

# Literar(ästhet)ische Textverstehens- bzw. Urteilskompetenz

Volker Frederking<sup>1</sup>, Petra Stanat<sup>2</sup>, Christel Meier<sup>1</sup>, Thorsten Roick<sup>3</sup>, Marcus Friedrich<sup>1</sup>, Sofie Henschel<sup>3</sup>, Volker Gerner<sup>1</sup>, Jörn Brüggemann<sup>1</sup>, Tanja Römhild<sup>1</sup>

1) Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

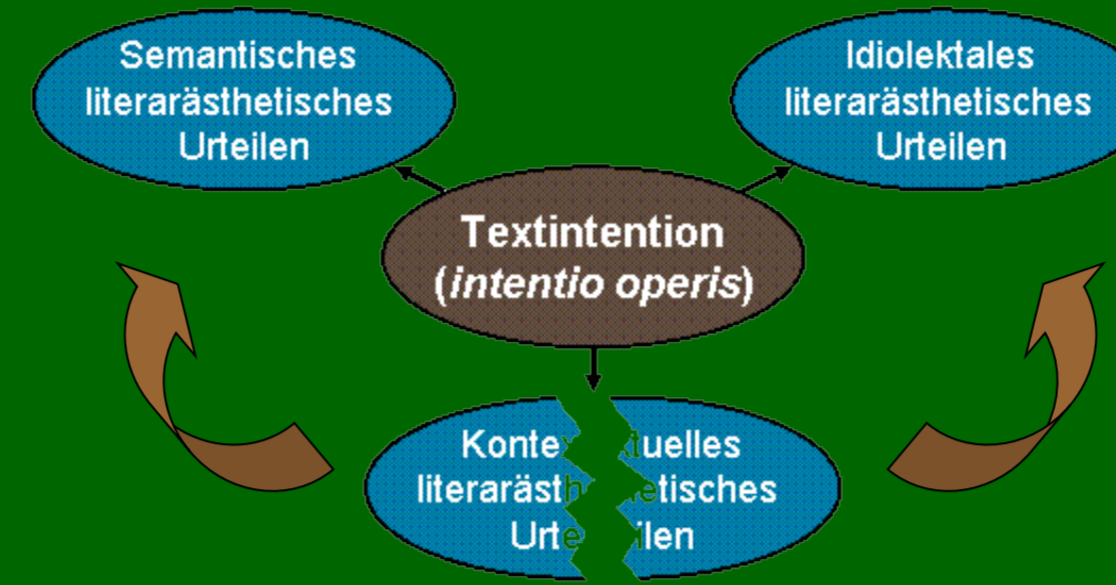
2) Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Berlin

3) Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Empirische Bildungsforschung  
marcus.friedrich@ewf.uni-erlangen.de

## Welche Teildimensionen hat literarästhetische Urteilskompetenz?

Literar(ästhet)ische Bildung ist durch eine affektive und eine kognitive Dimension gekennzeichnet: Sie umfasst Erfahren und Verstehen, Erleben und Urteilen gleichermaßen. Empirisch erhoben sind bislang allerdings weder die affektive noch die kognitive Seite literar(ästhet)ischer Bildung resp. die damit verbundenen Kompetenzen. Das interdisziplinär angelegte Forschungsprojekt „Literarästhetische Urteilskompetenz“ soll helfen, diese Lücke zu schließen. Zur Erfassung literar(ästhet)ischen Verstehens wurde vor allem auf Basis der semiotischen Ästhetik Umberto Ecos (1962, 1990) ein Modell literar(ästhet)ischen Textverstehens bzw. literar(ästhet)ischer Urteilskompetenz formuliert. Im Zentrum dieses Modells stehen Verstehensprozesse im Zusammenhang mit der so genannten *intentio operis* (Eco 1990). Empirisch am besten fassbar sind dabei nicht die Verstehensprozesse an sich, sondern ihre Ergebnisse, die sich in literar(ästhet)ischen Urteilen niederschlagen. „Literarästhetische Urteilskompetenz“ wird eo ipso als ein operationalisierbarer Teil literarischer Rezeptions- bzw. Verstehenskompetenz verstanden. Damit sind keine Geschmacksurteile im Sinne Immanuel Kants (1790) gemeint, sondern ästhetische Urteile über einen literarischen Text, für die drei Teildimensionen kompetenztheoretisch modelliert werden können:

