

Quantitative Ansätze in den Literatur- und Geisteswissenschaften

Systematische und historische Perspektiven

Herausgegeben von
Toni Bernhart, Marcus Willand, Sandra Richter
und Andrea Albrecht

DE GRUYTER

Gefördert von der VolkswagenStiftung.

ISBN 978-3-11-052200-6

e-ISBN (PDF) 978-3-11-052330-0

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-052337-9



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Weitere Informationen finden Sie unter <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Library of Congress Control Number: 2018936214

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2018 Toni Bernhart, Marcus Willand, Sandra Richter und Andrea Albrecht, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston

Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Umschlagfoto: Frank Keller „light room I“

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

☺ Gedruckt auf säurefreiem Papier

Printed in Germany

www.degruyter.com

Inhalt

Toni Bernhart, Marcus Willand, Sandra Richter und Andrea Albrecht

Einleitung: Quantitative Ansätze in den Literatur- und Geisteswissenschaften — 1

Teil 1: Applikationen

Jonas Kuhn

Computerlinguistische Textanalyse in der Literaturwissenschaft? Oder: »The Importance of Being Earnest« bei quantitativen Untersuchungen — 11

Nils Reiter und Marcus Willand

Poetologischer Anspruch und dramatische Wirklichkeit: Indirekte Operationalisierung in der digitalen Dramenanalyse Shakespeares natürliche Figuren im deutschen Drama des 18. Jahrhunderts — 45

Christof Schöch

Zeta für die kontrastive Analyse literarischer Texte Theorie, Implementierung, Fallstudie — 77

Florian Barth

Zwischen Elisabeth Hauptmann und Bertolt Brecht: Stilometrische Studien einer Zusammenarbeit — 95

Friedrich Michael Dimpel

Narratologische Textauszeichnung in Märe und Novelle — 121

Angelika Zirker, Judith Glaesser, Augustin Kelava und Matthias Bauer

Kompetenzmodellierung im Fach Englisch: Literaturwissenschaft meets Psychometrie — 149

Gabriel Viehhauser

Digital Humanities ohne Computer? Alte und neue quantifizierende Zugänge zum mittelhochdeutschen Tagelied — 173

Teil 2: Reflexionen

Toni Bernhart

Quantitative Literaturwissenschaft: Ein Fach mit langer Tradition? — 207

Cornelis Menke

Zum Ideal der Quantifizierung — 221

Friederike Schruhl

Quantifizieren in der Interpretationspraxis der Digital Humanities — 235

Emmerich Kelih

Quantitative Verfahren in der russischen Literaturwissenschaft der 1920er und 1930er Jahre

B. I. Jarcho und sein Beitrag zur quantitativen Literaturgeschichte — 269

Benjamin Krautter

Über die Attribution hinaus

Forschungsperspektiven der Stilometrie als Anwendungsfeld in der Literaturwissenschaft — 289

Carolin Hahn

Forschung benötigt Forschungsinfrastrukturen

Gegenwärtige Herausforderungen literaturwissenschaftlicher Netzwerkanalysen — 315

Celia Krause und Philipp Hegel

Überlegungen zur quantitativen Kodikologie — 335

Anne Baillot

Die Krux mit dem Netz

Verknüpfung und Visualisierung bei digitalen Briefeditionen — 355

Julia Lossau

Der Raum und das Quantitative — 371

Beiträgerinnen und Beiträger — 389

Angelika Zirker, Judith Glaesser, Augustin Kelava
und Matthias Bauer

Kompetenzmodellierung im Fach Englisch: Literaturwissenschaft *meets* Psychometrie¹

Abstract: This chapter describes a novel approach to modelling text comprehension competence in students in teacher training programmes which draws on the fields of literary studies and quantitative educational research. Our starting point is the assumption that the complexity of a text is what potentially poses a challenge to comprehension, and that this complexity may be broken down into clearly definable and measurable aspects. We focus on literary texts, specifically poems, because these offer a particularly high density of complex textual phenomena such as irony, ambiguity and paradoxes.

The research reported here is part of wider project which models the competences of students. In this chapter, we draw on a study undertaken with a group of 426 mostly German students of English literature whose comprehension of Shakespeare's Sonnet 43 was assessed by means of a test that had been developed and refined as part of our project. We were able to show that prior experience of reading Shakespeare was associated with stronger performance on the test, as was reading novels in English. A factor analysis suggested the existence of two factors, one comprising items which indicated local textual comprehension and the other comprising items which covered a more global understanding of the poem. Such a two-factor structure reflects our theoretical assumptions concerning the comprehension process. These results indicate that our test is suitable for measuring literary text comprehension competence.

Future work will concentrate on refining the test and on developing our approach to modelling text comprehension further with a view to offering a conceptualisation of text comprehension competence relevant for teacher training as well as teaching practice in schools.

¹ Wir danken allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Teilprojekts 6 der Tübingen School of Education.

1 Einleitung/Vorbemerkungen

Das Verstehen von literarischen Texten scheint intuitiv ein für quantitative Ansätze unzugänglicher Bereich der Literaturwissenschaft zu sein. Sind Hermeneutik und Quantifizierung nicht völlig inkompatibel? Wie soll man messen, ob und wie jemand einen Text versteht? Ist das nicht eine höchst individuelle Angelegenheit? Und was hätte man davon, wenn man Daten (Zahlen) zum Textverstehen besäße? Wir versuchen in diesem Beitrag einige (Teil-)Antworten auf diese Fragen zu geben und zu zeigen, welchen Sinn Quantifizierung beim Textverstehen haben kann, indem wir von einem interdisziplinären Tübinger Projekt berichten, das im Rahmen der neu gegründeten Tübingen School of Education literaturwissenschaftliche Expertise im Bereich der Anglistik mit psychometrischer Expertise im Bereich der Empirischen Bildungsforschung verbindet. Die Stichworte »School of Education« und »Bildungsforschung« lassen die Richtung erkennen, aus der wir uns dem Thema nähern: Textverstehen wird unter dem Gesichtspunkt des Kompetenzerwerbs betrachtet. Wenn letzterer aber nicht bloß ein leerer Begriff sein soll, muss man eine Vorstellung davon gewinnen, was Kompetenz beim Textverstehen bedeutet und wie sie sich verändern kann. Es ist offensichtlich, dass Studierende und Schüler/innen Texte verstehen lernen sollen, und zwar nicht etwa als Aneignung einer fixierten Deutung von Texten eines festgelegten Kanons, sondern als Fähigkeit, die sich an ganz unterschiedlichen Texten bewährt. Unsere Annahme besteht darin, dass sich die Komplexität eines Textes, seine Herausforderungen für das Verstehen, in bestimmbare Teilaspekte gliedern lässt. Aus dem Zusammenspiel der diese Aspekte betreffenden jeweiligen Kompetenzen ergibt sich die Textverstehenskompetenz. Mit einer solchen Konzeption werden aber auch Verstehensprozesse modellier- und messbar. Im Folgenden sollen erste Anstrengungen beschrieben werden, eben jene Kompetenzbereiche zu definieren, messbar zu machen, zu erheben und die entwickelten Messinstrumente und Modelle kritisch zu evaluieren und zu verbessern.

Der Beitrag der Empirischen Bildungsforschung zu diesem Vorhaben liegt vor allem darin, gängige Herangehensweisen bei der Testkonstruktion psychologischer Messinstrumente anzubieten. Dazu gehören sowohl praktische Hilfen bei der Aufgabenkonstruktion als auch die Bereitstellung einer methodisch-statistischen Expertise, die für eine empirische Erprobung der konstruierten Messinstrumente erforderlich ist. Dabei werden die fachspezifischen Aspekte und konkrete Machbarkeitsrestriktionen berücksichtigt (z.B. eine kleine Zahl von Studierenden) und der Prozess der Kompetenzmodellierung diesen Anforderungen angepasst.

Der fachwissenschaftliche Beitrag liegt vor allem darin, die zu erfassenden Kompetenzen inhaltlich zu definieren, abzugrenzen, Kompetenzbereiche und

-facetten und ihre Bezüge zueinander zu beschreiben sowie etwaige Testaufgaben im Dialog mit der Psychometrie zu konstruieren. Nach der empirischen Evaluation der entwickelten Messmodelle und Messinstrumente optimieren die Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler auf Grundlage quantifizierter Gütebeurteilungen die Modelle und Messinstrumente. Mit der Zeit findet iterativ eine Ausdifferenzierung der zu untersuchenden Konzepte und ihrer Messmethoden statt.

