



Zu Erwerb und Förderung akademischer Lesekompetenz

Eine Educational Design Research-Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache

SILVIA INTRONA

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der großen Forschungs-, Theorie- und Praxislücken im Bereich akademischen Lesens zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, die Relevanz der Erforschung dieses wesentlichen Bestandteils jeglichen Hochschulstudiums zu zeigen. Durch die zusammenfassende Darstellung einer *Educational Design Research*-Studie zu Erwerb und Förderung der akademischen Lesekompetenz in der L2 Deutsch von internationalen Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften werden erste Erkenntnisse zu verschiedenen Aspekten akademischen Lesens diskutiert: von einer Modellierung des akademischen Lesekompetenz-Konstrukts bis hin zu der Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Leseförderprogramms für internationale Studierende.

Schlüsselwörter: Wissenschaftliches Lesen; internationale Studierende; Deutsch als Fremdsprache; Educational Design Research

Acquiring and enhancing advanced reading skills at universities

An Educational Design Research study in the field of German as a Foreign Language

Abstract

This paper aims to show the importance of researching advanced reading at universities given the major research gaps in this field as well as the essential role of reading in any higher education program. The findings of an Educational Design Research project investigating the acquisition and enhancement of advanced reading skills in L2 German among international students in the humanities and social sciences are discussed: from a model describing advanced reading at universities to the development, implementation, and evaluation of an academic reading program for international students.

Keywords: Scientific reading; international students; German as a Foreign Language; Educational Design Research

1 Wissenschaftliche Kompetenzen an Hochschulen: Wo bleibt das akademische Lesen?

Die Diskussion um wissenschaftliche Kompetenzen an Hochschulen hat in den letzten 30 Jahren in Deutschland große Resonanz bekommen, wenn man bedenkt, dass bis in die 1990er-Jahre Lesen und Schreiben für „wissenschaftunspezifische“ Kompetenzen gehalten wurden, deren Förderung nicht zu den Aufgaben der Hochschule gehörte. Insbesondere das wissenschaftliche Schreiben hat sich als Forschungsgegenstand im Rahmen verschiedener Disziplinen, wie Hochschulforschung und -didaktik, Fremd- und Zweitsprachenforschung, durchgesetzt (vgl. Huemer et al., 2020 für eine diskursübergreifende Betrachtung der Erforschung wissenschaftlichen Schreibens) und steht heute im Mittelpunkt der Arbeit vieler Schreibzentren und -projekte an deutschen Hochschulen (vgl. Harju & Werner, 2019, S. 25; Knorr, 2016).

Obwohl beim wissenschaftlichen Schreiben das Lesen – mehr oder weniger explizit – mitgedacht wird (vgl. Ratgeberliteratur wie Kruse (2018), die Tipps, Strategien sowie Informationen über das Lesen wissenschaftlicher Texte enthält), wird wissenschaftliches Lesen nur vergleichsweise selten erforscht. Seit der ersten Befragung Werders (1994) zur Qualifikation deutscher Studierender im Lesen wissenschaftlicher Texte, aus der aufgrund der sehr negativen Einschätzungen der befragten Hochschullehrer:innen ein „gravierende[r] Lesenotstand an [d]eutschen Universitäten und Fachhochschulen“ resultierte (S. 6), hat sich im deutschsprachigen Raum wenig getan. 20 Jahre nach Werders Studie kommen Hoffmann und Seipp (2015, S. 6)¹ wieder zu der Erkenntnis, dass Hochschullehrende „vielfach die (noch) unzureichende Fähigkeit Studierender zum adäquaten Umgang mit wissenschaftlichen Texten bemängeln“ (Hoffmann, 2022, S. 38). Welche genauen Lesedefizite die Studierenden aufweisen, wurde jedoch bisher kaum empirisch untersucht. Im Gegensatz dazu setzen sich zahlreiche Beiträge von Hochschulpraktikerinnen und -praktikern mit dieser Frage auseinander. Anhand informeller Befragungen u. a. zu Leseproblemen im Studium stellt Schulte (2006, S. 4) fest, dass Studierende im Umgang mit der Fachliteratur Verständnisschwierigkeiten haben und nicht in der Lage sind, das Wesentliche in den Texten zu erkennen. Auf ähnliche Weise verweist Kruse (2018, S. 14) auf Leseprobleme, die die Teilnehmenden an seinen Workshops nennen, wie z. B. Schwierigkeiten mit Fachbegriffen und beim Nachvollziehen der Logik von Texten. Hinsichtlich einer Befragung der eigenen Seminarteilnehmer:innen spricht Hoebel (2013, S. 3) von geringem Lesestrategiewissen fortgeschrittener Bachelorstudierender. Weitere Leseprobleme, wie z. B. das Verständnis der alltäglichen Wissenschaftssprache in den Texten, identifiziert Seidl (2022) in den schriftlichen Fachtextreflexionen, die sie die Teilnehmenden ihrer Seminare verfassen lässt.

Wenngleich Erkenntnisse über die Ursachen der Leseschwierigkeiten von Studierenden ein weiteres Forschungsdesiderat darstellen, liegt es nahe, dass dabei die Vernachlässigung des Lesens im Hochschulkontext eine Rolle spielen kann. Hoebel (2013, S. 3) führt das geringe Lesestrategiewissen seiner Studierenden darauf zurück, dass „die Frage, wie man wissenschaftliche Texte liest, in ihrem Studium bisher kein Thema war, sondern einfach vorausgesetzt wurde, dass sie lesen können“. Auch Hoffmann (2022, S. 38) bemerkt in einer aktuelleren Publikation, dass „Lesen [...] in der Hochschullehre eher selten ausführlich thematisiert und gezielt gefördert [wird]“. Anders als wissenschaftliches Schreiben hat sich wissenschaftliches Lesen noch nicht als hochschulisches Thema durchgesetzt, wobei sich in den letzten Jahren in der Fachliteratur steigendes Interesse für das Thema erkennen lässt.²

-
- 1 Anders als Werder (1994) untersuchen Hoffmann und Seipp (2015) nicht gezielt das Lesen wissenschaftlicher Texte, sondern sie befragen Studierende und Hochschullehrende aller Fächer an einer deutschen Universität, um den empfundenen Bedarf an Maßnahmen zur Förderung akademischen Schreibens zu erfassen. Das Verständnis von Forschungsliteratur resultiert aus der Studie als einer der Schritte des Schreibprozesses, bei dem laut der meisten Hochschullehrenden Unterstützungsbedarf besteht.
 - 2 Exemplarisch seien hier die Monografie „Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens“ von Krey (2020) und die Heuristik zur systematischen Leseförderung im Fachstudium von Hoffmann (2022) genannt.

Trotz einzelner Erklärungsversuche³ lässt sich der Mangel an einer systematischen und gezielten Leseförderung an Hochschulen angesichts der anerkannten Relevanz des Lesens im Studium nur schwer erklären. Laut Arras und Widmann (2020, S. 142) ist „[d]ie Verarbeitung einer großen Menge an Fachtexten [...] die Basis eines Hochschulstudiums“, denn Fachtexte spielen eine wesentliche Rolle bei der Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen und Seminaren, bei der Wissensaneignung für die Prüfungsvorbereitung sowie beim Schreiben studentischer Arbeiten. Das Lesen wissenschaftlicher Texte stellt somit das „tägliche Brot des Studierens“ (Kruse, 2018, S. 13) dar. Auch aktuelle empirische Erkenntnisse stützen diese Feststellung. Wisniewski et al. (2022) untersuchen den Einfluss der Deutschkompetenzen von Bildungsausländerinnen und -ausländern, u. a. bzgl. des Lesens, auf ihren Studienerfolg und kommen zu der Erkenntnis, dass das Leseverstehen „hochgradig prädiktiv für den objektiven Studienerfolg im ersten Studienjahr“ (S. 425) ist.

