

Sektion 9: Lesen

Moderator:innen: Steffen Gailberger (Bergische Universität Wuppertal), Anita Schilcher (Universität Regensburg)

Lesen: Kompetenzen und Förderverfahren im Kontext von Teilhabe und Demokratiebildung

Lesen ist Genuss, Voraussetzung für fachspezifisches Lernen, Bedingung im Umgang mit Fakten, Meinungen oder intentionalen Falschmeldungen – und somit Teilhabe. Das Bildungssystem ermöglicht jedoch nicht allen Kindern und Jugendlichen diese Teilhabe. Regelmäßig demonstrieren Studien wie PISA oder IGLU, dass Bildungserfolg eng mit dem sozioökonomischen und soziokulturellen Status der Eltern verknüpft ist. So zeigte bspw. die PISA-Sonderauswertung 2021, dass knapp die Hälfte der 15-Jährigen eben nicht zwischen Fakten und Meinungen unterscheiden kann. Was aber bedeutet das für die Demokratiebildung? Das Bildungswesen selbst reproduziert die soziale Ungerechtigkeit, zum Beispiel dadurch, dass die Mitarbeit der Eltern im Schulsystem strukturell vorausgesetzt wird, aber nicht von allen Vätern und Müttern geleistet werden kann (El-Mafaalani 2020, S. 83). Dies dürfte gerade auch beim Lesen eine entscheidende Rolle spielen, v.a. dann, wenn das „Lesen üben“ ins Elternhaus ausgelagert wird.

Doch auch die schulische Leseförderung hat noch Entwicklungsbedarf. Trotz großer Wertschätzung des Lesens ist die in den Leseunterricht investierte Zeit in den deutschsprachigen Ländern im europäischen Vergleich insgesamt eher gering (Stahns et al. 2017; Schmich et al. 2017). Obwohl wissenschaftliche Befunde zu Aspekten einer systematischen und nachhaltigen Leseförderung vorhanden sind, setzen Lehrkräfte nach wie vor auf traditionelle und etablierte Routinen und Handlungsweisen wie etwa das „Reihumlesen“ (Kraus, Wild, Schilcher & Hilbert i. V.), sodass Effekte gering, ggf. sogar ausbleiben. Selbst wenn Lehrkräfte wissen, welches Training wie eingesetzt werden könnte, werden langfristig etablierte Handlungsweisen zugunsten neuer, scheinbar erfolgsunsicherer Vorgehensweisen nicht aufgegeben (Philipp/Scherf 2012; Anmarkrud/Bråten 2012).

Die große – auch öffentliche und mediale – Aufmerksamkeit, die den Ergebnissen zum Lesen in den großen Large Scale-Studien zugemessen wird, zeigt, dass bereits der Platz im Ranking der Nationen eine politische Bedeutung hat, sagt er doch etwas über die zentrale Schlüsselkompetenz von Schüler:innen aus. Auch die longitudinalen Verlaufskurven, die zeigen, ob es einem Land gelingt, seine Bildungssystem – und darin die Leseförderung als Indikator – so aufzustellen, dass es zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung kommt, sind Ausweis für die Innovationskraft des Schulsystems und der Professionalität der Lehrkräfte. Dies erzeugt auf bildungspolitischer Seite Handlungsdruck, wie zahlreiche Leseinitiativen in den Ländern zeigen (vgl. z.B. die BISS-Initiative).

Auch in der Forschung zur Lesediagnostik und -förderung haben sich dadurch vielfältige Forschungsgebiete entwickelt: Das reicht von Studien, die sich mit der Erfassung und dem Aufbau basaler Kompetenzen wie der Leseflüssigkeit beschäftigen bis zum Erwerb von Strategien, die dem Analysieren von Fake News dienen, es schließt Fragen zu den individuellen Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz (Arbeitsgedächtnis, Wortschatz, Leistungsmotivation) ebenso ein wie die Frage nach den Lesesozialisationsbedingungen in Familie, Gesellschaft und Schule und die Professionalisierung von Lehrkräften für ihre Aufgabe als Lesevermittler:innen. Der Themenbereich umspannt Altersstufen von der Vorschule, über Grund- und Sekundarschulen bis hin zur Universität.

Literaturverzeichnis:

Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). Naturally-Occurring Comprehension Strategies Instruction in 9th-Grade Language Arts Classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (6), 591–623.

El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer&Witsch.

Kraus, E.; Wild, J.; Schilcher, A. & Hilbert, S. (i.V.). Reading Related Activities in Second Grade and Their Effect on Fluency. An Evaluation of Teachers' Classroom Practices.

Philipp, M. & Scherf, D. (2012). Die zentrale Bedeutung der Lehrkraft für die Vermittlung selbstregulierten Lesens. In Maik Philipp & Anita Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze* (226–242). Seelze: Kallmeyer.

Schmich, J.; Breit, S.; Lanzdorf, R. & Itzlinger-Bruneforth, U. (2017). Schulischer Kontext: Leseunterricht, Fortbildung und Schulressourcen. In Christina Wallner-Paschon, Ursula Itzlinger-Bruneforth & Claudia Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse* (83–102). Graz: Leykam.

Stahns, R.; Rieser, S. & Lankes, E. (2017). Unterrichtsführung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht in vierten Klassen. In Anke Hußmann, Heike Wendt, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos, Daniel Kasper, Eva-Maria Lankes, Nele McElvany, Tobias C. Stubbe & Renate Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (251–278). Münster, New York: Waxmann.

Montag, 19.9.2022

- 10.15-10.30 Einführung durch die Moderator:innen
- 10.30-11.15 **Nadja Lindauer / Miriam Dittmar / Afra Sturm:** Umsetzung und Eignung von Lautleseverfahren in Alphabetisierungskursen
- 11.15-12.00 **Kathrin Hippmann / Simone Jambor-Fahlen:** Leseflüssigkeit in der Primarstufe trainieren: Ergebnisse einer Interventions- und Implementationsstudie
- 12.00-12.45 **Guido Nottbusch / Sabine Röttig:** Die Entwicklung der Leseflüssigkeit von der zweiten bis zur sechsten Klassenstufe
- 14.00-14.45 **Christopher Sappok / Markus Linnemann / Sabine Stephany:** Die Entwicklung der Leseflüssigkeit von Klasse 3 bis 7 – Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie
- 14.45-15.30 **Jörg Jost / Anke Schmitz / Fabiana Karstens / Elmar Souvignier:** Leseförderkonzepte in den Deutschunterricht implementieren. – Ergebnisse einer Evaluationsstudie und resultierende Überlegungen zu bildungspolitisch sinnvollen Rahmensetzungen
- 15.30-15.45 Bei Bedarf: Zusätzliche und abschließende Diskussion

Dienstag, 20.9.2022

- 10.15-11.00 **Anke Schmitz / Wiebke Dannecker:** Lesen als Voraussetzung für schulischen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe – eine Studie zum strategischen Umgang mit unterschiedlichen Textsorten
- 11.00-11.45 **Miriam Dittmar / Sandro Brändli / Muriel Frei / Aline Meili / Claudia Schmellentin:** Unterstützung des Leseverstehens im Fach Geschichte (HistText)
- 11.45-12.30 **Fabiana Karstens:** (Differenzielle) Perspektive der Schüler:innen auf das selbstregulierte Lesen im Deutschunterricht und die Bedeutung lesebezogener Lernvoraussetzungen
- 14.00-14.45 **Antonia Bachinger:** Die Frage nach dem Warum im Leseunterricht? Lesedidaktische Überzeugungen von Volksschullehrer/innen
- 14.45-15.30 **Jasmin Benz / Juliane Rutsch / Tobias Dörfler:** Zur Entwicklung von lesedidaktischem Wissen bei angehenden Lehrkräften im Vorbereitungsdienst
- 15.30-15.45 Bei Bedarf: Zusätzliche und abschließende Diskussion

Mittwoch, 21.9.2022

- 10.15-11.00 **Maik Philipp:** Lesekompetenz 4.0?! Veränderungen im Konstrukt Lesekompetenz und ihre lesedidaktischen Folgen

