dass keine Diskussion über die Fragen entstehen oder die Antworten ausgetauscht werden. Auf Nachfragen wiederholen Sie den Text dieser Anleitung, evtl. paraphrasiert. Bei Fragen nach dem Korrigieren einer falschen Antwort geben Sie folgenden Hinweis:

„Streichen Sie Ihre gesamte Antwort durch und schreiben Sie neben die Kästchen den Buchstaben der richtigen Antwort“.]

4.3 Auswertung

Die Auswertung erfolgt mit Hilfe der Auswertungsschablone und des Ergebnisbogens. Legen Sie zunächst die Auswertungsschablone mit der richtigen Seite auf den Antwortbogen. Die richtige Seite erkennen Sie daran, dass die Schrift auf der Schablone sich mit der Schrift auf dem Antwortbogen deckt. Auch die vier Kanten müssen übereinanderliegen. Die Kreise markieren die jeweils richtige Lösung. Die drei Farben entsprechen den drei Kompetenzstufen: Grün steht für die Kompetenzstufe 1, Blau für die Stufe 2 und Gelb für die Stufe 3. Zählen Sie zunächst die Punkte der Kompetenzstufe 1 zusammen und tragen Sie diesen Wert auf den Ergebnisbogen ein (s. Abbildung 8). Verfahren Sie mit den beiden weiteren Stufen genauso.

Die Gesamtpunktzahl („Punkte Gesamt“) ergibt sich aus der Addition der drei Punktwerte der Kompetenzstufen. Tragen Sie auch diesen Wert bitte in den

Bogen ein. Abschließend wird geprüft, ob der Proband die jeweilige Kompetenzstufe erreicht hat. Dies geschieht mit Hilfe der Kästchen am rechten Rand des Ergebnisbogens. Kreuzen Sie das grün schattierte Kästchen an, wenn der Wert der ersten Kompetenzstufe über 17 Punkte (also 18 und mehr) liegt, kreuzen Sie das blau schattierte Kästchen an, wenn der Punktwert der zweiten Stufe über 12 liegt (also 13 und mehr) und kreuzen Sie das gelb schattierte Kästchen an, wenn der Wert der dritten Stufe über 7 Punkte (also 8 und mehr) liegt.

Nr.	Nachname	Vorname	Punkte 1 (grün)	Punkte 2 (blau)	Punkte 3 (gelb)	Punkte Gesamt	Kompetenz?		
							>17	>12	>6
1	Mustermann	Monika	18	13	6	37	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 8: Ergebnisbogen

4.4 Interpretation der Punktwerte

Die Punktwerte können auf zwei verschiedene Arten interpretiert werden: kriteriumsorientiert und normorientiert.

Bei kriteriumsorientierter Auswertung wird der Schüler/die Schülerin mit einem feststehenden Punktwert, dem Kriterium, verglichen. Liegt er/sie über dem Kriteriumswert, so hat er/sie die Kompetenzstufe erreicht (und gilt als Könnler). Liegt er/sie darunter, hat er/sie die Stufe nicht erreicht (und muss als Nicht-Könnler gelten).

Bei normorientierter Auswertung wird der Schüler/die Schülerin mit einer Norm verglichen. Diese sind in Kapitel 5 als Prozentrang- und T-Wert-Normen jeweils für verschiedene Schulabschlüsse und für Schüler/innen mit Deutsch als Muttersprache und als Fremdsprache abgedruckt. Der Vergleich eines Schülers/einer Schülerin mit einer Norm zeigt, wie gut er/sie bezogen auf diese Normgruppe abgeschlossen hat. Normen liegen bisher nur für die Gesamtpunkte vor.

Kriteriumsorientierte Interpretation

Die kriteriumsorientierte Auswertung geschieht mit Hilfe des Ergebnisbogens. Am Ende der in Kapitel 4.3 beschriebenen Auswertung lassen sich auf dem Ergebnisbogen für jeden Schüler und jede Schülerin ablesen, welche Kompetenzstufe erreicht wurde. Ist keine Kompetenzstufe angekreuzt, so verfügt der Schüler/die Schülerin nicht über basale Lesefähigkeiten. Er/sie ist dann nicht einmal in der Lage, einfache Informationen aus dem Text zu entnehmen. Ein einfaches Wiedergeben und Beschreiben der Informationen ist dann nicht möglich. Das

heißt jedoch nicht, dass er/sie Analphabet ist.

