

Sektion 11: Unterstützung des Leseverstehens - Initiierung eines Diskurses über genuine Fachaufgaben der Deutschdidaktik und durchgängige Sprachbildung

Leitung: *Anke Schmitz (PH FHNW); Tim Sommer (PH FHNW)*

Programm

Montag, 16.9.2024

- 10.15-10.30 Uhr Begrüßung und Einführung durch die Sektionsleitung
- 10.30-11.10 Uhr Johannes Wild, Anita Schilcher, Sven Hilbert, Laura Simböck & Elisabeth Kraus: Sachtext oder Lektüre – Was wirkt sich stärker auf das Leseverstehen aus? Befunde aus FiLBY (Fachintegrierten Leseförderung Bayern)
- 11.10-11.50 Uhr Felix Sprenger, Andreas Krafft, Lena Wimmer & Jörg Wittwer: Lernen aus Sachtexten: Auswirkungen der Erstellung von Strukturdiagrammen auf das kognitive und metakognitive Textverstehen bei Grundschulkindern
- 11.50-12.30 Uhr Sarah Bormann & Katrin Böhme: Unterstützung des Leseverständnisses mithilfe empirisch fundierter Regeln Leichter Sprache

Pause

- 13.45-14.25 Uhr Simone Jambor-Fahlen, Seda Yilmaz Wörfel & Nora Fröhlich: Leseflüssigkeit und Lesestrategien trainieren als Aufgabe aller Fächer: Ergebnisse eines Projekts zur durchgängigen Sprachbildung (Die Textprofis)
- 14.30-15.10 Uhr Till Woerfel, Simone Jambor-Fahlen & Alexandra Zepter: Leseflüchtigkeitsförderung als genuine Aufgabe von Deutschlehrkräften: Ein Qualifizierungskonzept im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“
- 15.15-15.55 Uhr Wolfgang Bay: Professionell Lesen unterrichten im Zeitalter der Digitalität – Wissensfacetten von Primarstufenlehrkräften für einen gelingenden Leseunterricht

Dienstag, 17.9.2024

- 13.45-14.25 Uhr Eliane Gilg: Lesestrategien von Schüler:innen der Sekundarstufe I beim aufgabenbezogenen Lesen von schulischen Fachtexten

14.30-15.10 Uhr Miriam Dittmar, Sandro Brändli, Sabine Geiger, Eliane Gilg & Claudia Schmellentin: Die Wirksamkeit lesedidaktischer Maßnahmen auf das Textverstehen im Fach Geschichte

15.15-15.55 Uhr Teresa Glaab: Disciplinary Literacy und Religionsunterricht. Eine explorative Studie zu disziplinspezifischer Lesekompetenz

Mittwoch, 18.9. 2024

10.15-10.55 Uhr Lina Schuttkowski, Lina Schothöfer & Jörg Jost: Reading & writing-to-learn. Zur Unterstützung des polytextuellen Lesens bei Writing-from-Sources-Aufgabenarrangements

11.00-11.40 Uhr Charlotte Stehr, Daria Ferencik-Lehmkuhl, Carola Schnitzler, Jörg Jost & Sofie Henschel: Nutzung der VERA-Ergebnisse für eine datenbasierte Weiterentwicklung des Leseunterrichts: Evaluation einer Lehrkräftefortbildung

11.45-12.30 Uhr Afra Sturm: Leseförderung als Schul- und Unterrichtsentwicklung: das Beste aus mehreren Welten?

Pause

13.45-14.25 Uhr Cedric Schmidt: Gelingensbedingungen und -hindernisse bei der Implementation von Lesebändern

14.30-15.10 Uhr Marcel Illetschko: Die Rolle von Bildungspolitik und -administration für (fachübergreifende) Leseförderung in Österreich

15.15-15.55 Uhr Abschlussdiskussion

Sektion 11

Johannes Wild (Universität Regensburg); **Anita Schilcher** (Universität Regensburg); **Sven Hilbert** (Universität Regensburg); **Laura Simböck** (Universität Regensburg); **Elisabeth Kraus** (LMU München)

1. Sachtext oder Lektüre – Was wirkt sich stärker auf das Leseverstehen aus? Befunde aus FILBY (Fachintegrierte Leseförderung Bayern)

Das Leseverstehen spielt für das fachliche Lernen eine zentrale Rolle (Vollmer & Thürmann, 2013). Obwohl die deutschen Schüler:innen in der Sekundarstufe international das höchste Lesestrategiewissen besitzen (Diedrich et al., 2019), ist der Anteil schwach Lesender sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe hoch (Lorenz et al., 2023; Weis et al., 2019). Die Sicherung grundlegender Lesekompetenz kann nur durch eine systematische Kompetenzförderung in der Grundschule gelingen (McElvany et al. 2023). Neben der Steigerung der Qualität des Unterrichts, bedarf es auch einer Erhöhung der wöchentlichen Lesezeit (ebd.). Die vermittelten Lesestrategien müssen genrespezifisch sein (Philipp, 2017). Hier setzt das Leseförderprogramm FILBY an, indem es eine Lesefördermaßnahme über drei Grundschuljahre hinweg an den bayerischen Grundschulen implementiert.

Es wird untersucht, wie sich die Vermittlung literarischer bzw. informierender Lesestrategien auf die Lesekompetenzentwicklung von Schüler:innen auswirkt.

* Wie entwickelt sich das Leseverstehen bei einer Förderung mit literarischen bzw. informierenden Texten? ... in Abhängigkeit ausgewählter Personenmerkmale (Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund)?

* Welche Fortschritte erzielen Schüler:innen beider Gruppen in Abhängigkeit von ihrem Ausgangsniveau in der Leseflüssigkeit und Leseverstehen?

Methode

In den Schuljahren 2021-2023 konnte FILBY im Präsenzunterricht durchgeführt und Daten im regulären Schulbetrieb erhoben werden. Es nehmen insgesamt ca. 1 300 bayerische Schüler:innen der dritten und vierten Klasse teil. Davon entfallen 1 047 auf die Experimentalgruppe. Die demografischen Daten wurden mittels Fragebogen erhoben, das Leseverstehen mit dem standardisierten Leseverstehenstest BYLET (Kraus et al., 2021). Die statistischen Analysen wurden mit der Statistiksoftware R (R Core Team, 2020) durchgeführt.

Die statistischen Analysen zeigen differentielle Befunde für das FiLBY-Programm. Während sich ein Training mit literarischen Texten in der dritten ($b = -1.01$, n. s.) und vierten Jahrgangsstufe ($b = -3.56$, $p < .05$) weniger günstig auf das Leseverstehen auszuwirken scheint, profitieren die Kinder stark vom Sachtextetraining FiLBY-3 bzw. 4. Beide Trainings weisen signifikante Effekte zugunsten der Experimentalgruppe in der dritten ($b = 6.42$, $p < .001$) bzw. vierten Jahrgangsstufe auf ($b = 3.44$, $p < .05$). Differentielle Analysen in der dritten Jahrgangsstufe zeigen zudem, dass die Zuwächse der Kinder in FiLBY-3 unabhängig von Migrationshintergrund, Geschlecht und Bildungsniveau sind ($b = 5.15$, $p < .001$) und auch unter Kontrolle des Ausgangsniveaus in der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens stabil sind ($b = 3.86$, $p < .01$). Das FiLBY-4-Training zeigt ähnliche Effekte, die ebenfalls unter Kontrolle von Migrationshintergrund, Geschlecht und Bildungsniveau bestehen bleiben ($b = 4.20$, $p < .05$). Eine differenzierte Analyse der Ausgangsleistung der FiLBY-Kinder in der vierten Jahrgangsstufe weist außerdem darauf hin, dass im Vergleich zu den leistungsstarken besonders die leistungsschwachen Schüler:innen im Leseverstehen profitieren ($b_{25\%} = 20.02$, $p < .001$; $b_{50\%} = 11.78$, $p < .001$; $b_{75\%} = 9.46$, $p < .001$). Dieser Befund bleibt auch bei Kontrolle des Ausgangsniveaus in der Leseflüssigkeit erhalten.

Literatur:

- Diedrich, J., Schiepe-Tiska, A., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Weis, M., McElvany, N., & Reiss, K (2019). Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 81–110). Münster: Waxmann.
- Kraus, E., Wild, J., Schilcher, A., & Hilbert, S. (2021): *Research Report zur Pilotierung des Bayerischen Lesetests (BYLET)*.
https://osf.io/bmp54/?view_only=3db22c0b3cec4383820514243e431b1b.
- Lorenz, R., McElvany, N., Schilcher, A., & Ludwig, U. (2023). Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher &
-

- T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 53–88). Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T.C. (2023). IGLU 2021: Zentrale Befunde im Überblick. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 13-26). Münster: Waxmann.
- Philipp, M. (2017). Lesestrategieeinsatz bei Sach- und literarischen Texten. Unterschiedliche Textsorten, unterschiedliche Anforderungen, unterschiedliche Strategien? In D. Scherf (Hrsg.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb* (S. 116–125). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- R Core Team (2020). R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C., & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Münster: Waxmann.
- Vollmer, H. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek u.a. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41-57). Münster u.a.: Waxmann.

