



Nora Heyne

# Merkmale des Leseunterrichts im vierten Schuljahr im Fokus videobasierter Analysen

# Empirische Erziehungswissenschaft

herausgegeben von

Rolf Becker, Sigrid Blömeke, Wilfried Bos,  
Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Eckhard Klieme,  
Rainer Lehmann, Thomas Rauschenbach,  
Hans-Günther Roßbach, Knut Schwippert,  
Ludwig Stecher, Christian Tarnai, Rudolf Tippelt,  
Rainer Watermann, Horst Weishaupt

Band 48



Waxmann 2014  
Münster • New York

Nora Heyne

# Merkmale des Leseunterrichts im vierten Schuljahr im Fokus videobasierter Analysen



Waxmann 2014  
Münster • New York

Gedruckt mit Unterstützung des Privatfonds Schulze-Thiergen.

Vom Promotionsausschuss des Fachbereichs Psychologie der  
Universität Koblenz-Landau zur Verleihung des akademischen Grades  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation.  
Vorsitzender des Promotionsausschusses: Prof. Dr. Manfred Schmitt  
Gutachter: Prof. Dr. Andreas Helmke, Dr. Friedrich-Wilhelm Schrader  
Disputation: 18.06.2012

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im  
Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

### **Empirische Erziehungswissenschaft, Band 48**

ISSN 1862-2127

Print-ISBN 978-3-8309-3079-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8079-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

Postfach 8603, 48046 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Umschlagfoto: Woodapple – Fotolia.com

Druck: Systemdruck Köln

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

## Danksagung

Herzlich danke ich allen Personen, die mich in der Zeit meiner Dissertation gefordert und gefördert, beraten, unterstützt oder inspiriert haben. Dazu zählen zuallererst Prof. Dr. Andreas Helmke und Dr. Friedrich-Wilhelm Schrader, die mir zahlreiche und vielfältige Anregungen, Herausforderungen und Lerngelegenheiten im Feld der empirischen Unterrichtsforschung boten. Zudem danke ich Prof. Dr. Peter Thiergen für seine ausdauernde, anspornende und ebenso anregende Unterstützung. Für nützliche Impulse und Anregungen aus den Perspektiven anderer Fachdisziplinen bin ich v.a. Dr. Heidrun Ludwig, Prof. Dr. Dr. Helmuth Köck wie auch Prof. Dr. Engelbert Niehaus sehr dankbar. Dipl.-Päd. Gunther Heyne und M. Sc. Psych. Madlen Günther danke ich für Korrekturhinweise wie auch inhaltliche Anmerkungen. Dipl.-Psych. Richard Göllner bin ich für hilfreiche Rückmeldungen zu meinen statistischen Analysen sehr dankbar. Für zahlreiche Anregungen aus multiperspektivischen Diskussionen danke ich zudem dem gesamten Team des DFG-Graduiertenkollegs UpGrade der Universität Koblenz-Landau, insbesondere Prof. Dr. Manfred Schmitt für sehr nützliche methodische Hinweise sowie Prof. Dr. Wolfgang Schnotz für vielfältige Beschleunigungsmaßnahmen und Anregungen aus der Sicht der experimentellen Lern- und Leseforschung. Schließlich geht mein Dank an alle Kolleginnen und Kollegen des Teams des Projekts „VERA-Gute Unterrichtspraxis“, v.a. Dr. Wolfgang Wagner, Dr. Iris Diana Kleinbub, Dr. Annette Hosenfeld und Kevin Isaac für die anregende und konstruktive Kooperation. Nicht zuletzt danke ich meinen Eltern von Herzen für ihre andauernde und bedingungslose Unterstützung.

# Inhalt

Zusammenfassung .....	11
Abstract .....	12
<b>1 Kontext und Zielsetzungen .....</b>	<b>13</b>
1.1 Lesekompetenzvermittlung als Bildungsauftrag von Grundschulen .....	13
1.2 Wissenschaftliche Grundlagen der Lesekompetenzvermittlung im Unterricht .....	16
1.3 Forschung zur Bedeutung von Unterrichtsbedingungen .....	17
1.4 Untersuchung von Bedingungen des Lernerfolgs im Projekt VERA – Gute Unterrichtspraxis.....	21
1.5 Untersuchung von unterrichtlichen Bedingungen des Lesekompetenzerwerbs in dieser Studie .....	24
<b>2 Theoretischer Hintergrund .....</b>	<b>28</b>
2.1 Definition von Lesekompetenz .....	32
2.1.1 Lesekompetenz im pädagogischen Kontext .....	32
2.1.2 Lesekompetenz im Kontext der Kompetenzmessung .....	34
2.1.3 Lesekompetenz in dieser Studie .....	36
2.2 Anforderungen des Leseverstehens.....	37
2.2.1 Anforderungen des Leseverstehens im pädagogischen Kontext .....	38
2.2.2 Prozesse des Leseverstehens aus kognitiver Sicht .....	39
2.2.3 Leistungen des Leseverstehens im Kontext der Kompetenzmessung ...	40
2.2.4 Komponenten des Leseverstehens aus pädagogisch-didaktischer Sicht .....	42
2.2.5 Anforderungen des Leseverstehens in dieser Studie .....	43
2.3 Individuelle Bedingungen mit Einfluss auf die Lesekompetenz .....	46
2.3.1 Kognitive Grundfähigkeiten.....	47
2.3.2 Basale Lesefähigkeiten.....	48
2.3.3 Wissen.....	49
2.3.4 Strategische Kompetenz.....	52
2.3.5 Anstrengungsbereitschaft und Motivation .....	56
2.3.6 LeseEinstellung.....	58
2.3.7 Leseselbstkonzept .....	59
2.3.8 Lesepraxis .....	61
2.3.9 Individuelle Bedingungen mit Einfluss auf die Lesekompetenz in dieser Studie.....	62
2.4 Unterrichtsbedingungen mit Einfluss auf die Lesekompetenz .....	65
2.4.1 Unterrichtsbedingungen zur Förderung von Fähigkeiten und Wissen zum Lesen .....	65
2.4.2 Unterrichtsbedingungen zur Förderung von motivationalen Voraussetzungen des Lesens.....	87
2.4.3 Unterrichtsbedingungen zur Förderung von Fähigkeiten und Wissen zur Nutzung von Literatur- und Informationsangeboten .....	92

2.4.4	Unterrichtsbedingungen mit Einfluss auf die Lesekompetenz in dieser Studie .....	93
<b>3</b>	<b>Fragestellungen .....</b>	<b>99</b>
3.1	Fragen zum Auftreten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	100
3.1.1	Fragen zum Auftreten von übergreifenden Facetten des Leseunterrichts .....	101
3.1.2	Fragen zum Auftreten von Unterrichtsformen zur kognitiven Textverarbeitung .....	104
3.2.1	Fragen zu direkten Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht.....	106
3.2.2	Fragen zu vermittelten Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht.....	112
3.2.3	Fragen zu moderierten Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht.....	116
<b>4</b>	<b>Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>120</b>
4.1	Variablen.....	120
4.1.1	Merkmale des Leseunterrichts.....	121
4.1.2	Schülermerkmale.....	129
4.2	Erhebungsinstrumente.....	130
4.2.1	Beobachtungssystem zur LeseUnterrichts-Prozess-Erfassung (LUPE).....	131
4.2.2	Tests zur Erfassung von Lesekompetenz .....	139
4.2.3	Befragungen zur Erfassung von individuellen und kontextuellen Bedingungen .....	140
4.3	Statistisches Vorgehen .....	142
4.3.1	Analyse des Auftretens von Bedingungen im Leseunterricht .....	143
4.3.2	Analyse von Effekten von Bedingungen im Leseunterricht.....	144
4.4	Stichprobe der Studie .....	150
4.4.1	Teilnehmende Schüler und Klassen .....	151
4.4.2	Teilnehmende Lehrkräfte .....	156
4.4.3	Aufgezeichnete Unterrichtsstunden .....	158
<b>5</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>160</b>
5.1	Ergebnisse zum Auftreten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht.....	160
5.1.1	Überblick zu den Ergebnissen zum Auftreten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	160
5.1.2	Ergebnisse zum Auftreten übergreifender Facetten des Leseunterrichts .....	162
5.1.3	Ergebnisse zum Auftreten von Unterrichtsformen zur kognitiven Textverarbeitung .....	166

5.2	Ergebnisse zu Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht.....	168
5.2.1	Überblick zu den Ergebnissen zu Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	168
5.2.2	Ergebnisse zu direkten Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	170
5.2.3	Ergebnisse zu vermittelten Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	180
5.2.4	Ergebnisse zu moderierten Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	184
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>190</b>
6.1	Diskussion zum Auftreten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht.....	191
6.1.1	Überblick zur Diskussion zum Auftreten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	191
6.1.2	Diskussion zum Auftreten übergreifender Facetten des Leseunterrichts .....	192
6.1.3	Diskussion zum Auftreten von Unterrichtsformen zur kognitiven Textverarbeitung .....	197
6.2	Diskussion zu Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht.....	198
6.2.1	Überblick zur Diskussion zu Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	198
6.2.2	Diskussion zu direkten Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht.....	201
6.2.3	Diskussion zu vermittelten Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	207
6.2.4	Diskussion zu moderierten Effekten verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	211
<b>7</b>	<b>Kritischer Rück- und Ausblick .....</b>	<b>215</b>
7.1	Integration verschiedener Perspektiven zur Vermittlung von Lesekompetenz.....	215
7.2	Erfassung von Unterrichtsbedingungen mit Einfluss auf die Lesekompetenz.....	217
7.3	Erkenntnisse über das Auftreten und Effekte verschiedener Bedingungen im Leseunterricht .....	219
7.4	Beitrag für Forschung und Lehrpraxis zur Lesekompetenzvermittlung .....	221
	<b>Literatur .....</b>	<b>223</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>238</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>240</b>

