

II. KALBŲ DIDAKTIKA

Dalia Bukauskaitė

Universitāt Vilnius, Fremdspracheninstitut
Lehrstuhl für Deutsch
Universiteto g. 5, LT-01513 Vilnius
Tel. +370 5 2687271
E-Mail: dalia.bukauskaite@uki.vu.lt
Wissenschaftliche Interessen: Deutsche
Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, Didaktik
des Fremdsprachenunterrichts, Theorie und
Praxis der Translation

Dalius Jarmalavičius

Universitāt Vilnius, Fremdspracheninstitut
Lehrstuhl für Deutsch
Universiteto g. 5, LT-01513 Vilnius
Tel. +370 5 2687271
E-Mail: dalius.jarmalavicius@uki.vu.lt
Wissenschaftliche Interessen: Entwicklung
von Tests, Didaktik von Fremdsprachen,
historische Wortbildung

EINSATZ VON GESCHLOSSENEN AUFGABEN BEIM PRÜFEN DES LESEVERSTEHENS IM FACHSPRACHENUNTERRICHT AN DER UNIVERSITÄT VILNIUS

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Thematik der geschlossenen Testaufgaben zur Überprüfung der Fertigkeit Leseverstehen sowie ihrem Einsatz im Fachsprachenunterricht. In der Fremdsprachendidaktik wird die Typologie der Testaufgaben nach dem Grad ihrer Offenheit vorgenommen, wobei man offene, halboffene und geschlossene Aufgaben unterscheidet. Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel geschlossene Aufgaben zu analysieren, weil sie gut für die Überprüfung des Leseverstehens geeignet sind. Beim Lösen der geschlossenen Aufgaben muss man unter den vorgegebenen Antworten die richtige auswählen. Dabei unterscheidet man Multiple-Choice-Aufgaben, Ja/Nein-Aufgaben und Zuordnungsaufgaben. Im vorliegenden Artikel werden zunächst spezifische Erstellungsmerkmale der oben erwähnten Aufgaben besprochen sowie ihre Vorteile und Nachteile beim Überprüfen der Fertigkeit Lesen analysiert. Des Weiteren versucht man zu bestimmen, welcher Aufgabentyp zur welcher Leseart am besten passt. Anschließend werden die Ergebnisse einer von den Verfassern angefertigten Aufgabe, die speziell zum Einsatz im Fachsprachenunterricht Deutsch für die Studierenden der medizinischen Fachrichtungen der Universität Vilnius entwickelt wurde, vorgestellt und diskutiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Leseverstehen, geschlossene Aufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben, Ja/Nein-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben, Multiple-Matching-Aufgaben, Test, Fachsprachen, Fachsprachenunterricht.

1 Einleitendes

Wenn für den deutschen Fachsprachenunterricht in den letzten Jahren deutlich mehr Unterrichtsmaterialien vorgelegt wurden, so mangelt es immer noch an den spezifischen Testmaterialien, um Fachsprachenkenntnisse gezielt zu prüfen. Zwar wird der Fachsprachenunterricht von der allgemeinen Fremdsprachendidaktik und -Methodik bestimmt,

ist er aber auch durch spezifische Merkmale gekennzeichnet, die auch beim Testen des Lernfortschritts im Fachsprachenunterricht berücksichtigt werden müssen. Eine regelrechte Ausnahme beim Lehren und Testen bildet die Wirtschaftssprache Deutsch, wofür bereits gute Lehr- und Testmaterialien entwickelt wurden. An der Stelle kann z. B. nur an die neuesten Tests des Wirtschaftsdeutchs verwiesen werden, solche wie Bulats-Tests von Cambridge¹ oder auch die Telc-Tests, die von einem deutschen Testunternehmen veranstaltet werden. Für Fachsprachen wie Physik, Biologie, Mathematik u. a. wird man vergeblich nach spezifischen Testmaterialien suchen. Denn B2- oder C1-Prüfungen des Goethe-Zertifikats, Test-DaF-Prüfungen oder von den jeweiligen deutschen Hochschulen organisierte DSH-Prüfungen enthalten in der Regel Fachtexte zur Überprüfung des Lesebzw. Hörverstehens, es existieren aber keine fachspezifischen deutschen Tests. Dies traf bis vor kurzem auch auf die deutsche Medizin-Fachsprache zu. Zwar wurden in letzter Zeit neue Lehrmaterialien vorgelegt, es gab aber trotzdem relativ wenig geeignete Test- und Prüfmaterialien, manche von ihnen teilweise auch veraltet.² Erst neulich, auf die neuesten Entwicklungen der Arbeitsmärkte reagierend, begann das bereits erwähnte Unternehmen Telc auch deutsche Medizin-Fachtests auf dem Niveau B2 + C1 mit nützlichen Übungs- und Vorbereitungsmaterialien anzubieten, die für den Einsatz im Fachsprachenunterricht geeignet sind.³ Für Testen von Fachsprachen fehlt aber nach wie vor ein angemessenes Prüfungsmaterial, deshalb sind die Lehrenden auf die Konzipierung eigener dem jeweiligen Curriculum angepasster Testmaterialien angewiesen. Dabei ist es enorm wichtig, sich für die objektivsten und ökonomischen Aufgabenformate zu entscheiden, die im Folgenden näher analysiert werden, wobei man sich nur auf die Spezifität des Testens von Leseverstehen konzentriert, denn gerade dieser Bereich ist für die in diesem Beitrag dargestellte Untersuchung von Bedeutung.

In der Fachliteratur wird darüber diskutiert, welche Aufgaben für die Messung der von Lernern erbrachten Leistungen im Leseverstehen am besten geeignet sind. Dafür werden verschiedene Techniken der Testentwicklung angeboten. Viele in diesem Bereich forschende Autoren sind sich aber einig, dass nicht der Text als solcher, sondern die Anforderungen der Aufgaben an Lesestrategien von entscheidender Bedeutung sind (Bolton 1996, S. 24, Pollitt 1986, Buck et al. 1997). Welche Aufgabentypen das Leseverstehen aber am direktesten überprüfen können und inwieweit sie tatsächlich das Leseverstehen messen sowie die Testpersonen nach Sprachkenntnissen ausdifferenzieren lassen, darüber wird ständig diskutiert. ALTE-Handreichungen für Testentwickler deuten beispielsweise darauf hin, dass man sich an der Angemessenheit der einzelnen Aufgabe im Sprachtest, „der für eine bestimmte Situation gedacht ist und der ein definiertes Ziel hat, orientieren muss“. Der Aufgabentyp, der das gewünschte sprachliche Verhalten am gezieltesten prüft, ist auch das beste Format dafür (ALTE-Handreichungen für Testentwickler, Modul 3: Itemtypen, S. 8).

¹ S. <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-deutsch-b2-c1-medi-zin.html>

² S. im Literaturverzeichnis H. Birkenfeld, M. Roscheck. *Medizin 1. Texte und Übungen*.

