

Journal für Schreibwissenschaft

Ausgabe 24 (2/2022), 13. Jahrgang

JoSch



Lesen und Schreiben

Herausgebende
Franziska Liebetanz, David Kreitz,
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

Gastherausgebende
Katrin Burkhalter, Simone Karras,
Res Mezger

Schreibwissenschaft



Das Auswerten wissenschaftlicher Texte im Studium bringt neue Anforderungen mit sich, zu deren Bewältigung Studierende der Förderung insbesondere in der Fachlehre bedürfen. Der Beitrag stellt eine auf Basis vorhandener Modelle entwickelte Heuristik zur systematischen Leseförderung im Studium vor, die zum Einsatz in hochschuldidaktischen Kontexten gedacht ist. Sie verdeutlicht die Komplexität akademischen Lesens sowie die Relevanz von Leseförderung im Hochschulkontext und stellt dar, in welchen Bereichen einzelne lesedidaktische Maßnahmen greifen und wie sie miteinander verzahnt werden können. Hierfür schlüsselt sie die Bereiche Subjektebene (Einstellungen, Handlungen/ kognitive Prozesse, Wissen) und Kontextebene (Sozialer Kontext, Text) auf und berücksichtigt den Einfluss der Fachgemeinschaft.

Schlagworte: Leseförderung; Lesedidaktik; Hochschuldidaktik; Modell; Systematik; Heuristik

Zitiervorschlag: Hoffmann, Nora (2022). *Heuristik zur systematischen Leseförderung im (Fach-)Studium*. JoSch, 2(22), 38-49. <https://doi.org/10.3278/JOS2202W004>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Nora Hoffmann

Heuristik zur systematischen Leseförderung im (Fach-)Studium

aus: Ausgabe 24: Lesen und Schreiben (JOS2202W)

Erscheinungsjahr: 2022

Seiten: 38 - 49

DOI: 10.3278/JOS2202W004

Heuristik zur systematischen Leseförderung im (Fach-)Studium

Nora Hoffmann

Abstract

Das Auswerten wissenschaftlicher Texte im Studium bringt neue Anforderungen mit sich, zu deren Bewältigung Studierende der Förderung insbesondere in der Fachlehre bedürfen. Der Beitrag stellt eine auf Basis vorhandener Modelle entwickelte Heuristik zur systematischen Leseförderung im Studium vor, die zum Einsatz in hochschuldidaktischen Kontexten gedacht ist. Sie verdeutlicht die Komplexität akademischen Lesens sowie die Relevanz von Leseförderung im Hochschulkontext und stellt dar, in welchen Bereichen einzelne lese-didaktische Maßnahmen greifen und wie sie miteinander verzahnt werden können. Hierfür schlüsselt sie die Bereiche Subjektebene (Einstellungen, Handlungen/kognitive Prozesse, Wissen) und Kontextebene (Sozialer Kontext, Text) auf und berücksichtigt den Einfluss der Fachgemeinschaft.

Zielsetzung der Heuristik

Lesen spielt in der Hochschullehre zwar in der Praxis in vielen Fächern eine zentrale Rolle, wird jedoch eher selten ausführlich thematisiert und gezielt gefördert. In der Folge be-mängeln Fachlehrende vielfach die (noch) unzureichende Fähigkeit Studierender zum ad-äquaten Umgang mit wissenschaftlichen Texten (Hoffmann/Seipp 2015: 6): Sie tun sich teils schwer damit, Inhalte und Textstrukturen zu verstehen, den Stellenwert von Aussa-gen einzuordnen und eine kritische Haltung zu entwickeln (Kruse 2014: 12; Schulte 2006; Werder 1994: 22). Studienanfänger*innen ist jedoch meist weder bewusst, dass bislang passende Vorgehensweisen wie einmaliges lineares Lesen nicht mehr greifen (Hoffmann/ Seipp 2015: 5), noch erfassen sie die Bedeutung des Lesens als Zugang zum Wissen-schaftsdiskurs: „Das [Studium] besteht ja fast nur aus Lesen. [...] Das ist das täglich Brot eigentlich“ (Krey 2020: 39). Ohne dieses Bewusstsein jedoch haben Studierende keinen Anlass, ihre Lesefähigkeit zu hinterfragen und gezielt für ein erfolgreiches Studium wei-terzuentwickeln.

Um studentische Lesekompetenz nachhaltig zu verbessern, bedarf es daher einer sys-tematischen Leseförderung im Studium. Sie sollte neben kognitiven Ansätzen wie Lese-strategievermittlung (Philipp 2015: 01-170) auch Lesemotivation und das Leseselbstkon-zept adressieren (Rosebrock/Nix 2014), da diese Leseverhalten und -leistung und damit die Lesekompetenzentwicklung stark beeinflussen (Goy/Valtin/Hußmann 2017: 143-147;

Möller/Schiefele 2004). Da Lesen im Studium fachspezifisch geprägt ist, liegt die Hauptverantwortung für diese Förderung bei Fachlehrenden, die hierfür zu sensibilisieren und didaktisch fortzubilden sind. Der vorliegende Beitrag stellt zu diesem Zweck eine Heuristik zum hochschuldidaktischen Einsatz vor, die 1. die Komplexität akademischen Lesens und den Förderbedarf Studierender aufzeigt, um die Bereitschaft Lehrender zu Leseförderung zu erhöhen, und 2. darstellt, welche lesedidaktischen Ansätze auf welchen Ebenen wirken.