---

<b>Anhang .....</b>	<b>241</b>
<b>A Datenerhebung .....</b>	<b>241</b>
A.1 Datenerhebung im Projekt VERA – Gute Unterrichtspraxis.....	241
A.2 Informationen zu den verwendeten Lesekompetenztests .....	242
A.3 Vorgehen und Instrumente zur Auswertung der Unterrichtsvideos ....	245
A.4 Episodierung der Unterrichtsaufzeichnungen im Projekt VERA – Gute Unterrichtspraxis.....	246
A.5 LUPE – Ein Beobachtungssystem zur Leseunterrichts-Prozess- Erfassung.....	249
<b>B Vertiefende Beschreibung der Stichprobe .....</b>	<b>297</b>
B.1 Vertiefende Informationen zur Stichprobe des Unterrichts.....	297
B.2 Vertiefende Informationen zur Stichprobe der Schüler.....	299
<b>C Vertiefende Ergebnisse .....</b>	<b>300</b>
C.1 Vertiefende Ergebnisse zu den analysierten Unterrichtsbedingungen .....	300
C.2 Vertiefende Ergebnisse zur Modellierung von Moderationseffekten.....	308

## Zusammenfassung

Die vorliegende Studie war Teil des Projektes *VERA – Gute Unterrichtspraxis* und verfolgte die Ziele, Bedingungen des Leseunterrichts im vierten Schuljahr zu beschreiben wie auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Lesekompetenz und weitere Merkmale von Schülern zu analysieren. Beide Zielstellungen wurden jeweils mit Blick auf übergreifende Facetten des Leseunterrichts sowie mit vertiefendem Fokus auf die einzelnen Unterrichtsformen einer dieser Unterrichtsfacetten, die Anregung der kognitiven Auseinandersetzung mit Texten, untersucht. Die Grundlage dafür bildeten Daten zu Unterrichts-, Schüler- wie auch Klassenmerkmalen, welche zu drei Messzeitpunkten in 42 vierten Klassen aus Rheinland-Pfalz, mit insgesamt 881 Schülern und 42 Lehrkräften, anhand verschiedener Verfahren erhoben wurden. Ein Schwerpunkt der Erhebung lag auf videobasierten Analysen des Leseunterrichts der teilnehmenden Schulklassen mithilfe des dafür entwickelten Beobachtungssystems zur Leseunterrichts-Prozess-Erfassung (LUPE). Dieses ermöglicht die niedriginferente Erfassung von 52 Merkmalen des Unterrichts, von welchen Einflüsse auf die Lesekompetenz der Schüler zu erwarten sind. Die Auswahl dieser Unterrichtsmerkmale erfolgte durch die Integration von Arbeiten verschiedener Fachdisziplinen, die unterschiedliche Sichtweisen auf die Förderung von Lesekompetenz bieten, auf der Basis eines theoretischen Rahmenmodells. Sie waren schließlich Gegenstand der Unterrichtsanalysen in dieser Studie. Die Ergebnisse daraus lieferten einen Überblick zum Ausmaß ihres Auftretens und zeigten u.a., dass Maßnahmen zur motivationalen Förderung von Leseaktivitäten und zur Vermittlung von, zum Textverstehen notwendigen, Wissen oder von Wortschatz nur selten im Unterricht auftraten. Auf diesen Unterrichtsbeobachtungen basierende Effektanalysen deuteten zudem auf direkte, nicht jedoch auf vermittelte oder moderierte Effekte der untersuchten Unterrichtsmerkmale im Hinblick auf die Lesekompetenz der Schüler. Nach diesen kommt v.a. der Anregung der kognitiven Textverarbeitung sowie speziell der Textreflexion, als einer ihrer Unterformen, eine beachtliche Bedeutung hinsichtlich der Lesekompetenz der Schüler zu. Mit den Erkenntnissen über das Ausmaß und die Bedeutung verschiedener Merkmale des Leseunterrichts, dem vorgeschlagenen Rahmenmodell und dem entwickelten Beobachtungssystem soll diese Arbeit einen Beitrag zur empirischen Fundierung des Leseunterrichts sowie Anregungen zu seiner Gestaltung und Evaluation liefern und somit schließlich auch die Förderung der Lesekompetenz von Schülern im vierten Schuljahr unterstützen.

## Abstract

As part of the project *VERA – Gute Unterrichtspraxis*, this study investigated reading instruction of fourth grade classes in Germany. Therefore, its goals were 1) to provide detailed descriptions of the occurrence of features of reading classrooms and 2) to conduct analyses on the effects of these features with regard to reading competences and further features of pupils. Both goals were taken into account, focusing on general facets of reading instruction as well as on the individual forms of one of the facets: instructional methods for enhancing the cognitive (activating) processing of texts. The analyses were based on measurements about the features of reading instruction and pupils ( $N = 881$ ) of 42 classes. The data were collected at three points of measurement by means of different instruments. Therefore, questionnaires and interviews were used to capture the features of pupils and classes. Standardized tests were used to measure the reading competences of pupils at the beginning and the end of the school year. Furthermore, video-based analyses of reading instruction were conducted by means of LUPE. This observational system, which was developed within the study, allows low-inferent analyses of several features of reading instruction, which are expected to be important with respect to the reading competences of pupils. These features were derived from recent literature from different disciplines with a focus on the development of reading competences and subsequently integrated on the basis of a frame model. Finally, the resulting features of reading instruction were the main subject of the analyses of the study. Its results provided an overview of the occurrence of these features of reading classrooms. For example, they showed that features that are expected to enhance the motivational conditions of reading or to mediate text-related knowledge and vocabulary occurred only rarely in reading classes. Furthermore, multi-level regression analyses on the effects on reading competences and further features of pupils revealed some hints on direct effects but not on mediated or moderated effects of these features of reading instruction. For example, methods of cognitively activating reading instruction and, in particular, text reflection as a subordinated form of cognitively activating reading instruction were related to reading competences at the end of the school year in a positive and significant way. By providing results on the features of reading instruction, a frame model to integrate recent concepts, theories and outcomes as well as the LUPE observational system, this study aims to contribute to developing the empirically founded design and evaluation of reading instruction in schools and, hence, to improving the reading competences of pupils.

# 1 Kontext und Zielsetzungen

Unumstritten ist Lesekompetenz von großer Bedeutung für den individuellen Lebensweg einer jeden Person in unserer Gesellschaft. Sie gilt als Schlüsselqualifikation und grundlegendes Kulturwerkzeug, welches über die gesamte Lebensspanne hinweg den Zugang zu vielen Lebensbereichen, zu Literatur wie auch zu Informationen in diversen Medien eröffnet. Lesekompetenz bildet damit eine wesentliche Grundlage für die Meisterung eines selbstständigen, erfolgreichen und erfüllten Lebens (u.a. Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2005; Kultusministerkonferenz [KMK], 2005; Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001).

Mit ihrer Vermittlung in Grundschulen wird einerseits ein wichtiger Grundstein für den Werdegang eines jeden Kindes gelegt. Andererseits wird auch die Zukunft unserer Gesellschaft wesentlich davon geprägt sein, inwiefern es gelingt, den Kindern in dieser Zeit Lesekompetenz sowie weitere grundlegende Kompetenzen zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund kommt der Lesekompetenzvermittlung in Schulen eine große Bedeutung zu. Dennoch wurden viele der dazu eingesetzten Maßnahmen bislang nicht empirisch hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft. Zudem bietet der wissenschaftliche Erkenntnisstand nur wenig gesicherte Anhaltspunkte zur Gestaltung von Leseunterricht. Einen Beitrag zur wissenschaftlichen Fundierung von Unterrichtsmaßnahmen zur Vermittlung von Lesekompetenz zu leisten sowie Anregungen zu ihrer Gestaltung und Evaluation zu bieten, ist daher Anliegen der vorliegenden Arbeit. Zu ihrer Einordnung werden im Folgenden zunächst einige gesellschaftliche, bildungspolitische und wissenschaftliche Bedingungen wie auch das Projekt *VERA – Gute Unterrichtspraxis* skizziert, die den Hintergrund der präsentierten Studie bildeten.

## 1.1 Lesekompetenzvermittlung als Bildungsauftrag von Grundschulen

Auf dem Weg des Lesekompetenzerwerbs eines jeden Kindes in Deutschland kommt der Grundschule eine führende Rolle zu. Traditionell gilt sie als Hauptinstanz der Vermittlung von Lesekompetenz. Durch sie sollen Grundschüler über grundlegende Lesefähigkeiten hinaus ebenso Kompetenzen „zum genießenden, informierenden, selektiven, interpretierenden und kritischen Lesen“

(KMK, 2005, S. 9) und so „eine tragfähige Grundlage für weiteres Lernen, für weiteres selbstbestimmtes Lesen und eine bewusste Auswahl von geeigneten Medien“ (KMK, 2005, S. 9) erwerben.<sup>1</sup> Damit zählt, neben der Vermittlung von Fähigkeiten zur Erfassung des Sinngehalts aus Geschriebenem, auch die Förderung von Kompetenzen zur bewussten Nutzung des Lesens auf unterschiedliche Weise und zu verschiedenen Zwecken zu den Bildungszielen von Grundschulen.

