

Zweitveröffentlichung



Reitbrecht, Sandra; Wöhrer, Linda

Fachwissen für die Vermittlung von Lesestrategien im Kontext Sprachlicher Bildung

Datum der Zweitveröffentlichung: 24.07.2026

Akzeptiertes Manuskript (Postprint), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-116313x

Erstveröffentlichung

Reitbrecht, Sandra; Wöhrer, Linda (2021): Fachwissen für die Vermittlung von Lesestrategien im Kontext Sprachlicher Bildung, in: ÖDaF-Mitteilungen, Göttingen: V&R, Jg. 37, Nr. 1, S. 59–75, doi: 10.14220/odaf.2021.37.1.59.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt das deutsche Urheberrecht.

Fachwissen für die Vermittlung von Lesestrategien im Kontext Sprachlicher Bildung

Sandra Reitbrecht / Linda Wöhrer

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit Fachwissen für die Vermittlung von Lesestrategien und präsentiert ein Lehrveranstaltungskonzept aus dem Schwerpunktstudium *Sprachliche Bildung* für das Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien. Um Lesestrategien anbahnen und vermitteln zu können, sollten Primarstufenpädagog_innen in der Lage sein, sie in ihrer Anwendung »vorzuzeigen« – also zu modellieren. Anhand von Feedbackbögen aus dem Seminar zeigt der Artikel, dass Studierende durch die Auseinandersetzung mit dem Modellieren und die Erstellung sogenannter Modelliertranskripte im Zuge der Lehrveranstaltung Erkenntnisse im Bereich des Fachwissens gewinnen konnten. Diese Befunde erweisen sich in zwei Punkten als relevant: Zum einen zeigen sie Potenziale des Modellierens als Lernziel und Lerngegenstand in der Lehrer_innenausbildung auf und erlauben in diesem Sinne auch eine Evaluierung des Lehrveranstaltungskonzepts. Zum anderen geben die Aussagen der Studierenden auch Einblick in die Differenziertheit von Strategiewissen als domänenspezifischem Fachwissen, welche die Fachliteratur zu Lesestrategien und Metakognition bereits ausweist, welche in domänenspezifische Lehrkompetenzmodelle allerdings bisher nur unzureichend Eingang findet.

1. Problemaufriss

Lesestrategien werden sowohl für die Entwicklung von Lesekompetenz in der Erst- und Zweitsprache (vgl. u. a. Philipp 2015; Sauerborn 2017, 207 ff.) als auch für Rezeptionsprozesse in fachlichen Lehr-Lern-Situationen (vgl. u. a. Gogolin et al. 2011, 19) als zentrale Größen verhandelt. Empirisch untermauert wird diese Relevantsetzung von Lesestrategien durch die lesedidaktische Wirksamkeitsforschung, die Verfahren zur Vermittlung von Lesestrategien als effektiv belegt (vgl. Philipp 2012, 62 f.) und dabei sowohl explizite Instruktionen zu Strategien als auch das Modellieren der Strategienanwendung durch die Lehrperson als zielführende didaktische Elemente ausweist (vgl. ebd., 68). Modellieren versteht sich in diesem Zusammenhang als eine didaktisch verdichtete Form des Lauten Denkens, durch welche kognitive sowie auch metakognitive bzw. selbstregulatorische Strategien beim Lesen für Schüler_innen hörbar und damit erfahrbare und nachvollziehbar werden. Es hält daher für Lehrpersonen komplexe Anforderungen bereit, da beim Modellieren die Strategien nicht nur erklärt, sondern auch selbst in einem beispielhaften Leseprozess angewandt werden müssen. Dabei gilt

es gleichzeitig, die Konzentration auf das eigene Handeln (Lesen) zu richten, die intendierten Lehrziele zu berücksichtigen und die Zielgruppe anzusprechen. Den kognitiv fordernden Charakter des Modellierens bestätigen auch Befunde aus dem englischsprachigen Raum (vgl. u. a. Duffy et al. 1988, 766; siehe zudem eine Zusammenfassung bei Philipp 2015, 130 f.), wo das Modellieren als Lehrhandlung bereits seit den 1980er Jahren diskutiert wird (vgl. u. a. Davey 1983; Ness 2018).

Angesichts dieser Befundlage verstehen wir das Modellieren als Lerngegenstand, dessen Verankerung in der Lehrer_innenausbildung aus mehreren Gründen anzustreben ist: Erstens lernen Lehramtsstudierende damit ein evidenzbasiertes lesedidaktisches Verfahren kennen. Zweitens deuten die oben genannten Herausforderungen von Lehrpersonen darauf hin, dass die Anbahnung von Modellierkompetenz längerfristig zu denken und daher eine erste Auseinandersetzung mit dem Modellieren bereits in der Ausbildung anzustreben ist. Drittens – und diesen Punkt möchten wir dem Beitrag als handlungsleitende Hypothese voranstellen – gehen wir davon aus, dass das Modellieren bei einer entsprechenden reflexiven Aufbereitung im Rahmen von Lehrveranstaltungen (oder Fortbildungsmaßnahmen) aufgrund seines auf das eigene strategische Handeln bezogenen Charakters nicht nur Professionalisierung im Bereich des fachdidaktischen Wissens, sondern auch im Bereich des Fachwissens für die Strategievermittlung im Leseunterricht, also im Bereich des Lesestrategiewissens, anstoßen kann (vgl. dazu auch Philipp 2014, 192 mit Bezug auf das Schreibstrategiewissen).

Um diese Hypothese zunächst in ihrem emischen Gehalt zu explorieren, werden in diesem Beitrag die Ergebnisse einer explorativen Studie mit einer Studierendengruppe des Schwerpunkts *Sprachliche Bildung* in der Ausbildung von Primarstufenlehrer_innen an der Pädagogischen Hochschule Wien gezeigt. Die reflexive Aufbereitung des Modellierens erfolgte in der Lehrveranstaltung durch das Verfassen und inputgestützte kollaborative Weiterentwickeln sogenannter Modelliertranskripte (s. Abschnitt 3). Einblicke in die emische Perspektive der Studierenden auf ihren Erkenntnisgewinn aus der Lehrveranstaltung erlauben Daten aus Feedbackbögen der Studierenden. Die inhaltsanalytische Datenauswertung dieser Feedbackbögen und die Ergebnisdarstellung erfolgen dabei in diesem Beitrag gezielt unter der Fragestellung, welche Erkenntnisse die Studierenden im Sinne einer Entwicklung oder Erweiterung ihres Fachwissens benennen (s. Abschnitt 4 und 5).