Sektion 11

Felix Sprenger (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg); **Andreas Krafft** (Pädagogische Hochschule Freiburg); **Lena Wimmer** (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg); **Jörg Wittwer** (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg)

2. Lernen aus Sachtexten: Auswirkungen der Erstellung von Strukturdiagrammen auf das kognitive und metakognitive Textverstehen bei Grundschulkindern

Das Lernen aus Sachtexten erfordert hierarchiehohe Verstehensprozesse und eine metakognitive Überwachung derselben – beides bereitet Kindern im Grundschulalter häufig Schwierigkeiten. Der Einsatz von Lesestrategien als Bestandteil einer durchgängigen Leseförderung im Deutschunterricht wie auch in anderen Fächern kann hierbei hilfreich sein, setzt jedoch eine explizite Vermittlung sowie die Berücksichtigung kognitiver *und* metakognitiver Strategien voraus (Karstens & Schmitz, 2023, Philipp, 2015). Die Erstellung von Strukturdiagrammen kann Lernenden dabei helfen, ein verbessertes Textverständnis aufzubauen (kognitives Textverstehen) und dieses genauer zu überwachen (metakognitives Textverstehen) (Cromley et al., 2013; Prinz et al., 2020; van Loon et al., 2014).

Eine Möglichkeit, den Lernerfolg zu erhöhen, besteht darin, digitale interaktive Lernumgebungen einzusetzen, die den Lernenden Anleitungen und Feedback zu ihren Lösungen geben (Koedinger & Aleven, 2007). Vor diesem Hintergrund wurden für die Studie zwei Unterstützungsformate bei der Erstellung von Strukturdiagrammen ausgewählt: die Bereitstellung von zentralen Begriffen und die Möglichkeit, automatisches Feedback zu erhalten. Es nahmen $N = 165$ Grundschulkindern an dem Experiment teil, das aus einem Lesekompetenztest, drei zu bearbeitenden Sachtexten, der Erstellung von Strukturdiagrammen, Fragen zu den Textinhalten und metakognitiven Urteilen bestand. Die Unterstützungsformate wurden durch die Faktoren *Vorgabe von Begriffen* (ja/nein) und *Feedback* (ja/nein) variiert.

Im Rahmen des Vortrags sollen zentrale Ergebnisse der Studie vorgestellt werden. So ergab eine Varianzanalyse mit den Faktoren *Begriffe* und *Feedback* keine signifikanten Effekte auf das kognitive und metakognitive Textverstehen. Eine Mediationsanalyse über den Mediator ‚Ausmaß der Korrektheit der erstellten Strukturdiagramme‘ zeigte signifikante Effekte sowohl

für *Begriffe* auf das kognitive ($ab = 1.24, p < 0.001, 95\%-CI [0.72, 1.76]$) und metakognitive Textverstehen ($ab = -0,52, p < 0.023, 95\%-CI [-0.97, -0.07]$) als auch für *Feedback* auf das kognitive ($ab = 1.02, p < 0.001, 95\%-CI [0.53, 1.51]$) und metakognitive Textverstehen ($ab = -0.43, p < 0.029, 95\%-CI [-0.81, -0.05]$). Für *Begriffe* gab es zudem einen direkten negativen Effekt auf das kognitive ($c = -1,39, p < 0.001, 95\%-CI [-2.68, -0.67]$) und metakognitive Textverstehen ($c = 1.45, p = 0.005, 95\%-CI [0.43, 2.46]$).

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich eine Unterstützung bei der Erstellung von Strukturdiagrammen nicht per se förderlich auf das Textverstehen auswirkt. Allerdings lässt sich ein indirekter Einfluss über die verbesserte Qualität der erstellten Strukturdiagramme nachweisen. Auf dieser Grundlage kann diskutiert werden, unter welchen Bedingungen Lernende die digitale Erstellung von Strukturdiagrammen für die metakognitive Überwachung des eigenen Verstehens heranziehen und wie Lehrkräfte die Produkte für Diagnose und weitere Unterrichtsplanung nutzen können.

Literatur:

- Cromley, J. G., Bergey, B. W., Fitzhugh, S., Newcombe, N., Wills, T. W., Shipley, T. F., & Tanaka, J. C. (2013). Effects of three diagram instruction methods on transfer of diagram comprehension skills: The critical role of inference while learning. *Learning and Instruction, 26*, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.01.003>
- Karstens, F., Schmitz, A. (2023). Lesestrategien zur Unterstützung des Textverstehens im sprachbewussten Biologieunterricht. Empirische Einblicke aus der Sicht von Lernenden. *Leseforum, 1/2023*, S. 1-18.
- Koedinger, K. R., & Alevan, V. (2007). Exploring the Assistance Dilemma in Experiments with Cognitive Tutors. *Educational Psychology Review, 19*(3), 239–264. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9049-0>
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim/Basel: Beltz.
-

Prinz, A., Golke, S., & Wittwer, J. (2020). To What Extent Do Situation-Model-Approach Interventions Improve Relative Metacomprehension Accuracy? Meta-Analytic Insights. *Educational Psychology Review*, 32(4), 917–949. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09558-6>

van Loon, M. H., de Bruin, A. B. H., van Gog, T., van Merriënboer, J. J. G., & Dunlosky, J. (2014). Can students evaluate their understanding of cause-and-effect relations? The effects of diagram completion on monitoring accuracy. *Acta Psychologica*, 151, 143–154. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.06.007>

3. Unterstützung des Leseverständnisses mithilfe empirisch fundierter Regeln leichter Sprache

Da für die Wissensvermittlung im Unterricht nach wie vor Sachtexte als ein zentrales Medium eingesetzt werden (Ahrenholz et al., 2019), führen Schwierigkeiten beim verstehenden Lesen potentiell zu Lernschwierigkeiten in allen Fächern. Dem Deutschunterricht kommt daher mit der Ausbildung der Lesefähigkeit (Rosebrock & Nix, 2017) eine zentrale Querschnittsaufgabe schulischen Lernens zu. Angesichts der steigenden Zahl von Schüler:innen, die Kompetenzziele beim Lesen verfehlen (Stanat et al., 2022; Stanat et al., 2023), kann diese Aufgabe nicht allein im Deutschunterricht bewältigt werden. Als eine Möglichkeit, das Leseverständnis und somit inhaltliches Lernen im Fachunterricht zu unterstützen, wird Textentlastung im Sinne einer Reduzierung der sprachlichen Komplexität von Texten diskutiert (u.a. Baurmann, 2006; Härtig et al., 2019; Schneider et al., 2018). Bislang ist nicht ausreichend empirisch geklärt, welche konkreten Prinzipien zuverlässig zu einer verständnisfördernden Entlastung und damit zu einer Unterstützung des fachlichen Lernens führen (u.a. Härtig et al., 2019; Schneider et al., 2018).

Als ein Instrument zur Textentlastung wird die regelbasierte schriftsprachliche Varietät Leichte Sprache erwogen (u.a. Bormann & Böhme, 2021; Härtig et al., 2019). Dazu gibt es einen kontroversen fachdidaktischen Diskurs: Werden Texte, die nach Regeln Leichter Sprache verfasst wurden, von Schüler:innen tatsächlich besser verstanden als standardsprachliche Texte (Bormann & Böhme, 2021)? Ist Leichte Sprache für den Schulkontext geeignet oder bedeutet sie speziell vor dem Hintergrund bildungssprachlicher Kompetenzziele eine zu starke Vereinfachung (Lasch, 2017)?

Der geplante Beitrag geht zunächst folgender Forschungsfrage nach: Führt die Textentlastung mithilfe empirisch fundierter Regeln Leichter Sprache zu einem besseren Leseverständnis von Sachtexten? Dafür wurde die Textverständlichkeit von originalen Schulbuchtexten der Fächer Sachunterricht, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften mit der Textverständlichkeit von entlasteten, d.h. sprachlich vereinfachten Versionen dieser

Schulbuchtexte verglichen. Zur Entlastung wurden empirisch fundierte Regeln Leichter Sprache genutzt, sodass die entlasteten Texte in einfacher Sprache vorlagen.

