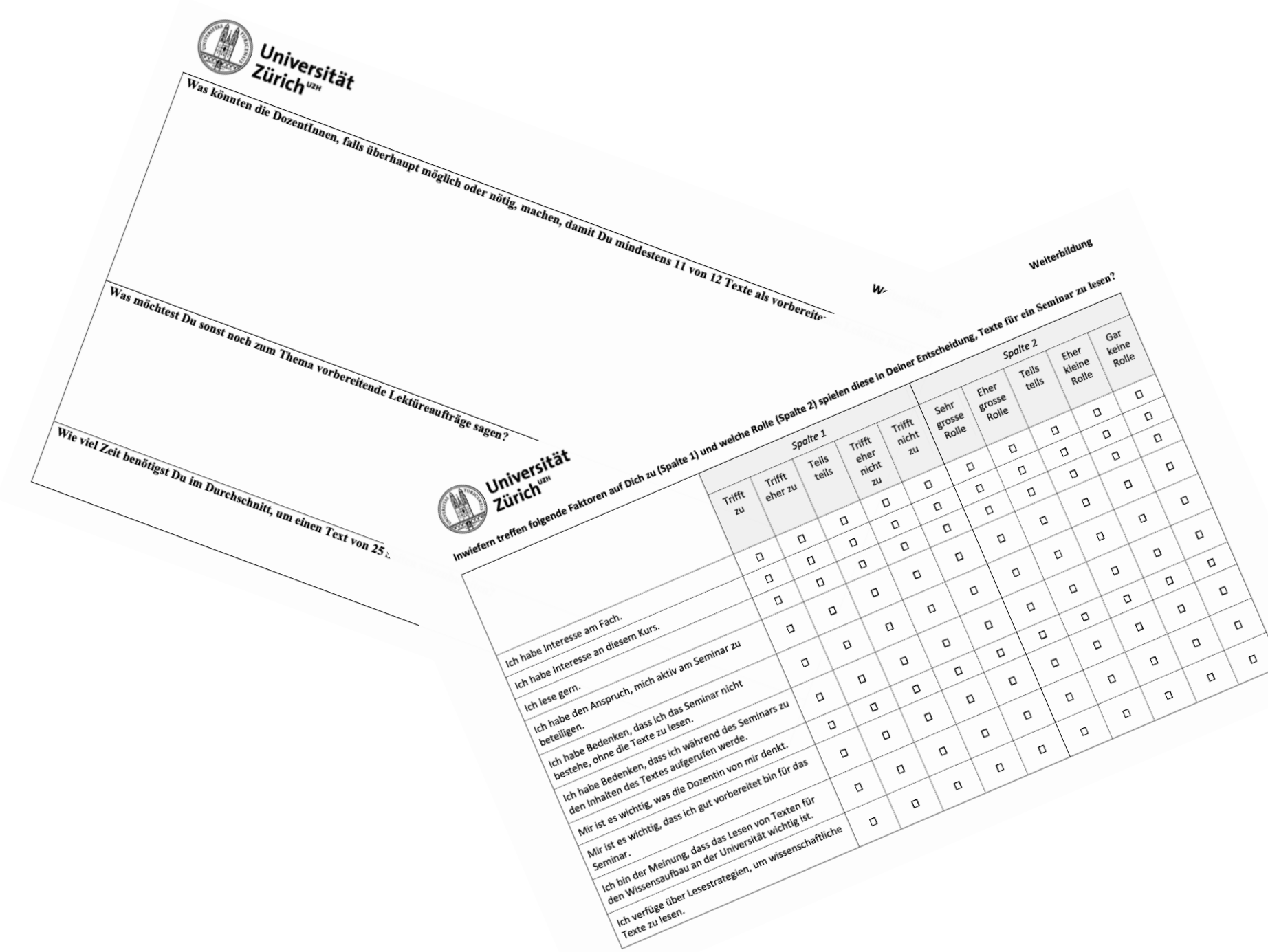


# Leseengagement bei BA-Studierenden SoTL-Projekt

Claudia Marusic

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich



## A. Einleitung

- Das Lesen von Texten spielt eine zentrale Rolle für die Vorbereitung von Seminaren oder universitären Prüfungen (Stickel-Wolf & Wolf, 2002).
- Es zeigt sich jedoch, dass Studierende vorbereitende Lektüreaufträge kaum und nur in ungenügendem Masse erledigen (Sappington et al., 2002; Trudeau, 2005)
- Es gibt erst wenige Studien für den Hochschulbereich, die sich mit den Fragen auseinandersetzen, warum gerade Studierende wenig Leseengagement zeigen und wie deren Leserverhalten verändert werden kann (Hoefl, 2012).
- Zum Leseengagement gehören motivationale bzw. emotionale Aspekte (der Auffassung zu sein, dass das Lesen und Vorbereiten von wissenschaftlichen Texten für Seminare sinnvoll ist) und kognitive wie auch metakognitive Komponenten (Lesestrategien oder Arbeitsorganisation).
- In Untersuchungen zeigte sich, dass die Lesemenge mit der Lesemotivation korreliert (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 2009) und dass sich durch eine intrinsisch erhöhte Lesemotivation auch das Textverständnis verbessert (Guthrie et al., 2009).
- Textverständnis und die Fähigkeit Informationen aus Texten zu verarbeiten und aufzunehmen wird zudem als ein grundlegendes Lernziel betrachtet und ist für das lebenslange Lernen von grosser Bedeutung (OECD 2014, S. 188).
