

Bremerich-Vos, Albert

Modellierung von Aspekten sprachlichkultureller Kompetenz. Anmerkungen zu den Projektberichten

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Leutner, Detlev [Hrsg.]; Kenk, Martina [Hrsg.]: Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Weinheim ; Basel : Beltz 2010, S. 199-203. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 56)

urn:nbn:de:0111-opus-34289

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

Albert Bremerich-Vos

Modellierung von Aspekten sprachlich-kultureller Kompetenz

Anmerkungen zu den Projektberichten

Sichtet man die Studien zu den produktiven und rezeptiven Domänen sprachlicher Kompetenz, dann fällt auf, dass Struktur und Stufung der Lesekompetenz bislang empirisch am gründlichsten untersucht worden sind. Insofern überrascht es nicht, dass alle hier zu würdigenden Projekte mit Aspekten der Lesekompetenz zu tun haben.

Im Projekt *Standardsetting* geht es um eine zentrale Frage der Kompetenzmessung: Wo auf einer kontinuierlichen Leistungstestskaala sollen Schwellen bzw. „Cut-Off-Scores“ fixiert werden, sodass inhaltlich und psychometrisch plausible Beschreibungen von „Kompetenzstufen“ bzw. „-niveaus“ daraus resultieren? In den meisten US-amerikanischen Staaten werden Varianten des Bookmark-Verfahrens praktiziert, das im Bericht des Projekts detailliert beschrieben wird. Hier müssen ExpertInnen an wenigen Stellen in einem Buch, das die nach ihren Schwierigkeiten geordneten Items enthält, Markierungen anbringen. Im Projekt interessieren vor allem Aspekte der Validität des Verfahrens. Zwei Teilergebnisse liegen vor: Was die interne Validität betrifft, so urteilen homogene, nur aus Lehrkräften bestehende Panels im Großen und Ganzen „milder“ als heterogene Panels, jedenfalls dann, wenn ihre Urteile im dritten Durchgang gemittelt werden. Bei der modifizierten Bookmarkmethode, die vom Berkeley Evaluation and Assessment Research Center entwickelt wurde, tritt dieser Effekt der Gruppenzusammensetzung nicht auf. Hier wird am Ende nicht gemittelt, sondern im „Konsens“ entschieden.

M.E. sollte detailliert darüber informiert werden, wie dieser Konsensbildungsprozess organisiert worden ist bzw. mit welchen Mitteln versucht wurde, Attributen eines „herrschaftsfreien Diskurses“ gerecht zu werden. Es könnte ja sein, dass der Panelkompositionseffekt nicht aufgrund der besseren Argumente verschwand, sondern deshalb, weil sich eine „Fraktion“ mit Macht durchsetzte.

Was die externe Validität angeht, so stimmen die Expertenurteile und die Urteile der unterrichtenden Lehrpersonen in ca. 40% der Fälle überein. In ca. 80% der Fälle beträgt die Differenz eine Stufe. Für die Bewertung dieses Ergebnisses sind Informationen nötig, die im Zwischenbericht (noch) nicht enthalten sind. Das Projekt stützt sich auf Messicks sehr weites Verständnis von „Validität“, wonach auch „konsequenzbezogene“ Aspekte wie die angemessene Reaktion von Lehrkräften und Bildungsadministration auf die Rückmeldung von Ergebnissen kompetenzorientierter Tests unter diesen Begriff fallen. Auch wenn man diese Ansicht nicht teilt, muss man unterstreichen, dass die politisch-normative Dimension der Fixierung von Cut-off-Scores nicht getilgt werden kann. Dieser Sachverhalt wird nach meinem Eindruck im fachdidaktischen Diskurs häufig verkannt.

Das Projekt konnte sich auf den bewährten Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen beziehen. Insofern lagen die Deskriptoren für die einzelnen Niveaus bzw. Stufen bereits vor. Zu einem Bookmarkverfahren kann aber auch gehören, dass die ExpertInnen die Deskriptoren selbst definieren. Es ist zu wünschen, dass derart angereicherte Standard-Setting-Verfahren zukünftig auch in Bereichen praktiziert werden, in denen die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen noch in den Kinderschuhen steckt.