195 Schüler:innen der dritten bis sechsten Jahrgangsstufe lasen je zwei originale und entlastete Schulbuchtexte und absolvierten anschließend einen schriftlichen Verständnistest. Die Prüfung der Mittelwertsunterschiede zwischen dem Leseverständnis originaler vs. nach Regeln Leichter Sprache entlasteter Texte zeigt, dass die entlasteten Texte zu signifikant besseren Leistungen im Verständnistest führten als die originalen Schulbuchtexte.

Dies deutet darauf hin, dass ausgewählte Regeln Leichter Sprache zur Entlastung von Sachtexten für den Unterricht genutzt werden können. In Anknüpfung daran werden im Beitrag Implikationen für die Sachtextarbeit im Deutsch- und Fachunterricht diskutiert. Weiterhin wird die Frage thematisiert, ob mithilfe der beschriebenen Textentlastung auch sprachliches Lernen ermöglicht werden könnte. So wäre es bspw. möglich, dass die Entlastung zu einer Erleichterung des Leseprozesses und dadurch zu einer Steigerung der Lesemotivation oder des Leseselbstkonzepts speziell schwächerer Leser:innen führt. Lesen diese in der Folge häufiger, könnte dies die Kompetenzentwicklung begünstigen (Pfost et al., 2014).

Literatur:

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.) (2022). IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann Verlag.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann Verlag.

Bormann, S. & Böhme, K. (2021). Einstellungen von Lehrkräften der Sekundarstufe I zur sprachlichen Anpassung von Sachtexten und zur Leichten Sprache. *Der Deutschunterricht*, 73 (1), 64-73.

Härtig, H., Bernholt, S., Prechtel, H., & Retelsdorf, J. (2015). Unterrichtssprache im Fachunterricht–Stand der Forschung und Forschungsperspektiven am Beispiel des Textverständnisses. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21(1), 55-67.

Schneider, H., Dittmar, M., Gilg, E., & Schmellentin, C. (2018). Textseitige Maßnahmen zur Unterstützung des Leseverstehens im Biologieunterricht. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 23(45), 94-116.

[Beiträge in einem Sammelband]

Ahrenholz, B., Jeuk, S., Lütke, B., Paetsch, J., & Roll, H. (2019). Sprache im fachlichen Unterricht. Eine Einleitung. *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*, 1-16.

Baurmann, J. (2006). Texte verstehen im Deutschunterricht. In Blühdorn, H., Breindl, E. & Waßner, U. h. (Hrsg.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (239 – 253). De Gruyter.

Lasch, A. (2017). Zum Verständnis morphosyntaktischer Merkmale in der funktionalen Varietät „leichte Sprache“. In Bock, B. M., Fix, U. & Lange, D. (Hrsg.), *Leichte Sprache “im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (275-300). Frank und Timme GmbH.

Pfost, M., Schurtz, I. M., & Artelt, C. (2014). Die Rolle außerschulischen Lesens für die Entwicklung der Lesekompetenz. In Mudiappa, M. & Artelt, C. (Hrsg.), *BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien. Edition: 15 - Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg* (103-110). University of Bamberg Press.

Sektion 11

Simone Jambor-Fahlen (Mercator-Institut der Universität zu Köln); **Nora Fröhlich** (Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg); **Seda Yilmaz Wörfel** (Technische Universität Chemnitz)

4. Leseflüssigkeit und Lesestrategien trainieren als Aufgabe aller Fächer: Ergebnisse eines Projekts zur durchgängigen Sprachbildung (Die Textprofis)

Das Projekt „Die Textprofis“ zielt darauf ab, die basalen Lesekompetenzen von Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern an Haupt- und Werkrealschulen in Baden-Württemberg zu fördern. Die Trainingsmaßnahme fokussiert auf die Förderung der Leseflüssigkeit und der Lesestrategien. Das Förderkonzept sieht vor, dass viermal in der Woche 20 – 40 Minuten das Lesen trainiert wird. Zentral ist dabei, dass die Förderung im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung fächerübergreifend in einem Förderband umgesetzt werden soll. Wenn die Einführung von neuen Förderkonzepten nicht nur den eigenen Unterricht, sondern auch systemische Veränderungen der Schulstrukturen erfordert, wird Schulentwicklung notwendig (Timperley et al. 2020). Daher werden in diesem Beitrag das Förder- und Implementationskonzept sowie die Evaluationsergebnisse zur Umsetzung des Förderprogramms in der Schulpraxis dargestellt. Das Ziel des Vortrags ist, die Erfolgsbedingungen und Herausforderungen der Leseförderungspraxis zu beleuchten. Dabei stehen zentrale Fragen im Fokus, darunter die konzepttreue Umsetzung des Förderprogramms, die Integration in den Unterricht fachfremder Lehrkräfte sowie mögliche Umsetzungsunterschiede abhängig vom Leseförderungsinhalt. Die Ergebnisse sollen Impulse für die gezielte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen liefern, um eine effektive durchgängige Sprachbildung zu fördern und die erfolgreiche Implementierung von Förderprogrammen zu unterstützen.

Das Training und seine Umsetzung wurden in einem quasi-experimentellen Design untersucht. Die Interventionsgruppe bestand aus 100 Lehrkräften aus 48 Schulen, die zunächst eine Fortbildung zur Durchführung des Trainings erhielten. Nach der Durchführung des Lesetrainings in der Praxis wurden die Lehrkräfte (N = 84) mit Fragebögen zu ihrer Einstellung gegenüber dem Training, zu den Unterstützungsmaßnahmen und zur Umsetzung befragt.

Erste deskriptive Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte das Fördermaterial mehrheitlich als positiv bewerten und sehr zufrieden mit der Fortbildung waren. Auch die Umsetzbarkeit in

der Praxis sowie die Nützlichkeit der Fortbildung wurden eher positiv bewertet. Erste Ergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass die Umsetzung der Förderung in Abhängigkeit vom jeweiligen Training variierte: die Einheiten zur Leseflüssigkeit wurden häufiger durchgeführt als die zu den Lesestrategien. Zudem kam es bei der Förderung der Leseflüssigkeit vermehrt zu Adaptionen durch die Lehrkräfte. Insgesamt wurde mehrheitlich im Deutschunterricht gefördert und selten im fachfremden Unterricht. Anhand der Ergebnisse ist zu diskutieren, wie Fördermaßnahmen im Bereich der Lesekompetenz sinnvoll als Teil der Unterrichts- und Schulentwicklung umgesetzt werden können.

Literatur:

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (2022). Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe: Erste Ergebnisse nach über einem Jahr Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. (Verfügbar unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht>, Zugriff: 16.08.23)
- Timperley, H., Ell, F., Fevre, D. L. & Twyford, K. (2020). Leading Professional Learning: Practical Strategies for Impact in Schools. Australian Council Educational Research.

5. Leseflüssigkeitsförderung als genuine Aufgabe von Deutschlehrkräften: Ein Qualifizierungskonzept im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“

Ziel der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark – SchuMaS“ ist es, Schulen und ihre Lehrkräfte über Qualifizierungsangebote darin zu unterstützen, Bildungschancen auch sozial benachteiligten Lernenden zu ermöglichen und dafür die Basiskompetenzen zu stärken. Empirisch hat sich im Bereich des Aufbaus von basalen Lesekompetenzen die Förderung der Leseflüssigkeit als besonders wirksam erwiesen (Philipp & Schilcher, 2012). Das Projekt bietet den an SchuMaS beteiligten Deutschlehrkräften in Blended-Learning-Qualifizierungsmodulen daher materialgestützte Maßnahmen zur Förderung der Leseflüssigkeit an – vor dem Hintergrund, Leseflüssigkeitsförderung als genuin fachspezifische Aufgabe zu modellieren. Wir gehen davon aus, dass ein hohes fachliches Wissen der Lehrperson eine wichtige Determinante für fachlich anregendes Handeln im Unterricht ist und sich darüber hinaus positiv auf Schüler:innenleistungen auswirkt (Sternberg & Horvath, 1995; Shulman, 1986). Studien zeigen demnach positive Zusammenhänge zwischen fachlichem Wissen von Lehrpersonen und dem Lernerfolg von Schüler:innen (z.B. Hill et al., 2005). Daraus ableitend erwarten wir, dass genuine Fachaufgaben nur gegenstandsspezifisch zu beantworten sind und dass sich Leseflüssigkeitstrainings im Schriftsystem des Deutschen im Kontext von Schulentwicklung am ehesten von Deutschlehrkräften initiieren und nachhaltig implementieren lassen.

