

Roick, Thorsten; Stanat, Petra; Dickhäuser, Oliver; Frederking, Volker; Meier, Christel; Steinhauer, Lydia

Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. Projekt literarästhetische Urteilskompetenz

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Leutner, Detlev [Hrsg.]; Kenk, Martina [Hrsg.]: Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Weinheim ; Basel : Beltz 2010, S. 165-174. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 56)

urn:nbn:de:0111-opus-34050

in Kooperation mit:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 56. Beiheft

Kompetenzmodellierung

Zwischenbilanz des DFG- Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes

Herausgegeben von

Eckhard Klieme, Detlev Leutner und Martina Kenk

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2010 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Lore Amann
Gesamtherstellung: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41157

Inhaltsverzeichnis

Eckhard Klieme/Detlev Leutner/Martina Kenk
Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunkt-
programms. Einleitung zum Beiheft 9

Benő Csapó
Goals of Learning and the Organization of Knowledge 12

Mathematische Kompetenzen

Marianne Bayrhuber/Timo Leuders/Regina Bruder/Markus Wirtz
Projekt HEUREKO
Repräsentationswechsel beim Umgang mit Funktionen – Identifikation von
Kompetenzprofilen auf der Basis eines Kompetenzstrukturmodells 28

Andreas Frey/Nicki-Nils Seitz
Projekt MAT
Multidimensionale adaptive Kompetenzdiagnostik: Ergebnisse zur
Messeffizienz 40

*Nina Zeuch/Hanneke Geerlings/Heinz Holling/Wim J. van der Linden/
Jonas P. Bertling*
Projekt Regelgeleitete Itementwicklung
Regelgeleitete Konstruktion von statistischen Textaufgaben: Anwendung von
linear logistischen Testmodellen und Aufgabencloning 52

*Eckhard Klieme/Anika Bürgermeister/Birgit Harks/Werner Blum/Dominik Leiß/
Katrin Rakoczy*
Projekt Co²CA
Leistungsbeurteilung und Kompetenzmodellierung im Mathematikunterricht 64

Olga Kunina-Habenicht/Oliver Wilhelm/Franziska Matthes/André A. Rupp
Projekt Kognitive Diagnosemodelle
Kognitive Diagnosemodelle: Theoretisches Potential und methodische Probleme ... 75

Aiso Heinze

Review

Mathematische Kompetenz modellieren und diagnostizieren: Eine Diskussion der Forschungsprojekte des DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle“ aus mathematikdidaktischer Sicht 86

Naturwissenschaftliche Kompetenzen

Tobias Viering/Hans E. Fischer/Knut Neumann

Projekt Physikalische Kompetenz

Die Entwicklung physikalischer Kompetenz in der Sekundarstufe I 92

Renate Soellner/Stefan Huber/Norbert Lenartz/Georg Rudinger

Projekt Gesundheitskompetenz

Facetten der Gesundheitskompetenz – eine Expertenbefragung 104

Ilonca Hardy/Thilo Kleickmann/Susanne Koerber/Daniela Mayer/

Kornelia Möller/Judith Pollmeier/Knut Schwippert/Beate Sodian

Projekt Science – P

Die Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz im Grundschulalter 115

Nina Roczen/Florian G. Kaiser/Franz X. Bogner

Projekt Umweltkompetenz

Umweltkompetenz – Modellierung, Entwicklung und Förderung 126

Ilka Parchmann

Review

Kompetenzmodellierung in den Naturwissenschaften – Vielfalt ist wertvoll, aber nicht ohne ein gemeinsames Fundament 135

Sprachliche und Lesekompetenzen

Wolfgang Schnotz/Nele McElvany/Holger Horz/Sascha Schroeder/Mark Ullrich/

Jürgen Baumert/Axinja Hachfeld/Tobias Richter

Projekt BITE

Das BITE-Projekt: Integrative Verarbeitung von Bildern und Texten in der Sekundarstufe I 143

Tobias Dörfler/Stefanie Golke/Cordula Artelt

Projekt Dynamisches Testen

Dynamisches Testen der Lesekompetenz: Theoretische Grundlagen, Konzeption und Testentwicklung 154

<i>Thorsten Roick/Petra Stanat/Oliver Dickhäuser/Volker Frederking/ Christel Meier/Lydia Steinhauer</i>	
Projekt Literarästhetische Urteilskompetenz	
Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz	165

<i>Hans Anand Pant/Simon P. Tiffin-Richards/Olaf Köller</i>	
Projekt Standard-Setting	
Standard-Setting für Kompetenztests im Large-Scale-Assessment	175

<i>Johannes Hartig/Jana Höhler</i>	
Projekt MIRT	
Modellierung von Kompetenzen mit mehrdimensionalen IRT-Modellen	189

<i>Albert Bremerich-Vos</i>	
Review	
Modellierung von Aspekten sprachlich-kultureller Kompetenz. Anmerkungen zu den Projektberichten	199