Hat ein/e Schüler/in der ersten Kompetenzstufe mehr als 17 Punkte erreicht (und ein Kreuz in der grünen Spalte), hat er/sie die Fähigkeit, einzelne Informationen aus dem Text herauszufinden und diese korrekt und umfassend wiederzugeben. Diese Fähigkeit dient als Voraussetzung zum Erreichen der zweiten Kompetenzstufe, die der Schüler oder die Schülerin erreicht hat, wenn er/sie mindestens 13 Punkte erreicht hat (Kreuz in der blauen Spalte). Er/sie hat dann die Fähigkeit, zwei Informationen miteinander zu verknüpfen, d.h., deren Bezüge im Hinblick auf eine konkrete Aufgabenstellung zueinander zu analysieren. Erst bei Bestehen beider Kompetenzstufen ist es dem Schüler möglich, die dritte Stufe zu erreichen. Hat der Schüler 8 oder mehr Punkte erreicht (Kreuz in der gelben Spalte), so ist es ihm möglich, die bereits aus dem Text gewonnenen Informationen mit seinem Weltwissen zu verknüpfen und einen Transfer im Hinblick auf die Lösung konkreter Aufgaben zu leisten.

Normorientierte Interpretation

Mit Hilfe der Prozenträge und T-Werte lassen sich die individuellen Testergebnisse mit Gruppenwerten vergleichen. Dazu bietet der Test Normentabellen für die Schulabschlüsse Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Fachhochschulabschluss und Abitur sowie für L_1 - und L_2 -Lerner. Alle Normen wurden mit Werten der Berufsschüler ermittelt.

Mit Hilfe der Normentabellen kann der Prozentrang eines einzelnen Schülers für den jeweiligen Schulabschluss, L_1 - bzw. L_2 -Lerner, sowie für die Gesamtstichprobe abgelesen werden. Dadurch ist es möglich, einen Schüler mit Schülern der Eichstichprobe zu vergleichen. Ein Prozentrang von 59,2 bedeutet dabei, dass 59,2% der Schüler des jeweiligen Schulabschlusses schlechter oder höchstens gleich gut sind.

Durch die schiefe Verteilung der Werte wurden die Prozenträge der Gesamtstichprobe nicht mit Hilfe von z-Werten errechnet. Sie wurden durch die Ränge innerhalb der Stichprobe direkt ermittelt.

Auch der T-Wert eines einzelnen Schülers kann für den jeweiligen Schulabschluss, für L_1 - bzw. L_2 -Lerner, sowie für die Gesamtstichprobe mit Hilfe der Normentabellen abgelesen werden. Der Mittelwert der T-Skala ist 50, die Standardabweichung beträgt 10 Punkte. Mit diesem Wert kann nicht nur ein Vergleich des Schülers mit der jeweiligen Eichstichprobe vorgenommen werden. Der T-Wert dient auch zur besseren Vergleichbarkeit der Leistung mit anderen Tests. Da alle Untergruppen annähernd normalverteilt sind, kann der T-Wert auch mit Hilfe der Mittelwerte und Standardabweichungen errechnet werden, die im Kapitel „Statistische Kennwerte“ angegeben sind. Die T-Werte für die Gesamtstichprobe wurden mit Hilfe der Prozenträge der Stichprobe direkt ermittelt.

5 Normentabellen

Die folgenden Normentabellen dienen der normorientierten Auswertung. Ermittelte Punktwerte können hiermit in einen Prozentrang oder in T-Werte umgerechnet werden. Da die Normen nicht mit Hilfe der Mittelwerte und z-Werte errechnet wurden, fehlen einige Werte. Es empfiehlt sich im Falle eines fehlenden Wertes den nächst niedrigeren Wert zu nehmen. Hat man z.B. für einen Abiturienten einen Wert von 27 Punkten ermittelt und möchte diese Person mit der Norm für die Abiturienten vergleichen, so sieht man, dass dieser Wert fehlt. Der nächstniedrigere Wert ist 2,88, d.h., es sind mindestens 2,88% der Abiturienten schlechter als dieser Schüler.

Beim Vergleich eines Wertes mit den zugehörigen Normen für die Gesamtstichprobe muss natürlich die spezifische Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich der L_1 - bzw. L_2 -Lerner beachtet werden, denn diese Zusammensetzung ist an verschiedenen Berufskollegs sehr unterschiedlich (vgl. Kapitel 3.2).

Alle Prozentränge beziehen sich auf die obere Intervallgrenze.