Hinweise darüber, wie gut diese Ziele in Deutschland bisher erreicht wurden, liefern verschiedene Längsschnittstudien<sup>2</sup> wie auch fortlaufende Schülerleistungsstudien (vgl. Studienüberblick in Peek & Neumann, 2003).<sup>3</sup> So konnten beispielsweise substantielle Leistungszuwächse im Lesen zwischen dem Ende der dritten und vierten Klassenstufe, im Ausmaß einer knappen halben Standardabweichung, bei Kindern mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen gezeigt werden (Ditton, Krüskens, Kaufmann, Schauenberg & Stahl, 2007). Neben diesen Ergebnissen wie auch positiv zu bewertenden Befunden aus der IGLU-Studie, welche nach Bos und Kollegen für eine überwiegend gelungene Vermittlung von Lesekompetenz in den Grundschulen sprechen würden (u.a. Bos, Valtin, Hornberg, Arnold, Faust, Fried, Lankes & Schwippert, 2008), brachten die Studien jedoch auch Hinweise auf Problemfelder hervor.

Zu den Problemen in Bezug auf die Schülerleistungen sind die hohe Stabilität von interindividuellen Leistungsunterschieden sowie ihre enge Verknüpfung mit dem sozialen wie auch sprachlichen Hintergrund der Schüler zu zählen (u.a. Bos, Schwippert, Stubbe, 2007). Zudem deuten einige Studienergebnisse darauf hin, dass sich die Leistungsunterschiede im Verlauf der Schulausbildung nicht verringern, sondern eher verstärken (u.a. Schneider, Stefanek, Dotzler, 1997; Schneider, 2006a). Andere Befunde zur Entwicklung der Lesekompetenz von Schülern sprachen hingegen gegen eine solche Aufscherung der Schüler-

- 
- 1 In der vorliegenden Arbeit werden meist die grammatikalisch männlichen Personenbezeichnungen gewählt. Gemeint sind damit in der Regel beide biologischen Geschlechter. Dieser Darstellungsform ist keine Bedeutung im Rahmen der geschlechtsbezogenen Gleichberechtigungspolitik beizumessen.
  - 2 Beispiele hierfür sind die Studie zum Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem von Ditton et al. (u.a. Ditton & Krüskens, 2009) wie auch die Studie ELEMENT zur Erhebungen zum Lese- und Mathematikverständnis in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 (u.a. Lehmann & Lenkeit, 2008).
  - 3 Beispiele hierfür sind die Vergleichsarbeiten VERA (Helmke & Hosenfeld, 2003; Helmke, Hosenfeld, Groß Ophoff, Halt, Hochweber, Isaac, Koch & Scherthan, 2006) oder die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) (u.a. Lankes, Bos, Mohr, Plaßmeier, Schwippert, Sibberns, Voss, 2003).

leistungen zum Ende der Grundschulzeit (Lehmann & Lenkeit, 2008). Im Hinblick auf die Lesefähigkeiten zeigte sich darüber hinaus, dass diese besonders bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern und bei Schülern mit Migrationshintergrund vergleichsweise niedrig ausfallen und daher gezielte Fördermaßnahmen nötig sind. Die Notwendigkeit solcher Maßnahmen wird ebenso deutlich in den unbefriedigenden Ergebnissen deutscher Schüler der neunten Klassenstufe in Erhebungen der PISA-Studie bzw. den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen, dass es „bisher nicht gelingt, ungünstige häusliche Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern auszugleichen“ (Streblov, 2004, S. 290).

Ergebnisse wie diese veranlassten die KMK 2001, neue Handlungsfelder festzulegen. Dazu zählen u.a. „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation“ wie auch „Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängigen Verbesserung der Lesekompetenz“ (BMBF, 2005, S. 10). Letztgenannte Programmpunkte wurden darüber hinaus, als Konsequenz der unbefriedigenden Ergebnisse in den PISA-Erhebungen bis 2010, mit dem Ziel der Halbierung des Anteils von 15-jährigen Risikoschülern in allen EU-Staaten ebenso in die Bestimmungen der Europäischen Kommission aufgenommen (BMBF, 2003).

Insbesondere um die Schülerfähigkeiten im Lesen zu verbessern, empfehlen verschiedene Autoren, die Verringerung interindividueller Leistungsunterschiede sowie eine Steigerung des durchschnittlichen Kompetenzniveaus in den Fokus zu nehmen. Dazu schlagen sie beispielsweise Maßnahmen zur gezielten Förderung von Spitzenlesern wie auch von Risikoschülern im Lese- sowie Sachunterricht vor (u.a. Bos, Valtin, Hornberg, Arnold, Faust, Fried, Lankes & Schwippert, 2008). Fördermaßnahmen für Kinder, die nach aktuellen Ergebnissen der Risikogruppe angehören, wozu v.a. Schüler aus lesefernen, anregungsarmen Haushalten wie auch aus Familien mit Migrationshintergrund zählen, sollten dabei darauf ausgelegt sein, sozial-, ökonomisch-, kulturell- und ethisch-bedingte Benachteiligungen auszugleichen (u.a. BMBF, 2005). So sei z.B. der Mangel an elterlicher schulbezogener Unterstützung sowie an Gelegenheiten zum Sprechen und Lesen in deutscher Sprache, durch den Kindern mit Migrationshintergrund der Lesekompetenzerwerb erschwert werden würde, durch geeignete Maßnahmen zu kompensieren (Schwippert, 2007). Zudem komme der Steigerung und Aufrechterhaltung der Lesemotivation im Rahmen der Förderung von Risikoschülern, v.a. in Bezug auf Jungen sowie Kinder aus lesefernen Elternhäusern, eine große Bedeutung zu (u.a. BMBF, 2005).

Um den skizzierten Herausforderungen zu begegnen, wurden in jüngster Zeit verschiedene Initiativen zur schulischen wie auch außerschulischen Förderung der Lesekompetenz von Schülern ins Leben gerufen, wie zum Beispiel das KMK-Projekt ProLesen (Sachse-Weinert & Ruch, 2011). Viele der dabei gestarteten Programme stützen sich jedoch auf Maßnahmen, deren Wirkungen bislang noch nicht abschließend empirisch überprüft wurden, und befinden sich daher noch in der Evaluation. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass der derzeitige Forschungsstand nur wenige empirisch fundierte Erkenntnisse zur Ausbildung von Lesefähigkeiten und damit nur eine unzureichende Basis zur gezielten Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz bietet.

## 1.2 Wissenschaftliche Grundlagen der Lesekompetenzvermittlung im Unterricht

Auf der Suche nach Hinweisen zur Gestaltung eines effektiven Unterrichts zur Vermittlung von Lesekompetenz stößt man in der Fachliteratur auf zahlreiche und vielfältige Arbeiten von Autoren verschiedener Fachrichtungen. Dazu zählen beispielsweise Ansätze zu Komponenten des Leseverstehens, zu Einflüssen auf die Lesekompetenz wie auch zu einzelnen Maßnahmen, welchen für die Lesekompetenzvermittlung eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Ein übergreifendes, empirisch geprüftes Modell zur Gestaltung des Leseunterrichts liegt jedoch derzeit nicht vor. Darüber hinaus wurden die vorliegenden Ansätze zur Vermittlung von Lesekompetenz im Unterricht bisher nur selten empirisch hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft (u.a. Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006). Ebenso erfolgten erst seit kurzer Zeit wenige Untersuchungen zu (differenziellen) Wirkungen von unterrichtlichen Maßnahmen (BMBF, 2005), die Anregungen für vielfach geforderte, jedoch bislang noch ausstehende fachdidaktische Prinzipien<sup>4</sup> zur Vermittlung von Lesekompetenz im Unterricht liefern könnten.

Der gegenwärtige wissenschaftliche Erkenntnisstand bietet somit derzeit nur eine unbefriedigende empirische Basis und lässt insbesondere „im Bereich der Entwicklung von Kompetenzen des Textverstehens und erst recht im Bereich ihrer Schulung“ sehr zu wünschen übrig (Greszik, 2005, S. 153). Um

---

4 Die Forderungen in der Literatur nach fachdidaktischen Prinzipien oder Richtlinien beziehen sich auf sämtliche Kompetenzbereiche, nicht ausschließlich auf die Vermittlung von Lesekompetenz (u.a. Helmke & Klieme, 2008; Baumert, Kunter, Brunner, Krauss, Blum & Neubrand, 2004; Bremerich-Vos, 2006).

Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz ableiten zu können, sind daher noch weitere Erkenntnisse darüber nötig, durch welche Vorgehensweisen, unter welchen Bedingungen, welche Schüler verschiedene Voraussetzungen oder Fähigkeiten des Textverstehens am effektivsten erwerben.