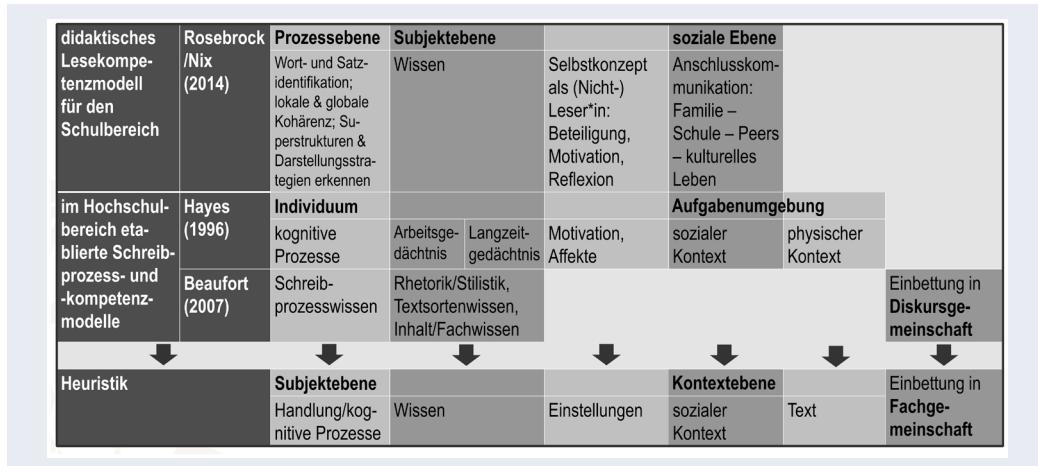
Ziel dieses Beitrags ist, Schreib- und Hochschuldidaktiker*innen dazu einzuladen, die Heuristik in der Arbeit mit Fachlehrenden zu nutzen und durch Erprobung weiterzuentwickeln. Im Folgenden werden zunächst die Herleitung der Heuristik und ihr Aufbau erläutert, bevor einzelne Elemente und didaktische Maßnahmen im Detail dargestellt werden. Der Beitrag schließt mit einem zusammenfassenden Fazit.

Herleitung und Aufbau der Heuristik

Die Heuristik erhebt explizit nicht den Anspruch, ein neues, wissenschaftlich belastbares Modell akademischer Leseleistung aufzustellen, sondern speist sich ebenso aus Erfahrungswissen aus der Arbeit mit Studierenden und Dozierenden wie aus empirischen Befunden und den in Abb.1 dargestellten theoretischen Modellen. Zentrale Grundlage ist das Mehrebenenmodell der schulischen Leseförderung von Rosebrock/Nix (2014), das verschiedene lesedidaktische Ansätze vereint. Es unterteilt Lesekompetenz in drei unverbunden nebeneinander angeordnete Ebenen, denen es jeweils didaktische Ansätze zuordnet: 1. die Prozessebene mit hierarchieniedrigen und -hohen Leseprozessen, 2. die Subjektebene mit u. a. Wissen, Motivation und Selbstkonzept als (Nicht-)Leser*in und 3. die soziale Ebene mit Anschlusskommunikation. Um ergänzend zu diesem Modell die Bezüge zwischen den Ebenen ebenso wie Spezifika des wissenschaftlichen Lesens zu berücksichtigen, speist sich die Heuristik zudem aus im Hochschulbereich etablierten Schreibprozess- und -kompetenzmodellen, da Besonderheiten akademischer Texte gleichermaßen beim Verfassen wie beim Rezipieren zum Tragen kommen (Graham/Harris 2017). Von Hayes (1996) wird die Darstellung der Wechselwirkungen zwischen Ebenen und Elementen übernommen (z. B. der Einfluss von Wissen im Langzeitgedächtnis auf kognitive Prozesse im Arbeitsgedächtnis). Zudem folgt die Heuristik seiner Aufteilung in zwei übergeordnete Ebenen, Individuum und Aufgabenumgebung, denen die anderen Ebenen untergeordnet sind. Eingang in die Heuristik findet ebenso seine Unterteilung der Aufgabenumgebung (in der Heuristik: Kontextebene) in sozialen und physischen Kontext (= Text), sodass der Text als didaktische Stellschraube hinzutritt. Ergänzend zu Hayes' kognitionspsychologischem Modell wird mit Beaufort (2007) die Perspektive der Lesesozialisation hinzugezogen, wobei die von ihr herausgestellte Prägung aller Kompetenzbereiche durch die Diskursgemeinschaft in der Heuristik zur Ebene der Fachgemeinschaft wird.