Der Beitrag skizziert das o.g. Qualifikationskonzept und zeigt auf, wie fachwissenschaftliche/-didaktische Inhalte vermittelt und ko-konstruktiv weiterentwickelt werden. Auch Ko-Konstruktion setzt das fachspezifische Wissen auf Seiten der Lehrkräfte voraus. Neben der übergreifenden Forschungsfrage (Gelingensbedingungen erfolgreicher Lehrkräftequalifizierungsmaßnahmen) beantworten wir folgende untergeordnete Forschungsfragen in Anlehnung an die Kriterien der Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen nach Rzejak & Lipowsky (2012):

- Wie beurteilen Lehrkräfte die Qualifizierungsangebote und die Umsetzbarkeit der Inhalte?
- In welchem Umfang haben die Teilnehmenden die asynchronen Selbstlerneinheiten bearbeitet?

- Haben sich die Lesefähigkeiten der Schüler:innen durch den Einsatz des Leseflüssigkeitstrainings verbessert?

Der Kompetenzzuwachs durch das Training zur Förderung der Leseflüssigkeit wurde in 3. und 4. Klassen in einer quasi-experimentellen Studie im Prä-/Post-Design mit Interventions- (N = 291) und Kontrollgruppe (N = 140) untersucht. Zudem wurden alle teilnehmenden Lehrkräfte zu der Maßnahme, der Umsetzung in ihrem Unterricht und zur Nutzung der asynchronen Selbstlerninhalte mittels Online-Fragebögen befragt. Anhand der zum Zeitpunkt der Tagung vorliegenden Ergebnisse ist zu diskutieren, wie Qualifikationsmaßnahmen im Bereich der Lehrkräftefortbildung erfolgreich umzusetzen sind und ob der Ansatz, Lehrpersonen in Bezug auf Leseflüssigkeit fachspezifisch zu qualifizieren, Vorteile gegenüber fachübergreifenden Ansätzen aufweist.

Literatur:

Hill, H.C., Rowan, B., Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, (42), 371–406.

Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Stuttgart: Kallmeyer.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 235–253). Immenhausen: Prolog.

Sternberg, R.J. & Horvath, J.A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, (24), 9 – 17.

Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 3-36). New York: Macmillan.

6. Professionell Lesen unterrichten im Zeitalter der Digitalität – Wissensfacetten von Primarstufenlehrkräften für einen gelingenden Leseunterricht

Digitale Bildung ist nicht nur eine der zentralen Querschnittsaufgaben des 21. Jahrhunderts (Topalović, Drepper, & Fröhlich, 2018). Digitalität als Zustand, als Verschränkung der digitalen und analogen Welt, hat auch in einem gestalterischen Sinne enormen Einfluss auf die Entwicklung von Lernkulturen (Peschel, Schmeinck, & Irion, 2023) und somit auf die Anforderungen, die im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung bereits an Grundschulkindern gestellt werden (Irion & Knoblauch, 2021) – von einem frühen Reading-to-Learn (Levy, 2009) bis zu digitalitätsbezogenen Lesestrategien (Kerneža, M. & Kordigel Aberšek, 2022; Philipp, 2022). Betrachtet man den Impact, den die digitale Transformation auf alle Lebensbereiche und die Informationsgesellschaft im Speziellen ausübt (Petko, Döbeli Honegger, & Prasse, 2018), erscheint es auffallend, dass in neueren Konzepten zur durchgängigen Leseförderung (Beck, von Dewitz, & Titz, 2016) oder in Positionspapieren zur lesebezogenen Professionalisierung von Lehrkräften (AG Leseverstehen, 2023) Digitalität nur marginal Berücksichtigung findet.

Das Projekt *Professionell Lesen unterrichten im Zeitalter der Digitalität* (ProLuD) widmet sich eben diesem Desiderat. Es eruiert in einer vierwelligen Delphi-Studie mit Expert:innen aus Wissenschaft, Forschung und Schulpraxis, welche zentrale Wissensfacetten Primarstufenlehrkräfte benötigen, um einen wirksamen Leseunterricht im Zeitalter der Digitalität konzipieren und anbieten zu können. Dazu fragt ProLuD insgesamt 236 Menschen aus der deutschsprachigen lesedidaktischen Community strukturiert nach ihren Urteilen.

Inhaltlich orientiert sich ProLuD neben der aktuellen internationalen lesedidaktischen Diskussion an professionalisierungsspezifischen Modellen, die konkret die digitalitätsbezogene Komponente integrieren. Das *Digitality-related Paedagogical and Content Knowledge Model*, kurz DPaCK-Modell (Huwer et al., 2019), kristallisiert sich als besonders anschlussfähig für die fachspezifische wie die überfachliche Modellierung von digitalitätsbezogenem Professionswissen heraus (Becker et al., 2020).

Methodologisch nutzt ProLuD die Delphi-Methode, ein in medizinischen, technischen und pädagogischen Bereichen weit verbreitetes Verfahren, um systematisch Meinungen und Urteile von Expert:innen zu zukünftigen und noch diffusen Problemfeldern einzuholen (Cuhls, 2019; Häder & Häder 1995, 2022). Damit wählt ProLuD einen andern Weg als bisherige lese- und literaturdidaktische Modellierungsversuche zum Professionswissen von (zukünftigen) Lehrkräften (Bremerich-Vos et al., 2011) und berücksichtigt entsprechende fachinterne Kritikpunkte (Kämper-van den Boogaart, 2019, S. 119–124).

Ziel des Beitrages ist es, die im Rahmen der Delphi-Studie identifizierten Wissensfacetten vorzustellen, diese Ergebnisse zu diskutieren und methodische Gelingensbedingungen sowie Hürden aufzuzeigen.

Literatur:

AG Leseverstehen (2023). *Lesen professionell unterrichten – Lehrkräftebildung auf dem Prüfstand*. https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2023/12/Positionspapier_AG-Leseverstehen_Lesen-professionell-unterrichten-Lehrkraeftebildung-auf-dem-Pruefstand.pdf

Beck, L., von Dewitz, N. & Titz, C. (2016). Handreichung Durchgängige Sprachbildung. Trägerkonsortium BiSS. Online unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf>

Becker, S., Bruckermann, T., Finger, A., Huwer, J., Kremser, E., Meier, M., Thoms, L.-J., Thyssen, C., & von Kotzebue, L. (2020). Orientierungsrahmen Digitale Kompetenzen für das Lehramt in den Naturwissenschaften – DiKoLAN. In Becker, S., Meßinger-Koppelt, J. & Thyssen, C. (Hrsg.), *Digitale Basiskompetenzen Orientierungshilfe und Praxisbeispiele für die universitäre Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften* (S. 14–43). Johannes-Herz-Stiftung.

Bremerich-Vos, A., Dämmer, J., Willenberg, H., & Schwippert, K. (2011). Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G. & Schwippert, K. (Hrsg.), *Kompetenzen von*

- Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 47–76). Waxmann.
- Cuhls, K. (2019). Die Delphi-Methode – Eine Einführung. In Niederberger, M., & Renn, O. (Eds.), *Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele* (S. 3–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Häder, M. & Häder, S. (1995). Delphi und Kognitionspsychologie: Ein Zugang zur theoretischen Fundierung der Delphi-Methode. *ZUMA Nachrichten*, 19(37), 8–34.
- Häder, M., & Häder, S. (2022). Delphi-Befragung. In Baur, N., & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 921–928). Wiesbaden: Springer VS.
- Huwer, J., Irion, T., Kuntze, S., Schaal, S., & Thyssen, C. (2019). Von TPaCK zu DPaCK – Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen. Aus *Bildung und Wissenschaft. MNU-Journal*, 05/19, 358–364.
- Irion, T., & Knoblauch, V. (2021). Lernkulturen in der Digitalität. Von der Buchschule zum zeitgemäßen Lebens- und Lernraum im 21. Jahrhundert. In Peschel, M. (Hrsg.), *Kinder lernen Zukunft. Didaktik der Lernkulturen* (S. 122–145). Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Konzepte und Kompetenzen Lehrender für den Lese- und Literaturunterricht. In Kämper-van den Boogaart, M., & Spinner, K.H. (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht: Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 112–162). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kerneža, M., & Kordigel Aberšek, M. (2022). Online Reading in Digital Learning Environments for Primary School Students. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(6), 836–850.
- Levy, R. (2009). ‘You have to understand words... but not read them’: Young children becoming readers in a digital age. *Journal of Research in Reading*, 32(1), 75–91.
-

- Peschel, M., Schmeinck, D. & Irion, T. (2023). Lernkulturen und Digitalität
Konzeptionalisierungen aus grundschul- und sachunterrichtsdidaktischer Sicht. In
Irion, T., Peschel, M., & Schmeinck, D. (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Grundlagen,
Herausforderungen, Praxisbeispiele* (S. 43–52). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Petko, D., Döbeli Honegger, B., & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und
Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen-und
Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 36(2), 157–174.
- Philipp, M. (2022). *Lesen digital: Komponenten und Prozesse einer sich wandelnden
Kompetenz*. Juventa Verlag.
- Topalović, E., Drepper, L. & Fröhlich, N. (2018). Digitale Bildung als Querschnittsaufgabe. Der
Beitrag des Fachs Deutsch zwischen Sprache, Literatur und Medien. *Mitteilungen des
Deutschen Germanistenverbandes*, 65(3), 317–325.