Herkömmliche Tests (nicht nur) der Lesekompetenz sind Statustests, bei denen es um die Ermittlung der Fähigkeitsausprägung zu einem bestimmten Zeitpunkt geht. Demgegenüber setzt ein anderes Projekt auf das *Dynamische Testen*. Es interessiert nicht nur die aktuelle Leistung, sondern es geht primär darum, wie SchülerInnen im Laufe eines Lernprozesses verschiedene Formen von Feedbacks verarbeiten, also Lernpotenziale aktivieren. So werden, was gerade didaktisch besonders bedeutsam ist, Aussagen über lernerspezifische Zonen der aktuellen und der nächsten Entwicklung möglich. Die Feedbacks zielen in erster Linie auf intendierte („textbasierte“) und elaborative („vorwissensbasierte“) Inferenzen, die für die Herstellung lokaler und globaler Textkohärenz nötig sind, sowie auf kognitive und metakognitive Strategien. Es wird allerdings nur ein Beispiel vorgestellt. Üblicherweise werden einfache und komplexe Formen der Rückmeldung unterschieden. Zwei einfache Versionen: Die Lernenden erfahren, ob ihre Antwort richtig oder falsch war, bei einer falschen Antwort wird die korrekte Antwort aber nicht genannt. Oder es wird nach der Antwort in jedem Fall die richtige Lösung mitgeteilt. Elaborierter sind Feedbacks, wenn über die Falsch- (bzw. auch Richtig-)Mitteilung hinausgegangen wird, wenn z.B. auf neue Beispiele, Analogien und eben auch auf Strategien hingewiesen wird. Die erste einfache Version ist offenbar nicht lernwirksam, die zweite wohl. Was elaborierte Formen des Feedbacks angeht, so verweisen die AutorInnen auf eine Metaanalyse von Bangert-Drowns u.a. (1991), wonach eine durchschnittliche Effektstärke von $d = .53$ resultierte. Es gibt aber auch eine Reihe von Studien, aus denen hervorgeht, dass ausführliches, auf tieferes Verstehen zielendes Feedback nicht zu besseren Leistungen führte als die Rückmeldung der richtigen Antwort (Dempsey/Sales 1993), insbesondere dann nicht, wenn die Fehler eher basaler Natur waren. Darüber hinaus sind die Operationalisierungen des elaborierten Feedbacks offenbar recht heterogen. Zu bedenken wären auch motivationale Aspekte vor allem von negativem Feedback.

Im Zwischenbericht sind die Konturen des Projekts erkennbar. Wie auch immer die Exempel der verschiedenen Feedbackarten im Einzelnen aussehen werden; wie dabei mehr oder weniger komplexe Inferenzen und kognitive und metakognitive Strategien berücksichtigt werden; oder auf welche Art und Weise der Leistungszuwachs bestimmt wird – das Projekt ist in didaktischer Hinsicht nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil es dazu beitragen kann, die insbesondere im deutschdidaktischen Diskurs oft bemühte Differenz von – überspitzt gesagt – eher „guten“ Lern- und eher „bösen“ Testaufgaben zu mindern.

Unter Bezug auf Überlegungen von Umberto Eco untersucht ein weiteres Projekt die Struktur einer *literarästhetischen Urteilskompetenz*. Dabei werden drei Dimensionen dieser Kompetenz unterschieden: eine semantische, eine idiolektale und eine kontextuelle. Im Rahmen von Aufgaben, bei denen es um semantische (Teil-) Kompetenz geht, müssen die ProbandInnen zeigen, dass sie Textsinn konstruieren können. Unter einem Idiolekt versteht man in der Regel den für eine/n bestimmte/n SprecherIn/Sprecher charakteristischen Sprachgebrauch. Eco spricht aber von einem „Text-Idiolekt“ bzw. von „Textstrategien“. Es handelt sich um Struktureigenheiten von Texten, die intersubjektiv zugänglich sind. Dabei kann es sich um konventionelle Stilmittel wie „Es war einmal“, um rhetorische Mittel wie Metaphern usw. handeln. Üblicherweise spricht man – wie auch im Projekt – hier von „formalen“ Aspekten.

Die kontextuelle Kompetenz schließlich macht aus, dass man literarische Texte auf der Folie von historischem Wissen (über Epochen, Gattungen, Motive, Autoren usw.) verstehen kann.

Weil zu befürchten ist, dass kontextuelle Kompetenz im angedeuteten Sinn nur bei einigen SchülerInnen vorausgesetzt werden kann, leuchtet ein, dass man aus Gründen der Testfairness Kontextinformationen in Form weiterer Texte präsentiert. Diese Texte beziehen sich, so die AutorInnen, einmal primär auf „inhaltliche“, einmal mehr auf „formale“ Aspekte der literarischen Texte.

