

Anke Schmitz, Fabiana Karstens & Jörg Jost

Vermittlung von Lesestrategien im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht

Vergleich von Unterrichtsbeobachtung und Lehrerbefragung

1 | Einleitung

Lesestrategien, um deren Vermittlung im Deutschunterricht es in diesem Beitrag geht, sind kognitive Werkzeuge (Rosebrock & Nix 2017), die es Leser*innen ermöglichen, selbstregulativ bei komplexen und schwierigen Texten mentale Kohärenz herzustellen. Da selbstreguliertes Lesen eine vertiefte Auseinandersetzung mit Texten befördert (Kleinbub 2016; Lankes & Carstensen 2007), kann dieses in besonderem Maße zu kognitiver Aktivierung beitragen – einem Qualitätsmerkmal guten Unterrichts, das als prädiktiv für den Kompetenzerwerb gilt (Klieme & Rakoczy 2008). Im Unterricht sollten Lehrkräfte daher vielfältige Lerngelegenheiten anbieten, damit ihre Schüler*innen Techniken und Strategien für den selbstregulierten Umgang mit Texten kennenlernen.

Die Vermittlung von Lesestrategien ist explizit als Kompetenzziel des Deutschunterrichts verankert (KMK 2003). Über die Auseinandersetzung mit auch formbezogenen und sprachlichen Merkmalen von Texten ist er hierfür der angemessene, wenn auch vor dem Hintergrund der Forschung zu fachspezifischen Lesestrategien nicht notwendigerweise der alleinige Ort. Wenngleich Lesestrategien prinzipiell auch Zugangsmöglichkeiten für literarische Texte bieten können (Bremerich-Vos 2001), wird ihre Vermittlung und Anwendung im Deutschunterricht insbesondere an die Arbeit mit Sachtexten geknüpft. Ein Grund dafür liegt vermutlich im psychologischen Ursprung des Konzepts der Lernstrategien (Mandl & Friedrich 2006), welches auf einer überfachlichen Modellierung von Selbstregulation (Boekaerts 1999) beruht. Deren Wirkung kann im Umgang mit Sachtexten besonders gut betrachtet und erforscht werden, während sich fiktionale Texte dem Zugriff unspezifischer Lern- und Lesestrategien entziehen (Frederking 2013; Leubner & Saupe 2014). Diesbezüglich zeigen Interventionsstudien zur Förderung des Leseverstehens mithilfe von Sachtexten, dass selbstreguliertes Lesen effektiv trainiert werden kann, bspw. durch den Einsatz von Lesestrategien oder die metakognitive Steuerung des Leseprozesses (z. B. Dignath & Büttner 2008; Souvignier & Mokhlesgerami 2006).

Auf dem Weg von der wissenschaftlichen Entwicklung von evidenzbasierten Strategietrainings, Förderkonzepten und Prinzipien wirksamer Strategievermittlung hin zur Implementation in den Unterricht liegt jedoch das sogenannte *research to practice-gap* (Souvignier & Phillip 2016). Die mit dem Begriff benannte Lücke zwischen Theorie und Praxis veranschaulicht, dass die

Forschungsbemühungen nur bedingt im Unterricht ankommen. Die Gründe für misslingende oder gar nicht erst erfolgende Implementationen können vielfältig sein und bspw. in einer zu geringen unterrichtlichen Praktikabilität von Förderkonzepten (ebd.) oder in einer unzureichenden Passung auf die Lernbereiche des Deutschunterrichts liegen. Folgen sind, dass Lehrer*innen Konzepte nicht nutzen oder sie undifferenziert an ihre unterrichtlichen Gegebenheiten anpassen und damit möglicherweise entscheidende Wirkmechanismen verändern. Jene Forschungsarbeiten, die auf den *research to practice-gap* hinweisen, evaluieren insbesondere die Wiedergabetreue von im Unterricht eingesetzten Strategietrainings, verlieren jedoch unterrichtstypische Instruktionen und Anwendungspraktiken von selbstreguliertem Lesen des regulären Deutschunterrichts aus dem Blick – obgleich dies wichtige Anhaltspunkte für die Reflexion über Förderprinzipien und das Handeln der Lehrpersonen bieten würde.

Für eine bessere Implementation evidenzbasierter Prinzipien einer gelingenden Strategievermittlung in die Unterrichtspraxis – wie bspw. die explizite Instruktion (Duke & Pearson 2002) – ist aktuell zu wenig darüber bekannt, wie Lehrer*innen im regulären Unterricht vor allem in der Sekundarstufe I bei der Arbeit mit Sachtexten tatsächlich vorgehen (Philipp 2014) und wie sie ihr Handeln einschätzen.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird ein mehrperspektivischer Einblick in die Praxis der Förderung selbstregulierten Lesens in ausgewählten Deutschstunden in fünften Klassen geboten und nach Optimierungspotenzial gefragt. Mittels ratingbasierter Unterrichtsbeobachtungen und einer Lehrkräftebefragung werden spezifische Aspekte der Strategievermittlung fokussiert, die sich in empirischen Studien als wirksam erwiesen haben, und es werden allgemeine Rahmenbedingungen des Leseunterrichts betrachtet. Anders als Studien aus der bildungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung, in denen allgemein Leseunterricht betrachtet wird (Stahns, Rieser & Lankes 2017), liegt der Fokus dieses Beitrags auf Unterrichtsstunden, in denen das selbstregulierte Lesen in all seinen Facetten und eine Auseinandersetzung mit Sachtexten über strategiebasierte Zugänge erfolgt.

Nachfolgend werden das selbstregulierte Lesen und Prinzipien einer unterrichtlichen Vermittlung dargestellt, um daran anschließend den Erhebungskontext sowie das Design der Unterrichtsbeobachtung und der Befragung zu erläutern. Auf die Ergebnisdarstellung der Unterrichtsbeobachtungen und der Lehrerbefragung folgt ein Perspektivabgleich der Befunde. Die Diskussion widmet sich einerseits methodologischen Aspekten der durchgeführten Erhebungen, andererseits werden Entwicklungspotenziale für das Handeln von Lehrpersonen im Deutschunterricht, die weitere Beforschung des selbstregulierten Lesens in der Deutschdidaktik und die universitäre Lehrerbildung aufgezeigt.

2 | Zum Konzept des selbstregulierten Lesens im Umgang mit Sachtexten und dessen Vermittlung im Unterricht

2.1 | Dimensionen des selbstregulierten Lesens

Das Verstehen von Sachtexten erfordert aufgrund ihrer zuweilen komplexen, differenzierten Struktur ein zielgerichtetes Lesen. Hierarchiehohe Verstehensprozesse, wie die globale Kohärenzbildung und die Konstruktion eines mentalen Modells (Kintsch 1998), die beim

Verstehen von Sachtexten in der Sekundarstufe in besonderem Maße aktiv von den Leser*innen prozessiert werden müssen, lassen sich durch selbstreguliertes Lesen steuern (Rosebrock & Nix 2017). Es wurde mehrfach nachgewiesen, dass sich der Einsatz von Strategien im Umgang mit Sachtexten förderlich auf das Textverstehen von Lernenden auswirkt (u.a. Dignath & Büttner 2008).

