



Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen



TAGUNG 140 Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik



Komplexe Lesekompetenz, die Fähigkeit, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten und über sie zu reflektieren, ist eine unabdingbare Schlüsselkompetenz für die Teilhabe am wissenschaftlichen Prozess. Inwiefern diese Schlüsselkompetenz durch digitale Tools zum kollaborativen Lesen und Annotieren gefördert werden kann, wird im Projekt Digital C@MPUS-le@rning untersucht. Im kollegialen Austausch der JFMH 2022 wurden Vorüberlegungen und der Projektaufbau vorgestellt sowie eine Diskussion über passende Forschungsmethoden und -hindernisse geführt. Im Beitrag wird die Entwicklung eines Forschungsvorhabens zu Förderung der Lesekompetenz durch kollaboratives Lesen und Annotieren dargestellt.

Schlagworte: komplexe Lesekompetenz; Schlüsselkompetenz; wissenschaftlicher Prozess; Teilhabe; digitale Tools; kollaboratives Lesen; kollaboratives Annotieren; Digital C@MPUS-le@rning; Projektbericht; Forschungsvorhaben; kollegialer Austausch

Zitiervorschlag: Schneegaß, Rosalie (2023). Kollaboratives Lesen und Annotieren - Ein Lehrformat für mehr Lesekompetenz? In Katharina Hombach & Heike Rundnagel (Hrsg.), *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen* (S. 171-178). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/173989w171>

E-Book Einzelbeitrag
von: Rosalie Schneegaß

Kollaboratives Lesen und Annotieren – Ein Lehrformat für mehr Lesekompetenz?

aus: Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen (9783763973989)

Erscheinungsjahr: 2023

Seiten: 171 - 178

DOI: 10.3278/173989w171

Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International

Kollaboratives Lesen und Annotieren – Ein Lehrformat für mehr Lesekompetenz?

ROSALIE SCHNEEGASS

Zusammenfassung

Komplexe Lesekompetenz, die Fähigkeit, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten und über sie zu reflektieren, ist eine unabdingbare Schlüsselkompetenz für die Teilhabe am wissenschaftlichen Prozess. Inwiefern diese Schlüsselkompetenz durch digitale Tools zum kollaborativen Lesen und Annotieren gefördert werden kann, wird im Projekt *Digital C@MPUS-le@rning* untersucht. Im kollegialen Austausch der JFMH 2022 wurden Vorüberlegungen und der Projektaufbau vorgestellt sowie eine Diskussion über passende Forschungsmethoden und -hindernisse geführt. Im Beitrag wird die Entwicklung eines Forschungsvorhabens zu Förderung der Lesekompetenz durch kollaboratives Lesen und Annotieren dargestellt.

Gliederung

1	Komplexe Lesekompetenz heute	171
2	Kollaboratives Lese- und Annotationstools	172
3	Kollaboratives Lesen und Annotieren als Lehrformat	173
4	Projektvorstellung und Forschungsvorhaben	174
5	Impulse auf der JFMH 2022: Zusammenfassung der kollegialen Beratung	175
6	Ausblick	176
	Literatur	176
	Autorin	178

1 Komplexe Lesekompetenz heute

Als Schlüsselkompetenz für Lern- und Bildungsprozesse ist das Verstehen, Einordnen und Bewerten von Texten unabdingbar für gesellschaftliche sowie für wissenschaftliche Teilhabe. An Hochschulen wird diese sogenannte komplexe Lesefähigkeit als Teil der schulischen Ausbildung meist stillschweigend vorausgesetzt (Haacke et al., 2020, S. 188). Doch während PISA-Studien zeigen, dass die Lesefreude und -motivation von Schülerinnen und Schülern über alle Schultypen hinweg abnimmt (Reiss et al., 2019, S. 106), sich Lesegewohnheiten durch die Strukturierung des Internets ändern (Reckwitz, 2020, S. 41) und didaktische Innovationen Lesepraktiken oft durch andere Arbeitsweisen und Lernformen ersetzen (Baron, 2017, S. 206), wird die Frage, wie Hochschul-

lehrende die Lesekompetenzen ihrer Lernenden im Blick behalten und unterstützen können, immer relevanter.