7. Lesestrategien von Schüler:innen der Sekundarschule I beim aufgabenbezogenen Lesen von schulischen Fachtexten

Lesekompetenz ist von hoher Relevanz für den schulischen Erfolg, denn schulisches Lernen ist eng mit der Kompetenz verschränkt, Informationen aus Texten erschliessen zu können (Konsortium PISA.ch, 2019). Insbesondere auf Sekundarstufe I sind Schüler:innen von zunehmend fachlich und sprachlich komplexen, diskontinuierlichen und multimodalen Texten überfordert (Schneider et al., 2018). Bisher besteht aber noch wenig empirisches Wissen darüber, wie Schüler:innen der Sekundarstufe I komplexe Texte verarbeiten, welche Lesestrategien sie dabei selbständig anwenden können und inwiefern es ihnen gelingt, die Lesestrategien domänen- und situationsadäquat zu nutzen (Rogiers et al., 2020; Schneider et al., 2018).

In der hier präsentierten Studie wird an dieses Desiderat angeknüpft. Mittels eines qualitativen Designs wird am Beispiel der Domäne Biologie untersucht, wie Schüler:innen der Sekundarstufe I (n=20) komplexe und multimodale schulische Fachtexte mit fokussierter Aufgabenstellung be- und verarbeiten und welche Lesestrategien sie dabei nutzen. Da die Erhebung lesestrategischen Verhaltens vielfältige Herausforderung birgt, wurden in einem multimethodischen Verfahren verschiedene Methoden kombiniert. Die Schüler:innen wurden in 1:1-Situationen während des Lesens mittels Eye-Tracking beobachtet und vor und nach dem Lesen zu ihrem lesestrategischen Verhalten anhand von Leitfragen befragt. Zudem wurde mittels mündlichem Verstehenstest ihr Textverstehen geprüft. Die Triangulation dieser Beobachtungsdaten, Verbaldaten und Verstehensdaten ermöglicht es, Einblicke in lesestrategische Verhaltensweisen und damit verbundene kognitive und metakognitive Prozesse zu erhalten (Holmqvist et al., 2011; Jarodzka et al., 2017). Das Forschungsprojekt soll ein Beitrag zu einem tieferen Verständnis der lesestrategischen Aktivitäten der Schüler:innen der Sekundarstufe I beim Lesen und Verarbeiten von schulischen Fachtexten leisten, um künftige Fördermassnahmen den vorhandenen Kompetenzen anpassen zu können.

Im Rahmen des Beitrags wird dargestellt, welche Lesestrategien die Schüler:innen der Sekundarstufe I beim Verarbeiten von multimodalen schulischen Biologietexten nutzen und

kombinieren und inwiefern es ihnen gelingt, ihr Vorgehen zu planen, zu überwachen und zu regulieren. Anhand der Ergebnisse soll diskutiert werden, inwieweit sich in den Daten eine fachspezifische Nutzung von Lesestrategien widerspiegelt und welche Konsequenzen sich daraus für eine kohärente und durchgängige Sprachbildung ableiten lassen.

Literatur:

Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H., & van de Weijer, J. (2011). *Eye Tracking: A Comprehensive Guide To Methods And Measures*. Oxford University Press.

Jarodzka, H., Holmqvist, K., & Gruber, H. (2017). Eye tracking in Educational Science: Theoretical frameworks and research agendas. *Journal of Eye Movement Research*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.16910/jemr.10.1.3>

Konsortium PISA.ch (Hrsg.). (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Konsortium PISA.ch. https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2019/12/bericht-pisa-2018.pdf.download.pdf/pisa-2018-bericht_d.pdf

Rogiers, A., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Opening the black box of students' text-learning processes: A process mining perspective. *Frontline Learning Research*, 8(3), Article 3. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i3.527>

Schneider, H., Dittmar, M., Gilg, E., & Schmellentin, C. (2018). Textseitige Maßnahmen zur Unterstützung des Leseverstehens im Biologieunterricht. *Didaktik Deutsch*, 45, 94–116. <https://doi.org/10.25656/01:20399>

Sektion 11

Miriam Dittmar; Sandro Brändli; Sabine Geiger; Eliane Gilg; Claudia Schmellentin
(PH FHNW)

8. Die Wirksamkeit lesedidaktischer Maßnahmen auf das Textverstehen im Fach Geschichte

Die Anforderungen von Geschichtslehrmitteltexten an die literalen Kompetenzen von Jugendlichen übersteigen häufig deren Kompetenzen (von Borries et al., 2005). So erfordern diese Texte nicht nur die Informationsentnahme, sondern das kritische Hinterfragen von Narrativen (Wineburg, 2001) oder das Anwenden komplexer historischer Denkoperationen (Kühberger, 2012). Folglich sind die Lesekompetenzen für das Verstehen dieser Texte mind. der PISA-Kompetenzstufe V zuzuordnen (Weis et al., 2019). Da nur wenige Schüler*innen diese Kompetenzstufe erreichen, ist es notwendig, den Leseprozess im Fachunterricht zu entlasten: Textseitig schlägt Schrader (2020) vor, den Leseprozess durch Kohärenzbildungshilfen (Schnotz, 1994) zu entlasten, welche sich an geschichtsdidaktischen Zielen orientieren. Zudem kann der Leseprozess im Fachunterricht mit leseprozessessteuernden Aufgaben angeleitet werden (Lindauer et al., 2013).

Ziel des SNF-Forschungsprojektes ist es, die Wirksamkeit solcher lesedidaktischen Maßnahmen auf das Leseverstehen von Sek I-Schüler*innen im Fach Geschichte zu überprüfen, um zu zeigen, wie das Lernen mit Texten allen zugänglich gemacht werden kann. Daten liegen dazu aus einer Interventionsstudie vor, welche folgende Forschungsfragen bearbeitet:

1. Kann das Leseverstehen von Schüler*innen der achten Klasse beim Lesen eines Geschichtstextes mit Hilfe lesedidaktisch orientierter **Kohärenzbildungshilfen** bzw. **leseprozessessteuernder Aufgaben** verbessert werden?
2. Wie profitieren Lernende mit unterschiedlichen Lesevoraussetzungen von den Kohärenzbildungshilfen bzw. den leseprozessessteuernden Aufgaben?

Die Fragestellung wurde mit einer materialbasierten Intervention im between-subjects Design untersucht. Das Material bestand zum einen aus einem Geschichtslehrmitteltext mit oder ohne lesedidaktisch orientierten Kohärenzbildungshilfen, zum anderen aus Aufgaben, die den Leseprozess zu diesem Lehrmitteltext anleiten. Daraus ergaben sich vier Versionen des

Lehrmitteltextes. Die Stichprobe setzte sich aus $n=384$ (14 Jahre 4 Monate, 56.5% w, 43% m, 0.5% d) Schüler*innen aus achten Sekundarklassen (nicht-gymnasial) in der Schweiz zusammen. Leseverstehen (LGVT 5-12+, Schneider et al., 2017) wurde als Kovariable erhoben.

Die abhängige Variable bildete der Wissenszuwachs von Messzeitpunkt 1 (textbezogenes Vorwissen) zu Messzeitpunkt 2 (textbezogenes Nachwissen), die unabhängigen Variablen die Zugehörigkeit zu einer der vier Interventionsgruppen. Erste Varianzanalysen zeigen einen knapp mittelstarken Haupteffekt für Interventionsgruppe ($F(3,364)=6.252$, $p=0.000$, $\eta^2=0.050$), sowie einen starken Effekt für Leseverstehen ($F(2,364)=34$, $p=0.000$, $\eta^2=0.162$). Post Hoc Analysen weisen darauf hin, dass vor allem mittelstark Lesende von den lesedidaktischen Maßnahmen profitieren und schwach Lesende nicht.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Kohärenzbildungshilfen und leseprozessessteuernde Aufgaben differenziell wirken und leseschwächere Lernende anderer Unterstützungsmaßnahmen bedürfen.

Literatur:

Kühberger, C. (2012). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens. In C. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S. 33 – 74). Wochenschau Geschichte.

Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C., & Furger, J. (2013). Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht. Im Auftrag des Bildungsraums Nordwestschweiz. (Bildungsraum Nordwestschweiz). Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.
<https://irf.fhnw.ch/handle/11654/16585>

Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Beltz.

Schneider, W., Schlagmüller, M., & Ennemoser, M. (2017). *Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5-12 (LGVT 5-12+)*. Hogrefe.