- 11.00-11.45 **Eva Bordin:** Strategien zur Text-Bild-Integration in authentischen multimodalen Texten - eine Interventionsstudie zu einem hybriden Lernarrangement am Übergang in die gymnasiale Oberstufe
- 11.45-12.30 **Michael Krelle / Claudia Griesmayr / Antonia Bachinger / Stephanie Renzl / Marcel Illetschko / Uwe Lorenz:** Lesefertigkeiten testen in der iKMPLUS – Konstruktionsprinzipien und Pilotierungsergebnisse
- 14.00-14.45 **Antonia Bachinger / Michael Krelle / Sarah Halsema / Marcel Illetschko / Sandra Eibl:** Zwischen Diagnostik und Förderung – Leseverstehen in der individuellen Kompetenzmessung PLUS
- 14.45-15.30 **Anita Schilcher / Steffen Gailberger / Plenum:** Abschlussdiskussion

Nadja Lindauer (Zentrum Lesen, PH FHNW), **Miriam Dittmar** (Zentrum Lesen, PH FHNW),
Afra Sturm (Zentrum Lesen, PH FHNW)

Umsetzung und Eignung von Lautleseverfahren in Alphabetisierungskursen

Gemäß LEO-Studie 2018 sind 12.1% der Erwachsenen in Deutschland nicht in der Lage, einfache, kurze Texte verstehend zu lesen (Grotlüschen et al., 2020). Die Ursache für eine geringe Lesekompetenz ist häufig – gerade bei schwach Lesenden – in einer verminderten Leseflüssigkeit zu suchen (Richter & Müller, 2017). Daher erweist sich eine gezielte Förderung der Leseflüssigkeit in der Alphabetisierung von Erwachsenen als dringlich. Eine Methode, welche sich im schulischen Kontext als wirksam zur Steigerung der Leseflüssigkeit herausgestellt hat, sind Lautleseverfahren (z.B. Rosebrock & Nix, 2006), welche mittlerweile auch in der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommen (z.B. Kruidenier et al., 2010).

Das Rahmencurriculum des Deutschen Volkshochschulverbands (RC DVV), das Lehr- und Lernmaterial für Alphabetisierungskurse anbietet, integriert daher die Leseflüssigkeit in den Trainingsaufbau. Inwiefern Förderansätze aus dem Schulbereich ohne Weiteres auf Alphabetisierungs- und Nachholkurse übertragen werden können, ist eine offene Frage.

Das RC DVV wurde 2018–2021 wissenschaftlich evaluiert, mit dem Ziel, die Materialien fachdidaktisch zu optimieren. Aus dieser Evaluation ist die Studie zum Einsatz von Lautleseverfahren in Alphabetisierungskursen hervorgegangen. Um die besonderen didaktischen Bedürfnisse von Alphabetisierungskursen in den Blick zu nehmen, stand die Fragestellung im Zentrum, wie Lautleseverfahren im Leseunterricht der Alphabetisierung umgesetzt werden, inwiefern die Kursleitenden den Förderansatz adaptieren und welche spezifischen Schwierigkeiten sich ergeben.

Dazu wurden Unterrichtsbeobachtungen in 12 ausgewählten Kursen durchgeführt und mittels Time-Sampling-Verfahren unter Zuhilfenahme von Audiogeräten und Smartpen aufgezeichnet. Der Leseunterricht wurde in Bezug auf ausgewählte Komponenten der Leseflüchtigkeitsförderung (wiederholtes Lautlesen, Lautlesetandems, korrekatives Feedback etc.) kategorisiert und diese mit den drei Phasen des Leseunterrichts – vor, während und nach dem Lesen – verknüpft. Die Interraterreliabilitäten sind mit $\kappa=.81$ bzw. $\kappa=.90$ zufriedenstellend.

Im Anschluss an den beobachteten Unterricht folgten Leitfadeninterviews mit den Kursleitenden, die nach den Erfahrungen mit den Materialien und der Umsetzung der Lautleseverfahren im Unterricht fragten. Die inhaltsanalytische Auswertung erfolgte im Konsensverfahren.

Die Ergebnisse dieser Studie tragen zum einen dazu bei, die Lehr-/Lernmaterialien zum Leseunterricht in Alphabetisierungskursen fachdidaktisch zu überarbeiten, zum anderen zeigen sie aber auch die spezifischen Schwierigkeiten, die der Einsatz von Lautleseverfahren in Alphabetisierungskursen mit sich bringt. Daher sollen am SDD sowohl notwendige Adaptionen und Modifikationen der Verfahren zum Training der Leseflüchtigkeit sowie auch die Überarbeitung der Materialien zum Leseunterricht exemplarisch diskutiert sowie Implikationen für die Aus- bzw. Weiterbildung von Kursleitenden formuliert werden.

Literatur:

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L., & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018: Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: Bertelsmann.

Kruidenier, J. R., MacArthur, C. A., & Wrigley, H. S. (2010). *Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research* (ED-03-CO-0026). Washington DC: National Institute for Literacy.

Richter, T., & Müller, B. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 51–66). Weinheim: Beltz Juventa.

Rosebrock, C., & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90–112.

Kontakt: nadja.lindauer@fhnw.ch

Montag, 19.9.2022

11.15-12.00

Kathrin Hippmann (Mercator-Institut der Universität zu Köln), **Simone Jambor-Fahlen** (Mercator-Institut der Universität zu Köln)

Leseflüssigkeit in der Primarstufe trainieren: Ergebnisse einer Interventions- und Implementationsstudie

Zur wirksamen Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten, wie etwa der Leseflüssigkeit, liegen zahlreiche empirische Studien vor (z.B. Philipp, 2013). Darauf aufbauend setzen der Bund und die Länder Programme auf, um das Lesen und Schreiben flächendeckend an ihren Schulen zu fördern. Allerdings zeigt sich, dass der Einsatz von Förderprogrammen in der Praxis oftmals geringere Effektstärken hinsichtlich der Wirksamkeit aufweist als in wissenschaftlichen, kontrollierten Evaluationsstudien (vgl. Schneider, 2019). Der Begriff *research-to-practice gap* (Souvignier & Philipp, 2016, S. 10) verweist auf diese Diskrepanz.

In der vorliegenden Studie wurde dementsprechend der Zusammenhang zwischen der Umsetzung eines Trainingsprogramms (Lesen macht stark – Training) und dessen Wirksamkeit analysiert. Ziel war es, Hinweise auf die zukünftige Gestaltung von Maßnahmen und ggf. institutionelle Faktoren zu gewinnen, die zu einer Verringerung der *research-to-practice gap* beitragen können. Aus den Forschungsergebnissen lassen sich Maximen für politisches Handeln in Bezug auf länderseitig initiierte Förderprogramme ableiten sowie Gelingensfaktoren bzw. Hindernisse bei der Implementation aufzeigen.

Im Beitrag stellen wir zunächst das Trainingskonzept sowie die Ergebnisse zur Wirksamkeit der Fördermaßnahme vor. Der Schwerpunkt des Vortrags liegt auf den Ergebnissen der Implementationsstudie. Zur Messung der konzepttreuen Umsetzung der Maßnahme wurden von den Lehrkräften ausgefüllte Dokumentationsbögen zur Diagnostik (Durchführung, Nutzung zur Zusammenstellung der Fördergruppen) und Förderung (Anzahl der durchgeführten Fördereinheiten) ausgewertet, sowie einzelne Fördereinheiten beobachtet (Qualität der Förderung). Ein Fragebogen zur Akzeptanz des Trainings sowie zur Einschätzung der flankierenden Fortbildungen ermittelte, wie die Lehrkräfte das Training und das Fortbildungsangebot abschließend bewerten.

Insgesamt bleiben die Ergebnisse hinter den Erwartungen zurück. Obwohl eine hohe Akzeptanz des Programms bei den Lehrkräften festzustellen ist und auch die Inhalte der Förderung weitgehend den Vorgaben des Konzepts entsprechen, kann nur für das Wortverständnis ein stärkerer Leistungszuwachs der Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur nicht geförderten Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Es zeigen sich insbesondere hinsichtlich der Durchführung der Diagnostik sowie des Umgangs mit den hier festgestellten Leistungsdaten Abweichungen vom Förderkonzept. Die Lehrkräfte nutzen

bspw. häufig eher im Schulalltag begründete Kriterien zur Auswahl der zu fördernden Kinder. Zudem variiert die Durchführungshäufigkeit der Förderung.