Die Nutzung von digitalen Medien verändert nicht nur Lesegewohnheiten und -medien. Diese halten auch Anwendungen bereit, die das Lesen nicht mehr als alleinige Aushandlung zwischen Leserinnen und Lesern und Autorinnen und Autoren verstehen, sondern das Potenzial in sich tragen, Lesen als transparenten und kollaborativen Prozess zu gestalten. Dies eröffnet neue Möglichkeiten, die Lesekompetenz der Nutzer:innen auf verschiedenen Ebenen zu fördern.

2 Kollaboratives Lese- und Annotationstools

Unter dem Begriff *Social Reading* boomen seit Beginn des Web 2.0 verschiedene Programme und Webseiten, die einen digitalen sozialen Raum für Leserinnen und Leser schaffen wollen. Die Bandbreite dieser Programme und Webseiten reicht von Literaturforen, die neue Formen der Literaturkritik etablieren bis hin zu Browser-Add-ons, die jeder Webseite einen zusätzlichen Raum für Kommentare geben. Ebenfalls unter den Begriff *Social Reading* fällt die Praxis, einen digital vorhandenen Text – beispielsweise ein PDF-Dokument – gemeinschaftlich und in Textnähe zu kommentieren. Dies geschieht in der Regel synchron oder asynchron über ein eigens dafür geschaffenes Onlineprogramm mit dem Ziel, bereits während des Leseprozesses einen Austausch darüber zu fördern (Definition nach Alber, 2018). Der Leseprozess findet damit in einer Community statt, in welcher der Text je nach Vorgehen mit Perspektiven, Interpretationen, Hintergrund- und Kontextinformationen angereichert wird.

Um diese Praxis von anderen Bedeutungsebenen des Begriffs *Social Reading* abzugrenzen, werden im deutschsprachigen Raum auch die Bezeichnungen *textorientiertes Social Reading* (Graf, 2018, S. 67) oder *primäre Anschlusskommunikation an Text* (Kuhn, 2018, S. 432) verwendet. Ich selbst gebrauche im weiteren Verlauf dieses Textes den Ausdruck *kollaboratives Lesen und Annotieren* aufgrund seiner Eindeutigkeit in Bezug auf den Einsatz in Lehr- und Lernräumen. Der Begriff des Lesens wird in dieser Bezeichnung als erweitert betrachtet und bezieht sich damit nicht nur auf das reine Aufnehmen eines Textes, sondern schließt Prozesse des Verstehens und Nachdenkens über Text mit ein. Z. B. definiert Heinz Schlaffer Lesen als sämtliche Para-Praktiken, die den Prozess ermöglichen oder verhindern, vor- oder nachbereiten, begleiten, ergänzen (Schlaffer, 1999).

Zur Umsetzung des kollaborativen Lesens und Annotierens können zurzeit verschiedene Anwendungen mit vergleichbarem Funktionsumfang genutzt werden, etwa die *social learning platform* der Harvard University, *Perusall*, die *social annotation platform Hypothes.is* oder das britische Programm *Lectory* – ein Tool für ein „kollaboratives Lernerlebnis“ (Lectory Limited, o. D.). Jedoch existieren zur Wirkung von kollaborativen Lese- und Annotationstools im Unterricht kaum empirische Daten.

Grundsätzlich lässt sich jedoch aus der Praxis heraus argumentieren, welche Mehrwerte der Einsatz des kollaborativen Lesens und Annotierens in der Lehre haben

könnte: So wird z. B. die Anwendung von Lesestrategien gezielt durch Annotationsaufgaben im synchronen Unterricht oder asynchron als Hausaufgabe gefördert. Aus der Leseforschung wird deutlich, dass Lesestrategien ein Schlüssel zu komplexer Lesekompetenz sind (Sälzer, 2021, S. 9). Gleichzeitig animiert die Praxis des Annotierens die Lernenden dazu, Fragen, Beobachtungen oder Analysen zum Text explizit zu machen, somit ihren Leseprozess produktiv zu nutzen und somit weitere Kernkompetenzen – etwa das Schreiben, Analysieren und Kritisieren von Texten – zu trainieren.