Abbildung 1

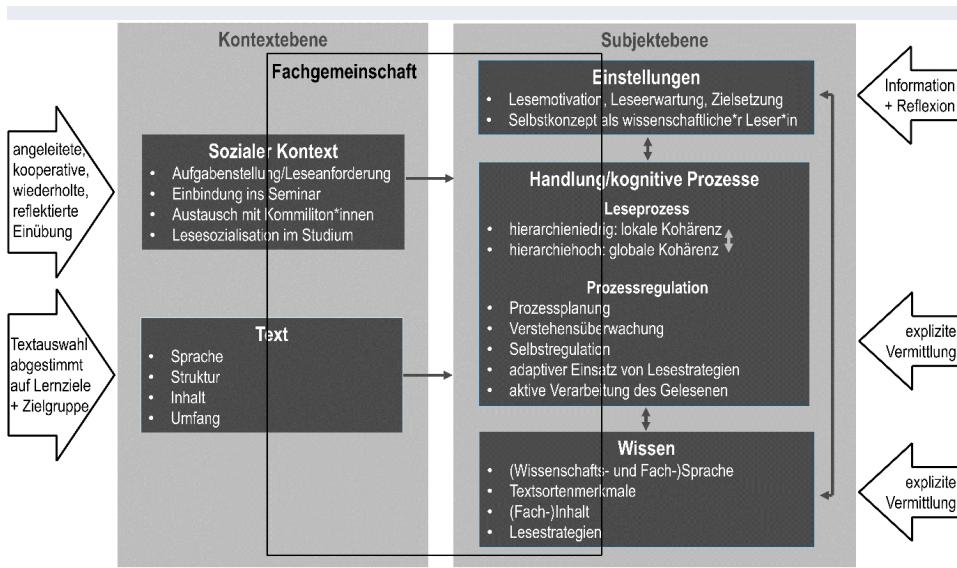
Zugrunde liegende Modelle



Die Heuristik ist wie folgt aufgebaut (Abb. 2): Die Subjektebene umfasst die drei in Wechselwirkung stehenden Bestandteile Einstellungen, Handlungen bzw. kognitive Prozesse und Wissen. Auf die Subjektebene wirkt die Kontextebene ein, die den sozialen Kontext und den Text beinhaltet. Anteilig überlagert werden Subjekt- und Kontextebene von der Fachgemeinschaft, da alle Bestandteile fachübergreifende sowie -spezifische Anteile aufweisen. Die einzelnen Elemente werden im Folgenden mit ihren Herausforderungen für

Abbildung 2

Heuristik zur systematischen Leseförderung im (Fach-)Studium



Studierende beschrieben und es werden jeweils ansetzbare didaktische Maßnahmen erläutert, die im äußereren Rand der Abbildung als Pfeile dargestellt sind.

Subjektebene

Beschreibung

In der Mitte der Subjektebene stehen beim Lesen ablaufende **Handlungen und kognitive Prozesse**, auf welche viele didaktische Maßnahmen letztlich abzielen. Erstens ist hier der **Leseprozess** verortet (Kruse 2014: 32), bei dem zum einen bottom-up hierarchieniedrige Prozesse ablaufen, sodass während des Lesens schrittweise die Textbedeutung erschlossen wird. Dies geschieht durch Wort- und Satzerkennung und das Herstellen lokaler Kohärenz zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen, die etwa durch sprachliche Mittel wie Konnektoren oder Pronomina signalisiert werden. Zugleich verlaufen top-down hierarchiehohe Prozesse, bei denen im Rückgriff auf vorhandenes Vorwissen Vermutungen zum Textaufbau getroffen werden. Globale Kohärenz wird durch das Aufdecken rhetorischer Strategien und Superstrukturen erschlossen.

Studienanfänger*innen stellt dieser Leseprozess vor Herausforderungen: Zwar laufen viele hierarchieniedrige Prozesse, wie Worterkennung und Kohärenz bildung im Bereich der Schriftsprache, bei ihnen automatisiert ab. Besonderheiten der wissenschaftlichen Sprache, wie Fachsprache, alltägliche Wissenschaftssprache und spezielle Arten der Satzverknüpfung (Ehlich 1999; Brommer 2018), sind ihnen jedoch nicht geläufig. Gravierender noch sind fehlende Voraussetzungen für hierarchiehohe Prozesse: Weder sind fachübergreifende wissenschaftstypische Praktiken wie Argumentationsmuster oder Textstrukturen bekannt¹ noch fachspezifische wie etwa Wissen um den Aufbau einer Quellenkritik in der Geschichte oder um Unterschiede zwischen einer Hausarbeit in der Literaturwissenschaft und der Linguistik.

