

Wolfgang Bay

Lese- und Literaturdidaktik als anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft

Ökologische Validität und Praktikabilität als Konstrukte literatur- und lesedidaktischer Forschung

Abstract

Der Artikel beleuchtet die Notwendigkeit des Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis des Unterrichts und diskutiert die Umsetzbarkeit sowie die Verifizierbarkeit solcher Transfers. Es werden Methoden zur Gewährleistung ökologischer Validität und die Modellierung der Praktikabilität in lese- und literaturdidaktischen Forschungsprojekten vorgestellt. Im Fokus des Artikels steht die Exploration der symbiotischen Verzahnung zwischen anwendungs- und nutzenorientierter Grundlagenforschung. Diese komplexe Interaktion wird anhand der Studie zum Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* illustriert.

Keywords

Anwendungsorientierte Forschung, Empirische Bildungsforschung, Geschichten verstehen, Lesestrategietraining, Nutzenorientierte Grundlagenforschung, Ökologische Validität, Praktikabilitätsmodellierung, Story Grammar

Abstract

This article examines the imperative of translating scientific knowledge into teaching practice and debates both the implementability and the verifiability of such knowledge transfers. It presents methodologies for ensuring ecological validity and outlines the practicability modeling in reading and literary didactic research endeavors. At the heart of the article is an exploration of the symbiotic relationship between application-driven and benefit-oriented foundational research. This intricate interplay is demonstrated through the case study of the reading strategy training program *Understanding Stories*, highlighting the nuanced complexities inherent in such research approaches.

Keywords

Applied Research, Comprehension of Narratives, Ecological Validity, Empirical Educational Research, Feasibility Modeling, Reading Strategy Training, Utility-Oriented Basic Research

1 | Einleitung

Der IGLU-Schock von 2023 ist in der deutschsprachigen lese- und literaturdidaktischen Community kein neuartiges Phänomen. Bereits das erste große PISA-Beben evozierte 2000 eine Neuorientierung der Disziplin (vgl. Abraham et al., 2003), deren Ausdifferenzierung bis heute anhält (Gailberger & Sappok, 2021). Zentraler Gegenstand dieser Neubestimmung gerade für die deutschsprachige lesedidaktische Community ist der Transfer wissenschaftlicher Erkennt-

nisse in den real-existierenden Unterricht. Dies zeigen nicht nur die zahlreichen aktuellen Veröffentlichungen zu diesem Thema, sondern auch spezifische Schwerpunkte von Tagungen wie die der AG Leseverstehen des SDD im Jahr 2023 an der Universität zu Köln.

1. Wie lässt sich dieser Transfer spezifisch für lese- und literaturdidaktische Forschung denken?

Dies ist eine Frage, die u. a. theoretisch diskutiert werden muss, wie es beispielsweise in erziehungswissenschaftlichen Kontexten getan wird (vgl. Diederichs & Desoye, 2023), und gemeinschaftlich verhandelt werden muss.

2. Wie muss lese- und literaturdidaktische Forschung gestaltet sein, um den potenziellen Transfer ihrer Erkenntnisse – im Sinne von Übertrag, Verwendung und Verwertung – überprüfen zu können?

Dies ist eine Frage, die sich Forschungsprojekte mit einem Implementationsanspruch, wie sie beispielsweise in Form von Leseförderprogrammen vorliegen, bereits in der Phase ihrer Konzeption stellen müssen (Prenzel, 2010, S. 23). Das betrifft die „klassischen“ Kriterien der Wissensbildung wie die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen, die Nachprüfbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse und Verfahren sowie den Anspruch auf Objektivität und Wahrheit (Mittelstraß, 2001, S. 168). Zusätzlich verlangt eine solche anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft eine stärkere Beachtung der ökologisch validen Praktikabilität (Döring, 2023, S. 104, 200–204; Häder, 2022, S. 320).

Der folgende Artikel eruiert exemplarisch, wie in einem lese- und literaturdidaktischen Forschungsprojekt die ökologische Validität gewährleistet und die Erhebung der Praktikabilität multimethodisch modelliert werden kann. Zu Beginn wird dazu die disziplin- und wissenschaftstheoretische Entstehung des Begriffs der Anwendungs- und Nutzenorientierung kurz diskutiert, um anschließend Minimalstandards für nutzen- und anwendungsorientierte Grundlagenforschung zu benennen. Exemplarisch wird dann der Weg von der transdisziplinären theoretischen Konzeption bis zur Überprüfung der Praktikabilität, den das Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* (Bay, 2022) gegangen ist, skizziert, abgeglichen und unter dem Aspekt der Anwendungs- und Nutzenorientierung neu reflektiert.

2 | Nutzen- und anwendungsorientierte Grundlagenwissenschaft – Genese und Terminologie

2014 entwirft Volker Frederking ein Konzept der „Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft“ (vgl. Frederking, 2014). Darin skizziert er die Ziele deutschdidaktischer Forschung als die „konzeptionelle Entwicklung, theoretische Fundierung und empirische Erforschung fachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse“ (Frederking, 2014, S. 111). Um diese Ziele zu erreichen und praktikable Wissensbestände zu generieren, sei eine anwendungsorientierte Grundlagenforschung vonnöten, die sich der hermeneutisch-theoretischen Wurzeln ihrer Disziplin bewusst ist und diese bewahrt, jedoch deren Repertoire um die „empirisch-fundierte und gleichzeitig praxisnahe Überprüfung und Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkonzepten“ (Frederking, 2014, S. 116) erweitere.

Mit einer anwendungsorientierten Grundlagenforschung referiert Frederking auf die Verschmelzung zweier Konstrukte, die – wissenschaftshistorisch betrachtet – konzeptionell strikt getrennt wurden (Mittelstraß, 2020, S. 85). Als Forschungsparadigmen mit unterschiedlichen Zielen wurden sie im dualistischen Sinne zwar verglichen, aber nicht zusammengedacht. Das Erkenntnisinteresse der Grundlagenforschung lag im (vertieften) Verstehen, das der reinen Anwendungsforschung in der Eruierung von Nutzen (Brüggemann & Bromme, 2006). Das war lange (und ist bisweilen) der Denkraum, in dem Wissenschaft sich bewegte.

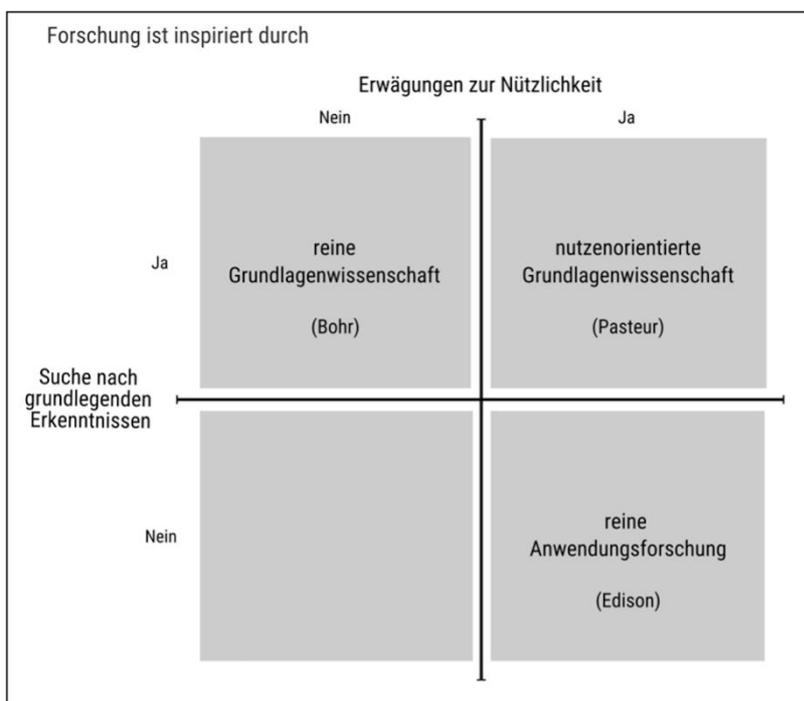


Abb. 1: Quadranten der Forschung nach Stokes 1997, S. 72–75 (eigene Darstellung)

Mit Verweis auf diese Diskussion und einem Blick auf das wissenschaftspraktische Tun modellierte Donald E. Stokes 1997 die Beziehung zwischen reiner Grundlagenwissenschaft und reiner Anwendungsforschung als konstruktives und produktives Spannungsverhältnis. Die hieraus entstandene Typologie teilt wissenschaftliche Forschung in vier Quadranten (siehe Abbildung 1).