Zudem bieten *kollaboratives Lese- und Annotationstools* Lehrenden die Möglichkeit, auf Basis von Annotationen die Lernprozesse ihrer Studierenden unmittelbar zu begleiten – und damit nachzuvollziehen, wie ein Text gelesen und verstanden wird. Außerdem finden Methoden des *Peer-Learnings* Anwendung, etwa indem die Lernenden dazu motiviert werden, sich gegenseitig Fragen zu stellen, Antworten zu finden und in fachliche Diskussionen einzutreten. Im Idealfall werden hierbei interaktive Leseerlebnisse geschaffen, welche aktuelle Lesegewohnheiten aufgreifen, Forschungsinteresse in Lernenden wecken und die Kompetenzen Kreativität, Kollaboration, kritisches Denken und Kommunikation stärken, die nach dem Modell der Partnership for 21st Century Learning (P21, 2019) wegweisend für das 21. Jahrhundert sind.

3 Kollaboratives Lesen und Annotieren als Lehrformat

Die an der Harvard University entwickelte Plattform *Perusall* wirbt auf ihrer Webseite mit der Statistik, dass mithilfe ihrer Software 90–95 % der Studierenden die zur Verfügung gestellten Texte vor einer Lehrveranstaltung lesen – anstatt wie bisher 40–60 % (Miller et al., 2018). Auch wenn sich dieses Ergebnis dadurch begründen lässt, dass das Annotieren für das Bestehen der untersuchten Lehrveranstaltungen obligatorisch war, zeigt das Studiendesign (ebd.) ebenso wie verschiedene Erfahrungsberichte von Dozierenden, dass die Möglichkeit, Lektüreaufgaben durch kollaborative Lese- und Annotationstools verbindlich zu gestalten, ein wichtiges Argument für den Einsatz der Programme darstellen kann. Elemente von interaktiv gestalteter Software – etwa die Anzeige, dass Gruppenmitglieder zeitgleich lesen – können weitere positive Effekte erzielen.

Damit der Rezeptionsprozess allerdings nicht nur ersetzt, sondern durch das kollaborative Element nach Puentedura (2006) erweitert wird, müssen Lernziele zur Rezeption definiert und Aufgabenstellungen für Lektüre und Annotation daran angepasst werden. In ihrer Funktion als kognitive Werkzeuge, die zur Auseinandersetzung mit Text anregen, könnten durch die Tools – abhängig von konkreten Aufgaben für die Lektüre – nach dem Modell der Taxonomie der kognitiven Prozesse von Anderson und Krathwohl (2001) die Inhalte eines Textes besser verstanden, angewendet, analysiert oder bewertet werden. Wenn Lehrende beispielsweise darauf abzielen, dass Studierende einen Text *anwenden*, könnte es sinnvoll sein, zusätzlich eine Aufgabenstellung zum Leseauftrag zu entwickeln, welche die Seminarteilnehmenden dazu animiert, Beispiele für die Thesen eines Textes zu suchen und zu besprechen. Liegt das Lernziel

auf der Ebene des *Analysierens* – soll etwa der Lesestoff in einen fachlichen Kontext eingeordnet werden –, könnte sich eine Methodik anbieten, in der Studierende den Text arbeitsteilig mit Referenzen und Erklärungen anreichern.

Um das Potenzial des kollaborativen Lesens als Lehrformat auszuschöpfen, verbinden die Lektüre- und Annotationsaufträge dabei im Idealfall die Auseinandersetzung mit dem Text und die Kollaboration der Gruppe miteinander. Zielstellungen und kommunizierte Erwartungen gehen dann über individuelles Annotieren hinaus und schließen Austausch und kollaboratives Handeln mit ein. Die dadurch erforderliche Strukturierung der Gruppe und ihres Zusammenwirkens kann innerhalb, aber auch außerhalb des Annotationsprozesses geschehen, da kollaboratives Lesen und Annotieren in ein Lernarrangement eingebettet sind, sodass eine Weiterarbeit mit den Ergebnissen immer möglich und eine Nachbereitung im Sinne der Erreichung von Lern- und Kompetenzziele sogar notwendig ist.