Dennoch bieten die vorliegenden Konzepte Anregungen für Maßnahmen im Unterricht zur Vermittlung von Lesekompetenz. So sind beispielsweise Erkenntnisse über Einflussfaktoren von Lesekompetenz dazu nutzbar, die Aufmerksamkeit im Leseunterricht auf entsprechende Schüler- bzw. Unterrichtsmerkmale zu lenken. Zudem liefern ausgearbeitete Trainingsprogramme, welche meist zur außerschulischen Förderung von Lesekompetenz konzipiert wurden, Anhaltspunkte für die Gestaltung von Unterrichtsmaßnahmen. Eine Erprobung sowie eine Evaluation solcher Maßnahmen im Unterrichtskontext im Hinblick auf ihre Wirksamkeit stehen jedoch größtenteils noch aus bzw. wurden noch nicht ausreichend umgesetzt.

### **1.3 Forschung zur Bedeutung von Unterrichtsbedingungen**

Mit Blick auf die Ergebnisse der bisherigen Unterrichtsforschung lässt sich resümieren, dass lange Zeit Wirkungen von Unterricht auf fachspezifische Kompetenzen von Schülern nur relativ selten Forschungsgegenstand waren. Entsprechend beschäftigten sich bislang nur wenige Studien mit den Effekten von Bedingungen im Leseunterricht auf die Lesekompetenz. Im Gegensatz dazu widmeten sich zahlreiche Arbeiten der Unterrichtsforschung schon seit Langem der Untersuchung allgemeiner bzw. fachübergreifender Unterrichtsbedingungen und ihrer Zusammenhänge mit dem Lernerfolg.

Über die Zeit hinweg basierten diese Arbeiten auf unterschiedlichen Wirkungsmodellen, die ebenso als Grundlage für die Erforschung von Unterrichtswirkungen auf die Lesekompetenz von Schülern genutzt werden können. So lag diesen Studien anfangs das sogenannte Prozess-Produkt-Paradigma zugrunde (u.a. Brophy & Good, 1986; Helmke & Weinert, 1997a), nach welchem Korrelationen zwischen vorfindbaren Unterrichtsmerkmalen und Schülerleistungen als Hinweise für die Förderlichkeit des Unterrichts interpretiert wurden. Obwohl die Forschung, die diesem Paradigma folgte, zahlreiche Erkenntnisse über lernerfolgsrelevante Unterrichtsmerkmale hervorbrachte (Helmke, 2010), gilt die zugrunde liegende Sichtweise heute als zu vereinfachend zur Erklärung bzw. Vorhersage von Schülerleistungen (u.a. Helmke, 2006a; Peek & Neumann, 2003). So wird in aktuellen Arbeiten gefordert, in den Erklärungsmodellen weitere Einflussfaktoren, wie beispielsweise individuelle Schüler-

merkmale und Kontextfaktoren, sowie ihre Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Umgesetzt wird dies v.a. in den gegenwärtig favorisierten komplexen Wechselwirkungsmodellen (u.a. Peek & Neumann, 2003) wie auch Mediationsmodellen. Letztgenannten liegt die Annahme zugrunde, dass v.a. kognitive und motivationale Prozesse seitens der Lernenden, z.B. ihre Gedanken, ihre Wahrnehmung der Lernsituation, ihre Attributionen, Aufmerksamkeit sowie Handlungsimpulse, im Sinne von Mediatoren die Wirkungen des Unterrichts auf den Lernerfolg vermitteln (Helmke & Weinert, 1997a; Helmke, 2006a).

Ein Beispiel für einen solchen Ansatz, der den theoretischen Rahmen vieler aktueller Studien (u.a. Brühwiler, 2014) wie auch der vorliegenden Arbeit bildet, ist das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (u.a. Helmke, 2006a; vgl. Abbildung 1-1). Dieses Modell veranschaulicht die Komplexität des Zusammenwirkens verschiedener Einflussgrößen, mögliche Wirkmechanismen sowie Wirkungsrichtungen in Bezug auf den Lernerfolg auf der Basis des gegenwärtigen Erkenntnisstandes der Unterrichtsforschung. Den Kern des Modells bildet die Sichtweise, dass Unterricht den Lernerfolg in Abhängigkeit davon bestimmt, welche Prozesse auf Seiten der Schüler stattfinden, insbesondere wie diese den Unterricht wahrnehmen und schließlich die angebotenen Lerngelegenheiten nutzen. Entsprechend werden darin auf Schülerseite Mediationsprozesse angenommen, wozu perzeptive, kognitive, emotionale, motivationale und volitionale Prozesse zählen. So wird u.a. erwartet, dass die Lernergebnisse der Schüler von der Qualität ihrer Lern-, Denk- und Gedächtnisprozesse, ihrer Lernmotivation sowie ihrer Aufmerksamkeit im Unterricht abhängen, die wiederum durch die jeweiligen Unterrichtsbedingungen beeinflusst werden. Eng damit verknüpft ist darüber hinaus die Annahme in diesem Modell, dass die Wirkungen des Unterrichts auf den Lernerfolg durch individuelle Voraussetzungen der Schüler, wie ihre Eingangsleistungen, ihren sozialen und sprachlichen Hintergrund, wie auch kontextuelle Faktoren bestimmt werden. Entsprechenden Mediations- und Moderationsprozessen ist daher in den Analysen immer Rechnung zu tragen.

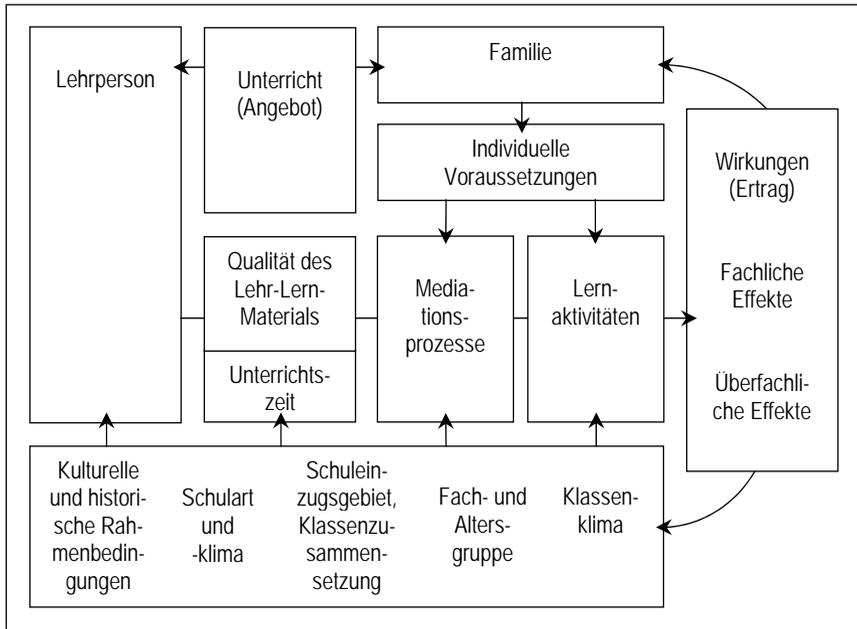


Abbildung 1-1: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (u.a. 2006a)

Die bisherige Unterrichtsforschung, die den genannten Erklärungsmodellen folgte, brachte zahlreiche Hinweise zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für den Lernerfolg hervor. Obwohl gezeigt wurde, dass unterrichtliche Bedingungen im Durchschnitt weitaus weniger als Schülermerkmale ursächlich sind für Leistungsdifferenzen, kommt ihnen eine tragende Rolle für den Leistungszuwachs bei Schülern zu (u.a. Helmke & Weinert, 1997a, 1997b; Schrader, Helmke & Hosenfeld, 2008; Hattie, 2009). So können diese, gerade bei gleichen Eingangsvoraussetzungen von Lernenden, große Unterschiede in den Schülerleistungen herbeiführen (u.a. Lipowsky, 2007). Dabei scheinen weniger strukturelle Merkmale, wie das Curriculum oder die Gliederung des Schulsystems, sondern v.a. die tatsächlich ablaufenden Lehr-Lern-Prozesse bzw. die Lehrpersonen und die von ihnen durchgeführten Maßnahmen die Varianz in den Leistungen zu erklären (Peek & Neumann, 2003; Seidel & Prenzel, 2007). Helmke & Weinert (1997a) nannten in ihrem Resümee v.a. die Unterrichtsqualität (mit .47), Lehrmethoden (mit .17) sowie spezielle Instruktionmethoden (mit .14) als wesentlichste unterrichtliche Determinanten des Lernerfolgs, wobei jedoch für keine der für bedeutsam erklärten Variablen ein positiver Zusammenhang von über .29 zu den Schulleistungen festgestellt werden konnte.

In anderen Studien traten hingegen Korrelationen von bis zu .35 zwischen den fachübergreifenden Unterrichtsmerkmalen und Schülerleistungen auf (Helmke & Weinert, 1997b). Klieme und Rakoczy (2008) berichteten beispielsweise einen Regressionskoeffizienten aus Mehrebenenmodellen mit einer Höhe von ca. .26 für die kognitive Aktivierung im Unterricht.

Ergebnisse wie diese verdeutlichten die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für den Lernerfolg. Zudem lenkten sie den Fokus weiterer Untersuchungen zunehmend auf den Unterricht innerhalb von Schulklassen, um so Unterrichtswirkungen rekonstruieren und schließlich effektive Lernbedingungen identifizieren zu können. Dabei standen, wie zu Beginn des Abschnitts erwähnt, in der Mehrzahl bisheriger Studien fachübergreifende Unterrichtsmerkmale im Mittelpunkt (u.a. Brophy & Good, 1986; Helmke, Helmke, Heyne, Nordheider & Schrader, 2006). Ergebnisse zu fachspezifischen Unterrichtsmerkmalen, insbesondere im Hinblick auf den Leseunterricht, liegen hingegen derzeit nur wenige vor.