Der im Zuge des Forschungsprojekts gewählte Fokus auf der literarischen Textverstehenskompetenz eignet sich für die Kompetenzmodellierung insbesondere deshalb, weil literarisches Textverstehen und sprachliches Verstehen einander beeinflussen. Literarische Texte sind häufig komplexe sprachliche Gebilde, die die Sprachkompetenz fördern, gleichzeitig ist eine gewisse sprachliche Kompetenz Voraussetzung für literarisches Textverstehen. An dieser Stelle wird damit auch die Verbindung zwischen Literaturwissenschaft (als Fachwissenschaft) und dem praktischen Kontext von Lernsituationen an Schule und Universität deutlich: gemeinsames Ziel ist »literacy«, also die Fähigkeit, Texte zu verstehen, ihnen zielgerichtet Informationen zu entnehmen und sie zu reflektieren und zu bewerten (so die Definition von reading literacy, deutsch Lesekompetenz, in der PISA-Studie²). Das Projekt hat demnach zum Ziel, Prozesse des Textverstehens nachzuvollziehen und transparent zu machen, d.h. zu klären, wie das Verstehen eines Textes zustande kommt, und zwar aus dem Zusammenspiel von Sprachkompetenz (die Lexikon, Syntax und Semantik umfasst) und der Pragmatik eines Textes (etwa seinem Äußerungskontext). Fragen, die dabei eine Rolle spielen, betreffen also das Verhältnis sprachlicher Kompetenz zu Formen kultureller Kompetenz und Wissen, in denen es um die Verknüpfung eines Textgegenstandes mit anderen Gegenständen geht. Durch die Art der Aufgabenstellung, also die Ausgestaltung des Stimulusmaterials, wird versucht, solche Unterschiede herauszuarbeiten. Daraus folgt die Modellierung, wie der Erwerb dieser Kompetenzen strukturiert und vor allem überprüft werden kann.

Im nächsten Abschnitt soll es zunächst darum gehen, unser Verständnis einer »Textverstehenskompetenz« (als aktuelle Arbeitsdefinition) näher zu be-

² Cordula Artelt, Petra Stanat, Wolfgang Schneider, Ulrich Schiefele und Rainer Lehmann: »Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen«, in: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, hg. v. Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. Wiesbaden 2004, S. 139–168.

leuchten und zu definieren. Im Anschluss werden einige Probleme bei der Konstruktion der Erhebungen zu dieser Kompetenz adressiert, die schließlich anhand von Beispielen genauer verdeutlicht werden.

2 Die Kompetenz des Textverstehens

2.1 Überblick über den Kompetenzbegriff im Allgemeinen

Der Begriff der Kompetenz wird seit fünfzig Jahren zunehmend in den Sozial- und Erziehungswissenschaften verwendet. Chomskys Theorie der Sprachkompetenz (1968) kann dabei als Ausgangspunkt der Popularität dieses Begriffs gesehen werden³, wobei er gleichzeitig auch in der Psychologie an Bedeutung gewann.⁴ Klieme und Hartig verweisen dabei auf die unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Verwendung des Begriffs in verschiedenen Disziplinen und Anwendungsbereichen. Eine Definition findet sich bei Klieme und Leutner (2006): sie verstehen »Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen«.⁵ Mit Domänen bezeichnen die Autoren »unterschiedliche Lernfelder (z.B. Lesen) oder fachbezogene Leistungsbereiche (z.B. mathematisches Modellieren)«.⁶ Klieme und Leutner beziehen sich dabei, wie viele andere,⁷

³ Vgl. Noam Chomsky: *Language and Mind*. New York 1968. Der Begriff hat allerdings seit Chomskys Einführung eine etwas andere Entwicklung genommen.

⁴ Für einen Überblick siehe Eckhard Klieme und Johannes Hartig: »Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007), S. 11–29.

⁵ Eckhard Klieme und Detlev Leutner: »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006), S. 876–903, hier S. 879.

⁶ Ebd.

⁷ Z.B. Lutz Küster: »Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen«, in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. v. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Hans-Jürgen Krumm, Grit Mehlhorn und Claudia Riemer. Tübingen 2016, S. 83–87; Ivo Steininger: »Von der Fremdsprachendidaktik lernen? – Kompetenztheoretische Überlegungen als mögliche Anknüpfungspunkte für die Modellierung wissenschaftlicher Lehrkompetenzen«, in: *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen*, hg. v. Olaf Hartung und Marguerite Rumpf. Wiesbaden 2015, S. 65–88.

auch auf Weinert (2001).⁸ Dieser verweist darauf, dass neben fachspezifischen auch fachübergreifende Kompetenzen dazu beitragen, Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Dabei sind ihm zufolge neben den erforderlichen »kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten«⁹ auch »die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten« zur Problemlösung erforderlich.¹⁰ Diese letztgenannten gehören zu den Handlungskompetenzen, die laut Weinert für ein »gutes und erfolgreiches Leben« zu den fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen hinzukommen müssen.¹¹ Klieme (2004) hält allerdings fest, dass der Kompetenzbegriff häufig enger gefasst wird und motivationale, volitionale und soziale Aspekte nicht mit einbezieht.¹² Vielmehr erfolgt eine Beschränkung auf kognitive Fähigkeiten. Damit stehen in der Regel die ersten beiden von Weinert beschriebenen Kompetenzformen – fachspezifische und fachübergreifende Kompetenzen – im Zentrum der Kompetenzforschung, nicht jedoch die drittgenannte, die Handlungskompetenzen. Wir schließen uns diesem Verständnis von Kompetenz an, nicht, weil die genannten Aspekte nicht von Bedeutung wären, sondern um konzeptionell schärfer eingrenzen zu können, was unsere Untersuchungsgegenstände sind, und um diese dann empirisch präziser erfassen zu können.¹³ Wilhelm und Nickolaus (2013) zufolge muss »Kompetenz« selbst zum Teil noch genauer von anderen in der Leistungsdiagnostik gebräuchlichen Konzepten unterschieden werden.¹⁴ Tabelle 1 gibt eine Übersicht über verwandte Konzepte und ihre Definitionen.

8 Franz E. Weinert: »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: *Leistungsmessungen in Schulen*, hg. v. ders. Weinheim 2001, S. 17–32.

9 Viele Autoren verwenden die Begriffe »Fähigkeit« und »Fertigkeit«, als seien sie austauschbar, ohne eine Definition anzubieten. Für Definitionen und eine Abgrenzung siehe Tabelle 1.

10 Weinert: »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen«, S. 27.

11 Ebd., S. 28.

12 Eckhard Klieme: »Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?«, in: *Pädagogik* 6 (2004), S. 10–13.

13 Auch Fleischer, Jens, Karoline Koeppen, Martina Kenk, Eckhard Klieme und Detlev Leutner: »Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (Sonderheft) (2013), S. 5–22 schlagen vor, motivationale und emotionale Faktoren zunächst auszuschließen, »vor allem auch aus pragmatischen Erwägungen« (S. 7).

14 Oliver Wilhelm und Reinhold Nickolaus: »Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab?«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2013), S. 23–26.

Tab. 1: Übersicht über dem Kompetenzbegriff verwandte Konzepte

Fähigkeit	»Die Gesamtheit der zur Ausführung einer bestimmten Leistung erforderlichen personalen Bedingungen«. Anders gesagt, es handelt sich um in »der Lebensgeschichte entstandene, komplexe Eigenschaften, die als verfestigte Systeme verallgemeinerter psychologischer Prozesse den Tätigkeitsvollzug steuern«. ¹⁵
Fertigkeit	Die »beschreibende Bezeichnung für aufgabenbezogene menschliche Aktivitäten«. In Abgrenzung zu Fähigkeit lässt sich Fertigkeit »als Leistung bei einer bestimmten Aufgabe, die sich auf dem Hintergrund aufgabenübergreifender, personenspezifische Fähigkeiten durch Übung herausbildet« definieren. ¹⁶
Lernen	»Der Begriff ›Lernen‹ kann als ein Prozess kognitiver Veränderungen verstanden werden und referiert daher – in Abgrenzung zum Begriff ›Kompetenz‹ – nicht auf Dispositionskonstrukte oder individuelle Unterschiede in latenten Verhaltensbereitschaften«. ¹⁷ Die Autoren lassen dabei offen, welcher Art die genannten kognitiven Veränderungen sind und ob sie sich lediglich auf einen Gewinn an Wissen oder auch auf einen Gewinn an Kompetenz beziehen.
Wissen	Ein mögliches Produkt von Lernen. ¹⁸
Intelligenz	Die Abgrenzung zu Intelligenz ist nicht immer eindeutig und hängt unter anderem von den herangezogenen Modellen ab. Laut Wilhelm und Nickolaus besteht ein entscheidender Unterschied darin, dass Intelligenz als Oberbegriff weniger auf Domänen fokussiert ist als Kompetenz.
Performanz	Das Konzept der Performanz geht auf Chomsky (z.B. 1968) zurück, der sprachliche Kompetenz (»linguistic competence«) von Performanz oder dem tatsächlichen Gebrauch von Sprache (»the actual observed use of language – actual performance«) unterscheidet. ¹⁹ Allgemein kann Performanz als empirischer Indikator einer zugrundeliegenden Kompetenz gesehen werden, wobei beachtet werden muss, dass eine punktuelle Fehlleistung in der Performanz noch nicht als Hinweis auf mangelnde Kompetenz gesehen werden sollte. ²⁰

Hervorzuheben ist für unsere Zwecke zunächst das Verständnis von Kompetenz als Disposition. Es impliziert, dass sich eine Kompetenz nicht direkt beobachten lässt, sondern dass manifeste Indikatoren gefunden werden müssen, die auf die

¹⁵ Hartmut O. Häcker: »Fähigkeit«, in: *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, hg. v. Markus A. Wirtz. Bern 2016 <https://portal.hogrefe.com/dorsch/faehigkeit/> (20. Dezember 2016).