Fächerübergreifende Kompetenzen

<i>Ellen Gausmann/Sabina Eggert/Marcus Hasselhorn/Rainer Watermann/ Susanne Bögeholz</i>	
Projekt Bewertungskompetenz	
Wie verarbeiten Schüler/-innen Sachinformationen in Problem- und Entscheidungssituationen Nachhaltiger Entwicklung – Ein Beitrag zur Bewertungskompetenz	
	204

<i>Samuel Greiff/Joachim Funke</i>	
Projekt Dynamisches Problemlösen	
Systematische Erforschung komplexer Problemlösefähigkeit anhand minimal komplexer Systeme	
	216

<i>Klaus Lingel/Nora Neuenhaus/Cordula Artelt/Wolfgang Schneider</i>	
Projekt EWIKO	
Metakognitives Wissen in der Sekundarstufe: Konstruktion und Evaluation domänenspezifischer Messverfahren	
	228

<i>Jens Fleischer/Joachim Wirth/Stefan Rumann/Detlev Leutner</i>	
Projekt Problemlösen	
Strukturen fächerübergreifender und fachlicher Problemlösekompetenz – Analyse von Aufgabenprofilen	
	239

Melanie Schütte/Joachim Wirth/Detlev Leutner

Projekt Selbstregulationskompetenz

Selbstregulationskompetenz beim Lernen aus Sachtexten – Entwicklung und
Evaluation eines Kompetenzstrukturmodells 249

Tobias Gschwendtner/Bernd Geißel/Reinhold Nickolaus

Projekt Berufspädagogik

Modellierung beruflicher Fachkompetenz in der gewerblich-technischen
Grundbildung 258

Franziska Perels

Review

Modellierung und Messung fächerübergreifender Kompetenzen und ihre
Bedeutung für die Bildungsforschung. Kritische Reflexion der Projektbeiträge ... 270

Lehrerkompetenzen

Simone Bruder/Julia Klug/Silke Hertel/Bernhard Schmitz

Projekt Beratungskompetenz

Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften 274

Cornelia Gräsel/Sabine Krolak-Schwerdt/Ines Nölle/Thomas Hörstermann

Projekt Diagnostische Kompetenz

Diagnostische Kompetenz von Grundschullehrkräften bei der Erstellung der
Übergangsempfehlung: eine Analyse aus der Perspektive der sozialen
Urteilsbildung 286

Tina Seidel/Geraldine Blomberg/Kathleen Stürmer

Projekt OBSERVE

„OBSERVER“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung
der professionellen Wahrnehmung von Unterricht 296

Mareike Kunter

Review

Modellierung von Lehrerkompetenzen. Kommentierung der
Projektdarstellungen 307

Thorsten Roick/Petra Stanat/Oliver Dickhäuser/Volker Frederking/
Christel Meier/Lydia Steinhauer

Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz

Projekt literarästhetische Urteilskompetenz¹

1. Theoretische Modellierung der literarästhetischen Urteilskompetenz

1.1 *Literarästhetische Urteilskompetenz als Herausforderung für die empirische Bildungsforschung*

Die kompetenztheoretische Modellierung und empirische Validierung literarästhetischer Lehr-Lern-Prozesse gehört zu den schwierigsten und dringlichsten Aufgaben sprachbezogener Bildungsforschung. Die Schwierigkeit erklärt sich aus der besonderen Beschaffenheit des zu erfassenden Gegenstandes. Denn künstlerische Texte sind prinzipiell durch Polyvalenz bzw. Mehrdeutigkeit (vgl. Eco 1962) gekennzeichnet. Die dadurch bedingte „Ambiguität der künstlerischen Botschaft“ (ebd., S. 11) stellt die Formulierung eindeutiger Aussagen und damit eine Operationalisierung richtiger Lösungen vor besondere Herausforderungen (vgl. Frederking u.a. 2008). Die Dringlichkeit ergibt sich zum einen daraus, dass es einer theoretisch anschlussfähigen und empirisch tragfähigen Modellierung literarästhetischer Kompetenz bedarf, um Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und die kompetenzorientierte Erforschung von Lehr-Lernprozessen im Hinblick auf literarästhetisches Verstehen auf ein wissenschaftlich solides Fundament zu stellen. Zum anderen gilt es zu verhindern, dass mit der ästhetischen Bildung mittelfristig ein Kernbereich des Deutschunterrichts an den Rand des Unterrichtsgeschehens gedrängt wird, nur weil er empirisch vergleichsweise schwierig zu erfassen ist (vgl. Frederking 2008).