- Je motivierter Studierende sind Texte zu lesen, desto mehr Leseengagement zeigen sie und desto besser wird ihr Textverständnis. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass dem Fördern des Leseengagements der Studierenden eine Schlüsselrolle zukommt.

## B. Forschungsfragen und Hypothesen

### Forschungsfragen

- Wie gestaltet sich das Leseengagement der Studierenden der zwei Seminargruppen des Bachelor-Moduls «Bildungsprozesse und Unterricht» in Bezug auf emotional-motivationale Komponenten und kognitive sowie metakognitive Komponenten?
- Wie kann das Leseengagement nach Angaben der Studierenden erhöht werden?

### Hypothesen

- H1: Die Selbsteinschätzungen der Studierenden zu motivational-emotionalen Aspekten des Leseengagements korrelieren mit der Entscheidung einen Text für das Seminar vorzubereiten.
- H2: Die Selbsteinschätzung über ausreichend Lesestrategien (kognitive Komponente) und einen adäquaten Zeitplan (metakognitive Komponente) zu verfügen, korreliert mit der Entscheidung einen Text für das Seminar vorzubereiten.

## C. Stichprobe und Vorgehen

- BA-Modul «Bildungsprozesse und Unterricht»
- Zwei Seminargruppen à 35 bzw. 30 Studierenden
- Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen zur Erhebung emotional-motivationaler sowie kognitiver und metakognitiver Komponenten des Leseengagements und möglichen Strategien zur Erhöhung des Engagements aus der Perspektive der Studierenden. Rücklauf total: N = 48
- Auswertung der Daten mit SPSS und Maxqda