¹⁶ Herbert Heuer: »Fertigkeit«, in: *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, hg. v. Markus A. Wirtz. Bern 2016 <https://portal.hogrefe.com/dorsch/faehigkeit/> (20. Dezember 2016).

¹⁷ Wilhelm/Nickolaus: »Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab?«, S. 25.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Chomsky: *Language and Mind*, S. 102.

²⁰ Vgl. Steinger: »Von der Fremdsprachendidaktik lernen?«

zugrundeliegende Kompetenz schließen lassen. Kompetenz als latentes Konstrukt zu verstehen, erscheint theoretisch sinnvoll und hat Implikationen für die Art der empirischen Forschung (und für die einzusetzenden statistischen Verfahrensweisen der Psychometrie).

An dieser Stelle sei außerdem eine Anmerkung zu dem Verhältnis von allgemeinen zu spezifischen Kompetenzen gemacht: Die oben zitierte Definition von Klieme und Leutner lässt sich sowohl auf domänenübergreifende als auch auf spezifische Kompetenzen anwenden. Es gibt also allgemeine Kompetenzen, die es ermöglichen, in vielen unterschiedlichen Situationen erfolgreich zu handeln, und andere spezifische Kompetenzen, die für ganz bestimmte Situationen erforderlich sind.²¹ Klieme (2004) verweist allerdings darauf, dass das Konzept allgemeiner Kompetenzen oder Schlüsselkompetenzen (wie sie auch genannt werden) theoretisch sinnvoll und nachvollziehbar sein mag, dass sich aber empirisch wenig Anhaltspunkte für die Bedeutung bereichsübergreifender Schlüsselkompetenzen finden.²² Um erfolgreich handeln zu können, scheinen fach- oder domänenspezifische Kompetenzen von besonderer Bedeutung zu sein, und diese lassen sich nicht einfach durch transferierbare Schlüsselkompetenzen ersetzen, auch wenn Klieme zufolge seit den 1980er Jahren eine Tendenz zu beobachten ist, solche Schlüsselqualifikationen in den Vordergrund zu setzen. Es ist also sinnvoll, allgemeinere und spezifische Kompetenzen zu unterscheiden. Ein Beispiel ist die Unterscheidung von allgemeiner pädagogisch(-psychologisch)er Kompetenz und fachdidaktischer Kompetenz.²³ Ein weiteres Beispiel findet sich in der Sprachdidaktik. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) werden *allgemeine Kompetenzen* und *fachspezifische Kompetenzen* unterschieden. Zu ersteren gehören die vier Bereiche »1) des deklarativen Wissens (savoir), 2) des prozeduralen Wissens bzw. der Fertigkeiten incl. der Steuerung und Überprüfung konkreter Handlungen (savoir-faire), 3) der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und Einstellungen (savoir-être) und 4) der

21 Vgl. z.B. Daniela Caspari, Andreas Grünewald, Adelheid Hu, Lutz Küster et al.: *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung*. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF 2008; Klieme/Hartig: »Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften«; Küster: »Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen«; Steininger: »Von der Fremdsprachendidaktik lernen?«.

22 Vgl. Klieme: »Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?«.

23 Vgl. Lee S. Shulman: »Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching«, in: *Educational Researcher* 15.2 (1986), S. 4–14.

Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*)²⁴, zu letzteren »1) die sprachlichen Kompetenzen mit der Unterteilung in lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenzen, 2) die soziolinguistischen Kompetenzen, womit v. a. eine adressatengerechte Sprachverwendung gemeint ist, und 3) pragmatische Kompetenzen, die sich auf das Organisieren und Strukturieren, die funktionale Zielrichtung und den genregerechten Einsatz sprachlichen Handelns richten.«²⁵

Bei dem GER handelt sich um ein sogenanntes Kompetenzstrukturmodell. Darunter versteht man ein Modell, anhand dessen sich die beschriebene Kompetenz in unterschiedliche Teilkompetenzen oder Facetten unterteilen lässt. Caspari et al. (2008) verweisen darauf, dass bei der Formulierung von Bildungsstandards solche Kompetenzstrukturmodelle häufig die Grundlage bilden, dass aber die Begründungen für die Dimensionen und Substrukturen teilweise »durchaus arbiträr« seien.²⁶ Die Zahl und Struktur der Dimensionen ist damit Diskussionsgegenstand von Validitätsüberlegungen.²⁷

2.2 Textverstehenskompetenz in der Anglistik

Die Kompetenz englischsprachige Texte zu verstehen, ist zweifellos für das Fach Anglistik und insbesondere die Literaturwissenschaft zentral. Sie ist bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland beispielsweise im Rahmen der DESI-Studie (»Deutsch Englisch Schülerleistungen International«) untersucht worden²⁸, international im Rahmen der bekannten von der OECD (Organisation for Economic

²⁴ Der GER folgt also nicht der von uns oben vorgenommenen Unterscheidung von Kompetenz und Wissen. Auch Fertigkeiten scheinen mit den anderen Begriffen synonym gebraucht zu werden.

²⁵ Küster: »Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen«, S. 85.

²⁶ Caspari et al.: *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen*, S. 4. Für Kritik am GER siehe auch Eva Burwitz-Melzer: »Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht«, in: *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, hg. v. Lothar Bredella und Wolfgang Hallet. Trier 2007, S. 127–157 sowie Günter Nold: »DESI im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen«, in: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*, hg. v. Bärbel Beck und Eckhard Klieme. Weinheim 2007, S. 299–305.

²⁷ Zu Validität siehe auch Johannes Hartig, Andreas Frey und Nina Jude: »Validität«, in: *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, hg. v. Helfried Moosbrugger und Augustin Kelava. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Heidelberg 2012, S. 143–171.

²⁸ Bärbel Beck und Eckhard Klieme: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim 2007.

Co-operation and Development) durchgeführten PISA-Studie (Programme for International Student Assessment). PISA ist eine der bekanntesten Leistungsstudien, und die im Rahmen von PISA erstellten Ranglisten finden international Beachtung. Außerdem hat PISA (und ähnliche Studien wie etwa TIMSS für die Mathematik und Naturwissenschaften) zur Verbreitung des Kompetenzbegriffes beigetragen. Bei PISA werden die Bereiche Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz untersucht. Lesekompetenz wird dabei folgendermaßen definiert: »Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society. [...] Reading literacy includes a wide range of cognitive competencies, from basic decoding, to knowledge of words, grammar and larger linguistic and textual structures and features, to knowledge about the world.« (OECD 2016, S. 49). Im Gegensatz zu Surkamps Konzept der Literaturkompetenz (s.u.) werden hier nur kognitive Aspekte berücksichtigt, es handelt sich jedoch immer noch um eine recht breite und umfassende Definition. So wäre zu fragen, in welchem Verhältnis »competences« und »knowledge« zueinander stehen und worauf sich dementsprechend die Leistungsmessung bezieht.