Das abschließende Fazit (Abschnitt 6) nimmt eine Evaluierung des gezeigten Lehrveranstaltungskonzepts auf Basis der Ergebnisse vor. Zudem werden die Analyseergebnisse hinsichtlich ihrer Relevanz für die Modellierung von »Fachwissen für die Vermittlung von Lesestrategien« diskutiert. Um bei den weiteren Schritten im Beitrag den Status quo zur Modellierung von Lehrkompetenzen für den Leseunterricht angemessen berücksichtigen zu können, zeigt der nun unmittelbar folgende Abschnitt 2 sowohl Modellierungen von (Lese-)Strategie-

wissen als domänenspezifischem Fachwissen als auch ihre bisherige Berücksichtigung in Modellen zu Lehrkompetenz auf.

2. Lehrkompetenzen für das Modellieren von Lesestrategien

2.1. Strategiewissen als Fachwissen für das Modellieren

Betrachtet man Modellierungen von Strategiewissen aus der Fachliteratur, so erweisen sich daraus mehrere Differenzierungsebenen von Wissensbeständen, wie das Modellieren sie von Lehrpersonen verlangt, als relevant. Zunächst benötigt es für das Modellieren durch die dabei geforderte kommentierte Strategienanwendung sowohl explizites Strategiewissen als auch strategisches Können, darüber hinaus je nach Gestaltung der Kommentierung auch metasprachliches Wissen.¹ Hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen sind in diesem Zusammenhang zwei Zugänge denkbar: Zum einen können Strategien als explizites Wissen in Lehrveranstaltungen zunächst präsentiert und dann deren Anwendung für das didaktisch intendierte Modellieren geübt werden (explizites Wissen → Können/Anwendung). Zum anderen ist strategisches Können bei Studierenden aufgrund ihrer Leseerfahrungen auch bereits ausgebildet. Das strategische Handeln kann dabei allerdings auch stark routinisierten Charakter haben, sodass die Studierenden sich der angewandten Strategien erst bewusst werden müssen, um ihr strategisches Können in weiterer Folge auch als explizites Strategiewissen für das Modellieren abrufen zu können (Können/Anwendung → explizites Wissen; vgl. Brühlmann 2005, 364).

Eine weitere zentrale Unterscheidung bringen Modelle zur Metakognition ein: Explizites Strategiewissen wird in diesen – neben personalem Wissen (Wissen über das eigene Wissen) sowie Aufgabenwissen – als dritte metakognitive Wissenskomponente berücksichtigt (vgl. u.a. Veenman 2015, 89) und dabei in deklaratives (Wissen-Dass bzw. Wissen-Was), prozedurales (Wissen-Wie) und konditionales Strategiewissen (Wissen-Wann und Wissen-Warum) ausdifferenziert (vgl. Artelt/Schellhas 1996; Philipp 2015, 52). Das heißt, ich muss nicht nur wissen, dass es unterschiedliche Lesestrategien gibt, sondern auch wie ich diese konkret anwende und wann bzw. warum – also für welche Leseziele und angesichts welcher Lesetexte und -aufgaben – sich diese eignen.²

1 Wir orientieren uns für diese Unterscheidung an Ellis (2004). Er bezieht sich zwar primär auf das L2-Sprachwissen, die Unterscheidung eignet sich aber unseres Erachtens auch für das hier fokussierte Strategiewissen.

2 Beispiel: Ich weiß, dass ich unbekannte Wörter im Wörterbuch nachschlagen kann (deklarativ). Ich weiß, dass ich dafür alphabetisch im Wörterbuch nach dem Eintrag suchen muss (prozedural). Ich weiß, dass ich diese Strategie vor allem bei Aufgaben, die detailliertes Verstehen verlangen, anwende, dass sie hingegen für ein ausschließlich

Weitere Differenzierungsmöglichkeiten für das Wissen-Was erlauben Typologisierungen von Lesestrategien, wie z. B. Philipp (vgl. 2015, 42–46) sie vorlegt. Eine zentrale Unterscheidung ist hierbei jene in kognitive (Elaborations-, Organisations- und Wiederholungsstrategien) sowie metakognitive Strategien, die dazu dienen, den eigentlichen kognitiven Strategieneinsatz zu planen, zu überwachen und zu evaluieren, ggf. auch zu modifizieren. In didaktischen Kontexten wird darüber hinaus oftmals auch eine Unterscheidung in Strategien vor, während und nach dem Lesen verwendet. Für das Wissen-Wie und das Wissen-Wann verweist die Literatur auf den modularen und oftmals kombinierten Charakter des Strategieneinsatzes kompetenter Leser_innen (vgl. ebd., 46–48). Für konditionales Strategiewissen gilt zudem eine Verknüpfung mit anderen Wissensbeständen (z. B. zu Textsorten oder Lesestilen), welche die Wahl der geeigneten Lesestrategie mitbedingen.