Selbstreguliertes Lesen beruht auf verschiedenen Fähigkeiten, darunter die Nutzung von Lesetechniken, die durch eine bewusste und zielgerichtete Auswahl in einer konkreten Handlungssituation eine strategische Funktion erhalten (Bräuer 2015). Dabei wird z.B. seit Weinstein und Mayer (1986) unterschieden in kognitive Organisations-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien. Dieser Unterscheidung nach reduzieren oder strukturieren Organisationsstrategien Informationen, beispielsweise durch Markierung oder Visualisierung von Inhalten (Philipp 2012: 43). Elaborationsstrategien unterstützen eine tiefergehende Textverarbeitung mittels Aktivierung von Vorwissen, Generierung von eigenen Beispielen sowie der weiterführenden Nutzung des Gelesenen (ebd.: 44). Um Inhalte langfristig zu speichern, sind schließlich Wiederholungsstrategien hilfreich, beispielsweise durch Abschreiben des Textes, wiederholtes Lesen oder mündliches Wiedergeben des Inhalts (ebd.: 43).

Der Einsatz kognitiver Strategien sollte dem naturgemäßen Ablauf eines Verstehensprozesses entsprechen (Stichwort *vor, während und nach dem Lesen*), um so die spezifischen Anforderungen in den einzelnen Phasen auch gezielt zu unterstützen (Philipp 2012: 51 f.; Willenberg 2004: 10, 15). Darüber hinaus kommen beim selbstregulierten Lesen aber auch metakognitive Lesestrategien sowie ressourcenbezogene Strategien zum Tragen. Dabei umfassen metakognitive Lesestrategien Selbststeuerungsaktivitäten der Planung, Überwachung und Regulation des Leseprozesses (Differenzierung für den Lernprozess: vgl. Zimmerman 2002). In der Planungsphase vor dem Lesen geht es z. B. um das Fokussieren eines Leseziels und die Auswahl möglicher Lesestrategien. Während der Überwachung werden das erlangte Textverständnis sowie der Strategieeinsatz beobachtet. Reflexionsstrategien sind nach dem Lesen dienlich, um den Leseprozess hinsichtlich des erzielten Textverständnisses, des Strategieeinsatzes und des Umgangs mit Textschwierigkeiten zu reflektieren. Ressourcenbezogene Strategien rahmen den Einsatz kognitiver und metakognitiver Lesestrategien. Sie richten sich auf die Aktivierung und Regulation motivationaler und emotionaler Bedingungen (z.B. die Aktivierung und Aufrechterhaltung von Lesemotivation, Interesse und Anstrengungsbereitschaft) sowie die Einrichtung einer unterstützenden, lernförderlichen Leseumgebung (Schiefele & Pekrun 1996).

2.2 | Unterrichtliche Vermittlung des selbstregulierten Lesens (zwischen Anspruch und Wirklichkeit)

Da selbstreguliertes Lesen kognitive Aktivierung begünstigt (Kleinbub 2016; Lankes & Carstensen 2007) und sich bei vielen Schüler*innen in der Regel nicht von allein entwickelt (Dole, Nokes & Drits 2009), sollten im Deutschunterricht wiederholt Gelegenheiten zum Üben, Anwenden und Reflektieren von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien geschaffen werden (Willenberg 2004). Dabei kann durch Interventionsstudien als gesichert gelten, dass sich eine kombinierte Vermittlung eben von kognitiven und metakognitiven Strategien als besonders förderlich erweist (Souvignier & Mokhlesgerami 2006). Ein weiteres wichtiges Vermittlungsprinzip besteht darin, dass Lehrkräfte Lesestrategien explizit vermitteln, indem sie

ihren Schüler*innen den Nutzen sowie die Anwendung vergegenwärtigen (Duke & Pearson 2002; Pressley, Wharton-McDonalds, Mistretta-Hampston & Echevarria 1998). Zudem sollten die Lernenden (wie oben bereits angedeutet) verschiedene kognitive Strategiearten der Organisation, Elaboration und Wiederholung erproben können, um während des Leseprozesses eine individuelle Auswahl aus einem Strategierepertoire vornehmen zu können. Flankierend sollten Lehrkräfte im Unterricht schließlich ressourcenbezogene Strategien adressieren, indem sie die Schüler*innen beispielsweise zum Lesen eines bestimmten Themas motivieren, an ihre Lebenswelt anknüpfen, mit Lob und Bestärkung beim Lesen oder bei auftretenden Schwierigkeiten agieren und die Lernenden durch Maßnahmen der Differenzierung unterstützen (z.B. bezogen auf das Lesematerial, die Aufgabenstellung oder die Wahl der Sozialform). Mit diesen auf die Ressourcen der Lernenden ausgerichteten Handlungen lässt sich ein unterstützendes Sozialklima im (Lese-)Unterricht erzeugen, was ein weiteres Merkmal guten Unterrichts darstellt (Klieme & Rakoczy 2008).

Werden bei der unterrichtlichen Leseförderung diese Vermittlungsaspekte berücksichtigt, kann von einem auf diesen Lernbereich bezogenen qualitätvollen Unterrichtsangebot gesprochen werden (vgl. das Angebots-Nutzungs-Modell, Helmke 2015). Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die entwickelten Prinzipien eines strategieorientierten Unterrichts und die nachgewiesenen Effekte auf das Textverstehen auf Befunden kontrollierter, i.d.R. pädagogisch-psychologischer, zeitintensiver Interventionsforschung basieren und nur bedingt auf natürliche Unterrichtssettings übertragen werden können. Meta-Analysen zeigen, dass die Effekte von Strategien auf das Textverstehen geringer ausfallen, wenn Lehrkräfte anstatt Forschende die Vermittlung durchführen und wenn sie im regulären Klassenkontext anstatt unter randomisierten Bedingungen stattfindet (Dignath & Büttner 2008; Okkinga et al. 2018).

Aufschlussreich sind vor allem Beobachtungsstudien zum Unterrichtshandeln im Regelunterricht des Faches Deutsch. In diesen wird wiederholt deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Sachtexten durch eine weitgehend fehlende Strategievermittlung und seltene Strategieanwendung gekennzeichnet ist, wobei hier vor allem die metakognitiven Strategien der ‚Überwachung‘ anzusprechen sind (Anmarkrud & Bråten 2012; Kleinbub 2010). Dieser Befund spiegelt sich auch in Designs der Lehrerbefragungen, in denen Lehrkräfte bekunden, nur wenige kognitive Lesestrategien zu vermitteln (Lankes & Carstensen 2007; Schmitz 2019). Ferner legen die Auskünfte der Lehrpersonen in der neusten IGLU-Studie nahe, dass „nur eine Minderheit der Kinder von Lehrkräften unterrichtet wird, die in nennenswertem Umfang explizit lehren, wie und wann Lesestrategien einzusetzen sind“ (Bremerich-Vos et al. 2017: 293). Zudem werden kognitive Lesestrategien, die eine hohe Aktivität auf Seiten der Schüler*innen erfordern (bspw. das Formulieren von Teilüberschriften und/oder die Transformation von Textinhalten in eine andere Darstellungsform) selten im Unterricht gefordert (ebd., Schmitz & Jost 2019). Primär reduktiv-organisierende Strategien, wie das Zusammenfassen und das Unterstreichen, werden nach Angaben der Lehrkräfte im Unterricht praktiziert (Bremerich-Vos et al. 2017; Schmitz 2019; Schmitz & Jost 2019). Ergänzend konstatierte bereits Ness (2008), dass (Fach-)Lehrkräfte Kompensationsmaßnahmen wie die Anpassung eines Textes an die Lernausgangslagen der Schüler*innen unterrichtlicher Instruktion von Lesestrategien vorziehen (vgl. ferner Pressley et al. 1998). Da die Aktivierung von ressourcenbezogenen Strategien mit Blick auf das Textverstehen im Leseunterricht bislang nicht als solches erforscht wurde, lassen sich nur Vergleiche mit Studien herstellen, die

allgemeine Dimensionen wie das Sozialklima erhoben haben. Indikatoren zur Erfassung des Sozialklimas im Deutsch- bzw. Leseunterricht, z.B. unterrichtliche Fehlerkultur, Schüler-Lehrer-Beziehung oder Motivierung mittels Lob, werden von Lehrkräften sowie externen Beobachter*innen als ausgeprägt beurteilt (Lotz 2016; Stahns et al. 2017).