Die Autoren der DESI-Studie haben sich sowohl theoretisch als auch empirisch mit dem Begriff der Kompetenz eingehend auseinandergesetzt und diesen speziell auf die Schulfächer Deutsch und Englisch bezogen. Die für Englisch untersuchten Kompetenzen sind Folgende: »mündliche Sprechfähigkeit (erfasst mit Hilfe eines computergestützten Tests), Hörverstehen, Leseverstehen, kreatives Schreiben, zwei Aspekte der Sprachbewusstheit (grammatischer Bereich und sozio-pragmatischer Bereich, d.h. Verständnis für adressatengerechte Sprache), interkulturelle Kompetenz und die Fähigkeit zur Rekonstruktion von Lückentexten (sog. C-Test) als Globalindikator der Sprachkompetenz.«²⁹ Es zeigten sich große Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener Schularten in den gemessenen Kompetenzen. So erreichten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten häufig das geforderte Bildungsniveau oder übertrafen es, während Schülerinnen und Schüler anderer Schularten nicht immer auch nur das erwartete Mindestniveau erreichten.³⁰ Auch hier wäre zu fragen, ob es nur darum geht, die

²⁹ Eckhard Klieme: *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt a. M. 2006, S. 1, http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (20. Juni 2017).

³⁰ Die in der DESI-Studie herangezogenen Teilbereiche von Kompetenz sind offensichtlich relevant für die Untersuchung der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern. Sie sind je-

Kompetenzen als hoch oder niedrig zu bewerten, oder auch darum, in welchem Zusammenhang Teilkompetenzen zueinander stehen.

In dem hier vorgestellten Projekt zur Kompetenzmodellierung geht es zunächst um angehende Lehrkräfte, von denen erwartet wird, dass ihre Kompetenzen deutlich über die von Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen hinausgehen. Der Ansatz untersucht das literarische Textverstehen, da davon ausgegangen wird, dass literarische Texte häufig sprachlich komplexer als Sachtexte sind und die Anforderungen an die Leserin oder den Leser damit höher sind, als dies bei den in DESI und PISA vorwiegend eingesetzten Sachtexten der Fall ist. Surkamp hat ein umfassendes Modell literaturbezogener Kompetenzen im Englischunterricht entwickelt, das die drei Bereiche motivationale und attitudinale Kompetenzen, ästhetische und kognitive Kompetenzen sowie sprachliche und diskursive Kompetenzen erfasst.³¹ Unser Fokus ist dagegen deutlich enger und damit auch konkreter. Wie oben bereits ausgeführt, klammern wir hier motivationale, volitionale und soziale Aspekte von Kompetenz aus; d.h. wir gehen grundlegend von der Fähigkeit aus, einen Text aufmerksam zu lesen und zu verstehen. Unser Vorgehen beruht also auf einem an Texteigenschaften orientierten Verständnis von Kompetenz, das es ermöglicht, konkrete Teilkompetenzen zu modellieren und damit auch, so die Erwartung, gezielt zu fördern. Damit ist auch der Versuch verbunden herauszufinden, was eigentlich passiert, wenn Texte (nicht) verstanden werden und entsprechende Komponenten, die das Textverständnis beeinflussen, zu identifizieren.

doch recht breit angelegt, und die konzeptionelle Unterscheidung von Kompetenzen und empirischen Indikatoren ist nicht immer ganz klar, wie etwa bei der oben genannten »Fähigkeit zur Rekonstruktion von Lückentexten«, bei der es sich eher um eine Messmethode als um eine (Teil-)Kompetenz zu handeln scheint. Der im vorliegenden Beitrag verwendete Kompetenzbegriff ist dagegen spezifischer und konzentriert sich – wie oben bereits erwähnt – auf das Verstehen literarischer Texte.

31 Für eine Übersicht siehe Bärbel Diehr und Carola Surkamp: »Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation«, in: *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*, hg. v. Wolfgang Hallet, Carola Surkamp und Ulrich Krämer. Seelze 2012, S. 21–40.

3 Die empirische Erhebung von Textverstehenskompetenz: ein Fallbeispiel

3.1 Methode

Um Kompetenzen des literarischen Textverstehens modellieren zu können, werden Textphänomene isoliert, deren Verständnis in unterschiedlicher Weise zum Verstehen des Gesamttextes beiträgt. Als Material dienen im Zuge des Projekts Texte aus der englischsprachigen Literatur unterschiedlicher Gattungen und Perioden, aufgrund ihrer Kompaktheit vor allem Gedichte: sie sind nicht nur in ihrer Länge überschaubar, sondern verfügen häufig über eine große Dichte an komplexen sprachlichen (und poetischen) Phänomenen. Als besonders geeignet erscheinen uns hierbei Texte, die klar beschreibbare Phänomene aufweisen, etwa Ironie (d.h. die Aussage des Gegenteils des Gemeinten) und Ambiguität (mindestens zwei distinkte und klar zu identifizierende Bedeutungen³²), und bei denen es für die Gesamtbedeutung des Textes wichtig ist, dass diese Phänomene erkannt werden. In den Erhebungen zur Textverstehenskompetenz wird durch systematisch aufeinander aufbauende Fragen bzw. Aufgaben der Versuch unternommen, die Elemente des Textes, deren Verständnis zum Gesamtverständnis beiträgt, in ihrer Abhängigkeit voneinander zu erfassen. Es geht somit darum, von kleineren und konkreten Items zum generellen Textverständnis voranzuschreiten. Dies erleichtert bzw. ermöglicht die Unterteilung in messbare Teilkompetenzen – im Gegensatz zur Überprüfung eines globalen Textverständnisses, die z.B. darin bestehen könnte, dass man einer Gruppe eine Seite zu lesen gibt und danach fragt, was verstanden wurde.³³

Die Grundlage unserer Methode ist folglich in der Linguistik zu verorten; beim Textverstehen kommen sprachliches Wissen (Lexikon, Syntax, Semantik) und die Pragmatik eines Textes zusammen. In literarischen Texten geht es nun darum festzustellen, wie pragmatische Prinzipien eingesetzt werden, d.h. etwa

32 Siehe Matthias Bauer: »Ironie und Ambiguität: Annäherungen aus literaturwissenschaftlicher Sicht«, in: *Faktales und fiktionales Erzählen*, hg. v. Nicole Falkenhayner, Monika Fludernik und Julia Steiner. Würzburg 2015, S. 139–158.

33 Dass ein solches Vorgehen durchaus Usus ist, zeigt z.B. die aktuelle Ausgabe von Shakespeares Sonetten im Cambridge School Shakespeare. Dort wird in der Rubrik »Studying *The Sonnets*« vorgeschlagen, zunächst danach zu fragen, »What is your general impression of what this sonnet is about?« William Shakespeare: *The Sonnets*. Cambridge School Shakespeare. Hg. v. Rex Gibson. Cambridge [1605] 1997, S. 197.

das Gemeinte aus dem Gesagten abzuleiten und damit Implikaturen zu erkennen³⁴, um einen Text zu verstehen. Die Einzeläußerungen müssen also in ihrem Gesamtaußerungskontext ausgewertet und verstanden werden, d.h. es muss im Lese- bzw. Verstehensverlauf ein Kontextupdate vorgenommen werden, das lokale Phänomene in den Textzusammenhang integriert und ihre Funktionalität innerhalb des Textes erkennt. Das Erkennen distinkter Phänomene sowie ihre Integration in den Zusammenhang werden somit als wesentlicher Bestandteil literarischer Textverstehenskompetenz angesehen, und es werden Tests konstruiert, die geeignet sind, das Vorhandensein und Ausmaß dieser genannten Teilkompetenzen zu erheben.

Die empirischen Erhebungen erfolgen in Lehrveranstaltungen aller Semester und Veranstaltungstypen des Fachs Anglistik der Universität Tübingen. Teilweise ergibt sich das Material der Erhebungen aus Seminaren der am Projekt beteiligten anglistischen Literaturwissenschaftler, aber auch aus anderen Lehrveranstaltungen, etwa Vorlesungen. Neben den eigentlichen Kompetenzerhebungen werden auch Hintergrundinformationen zum jeweiligen Studiengang (es nehmen sowohl Lehramtsstudierende wie auch Studierende im BA und MA an den Lehrveranstaltungen teil), zu bereits absolvierten Auslandsaufenthalten (die sich sowohl auf sprachliche Kompetenz wie auch kulturelles Wissen auswirken können) sowie zur Lektüre englischer Texte in der Freizeit erhoben³⁵.

Die Ergebnisse werden aufgrund des Erwartungshorizonts zu den jeweiligen Aufgaben mit 0 (falsch beantwortet bzw. außerhalb des Erwartungshorizonts) und 1 (richtig/plausibel beantwortet) kodiert. Eine der methodischen Schwierigkeiten ergibt sich u.a. daraus, dass verbale Aussagen mit 0 oder 1 kodiert werden

34 Siehe dazu Paul Grice: »Logic and conversation«, in: *Syntax and semantics. 3: Speech acts*, hg. v. Peter Cole und Jerry L. Morgan. New York 1975, S. 41–58 und seine Konversationsmaximen, die etwa bei der Verwendung von Ironie verletzt werden (*maxim of quality*). Diese offensichtliche Verletzung (*flouting*) trifft jedoch in literarischen Texten nur bedingt zu, weil sie funktional wird; man spricht in diesem Zusammenhang deshalb von *apparent flouting* (s. dazu Nadine Bade und Siegrid Beck: »Lyrical Texts as a Data Source for Linguistics«, in: *Linguistische Berichte*, im Erscheinen).