³ S. <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-deutsch-b2-c1-medi-zin.html>

Analysiert man verschiedene Testbeispiele, sei es ALTE-Handreichungen, Goethe Zertifikate, Test-Daf-Prüfungen, Telc-Tests oder BULATS-Tests, im Hinblick auf die Aufgabentypen für das Testen des Leseverstehens, so fällt es sofort auf, dass in meisten Fällen geschlossene Aufgaben (die sogenannten Multiple-Choice-Aufgaben, Ja/Nein Aufgaben bzw. Zuordnungsaufgaben) eingesetzt werden, was auch offensichtlich ist, denn solche Aufgaben lassen sich schnell und objektiv auswerten. Doch die Erstellung einer bspw. Multiple-Choice-Aufgabe zur Überprüfung des gelernten Materials im Fachunterricht ist für den einzelnen Lehrenden sehr zeitaufwendig und kompliziert. Im Gegenteil dazu sind Zuordnungsaufgaben im Rahmencurriculum leichter zu erstellen und können sowohl das Global- als auch Detailverstehen messen, wie man an einem konkreten Beispiel im Weiteren sehen wird.

Die Autoren des Beitrags haben sich deshalb zum Ziel gesetzt, die Besonderheiten der geschlossenen Aufgaben zur Überprüfung des Leseverstehens zu analysieren. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde folgenden Fragestellungen nachgegangen. Zunächst wurde ein theoretischer Überblick zur Problematik bei der Leistungsmessung der Fertigkeit *Lesen* verschafft, dann die Besonderheit der geschlossenen Aufgaben analysiert. Darüber hinaus sollte untersucht werden, wie gut ein bestimmter Aufgabentyp, hier eine Zuordnungsaufgabe, zur Überprüfung des Leseverstehens im Fachsprachenunterricht geeignet ist. Dazu wurden die Ergebnisse der Erprobung eines Aufgabentyps vorgestellt und diskutiert. Dabei muss betont werden, dass es hier um die im Rahmencurriculum erstellte Aufgabe zur Überprüfung des Lernfortschritts der Studierenden geht. Es handelt sich nicht um eine standardisierte Aufgabe, sondern um einen Versuch, einer standardisierten Überprüfung im Fachsprachenunterricht an der Universität näher zu kommen. Damit wird ein neues Terrain betreten, wofür es noch weiterer vertiefender Untersuchungen bedarf.

Die im empirischen Teil vorgestellte Zuordnungsaufgabe wurde im Fachsprachenunterricht Deutsch für die Erstsemester der medizinischen Fachrichtungen an der Universität Vilnius konzipiert und eingesetzt, um die Deutschkenntnisse der Studierenden in Bezug auf einen vom curricularen Rahmen bedingten Sprachkenntnisstand zu überprüfen. Sie wurde als ein Teil des komplexeren Tests für Studierende im Zeitraum von 2009 bis 2015 vorgelegt. Die Stichprobe bestand aus 41 Studierenden.

2 Überblick über die Funktion, Erstellung und den Einsatz der geschlossenen Aufgaben im Fachsprachenunterricht

In der Tradition der Fremdsprachendidaktik werden Tests in die vier Fertigkeitsbereiche – Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben (schriftlicher Ausdruck) und Sprechen (mündlicher Ausdruck) – unterteilt. Außerdem enthalten viele Tests noch Aufgaben zum Wortschatz und zur Grammatik.

Das Lese- wie auch Hörverstehen sind rezeptive Fertigkeiten, die relativ ähnlich sind. Sowohl beim Lesen als auch beim Hören werden generell folgende Lesestrategien und Hörstile unterschieden: (Bolton 1996, S. 22):

- Detailverstehen, wobei Details erfasst werden,

- selektives Lesen/Hören, wobei nur bestimmte situationsrelevante Aussagen erfasst werden,
- globales Lesen/ Hören, wobei die Gesamtaussage des Textes verstanden wird.

Viele Autoren sind sich dabei einig, dass beim Testen rezeptiver Fertigkeiten nicht der Text an sich eine entscheidende Rolle spielt, sondern die Anforderungen der Aufgaben an Lesestrategien und Hörstile (Bolton 1996, S. 24).

Was die Aufgabentypen betrifft, werden in der Literatur verschiedene Modelle zur Klassifizierung der verwendeten Aufgabentypen angeboten. Rüdiger Grotjahn schlägt beispielsweise das Modell der unterschiedlichen Offenheit der Aufgaben vor (Grotjahn 2000a, S. 77ff.). Hans-Georg Albers und Sibylle Bolton ziehen ebenfalls das Modell der Unterscheidung der Aufgaben nach dem Grad ihrer Offenheit (Albers *u.a.* 1995, S. 27) vor. In den neuesten ALTE-Handreichungen für Testautoren spricht man in diesem Kontext nicht von den Aufgabentypen, sondern von bestimmten Itemtypen. Dabei unterscheidet man zwischen Auswahlitems, bei denen die Kandidaten unter mehreren Wahlmöglichkeiten sich für eine richtige Antwort entscheiden müssen, und den Items mit subjektiven Beantwortungsspielraum (*engl. Candidate-supplied response item types*), zu denen solche Items gezählt werden, die von Kandidaten selbständig ausformulierte Antworten verlangen. (ALTE-Handreichungen für Testautoren, Modul 3: Itemtypen, S. 9f.). Doch beide Modelle beziehen sich letztendlich auf die Offenheit der Aufgabe als das wichtigste Klassifizierungskriterium.

Da die von Albers und Bolton sowie Grotjahn vorgeschlagene Klassifizierung zwischen drei Aufgabentypen, nämlich einem offenen, halboffenen und geschlossenen unterscheidet und somit übersichtlicher wie auch differenzierter erscheint, halten sich die Autoren des Beitrags eher an dieses Modell.

Für die sogenannten offenen Aufgabentypen sind folgende Aspekte kennzeichnend: Sowohl dem Tester als auch dem Kandidaten werden keine festen Lösungen vorgelegt, wobei damit die Qualität einer freien Äußerung bewertet wird. Solche Aufgaben werden als besonders nah der alltäglichen Sprachverwendung angesehen. Problematisch bei solchen Aufgaben sind ihre Bewertung sowie die Vergleichbarkeit der Leistungen aufgrund der Vielfalt der möglichen Antworten. Für den Prüfer erscheint es daher schwierig, klare Bewertungskriterien für solche Antworten zu erstellen, was zur Folge hat, dass „solche Aufgaben oft eine geringe Durchführungs- und Auswertungsobjektivität haben“ (Kranert 2013, S. 15).

Bei den halboffenen Testaufgaben werden die möglichen Antworten erheblich eingeschränkt. Ein großer Vorteil solcher Aufgaben besteht darin, dass sie eine klare Definition akzeptabler Antworten zulassen und daher auswertungsobjektiver sind (Kranert, 2013, S. 15). Eine der bekanntesten Aufgaben, die zu diesem Aufgabentyp zugeordnet werden, sind Lückentexte, die insbesondere zur Prüfung des gelernten Wortschatzes herangezogen werden.