Wenn sich also eine Lerngemeinschaft bilden soll, die zum Teilen von Wissen und Erfahrungen motiviert, beinhaltet der Einsatz von kollaborativem Lesen und Annotieren als Lehrformat auch teambildende Maßnahmen als Strategien, um kooperatives Arbeiten effektiv zu gestalten (etwa die Erzeugung von positiver Interdependenz und individueller Verantwortlichkeit sowie unterstützende Interaktion nach Borsch, 2019, S. 28), sowie Aufgabenstrukturierungen, die Autonomie- und Kompetenzerleben fördern.

4 Projektvorstellung und Forschungsvorhaben

Der Einsatz von kollaborativem Lesen und Annotieren kann also mit unterschiedlichen Lern- und Kompetenzziele einhergehen. Im Rahmen des von der Stiftung Innovation Hochschullehre geförderten Drittmittelprojekts *Digital C@MPUS-le@rning* der Universität Hildesheim¹ werden u. a. kollaborative Lese- und Schreibstrategien in der Hochschullehre erprobt, systematisiert und als Handreichungen für Lehrende publiziert. Neben einer Methodensammlung werden auch Feedback- und Prüfungsmöglichkeiten, ein Modell zur Rolle der Dozierenden beim kollaborativen Lesen sowie allgemeine Erfolgs- und Einflussfaktoren in Bezug auf verschiedene didaktische Zielsetzungen erarbeitet.

In einer zweiten Projektphase, die im Herbst 2022 beginnt, kommt das kollaborative Lesen und Annotieren unter Anwendung der Handreichungen vermehrt in Lehrveranstaltungen verschiedener Fachdisziplinen zum Einsatz. Die Auswertung dieser *Transferphase* lenkt neben einer allgemeinen Evaluation einen Fokus auf die Frage, inwiefern die Lesekompetenzen der Lernenden durch das in der Praxis angewandte Lehrformat gefördert werden konnten: Was sind die Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler kollaborativer Lese- und Annotationstools, um die Lesekompetenz der Studierenden unmittelbar zu erhöhen? Die Gelingensbedingungen werden dabei in

1 Weitere Informationen zum Projekt: <https://www.uni-hildesheim.de/digital-campus-learning/>

sechs Kategorien untersucht: Technik, Text, Aufgabenstellung sowie Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung durch dozierende Personen.

Lesekompetenz wird in diesem Kontext „als Fähigkeit verstanden, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten und über sie zu reflektieren sowie bereit zu sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen [...]“ (TUM, 2022), weshalb diese nicht monolithisch, sondern auf verschiedenen Stufen beobachtet wird. Als Grundlage für die Ausdifferenzierung der Lesekompetenz dient das Modell der Ebenen der Reflexion von Bräuer, die Wolter und Kolleg:innen auf das wissenschaftliche Lesen übertragen haben (Wolter et al., 2020, S. 12):

- „1) Beschreiben und Strukturieren der gelesenen Inhalte
- 2) Kritische Analyse der Qualität des Textes
- 3) Einordnung in wissenschaftliche Diskurse
- 4) Erarbeitung der Relevanz des Textes für die eigene Forschung“

5 Impulse auf der JFMH 2022: Zusammenfassung der kollegialen Beratung

In der kollegialen Beratung der JFMH wurde nach der Vorstellung von Gegenstand und Projekt auf Impuls der Referentin diskutiert, inwiefern die Gelingensbedingungen zur Förderung von Lesekompetenz mittels kollaborativer Lese- und Annotations-tools untersucht werden können, wenn das Datenmaterial aus Lehrveranstaltungen mit voraussichtlich sehr unterschiedlichen Vorgehensweisen, Texten und Zielsetzungen stammt.