35 Die Erhebungen finden teilweise über zwei Zeitpunkte statt, um eine Verbesserung bzw. Stabilisierung der Kompetenz des Textverstehens im zeitlichen Verlauf zu überprüfen, d.h. die erste Erhebung findet zu Beginn, die zweite zum Ende des Semesters statt. Dieses Vorgehen beinhaltet teilweise die zusätzliche methodische Herausforderung, Textbeispiele zu finden, die einander ähnlich, aber nicht identisch sind, d.h. die das gleiche Phänomen beinhalten; in anderen Fällen wird der gleiche Text mit den identischen Fragen nochmals vorgelegt. Bei dem in diesem Kapitel vorgestellten Fallbeispiel handelt es sich jedoch um eine Erhebung, die nur zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde.

müssen, womit die Quantifizierung einer Aussage stattfindet, die inhaltlich bewertet werden muss; ebenso werden manchmal mehrere unterschiedliche richtige Antworten kodiert. Dabei wurden die richtigen Antwortalternativen oder ihre Eigenschaften vorab beschrieben. Um das Verständnis von Teilkompetenzen isolieren zu können, wurden allerdings auch Fragen eingeführt, die nicht kodiert werden, anhand derer aber der individuelle Verlauf des Verstehens nachvollzogen werden kann (etwa die Frage danach, ob ein Wort in einer Gedichtzeile mehrdeutig ist oder nicht; s.u. 3.2).

Mehrere Herausforderungen sind bei diesem Vorgehen zentral: zum einen die Frage danach, wie sich das Textverstehen verbessern lässt. Dies geschieht etwa anhand der Überprüfung von Annahmen über die Relationen von Teilaspekten des Textverstehens, die dann wiederum nachvollziehbar machen, an welchen Punkten das Textverstehen (häufig, d.h. bei einer kritischen Masse von Probanden) scheitert. Die Identifikation von Teilschritten beim Verstehen erlaubt in einem nächsten Schritt die gezielte Verbesserung von Textverständnis³⁶. Zum anderen stellt sich die Frage, wie sich unser Wissen über das Textverstehen, etwa im zeitlichen Verlauf, verbessern und als Kompetenz gemessen werden kann. Ein Zugang besteht in der Erhebung über verschiedene Zeitpunkte, was die Nachvollziehbarkeit des Textverständnisses der Erhebungsteilnehmer ermöglicht.

3.2 Fallbeispiel: Ambiguität in Shakespeares Sonett 43

In dieser Erhebung ging es um die valide Identifikation einzelner Faktoren beim Textverständnis. Dafür wurde Shakespeares Sonett 43 ausgewählt, das sich durch ein hohes Maß an lokalen Ambiguitäten auszeichnet, die sich auf das globale Textverstehen auswirken.³⁷ Hierzu wurden zunächst Erhebungen in kleineren Gruppen in einer Piloterhebung im Sommersemester 2016 durchgeführt, um zu überprüfen, ob die Fragen in der Tat das Textverstehen im Zusammenspiel von Einzeläußerungen, Äußerungskontext, Kontextupdate und der Funktion von Einzelphänomenen im Textzusammenhang erfassen. Aufgrund dieser Ergebnisse wurden die Fragen für die im Wintersemester 2016/17 folgende Erhebung teilweise revidiert.

³⁶ Damit schließen sich an dieser Stelle dann fachdidaktische Fragestellungen an, die im Rahmen des hier vorgestellten Projektes in einem weiteren Schritt bearbeitet werden.

³⁷ S. dazu auch Matthias Bauer, Nadine Bade, Sigrid Beck, Carmen Dörge und Angelika Zirker (2015): »Ambiguity in Shakespeare's Sonnet 138«, in: *Ambiguity: Language and Communication*. Hg. v. Susanne Winkler. Berlin 2015, S. 89–109.

Hier zunächst das Sonett, das die Grundlage der Erhebung bildete:

01 When most I wink, then do mine eyes best see,
 02 For all the day they view things unrespected;
 03 But when I sleep, in dreams they look on thee,
 04 And darkly bright, are bright in dark directed.
 05 Then thou whose shadow shadows doth make bright,
 06 How would thy shadow's form form happy show
 07 To the clear day with thy much clearer light,
 08 When to unseeing eyes thy shade shines so?
 09 How would (I say) mine eyes be blessed made
 10 By looking on thee in the living day,
 11 When in dead night thy fair imperfect shade
 12 Through heavy sleep on sightless eyes doth stay?
 13 All days are nights to see till I see thee,
 14 And nights bright days when dreams do show thee me. (Shakespeare 1609/1997)

In der ersten Aufgabe wurden in der Piloterhebung folgende Fragen gestellt:

Task 1: line 1 »When most I wink, then do mine eyes best see;«

Task 1.1: What is the relationship between part 1 of the line (»When most I wink«) and part 2 (»then do mine eyes best see«)?

Task 1.2: Paraphrase or translate line 1.

Bei Aufgabe 1.1 bezog sich der Erwartungshorizont auf das Erkennen des Widerspruchs bzw. des Paradox in der ersten Zeile: wenn die Augen am festesten geschlossen sind, wird am meisten gesehen. Aufgabe 1.2 diente der Überprüfung des Verständnisses der Zeile, geleitet von der Hypothese, dass Studierende das Wort »wink« tendenziell falsch übersetzen bzw. paraphrasieren, weil sie sich der Bedeutung des Wortes in historischer Perspektive nicht bewusst sind: »wink« wird synchron vor allem als »zwinkern« verstanden; historisch bedeutete es aber auch bzw. vor allem, die Augen zu schließen.³⁸ Aufgabe 1.2 hatte also die Funktion, das Zustandekommen der Antwort zu 1.1 nachzuvollziehen: wurde einfach nur richtig geraten, oder wurde das Wort tatsächlich korrekt verstanden? Der Kombination von 1.1 und 1.2 liegt die Annahme zugrunde, dass man den Widerspruch bzw. das Paradox nur bei der richtigen Übersetzung/Paraphrase von Zeile 1 (»wink«) erkennen kann bzw. umgekehrt, dass sich bei der Annahme eines Paradoxes die Bedeutung von »wink« erschließen lässt. Aus dem Nichterkennen dieses Widerspruchs im Zusammenhang mit der Wortbedeutung von »wink«, so

38 Vgl. *Oxford English Dictionary* (OED 2014): »wink, v¹.« **†1. und 2.**

die Annahme, ergeben sich auch Schwierigkeiten bzgl. des weiteren Textverständnisses im Verlauf des Gedichts, etwa in der abschließenden Frage 3.3 »Explain how line 1 makes sense in the overall context of the poem?« (siehe unten).

Die Auswertung der beiden ersten Fragen (1.1 und 1.2) ergab, dass die meisten Studierenden die Fragen falsch verstanden hatten, so dass die Antwort häufig lautete, es handele sich um einen Konditionalsatz. Die Antwort ist sachlich richtig, entsprach jedoch nicht dem Erwartungshorizont, der lediglich die Lösung »Paradox« oder »Contradiction« als richtig wertete, was, wie wir dann feststellten, allerdings nicht der Wahrnehmung/Rezeption der Leserinnen und Leser entsprach. Dies ist somit ein Beispiel dafür, wie die Erhebung dazu dienen kann, das Textverständnis selbst zu strukturieren und nachzuvollziehen. Die Aufgabe wurde daraufhin dahingehend revidiert, dass die Beantwortung insgesamt kleinschrittiger erfolgen sollte und der Erwartungshorizont angepasst wurde:

Task 1: line 1 »When most I wink, then do mine eyes best see;«

Task 1.1: What is the relationship between part 1 of the line (»When most I wink«) and part 2 (»then do mine eyes best see«)?

Task 1.2: Does the line have more meanings than one? yes no

Task 1.3: Give a reason for your answer.

Task 1.4: Does the line make sense to you? yes no

Task 1.5: Give a reason for your reading: if yes, why? if no, why?