Neben dem Leseprozess selbst zählt dessen bewusste Steuerung, die **Prozessregulation**, zu den Handlungen/kognitiven Prozessen. Sie umfasst die zeitliche und methodische Planung, Verstehensüberwachung und Selbstregulation (Philipp 2013: 13). Wird Lesenden durch Verstehensüberwachung eine Verständnisschwierigkeit bewusst, kann Selbstregulation darin bestehen, gezielt weiterzulesen, um die Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen, sich die Passage genauer anzusehen, im Text zurückzugehen, Information aus einer anderen Quelle heranzuziehen oder eine Pause einzulegen. Auch der adaptive Einsatz von Lesestrategien je nach Textsorte und Leseziel fällt in diese Kategorie. Letztlich zählen alle Formen der Auswertung und aktiven Verarbeitung des Gelesenen hierunter, d. h. das Bewerten, das Integrieren in das Vorwissen bzw. die eigene Argumentation, das Reflektieren und Fortführen rezipierter Gedanken, Positionen und Argumente. All diese

1 Hierzu zählen z. B. das Begründen der eigenen Forschung nach dem C.A.R.S.-Modell (Swales 1990), Funktionen von Forschungsverweisen innerhalb der eigenen Argumentation nach BEAM (Bizup 2009) oder der in MINT-Fächern typische Textaufbau nach dem IMRAD-Schema.

Tätigkeiten sind Besonderheiten des akademischen Lesens, die Studierende sich neu aneignen müssen.

Für den Ablauf der dargestellten Handlungen/kognitiven Prozesse ist **Wissen** als zweiter Bestandteil der Subjektebene nötig. Je mehr Wissen zu Wissenschafts- und Fachsprache, fachübergreifenden und -spezifischen Textsortenmerkmalen, konkreten Fachinhalten und Fachkontext sowie Lesestrategien vorhanden und zur kognitiven Entlastung abrufbar ist, desto automatisierter können der Leseprozess und seine Regulation verlaufen. Umgekehrt erweitert sich dieses Wissen im Studienverlauf durch wiederholte Lese- prozesse und zunehmende Leseerfahrung. Bei Studienanfänger*innen jedoch ist für alle Unterbereiche kaum von Vorwissen auszugehen. Während in der Schulzeit solches Wissen zu Texten gezielt vermittelt wurde, wird dies im Fachstudium kaum explizit thematisiert, sondern vielfach implizit vorausgesetzt bzw. angenommen, dass Studierende es eigenständig erarbeiten.

Damit Studierende bereit sind, sich benötigtes Wissen anzueignen und komplexe Lese- handlungen auszuführen, sind als dritter Bestandteil der Subjektebene adäquate **Einstellungen** unabdingbar: Zentrale Voraussetzung für einen gelingenden Leseprozess sind Lese- motivation, -erwartung und Zielsetzung, welche Planung und Aufmerksamkeitssteuerung im Leseprozess ermöglichen, sowie ein Selbstkonzept als wissenschaftliche*r Leser*in (Philipp 2013). Lesemotivation ist „nicht etwas Homogenes. Sie bezieht sich sowohl auf Anreize der Tätigkeit oder des Gegenstands [...] als auch auf die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und längerfristige Ziele“ (Philipp 2013: 17). Diese Ebene bedarf im Studium aus mehreren Gründen besonderer Förderung: Wissenschaftliches Lesen ist mit hoher Anstrengung verbunden, zumal Forschungstexte wenige direkt belohnende Anreize wie etwa literarische Texte bieten, sondern vielmehr als Mittel zum Zweck fachlicher Auseinandersetzung dienen. Auch werden Seminartexte meist nicht aus intrinsischer Motivation gelesen, sondern als Pflichtlektüre. Auch die „Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und längerfristigen Ziele“ kann im Hochschulkontext problematisch sein: Wenn Studierende durch negative Lektüreerfahrungen den Eindruck gewinnen, trotz bisheriger Bemühungen nicht zum Durchdringen wissenschaftlicher Texte fähig zu sein, entwickeln sie ein negatives Leseselbstkonzept, das die weitere Entwicklung ihrer Lesekompetenz hemmen kann. Überschätzen Studienanfänger*innen dagegen ihre Lesefähigkeiten, besteht für sie kein Anlass, sich auf neue Zugangsweisen zur Lektüre einzulassen. Während der Einstellungsbereich in der Schule durch Maßnahmen zur Leseanimation gezielt adressiert wird (Rosebrock/Nix 2014: 92–118), wird er im Studium selten berücksichtigt.