## E. Diskussion

Die Forschungsfragen- und Hypothesen beantwortend kann festgestellt werden,

- dass die Studierenden über intrinsische Motivation verfügen Lektüreaufträge vorzubereiten. Dabei ist besonders spannend, dass es ihnen wichtig ist, gut für ein Seminar vorbereitet zu sein und das Bewusstsein für die Relevanz von Texten für den Wissensaufbau vorhanden ist (H1 bestätigt).
- dass extrinsische Anreize eine zentrale Rolle spielen: Die Studierenden geben an keine Bedenken zu haben, das Seminar nicht zu bestehen, wenn sie den Text nicht gelesen haben. Entsprechend scheinen sie auch keine grosse Wichtigkeit darin zu sehen, Texte vorab zu lesen (H1 bestätigt).
- dass obschon die Mehrheit angibt über genügend Lesestrategien zu verfügen, dies nicht im Zusammenhang steht mit der Entscheidung einen Text vorgängig zu lesen.
- dass sich fast alle Studierenden wünschen über mehr Lesestrategien zu verfügen (H2 nicht bestätigt).
- dass die Kombination der Informationen, dass der Umfang der Lektüre im Seminar für die Studierenden bewältigbar ist, viele aber nicht über einen Zeitplan verfügen, der es ihnen erlaubt Lektüreaufträge vorzubereiten, vermuten lässt, dass es Unterschiede in der systematischen Arbeitsorganisation der Studierenden gibt. Einige scheinen sich bewusst Zeit für die Lektüreaufträge zu nehmen, andere hingegen erledigen diese dann, wenn es gerade passt. Eine zu untersuchende Folgefrage wäre demnach, welche Studierenden letztendlich eher die Texte vorbereiten – jene mit einem systematischen Zeitplan oder jene, die angeben über keinen solchen zu verfügen?
- dass die Erkenntnisse des quantitativ ausgewerteten Erhebungsteiles sich in den Veränderungsvorschlägen der qualitativ ausgewerteten Frage widerspiegeln. Der Wunsch nach Leitfragen zur vereinfachten Vorbereitung der Lektüre deckt sich mit dem Wunsch, dass die Studierenden sich mehr Lesestrategien wünschen (Fig. 5). Auch die Vorschläge eher extrinsische Anreize (bspw. Leistungsnachweise) zu setzen, deckt sich mit der Erkenntnis, dass die Auswertungen aufzeigen, welchen Stellenwert extrinsische Motivationskomponenten bei der Entscheidung einen Text vorbereitend zu lesen einnimmt (Fig. 1 und 2). Deutlich werden auch Vorschläge, die sich auf die Reduktion des Umfangs der Lektüreaufträge beziehen. In Kombination mit der Frage danach, ob die Studierenden über einen Zeitplan verfügen, Lektüreaufträge vorzubereiten (Fig. 4), wird sichtbar, dass die Studierenden möglicherweise mehr Hilfestellungen zur Arbeitsorganisation und dem Einsatz von Lesestrategien benötigen.

## D. Ergebnisse

### Ergebnisse der motivational-emotionalen Komponenten

Item	Mittelwerte	Korrelation*
Interesse am Fach	M = 3.2, SD = 0.8	r = .310
Interesse am Kurs	M = 2.7, SD = 0.8	r = .347
Ich lese gerne	M = 2.8, SD=1.1	r = .318
Anspruch sich aktiv am Seminar zu beteiligen	M = 2.2, SD = 1.0	r = .455
Der Meinung sein, dass das Lesen von Texten für den Wissensaufbau wichtig ist	M = 3.2, SD = 0.8	r = .673
Mir ist es wichtig, dass ich gut vorbereitet bin für das Seminar	M = 3.0, SD = 0.8	r = .526
Mir ist es wichtig, was die Dozentin von mir denkt	M = 1.9, SD = 1.1	r = .620
Ich habe bedenken, das Seminar nicht zu bestehen, wenn ich die Texte nicht lese	M = 2.2, SD = 1.3	r = .717

Fig.1: Ergebnisse zu den motivational-emotionalen Komponenten (4 Stufige Likertskala. 0 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu; \*Korrelation zwischen Item und der Rolle dieses Items für die Entscheidung einen Text vorzubereiten)

## D. Fortsetzung Ergebnisse

### Ergebnisse der kognitiven und metakognitiven Komponenten

Item	Mittelwerte	Korrelation
Ich verfüge über ausreichend Lesestrategien	M = 2.7, SD = 0.8	-

Fig.3: Ergebnis der kognitiven Komponente (Skala von 0-4)