Methodisch wurden entsprechende Fragestellungen zur Bedeutung des Unterrichts für den Lernerfolg bislang überwiegend im Rahmen von Leistungsstudien (u.a. Peek & Neumann, 2003; Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele & Lehman, 2004) oder Befragungen zum Unterricht, seltener hingegen in Unterrichtsanalysen aufgegriffen. Leistungsstudien gaben dabei, auf der Grundlage von Leistungstests und Fragebögen, v.a. Aufschluss über den Leistungsstand und andere Merkmale von Schülern, Kontextbedingungen, Unterrichtsmerkmale wie auch Zusammenhänge zwischen diesen. Dass diese Studien, v.a. durch die Erhebung mithilfe von Befragungsinstrumenten, eine zuverlässige, valide und objektive Erfassung von Prozessen des Unterrichts zur Erklärung der Entwicklung von Schülerleistungen ermöglichen, wird jedoch vielfach angezweifelt.

Zur Untersuchung von Unterrichtsprozessen fordern daher verschiedene Autoren schon seit Langem videobasierte Unterrichtsanalysen (s. Schneider, Stefanek, Dotzler, 1997; Valtin, 1997), u.a. aufgrund der „Überzeugung, dass die Komplexität des Unterrichtsgeschehens nur dann angemessen beschrieben, verstanden und erklärt werden kann, wenn Unterricht als Prozeß analysiert wird“ (Söntgen, 1992, S. 15). Die Möglichkeit, die Komplexität des Unterrichts zu untersuchen, als einer vieler Vorteile videobasierter Analysen des Unterrichts, birgt jedoch gleichzeitig die Gefahr, die Aufmerksamkeit auf irrelevante Details zu lenken und Koinzidenzen in ihrer Bedeutung falsch einzuschätzen. Um dies zu vermeiden, sollte der Fokus der Unterrichtsanalysen auf Faktoren gerichtet werden, von welchen aus theoretischer Sicht oder aufgrund empiri-

scher Ergebnisse Wirkungen auf den Lernerfolg zu erwarten sind. In diesem Sinne befürwortet Schott (1980), anwendungsorientierte Analysen des Unterrichts durchzuführen, um Einblick in die Wirksamkeit von Handlungsanweisungen und Technologien zur Erreichung definierter Lehrziele zu erhalten. Entsprechend theoriegeleitete Untersuchungen von Wirkungen von Maßnahmen waren in jüngster Zeit Ziel verschiedener Unterrichtsanalysen.

Lenkt man den Blick auf die Untersuchungsgegenstände solcher Analysen (u.a. Seidel, Prenzel, Duit & Lehrke, 2003; Klieme, Pauli, Reusser, 2006; v. Aufschnaiter & Welzel, 2001), zeigt sich, dass darin, neben dem Fokus auf fachübergreifenden Merkmalen, v.a. Unterrichtsbedingungen in naturwissenschaftlichen Fächern, wie Mathematik und Physik, selten hingegen in sprachbezogenen Fächern untersucht wurden. Entsprechend erfolgten bisher kaum videobasierte Analysen zu Unterrichtsbedingungen im Rahmen der Vermittlung von Lesekompetenz in Grundschulen. Dies erstaunt insofern, als dass das Interesse für die Wirkung von Bedingungen im Leseunterricht in jüngster Zeit, insbesondere aufgrund von unbefriedigenden Schülerleistungen in Leistungsstudien sowie aufkommenden Fragen nach ihren Entstehungsbedingungen, geweckt wurde und Unterrichtsanalysen daher häufig wieder gefordert werden (u.a. Lankes & Carstensen, 2007). Das Projekt PERLE (Lotz, Berner, Gabriel, Post, Faust & Lipowsky, 2011; Greb, Faust, Lipowsky, 2007) sowie zwei Dissertationsarbeiten im Rahmen des Projekts *VERA – Gute Unterrichtspraxis*, darunter die hier vorgestellte Studie neben der Arbeit von Kleinbub (2010), sind hierzu als aktuelle Beiträge im deutschsprachigen Raum zu nennen, in welchen erstmalig der Leseunterricht in Grundschulen aus verschiedenen Perspektiven analysiert wurde (Helmke, Helmke, Heyne, Hosenfeld, Kleinbub, Schrader & Wagner, 2007).

#### **1.4 Untersuchung von Bedingungen des Lernerfolgs im Projekt VERA – Gute Unterrichtspraxis**

Das Projekt *VERA – Gute Unterrichtspraxis* wurde, unter der Leitung von Prof. Dr. A. Helmke, im Rahmen des Hochschulsonderprogramms *Wissen schafft Zukunft* von der Landesregierung Rheinland-Pfalz gefördert und in Kooperation von Mitarbeitern aus verschiedenen Fachrichtungen der Universität Koblenz-Landau umgesetzt. Ziel des Projektes war es, die Entwicklung von Leistungen von Schülern der vierten Klassenstufe im Kontext der Unterrichtsqualität in den Fächern Deutsch und Mathematik zu untersuchen, wobei individuelle wie auch

kontextuelle Einflussfaktoren des Lernerfolgs Berücksichtigung finden sollten (Helmke, Helmke, Heyne, Hosenfeld, Hosenfeld, Schrader & Wagner, 2008).<sup>5</sup>

Dazu knüpfte es 2005 im Sinne einer Vertiefungsstudie an die bundesweit durchgeführten Leistungsstanderhebungen des Projektes VERA<sup>6</sup> an (Vergleichsarbeiten in der Grundschule; Leitung: Prof. Dr. A. Helmke, Prof. Dr. I. Hosenfeld). Diese flossen als Erhebungen zum ersten Messzeitpunkt zu Beginn des vierten Schuljahres in das vorgestellte Projekt ein und umfassten Tests zur Erfassung der Schülerkompetenzen in Mathematik und im Lesen sowie Lehrerbefragungen zu demographischen Merkmalen der Lehrkräfte, zu Schüler- wie auch zu Klassenmerkmalen (vgl. Abbildung 1-2; Hosenfeld, Helmke, Heyne & Lipowsky, 2007). Zum zweiten Messzeitpunkt<sup>7</sup> erfolgten die Aufzeichnung von Unterrichtsstunden<sup>8</sup> in den teilnehmenden Klassen durch jeweils zwei geschulte Projektmitarbeiter<sup>9</sup> sowie verschiedene Lehrer- und Schülerbefragungen. Gegenstand der dritten Messung im Juni bzw. Juli 2006, somit zum Ende des vierten Schuljahres der teilnehmenden Schüler, war eine wiederholte Erfassung der Schülerkompetenzen in den Bereichen Mathematik und Lesen mithilfe von Kurzformen von standardisierten Testverfahren. Darüber hinaus erfolgte zu diesem Untersuchungstermin die Erhebung von Informationen zu sozialen, motivationalen und kontextuellen Bedingungen der Schüler wie auch der Lehrkräfte mithilfe von Lehrer- und Schülerfragebögen.

- 
- 5 Einen Überblick über die darin erhobenen Variablen sowie die dazu eingesetzten Erhebungsverfahren zeigt Tabelle A-1 im Anhang.
  - 6 Insgesamt nahmen an dieser VERA-Erhebung ca. 300.000 Viertklässler und ihre jeweiligen Lehrkräfte aus Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein teil.
  - 7 Ab diesem Messzeitpunkt nahmen an dem Projekt VERA – Gute Unterrichtspraxis 54 Klassen mit insgesamt 1051 Schülern und 66 Lehrkräften aus Rheinland-Pfalz und Bremen teil.
  - 8 Nach Absprachen mit den Lehrkräften handelte es sich dabei um Lese-, Mathematik- und teilweise Sachunterricht, der in gewohnter Weise, jedoch nicht ausschließlich in Form von Still- oder Gruppenarbeit, durchgeführt werden sollte.
  - 9 Zur Aufzeichnung des Unterrichts wurden im Projekt VERA – Gute Unterrichtspraxis jeweils zwei Kameras genutzt, welche auf die Lehrkraft (*Lehrerfokus*) bzw. die Gesamtheit der Schüler (*Schülerfokus*) ausgerichtet waren und somit eine ganzheitliche Erfassung des Geschehens in den Klassenräumen ermöglichten. Um das Unterrichtsgeschehen auch akustisch vollständig aufnehmen zu können, kamen darüber hinaus fünf Mikrophone zum Einsatz, die in den Randbereichen der Klassenräume platziert bzw. an der Kleidung der jeweiligen Lehrkraft befestigt wurden.