- 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* (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. (2001). *Historical Thinking*. Temple University Press.
- Huta, V. (2017). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. In L. Reinecke & M. B. Oliver (Hrsg.), *The Routledge handbook of media use and well-being. International perspectives on theory and research on positive media effects* (S. 14–33). Routledge.

9. Disciplinary Literacy und Religionsunterricht. Eine explorative Studie zu disziplinspezifischer Lesekompetenz

Literale Kompetenzen gelten als Schlüsselkompetenzen für schulischen Erfolg (vgl. Feilke, 2012; Schmellentin et al., 2012, S. 1). Gleichzeitig weisen aktuelle Ergebnisse zur Lesekompetenz auf anhaltende Defizite deutscher Schüler:innen hin (vgl. OECD 2023; Stanat et al., 2022), sodass seit PISA 2000 eine umfassende Leseförderung angezeigt ist. Insbesondere das Fach Religion scheint einen relevanten Beitrag zur Förderung von Lesekompetenz zu leisten. Dies ergibt sich aus der genuinen Verbundenheit von Religion mit Sprache und Texten (vgl. Danz, 2018, S. 27; Roest Crollius, 2006, S. 753). Zur Konturierung von fachspezifischen Leseanforderungen findet sich bei Shanahan / Shanahan (2012) das Konzept der *disciplinary literacy*. Die disziplinspezifischen Lesekompetenzen modelliert das Autorenpaar:

„[...] disciplinary literacy emphasizes *the description* of unique uses and implications of literacy use within the various disciplines.“ (Shanahan / Shanahan, 2012, S. 8, kursiv im Original).

Zur Operationalisierung des Konzepts wird im Rahmen der Studie zu „Disciplinary literacy und Religionsunterricht“ an ein kognitions-psychologisches Verständnis von *literacy* angeknüpft (vgl. Lenhard, 2019, S. 28). Dabei werden die textbezogenen Einflussfaktoren auf Lesekompetenz zur empirischen Schärfung von disziplinspezifischer Lesekompetenz fokussiert. Dies führt zu folgenden Forschungsfragen:

1. Wie können die textbezogenen Aspekte der *disciplinary literacy* im Religionsunterricht beschrieben werden? (Leseanforderungen und Textbeschaffenheit)
2. Welche Nutzungsmuster der Texte (*literacy use*) lassen sich feststellen?
3. Welches Erfahrungs- und Expertenwissen prägt den Umgang von Religionslehrkräften mit Texten in ihrem Fach?

Zur Erforschung dieser Fragen wurden im Rahmen einer qualitativen Fallstudie 56 Unterrichtsstunden im Fach Religionslehre von zehn Lehrkräften an bayrischen Gymnasien in allen Jahrgangsstufen beobachtet und protokolliert. Im Anschluss an die Beobachtungen

wurden mit den Proband:innen Leitfadeninterviews zur Fragestellung durchgeführt. In einer triangulatorischen Auswertung werden die verwendeten Texte, die Beobachtungsprotokolle sowie die Interviewdaten aufeinander bezogen und im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Im Vortrag wird zunächst die Disziplinspezifik von Lesekompetenz theoretisch konturiert und im Anschluss anhand exemplarischer Datenauszüge einen Einblick in das disziplinspezifische Lesen im Religionsunterricht gegeben.

Literatur:

Danz, C. (2018). Sprache, Kommunikation, Religionsunterricht. Theologische Annäherungen. In A. Schulte (Hrsg.), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht (S. 21–39). Evangelische Verlagsanstalt.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. Praxis Deutsch 39 (233), 4–13.

Lenhard, W. (2019). Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen - Diagnostik - Förderung. Verlag W. Kohlhammer.

Roest Crollius, A. (2006). Buchreligionen. In W. Kasper, K. Baumgartner, H. Bürkle, K. Ganzer, K. Kertelge, W. Korff & P. Walter (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche (S. 753), Herder (2).

Schmellentin, C., Lindauer, T. & Furge, J. (2012). Fachlernen und Literalität. Leseforum (3). <https://doi.org/10.58098/lffl/2012/3/477>

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why does it matter? Top Lang Disorders, 32 (1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022). IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:26077>

OECD (2023). PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. wbv
Media. <https://doi.org/10.3278/6004956w>

10. Reading & Writing-To-Learn. Zur Unterstützung des polytextuellen Lesens beim *Writing-From-Sources*-Aufgabenarrangements

Das Lesen multipler Dokumente und deren kohärente Weiterverarbeitung innerhalb eines spezifischen Schreibauftrags stellt eine typische schulische Aktivität, die einer passgenauen Vermittlung seitens der Lehrenden bedarf, dar – beispielsweise in der Anforderungssituation des materialgestützten Schreibens zu informierend-argumentierenden Schreibaufträgen (*Writing-from-Sources*, Gradwohl Nash et al., 1993). Dabei werden Lernende in den Bezugsmaterialien mit einer Vielfalt an (dis-)kontinuierlichen Textsorten konfrontiert. Entsprechende hybride Aufgaben, die schreib- und lesebezogene Anforderungen miteinander verschränken, erfordern unterschiedliche synthetisierende Prozesse des Selektierens, Ordners und Elaborierens der Informationen (Richter & Schnotz, 2018; van Ockenburg et al., 2021). Die eigenständige Konzeption des Zieltextes wird von der komplexen kognitiven Anforderung des multiplen Textverstehens begleitet: Über das Verständnis der Texte hinweg müssen die Quelleninformationen evaluiert, divergierende Inhalte aufeinander bezogen und sinnvoll miteinander verknüpft werden. Ziel dieses Prozesses ist der Aufbau eines multiplen mentalen Modells (Rouet et al., 2017), um schließlich im Schreibprozess die Informationseinheiten sinnvoll im Zieltext zu integrieren.

Wie kann dieser anspruchsvolle Prozess des polytextuellen Lesens und des Synthetisierens effektiv und fachübergreifend (z.B. mit Blick auf den Geschichts- oder Erdkundeunterricht) begleitet und modelliert werden? Der Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern ein zieltextsortenspezifisches Lesestrategieset das (intertextuelle) Textverständnis unterstützen und welchen Effekt es bei der Vermittlung von *Writing-from-Sources*-Aufgabenarrangements auf die Zieltextgestaltung (d.h. Informationsauswahl, Dokumentenrelationen, Inferenzausbildung) nehmen kann.

Vorgestellt werden Ergebnisse einer Pilotstudie in der Jahrgangsstufe 10 (3 Schulklassen). In der Erprobung bearbeiten Schüler:innen mit Hilfe des Strategiebündels einen informierenden Schreibauftrag zu einem Materialkonvolut (Thema: „Nachhaltigkeit in der Modeindustrie“, sieben expositorische Quellen: (Ergebnis-)Berichte, Glossar, Interview, Blog, Grafik). Die

Kombination kognitiver und metakognitiver Strategien des Lesestrategiesets ist wiederum auf die spezifischen Anforderungen des Schreibauftrags abgestimmt. Ergänzend zur Überprüfung des multiplen Textverstehens werden die Fähigkeiten zum sinnentnehmenden Lesen und das individuelle Strategiewissen überprüft. Erste Analysen zur Syntheseleistung im Zieltext zeigen, dass der Synthese- und Schreibprozess durch die explizite Anleitung zur Ordnung von Informationseinheiten sowie durch Visualisierung (MindMap) unterstützt wird – insbesondere dann, wenn die Kombination aus Zieltextsorte und Dokumentenset hohe textuelle Transformationsprozesse einfordert. Weiterhin werden im Beitrag Effekte auf das polytextuelle Verstehen diskutiert sowie erste Implikationen für eine fächerübergreifende Modellierung des Strategiesets präsentiert.

Literatur:

- Gradwohl Nash, J., Schumacher, G. M & Carlson, B. W. (1993). Writing From Sources: A Structure-Mapping Model. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 159-170.
- Rouet, J.-F., Britt, M. A. & Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' Representation of Reading Contexts and Tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200–215.
- Richter, T. & Schnotz, W. (2018). Textverstehen. In S. Buch, D. Rost & J. Sparfeldt (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 826-837). Weinheim: Beltz.
- van Ockenburg, L., van Weijen, D. & Rijlaarsdam, G. (2021). Choosing how to plan informative synthesis texts: Effects of strategy-based interventions on overall text quality. *Reading and writing*, 36, 997-1023.