Während eine Diskussion über die Schwierigkeiten von Studierenden beim Lesen wissenschaftlicher Texte schon in die Wege geleitet wurde, liegen weitere Aspekte akademischen Lesens, wie z. B. die Frage nach dem Erwerb dieser Schlüsselkompetenz für das Studium, noch in der Dunkelheit. Einen Grund dafür können die theoretischen Lücken im Bereich akademischen Lesens darstellen. Selbst die grundlegende Frage, was akademisches Lesen heißt bzw. woraus akademische Lesekompetenz besteht, wurde bisher noch nicht eindeutig beantwortet. Lesen und Lesekompetenz werden je nach wissenschaftlicher Disziplin anders definiert und betrachtet. Wenn aus der Perspektive der Kognitionspsychologie Lesen ein hochkomplexer und flexibler Informations-verarbeitungsprozess ist (vgl. u. a. Chen et al., 2016), betrachtet die Literalitätsforschung das Lesen als soziale Praxis eines bestimmten Kontexts (vgl. u. a. Street & Lefstein, 2007). Im Mittelpunkt der Bildungsforschung steht vielmehr das Lesekompetenz-Konstrukt, das als Bündel von kognitiven, metakognitiven und motivationalen Teilkompetenzen aufgefasst wird, wie unterschiedliche Lesekompetenzmodelle zeigen (vgl. u. a. Hurrelmann, 2002, S. 16; Rosebrock & Nix, 2012, S. 11). Obwohl die meisten Modelle die schulische Lesekompetenz in den Mittelpunkt stellen, sind in der Fachliteratur erste Überlegungen zu finden, wie die universitäre Lesekompetenz modelliert werden kann, wie im Modell von Preußner und Sennwald (2012, S. 21). Überraschend ist jedoch, dass ihr Modell auf den schulischen Lesekompetenzmodellen basiert.⁴ Das Gleiche gilt für die von Hoffmann (2022) entwickelte Heuristik zur systematischen Leseförderung im Studium, wobei hier schulische Lesekompetenzmodelle mit Schreibmodellen kombiniert werden, die spezifisch für den Hochschulbereich konzipiert wurden (S. 39).

Mit Blick auf die Eingangsfrage *Wo bleibt das akademische Lesen?* sind am Ende dieser Einführung meistens Lücken im Bereich des hochschulischen Lesens festzuhalten. Vor diesem Hintergrund verfolgte ich mit meinem Promotionsprojekt (Introna, 2021) die Absicht, einen ersten Beitrag zur Erforschung von Erwerb und Förderung akademischer Lesekompetenz an einer deutschen Universität zu leisten. Obwohl sich die Studie im Rahmen der Fremdsprachenforschung, im Bereich Deutsch als Fremdsprache, verortet und deswegen die akademische Lesekompetenz in der L2 Deutsch internationaler Studierender fokussiert, können die daraus resultierenden Erkenntnisse als Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen im Bereich des hochschulischen Lesens verwendet werden.

Der vorliegende Beitrag bietet eine zusammenfassende Darstellung meines Promotionsprojektes. Nach einer Erläuterung des Forschungsansatzes der Studie werden die drei Studienphasen geschildert. Dabei werden nur ausgewählte Studienergebnisse präsentiert und diskutiert, die eine Relevanz für die Hochschulforschung und -didaktik haben können. Das abschließende kurze Fazit bietet Anregungen für weitere mögliche Untersuchungen. Ziel des Beitrags ist es zu zeigen, dass der Diskurs zum hochschulischen Lesen einen produktiven Forschungsbereich darstellt, der für die Hochschulbildung eine zentrale Rolle spielen sollte.

3 Die wichtigere Rolle der Textproduktion als üblichste Form der Studien- und Prüfungsleistung an Hochschulen (Lillis & Scott, 2007, S. 9) sowie die Tatsache, dass die Ergebnisse wissenschaftlichen Lesens „weniger manifest“ als die des wissenschaftlichen Schreibens sind (Thilloßen, 2008, S. 73), können als Gründe für die Vernachlässigung des Lesens im Hochschulkontext angesehen werden.

4 Eine vergleichende Analyse der genannten Lesekompetenzmodelle ist in Introna (2021, S. 71–76) zu finden.

2 Die FALK-Studie: Zu Erwerb und Förderung akademischer Lesekompetenz in der L2 Deutsch

FALK steht für fremdsprachige akademische Lesekompetenz und stellt das zentrale Konstrukt des Forschungsprojektes „Der Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research- Studie zur Lesekompetenz in der L2 Deutsch internationaler Studierender der Geistes- und Sozialwissenschaften“ (Introna, 2021) dar. Das Projekt verfolgte zwei Ziele: Einerseits sollte eine empirische Annäherung an das Phänomen des FALK-Erwerbs durch internationale Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften⁵ ermöglicht und andererseits ein konkretes Programm zur Förderung der akademischen Lesekompetenz dieser Studierendengruppe entwickelt werden. Diese duale Zielsetzung wurde anhand von *Educational Design Research* verfolgt.

Educational Design Research (EDR) ist ein relativ junger Forschungsansatz, für den sich noch kein fester Begriff durchgesetzt hat, sodass häufig in der Fachliteratur auch von *design-based research* oder *design research* die Rede ist. Im Rahmen von EDR werden durch die Entwicklung und mehrmalige Erprobung, Evaluation und Revision eines Designs für die Bildungspraxis empirische Erkenntnisse zu einem erforschten Phänomen gewonnen, sodass Theorieentwicklung und Praxisverbesserung parallel verfolgt werden (McKenney & Reeves, 2019; Euler, 2014). Mit Design können im Kontext von EDR u. a. ein Bildungsprogramm, ein Bildungskonzept, eine Lehrmethode oder ein Lernmaterial gemeint sein, die neues Lernen anregen sollen (Reinmann, 2016, S. 2). Forschung anhand EDR weist einen theorieorientierten, interventionistischen, kollaborativen, responsiven und iterativen Charakter auf. Ähnlich wie die meisten Forschungsansätze werden auch in EDR vorhandene theoretische Erkenntnisse als Ausgangspunkt der Forschung verwendet und im Forschungsprozess erweitert. Die Theorie dient jedoch im Kontext von EDR auch der Konzipierung und Entwicklung des Designs für die Bildungspraxis. Durch die Entwicklung, Implementierung und Verbesserung des Designs zielt man darauf ab, die Praxis zu ändern, was die Bezeichnung interventionistisch erklärt: „[educational design] research can change reality rather than just study it“ (Schwartz et al., 2005, S. 29, zitiert nach Euler, 2014, S. 17). Aufgrund der Gleichgewichtung von Theorieentwicklung und Praxisverbesserung als Ziele von EDR ist eine Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktikerinnen bzw. Praktikern vorgesehen. Weil das entwickelte Design in einem authentischen Lehr-/Lernkontext erprobt und implementiert wird, soll es auf den spezifischen Kontext des Einsatzes „reagieren“ (im Sinne von „respond“), d. h. die Besonderheiten dieses Kontextes mitberücksichtigen (McKenney & Reeves, 2019, S. 14). Schließlich lässt sich der iterative Charakter des Ansatzes dadurch erklären, dass der Forschungsprozess anhand EDR aus mehreren iterativen Zyklen besteht, wodurch die Relevanz und Qualität des Designs in der Praxis erhöht werden (Euler, 2014, S. 18).