- **Semantisches literarästhetisches Urteilen**, d.h. das Verstehen zentraler Textinhalte und die Herstellung eines kohärenten Textsinns;
- **Idiolektales literarästhetisches Urteilen**, d.h. die Analyse der formalen Spezifika eines Textes und das Verstehen seiner ästhetischen Funktion;
- **Kontextuelles literarästhetisches Urteilen**, d.h. das Erfassen von historischen, motiv- bzw. mentalitätsgeschichtlichen, epochenspezifischen und gattungsgeschichtlichen Implikationen.



Empirisch zeigt sich zwar, dass ein zweidimensionales Modell, bei dem die entweder semantisch oder formal ausgerichteten Kontextaufgaben den beiden anderen Dimensionen zugeordnet werden, besser zu den Daten passt als das dreidimensionale Modell (Frederking et al. 2010). Die Abgrenzbarkeit der gefundenen Lösung bedarf jedoch weiterer Klärung.

## Lassen sich die beiden Teildimensionen literarästhetischen Urteilens von allgemeiner Lesekompetenz abgrenzen?

### Methode der Untersuchung

In der Hauptuntersuchung der ersten Projektphase (2007 bis 2009) wurden N=1187 Schülerinnen und Schüler (49.3% Mädchen, Alter: M=15.31 Jahre, SD=0.73) aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien im Raum Franken untersucht. Sie bearbeiteten jeweils Aufgaben mit kontinuierlichen Sachtexten aus einem Test zur allgemeinen Lesekompetenz (Institut für Qualitätsentwicklung 2007) sowie einen Test zum literarischen Textverstehen, der Aufgaben zu allen drei angenommenen Dimensionen enthielt (siehe Beispielaufgaben). Sämtliche Aufgaben wurden mittels IRT-Skalierung auf Testhälften (sog. Parcels) verteilt, so dass die Subdimensionen des literarischen Textverstehens und das Sachtextverstehen (resp. informatorische Textverstehen) auf latenter Ebene modelliert und ihre Zusammenhänge analysiert werden können.

Beispielaufgaben zum literarischen Textverstehen (Lotte Paepcke, 1988: Wörter):

Wörter	
1 Als die Gefahr vorüber war und das Gas verströmt, als es keine Brücken mehr gab und die Häuser waren auf.	im Land. Wenige fand ich und brachte sie heim.
5 als die Stadt ihren Namen vergessen hatt und die Kirchen ihre Lieder suchten, als die Plätze zerplatzt waren und die Straßen gerissen, als es in Öfen kein Feuer gab	15 Viele waren in fremde Mänder gefallen, viele verendet in feindlichen Stunden. Manche fielen nach ihrer Rückkehr den Füßen zum Opfer
10 und in Kleidern nicht Wärme: da suchte ich die Wörter einzusammeln verloren gegangen	20 die geschritten kamen ihrer viele von überallher und neuen Tritt faßten überallhin.

### Semantisches literarästhetisches Urteilen

1) Erkläre kurz dein Verständnis der Textstelle „als die Stadt ihren Namen vergessen hatt“ in Ziele 5!

Lösung: Die Antwort enthält eine sinnvolle Interpretation des Vergessens, die über die wörtliche Paraphrase hinausgeht, und es wird ein zutreffender Bezug des Vergessens auf einen vorhergegangenen Krieg hergestellt. Z.B.: „Die Stadt wurde so zerstört, dass sie von der Landkarte *radirt* wurde und nicht mehr weiß, wie sie heißt.“ Oder: „Die Stadt will sich ihres Namens nicht erinnern, da sie sich schämt.“

### Idiolektales literarisches Textverstehen

2) In Ziele 7 heißt es: „als die Plätze zerplatzt waren“. Versuche zu erklären, warum die **fett** markierten Laute (**pl, tzt**) zum Inhalt dieser Stelle passen.