Sektion 11

Charlotte Stehr (Universität zu Köln); **Daria Ferencik-Lehmkuhl** (Universität zu Köln); **Carola Schnitzler** (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)); **Jörg Jost** (Universität zu Köln); **Sofie Henschel** (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB))

11. Nutzung der Vera-Ergebnisse für eine datenbasierte Weiterentwicklung des Leseunterrichts: Evaluation einer Lehrkräftefortbildung

Im aktuellen IQB-Bildungstrend zeigt sich, dass die Lesekompetenz der Neuntklässler:innen seit 2015 weiter zurückgegangen ist (Stanat et al., 2023). Dieser Befund weist nicht nur für den Deutschunterricht auf einen hohen Bedarf unterrichtlicher Leseförderung hin, da der fachliche Wissenserwerb in allen Fächern primär durch das Lesen von Texten erfolgt (Becker-Mrotzek et al., 2019). Während die Unterstützung des Leseverstehens also Aufgabe aller Unterrichtsfächer sein muss, werden basale Lesefertigkeiten sowie Lesestrategien primär im Deutschunterricht vermittelt. Um den Leseunterricht im Sinne einer datenbasierten Unterrichtsentwicklung (Mandinach & Schildkamp, 2021) an den Voraussetzungen der Lernenden auszurichten, leisten die Vergleichsarbeiten VERA einen wichtigen Beitrag, denn auf ihrer Basis können Lehrkräfte Hinweise für die kompetenzorientierte Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität ableiten (KMK, 2018). Eine derartige Nutzung der VERA-Ergebnisse scheint jedoch häufig nicht oder nur wenig systematisch stattzufinden (Nachtigall & Jantowski, 2007), sodass sich ein Unterstützungsbedarf in Form von Fortbildung als Teil der Lehrkräfteprofessionalisierung ableiten lässt (Henschel & Stanat, 2019; McElvany et al., 2023). Ein neu entwickelter Fortbildungsansatz im Rahmen des Forschungsvorhabens VERA-BiSS nimmt diesen Bedarf in den Blick. Er zielt darauf ab, Deutschlehrkräfte der Sekundarstufe I mittels einer dreimonatigen Blended-Learning-Fortbildung dabei zu unterstützen, die VERA-Ergebnisse bestmöglich für die Weiterentwicklung ihres Leseunterrichts zu nutzen. Die Fortbildung behandelt u. a. theoretische Grundlagen sowie Möglichkeiten zur Diagnostik und Förderung der Lesekompetenz. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Kooperation von Lehrkräften – beispielsweise in Bezug auf den Austausch zwischen verschiedenen Fächern zu den VERA-Ergebnisse für das Lesen. In der anschließenden zwölfmonatigen Begleitphase werden die Lehrkräfte dabei unterstützt, mithilfe der VERA-Ergebnisse (1) Lernziele zur Leseförderung zu formulieren, (2) wissenschaftlich fundierte didaktische Methoden und

Maßnahmen zu planen und im Unterricht zu implementieren und (3) deren Erfolg zu evaluieren. Der Fortbildungsansatz wird aktuell in einem quasi-experimentellen Design mit einer Wartekontrollgruppe evaluiert.

Der Beitrag diskutiert Effekte der Fortbildung auf die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte (Baumert & Kunter, 2006; Lipowsky & Rzejak, 2019). Hierzu werden Veränderungen in den Bereichen Wissen, Motivation und Einstellungen zwischen zwei Messzeitpunkten analysiert. Außerdem werden Zusammenhänge dieser Veränderungen mit der selbstberichteten Nutzung der VERA-Ergebnisse untersucht. Bei den fortgebildeten Lehrkräften wird eine Weiterentwicklung ihrer professionellen Kompetenz erwartet und dass sich diese für die Nutzung der VERA-Ergebnisse als bedeutsam erweist. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Implikationen für die Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert.

Literatur

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Pfost, M., Weis, M., Strohmaier, A., & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz heute – eine Schlüsselqualifikation im Wandel. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich (S. 21–46). Waxmann.

Henschel, S., & Stanat, P. (2019). Bildungsstandards als Element der Qualitätssicherung und -entwicklung im deutschen Schulsystem. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen (S. 374–384). Klinkhardt.

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018). Vereinbarung zur Weiterentwicklung der Vergleichsarbeiten (VERA). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012 i. d. F. vom

15.03.2018). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf (zuletzt 28.02.2024).

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & K. Koerber (Hrsg.), Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen und Konzepte (S. 15–56). wbv.

Mandinach, E. B., & Schildkamp, K. (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2023). IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>

Nachtigall, C., & Jantowski, A. (2007). Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Rezeptionsverhalten. *Empirische Pädagogik*, 21(4), 401–410.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (Hrsg.) (2023). IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997771>

12. Leseförderung als Schul- und Unterrichtsentwicklung: Das Beste aus mehreren Welten?

Internationale Studien wie PISA oder IGLU, nationale Assessments wie ÜGK (Überprüfung der Grundkompetenzen) in der Schweiz oder der IQB-Bildungstrend können der Bildungspolitik oder auch -verwaltung einen Handlungsbedarf aufzeigen und zu schulweiten Schwerpunktprogrammen führen (für den Bereich Leseflüssigkeit vgl. u.a. Schilcher et al., 2022). In diesem Vortrag wird aufgezeigt, wie auf der Basis der ÜGK-Ergebnisse im Lesen ein Leseförderprogramm für den Schweizer Kanton Basel-Landschaft entwickelt wurde, das zwei Ziele verfolgen soll:

- 1) die Lehrpersonen und Schulen unterstützen, Praktiken auszubauen oder zu implementieren, die das Lesen-Lernen positiv beeinflussen
- 2) die Schulen unterstützen, ein Leseförderkonzept zu entwickeln, das stufenübergreifend angelegt ist und im Kollegium verankert wird

Um diese Ziele erreichen zu können, fußt das Leseförderprogramm auf mehreren Pfeilern:

- A Um den Schulen mehr Orientierung bieten zu können, wird die Leseförderung in drei Förderbereiche eingeteilt (Fisher, Frey & Hattie, 2016; Krug & Nix, 2017):
- a) Basis (nur Fach Deutsch): Grundfertigkeiten, lokales und globales Verstehen, Leseanimation
 - b) Vertiefung (alle Fächer): Lesestrategien, selbstreguliertes Lesen (angeleitet), Anschlusskommunikation, Leseanimation
 - c) Transfer (alle Fächer): Repertoire an Lesestrategien ausbauen, kritisches Lesen, Verarbeiten mehrerer Quellen, Anschlusskommunikation, Leseanimation
- B Ein Leseförderkonzept setzt voraus, dass das Kollegium ein gemeinsames Verständnis zu wirksamen Fördermaßnahmen und Diagnostik entwickelt und dass insbesondere auch die Fachlehrpersonen aller Fächer Leseförderung im Sinne der Vertiefung und des Transfers als ihre Aufgabe betrachten (Schmitz & Sturm, 2023). Ein Leseförderprogramm, das curricular und fachübergreifend angelegt ist, ist immer auch

Schulentwicklung: Dazu wurde basierend auf Lipowsky & Rzejak (2021) ein Konzept entwickelt, das Input mit Erprobung und Reflexion verschränkt.

Ein gemeinsamer Kern von A und B ist, dass sie als eine Kombination von Praxisexpertise und wissenschaftlicher Evidenz aufgefasst werden und in diesem Sinne dem Ansatz «research-informed teaching practice» zugerechnet werden können (Brown, Schildkamp & Hubers, 2017). Das kann auch Risiken beinhalten: Wird in einer Schule Leseförderung als Entwicklungsbereich festgelegt, ohne dass aber in dieser Schule ein Handlungsbedarf angezeigt wäre, laufen die Bemühungen und erarbeiteten Konzepte ins Leere. Um dem vorzubeugen, wurde C ergänzt:

C In allen Schulen wird im Sinne von «data-informed decision making» (Brown et al., 2017) eine Lernstandserfassung zum Lesen durchgeführt (v.a. Leseflüssigkeit): Die Schulleitungen und Steuergruppen werden auch darin geschult, diese selbstständig durchführen und interpretieren zu können.

Im Vortrag werden die Grundpfeiler A–C genauer ausgeführt und Ergebnisse aus C präsentiert. Zudem werden Chancen und Risiken für ein solches Leseförderprogramm herausgearbeitet und diskutiert.

Literatur:

Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154–172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>

Fisher, D., Frey, N. & Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy, grades K-12: implementing the practices that work best to accelerate student learning*. Thousand Oaks, California: Corwin/A SAGE Company.

Krug, U. & Nix, D. (2017). *Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts: Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen (2. Auflage)*. Seelze: Kallmeyer.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Schilcher, A., Wild, J., Kraus, E. & Hilbert, S. (2022). FiLBY – Ein dreijähriges Lese-Trainingsprogramm im Praxischeck (Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung). In N. McElvany, M. Becker, F. Laueremann, H. Gaspard & A. Ohle-Peters (Hrsg.), Optimierung schulischer Bildungsprozesse – What works? (Band 6, S. 95–120). Münster, New York: Waxmann.