Obgleich die Studien aufgrund ihres methodischen Zugangs, der Stichproben und Operationalisierungen nicht stringent zu vergleichen sind, scheint die Gestaltung eines auf Selbstregulation beim Lesen ausgerichteten Deutschunterrichts Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen zu stellen, worauf zuvor bereits mit dem *research to practice-gap* hingewiesen wurde (Souvignier & Philipp 2016). Dabei ist die Befundlage für den Unterricht mit Blick auf die Primarstufe gewichtiger als mit Blick auf die Sekundarstufe I, sodass insbesondere für Letztere empirische Einblicke dringend erforderlich sind.

3 | Fragestellungen

Um den aufgeführten Desideraten zu begegnen, wurden in der vorliegenden Untersuchung das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Umgang mit Sachtexten in fünften Klassen mittels Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerbefragung erhoben. Die Fragestellungen lauten:

- (1) Wie gestalten Lehrkräfte ihren Deutschunterricht, wenn sie selbstreguliertes Lesen am Beispiel eines Sachtextes vermitteln?
- (2) Wie beurteilen die Lehrkräfte ihr eigenes Unterrichtshandeln?
- (3) In welcher Relation stehen die Unterrichtsbeobachtungen zur Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und an welchen Stellen zeigt sich Optimierungspotenzial angesichts der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht?

4 | Methode

4.1 | Erhebungskontext und Stichprobe

Die Unterrichtsbeobachtungen erfolgten im Rahmen der Evaluationsstudie EILe¹, in der die Implementierung von Leseförderkonzepten in den Regelunterricht formativ evaluiert und begleitet wurde (Schmitz et al. 2021). An EILe beteiligten sich insgesamt 23 Projektschulen mit 54 Klassen, die sich zum Ziel setzten, ein vorgegebenes Leseförderkonzept zum selbstregulierten Lesen in den Deutschunterricht zu integrieren.

Die nachfolgend vorgestellten Unterrichtsbeobachtungen wurden im Jahr 2017 in der zweiten Schuljahreshälfte in fünften Klassen durchgeführt. Beobachtet wurden 31 Deutschstunden, davon in 9 Schulen jeweils drei Klassen und in 2 Schulen zwei Klassen. Es handelt sich um 31 Lehrpersonen (davon 5 männlich), die im Schnitt 39 Jahre alt ($SD = 10,82$) waren und 13 Jahre Berufserfahrung ($SD = 10,23$) hatten. Die Auswahl der Beobachtungsstunden richtete sich nach der Freiwilligkeit der Lehrpersonen und der Zustimmung der Erziehungsberechtigten.

¹ Das Projekt EILe ist ein vom BMBF gefördertes Projekt (Souvignier & Jost, FK: 01J1506A/B; Laufzeit: 01/16-12/18).

Es handelte sich um ratingbasierte Beobachtungen zweier geschulter Projektmitarbeiterinnen mithilfe von Audioaufnahmen und dem Beobachtungsbogen Lestra-BD (Schmitz, Karstens & Jost 2020). Um in den Klassen eine vergleichbare Situierung zu erzeugen, erhielten die Lehrkräfte den Auftrag, einen für die Lernenden noch unbekanntem Sachtext ihrer Wahl strategieorientiert zu erarbeiten. Die Sachtexte umfassten i.d.R. etwa eine Seite und behandelten Sachthemen zu Tierwelten, Sportarten, Geschichtlichem oder Umweltpolitischem. Um über die punktuellen Unterrichtsbeobachtungen hinaus das übliche Handeln der Deutschlehrer*innen zu erfassen, wurde eine größere Stichprobe von 135 Deutschlehrpersonen, darunter auch die 31 beobachteten Lehrkräfte, befragt (Schmitz 2019). Sie waren durchschnittlich 41 Jahre alt ($SD = 10,19$) und hatten 14 Jahre Berufserfahrung ($SD = 9,82$).

4.2 | Dimensionen der Beobachtungsstudie und der Befragung

In der Beobachtungsstudie wurden folgende Prinzipien eines strategieorientierten Unterrichts erhoben:

- die Unterstützung des Leseprozesses (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) durch kognitive und metakognitive Lesestrategien (mit Blick auf Sachtexte),
- die Explizitheit der Instruktion,
- die Aktivierung von ressourcenbezogenen Strategien durch Motivierung, Involvierung und Berücksichtigung von Heterogenität.
- Ergänzend wurden darüber hinaus die Aktivierung der Schüler*innen, die Lernformen während der Textarbeit, die Arten des Lesens sowie die Zeitnutzung betrachtet.

Tabelle 1 enthält die Beobachtungsdimensionen, Beispiele und Skalierungen.

Beobachtungsdimension	Beschreibung	Einschätzung
Instruktion kognitiver und metakognitiver Lesestrategien		
Instruktion kognitiver Strategien auf Prozessebene	Erhebung, ob kognitive Lesestrategien in den Lesephasen angeleitet werden: <ul style="list-style-type: none"> • Hinführung bevor der Text gelesen wird (vor) • Während des Lesens und Bearbeitens (während) • Anschlussphase, nachdem der Text bearbeitet ist (nach) 	Rating jeweils: ja / nein
Explizitheit der Instruktion in den Phasen des Leseprozesses	<ul style="list-style-type: none"> • Implizit • Explizit 	Rating jeweils: ja / nein
Kognitive Strategiearten in den Phasen des Leseprozesses	Differenzierung von kognitiven Strategiearten in den Phasen (vor, während, nach)	Rating: Organisation / Elaboration / Wiederholung
Grad der Explizitheit kognitiver Strategieinstruktion in der Gesamtstunde	<ul style="list-style-type: none"> • Sachkompetenz: Lesestrategien spielen keine Rolle in der Stunde • Implizit: Text wird strategisch erarbeitet, keine Vermittlung der Lesestrategie, lediglich Anwendung einer Technik. • Implizit prozedural: Text wird strategisch erarbeitet, die Anwendung der Technik wird erklärt, aber ohne Verweis auf jene als Lesestrategie • Explizit deklarativ: Technik wird konkret als Lesestrategie bezeichnet • Explizit konditional: Nutzen von Lesestrategie wird erklärt • Explizit prozedural: Anwendung von Lesestrategie wird erklärt 	Rating: jeweils ja / nein
Modellierung der Vermittlung	Visualisierung der Strategievermittlung	Rating: ja / nein
Instruktion metakognitiver Strategien auf Prozessebene	Erfassung von metakognitiven Strategiearten: <ul style="list-style-type: none"> • Festlegung/Erarbeitung eines Leseziels • Planung des Lesens • Reflexion über das strategische Vorgehen • Reflexion über das Textverständnis • Reflexion über Textschwierigkeiten 	Rating: jeweils ja / nein