Lösung: Das lautmalische Nachvollziehen des Vorgangs des Platzens durch viele Plosive (t / p) passt inhaltlich zum Zerstören von Plätzen, z.B. durch Bomben (Fachtermini sind nicht Gegenstand der Bewertung).

### Kontextuell(-semantisch)es literarästhetisches Urteilen

3) Vergleiche das Gedicht von Lotte Paepcke mit dem Gedicht „Mutterland“ von Rose Ausländer:

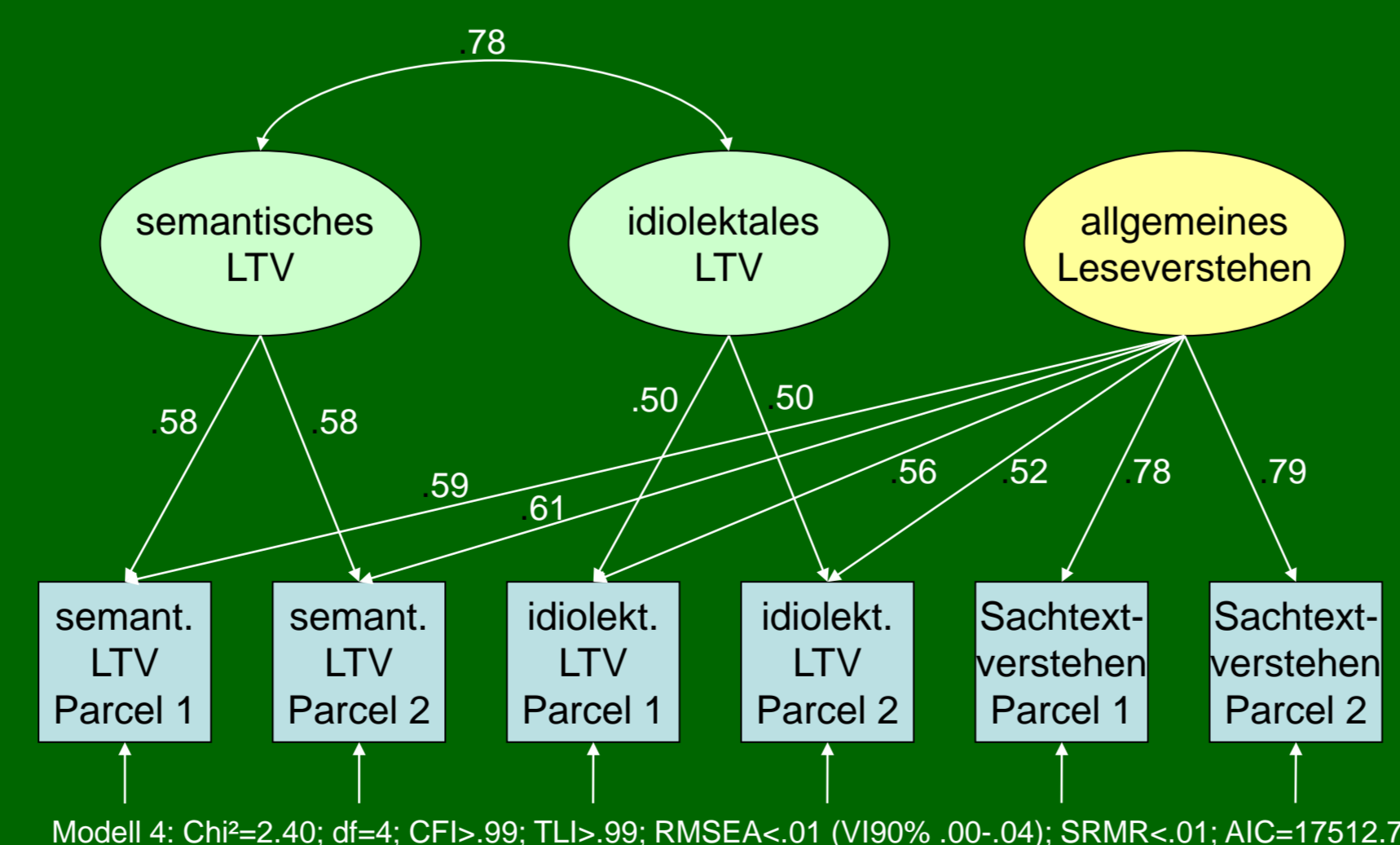
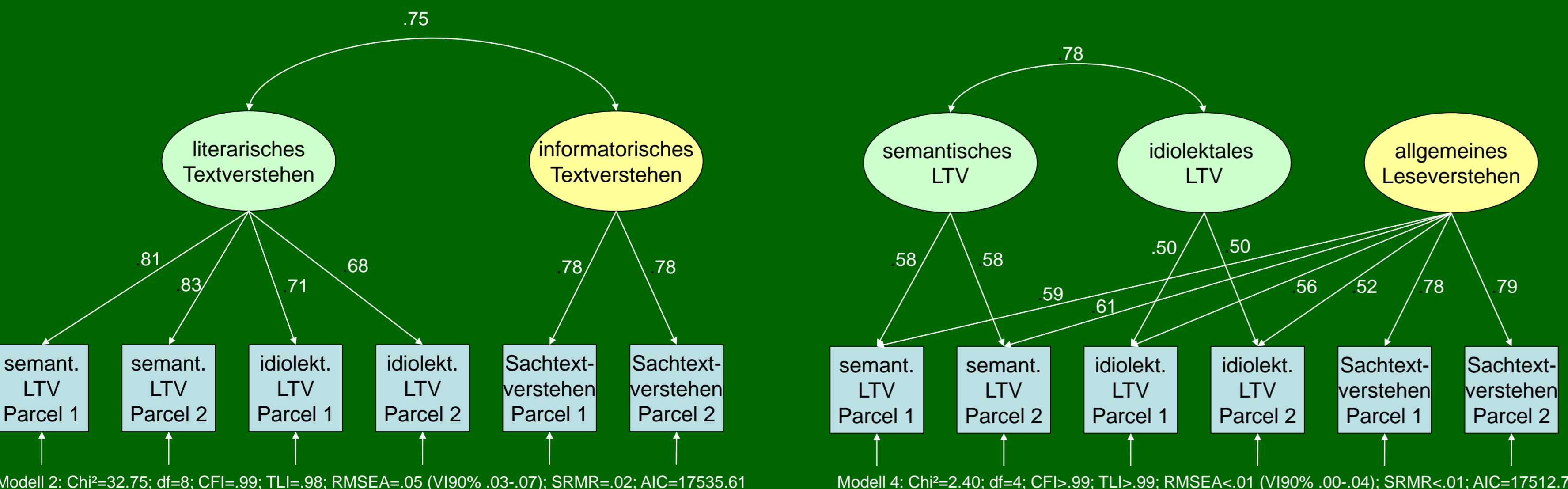
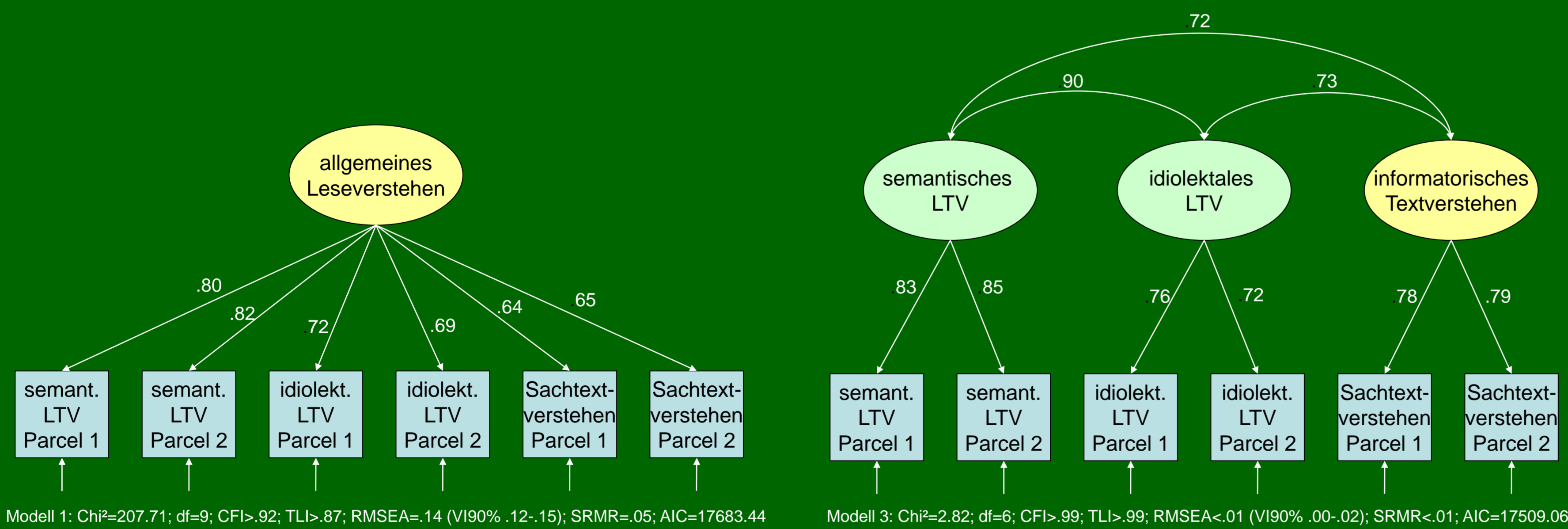
Mein Vaterland ist tot  
Sie haben es begraben  
Im Feuer.  
  