Lese- und literaturdidaktische Forschung im Sinne Frederkings lässt sich am ehesten im Pasteur-Quadranten verorten (Stokes, 1997, S. 72–74; Leuders, 2015, S. 217). Damit ist sie beheimatet in einem Bereich, dessen Wertschätzung erst 2020 vom deutschen Wissenschaftsrat in einem Positionspapier gefordert wird. Ganz explizit verlangt das Papier eine Öffnung der Wissenschaftsförderung in diese Richtung – und formuliert damit einen Aufruf sowohl an politische Akteur*innen als auch in die wissenschaftliche Community selbst (Wissenschaftsrat, 2020).

Bei genauer Betrachtung der Diskussion wird deutlich, dass unterschiedliche Terminologien genutzt werden: Während Brüggemann und Bromme (2006), Frederking (2014) und der Wissenschaftsrat (2020) das Attribut *anwendungsorientiert* verwenden, wählen Stokes (1997) und bei-

spielsweise Prenzel (2010) sowie Leuders (2015) *nutzenorientiert* bzw. *nutzeninspiriert*. In diesem Artikel wird als Terminologie eine Verbindung beider Begriffe vorgeschlagen: *Anwendungsorientiert* impliziert Entwicklungen, die unmittelbar für den Praxisbereich konzipiert sind. *Nutzenorientiert* trägt eine utilitaristische Konnotation in sich. Es geht nicht nur um die Generierung praktischen Wissens, sondern auch um ein tieferes Verständnis des Themas und die Rückkopplung der Erkenntnisse zur Weiterentwicklung der grundlagenwissenschaftlichen Theorien.

Um einen solchen von Stokes beschriebenen Paradigmenwechsel erfolgreich gestalten zu können, sind disziplinspezifische Aushandlungsprozesse unabdingbar, so dass Standards etabliert werden können, die dabei behilflich sind, erfolgreiche Forschungsprozesse zu beschreiben und zu rahmen (Dupré, 2010, S. 136). In ihrem Artikel mit dem programmatischen Titel *Improving Educational Research* identifizieren Burkhardt und Schoenfeld 2003 eine entscheidende Komponente der Aufwertung von Bildungsforschung darin, innerhalb der Forschungsgemeinschaft Möglichkeiten zu beschreiben, wie qualitativ hochwertige Forschung betrieben werden kann. Dabei gehe es nicht darum, den Goldstandard klinischer Experimente ohne Bezug zum Forschungsinteresse umzusetzen, sondern vielmehr Designs zu etablieren, die dem Erkenntnisziel samt ökologisch valider Aussagen dienlich sind (Burkhardt & Schoenfeld, 2003, S. 9–11).

Damit rücken die sogenannten Nebengütekriterien stärker in den Fokus didaktischer Forschung. In ihr spielt gerade das Konstrukt der Nützlichkeit, auch bezeichnet als *Praktikabilität*, eine wesentliche Rolle (Souvignier, 2022, S. 76). Es formt einen Rahmen für die Beurteilung der Wirksamkeit von Lehr- und Lernmethoden im Feld, für die Erhebung der Implementationstauglichkeit und der Adhärenz. Die Evaluation der Praktikabilität von schulischen Lernprogrammen trifft beispielsweise Aussagen darüber, ob diese von Lehrer*innen mit adäquatem Aufwand sowie ohne spezielle Expertise in den Unterricht übertragen werden können und wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass diese Lernprogramme auch fernab des Studienkontextes eingesetzt werden.

Für eine anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft ist also neben den hermeneutisch-theoretischen Wurzeln und der empirischen Überprüfung von Wirksamkeiten die Evaluation von Praktikabilität bzw. Nützlichkeit unabdingbar. Ohne diese ist praxisnahe Forschung, wie sie auch von lese- und literaturdidaktischen Studien gefordert wird, nicht zu leisten. Es ließe sich gar argumentieren, dass die Vernachlässigung dieser Dimension zumindest mitverantwortlich dafür ist, dass Lehrkräfte wissenschaftliche Theorie als eine weit entfernte Gestalt im Elfenbeinturm verorten (Smagorinsky, Cook & Johnson, 2003, S. 1399), von der sie nur wenig Unterstützung bei praktischen Problemen erwarten dürfen.

Ein Teil dieses Praktikabilitätsanspruches verlangt es von Forschenden, „mit dem Feld der Anwendung vertraut“ zu sein, wie Leuders feststellt. Dies geht einher mit dem nicht zu unterschätzenden Einfluss „eigener Erfahrung und darauf fussender [sic!] Intuition“ (Leuders, 2015, S. 220).

Ein weiterer Teil erfordert eine empirische Evaluation der Praktikabilität und der Nützlichkeit anwendungsbezogener Forschungsprojekte. Für Unterrichtsprogramme bedeutet dies eine Übersetzung in den real-existierenden Unterricht, also unterrichtliche Feldexperimente, die ein Interagieren aller Teilnehmenden in ihrem natürlichen Kontext gewährleisten.

Solche „systematische[n] Versuche im Feld“ als „randomisierte und repräsentative Interventionsstudien“ (Prenzel, 2010, S. 27) erklärt Manfred Prenzel 2010 zum Ideal. Mit Blick auf die Wirklichkeit aber verbindet er sie mit pragmatischen Minimalforderungen an forschungspraktische Prozesse. Er bezeichnet als unerlässlich (Prenzel, 2010, S. 29):

1. (quasi)experimentales Design mit Versuchs- und Kontrollgruppe
2. Pre-, Post- und Follow-Up-Testung relevanter, erfolgskritischer Merkmale
3. multiperspektivische Erhebung von Indikatoren für die Umsetzung des Programmes.

Wie eine Studie gestaltet sein kann, die diese Minimalanforderungen erfüllt und nach dem von Prenzel formulierten Ideal strebt bzw. welchen Weg ein lese- und literaturdidaktisches Unterrichtsprogramm von seiner transdisziplinären theoretischen Konzeption bis zur Überprüfung der Praktikabilität zurücklegen kann, soll auf den folgenden Seiten am Beispiel der Studie zum Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* skizziert und reflektiert werden.

3 | Die Studie *Geschichten verstehen*

Mit der Studie *Geschichten verstehen* ist das Anliegen verbunden, Schüler*innen beim Lesen Verstehen narrativer Texte zu unterstützen. Damit folgt das Forschungsprojekt einerseits der Forderung nach didaktischer Bereitstellung „effektiver Strategien zum Verstehen, Behalten, Zusammenfassen und Beurteilen von Informationen“ (Sälzer, 2018, S. 17), andererseits begegnet sie damit dem Umstand, dass sich Lesende heutzutage einer „nie da gewesenen Konjunktur“ narrativer Texte (Huber, 2019, S. 9) gegenübersehen, es aber im deutschsprachigen Raum an empirisch abgesicherten Förderprogrammen zum Verstehen ebendieser mangelt (vgl. Bay, 2022, S. 107–120). Ausgangspunkt eines solchen nutzen- und anwendungsbezogenen Projektes ist also das Problem der nicht existenten unterrichtsbezogenen Handlungsvorschläge (Kelly, 2013, S. 137), das allerdings nicht allein in praktischen Kontexten gelöst werden kann, sondern immer auch eine wissenschaftliche Perspektive benötigt und von dieser ausgeht (Feulner, Hiller & Serwene, 2021, S. 5). Die unterrichtspraktische Perspektive aber zeichnet den Rahmen, in dem sich die Problemlösung – auch die theoretische – bewegt. Dessen Bedingungen strukturieren nicht nur den Prozess der didaktischen Reduktion und Modellierung, sondern bereits die theoretische Konzeption des Programms. Für *Geschichten verstehen* dienen die folgenden Fragen als Praktikabilitätsmarker:

- Welches Wissen benötigen Lehrer*innen, um das Programm unterrichten zu können? Kann dieses Wissen während des Berufsalltags erworben werden?
- Welche Vorkenntnisse haben die Schüler*innen und welches strategische Wissen sollen und können sie im Rahmen des Programmes erwerben?
- Können die Lerninhalte für die Lernenden anwendungsbezogen modelliert werden, so dass sie im real-existierenden Deutschunterricht gelernt werden können?
- Können die Lerninhalte so strukturiert werden, dass diese effizient im Rahmen einer Unterrichtsreihe (max. 16 Unterrichtsstunden) vermittelt werden können?