Diskutiert werden mögliche Faktoren, die sich auf die Umsetzung der Diagnostik und Förderung auswirken. Diese sollten bei der Entwicklung von zukünftigen Fördermaterialien sowie der Implementation in die Fläche berücksichtigt werden, um so zu einer Reduzierung der research-to-practice-gap beizutragen.

Literatur:

Schneider, W. (2019). Programme zur Förderung kognitiver Fähigkeiten in Vorschule und Schule: Wie effektiv sind sie, und wie gut sind die Verfahren praktisch implementiert? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33 (1), 5-16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000231>

Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen: Francke.

Philipp, M., & Souvignier, E. (Hrsg.). (2016). *Implementation von Lesefördermaßnahmen: Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse*. Münster: Waxmann.

Kontakt: kathrin.hippmann@mercator.uni-koeln.de; simone.jambor-fahlen@mercator.uni-koeln.de

Montag, 19.9.2022

12.00-12.45

Guido Nottbusch (Universität Potsdam), **Sabine Röttig** (Universität Potsdam)

Die Entwicklung der Leseflüssigkeit von der zweiten bis zur sechsten Klassenstufe

Wie entwickelt sich Leseflüssigkeit? Wie genau, schnell und expressiv lesen Kinder in den verschiedenen Klassenstufen der Grundschule? Derzeit gibt es nur wenige Referenzwerte für den deutschen Sprachraum. Um diese Lücke zu füllen, führten wir eine Longitudinalstudie von der zweiten bis zur sechsten Klassenstufe durch, deren erste Zwischenergebnisse (nach Klasse 3) wir bereits auf dem SDD 2018 (in Hamburg) zeigen durften.

Die Leseflüssigkeit wird allgemein als Brücke zwischen Dekodieren und Leseverstehen angesehen. Die notwendigen Ressourcen für die höheren kognitiven Prozesse des Leseverstehens stehen nur zur Verfügung, wenn das Lesen auf Wort- und Satzebene mindestens teilweise automatisiert ist (Pikulski & Chard, 2005). Rasinski (2003) benennt die folgenden Dimensionen der Leseflüssigkeit: 1) Dekodiergenauigkeit, 2) Automatisierung auf Wortebene, 3) Lesegeschwindigkeit und 4) Prosodie auf Satz- und Textebene. Sowohl die Dekodiergenauigkeit als auch die Automatisierung sind notwendig, aber nicht hinreichend für flüssiges Lesen. Eine größere Lesegeschwindigkeit ergibt sich aus einer hohen Genauigkeit und Automatisierung, hängt aber auch von der Komplexität, der Schwierigkeit und der Bekanntheit des Textes ab. An einer adäquaten Betonung lässt sich schließlich das Verständnis lokaler Kontexteinheiten erkennen.

Unsere Longitudinalstudie basiert auf zwei Audioaufzeichnungen von je 196 Kindern, jeweils am Ende jedes Schuljahres in den Klassenstufen 1-4, sowie einer aufgrund der Coronasituation (leider) geringeren Zahl von Kindern der Klassenstufen fünf und sechs. In jeder Klassenstufe lasen die Kinder einen relativ leichten sowie einen altersgemäßen Text, der in der folgenden Klassenstufe wiederum den leichten Text darstellte. Alle Aufnahmen wurden bezüglich der Dekodiergenauigkeit (fehlerfrei gelesene Wörter), des Automatisierungsgrades

(verzögerungsfrei gelesene Wörter), der Lesegeschwindigkeit (Wörter pro Minute) und der prosodischen Betonung (adaptierte Version der "Oral Fluency Scale" von Pinnell) beurteilt. Mithilfe dieser Daten können wir die Entwicklung und die Interaktion der verschiedenen Dimensionen der Leseflüssigkeit über die Grundschulzeit beschreiben. Die Dekodiergenauigkeit zeigt bei den meisten Kindern schon früh einen Deckeneffekt, wohingegen eine adäquate prosodische Betonung erst ab einem bestimmten Geschwindigkeitslevel möglich ist und dieser wiederum nur mit einem hohen Automatisierungsgrad erreicht werden kann. Wir fanden typische und überwiegend stabile Entwicklungsmuster, z.B. erreichen nur sehr wenige Kinder, die in der zweiten Klassenstufe unterhalb des Geschwindigkeitsgrenzwertes von 80 Wörtern pro Minute bleiben, in den späteren Klassenstufen den Status eines flüssigen Lesers. Die Entwicklung der Lesegeschwindigkeit verläuft erstaunlich linear über die Klassenstufen. Im Vortrag werden wir weitere Muster und die Ergebnisse einer latenten Profilanalyse präsentieren.

Literatur:

Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510–518.

Pinnell, G.S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campell, J.R., Gough, P.B. & Beatty, A.S. (1995). *Listening to Children read aloud: Data from NAEP's Integrated Reading Performance (IRPR) at Grade 4*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Rasinski, T. V. (2003). *The Fluent Reader. Oral Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.

Kontakt: gnott@uni-potsdam.de

Montag, 19.9.2022

14.00-14.45

Christopher Sappok (Universität zu Köln), **Markus Linnemann** (Universität Koblenz Landau), **Sabine Stephany** (Universität zu Köln)

Die Entwicklung der Leseflüssigkeit von Klasse 3 bis 7 – Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie

Die Lesekompetenz ist ein mehrdimensionales Konstrukt. Eine der Dimensionen beschreibt die kognitiven Fertigkeiten des Lesens, zu denen auch die Leseflüssigkeit zählt. Internationale Meta-Studien weisen darauf hin, dass die Leseflüssigkeit insgesamt, insbesondere aber das prosodische Lesen, bedeutendes diagnostisches und prognostisches Potenzial für das (spätere) Leseverstehen aufweist (Wolters et al. 2020, Godde et al. 2020). Im deutschsprachigen Raum liegen unseres Wissens jedoch keine längsschnittlichen Untersuchungen dazu vor. Vor diesem Hintergrund behandeln wir folgende Forschungsfragen: Wie entwickelt sich die Leseflüssigkeit, insbesondere das prosodische Lesen, im Längsschnitt? Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Leseflüssigkeit, insbesondere dem prosodischen Lesen, und dem Textverstehen?

Im Rahmen des LAUDIO-Projekts wurde ein umfangreiches Längsschnittkorpus von knapp 1000 Lautlese-Audioaufnahmen in Schulen erstellt, begleitet von Einschätzungen

verschiedener Teilfertigkeiten durch die Lehrkraft sowie standardisierten Lesekompetenztests. Vorgestellt werden Ergebnisse zu einer Teilauswahl von 31 Schülerinnen und Schülern in zwei Kohorten (Jgst. 3 bis 6 und Jgst. 4 bis 7), die im Lauf mehrerer Jahre wiederholt einen kurzen, aber anspruchsvollen Sachtext eingelesen haben. Zur ersten Forschungsfrage konnten über ein ganzheitliches Clusteringverfahren drei ähnlich große Gruppen identifiziert werden: 1. Schülerinnen und Schüler, die zum Abschluss der Primarstufe oder schon vorher über eine exzellente Leseflüssigkeit verfügen, 2. Schülerinnen und Schüler, die dieses Niveau ca. 1 Jahr später erreichen und 3. Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzniveau alarmierenderweise im genannten Zeitraum stagniert. Wie sich letztere möglichst früh identifizieren und fördern lassen können, soll im Vortrag ausblickend diskutiert werden.