Didaktische Maßnahmen

Es ist hilfreich, Lehrenden durch Perspektivwechsel und Rückblick auf die eigene Studienzeit ins Bewusstsein bzw. in Erinnerung zu rufen, welche Schwierigkeiten Studierende in der Anpassungsphase („acclimation“) und noch in der Phase der mittleren Kompetenz beim wissenschaftlichen Lesen haben, da sie in allen Bereichen der Subjektebene andere Voraus-

setzungen mitbringen als Lehrende als Leseexpert*innen.² Nicht nur fehlt ihnen vielfältiges Vorwissen, auch ihre Lesemotivation ist von anderer Art und Dimension als die von Fachwissenschaftler*innen: Während letztere sich für komplette Wissensgebiete und angrenzende Texte begeistern können, müssen Studienanfänger*innen zunächst vor allem ein direktes Interesse an einem einzelnen vorgegebenen Text entwickeln (Alexander 2005).

Lehrende sollten Studierenden zunächst die Relevanz und den Nutzen adäquaten Lesens im Studium transparent machen und sie zu Reflexion und Austausch darüber anregen.³ Wie beim wissenschaftlichen Schreiben (Sommers/Saltz 2004) ist es hilfreich, Studierende dafür zu sensibilisieren, dass sie akademische Lesekompetenz aktiv aufbauen müssen. Bewerten Studierende wissenschaftliches Lesen dann als sinnvolle und erlernbare Tätigkeit statt als unnötigen externen Zwang, können sie sich bewusst dafür entscheiden und sich aus der extrinsischen Motivation in Richtung intrinsischer bewegen (Philipp 2013: 5). Dadurch sind sie eher bereit, sich Wissen anzueignen und neue Handlungsweisen auszuprobieren, sodass Wissenszuwachs und erfolgreiche Leseerfahrungen das Leseselbstkonzept positiv beeinflussen können.

In vielen Bereichen können Lehrende dann Strategien und Wissen explizit vermitteln: Prozessregulation lässt sich wirksam durch die Vermittlung von Möglichkeiten der Verstehensüberwachung verbessern (NICHD 2000: 4.39–4.115). Unterstützt werden können Studierende durch metakognitive Strategien wie die Anleitung zu Zeitplanung und Vorwissensaktivierung, zum Bewusstmachen von Leseanforderungen und -zielen, zum Erkennen von Verständnisproblemen oder zur Ergebnissicherung. Weiter ist die Thematisierung motivational-emotionaler Strategien hilfreich, wie die Erhöhung der Lesemotivation durch bewusste Zielsetzung, die Gestaltung von Leseort und -zeit inklusive Pausen und ggf. Belohnungen. Auch Lesestrategien⁴ und allgemeine sowie fachspezifische Merkmale wissenschaftlicher Textsorten können Lehrende vermitteln. Fachinhalte und -termini und damit fachspezifische Wissenschaftssprache thematisieren sie vielfach bereits. Eine ausführliche Vermittlung der fachübergreifenden alltäglichen Wissenschaftssprache dagegen scheint in der Fachlehre aufgrund von Zeitknappheit, inhaltlichen Vorgaben und fehlender sprachdidaktischer Qualifizierung der Fachlehrenden nur begrenzt möglich, sodass diese Aufgabe ergänzend an Schreibzentren zu verorten wäre.⁵

2 Vgl. zu Phasen der Leseentwicklung Alexander 2005. Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass diese Phasen sich auf die Entwicklung speziell des wissenschaftlichen Lesens übertragen lassen und hierfür ein neuer Prozess einsetzt, der sich an die grundlegende Leseentwicklung anschließt.

3 Einige Übungen zur Lesereflection für den Einsatz in der Fachlehre finden sich unter: <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/98546922.pdf> (Zugriff: 20.07.2022).

4 Eine Sammlung in der Fachlehre einsetzbarer Lesestrategien für Lehrende findet sich unter: <https://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/87560496.pdf> (Zugriff: 20.07.2022).

5 Die gezielte Vermittlung von Wissenschaftssprache scheint bisher in der wissenschaftlichen Schreibdidaktik noch nicht fest etabliert, Grundlagenforschung dafür liegt aber mittlerweile vor (Brommer 2018: 321–328), so dass sie künftig bedeutsamer werden dürfte.

Kontextebene

Beschreibung

Besonderen Einfluss auf die Einstellungsebene nimmt der **sozialen Kontext** als erster Teil der Kontextebene. Hierzu zählt die Leseanforderung, d. h. die konkrete Aufgabenstellung an Studierende, die eine Botschaft darüber transportiert, welche Rolle dem Lesen in einer Veranstaltung bzw. dem Studium zukommt und auf welche Weise gelesen werden soll. Auch die Gestaltung von Textbesprechungen im Seminar signalisiert die Relevanz eigenständiger Lektüre, indem sie zu einer passiv-rezipierenden oder aber aktiven Auseinandersetzungen mit Lektüre anregt. Weiter nimmt die Peer-Gruppe Einfluss auf Leseeinstellungen und -verhalten (Philipp 2011: 129–138): Inwiefern akademisches Lesen mit Kommiliton*innen jenseits von Seminaren als zentrales studienrelevantes Thema bewertet wird und offen angesprochen werden kann, hat ebenso Auswirkungen wie die Bewertung des Lesens als einfach oder schwierig/anspruchsvoll, frustrierend/nervig oder lohnens-/erstrebenswert. Schließlich zählen zur Lesesozialisation im Studium alle weiteren Einflüsse durch die Hochschulgemeinschaft, wie etwa, ob und auf welche Weise Lehrende über Lesen im Studium generell sowie ihre Anforderungen an studentisches Lesen und schließlich eigenes Lesen sprechen.