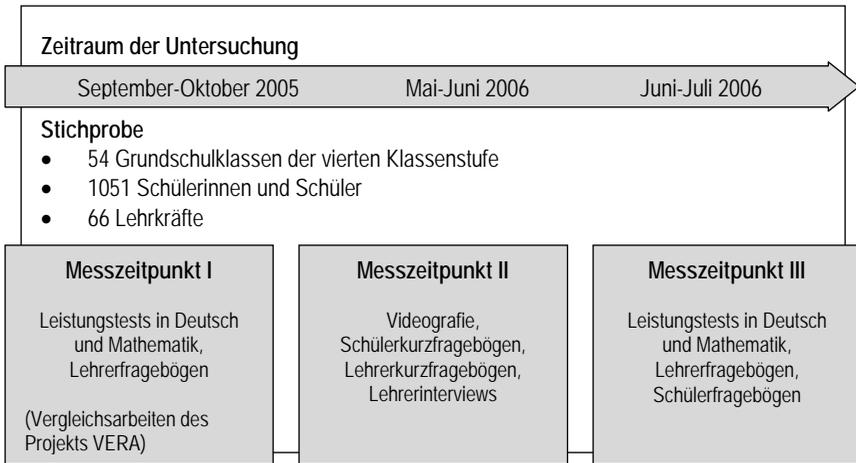


Abbildung 1-2: Ablauf der Datenerhebung im Projekt *VERA – Gute Unterrichtspraxis*

Die Videos, welche zum zweiten Messzeitpunkt vom Unterricht aufgezeichnet wurden, bildeten die Grundlage von Unterrichtsanalysen, die im Mittelpunkt des Projektes *VERA – Gute Unterrichtspraxis* wie auch der in diesem Kontext durchgeführten Teilstudien standen. In diesen Studien kamen verschiedene Beobachtungsverfahren zum Einsatz, die Tabelle 1-1 im Überblick zeigt (vgl. Heyne, Helmke, Kleinbub, Merten & Schrader, 2008) und mit welchen wiederholte Analysen aus unterschiedlichen Perspektiven, z.B. mit dem Fokus auf qualitative oder quantitative Unterrichtsmerkmale<sup>10</sup>, möglich waren. Dazu zählten Instrumente zur Erfassung von fachübergreifenden gegenüber fachspezifischen Unterrichtsmerkmalen auf einem jeweils hohen bzw. niedrigeren Auflösungsniveau. Leseunterricht wurde dabei in der bereits erwähnten Studie von Kleinbub (2010) im Hinblick auf qualitative Merkmale anhand hochinferenter Verfahren analysiert (Kleinbub, Helmke, Heyne, Merten & Schrader, 2008). In der hier vorgestellten Arbeit erfolgte hingegen erstmalig eine niedriginferente Erfassung von den darin aufgetretenen Unterrichtsbedingungen (s. hervorgehobenes Feld in Tabelle 1-1), worüber im folgenden Abschnitt ein Überblick gegeben wird.

10 Damit wurden häufig genannte Vorzüge videobasierter Unterrichtsanalysen (u.a. Helmke & Helmke, 2004; Greve & Wentura, 1997; Bremerich-Vos, 2006) im Projekt *VERA – Gute Unterrichtspraxis* gezielt genutzt.

Tabelle 1-1: Verfahren zur videobasierten Unterrichtsanalyse im Projekt VERA – Gute Unterrichtspraxis

Art des Beobachtungsverfahrens	Niedriginferent	Hochinferent
Gegenstand der Beobachtung	- Analyse auf Mikroebene -	- Analyse auf Makroebene -
Fachübergreifende Unterrichtsmerkmale	(1) Kodierung von Merkmalen der Lehrer-Schüler-Interaktion und allgemeiner Unterrichtsmerkmale	(2) Beurteilung allgemeiner Unterrichtsmerkmale
Fachspezifische Unterrichtsmerkmale	(3) Kodierung fachspezifischer Merkmale des Leseunterrichts (LUPE)	(4) Beurteilung fachspezifischer Merkmale des Leseunterrichts

## 1.5 Untersuchung von unterrichtlichen Bedingungen des Lesekompetenzerwerbs in dieser Studie

Im Mittelpunkt der präsentierten Arbeit stand die Untersuchung von Bedingungen des Leseunterrichts im vierten Schuljahr, von welchen aufgrund des aktuellen Erkenntnisstandes Einflüsse auf die Lesekompetenz sowie damit verbundene Merkmale der Schüler zu erwarten sind. Dabei wurden zwei Zielstellungen verfolgt. Dazu zählte die Deskription des Leseunterrichts im Hinblick auf diese Unterrichtsbedingungen (I), womit ein Einblick in den Leseunterricht in Grundschulklassen im vierten Schuljahr gegeben werden sollte. Eine weitere Zielstellung der Studie war es, die Bedeutung dieser Bedingungen hinsichtlich der Lesekompetenz und weiterer Merkmale der Schüler, auch unter Berücksichtigung individueller Schülervoraussetzungen, zu untersuchen (II).

Um Analysen zu diesen beiden Zielstellungen durchführen zu können, war es zunächst erforderlich, Merkmale mit erwartetem Einfluss auf die Lesekompetenz der Schüler zu identifizieren sowie eine Möglichkeit zu ihrer Erfassung zu finden. Das dazu entwickelte Beobachtungssystem LUPE umfasst mehrere Kodiersysteme zur niedriginferenten Beobachtung von 52 Unterrichtsmerkmalen, welche zehn übergeordneten Merkmalsbereichen zugeordnet wurden. Das Akronym LUPE steht hierbei für Leseunterrichts-Prozess-Erfassung und soll die Erfassung auf sehr hohem zeitlichen Auflösungs-niveau mit dem Fokus auf fachspezifischen Bedingungen und insbesondere Prozessen im Leseunterricht verdeutlichen, die dieses Beobachtungssystem ermöglicht.

Eine erschöpfende Dokumentation und Analyse aller damit erhobenen Merkmale des Leseunterrichts ist aus Platzgründen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Daher wurde hier eine Präsentationsform gewählt, die einerseits einen Überblick zu den zehn übergeordneten Merkmalsbereichen bzw. Facetten des Leseunterrichts<sup>11</sup> und somit über die erhobenen Unterrichtsmerkmale in zusammengefasster Form bietet. Andererseits sollte hiermit exemplarisch ein vertiefender Einblick in Bezug auf die einzelnen Unterrichtsformen einer dieser Unterrichtsfacetten, die Anregung der kognitiven Auseinandersetzung mit Texten, gegeben werden. Diese Unterrichtsmerkmale waren Gegenstand der Analysen zu den oben genannten Zielstellungen der Studie, wie es die Tabelle 1-2 im Überblick zeigt. Vergleichbare Auswertungen zu weiteren der erfassten Unterrichtsfacetten und den dazugehörigen Unterrichtsbedingungen wurden bereits publiziert bzw. sollen in zukünftigen Publikationen aufgegriffen werden.<sup>12</sup>

Tabelle 1-2: Übergreifende Facetten und einzelne Bedingungen des Leseunterrichts im Fokus verschiedener Analysen dieser Studie

Zielstellungen	I. Deskriptive Analyse	II. Effektanalysen
<b>Unterrichtsmerkmale</b>		
<b>Übergreifende Unterrichtsfacetten</b>	Beschreibung des Auftretens übergreifender Unterrichtsfacetten	Analysen zu Effekten übergreifender Unterrichtsfacetten hinsichtlich der Lesekompetenz von Schülern
<b>Einzelne Unterrichtsbedingungen</b>	Beschreibung des Auftretens einzelner Unterrichtsbedingungen	Analysen zu Effekten einzelner Unterrichtsbedingungen hinsichtlich der Lesekompetenz von Schülern

Ein Vorteil der skizzierten Vorgehensweise ist darin zu sehen, dass sie es ermöglicht, einen breiten Überblick über die übergeordneten Unterrichtsfacetten wie auch ausschnittsweise einen vertiefenden Einblick in Bezug auf einzelne Unterrichtsformen zu vermitteln. Ein Nachteil des Vorgehens liegt hingegen

11 Für die unterschiedenen übergreifenden Unterrichtsfacetten wird im Folgenden die Abkürzung *UF* verwendet, für die einzelnen, diesen zugeordneten Unterrichtsmaßnahmen die Abkürzung *UM*.  
 12 Verweise auf weitere Analysen, die bereits publiziert wurden, finden sich im dritten Kapitel.

darin, dass in den Analysen zu den Unterrichtsfacetten nicht die Hypothesen zu den, ihnen jeweils zugeordneten, einzelnen Unterrichtsformen untersucht werden können, welche den Hintergrund der detaillierten Erfassung bildeten. In die Berechnungen zu den übergreifenden Facetten fließen somit die, zum Teil gegenläufig, erwarteten Wirkungen der einzelnen Unterrichtsbedingungen konfundiert ein. Um ihre jeweiligen Wirkungsweisen zu untersuchen, sind vielmehr Auswertungen zu den einzelnen Unterrichtsformen nötig, welche hier nur exemplarisch im Hinblick auf Unterrichtsformen zur Anregung der kognitiven Textverarbeitung umgesetzt wurden.