Die Autorengruppe favorisiert ein zweidimensionales Modell der literarästhetischen Urteilskompetenz (LUK). Ob das bei einer Korrelation auf latenter Ebene von $r = .92$ sinnvoll ist, sei dahingestellt. Was die kriteriale Validität angeht, so ergibt sich u.a. eine unkorrigierte Korrelation mit Lesekompetenz, erhoben in Form von einigen Items zu kontinuierlichen Sachtexten, von .59. Diese Korrelation ist fast identisch mit der, die Artelt und Schlagmüller (2004, S. 178) im PISA-Kontext für die Skalen für literarische und kontinuierliche Texte berichten; sie beträgt .55. Insofern drängt sich die Frage auf, inwiefern im Projekt tatsächlich eine spezifisch literarästhetische Kompetenz erhoben wird. Das Vorhaben der Gruppe zu untersuchen, „inwieweit sich LUK auch dann von allgemeiner Lesekompetenz abgrenzen lässt, wenn ihre Operationalisierung auch literarische Texte beinhaltet“, erscheint insofern als besonders dringlich. Intuitiv wenig einsichtig ist m.E. darüber hinaus z.B. der Sachverhalt, dass die Mathematiknote mit der Lesekompetenz im Allgemeinen mit $-.09$ korreliert, mit LUK aber mit $-.20$ (negativ, insofern die kleinere Note die bessere ist). Im Mathematikunterricht spielen doch vor allem ästhetikferne Sachtexte eine Rolle.

Für eine detaillierte Beurteilung des Projekts dürfte vor allem eine Inspektion der Aufgaben zum „Text-Idiolekt“ bzw. zu „formalen“ Merkmalen literarischer Texte nötig sein. Dabei wäre vor allem zu prüfen, inwiefern sich diese Aufgaben z.B. von den auf literarische Stimuli bezogenen PISA-Aufgaben unterscheiden.

Im Projekt BITE untersuchen die AutorInnen die Fähigkeit von SchülerInnen und Lehrpersonen, Texte und bildhafte Darstellungen integrativ zu verarbeiten, wobei vor allem auch interessiert, inwiefern die Lehrerkompetenz über unterrichtliches Handeln die Schülerkompetenz und -motivation beeinflusst. Sie stützen sich auf ein Modell von

Schnotz und Bannert und unterscheiden – illustriert anhand eines Exempels aus dem Biologieunterricht – im Hinblick auf die Text-Bild-Integration drei Anforderungsniveaus: das „Ablesen“ von Detailinformationen, die Angabe einfacher Relationen und die Nennung komplexer Relationen. Die modellkonforme Konstruktion der Aufgaben beruht auf einer umfangreichen Lehrwerksanalyse. Insofern dürften die Aufgaben unterrichtsvalide sein. Auffällig ist allerdings, dass im Modell nicht auch auf Reflektieren und Bewerten abgehoben wird. Dabei könnte es doch auch darum gehen, dass die SchülerInnen ansatzweise lernen (sollten), Aspekte der „Rhetorik“ bildhafter Darstellungen zu durchschauen.

Das eigentliche Projekt ist längsschnittlich angelegt, ausgewertet wurde bislang eine querschnittliche Pilotierungsstudie. Zentral sind zwei Befunde: HauptschülerInnen in achten Klassen erreichen im Mittel nicht das Kompetenzniveau von GymnasiastInnen in fünften Klassen, und Bild-Text-Kombinationen sind im Unterricht offensichtlich nicht expliziter Lehr- bzw. Lerngegenstand.

Für die nähere Zukunft hat sich die Projektgruppe u.a. eine rationale Aufgabenanalyse vorgenommen, d.h. es sollen für die Lösung der einzelnen Aufgaben spezifische kognitive Prozesse bestimmt und auf dieser Basis Itemschwierigkeiten vorausgesagt werden. In diesem Kontext könnten m.E. von der Gruppe nicht genannte Arbeiten Mosenthals und Kirschs hilfreich sein. Sie haben nicht nur eine sowohl auf kontinuierliche Texte als auch auf diskontinuierliche „Dokumente“ bezogene Theorie vorgelegt, wonach die Aufgabenschwierigkeit wesentlich vom Typ der gefragten Information (z.B. eher „konkret“ oder eher „abstrakt“), vom Zuordnungstyp (z.B. Lokalisieren) und von der Plausibilität von Distraktoren abhängt. Sie haben auch ein Modell für die Messung der Komplexität von „Dokumenten“ wie Karten, Diagrammen, Tabellen usw. vorgelegt (vgl. Mosenthal/Kirsch 1998). Die Ergebnisse der Studie des Projekts werden nicht zuletzt für die erste Phase der Lehrerbildung relevant sein, spielt doch die Fähigkeit, Bild-Text-Kombinationen zu verstehen, in allen Fächern eine große Rolle.