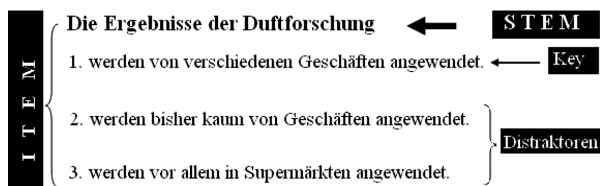
Bei den sogenannten geschlossenen Aufgaben müssen die Lerner unter den vorgegebenen Antworten die richtige Antwort auswählen. Zu ihnen zählt man die Multiple-

Choice-Aufgaben, Ja/ Nein-Aufgaben und Zuordnungsaufgaben (Albers *u.a.*1995, S. 30 sowie ALTE-Handreichungen für Testautoren, Modul 3: Itemtypen, S. 9).

Multiple-Choice-Aufgaben (Antwort-Auswahl-Aufgaben) werden von manchen Didaktikern, darunter auch von Bolton als Mehrfachwahlaufgaben bezeichnet (Bolton 1996, S. 31). Solche Aufgaben umfassen mehrere Auswahl-Antworten, meist drei bis vier, wobei die Lerner aus den Aussagen die richtige auswählen müssen. Mit den Multiple-Choice-Aufgaben lassen sich, nach James Dean Brown und Thom Hudson, vor allem rezeptive Fertigkeiten, wie z.B. Lese- und Hörverstehen, Grammatik und Phonetik testen (Brown *u.a.* 2002, S. 69). Dieser Aufgabentyp testet eher das Detailverstehen als das Globalverstehen (Bolton 1996, S. 31; Schaffert 1999, S. 11).

Die gesamte Aufgabe einschließlich der Auswahl-Antworten wird als „Item“ bezeichnet, der Einleitungstext als „Stem“, die richtige Antwort als „Key“. Die falschen Antworten nennt man Distraktoren (Distractors), alle Auswahl-Antworten zusammen „Options“ (Heyd 1991, S. 210) (s. Abb. 1).

Abbildung 1. Struktur eines Multiple-Choice-Items



G. Heyd gibt die wichtigsten Regeln für den Entwurf von Antwort-Auswahl- Aufgaben:

- der Einleitungstext (Stem) soll klar und sprachlich korrekt formuliert sein. Er soll nach Möglichkeit keine Sätze und Wendungen enthalten, die für die Aufgabe ohne Bedeutung sind;
- die richtige Antwort (Key) darf nicht daran erkennbar sein, dass sie als einzige die Formulierungen aus dem Stem enthält;
- die Auswahl-Antworten (Options) sollen möglichst kurz und klar sein. Sie müssen inhaltlich und sprachlich einwandfrei zum Stem passen;
- die Options sollen etwa gleiche Länge haben. Der Key darf nicht durch auffallende Länge oder Kürze hervortreten;
- die Options müssen voneinander unabhängig sein;
- Stem und Options sollen möglichst in positiven Formulierungen abgefasst sein;
- eine Aufgabe (Item) muss von der anderen völlig unabhängig sein;
- die Position des Keys muss nach Zufall variiert werden (Heyd 1991, S. 210f.).

Joana Pribušauskaitė und Loreta Vilkienė sehen Vorteile dieses Aufgabentyps darin, dass solche Aufgaben leicht, schnell und objektiv zu bewerten sind. Die Autorinnen erwähnen auch einige Nachteile der Multiple-Choice-Aufgaben:

- die Aufgaben prüfen ausschließlich das Erkennen;
- es gibt eine große Ratewahrscheinlichkeit;

- Mehrfachwahlaufgaben verlangen einen großen Zeitaufwand bei ihrer Erstellung;
- nicht alle Fertigkeiten lassen sich mit solchen Aufgaben prüfen (Pribušauskaitė u.a. 2006, S. 89f.).

ALTE-Handreichungen für Testautoren geben weitere kritische Punkte solcher Aufgabentypen an:

- solche Aufgaben bzw. Items sind von den Lesefertigkeiten abhängig;
- solche Aufgaben bzw. Items könnten den Unterricht negativ beeinflussen, wenn nur solche Aufgaben geübt und gelernt werden sollen.

(ALTE-Handreichungen für Testautoren, Modul 3: Itemtypen, S. 10).

Damit die Ratewahrscheinlichkeit verringert wird, empfehlen Nathaniel Lees Gage und David Berliner die Anzahl der falschen Antworten von Item zu Item zu ändern. Wo es vernünftig erscheint, kann man bis zu 6 Distraktoren verwenden, während für ein anderes Item vielleicht nur 3 geeignet wären (Gage u.a. 1986, S. 718).

Die Aufgabenform **Ja/Nein-Aufgaben oder Richtig/Falsch-Aufgaben** bezeichnet man manchmal als Alternativantwort-Aufgaben und sie werden meistens zur Überprüfung des Hör- oder Leseverstehens eingesetzt. Hier müssen die Lerner bei Aussagen zum Textinhalt entscheiden, ob die Aussage auf den Text zutrifft oder nicht (Albers u.a. 1995, S. 31)(s. Abb. 2 und 3). Solche Aufgaben eignen sich insbesondere zur Überprüfung des Global- wie des Detailverstehens (Bolton 1996, S. 33f.). Mit solchen Aufgaben ist es möglich, selektives Verstehen zu überprüfen (Bolton 1996, S. 53). Damit die Ratewahrscheinlichkeit geringer wäre, empfiehlt es sich bei Alternativantwort-Aufgaben eine möglichst große Anzahl von Aussagen zum Text zu formulieren (Bolton 1996, S. 33f.).

Abbildung 2. **Ja/ Nein-Aufgabe** (Birkenfeld u.a. 1994, S. 41).

		Ja	Nein
1	Die Medizin ist bei der Bekämpfung der tropischen Infektionskrankheiten bisher nur sehr wenig erfolgreich gewesen.		

Abbildung 3. **Richtig/Falsch-Aufgabe** (URL: <http://www.langschool.eu/textbook/advanced-de/unit04.de.html>)

		Richtig	Falsch
0	Physiotherapeuten in Krankenhäusern können sowohl stationäre als auch ambulante Patienten behandeln.		

Die Vorteile der Ja/ Nein- Aufgaben sind folgend:

- die Tests solcher Art können eine Menge von unterschiedlichen Bereichen prüfen;
- solche Aufgaben sind leicht zu konstruieren und vom Lerner schnell zu lösen;
- solche Aufgaben können eine Menge Boden in gegebener Zeit umfassen, weil sie schnell zu beantworten sind;
- die Auswertung von Aufgaben ist einfach (Schelten 1980, S. 145).

Als Nachteile der erwähnten Aufgaben lässt sich Folgendes nennen:

- Lerner haben eine Wahrscheinlichkeit von 50%, die Aufgabe richtig zu lösen;
- Resultate verfügen über wenig Diagnosewert; d. h. diese Aufgaben prüfen nur Faktenwissen ab (Schelten 1980, S. 145).

Damit die Möglichkeit des blinden Ratens verringert wird, kann man die dritte Alternative „Text sagt dazu nichts“ hinzufügen (Pribušauskaitė u.a. 2006, S. 93) (s. Abb. 4).

Abbildung 4. **Aufgabe mit drei Alternativen** (Glienicke u.a. 2004, S. 82).

		Ja	Nein	Text sagt dazu nichts
1	Das Gedächtnis ist in der Lage, aus wenigen Sinnesinformationen ein vollständiges Bild im Kopf zu erstellen.			