2.2. Strategiewissen als Fachwissen in Lehrkompetenzmodellierungen

Betrachtet man vor diesem Hintergrund Tests zu Lehrkompetenzen, so zeigt sich eine unterschiedlich differenzierte Berücksichtigung des Lesestrategiewissens als Fachwissen. Ein gezielt domänenspezifischer Modellierungsversuch von Lehrkompetenzen für den Leseunterricht liegt mit dem Vignettentest zu Lehrkompetenzen für den Leseunterricht in der Sekundarstufe I (vgl. Rutsch/Dörfler 2018) vor, in dem der Aspekt der Vermittlung kognitiver und metakognitiver Strategien explizit Berücksichtigung findet. Allerdings beschränkt sich das Testinstrument ausschließlich auf fachdidaktische Wissensbestände, weshalb die Relevanz von Fachwissen nicht näher beleuchtet wird. In den deutlich breiter gefassten Testinstrumenten aus dem FALKO-Projekt, die sich u. a. auf Lehrkompetenzen für den Deutsch- bzw. Englischunterricht beziehen, finden hingegen keine konkreten Items zu Lesestrategien Eingang (vgl. Kirchhoff 2017; Pissarek/Schilcher 2017).³

Erweitert man die Betrachtung auf Modellierungen von Lehrkompetenz, die ohne entsprechende Testinstrumente vorliegen, so finden sich mehrere Belege für die Relevanz der Strategienvermittlung, die auch das entsprechende Fachwissen berücksichtigen, sich dabei allerdings nicht auf das Lesen und Lesestrategien, sondern auf das Sprachenlernen und auf Sprachlernstrategien im Allgemeinen beziehen: Das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (EPOSA; Newby et al. 2008, 43) beinhaltet den Deskriptor »Ich kann den SchülerInnen

globales oder selektives Leseverstehen auch einen unnötigen Mehraufwand bedeuten kann, der für die Lesezielerreichung nicht zwingend notwendig ist (konditional).

3 Die vollständigen Testinstrumente aus den Projekten DaZKom und TEDS-LT lagen für die Erstellung des Beitrags nicht vor. Es können daher keine näheren Aussagen über die Berücksichtigung von Strategiewissen in diesen beiden fachlich ebenfalls relevanten Instrumenten getätigt werden.

geeignete Lernstrategien verdeutlichen und sie bei der Entwicklung dieser Strategien unterstützen.« und thematisiert mit den »geeigneten Lernstrategien« auch das für den Vermittlungskontext benötigte Fachwissen. Sowohl das Kompetenzraster für CLIL-Lehrende von Berteaux et al. (2009) als auch die *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden* (ÖSZ 2014) verweisen darauf, dass Lehrende Sprachlernstrategien kennen und Schüler_innen hinsichtlich ihres Strategienenerwerbs angemessen fördern können sollten, womit durch das Kennen von Sprachlernstrategien ebenfalls explizit der Bereich des benötigten Fachwissens angesprochen wird. Das *Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften* (Kelly et al. 2004) geht im Vergleich dazu noch einen entscheidenden Schritt weiter, indem es sowohl das strategische Können der Lehrpersonen (»Die angehenden Lehrkräfte entwickeln selbst Strategien für das Fremdsprachenlernen, um ihre Sprachkompetenz zu verbessern und diese Fertigkeiten ihren eigenen Lernenden vermitteln zu können.«; ebd., 75) als auch das entsprechende explizite Strategiewissen von Lehrkräften (»Das Wissen um eigene Strategien ermöglicht es den Lehrkräften, ihren Lernenden Aufgaben zu stellen, die die Fähigkeit fördern, die Fremdsprachkompetenz außerhalb des Klassenzimmers, ohne explizite Anleitung durch die Lehrkraft, zu verbessern.«; ebd.) relevant setzt.

Mit der Unterscheidung von explizitem Strategiewissen und strategischem Können greift die zuletzt gezeigte Modellierung von Lehrkompetenzen für den Sprachunterricht einen zentralen Punkt (s. Abschnitt 2.1.) auf. Die Differenziertheit des Strategiewissens als Fachwissen spiegeln die Instrumente und Lehrkompetenzmodelle aber nur in Ansätzen wider.

3. Lehrveranstaltungs-konzept

Das im Folgenden gezeigte Lehrveranstaltungs-konzept wurde für das Seminar *Diagnose und Förderung – Rezeptive Text- und Informationskompetenz*, eine Pflichtveranstaltung im Studienschwerpunkt *Sprachliche Bildung* des Bachelorstudiums Lehramt für die Primarstufe (vgl. PH-Online der PH Wien), entwickelt. Die Lehrveranstaltung fand im Wintersemester 2019/20 in zwei Parallelgruppen an fünf Tagen zu je drei Unterrichtseinheiten statt. Aufbauend auf eine Grundausbildung in der Deutschdidaktik im Grundstudium (1. bis 4. Semester) wird dieses Seminar üblicherweise von Studierenden des 5. und 6. Semesters besucht (vgl. PH Wien – Homepage) bzw. auch von bereits berufstätigen Lehrpersonen im Rahmen eines Aufbaustudiums⁴ gewählt.

Das Lehrveranstaltungs-konzept stellt einen Versuch dar, die in Abschnitt 2.1. gezeigten Dimensionen und Differenzierungen von Strategiewissen als Fach-

4 Studierende des Aufbaustudiums müssen eine bestimmte Anzahl an ECTS-Punkten sammeln, sodass sie zum Masterstudium zugelassen werden.

wissen durch das individuelle Erstellen sowie die inputgestützte kollaborative Überarbeitung eines Modelliertranskripts (verschriftlichte Fassung einer Modelliersequenz zu einem Lesetext) zu berücksichtigen. Die einzelnen Schritte fanden verteilt auf drei Lehrveranstaltungstermine (1., 3. und 5.) sowie durch Aufgaben im Selbststudium zwischen den Terminen statt und lassen sich in drei Phasen gliedern (s. Abbildung 1). Inhaltliche Abstriche waren aufgrund der geringen Lehrveranstaltungszeit sowie weiterer curricularer Vorgaben, die durch das Seminar abzudecken waren (z. B. Lesediagnostik), allerdings notwendig, so dass folgende Fokussierungen gesetzt wurden: Erstens sollte den Studierenden die Möglichkeit geboten werden, sich mit Strategiewissen auseinanderzusetzen und sich des eigenen lesestrategischen Handelns bewusst zu werden (Phase 1: Fokus Fachwissen). Zweitens zielte das Seminar darauf ab, dieses Wissen für das Modellieren anzuwenden, zu diskutieren und zu reflektieren (Phase 2 und 3: Fokus Fachdidaktisches Wissen).