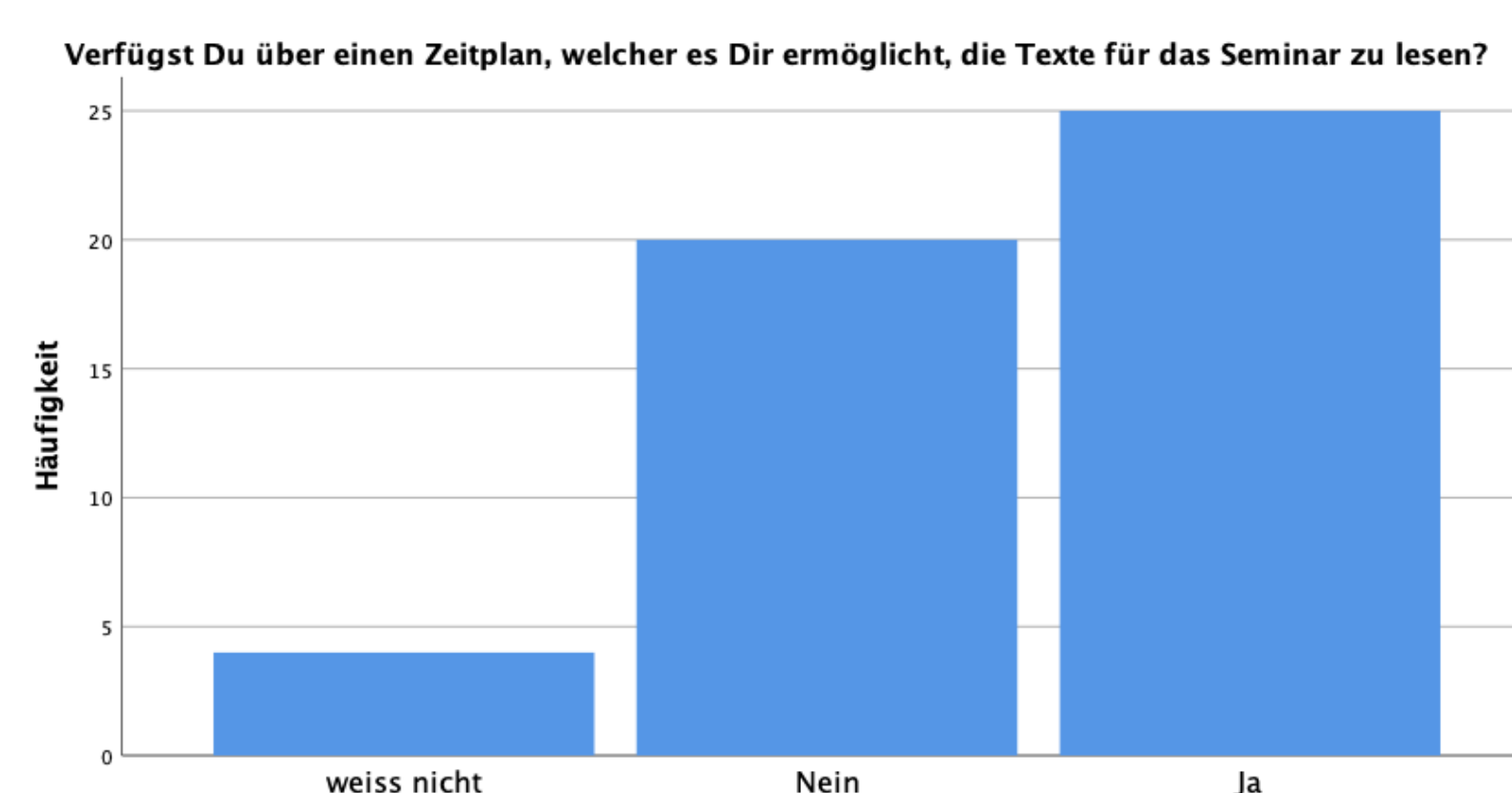


Fig.4: Angaben zur Frage, ob die Studierenden zur Vorbereitung der Lektüre über einen angemessenen Zeitplan verfügen (N=48)