Verschiedene Modelle beschreiben den Forschungsprozess anhand EDR (vgl. u. a. McKenney & Reeves, 2019, S. 83; Euler, 2014, S. 20). Im Rahmen meines Promotionsprojektes habe ich mich an dem Modell von McKenney und Reeves (2019, S. 83) orientiert und die Studie in drei Phasen gegliedert: die Analyse- und Explorationsphase, die Entwicklungsphase und die Evaluations- und Reflexionsphase. Diese werden in den folgenden Abschnitten ausführlich beschrieben, wobei im Mittelpunkt dieses Beitrags insbesondere die Vorarbeit vor der Entwicklung des Designs sowie die Designentwicklung, -implementierung und -evaluation stehen.

2.1 Die Fundamente bauen: die Analyse- und Explorationsphase

Zu Beginn der Studie wurde der Mangel an hochschulischen Unterstützungsangeboten für internationale Studierende zur Förderung ihrer fremdsprachigen akademischen Lesekompetenz als verbesserungswürdiger Aspekt der Hochschulpraxis erkannt, an den das zu entwickelnde Design gerichtet werden sollte. Diese offensichtliche Lücke der Hochschuldidaktik wurde mir zunächst als

⁵ Die Eingrenzung der Studie auf den FALK-Erwerb internationaler Studierender der Geistes- und Sozialwissenschaften hängt mit der Heterogenität des Hochschulkontexts sowie der Diskussion über die fachkulturelle Spezifik literaler Praktiken zusammen.

internationale Masterstudentin an einer deutschen Universität und später durch meine Tätigkeit in der Hochschullehre bewusst. Eine Revision der Fachliteratur zu fremdsprachigem akademischem Lesen ermöglichte ein besseres Verständnis dieser defizitären Situation. Vor dem Hintergrund der Lücken im Bereich akademischen Lesens, die am Anfang des Beitrags diskutiert wurden, wird im Folgenden der empirische und theoretische Stand der Diskussion zu fremdsprachigem akademischem Lesen kurz dargelegt.

Auch im Bereich des fremdsprachigen akademischen Lesens sind große Forschungslücken festzustellen, wobei die Erforschung der Leseschwierigkeiten von nicht muttersprachigen Studierenden eine Ausnahme bildet. Während im englischsprachigen Raum die Schwierigkeiten von Studierenden mit dem Lesen fremdsprachiger wissenschaftlicher Texte aus einer Innenperspektive untersucht werden, d. h. anhand der Meinungen der Studierenden zu eigenen Leseproblemen (vgl. u. a. Phakiti & Li, 2011; Kondiyenko, 2010 und Cheng, 1996), wird in Deutschland eher eine Außenperspektive bevorzugt. Ehlich (1999), Schramm (2001) und Großmann (2014) führen eine Art Fehleranalyse mündlicher und schriftlicher Textwiedergaben durch und identifizieren verschiedene Leseprobleme, wie z. B. unterschiedliche Formen inkongruenten Verstehens und Schwierigkeiten mit der alltäglichen Wissenschaftssprache in den Texten. Andere empirische Erkenntnisse liefern Studien, die das Lesen nicht als Forschungsschwerpunkt haben, wie die von Arras (2012) und Büker (1998), wo sich u. a. die Bewältigung des Lesepensums im Studium als problematisch herausstellt (vgl. Introna, 2021, S. 125–127). Aufgrund der sehr unterschiedlichen Ziele, Schwerpunkte und Designs dieser Untersuchungen sind ihre Ergebnisse nur schwer zu vergleichen. Betrachtet man den Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz, waren in der Fachliteratur noch keine empirischen Studien belegt. Auch im Rahmen der Instruktionsforschung, welche mit einzelnen Untersuchungen (vgl. Pinninti, 2019) die Effektivität didaktischer Angebote zur Förderung fremdsprachigen akademischen Lesens erforscht, wird nicht über die Evaluation der Angebote hinausgegangen. Die Frage danach, wie internationale Studierende die fremdsprachige akademische Lesekompetenz erwerben, wurde also bisher kaum untersucht. Neben empirischen Lücken lassen sich auch im Bereich fremdsprachigen akademischen Lesens theoretische Lücken erkennen: In der Fachliteratur war z. B. kein einziges Modell des Konstruktes fremdsprachige akademische Lesekompetenz zu finden.

Im Anschluss an diese erste Revision der Fachliteratur wurde die Situation internationaler Studierender an deutschen Hochschulen, der Zielgruppe der Studie, fokussiert mit dem Ziel, die Relevanz einer hochschulischen Unterstützung dieser Studierendengruppe zu beweisen. Trotz der steigenden Anzahl internationaler Studierender in Deutschland (DAAD & DZHW, 2022) sind ihre Studienabbruchquoten viel höher als die der deutschen Studierenden (Heublein et al., 2020). Einzelne Untersuchungen weisen darauf hin, dass fehlende Kenntnisse und Techniken zum akademischen Schreiben einen Einfluss auf die Entscheidung haben, das Studium in Deutschland abzubrechen (Harju & Werner, 2019, S. 23). Vor dem Hintergrund des engen Verhältnisses zwischen Lesen und Schreiben im akademischen Kontext (vgl. u. a. Thillosen, 2008, S. 73) können auch Lesedefizite in Zusammenhang mit den hohen Studienabbruchquoten internationaler Studierender stehen.

Zweiter Schritt der Analyse- und Explorationsfrage war, das zentrale Konstrukt des Forschungsprojektes zu definieren. Aufgrund einer ausführlichen Fachliteraturrecherche zu den Konstrukten Kompetenz, Sprachkompetenz, Lesekompetenz, akademische und fremdsprachige Lesekompetenz entstand hierbei eine erste Modellierung von FALK (vgl. Introna, 2021, S. 120). FALK wurde dabei als multidimensionales Konstrukt geschildert, das aus vier Ebenen besteht: der kognitiven, metakognitiven, motivationalen und prozeduralen Ebene. An dieser Stelle wird nur die prozedurale Konstruktkomponente näher betrachtet, denn diese umfasst die Praktiken, die das hochschulische Lesen charakterisieren. In Anlehnung an Street und Lefstein (2007, S. 193–199) wurde eine Analyse des Hochschulkontextes durchgeführt, um akademisches Lesen als soziale Praxis dieses Kontextes erfassen zu können. Akademisches Lesen kristallisierte sich dabei als ein viel umfangreicherer und vielfältigerer Prozess als allgemeines Lesen im Sinne von Leseverständnis heraus. Vier Hauptlesepraktiken des Hochschulkontextes wurden als Bestandteile der prozeduralen Ebene des FALK-Konstruktes erkannt: das Lernen aus Texten, das kritische Lesen, das Lesen multipler Texte sowie die Verknüp-