Didaktische Maßnahmen

Teilweise suggerieren im Hochschulkontext verbreitete Praktiken Studierenden, die Fähigkeit zum Umgang mit Forschungstexten würde als selbstverständlich vorausgesetzt – etwa eine mündlich am Sitzungsende gegebene kurze Aufforderung, einen Text bis zur nächsten Woche zu lesen, oder das bloße Ausgeben einer Lektüreliste für einzelne Sitzungen. Eine schriftlich ausformulierte und gemeinsam besprochene Aufgabenstellung dagegen kann einen Diskussionsraum über den Sinn der Lektüre und praktische Vorgehensweisen eröffnen. Enthalten kann sie Informationen zum Nutzen einer Lektüre und Anweisungen zur praktischen Vorgehensweise (etwa mit Einsatz von Lesestrategien) inklusive schriftlicher Bearbeitung. Im Semester- sowie Studienverlauf sollten solche Aufgaben wiederholt vorkommen und an Anspruch und Komplexität zunehmen, etwa vom Beantworten einer stark vorentlastenden Frage nach inhaltlichen Details im Anfangsstadium bis zur Analyse der Argumentationsstruktur bei fortgeschrittenen Studierenden. Lesestrategien lassen sich in der Fachlehre wirksam vermitteln, wenn dort über ihren Nutzen und ihre Anwendbarkeit informiert wird und sie dann wiederholt, variiert und in verschiedenen Kombinationen in authentischen Kontexten eingesetzt werden, wobei Studierende sie in kooperativen Lernsettings (NICHD 2000: 4.39–4.115) erproben und reflektieren (Christmann/Groeben 1999: 198 f.).⁶ Als besonders wirksam haben sich erwiesen: das Anfertigen grafi-

⁶ Die empirischen Nachweise der Wirksamkeit einzelner Maßnahmen zur Leseförderungen, auf die sich der vorliegende Beitrag bezieht, entstammen Forschungszusammenfassungen, die in erster Linie Studien aus dem Schulbereich berücksichtigen, da bisher keine Zusammenstellungen oder Metastudien speziell zur Leseförderung im Hochschulbereich vorliegen.

scher Darstellungen zu Gelesenem, das Beantworten von Textfragen mit möglichst direktem (Lehrenden-)Feedback, das Formulieren eigener Fragen an einen Text, Textzusammenfassungen sowie die Kombination mehrerer Strategien (NICHD 2000: 4.39–4.115; Christmann/Groeben 1999: 198).

In Seminarsitzungen sollten Textbesprechungen und individuelle Lektüreergebnisse einen hohen Stellenwert einnehmen, etwa indem alle Studierenden durch Partner- oder Kleingruppenarbeit aktiv beteiligt werden und so den Nutzen intensiver vorbereitender Lektüre erleben. Werden Texte dagegen in erster Linie von Dozierenden oder in studentischen Referaten bzw. „Textpräsentationen“ (Krey 2020: 154) aufgeschlüsselt, sind die vorbereitende Lektüre und eigene Fragen oder Ergebnisse von geringerer Relevanz, sodass künftig weniger bis keine Mühe in diese investiert wird (Schulte 2006: 2f.).

Jenseits des Seminars stattfindende Studierendengespräche können Lehrende zwar kaum direkten beeinflussen, aber sie können Austausch initiieren und Impulse setzen, sich mit dem Lesen zu befassen, etwa indem sie es selbst offen ansprechen. Positiv kann sich auswirken, wenn Lehrende eigene Denk- und Leseprozesse oder -produkte thematisieren und anschaulich vorstellen oder modellieren (NICHD 2000: 4.119–4.168). Zur positiven Lesesozialisation können weiter beitragen: fachübergreifende oder -spezifische Events wie Lesewochen, Angebote (wie etwa Lesegruppen, Beratungen, Workshops, Kurse oder Selbstlernmaterialien⁷) oder Social-Media-Inhalte zum Lesen von Studierendengruppen, Fachschaften oder Schreib(-Lese-)Zentren.