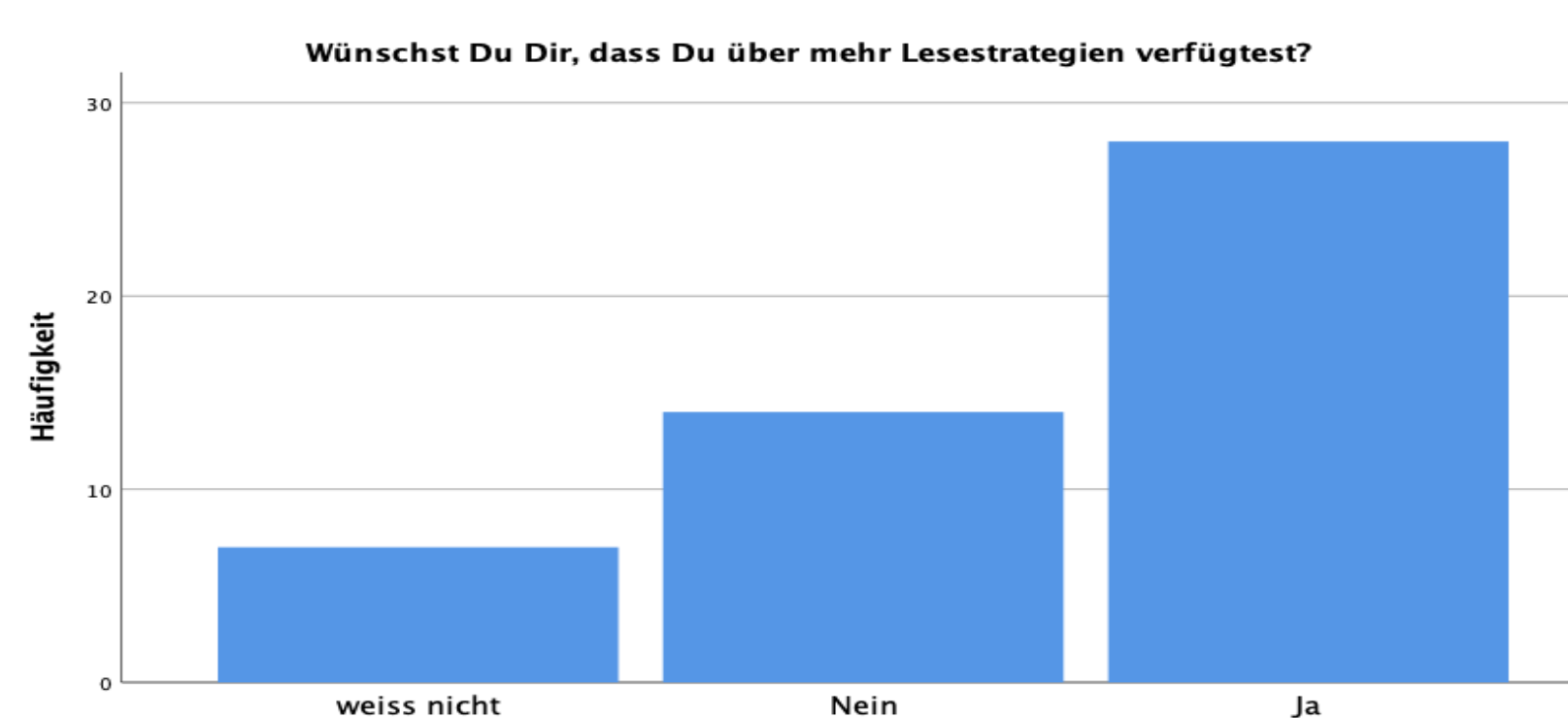


Fig.5: Angaben zur Frage, ob sich die Studierenden mehr Lesestrategien wünschen (N=48)

### Ergebnisse der offenen Frage

Codesystem	CAS...
Nötige Änderungen, damit mehr Texte gelesen werden	
Lektüreaufträge und LNW	
Aufbereitung der Texte	
Metakommunikation zum Text	
Bezug zum Text im Seminar	
Keine Änderungen	
Gestaltung Seminar durch Dozentin	
Bezug zwischen Vorlesung und Seminar und Text	

Fig.6: Codierte Stellen zur Frage, was die Dozentin ändern könnte, damit die Studierenden mindestens 11 von 12 Texten vorbereiten

«Es wäre nützlich, wenn zur Vorbereitung der Lektüre 2-3 Kernaussagen in Fragen formuliert würden, an denen man sich während des Lesens orientieren könnte. So würde ich mich motivierter fühlen den Text zu lesen, denn so weiss ich auch bei schwierigeren Lektüren auf was ich den Fokus setzen soll, und bin dann evtl. auch schneller in der Vorbereitung.»

«Sie müssen kürzer sein. Es ist unmöglich neben all den Vorlesungen (mit Nachbearbeitung) noch alle Texte zu lesen (6 Vorlesungen und jede pro Woche 15-30 Seiten Lektüre).»

«Immer einen kleinen Leistungsnachweis verlangen. Unangekündigte kleine Aufgaben während des Unterrichts, welche NUR anhand der Literatur gelöst werden können.»