fung von Lesen und Schreiben (Introna, 2021, S. 85–103). Mit Lernen aus Texten ist die individuelle Gestaltung des eigenen Lernens durch Einsatz verschiedener Lernstrategien gemeint, wobei insbesondere die Fähigkeit der Selbstregulierung bzw. metakognitiven Steuerung des Lernprozesses hervorzuheben ist. Kritisches Lesen umfasst einerseits eine gründliche Textanalyse, wobei Thesen, Argumente, der rhetorische Kontext des Textes sowie die Perspektive des Autors bzw. der Autorin verstanden und reflektiert werden. Andererseits gehört dazu die Entwicklung einer eigenen Meinung zum Text. Durch die Betrachtung des Textes aus verschiedenen Perspektiven werden sich Leser:innen über die eigene Position bewusst. Das Lesen multipler Texte bezeichnet eine komplexe Praxis, wobei eine tiefgründige Analyse – im Sinne kritischen Lesens – mehrerer Texte sowie deren Zusammenhänge durchgeführt wird. Entscheidend dabei erscheinen für die individuelle Orchestrierung des Prozesses das Fachwissen der Leser:innen, Meta-Wissen über das Lesen multipler Texte sowie spezifische Strategien, die den Umgang mit mehreren Dokumenten steuern. Schließlich lässt sich die Verknüpfung von Lesen und Schreiben im Hochschulkontext in den Aktivitäten des schreibenden Lesens erkennen, wie das Markieren von Textstellen, das Aufzeichnen von Notizen oder das Zusammenfassen und Paraphrasieren von Textinhalten. Hierdurch wird eine aktive und intensive Auseinandersetzung mit den Textinhalten ermöglicht, die u. a. die Selektion von Kerninformationen, das Erkennen von Textzusammenhängen sowie eine Art Austausch zwischen Lesenden und Text umfasst. Durch die Darlegung der hochschulischen Lesepraktiken wurde deutlich, dass im Hochschulkontext der Selbstregulierung bzw. der metakognitiven Steuerung des Lesens ein besonderer Stellenwert zukommt.

Dritter und letzter Schritt der Analyse- und Explorationsphase war eine Bestandsaufnahme der Situation des Lesens deutschsprachiger wissenschaftlicher Texte in den Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld. Diese hatte die Erforschung des lokalen Kontextes zum Ziel, für den das Design entwickelt werden sollte, und erfolgte anhand einer schriftlichen Befragung mittels eines Online-Fragebogens. Im Mittelpunkt der Umfrage standen die Relevanz der akademischen Lesekompetenz in der (Fremd-)Sprache Deutsch sowie die Schwierigkeiten und Bedürfnisse der Studierenden hinsichtlich des Lesens deutschsprachiger wissenschaftlicher Texte. Um ein vollständiges Bild der Ausgangssituation der Studie zu zeichnen, nahmen nicht nur internationale Studierende an der Befragung teil. Die Stichprobe setzte sich aus 205 deutschmuttersprachigen und 36 nicht-deutschmuttersprachigen Studierenden bzw. 220 Bildungsinländerinnen bzw. -inländern und 21 Bildungsausländer:innen bzw. -ausländern⁶ zusammen. Im Folgenden werden nur die Erkenntnisse zur Relevanz akademischer Lesekompetenz in der (Fremd-)Sprache Deutsch in den Geistes- und Sozialwissenschaften erläutert, die sich aus der deskriptiven statistischen Analyse der Fragebogendaten ergaben.

Der hohe Stellenwert akademischer Lesekompetenz in der (Fremd-)Sprache Deutsch in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern konnte in zweierlei Hinsicht nachgewiesen werden: durch Informationen über die Anzahl deutschsprachiger wissenschaftlicher Texte und durch die Einschätzungen der befragten Studierenden über den Stellenwert der Lesekompetenz für den Studienerfolg. Im Fragebogen sollten die Befragten den Prozentsatz der deutschsprachigen und anderssprachigen wissenschaftlichen Texte angeben, den sie im Rahmen des Studiums lesen. Dafür war ein Mehrfachwahl-Antwortformat vorgesehen, das aus fünf Antwortmöglichkeiten bestand: 0%–20 %, 21%–40 %, 41%–60 %, 61%–80 % und 81%–100 %. Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, weist die Variable „Prozentsatz deutschsprachiger wiss. Texte“ einen Mittelwert von 3,98 auf, was sehr nahe an 4 – numerische Kodierung der Antwortmöglichkeit 61–80 % – liegt. Im Gegensatz dazu ist der Mittelwert der „Prozentsatz nicht-deutschsprachiger wiss. Texte“-Variable 1,81, somit nah an 2, was der Antwortmöglichkeit 21–40 % entspricht. Aus den Daten ließ sich also eine eindeutige Mehrheit deutschsprachiger wissenschaftlicher Texte in den Geistes- und Sozialwissenschaften erkennen, was die Notwendigkeit zeigt, akademische Lesekompetenz in der (Fremd-)Sprache Deutsch zu beherrschen.

6 Internationale Studierende oder Bildungsausländer:innen sind Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft, die die Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben und zum Studium nach Deutschland gekommen sind (Heublein et al., 2020, S. 9).

Im Fragebogen wurde auch die Einschätzung der Befragten hinsichtlich der Relevanz akademischer Lesekompetenz im Studium erhoben. Mittels 5-Punkte-Ratingskalen („unwichtig“, „eher unwichtig“, „eher wichtig“, „wichtig“ und „sehr wichtig“) sollten die Studierenden angeben, wie wichtig die einzelnen Komponenten akademischer Lesekompetenz⁷ für ein erfolgreiches Studium sind. Eine fünfte Antwortmöglichkeit „weiß nicht“ gab den Befragten die Möglichkeit, auf eine Positionierung zu verzichten. Wie Tabelle 1 zeigt, sind die Mittelwerte von Textverstehen ($M = 4,66$), Lesen multipler Texte ($M = 4,42$), Lernen aus Texten ($M = 4,37$) und Textkritik ($M = 4,13$) höher als 4 – numerische Kodierung der Antwort „wichtig“ –, was bedeutet, dass alle prozeduralen FALK-Komponenten als relevant für den Studienerfolg eingeschätzt wurden.

Tabelle 1: Deskriptive Ergebnisse der Prozentsatz- und Relevanz-Variablen bei der Gesamtstichprobe

Variable	Mittelwert	SD
Prozentsatz deutschsprachiger wiss. Texte	3,98	1,070
Prozentsatz nicht-deutschsprachiger wiss. Texte	1,81	1,042
Relevanz Textverstehen	4,66	,626
Relevanz Textkritik	4,13	1,046
Relevanz Lernen aus Texten	4,37	,762
Relevanz Lesen multipler Texte	4,42	,717
Relevanz Lesen unter Zeitdruck	3,58	1,098

2.2 Die Praxisveränderung in Gang setzen: die Entwicklungsphase

Aufgrund der Erkenntnisse aus der ersten Forschungsphase wurde in der Entwicklungsphase ein erster Designentwurf konzipiert. Dabei handelte es sich um ein strategieorientiertes Leseförderprogramm in Form eines Blockseminars, das im Anschluss an eine Revision der Fachliteratur zur (L2-)Leseförderung im akademischen Kontext entwickelt wurde.

Zwecks der Leseförderung werden meistens Lesestrategien trainiert. Zur Auswahl der im Rahmen des Designs zu vermittelnden Lesestrategien wurden verschiedene Quellen revidiert, von Ratgebern für Studierende (vgl. u. a. Franck, 2004; Stary & Kretchmer, 2004) und Dozierende (vgl. u. a. Stone, 2013) bis hin zu umfangreichen Werken zum L2- und akademischen Lesen, die Förderungsvorschläge aus den Erkenntnissen der L1- und L2-Leseforschung ableiten (vgl. u. a. Grabe & Stoller, 2011; Grabe, 2009). Verschiedene Modelle der Strategievermittlung (O´Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990) sowie mehrere Förderungsansätze des Lesens – TSI (Transactional Strategy Instruction), RTA (Reciprocal Teaching Approach), CSR (Collaborative Strategic Reading) und CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) – wurden an dieser Stelle ebenfalls herangezogen.

