



Beitrag zur Konzeption und Gestaltung – Level 3

Videobasiertes Lehrmodul im Fach Deutsch: Heterogenitätssensible Förderung des Textverstehens

Katja Winter^{1,*} & Robin Junker^{1,**}

¹ *Westfälische Wilhelms-Universität Münster*

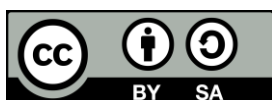
^{*} *Germanistisches Institut, Abteilung Literatur- und Mediendidaktik,
Schlossplatz 34, 48143 Münster*

^{**} *Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung,
Fliednerstraße 21, 48149 Münster*

katja.winter@uni-muenster.de; robin.junker@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Die Förderung des Textverstehens ist eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts aller Schulstufen und -formen. Sie bedarf – vor allem mit Blick auf die unterschiedlichen sprachlichen, kognitiven und metakognitiven Voraussetzungen von Schüler*innen – einer auf Diagnose basierenden heterogenitätssensiblen Unterrichts- und Materialgestaltung. Dies setzt spezifische Kompetenzen der Deutschlehrkräfte voraus, die bereits in der ersten Lehrerbildungsphase angebahnt werden können. Hier setzt das videobasierte Lehrmodul an, das im Rahmen des Teilprojekts der Qualitätsoffensive Lehrerbildung *Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Reflexion* an der WWU Münster konzipiert wurde. Durch die Analyse der im Lehrmodul einbezogenen Videosequenzen, die Good-Practice-Unterrichtsbeispiele zeigen, werden die Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch nicht nur für verschiedene Möglichkeiten einer differenzierten Lernunterstützung im Lesestrategietraining sensibilisiert, sondern gezielt geschult, diese lernunterstützenden Maßnahmen zu erkennen, sie theoretisch zu verorten, ihre Wirkung zu reflektieren und mögliche Handlungsalternativen zu entwerfen. Dies zielt nicht zuletzt auch darauf, ihre Diagnose- und Reflexionskompetenzen zu stärken. Im folgenden Beitrag werden der konzeptuelle Rahmen des Lehrmoduls sowie dessen Ziele und Inhalte näher erläutert und die konkrete Umsetzung des Seminars, mit der die begründete Auswahl von Unterrichtsvideos, die Aufgabenkonstruktionen zur Videoanalyse sowie das methodische Vorgehen einhergehen, skizziert. Auf Basis der Ergebnisse der Evaluation, einer quasiexperimentellen Untersuchung an einer Stichprobe von insgesamt 77 Studierenden, wird abschließend das Potenzial des videobasierten Lehrmoduls diskutiert.

Schlagerwörter: Leseförderung, Textverstehen, Umgang mit Heterogenität, Lernunterstützung, Theorie-Praxis-Reflexion, videobasierte Lehrmodule, Qualitätsoffensive Lehrerbildung



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Die Bildungsinhalte und -ziele des Faches Deutsch in allen Schulstufen sehen vor, dass Schüler*innen über grundlegende Lesefähigkeiten verfügen und altersgemäße Texte sinnverstehend lesen können. So gelten die Förderung basaler Lesefähigkeiten und das Vermitteln und Trainieren eines strategischen Umgangs mit Texten zu den zentralen Gegenständen und Zielen des Deutschunterrichts, die nicht erst – aber stärker fokussiert – seit den ersten PISA-Ergebnissen festgeschrieben werden.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder formulierte diesbezüglich bereits im Dezember 2001 sieben Handlungsfelder zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Schule, die unter anderem Maßnahmen zur durchgängigen Verbesserung der Lesekompetenz vorsahen (KMK, 2002). Im März 2010 sind darüber hinaus besondere Förderstrategien für leistungsschwächere Schüler*innen beschlossen worden, die auch die Leseförderung betreffen (KMK, 2010).

Dies zeigt die Relevanz der Professionalisierung angehender Deutschlehrer*innen im Bereich der Förderung der Lesekompetenz in heterogenen Lerngruppen und dies als wichtige Zielperspektive innerhalb der Lehrerbildung, die mit dem in diesem Beitrag vorgestellten videobasierten Lehrmodul angestrebt wird.

Zunächst werden dazu im Folgenden die fachliche und theoretische Verortung des Lehrmoduls dargestellt, die nicht nur die große Bedeutung eines Lesestrategietrainings für den Umgang mit Sachtexten für Schüler*innen, sondern auch Möglichkeiten der Heterogenitätssensiblen Umsetzung im Unterricht aufzeigt. Anschließend werden die hochschuldidaktischen Zielsetzungen und Umsetzungsmöglichkeiten diskutiert, bevor ein konkreter Vorschlag für ein bereits erprobtes videobasiertes Lehrmodul vorgestellt wird. Ziel dieses Seminars ist neben dem Aufbau einer fachlichen Expertise der Studierenden vor allem die Entwicklung ihrer Diagnose- und Reflexionskompetenzen.

Der Frage, inwiefern das videobasierte Lehrmodul „Heterogenitätssensible Förderung des Textverstehens“ die diagnostischen und reflexiven Fähigkeiten der Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch im o.g. Sinne fördert, soll abschließend nachgegangen werden, indem die Ergebnisse der Evaluation dargelegt und diskutiert werden.

2 Fachliche und theoretische Verortung

Da Leseförderung als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts gilt, bildet sie auch ein Schwerpunktthema innerhalb des Lehramtsstudiums des Faches Deutsch an der WWU Münster. Hier werden Lehrveranstaltungen zu Lese- und Verstehensprozessen von Schüler*innen, zur Diagnostik von Lesekompetenz, zu Konzepten, Modellen und Aufgaben der Leseförderung und der Leseförderung in heterogenen Lerngruppen angeboten. In diesem Kontext steht auch das im Rahmen des Teilprojekts *Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Reflexion* der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster entwickelte und erprobte videobasierte Lehrmodul „Heterogenitätssensible Förderung des Textverstehens“.

Durch die kategoriengeleitete Analyse beispielhafter Unterrichtsvideos, durch die theoretische Konzepte mit Handlungssituationen der Unterrichtspraxis verbunden werden, sollen durch dieses Seminar insbesondere die Diagnose- und Reflexionsfähigkeiten der Studierenden in Bezug auf geeignete lernunterstützende Maßnahmen im Bereich des Lesestrategietrainings gefördert werden. Um diese lernunterstützenden Maßnahmen als solche zu erkennen, sie evidenzbasiert erklären und bewerten zu können, ist es unabdingbar, dass sich die Studierenden zuvor mit den theoretischen Grundlagen vertraut machen. Innerhalb des Seminars erarbeiten sie sich daher Theorien und Modelle zu Textverstehensprozessen und setzen sich mit Heterogenitätsdimensionen im Bereich des Textverstehens auseinander. Außerdem lernen sie diverse Möglichkeiten der allgemei-

nen und individuellen Lernunterstützung sowie deren Potenziale innerhalb eines Lesestrategietrainings, durch das Schüler*innen ein strategischer Umgang mit Sachtexten vermittelt wird, kennen.

2.1 Textverstehen: Prozesse, Determinanten und Leistungsdifferenzen

Textverstehen wird als eine kognitiv-konstruktive Text-Leser-Interaktion, als ein vom Text gesteuerter Konstruktions- und ein vom Vorwissen, den Fähigkeiten und Aktivitäten der Leserin bzw. des Lesers beeinflusster Integrationsprozess verstanden (Kintsch, 1988). Das Ergebnis dieser Konstruktions-Integrationsprozesse ist die Bildung eines Situationsmodells, also die „mehr oder weniger kohärente mentale Repräsentation des Textes“ (Artelt et al., 2007, S. 11).

Dieser komplexe Prozess des Textverstehens beinhaltet verschiedene Teilprozesse, die sich in hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Prozesse unterscheiden lassen (Richter & Christmann, 2006). Zu den hierarchieniedrigen Prozessen zählen z.B. die Worterkennung und die Bildung lokaler Kohärenz, also die Verknüpfung von Wortfolgen auf der Grundlage von semantischen und syntaktischen Relationen von Sätzen. Hierarchiehöhere Prozesse umfassen die globale Kohärenzbildung, also die Herstellung des Zusammenhangs auf Textebene, die Bildung von Superstrukturen und das Erkennen von Darstellungsstrategien (Artelt et al., 2007; Rosebrock & Nix, 2017). Über die weitgehend automatisierten Prozesse auf der hierarchieniedrigen Ebene hinaus beziehen hierarchiehohe Prozesse das zielorientiert-strategische Lesen mit ein (Richter & Christmann, 2006).

Diese Verstehensprozesse werden vom Text sowie von den Leser*innen determiniert: Zum einen wirkt sich die Beschaffenheit des jeweiligen (kontinuierlichen oder diskontinuierlichen) Textes, z.B. die Komplexität seiner sprachlichen Textoberfläche (Ballod, 2001; Christmann, 2006; Maiwald, 2010), die Konstitution der semantischen Textbasis (Artelt et al., 2007; Schmitz, 2015) sowie die Struktur (Artelt et al., 2007; Brinker, Cölfen & Pappert, 2018), unmittelbar auf die Verständlichkeit von Texten aus.