Lernformen während der Textarbeit	Plenum	Relativer Anteil in der Gesamtstunde
	Einzelarbeit	Rating jeweils: Likert 1-4
	Kooperative Lernformen (Partner- oder Gruppenarbeit)	

Quellen: Neukonstruktion unter Rückgriff auf Boekaerts (1999), Wagner, Helmke & Rösner (2009), Duke & Pearson (2002), Bos et al. (2006), Mandl & Friedrich (2006), Weinstein & Mayer (1986), Zimmerman (2002)

Ressourcenbezogene Unterstützung des Leseprozesses

Motivierung	<ul style="list-style-type: none"> • Thematische Motivierung: Erhebung, inwiefern in der Stunde das Interesse der Lernenden für das Thema geweckt wird. • Berücksichtigung der Lebenswelt: Erhebung, ob ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt wird (Beispiele, Materialien, Erfahrungen, Alltagsrelevanz). 	Einschätzung der Gesamtstunde Rating jeweils: Likert 1-4
-------------	---	---

Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • Lob und Bestärkung: Erhebung, ob die Lehrperson hinsichtlich des Verstehens von Texten, der Anwendung von Strategien mit Lob/Bestärkung ausspricht. • Unterstützung bei Leseschwierigkeiten: Erhebung, ob die Lernenden ermuntert werden, sich bei Verstehensschwierigkeiten oder der Anwendung von Lesestrategien anzustrengen, es nochmal zu probieren, nachzudenken etc. 	Einschätzung der Gesamtstunde Rating jeweils: Likert 1-4
---------------	--	---

Umgang mit Heterogenität	Erhebung von Differenzierungsmaßnahmen: <ul style="list-style-type: none"> • Lesestrategien • Lesematerial • Aufgaben • Lernformen 	Rating jeweils: ja / nein
--------------------------	---	---------------------------

Quellen: Neukonstruktion unter Rückgriff auf Wagner et al. (2009), Bos et al. (2006), Frey et al. (2009), Pressley et al. (1998)

Aktive Lernzeit für Erwerb von selbstreguliertem Lesen

Aktivierung der Schüler/innen	Erhebung der Schüleraktivierung während der Textarbeit <ul style="list-style-type: none"> • Frage-Antwort-Muster im Plenum und stark lehrergeleitete Textarbeit 	Einschätzung der Gesamtstunde Rating jeweils: Likert 1-4
-------------------------------	---	---

Art des Lesens	<ul style="list-style-type: none">• Frage-Antwort-Muster im Plenum unter reger Beteiligung der Lernenden• Individuelle oder kooperative Textarbeit <p>Formen des Lesens</p> <ul style="list-style-type: none">• Lautes Lesen• Individuelles, leises Lesen	Rating jeweils: ja / nein
Zeitnutzung	<p>Einschätzung von Zeiträumen, in welchem die Lernenden den Text lesen und bearbeiten können und Lesestrategien erklärt/angeleitet oder thematisiert werden.</p> <ul style="list-style-type: none">• Zeit zur Vermittlung von Lesestrategien• Zeit zur Anwendung von Lesestrategien• Zeit zur Reflexion von Lesestrategien und Textverstehen• Zeit zum eigenständigen Lesen des Textes	Einschätzung der Gesamtstunde Rating jeweils: Likert 1-4

Quellen: Neukonstruktion unter Rückgriff auf Bos et al. (2006)

Tab. 1: Dimensionen der Beobachtungsstudie, Beispiele und Skalierungen.

Anmerkung: Likert-Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu.

Die Güte der Beobachtungen wurde durch die Interrater-Reliabilität Kappa zweier Beobachterinnen, die als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Projekt arbeiteten, ermittelt. Die Werte ($.57 \leq \kappa \leq 1.00$) legen eine mäßige bis vollständige Übereinstimmung der Beobachterinnen nahe (Schmitz et al. 2020).

In der Lehrerbefragung wurden ausgewählte Aspekte der in Tabelle 1 dargestellten Beobachtungsdimensionen durch Likert-Skalen erfasst, um Häufigkeiten oder das Ausmaß persönlicher Zustimmung für das übliche Unterrichtshandeln abzubilden (Schmitz 2019). Erfasst wurde die Instruktion von kognitiven Lesestrategien, metakognitiven Lesestrategien, die Aktivierung der Schüler*innen und die Arten des Lesens durch Häufigkeiten ($1 = \text{in fast keiner Unterrichtsstunde}$, $2 = \text{in einigen Unterrichtsstunden}$, $3 = \text{in den meisten Unterrichtsstunden}$, $4 = \text{in (fast) jeder Unterrichtsstunde}$). Der Grad der Expliztheit, die Motivierung und Unterstützung sowie der Umgang mit Heterogenität wurden durch die Skalierung $1 = \text{stimmt überhaupt nicht}$, $2 = \text{stimmt eher nicht}$, $3 = \text{stimmt eher}$, $4 = \text{stimmt völlig}$ erfasst. Diese Skalierung orientiert sich an den Skalen großer Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU. Skalen, bei welchen Mittelwerte gebildet wurden, erzielten eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .79$ bis $.81$) (Schmitz 2019).

5 | Ergebnisse

5.1 | Wie gestalten Lehrkräfte ihren Deutschunterricht, wenn sie selbstreguliertes Lesen am Beispiel eines Sachtextes vermitteln?

Betrachtet werden zunächst die kognitiven Strategien. Bei der Instruktion auf der Prozessebene wurde beobachtet, dass die Lehrkräfte ihre Lernenden in fast jeder Stunde mit kognitiven Strategien auf den Sachtext vorbereiten (Abb. 1). Differenziert nach ‚vor, während und nach dem Lesen‘ lässt sich dies wie folgt beschreiben: Vor dem Lesen bevorzugen die Lehrkräfte eine implizite Vorbereitung (67 Prozent der Stunden), in nur 3 Prozent der Stunden erfolgt keine Vorbereitung. Während des Lesens überwiegen hingegen explizite Vermittlungen (52 Prozent), implizit ist die Vermittlung hier in 45 Prozent der Stunden, keine Vermittlung erfolgte in 3 Prozent der Stunden. Nach dem Lesen werden überwiegend implizite Vermittlungen sichtbar (47 Prozent), gefolgt von expliziten Vermittlungen (40 Prozent) und nicht erfolgter Nachbereitung (13 Prozent).

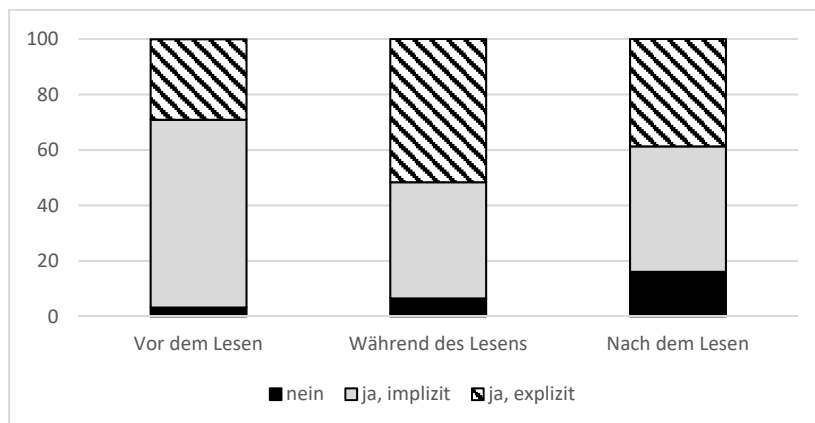


Abb. 1: Expliztheit der Instruktion kognitiver Strategien in den Phasen des Leseprozesses.