Die wesentlichen Punkte der theoretischen Herleitung sollen hier zum Verständnis nur überblicksartig aufgelistet werden.³

3.1 | Transdisziplinäre theoretische Konzeption

Das Fundament, auf dem das Leseverstehensstrategieset für narrative Texte aufbaut, das Schüler*innen der sechsten Klassenstufe in dem Programm *Geschichten verstehen* erlernen und einüben, setzt sich aus narratologischen, textwissenschaftlichen und kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen zusammen.

3.1.1 | Handlung und Superstruktur

Die entscheidende Dimension eines narrativen Textes ist die Handlung, wie sie in formalistischen, strukturalistischen und semiotischen Diskussionen herausgearbeitet wurde. Die verschiedenen Modellierungsversuche vereint das Bestreben, den narrativen Text zu einem universellen Handlungsschema (Martínez & Scheffel, 2016, S. 129) zu verdichten und somit eine den narrativen Text definierende Superstruktur zu beschreiben, die verstehensleitend ist. Van Dijk beschreibt eine solche Superstruktur als eine globale Struktur, die als abstraktes Schema sowohl bei der Erstellung als auch bei der Rezeption von Texten abgebildet wird. Ihre Funktion besteht darin, Textformen zu kennzeichnen und zu strukturieren, was es Lesenden letztendlich ermöglicht, die kommunikative Absicht zu analysieren und den Text zu verstehen. Eine Superstruktur ist eine Art Textform, deren Inhalt die Makrostruktur des Textes ist (van Dijk, 1980, S. 128).

Den verschiedenen Ansätzen ist gemein, dass sie den narrativen Text modellieren als eine Abfolge zeitlich und/oder kausal verknüpfter Geschehensmomente, die eine Art Komplikation oder Störung beinhaltet, die durch mehr oder minder intentionale zielorientierte Handlungen einer oder mehrerer anthropomorpher Figuren aufgelöst werden soll (vgl. Titzmann, 2017; van Dijk & Kintsch, 1983).

Jesch definiert Komplikationen weiter als eine Sequenz aus problematischer Anfangssituation, Widerstand und Erwartungsbruch (Jesch, 2009). Ihr Modell beschreibt eine Geschichte als Sequenz aus einer auslösenden Anfangssituation, dem Handlungsziel der Hauptfigur, der Handlung der Hauptfigur, der Hilfe oder dem Widerstand durch Handlungen von Nebenfiguren oder den Auswirkungen von Faktoren sowie einer Endsituation, in der die Hauptfigur das Handlungsziel erreicht oder nicht erreicht (siehe Abbildung 2). Diese Elemente sind entlang einer zeitlichen Achse angeordnet, wobei diese chronologische Darstellung selten in der medialen Präsentation der Geschichte selbst zu finden ist, sondern das Ergebnis eines Rekonstruktionsprozesses darstellt (vgl. Jesch, 2009, S. 81f.).

³ Die ausführliche theoretische Diskussion ist in Bay (2022, S. 9–118) zu finden.

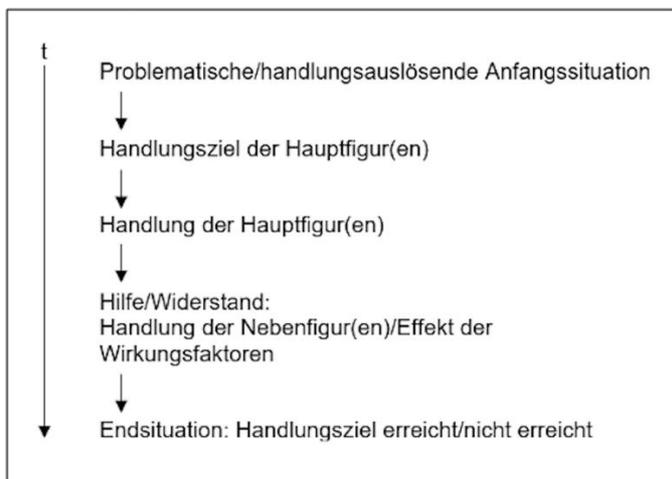


Abb. 2: Geschichtenschema nach Tatjana Jesch (eigene Darstellung nach Jesch 2009, S. 81)

Das Verstehen eines Textes erfordert von Lesenden das bewusste oder unbewusste Erkennen dieser Superstruktur. Zahlreiche Studien betonen insbesondere für Erzähltexte die Bedeutung dieses Wissensmerkmals, da es die Bildung der Makrostruktur erleichtert und somit das Erinnern und Verstehen unterstützt (vgl. Black & Bower, 1979, S. 316f.; van Dijk & Kintsch, 1983, S. 57f., 253).

Eine Superstruktur aus Elementen wie in dem Modell von Jesch ermöglicht es Lesenden, zentrale Informationen zu erkennen, zu selektieren, zu ordnen und zu bündeln. Als Makrostrategien dienen diese Prozesse der Extraktion von Makropropositionen auf der Grundlage einer übergeordneten Superstruktur (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983, S. 189–195, 235–241).

Neben diesen mentalen Operationen, die für die Strukturierung, Ordnung und Konzentration der Informationen verantwortlich sind, spielen andererseits elaborierende mentale und emotionale Handlungen eine entscheidende Rolle für die Anreicherung des Textsinns und die Konstruktion einer mentalen narrativen Welt.

3.1.2 | Narrative Welt und Inferenzbildung

Inferenzen sind entscheidend für das Textverständnis und dienen der Anreicherung, Strukturierung und Verdichtung von Informationen, um lokale und globale Kohärenz zu schaffen (Christmann, 2018; Richter & Schnotz, 2018). Da Texte meist auch implizit kommunizieren, sind elaborative Inferenzen wichtig für das tiefgehende Verstehen (Singer & Lea, 2012).

In der literaturwissenschaftlichen Diskussion ist dies spätestens seit der Wirkungsästhetik Iasers zentraler Bestandteil: Leser*innen sind aktiv an der Sinnkonstruktion beteiligt, indem sie den Kombinationsnotwendigkeiten nachkommen, die Leerstellen im Text fordern, und so eine kohärente und detaillierte Textrepräsentation erstellen (Iser, 1971, S. 235). Diese interaktive Vorstellungskraft, oft unbewusst, erzeugt ein komplexes Bild im Geist, welches über die reine Objekterfahrung hinausgeht (Iser, 1994, S. 265–280).

Mentale Bilder, nicht als Wahrnehmung, sondern als Vorstellung von dem Unwahrnehmbaren verstanden, erlauben ein Eintauchen in literarische Welten und sind für das Textverständnis essentiell (Iser, 1994, S. 218–220).

Die Diskussionen über mentale Bilder und deren Rolle beim Lesen wurden durch den *cognitive turn* in der Linguistik und Literaturwissenschaft vorangetrieben (Esrock, 1994, S. 178–205; Klausnitzer, 2012, S. 142). Leser*innenseitige Imaginationen gelten als unerlässlich für das Eintauchen in das Gelesene und das Mitfühlen mit den Figuren (Brosch, 2014, S. 105; Emmot, 2005, S. 351; Toolan, 2009, S. 83–87). Narrative Verständlichkeit erfordert das Rekonstruieren von Storyworlds auf Basis von Textsignalen und den daraus resultierenden Inferenzen (Herman, 2005, S. 569).

Die bisher skizzierten Erkenntnisse über die Rezeption narrativer Texte etablieren zwei fundamentale Elemente des Verstehens narrativer Texte: Leser*innen nähern sich den simplen Wortketten auf den Seiten eines Buches durch die (Re-)Konstruktion einer Handlungsstruktur und der mentalen Transformation in eine erfahrbare fiktive Welt, welche auf der Erzeugung mentaler Bilder basiert. Auf diese Weise erst entfaltet sich während des Lesens die erzählte Geschichte.