Aus der Revision der Fachliteratur kristallisierten sich Kernelemente der Leseförderung heraus, die als Designmerkmale ausgewiesen wurden. Zu erwähnen sind z. B. die Phasen der Strategievermittlung, die in den revidierten sowie in weiteren *Strategy Based Instruction*-Modellen (vgl. Sohrabi, 2012) zu finden sind. Die Umsetzung der Strategievermittlungsphasen im Rahmen des Blockseminars erfolgte wie folgt: Bevor die Lesestrategien anhand selbsterstellter Arbeitsblätter erklärt und konkret gezeigt wurden (Vermittlung), wurden die Seminarteilnehmenden immer aufgefordert, über die eigenen Strategien zu reflektieren und diese gemeinsam zu besprechen (Sensibilisierung). Nach der Vermittlung wurden die neuen Strategien eingeübt (Einübung). Abschließend fand eine gemeinsame Reflexion der Erfahrung mit der neuen Strategie statt (Reflexion). Außerhalb des Block-

⁷ Die Operationalisierung der prozeduralen Komponenten des FALK-Konstruktes führte dazu, dass kritisches Lesen in zwei Variablen geteilt wurde, Textverstehen und Textkritik, und schreibendes Lesen ausgelassen wurde, weil es von den anderen prozeduralen FALK-Komponenten nicht getrennt betrachtet werden konnte. Eine zusätzliche Variable, Lesen unter Zeitdruck, wurde den prozeduralen FALK-Komponenten hinzugefügt, weil die Forschung zu L2-Leseschwierigkeiten im Hochschulkontext mehrfach Probleme mit diesem Aspekt des Lesens zeigte.

seminars benutzten die Studierenden dann die gelernten Strategien weiter und führten ein Lesetagebuch dazu (Verstärkung). Mit Hinblick auf die revidierten Förderansätze des Lesens wurde deutlich, dass neben der Strategievermittlung auch kooperative Praxis eine wichtige Rolle bei der Leseförderung spielt (vgl. Artelt et al., 2007, S. 63), was dazu führte, dass im Blockseminar zahlreiche Austauschmöglichkeiten und gemeinsame Reflexionsphasen eingebaut wurden. Die Auswahl der zu vermittelnden Lesestrategien erfolgte auch aufgrund der revidierten Fachliteratur, wie im Folgenden exemplarisch zu sehen ist.

Das Blockseminar gliederte sich in vier sechsstündige Sitzungen und hatte verschiedene inhaltliche Schwerpunkte: Gefördert werden sollten die FALK-prozeduralen Komponenten, die metakognitive FALK-Ebene sowie das Lesen unter Zeitdruck. Die Lesepraktiken wurden nicht getrennt im Rahmen verschiedener Sitzungen betrachtet, sondern von Anfang an als zusammenhängende Komponenten fremdsprachigen akademischen Lesens angesprochen und über mehrere Sitzungen parallel gefördert. Hierfür wurde die Förderung jeder Lesepraktik in mehrere Punkte aufgegliedert. So bestand z. B. das tiefgründige Textverständnis – als Teil vom kritischen Lesen – aus folgenden Bestandteilen: die Textstruktur analysieren, die inhaltliche und argumentative Struktur von wissenschaftlichen Texten nachvollziehen, den Textbezugsrahmen erkennen und Textinterpretation, womit das Verständnis der Textinhalte aufgrund eigenen Vorwissens gemeint war. Im Folgenden ist ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsentwurf zu sehen, anhand dessen ein Teil der Arbeit am Thema *die inhaltliche und argumentative Struktur von wissenschaftlichen Texten nachvollziehen* geplant wurde.

Anhang L_SS: Unterrichtsentwurf der 2. Blocksitzung am 20.04.2018

Zeit	Didaktische Phase	Lehrer-Studis-Interaktion	Methode / Sozialform	Medien/Materialien
10:15-10:25	Einstieg	Rekapitulation der 1. Blocksitzung und Vorstellung der Sitzungsagenda anhand des FALK-Plakats	Plenum	FALK-Plakat
10:25-11:30	Erarbeitung 1. Themas: Wissenschaftliche Texte Verstehen Teil II: Inhaltliche & argumentative Struktur	Ich definiere, was unter „inhaltliche Struktur“ eines Textes zu verstehen ist, stelle eine Strategie zur Erfassung der inhaltlichen Textgliederung vor und zeige ein Beispiel (10 Min.)	Plenum	AB1
		Die TN bekommen einen deutschen wissenschaftlichen Text und werden aufgefordert, die gezeigte Strategie auszuprobieren. (30 Min.)	Einzelarbeit	Wissenschaftlicher Text 2
		Die Ergebnisse werden in Plenum gesichert und die inhaltliche Gliederung des Textes wird an der Tafel festgehalten. (10 Min.)	Plenum	Tafel
		Ich definiere, was unter „argumentative Struktur/ logische Gliederung“ eines Textes zu verstehen ist und stelle eine Strategie zur Erfassung der argumentativen Struktur vor. Ich zeige die Strategie an einem Ausschnitt des wiss. Text 2. (10 Min.)	Plenum	AB 2
11:30-11:45	Kaffeepause			
11:45-12:15	Fortsetzung	Die TN werden aufgefordert, die Strategie auszuprobieren. (20 Min.)	Einzelarbeit	Wissenschaftlicher Text 2
		Die Ergebnisse werden in Plenum gesichert und die logische/ argumentative Gliederung des Textes an der Tafel festgehalten. Anschließend bekommen die TN eine Liste metasprachlicher Begriffe als Hilfestellung für die Identifizierung der Funktion von Abschnitten (Stary/Kretschmer 2004: 111) (10 Min.)	Plenum	Tafel AB 3
12:15-13:00	Übertragung der Erkenntnisse auf eigenen Text	Die TN werden aufgefordert, den von ihnen ins Seminar mitgebrachten Text zu lesen und dabei die Strategien zur Erfassung von inhaltlicher und argumentativer Struktur auszuprobieren. Vorschlag: zweimal einzelne Abschnitte mit verschiedenen Schwerpunkten lesen (35 Min.)	Einzelarbeit	Eigene Fachtexte

Abbildung 1: Ausschnitt aus einem Unterrichtsentwurf des Blockseminars (vgl. Introna, 2021, Anhang L_SS)

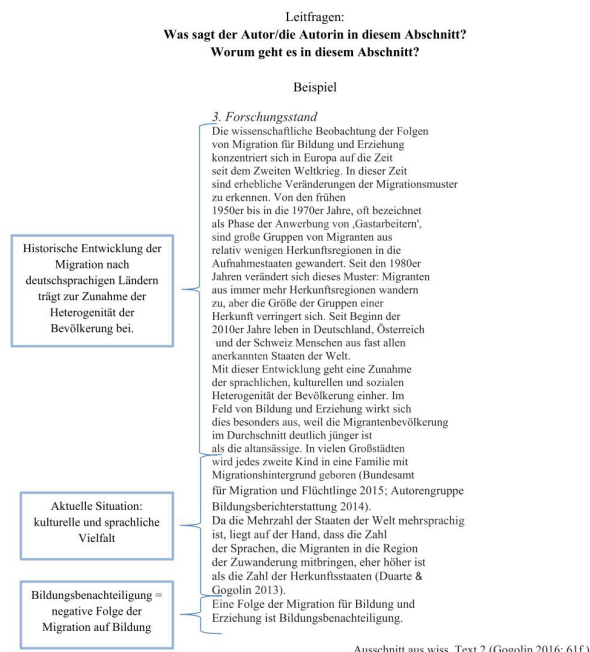
Wie man dem Unterrichtsentwurf entnehmen kann, wurden zwei Strategien zum Nachvollziehen der inhaltlichen und argumentativen Gliederung von Texten vermittelt und direkt im Anschluss doppelt eingeübt, zunächst anhand eines gemeinsamen Textes und danach anhand unterschiedlicher von den Studierenden mitgebrachter Fachtexte. Die Strategien zur Hervorhebung der inhaltlichen und argumentativen Gliederung wurden aus der Fachliteratur herangezogen (vgl. Stary & Kretschmer, 2004, S. 108; Franck, 2004, S. 30). Die zwei Arbeitsblätter, anhand deren die Strategiever-

mittlung erfolgte und die im Folgenden zu sehen sind, enthielten eine selbsterstellte Umsetzung der Strategien, die als konkretes Beispiel dienen sollte.