Zum anderen hängt das Verstehen von Texten von den individuellen Fähig- und Fertigkeiten der Leserin bzw. des Lesers ab. So verfügen gute Leser*innen erstens über basale Lesefähigkeiten, können also Buchstaben, Wörter und Sätze dekodieren, haben diese Dekodierprozesse weitestgehend automatisiert, lesen angemessen schnell sowie sequenzierend und prosodisch sinnvoll. Dies wird innerhalb der lesedidaktischen Forschung im Konzept der Leseflüssigkeit (*reading fluency*) zusammengefasst (Rosebrock & Nix, 2006; Rosebrock, Gold, Nix & Rieckmann, 2011). In Bezug auf das Textverstehen gilt: Je automatisierter der Dekodierprozess erfolgt, desto mehr kognitive Ressourcen werden für hierarchiehöhere Verstehensprozesse, wie z.B. die Inferenzbildung oder das Ziehen von Schlussfolgerungen, frei (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002). Wenn Schüler*innen dagegen (noch) langsam Buchstabe für Buchstabe erlesen und die Wörter mühevoll re- und dekodieren müssen, sind sie damit kognitiv bereits so ausgelastet, dass ein Textverstehen erschwert wird. Darüber hinaus haben kognitionspsychologische Forschungsstudien (z.B. Kintsch, 1998) bestätigt, dass Lesefähigkeiten mit anderen Bereichen der Sprachentwicklung eng verwoben sind. So werden z.B. die Dekodierfähigkeit sowie die Lesegeschwindigkeit stark von Kenntnissen im Bereich des Wortschatzes und der Morphosyntax beeinflusst. Das heißt einerseits, je besser die sprachlichen Fähigkeiten insgesamt ausgebildet sind, desto besser sind auch die Lesefähigkeiten (u.a. Ehlers, 2004). Andererseits bedeutet dies aber auch, dass ein geringer Wortschatz, fehlendes sprachliches Wissen und mangelnde morphosyntaktische Fähigkeiten Verstehensprozesse erschweren können (Gantefort & Sánchez Oroquieta, 2015).

Grundsätzlich lesen sprachschwache Leser*innen häufiger bedeutungsverändernd und korrigieren sich seltener, wenn sie sich verlesen. Das hat zur Folge, dass nicht nur

einzelne Wörter, sondern auch ganze Satz- und Textzusammenhänge sinnteststellt erfasst, falsche Bezüge hergestellt werden und Missverständnisse u.U. nicht korrigiert werden können (Benholz, Lipkowski & Iordanidou, 2005).

Zweitens sind Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit zentrale Bedingungen für den erfolgreichen Textverstehensprozess. Liegen beispielsweise Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen vor, die sich auf den Grad der Wachheit, die Aktivität sowie die Ausdauer beziehen, können Schwierigkeiten bei der Verknüpfung von Informationen, bei der Integration neuer Informationen in bestehendes Wissen sowie bei der Strukturierung von Informationen auftreten. Die Verstehensleistung, so lässt sich mit Grzesik (2005) zusammenfassen, steht proportional zur aufgewandten Aufmerksamkeit und Konzentration. So besteht die Gefahr, dass Schüler*innen, die über geringere Aufmerksamkeitsspannen verfügen und häufiger in lernhinderliche Aktivitäten ausweichen, ihre Aufmerksamkeit oftmals nicht lange (genug) auf einen Text richten können, um diesen zu verstehen und zielführend zu bearbeiten.

Drittens gelten auch das Vorwissen und Vorerfahrungen als zentrale Voraussetzungen für das Verstehen von und den Umgang mit Texten (z.B. Helmke & Weinert, 1997; Schraw, 2006). Insbesondere das themenspezifische Vorwissen markiert einen Unterschied zwischen schwachen und guten Leser*innen. Studien haben ergeben, dass eine hohe themenspezifische Expertise – zumindest bei anspruchsvollen Texten – schlechte Lesefertigkeiten sogar teilweise ausgleichen kann (Artelt et al., 2007). Neben diesem themenspezifischen Wissen sind auch Erfahrungen und Vorstellungen bzw. Präkonzepte von Schüler*innen, also subjektive Theorien, die sich alltagsweltlich bewährt haben, um einen bestimmten Sachverhalt erklären zu können (z.B. Duit, 2008; Günther-Arndt, 2014), von Bedeutung, da diese den Lesefokus sowie die Selektion von Informationen determinieren. Eventuell vorliegende Fehlkonzepte wie z.B. kulturell bedingte differente Vorstellungen von einem Gegenstand oder Sachverhalt können das Verstehen erschweren oder sogar verhindern.

Nach dem *Good-Strategy-User-Modell* (Pressley, Borkowski & Schneider, 1987, 1989) sind viertens auch das Wissen über Lesestrategien und die Fähigkeit, diese effektiv einzusetzen, entscheidende Merkmale guter Leser*innen. Dabei werden Lesestrategien als zielgerichtete, flexible und situationsabhängige Prozesse und Verhaltensweisen verstanden, die bestimmte Funktionen im Bereich der Planung und der Steuerung des Textverstehensprozesses erfüllen (Artelt et al., 2007; Hasselhorn, 2010). In Anlehnung an die Kategorisierung von Lernstrategien nach Weinstein und Meyer (1986) hat sich in der lesedidaktischen Forschung die Systematisierung von Lesestrategien nach ihrer jeweiligen Funktion im Verstehensprozess als Konsens herausgebildet (Artelt et al., 2007). Kognitive Lesestrategien dienen der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Textinformationen. Dazu zählen erstens Elaborationsstrategien (z.B. Vorwissen aktivieren, Fragen an den Text stellen), die die Integration neuer Informationen in das bestehende Wissen unterstützen (Friedrich & Mandl, 2006; Hasselhorn & Gold, 2009), zweitens reduktiv-organisierende Lesestrategien (z.B. Wichtiges unterstreichen, Grafiken anlegen), die der Strukturierung des Textes sowie der Reduktion der Informationen auf das Wesentliche dienen (Friedrich & Mandl, 2006), und drittens Wiederholungsstrategien (z.B. mehrmaliges Lesen), die vor allem darauf abzielen, die Informationen des Textes zu behalten (Artelt et al., 2007). Metakognitive Lesestrategien sind sogenannte Stützstrategien, die der Planung, Überwachung und Regulierung des Verstehens sowie des Einsatzes der kognitiven Lesestrategien dienen (Leutner & Leopold, 2006). Dies beinhaltet wiederum eine Wissenskomponente, die die jeweiligen Voraussetzungen der Leser*innen sowie die textseitigen Anforderungen miteinbezieht, und einen exekutiven Kontrollprozess, durch den der Textverstehensprozess durchgehend kritisch überwacht und reguliert wird. Insbesondere Schüler*innen, die nicht über diese Fähigkeiten verfügen, fällt es schwer, sich und ihre Handlungen selbst zu steuern und zu regulieren.

Gute Leser*innen sind also fluente Leser*innen, die nicht nur die nötige Aufmerksamkeit aufbringen und diese über die Länge des Verstehensprozesses aufrecht erhalten können, sondern auch über das nötige inhaltliche und strategische Wissen verfügen, Lesestrategien zielführend einsetzen und ihren Textverstehensprozess unter Einbezug ihrer eigenen Fähigkeiten und der Anforderungen des Textes metakognitiv überwachen und steuern können.

Damit sind zum einen die Ziele einer Leseförderung formuliert; zum anderen zeigt dies die Bandbreite an möglichen Leistungsdifferenzen von Schüler*innen im Bereich des Textverstehens auf.

Im Rahmen eines kompetenten Umgangs mit Heterogenität bezogen auf diese hier aufgeführten Leistungsdifferenzen im Zusammenhang mit dem Verstehen von Texten sind daher spezifische lernunterstützende Maßnahmen innerhalb eines Lesestrategietrainings unabdingbar.

2.2 Lernunterstützung innerhalb des heterogenitätssensiblen Lesestrategietrainings

Ziel des Lesestrategietrainings ist die Vermittlung und das Training von Lesestrategien, durch die die Schüler*innen lernen, adäquat mit Sachtexten, dem zentralen Lernmedium in der Schule, umzugehen. Sich fachliche Inhalte aus Texten erschließen zu können, ist eine der grundlegendsten Kompetenzen im Bereich des selbstständigen Lernens, die durch das Lesestrategietraining gefördert wird.

Dem Lesestrategietraining, das in den videographierten Unterrichtsstunden durchgeführt wurde, liegt das Trainingsprogramm *Lesen(d) lernen* (Bönnighausen & Winter, 2012) zugrunde. Das Programm hält einen Verbund von fünf kognitiven und metakognitiven Lesestrategien bereit, die vermittelt und langfristig trainiert werden. Grundlage des Trainingsprogramms ist die Annahme, dass die Verwendung von Lesestrategien dem Bewusstsein zugänglich und damit auch erlern- und trainierbar ist. Da die bewusste Anwendung der Strategien das Arbeitsgedächtnis jedoch so stark beansprucht, dass nicht mehr ausreichend mentale Ressourcen für das Textverstehen zur Verfügung stehen (Haselhorn, 1992), muss die Anwendung von Lesestrategien durch ein systematisches Training automatisiert werden. Bezüglich der Vermittlung dieser Lesestrategien greift das Programm daher explizit auf Ergebnisse der neurophysiologischen Forschung, insbesondere der operativen Lerntheorie (Grzesik, 2005), durch die deutlich wird, wie sich Lernen vollzieht, und methodisch auf den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz, der entsprechende Lehr- und Lernphasen beschreibt (Collins, Brown & Newman, 1987), zurück.

Vor dem Hintergrund der Heterogenität von Schüler*innen werden in diesem Training spezifische lernunterstützende Maßnahmen integriert.

Lernunterstützung meint im Allgemeinen die Unterstützung der individuellen Lernprozesse von Schüler*innen durch die Lehrkraft. Sie kann als Differenzierung bzw. als Mikroadaption des Unterrichts beschrieben werden, die die individuelle Förderung von Schüler*innen fokussiert (Krammer, 2009; Pohlmann-Rother & Kürzinger, 2015).