Generell werden die Aufgabentypen mit Alternativantworten in der wissenschaftlichen Literatur eher kritisch bewertet, denn es gibt empirische Belege für ihre geringe Reliabilität, Validität und Trennschärfe (Grotjahn 2000b, S. 62).

Ebenfalls als ein geschlossener Aufgabentyp werden sogenannte **Zuordnungsaufgaben** gesehen. Im Englischen nennt man solche Aufgaben auch „Matchingtests“. Hier müssen die Lerner passende Teile einander zuordnen. Das kann man z.B. bei der Überprüfung des Wortschatzes oder Wörter einsetzen, die den passenden Kategorien zugeordnet werden müssen (s. Abb. 5). Auch das Leseverstehen kann mit dieser Aufgabenform überprüft werden, indem z. B. Aussagen aus einem Text den Personen zugeordnet werden müssen, die diese Aussagen gemacht haben (Albers u.a.1995, S. 31).

Abbildung 5. **Zuordnungsaufgabe** (Bukauskaitė u.a. 2006, S. 37)

1. Gelenk	a) Bildung von Blutzellen durch spezifisches Körpergewebe, wie z.B. rotes Mark.
2. Hämatopoese	b) Verbindung zwischen Knochen, die eine Bewegung der Knochen gegeneinander ermöglicht.
3. Knorpel	c) Knöchernes Gerüst des Kopfes, besteht aus 29 unregelmäßig geformten Knochen.
4. Schädel	d) ein Gesichtsknochen; die beiden Knochen bilden die Rundung der Wangen.
5. Rückenmark	e) Spezielles Stützgewebe, das an der Bildung des Skeletts beteiligt ist.
6. Periost	f) Längsachse oder Mittellinie des Körpers; besteht aus 26 einzelnen Knochen.
7. Wirbelsäule	g) Knochenumgebende Bindegewebsschicht; enthält Blutgefäße, die das Knochengewebe ernähren.
8. Jochbein	h) Von den Wirbelbögen eingeschlossener Teil des Nervensystems.

Eine spezielle Zuordnungsaufgabe stellt die sogenannte „Mehrfachzuordnung“ dar, bei der in einer Spalte Fragen oder Satzanfänge präsentiert werden, die sich auf einen vorangegangenen Text beziehen. In einer anderen Spalte werden die Wahlmöglichkeiten (Wörter

oder Sätze) angegeben. Das Besondere dabei ist, dass die Optionen hier mehrmals gewählt werden können. Ein solcher Aufgabenformat kann bis zu einem hohen Sprachniveau eingesetzt werden (s. ALTE-Handreichungen für Testautoren, Modul 3: Itemtypen, S. 20).

Abbildung 6. **Mehrfachzuordnungsaufgabe** (s. ALTE-Handreichungen für Testautoren, Modul 3: Itemtypen, S. 20)

<p>What are the sources of the following gases?</p> <p>carbon dioxide</p> <p>1..... 2..... 3.....</p> <p>CFCs 4</p> <p>methane 5 6</p> <p>nitrous oxide 7 8</p> <p>ozone 9</p>	<p>A industry</p> <p>B insects</p> <p>C decay</p> <p>D motor vehicles</p> <p>E generating electricity from fossil fuels</p> <p>F reaction with sunlight</p> <p>G household products</p>
--	---

Eine andere Art von Zuordnung verlangt eine Zuordnungsaufgabe, bei der die fehlenden Textabschnitte zugeordnet werden müssen. Es werden aber mehr Abschnitte als nötig angegeben, so dass dem Kandidaten die Möglichkeit genommen wird, die letzte Option automatisch zuzuordnen, wenn die vorhergehenden richtig gewählt wurden. Solche Leseverstehenaufgaben werden auf einem hohen Sprachniveau eingesetzt, die „das Globalverstehen eines längeren Textes sowie das Erkennen seiner Kohärenzmerkmale“ prüfen. (ALTE-Handreichungen für Testautoren, Modul 3: Itemtypen, S. 16f.).

Ein Beispiel solchen Aufgabenformats befindet sich in ALTE-Handreichungen für Testautoren und wird hier deshalb herangezogen, da, wie man weiter sehen wird, die von den Autoren des Beitrags erstellte und erprobte Zuordnungsaufgabe vom Prinzip her der beschriebenen Aufgabenform sehr ähnelt.

Wie bereits erwähnt, kann mit Zuordnungsaufgaben das Globalverstehen getestet werden, darin sind sich mehrere Autoren einig (s. z. B. Schaffert 1999, S. 11, s. ALTE-Handreichungen für Testentwickler, Modul 3: Itemtypen, S. 16f.), doch die Erfassung von Details im Leseverstehen ist ebenfalls bei solchem Aufgabentyp notwendig. Es misst also beides Global- wie Detailleseverstehen.

Laut Brown ist bei den Zuordnungsaufgaben Ratewahrscheinlichkeit geringer, d. h. 10%, wenn die Aufgabe 10 Items umfasst. Größerer Antwortspielraum als bei den Mehrfachwahlaufgaben könnte auch ein Vorteil sein (Brown 2002, S. 67ff.). Brown gibt außerdem die Hinweise zur Konstruktion der Zuordnungsaufgaben:

- Möglichkeit des Ratens muss in der Zuordnungsaufgabe möglichst vermieden werden;
- die Alternativen müssen im Inhalt und in der Form zum Text passen;

Abbildung 7. **Textzuordnungsaufgabe** (s. ALTE-Handreichungen für Testautoren, Modul 3: Itemtypen, S. 16f.)

Ten Days Under the Sea

It was seven on a July morning, and I felt as if I had been awake for hours. I was standing with my research team in a motorboat speeding towards Conch Reef off Key Largo, Florida. We were about to start our first mission in the Aquarius underwater habitat, a six-person research station situated 6.5 kilometres off Key Largo and 15 metres below the surface. When we reached our destination on the reef, we would descend into the clear, dark blue water and stay there for rather a long time.

1. My team and I had gone through a lot to get to where we were. There had been a year of planning, four days of intensive training and, in my case, a lifetime of ambition to work underwater as a marine biologist.
2. My team-mates, pensive and quiet, seemed to be ruminating on much the same theme as we arrived at the barge, moored, and exchanged our dry shirts and sandals for damp wet-suits and ungainly fins. After years of use, the scuba gear I donned had the comfort of well-used tools, except for one crucial omission.
3. The Aquarius habitat would be our only refuge and the surface a dangerous place, where we could die in minutes. Within 24 hours of submerging, our bodies would become saturated with nitrogen gas. In this state, a rapid return to the surface would induce a severe and possibly crippling or even fatal case of decompression sickness, better known as 'the bends'.
4. Yet as I plunged into the water, I was freed from my concerns and from the weighty terrestrial world. Finally, I was able to focus my attention on the immediate goals of my research and the excitement and challenges of living underwater. My colleagues hovered below me as I adjusted my mask and then sank below the surface of the water.
5. As I continued my descent, the reef beneath me took shape, becoming a rolling landscape of underwater hills and valleys cloaked in a forest of sponges, stony corals and soft corals waving in the current. As on previous occasions, I was impressed by the odd similarity between this reefscape and a frosty winter scene in my native England.
6. My surveys suggested that many of the corals that had managed to survive by attaching themselves to solid surfaces did so in cracks and on the undersides of ledges and pieces of rubble. I began to wonder whether this kind of settlement provided a springboard for growth onto the open reef. During our first mission in Aquarius, my colleagues and I would begin trying to find out.