Beschreibung

Die Kontextebene besteht als zweiter Teil aus dem zu lesenden **Text** mit seinen Merkmalen Sprache, Struktur, Inhalt und Umfang. In welchem Verhältnis diese zu einzelnen Be standteilen im Einstellungs- und Wissensbereich der Subjektebene stehen, hat Einfluss auf den Lektüreprozess und dessen Ergebnis. Etwa wird ein Text, der in einem oder mehreren Merkmalen zum Erreichen der eigenen Zielsetzung geeignet ist, motivierter und fokussierter gelesen werden: Ist beispielsweise ein rascher Überblick zu einem Thema das Leseziel, wird ein Lexikon- oder Handbuchtext produktiver gelesen werden als ein vertiefender Forschungsbeitrag zu einem Einzelaspekt. Auch wird die Lektüre eines Textes aus einem vertrauten Fach leichter fallen als diejenige eines Beitrags aus einem unbekannten Fach mit fremder Terminologie. Zu Studienbeginn stellen alle Aspekte auf der Textebene neue und hohe Anforderungen an die Lektüre: Wurden in der Schule vor allem gezielt voraus gewählte, einzelne literarische und Sachtexte, die teils in bearbeiteter Form zur leichteren Lesbarkeit vorlagen (etwa gekürzt oder sprachlich vereinfacht), jeweils separat gelesen, so werden im Studium deutlich mehr, umfangreichere und sprachlich, strukturell und in-

⁷ Ein Beispiel hierfür ist das Video des Bielefelder Schreiblabors, in dem zwei Historiker zeigen, wie sie beim wissenschaftlichen Lesen vorgehen, unter <https://www.youtube.com/watch?v=gYYC72R55XE> (Zugriff: 20.07.2022). Aktuell entstehen am Schreibzentrum der GU Frankfurt Videos, in denen Lehrende über ihr Lesen berichten, die künftig auf der Schreibzentrumswebsite und den Social-Media-Kanälen des Schreibzentrums verfügbar sein werden.

haltlich komplexere wissenschaftliche Texte mit zum Teil widersprüchlichen Aussagen rezipiert, die aufeinander bezogen werden sollen (Philipp 2020).

Didaktische Maßnahmen

Lehrende sollten nach Möglichkeit ihre Textauswahl nicht nur nach Seminarthema und Lernziel treffen, sondern zudem in Abstimmung auf ihre Studierendengruppe. Konkret kann das bedeuten, dass weniger Texte oder nur Textauszüge gelesen werden oder dass Studienanfänger*innen klarer strukturierte Texte oder statt Forschungsartikeln Textsorten wie Handbuch- oder Lexikonartikel gegeben werden, die zwar inhaltlich dichter, jedoch argumentativ weniger komplex sind. Umgekehrt sollten fortgeschrittene Studierende, gerade in MINT-Fächern, wo in erster Linie mit Handbuchartikeln gelehrt wird, gezielt zur Lektüre authentischer wissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge angeleitet werden, um mit dieser Textsorte vertraut zu werden (Kaufholz-Soldat/Hoffmann i. Dr.). Im Studienverlauf sollten dabei alle im Fach relevanten Textsorten mit zunehmender Komplexität eingeführt werden, um Studierende schrittweise an den Umgang mit anspruchsvollen wissenschaftlichen Texten heranzuführen. Zudem kann die vergleichende Auswertung mehrerer Forschungstexte eingeübt werden, indem zunächst inhaltliche Bezüge zwischen einzelnen Texten thematisiert werden.

Fachgemeinschaft

Beschreibung

Die Prägung durch die Fachgemeinschaft steigert die Komplexität neuer Leseanforderungen im Studium, da diese aufgrund vielfältiger fachspezifischer Unterschiede uneinheitlich sind: Je nach Fach werden auf der Kontextebene andere Arten von Texten gelesen (etwa unterschiedliche Textsorten oder fachspezifische Ausprägungen fachübergreifender Textsorten), die eine andere Rolle im Studium spielen (eine zentrale in vielen Geisteswissenschaften, eine nachgeordnete in einigen MINT-Fächern). Zudem wird auf der Subjektebene mit anderen Einstellungen und anderem Wissen sowie verschiedenen Vorgehensweisen mit diesen Texten umgegangen (etwa können sie vorrangig der kritischen Auseinandersetzung oder der Wissensvermittlung dienen) (Krey 2020: 44–47).

Didaktische Maßnahmen

Leseförderung sollte vorrangig innerhalb der Fachlehre verortet sein, wo authentische Texte in realen Lesesituationen auf fachspezifische Arten ausgewertet werden können. Zentrale Einrichtungen wie Schreibzentren können Studierenden ergänzend einen bewertungs- und hierarchiefreien Raum für offenen Austausch ermöglichen und sie durch lese-didaktische Expertise unterstützen. Studierende allerdings nutzen freiwillige Zusatzange-

bote zum Lesen in deutlich geringerem Maße als solche zum Schreiben, da ihnen der eigene Bedarf nach Leseförderung weniger bewusst ist (Hoffmann/Seipp 2015: 5).⁸

Fazit

Die vorgestellte Heuristik ist als Hilfsmittel für die Arbeit von Schreib- und Hochschuldidaktiker*innen mit Hochschullehrenden (etwa in Fortbildungen, Beratungen und Kooperationen) gedacht. Sie illustriert den hohen Unterstützungsbedarf Studierender und zeigt auf, welche verschiedenen Ebenen lesedidaktische Ansätze adressieren sollten. Deutlich wird, dass die reine Vermittlung von Lesestrategien nicht ausreicht, sondern zudem Sprach- und Textsorten- sowie fachliches Wissen voraussetzt. Insbesondere aber verdeutlicht die Heuristik, dass auf die kognitive Ebene ausgerichtete Ansätze zu ergänzen sind durch Maßnahmen der Lesesozialisation und -motivation, die auf die Einstellungsebene zielen.