Betrachtet man den lese- und literaturwissenschaftlichen Diskurs in Gänze, entdeckt man zwangsläufig weitere wichtige Verstehensdimensionen wie bspw. die Perspektive, deren Stellenwert hier nicht abgesprochen werden soll. Die Konzentration auf die Handlungsstruktur und den mentalen Entwurf einer narrativen Welt sind in der vorliegenden Studie vielmehr durch ihre Verortung als Fundament des Verstehens und durch die Beachtung der Praktikabilitätsmarker begründet.

Nach der Explikation der theoretischen Dimensionen des Verstehens narrativer Texte besteht der nächste Schritt in der anwendungsbezogenen Modellierung. Diese Modellierung umfasst grundsätzliche Handlungsleitlinien, die einen Bezug zu existenten theoretischen und empirischen Erkenntnissen haben (Euler, 2014, S. 17). Hier bietet die lese- und literaturdidaktische Diskussion um *reading comprehension strategies* wertvolle Hinweise für die Gestaltung der unterrichtspraktischen Implementation.

3.2 | Anwendungsbezogene Modellierung

Die Vermittlung von Lesestrategien in Form von Organisations- und Elaborationsstrategien hat sich als praktikabel und nützlich erwiesen, um Schüler*innen ein effektives Textverständnis zu ermöglichen (Artelt et al., 2005, S. 16, S., 32, S. 101; Leopold, 2009, S. 218). Diese Ansätze gehen über das reine Konzeptlernen hinaus und fokussieren auf das konkrete Anwenden von strategischem Wissen in verschiedenen Leseanforderungen (Göller, 2020, S. 67).

Organisationsstrategien unterstützen die Schüler*innen dabei, Informationen effizient zu bündeln und Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen (Leopold, 2009, S. 218). Praktisch bedeutet dies, dass Lernende lernen, Texte aktiv zu strukturieren und so die Informationsflut handhabbar zu machen.

Elaborationsstrategien ermutigen die Lernenden, durch Aktivierung ihres Vorwissens und interne Visualisierungen die Bedeutung eines Textes zu vertiefen (Friedrich & Mandl, 2006, S. 2–

4). Dies fördert nicht nur das Verständnis für den einzelnen Text, sondern schult auch die Fähigkeit, Wissen flexibel in neuen Kontexten anzuwenden.

Metaanalysen verdeutlichen, dass eine Kombination aus beiden Strategietypen in der Lehre zu beträchtlichen Lernerfolgen führt ($d = 0,75$) (Beywl & Zierer, 2018, S. 39; Leopold, 2009).

Für die Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Lehrmethoden zu entwickeln, die nicht nur auf die theoretische Vermittlung dieser Strategien abzielen, sondern vielmehr auf ihre praktische Anwendung im Unterrichtsalldtag.

3.2.1 | Organisationsstrategie für das Verstehen narrativer Texte

Die Transformation der oben diskutierten theoretischen und empirischen Erkenntnisse in eine vermittel- und erlernbare Organisationsstrategie führt zu einem Modell aus vier Facetten, die Schüler*innen zur Nutzung des Lesestrategiesets befähigen (siehe Abbildung 3).

1. Die Schüler*innen erwerben schrittweise ein explizites Wissen über die Superstruktur narrativer Texte. Als Grundlage dafür dient das Geschichten-Schema von Jesch (2009). Ergänzt werden die Elemente des Schemas durch die Komponente Welt & Figur, die die Lesenden auf die narrative Welt hinweist und eine überbrückende Funktion zur Elaborationsstrategie einnimmt.
2. Mithilfe von Fragen und externen Visualisierungen in Form von flexiblen Markern werden die zentralen Makroinformationen lokalisiert, extrahiert und – im Falle von impliziten Informationen – inferiert.
3. Die Makroinformationen werden unterstrichen und selegiert.
4. Die Verbalisierung von aus dem Text gewonnenen und inferierten Informationen ermöglicht die Verdichtung, Abstraktion und Kohärenzbildung durch Zusammenhänge und semantische Netzwerke. Dies schließt den Kohärenzbildungsprozess während des Lesens ab (vgl. Ballstaedt, 2006).



Abb. 3: Facetten der Organisationsstrategie für narrative Texte (eigene Darstellung)

Das Programm *Geschichten verstehen* modelliert diese Organisationsstrategie so, dass die Schüler*innen sich das explizite Wissen über die Superstruktur narrativer Texte anhand von Storyelementen aneignen, die sukzessive auf konkrete narrative Kurztexte bezogen werden (siehe Abbildung 4).

Dieses deklarative Wissen überführen die Schüler*innen – unterstützt durch eine die Schritte modellierende Lehrkraft und Peer-Tutor*innen – in relevantes prozedurales und strategisches Wissen. Zusätzliche Hilfe bieten die Materialien, die in ihrer Strukturierung die mentalen Prozesse widerspiegeln.

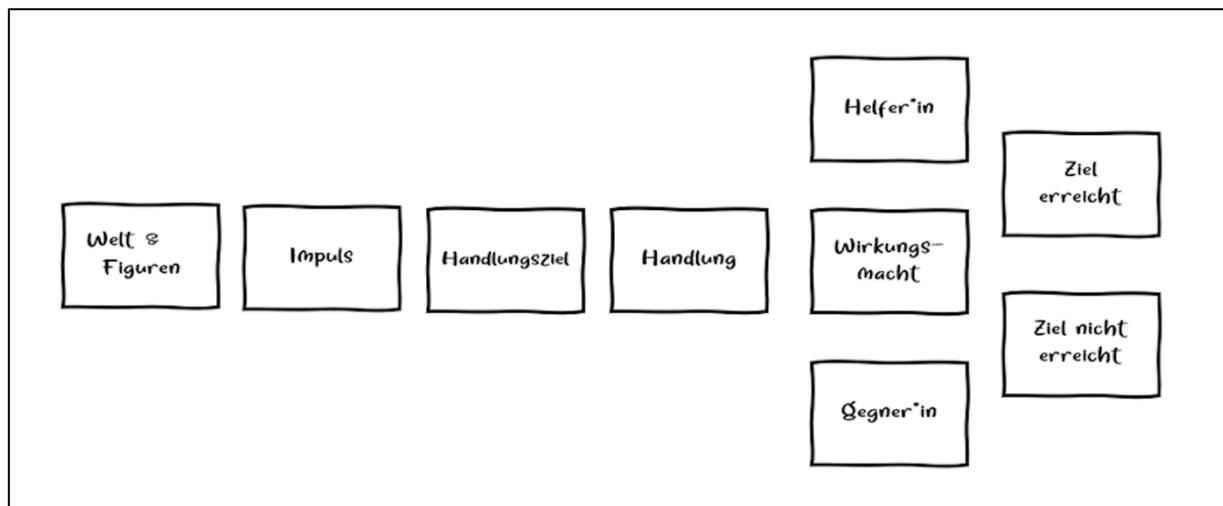


Abb. 4: Flexible Marker der Handlungselemente. Eigene Darstellung, basierend auf Jesch, 2009, S. 82

3.2.2 | Elaborationsstrategie für das Verstehen narrativer Texte

Verbunden mit dem Ziel, alle Schüler*innen in der Generierung mentaler Bilder zu schulen, ist die Vermittlung der Strategie „Kopfkino“ auf sechs Stufen verteilt, in denen sowohl die Komplexität der Texte, die als Quelle für die mentalen Visualisierungsprozesse dienen, als auch die Eigenständigkeit der Schüler*innen zunimmt. Lesen die Lehrkräfte die Texte anfangs noch vor und nutzen somit den Modalitätseffekt, der die kognitive Belastung der Lernenden niedrig hält, lesen die Schüler*innen in späteren Stufen selbst und stellen sich die Inhalte idealerweise während des Lesens bildlich vor. Sind die Texte in den Stufen eins bis drei noch zweckgebunden-konstruierte Texte, die die Konstruktion, Evaluation und Adaption mentaler Bilder evozieren, sind später komplexere Texte wie Auszüge aus kinder- und jugendliterarischen Texten (z. B. Endes *Momo*) Gegenstand der Übung.

Im Unterricht werden für das Erlernen dieser Elaborationsstrategie die ersten fünf bis fünfzehn Minuten verwendet. Die Vermittlung folgt dem Konzept des Cognitive Apprenticeship (Dennen & Burner, 2008): Die Lehrkräfte modellieren ihre mentalen Prozesse durch lautes Denken, bieten durch das Material und die obligatorische Reflektion der Visualisierungsübungen ein geeignetes Scaffolding und ziehen sich mehr und mehr aus der anleitenden Funktion in eine coachende zurück.