Die mittels dieses Sets von Items zu messende Kompetenz umfasst mehrere Stufen: zum einen geht es darum, die Verszeile zu verstehen in dem Sinn, dass ihr eine plausible Lesart unterlegt wird. Zum anderen geht es darum, nicht nur eine, sondern mehrere plausible Lesarten zu erhalten. Es geht in dieser zweiten Stufe also um die Kompetenz, Ambiguität als Eigenschaft insbesondere literarischer Texte zu erkennen. Die Widersprüchlichkeit der Verszeile ist eine der plausiblen Lesarten. Auf dieser Lesart baut die Kompetenz auf, das Paradox als literarische Ausdrucksweise zu erkennen, in welcher der Widerspruch als sinnvoll erscheint.³⁹ Diese Stufung bzw. Verbindung von Kompetenzen wird durch Items 1.1.-1.2-1.3 (die auf Ambiguität abzielen) und 1.1-1.4-1.5 (die auf das Paradox abzielen) messbar. Bei 1.1 bezog sich der Erwartungshorizont auf das Erkennen der Tatsache, dass »when« sowohl temporal wie auch konditional gelesen und dies jeweils auf die beiden Wortbedeutungen »Blinzeln« und »die Augen schließen« bezogen werden kann: (1) (Immer) wenn sehr ich blinzele, sehe ich besser; (2) Falls ich sehr blinzele, sehe ich besser; (3) (Immer) wenn ich ganz die Augen

³⁹ Ernst H. Behler: »Paradox«, in: *The Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*, hg. v. Roland Greene and Stephen Cushman, Princeton 2012, S. 996–997.

schließe, sehe ich besser; (4) Falls ich ganz die Augen schließe, sehe ich besser. Aufgabe 1.2 sollte sicherstellen, dass 1.3 hinsichtlich des Zustandekommens der Antwort auszuwerten ist, d.h. hier erfolgte keine Bewertung im eigentlichen Sinne, sondern lediglich die Dokumentation der Antworten. Wenn also angegeben wurde, dass die Zeile nicht mehr als eine Bedeutung haben kann, so ist davon auszugehen, dass die Ambiguität nicht erkannt wurde, was sich auf 1.3 sowie die restlichen Antworten zu Aufgabe 1 auswirkt. Im Falle der Antwort »ja« müsste in 1.3 dann eine Antwort erfolgen, die mehr als eine Lesart berücksichtigt. 1.4 dient dann wiederum der Begründung in 1.5, wo es darum geht herauszufinden, wie es zum Verständnis der Zeile kommt. Sowohl für »ja« und »nein« sind verschiedene Zuordnungen zu den Lesarten (1)-(4) möglich; es bestand die Annahme, dass in 1.5 zumindest implizit eine begründete Verknüpfung zu den Lesarten vorgenommen wurde. So kann Lesart (4) sowohl »ja« als auch »nein« zugeordnet werden, da die Zeile in dieser Lesart sowohl als Widerspruch, wie auch als Sinn ergebender Widerspruch (im Sinn der Stilfigur des Paradoxes) aufgefasst werden kann.

Während die erste Aufgabe sich auf das Verstehen der ersten Zeile des Sonetts beschränkte, wurde in der zweiten Aufgabe das Verstehen von mehreren Ambiguitäten über zwei Gedichtzeilen hinweg getestet:

Task 2: lines 5–6 »Then thou whose shadow shadows doth make bright, / How would thy shadow's form form happy show«

Task 2.1 Read line 6 and then decide on the word classes of the phrase »shadow's form form happy show« and mark them accordingly (N / V / Adj...).

Task 2.2: Read line 5 and then decide on the word classes of the phrase »whose shadow shadows« and mark them accordingly (N / V / Adj...).

Task 2.3: Do »shadow« and »shadows« in line 5 have the same meaning? Give reasons for your answer.

Task 2.4: Paraphrase or translate line 5.

Task 2.5: Paraphrase or translate line 6

Task 2.6: With regard to the form of lines 5–6, what do you find striking?

Aufgabe 2.1 und Aufgabe 2.2 testen die korrekte Identifikation der Wortarten (»form« einmal als Nomen, einmal als Verb) sowie, in Aufgabe 2.3, der Bedeutungen von Wörtern bzw. ihrer Ambiguität: »shadow« kann im ersten Fall auch »Person« heißen bzw. auf eine Illusion hindeuten, gleichzeitig handelt es sich, im Gegensatz zu »form« zweimal um die gleiche Wortart⁴⁰. Bei der Begründung der

40 Hier kommt Wissen als Leseerfahrung, etwa von Shakespeares Werken, mit ins Spiel. Dies zeigte sich darin, dass – wie auch bei der Gesamtleistung im Test – Befragte, die bereits Shakespeares Werke gelesen hatten, bei diesen Aufgaben besser abschnitten, als diejenigen, die diese Leseerfahrung nicht hatten. Dies traf insbesondere auf Aufgabe 2.2 und 2.3 zu.

Antworten in 2.3, so die Annahme, gab es zwei Möglichkeiten. Im Falle des Nichterkennens der Ambiguität von »shadow« würde ein Rückbezug auf das Paradox in der ersten Zeile eine Rolle spielen; beim Erkennen von Ambiguität wäre davon auszugehen, dass erkannt wurde, dass diese Zeile sonst aufgrund der Wiederholung des Wortes paradox wäre. Die folgenden Aufgaben 2.4 und 2.5 dienten dazu, das Verständnis der Zeilen dahingehend zu prüfen, ob das korrekte Erkennen von Wortarten und Bedeutungen mit einer korrekten Paraphrase bzw. Übersetzung korreliert oder ob z.B. die Identifikation von Wortarten aufgrund von Raten zustande kam. D.h. die Annahme war, dass Studierende, die 2.1 bzw. 2.2 richtig beantworten können, auch Aufgabe 2.4 bzw. 2.5 richtig beantworten. Dies bedeutet im Umkehrschluss: Wenn 2.1 falsch beantwortet wird und 2.5 richtig, dann funktioniert das Item nicht. Empirisch fand sich hier allerdings kein eindeutiger Zusammenhang in den Antworten zu diesen beiden Items. Für weitere Untersuchungen wäre eine genauere, auch qualitative Analyse der Fälle interessant, die der Erwartung widersprachen. Die letzte Aufgabe aus diesem Block diente schließlich der Integration lokaler Phänomene in einen größeren Zusammenhang, etwa das Vorkommen von Wiederholung und eines Paradoxons bzw. Oxymorons.

Abschließend ging es in Aufgabe 3 darum, den Schluss des Sonetts, in dem gattungskonform eine Art Fazit gezogen wird, in seinem Wechselspiel von Literalsinn und Metapher zu verstehen und auf den Anfang des Sonetts zurück zu beziehen. Auch hier wurde zunächst das Teilverstehen des Paarreims getestet, das dann in einen größeren Zusammenhang führte:

Task 3: lines 13–14 »All days are nights to see till I see thee, / And nights bright days when dreams do show thee me.«

Task 3.1: Paraphrase or translate lines 13–14.

Task 3.2: Does line 13 make sense to you? yes no

Task 3.3: Give a reason for your answer: if yes, why? if no, why?

Task 3.4: Going back to line 1: Explain if and how line 1 makes sense in the overall context of the poem.

Aufgabe 3.1 dient erneut der Verständnisüberprüfung: Tag und Nacht stehen in einem antithetischen Zusammenhang miteinander, der hier zum Ausdruck gebracht wird, indem der (literale) Tag zur (metaphorischen) Nacht wird und, aufgrund der Träume vom geliebten Menschen, die (literale) Nacht zum (metaphorischen) Tag. Bei Aufgabe 3.2 wird erneut lediglich die Antwort erfasst, jedoch nicht bewertet, weil sie dazu dient, 3.3 zu triggern, in der dann die Sinnhaftigkeit (oder ihre Negation) aus 3.2 erläutert wird. Im positiven Fall (die Zeile ergibt Sinn), so die Annahme, wird das Verhältnis von Tag und Nacht, wie es in dem Schlussvers ausgedrückt wird, erkannt; im negativen Fall bleibt dies aus. Die

letzte Aufgabe stellt den Zusammenhang zwischen Sonettende und -anfang her: das Sonett wird mit einem scheinbaren logischen Widerspruch eingeleitet (wenn meine Augen geschlossen sind, sehe ich am besten), am Ende wird jedoch deutlich, dass der Sprecher den Adressaten nicht im physischen Sinne sieht, sondern in seinen Träumen («when dreams do show thee me»). Zeile 1 ist demnach kein Widerspruch bzw. der scheinbare Widerspruch wird im Textzusammenhang aufgelöst.