Auch empirische Befunde sprechen dafür, dass es sinnvoll ist, literarästhetische Urteilskompetenz genauer zu bestimmen. So weisen Reanalysen der PISA-2000-Daten darauf hin, dass literarästhetische Kompetenz nicht mit einer auf informatorische Verstehensprozesse fokussierenden Lesekompetenz identisch ist, sondern eine eigene Kompetenzdimension darstellt (vgl. Artelt/Schlagmüller 2004). Die meisten Studien (vgl. z.B. Beck/Klieme 2007; Groeben/Hurrelmann 2002), die sich mit der vertieften Untersuchung von Lesekompetenzen befassen, legen den Fokus jedoch auf Leseprozesse im Zusammenhang mit Sach- und Gebrauchstexten, während literarästhetische Aspekte nur in Ansätzen betrachtet werden. Im Unterschied zur PISA-Studie (vgl. Artelt u.a.

¹ Diese Veröffentlichung wurde ermöglicht durch eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Kennz.: DI 929/3-1, FRE 2640/1-1, STA 626/4-1) im Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (SPP 1293).

2001) wird dabei zwar gelegentlich eine größere Anzahl von literarischen Texten einbezogen (vgl. z.B. Willenberg 2007), eine fundierte Konzeption literarästhetischer (Urteils-)Kompetenz ist bislang jedoch weder entwickelt, noch empirisch erhoben worden (vgl. Frederking 2008).

1.2 Modell der literarästhetischen Urteilskompetenz

Als literaturtheoretisches Fundament für die Modellierung literarästhetischer Urteilskompetenz fungiert die ästhetische Semiotik Umberto Ecos (vgl. z.B. 1962, 1972, 1990, 1992). Denn anders als kognitionspsychologische Ansätze (vgl. z.B. Kintsch 1994; Krommer 2003) erlaubt diese eine hinreichende Erfassung der Komplexität literarästhetischer Texte. Und anders als rezeptionsästhetische, konstruktivistische oder dekonstruktivistische literaturwissenschaftliche Ansätze, die die Leser/innen ins Zentrum des Interesses stellen (vgl. z.B. Jauß 1982; Scheffer 1992; de Man 1993), ermöglicht Eco stark an der Textintention orientierte Ästhetik eine Lösung für das im Zusammenhang mit literarästhetischen Verstehensprozessen existierende Grundproblem: Wie lassen sich eindeutige und damit operationalisierbare Aussagen über einen literarischen Text formulieren, obschon dieser mehrdeutig ist? Wegweisend ist in dieser Hinsicht Ecos Unterscheidung von drei Konstituenten im literarischen Produktions- und Rezeptionsprozess – Autor/in, Text und Leser/in – sowie von drei damit korrespondierenden Intentionsbereichen – *intentio auctoris*, *intentio operis* und *intentio lectoris*. Sowohl die Intention der Autorin/des Autors, die *intentio auctoris*, als auch die Intention der Leserin/des Lesers, die *intentio lectoris*, lassen sich nur in eingeschränkter Form in ihrer Beziehung zum Text objektivieren und erfassen. Eco spricht von „der unergründlichen Intention des Autors und der anfechtbaren Intention des Lesers“ (1992, S. 87). Demgegenüber bietet die als Ebene der *transparenten Textintention* (ebd., S. 87) verstandene *intentio operis* verlässliche Ansatzpunkte für die Unterscheidung von richtigen und falschen Aussagen. Entscheidendes Kriterium ist dabei, inwieweit sich Deutungen am Text belegen lassen (Eco 1990, S. 51).

Auf der Ebene der *intentio operis* lassen sich nun in Anknüpfung an Eco zwei Dimensionen literarästhetischer Urteilskompetenz (LUK) postulieren: die Fähigkeit zu semantischem und die Fähigkeit zu idiolektalem literarästhetischem Urteilen (vgl. Frederking u.a. 2008). Auf der Grundlage anderer, über Eco hinausgehender literaturwissenschaftlicher Bezugstheorien lässt sich noch eine dritte Teildimension extrapolieren: die Fähigkeit zu kontextuellem literarästhetischem Urteilen (vgl. ebd.). Begründungszusammenhänge für alle drei Teildimensionen seien nachfolgend jeweils im Grundansatz erläutert.

Semantische LUK bezieht sich auf die Fähigkeit zur Erschließung zentraler Textinhalte und zur Generierung einer kohärenten Textdeutung. Dies stellt an die Leser/innen besondere Anforderungen. Denn einerseits ist jeder literarische Text prinzipiell „... offen ... für eine virtuell unendliche Reihe möglicher Lesarten, deren jede das Werk gemäß einer persönlichen Perspektive, Geschmacksrichtung, Ausführung neu belebt“ (Eco 1962, S. 57). Andererseits sind die Deutungsspielräume des rezipierenden Sub-

jekts durch den in der *intentio operis* angelegten und trotz „semantischer Pluralität“ (ebd., S. 87) bestimmbareren „kohärenten Textsinn“ (Eco 1990, S. 43) eingeschränkt. Dieser Sachverhalt bildet den Ansatzpunkt für die kompetenztheoretische Modellierung und empirische Erhebung semantischen literarästhetischen Urteilens.