Zur zweiten Forschungsfrage ergeben sich vor allem in der Primarstufe ausgeprägte Korrelationen zwischen Messwerten zur Leseflüssigkeit einerseits (Automatisiertheit (Wörter/Minute) und prosodisches Lesen („NAEP-Fluency-Scale“, Pinnell et al. 1995, Rosebrock et al. 2016)) und dem Textverständnis andererseits (gemessen durch den ELFE (Lenhard & Schneider 2006) und die Einschätzung der Lehrkräfte zum Textverständnis). Zusammenhänge zwischen der Leseflüssigkeit und dem Textverstehen zeigen sich auch im Längsschnitt: Schülerinnen und Schüler mit geringem Niveau im prosodischen Lesen und stagnierendem Verlauf der Leseflüssigkeit stagnieren auch in der Entwicklung des Textverstehens. Mit zunehmendem Alter schwächen sich die Korrelationen leicht ab.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse den diagnostischen Mehrwert der Analyse von Leseflüssigkeit. Neben den o. g. Zusammenhängen wird im Vortrag vor allem das prognostische Potenzial der Leseflüssigkeit, insbesondere das der Prosodie, für die weitere Entwicklung der Lesekompetenz diskutiert.

Literatur:

Godde, E., Bosse, M.-L. & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v33 n2, S. 399-426.

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.

Pinnell, G. S.; Pikulski, J. J.; Wixson, K. K.; Campbell, J. R.; Gough, P. B. & Beatty, A. S. (1995). Listening to children read aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at Grade 4. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Rosebrock, C.; Nix, D.; Rieckmann, C. & Gold, A. (2016). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.

Wolters, A. P.; Young-Suk, G. K. & Szura, J. W. (2020): Is Reading Prosody Related to Reading Comprehension? A Meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*. DOI: [10.1080/10888438.2020.1850733](https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733).

Kontakt: csappok@uni-koeln.de

Jörg Jost (Universität zu Köln), **Anke Schmitz** (Leuphana Universität), **Fabiana Karstens** (Universität Bamberg), **Elmar Souvignier** (Universität Münster)

Leseförderkonzepte in den Deutschunterricht implementieren – Ergebnisse einer Evaluationsstudie und resultierende Überlegungen zu bildungspolitisch sinnvollen Rahmensetzungen

Ogleich eine Vielzahl an Leseförderkonzepten existiert und bildungspolitische Akteure um deren Implementation bemüht sind, ist die Vermittlung von strategieorientiertem Lesen kaum Gegenstand des Unterrichts (Souvignier & Philipp, 2016). Entsprechend sollten die Implementationsbedingungen (Gräsel & Parchmann, 2004) verstärkt betrachtet werden.

Im Beitrag wird eine Studie vorgestellt, in der die Implementation von Leseförderkonzepten in den Deutschunterricht evaluiert wurde. Verglichen wird die Implementation eines Konzepts A (komplexe Materialsammlung; top-down durch die Bildungsadministration entwickelt; inkl. Fortbildungsangebote) mit einem Konzept B (singuläres Fördertool; bottom-up durch Lehrkräfte entwickelt; keine unterstützenden Rahmenbedingungen). Analysiert wurde, wie die Lehrkräfte die Konzepte in den Unterricht implementieren, ob sich konzeptspezifische Praktiken zeigen und über ein Schuljahr hinweg verändern. Der Unterricht wurde durch Beobachtungen ($N = 42$) in fünften Klassen sowie ein Jahr später ($N = 22$) erfasst. Erhoben wurde u. a. die Nutzung der Fördermaterialien, die Vermittlung von (meta-)kognitiven Lesestrategien und die Art der Strategieinstruktion (Schmitz et al., 2020). Die Lehrkräfte ($N = 114$) wurden zudem zur Einschätzung ihrer Unterrichtspraktiken befragt.

Die Beobachtungen zeigen, dass die Leseförderkonzepte wenig genutzt und (meta-)kognitive Strategien kaum vermittelt wurden. Ein Unterschied besteht darin, dass Lehrkräfte Konzept B häufiger nutzten und die Nutzung auch über die Zeit anstieg. Entgegen der Beobachtungen schätzen die Lehrkräfte ihren Unterricht als eher strategieorientiert ein und bekunden, ihr Konzept regelmäßig zu nutzen. Eine Profilanalyse indiziert ferner drei unterschiedliche Lehrkraftprofile. Auffällig ist, dass sich Lehrkräfte mit Konzept A in einem gemeinsamen Profil befinden und diese ihren Unterricht durchweg strategieorientierter einschätzen als die anderen Lehrkräfte.

Diskutieren lassen sich die abweichenden Wahrnehmungen der unterrichtlichen Implementation hinsichtlich der methodischen Erfassung sowie die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen bildungspolitischer Ebenen und die Bedeutung wissenschaftlicher Begleitung.

Literatur:

Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.

Schmitz, A., Karstens, F. & Jost, J. (2020). Beobachtung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht mit dem Beobachtungsbogen Lestra-BD. In K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext (schrift-) sprachlicher Bildung* (S. 103-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 9-22). Münster, New York: Waxmann.

Kontakt: joerg.jost@uni-koeln.de

Dienstag, 20.9.2022

10.15-11.00

Anke Schmitz (Leuphana Universität Lüneburg), **Wiebke Dannecker** (Universität zu Köln)

Lesen als Voraussetzung für schulischen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe. Eine Studie zum strategischen Umgang mit unterschiedlichen Textsorten

Lesekompetenzen bilden nicht nur die Basis für das Erreichen persönlicher oder beruflicher Ziele, sondern sie bilden zudem die Grundlage für Meinungsbildung, politische Mitbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe aller (Dannecker, 2020). Obgleich Lesestrategien für das selbstständige Erschließen von Texten zentral sind, werden sie nur selten im Deutschunterricht vermittelt (Schmitz et al., 2021). So zeigen erste Forschungsergebnisse, dass vorliegende Konzepte zur Vermittlung strategischen Lesens den im Deutschunterricht behandelten Texten und Verstehensanforderungen nicht gerecht werden (Rosebrock, 2018). Aus diesem Grund sollte eine (mögliche) Spezifik von Lesestrategien beim Verstehen unterschiedlicher Textsorten empirisch untersucht werden (Pieper & Wieser, 2018).

Im Beitrag wird eine Studie vorgestellt, die einen Einblick in das strategische Vorgehen beim Lesen eines Sachtextes und eines Kurzprosatextes bietet. 55 Deutschstudierende lasen jeweils zwei Texte zum übergeordneten Thema Globalisierung. Während des Lesens wurden Textspuren erhoben und Notizen zum Text erfasst. Anschließend wurden retrospektive Interviews geführt und ein Fragebogen zur Beurteilung von Lesestrategien beantwortet. Wie die Ergebnisse zeigen, werden zwar im Sachtext signifikant mehr (punktuelle) Markierungen vorgenommen, doch die inhaltsanalytisch kodierten Notizen zum literarischen Text weisen auf ein signifikant tieferes Verstehen hin. Die Interviews verdeutlichen darüber hinaus eine häufigere Nutzung von Elaborationsstrategien beim literarischen Text, einen anderen Lesemodus und spezifische Schrittfolgen bei der Anwendung von kognitiven Strategien. Korrelationsanalysen zeigen zudem, dass metakognitive Lesestrategien und das Markieren nur beim literarischen Lesen eine Schlüsselrolle spielen.

Literatur:

Dannecker, W. (2020). Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pieper, I. & Wieser, D. (2018). Poetologische Überzeugungen und literarisches Verstehen. *Leseräume, Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 5(4), 109-124.

Rosebrock, C. (2018). Strategien ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 14-27). Weinheim: Beltz.

Schmitz A., Karstens, F. & Jost, J. (2021). Vermittlung von Lesestrategien im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht. Vergleich von Unterrichtsbeobachtung und Lehrerbefragung. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung* (SLLD, Bd. 1, S. 127-146).