Anhang M_SS: Arbeitsblätter der 2. Blocksitzung am 20.04.2018

1. Inhaltliche Gliederung von Texten erfassen

„Für ein effektives Lesen empfiehlt es sich, den Text **inhaltlich** zu gliedern, d.h. am Rand mit Begriffen zu versehen, die den Text inhaltlich erschließen, also die von einem Text ablesbare inhaltliche Struktur am Rand hervorzuheben“ (Stary/Kretschmer 2004: 108)



Anhang M_SS: Arbeitsblätter der 2. Blocksitzung am 20.04.2018

2. Argumentative/logische Gliederung von Texten erfassen

„Um einen Text erfassen, beurteilen und für das weitere Studium als geistiges Werkzeug einsetzen zu können, ist es hilfreich, den Blick auf die Argumentation zu lenken, den logischen Aufbau eines Textes zu prüfen. Schließen Sie deshalb an die inhaltliche Gliederung (worum geht es?) eine logische Gliederung an. [...] Einen Text logisch gliedern heißt, die argumentative Funktion einer Textpassage zu kennzeichnen“ (Franck 2004: 40)



Abbildung 2: Arbeitsblatt 1 (Quelle: Introna, 2021, Anhang M)

Abbildung 3: Arbeitsblatt 2 (Quelle: Introna, 2021, Anhang M)

Eine tiefere Auseinandersetzung mit den behandelten Strategien sowie den erstellten Seminarmaterialien ist aufgrund der der Dissertation angehängten Unterrichtsentwürfe, Arbeitsblätter und Präsentationsfolien möglich (vgl. Introna, 2021, Anhänge).

Das Blockseminar habe ich zum ersten Mal im Sommersemester 2018 im Rahmen der PunktUm⁸-Angebote an der Universität Bielefeld durchgeführt.⁹ Die qualitative Evaluation des Blockseminars erfolgte anhand verschiedener Evaluationsbögen und einer abschließenden Gruppendiskussion. Am Ende jeder Sitzung bekamen die Seminarteilnehmenden einen Sitzungsevaluationsbogen (vgl. Introna, 2021, Anhang C), in dem sie anhand von offenen Fragen u. a. gefragt wurden, was ihnen an der Sitzung gut gefallen hatte und was nicht, inwieweit ihnen die Sitzung mit dem Lesen deutscher wissenschaftlicher Texte geholfen hatte und was weniger hilfreich war. Am Ende des gesamten Blockseminars bekamen die Teilnehmenden einen weiteren Evaluationsbogen, in dem bestimmte Aspekte des Förderprogramms bewertet werden sollten, wie z. B. die Seminarinhalte und -materialien sowie die Strategievermittlungsphasen (vgl. Introna, 2021, Anhang E). Auch im abschließenden Evaluationsbogen wurden offene Fragen eingebaut. Hierdurch wurde die Absicht verfolgt, die Evaluation in Anlehnung an die Prinzipien qualitativer Evaluationsforschung möglichst kommunikativ anzulegen (vgl. Kardorff & Schönberger, 2020, S. 147). Während die Evaluationsbögen zur Optimie-

⁸ PunktUm ist das Deutschlernzentrum der Universität Bielefeld.

⁹ Im Gegensatz zu traditionellen EDR-Studien habe ich in meinem Promotionsprojekt sowohl die Forscherin- als auch die Lehrerinnenrolle übernommen und somit auf eine Kooperation zwischen Forscherinnen bzw. Forschern und Praktikerinnen bzw. Praktikern verzichtet. Aufgrund der besonderen Situation der Hochschuldidaktik, in deren Rahmen Forschende in der Regel auch Praktiker:innen bzw. Lehrer:innen sind (Reinmann, 2016, S. 2), verfolgte ich mit meiner Studie die Absicht, die Anwendbarkeit von EDR innerhalb einer Einzelqualifikationsarbeit zu prüfen.

zung des Blockseminars eingesetzt wurden, wurde die Gruppendiskussion auch mit Hinblick auf die retrospektive Datenanalyse durchgeführt, die am Ende der Studie erfolgen sollte. Das bedeutet, dass die Gruppendiskussion über das Blockseminar hinaus stattfand und die Erhebung einer großen Datenmenge ermöglichte, die eine zentrale Rolle bei der Wissenserweiterung zum FALK-Erwerb spielte. Die Gruppendiskussion fand zwei Wochen nach Ende des Blockseminars statt, daran nahmen sechs der sieben Seminarteilnehmenden teil.

Die qualitativen Evaluationsdaten wurden anhand der konstruktivistischen Grounded Theory (vgl. Charmaz, 2014) interpretiert. Bei der Dateninterpretation wurden insbesondere gelungene sowie verbesserungswürdige Aspekte des Designs und ihre Auswirkungen fokussiert, wie im Folgenden exemplarisch gezeigt wird. Im folgenden Ausschnitt aus einem Evaluationsbogen wurde die Arbeit mit dem Lesetagebuch positiv bewertet, denn diese ermöglichte, das Lesen zu reflektieren und zu bewussten Entscheidungen über den eigenen Lesevorgang zu kommen:

Gewöhnlich, wenn man liest, denkt man nicht, wie man das macht, aber mit dem Lesetagebuch sammelte ich eigene Gedanken, kam zu den bestimmten Schlussfolgerungen (ob Strategie mir passt oder nicht; ob ich etwas beim Lesen ändern soll), zu denen ich vielleicht nicht kommen würde, wenn ich das Lesetagebuch nicht führen würde. (SS_FAE3_II/4) (Introna, 2021, S. 196)

In der folgenden Passage der Gruppendiskussion wurde hingegen der zeitliche Rahmen des Blockseminars kritisiert.

[565] hm_ hm also ich finde der zeit (.) ist ein bisschen knapp (-) es ist besser wenn
[566] wir jedes woche (-) äh also nicht nur vier: (.) sitzungen (-) war ein bisschen knapp
[567] für (.) üben und trainieren
(Introna, 2021, S. 192)

Aufgrund der Evaluationsergebnisse erfolgte eine Revision des Blockseminars, indem u. a. seine Inhalte reduziert wurden, mehr Zeit für die Strategieeinübung eingeplant und ein neuer zeitlicher Rahmen entwickelt wurde.

Das revidierte Blockseminar habe ich im Wintersemester 2018/19 erneut an der Universität Bielefeld angeboten. Neben den zwei Evaluationsbögen wurden dieses Mal leitfadengestützte Interviews als Erhebungsmethode verwendet, aufgrund der Heterogenität der Seminarteilnehmenden in der zweiten Durchführungsschleife. Der Interviewleitfaden wurde jedoch auf Basis des Gruppendiskussionsleitfadens entwickelt. Die insgesamt vier leitfadengestützten Interviews fanden eine bis zwei Wochen nach Ende des Blockseminars statt.