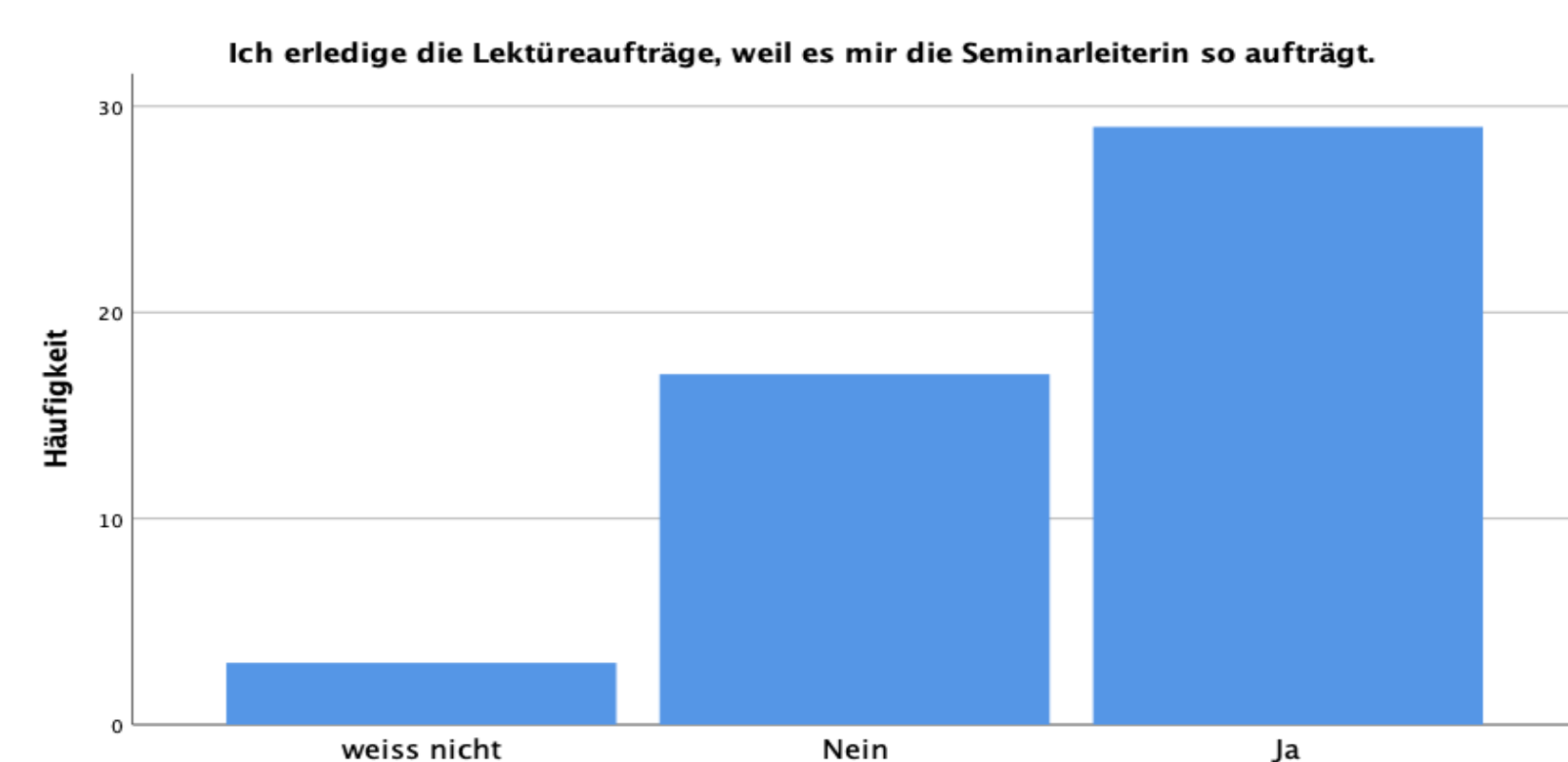


Fig.2: Angaben zur Frage, ob die Texte vorbereitet werden, weil es die Seminarleiterin so aufträgt (N=48)

## Kontakt

Claudia Marusic  
claudia.marusic@ife.uzh.ch  
www.ife.uzh.ch



## Referenzen (Auswahl)

- Guthrie, J.T, Wigfield, A., Metsala, J.L., Cox, K.E. (2009). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231-256.
- Hoefl, M.E. (2012). Why University Students Don't Read: What Professors Can Do to Increase Compliance. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 6 (2), Article 12.
- Sappington, J., Kinsey, K. & Munsayac, K. (2002). Two Studies of Reading Compliance among College Students. *Teaching of Psychology* 29 (4), 272-274.