Kontakt: anke.schmitz@leuphana.de

Dienstag, 20.9.2022

11.00-11.45

Miriam Dittmar (PH FHNW), Sandro Brändli (PH FHNW), Muriel Frei (PH FHNW), Aline Meili (PH FHNW), Claudia Schmellentin (PH FHNW)

Unterstützung des Leseverstehens im Fach Geschichte (HistText)

Historisches Wissen wird in hohem Maß mithilfe von Texten vermittelt und angeeignet (Rüsen, 2008). Die Anforderungen, die die Geschichtslehrmitteltexte an die literalen Kompetenzen der Jugendlichen auf der Sekundarstufe I stellen, übersteigen jedoch häufig die vorhandenen Kompetenzen (von Borries et al., 2005). So erfordern Geschichtslehrmitteltexte nicht einfach die Informationsentnahme, sondern das kritische Hinterfragen von Narrativen (Wineburg, 2001), das bedeutet Leseverstehenskompetenzen, die mindestens der PISA-Kompetenzstufe V zuzuordnen sind (Weis et al. 2019). An diese hierarchiehohe fachspezifischen Lesestrategien, die auch Voraussetzung für das kritische digitale Lesen sind, werden die Jugendliche der Sekundarstufe I allerdings kaum hingeführt (Handro, 2018). Damit kann sich das Potenzial von Geschichtstexten zur Förderung des kritischen Lesens als Teil der politischen Bildung nicht entfalten. Allerdings besteht nur wenig empirisch fundiertes Wissen darüber, wie diese Hinführung für die Sekundarstufe I didaktisch zu modellieren ist. Hier schließt das im Sektionsvortrag vorzustellende Projekt HistText (Laufzeit 2021–2024) an, welches folgende Forschungsfrage bearbeitet: *Wie lässt sich das Verstehen von Geschichtslehrmitteltexten mithilfe von lesedidaktischen Maßnahmen (text- und aufgabenseitig) bei Achtklässler*innen so anleiten, dass das historische Lernen mit diesen Texten besser gelingt?*

Textseitig schlägt Schrader (2020) vor, den Leseverstehensprozess mittels an geschichtsdidaktische Ziele orientierte Kohärenzbildungshilfen zu entlasten, welche die globalen Thema-Strukturen, übergeordneten Wissensseinheiten, funktionalen Relationen sowie die Leseziele explizieren. Aufgabenseitig kann der Leseprozess sowie die Anwendung der fachspezifischen Lesestrategien angeleitet werden. (Lindauer et al., 2013). Ziel des Forschungsprojektes ist es, die Wirksamkeit dieser Maßnahmen zu überprüfen.

Die Fragestellung wird mit einem mixed methods design bearbeitet, welches qualitative und quantitative Forschungsmethoden trianguliert (Müller, 2018). Dazu ist das Projekt in vier Phasen untergliedert: In Phase I wird ein gut verständlicher Geschichtslehrmitteltext mit textseitig lesedidaktisch orientierten Kohärenzbildungshilfen entwickelt. In Phase II wird in qualitativen Leseprozessbeobachtungen untersucht, welche Verstehensschwierigkeiten bei der Bearbeitung dieses Textes bei Achtklässler*innen auftauchen. Aufgrund der Ergebnisse dieser Problemanalyse zur Textverständlichkeit wird in Phase III eine aufgabenseitige Leseverstehensprozesssteuerung entwickelt, welche den Leseverstehensprozess zu diesem Text anleiten und strukturieren soll. In der letzten Projektphase IV werden sowohl die

textseitigen Kohärenzbildungshilfen als auch die aufgabenseitige Leseverstehensprozesssteuerung mithilfe einer quantitativen Interventionsstudie im between-subjects Design auf ihre Wirksamkeit hin untersucht. Die drei Interventionsgruppen bearbeiten dabei je eine der drei Textversionen mit einer der lesedidaktischen Maßnahmen oder mit der Kombination aus beiden Maßnahmen, während die Kontrollgruppe die Textversion ohne lesedidaktische Maßnahmen bearbeitet.

Am SDD soll das Projekt sowie die Ergebnisse der ersten qualitativen Datenerhebung (Phase I und II) präsentiert werden: Die bis zum SDD erhobenen und ausgewerteten Daten aus Leseprozessbeobachtungen sollen Aufschluss über die Wirksamkeit von textseitigen lesedidaktischen Kohärenzbildungshilfen geben sowie Hinweise zur Frage liefern, welche aufgabenseitigen lesedidaktischen Maßnahmen neben den textseitigen notwendig sind, um den Leseprozess so zu entlasten und zu lenken, dass auch leseschwächere Jugendliche am fachlichen Lernen mit Geschichtslehrmitteltexten partizipieren können. Die Ermöglichung der schulischen Partizipation ist Grundvoraussetzung für die gesellschaftliche Partizipation.

Literatur:

- Handro, S. (2018). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In T. Sandkühler, C. Buhl-Gramer, A. John, A. Schwabe, & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 275–293). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C., & Furger, J. (2013). Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht. Im Auftrag des Bildungsraums Nordwestschweiz. Aarau: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/16585>
- Müller, C. (2018). Mixed Methods: Theorie und Praxis methodenpluraler Forschung. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen* (S. 161–172). Schneider Hohengehren.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Wochenschau.
- Schrader, V. (2020). Historisches Denken durch Verfassertexte fördern? Das Potenzial der Sprache(n) in Geschichtslehrwerken aus geschichtsdidaktischer Perspektive. In T. Sandkühler & M. Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (Bd. 21, S. 335–347). Vandenhoeck & Ruprecht.
- von Borries, B., Fischer, C., Leutner-Ramme, S., & Meyer-Hamme, J. (2005). Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002 (Bd. 9). *Ars una*.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C., & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018 – Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Waxmann.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking*. Temple University Press.

Kontakt: miriam.dittmar@fhnw.ch

Fabiana Karstens (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

(Differenzielle) Perspektiven der Schüler:innen auf das selbstregulierte Lesen im Deutschunterricht und die Bedeutung lesebezogener Lernvoraussetzungen

Die Förderung des selbstregulierten Lesens stellen einen aussichtsreichen Ansatzpunkt zur Unterstützung des Leseverstehens dar und wird durch eine Vielzahl bildungsadministrativer Maßnahmen unterstützt (z. B. im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS). Studien zur Umsetzung des selbstregulierten Lesens im Deutschunterricht zeigen allerdings, dass der Lesestrategieeinsatz nur eine untergeordnete Rolle spielt (u. a. Anmarkrud & Bråten, 2012; Bremerich-Vos et al., 2017; Schmitz & Jost, 2019). Dadurch, dass bei der Erhebung bevorzugt Unterrichtsbeobachtungen und Lehrkräftebefragungen zum Einsatz kommen, fehlt es an Einblicken aus der Perspektive der Schüler:innen. Im Kontext unterrichtlicher Wirkungsprozesse stellen Schüler:inneneinschätzungen jedoch eine entscheidende Schlüsselstelle zwischen Unterrichtsangebot und Lernerfolg dar (Helmke, 2017) und können Studienergebnissen folgend in Abhängigkeit individueller Lernvoraussetzungen differenziell ausfallen (u. a. Seidel, 2006). Die vorliegende Studien untersucht folglich, wie Schüler:innen das selbstregulierte Lesen im Deutschunterricht einschätzen, ob sich differenzielle Einschätzungsprofile identifizieren lassen und welche Bedeutung den lesebezogenen Lernvoraussetzungen für die Einschätzungen der Lernenden zukommen.

745 Schüler:innen fünfter Klassen wurden mittels Fragebogen dazu befragt, wie sie das Unterrichtsangebot im Deutschunterricht bezüglich des Einsatzes kognitiver (9 Items; $\alpha = .70$) und metakognitiver Lesestrategien (5 Items; $\alpha = .76$) sowie der ressourcenbezogenen Unterstützung (6 Items ; $\alpha = .76$) einschätzen. Zudem wurden die lesebezogene Lernvoraussetzungen durch standardisierte Testverfahren und Skalen erhoben (Leseverständnis: FLVT 5-6; Souvignier et al., 2008; Lesestrategiewissen: WLST 7-12; Schlagmüller & Schneider, 2007; Lesefreude: PISA 2009, Hertel et. al., 2014).

Es zeigt sich, dass die Anleitung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien und die ressourcenbezogene Unterstützung durch die Lehrkräfte aus Sicht der Schüler:innen routinemäßige Bestandteile des Unterrichts darstellen und sich vier differenzielle Einschätzungsprofile nachweisen lassen. Diese Einschätzungsprofile unterscheiden sich vor allem in der Höhe ihrer Einschätzungsausprägungen und sind auch innerhalb einzelner Klassen nachweisbar. Zur Bedeutung lesebezogener Lernvoraussetzungen wird ersichtlich, dass alle betrachteten Lernvoraussetzungen differenzielle Beiträge zur Vorhersage der Einschätzung leisten: Das Leseverständnis zeigt sich einen negativen Zusammenhang zur Einschätzung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien, das Lesestrategiewissen einen positiven Zusammenhang zu allen drei Einschätzungsdimensionen und die Lesemotivation einen positiven Zusammenhang zur ressourcenbezogenen Unterstützung.