Schmitz, A. & Sturm, A. (2023). Fach- und Sprachlernen in den Fachdidaktiken – eine Einordnung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 41(2), 188–199. <https://doi.org/10.36950/bzl.41.2.2023>

13. Gelingensbedingungen und -hindernisse bei der Implementation von Lesebändern

Laut IGLU erreichte die Zahl schwach lesender GrundschülerInnen in Deutschland im Jahr 2021 einen neuen Höchstwert (Lorenz et. al., 2023: 75) und das, obwohl Leseförderung „seit den großen Schulleistungsstudien zu Beginn des Jahrhunderts ein zentrales didaktisches Thema“ (Rosebrock/Nix 2017: 7) ist. Der Leseprozess ist gut erforscht, ebenso wirksame Maßnahmen zu seiner Förderung. Philipp und Souvignier (2016: 7) beklagen allerdings, „dass solche Konzepte nur selten im regulären Unterricht umgesetzt werden“ (vgl. auch Krug/Nix 2017). Eine fundierte Transferforschung (Holtappels 2019: 275) sowie Arbeiten zur routinierten Implementation von Programmen in Schulen (Philipp/Souvignier 2016: 14) fehlen weitestgehend. Ein besonderer Fokus sollte daher auf der Frage liegen, wie sich Angebote in der Praxis verbreiten lassen (Petermann 2014: 122f.). Diesem Appell folgend findet die Implementationsforschung seit einiger Zeit „wachsende Aufmerksamkeit, ablesbar an einer wachsenden Zahl empirischer Studien und einer breiten konzeptuellen und methodologischen Debatte“ (Schrader et. al., 2020: 9).

An diesem Punkt setzt ein Dissertationsvorhaben an, welches gerade im Rahmen des Projekts *Leseband_NRW* Gelingensbedingungen und -hindernisse bei der Implementation von Lesebändern an rund 60 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen untersucht und dabei Makro- (Bildungspolitik und -administration), Meso- (Lehrkräfte und Schulleitung) und Mikroebene (Lernende) in den Blick nimmt. Ein Leseband ist eine besondere Form der systematischen Leseförderung, die im Rahmen des BiSS-Projekts *Systematische Leseförderung in der Grundschule* bereits erfolgreich evaluiert wurde (Gailberger et. al., 2021).

Im Sinne eines explorativen Vorgehens sollen auf Makro- und Mesoebene anhand einer Selektionsstichprobe von Akteuren auf den beiden Ebenen Erkenntnisse über Gelingensbedingungen und -hindernisse mittels inhaltsanalytisch auszuwertender Leitfadeninterviews gewonnen werden. Darüber hinaus kommen zur Datengewinnung auf Mesoebene deskriptiv statistisch auszuwertende Fragebögen für alle am Projekt teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen zum Einsatz. Auf Mikroebene soll die zu

mehreren Zeitpunkten wiederholte Diagnostik der Leseleistung der Lernenden Aufschluss über die Wirksamkeit der eingeführten Lesefördermaßnahme geben.

Unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstandes steht im Mittelpunkt der Datenerhebung die Frage nach der Bedeutung von Innovations- und Transfermerkmalen (Wirksamkeit der Innovation, Materialbereitstellung, Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen) sowie von Lehrkräfte- und Schulleitungsmerkmalen (Kooperationsverhalten, Einstellung zur Leseförderung, Innovationsbereitschaft) für die erfolgreiche, d.h. akzeptierte, wiedergabetreue und nachhaltige Umsetzung der Lesebänder (vgl. auch Souvignier et. al 2021: 887f.).

Erste Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen und -hindernissen bei der Implementation von Lesebändern sollen vor- und zur Diskussion gestellt werden.

Literatur:

Krug, U. & Nix, D. (2017). Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen. Klett Kallmeyer.

Rosebrock, C./Nix, D. (2017): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 8. korr. Aufl. Schneider.

Holtappels, H. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. DDS – Die Deutsche Schule, 111(3), 274-293. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03>

Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. Psychologische Rundschau, 65(3), 122-128. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000214>

Schrader, J., Hasselhorn, M., Hetfleisch, P., & Goeze, A. (2020). Stichwortbeitrag Implementationsforschung: Wie Wissenschaft zu Verbesserungen im Bildungssystem beitragen kann. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23(1), 9-59. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00927-z>

Souvignier, E., Zeuch, N., Jost, J., Karstens, F., Meudt, S. & Schmitz, A. (2021). Evaluation der Implementation konzeptuell unterschiedlicher Maßnahmen zur Leseförderung in der Sekundarstufe I. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24(4), 883-908. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01033-4>

Gailberger, S., Pohlmann, B., Reichenbach, L., Thonke, F. & Wolters, J. (2021): Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. Bericht zur Longitudinalstudie des Hamburger BiSS-Verbunds Primarstufe aus der Perspektive von Lesedidaktik und empirischer Bildungswissenschaft für schulische Praxis und Leseförderung. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.), Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung (S. 166-191). SLLD. <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.189>

Lorenz, R., McElvany, N., Schilcher, A. & Ludewig, U. (2023). Kapitel 3. Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. Stubbe (Hrsg.), IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre (S. 53-87). Waxmann.

Souvignier, E., & Philipp M. (2016). Vorwort. In E. Souvignier & M. Philipp (Hrsg.), Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse (S. 7f.). Waxmann.

Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In E. Souvignier & M. Philipp (Hrsg.), Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse (S. 9-11). Waxmann.

Sektion 11

Marcel Illetschko (*Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS)*)

14. Die Rolle von Bildungspolitik und -administration für (fächerübergreifende) Leseförderung in Österreich

Der geplante Beitrag soll zu der Diskussion anregen, ob und inwiefern sich die universitäre Deutschdidaktik auch damit zu befassen hat, wie bestehendes Knowhow zur Leseförderung mittels Bildungsadministration und Bildungspolitik in die Schulen kommt.

Dazu wird die (fachübergreifende) Leseförderlandschaft in Österreich dargestellt, in der eine Vielzahl an Akteurinnen und Akteuren im schulischen und außerschulischen Bereich tätig sind. Zu nennen sind dabei das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), vor allem Abteilung I/2 (Sprachliche Bildung und Minderheitenschulwesen) und Abteilung I/7 (Schulpsychologie) mit ihrem Fokus auf den schulischen Umgang mit Lese- und Rechtschreibschwäche sowie das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS), das internationale Lesestudien und nationale Kompetenzmessungen administriert.

Weitere Institutionen, die im Kontext von Leseförderung operieren, sind etwa die an der PH Wien angesiedelte *Koordinationsstelle Lesen (KsL)*, das Schulqualitätsmanagement, die Arbeitsgemeinschaft *AG Literacy* mit dem Schwerpunkt Schulbibliotheken, der Verein *Buch.Zeit* (u.a. als bundesweite Servicestelle für Schulbibliotheken u.v.m.), der *Buchklub* und das Jugendrotkreuz, die Onlineplattform *literacy.at* und das *Österreichische Sprachenzentrum (ÖSZ)*. Darüber hinaus gibt es in den Bildungsdirektionen der Bundesländer, an den Pädagogischen Hochschulen, in fachbezogenen Arbeitsgemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern (ARGE), in Bildungswerken etc. zahlreiche weitere Institutionen, Abteilungen oder Personen mit Bezug zur Leseförderung.

In dem geplanten Beitrag sollen alle bundesweiten Initiativen zur Leseförderung in Österreich seit 1999 dargestellt (s. dazu Illetschko & Krelle, 2023) und um eine exemplarische Analyse der Maßnahmen in drei Bundesländern (vmtl. Oberösterreich, Niederösterreich und Vorarlberg)

ergänzt werden, um überblicksartig zu zeigen, wie auf Systemebene der Transfer akademischer Wissensbestände gewährleistet werden soll.

Der Beitrag versteht sich als deskriptive Bestandaufnahme und als Diskussionsanlass. Insbesondere greift er die Fragen (s. Call) auf, welche neuen Aufgaben für die Deutschdidaktik und andere Fachdidaktiken mit Blick auf die Förderung des Leseverstehen denkbar und welche institutionellen Strukturen an Hochschulen und Universitäten zu etablieren sind, um eine Vernetzung der Fachdidaktiken untereinander und mit ihren Bezugsdisziplinen anzustoßen. Der Beitrag erweitert den Blick von akademischen Institutionen auf andere handelnde Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem.

Literatur:

Illitschko, M. & Krelle, M. (2023). Ein Blick zurück – bundespolitische Steuerung der Leseförderung in Österreich seit 1999. In A. Schilcher & S. Gailberger (Hrsg.), *Dimensionen des Politischen in der deutschdidaktischen Leseforschung und Leseförderung* (SLDD-B). (in Vorbereitung)