A
My familiar red face mask no longer had a snorkel attached to the strap. The most basic component of my regular equipment was conspicuous in its absence, reminding me that, where I was going, the surface would no longer provide a safe haven from trouble.

B
The lengthy periods in the water inevitably made us feel a greater affinity for the resident marine life than for our fellow humans visiting regularly from the surface with food and supplies. These feelings were accentuated at night, when we made short forays into an inky darkness teeming with marine creatures.

C
I was reminded of how I had first had an idea about this project some five years before, when I was struck by the devastation wreaked by Hurricane Hugo on Caribbean reefs, particularly those off St John in the US Virgin Islands. It had taken nearly six years for those reefs to recover.

D
Still, I couldn't help thinking about the things I would miss while living underneath the sea: sunshine, fresh air, open spaces, even the squadrons of pelicans that soared silently over the boat.

E
Although I had long been aware of this fact, I realised there was no turning back as I sat on the diving platform at the stern of the boat, straining to prevent myself from being pushed into the water by the heavy set of oxygen tanks on my back.

F
For the next ten days, in fact, we would be 'aquanauts', living every marine researcher's fantasy: we would spend as many as six hours a day working in the water and then retire to a warm, dry, comfortable shelter for meals, discussions, relaxation and sleep.

G
I had started hundreds of dives in similar fashion, but this one was different. Instead of surfacing after a brief visit, my colleagues and I would be down as deep as 30 metres for nearly three hours, completing three times the tricky manoeuvre of exchanging empty scuba tanks for full ones at depth.

- alle Alternativen müssen überzeugend und attraktiv sein;
- man muss mehr Alternativen entwickeln als notwendig (Brown 2002, S. 65).

Der Vorteil bei geschlossenen Aufgaben liegt darin, dass sie objektiv bewertet werden können. Allerdings überprüfen geschlossene Aufgaben nur das Erkennen der richtigen Lösung (Albers *u.a.* 1995, S. 33).

3 Überprüfung des Leseverstehens anhand von Zuordnungsaufgaben

Im Folgenden wird die von den Autoren entwickelte Leseverstehenaufgabe zum Prüfen des Lernfortschritts vorgestellt und diskutiert. Wie bereits erwähnt, wurde sie mit 41 Studierenden⁴ der medizinischen Fachrichtungen an der Medizinischen Fakultät der Universität Vilnius erprobt und ausgewertet. Nach jedem Testen wurden die Studierenden nach der Begründung ihrer gewählten Alternativen befragt, um die Stärken bzw. Schwächen der vorliegenden Aufgabe festzustellen und zu analysieren. Auf solcher Weise wurde die Aufgabe geändert und verbessert.

Es handelt sich um eine Zuordnungsaufgabe (s. Abb. 8 sowie Anhang 1), deren Ziel darin bestand, die Deutschkenntnisse der Studierenden in Bezug auf einen von dem curricularen Rahmen bedingten Sprachkenntnisstand im Niveau B2 + -C1 gemäß der GER zu überprüfen. Wie bereits erwähnt, handelte es sich bei der Stichprobe um Studierende mit sehr guten Deutschkenntnissen, die Deutsch als erste Fremdsprache gelernt hatten und an der Universität deutsche Medizin-Fachsprache studienbegleitend lernten. Die Zuordnungsaufgabe wurde als ein Teil des komplexeren Tests entwickelt und für Studierende in den Herbstsemestern von 2009 bis 2015 vorgelegt, um ihren Lernfortschritt im bestimmten Themenbereich zu messen.

Abbildung 8. Zuordnungsaufgabe

HAUT

Die Haut ist das größte Sinnesorgan des Menschen. Sie beträgt bei einem Erwachsenen ungefähr 1,7 m².

1 Sie dient zudem als Schutz des Körpers, da sie mit Hilfe eines sauren Sekrets (= Schweiß) einen so genannten Säureschutzmantel auf der Hautoberfläche aufrechterhält. Dieser hemmt die Vermehrung von Bakterien. Auch die verhornten Stellen der Haut dienen als Schutz, beispielsweise vor mechanischen Schäden.

2 Erröten oder Erblässen sind Ausdruck innerer Empfindungen, ebenso wie eine Gänsehaut von Unbehagen oder Furcht künden kann.

Bei einer Gänsehaut, die man ebenfalls als Ausdruck innerer Empfindungen sehen kann, richten sich die Körperhaare auf. Da die Haut durch die Körpertemperatur gewärmt wird, ist an dieser Stelle der Kontrast zu der sie umgebenden Temperatur besonders hoch. 3

Bei der Analyse der gewählten Alternativen versuchte man herauszufinden, ob die Aufgabe tatsächlich das Leseverstehen misst und ob sie die Studierenden nach Sprach-

⁴ Wegen kontinuierlich sinkender Zahl der Studierenden, die Deutsch als erste Fremdsprache in der Schule gelernt haben und deutsche Fachsprache dann weiter an der Universität studienbegleitend lernen, war es den Autoren leider nicht möglich, mehr Probanden für die Stichprobe zu gewinnen.

kenntnissen ausdifferenzieren lässt. Da der Text als eine strukturierte Einheit mit den in einer logischen Beziehung stehenden Inhalten zu verstehen ist, sollte bei dieser Aufgabe deshalb sowohl das Global- als auch Detailverständnis geprüft werden.

Bei dieser Aufgabe handelt es sich um einen Text, dem die bestimmten Sätze aus entsprechenden Absätzen entnommen und als Alternativantworten den Studierenden angeboten wurden. Solchen Aufgabentyp bezeichnet J. Charles Alderson als Multiple matching (vgl. Alderson 2000, S. 217ff.). Zur Verringerung der Ratewahrscheinlichkeit wurden zusätzlich 2 Distraktoren (Alternativen *A* und *I*) eingefügt (s. Abb. 9). Die Entwicklung von falschen Wahlalternativen sollte auch mehrere Vorteile vorbringen. Beim Lösen solcher Aufgaben ist der Lese- bzw. Denkprozess des Probanden bis zur Ergänzung der letzten Lücke im Text ständig aktiv, was mit der genauen Punktezahl der angeführten Alternativantworten nicht der Fall wäre.