Ähnlich wie im Rahmen der ersten Evaluationsschleife ergaben sich auch aus der zweiten mehrere positive und negative Aspekte des Blockseminars, positive Auswirkungen davon sowie Verbesserungsvorschläge. Im folgenden Datenausschnitt wurde z. B. der Peer-Austausch im Blockseminar gelobt:

Gemeinsam kann man viel erreichen und allerdings voneinander lernen. Das fand ich toll. Man konnte Erfahrungen austauschen. Wir sind unterschiedlich und lernen auf unterschiedliche Art und Weise. Dies bedeutet, dass man vielfältige Methoden voneinander kennen lernen kann. (WS_FAE2_II/3) (Introna, 2021, S. 225)

2.3 Schlussfolgerungen ziehen: die Evaluations- und Reflexionsphase¹⁰

Nach den iterativen Zyklen von Erprobung, Evaluation und Revision des Designs erfolgte eine abschließende summative Evaluation des Blockseminars, wobei die Daten aus den zwei formativen

¹⁰ Aufgrund des begrenzten Rahmens dieses Beitrags werden in diesem Abschnitt nur die Erkenntnisse aus der summativen Designevaluation präsentiert und diskutiert. Die retrospektive Analyse, durch die empirische Erkenntnisse zum Phänomen des Erwerbs fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz seitens internationaler Studierender gewonnen wurden, steht nicht im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags (vgl. hierfür Introna, 2021, S. 288–323).

Evaluationsschleifen erneut qualitativ interpretiert wurden. Untersucht werden sollte, inwieweit die akademische Lesekompetenz in der L2 Deutsch der internationalen Studierenden im Rahmen des Programms tatsächlich gefördert worden war. Dabei stellte sich heraus, dass das Blockseminar zur Förderung der Selbstregulierung, des tiefgründigen Verständnisses wissenschaftlicher Texte, des schreibenden Lesens und des Strategie-, Lese- und Textwissens der Seminarteilnehmenden beigetragen hatte.

In den Daten wurden zahlreiche Hinweise auf eine ausgeprägtere Reflexion der Untersuchungsteilnehmenden im Anschluss an das Blockseminar hinsichtlich der Planung, Überwachung und Evaluation des eigenen Lesens gefunden, was als eine Förderung der Selbstregulierung durch das Design interpretiert wurde. In der folgenden Interviewpassage berichtete ein Seminarteilnehmer, im Anschluss an das Blockseminar beim Lesen bewusst an die Strategien zu denken, die er kennengelernt hatte:

[405] [...] mir ist bewusster geworden wenn ich ein text lese denke ich an das
 [406] seminar (--) oder versuch = ich an das seminar zu denken ah was haben wir denn
 [407] gemacht oder was haben wir dort gelernt und die unterlagen habe ich [un:d]
 [408] darauf greife ich (--) zurück wenn ich dann ein text lese und irgendwie (--) sage ich
 [409] mal diese methoden äm: anwenden [will] (--) ja [...]

[413] [...] (--) ja öh also (--) ich verwende das und früher habe ich äm: nicht so bewusst
 [414] gemacht oder einfach nicht darauf geachtet [...]
 (Introna, 2021, S. 244–245)

Die abschließende Äußerung „früher habe ich nicht so bewusst gemacht oder einfach nicht darauf geachtet“ wurde als Hinweis interpretiert, dass die Planung des Lesens bzw. das Denken an die zur Verfügung stehenden Lesestrategien für diesen Studenten ein bewusster Bestandteil des Lesens geworden ist.

Außerdem berichteten die Seminarteilnehmenden eine Verbesserung des tiefgründigen Verständnisses wissenschaftlicher Texte, wie die folgende Aussage aus einem Evaluationsbogen bezüglich der Strategien zur Hervorhebung der inhaltlichen und argumentativen Gliederung von wissenschaftlichen Texten zeigt:

Ich schätze die inhaltliche und argumentative Gliederung sehr und halte sie für sinnvoll. Diese Struktur zu verwenden, hat es mir richtig erleichtert, die Texte anders zu betrachten. Wenn man weiß, was der Autor tut, kann man Texte leicht verstehen. (WS_FAE2_I/3) (Introna, 2021, S. 248)

In der Gruppendiskussion erklärte eine Studentin, dass sie durch die Thematisierung des Textbezugsrahmens im Blockseminar verstehen konnte, wie sie diese Textebene verwenden kann:

[611] ich glaube diese be_textbezugsrahmen: (.) äh waren
 [612] ganz hilfreich (--) äm: ich hab vorher auch diese (--) äm: (.) extrainformation (.) im::
 [613] text gelesen °h äm: quasi (-) äh die entwicklung zum beispiel (-) einer theorie (-)
 [614] äm: in einem bestimmten bereich (-) aber ich bin nicht so sicher ob ich diese
 [615] information wirklich beNUTZen [kann] (--) äm: nach (.) nach diese (.)
 [616] textbezugsrahmen (-) äm: (--) weiß ich schon dass (.) das der autor (--) äm: einige
 [617] informationen über die entwicklung oder: äh allgemeine situation über diesen
 [618] bereich (--) liefern (.) möchten (-) deswegen kann ich das (.) äm: entsprechend (--)
 [619] benutzen (-) um zum beispiel andere: (-) materialien (--) zu suchen [...]
 (Introna, 2021, S. 250)

Die Daten belegten zudem eine ausgeprägtere schreibende Lesehaltung im Anschluss an das Blockseminar. Darüber hinaus ließen sich im Datenmaterial Hinweise darauf finden, dass die Seminarteilnehmenden neue Lesestrategien kennenlernten und neue Erkenntnisse über das akademische Lesen sowie über wissenschaftliche Texte erwarben. Dies wurde als Erweiterung ihres Strategie-,

Lese- und Textwissens und somit als Förderung der kognitiven FALK-Komponente angesehen. Exemplarisch sei folgender Ausschnitt aus einem Evaluationsbogen, wo deutlich wird, dass sich im Rahmen des Blockseminars eine teilnehmende Person der verschiedenen Ebenen wissenschaftlicher Texte bewusst wurde:

Ich habe etwas Neues gelernt. Vorher weiß ich gar nicht, die vier Ebene des wissenschaftlichen Textes. Ich bekomme tiefere Kenntnis über den wissenschaftlichen Text [...] (SS_FS2_4/8) (Introna, 2021, S. 256)

Da keine anderen EDR-Studien zur Erforschung der Leseförderung im Hochschulkontext existieren, wurden die Ergebnisse aus der abschließenden Evaluation in Bezug auf Erkenntnisse aus qualitativen Evaluationsstudien von strategieorientierten Fördermaßnahmen im Hochschulkontext diskutiert (vgl. Pinninti, 2019; Ngo, 2019; Chen, 2007). Anknüpfungspunkte zwischen den Studien wurden in mehreren Effekten der Fördermaßnahmen erkannt: in der ausgeprägteren schreibenden Lesehaltung und Reflexionsfähigkeit der Beteiligten, dem Bewusstwerden der eigenen Strategien, der Erweiterung des Strategiewissens, der Veränderung der eigenen Gewohnheiten und der Verbesserung der in der Fördermaßnahme fokussierten Kompetenz.