Welche Strategiearten und Kombinationen die Deutschlehrer*innen während der Textbearbeitung instruieren, ist Abb. 2 zu entnehmen.

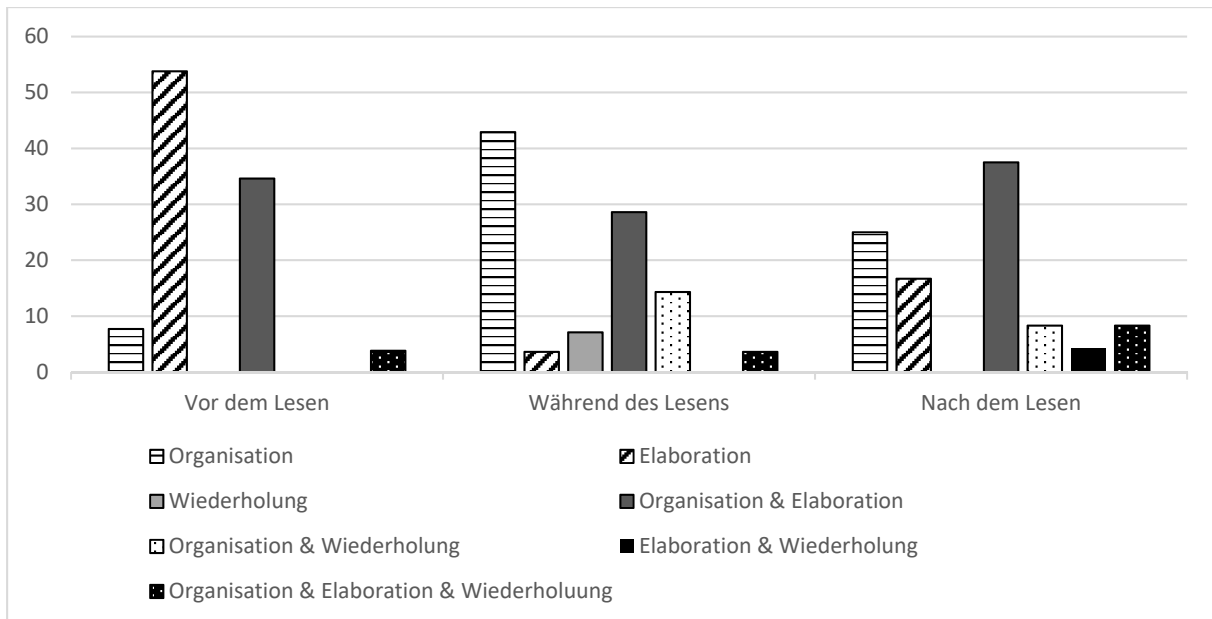


Abb. 2: Kognitive Strategiearten in den Phasen des Leseprozesses.

Die bereits bekannten Strategiearten und -kombinationen betreffend, werden in der Hälfte der Stunden (54 Prozent) *vor* dem Lesen des Textes ausschließlich Elaborationsstrategien aktiviert. In anderen Stunden (35 Prozent) werden sowohl Organisations- als auch Elaborationsstrategien von den Lehrkräften vermittelt und eingesetzt. *Während* des Lesens fokussieren die Lehrkräfte in 43 Prozent der Stunden auf Organisationsstrategien und in 29 Prozent werden sowohl Organisations- als auch Elaborationsstrategien beobachtet. Zur *Nach*bereitung des Lesens werden in 38 Prozent Organisations- und Elaborationsstrategien beobachtet, gefolgt von 25 Prozent der Stunden mit ausschließlich Organisationsstrategien und 17 Prozent mit ausschließlich Elaborationsstrategien. Wiederholungsstrategien nehmen während und nach dem Lesen nur eine Randstellung ein.

Unabhängig von der Phase des Lesens handelt es sich bei den Elaborationsstrategien vorwiegend um die Aktivierung von inhaltlichem Vorwissen und das Generieren inhaltlicher Hypothesen. Bei den Organisationsstrategien werden das überfliegende Lesen, das Markieren von Schlüsselbegriffen und die Visualisierung des Textinhaltes praktiziert. Wiederholende Strategien werden durch mehrfaches Lesen realisiert. Kaum beobachtet werden Aktivitäten wie das Generieren von eigenen Beispielen, das selbstständige Formulieren von Fragen an den Textinhalt, das Zusammenfassen desselben oder ein z.B. paraphrasierendes Notieren.

Auf die Gesamtstunde bezogen stellt Abbildung 3 dar, welche Formen von Implizitheit oder Explizitheit in den Stunden vorliegen. Es handelt sich dabei um die Gesamtheit der 31 Stunden, da in jeder Stunde Strategien vermittelt wurden, wenngleich nicht in jeder Phase des Lesens (vgl. Abb.1).

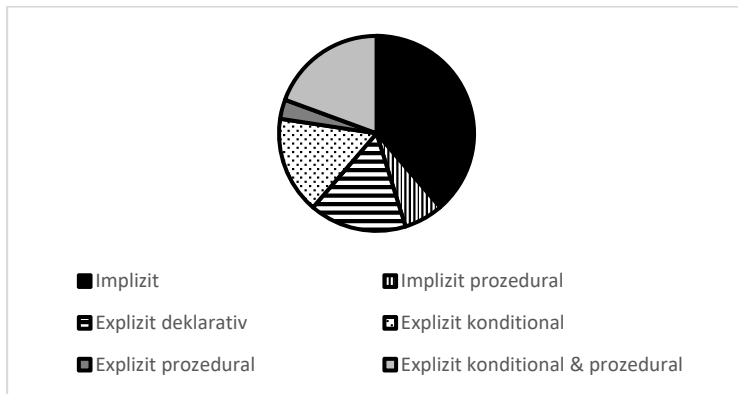


Abb. 3: Grad der Explizitheit kognitiver Strategieinstruktion in der Gesamtstunde.

In keiner beobachteten Stunde wird auf die Vermittlung von kognitiven Lesestrategien verzichtet. Diese Beobachtung lässt sich wie folgt differenzieren:

- 39 Prozent der Deutschstunden sind implizit,
- 7 Prozent implizit prozedural.
- In 16 Prozent der Stunden wird explizit deklarativ instruiert, indem beispielsweise erwähnt wird, dass das Markieren eine Lesestrategie ist.
- Der Nutzen wird in weiteren 16 Prozent der Stunden erläutert (d.h. explizit konditional)
- und weiter erfolgt in 20 Prozent der Stunden eine kombinierte Instruktion von Nutzen und Vorgehen (explizit konditional und prozedural).
- Unterricht, in dem Lesestrategien auf explizit prozedurale Weise vermittelt werden, bildet mit lediglich (3 Prozent) eine Randerscheinung.

In etwa einem Drittel der Stunden (32 Prozent) wird der Strategieeinsatz visualisiert, z. B. mittels Verdeutlichung der Strategieanwendung an einer Dokumentenkamera oder an einem Overheadprojektor. Die auf einer vierstufigen Skala bewerteten Lernformen während der Textarbeit erfolgen häufig im Plenum ($M = 2,42$, Modus = 3) und Einzelarbeit ($M = 2,84$, Modus = 3), aber nie bzw. selten in Gruppen- oder Partnerarbeit ($M = 1,48$, Modus = 1).