Die Auswertung brachte insgesamt folgende Ergebnisse: Als deskriptives Ergebnis hinsichtlich der Hintergrundinformationen lässt sich festhalten, dass 29% der Studierenden mindestens einen Auslandsaufenthalt hatten, 13% hatten Shakespeare im Rahmen universitärer Veranstaltungen gelesen. In der Freizeit lasen die Studierenden häufig englischsprachige Zeitungen, etwas seltener Kurzgeschichten und Romane und am seltensten Gedichte. Die Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs von Hintergrundinformationen und Gesamtleistung im Kompetenztest zeigte, dass das Lesen von Shakespeare an der Universität mit einer Testleistung einherging (stand. Koeffizient: $.102$, $p = .048$). Darüber hinaus fanden sich leistungsförderliche Zusammenhänge zum Lesen von Romanen (stand. Koeffizient: $.254$, $p < .001$), hingegen ein negativer Zusammenhang zum Lesen von Kurzgeschichten (stand. Koeffizient: $-.215$, $p < .001$). Diesbezüglich wäre zukünftig zu überprüfen, ob die Romane vor allem im universitären Studium gelesen wurden (analog zum Lesen von Shakespeare an der Universität), und um welche Art von Kurzgeschichten es sich handelt bzw. in welchem Kontext sie gelesen wurden (Universität oder Schule? In Seminaren oder privat? Um welche Texte handelt es sich?).

Um die formulierten Aufgaben hinsichtlich ihrer Differenzierungsfähigkeit zu beurteilen, wurde eine sogenannte Itemanalyse durchgeführt. Die Aufgabenschwierigkeiten lagen im Durchschnitt deutlich unter 50, so dass man von tendenziell schwierigen Aufgaben ausgehen kann. Die Schwierigkeit eines Items wird berechnet, indem die Anzahl der Personen, die ein Item richtig gelöst haben, durch die Anzahl der Personen insgesamt, die das Item beantwortet haben, geteilt wird. Das Ergebnis wird mit 100 multipliziert. Die Schwierigkeit wird also auf einer Skala von 0 bis 100 gemessen, wobei 0 für größtmögliche Schwierigkeit steht (keine Person hat das Item gelöst) und 100 für größtmögliche Leichtigkeit (alle Personen haben das Item gelöst). Eine Konsistenzanalyse zeigte, dass die Items recht heterogene Aspekte erfassten (Cronbachs Alpha = $.702^{41}$), was sich

41 Cronbachs Alpha wird in der Testtheorie als Maß der Konsistenz (unter gewissen Bedingungen der Reliabilität, d.h. der Zuverlässigkeit eines Tests) verwendet. Es gibt an, wie stark die

sowohl in den Item-Interkorrelationen (mit einem überwiegend mittleren Korrelationen) als auch in den Trennschärfen (max. $r_{it} = .482$) zeigte.

Dies zum Anlass nehmend wurden zusätzlich schiefwinklige exploratorische Faktorenanalysen berechnet (Bartlett-Test; χ^2 (df = 66) = 785,6; $p < .001$). Hier fanden sich u.a. auf Grundlage des Eigenwerteverlaufs Hinweise auf eine mögliche zwei-faktorielle Lösung, bei der die beiden Faktoren mäßig korrelierten ($r_{12} = .302$). Faktorenanalysen werden vorgenommen, um zu überprüfen, ob in den Daten – hier, in einem Test – mehr als eine Dimension oder Teilfähigkeit erfasst ist. Dabei wird untersucht, ob und wie stark die Items auf den identifizierten Faktoren „laden“, d.h. ob sie zu der vorgefundenen Dimension gehören. Bei unserer Faktorenanalyse zeigte sich, dass sechs Items (Aufgabe 1.3, 1.5, 2.2, 2.3, 2.4, 2.6) auf dem ersten Faktor und vier Items (2.5, 3.1, 3.3, 3.4) auf dem zweiten Faktor luden. Die sechs erstgenannten Items scheinen also eine ähnliche Fähigkeit zu erfassen, die sich wiederum von der durch die vier letztgenannten Items erfassenden Fähigkeit unterscheidet. Der Zusammenhang war allerdings nur für Items 2.2, 2.3 und 2.4 für den ersten Faktor und Items 3.1, 3.3 und 3.4 für den zweiten Faktor relativ deutlich. Zwei Items zeigte keine substantiellen Ladungen auf beiden Faktoren (Aufgabe 1.1 und 2.1).

Diese Ergebnisse sollten erste Eindrücke bezüglich der Dimensionalität der konstruierten Items ermöglichen. Bei den beiden Aufgaben, die keinem der beiden Faktoren eindeutig zuzuordnen waren, handelt es sich um vorbereitende Fragen zu den darauffolgenden detaillierteren Aufgaben.⁴² Die Interpretation der beiden Faktoren ist aufgrund der teilweise nur mäßigen Faktorladungen nur mit Vorsicht möglich. Wenn man sich auf diejenigen Items konzentriert, die jeweils hohe Faktorladungen aufwiesen (Aufgabe 2.2 bis 2.4 auf Faktor 1 und Aufgaben 3.1, 3.3 und 3.4 auf Faktor 2), erscheint es jedoch plausibel, dass die beiden Faktoren eine Strukturierung im Hinblick auf lokales und globales Textverstehen widerspiegeln. Dies entspricht dem Design der Erhebung: In den ersten beiden Fragenblöcken wurden vor allem lokale Paradoxe und Ambiguitäten getestet, die sich auf Einzelwörter und einzelne Zeilen bezogen. Aufgabe 2.6 hatte einen deutlich anderen Abstraktionsgrad, weil hier (05 Then thou whose shadow shadows doth make bright, / 06 How would thy shadow's form form happy show) das Zu-

einzelnen Items untereinander korrelieren. Werte können zwischen 0 und 1 liegen, wobei 1 für höchstmögliche Konsistenz/Reliabilität steht.

⁴² Die Ergebnisse zu 2.1 (53,3% der Befragten haben Aufgabe 2.1 richtig beantwortet) und zu 2.2 (22,5% richtige Antworten) bestätigen den Aufbau dieser Fragen (Zeile 6 wird vor Zeile 5 getestet), denn Aufgabe 2.2 hat sich als deutlich schwieriger erwiesen als Aufgabe 2.1.

sammenspiel von Polyptoton (shadow und form) sowie von Oxymoron und Paradox (der Schatten, der etwas heller macht) über zwei Zeilen erkannt werden musste. Diese globale Sicht auf den Text wurde in Aufgabe 3 fortgeführt, die sich auf die beiden Schlusszeilen des Sonetts bezieht, die gattungsgemäß eine Art Synthese der Gesamtaussage beinhalten: »All days are nights to see till I see thee, / And nights bright days when dreams do show thee me«. Auch hier wurde zunächst (wie auch in Aufgabe 1) nach einer Paraphrase oder Übersetzung der beiden Zeilen gefragt, die jedoch ein lokales Verständnis von Ambiguitäten und Paradoxa voraussetzt (wie in den vorigen Gedichtzeilen präsentiert); d.h. wurden diese nicht erkannt, ist ein Verständnis dieser beiden Zeilen unwahrscheinlich. Die Schwierigkeit in diesen beiden Zeilen liegt zudem in der Tatsache, dass der wörtlich gemeinte Tag hier zur metaphorischen Nacht wird – und umgekehrt. Das Gedicht wird also von einem scheinbaren logischen Widerspruch in Zeile 1 eingeleitet (man kann besser sehen, wenn man die Augen schließt), der am Schluss jedoch dahingehend aufgelöst wird, als das Sehen in Träumen gemeint ist. Dies ist jedoch eine Lesart, die sich vor allem global aus dem Zusammenspiel der lokalen Ambiguitäten und Paradoxa ergibt.

4 Schlussbemerkungen

Texte, mit denen sich die Literaturwissenschaften beschäftigen, sind in der Regel komplex, vielschichtig und mehrdeutig. Sie entziehen sich damit häufig einer einfachen Deutung. Die zum Verständnis solcher Texte erforderliche Kompetenz zu definieren und zu untersuchen stellt damit eine besondere Herausforderung dar. Dementsprechend war es das Ziel dieses Kapitels, eine systematische und theoretisch fundierte Herangehensweise bei der Kompetenzmodellierung vorzustellen und dabei zu zeigen, in welcher Weise Literaturwissenschaft und Empirische Bildungsforschung gemeinsam hierzu beitragen können. Bei der Untersuchung literarischer Textverstehenskompetenz als Facette sprachlicher Kompetenz bestand diese Herangehensweise zunächst in der sorgfältigen Auswahl des zu verwendenden Stimulusmaterials. Für das in diesem Kapitel vorgestellte Fallbeispiel wurde ein Gedicht herangezogen, das sich aufgrund seiner historischen Distanz (Shakespeares Sonette wurden bekanntlich 1609 erstmals veröffentlicht) sowie seiner Struktur und der hohen Dichte an sprachlichen Phänomenen besonders gut eignet, das Verstehen lokaler Phänomene mit dem Textzusammenhang insgesamt in Bezug zu setzen. Außerdem lassen sich Gedichte wegen ihrer Kürze gut in einer Testsituation einsetzen. An die Auswahl des Textes schloss sich die Konstruktion von Testitems an. Diese wurden so aufgebaut, dass

die beim Verständnisprozess ablaufenden Schritte explizit werden konnten. Dies bedeutet, dass zunächst Wortbedeutung bzw. grammatische Funktion eines Wortes, dann die Bedeutung einer Phrase, und schließlich das Verständnis einer Zeile oder Strophe im Kontext des gesamten Gedichts erfragt wurden. Damit lässt sich der Prozess vom Zustandekommen eines lokalen hin zu einem globalen Verständnis nachvollziehen.