3.3 | Formative & summative Evaluation

Die theoretische Herleitung und anwendungsbezogene Übersetzung dieser Theorie in ein Lernangebot formen ein Hypothesensystem, das in einer nutzenorientierten Studie in mehreren Schritten überprüft wird. Auf die formativen Evaluationsiterationen, in denen die Entwicklung und Optimierung der Programmnutzung im Feld im Vordergrund steht, folgt eine summative Evaluation, die hypothesengeleitet den Nutzen, die Wirksamkeit und die Effizienz des Programmes untersucht und somit die Effektivität fokussiert.

Um diesen Prozess so zu gestalten, dass er die Prenzelschen Standards abbildet bzw. diesen so nah wie möglich kommt, wurde der Studie *Geschichten verstehen* folgendes Design zu Grunde gelegt:

- quasiexperimentelle Gestaltung mit mehreren Kontrollgruppen
- Annäherung an die Randomisierung durch Pretestmatching und Propensity-Score-Matching
- Pre-, Post- und Follow-Up-Erhebungen mit standardisiertem Leseverstehenstest
- Erhebung der Umsetzung durch externe und interne Beobachtungen sowie Expert*inneninterviews.

3.3.1 | Formative Evaluationsiterationen

Das Unterrichtsmodell, das in einer Hauptstudie mit 497 Schüler*innen empirisch auf seine Wirksamkeit und Praktikabilität hin untersucht wurde, hat zuvor kleinschrittige formative Evaluationen im Praxiskontext durchlaufen.

Dieser iterative Prozess ermöglicht die Anpassung des Programms anhand direkter Rückmeldungen von Schüler*innen und Lehrkräften – den zentralen Anwender*innen. Die erste formative Evaluationsschleife erfolgte mit einer kleinen Lerngruppe (N = 6 Schüler*innen der sechsten Klassenstufe), um die Umsetzbarkeit und Akzeptanz zu prüfen. Hier wurden gezielt Beobachtungsprotokolle und Ad-Hoc-Kurzinterviews eingesetzt, um die Materialien und Methoden an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Die zweite Phase mit einer Schulklasse fokussierte auf die Einbettung des Programms in den realen Unterricht sowie die Überprüfung der Verständlichkeit der Aufgaben und der Alltagstauglichkeit der Materialien. Die Vorstudie mit fünf sechsten Klassen verschiedener Leistungsstufen lieferte wichtige Erkenntnisse zur Lehrerfortbildung und zum Programm selbst, insbesondere zur Anpassung für leistungsschwächere Schüler*innen. Die Lehrpersonen hatten eine Schlüsselfunktion in der Weiterentwicklung des Programms, ihre strukturierte Rückmeldung war essenziell für die Feinabstimmung. Zudem diente die Vorstudie zur Testung der Erhebungsinstrumente. Die gewonnenen Daten mündeten in eine optimierte Vorbereitung für die Hauptstudie und sicherten die praktische Eignung des Lesestrategietrainings.

Diese Erkenntnisse halfen dabei, die Intervention an sich sowie die Lehrkräftefortbildung für die Hauptstudie zu verbessern und den Gesamttablauf zu optimieren. Insgesamt haben die iterativen Forschungsprozesse im Feld dazu beigetragen, das Lesestrategietraining zu verfeinern und sicherzustellen, dass es effektiv und angemessen für den Einsatz in der Praxis ist. Erst in

dieser mehrfach formativ evaluierten und überarbeiteten Version ging das Programm *Geschichten verstehen* in eine größere Hauptstudie.

3.3.2 | Summative Evaluation

Die Hauptstudie wurde hypothesengeleitet durchgeführt. Die zwei zentralen Erkenntnisanliegen bezogen sich auf die Konstrukte Wirksamkeit und Praktikabilität des Programmes.

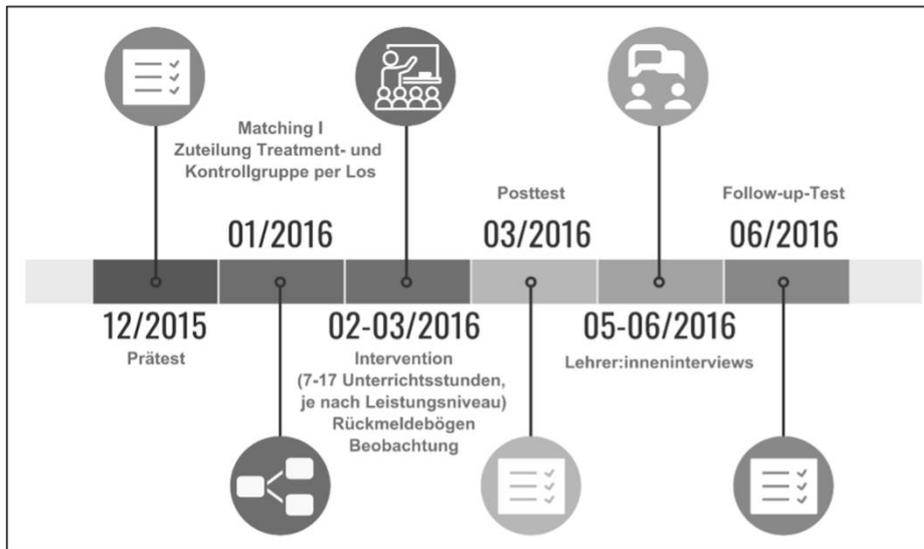


Abb. 5: Design der Hauptstudie (eigene Darstellung)

Um eine aussagekräftige Studie durchführen zu können, wurde eine Stichprobe von $N = 500$ Schüler*innen anvisiert. Insgesamt 26 Lerngruppen der sechsten Klasse mit verschiedenen Leistungsniveaus an sieben Schulen in Baden-Württemberg nahmen an der Hauptstudie im Pre-/Post-/Follow-Up-Design teil. Nach einer Erhebung der Leseleistungen mit dem Frankfurter Leseverständnistest für die Klassen 5 und 6 (FLVT 5-6) (Adam-Schwebe, Souvignier & Gold, 2009) wurden die Klassen gemäß ihren Ergebnissen der Prätistung gruppiert und anschließend per Losverfahren den Treatment- ($N = 256$ Schüler*innen) und Kontrollgruppen ($N = 241$) zugewiesen. Die Lehrkräfte aller Gruppen erhielten ihre spezifischen Materialien sowie eine individuelle Fortbildung. Anschließend fand der Unterricht statt. Die Zeitspanne, die die einzelnen Klassen für das Programm benötigten, reichte je nach Leistungsniveau von sieben bis 17 Unterrichtsstunden. Die Unterrichtszeit der verschiedenen Kontrollgruppen wurde entsprechend gematcht.⁴ Während dieser Phase wurden die Klassen von Beobachter*innen besucht. Unmittelbar im Anschluss an den Unterricht durchliefen die Schüler*innen die Posttestungen. Die Lehrkräfte wurden danach zu einem Leitfadeninterview eingeladen, durch das der Implementationserfolg und die Praktikabilität des Strategietrainings *Geschichten verstehen* überprüft werden sollten, bevor ein Follow-Up-Test die Nachhaltigkeit des Programmes erheben sollte.

⁴ Es gab drei Kontrollgruppen mit verschiedenen Treatments: „Leseflüssigkeitstraining mit Lautleseverfahren“, „Analyse narrativer Texte mit Spannungskurve und Erzählschritten“ und „regulärer Deutschunterricht“. Vgl. Bay 2022, S. 167–171.

3.3.2.1 | Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Die hypothesengeleitete Studie verwendete ein multimethodisches Vorgehen, um die verschiedenen Parameter empirisch zu evaluieren. Dazu zählten Instrumente wie Kontextfragebögen und der Frankfurter Leseverständnistest (FLVT 5-6) zur Leistungskontrolle. Beobachtungsprotokolle und Rückmeldebögen dienten der Implementationskontrolle und der Erhebung der Praktikabilität. Zudem wurden nach Abschluss des Unterrichtsprogramms Expert*inneninterviews mit den Lehrkräften durchgeführt, die Rückschlüsse auf sowohl Leistungsveränderung als auch Akzeptanz und Praktikabilität zulassen sollten (siehe Abbildung 6).