Hinsichtlich der Instruktion metakognitiver Strategien auf Prozessebene zeigt sich, dass die verschiedenen Strategiearten unterschiedlich etabliert zu sein scheinen. Die Lehrkräfte geben in jeder zweiten Stunde ein Leseziel vor und planen in 65 Prozent der Stunden den Strategieeinsatz. Die Reflexion des Textverständnisses wird in 52 Prozent der Stunden beobachtet. Die Reflexion über Textschwierigkeiten erfolgt in 49 Prozent aller Stunden, wohingegen über das strategische Vorgehen in 39 Prozent der Stunden reflektiert wird.

Die Ausprägungen der ressourcenbezogenen Unterstützung des Leseprozesses finden sich in Tabelle 2.

Items	N	M	SD
Motivierung			
Thematische Motivierung	31	2,26	0,97
Berücksichtigung der Lebenswelt	31	2,29	1,10
Unterstützung			
Lob und Bestärkung	31	2,61	1,02
Unterstützung bei Leseschwierigkeiten	30	2,00	1,02

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Motivierung und Unterstützung.

Anmerkung: Likert-Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu.

Beobachtet wird, dass die Lehrkräfte ihre Schüler*innen nur wenig für das spezifische Thema des Textes motivieren sowie an ihre Lebenswelt anknüpfen. Hingegen ist die Unterstützung durch die Lehrkräfte höher ausgeprägt, da sie ihre Lernenden eher loben und bestärken. Eine Ermutigung der Lernenden bei auftretenden Leseschwierigkeiten wurde nicht beobachtet.

Dem Umgang mit Heterogenität wird in 20 Prozent aller Stunden durch differenzierte Aufgabenstellungen und Strategien entsprochen und in 13 Prozent durch unterschiedlich schwierige Textversionen. Wenig bzw. gar nicht etabliert sind eine differenzierte Nutzung von Lesestrategien (in nur einer Stunde beobachtet) oder die Arbeit in individuellen Lernformen zur Texterschließung.

Hinsichtlich der Aktivierung der Schüler*innen zeichnet sich insgesamt das Bild ab, dass in der Mehrheit der Stunden Schüler-Lehrer-Gespräche im Plenum unter reger Beteiligung der Lernenden stattfinden und schülerzentrierte, individuelle sowie kooperative Lernformen seltener ermöglicht werden.

In 40 Prozent der Stunden wird nur individuell und leise gelesen. Sowohl lautes Lesen im Klassenverband (z. B. Reihum-Lesen) als auch leises Lesen werden in jeder zweiten Stunde praktiziert. Das laute Lesen als alleinige Form der Texterschließung findet in 7 Prozent der Stunden statt.

Wie Tabelle 3 verdeutlicht, schaffen die beobachteten Lehrkräfte einen Zeitraum, um Lesestrategien zu vermitteln und diese anwenden zu lassen. Etwas geringer wird der Zeitraum eingeschätzt, um über Lesestrategien und das Textverstehen zu reflektieren. Zeit für das eigenständige Lesen wird lt. der Beobachterinnen durchaus geschaffen.

Items	N	M	SD
Zeit zur Vermittlung von Lesestrategien	31	2,94	0,99
Zeit zur Anwendung von Lesestrategien	31	3,74	0,63
Zeit zur Reflexion von Lesestrategien und Textverstehen	30	2,70	1,15
Zeit zum eigenständigen Lesen des Textes	31	3,58	0,72

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Items Zeitnutzung.

Anmerkung: Likert-Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu; 4 = trifft zu.

5.2 | Wie beurteilen die Lehrkräfte ihr eigenes Unterrichtshandeln?

Die Befragung der Deutschlehrkräfte ($N = 135$) zu ihrem üblichen Vorgehen ergibt, dass sie kognitive Lesestrategien durchaus vermitteln ($M = 2,53$, $SD = 0,37$) (Schmitz 2019: 24). Hinsichtlich der kognitiven Strategiearten leiten sie unter den Organisationsstrategien vor allem das Markieren, Strukturieren und Zusammenfassen an. Seltener finden Visualisierungen und überfliegendes Lesen Anwendung im Unterricht. Unter den Elaborationsstrategien wird das Formulieren von Hypothesen am häufigsten instruiert, wohingegen das Formulieren von eigenen Beispielen und das Generieren von Fragen seltener erfolgen. Das wiederholte Lesen des Textes wird in einigen Stunden praktiziert (ebd.: 24 f.). Bezüglich der Instruktion stimmen die Lehrpersonen eher zu, Lesestrategien explizit zu vermitteln (ebd.). Sie bekunden, Lesestrategien zudem konditional und prozedural zu instruieren (ebd.: 25). Die Häufigkeitsanalyse zeigt diesbezüglich, dass 90 Prozent der Befragten angeben, deklaratives Strategiewissen zu vermitteln und den Nutzen einer Lesestrategie sowie die Anwendung zu erklären (konditional und prozedural). Die strategische Textarbeit und die Einübung der Strategien erfolgen überwiegend gemeinsam mit den Lernenden (90 Prozent), seltener in Einzelarbeit (60 Prozent) und noch seltener in kooperativen Lernformen (Partner- oder Gruppenarbeit insg. 40 Prozent).

Metakognitive Lesestrategien werden vergleichbar oft vermittelt wie kognitive Lesestrategien ($M = 2,50$, $SD = 0,55$), davon die Reflexion über das Textverständnis am häufigsten. In einigen Stunden wird ein Leseziel erarbeitet oder angezeigt, weniger häufig wird das strategische Vorgehen geplant und darüber reflektiert (ebd.: 26).

Die Aktivierung von ressourcenbezogenen Strategien durch Motivierung und Unterstützung wird von den Lehrpersonen als eher zutreffend eingeschätzt. Sie geben an, ihre Schüler*innen eher für das Thema des Textes zu motivieren ($M = 2,98$, $SD = 0,45$) und sie zu unterstützen ($M = 3,42$, $SD = 0,36$) (Schmitz 2019: 27). Die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität durch den Einsatz von verschiedenen Textversionen und/oder Lesestrategien ergibt, dass die Hälfte der Lehrkräfte in einer Klasse einen einheitlichen Text austeilte und diesen mit denselben oder unterschiedlichen Lesestrategien erschließen lässt (jeweils 50 Prozent). 30 Prozent der Lehrpersonen teilen unterschiedliche Textversionen aus und lassen diese überwiegend mit den gleichen Lesestrategien erarbeiten (nur 20 Prozent geben an, den Lesestrategieinsatz zu variieren).

Knapp 70 Prozent der Lehrpersonen unterrichten die Klasse in den meisten bis (fast) allen Stunden im Plenum. Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit finden laut 43 Prozent der Befragten

in den meisten bis (fast) allen Stunden statt. 80 Prozent geben ferner an, dass sie in den meisten bis (fast) allen Stunden lautes Lesen im Klassenverband praktizieren. 55 Prozent stimmen zu, leises Lesen in den meisten bis (fast) allen Stunden zu ermöglichen.

5.3 | In welcher Relation stehen die Unterrichtsbeobachtungen zur Selbsteinschätzung der Lehrpersonen und an welchen Stellen zeigt sich Optimierungspotenzial angesichts der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht?

Ein Vergleich der Ergebnisse aus beiden Studien weist an einigen Stellen Übereinstimmungen auf, an manchen Stellen zeigen sich leichte Abweichungen und auch deutlichere Diskrepanzen.