Ich lebe  
In meinem Mutterland  
Wort.

Zutreffend sind die Antwortmöglichkeiten a und e.

	Trifft zu	Trifft nicht zu
a) Beide Gedichte beziehen sich auf die Situation nach einem Krieg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Beide Gedichte haben den Verlust von Sprache zum Thema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Der Begriff „Feuer“ wird in beiden Gedichten im selben Zusammenhang verwendet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) In beiden Gedichten geht es um die Schwierigkeit, nach einer einschneidenden Erfahrung die richtigen Worte zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) In beiden Gedichten geht es um den Verlust des Vaterlands.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) In beiden Gedichten ist die Zukunft des Vaterlands ein Thema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Ergebnisse

In Modell 1 werden sämtliche Testleistungen auf eine dahinterliegende latente Fähigkeit des allgemeinen Leseverstehens zurückgeführt. Modell 2 unterscheidet zwei latente Fähigkeiten, die die Leistungen im literarischen Textverstehen (LTV) und im Sachtextverstehen erklären sollen. In Modell 3 werden die Leistungen im literarischen Textverstehen weiter nach semantischem und idiolektalem LTV differenziert. In Modell 4 wird versucht, das in den LTV-Parcels enthaltene allgemeine Leseverstehen an einen Faktor zu binden. Die Modelle können bezüglich ihrer Anpassungsgüte beurteilt und miteinander verglichen werden.