Abbildung 9. **Alternativantworten zur Aufgabe**

- | |
|---|
| <p>A. Anzahl und Verteilung von Thermorezeptoren, also Wärme- und Kälterezeptoren, differieren je nach Körperstelle stark.</p> <p>B. Da die Haut je nach Durchblutungszustand eine unterschiedliche Farbe annimmt, trägt sie auch zur Kommunikation bei.</p> <p>C. Das liegt daran, dass die Haut in ihren oberen Schichten verschiedenartige Sinnesrezeptoren aufweist.</p> <p>D. Die Körperbehaarung schafft eine kleine Schicht dazwischen, in der die Temperatur zwischen der des Körpers und der Umgebung liegt.</p> <p>E. Die Lederhaut enthält neben Blut- und Lymphgefäßen auch Nervenfasern und Zellen, die der Immunabwehr dienen.</p> <p>F. Dies funktioniert über Hautgefäße, die je nach Bedarf verengt oder erweitert werden können.</p> <p>G. Man unterscheidet Talg-, Schweiß- und Duftdrüsen.</p> <p>H. Mit dieser enormen Fläche kann sie nicht nur verschiedenste Reize aus der Umwelt aufnehmen und weiterleiten.</p> <p>I. Richten sich die Haare auf, so wird diese Zone vergrößert.</p> <p>J. Sie ist aus lockerem Bindegewebe aufgebaut und enthält das Unterhautfettgewebe.</p> <p>K. Unter der Hornschicht liegt die Hornbildungsschicht, darunter die Regenerationsschicht.</p> <p>L. Zudem existieren in dieser Schicht freie Nervenendigungen, die Schmerz wahrnehmen.</p> |
|---|

Alle Alternativen sind alphabetisch geordnet. Bei der Entwicklung von Distraktoren wurde darauf geachtet, dass sie eindeutig falsch sind und für die schwächeren Lerner trotzdem attraktiv erscheinen. Des Weiteren versuchte man festzustellen, ob es für die beigefügten falschen Alternativen überhaupt entschieden wird und inwieweit die richtigen Sätze den entsprechenden Absätzen zugeordnet werden.

Wie bereits erwähnt, wurden zur Aufgabe 12 Alternativen – einschließlich 2 Distraktoren – erstellt. Die richtige Reihenfolge der Antworten ist folgend: 1-H, 2-B, 3-D, 4-F, 5-C, 6-K, 7-L, 8-E, 9-J, 10-G. Für die Distraktoren *A* und *I* entschied man sich folgendermaßen: 4 Studenten haben Alternative *I* und 9 Studenten Alternative *A* gewählt, die letztere wurde in vielen Fällen in die vierte Position (wo die richtige Antwort *F* ist) eingetragen. Es soll

darauf hingewiesen werden, dass einige fortgeschrittene Lerner ein Distraktor *I* anstatt richtiger Variante *F* der Position 4 zuordneten.

Das folgende Diagramm veranschaulicht, wie viele Studierende die passenden Alternativen entsprechend gewählt haben (s. Diagramm 1).

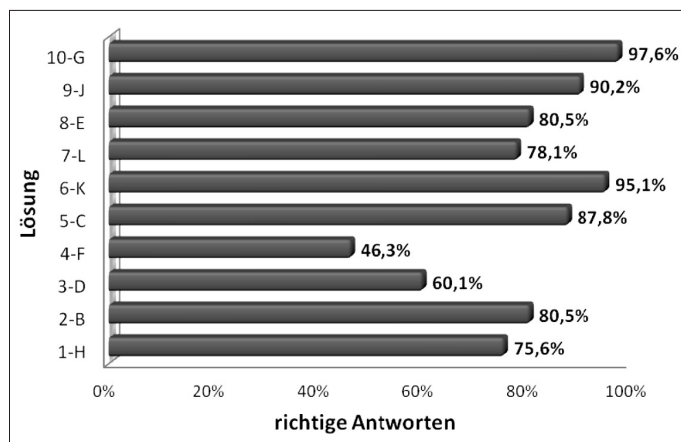


Diagramm 1. Verteilung der von den Studenten erwählten Alternativen

Wie wir dem Diagramm 1 entnehmen können, fällt es besonders auf, dass die größte Zahl der Studierenden die richtigen Alternativsätze *C*, *K*, *J* und *G* wählten. Eine deutliche Mehrheit der Lerner (über 30 Studenten) hatte Positionen 1, 2, 7 und 8 im Text richtig ergänzt. Mehr Schwierigkeiten bereiteten beim Lösen der Aufgabe die Lücken 3 und 4 im Ausgangstext, denen viel weniger Studenten die richtigen Aussagen zugeordnet hatten. Dies liegt daran, dass der Distraktor *I* als eine attraktive Alternative für die Lösung *F* in vielen Fällen bevorzugt wurde.

Bei der Analyse war es wichtig zu bestimmen, wie korrekt die Aufgabe gelöst wurde. Die Ergebnisse werden im Diagramm 2 veranschaulicht (s. Diagramm 2).

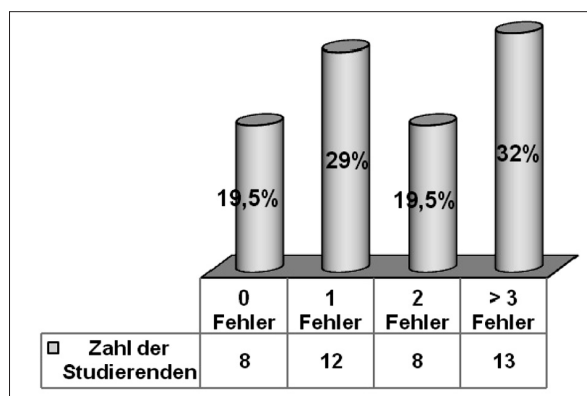


Diagramm 2. Verteilung der Lösungen

Man sieht, dass die Alternativen 100 % richtig von 8 Testpersonen zugeordnet wurden, einen Fehler haben 12, zwei Fehler 8 und schließlich drei und mehr Fehler 13 Studierende gemacht.

Daraus lässt sich schließen, dass die entwickelte Zuordnungsaufgabe zum Prüfen des Leseverstehens im Fachsprachenunterricht gut geeignet ist. Des Weiteren lässt sie die Studierenden nach ihrem Sprachstand unterscheiden. Dafür spricht die Tatsache, dass die Studenten, die über sehr gute Deutschkenntnisse verfügten, die Aufgabe ohne Fehler lösten, indem sie auch die Kohäsion und die Struktur des Ausgangstextes verstanden haben. Aus der unternommenen Analyse kann man erschließen, dass eine solche Aufgabe zur Überprüfung sowohl des Global- wie auch Detailleseverstehens geeignet ist.

4 Schlussbemerkungen

Die Analyse der Besonderheiten der geschlossenen Aufgaben zeigt, dass sie sowohl für das Testen des Global- wie auch Detailleseverstehens geeignet sind. Abgesehen davon, dass ihre geringe Reliabilität, Validität und Trennschärfe immer wieder in der Fachliteratur zur Diskussion gestellt werden, werden meistens geschlossene Aufgaben in den heutzutage angebotenen standardisierten Tests zur Prüfung des Lese- wie auch Hörverstehens eingesetzt. Denn sie stellen nach wie vor die schnellste, relativ objektivste und ökonomische Messungsart dar.

Die Analyse der empirischen Daten zeigte, dass die konzipierte Zuordnungsaufgabe zum Prüfen sowohl des Global- wie auch Detailleseverstehens im Fachsprachenunterricht eingesetzt werden kann und dass ein solches Aufgabenformat die Ratewahrscheinlichkeit im Vergleich zu anderen geschlossenen Aufgaben verringert. Die Analyse brachte hervor, dass Zuordnungsaufgaben für höhere Sprachniveaus wie auch für das Testen der Fachsprachenkenntnisse konzipiert werden können, ihre Erstellung ist weniger zeitaufwendig als bspw. bei Multiple-Choice-Aufgaben.