3 Fazit

Obwohl der Diskurs zur (fremdsprachigen) akademischen Lesekompetenz noch – überraschenderweise – in seinen Anfängen ist, konnte die FALK-Studie einen ersten Beitrag in verschiedene Richtungen leisten, u. a. bzgl. der Modellierung (fremdsprachiger) akademischer Lesekompetenz, der Erforschung der Relevanz des Lesens deutschsprachiger wissenschaftlicher Texte in den Geistes- und Sozialwissenschaften und der Entwicklung und Evaluation eines hochschulischen Leseförderprogramms für internationale Studierende. Damit die Erforschung wissenschaftlichen Lesens mehr Resonanz bekommen kann, sind viele weitere Studien nötig. Weitere quantitative Untersuchungen könnten sich an der hier präsentierten Fragebogenstudie orientieren und Studierende aus mehreren Fächergruppen fokussieren. Hierdurch könnte das Konstrukt akademische Lesekompetenz validiert werden, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelt wurde. Weitere qualitative Evaluationsstudien sind zudem dringend nötig, denn dadurch können tiefgründige Einblicke in den Prozess der Lesekompetenzförderung in authentischen Unterrichtssituationen gewonnen werden. Sehr anregend wären natürlich weitere EDR-Studien, die sich möglicherweise am Förderprogramm der FALK-Studie orientieren und dieses im Rahmen weiterer Erprobungs-, Evaluations- und Revisionschleifen verbessern könnten.

Literatur

- Arras, U. (2012). Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen – Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. In T. Tinnefeld (Hrsg.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. (S. 137–148) HTW saar.
- Arras, U. & Widmann, B. (2020). Fachliteratur exzerpieren: Techniken und Strategien der visuellen Aufbereitung von Fachtexten im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht. In E. Bonetto, M. J. Ennis & D. Unterkofler (Hrsg.), *Teaching languages for specific and academic purposes in higher education* (S. 141–163). Bolzano University Press.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bakker, A. (2019). *Design research in education. A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.

- Büker, S. (1998). *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Schneider.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. 2. Auflage. SAGE Publications.
- Chen, X., Dronjic, V. & Helms-Park, R. (Hrsg.) (2016). *Reading in a second language. Cognitive and psycholinguistic issues*. Routledge.
- Chen, Y. (2007). Learning to learn: The impact of strategy training. *ELT Journal*, 61(1), 20–29.
- Cheng, L. (1996). What do foreign language learners do in their academic reading. *Issues in applied linguistics*, 7(2), 279–296.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O’Shea (Hrsg.), *New directions in educational technology* (S. 15–22). Springer.
- DAAD & DZHW (2022). *Wissenschaft Weltoffen Kompakt. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. wbv.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF*, 26(1), 3–24.
- Euler, D. (2014). Design research – A paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. (Beiheft 27, S. 15–44). Franz Steiner Verlag.
- Franck, N. (2004). *Fit fürs Studium*. Dt. Taschenbuch-Verl.
- Freudenthal, H. (1988). Ontwikkelingsonderzoek [Developmental research]. In K. Gravemeijer & K. Koster (Hrsg.), *Onderzoek, ontwikkeling en ontwikkelingsonderzoek [Research, development and developmental research]* (S. 49–54). OW&OC.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. Cambridge Univ. Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2011). *Teaching and researching reading. Applied linguistics in action*. Longman.
- Großmann, U. (2014). *Inkongruentes Verstehen. Zur Textrezeption bei wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden in DaF*. Stauffenburg Verlag.
- Harju, B. & Werner, T. (2019). Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschullehre. In J. Noller, C. Beitz-Radzio, D. Kugelman, S. Sontheimer & S. Westerholz (Hrsg.), *Methoden in der Hochschullehre. Interdisziplinäre Perspektiven aus der Praxis* (S. 21–43). Springer VS.
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. *DZHW Brief 03/2020*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW).
- Hoebel, T. (2013). *Wissenschaftliche Texte lesen*. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-74987-5> (03.03.22).
- Hoffmann, N. (2022). Heuristik zur systematischen Leseförderung im (Fach-)Studium. *JoSch*, 24(2), 38–49.
- Hoffmann, N. & Seipp, T. (2015). Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. *Zeitschrift Schreiben*. https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf (20.01.2023).
- Huemer, B., Doleschal, U., Wiederkehr, R., Girgensohn, K., Dengscherz, S., Brinkschulte, M. & Mertlitsch, C. (Hrsg.) (2020). *Schreibwissenschaft - eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Böhlau Verlag.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung- Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, 6–18.
- Introna, S. (2021). *Der Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research-Studie zur Lesekompetenz in der L2 Deutsch internationaler Studierender der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Universität Bielefeld.
- Kardorff, E. von & Schönberger, C. (2020). Qualitative Evaluationsforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–23). Springer.
- Knorr, D. (Hrsg.) (2016). *Akademisches Schreiben. Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*. Universitätskolleg-Schriften. Band 13. Universität Hamburg.
- Kondiyenko, O. (2010). *Student’s perceptions of their ESL training in preparation for university reading tasks*. Brigham Young University.
- Krey, B. (2020). *Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens*. De Gruyter Oldenburg.
- Kruse, O. (2018). *Lesen und Schreiben: Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32.

- McKenney, S. & Revees, T. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Ngo, N. T. H. (2019). The impact of listening strategy instruction on listening comprehension: A study in an English as a foreign language context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 13(2), 245–259.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Newbury House Publisher.
- Phakiti, A. & Li, L. (2011). General academic difficulties and reading and writing difficulties among asian ESL postgraduate students in TESOL at an Australian university. *RELC Journal*, 42(3), 227–264.
- Pinninti, L. R. (2019). Criteria for qualitative evaluation of strategy training. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(2), 185–195.
- Preußner, U. & Sennewald, N. (2012). Literale Kompetenzen an der Hochschule. Eine Einleitung. In U. Preußner & N. Sennewald (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 7–33). Lang.
- Reinmann, G. (2016). *Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung*. Redemanuskript vom 18.11.2016. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf (03.03.2022).
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schramm, K. (2001). *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Waxmann.
- Schulte, D. (2006). Vom Bücherfrust zur Leselust. Wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden steigern. In B. Berendt, A. Fleischmann, G. Salmhofer, N. Schaper, B. Szczyrba, M. Wiemer & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. 2. Auflage (Kap. G 3.7). DUZ Medienhaus.
- Seidl, E. (2022). *Fachwissenschaftliche Literatur in der translationsorientierten Sprachlehre beherrscht beherrschen*. Video-Vortrag. <https://uni-graz.academia.edu/EvaSeidl> (12.01.2013).
- Sohrabi, P. (2012). *Strategisches Lesen lernen für die Rezeption fremdsprachiger Hypertextstrukturen*. Narr Verlag.
- Stary, J. & Kretschmer, H. (2004). *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium*. Cornelsen.
- Stone, R. J. (2013). *A teacher's guide to academic reading: Focusing on the academic reading demands of ESL learners*. <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4881&context=etd> (20.01.2023).
- Street, B. & Lefstein, A. (2007). *Literacy. An advanced resource book*. Routledge.
- Thillosen, A. M. (2008). *Veränderungen wissenschaftlicher Literalität durch digitale Medien. Neue literale Praktiken im Kontext Hochschule*. Dissertation, Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. Van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Hrsg.), *Design approaches and tools in education and training* (S. 1–14). Springer.
- Werder von, L. (1994). Zur Situation wissenschaftlichen Lesens an deutschen Universitäten und Fachhochschulen. *HDZ Info*, 94, 4–31.
- Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.) (2022). *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Waxmann.

Autorin

Dr. Silvia Introna. Universität Bielefeld, Studienfach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bielefeld, Deutschland; E-Mail: silvia.introna@uni-bielefeld.de



Zitiervorschlag: Introna, S. (2022). Zu Erwerb und Förderung akademischer Lesekompetenz: Eine Educational Design Research-Studie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2246W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!