Die quantitativen Daten wurden nach Fehleranalyse und Berechnung univariater und bivariater Statistiken mittels Mixed-Model-ANOVA analysiert. Signifikante Unterschiede wurden durch multiple t-Tests mit Bonferroni-Korrektur identifiziert, und die Nullhypothesen wurden nach einem festgelegten α -Niveau von $\alpha < .01$ abgelehnt. Zusätzlich zur statistischen Signifikanz wurde die Effektstärke mit dem partiellen Eta-Quadrat berechnet und mit konservativ-korrigierenden Verfahren interpretiert.

Aufgrund der für unterrichtspraktische Studien mit hoher ökologischer Validität üblichen fehlenden Randomisierung, die aber von Prenzel (2010) explizit gefordert wird, wurde mit den Leistungsdaten ein Propensity Score Matching (PSM) durchgeführt, um die Struktur von Randomisierungsstudien statistisch nachzuahmen (Rosenbaum & Rubin, 1983). Die PSM-Methode versucht, jede*n Schüler*in im Trainingsprogramm mit „perfekten“ Partner*innen aus der Kontrollgruppe zu matchen, die in relevanten Merkmalen ähnlich sind. Hierbei wurden variablenbezogene Daten wie Alter, Geschlecht, Leseselbstkonzept, Lesemotivation, elterliche Leseaktivität und tägliche Lesezeit berücksichtigt.

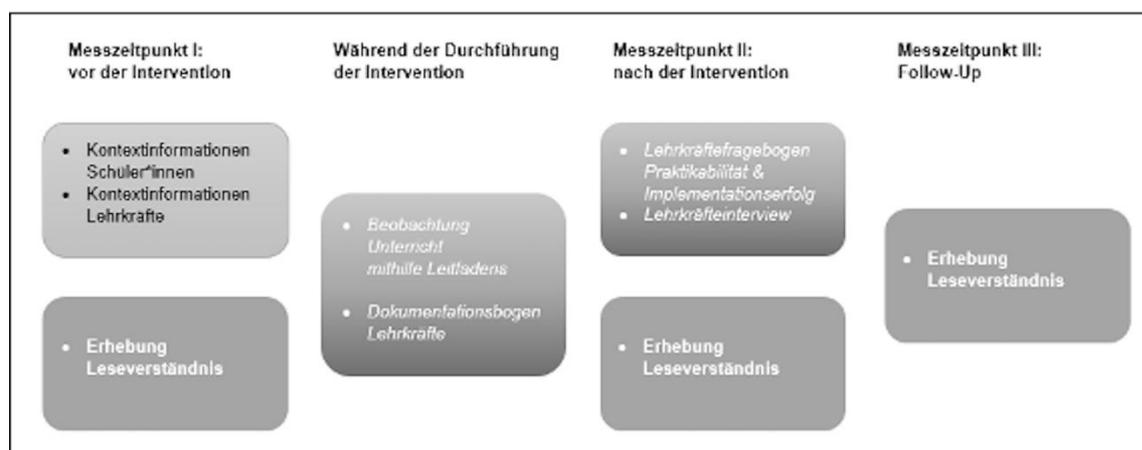


Abb. 6: Erhobene Variablen in zeitlicher Zuordnung (eigene Darstellung)

Die halbstrukturierten Interviews wurden transkribiert, pseudonymisiert und dann inhaltsanalytisch ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse erfasste studienspezifische relevante Informationen. Das Kategoriensystem wurde deduktiv aus dem Interviewleitfaden und den darin enthaltenen Praktikabilitätskomponenten erstellt, mit Ankerbeispielen und Kodierregeln. Die Hauptkodierung wurde von zwei Personen durchgeführt und die Auswertung mit einer QDA-Software unterstützt.

3.3.2.2 | Ergebnisse

Die Treatmentgruppen erzielten sowohl in der Gesamtanalyse als auch in der PSM-Variante im Vergleich zu den Kontrollgruppen eine stärkere Verbesserung der Leseverständnisleistung (FLVT 5-6) zwischen Prä- und Posttest.

Zur statistischen Analyse wurde eine robuste Mixed-Modell-ANOVA gerechnet. Diese ergab eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Gruppen, $F(8, 131.27) = 15.68$, $p < .001$. Die geschätzte Effektgröße betrug partielles $\eta^2 = .13$, was als mittlerer Effekt interpretiert werden kann (vgl. Watson, 2021) und somit einer unterrichtsrelevanten Effektstärke entspricht. Die Treatmentgruppen unterschieden sich ab der Posttestung signifikant von den Kontrollgruppen.

Aus dem PSM resultierte ein gematchter Datensatz von 177 Fällen, welcher eine differenzierte Analyse der Wirksamkeitshypothese ermöglichte. Eine Mixed-Modell-ANOVA identifizierte eine statistisch signifikante Interaktion zwischen Zeit und Gruppen mit einer mittleren Effektgröße ($d = 0.54$). Signifikante Unterschiede im Leseverständnis der Gruppen zeigten sich zum Zeitpunkt des Posttests und des Follow-up-Tests (siehe Abbildung 7).

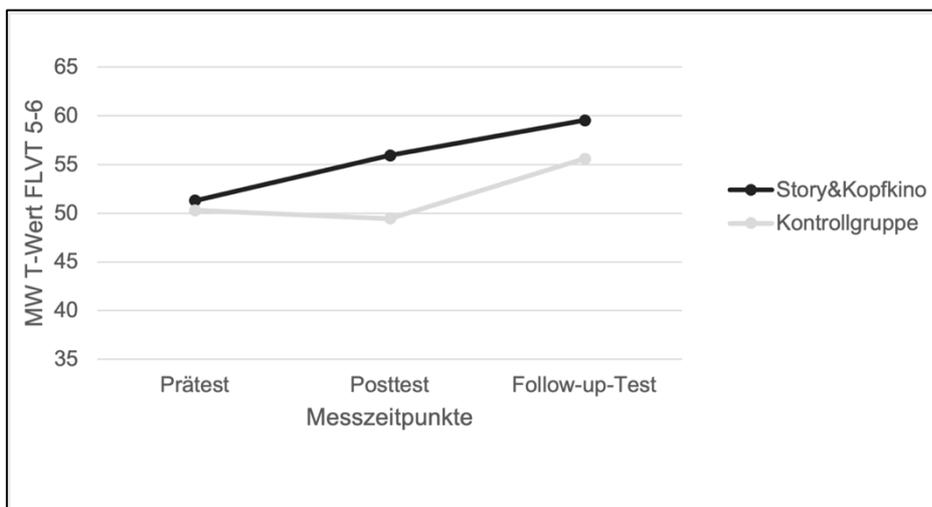


Abb. 7: Mittelwert (MW) des Leseverständnisses (FLVT 5-6) der Experimental- und der Kontrollgruppe (nach exaktem Matching) zu den verschiedenen Messzeitpunkten (eigene Darstellung)

Differenzierte Untersuchungen der Leistungsdaten fokussierten neben der Verifizierung der Wirksamkeitshypothese jene Schüler*innen, die nicht von dem Programm profitierten. Bei immerhin 18 % der teilnehmenden Schüler*innen war keine Verbesserung der Leseleistung (FLVT 5-6) erkennbar. Diese 18 % Proband*innen ohne Zuwachs an Leseverstehen sind tendenziell bereits Vielleser*innen aus lesefreudigen Elternhäusern, was die Hypothese zulässt, dass diese das Strategietraining schlichtweg nicht benötigten und die kognitive Beanspruchung ineffektiv erhöht wurde.

Die Auswertung der Beobachtungs- und Rückmeldebögen sowie die Befragung der Lehrkräfte zur Praktikabilität des Programmes zeichneten ein überwiegend positives Bild. 90 % der Unter-

richtsstunden konnten wie geplant durchgeführt werden. Die Strategien waren sowohl vermittel- als auch lern- und anwendbar. Dies bestätigt die Hypothese, dass das Programm praktikabel ist. Dies wurde unter anderem an der Kategorie *Nicht geplante und nicht verlangte weiterführende Verwendung der Strategien durch Schüler*innen und/oder Lehrkräfte* deutlich (vgl. Bay, 2022, S. 209–214).