Grundsätzlich lassen sich lernunterstützende Maßnahmen nach ihrer jeweiligen Funktion in zwei grobe Kategorien differenzieren: Zum einen dienen lernunterstützende Maßnahmen der kognitiven Aktivierung, d.h. der Anregung von Denkprozessen, die wiederum die Konstruktion und Modifikation von Wissen und Vorstellungen ermöglichen sollen; zum anderen dient die Lernunterstützung der adaptiven inhaltlichen Strukturierung sowie der Komplexitätsreduzierung von Unterricht bzw. einzelner Lernsituationen, so dass allen Schüler*innen Verstehensprozesse ermöglicht werden können. Die Qualität der kognitiven Aktivierung sowie der Strukturierung des Unterrichts sind entscheidende Einflussfaktoren für die Lernergebnisse von Schüler*innen (Lipowsky, 2006).

Im Folgenden werden spezifische Kategorien und konkrete Maßnahmen im Kontext der Lernunterstützung innerhalb des Lesestrategietrainings systematisch vorgestellt:

2.2.1 Sequenzierung des Lesestrategietrainings und der Unterrichtsstunden

Das Lesestrategietraining folgt insgesamt einer klar vorgegebenen Struktur. Die einzelnen Lesestrategien werden zunächst einzeln vermittelt und eingeübt, bevor sie dann auch in Kombination miteinander trainiert werden. Die einzelnen Schritte werden an die Lernvoraussetzungen und -prozesse der Schüler*innen angepasst, so dass ein kumulativer Aufbau von (Teil-)Kompetenzen erfolgt. Im Sinne des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes werden dabei die Dimensionen Modelling, Scaffolding, Fading und Coaching unterschieden, auf die noch gesondert eingegangen wird.

Auch die einzelnen Unterrichtsstunden folgen einer klaren Struktur, die aktivierende Plenumsphasen, Einzelarbeitsphasen sowie Austausch- und Sicherungsphasen umfasst. Die wiederkehrenden Abläufe der Unterrichtsstunden schaffen Transparenz und damit eine Reduktion der Komplexität von Unterricht für die Schüler*innen.

2.2.2 Aufgaben- und Zieltransparenz

Aufgabenstellungen und Ziele der gestellten Aufgaben, der einzelnen Unterrichtsstunden und des Lesestrategietrainings insgesamt werden für die Schüler*innen transparent gehalten. Dazu gehören konkrete Maßnahmen wie das Anschreiben des Unterrichtsablaufs an die Tafel, sich bis in die konkrete Formulierung hinein konsequent wiederholende Aufgabenstellungen und die Sicherstellung, dass jede*r Schüler*in weiß, was die entsprechende Aufgabenstellung beinhaltet.

2.2.3 Kognitive Aktivierung

Die Schüler*innen werden durch verschiedene konkrete unterrichtliche Maßnahmen kognitiv aktiviert. Dazu gehört beispielsweise die gezielte Aktivierung des Vorwissens, das wie beschrieben entscheidend für den Erfolg des Textverstehens ist. Das Vorwissen kann aktiviert werden, indem die Lehrkraft vor dem Lesen des Textes Fragen zum Themenschwerpunkt stellt, die Schüler*innen dazu anregt, ihre Ansichten zu einem bestimmten Thema zu formulieren, oder dazu anleitet, sich nach dem Lesen der Überschrift selbstständig oder im Austausch mit anderen Gedanken zum Text zu machen. Im besten Fall wird vor der Lektüre des Textes eine Leitfrage zum Text aufgeworfen, die – wenn möglich – einen kognitiven Konflikt auslöst, der gelöst werden muss.

2.2.4 Metakognitive Aktivierung

Da das metakognitive Wissen über Lesestrategien von großer Bedeutung für das erfolgreiche Verstehen ist, wird auch diese Wissensdimension unterstützt. Hilfreiche Lernelemente wie Strategieplakate, selbst gebastelte Strategiebüchlein, Strategiefächer, Lieder oder Gedichte sind feste Bestandteile des Unterrichts, um das Metawissen über die Lesestrategien, ihre Anwendung und ihren Nutzen aufzubauen, präsent zu halten und immer wieder zu aktivieren.

Wesentlich ist darüber hinaus, die Schüler*innen zur Reflexion des eigenen Vorgehens beim Lesen und Verstehen des Textes anzuregen, um die metakognitiven Prozesse der Planung, Überwachung und Regulation zu befördern.

2.2.5 Modelling

Zur Vermittlung der Lesestrategie(n) tritt die Lehrkraft als Lesemodell auf und demonstriert die Anwendung der Lesestrategie(n) und ihrer Teilschritte. In der weiterführenden Schule kann dies mit der Methode des Lauten Denkens umgesetzt werden. Dabei liest die Lehrkraft einen Text laut vor und verbalisiert ihre Gedanken während des Lesens und der Anwendung der zu vermittelnden Lesestrategie. In den Grundschulen wird das Modelling in ein Storytelling eingebettet, das für Grundschüler*innen leichter zugänglich ist. Die Modellierung zielt vor allem darauf, die Schüler*innen an den kognitiven

und metakognitiven Prozessen einer guten Leserin bzw. eines guten Lesers während des Textverstehens und der Anwendung der Lesestrategie(n) teilhaben zu lassen und diese nachzuvollziehen. Darüber hinaus unterstützt das Modelling auch den Aufbau des metakognitiven Wissens zur Funktion und Relevanz sowie die adäquate Anwendung der entsprechenden Lesestrategie und der einzelnen Teilschritte.

2.2.6 Scaffolding

Das Lesetraining sollte kontinuierlich durch Scaffolding-Maßnahmen unterstützt werden. So wird der erste eigenständige Einsatz einer neu gelernten Lesestrategie durch eine detaillierte Aufgabenstellung, aus der z.B. genau hervorgehrt, was und wie als wichtig hervorgehoben werden soll, eng angeleitet. Im weiteren Verlauf des Trainings werden diese Aufgabenstellungen immer offener und weniger explizit, so dass die eigenständige Anwendung der Lesestrategie(n) sukzessive gefördert wird. Zudem kommt binnendifferenziertes Unterrichtsmaterial zum Einsatz, das individuell an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen angepasst wird. Differenziert werden können die Arbeitsblätter auf sprachlicher Textebene, im Bereich des Layouts, in der Formulierung und im Umfang der Aufgabenstellungen sowie durch additive Lernhilfen wie Bilder, Glossare usw.

2.2.7 Fading

Ziel des Lesestrategietrainings ist der eigenständige, selbstregulierte und automatisierte Umgang mit den Lesestrategien. Dazu ist es notwendig, dass die Schüler*innen nach und nach die Verantwortung für ihren Lese- und Verstehensprozess selbst übernehmen und die Lehrkraft und damit die Anleitung und Begleitung allmählich in den Hintergrund tritt. Methodisch haben sich diesbezüglich vor allem Formen des Kooperativen Lernens als zielführend erwiesen, bei denen die Schüler*innen zunächst in Kleingruppen die Verantwortung für ihre Arbeit mit den Texten und ihre Verstehensprozesse übernehmen.

2.2.8 Coaching

Während des gesamten Trainings ist die Lehrkraft ständig gefordert, die individuellen Fortschritte der Schüler*innen zu beobachten und zu bewerten und mögliche Herausforderungen zu erkennen, um ihnen – wenn nötig – angemessene Hilfestellungen geben zu können, die wiederum in unterschiedliche Kategorien der lernunterstützenden Maßnahmen eingeordnet werden können.

Diese Maßnahmen bieten den Schüler*innen Unterstützung im Training eines strategischen Umgangs mit Sachtexten. Dabei lässt sich die Konkretisierung der Maßnahmen zusätzlich danach differenzieren, ob sie erstens ganz grundsätzlich für den Unterricht geplant und umgesetzt oder situativ ergriffen werden und ob zweitens alle Schüler*innen gleichermaßen in ihrem Lernprozess gestützt werden oder bestimmte Schüler*innen, deren Lernvoraussetzungen dies erfordern, individuelle Unterstützung erhalten.

Um zu entscheiden, in welchen Situationen welche lernunterstützende(n) Maßnahme(n) wirksam und zielführend sind und wie diese konkret umgesetzt werden können und sollten, um das Lernen der Schüler*innen effektiv zu unterstützen, werden umfassende diagnostische Fähigkeiten und die Reflektiertheit der Lehrenden vorausgesetzt. Zur Anbahnung dieser Fähigkeiten bei angehenden Lehrkräften in der ersten Ausbildungsphase wurde der Fokus der Analyse der videographierten Unterrichtssequenzen, die im Rahmen des Lehrmoduls „Heterogenitätssensible Förderung des Textverstehens“ eingesetzt werden, auf diese lernunterstützenden Maßnahmen gelegt.

3 Didaktisch-methodische Verortung

Das videobasierte Lehrmodul „Heterogenitätssensible Förderung des Textverstehens“ ist eines von verschiedenen durch die Abteilung Literatur- und Mediendidaktik des Germanistischen Instituts der WWU Münster angebotenen Seminare zum Thema Leseförderung. Neben Seminaren, die (theoretische) Grundlagen der Lesekompetenz, der Leseflüssigkeit und des Textverstehens sowie der Leseförderung vermitteln, werden auch Seminare zur Diagnostik der Lesekompetenz, zur kritischen Reflexion von Leseförderungskonzepten und -materialien sowie zur (Weiter-)Entwicklung dieser und zum Umgang mit Heterogenität im Bereich des Lesens und Textverstehens angeboten. Außerdem wird den Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch die Möglichkeit geboten, an Seminaren mit integrierten Praxisphasen teilzunehmen oder im Rahmen der praxisbezogenen Studien Vorbereitungsseminare zu diesem Schwerpunktbereich zu besuchen, die sie zu Forschungsprojekten im Rahmen der Lesekompetenzförderung anleiten. So ist das hier vorgestellte Seminarformat, das seit dem Sommersemester 2017 in den Bachelorstudiengang für das Lehramt für Grundschule, das Lehramt für Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie in den Zwei-Fach-Bachelor im Fach Deutsch integriert ist, in ein komplexes und aufeinander aufbauendes Konzept der Lehrerbildung im Bereich der heterogenitätssensiblen Leseförderung im Fach Deutsch eingegliedert.