Unter *idiolektaler LUK* wird die Fähigkeit verstanden, den „ästhetischen Idiolekt“ (Eco 1972, S. 151) zu erfassen, d.h. die Strukturmerkmale, aufgrund derer ein Text „... diese (oder andere) semantische Interpretationen hervorbringen kann“ (Eco 1990, S. 43). Das Verstehen eines literarischen Textes hat nach Eco sowohl die Identifizierung und Dechiffrierung formaler Auffälligkeiten als auch das Durchdringen des Zusammenhangs zwischen Textinhalt und Textform zur Voraussetzung. Die Fähigkeit, die sprachlichen Besonderheiten eines literarischen Textes wahrzunehmen und ihre Bedeutung für die Initiierung semantischer Verstehensprozesse zu erkennen, wird als Teildimension literarästhetischen Urteilens verstanden.

Die *kontextuelle LUK* lässt sich als Fähigkeit verstehen, auch textextern präsentierte historische, entstehungs-, motiv- oder mentalitätsgeschichtliche sowie epoche- oder gattungsspezifische Zusatzinformationen für die Interpretation eines literarischen Textes fruchtbar machen zu können. Auf die Bedeutung derartiger inter- bzw. transtextueller Bezüge ist aus unterschiedlichen literaturwissenschaftlichen und -theoretischen Perspektiven hingewiesen worden (vgl. z.B. zur Fiktionalitätsproblematik Currie 1990, zur Autorschaft Jannidis u.a. 1999, zu Paratexten Genette 1987, zu Gattungsfragen Voßkamp 1992 oder zum Epochenproblem Rosenberg 1992).

Dass die Verbindung textinterner und textexterner Aspekte im literarästhetischen Verstehensprozess tatsächlich eine eigene Teilkompetenz darstellt, die andere Fähigkeiten als semantisches oder idiolektales literarästhetisches Urteilen voraussetzt, ist auf der Grundlage der angeführten literaturtheoretischen Positionen eine naheliegende Annahme. Plausibel ist aber auch, dass es sich bei kontextuellen Urteilsprozessen lediglich um komplexere Ausprägungen der beiden anderen Teildimensionen handelt, weil alle Kontextinformationen entweder auf der semantischen oder auf der idiolektalen Ebene angesiedelt sind. Damit lässt sich literaturtheoretisch sowohl ein zweidimensionales Modell literarästhetischer Urteilskompetenz begründen, das nur aus semantischer und idiolektaler Teildimension besteht, als auch ein dreidimensionales, das zusätzlich noch die Fähigkeit zu kontextuellen literarästhetischen Urteilen umfasst.

1.3 Fragestellungen

Im Zusammenhang mit dem Modell literarästhetischer Urteilskompetenz werden zwei Fragestellungen aufgeworfen, die im Wesentlichen die Validität des Konstrukts betreffen. Die erste Fragestellung zielt auf die Überprüfung des auf der Grundlage der semiotischen Ästhetik Ecos sowie anderer literaturwissenschaftlicher Theorien entwickelten zwei- bzw. dreidimensionalen Modells der LUK. Empirisch zu untersuchen ist, ob sich LUK tatsächlich im Sinne der drei postulierten Teildimensionen (semantisch, idiolektal und kontextuell) modellieren lässt oder ob das zweidimensionale Modell eine größere Passung zu den

ermittelten Daten aufweist. In jedem Fall sollten sowohl das zwei- als auch das dreidimensionale LUK-Modell einer eindimensionalen Betrachtung des Konstrukts überlegen sein.

Die zweite Fragestellung zielt auf die Abgrenzbarkeit der LUK von allgemeiner Lesekompetenz sowie von schulischen Leistungen im Sinne der Prüfung konvergenter und diskriminanter Validität. Da die LUK und die Lesekompetenz gleichermaßen über kontinuierliche Texte erfasst werden, ist zwar mit substantiellen Zusammenhängen zwischen LUK und Lesekompetenz zu rechnen, beide Konstrukte sollten aber empirisch ausreichend voneinander abgrenzbar sein. Hinsichtlich der Zusammenhänge mit Schulnoten ist zu erwarten, dass sowohl Lesekompetenz als auch LUK substantiell mit Schulleistungen korrelieren, LUK aber Zusammenhänge zu Deutschleistungen aufweist, die über die Korrelation mit basaler Lesekompetenz hinausgehen. Zur Betrachtung der diskriminanten Validität werden die Schulnoten in den Fächern Mathematik, Englisch sowie Kunst herangezogen.