Abschließend sollen methodische Limitationen, Folgerungen für die Gestaltung eines strategieorientierten Leseunterrichts sowie die Unterstützung bildungsadministrativer Implementationsbemühungen diskutiert werden.

Literatur:

Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-623.

Bremerich-Vos, A., Stahns, R., Hußmann, A. & Schurig, M. (2017). Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes,

N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valentin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 279-296). Münster: Waxmann.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.

Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2007). *Würzburger Lesestrategie - Wissenstest für die Klassen 7-12*. Göttingen: Hogrefe.

Schmitz, A. & Jost, J. (2019). Selbstreguliertes Lesen in der Sekundarstufe I aus Sicht von Deutschlehrkräften. Ergebnisse einer Unterrichtstagnbuch-Studie. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 205-214). Münster: Waxmann.

Seidel, T. (2006). The role of student characteristics in studying micro teaching-learning environments. *Learning Environments Research*, 9(3), 253-271.

Souvignier, E., Trenk-Hinterberger, I., Adam-Schwebe, S. & Gold, A. (2008). *Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen*. Göttingen: Hogrefe.

Kontakt: fabiana.karstens@uni-bamberg.de

Dienstag, 20.9.2022

14.00-14.45

Antonia Bachinger (Universität Wien)

Überzeugungen österreichischer Lehrkräfte zum Lesen

Empfehlungen der systematischen Lesedidaktik finden nur langsam Anwendung in den Volksschulen (Rosebrock & Nix, 2020, Bachinger et al., 2019). Auf politischer Seite gibt es zahlreiche Initiativen, deren Wirkung häufig unter den Erwartungen bleibt (Rechnungshof, 2020). Die Gründe dafür sind nur bedingt erforscht. Ein Ansatz kann die Analyse der Überzeugungen von Lehrkräften sein: Sie prägen fachdidaktischen Entscheidungen und können Auswirkungen auf die Effektivität von Fort- und Weiterbildungen haben etc. (Kuzborska, 2011; Beiträge von Schmidt, Kamzela und Scherf in Bräuer und Wieser, 2015). Die Zusammenhänge zwischen Überzeugungen und Unterricht können nachgewiesen werden (DeFord, 1985), die Einflüsse auf deren Verhältnis werden diskutiert (Kharimi & Dehghani, 2016, Basturkmen, 2012).

Das Ziel des Dissertationsprojektes ist es, die „Beliefs“ von Volksschullehrenden zu erforschen und zu ermitteln, ob sich diese an etablierten Argumentationslinien der Lesedidaktik orientieren. Beispiele sind holistisch-ganzheitliche Ansätze mit Fokus auf Lesemotivation und die Lektüre ganzer Texte und skills-orientierte Ansätze, die auf den kleinschrittigen Erwerb bestimmter Kompetenzen abzielen. Die Ansätze werden mit unterschiedlichen Verfahren operationalisiert (Semington & Kernes, 2021). Die Verankerung der Überzeugungen in der Praxis werden diskutiert.

Die Daten wurden in einer mixed methods-Studie erhoben (Teddlie und Tashakkori, 2006). Zuerst wurden qualitative Interviews mit 15 Lehrkräften durchgeführt und mithilfe eines typenbildenden Verfahrens ausgewertet. Prototypische Aussagen daraus wurden dann in einer quantitativen Likert-skalierten Befragung 563 Lehrenden vorgelegt. Die konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt grundsätzlich die Annahmen der qualitativen Teilstudie. Abschließend wird diskutiert, ob die Lehrer/innen Diskrepanzen zwischen ihrer

Unterrichtsrealität und ihren Überzeugungen feststellen und welche Vorteile einzelne Überzeugungen haben.

Literatur:

- Bachinger, A., Österbauer, V., Paasch, D., Kloibhofer, M. & Illetschko, M. (2019). Lesebezogene Aktivitäten im Unterricht und Lesekompetenzen im Zeitverlauf. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), PIRLS Österreichischer Expertenbericht (199-220). Graz: Leykam.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System (Linköping)*, 40, 282-295. doi:10.1016/j.system.2012.05.001
- Bräuer, C. & Wieser, D. (Hrsg.), *Lehrende im Blick*. Wiesbaden: Springer.
- Karimi, M. N. & Dehghani, A. (2016). EFL teachers' beliefs/practices correspondence in reading instruction: does language teacher education make a difference? *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(1), 35-48. doi:10.1080/22040552.2016.1187648
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a foreign language*, 23(1), 102-128.
- Rechnungshof (2020). *Leseförderung an Schulen*. Reihe BUND 2020/3. Wien: Rechnungshof Österreich. Verfügbar unter https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/004.714_Lesefoerderung.pdf
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9 Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Semingson, P. & Kerns, W. (2021). Where Is the Evidence? Looking Back to Jeanne Chall and Enduring Debates About the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56, 157-169. doi:10.1002/rrq.405
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.

Kontakt: antonia.bachinger@univie.ac.at

Dienstag, 20.9.2022

14.45-15.30

Jasmin Benz (PH Freiburg), **Juliane Rutsch** (IBBW Stuttgart), **Tobias Dörfler** (PH Heidelberg)

Zur Entwicklung von lesedidaktischem Wissen bei angehenden Lehrkräften im Vorbereitungsdienst

Schulleistungsstudien haben herausgestellt, dass die Lesekompetenz deutscher Schüler*innen weiterhin ausbaufähig ist. Eine umfassende lesedidaktische Schulung von angehenden Lehrkräften stellt dabei einen möglichen Ansatzpunkt dar, um Schüler*innen hinsichtlich ihrer Lesekompetenz wirksam zu fördern. Wenige vorhandene empirische Studien (vgl. z. B. Kleinbub, 2010) zur Ausprägung von lesedidaktischem Wissen bei (angehenden) Lehrkräften legen für einzelne lesedidaktische Bereiche weiteren Entwicklungsbedarf nahe. Ein Desiderat besteht nun darin, die Entwicklung des lesedidaktischen Wissens bei angehenden Lehrkräften sowie mögliche Einflussgrößen empirisch zu untersuchen. Eine Einflussgröße, die in Zusammenhang mit erfolgreichem Lehren und Lernen diskutiert wird, ist die Gesundheit von Lehrkräften. In Bezug auf Lehrer*innengesundheit wurde festgestellt, dass emotionale Erschöpfung (EE) bei vielen Lehrkräften sowie in der Lehramtsausbildung (Dicke et al., 2015) hoch ausgeprägt ist. Die vorliegende Studie geht in diesem Kontext u.a. auf folgende Fragestellungen ein:

- Inwieweit verändert sich die Ausprägung des lesedidaktischen Wissens über den Vorbereitungsdienst hinweg? Hinweis (vgl. Rutsch & Dörfler, 2018): Lesedidaktisches Wissen umfasst hier die beiden eng verbundenen Facetten Förderwissen/ Intervention (z. B. zu Lesestrategien) sowie Diagnose/ Inhaltswissen (z. B. zur Einschätzung des Textverstehens).
- Inwieweit stellt die EE einen Prädiktor für die Ausprägung und die Entwicklung von lesedidaktischem Wissen angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst dar?

In der Studie wurde das lesedidaktische Wissen bei 204 Lehramtsanwärter*innen mit dem Fach Deutsch (Alter_{MZP1}: $M = 28.43$, $SD = 5.43$, weiblich: 83 %) über einen Vignettentest (vgl. Rutsch, 2016) erfasst. Die EE wurde über eine adaptierte Skala des Maslach Burnout Inventorys (Maslach et al., 1996) erhoben. Die Erhebung erfolgte jeweils zu zwei Messzeitpunkten.