3.1 Zielsetzung des Seminars

Das Seminar zielt darauf ab, die Diagnose- und Reflexionskompetenz der Studierenden in Bezug auf lernunterstützende Maßnahmen innerhalb eines Lesestrategietrainings anzubahnen und zu fördern.

Unter Diagnosekompetenz werden dabei mit Schrader (2008, S. 168) „die Fähigkeit, Personen, Aufgaben und Maßnahmen hinsichtlich [...] relevanter Merkmale zutreffend zu beurteilen, das damit zusammenhängende Wissen sowie die Kenntnis und Beherrschung dazu geeigneter diagnostischer Methoden“ verstanden. In diesem Sinne heißt Diagnose, unter Einbeziehung personen-, gegenstands- und aufgabenbezogener Merkmale zu einem möglichst genauen Urteil zu kommen (Schrader, 1989; Schrader & Helmke, 1987). Zu den personenbezogenen Merkmalen zählen die Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie die aktuellen Fähigkeiten von Schüler*innen im Bereich des Textverstehens, zu den gegenstandsbezogenen Merkmalen z.B. der Grad der Verständlichkeit von Texten und zu den aufgabenbezogenen Merkmalen die spezifischen Aufgabenstellungen, aber auch Anleitungen durch strukturgebende Maßnahmen.

Als Reflexionskompetenz wird im Anschluss an Leonhard & Rihm (2011, S. 244), die die einschlägigen Arbeiten zum reflexiven Denken von Dewey (1933) und zum „reflective practitioner“ von Schön (1983) in ihre Definition miteinbezogen, die Fähigkeit aufgefasst,

„in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags einen eigenen begründeten Standpunkt einzunehmen und Handlungsalternativen auf der Basis eigener Erfahrungen und wissenschaftlicher Theorien argumentativ entwickeln und artikulieren zu können“.

Um Reflexivität als habitualisierte Form reflexiven Denkens (vgl. Häcker, 2017; Budde, 2017), also die Ausbildung einer „Reflexivität als Haltung“ (Kahlau & Tietjen, 2018, S. 19) zu befördern, ist eine Anbahnung der Reflexionskompetenz bereits in der frühen Phase der Lehramtsausbildung anzusetzen.

Voraussetzungen für eine adäquate Diagnose sowie für die Reflexion (aus fachdidaktischer Perspektive) bedeutsamer Momente sind somit zum einen die Fähigkeit, aus der komplexen Unterrichtssituation relevante Elemente als solche zu erkennen, die im Sinne eines Trainings der professionellen Unterrichtswahrnehmung (s. Beitrag von Junker, Rauterberg, Möller & Holodynski, S. 236–255 in diesem Heft) eingeübt werden kann;

zum anderen sind Kenntnisse spezifischer theoretischer Konzepte und Modelle, auf deren Basis diagnostiziert und reflektiert wird, unabdingbar.

Vor diesem Hintergrund lassen sich für das Seminar folgende konkrete Zieldimensionen festschreiben:

Die Studierenden können ...

- ... verschiedene Modelle und Konzepte zum Textverstehen und einzelne Teilprozesse beschreiben und erklären.
- ... textseitige Determinanten des Textverstehens benennen und erklären.
- ... mögliche individuelle Herausforderungen von Schüler*innen beim Lesen und Verstehen von Texten wahrnehmen und diagnostizieren.
- ... Konzepte und Programme zur Förderung des Textverstehens einordnen und kritisch reflektieren.
- ... Lesestrategien definieren und systematisieren.
- ... die einzelnen Phasen des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes im Rahmen eines Lesetrainings benennen und erläutern.
- ... Modell-, Scaffolding-, Fading- und Coaching-Maßnahmen erkennen, benennen und reflektieren.
- ... verschiedene Maßnahmen der Lernunterstützung erkennen und reflektieren.
- ... Videoanalysen von Unterrichtsaufnahmen des Lesestrategietrainings im Fach Deutsch mithilfe des vierschrittigen Analyseschemas (Beschreiben, Interpretieren, Bewerten, Handlungsalternativen formulieren) durchführen.

3.2 Auswahl und Einsatz der Videosequenzen

In Kooperation mit dem Servicepunkt Film der WWU Münster wurden im Kontext des Teilprojekts *Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Reflexion* der Qualitätsoffensive Lehrerbildung drei Doppelstunden des Deutschunterrichts in einer Grundschule und zwei Doppelstunden in einer Gesamtschule videographiert.

Die Auswahl der Schulen für die Videoaufnahmen erfolgte insofern gezielt, als dass erstens beiden Schulen ein heterogenitätssensibles Schulprogramm zugrunde liegt und zweitens die Schüler*innen in den jeweiligen Klassen in höchstem Maße heterogen zusammengesetzt sind. So sind z.B. in beiden videographierten Lerngruppen Schüler*innen mit Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache, mit verschiedenen Förderschwerpunkten sowie Lese-Rechtschreibschwächen inkludiert, was ein heterogenitätssensibles und individuell-unterstützendes Unterrichtsetting erfordert.

Die Planung der Unterrichtsstunden erfolgte in Kooperation mit den jeweiligen Deutschlehrkräften. Auch bei der Durchführung des videographierten Unterrichts wurden die Lehrkräfte unterstützt, um Good-Practice-Beispiele für lernunterstützende Maßnahmen zu dokumentieren.

Die gesamten Unterrichtsstunden sowie die daraus extrahierten Videosequenzen zu einzelnen Unterrichtsphasen bzw. bestimmten unterrichtlichen Maßnahmen sowie Begleitmaterialien wie Unterrichtsverlaufspläne, Lehrer- und Schülermaterialien und Transkripte stehen auf dem Videoportal *ProVision* (<https://www.uni-muenster.de/ProVision/>) für die Fachöffentlichkeit zur Verfügung.

Eine Auswahl dieser Videosequenzen wird im Seminar „Heterogenitätssensible Förderung des Textverstehens“ eingesetzt.

Die Auswahl der Videosequenzen für das Seminar erfolgte nach der Rule-Example-Strategie, wobei bestimmte Regeln bzw. Theorien oder Konzepte (hier: geeignete lernunterstützende Maßnahmen) durch Beispiele (hier: videographierte Unterrichtssituationen) konkretisiert werden (Korthagen & Kessels, 1999). Die ausgewählten Videosequenzen zeigen also spezifische Maßnahmen der Lernunterstützung (z.B. das Modell- oder Scaffolding-Maßnahmen), die exemplarisch für die vielfältigen Möglichkeiten der Lernunterstützung im Lesestrategietraining stehen.

3.3 Methodisches Vorgehen im Seminar

Vor dem Hintergrund der oben aufgeführten differenzierten Zielsetzungen des Seminars ist ein systematisches Vorgehen, das gleichzeitig fachdidaktisches Grundlagenwissen vermittelt und videoanalytische Fähigkeiten schult, unabdingbar.

Im Seminar werden daher im Anschluss an eine Einführung in das theoretische Konstrukt des Textverstehens und seiner Teilprozesse sowie spezifische Heterogenitätsdimensionen im Bereich des Textverstehens ausgewählte Videosequenzen zu einzelnen lernunterstützenden Maßnahmen, die während des Lesestrategietrainings zielführend sein können, eingebunden. Dabei werden die Studierenden sukzessive an die einzelnen Schritte der vierschrittigen Videoanalyse (Beschreiben, Interpretieren, Bewerten, Handlungsalternative(n) formulieren) herangeführt (s. Beitrag von Junker, Rauterberg, Möller & Holodynski, S. 236–255 in diesem Heft).

Vor dem Hintergrund, dass auch die Analyse von Unterrichtssituationen, hier im Format von Videosequenzen präsentiert, erlernt werden soll, erscheint es zielführend, dass neben der inhaltlich-fachlichen Reflexion der in den Videosequenzen gezeigten Situationen immer auch die einzelnen Analyseschritte reflektiert werden.

Wie genau das Lehrmodul aufgebaut ist und die einzelnen Bausteine konzeptuell verbunden werden, wird im Folgenden näher ausgeführt.

4 Durchführung des Seminars

Das Lehrmodul umfasst insgesamt 15 wöchentlich stattfindende 90-minütige Sitzungen, die, wie in Tabelle 1 auf der folgenden Seite dargestellt, in drei Phasen angeordnet sind. Nach einer Einführungsphase, in der theoretische Grundlagen vermittelt und das Konzept des Lesetrainings vorgestellt werden, findet eine mehrwöchige Erarbeitungsphase statt, in der einzelne lernunterstützende Maßnahmen auf Basis grundlegender theoretischer Konzepte sowie beispielhafter Videosequenzen erläutert, analysiert und reflektiert werden. Ziel ist es, dass die Studierenden am Ende des Seminars eigenständig eine bis dahin unbekannte Videosequenz analysieren und die darin gezeigten lernunterstützenden Maßnahmen erkennen, benennen und bewerten können. Eine abschließende Reflexion des Seminars findet in der letzten Seminarsitzung statt.