2. Methode der Untersuchung

2.1 Variablen

Auf der Grundlage der theoretischen Konstruktmodellierung und von Annahmen über Anforderungsniveaus wurden zunächst Aufgaben-Units zu 21 literarischen Texten konstruiert, von denen 16 umfassend pilotiert wurden. Im Rahmen der Pilotierung wurden neun Aufgaben-Units mit insgesamt 62 Testitems ausgewählt (zu Details der Pilotierungsstudie und zu Item-Beispielen vgl. Frederking u.a. 2009). 44 der Testitems ließen sich a priori einer der zwei theoretisch postulierten Kompetenzdimensionen (semantisch, idiolektal) zuordnen, die restlichen 18 Items bezogen sich auf semantisch-kontextuelle oder idiolektal-kontextuelle Urteile. Als Aufgabenformate wurden sowohl offene (47%) als auch geschlossene Formate (53%) verwendet. Die LUK-Aufgaben wurden für ein Multi-Matrix-Erhebungsdesign in insgesamt neun Booklets zu je vier Units organisiert, wobei die Position der Units, die Verschränkbarkeit der Booklets untereinander sowie die Länge und Gattungszugehörigkeit der Stammtexte berücksichtigt wurde.

Die allgemeine Lesekompetenz der Schüler/innen wurde mit Aufgaben-Units eines Leseverständnistests erfasst (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung 2007),² dem das Lesekompetenzmodell der PISA-Studien zugrunde lag (vgl. dazu Artelt u.a. 2001). Aus dem Leseverständnistest wurden vier Aufgaben-Units mit kontinuierlichen Texten zu Sachthemen und insgesamt 18 Items ($\alpha = .75$) ausgewählt und in zwei Pseudoparallelen eingesetzt. Dem Vorgehen bei Artelt u.a. (2001) folgend wurde über alle 18 Items hinweg ein Gesamtwert für die Lesekompetenz gebildet. Darüber hinaus wurden die Schüler/innen gebeten, für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Kunst ihre letzten Zeugnisnoten anzugeben.

² Wir bedanken uns herzlich bei Cordula Artelt und ihrer Arbeitsgruppe (Universität Bamberg) für die Bereitstellung des von ihnen entwickelten Lesekompetenztests.

2.2 Stichprobe

Bei der Schulauswahl wurde darauf geachtet, dass Schulen in städtischen und ländlichen Gebieten und Jugendliche aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus in die Stichprobe einbezogen wurden. Insgesamt wurde eine Stichprobe von $N = 1187$ Schüler/innen (49% Mädchen, Alter: $M = 15.31$ Jahre, $SD = 0.73$) der neunten Jahrgangsstufe bayerischer Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien untersucht, die im Rahmen einer 90-minütigen Sitzung die LUK-Testaufgaben und in einer weiteren 45-minütigen Sitzung die Lesekompetenzaufgaben bearbeiteten. Die Erhebungen fanden an zwei getrennten Testtagen statt und wurden von geschulten Testleiter/innen durchgeführt.

3. Ergebnisse der Untersuchung

3.1 Strukturprüfung

Zur Prüfung der strukturellen Validität der LUK liegen verwertbare Daten von $N = 1052$ Schüler/innen vor. Dem Multi-Matrix-Erhebungsdesign entsprechend bearbeiteten die Jugendlichen dabei jeweils nur Teilmengen von Testitems. Um die Ergebnisse der Schüler/innen dennoch miteinander vergleichen zu können, wurde auf der Grundlage der *Item-Response-Theorie* eine gemeinsame Skalierung der LUK-Aufgaben vorgenommen (vgl. z.B. Yen/Fitzpatrick 2006). Die Überprüfung der theoretisch angenommenen Struktur literarästhetischer Urteilskompetenz erfordert zudem den Einsatz mehrdimensionaler Modelle, die die Beziehung der Teildimensionen untereinander modellieren können (Basis bildet das *Multidimensional Random Coefficient Multinomial Logit Model*, vgl. Adams/Wilson/Wang 1997). Die Analysen zur Dimensionalität des Konstrukts wurden mit der Software ConQuest (vgl. Wu u.a. 2007) vorgenommen. Da für 44% der LUK-Testaufgaben ein abgestuftes *Scoring* vorgesehen war, erfolgte die Modellierung dieser Aufgaben über ein *Partial-credit-Modell*.

In Bezug auf die empirische Modellierbarkeit der postulierten dreidimensionalen Struktur der LUK weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das dreidimensionale Modell (*Deviance* = 39028.14, *Parameter* = 95) einen statistisch signifikant besseren Fit an die Daten aufweist als ein einfaches Modell (*Deviance* = 39050.51, *Parameter* = 90), in dem LUK als eindimensionales Konstrukt abgebildet wird ($\chi^2(5) = 22.38, p < .01$). Eine Prüfung des zweidimensionalen Modells, bei dem die kontextuellen Items (so wie a priori postuliert) entweder dem Faktor semantische LUK oder idiolektale LUK zugeordnet wurden, zeigt, dass sich ein solches zweidimensionales Modell (*Deviance* = 39008.65, *Parameter* = 92) nicht nur besser an die Daten anpassen lässt als das eindimensionale Basismodell ($\chi^2(2) = 41.87, p < .01$), sondern auch dem dreidimensionalen LUK-Modell überlegen ist (geringere *Deviance*). Hinsichtlich der auf der Theorie-Ebene nicht abschließend zu klärenden Frage, ob LUK sich eher zweidimensional oder dreidimensional konzeptualisieren lässt, sprechen die Daten daher eher für ein Modell mit zwei Teil-