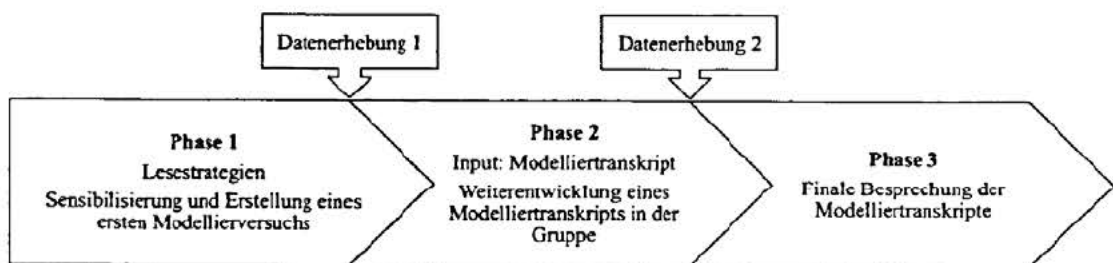


Abbildung 1: Lehrveranstaltungskonzept und Datenerhebungsphasen

Phase 1 – Fokus Fachwissen: In Phase 1 wurden in der ersten Lehrveranstaltungseinheit Lesestrategien thematisiert und die Studierenden wurden dazu aufgefordert, zu einem vorgegebenen Text⁵ ein Leseziel und eine dazu passende Lesestrategie zu wählen. Im Selbststudium sollten die Studierenden bis zur 3. Lehrveranstaltungseinheit ein Modelliertranskript verfassen, indem sie zeigten, wie sie die gewählte Lesestrategie anwendeten, ohne dass nähere Angaben und Hilfestellungen zu Qualitätsmerkmalen des didaktisch verdichteten Modellierens gegeben wurden.

Mit diesem Vorgehen zielte Phase 1 vorrangig auf die Entwicklung von Strategiewissen ab: Durch den Input in der ersten Lehrveranstaltungseinheit wurde deklaratives und konditionales Strategiewissen zum Unterrichtsthema gemacht. Durch das Verfassen eines ersten Modelliertranskripts wurde zudem die prozedurale Komponente aktiviert. Das Modelliertranskript sollte dabei das reflexive Potenzial des Schreibens entfalten (vgl. Santagata/Yeh 2016; für das reflexive Potenzial des Schreibens u. a. Bräuer 2000) und im Wechselspiel von explizitem

⁵ Die Studierenden bearbeiteten den Text »Das kranke Kaninchen« von Jens Rasmussen (vgl. Rosebrock, Nix et al. 2017, S. 175).

Strategiewissen und strategischem Handeln sowohl einen reflexiven Zugriff auf den Umgang mit der gewählten Lesestrategie ermöglichen (explizites Wissen → Können/Anwendung) als auch die Bewusstmachung der eigenen (routinisierten) Strategienanwendung anstoßen (Können/Anwendung → explizites Wissen).

Phase 2 und 3 – Fokus Fachdidaktisches Wissen: In den Phasen 2 und 3 hingegen stand die Entwicklung fachdidaktischen Wissens im Vordergrund. Die Studierenden erhielten in der dritten Lehrveranstaltungseinheit einen Inputvortrag zu spezifischen (u. a. selbstregulatorischen) Prozeduren des Modellierens (z. B. *sich selbst motivieren, das Leseziel explizit benennen sowie den Leseprozess und die Zielerreichung evaluieren*; vgl. zu einer detaillierteren Darstellung: Wöhrer/Reitbrecht 2020). Demonstriert wurden diese an einem Beispieltranskript, welches von uns für diesen Zweck entwickelt worden war. Danach wurden die Studierenden in Gruppen von je vier Personen eingeteilt. Jede Gruppe wählte ein Modelliertranskript aus Phase 1 für die weiteren Arbeitsschritte aus und entwickelte dieses kollaborativ unter Berücksichtigung des Inputs der dritten Lehrveranstaltungseinheit weiter. Dafür wurden online *Shared-documents* erstellt, damit ein gleichzeitiges Bearbeiten des Modelliertranskripts für alle Gruppenmitglieder möglich war.

Phase 3 in der fünften Einheit diente einer abschließenden Besprechung und Kommentierung der weiterentwickelten Modelliertranskripte in den Gruppen: Aus einer didaktischen Metaperspektive heraus betrachteten die Studierenden ihre Handlungen beim Modellieren erneut und leiteten daraus Erkenntnisse für die künftige Unterrichtsplanung und -gestaltung ab.

4. Methodisches Vorgehen

Das Seminar wurde wie oben beschrieben im Wintersemester 2019/20 in zwei zeitlich versetzt stattfindenden Parallelgruppen durchgeführt. Mit der ersten Gruppe wurden die didaktischen Kernschritte wie auch das Erhebungsverfahren pilotiert, in der zweiten Parallelgruppe fand die Erhebung des hier im Folgenden gezeigten Datensatzes statt.

Um einen Einblick in die emische Perspektive der Studierenden auf ihre Professionalisierung während der Lehrveranstaltung zu erhalten, wurden die Studierenden zu zwei Zeitpunkten der Lehrveranstaltung um Feedback gebeten (s. Abbildung 1), und zwar nach Phase 1 (zu Beginn der dritten LV-Einheit) und nach Phase 2 (zu Beginn der fünften LV-Einheit). Konkret sollten sie schriftlich Angaben zu folgenden Punkten machen:

- Neu für mich war ...
- Irritiert hat mich ...
- Ein besonderes AHA-Erlebnis ...

Im Kern der folgenden Datenanalyse stehen dabei die Aussagen der Studierenden aus der ersten Datenerhebung unmittelbar nach Phase 1, in der vorrangig die Vermittlung von Strategiewissen als domänenspezifischem Fachwissen adressiert wurde.

Insgesamt liegen Feedbackbögen von 12 Studierenden vor. Acht Personen waren angehende Primarstufenlehrende in der Erstausbildung, vier Personen waren bereits als Lehrer_innen tätig und besuchten die Lehrveranstaltung im Rahmen ihres Aufbaustudiums.⁶

Die inhaltsanalytische Kodierung der Daten erfolgte deduktiv-induktiv in zwei Schritten und konzentrierte sich den Zielen der Studie entsprechend auf studierendenseitige Erkenntnisse im Bereich des domänenspezifischen Fachwissens, unterschied darüber hinaus im ersten Analyseschritt, in Orientierung an der Lehrkompetenzmodellierung im COACTIV-Modell (vgl. Baumert/Kunter 2011) aber neben dem hier zentralen Fachwissen (K1), noch drei weitere Kategorien (K2 bis K4):

K1 Fachwissen: Aussagen über Erkenntnisse zum deklarativen, prozeduralen und konditionalen Strategiewissen sowie Aussagen, die auf diesbezügliche Bewusstmachungsprozesse hindeuten.