Übereinstimmungen die Instruktion betreffend liegen dahingehend vor, welche kognitiven Strategiearten die Lehrkräfte bevorzugt instruieren (insb. klassische kognitive Organisations- und Elaborationsstrategien) und in welchen Lernformen die strategische Textarbeit in der Regel erfolgt (meist in Plenumsarbeit, teils in Einzelarbeit und seltener in kooperativen Lernformen). Konvergenzen zeichnen sich auch bei den metakognitiven Lesestrategien ab: Die Reflexion über das Textverständnis und die Setzung eines Leseziels werden als ähnlich häufig eingeschätzt, die Reflexion über das strategische Vorgehen als etwas seltenere Aktivität. Lediglich die Planung des strategischen Vorgehens unterscheidet sich, insofern dieses lt. Selbstauskunft eher selten stattfindet, wohingegen es in den Beobachtungen in 65 Prozent der Stunden ermittelt wurde. Beide Studien deuten auf aktivierte Schüler*innen während der Schüler-Lehrer-Gespräche im Plenum hin, wohingegen kooperative Lernformen weniger etabliert zu sein scheinen.

Eine leichte Diskrepanz zeigt sich in der beobachteten und selbst eingeschätzten Instruktionsweise: Sie wurde in den Beobachtungen in 46 Prozent der Stunden als implizit wahrgenommen und in 54 Prozent als explizit, was bei der Anzahl an beobachteten Stunden kein bedeutender Unterschied ist. In der Befragung stimmten hingegen 90 Prozent der Lehrpersonen eher der Aussage zu, explizite Instruktionen zu realisieren. Bezogen auf den Umgang mit Heterogenität geben die Befragten an, vor allem Textversionen zu variieren und weniger die Strategien. In den Deutschstunden wurden differenzierte Textvariationen und Lesestrategien jedoch selten beobachtet. Das Lesen wurde in den Beobachtungen etwa zur Hälfte leise und zur Hälfte laut praktiziert, bei den Befragungen geben sogar 80% der Lehrpersonen an, in den meisten bis (fast) allen Stunden lautes Lesen einzufordern. Die ressourcenbezogene Unterstützung bringt noch deutlichere Unterschiede hervor. Während sich die Lehrpersonen als eher motivierend und unterstützend einschätzen, wurde dies in den Beobachtungen als wenig ausgeprägt beurteilt.

6 | Diskussion

Dass die Studien einerseits Übereinstimmungen, andererseits Diskrepanzen aufweisen, war zu erwarten. Die Unterschiede können darin begründet sein, dass sich die Beobachtungen auf eine konkrete Unterrichtsstunde beziehen, bei der Befragung jedoch keine spezifische Stunde im Mittelpunkt stand, sondern das übliche Handeln der Lehrpersonen. Die erfassten Indikatoren können zum Zeitpunkt der Beobachtungen durchaus anders ausgeprägt sein, als es üblicherweise der Fall ist. Hinsichtlich der Adressierung von ressourcenbezogenen Strategien ist es bspw. denkbar, dass die Mittelwerte in den beobachteten Unterrichtsstunden im Durchschnitt geringfügiger ausgeprägt sind, wenngleich die Lehrkräfte im Allgemeinen

motivierend agieren. Die Unterschiede können zudem dem Deutungsspielraum (Inferenz) während der Beobachtung und bei der Selbsteinschätzung geschuldet sein. Kognitive und metakognitive Strategien wurden so operationalisiert, dass ihr Vorkommen oder ihre Abwesenheit eindeutig zu bestimmen ist (z. B. durch die Entscheidung zwischen ja oder nein). Gleiches gilt für die unterrichtlichen Sichtstrukturen wie die Lernformen während der Textarbeit und die aktive Lernzeit für den Erwerb von selbstreguliertem Lesen. Hingegen beruhen die Angaben zur ressourcenbezogenen Unterstützung auf Einschätzungen, deren Start- und Endpunkte einer Skala individuell interpretiert werden können. Nicht auszuschließen ist auch das Kriterium der sozialen Erwünschtheit, da sich die Lehrkräfte in den Fragebögen vor allem bei der Motivierung und Unterstützung besser einschätzen, als dies in den Beobachtungen ersichtlich wurde.

Wenngleich angenommen werden könnte, dass es sich um Unterricht in Schulen mit positiver Selbstselektion handelt und dieser daher nicht repräsentativ sei, zeigen identische Beobachtungen in fünf Kontrollschulen, dass sich der Deutschunterricht in den Projektschulen von dem in den Kontrollschulen, in denen kein Leseförderkonzept zur Verfügung stand, nicht unterscheidet (Schmitz et al. 2021). Die Befunde angesichts eines strategieorientierten Unterrichts vergleichend, lassen sich daher einige Entwicklungspotenziale aufzeigen – wenngleich an dieser Stelle einschränkend darauf hinzuweisen ist, dass für eine angemessene Beurteilung des Unterrichtsangebots die Lernvoraussetzungen der Klassen einbezogen werden müssten. Jedoch stellt sich ungeachtet dieser Einschränkung ein sich wiederholender Befund ein (Anmarkrud & Bråten 2012; Kleinbub 2016; Schmitz & Jost 2019), der uns zeigt, dass Lehrkräfte augenscheinlich wenige und – darüber hinaus – stets die gleichen Strategiearten vermitteln. Schüler*innen scheinen vor allem das Markieren, das Generieren von Hypothesen zum Inhalt mittels Überschrift sowie das überfliegende und wiederholte Lesen kennenzulernen. Dabei wäre eine höhere Varianz bei der Vermittlung von kognitiven Lesestrategien wichtig, womit vor allem die Instruktion kognitiv anspruchsvollerer Strategien wie das Formulieren von Fragen an den Text, das Generieren von Beispielen, Visualisieren und Zusammenfassen gemeint ist. Weiter wäre es angesichts der steigenden Heterogenität in Klassen wichtig, eine explizite Instruktion auch in kooperativen Lernsettings zu realisieren und die eher seltener angewendeten metakognitiven Strategien der Planung und der Reflexion des erfolgten Strategieeinsatzes zu integrieren (Schmitz 2020). Auch ließe sich beim Generieren von Fragen an den Text als kognitive Lesestrategie eine Verbindung zur metakognitiven Strategie der Reflexion über das bis dato erlangte Textverständnis erzielen.

Die Befunde zu den ressourcenbezogenen Strategien der Motivierung und Unterstützung deuten – wenn auch mit Blick auf die Befunde in den vorliegenden Studien widersprüchlich – darauf hin, dass Lehrpersonen über die unterrichtliche Aktivierung von ressourcenbezogenen Strategien reflektieren sollten bzw. diese Techniken bewusst thematisieren sollten, damit ihre Lernenden diese wichtigen Facetten der Selbstregulation erwerben. Angesichts heterogener Lesevoraussetzungen und des Prinzips der individuellen Strategieanwendung wäre es zudem wichtig, dass die Lernenden (wie zuvor erwähnt) nicht nur *unterschiedliche* Strategien kennenlernen, sondern auf einen *individuellen* Lesestrategieeinsatz (individuell bspw. hinsichtlich des persönlichen Leseziels oder der vorliegenden Textsorte etc.) hingewiesen werden. Dies könnte langfristig auch den Aufwand des augenscheinlich landläufigen Erstellens von verschiedenen Textversionen reduzieren (Ness 2008). Anstatt auf die Heterogenität der

Schüler*innen mit vereinfachten Texten mit differenzierten Lesestrategien zu antworten, fordert diese eben nicht heraus, sich auch mit für sie schwierigen Texten strategisch auseinanderzusetzen (Schmellentin & Gilg 2016).