	Gesamtwert LUK	semantische LUK^a	idiolektale LUK^a
MW (SD)	-0.36 (1.03)	-0.32 (1.16)	-0.43 (1.11)
Gesamtwert LUK	–	.94	.87
semantisch-(kontextuell)e LUK	–	–	.68 [.92]

Anmerkungen: a) Teildimensionen des zweidimensionalen LUK-Modells; Mittelwerte, Streuungen und manifeste Korrelationswerte der Personenparameter (als Warm's weighted likelihood Schätzwerte, WLE); latente Korrelation der Teildimensionen in Eckklammern.

Tab. 1: Deskriptiva und Interkorrelationen der LUK-Testwerte

dimensionen: einem Faktor der semantisch(-kontextuell)en LUK und einem Faktor der idiolektal(-kontextuell)en LUK.

Wie Tabelle 1 zeigt, finden sich zwischen diesen beiden Teildimensionen des zweidimensionalen LUK-Modells moderate bis hohe Korrelationswerte auf manifester und latenter Ebene, die es nahe legen, auch einen Gesamtwert (Personenparameter des eindimensionalen Modells) für die literarästhetische Urteilskompetenz (LUK) zu bilden. Erwartungsgemäß finden sich hohe korrelative Zusammenhänge zwischen dem LUK-Gesamtwert und den beiden Teildimensionen.

3.2 Prüfung der konvergenten und diskriminanten Validität

Die konvergente und diskriminante Validität der LUK wurde anhand von korrelativen Zusammenhängen mit Lesekompetenz und selbst berichteten Zeugnisnoten überprüft. Durch eine wechselseitige Auspartialisierung soll bestimmt werden, in welcher Höhe Zusammenhänge mit der jeweiligen Zeugnisnote unter Kontrolle sämtlicher anderer Variablen erhalten bleiben. Tabelle 2 fasst die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen für die Gesamtgruppe zusammen.

Wie die Ergebnisse zeigen, liegen substantielle Korrelationen in mittlerer Höhe zwischen der Lesekompetenz und der LUK vor. Der Anteil der geteilten Varianz (maximal 36%, minimal 29%) spricht jedoch gleichzeitig dafür, dass Lesekompetenz und LUK empirisch trennbar sind und in Teilen distinkte Konstrukte repräsentieren.³ Sowohl Lesekompetenz als auch LUK korrelieren in erwarteter Höhe mit den von den Schüler/innen berichteten Zeugnisnoten. Der LUK-Gesamtwert korreliert – ebenfalls wie erwartet – statistisch signifikant höher mit der Deutschnote als mit den Noten in den anderen

3 Der Anteil der gemeinsamen Varianz auf latenter Ebene (bei dem die Werte um die Reliabilität korrigiert werden) liegt zwischen 49% und 66%. Zusätzliche konfirmatorische Analysen, auf deren Darstellung aus Platzgründen hier verzichtet werden muss, zeigen, dass auf latenter Ebene zwischen Lesekompetenz und LUK getrennt werden kann und dass beide Faktoren latent zu $r = .78$ korrelieren.

	Lese-kompetenz		Gesamtwert LUK		semantische LUK ^a		idiolektale LUK ^a	
	r	r_{par}	r	r_{par}	r	r_{par}	r	r_{par}
Lesekompetenz	–	–	.60*	.57*	.57*	.54*	.54*	.50*
Deutschnote	–.24*	–.04	–.36*	–.17*	–.34*	–.18*	–.30*	–.09
Englischnote	–.16*	.01	–.27*	–.07	–.23*	–.02	–.28*	–.12*
Mathematiknote	–.10*	.05	–.22*	–.09	–.20*	–.08	–.20*	–.07
Kunstnote	–.15*	–.06	–.17*	–.02	–.16*	–.01	–.15*	–.02

Anmerkungen: * $p < .01$; $N = 744$; a) Teildimensionen des zweidimensionalen LUK-Modells; r_{par} : Partialkorrelation zwischen zwei Variablen unter Kontrolle aller anderen Variablen; das negative Vorzeichen der Korrelationen ist auf die Notenskala zurückzuführen, die besseren Leistungen niedrigere Werte zuweist.