Zur Dokumentation der durchgeführten Untersuchung wird im anschließenden zweiten Kapitel ein Einblick in den theoretischen Hintergrund der Arbeit gegeben, in dem der Schwerpunkt darauf liegt, einen Überblick über Merkmale des Leseunterrichts zu gewinnen, von welchen Einflüsse auf die Lesekompetenz der Schüler zu erwarten sind. Er umfasst eingangs die Vorstellung eines theoretischen Rahmenmodells, in dem vier Teilbereiche – 1) die Definition von Lesekompetenz, 2) die Spezifizierung von Teilprozessen des Leseverstehens, 3) von leserseitigen Einflussfaktoren wie auch 4) die Darstellung von Maßnahmen zur Vermittlung von Lesekompetenz – unterschieden werden. Dieses Modell bildete einerseits die Grundlage für die Integration verschiedener Konzepte und Ergebnisse in der gegenwärtigen Literatur: Dabei fanden Ansätze aus didaktischen Fachrichtungen und Bildungsplänen, die dem untersuchten Unterricht zugrunde liegen sollten, ebenso Berücksichtigung wie Arbeiten aus der pädagogisch-psychologischen Forschung, die v.a. die Basis für die Erfassung der Lesekompetenz in dieser Studie boten. Andererseits lag das Rahmenmodell dem Aufbau des theoretischen Teils der Arbeit zugrunde, der mit einer Zusammenfassung der daraus hervor gegangenen Bedingungen des Leseunterrichts abschließt, von welchen Einflüsse auf die Lesekompetenz der Schüler erwartet werden. Die Fragestellungen, die in Bezug auf diese Unterrichtsmerkmale Gegenstand der Arbeit sind, sowie die dazugehörigen Hypothesen werden im dritten Kapitel vorgestellt. Dazu zählen deskriptive Fragen (s. Zielstellung I) ebenso wie Fragen zu direkten, vermittelten wie auch moderierten Effekten dieser Unterrichtsbedingungen im Hinblick auf die Lesekompetenz und weitere Merkmale von Schülern (s. Zielstellung II). Beide Problemstellungen werden zu den unterschiedenen übergreifenden Facetten des Leseunterrichts sowie den einzelnen Unterrichtsformen zur Anregung der kognitiven Textverarbeitung aufgegriffen. Die Vorstellung des methodischen Vorgehens, das dazu gewählt wurde, ist Gegenstand des vierten Kapitels. Dieses beinhaltet die Darstellung der statistischen Vorgehensweisen, speziell der genutzten regressionsanalyti-

schen Verfahren, der Definitionen aller berücksichtigten Variablen sowie der zu ihrer Erhebung eingesetzten Verfahren. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Vorstellung des Beobachtungssystems LUPE, das im Zuge dieser Arbeit zur niedriginferenten Erfassung der interessierenden Merkmale des Leseunterrichts zum Einsatz kam (vgl. Abschnitt A.5 im Anhang, S. 245f.). Darüber hinaus werden in diesem Kapitel zusätzliche Informationen zu den teilnehmenden Schülern und Lehrkräften wie auch zu den erfassten Unterrichtsstunden gegeben. Mit Bezug auf die Fragestellungen der Studie steht in dem darauffolgenden fünften Kapitel die Darstellung der Ergebnisse zum Auftreten wie auch zu den Effekten der untersuchten Merkmale des Leseunterrichts im Hinblick auf die Lesekompetenz und weitere Merkmale der Schüler im Mittelpunkt. Dazu wird, beiden Zielsetzungen folgend, jeweils einleitend ein Überblick über die Befunde gegeben, danach auf die übergreifenden Facetten des Leseunterrichts und schließlich auf die einzelnen Unterrichtsformen zur Anregung der kognitiven Auseinandersetzung mit Texten eingegangen. Analog dazu erfolgt in dem daran anknüpfenden sechsten Kapitel die Diskussion dieser Ergebnisse. Auch hierbei ist der erste Teil dem Auftreten und der zweite Teil den Effekten der untersuchten Unterrichtsbedingungen hinsichtlich der Lesekompetenz und weiterer Merkmale der Schüler gewidmet. Wiederum wird in beiden Bereichen eine übergreifende Diskussion vorangestellt, der Blick anschließend auf die übergreifenden Facetten des Leseunterrichts gelenkt und schließlich auf die einzelnen Unterrichtsformen zur Anregung der kognitiven Verarbeitung von Texten, insbesondere die Reflexion von Texten, eingegangen. Das siebente Kapitel umfasst eine abschließende Diskussion zum wissenschaftlichen Beitrag der vorgelegten Arbeit, der anhand von drei Schwerpunkten beschrieben werden kann: Dazu zählen 1) das vorgeschlagene Rahmenmodell zur Integration bisheriger Erkenntnisse zur Ableitung von Merkmalen des Leseunterrichts mit erwartetem Einfluss auf die Lesekompetenz von Schülern und 2) die daraus resultierende Zusammenstellung von Unterrichtsbedingungen zur Förderung der Lesefähigkeiten von Schülern sowie das Beobachtungssystem LUPE zu ihrer Erfassung. Schließlich ist ein weiterer Beitrag dieser Studie in den Erkenntnissen zu diesen Merkmalen des Leseunterrichts zu sehen. Rückblickend auf die drei Bereiche werden in diesem Kapitel Grenzen der Arbeit thematisiert wie auch Möglichkeiten für Verbesserungen in zukünftigen Studien aufgezeigt. Vertiefende Informationen zur Datenerhebung, wie u.a. das Manual zum Beobachtungssystem LUPE, zu erfassten Variablen, zur Stichprobe der Studie, zu Ergebnissen der Deskription und der Effektanalysen werden schließlich im Anhang bereitgestellt.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Zu den Themen Lesekompetenz und ihrer Förderung bietet die aktuelle Forschungsliteratur zahlreiche und vielfältige Beiträge verschiedener Fachrichtungen. Dazu zählen beispielsweise Arbeiten zu Komponenten, Teilleistungen oder Einflussfaktoren des Leseverstehens wie auch zu einzelnen Maßnahmen, denen für den Lesekompetenzerwerb eine große Bedeutung zugeschrieben wird. Ein übergreifendes Modell zu Unterrichtsbedingungen, die für die Lesekompetenzvermittlung bedeutsam sind, vergleichbar den Konzepten zu fachübergreifenden lernförderlichen Unterrichtsmerkmalen (u.a. Helmke & Weinert, 1997a, 1997b; Einsiedler, 1997; Meyer, 2004), liefert die aktuelle Literatur jedoch nicht.

Aus diesem Grund wurden in der präsentierten Arbeit verschiedene Ansätze zusammengeführt und als Grundlagen genutzt, um Unterrichtsmerkmale abzuleiten, von denen förderliche Einflüsse auf die Lesekompetenz von Schülern zu erwarten sind. Einerseits fanden dabei aktuelle Konzepte und Erkenntnisse aus der Unterrichts- und Leseforschung, aus Leistungsstudien bzw. Arbeiten zur (Lese-)Kompetenzmessung – im Sinne einer Perspektive der empirischen Unterrichtsforschung – Berücksichtigung. Andererseits dienten auch – im Sinne einer Sicht aus der Unterrichtspraxis – die Vorgaben in den nationalen Bildungsstandards der KMK und in Rahmenlehrplänen sowie Ansätze aus didaktischer und erziehungswissenschaftlicher Literatur, an welchen sich Lehrkräfte bei der Gestaltung des Leseunterrichts orientieren sollten, als theoretische Grundlagen der Studie.<sup>13</sup>

Hintergrund der Berücksichtigung dieser beiden Perspektiven war, dass sie durch die Anlage der Studie unmittelbar in die Untersuchung einfließen: So folgte der Unterricht, der zunächst deskriptiv zu untersuchen war (s. Zielstellung I), erwartungsgemäß den Vorgaben in Bildungsplänen und der darin festgelegten Definition von Lesekompetenz, als Lernziel. Demgegenüber sollte die Lesekompetenzerfassung, als Grundlage für die Analyse von Unterrichtseffekten (s. Zielstellung II), Vorgehensweisen der Kompetenzmessung folgen. Um,

---

13 Ein Vorteil dieses Vorgehens ist darin zu sehen, dass somit Arbeiten verschiedener Fachrichtungen, wie u.a. der Didaktik und der empirischen Unterrichtsforschung, Berücksichtigung fanden, was bislang selten realisiert wurde (vgl. Terhart, 2002). Als Nachteil ist hingegen zu nennen, dass viele der daraus resul-

über die in den Tests zugrunde liegende Konzeption von Lesekompetenz hinaus, auch den Lernzielen im vorfindlichen Leseunterricht Rechnung zu tragen, wurden die theoretischen Grundlagen aus der Sicht der Unterrichtspraxis einbezogen. Das dargestellte Vorgehen diene somit dazu, beide Zielstellungen der Studie vereinbaren zu können: Es sollte einerseits eine ökologisch bzw. curricular valide Beschreibung des Unterrichts im Hinblick auf empfohlene Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz ermöglichen, die auch der Perspektive von Lehrkräften sowie Vorgaben in Bildungsplänen Rechnung trägt. Andererseits sollten damit intern valide Analysen zu Effekten der untersuchten Unterrichtsmerkmale im Hinblick auf die Lesekompetenz im Sinne der eingesetzten Lesekompetenztests realisiert werden.

Die Auswahl der Konzepte und Ergebnisse, die in dieser Studie schließlich als theoretische Grundlagen genutzt wurden, bezog sich vorwiegend auf Arbeiten im deutschsprachigen Raum. Hintergrund dieser Einschränkung sind Aussagen verschiedener Autoren bzw. Studienergebnisse, die darauf hindeuten, dass Erkenntnisse zum Erwerb von Lesekompetenz in anderen Sprachen – insbesondere dazu, welche Maßnahmen wie wirken bzw. was wann fördern – nicht auf den deutschen Sprachraum übertragen werden können. Vielmehr liegen Hinweise darauf vor, dass gerade im Laufe des Lesekompetenzerwerbs sprachspezifische Unterschiede auftreten (u.a. Scheerer-Neumann, 1997<sup>14</sup>; Schneider, 2006a).