K2 Fachdidaktisches Wissen: Aussagen über Erkenntnisse zum Modellieren als Vermittlungsstrategie an sich sowie zur konkreten Gestaltung der Modelliertranskripte (unter Berücksichtigung der Schüler_innenperspektive).

K3 Weitere Aspekte professioneller Kompetenz: Aussagen über Erkenntnisse zu anderen Kompetenzbereichen bzw. zu weiteren Aspekten professioneller Kompetenz, v.a. Einstellungen, Werthaltungen oder Motivationen.

K4 Unpräzise Aussagen: Aussagen, die auf Entwicklungen/Erkenntnisse hindeuten, allerdings in ihrer konkreten Formulierung so unpräzise bleiben, dass keine Zuordnung zu den Bereichen K1 bis K3 zulässig ist.

Wir kodierten den Datensatz zunächst getrennt voneinander. Im Rahmen einer Datensitzung wurden in weiterer Folge divergierende Kodierungen diskutiert und konsensuell eine Einigung erzielt. Diese betraf u.a. die Kategorie K4 und ihre Abgrenzung von den drei anderen Kategorien.

Die dem Kode *K1 Fachwissen* zugeordneten Stellen aus den Feedbackbögen wurden in einem zweiten Schritt einer differenzierteren Betrachtung unterzogen.

6 Für unsere Analyseziele erachten wir eine weitere Ausdifferenzierung der Daten bezogen auf die beiden genannten Personengruppen nicht als unmittelbar relevant. Wir sind uns aber der Tatsache bewusst, dass damit der Aspekt unterschiedlicher Entwicklungsstufen der Professionalisierung von Lehrpersonen in unserem Blick auf die Daten unberücksichtigt bleibt. Um dem Kriterium der Transparenz dennoch gerecht zu werden sowie eine Lektüre der in Abschnitt 5 gezeigten Belegstellen unter diesem Gesichtspunkt zu ermöglichen, sei hier offengelegt, dass die Studierenden 5, 6, 7 und 11 jene sind, die sich bereits in der Berufspraxis befanden und das Seminar im Aufbaustudium besuchten.

Diese orientierte sich an der dreigliedrigen Kompetenzmodellierung von deklarativem, prozeduralem und konditionalem Strategiewissen, erfolgte vorrangig aber induktiv-datengeleitet, um eine weitestgehend offene Perspektive auf die von den Studierenden genannten Aussagen und die dabei erkennbaren Erkenntnisse zum Strategiewissen einzunehmen. Diese Vorgehensweise eröffnete für uns auch eine weitere Dimension für die Betrachtung der Daten, nämlich die genannten Aspekte der Bewusstmachung bzw. des Zusammenspiels von explizitem Strategiewissen und strategischem Können/Anwenden.

Die in Abschnitt 5 vorgenommene Darstellung der Analyseergebnisse konzentriert sich dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie entsprechend auf Aussagen der Studierenden, die der Kategorie *K1 Fachwissen* zugeordnet wurden. Ergänzend werden auch einzelne Belegstellen zu *K4 Unpräzise Aussagen* in den Blick genommen. Zudem erfolgt eine Einschränkung auf Aussagen des ersten Erhebungszeitpunkts (s. Abbildung 1), der unmittelbar nach der Phase 1 (Fokus Fachwissen) lag. In seiner Gliederung folgt die Ergebnisdarstellung der Differenzierung in deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen und thematisiert abschließend davon losgelöst Belegstellen zum oben genannten Aspekt der Bewusstmachung.

5. Erkenntnisse der Studierenden im Kompetenzbereich Fachwissen

Um die im Folgenden ausgewählten Belegstellen auch mit Bezug auf das gesamte Datenkorpus einordnen zu können, sei den inhaltsbezogenen Ausführungen vorangestellt, dass der Kode *F1 Fachwissen* in der Auswertung der Feedbackbögen aus dem ersten Erhebungszeitpunkt insgesamt 18 Mal vergeben wurde. Die entsprechenden Aussagen verteilten sich auf neun der insgesamt zwölf Studierenden (6 Studierende im Bachelorstudium, 3 Studierende im Aufbaustudium; s. Abschnitt 4, bes. Fußnote 6). 14 der 18 Aussagen zum Fachwissen wurden dabei unter den Rubriken »Neu für mich war ...« bzw. »Ein besonderes AHA-Erlebnis ...« getätigt, vier Punkte zum Fachwissen wurden von den Studierenden als irritierend eingeschätzt.

Betrachtet man die Textstellen aus den Feedbackbögen hinsichtlich des darin thematisierten Strategiewissens, so liegen einzelne Aussagen vor, die sich gezielt auf deklarative Wissensbestände beziehen (s. Beispiele 1 und 2 in Abbildung 2).

Abbildung 2: Erkenntnisse im Bereich deklarativen Strategiewissens

Bsp.	Feedback-bogen	Feedback-Impuls	Belegstellen zu Erkenntnissen im Bereich deklarativen Strategiewissens
1	2	Ein besonderes AHA-Erlebnis ...	Das es so viele Lesestrategien gibt. Einige waren mir bekannt, aber doch nicht alle. ⁷
2	9	Neu für mich war ...	dass es einzelne Bezeichnungen für Lesestrategien gibt.

Die beiden Beispiele aus Abbildung 2 repräsentieren dabei unterschiedliche Teilaspekte eines Wissens-Was bzw. Wissens-Dass: Beispiel 1 verdeutlicht einen emischen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Vielzahl von Lesestrategien sowie auch konkreter bisher unbekannter Lesestrategien. Beispiel 2 hingegen thematisiert mit der Möglichkeit der Benennung von Lesestrategien einen weiteren Aspekt, der im Kontext der Lehrkompetenzentwicklung für den Leseunterricht in zweierlei Hinsicht von Interesse ist: Zum einen erlauben die Bezeichnungen eine Kategorisierung des eigenen strategischen Handelns und können in diesem Sinne auch eine Schablone für Bewusstmachungsprozesse darstellen. Zum anderen sind die Bezeichnungen von Lesestrategien als metasprachliche Wissensbestände zu verstehen, die es in der Vermittlungssituation des Modellierens erlauben, das strategische Vorgehen auch zu benennen und damit so aufzubereiten, dass Schüler_innen die modellierten Strategien mithilfe der Bezeichnungen auch ihrerseits als explizites Strategiewissen speichern können.