Aufgrund der fachlichen Prägung des Lesens fällt eine solche systematische Förderung in den Aufgabenbereich der Fachlehre. Dozierende sollten durch die explizite Thematisierung von Sinn, Relevanz, Komplexität und Erlernbarkeit des wissenschaftlichen Lesens sowie eine offene Reflexion darüber zunächst auf die Einstellungsebene Studierender wirken, damit diese lesedidaktische Maßnahmen wie Strategie- und Wissensvermittlung annehmen und eigenständig fortführen. Weiter können Dozierende durch gezielte Textauswahl und Leseaufträge unterstützen. Schreibzentren und ähnliche Einrichtungen können durch die Arbeit mit Lehrenden auf ein Umdenken an Hochschulen hinwirken, wo Leseförderung bislang eine untergeordnete Rolle spielt, und zudem Ergänzungsbiete zur fachübergreifenden Leseförderung vorhalten.

Literatur

- Alexander, Patricia (2005): The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. In: *Journal of Literacy Research*. Vol. 37. No. 4. 413–436.
- Bizup, John (2008): BEAM. A Rhetorical Vocabulary for Teaching Research-Based Writing. In: *Rhetoric Review*. Vol. 27. No. 1. 72–86.
- Brommer, Sarah (2018): Sprachliche Muster. Eine induktive korpuslinguistische Analyse wissenschaftlicher Texte. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): *Handbuch Lesen*. München: Saur. 145–223.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *InfoDaF*. Vol. 26. No. 1. 3–24.

⁸ Am Schreibzentrum der GU Frankfurt wird Lesen etwa nur in 2% der Schreibberatungen von Ratsuchenden angesprochen (n = 1202; Quelle: interne Statistik).

- Graham, Steve/Harris, Karen (2017): Reading and Writing Connections. How Writing Can Build Better Readers (and Vice Versa). In: Ng, Clarence/Bartlett, Brendan (Hrsg.): *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century: International Research and Innovation*. Singapore: Springer. 333–350.
- Goy, Martin/Valtin, Renate/Hußmann, Anke (2017): Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In: Hußmann, Anke et al. (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster; New York: Waxmann. 143–175.
- Hoffmann, Nora/Seipp, Till (2015): Förderung studentischer Schreibkompetenz. Ergebnisse einer Umfrage bei Lehrenden und Studierenden der JGU Mainz. In: *Zeitschrift Schreiben*. 08.09.2015. 1–13. Online im WWW. URL: https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2015/hoffmann_seipp_foerderung_schreibkompetenz.pdf (Zugriff: 07.09.22).
- Kaufholz-Soldat, Eva/Hoffmann, Nora (i. Dr.): Lesen und Zusammenfassen. In: Kaufholz-Soldat, Eva/Herfurth, Sarah (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben in den MINT-Fächern*. Tübingen: Narr.
- Krey, Björn (2020): *Textarbeit. Die Praxis des wissenschaftlichen Lesens*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Kruse, Otto (2014): *Lesen und Schreiben*. 2. Auflage. Stuttgart: utb.
- Möller, Jens/Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In Schiefele, et al. (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 101–124.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2000): *National Reading Panel. Teaching Children to Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups*. Washington: U. S. Department of Health and Human Services.
- Philipp, Maik (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenzen in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2013): Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen? Online im WWW. URL: www.leseforum.ch (Zugriff: 20.07.2022).
- Philipp, Maik (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik (2020): *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7., überarb. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schulte, Dagmar (2006): Vom Bücherfrust zur Leselust. Wissenschaftliche Textkompetenz von Studierenden steigern. In: Berendt, Brigitte (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. 2. Auflage. Berlin; Stuttgart: DUZ Medienhaus. Kap. G 3.6.

- Sommers, Nancy/Saltz, Laura (2004): The Novice as Expert. Writing in the Freshman Year. In: *College Composition and Communication*. Vol. 56. No. 1. 124–149.
- Swales, John M. (1990): Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. New York: Cambridge University Press.
- Werder, Lutz von (1994): *Wissenschaftliche Texte kreativ lesen*. Berlin; Milow: Schibri.

Autorin

Nora Hoffmann, Dr., leitet das Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in Schreibwissenschaft und Hochschuldidaktik und beinhalten Schreib- und Lesedidaktik im Hochschulbereich sowie Schreibzentrumsforschung.