Modell	$\Delta \chi^2$	df	p	$\Delta AIC$
Modell 1 vs. Modell 2	174.96	1	<.01	147.83
Modell 2 vs. Modell 3	29.93	2	<.01	26.55
Modell 3 vs. Modell 4	0.42	2	.81	-3.66

## Diskussion

Der Vergleich der Modelle legt nahe, dass literarisches Textverstehen andere kognitive Prozesse erfordert als informatorische Lesekompetenz. Denn die Modelle 2 und 3, die literarisches von informatorischem Textverstehen unterscheiden, weisen eine deutlich bessere Passung mit den Daten auf als Modell 1, das diese Unterscheidung nicht macht. Der Vergleich der Modelle 2 und 3 zeigt, dass ein zweidimensionales Modell literarischen Textverstehens besser zu den Daten passt als ein eindimensionales Modell literarischen Textverstehens. Dennoch verbleibt in Modell 3 eine hohe Korrelation zwischen den semantischen und idiolektalen Teildimensionen, die ihre Differenzierung fragwürdig erscheinen lässt. Erst in Modell 4 wird deutlich, dass ein Teil dieser Korrelation durch das allgemeine Leseverstehen bedingt wird und die Unterscheidung zwischen den Subdimensionen „semantisch“ und „idiolektal“ auch empirisch sinnvoll ist.

### Aktuell laufende Untersuchungen

- Gegenwärtig läuft die zweite Phase des Projekts (2009 bis 2011). In dieser soll ...
- das literarische Textverstehen insbesondere schwacher Schüler/innen differenzierter erfasst werden,
  - das zweidimensionale Modell literarischen Textverstehens und sein Zusammenhang mit der informatorischen Lesekompetenz vertiefend untersucht werden,
  - die Entwicklung des literarischen Textverstehens im Laufe der neunten Klasse im Längsschnitt erforscht sowie die Relevanz von Determinanten untersucht werden,
  - durch Experimente zu handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben sowie zur Darbietungsvariation (z.B. Hören statt Lesen der literarischen Texte) geprüft werden, ob schwächere Schüler derartige Aufgaben besser bewältigen können.

### Ausblick

- Bei Genehmigung einer dritten Projektphase könnten u.a.
1. die emotionalen Facetten literarästhetischer Bildung in den Fokus rücken,
  2. gattungsspezifische Fragen literarästhetischen Verstehens untersucht werden,
  3. Niveaustufen literarästhetischer Urteils- bzw. Verstehenskompetenz erforscht werden,
  4. der Längsschnitt auf die 10. Jahrgangsstufe ausgeweitet werden.

Unabhängig davon soll das theoretisch modellierte und empirisch überprüfte Modell literarästhetischer Urteilskompetenz auf den Grundschulbereich übertragen und seine Anwendbarkeit erforscht werden. Dazu wird gegenwärtig ein geeignetes Testinstrumentarium für die vierte Jahrgangsstufe entwickelt.

\*Das Projekt „Literarästhetische Urteilskompetenz“ wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert (FRE 2640/1-1, FRE 2640/1-2, STA 626/4-1, STA 626/4-2, DI 929/3-1) und aktuell in Zusammenarbeit der folgenden Institutionen durchgeführt: Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Erlangen-Nürnberg (Prof. Dr. Volker Frederking; Dr. Christel Meier; Axel Krommer; Marcus Friedrich; Dr. Jörn Brüggemann; Dr. Volker Gerner; Tanja Römhild), Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin (Prof. Dr. Petra Stanat) und Arbeitsbereich für Empirische Bildungsforschung der Freien Universität Berlin (Dr. Thorsten Roick; Sofie Henschel).

Eco, U. (1962). *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
Eco, U. (1990). *Die Grenzen der Interpretation*. München: dtv.  
Frederking, V., Roick, T., Steinhauer, L. (2010). *Literarästhetische Urteilskompetenz*. Forschungsansatz und Zwischenergebnisse. In Gesellschaft für Fachdidaktik (Hrsg.), *Empirische Fundierung der Fachdidaktiken*. (Forschungen zur Fachdidaktik, Band 10). Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag 2010. [begutachtete Originalarbeit (Sammelwerk) im Druck]

Institut für Qualitätsentwicklung. (2007). *Lese(verständnis)test 7 Hessen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.  
Kant, I. (1790/2003). *Kritik der Urteilskraft*. Wiesbaden: Fourier Verlag.