Zwei Ansätze wurden diskutiert: Zum einen könne man die Gelingensbedingungen durch eine kleine qualitative Stichprobe zunächst operationalisieren, um sie dann quantitativ zu bestätigen. Zum anderen sprachen sich mehrere Teilnehmende für offene Einzelfallanalysen aus, um Möglichkeitsräume des kollaborativen Lesens und Annotierens aufzuzeigen. Es wurde diskutiert, ob und in welchem Umfang quantitative Erhebungen im Rahmen des Projekts realisierbar sind. Zusätzlich wurde eine Auswertung der Annotationen als *Interaktionsanalyse* und als *Qualitative Comparative Analysis (QCA)* ins Spiel gebracht.

Im zweiten Teil der kollegialen Beratung wurden mögliche Einflussfaktoren auf die Untersuchung von Lesekompetenz sowie die Frage diskutiert und ob eine Analyse diese einschließen sollte – beispielsweise Vorkenntnisse oder Semesteranzahl der Lernenden und ihre bereits vorhandenen Lesekompetenzen, die Passung der Aufgabe zum *Lesetyp* einzelner Studierender sowie das Interesse der jeweiligen Lehrperson, Lesekompetenzen überhaupt zu fördern.

6 Ausblick

Ob digitale, hybride oder analog stattfindende, synchrone oder asynchrone Lehre – in Werkzeugen zum kollaborativen Lesen und Annotieren steckt viel Potenzial, die Art und Weise, wie Texte innerhalb von Lehrveranstaltungen gelesen werden, anzureichern: Sei es, um Lesemotivation durch Gemeinschaft zu fördern, Auseinandersetzung mit Text zu stärken und z. B. Multiperspektivität unmittelbar erfahrbar zu machen, eine stärkere Partizipation der Lernenden zu einer Lehrveranstaltung zu ermöglichen oder eine Plenumsdiskussion in den digitalen Raum zu verlagern.

Die Förderung komplexer Lesekompetenzen durch kollaboratives Lesen und Annotieren ist Teil dieses Möglichkeitsraums, der aufgrund seiner Relevanz für den Hochschulalltag im Projektverlauf schwerpunktmäßig weiter untersucht wird. Unter Bezugnahme auf die Impulse aus der kollegialen Beratung wurde ein Evaluationskonzept für die zu untersuchenden Lehrveranstaltungen entwickelt. Dieses sieht vor, zunächst in Kooperation mit den Dozierenden die Seminare einzeln zu dokumentieren und auszuwerten. Ein engmaschiges Fragebogensystem wird im Anschluss an jede Lektürephase eingesetzt, um sowohl nach dem individuellen Verhalten der Lernenden – beispielsweise welche Lesestrategien angewendet und welche Arten der Interaktion mit Kommilitonen und Kommilitoninnen wahrgenommen wurden – als auch nach einer persönlichen Bewertung in Bezug auf die Frage, ob die jeweilige Methodik dem Lesen (in der Ausdifferenzierung nach Wolter et al., 2020) zuträglich war, zu fragen. Mit diesen Befragungen wird die Möglichkeit geschaffen, das methodische Vorgehen in den Lehrveranstaltungen kleinschrittig zu erheben, Entwicklungen aufzuzeigen und einzelne Erfolgsfaktoren herauszufiltern.

Zusätzlich sollen – in Anlehnung an die Bedenken aus der kollegialen Beratung zu möglichen Einflussfaktoren von kollaborativem Lesen auf Lesekompetenz – zum Start und zum Ende der Lehrveranstaltungen Daten zu Leseverhalten und -kompetenzen der Studierenden erhoben werden. Auf diese Weise kann verglichen werden, inwiefern sich Lesemotivation, -haltung, -intensität, -strategiewissen usw. in der Selbsteinschätzung der Lernenden unterscheiden, bevor und nachdem kollaboratives Lesen ein Semester lang eingeübt wurde. Bis Herbst 2024 werden nach diesem Plan an der Universität Hildesheim immer mehr Fälle initiiert und die Gelingensbedingungen in Bezug auf die Förderung von Lesekompetenzen evaluiert. Neben der Optimierung von kollaborativem Lesen als Lehrformat wird damit im Ergebnis ein zweites Ziel erreicht: immer mehr Lehrende wie Studierende mit Methoden des kollaborativen Lesens in Kontakt zu bringen und ihr Lesen um einen gemeinschaftlichen Teil zu ergänzen.