5.1 Prozentrangnormen für die Schulabschlüsse

Punkte	Prozentrang				
	alle VP	HS	MR	FH	AB
46					
45	100,00		100,00	100,00	
44	99,80		99,82	99,46	100,00
43	99,22		99,63	97,85	98,08
42	98,54		99,63	95,70	95,19
41	96,88		98,90	92,47	88,46
40	94,24		97,25	88,17	79,81
39	90,53	100,00	94,69	82,26	68,27
38	84,96	99,37	91,03	70,43	54,81
37	78,03	96,84	84,80	58,60	44,23
36	71,39	94,30	77,84	51,08	32,69
35	66,31	92,41	72,34	45,16	25,96
34	60,94	90,51	65,75	39,78	23,08
33	54,98	87,97	58,79	33,87	20,19
32	49,71	84,81	53,11	27,42	17,31
31	44,53	82,28	47,44	20,43	12,50

Punkte	Prozentrang				
	alle VP	HS	MR	FH	AB
30	38,48	77,22	40,29	14,52	8,65
29	33,11	71,52	33,88	9,68	6,73
28	28,71	66,46	28,57	6,99	4,81
27	24,71	58,86	24,54	4,84	
26	21,00	51,90	20,88	2,15	
25	18,07	48,10	17,22		
24	15,43	42,41	14,29		2,88
23	12,70	36,08	11,17		
22	10,94	31,65	9,34		
21	9,08	27,22	7,69		0,96
20	6,84	20,89	5,68		
19	5,08	15,19	4,21		
18	4,20	12,66	3,48		
17	3,32	10,13	2,75	0,54	
16	2,54	8,86	1,83		
15	1,95	7,59	1,28		
14	1,37	5,70	0,92		
13	0,88	4,43	0,37		
12					
11					
10	0,49	3,16			
9	0,29	1,90			
8					
7					
6					
5					
4					VP = Versuchspersonen (n=512)
3					HS = Hauptschulabschluss (n=79)
2					MR = mittlere Reife (n=273)
1					FH = Fachhochschulabschluss (n=93)
0	0,10	0,63			AB = Abitur (n=52)

5.2 Prozentrangnormen für DaM/DaZ

Punkte	Prozentrang	
	L ₁	L ₂
46		
45	100,00	
44	99,77	
43	99,06	
42	98,24	
41	96,24	
40	93,19	100,00
39	89,20	98,00
38	83,10	94,67
37	75,47	90,67
36	68,43	85,33
35	63,15	80,67
34	57,39	76,67
33	51,64	70,00
32	46,48	64,67
31	40,85	61,33
30	34,74	56,00
29	29,46	50,67
28	25,23	44,67
27	21,60	38,67
26	18,08	34,00
25	15,38	30,00
24	13,26	25,33
23	10,92	21,33
22	9,51	18,00
21	7,86	14,67
20	5,75	11,33

Punkte	Prozentrang	
	L ₁	L ₂
19	4,34	7,33
18	3,76	4,67
17	2,93	3,33
16	2,11	
15	1,53	
14		2,00
13	0,94	0,67
12		
11		
10	0,59	
9	0,35	
8		
7		
6		
5		
4		
3		
2		
1		
0	0,12	

L₁ = Schüler/innen mit der Muttersprache „Deutsch“ (DaM) (n=426)

L₂ = Schüler/innen mit einer anderen Muttersprache (DaF) (n=75)

5.3 T-Werte für die Schulabschlüsse

Punkte	T-Wert				
	alle VP	HS	MR	FH	AB
46		80	75	74	71
45		79	74	71	69
44		77	72	69	66
43	79	76	70	67	64
42	74	74	69	65	62
41	72	73	67	63	60
40	69	72	65	61	58
39	66	70	64	59	55
38	63	69	62	56	53
37	60	67	60	54	51
36	58	66	59	52	49
35	56	64	57	50	47
34	54	63	55	48	45
33	53	61	54	46	42
32	51	60	52	44	40
31	50	59	50	41	38
30	49	57	49	39	36
29	47	56	47	37	34
28	46	54	45	35	31
27	44	53	44	33	29
26	43	51	42	31	27
25	42	50	40	29	25
24	41	49	39	26	23
23	40	47	37	24	21
22	39	46	35	22	18
21	38	44	34	20	16
20	37	43	32	18	14

Punkte	T-Wert				
	alle VP	HS	MR	FH	AB
19	35	41	30	16	12
18	34	40	29	14	10
17	33	39	27	12	7
16	32	37	25	9	5
15	30	36	24	7	3
14	29	34	22	5	1
13	28	33	20	3	-1
12	26	31	19	1	-3
11		30	17	-1	-6
10		28	15	-3	-8
9	24	27	14	-6	-10
8	22	26	12	-8	-12
7		24	11	-10	-14
6		23	9	-12	-17
5		21	7	-14	-19
4		20	6	-16	-21
3		18	4	-18	-23
2		17	2	-21	-25
1		16	1	-23	-28
0	19	14	-1	-25	-30