Tab. 2: Korrelationen 0-ter Ordnung und Partialkorrelationen zwischen LUK, Lesekompetenz und Zeugnisnoten

Fächern (alle p -Werte $< .01$). Im Fach Deutsch, aber auch in den Fächern Englisch und Mathematik, finden sich signifikant höhere Korrelationen zwischen den Noten und der Leistung in den LUK-Aufgaben als zwischen den Noten und den Leistungen im Lesetest. Die Partialkorrelationen schließlich zeigen, dass substanzielle Zusammenhänge zwischen LUK und Deutschnote selbst unter Kontrolle der Lesekompetenz und der anderen Zensuren erhalten bleiben, nicht jedoch umgekehrt. Es ist also gemeinsame Varianz zwischen LUK und Schulnoten in Deutsch zu beobachten, die nicht durch Unterschiede in der Lesekompetenz der Schüler/innen oder deren sonstiges Leistungsniveau erklärt werden kann.

Für die beiden Teildimensionen des zweidimensionalen LUK-Modells zeigt sich ein ähnliches Bild. Nur numerisch sind die Zusammenhänge zwischen Lesekompetenz und semantischer LUK (Partialkorrelationen) etwas enger als zwischen Lesekompetenz und idiolektaler LUK ($t(741) = 1.22, p = .22$). Statistisch signifikant unterschiedliche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch bzw. Englisch und den beiden LUK-Teildimensionen. Hier ergibt sich, dass der Zusammenhang zwischen semantischer LUK und Deutschnote enger ausfällt als der zwischen idiolektaler LUK und Deutschnote ($t(741) = 2.53, p = .01$), während die idiolektale LUK relativ betrachtet höher mit der Englischnote korreliert ($t(741) = 2.72, p = .01$).

4. Diskussion und Ausblick

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, ob sich ein dreidimensionales Modell der literarästhetischen Urteilskompetenz (LUK), für das literaturtheoretisch gute Gründe sprechen, empirisch bestätigen lässt oder ob sich ein theoretisch ebenfalls plausibles zweidimensionales LUK-Modell angesichts der ermittelten Daten als überlegen erweist. Weiterhin wurde der Versuch unternommen, LUK gegen allgemeine Lesekom-

petenz abzugrenzen. In Bezug auf die strukturelle Validität lässt sich festhalten, dass das dreidimensionale Modell aus semantischer, idiolektaler und kontextueller LUK empirisch besser mit den Daten vereinbar ist als ein eindimensionales Modell. Eine noch bessere Anpassung an die Daten zeigt jedoch das zweidimensionale Modell, welches nur zwischen semantischer und idiolektaler Teildimension differenziert. Eine Erklärung könnte dieses Ergebnis in dem Sachverhalt finden, dass sich kontextuelle LUK-Aufgaben immer entweder auf Inhalts- oder aber auf Formaspekte beziehen. Sie lassen sich also als semantische und idiolektale LUK-Aufgaben verstehen, die um zusätzliche Informationen angereichert werden. Die semantischen und idiolektalen Prägungen wiegen dabei offenbar stärker als die Tatsache, dass zusätzliche textexterne Informationen auf einen Text bezogen werden müssen. In weiteren Analysen ist zu prüfen, inwieweit sich dieses zweidimensionale LUK-Modell auch gegenüber anderen, inhaltlich sinnvollen Modellen bewährt.

Hinsichtlich der kriterialen Validität weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich LUK von allgemeiner Lesekompetenz abgrenzen lässt und Zusammenhänge zu Schulleistungen aufweist, die über eine basale Lesekompetenz hinausgehen. Im Fach Deutsch, aber auch in anderen Fächern finden sich signifikant höhere Korrelationen zwischen den Zeugnisnoten und der LUK als zwischen den Noten und der Lesekompetenz. Die Partialkorrelationen zeigen schließlich, dass substanzielle Zusammenhänge zwischen LUK und Zeugnisnoten selbst unter Kontrolle der Lesekompetenz erhalten bleiben, nicht jedoch umgekehrt.

Betrachtet man die beiden Teildimensionen der LUK getrennt, so ist denkbar, dass die Fähigkeit zum Verständnis der formalen Spezifika eines Textes (idiolektale LUK) vermittelt über grammatische Kompetenz mit der Fremdsprachen-Kompetenz korreliert. Ein vertieftes Verständnis für syntaktische Strukturen ist sowohl für das Erfassen formaler Besonderheiten in muttersprachlichen literarischen Texten als auch für die gute Beherrschung einer von der Muttersprache divergierenden fremdsprachlichen Syntax nötig. Dies könnte eine Erklärung für die Tatsache bieten, dass idiolektale LUK enger mit der Leistung im Fach Englisch in Beziehung steht als die semantische LUK, denn semantische LUK geht weit über die primär lexikalische Verstehensebene hinaus, auf der sich der Englischunterricht 15-Jähriger normalerweise bewegt.