Es zeigt sich folglich insgesamt, dass die hervorgebrachten Unterrichtsroutinen Bezugspunkte darstellen, um die Forschung zum selbstregulierten Lesen zu reflektieren und praxistaugliche(re) Maßnahmen sowie Trainings zu entwickeln (Schmitz 2019). Insbesondere von der Psychologie wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Konzepte, Materialien und Methodentrainings zum selbstregulierten Lesen entwickelt und zum großen Teil auch evaluiert. Da diese jedoch aufgrund ihrer vornehmlich psychologischen Provenienz an das Konzept des selbstregulierten Lernens angelehnt und daher fach- und gegenstandsbezogen wenig ausgeprägt sind, bedarf es einer deutschdidaktischen, empirischen Konkretisierung des Konstruktes. Bislang hat die Deutschdidaktik dazu jedoch vergleichsweise wenig anzubieten.

Dabei dürfte man sich von einer deutschdidaktischen Konkretisierung des selbstregulativen Lesens eine – neben fach- und gegenstandsspezifischen weiterhin auch stärker an der Textoberflächencharakteristik verschiedener Textsorten orientierte – Abgrenzung des selbstregulierten Lesens vom allgemeineren (psychologischen) Konzept des selbstregulierten Lernens versprechen. Konkret könnte es in deutschdidaktischer Perspektive weiterhin auch um eine stärkere Berücksichtigung schulischer Leseprozesse, um schulische Heterogenitätsanforderungen vor dem Hintergrund von Differenzierungsmöglichkeiten bei der Strategiewahl und -kombination, aber auch um das Ableiten didaktischer Handlungsoptionen für Deutschlehrkräfte gehen (vgl. erste Arbeiten in Willenberg 2004; Praxis Deutsch Heft 31; Karstens, Schmitz & Jost 2019; Schmitz 2020).

Die Ergebnisse können aber auch Anhaltspunkte dafür geben, Lehrer*innen die Potenziale der Strategienutzung im Leseprozess verstärkt transparent zu machen. An diesem Punkt ist die universitäre deutschdidaktische Ausbildung gefragt, in der nach einer ersten (unsystematischen) Erhebung von Lehrinhalten deutschdidaktischer Seminare an verschiedenen Universitäten die Förderung selbstregulierten Lesens kaum thematisiert und Begriffe wie Selbstregulation oder Lesestrategien in Ankündigungen zu Lehrveranstaltungen – auch solchen zum Lesen – nur wenig vorkommen. Gerade in der universitären Lehrerbildung liegt aber, ebenso wie in Lehrerfortbildungen, die Möglichkeit, Lehrer*innen für die förderlichen Maßnahmen selbstregulierten Lesens zu sensibilisieren. Da das Wissen der Lehrpersonen einen wesentlichen Einflussfaktor für das Gelingen der Förderung selbstregulierten Lesens darstellt (Souvignier & Philipp 2016), wäre eine prominentere Verankerung der Thematik in geeigneten Modulen des Lehramtsstudiums für alle Schulformen wünschenswert sowie eine Implementation in übergreifenden Beratungs- und Unterstützungsangeboten zentraler universitärer Einrichtungen sinnvoll.

7 | 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.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T. C., Tarelli, I. & Hornberg, S. (2010). *IGLU 2006. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- Bräuer, C. (2015). Lesestrategien erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In: M. Kämper-van den Boogaart & K.-H. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht, DTP 11(3)* (S. 153-196). Schneider.
- Bremerich-Vos, A. (2001). Zum Lehren von Lernstrategien im Umgang mit Texten und mit Lyrik im Besonderen. In: C. Köppert & K. Metzger (Hrsg.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik* (S. 149-162). Friedrich.
- 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). Waxmann.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Dritis, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In: G. G. Duffy & S. E. Israel (Hrsg.), *Handbook on research in reading comprehension* (S. 347–372). Routledge.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In: A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Hrsg.), *What research has to say about reading instruction* (S. 205–242). International Reading Association.
- Frederking, V. (2013). Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern. In: S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 117-144). Beltz.
- Frey, A., Taskinen, P., Schütte, K., Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hamman, M., Klieme, E., Pekrun, R. (2009) (Hrsg.). *PISA 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer.
- Karstens, F., Schmitz, A. & Jost, J. (2019). Gutes Material zur Förderung von selbstreguliertem Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht? Analyse exemplarischen Fördermaterials für die Sekundarstufe I unter Einbezug pädagogisch-psychologischer und deutschdidaktischer Perspektiven. *Leseforum*, 1, 1–13.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. University Press.
- Kleinbub, I. (2010). *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Wissenschaftlicher Verlag.
- Kleinbub, I. (2016). Ein Blick ins Klassenzimmer: deutschdidaktische Unterrichtsforschung am Beispiel der Videostudie VERA – Gute Unterrichtspraxis. In: M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 15–36). Klett.

- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcomeorientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003). *Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. KMK.
- Lankes, E.-M. & Carstensen, C. H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 161-193). Waxmann.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2014). *Lesestrategien für die Hypothesenbildung und die Erschließung von Handlungen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Hogrefe.
- Ness, M. (2008). Supporting secondary readers: When teachers provide the “what” and not the “how”. *American Secondary Education*, 37(1), 80–95.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: A Meta-Analysis. *Educational Psychological Review*, 1215–1239.
- Philipp, M. (2012). Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In: M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S. 38–58). Kallmeyer.
- Philipp, M. (2014). Leseunterricht in der Grundschule - vom Ist-Zustand und vom Soll-Zustand. Was Beobachtungsstudien lehren. In: R. Valtin & I. Tarelli (Hrsg.), *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (S. 122–165). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Pressley, M., Wharton-McDonalds, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159–194.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249–278). Hogrefe.
- Schmellentin, C. & Gilg, E. (2016). Lesen im schulischen Fachunterricht. In: A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 198–212). Klett und Balmer Verlag.
- Schmitz, A. (2020). *Prozesse der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen in der regulären Praxis des Deutschunterrichts*. Leseforum.
- Schmitz, A. (2019). Reading instruction in 5th grade. Teachers' perspectives on promoting self-regulated reading in language and content area teaching. *Research in Subject Matter Teaching and Learning*, 2, 16–31.
- Schmitz, A. & Jost, J. (2019). Selbstreguliertes Lesen in der Sekundarstufe I aus der Sicht von Deutschlehrkräften. Ergebnisse einer Unterrichtstagebuch-Studie. In: E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 205-214). Waxmann.

- 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). Klinkhardt.
- Schmitz, A., Zeuch, N., Karstens, F., Meudt, S.-I., Souvignier, E. & Jost, J. (2021). Leseförderung im Schul- und Unterrichtsalltag implementieren. Erste Erkenntnisse des Evaluationsprojektes BiSS-EiLe. In: S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Kohlhammer.
- Stahns, R., Rieser, S. & Lankes, E.-M. (2017). Unterrichtsführung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht in vierten Klassen. 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. 251–277). Waxmann.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2006). *Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension*. *Learning and Instruction*, 16, 57–71.
- 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). Waxmann.
- Wagner, W., Helmke, A. & Rösner, E. (2009). *DESI. Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte. Materialien zur Bildungsforschung*. DIPF.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (S. 315–325). Macmillan Publishing.
- Willenberg, H. (2004). Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. *Praxis Deutsch*, 31, 6–15.
- Zimmerman (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.