Die Zusammenführung der Konzepte und Erkenntnisse, die als theoretische Grundlagen in diese Arbeit einfließen, erfolgte mithilfe eines Rahmenmodells (vgl. Abbildung 2-1; Heyne, Helmke, Kleinbub, Merten & Schrader, 2008). Diesem Modell folgend dienten zunächst verschiedene Definitionen von Lesekompetenz (s. Block 1 in der Abbildung) als Ausgangspunkt, um aufgrund theoretischer Vorüberlegungen wie auch verfügbarer Arbeiten die beim Lesen erforderlichen Teilleistungen (s. Block 2) zu spezifizieren. Unter der Annahme, dass ihre Bewältigung wesentlich von den Voraussetzungen der Schüler beeinflusst wird und diese einen Angriffspunkt für Fördermaßnahmen bieten können, richteten sich weitere Überlegungen und Recherchen auf Schülermerkmale

---

tierenden Hypothesen auf Empfehlungen für die Unterrichtspraxis beruhen, zu welchen oftmals keine empirisch fundierten Begründungen vorliegen.

- 14 So hinterfragt beispielsweise Scheerer-Neumann (1997) die sprachübergreifende Gültigkeit angenommener Entwicklungsstufen beim Lesekompetenzerwerb, speziell der logographischen Stufe, mit Blick auf die Lesedidaktik. Dabei verweist sie auf verschiedene Studien, in welchen Unterschiede zwischen deutsch- und englischsprachigen Kindern hinsichtlich des Lesekompetenzerwerbs festgestellt wurden.

bzw. schülerseitige Einflussfaktoren von Teilleistungen beim Lesen (s. Block 3). Die Erkenntnisse dazu wie auch vorliegende Arbeiten in der Literatur zu Maßnahmen zur Förderung von Lesekompetenz bildeten schließlich einen weiteren Ansatzpunkt für die Ableitung der Unterrichtsmerkmale (s. Block 4), die in der Studie in den Fokus genommen werden sollten.



Abbildung 2-1: Rahmenmodell zur Ableitung von Bedingungen im Lesunterricht mit erwartetem Einfluss auf die Lesekompetenz von Schülern<sup>15</sup>

Zur Veranschaulichung dieses Vorgehens sind in der Abbildung jeweils Beispiele genannt, auf die in den folgenden Abschnitten noch genauer eingegangen wird. So sind das Bilden von lokaler wie auch von globaler Kohärenz auf der Grundlage von Inferenzen (s. Block 2) als wesentliche Anforderungen im Leseprozess zu sehen, welche u.a. von dem verfügbaren Vorwissen des Lesers zum Textinhalt abhängig sind (s. Block 3). Der Aktivierung von textrelevantem Vorwissen vor der Auseinandersetzung mit einem Text, als charakteristische Vorgehensweise guter Leser, kommt daher eine große Bedeutung für die Verbesserung des Textverstehens zu. Aus diesem Grund ist beispielsweise zu erwarten, dass die Modellierung von Vorwissensaktivierung, d.h. das kommen-

15 Von rechts nach links gelesen zeigt das Modell, dem unteren Pfeil folgend, vereinfacht angenommene Wirkungen von Unterrichtsmerkmalen auf die Lesekompetenz von Lernenden, wobei mögliche gegenläufige Einflüsse bzw. Wechselwirkungen zwischen den genannten Aspekten vernachlässigt wurden. Darüber hinaus veranschaulichen der untere wie v.a. der obere Pfeil die Schritte des theoretischen Vorgehens bei der Ableitung von Unterrichtsmerkmalen mit erwarteten Effekten auf die Lesekompetenz von Schülern.

tierte Vorführen und Anwenden dieser Strategie (s. Block 4), als Unterrichtsmaßnahme nützlich ist, um Lesekompetenz zu fördern.

Das dargestellte Vorgehen wurde genutzt, um verschiedene vorliegende Konzepte und Ergebnisse zu integrieren. Der dabei vorgenommenen Zuordnung der Ansätze und Erkenntnisse zu den vier Teilbereichen liegen implizite Annahmen über kausale Zusammenhänge zwischen den genannten Aspekten zugrunde, welche bislang kaum empirisch untersucht wurden. Entsprechendes gilt beispielsweise ebenso für die angenommene Wirkung der Modellierung von Vorwissensaktivierung im Unterricht – für einen stärkeren Einbezug des Vorwissens und somit eine effektivere Kohärenzbildung beim Lesen – auf die Lesekompetenz der Schüler. Sie scheint aufgrund aktueller Erkenntnisse plausibel, ist jedoch empirisch derzeit noch nicht belegt. Zudem wurden in der Literatur bisher nur selten die Wirkungen von Unterrichtsmaßnahmen auf spezifische Merkmale von Schülern, die mit Lesekompetenz zusammenhängen, oder auf deren Fähigkeiten in Bezug auf die verschiedenen Anforderungen des Leseverstehens thematisiert. Ansätze zu Prozessen des Textverstehens enthalten hingegen oft keine Aussagen über Maßnahmen zu ihrer Förderung. So zeigt sich in der gegenwärtigen Literatur insgesamt, dass nur wenige Aussagen über die Beziehungen zwischen den hier unterschiedenen Bereichen getroffen werden, wodurch das beschriebene hypothesengenerierende Vorgehen erforderlich war.

Vor diesem Hintergrund ist das vorgestellte Rahmenmodell mit den zugeordneten Arbeiten und Ergebnissen als hypothetisches Konzept zur Wirkung unterrichtlicher Maßnahmen auf die Lesekompetenz von Schülern zu sehen, das im Hinblick auf die darin enthaltenen Annahmen noch empirisch zu überprüfen ist. Dennoch dient es in dieser Studie als Ausgangspunkt zur Herleitung und Untersuchung von Unterrichtsbedingungen mit erwartetem Einfluss auf die Lesekompetenz von Schülern, insbesondere zur Ableitung von Untersuchungsfragen wie auch zur Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung solcher Unterrichtsmerkmale. Im Folgenden wird das Modell zunächst als Rahmen zur Gliederung der Darstellung des theoretischen Hintergrundes der Studie genutzt, der, bezogen auf die vier genannten Teilbereiche, jeweils einen Einblick in den aktuellen Erkenntnisstand vermitteln soll.<sup>16</sup>

---

16 Die umfassende Darstellung des theoretischen Hintergrundes erfolgt vordergründig, um einen Überblick über die Grundlagen des Beobachtungssystems LUPE zu geben, welches im Zuge dieser Arbeit entwickelt wurde und schließlich zur Erfassung der hier untersuchten Unterrichtsmerkmale diente. Nur ein Teil der theoretischen Darstellungen bildet den Hintergrund der aufgegriffenen Fragestellungen.

## 2.1 Definition von Lesekompetenz

Das Konstrukt Lesekompetenz wird in der gegenwärtigen Literatur aus vielfältigen Perspektiven aufgegriffen. Ohne hier auf diese Vielfalt im Einzelnen einzugehen, stehen im Folgenden zwei Sichtweisen im Mittelpunkt, auf denen die Analysen zu den beiden Zielstellungen der vorliegenden Studie basieren. Dabei wird zunächst ein Konzept vorgestellt, das v.a. Bildungsplänen und fachdidaktisch-pädagogisch orientierten Ansätzen zugrunde liegt und in dem handlungsbezogene, kognitive, motivationale, soziale wie auch emotionale Aspekte des Lesens Berücksichtigung finden. Zudem erfolgt die Darstellung einer Konzeption mit dem Fokus auf kognitiven Aspekten, die u.a. die Basis verschiedener Leistungsstudien, speziell der darin genutzten Lesekompetenztests, bildet. Beide Sichtweisen flossen in die Definition von Lesekompetenz ein, welche in dieser Studie schließlich als Ausgangspunkt für die Ableitung von leseförderlichen Unterrichtsmerkmalen diente.

### 2.1.1 Lesekompetenz im pädagogischen Kontext

In den nationalen Bildungsstandards der KMK wird Lesekompetenz definiert als „Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen“ (Weinert, 2001b, zitiert nach BMBF, 2005, S. 11), und welche in der jeweils individuellen Ausprägung von den vorliegenden Fähigkeiten, dem Wissen, dem Verstehen, Können und Handeln, den Erfahrungen sowie der Motivation bestimmt wird (BMBF, 2005).<sup>17</sup> Die Kompetenz zum Lesen umfasst nach diesem Verständnis somit neben Fertigkeiten und kognitiven Merkmalen auch motivationale Aspekte, zu denen Einstellungen, Werte und Motive gezählt werden können. Dieses Konzept von Lesekompetenz liegt ebenso den länderspezifischen Rahmenlehrplänen zugrunde, die in Anlehnung an die Bildungsstandards entwickelt wurden (u.a. im Rahmenlehrplan für Rheinland-Pfalz des Ministeriums für Bildung,

---

17 Die Grundlage dieser Konzeption bildet die Definition von Kompetenz aus der Expertiseforschung nach Weinert (BMBF, 2005, 2003). Kompetenz wird hierbei definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen<sup>2</sup> und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können; (2) Volition = willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten“ (Weinert, 2001b, zit. nach BMBF, 2003, S. 11).