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen des Seminars differenzierter dargestellt. Eine Übersicht über das Lehrmodul mit detaillierten Angaben zum Material- und Medieneinsatz sowie der konkreten Auswahl der Videosequenzen ist auf dem Videportal *ProVision* (https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ProVision/hinweisezurnutzung/lehrmoduldarstellung_deutsch_2.pdf) veröffentlicht.

Tabelle 1: Verlauf der Sitzungen des Seminars „Heterogenitätssensible Förderung des Textverstehens“

Einführung	1. Konstituierende Sitzung	
	2. Grundlagen Textverstehen und Textverstehensprozesse	
	3. Voraussetzungen der Leser*innen / Heterogenitätsdimensionen	
Erarbeitung	4. Lesestrategien und Lesestrategieprogramm	
	5. Metakognition und metakognitive Aktivierung	
	6. Vermittlung von Lesestrategien	
	7. Modellierung	
	8. Scaffolding	
	9. Textseitige Determinanten des Textverstehens	
	10. Binnendifferenzierung durch Materialanpassung	
	11. Scaffolding im Lesestrategieprogramm	
	12. Fading	
	13. Coaching	
	Zusammenführung und Reflexion	14. Lernunterstützung im Lesestrategieprogramm
15. Abschlussdiskussion		

4.1 Einführungsphase

In der ersten, sechs Semesterwochenstunden umfassenden Phase werden grundlegende theoretische Kenntnisse vermittelt. Nach der konstituierenden Sitzung, deren Ziel vor allem darin besteht, Transparenz hinsichtlich des Vorgehens und der Zielsetzung zu schaffen, erarbeiten sich die Studierenden mithilfe einführender Grundlagentexte das auf kognitionspsychologischen Theorien zum Textverstehen (z.B. Kintsch, 1988, 1998) basierende Textverstehensmodell nach Bönninghausen & Winter (Bönninghausen, Handro, Krüger & Winter, 2019).

Des Weiteren setzen sich die Studierenden mit den Voraussetzungen der Leser*innen sowie den Heterogenitätsdimensionen im Bereich des Textverstehens auseinander. Dabei werden aus lesedidaktischer Perspektive relevante Heterogenitätsdimensionen und ihre jeweiligen Auswirkungen auf den Textverstehensprozess anhand von Fallbeispielen verdeutlicht. Ziel dieser Sitzung ist, dass die Studierenden mögliche individuelle

Schwierigkeiten und Herausforderungen beim Verstehen von Texten kennen, erkennen und differenzieren können.

4.2 Erarbeitungsphase

In der Erarbeitungsphase lernen die Studierenden sukzessive einzelne lernunterstützende Maßnahmen kennen, indem sie sich zum einen theoretisch mit diesen Maßnahmen und deren jeweiliger Zielsetzung auseinandersetzen. Zum anderen üben sie die Analyse von Videosequenzen ein, indem sie die vier Analyseschritte zunächst einzeln und dann dreimal in Kombination anwenden.

Beispielhaft sollen hier das Vorgehen der siebten Sitzung, in der es um die konkrete Maßnahme des *Modelling* geht, sowie das Vorgehen der 13. Sitzung zum Thema *Coaching* detaillierter beschrieben werden.

Die Ziele der Sitzung zum *Modelling* bestehen darin, dass die Studierenden das *Modelling*, hier in Form des Lauten Denkens als Vermittlungsmethode, kennen, das Ziel sowie das genaue Vorgehen der Methode beschreiben und konkrete Anwendungen des Lauten Denkens vor diesem Hintergrund kritisch reflektieren können. Zur Vorbereitung auf die Sitzung erarbeiten sich die Studierenden eine E-Learning-Einheit zum Thema, in der nicht nur theoretische Grundlagen vermittelt, sondern auch Anwendungsbeispiele demonstriert werden. In der Sitzung selbst tauschen sich die Studierenden zunächst in Partnerarbeit über die Grundlagen des Lauten Denkens und des Einsatzes dieser Methode im Lesestrategietraining aus. Mögliche Schwierigkeiten bei der Vorbereitung und Durchführung dieser Maßnahme werden gemeinsam antizipiert und reflektiert. Anschließend vollziehen die Studierenden die ersten Schritte der Analyse einer Videosequenz, die das Laute Denken einer Lehrkraft in einer 5. Klasse einer Gesamtschule zum strategischen Umgang mit einem Sachtext zeigt.

Die Studierenden erhalten konkret die Aufgabe, die videographierte Situation genau zu beschreiben (das Beschreiben wurde bereits in der Sitzung zuvor eingeübt) und anschließend zu interpretieren:

- (1) **Beschreiben** Sie die videographierte Situation genau. Achten Sie dabei einerseits auf die Handlungen der Lehrkraft, andererseits auch auf die Reaktionen der Schüler*innen.
- (2) **Interpretieren** und erklären Sie theoriegeleitet das Handeln der Lehrperson in dieser Situation.

Anschließend werden die Beschreibungen und Interpretationen einzelner Studierender im Plenum präsentiert, diskutiert und durch ein Feedback der Dozentin eingeordnet.

Die Bewertung der videographierten lernunterstützenden Maßnahmen, für die u.a. auch die Reaktionen der Schüler*innen relevant sind, wird diskursiv im Plenum vorgenommen, wobei einerseits inhaltliche Aspekte gesammelt und reflektiert, andererseits auch methodische Kriterien der Bewertung festgehalten werden, um die Studierenden auf den dritten Analyseschritt (Bewerten), den sie in der nachfolgenden Sitzung eigenständig anwenden sollen, vorzubereiten.

Auch als Grundlage für die Sitzung zu *Coaching*-Maßnahmen erarbeiten sich die Studierenden wieder eine E-Learning-Einheit. In der Seminarsitzung analysieren sie dann auf der Basis ihrer Erkenntnisse eine Videosequenz, die eine Kleingruppenarbeit im Rahmen des Strategietrainings zeigt, in der die Lehrkraft für die vier Schüler*innen der Kleingruppe *Coaching*-Maßnahmen ergreift, um sie individuell in der Erarbeitung des Textes zu unterstützen.

Für eine differenzierte Analyse dieser Videosequenz wählen die Studierenden eine*n Schüler*in und damit die Maßnahmen, die die Lehrkraft für diese*n Schüler*in ergreift, aus. In einem ersten Schritt beschreiben die Studierenden die Situation hinsichtlich ihres gewählten Fokus genau. Anschließend interpretieren sie die Aktionen und Reaktionen

der Schülerin bzw. des Schülers sowie die Handlungen der Lehrkraft, also die ergriffenen lernunterstützenden Maßnahmen.

In Kleingruppen, innerhalb derer sich jeweils diejenigen Studierenden zusammenfinden, die denselben Fokus auf das Video gewählt haben, finden die Bewertung der Situation und die Formulierung und Diskussion möglicher Handlungsalternativen statt:

- (1) *Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe den Erfolg der ergriffenen Coaching-Maßnahmen und **bewerten** Sie diese.*
- (2) *Formulieren Sie auf der Grundlage Ihrer Bewertung mögliche **Handlungsalternativen**.*

Anschließend werden die Bewertungen der einzelnen Maßnahmen der Lehrkraft sowie die formulierten Handlungsalternativen im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Die so angelegte Analyse dieser Sequenz, also das Vorgehen, je einen spezifischen Fokus auf die Sequenz zu richten und diesen in Kleingruppen zu diskutieren, sowie die vielfältigen Handlungsalternativen, die formuliert werden können, zeigt den Studierenden u.a. auch die hohe Komplexität von Unterricht auf.

In der Regel ist je eine Sitzung für jede lernunterstützende Maßnahme vorgesehen. Eine Ausnahme bildet das Scaffolding, das vielfältige konkrete Umsetzungsmöglichkeiten umfasst, die spezifiziert werden. So sind für die Erarbeitung von Scaffolding-Maßnahmen insgesamt drei Sitzungen eingeplant, in denen erstens die Erarbeitung der Grundlagen des Scaffoldings stattfindet, zweitens die textseitigen Determinanten des Textverstehens vertieft werden und drittens die Binnendifferenzierung durch individuelle Materialanpassung als konkrete Scaffolding-Maßnahme thematisiert wird.

Am Ende der Erarbeitungsphase kennen die Studierenden also nicht nur die verschiedenen lernunterstützenden Maßnahmen im Rahmen eines Lesetrainings, also das Modelling, das Scaffolding, das Fading, das Coaching, die kognitive sowie die metakognitive Aktivierung, das Schaffen von Aufgaben- und Zieltransparenz sowie die grundsätzliche Sequenzierung des Unterrichts, sondern haben auch die vierschrittige Videoanalyse, die sie in der letzten Phase des Seminars selbstständig anwenden und abschließend reflektieren, kennengelernt und in ihren Teilschritten sukzessive einüben können.

4.3 Reflexionsphase

Die letzte Phase besteht aus zwei Seminarsitzungen, die erstens eine Zusammenführung der Erkenntnisse und zweitens eine umfassende Reflexion des Seminars, der Videoanalyse und der daraus gewonnenen Erkenntnisse beinhaltet.

Zunächst wenden die Studierenden das Gelernte an, also das fachdidaktische Wissen über lernunterstützende Maßnahmen, die erworbenen Fähigkeiten, lernunterstützende Maßnahmen zu erkennen, zu bewerten und zu reflektieren sowie eine adäquate Videoanalyse durchführen zu können. In der vorletzten Sitzung des Seminars werden sie dafür mit einer Videosequenz konfrontiert, die unterschiedliche lernunterstützende Maßnahmen zeigt, die zum Teil sehr eindeutig erkennbar und in der gezeigten Sequenz sehr zielführend eingesetzt werden, zum Teil aber auch in der konkreten Situation bzw. bei den individuellen Schwierigkeiten der Lernenden nicht erfolgreich sind. Die Analyse dieser Sequenz erfordert von den Studierenden ein hohes Maß an Diagnose- und Reflexionskompetenz.