Für die Lehramtsanwärter*innen zeigte sich ein deskriptives Absinken ($t_1: M = 25.50$, $t_2: M = 24.81$) des lesedidaktischen Wissens zwischen Anfangs- und Endphase des Vorbereitungsdienstes, $t(203) = .548$, $p = .585$, n.s.; die Schätzung fehlender Werte erfolgte über das EM-Verfahren (vgl. Lüdtke et al., 2007). Im Hinblick auf die EE wurden die Lehramtsanwärter*innen gemäß der Ausprägung (gering, mittel, hoch) ihrer EE zu Beginn des Vorbereitungsdienstes in drei Gruppen eingeteilt. Eine messwiederholte ANOVA ergab einen signifikanten Interaktionseffekt: Demnach stand die Entwicklung des lesedidaktischen Wissens mit der Gruppenzugehörigkeit der Lehramtsanwärter*innen in Zusammenhang. So konnte etwa in der Gruppe mit geringer EE ein Anstieg des lesedidaktischen Wissens beobachtet werden. Der Vortrag stellt die hier umrissenen Ergebnisse differenzierter vor und diskutiert – neben weiteren Auswertungsmöglichkeiten – auch denkbare Implikationen für die Weiterentwicklung der Lehrer*innenausbildung im Bereich des lesedidaktischen Wissens.

Literatur:

Dicke, T. Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion. Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.

Kleinbub, I. (2010). *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Trier: WVT.

Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>.

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3. Aufl.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Rutsch, J. (2016). *Entwicklung und Validierung eines Vignettentests zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht bei angehenden Lehrkräften*. Verfügbar unter https://opus.ph-heidelberg.de/files/215/Dissertation_Rutsch_Veroeffentlichung.pdf.

Rutsch, J. & Dörfler, T. (2018). Vignettentest zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht bei angehenden Lehrkräften. *Diagnostica*, 2–13. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000188>.

Kontakt: jasmin.benz@ph-freiburg.de

Maik Philipp (PH Zürich)

Lesekompetenz 4.0?! Veränderungen im Konstrukt Lesekompetenz und ihre lesedidaktischen Folgen

Lesekompetenz ist ein Konstrukt in Veränderung. Die Digitalisierung als makroskopische Veränderung beeinflusst momentan wohl kaum wie ein anderer Faktor, was als kompetentes Lesen gilt. Das verstehende Lesen allein scheint inzwischen eine notwendige, aber nicht mehr hinreichende Bedingung dafür zu sein, um gegenwärtigen Anforderungen des rezeptiven Umgangs mit (multimodalen, multiplen, digitalen) Dokumenten zu genügen (Rouet & Potocki, 2018). Insbesondere scheint sich eine mutmaßlich folgenreiche Veränderung zu ergeben, dass kompetentes Lesen mehr und mehr impliziert, kritisch-reflexiv zu lesen und Aussagen sowie Dokumente mehrdimensional zu evaluieren – etwa beim Enttarnen von Fake News. Um Fake News zu entlarven, müssen Leserinnen und Leser (willentlich steuerbare) Prozesse absolvieren, welche sich auf Informationen erstrecken, die teils außerhalb der gelesenen Texte liegen und die Plausibilität und Glaubwürdigkeit einzelner Informationen bis hin zu größeren Einheiten betreffen.

Dieser Wandel bei den aktuellen lesebezogenen Anforderungen impliziert, das Konstrukt Lesekompetenz zu prüfen und zu schärfen – gerade für lesedidaktische Folgen wirkt dies unumgänglich (Philipp, 2022). Dies ist Anlass und Gegenstand des Vortrags. Er beleuchtet als theoretischer Beitrag, welche zwei wichtigen lesebezogenen Anforderungen sich gegenwärtig ergeben (Bråten et al., 2020), auf welche die Lesedidaktik reagieren muss:

1. Lesen, zumal mit multiplen Dokumenten unterschiedlicher Provenienz, bringt es mit sich, dass Personen inkohärente, widersprüchliche und dem Wissen entgegenlaufende Informationen verarbeiten müssen. Wie Personen mit Informationen zum epistemisch unklaren Status von Aussagen umgehen und diese validieren, ist ein wichtiges Feld der Lesedidaktik.
2. Texte sind nicht die alleinigen bedeutungsrelevanten Informationen, die Personen beim Lesen nutzen können und sollten. «Metadaten» als Informationen über Dokumente und über die Quellen von Aussagen erlauben und erfordern evaluative Prozesse, die von der begründeten (Ab-)Wahl und Gewichtung bis hin zur Re-Interpretation von Aussagen reichen können, etwa bei Fake News.

Der Vortrag gibt damit einen systematischen Überblick über aktuelle Theorien, welche einen hohen lesedidaktischen Wert haben. Er skizziert außerdem Handlungsfelder einer zeitgemäßen Leseförderung.

Literatur:

Bråten, I., Braasch, J. L. G. & Salmerón, L. (2020). Reading Multiple and Non-Traditional Texts: New Opportunities and New Challenges. In E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (Hrsg.), *Handbook of Reading Research: Volume V* (S. 79–98). Routledge.

Philipp, M. (2022). *Lesen digital: Komponenten und Prozesse einer sich wandelnden Kompetenz*. Beltz Juventa.

Rouet, J.-F. & Potocki, A. (2018). From Reading Comprehension to Document Literacy. Learning to Search for, Evaluate and Integrate Information across Texts. *Infancia y Aprendizaje*, 41(3), 415–446.

Kontakt: maik.philipp@phzh.ch

Eva Bordin (Universität Siegen)

Matrixnotizen als Strategie zur Text-Bild-Integration in authentischen multimodalen Texten. Eine Interventionsstudie zu einem hybriden Lernarrangement am Übergang in die gymnasiale Oberstufe

Mentale Kohärenz in multimodalen Texten herzustellen ist eine Grundlage für die Partizipation am gesellschaftlichen Leben, lebenslangen Lernen sowie den Bildungserfolg. Die Text-Bild-Integrationsfähigkeit kann somit mit zunehmender Digitalisierung als 21st-Century-Skill gelten und ist für Schulpraxis, Lehrerausbildung und deutschdidaktische Forschung von hoher Relevanz. Tatsächlich wird die Text-Bild-Integration von Lehrkräften meist unreflektiert vorausgesetzt und nicht systematisch gefördert (Schnotz et al., 2017). Spätestens in der gymnasialen Oberstufe ist sie jedoch eine Voraussetzung für den eigenständigen Wissenserwerb sowie die Leistungsüberprüfung, die insbesondere in den Gesellschafts- und Naturwissenschaften zunehmend auf multiplen, authentischen, nicht adaptierten, multimodalen Texten basiert.

Aufbauend auf der bereits vorliegenden Forschung zu textseitigen Unterstützungsmaßnahmen (u.a. Schneider et al., 2018) besteht deshalb ein Desiderat in der Erforschung von Lesestrategien für nicht optimierte multimodale Texte. Hier setzt das Forschungsprojekt "Matrixnotizen als Strategie zur Text-Bild-Integration in authentischen multimodalen Texten" an, welches mittels einer Interventionsstudie an drei Gesamtschulen in NRW untersucht, wie sich ein hybrides Lernarrangement zur Anfertigung von Notizen auf das Leseverstehen und insbesondere die Text-Bild-Integration auswirkt.

Matrixförmige Notizen bieten aufgrund ihres Fokus auf die Auswahl, Organisation und Assoziation von Informationen hohe Potentiale für die Text-Bild-Integration. Das Projekt rekurriert hier auf die Forschung zu den SOAR-Strategien, deren Effekt im Bereich der Integration von Informationen aus multiplen – nicht jedoch multimodalen – Dokumenten bereits mehrfach belegt wurde (u.a. Daher & Kiewra, 2016, zusammengefasst in Philipp, 2021). Zudem wurde SOAR bisher nur in einer Studie im schulischen Bereich erprobt (Chen & Chien, 2020).

Die Interventionsstudie untersucht in diesem Kontext, ob die SOAR-Strategien für Texte mit hohen Anforderungen im Bereich der Text-Bild-Integration auch angewendet werden können (Interventionsgruppe 1, n=160), für multimodale Texte adaptiert werden müssen (Interventionsgruppe 2, n=160) oder ob die Art, wie Notizen angefertigt werden, keinen Einfluss auf das Leseverstehen hat (Kontrollgruppe, n=160).