Neben der Praktikabilität werden in den Beiträgen der Lehrpersonen erfahrene Wirksamkeiten und Adaptionismöglichkeiten sowie Autorisierungsprozesse beschrieben. Sie können als Indikatoren und Voraussetzungen für Praktikabilität einer Maßnahme im Feld verstanden werden.

3.4 | Risiken und Potentiale

Aufgrund der Komplexität sozialer Systeme übersieht die methodische Konstruktion von Implementationsstudien zwangsläufig Strukturen und Strukturverhältnisse empirischer Wirklichkeit, indem und während sie einen anderen Ausschnitt daraus fokussiert (vgl. Zhao, 2018, S. 120). Somit ist die Aussagekraft empirischer sozialwissenschaftlicher Feldstudien stets auf die Erkenntnis von Potenzialen und Risiken beschränkt. Beides muss benannt werden, will man einer naiven Evidenzbasierung nicht anheimfallen (vgl. Brügelmann, 2019). Prenzel (2010, S. 30) bezeichnet dies als Kontrolle von „Wirkungen und Nebenwirkungen“.

3.4.1 | Risiken und Nebenwirkungen

Der Transfer von im kontrollierten Studenumfeld entwickelten Unterrichtsprogrammen in den Schulalltag erfordert Flexibilität, um starre „Rezept“-Anwendungen zu vermeiden. Lehrkräfte sollten das Strategieprogramm als Ausgangsbasis und Sicherheitsnetz nutzen, das Raum für individuelle Anpassungen bietet (Quinn & Kim, 2017). Die Anwendung muss sensibel an die Bedürfnisse der Schüler*innen angeglichen werden, wobei die Materialien und Strategien als Richtschnur dienen.

Die starke Führung der Lese- und Verstehensprozesse, die insbesondere beim Fokus auf die einzelnen Strategien auffällt, ist für etliche Schüler*innen hilfreich, da sie Orientierung und Struktur bietet. Diese positiven Effekte haben jedoch auch ihre Schattenseite: Die intensive Strukturierung kann das subjektive Verstehen überschatten, und zwar sowohl auf der kognitiven als auch auf der emotionalen Ebene. Hier ist ein diagnosebasierter und heterogenitätssensibler Unterricht vonnöten: Bei weitem nicht alle Schüler*innen sind auf ein solches Strategietraining angewiesen, erst recht nicht in diesem Umfang und verbunden mit dieser Art der Gängelung.

Das in der Studie genutzte und erweiterte Erzählschema ist genau das, was es sein soll: Ein Modell, das nicht den gesamten Reichtum narrativer Texte abbilden kann. Dennoch besitzt es durch seine Synthese aus intensiven Forschungsprozessen einen gewissen Anspruch auf Gültigkeit. Dies macht nicht nur das Erlernen des Modells lohnend, sondern auch die kritische Hinterfragung des Konstrukts. Diese reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Verstehensprozessen fördert einerseits das Verständnis für das Verstehen an sich, andererseits verdeutlicht es die Produziertheit von (narrativen) Texten. In dieser Entschlüsselung von Verstehensprozessen liegt das besondere Potenzial des Programms *Geschichten verstehen*.

3.4.2 | Wirkungen und Potenziale

Für Schüler*innen bietet das Programm *Geschichten verstehen* die Chance, durch die explizite Darstellung von Verstehensprozessen konzeptionelles und strategisches Wissen zu erwerben, welches die Rezeption narrativer Texte erleichtert und Verständnisschwierigkeiten lösen kann. Das Wissen um das Superstrukturmodell und die dafür entwickelten Organisationsstrategien fördert die Orientierung im Text und unterstützt die Rekonstruktion der in narrativen Texten enthaltenen Geschichten. Die Fähigkeit, während des Lesens bewusst mentale Bilder zu generieren, begünstigt das Konstruieren narrativer Text-Welt-Modelle und fördert inferenzielle Prozesse und somit die subjektive Texterschließung. Die hierdurch erworbenen Kompetenzen wirken sich auf zahlreiche Ebenen aus – von der Kommunikation zu narrativen Texten über die Analyse von Erzählungen bis hin zum Selbstverständnis der Schüler*innen als Leser*innen (vgl. Bay, 2022, S. 205–207, 247–251). Die an der Studie beteiligten Lehrkräfte berichten mehrheitlich von einem intensivierten Textaustausch und einer veränderten Selbstwahrnehmung der Schüler*innen in Bezug auf ihre Lesekompetenzen.

Um dieses Potenzial voll auszuschöpfen, benötigen Lehrkräfte und Schüler*innen eine schulische Implementierung des Strategietrainings. Hierfür eignet sich dieses Programm. Die Kosten für die Implementierung sind gering, so dass Lehrkräfte das notwendige Wissen rasch erwerben können. Nach einer initialen Phase der Einarbeitung in die Methodik kann von dem vorgegebenen Ablauf abgewichen und das Programm flexibel in den regulären Deutschunterricht eingebunden werden. Ob solche Modifikationen das Potential des Programms beeinflussen, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht abschließend beurteilt werden – dafür wären groß angelegte Modellprojekte von Nöten (Prenzel, 2010, S. 28), wie sie akut im lesedidaktischen Kontext mit komplexen Leseförderkonzepten wie dem Hamburger Leseband durchgeführt werden.

3.5 | *Geschichten verstehen* als Beispiel für eine anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft

In den Ausführungen wurde die Anwendungsorientierung der Studie *Geschichten verstehen* deutlich; zur Nutzenorientierung wäre zu den abschließend genannten Potenzialen des Programms beispielsweise die Erkenntnis zu benennen, dass eine starke Kopplung von (grundlagentheoretischen und empirischen) Erkenntnissen zum Rezeptionsgegenstand und zum Rezeptionssubjekt und somit die Auflösung auch dieser dualistischen Oppositionen ein enormes Potenzial für die forschende Entwicklung wirksamer und praktikabler literaler Praktiken offenbart.

Geschichten verstehen kann als partiell gelungene Umsetzung der Prenzelschen Minimalstandards angesehen werden. Es erfüllt grundsätzlich die Kriterien des (quasi)experimentalen Designs mit Versuchs- und Kontrollgruppe und der Pre-, Post- und Follow-Up-Testung relevanter, erfolgskritischer Merkmale. Durch die Matchingverfahren wurde zudem die Randomisierung so weit wie möglich simuliert.

Bei der multiperspektivischen Erhebung von Indikatoren für die Umsetzung und Wirkung des Programmes werden bei Analyse der Erhebungshäufigkeit jedoch eindeutige Defizite ersichtlich: Weder wurde die Umsetzung ausreichend von externen Expert*innen beobachtet, son-

dern nur vereinzelte Stunden evaluiert, noch wurde die Perspektive der Schüler*innen ausreichend beachtet. Hier wären Fragebogenerhebungen, kurze leitfadengestützte Interviews oder Fokusgruppendifkussionen angebracht gewesen, sind Schüler*innen doch nicht nur Adressat*innen solcher Programme, sondern auch Expert*innen für deren Wirkkraft über die Leistungsdaten hinaus.

4 | Lese- und Literaturdidaktik als anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft – ein kurzer Ausblick

Am Beispiel der Studie *Geschichten verstehen* wurde skizziert, wie wichtig und wie komplex die transdisziplinäre Konzeption und Erhebung von Wirksamkeit und Praktikabilität eines für den Unterricht entwickelten Programmes ist. Beides sind – je nach Schwerpunkt des konkreten Projektes – zentrale Komponenten einer anwendungs- und nutzenorientierten Grundlagenwissenschaft. In der disziplininternen methodologischen Diskussion wird ein solcher Fokus mehr und mehr aufgenommen: Neben der Interventions- und Evaluationsforschung (Gailberger, 2013; Nix, 2011) etablieren sich Formate wie Design-Based-Research (Dube & Hussmann, 2019). Partizipative Designforschung als weitere vielversprechende Forschungsstrategie (Gräsel, 2010) bietet zusätzliches Potential.