Literatur

Alber, T. (2018). *The Painful Stagnation and Inevitable Rebirth of Social Reading*. Abgerufen von <https://medium.com/@screenkapture/https-medium-com-screenkapture-social-reading-4d94415f7163> (zuletzt geprüft am 12.07.2022).

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete Edition). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Baron, N. (2017). Doing the reading. Technology's role in reshaping reading in the academy. In S. Böck, J. Ingelmann, K. Matuskiwicz & F. Schruhl (Hrsg.), *Lesen X.0: Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart* (1. Aufl., S. 191–209). Göttingen: V&R unipress.
- Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie – Anwendung – Wirksamkeit* (Lehren und Lernen, 3. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Graf, G. (2018). Social Reading und Literaturkritik. In S. Krankenhagen & J. Roselt (Hrsg.), *De-/Professionalisierung in den Künsten und Medien: Formen, Figuren und Verfahren einer Kultur des Selbermachens* (Kaleidogramme, 1. Aufl., S. 57–74). Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Haacke, S., Hoffmann, N. & Riewerts, K. (2020). Schreib- und hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung wissenschaftlicher Lesekompetenz. In S. Heuchemer, V. T. Treeck & B. Szczyrba (Hrsg.), *Hochschuldidaktik als Akteurin der Hochschulentwicklung* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 1. Aufl., S. 185–190). Bielefeld: wbv.
- Kuhn, A. (2018). Lesen in digitalen Netzwerken. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (1. Aufl., S. 427–443). Berlin: De Gruyter.
- Lectory Limited. (o. D.). *Lectory – Gemeinsam mehr erlesen*. Lectory. Abgerufen von <https://www.lectory.io/> (zuletzt geprüft am 11.07.2022).
- Miller, K., Lukoff, B., King, G. & Mazur, E. (2018). Use of a social annotation platform for pre-class reading assignments in a flipped introductory physics class. *Frontiers*, 3. Abgerufen von <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00008/full> (zuletzt geprüft am 12.07.2022).
- Partnership for 21st Century Learning, P21. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. Abgerufen von https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf (zuletzt geprüft am 17.01.2023).
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Abgerufen von <http://www.hippasus.com/resources/tte/> (zuletzt geprüft am 12.07.2022).
- Reckwitz, A. (2020). Kleine Genealogie des Lesens als kulturelle Praxis. In F. Wegner & K. Raabe (Hrsg.), *Warum Lesen: Mindestens 24 Gründe* (Bibliothek Suhrkamp, 2. Aufl., S. 31–45). Berlin: Suhrkamp.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. doi:10.31244/9783830991007
- Sälzer, C. (2021). *Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt*. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st-century readers“. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Abgerufen von https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/05/Studie_Vodafone-Stiftung_Lesen-im-21-Jahrhundert.pdf (zuletzt geprüft am 17.01.2023).
- Schlaffer, H. (1999). DER UMGANG MIT LITERATUR: Diesseits und jenseits der Lektüre. *Poetica*, 31(1 + 2), 1–25. Abgerufen von <https://www.jstor.org/stable/43028186> (zuletzt geprüft am 30.09.2022).

Technische Universität München. (2022). *Lesekompetenz. OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*. Abgerufen von <https://www.pisa.tum.de/pisa/kompetenzbereiche/lesekompetenz/> (zuletzt geprüft am 12.07.2022).

Wolter, H., Gmeiner, N., Rohe, S. & Tschersich, J. (2020). „*Wie, wir lesen?*“ *Leseseminare als Baustein forschenden Lernens in den Wirtschaftswissenschaften*. Working Paper der AG Forschendes Lernen in der dghd. Abgerufen von <https://www.researchgate.net/publication/341654412> (zuletzt geprüft am 30.09.2022).

Autorin

Schneegaß, Rosalie, M. A., Universität Hildesheim, schneegass@uni-hildesheim.de