Inhaltliche Erkenntnisse im Bereich prozeduralen Wissens zeigen hingegen die Beispiele 3 und 4 in Abbildung 3. Ebenso aufgenommen wurde in die Darstellung zudem Beispiel 5, das in der Analyse *K4 Unpräzise Aussagen* zugeordnet worden war.

Abbildung 3: Erkenntnisse im Bereich prozeduralen Strategiewissens

Bsp.	Feedback-bogen	Feedback-Impuls	Belegstellen zu Erkenntnissen im Bereich prozeduralen Strategiewissens
3	6	Irritiert hat mich ...	die Einteilung der Strategien vor/während/nach dem Lesen, denn bei mir passieren diese oft auch gemeinsam bzw. gleichzeitig.
4	11	Ein besonderes AHA-Erlebnis ...	Viele Strategien werden gemischt

⁷ Die Angaben aus den Feedbackbögen wurden unverändert übernommen, auch keiner sprachlich-formalen Korrektur unterzogen.

Abbildung 3 (Fortsetzung)

Bsp.	Feedback-bogen	Feedback-Impuls	Belegstellen zu Erkenntnissen im Bereich prozeduralen Strategiewissens
5	3	Neu für mich war ...	die verschiedenen Wege/ Möglichkeiten den Inhalt eines Textes zu erschließen.

Erkennbar werden bei einer Betrachtung dieser Beispiele drei Aspekte prozeduralen Strategiewissens. So thematisieren die Beispiele 3 und 4 den modularen Charakter der Strategienanwendung und verweisen auf die Vermischung bzw. kombinierte Verwendung von Lesestrategien, die durchaus auch didaktisch motivierten Kategorisierungen (z.B. in vor/während/nach dem Lesen) zuwiderlaufen kann. Damit sprechen sie implizit auch die Vielzahl bzw. Pluralität der in einer Lesesituation tatsächlich angewandten Strategien an. Beispiel 5 setzt zudem einen weiteren Aspekt zentral, indem es auf unterschiedliche Lösungswege beim Lesen hinweist. Die Begriffe »Wege« bzw. »Möglichkeiten« lassen offen, ob damit der Einsatz von Lesestrategien gemeint ist. Interpretiert man die beiden Begriffe allerdings dahingehend, so kommen damit auch der idiosynkratische Charakter sowie potenzielle Variationsmöglichkeiten der Strategienanwendung ins Spiel, die auch beim Modellieren von Lesestrategien durch das Aufzeigen alternativer strategischer Handlungsweisen offengelegt und damit für Schüler_innen erfahrbar gemacht werden können.

Konditionales Wissen als dritte Wissenskomponente in der Modellierung von Strategiewissen konnte nur in einer Aussage nachgewiesen werden (s. Abbildung 4), wobei die_der Studierende hier einen Zusammenhang zwischen dem Lesen und der Textsorte als konditionalisierendem Element als Erkenntnis formuliert.

Abbildung 4: Belegstelle zu konditionalem Strategiewissen

Bsp.	Feedback-bogen	Feedback-Impuls	Belegstellen zu konditionalem Strategiewissen
6	9	Ein besonderes AHA-Erlebnis ...	je nach Textsorte, gehe ich anders beim Lesen mit Texten um.

Darüber hinaus beinhaltet auch das oben gezeigte Beispiel 3 (s. Abbildung 3) ansatzweise eine konditionale Komponente im Sinne eines Wissens-Wann, indem der_die Studierende das eigene Vorgehen mit der didaktisch motivierten Gliederung in Strategien vor, während und nach dem Lesen im Sinne eines Wissens-Wann kontrastiert.

Betrachtet man die Feedbackbögen abschließend (nach einer Betrachtung nach den drei Strategiewissenskomponenten) auch hinsichtlich des in Abschnitt 4

angekündigten Aspektes der Bewusstmachung bzw. des Zusammenspiels von explizitem Strategiewissen und strategischem Können/Anwenden, so weisen mehrere Belegstellen der Kategorien *K1 Fachwissen* und *K4 Unpräzise Aussagen* dahingehend besondere inhaltliche Qualität auf. Abbildung 5 greift fünf Beispiele heraus, die im Folgenden näher erläutert werden.

Abbildung 5: Bewusstmachungsprozesse prozeduralen Strategiewissens

Bsp.	Feedback-bogen	Feedback-Impuls	Belegstellen zum Bewusstmachungsprozess prozeduralen Strategiewissens
7	2	Neu für mich war ...	Eine Lesestrategie mir auszuwählen und anhand dieser an den Text heranzugehen. Zuvor habe ich über Lesestrategien gehört, diese aber nicht aktiv angewandt.
8	11	Ein besonderes AHA-Erlebnis ...	Und es war interessant zu sehen bzw. zu lesen, wie viele Gedanken man sich beim Lesen macht > unbewusst/automatisch.
9	9	Irritiert hat mich ...	mir selbst nicht eindeutig klar machen zu können, welche Strategie ich anwende
10	4	Ein besonderes AHA-Erlebnis ...	Nachdem ich begonnen habe mein Modelliertranskript zu verschriftlichen bekam ich ein AHA-Erlebnis, sodass ich in weiterer Folge in einem Schreibfluss kam.
11	9	Ein besonderes AHA-Erlebnis ...	Umso mehr Strategien ich kenne, umso mehr kann ich anwenden.