Dieser Ansatz erwies sich als ergiebig, was sich an den Auswertungen in mehrerer Hinsicht zeigt. Es wurde deutlich, dass erwartungsgemäß die erfolgreiche Lösung der Items, die lokales Verständnis erfassen sollten, in der Regel tatsächlich Voraussetzung für das globalere Verständnis war. Ein weiterer Aspekt der Validität betrifft die in die Untersuchung einbezogenen Kovariaten wie Beschäftigung mit Shakespeare und Lektüre literarischer Texte, die mit einer besseren Leistung in dem hier eingesetzten Kompetenztest einhergingen. Auch dies lässt sich als Hinweis darauf sehen, dass der Test tatsächlich literarische Textverständniskompetenz erfasst, da zu erwarten ist, dass diese bei Personen, die die genannten Aktivitäten zeigen, höher ist.

Wie eingangs ausgeführt stellt die hier beschriebene Untersuchung einen ersten Schritt bei der Kompetenzmodellierung im Rahmen unseres Projektes dar. Die vorgestellten Instrumente werden aufgrund der bisherigen Ergebnisse laufend weiter überarbeitet. Der Index Cronbachs Alpha, der auf eine gewisse Heterogenität der eingesetzten Items hinweist, ist dabei ein nützlicher Indikator, um die Auswahl und Erstellung der Items weiter zu verbessern. Auch die Validierung anhand von Kovariaten scheint bei der Erarbeitung von Instrumenten zur Kompetenzerhebung ein vielversprechender Ansatz zu sein.

Weitere Schritte werden dann die Untersuchung von Kompetenz anhand anderer Textarten einschließen, wobei sowohl literarische als auch Sachtexte einbezogen werden sollen, sowie die Rolle der untersuchten Kompetenzen im Lehramt und das Verhältnis der hier beschriebenen fachwissenschaftlichen Kompetenzen zu fachdidaktischen Kompetenzen. Auch wird künftig stärker untersucht werden, ob sich die Leistung im Laufe etwa eines Semesters hinsichtlich des Textverstehens verbessert, indem über zwei Zeitpunkte hinweg getestet wird. Auswertungen anderer Erhebungen, bei denen zu zwei Zeitpunkten Gedichte bearbeitet wurden, die ähnliche literarische Phänomene aufwiesen, deuten darauf hin, dass dies tatsächlich der Fall ist.

Die Zusammenarbeit von Fachleuten aus der Literaturwissenschaft und der Empirischen Bildungsforschung hat sich bislang als überaus fruchtbar erwiesen. Mithilfe der literaturwissenschaftlichen Expertise werden die zum Textverständnis gehörigen Schritte identifiziert und in Form von relevanten Items umgesetzt.

Der Beitrag der Empirischen Bildungsforschung besteht in der statistischen Auswertung der Ergebnisse sowie der Bereitstellung von Indizes, die zur weiteren inhaltlichen Ausdifferenzierung der einzusetzenden Instrumente und letztlich auch der Konzeptualisierung von Kompetenz beitragen können und werden.

Bibliographie

- Artelt, Cordula, Petra Stanat, Wolfgang Schneider, Ulrich Schiefele und Rainer Lehmann: »Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen«, in: *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, hg. v. Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat. Wiesbaden 2004, S. 139–168.
- Bade, Nadine und Siegrid Beck: »Lyrical Texts as a Data Source for Linguistics«, in: *Linguistische Berichte*, im Erscheinen.
- Bauer, Matthias: »Ironie und Ambiguität: Annäherungen aus literaturwissenschaftlicher Sicht«, in: *Faktales und fiktionales Erzählen*, hg. v. Nicole Falkenhayner, Monika Fludernik und Julia Steiner. Würzburg 2015, S. 139–158.
- Bauer, Matthias, Nadine Bade, Sigrid Beck, Carmen Dörge und Angelika Zirker (2015): »Ambiguity in Shakespeare's Sonnet 138«, in: *Ambiguity: Language and Communication*. Hg. v. Susanne Winkler. Berlin 2015, S. 89–109.
- Beck, Bärbel und Eckhard Klieme: Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie. Weinheim 2007.
- Behler, Ernst H.: »Paradox«, in: *The Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics*, hg. v. Roland Greene and Stephen Cushman. Princeton 2012, S. 996–997.
- Burwitz-Melzer, Eva: »Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht«, in: *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, hg. v. Lothar Bredella und Wolfgang Hallet. Trier 2007, S. 127–157.
- Caspari, Daniela, Andreas Grünewald, Adelheid Hu, Lutz Küster et al.: *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung*. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF 2008. http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/11606/1/Kompetenzpapier_DGFF.pdf (21.06.2017).
- Chomsky, Noam: *Language and Mind*. New York 1968.
- Diehr, Bärbel und Carola Surkamp: »Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation«, in: *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*, hg. v. Wolfgang Hallet, Carola Surkamp und Ulrich Krämer. Seelze 2012, S. 21–40.
- Fleischer, Jens, Karoline Koeppen, Martina Kenk, Eckhard Klieme und Detlev Leutner: »Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (Sonderheft) (2013), S. 5–22.
- Grice, Paul: »Logic and conversation«, in: *Syntax and semantics. 3: Speech acts*, hg. v. Peter Cole und Jerry L. Morgan. New York 1975, S. 41–58.
- Häcker, Hartmut O.: »Fähigkeit«, in: *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, hg. v. Markus A. Wirtz. Bern 2016 <https://portal.hogrefe.com/dorsch/faehigkeit/> (20. Dezember 2016).

- Hartig, Johannes, Andreas Frey und Nina Jude: »Validität«, in: *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*, hg. v. Helfried Moosbrugger und Augustin Kelava. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Heidelberg 2012, S. 143–171.
- Heuer, Herbert: »Fertigkeit«, in: *Dorsch – Lexikon der Psychologie*, hg. v. Markus A. Wirtz. Bern 2016 <https://portal.hogrefe.com/dorsch/faehigkeit/> (20. Dezember 2016).
- Klieme, Eckhard und Detlev Leutner: »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006), S. 876–903.
- Klieme, Eckhard und Johannes Hartig: »Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007), S. 11–29.
- Klieme, Eckhard: »Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?«, in: *Pädagogik* 6 (2004), S. 10–13.
- Klieme, Eckhard: *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. Frankfurt a. M. 2006, S. 1, http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf (20. Juni 2017).
- Küster, Lutz: »Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen«, in: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hg. v. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Hans-Jürgen Krumm, Grit Mehlhorn und Claudia Riemer. Tübingen 2016, S. 83–87.
- Nold, Günter: »DESI im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen«, in: *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*, hg. v. Bärbel Beck und Eckhard Klieme. Weinheim 2007, S. 299–305.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing 2016.
- Oxford English Dictionary (OED). Oxford 2014.
- Shakespeare, William: *The Sonnets. Cambridge School Shakespeare*. Hg. v. Rex Gibson. Cambridge [1605] 1997.
- Shulman, Lee S.: »Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching«, in: *Educational Researcher* 15.2 (1986), S. 4–14.
- Steininger, Ivo: »Von der Fremdsprachendidaktik lernen? – Kompetenztheoretische Überlegungen als mögliche Anknüpfungspunkte für die Modellierung wissenschaftlicher Lehrkompetenzen«, in: *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen*, hg. v. Olaf Hartung und Marguerite Rumpf. Wiesbaden 2015, S. 65–88.
- Weinert, Franz E.: »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: *Leistungsmessungen in Schulen*, hg. v. ders. Weinheim 2001, S. 17–32.
- Wilhelm, Oliver und Reinhold Nickolaus: »Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab?«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (2013), S. 23–26.