Aus der Analyse der Antworten der Studierenden geht hervor, dass dieser Aufgabentyp auch die Studierenden nach ihrem Sprachkenntnisstand ausdifferenzieren lässt. Dies lässt sich zunächst daraus schließen, dass der Distraktor A von 11,4% und die falsche Alternative I entsprechend von 25,7% der Lerner gewählt wurden. Somit haben die Studierenden, die über sehr gute Deutschkenntnisse (Niveau B2+ bzw. C1) verfügten, die Aufgabe fehlerfrei gemeistert. Die Einbeziehung der Distraktoren bringen ebenfalls erhebliche Vorteile bei der Messung, denn beim Lösen einer solchen Aufgabe ist der Lese- bzw. Denkprozess des Probanden bis zur Ergänzung der letzten Lücke im Text ständig aktiv, was mit der genauen Punktezahl der angeführten Alternativantworten nicht der Fall wäre.

Literatur- und Quellenverzeichnis

ALBERS, H.-G., BOLTON, S., 1995. *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Berlin: Langenscheidt-Verlag.

ALDERSON, J. CH., 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: University Press. ALTE-Handreichungen für Testentwickler. <https://www.testdaf.de/aktuelles/archiv-2007/#c1050> (12.06.2016).

BIRKENFELD, H., ROSCHECK, M., 1994. *Medizin 1. Texte mit Übungen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

BOLTON, S., 1996. *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt-Verlag.

BROWN, H. D., HUDSON, T., 2002. *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge: University Press.

BUCK, G., 1997. The Subskills of Reading: Rule-space Analysis of a Multiple-choice Test of Second Language Reading Comprehension. *Language Learning*, 3/47, S. 423–466.

BUKAUSKAITĖ, D., JARMALAVIČIUS, D., 2006. *Medizin 1. Text- und Übungsheft*. Vilnius: Vilniaus universitetas.

GAGE, N. L., BERLINER, D. C., 1986. *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel: BELTZ.

GLIENICKE, S., KATTHAGEN, K.-M., 2004. *TestDaF Oberstufenkurs mit Prüfungsvorbereitung*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

GROTJAHN, R., 2000a. *Studieneinheit Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Kapitel 1: Grundlagen*. www.uni-leipzig.de/herder/temp/lehrende/tschirner/testen/grundlag.pdf (12.06.2016).

GROTJAHN, R., 2000b. *Studieneinheit Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Testen der Fertigkeit Leseverstehen*. www.uni-leipzig.de/herder/temp/lehrende/tschirner/testen/Lesen.pdf (12.06.2016).

HEYD, G., 1991. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

KRANERT, M., 2013. *Korrigieren, Prüfen, Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Ein kurzer Leitfaden. http://www.academia.edu/5308873/Korrigieren_Pr%C3%BCfen_und_Testen_im_Fach_Deutsch_als_Fremdsprache_-_Ein_kurzer_Leitfaden (12.06.2016).

POLLITT, A. B., HUTCHINSON, C. J., 1986. *The validity of reading comprehension tests. What makes questions difficult?* In: Vincent, Denis/Pugh, A. K./Brooks, Greg (eds.): *Assessing reading. Proceedings of the UKRA Colloquium on the Testing and Assessment of Reading*. London: Macmillan Education, S. 41–61.

PRIBUŠAUSKAITĖ, J., VILKIENĖ, L., 2006. *Kalbos testų ir jų užduočių rengimo gairės*. Vilnius: Apostrofa.

SCHAFFERT, I., 1999. Lernziele und Bewertungskriterien im schriftlichen Ausdruck. *Miteinander*, Heft, 2, 11.

SHELLEN, A., 1980. *Grundlagen der Testbeurteilung und Testerstellung*. Heidelberg: Quelle und Meyer (UTB).

Dalia Bukauskaitė

Vilniaus universitetas, Lietuva

Moksliniai interesai: 19–20 am. vokiečių literatūra, užsienio kalbų mokymo metodika, vertimo teorija ir praktika

Dalius Jarmalavičius

Vilniaus universitetas, Lietuva

Moksliniai interesai: užsienio kalbų testų rengimas, kalbų mokymo metodika, istorinė žodžių daryba

UŽDAROJO TIPO UŽDUOTYS SKAITYMO GEBĖJIMAMS PATIKRINTI IR JŲ TAIKYMAS MOKANT DALYKINĖS KALBOS UNIVERSITETE

Santrauka

Šiame straipsnyje analizuojama uždarojo tipo užduočių svarba tikrinant dalykinės vokiečių kalbos skaitymo gebėjimus, aptariami rinkimosi punktų privalumai bei jų trūkumai. Užsienio kalbų di-

daktikoje išskiriami šie rinkimosi punktai: kelių pasirinkčių, teisingų/ neteisingų teiginių ir siejimo punktai. Rengiant šias užduotis svarbu nustatyti, kokia skaitymo rūšis (globalaus, detalių suvokimo ar atrankinio) bus tikrinama. Mokslinėje literatūroje pažymima, kad kelių pasirinkčių užduotimis galima greitai ir objektyviai patikrinti receptyviuosius kalbos gebėjimus, nesudėtingas yra jų atlikimas. Tačiau pastebėta, kad nėra lengva sukurti gerus užduoties punktus (ypač trukdžius), o jų rengimas užima daug laiko bei išlieka pakankamai didelė teisingo atsakymo spėjimo galimybė. Minėtai galimybei sumažinti, uždarojo tipo užduočių rengimo teorijoje siūloma teisingų/neteisingų teiginių punktus išplėsti, pavyzdžiui, alternatyvia pasirinktimi „tekste nepasakyta“, o, rengiant siejimo punktus, atitikmenų sąrašą papildyti vienu ar keliais trukdžiais.

Remiantis testų rengimo teorinėmis rekomendacijomis, šio straipsnio autoriai sukūrė teksto ir jo dalių (sakinį) siejimo užduotis studentų, besimokančių dalykinės vokiečių kalbos Vilniaus universiteto Medicinos fakultete, skaitymo gebėjimams tikrinti. Vokiečių kalbos tekste buvo praleisti reikšmingi pastraipų sakiniai, kurie pateikti abėcėlės tvarka pasirinkčių sąrašė. Kad būtų išvengta spėjimo galimybės, buvo sukurti du trukdžiai (iš viso 12 pasirinkčių). Užduotimi, atitinkančia BEKM B2+/C1 lygį, siekta patikrinti, kaip studentai supranta skaitomo teksto turinį, suvokia jo struktūrą, taip pat, buvo svarbu nustatyti, kaip šią užduotį atliko skirtingu lygiu vokiečių kalbą mokantys studentai. Kalbos testų rengimo teorijoje teigiama, jog trukdžiai turi būti tikrai neteisingi, bet silpnusių kalbos žinių turintiems testuojamiesiems atrodyti įtikinamai, todėl į šį kriterijų buvo taip pat atsižvelgta tiek rengiant užduotį, tiek ir analizuojant studentų pateiktų atsakymų variantus. Gautų duomenų pagrindu, ši testo užduotis buvo tobulinama.