Die konkreten Analyseergebnisse dieser letzten Videosequenz sowie die vierschrittige Videoanalyse insgesamt werden dann in der letzten Seminarsitzung diskutiert und in Form einer Feedbackrunde reflektiert. Besonderer Fokus wird dabei auch auf die Diskussion von Potenzialen eines videobasierten Lehrmoduls für die Professionalisierung der Studierenden, hier insbesondere ihrer Diagnose- und Reflexionskompetenz, gelegt.

Da die Reflexion des Seminars durch die Studierenden sowie die schriftlichen Ergebnisse der in der vorletzten Seminarsitzung durchgeführten Videoanalyse die Datengrundlage der Evaluation des Lehrmoduls bilden, werden sie im Folgenden näher expliziert.

5 Evaluation

Ob und inwiefern das Ziel des Lehrmoduls, die Diagnose- und Reflexionskompetenz der Studierenden im Hinblick auf lernunterstützende Maßnahmen im Rahmen eines Lesestrategietrainings zur Förderung des Textverstehens von Schüler*innen durch Videoanalysen zu stärken, erreicht wurde und inwiefern sich die Kompetenz der Studierenden, lernunterstützende Maßnahmen im Lesestrategietraining zu erkennen und zu beurteilen, durch die Arbeit im Seminar verbessert hat, wurde zum einen in der jeweils letzten Sitzung gemeinsam mit den Studierenden reflektiert, zum anderen mittels eines quasi-experimentellen Designs untersucht. Die Erhebung fand im Zeitraum von April 2017 bis September 2018 statt, umfasst also das WS 2017 und das SS 2018. Die Stichprobengröße beträgt 77, wovon 50 Personen die Interventionsgruppe, 27 Personen die Kontrollgruppe bildeten.

5.1 Reflexion des Lehrmoduls

In der jeweils letzten Sitzung der Lehrveranstaltungen wurde das Format des videobasierten Seminars mündlich, d.h. in einer abschließenden Feedbackrunde, reflektiert. Insgesamt wurde dabei die Praxisorientiertheit des Seminars von den Studierenden als besonders gewinnbringend hervorgehoben. Durch die enge Verzahnung von Theorie und die durch die Videos vermittelte Praxis konnten sich die Lehramtsstudierenden nach eigenen Angaben besser vorstellen, wie die thematisierten Maßnahmen der Lernunterstützung innerhalb des Lesestrategietrainings in der Praxis zum Einsatz kommen. Darüber hinaus wurde betont, dass erst durch die kleinschrittige Analyse kurzer Videosequenzen ein Bewusstsein dafür entstand, wie komplex Unterricht ist und wie schwer es als Lehrkraft ist, alles zu überblicken und situativ angemessen zu reagieren. Dieses Bewusstsein, so die Beobachtung der Dozierenden, entwickelte sich jedoch erst im Verlauf des Seminars. Während die Studierenden im Zuge der Nachbesprechungen der ersten eingesetzten Videosequenzen die Handlungen der im Film gezeigten Lehrkräfte sehr schnell und unreflektiert be- und verurteilten, bildeten sie im weiteren Verlauf des Seminars einen immer differenzierteren Blick auf die videographierten Situationen aus und erkannten deren Komplexität und damit verbunden auch den Anspruch an die Entscheidung der Lehrkräfte.

Überdies gaben die Studierenden an, dass sie im Verlauf des Seminars festgestellt haben, das grundlegende theoretische Kenntnisse und eine evidenzbasierte Planung zu den Gelingensbedingungen guten Unterrichts zählen. Im Vorfeld des Seminars seien sie dagegen davon ausgegangen, dass die Diagnose- und Handlungskompetenz von Lehrkräften hinsichtlich der Entscheidungen, welche lernunterstützenden Maßnahmen in welcher Situation möglichst zielführend eingesetzt werden können und sollten, zum größten Teil auf deren praktischen Erfahrungen beruhe.

Als besonders positiv wurde neben dem Einsatz der Videos der Austausch in kleineren und größeren Gruppen innerhalb des Seminars hervorgehoben. Die kontroversen Diskussionen, die aus den spezifischen Perspektiven und jeweils unterschiedlichen Wahrnehmungsfoki auf die Videosequenzen resultierten, wurden als fruchtbar und zielführend erlebt.

Kritisch gesehen wurde von den Studierenden vor allem der hohe Arbeitsaufwand innerhalb des Seminars, der durch die Vorbereitung der Grundlagentexte und E-Learning-Einheiten sowie die Nachbereitung durch die zum Teil verlangte Verschriftlichung der jeweils durchgeführten Analysen der Videosequenzen deutlich höher sei als in anderen Seminaren. Der größere Teil der Seminarteilnehmer*innen sah jedoch gerade in der

eigenständigen Arbeit mit den Videos, aus der der höhere Arbeitsaufwand resultiert, das Gewinnbringende für ihren eigenen Professionalisierungsprozess.

5.2 Ergebnisse des selbst entwickelten Forschungsdesigns

Auf der Grundlage der Ziele des Lehrmoduls ergab sich die Frage, ob durch die vierstufige Analyse der Videosequenzen die Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung der Lehramtsstudierenden im Hinblick auf konkrete Unterstützungsmaßnahmen im Kontext eines Lesestrategietrainings gefördert werden kann. Um dies zu überprüfen, wurde im benannten Zeitraum eine quasiexperimentelle Untersuchung an einer Stichprobe von insgesamt 77 Personen durchgeführt. Die 50 Personen der Interventionsgruppe besuchten das oben beschriebene videobasiertes Lehrmodul im Fach Deutsch, das sich mit der heterogenitätssensiblen Förderung des Textverstehens auseinandersetzte. Die 27 Personen der Kontrollgruppe nahmen an einem Seminar gleichen Inhalts, jedoch ohne Einsatz von Videos, teil. Sie arbeiteten also ebenfalls zu der Frage, welche lernunterstützenden Maßnahmen innerhalb eines Lesestrategietrainings zur Förderung des Textverstehens in heterogenen Lerngruppen zielführend sein können. Insgesamt waren fast alle Proband*innen, bis auf eine Masterstudierende, Bachelorstudierende. Alle Teilnehmenden waren Studierende des Grundschullehramts.

Den Studierenden wurde zu Beginn und zum Ende der Lehrveranstaltung jeweils eine circa viereinhalbminütige Unterrichtssequenz aus dem Lesetraining gezeigt, anhand derer jeweils innerhalb von 45 Minuten im Rahmen eines offenen Antwortformats so viele relevante Lernunterstützungsmaßnahmen wie möglich erkannt, beschrieben, interpretiert und bewertet werden sollten. Außerdem sollten entsprechende Handlungsalternativen formuliert werden. Die Antworten wurden anschließend mit Hilfe eines von Expert*innen geprüften Masterratings abgeglichen und ausgewertet. Dieses Masterrating enthielt eine Zuordnung entsprechender Lernunterstützungsmaßnahmen zu spezifischen Sequenzen des Videoclips. Dadurch konnte überprüft werden, ob die Interpretationen der Studierenden mit denen der Expert*innen übereinstimmten (Interpretationsniveau). Die Auswertung der übergreifenden Sequenzbewertungen und Handlungsalternativen richtet sich nach dem fächerübergreifenden Kodierschema, das im übergeordneten Rahmenbeitrag beschrieben wird (Junker, Rauterberg, Holodynski & Möller, S. 236–255 in diesem Heft). Bei der Auswertung der Studierendenantworten wurde auf die Einhaltung einer ausreichend ausgeprägten Beurteilerübereinstimmung zur Sicherstellung der Intersubjektivität geachtet (Beschreibung: Cohens $\kappa = .80$; Interpretation: ICC = .79; Bewertung: ICC = .97; Handlungsalternativ: ICC = .98). Um den Einfluss eventueller Kovariaten bei der Veränderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung kontrollieren zu können, wurden die Geschlechterverteilung, das Alter, das Fachsemester, die Bekanntheit der Inhalte, die Vertrautheit mit Videoanalyse, die Anzahl der bisherigen Praktikumswochen, die Anzahl unterrichteter Stunden sowie die Abitur-Durchschnittsnote miterhoben.