VP = Versuchspersonen (n= 512)

HS = Hauptschulabschluss (n=79)

MR = mittlere Reife (n=273)

FH = Fachhochschulabschluss (n=93)

AB = Abitur (n=52)

5.4 T-Werte für DaM (L_1) / DaZ (L_2)

Punkte	T-Wert	
	L_1	L_2
46	71	77
45	70	76
44	68	74
43	67	72
42	65	71
41	64	69
40	62	68
39	61	66
38	59	65
37	58	63
36	56	62
35	55	60
34	53	58
33	52	57
32	50	55
31	49	54
30	47	52
29	46	51
28	44	49
27	43	48
26	41	46
25	40	44
24	38	43
23	37	41
22	35	40
21	34	38
20	32	37

Punkte	T-Wert	
	L_1	L_2
19	31	35
18	29	34
17	28	32
16	26	30
15	25	29
14	23	27
13	22	26
12	20	24
11	19	23
10	17	21
9	16	20
8	14	18
7	13	16
6	11	15
5	10	13
4	8	12
3	7	10
2	5	9
1	4	7
0	2	6

L_1 = Schüler/innen mit der Muttersprache
„Deutsch“ (DaM) (n=426)

L_2 = Schüler/innen mit einer anderen
Muttersprache (DaF) (n=75)

Literatur

- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael u.a. (=Deutsches PISA-Konsortium) (Hg.) (2001) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Becker-Mrotzek, Michael/Drommler, Rebecca (2006) Texte lesen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd (Hg.) Leseförderung in der Berufsbildung. Köln: KöBeS Heft 2 (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik), Gilles & Francke, S. 17-44
- Ehlich, Konrad (1983) Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, Ch. (Hg.) (1983) Schrift und Gedächtnis. München: Fink, S. 24-43
- Fritz, Angela/Suess, Alexandra (1986) Lesen. Die Bedeutung der Kulturtechnik Lesen für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz GmbH
- Kusch, Erhard (2006). Problembeschreibung. In: Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd (Hg.) Leseförderung in der Berufsbildung. Köln: KöBeS Heft 2 (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik), Gilles & Francke, S. 14-16
- Lehrl, Siegfried (1999) Mehrfachwahl-Wortschatz-Intelligenztest: Manual mit Block MWT-B. Balingen: Spitta Verlag GmbH
- Lienert, Gustav A. (1989) Testaufbau und Testanalyse. München: Psychologie Verlags Union
- Linnemann, Markus (2006) Entwicklung und Validierung eines Tests zur Erfassung der Lesekompetenz von Berufsschülern. Diplomarbeit. Unveröffentlichtes Manuskript
- Mathews, Virginia (1974). Zur Situation in Amerika. In: Bismarck, Klaus (Hg.) Die Rolle des Buches im audiovisuellen Zeitalter. Köln
- Stevens, Tobias/Wahlers, Judith (2006) Entwicklung des Diagnoseinstruments zur Lesekompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd (Hg.) Leseförderung in der Berufsbildung. Köln: KöBeS Heft 2 (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik), Gilles & Francke, S. 72-75

Benutzte Texte / Tabellen / Grafiken für den Test:

- „Das Jugendarbeitsschutzgesetz“. In: autoFachmann, Ausgabe 1, August 2002. Würzburg: Vogel Auto Medien GmbH & Co. KG, S. 7-8
- „Generelles Rauchverbot an Schulen?“. www.kinderaerzteimnetz.de/bvkJ/aktuelles1/show.php?id=1434&nodeid=26
- „Internet-Tätigkeit 2002“. JIM2002, Stuttgart: mpfs-Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Weitere Informationen, sowie die neusten Daten unter www.mpfs.de/index.php?id=11

Abkürzungen

Abkürzung	Erläuterung
AB	Abitur
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaM	Deutsch als Muttersprache
$CI_{90\%}$	90%-Vertrauensintervall für den wahren Wert
FH	Fachhochschulabschluss
HS	Hauptschulabschluss
L_1	Deutsch als Muttersprache
L_2	Deutsch als Fremdsprache
m	Mittelwert
max	Maximum
m der Inter-Item-r	Mittelwert der Inter-Item-Korrelation
m der Schwierigkeit	Mittelwert der Schwierigkeit
min	Minimum
MR	Mittlere Reife und äquivalente Abschlüsse
n	Anzahl
n.s.	nicht signifikant
sd	Standardabweichung
theor. max	Theoretisches Maximum
UG	Untergrenze (des Vertrauensintervalls)
VP	Versuchsperson(en)