Apibendrinus siejimo užduoties atlikimo rezultatus paaiškėjo, kad:

1. Tikrinant šia užduotimi globalųjį ir detaliųjį skaitomo teksto supratimą, aukštesniojo kalbos mokėjimo lygio studentai ją atliko geriau, nei žemesniojo;
2. Trukdžius atitinkamai pasirinko 11,4% ir 25,7% padariusių klaidas;
3. Sakinius teisingai susiejo 19,5 %, vieną klaidą padarė 29%, dvi klaidas 19,5%, tris ir daugiau klaidų 32 % studentų, atlikusių šią užduotį.

REIKŠMINIAI ŽODŽIAI: skaitymo gebėjimai, uždarojo tipo užduotys, kelių pasirinkčių, teisingų/ neteisingų teiginių ir įvairūs atitikmenų siejimo punktai, testas, dalykinė kalba, dalykinės kalbos pratybos.

Dalia Bukauskaitė

Vilnius University, Lithuania

Research interests: German literature in the 19th and 20th centuries, didactics of foreign language teaching, theory and practice of translation

Dalius Jarmalavičius

Vilnius University, Lithuania

Research interests: evolution of language tests, teaching of foreign languages, historical word-formation

THE USE OF CLOSED TASKS FOR READING ASSESSMENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES AT UNIVERSITY

Summary

This paper presents an analysis of closed tasks used to check reading skills; it discusses the advantages and shortcomings related with choosing certain items. The didactics of foreign language teaching identifies the choice of the following items: multiple and binary choice, matching. In preparing this type of task, it is important to determine what kind of reading (overview, selective or reading in detail) will be checked. Multiple options tasks have the advantage that they can be checked quickly

and objectively, their performance is not complicated. On the other hand, it is difficult to determine good points (distracters), their preparation takes a long time, and there is a strong possibility that the correct answer will be guessed. In order to minimize the possibility of prediction, the theory of the development of tests offers adding “not given in the text” as an alternative option to true/false statements and supplementing the matching task with one or more distracters.

Based on the theoretical recommendation for the preparation of tests, the authors of the article worked out tasks designed to test reading comprehension in German for specific purposes at the Faculty of Medicine of Vilnius University. Important sentences were removed from a German text and arranged alphabetically in the list of options. To avoid a possibility of prediction, two distracters (from the total of 12 options) were created. The purpose of such exercise is to check how well students understand a text and its structure. On the other hand, it is also important to determine the German language level of students. It is required that though such distracters must be wrong, they are to seem convincing to individuals with weaker knowledge of the language; thus this criterion was also considered during the analysis of students' answers.

The analysis of the results of this task revealed that:

1. Students with good language level performed the task better than those with the lower level of knowledge;
2. Among students who made mistakes, distracters were chosen by 11.4% and 25.7% respectively;
3. Sentences were linked correctly by 19.5%, 29% made one mistake, 19.5% made two mistakes, and 32% of the students made three or more mistakes.

KEY WORDS: reading skills, closed tasks, multiple and binary choice, matching items, test, language for specific purposes.

Įteikta 2016 metų lapkričio 15 d.

Anhang 1 Zuordnungsaufgabe

Lesen Sie den Artikel. Füllen Sie die Lücken (1–10) im Text mit angegebenen Sätzen (A–L) aus. Bemerkung: 2 Sätze sind zusätzlich angegeben.

Haut

Die Haut ist das größte Sinnesorgan des Menschen. Sie beträgt bei einem Erwachsenen ungefähr 1,7 m².

1 Sie dient zudem als Schutz des Körpers, da sie mit Hilfe eines sauren Sekrets (= Schweiß) einen so genannten Säureschutzmantel auf der Hautoberfläche aufrechterhält. Dieser hemmt die Vermehrung von Bakterien. Auch die verhornten Stellen der Haut dienen als Schutz, beispielsweise vor mechanischen Schäden.

2 Erröten oder Erblassen sind Ausdruck innerer Empfindungen, ebenso wie eine Gänsehaut von Unbehagen oder Furcht künden kann.

Bei einer Gänsehaut, die man ebenfalls als Ausdruck innerer Empfindungen sehen kann, richten sich die Körperhaare auf. Da die Haut durch die Körpertemperatur gewärmt wird, ist an dieser Stelle der Kontrast zu der sie umgebenden Temperatur besonders hoch.

3 Interessant ist, dass sich eine Gänsehaut ebenfalls bei bestimmten Geräuschen oder anderen Reizen einstellt. So löst bei vielen Menschen das schrille Kratzen von Kreide an einer Tafel diese Reaktion aus. Die Gänsehaut ist in diesem Fall Zeichen von Unbehagen.

Eine weitere wichtige Funktion ist die Regulierung der Körpertemperatur.

4 Zudem kann Flüssigkeit mit Salzen über Hautdrüsen abgegeben werden. Durch die Wasserabgabe entsteht Kühlung, da die abgegebene Flüssigkeit auf der Haut Verdunstungskälte erzeugt. Die kontrollierte Abgabe von Wasser, sowie der gleichzeitige Schutz vor Flüssigkeitsverlust verleihen der Haut eine wichtige Aufgabe bei der Regulierung des Wasserhaushalts.

Die Haut kann, im Vergleich zu anderen Sinnesorganen, wie beispielsweise dem Auge, eine Vielzahl verschiedener Reize aus der Umwelt aufnehmen.

5 Die Haut lässt sich in zwei große Schichten einteilen: die eigentliche Haut und die Unterhaut. Die eigentliche Hautschicht wiederum unterscheidet man in Oberhaut (Epidermis) und Lederhaut (Dermis).

Die Oberhaut besteht aus mehrschichtig verhornten Zellen (Hornhaut), die je nach Körperstelle in unterschiedlicher Dicke vorliegen.

6 Hier entstehen durch Zellteilung ständig neue Zellen, die auf ihrem Weg Richtung Hautschicht verhornen.

In der Oberhaut finden sich bereits Sinneszellen, die Merkel-Zellen oder Merkel-Tastscheiben, die auf leichte Berührung ansprechen.

7 Unter der Oberhaut befindet sich die Lederhaut. Auf Grund der Faseranordnung unterscheidet man 2 Schichten. Die hier vorhandenen elastischen Fasern verleihen der Haut ihre Dehnbarkeit.

8 Sie weist eine Vielzahl unterschiedlicher Rezeptoren auf, die auf Wärme, Kälte, Berührung und Schmerz ansprechen.

Der aus Ober- und Lederhaut bestehenden Hautschicht folgt die Unterhaut.

9 Zu den Hautanhangsgebilden zählen Haare, Nägel und Hautdrüsen.

10 Talgdrüsen kommen fast ausschließlich an stark behaarten Stellen des Körpers vor. Sie halten die Haut geschmeidig und verleihen Haaren einen Glanz.

Die Schweißdrüsen erzeugen durch ihr saures Sekret, den Schweiß, einen Säureschutzmantel auf der Hautoberfläche. Auch sie variieren in ihrer Anzahl abhängig von der Körperstelle.