Im Projekt *MIRT* geht es am Beispiel von DESI-Aufgaben zur Sprachbewusstheit und zum Lese- und Hörverstehen vor allem um die Frage, ob mehrdimensionale Modelle diagnostisch informativer sind als eindimensionale. Sind einzelne Items mit mehr als einer Kompetenz assoziiert (Modell mit Mehrfachladungen), z.B. mit zwei (Teil-) Kompetenzen, kann der Fall eintreten, dass man die erste latente Variable im Sinne eines Generalfaktors und die zweite als zusätzliche Teilkompetenz zu verstehen hat. So verhält es sich bei den DESI-Lese- und Hörverstehensaufgaben: Die erste Variable bezeichnet die für die Bewältigung von Anforderungen nötige (Teil-) Kompetenz, die Lese- und Hörverstehensaufgaben gemeinsam auszeichnen. Die zweite Variable repräsentiert dann die zusätzliche Teilkompetenz, die für Hörverstehen spezifisch ist. Ob man mehrdimensionale Modelle mit Einfach- oder Mehrfachladung wählt, kann wie bei DESI diagnostisch relevante Implikationen haben. Bei einem Modell mit Mehrfachladung sind die Unterschiede zwischen Bildungsgängen in der nur auf das Hörverstehen bezogenen Dimension weniger markant als bei einem Modell mit Einfachladung, und in dieser Dimension schneiden Jungen sogar besser ab als Mädchen. Kann man daraus also u.a.

schließen, dass Jungen vor allem mit Hilfe von Aufgaben gefördert werden sollten, die nicht speziell auf das Hörverstehen zielen? Sollten sie z.B. üben, im Umgang mit Gehörtem *und* Gelesenem mehr oder weniger komplexe Schlüsse zu ziehen?

Die AutorInnen unterscheiden darüber hinaus kompensatorische und nicht-kompensatorische Varianten von Modellen mit Mehrfachladungen. Im ersten Fall kann eine gering ausgeprägte Teilfähigkeit durch eine andere kompensiert werden, im zweiten müssen erhebliche Fähigkeiten in allen Dimensionen vorliegen. M.E. dürfte es nicht einfach sein, bei Kompetenzen im sprachlichen Bereich Beispiele für die kompensatorische Verknüpfung von latenten Variablen zu finden.

Hartig und Höhler betonen selbst, dass für die üblichen mit Testungen verfolgten Ziele Modelle mit Einfachstruktur in der Regel angemessen seien. Insofern drängt sich der Eindruck auf, dass der – auf abstrakter Ebene ja sehr einleuchtende – diagnostische Zusatznutzen einer komplexen mehrdimensionalen Modellierung zurzeit noch nicht auf Anhieb erkennbar ist.

Ein Zwischenbericht kann die Neugier der Lesenden nur teilweise stillen. Dennoch lässt sich resümieren, dass alle Projekte auf zentrale Aspekte sprachlicher Kompetenz zielen und dass allen Vorhaben methodische Standards zugrunde liegen, die z.B. der Deutschdidaktik noch weitgehend fremd sind. Insofern ist zu hoffen, dass sie einige Strahlkraft entfalten.

Literatur

- 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.
- Bangert-Drowns, R.S./Kulik, C.C./Kulik, J.A./Morgan, A. (1991): The instructional effect of feedback in test-like events. In: *Review of Educational Research* 61, S. 213–238.
- Dempsey, J./Sales, G. (1993) (Hrsg.): *Interactive instruction and feedback*. Englewood, New Jersey.
- Mosenthal, P.B./Kirsch, I.S. (1998): A new measure for assessing document complexity: The PMOSE/IKIRSCH document readability formula. In: *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 41, S. 638–657.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos, Germanistik/Linguistik/Sprachdidaktik, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr. 12, D-45117 Essen
E-Mail: Albert.Bremerich-Vos@uni-due.de