Für die quantitativ angelegte Studie durchlaufen in einem Pre-Post-Test-Setting 18 zehnte Klassen ein 15-stündiges, hybrides Selbstlernprogramm zum Anfertigen von Notizen, das in den Fächern Deutsch und Gesellschaftslehre in das Rahmenthema „Globalisierung und Fußball“ eingebettet ist. Ein Follow-up-Test wird fünf Monate nach dem Posttest im Fach GL im Rahmen der Unterrichtsreihe „Umgang mit Rohstoffen“ durchgeführt.

Im Vortrag sollen Matrixnotizen als Strategie zur Text-Bild-Integration, das methodische Design sowie erste Ergebnisse der Interventionsstudie vorgestellt werden.

Literatur:

Chen, C.-M. & L.-C. Chien (2020): The Effects of Sharing Selection, Organization, Association, and Regulation (SOAR) Study Note on Learners' Reading Comprehension and Reading Anxiety. In: Journal of Library and Information Studies 2: 1-29.

Daher, T. & K. A. Kiewra (2016): An investigation of SOAR study strategies for learning from multiple online resources. In: Contemporary Educational Psychology 46: 10-21.

Philipp, M. (2021): Lesen – Schreiben – Lernen. Prozesse, Strategien und Prinzipien des generativen Lernens. Weinheim: Beltz Juventa.

Schneider, H., M. Dittmar, E. Gilg & C. Schmellentin (2018): Textseitige Maßnahmen zur Unterstützung des Leseverstehens im Biologieunterricht. In: Didaktik Deutsch 45: 94-116.

Schnotz, W., I. Wagner, M. Ullrich, H. Horz & N. McElvany (2017): Development of students' text-picture integration and reading competence across grades 5–7 in a three-tier secondary school system: A longitudinal study. In: Contemporary educational psychology 51: 152-169.

Kontakt: eva.bordin@uni-siegen.de

Mittwoch, 21.9.2022

11.45-12.30

Michael Krelle (TU Chemnitz), Claudia Griesmayr (IQS), Antonia Bachinger (IQS), Stephanie Renzl (IQS), Marcel Illetschko (IQS), Uwe Lorenz (TU Chemnitz)

Lesefertigkeiten testen in der iKMPLUS - Konstruktionsprinzipien und Pilotierungsergebnisse

Im Rahmen der individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) sollen Individualförderung, Unterrichts- und Schulentwicklung, strategische Steuerung und Qualitätsmanagement sowie Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in Österreich in der 3., 4., 7. und 8. Schulstufe datenbasiert unterstützt werden (BMBWF, 2020). In der iKM^{PLUS} werden Lehrkräften dazu u. a. Fokusmodule für die vertiefende pädagogische Diagnostik zur Verfügung gestellt. Es liegt bereits eine Reihe von Tests zur Lesefertigkeiten vor (z.B. SLS, STOLLE, ELFE II), die mitunter kritisiert werden (z. B. Helm, 2022). Mit dem vorliegenden Test wird versucht, manche der Kritikpunkte aufzunehmen und bei der Testentwicklung zu beachten.

Die Fokusmodule für leseschwache Schüler/innen auf der Primar- und der Sekundarstufe nehmen neben einfachen Aufgaben zum Leseverstehen auch die Lesefertigkeiten in den Blick. Ein direkter Zusammenhang der Leseflüssigkeit mit Aspekten der Lesekompetenz konnte mittlerweile mehrfach nachgewiesen werden (NICHHD, 2000; Rosebrock & Nix, 2006). Im Fokus der Erhebung stehen Aspekte der Leseflüssigkeit auf Wort- und Satzebene, in der Sekundarstufe wird nur Letzteres fokussiert. Dabei erfolgte eine Orientierung an vorliegenden Tests im deutschsprachigen Raum (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005; Lenhard, Lenhard & Schneider, 2017).

Der Sektionsvortrag befasst sich mit der theoretischen Modellierung und Operationalisierung der Erhebung und stellt erste empirische Befunde aus der Pilotierungsstudie (n = 460) vor. Im Vortrag werden die Konstruktionsprinzipien und die Herausforderungen diskutiert, die sich bei der Entwicklung ergeben haben. Zudem wird die Einbettung des Tools in den größeren Kontext der iKM^{PLUS} gezeigt. Davon ausgehend werden die Potentiale des neuen Tests diskutiert.

Literatur:

Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8 (SLS 5-8). Handbuch. Bern: Huber.

BMBWF (2020). Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf>

Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2018). Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler II (ELFE II) (4 Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). Report for the National Reading Panel: Teaching children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: US Government Printing Office.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. Didaktik Deutsch, 20(2006), 90–112.

Kontakt: michael.krelle@zlb.tu-chemnitz.de

Mittwoch, 21.9.2022

14.00-14.45

Antonia Bachinger (IQS), Michael Krelle (TU Chemnitz), Sarah Halsema (TU Chemnitz), Marcel Illetschko (IQS), Sandra Eibl (IQS)

Zwischen Diagnostik und Förderung – Leseverstehen in der individuellen Kompetenzmessung PLUS

Im Rahmen der Implementierung der individuellen Kompetenzmessung PLUS (iKMPLUS) als Teil des Pädagogikpakets des BMBWF (2020) werden Konzepte und Modelle für Individualförderung, Unterrichts- und Schulentwicklung, strategische Steuerung und Qualitätsmanagement sowie Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in Österreich in der 3./4. Schulstufe (Volksschule) und in der 7./8. Schulstufe in verschiedenen Schulformen entworfen. Mit dieser auf Bildungsstandards bezogenen Erhebung verbindet sich der Anspruch, größere Transparenz im Hinblick auf Leistungserwartungen und Leistungsergebnisse zu gewährleisten und Förderdiagnostik zu betreiben. Der Sektionsvortrag fokussiert auf die Testung von Leseverstehen im Rahmen der iKMPLUS. Aufbauend auf kognitiven Lesetheorien (Richter & Christmann, 2009) und prototypischen Operationalisierungen von Lesekompetenz u. a. deutschsprachiger Tests (Bremerich-Vos & Böhme, 2009; Mullis & Martin, 2015) wird die Modellierung der iKMPLUS vorgestellt. Aufgabenbeispiele für die verschiedenen Testbereiche und Dimensionen werden im Vortrag gezeigt. Zudem werden erste Ergebnisse aus der Pilotierungsstudie der Primarstufe vorgestellt (n = 2272 für die 3. Schulstufe und n = 1962 für die 4. Schulstufe).

Die zentralen Forschungsfragen sind, (1) in welchem Ausmaß ein Lernfortschritt zwischen den Schulstufen nachgewiesen werden kann, (2) inwiefern dieser von Kontextfaktoren wie Geschlecht bzw. Migrationshintergrund beeinflusst wird und (3) ob sich der Lernfortschritt bei einzelnen Subdomänen von Lesekompetenz deutlicher zeigt als bei anderen. Diese Ergebnisse können genutzt werden, um eine stärkere Verknüpfung zwischen den Erhebungen und den didaktischen Maßnahmen herstellen zu können. Im Vortrag werden außerdem die unterschiedlichen bildungspolitischen und fachdidaktischen Erwägungen und Ansprüche kritisch beleuchtet.

Literatur:

BMBWF (2020). Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair. Verfügbar unter:
<https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf>

Bremerich-Vos, A. & Böhme, K. (2009). Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In D. Granzer, O. Köller & A. Bremerich-Vos (Hrsg.), Bildungsstandards Deutsch und Mathematik: Leistungsmessung in der Grundschule (S. 228-261). Weinheim: Beltz.

Mullis, I. V. & Martin, M. O. (2015). PIRLS 2016 Assessment Framework (2 Aufl.). Chestnut Hill: TIMMS & PIRLS International Study Center.

Richter, T. & Christmann, U. (2009). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen (Bd. 3, S. 25-58). Weinheim: Juventa.

Kontakt: antonia.bachinger@univie.ac.at