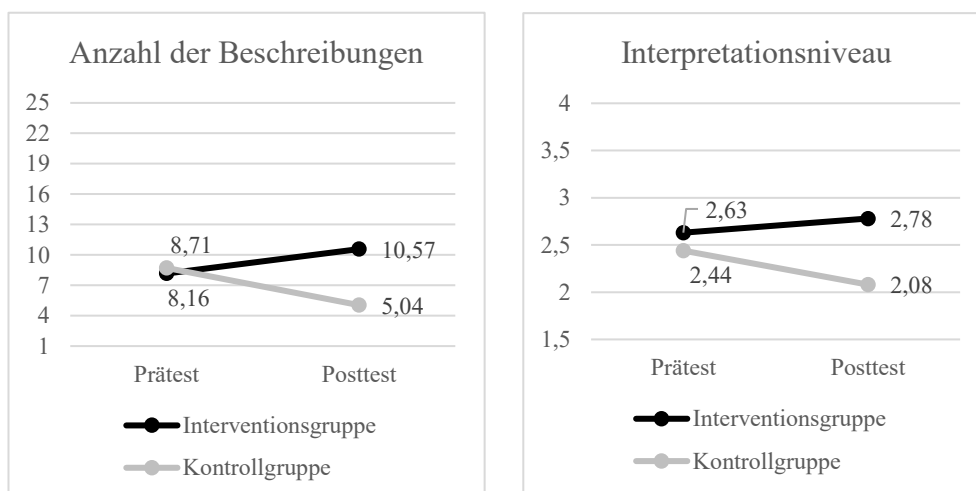
Anschließend wurde überprüft, ob die Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Kovariate „Anzahl der bisher unterrichteten Stunden“ signifikant mit einem der Wachstumsparameter hinsichtlich der professionellen Wahrnehmung zusammenhing, da hier ein fast signifikanter Unterschied zwischen den beiden Versuchsgruppen vorlag ($d = -0,96$; $t = -1,85$; $p = .07$). Da jedoch die Veränderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung in Bezug auf Beschreibung ($r = -.31$, n.s.), Interpretation ($r = .01$, n.s.), Bewertung ($r = -.10$, n.s.) und Handlungsalternativen ($r = -.23$, n.s.) nicht bedeutsam mit der Stundenanzahl kovarierte, wurde diese bei der weiteren Analyse nicht miteinbezogen. Das Fehlen eines entsprechenden Zusammenhangs lässt sich möglicherweise dadurch begründen, dass durch das videobasierte Testinstrument keine Deckeneffekte gemessen wurden und daher Veränderungen sowohl für unerfahrene als auch für erfahrene Teilnehmende noch möglich waren.

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken und t-Tests bezüglich der Unterschiedlichkeit der Gruppen hinsichtlich eventueller Kovariaten

	EG	KG	Effektgröße und Signifikanzniveau des Unterschiedes
Relative Geschlechter- verteilung (m:w)	8:92	7:93	$d = -0,04$ $t = -0,13$ $p = .90$ (n.s.)
Alter	$M = 24,42$ $SD = 4,91$ Min = 20 Max = 41	$M = 23,66$ $SD = 2,38$ Min = 21 Max = 28	$d = 0,20$ $t = 0,58$ $p = .57$ (n.s.)
Fachsemester	$M = 4,83$ $SD = 1,38$ Min = 2 Max = 8	$M = 5,33$ $SD = 1,98$ Min = 1 Max = 7	$d = -0,29$ $t = -1,12$ $p = .27$ (n.s.)
Bekanntheit Inhalte	$M = 2,62$ $SD = 1,27$ Min = 1 Max = 4	$M = 2,80$ $SD = 1,32$ Min = 1 Max = 4	$d = -0,14$ $t = -0,41$ $p = .68$ (n.s.)
Bekanntheit Videoanalyse	$M = 1,84$ $SD = 1,34$ Min = 1 Max = 5	$M = 2,46$ $SD = 1,72$ Min = 1 Max = 5	$d = -0,40$ $t = -1,28$ $p = .21$ (n.s.)
Anzahl Praktikumswochen	$M = 13,56$ $SD = 15,84$ Min = 2 Max = 60	$M = 11,50$ $SD = 8,28$ Min = 4 Max = 30	$d = 0,16$ $t = 0,34$ $p = .74$ (n.s.)
Anzahl Unterrichtsstunden	$M = 11,19$ $SD = 11,94$ Min = 2 Max = 60	$M = 45,57$ $SD = 49,16$ Min = 2 Max = 360	$d = -0,96$ $T = -1,85$ $p = .07$ (n.s.)
Abiturdurchschnittsnote	$M = 1,97$ $SD = 0,42$ Min = 1,1 Max = 2,9	$M = 2,03$ $SD = 0,53$ Min = 1,0 Max = 3,2	$d = -0,13$ $t = -0,42$ $p = .68$ (n.s.)

Schließlich wurde mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung oder, wenn die Varianzen zwischen den Stichproben ungleich waren, mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Tests (mit der Veränderung als abhängige Variable) errechnet, ob signifikante Interaktionseffekte zwischen Zeit und Gruppe gefunden werden konnten. Die nachfolgenden Abbildungen stellen diese Effekte dar.

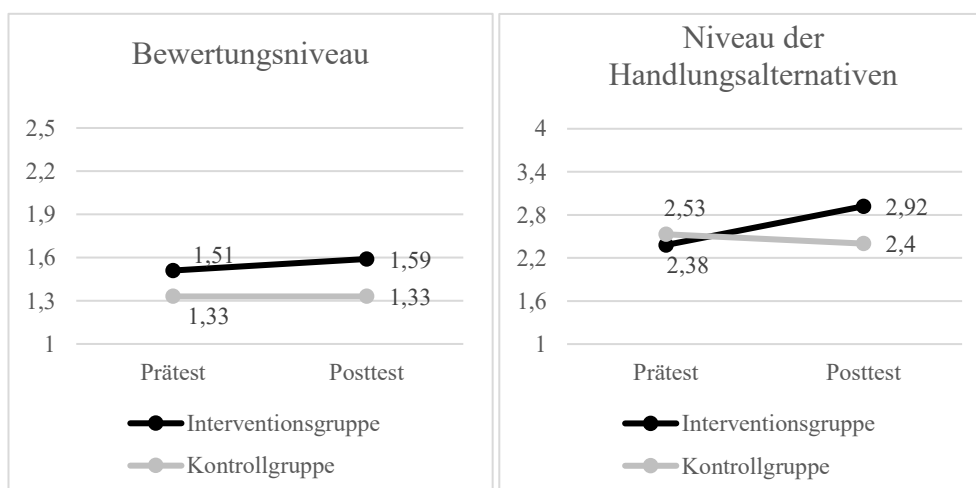
Abbildungen 1 und 2: Entwicklungen der Beschreibungsanzahl und des Interpretationsniveaus über den Zeitraum und hinsichtlich der beiden Versuchsgruppen



Anmerkungen. ANOVA_{Anzahl der Beschreibungen}: $F(1,73) = 24,04$; $p = .00$; $\eta_p^2 = 0,25$;
ANOVA_{Interpretationsniveau}: $F(1,72) = 7,94$; $p = .01$; $\eta_p^2 = 0,10$.

In der Interventionsgruppe konnte ein deutlicher Zuwachs an Beschreibungen im Gegensatz zur Kontrollgruppe verzeichnet werden, in welcher die Anzahl abfällt. Die Anzahl der Beschreibungen erlaubt als eher quantitativer Anhaltspunkt Rückschlüsse auf die Anzahl der wahrgenommenen Sequenzen und kann in Kombination mit dem Interpretationsniveau, welches eher die Qualität der Wahrnehmung reflektiert, als Kernaspekte der professionellen Unterrichtswahrnehmung definiert werden. Da die Experimentalgruppe sich im Vergleich zur Kontrollgruppe sowohl in Bezug auf die Anzahl der Beschreibungen als auch hinsichtlich des Interpretationsniveaus positiv absetzt, kann davon ausgegangen werden, dass in dieser Gruppe sowohl die Quantität als auch die Qualität der Interpretationen zugenommen hat.

Abbildungen 3 und 4: Entwicklungen des Bewertungs- und Handlungsalternativeniveaus über den Zeitraum und hinsichtlich der beiden Versuchsgruppen



Anmerkungen. ANOVA_{Bewertungsniveau}: $F(1,46) = 2,96$; $p = .09$; $\eta_p^2 = 0,06$;
Mann-Whitney-U-Test_{Niveau der Handlungsalternativen}: $U = 81,50$; p (asymptotisch) = .00;
 $r = 0,52$.

Die Qualität der Bewertung (z.B. Verwendung von Fachbegriffen, Darstellung einer Begründung) konnte in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe nicht signifikant gesteigert werden. Hinsichtlich des Niveaus der Handlungsalternativen war jedoch ein signifikanter Interaktionseffekt (bezüglich Zeit und Gruppenzugehörigkeit) zugunsten der Interventionsgruppe beobachtbar. Dies bedeutet, dass die Studierenden in der Interventionsgruppe mehr Handlungsalternativen angaben, welche zudem eher Fachbegriffe enthielten, einen thematischen Bezug hatten sowie begründet und diskutiert wurden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Evaluationen der Lehrveranstaltungen, dass die Studierenden durch die Videoanalysen einen differenzierteren Blick auf spezifische Unterrichtssituationen erworben haben, relevante Unterrichtsmomente also besser wahrnehmen, beschreiben und interpretieren können. Dies deckt sich mit der subjektiven Einschätzung der Studierenden, dass sie erst durch die Videoanalysen festgestellt haben, wie komplex Unterricht ist, und dass erst durch eine Fokussierung relevante Momente auch als solche erkannt werden können.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass den Studierenden, die im Zuge des Seminars Videos analysiert haben, das Formulieren von adäquaten Handlungsalternativen leichter fiel als den Studierenden, die im Verlauf des Seminars nicht mit Videos arbeiteten. Da eine höhere Anzahl von beschriebenen und damit erkannten lernunterstützenden Maßnahmen auch vielfältigere Handlungsmöglichkeiten nach sich zieht, ist dies nicht verwunderlich.

Zu hinterfragen ist, warum das Bewertungsniveau der Studierenden keine signifikante Steigerung zeigt. Grundlegende Voraussetzung für eine evidente Bewertung ist die Verfügbarkeit theoretischen Wissens, auf dessen Basis die beschriebenen Situationen analysiert und erklärt werden. Dass die Anwendung des theoretischen Wissens in der Interventionsgruppe verbessert werden konnte, wie die Ergebnisse der Interpretationsleistung und die Formulierungen von Handlungsalternativen verdeutlichen, zeigt, dass ein entsprechend fundiertes Fachwissen bereits vorhanden war. Eventuell verleitete dies die Studierenden im Bewertungsteil dazu, auf Fachbegriffe oder Begründungen zu verzichten, obwohl dies Teil der Aufgabeninstruktion war.

Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass das Ziel, die Diagnose- und Reflexionsfähigkeit der Studierenden durch das videobasierte Lernsetting anzubahnen, erreicht werden konnte. Insbesondere die Fähigkeit, relevante Elemente aus dem komplexen Unterrichtssetting zu herauszufiltern und zu beschreiben, die die Basis für eine zutreffende Diagnose bildet, sowie die Fähigkeit, Handlungsalternativen zu entwickeln und artikulieren zu können, als Bestandteil der Reflexionskompetenz, konnten empirisch mit Hilfe eines videobasierten Testinstruments nachgewiesen werden, wobei zu beachten gilt, dass sich die positiven Effekte der Experimentalgruppe teilweise wahrscheinlich auch deshalb so deutlich absetzen konnten, da die wiederholte Testung in der Kontrollgruppe einen negativen motivationalen Einfluss auf die Anzahl der Beschreibungen und die Qualität der Interpretationen hatte.

6 Ausblick

Das hier beschriebene Lehrmodul, das im Kontext des Teilprojekts *Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Reflexion* der Qualitätsoffensive Lehrerbildung steht und aus Forschungsperspektive eng mit dem Ziel verknüpft war, empirische Ergebnisse über den Erfolg der vierschriftigen Videoanalyse zu generieren, wird zukünftig in diesem spezifischen Format nicht erneut angeboten. Vielmehr werden die daraus resultierenden Erkenntnisse und Erfahrungen weiterführend genutzt: Insbesondere auch aufgrund der Überlegungen, wie sichergestellt werden kann, dass die Studierenden über die nötigen theoretischen Kenntnisse verfügen, um die videographierten Unterrichtssituationen angemessen interpretieren und bewerten zu können, wird geschlussfolgert, dass für

die Erarbeitung und vertiefende Auseinandersetzung mit relevanten Konzepten und Modellen mehr zeitliche Ressourcen eingeplant werden müssen. Um dies zu gewährleisten, werden in den verschiedenen angebotenen Seminaren jeweils weniger Videosequenzen integriert, was zeitliche Ressourcen für den Aufbau von theoretischem Wissen unter Berücksichtigung der Formulierung angemessener Bewertungen freigibt und gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet, die einzelnen Videosequenzen intensiver zu bearbeiten. Um jedoch auch die Bandbreite an videographierten Unterrichtssequenzen im Schwerpunktbereich „Förderung des Textverstehens“ zu nutzen, werden diese weitreichend in die verschiedenen Lehrveranstaltungen integriert. So könnte die erwiesene Förderlichkeit des videobasierten Lehrformats für die Diagnose- und Reflexionskompetenz der Studierenden u.a. auch als Vorbereitung auf ihre Praxisphasen gewinnbringend sein.

Darüber hinaus werden ausgewählte Videosequenzen auch in Lehrkräftefortbildungen eingesetzt. In diesem Kontext dienen sie neben der Veranschaulichung auch der Anregung zur kritischen Reflexion bestimmter im Kontext des Lesetrainings einsetzbarer Methoden und Maßnahmen.

Eine so flexible Integration der Videos in unterschiedlichste Lehrsettings innerhalb des Lehramtsstudiums, auch an anderen Universitäten, eventuell auch in Seminare der zweiten Lehrerbildungsphase sowie in Lehrerfortbildungen ist vor allem möglich, weil sie auf dem im Projekt entstandenen und für die Fachöffentlichkeit frei zugängliche Videoportal *ProVision* (<https://www.uni-muenster.de/ProVision/>) nachhaltig zur Verfügung stehen.

Literatur und Internetquellen

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., et al. (2007). *Förderung der Lesekompetenz. Expertise*. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W., & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich: Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 44, 6–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0002-1>
- Ballod, C. (2001). *Verständliche Wissenschaft. Ein informationsdidaktischer Beitrag zur Verständlichkeitsforschung*. Tübingen: Narr.
- Benholz, C., Lipkowski, E., & Iordanidou, C. (2005). Bedingungen des Textverstehens. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hadam (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen* (S. 242–258). Frankfurt a.M.: Deutscher Grundschulverband.
- Bönnighausen, M., Handro, S., Krüger, S., & Winter, K. (2019). Textverstehen. In M. Bönnighausen (Hrsg.), *Praxisprojekte in Kooperationsschulen – Eine Einführung* (S. 15–28). Münster: WTM.
- Bönnighausen, M., & Winter, K. (2012). *Lesen(d) lernen. Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm*. Bottrop: Henselowsky Boschmann.
- Brinker, K., Cölfen, H., & Pappert, S. (2018). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Budde, J. (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 34–50). Münster: Waxmann.
- Christmann, U. (2006). Textverstehen. In J. Funke & P.A. Frensch (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie – Kognition* (S. 612–620). Göttingen: Hogrefe.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1987). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics* (Technical Report No. 403). BBN

- Laboratories, Cambridge, MA: Centre for the Study of Reading, University of Illinois.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: Heath.
- Duit, R. (2008). Zur Rolle von Schülervorstellungen im Unterricht. *Geographie heute*, 29 (265), 2–7.
- Ehlers, S. (2004). Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten. *Deutschunterricht*, 4, 4–10.
- Friedrich, H.F., & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–25). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Gantefort, C., & Sánchez Oroquieta, M.J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe. Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachlichkeit. *transfer Forschung – Schule*, 1 (1), 24–37.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster: Waxmann.
- Günther-Arndt, H. (2014). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 24–49). Berlin: Cornelsen.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hasselhorn, M. (1992). Metakognition und Lernen. In G. Nold (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* (S. 35–63). Tübingen: Narr.
- Hasselhorn, M. (2010). Metakognition. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 541–547). Weinheim: Beltz.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (Hrsg.). (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A., & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3* (Psychologie der Schule und des Unterrichts) (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K., & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (1), 236–255. <https://doi.org/10.4119/hlz-2554>
- Kahlau, J., & Tietjen, C. (2018). Reflexive Begleitung von Studien-Praxis-Projekten und die Förderung von Reflexivität in (alternativen) Praxisphasen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 126–141. <https://doi.org/10.4119/hlz-2413>
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension. A Construction-Integration-Model. *Psychological Review*, 95, 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge, MA: University Press.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern*. Zugriff am 26.09.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf.

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2010). *Förderstrategien für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler*. Zugriff am 26.09.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_04_03-Foerderstrategie-Broschuere.pdf.
- Korthagen, F.A.J., & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Leonhard, T., & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeptionen und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–270.
- Leutner, D., & Leopold, C. (2006). Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 162–171). Göttingen: Hogrefe.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 47–70). Weinheim & Basel: Beltz.
- Maiwald, K. (2010). Didaktik der Gebrauchstexte. In V. Frederking, H.W. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik* (S. 393–413). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pohlmann-Rother, S., & Kürzinger, A. (2015). Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen im Schreibunterricht der Grundschule. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 181–186). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11346-9_22
- Pressley, M., Borkowski, J.G., & Schneider, W. (1987). Cognitive Strategy Users Coordinate Metacognition, and Knowledge. *Annals of Child Development*, 4, 89–129.
- Pressley, M., Borkowski, J.G., & Schneider, W. (1989). Good Information Processing: What It Is and how Education Can Promote It. *International Journal of Educational Research*, 13, 857–867. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90069-4)
- Richter, T., & Christmann, U. (2006). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–58). Weinheim: Beltz.
- Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D., & Rieckmann, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90–112.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmitz, A. (2015). *Verständlichkeit von Sachtexten. Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12016-0>
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schrader, F.-W. (1989). *Diagnostische Kompetenz von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Schrader, F.-W. (2008). Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 168–177). Göttingen: Hogrefe.
- Schrader, F.-W., & Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik*, 1 (1), 27–52.
- Schraw, G. (2006). Knowledge: Structures and Processes. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 245–263). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research in Teaching* (S. 315–327). New York: Macmillan.

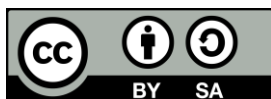
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Winter, K., & Junker, R. (2020). Videobasiertes Lehrmodul im Fach Deutsch: Heterogenitätssensible Förderung des Textverstehens. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 360–381. <https://doi.org/10.4119/hlz-2559>

Eingereicht: 12.10.2019 / Angenommen: 16.01.2020 / Online verfügbar: 25.03.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Video-based Teaching Module in Higher Education: Heterogeneity-Sensitive Literacy Studies

Abstract: Promoting students' literacy is a central task of German teachers at all school levels and forms. Especially because of different linguistic, cognitive and metacognitive levels of schoolchildren, diagnosis-based teaching and material design, which is sensitive to student heterogeneity, is required. Video-based teaching modules, which are part of the quality offensive for teacher education at the WWU Münster, can promote those skills in way that theoretical and practical aspects are concerned. By analyzing video sequences, which show examples of good practice, student teachers are not only made aware of various learning support options, but are specifically trained to recognize these learning support actions, interpret them theoretically, reflect on their impact and imagine alternative courses of action. Thus, diagnostic and reflection skills should be strengthened. In this article, the conceptual framework of the video-based teaching module as well as its goals and contents are explained in detail. Moreover, the implementation of the seminar, the selection of videos, the construction of tasks, as well as the teaching module evaluation, which was conducted by a quasi-experimental design with a sample of 77 students, are presented. Based on the results, potentials of the video-based teaching modules are discussed.

Keywords: literacy studies, dealing with heterogeneity, learning support, reflection of theory and practice, video-based teaching modules, quality offensive of teacher education