Die Beispiele 7 und 8 zeichnen die mit dem Lehrveranstaltungskonzept verfolgten »Entwicklungswege« der Studierenden für das Fachwissen nach, nämlich zum einen den Weg, neues explizites Strategiewissen in weiterer Folge anzuwenden (explizites Wissen → Können/Anwendung; Beispiel 7), zum anderen den Weg, durch das »Lesen« und »Sehen« des eigenen Modelliertranskripts sich des eigenen »unbewussten/automatischen« strategischen Könnens bewusst zu werden (Können/Anwendung → explizites Wissen; Beispiel 8). Dass der Bewusstmachungsprozess dabei nicht in allen Fällen erfolgreich wie in Beispiel 8 verläuft, sondern auch herausfordernd sein kann und nicht zwingend glückt, verdeutlicht Beispiel 9. Anhaltspunkte dafür, wodurch diese Schwierigkeiten entstehen, bietet die Aussage zwar nicht. Möglich wäre es aber, dass wie auch in Beispiel 3 (s. Abbildung 3) Diskrepanzen zwischen den in der Lehrveranstaltung ausgewählten und vermittelten Lesestrategien und Kategorisierungen und dem eigenen in der Anwendungssituation modular-komplexen strategischen Vorgehen bestehen, die auf Seite der Studierenden zu den jeweils ausgedrückten Irritationen führten.

Beispiel 10 kann in diesem Zusammenhang als eindeutiges Gegenbeispiel und als explizite Aussage über den gewinnbringenden Charakter des Schreibens (beim Erstellen des Modelliertranskripts) für die Lernsituation verstanden werden. Beispiel 11 verdeutlicht in Ergänzung zu den Beispielen 7 und 8, welche die jeweiligen Lernwege zwischen explizitem Strategiewissen und strategischem Können aufgezeigt haben, dass dieser Zusammenhang von Wissen und Können auch an sich eine emische Erkenntnis darstellen kann, wobei die der Studierende auch die zentrale Rolle des Strategiewissens für die Anwendung anspricht, dem auch Modelle der Metakognition mit ihrer Modellierung von Strategiewissen als metakognitiver Wissenskomponente Rechnung tragen.

6. Fazit

Das Fazit des Beitrags diskutiert die soeben skizzierten Analyseergebnisse hinsichtlich zweier Ziele, einerseits im Sinne einer Evaluierung des Lehrveranstaltungskonzepts, andererseits mit Blick auf die Frage der Modellierung von Fachwissen in Lehrkompetenzmodellen für den Leseunterricht.

Hinsichtlich des Evaluierungsaspekts kann festgehalten werden, dass die gezeigten Belegstellen aus den Feedbackbögen dem hier vorgestellten Lehrveranstaltungskonzept Potenzial zum Erkenntnisgewinn auf der Ebene des Fachwissens für die Vermittlung von Lesestrategien zusprechen. Den Modelliertranskripten scheint dabei zentrale Bedeutung für die Entwicklung prozeduralen Strategiewissens (z. B. kombiniertes Anwenden, Variation bei der Anwendung) sowie für die Initiierung von Bewusstmachungsprozessen zuzukommen. Der zu Beginn von Phase 1 stattgefunden Input zu Lesestrategien komplettiert das Angebot für die Entwicklung deklarativen Strategiewissens. Stärkere Berücksichtigung könnten dabei in Zukunft didaktische Schritte (z. B. vergleichend-kontrastierendes Arbeiten mit Lesetexten und Lesezielen) finden, die auf einen Erkenntnisgewinn im Bereich konditionalen Wissens abzielen. Spezifische Herausforderungen des Lesens in einer Zweit- und Fremdsprache könnten ebenfalls in einer Folge-Lehrveranstaltung noch stärker Eingang finden, indem die Studierenden dazu angeleitet werden, das Modelliertranskript zu einem für sie fremdsprachigen Text (z. B. einem englischsprachigen Text) zu verfassen. Darüber hinaus muss die Berücksichtigung metakognitiver bzw. selbstregulatorischer Strategien im Lehrveranstaltungskonzept einer Diskussion unterzogen werden. Im hier vorgestellten Konzept fand diese Dimension nämlich erst durch einzelne der in Phase 2 vorgestellten Prozeduren des Modellierens (z. B. *sich selbst motivieren, das Leseziel explizit benennen sowie den Leseprozess und die Zielerreichung evaluieren*) Eingang in das Lehr-Lern-Geschehen, nicht schon während des Inputs zu Beginn von Phase 1 in Form deklarativen Strategiewissens. Es wäre interessant zu sehen, ob eine frühere Verankerung dazu führt, dass die Studierenden auch bereits in den Feedbackbögen nach Phase 1 stärker auf die meta-

kognitiven Strategien des Planens, Überwachens und Evaluierens Bezug nehmen.⁸

Für die Modellierung von Fachwissen als professionellem Wissen von Lehrpersonen für die Vermittlung von Lesestrategien lassen sich aus den gezeigten Ergebnissen ebenfalls interessante Anhaltspunkte ermitteln: Zum einen spiegeln die Erkenntnisse der Studierenden aus der Lehrveranstaltung mehrere jener Größen und Differenzierungen als relevant wider, die in der Fachliteratur zu Lesestrategien (s. Abschnitt 2.1) genannt, in Modellierungen von Lehrkompetenzen für den Sprachunterricht bzw. für Sprachliche Bildung (s. Abschnitt 2.2.) aber bisher nur ansatzweise verankert sind. Es sind dies

- die grundlegende Kategorisierung in deklaratives, prozedurales und konditionales Strategiewissen (Beispiele 1–6),
- die Unterscheidung von explizitem Strategiewissen und strategischem Können/Anwendung, aber auch deren Zusammenwirken beim kompetenten strategischen Handeln (Beispiele 7–8 und 11),
- die entsprechende metasprachliche Kompetenz (Beispiel 2) sowie
- hinsichtlich des prozeduralen Strategiewissens der modulare, kombinierte und idiosynkratische Charakter der Strategienanwendung (Beispiele 3–5).

Die Beispiele 7–9 werfen zudem die Frage auf, welche Rolle dem Wissen um Verfahren der Bewusstmachung des eigenen strategischen Handelns bzw. zumindest dem Wissen um den möglichen routinisierten Charakter der Strategienanwendung in einem Modell des domänenspezifischen Fachwissens zukommen sollte.