Zusammengenommen spricht das Befundmuster für die diskriminante Validität des LUK-Tests gegenüber einem Test zur basalen Lesekompetenz. In Bezug auf die Abgrenzung zur Lesekompetenz ist allerdings zu berücksichtigen, dass die hier eingesetzten Teile des Lesekompetenztests nur kontinuierliche Sachtexte umfassten. Weitere Studien müssen zeigen, inwieweit sich LUK auch dann von allgemeiner Lesekompetenz abgrenzen lässt, wenn ihre Operationalisierung auch literarische Texte beinhaltet. Im Rahmen von Subgruppenanalysen gilt es, weitere Belege für die differenzielle Validität der LUK-Teildimensionen zu finden.

Insgesamt können die dargestellten Befunde zur strukturellen und kriterialen Validität als erster Hinweis darauf gewertet werden, dass eine modelltheoretische und empirische Fundierung der literarästhetischen Urteilskompetenz gelungen ist. Eine valide und reliable Erfassung des Konstrukts bildet die Voraussetzung für weitere Forschungsbe-

mühungen in diesem Bereich. Das vorliegende Instrument bietet z.B. Möglichkeiten zu prüfen, durch welche Unterrichtsinhalte und -methoden literarästhetische Urteilskompetenz oder ihre Teilkomponenten bedingt sind und gefördert werden können.

Literatur

- Adams, R.J./Wilson, M./Wang, W.-C. (1997): The multidimensional random coefficients multinomial logit model. In: *Applied Psychological Measurement* 21, S. 1–23.
- Artelt, C./Schlagmüller, M. (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, U./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169–196.
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–137.
- Beck, B./Klieme, E. (2007): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.
- Currie, G. (1990): *The nature of fiction*. New York: Cambridge University Press.
- de Man, P. (1993): *Die Ideologie des Ästhetischen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eco, U. (1962): *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eco, U. (1972): *Einführung in die Semiotik*. München: Fink.
- Eco, U. (1990): *Die Grenzen der Interpretation*. München: dtv.
- Eco, U. (1992): *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation*. München: dtv.
- Frederking, V. (2008): Literarische bzw. (literar)ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts. In: Frederking, V. (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 36–64.
- Frederking, V./Meier, C./Roick, T./Steinhauer, L./Stanat, P./Dickhäuser, O. (2009): Literarästhetische Urteilskompetenz erfassen. In: Bertschi-Kaufmann, A./Rosebrock, C. (Hrsg.): *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Weinheim: Beltz, S. 165–180.
- Frederking, V./Meier, C./Stanat, P./Dickhäuser, O. (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: *Didaktik Deutsch* 25, S. 11–31.
- Genette, G. (1987): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Groeben, N./Hurrelmann, B. (2002): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Institut für Qualitätsentwicklung (2007): *Lese(verständnis)test 7 – Hessen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Jannidis, F./Lauer, G./Martinez, M./Winko S. (1999): *Rückkehr des Autors*. Tübingen: Niemeyer.
- Jauß, H.R. (1982): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kintsch, W. (1994): Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber, S. 39–54.
- Krommer, A. (2003): Fiktionen lesen. Ein philosophisch-didaktisches Plädoyer für eine ontologiefreie Theorie der Fiktionalität. In: Frederking, V. (Hrsg.): *Lesen und Symbolverstehen in medialen Kontexten. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003, Band 2*. München: KoPäd, S. 83–99.

- Rosenberg, R. (1992): Epochen. In: Brackert, H./Stückrath, J. (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 269–280.
- Scheffer, B. (1992): Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Voßkamp, W. (1992): Gattungen. In: Brackert, H./Stückrath, J. (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 253–269.
- Willenberg, H. (2007): Lesen. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S. 107–117.
- Wu, M.L./Adams, R.J./Wilson, M.R./Haldane, S.A. (2007): Acer ConQuest version 2.0: Generalised item response modelling software. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Yen, W.M./Fitzpatrick, A.R. (2006): Item Response Theory. In: Brennan, R.L. (Hrsg.): Educational Measurement. Westport: Praeger Publishers, S. 111–153.

Anschrift der Autor/innen

Dr. Thorsten Roick, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung,
Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin
E-Mail: thorsten.roick@fu-berlin.de

Prof. Dr. Petra Stanat, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB),
Unter den Linden 6, D-10099 Berlin
E-Mail: IQBoffice@IQB.hu-berlin.de

Prof. Dr. Oliver Dickhäuser, Universität Mannheim, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie,
D-68131 Mannheim
E-Mail: oliver.dickhaeuser@uni-mannheim.de

Prof. Dr. Volker Frederking, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Regensburger Straße 160, D-90478 Nürnberg
E-Mail: dr.volker.frederking@t-online.de

Dr. Christel Meier, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Didaktik
der deutschen Sprache und Literatur, Regensburger Straße 160, D-90478 Nürnberg
E-Mail: christel.meier@gmx.net

Lydia Steinhauer, c/o Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für
Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Regensburger Straße 160, D-90478 Nürnberg
E-Mail: lydia.steinhauer@googlemail.com