All dies sind Methodologien, die auf die Konzeption, Implementation und Analyse von Interventionen abzielen, und alle zeichnen sich durch ihre hohe Komplexität aus. Mehrere Iterationen und vielschichtige Mixed-Methods-Designs sind aufwendig. Das sind für die schulischen Akteure in Zeiten des Lehrer*innenmangels und für den wissenschaftlichen Nachwuchs, der sich in Einzelprojekten und mit geringem monetärem und zeitlichem Budget ausgestattet möglichst schnell qualifizieren soll, nicht die besten Voraussetzungen (vgl. Souvignier & Philipp, 2016, S. 18). Die bestehenden Strukturen bergen diesbezüglich noch großes Optimierungspotenzial. Eine verstärkte Bereitstellung von Ressourcen sowohl von Bildungs- als auch Wissenschaftsadministration wäre eine der zentralen Stellschrauben, lese- und literaturdidaktische Forschung als anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft wirkmächtiger werden zu lassen und ihre Erkenntnisse – wissenschaftskritisch und selbstbewusst – denjenigen in den Dienst zu stellen, denen sie verpflichtet ist. Dann sollten die Schockwellen der nächsten großen internationalen Vergleichsstudien deutlich weniger spürbar sein.

5 | Literatur

- Abraham, U., Bremerich-Vos, A., Frederking, V. & Wieler, P. (2003). Vorwort. In U. Abraham, A. Bremerich Vos, V. Frederking, & P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 7–10). Ernst Klett Sprachen.
- Adam-Schwebe, S., Souvignier, E. & Gold, A. (2009). Der Frankfurter Leseverständnistest 5-6 (FLVT 5-6). In W. Lenhard, & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 113–131). Hogrefe.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz: Expertise*. BMBF.

- Ballstaedt, S. P. (2006). Zusammenfassen von Textinformation. In H. Mandl, & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 117–126). Hogrefe.
- Bay, W. (2022). *Konzeption, Implementation und Evaluation eines Lesestrategiesets für narrative Texte*. SLLD-B. <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/book/247>
- Beywl, W. & Zierer, K. (2018): „10 Jahre »Visible Learning« – 10 Jahre »Lernen sichtbar machen«“. *Pädagogik*, 70(9), 36–41.
- Black, J. B. & Bower, G. H. (1979). Episodes as chunks in narrative memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 18(3), 309–318.
- Brosch, R. (2014). Literarische Lektüre und imaginative Visualisierung. Kognitionsnarratologische Aspekte. In C. Benthien, & B. Weingart (Hrsg.), *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur* (S. 104–120). De Gruyter.
- Brügelmann, H. (2019). „Zu Risiken und Nebenwirkungen...“. Warnung vor einer naiven „Evidenzbasierung“ in der Pädagogik. *Lehren und lernen*, 7(5), 29–34.
- Brüggemann, A. & Bromme, R. (2006). Anwendungsorientierte Grundlagenforschung in der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 57(2), 112–116.
- Burkhardt, H. & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational researcher*, 32(9), 3–14.
- Christmann, U. (2018). Lesen als Sinnkonstruktion. In U. Rautenberg, & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 169–184). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Dennen, V. P. & Burner, K. J. (2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice. In D. Jonassen, M. J. Spector, M. Driscoll, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Hrsg.), *Handbook of research on educational communications and technology* (S. 425–439). Routledge.
- Diederichs, T. & Desoye, A. K. (Hrsg.) (2023). *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Beltz Juventa.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer.
- Dube, J. & Hussmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In C. Priebe, C. Mattiesson, & K. Sommer (Hrsg.), *Dialogische Verbindungslinien zwischen Wissenschaft und Schule. Theoretische Grundlagen, praxisbezogene Anwendungsaspekte, zielgruppenorientiertes Publizieren* (S. 17–35). Klinkhardt.
- Dupré, B. (2010). *50 Schlüsselideen Philosophie*. Spektrum Akademischer Verlag.
- Emmot, C. (2005) Narrative Comprehension. In D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (S. 351–352). Routledge.
- Esrock, E. J. (1994). *The reader's eye: Visual imaging as reader response*. Johns Hopkins University Press.
- Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. *Design-based research*, 1(27), 97–112.
- Feulner, B., Hiller, J. & Servene, P. (2021). Design-Based Research in der Geographiedidaktik: Kernelemente, Verlaufsmodell und forschungsmethodologische Besonderheiten anhand vier ausgewählter Forschungsprojekte. *EDeR. Educational Design Research*, 5(2).
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 61(2), 109–119.

- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien. Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl, & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–26). Hogrefe.
- Gailberger, S. (2013). *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler: zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien*. Beltz Juventa.
- Gailberger, S. & Sappok, C. (2021). Weiterführende Grundlagenforschung in der empirischen Leseforschung und Lesedidaktik. Einführung in den Band. In S. Gailberger, & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in der empirischen Leseforschung und Lesedidaktik. Theorie – Empirie – Didaktik* (S. 2–10). SLLD-B. <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/book/189>
- Göller, R. (2020). *Selbstreguliertes Lernen im Mathematikstudium*. Springer Spektrum.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(13), 7–20.
- Häder, M. (2022). *Empirical social research: an introduction*. Springer Nature.
- Herman, D. (2005). Storyworld. In D. Herman, M. Jahn, & M.-L. Ryan (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (S. 569–570). Routledge.
- Huber, M. (2018). Erzählen. In M. Huber, & W. Schmid (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen* (S. 3–11). De Gruyter.
- Iser, W. (1971). *Die Appellstruktur der Texte: Der Lesevorgang; Die Wirklichkeit der Fiktion. Elemente eines funktionsgeschichtlichen Textmodells*. Universitätsverlag.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. 4. Auflage. Fink.
- Jesch, T. (2009). Textverstehen. In C. Garbe, K. Holle, & T. Jesch, *Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (S. 39–102). Schöningh.
- Kelly, A. E. (2013). When is Design Research Appropriate? In T. Plomp, & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research: An introduction* (S.134–151). SLO.
- Klausnitzer, R. (2012). *Literaturwissenschaft: Begriffe-Verfahren-Arbeitstechniken*. De Gruyter.
- Leopold, C. (2009). *Lernstrategien und Textverstehen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien*. Waxmann.
- Leuders, T. (2015). Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(2), 215–234.
- Martínez, M. & Scheffel, M. (2016). *Einführung in die Erzähltheorie*. 10. Auflage. C.H. Beck.
- Mittelstraß, J. (2001). *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*. Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2020). *Leonardo-Welten: zwischen Kunst und Wissenschaft*. Velbrück Wissenschaft.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit: theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Beltz Juventa.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(13), 21–37.
- Quinn, D. M. & Kim, J. S. (2017). Scaffolding fidelity and adaptation in educational program implementation: Experimental evidence from a literacy intervention. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1187–1220.
- Richter, T. & Schnotz, W. (2018). Textverstehen. In D. Rost, J. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 826–837). 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. Beltz.

- Rosenbaum, P. R. & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41–55.
- Sälzer, C. (2018). *Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st-century readers“*. https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Lesen_DEUTSCHLAND.pdf
- Singer, M. & Lea, R. B. (2012). Inference and reasoning in discourse comprehension. In H.-J. Schmid (Hrsg.), *Cognitive pragmatics* (S. 85–119). de Gruyter.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S. & Johnson, T. S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, 105(8), 1399–1436.
- Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In M. Philipp, & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 9–22). Waxmann.
- Souvignier, E. (2022). Nutzbarmachung von Ergebnissen aus der Interventionsforschung für Wissenschaft und Praxis. N. McElvany, M. Becker, F. Laueremann, H. Gaspard & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Optimierung schulischer Bildungsprozesse – What works* (S. 63–80). Waxmann.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.
- Titzmann, M. (2017). Grundlagen narrativer Strukturen. In H. Krah, & M Titzmann (Hrsg.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive* (S. 109–131). Ralf Schuster Verlag.
- Toolan, M. (2009). *Narrative Progression in the Short Story. A corpus stylistic approach*. John Benjamins Publishing Company.
- van Dijk, T. (1980). *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Niemeyer.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Watson, P. (2021). Rules of thumb on magnitudes of effect sizes. University of Cambridge. <https://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/effectSize>
- Wissenschaftsrat (2020). *Anwendungsorientierung in der Forschung. Positionspapier*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8289-20.html>
- Zhao, Y. (2018). *What works may hurt - Side effects in education*. Teachers College Press.