Ebenfalls thematisieren möchten wir abschließend die Irritation aus Beispiel 3 (siehe Abbildung 3): Sichtlich nahm der_die Studierende hier eine Diskrepanz zwischen dem eigenen (komplexen) strategischen Handeln und der didaktisch motivierten Einteilung in Strategien vor/während/nach dem Lesen wahr. Die Aussage beinhaltet zum einen Potenzial für eine (kritische) Reflexion didaktisch motivierter Kategorisierungen auf Basis des eigenen Strategieneinsatzes. Zum anderen verweist sie implizit auf das enge Zusammenspiel von fachlichem und fachdidaktischem Wissen. So gilt es für eine didaktische Aufbereitung des Fachwissens für das Modellieren in einem weiteren Schritt auch das schüler_innen-seitige Wissen um Lesestrategien, also ihren domänenspezifischen Lernstand, zu berücksichtigen, um Schüler_innen schrittweise an die Komplexität strategischen Handelns heranzuführen und sie dabei – ausgehend von Erkenntnissen um die Komplexität des eigenen strategischen Handelns – nicht zu überfordern.

8 Im hier untersuchten Datensatz konnten entsprechende Belege nur für den zweiten Erhebungszeitpunkt festgemacht werden.

Literatur

- Artelt, Cordula; Schellhas, Bernd (1996): »Zum Verhältnis von Strategiewissen und Strategieanwendung und ihren kognitiven und emotional-motivationalen Bedingungen im Schulalter«. In: *Empirische Pädagogik*, 10/3, 277–305.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): »Das Kompetenzmodell von COACTIV«. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss, Michael Neubrand, Hg.: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 29–53.
- Bertaux, Pat; Coonan, Carmel Mary; Frigols-Martín, María Jesús; Mehisto, Peeter (2010): *The CLIL Teacher's competences grid*.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Brühlmann, Jürg (2005): »Modeling mit Metalog in der berufspraktischen Ausbildung«. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23/3, 364–370.
- Davey, Beth (1983): »Think Aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension«. In: *Journal of Reading*, 27/1, 44–47.
- Duffy, Gerald G.; Roehler, Laura R.; Herrmann, Beth Ann (1988): »Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers«. In: *The Reading Teacher*, 41/8, 762–767.
- Ellis, Rod (2004): »The definition and measurement of L2 explicit knowledge«. In: *Language Learning*, 54/2, 227–275.
- Glaser, Cornelia; Brunstein, Joachim C. (2007): »Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures«. In: *Journal of Educational Psychology*, 99/2, 297–310.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann (=FörMig Material, Bd. 3).
- Kelly, Michael; Grenfell, Michael; Allan, Rebecca; Kriza, Christine; McEvoy, William (2004): *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften: ein Referenzrahmen*. URL: http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/language_teaching/language_teacher/profile_de.pdf [Stand: 09.08.2020].
- Kirchhoff, Petra (2017): »Instrument zur Erhebung fachspezifischer Lehrerkompetenzen. Testheft Englisch: Fachdidaktik, Fachwissen«. In: Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff, Regina H. Mulder, Hg.: *Testinstrumente zu FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster/New York: Waxmann, 27–51.
- Ness, Molly (2018): *Think big with think alouds. A three-step planning process that develops strategic readers*. Thousand Oaks: Corwin Literacy.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (2008): *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung*.

- Ein Instrument zur Reflexion*. Graz: EFSZ. URL: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf [Stand: 09.08.2020].
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg.) (2014): *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden*. Graz: ÖSZ. URL: http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf [Stand: 09.08.2020].
- Philipp, Maik (2015): *Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Philipp, Maik (2014): *Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Philipp, Maik (2012): »Was wirkt? Zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung«. In: Maik Philipp, Anita Schilcher, Hg.: *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Kallmeyer Klett, 59–85.
- PH Online der PH Wien: *LV-Detailansicht »Diagnose und Förderung – Rezeptive Text- und Informationskompetenz«*. URL: <https://www.ph-online.ac.at/ph-wien/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=252145&pSpracheNr=1> [Stand: 09.08.2020].
- PH Wien: *Bachelorstudium Primarstufe – Bachelor of Education (BE) → Aufbau des Studiums*. URL: https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte#bac_prim [Stand: 09.08.2020].
- Pissarek, Markus; Schilcher, Anita (2017): »Instrument zur Erhebung fachspezifischer Lehrerkompetenzen. Testheft Deutsch: Fachdidaktik, Fachwissen«. In: Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann, Petra Kirchhoff, Regina H. Mulder, Hg.: *Testinstrumente zu FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster/New York: Waxmann, 5–26.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel u. a. (2017): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. 5. Aufl. Klett in Verbindung mit Kallmeyer: Seelze.
- Rutsch, Juliane; Dörfler, Tobias (2018): »Vignettentest zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht bei angehenden Lehrkräften«. In: *Diagnostica*, 64/1, 2–13.
- Santagata, Rossella; Yeh, Cathery (2016): »The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence«. In: *ZDM Mathematics Education*, 48, 153–165.
- Sauerborn, Hanna (2017): *Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Veenman, Marcel (2016): »Teaching for Metacognition«. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Band 4. 2. Aufl., 89–95.
- Wöhrer, Linda; Reitbrecht, Sandra (2020): »Modelliertranskripte anleiten – Modellierkompetenz anbahnen«. In: Christian Fridrich, Gabriele Frühwirth, Ruth Petz, Renate Potzmann, Peter Riegler & Evelyn Süss-Stepancik, Hg.: *Forschungsperspektiven*, 12, 71–89.

Sandra Reitbrecht ist Hochschullehrerin für Schreib- und Sprechdidaktik im mehrsprachigen Kontext an der Pädagogischen Hochschule Wien. Seit 2018 forscht sie zu Aspekten des Modelllernens im Kontext Durchgängiger Sprachbildung.
sandra.reitbrecht@phwien.ac.at

Linda Wöhrer ist Hochschullehrerin im Bereich Fachdidaktik Deutsch und DaZ an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Unterrichtserfahrung sammelte sie als DaZ-Lehrerin in verschiedenen Institutionen sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der Primar- und Sekundarstufe.
linda.woehrer@phwien.ac.at