

Wie lässt sich das Textverständnis von Studierenden verbessern?

Zum Einsatz von Remindern in der politikwissenschaftlichen Lehre

ZUSAMMENFASSUNG

Das Studium der Politikwissenschaft ist ein Lese- und Schreibstudium. Mit Blick auf die Lesekompetenz zeigt sich jedoch häufig ein unbefriedigendes Bild. Ein umfassender Erkenntnisgewinn verlangt nach aktivem, sprich analytischem und durchdringendem Lesen. Dies ist jedoch für Studierende mit hohen Kosten verbunden. Wie kann aktives Lesen als Schlüsselkompetenz gefördert werden? Wir gehen davon aus, dass die Förderung des aktiven Lesens grundlegend zwei Komponenten voraussetzt: die Motivation einen Text überhaupt vollständig zu lesen sowie die notwendigen Fähigkeiten einen Text aktiv zu durchdringen. Erwartet wird vor diesem Hintergrund, dass das Leseverständnis verbessert werden kann, wenn Studierende praktische und direkt anwendbare Hilfestellungen bekommen, *wie* sie eine wissenschaftliche Studie lesen sollen und persönlich daran erinnert werden ausreichend Zeit für die Lektüre zu investieren. Aus didaktischer Sicht erscheinen Reminders als kompetenz- und motivationssteigernde Option zur Erhöhung des Leseverständnisses. Wir testeten die Wirkung eines handlungsorientierten und persönlichen Reminders mittels eines Experiments sowie einer Umfrage unter Studierenden der Politikwissenschaft im ersten Fachsemester. Die Analyse ergibt, dass Studierende, die einen solchen Reminder erhalten haben, im Schnitt besser abschneiden als Studierende, die keine Erinnerung erhalten haben.

Schlagworte: Lehre – Leseverständnis – Experiment – Politikwissenschaft

ABSTRACT

The study of political science involves a significant amount of reading and writing. However, when it comes to reading skills, there is often room for improvement. Gaining a deep understanding of the subject requires active and analytical reading, but this comes at a high cost for students. How can we encourage and enhance this crucial skill? We believe that promoting active reading requires two essential elements: the motivation to thoroughly engage with a text and the ability to actively process its content. In light of this, we propose that providing practical instructions on how to read a scientific study, along with personal reminders to allocate sufficient time for reading, can significantly improve reading comprehension. To test this hypothesis, we conducted an experiment and a survey among first-semester political science students. The analysis reveals that students who received a personal reminder with reading guidelines performed better on average compared to those who did not receive one. These findings have important implications for both didactic research and the teaching of political science in general.

Keywords: Teaching – Reading Skills – Experiments – Political Science

Einleitung

Verstehen Studierende Texte besser, wenn sie wissen, *wie* man wissenschaftliche Texte liest? Es ist zweifellos eine unabdingbare Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss eines sozialwissenschaftlichen Studiums, in diesem Fall des Studiums der Politikwissenschaft, wissenschaftliche Studien lesen zu können und deren Inhalt zu verstehen. Ohne Lesen kann nicht verstanden werden. Ohne Lesen kann auch nicht „richtig“, sprich auf angemessenem wissenschaftlichem Niveau, geschrieben werden. Das Studium der Politikwissenschaft ist ein Lese- und Schreibstudium. Beides, Lesen und Schreiben, ist eng miteinander verknüpft (ILA 2020; GRAHAM & HEBERT 2011). Beides sind Kompetenzen, die erlernt werden müssen. Sie müssen folglich in der politikwissenschaftlichen Ausbildung gefördert werden.

Als begleitendes Material zu Vorlesungen oder Seminaren dienen wissenschaftliche Texte neben dem reinen Wissenserwerb als wichtiges Anschauungs- und Übungsmaterial für Schreibprozesse und -stilistik, Formulierungen und Zitierweisen, aber auch für die logische Gliederung einer Arbeit und mögliche methodische Herangehensweisen. In der Praxis zeigt sich jedoch in der Regel ein unbefriedigendes Bild. Die Lehrpraxis zeigt, dass häufig weder die Motivation noch die Fähigkeiten vorhanden sind, wissenschaftliche Texte „richtig“ zu lesen. Dies meint, dass Studierende nicht in der Lage sind, wissenschaftliche Texte, die sie verstehen sollten, hinsichtlich ihres Aufbaus und Inhalts in eigenen Worten wiederzugeben und kritisch zu hinterfragen. Lernende lesen Studien häufig rein informativ. Sie beschränken sich auf das Auffinden von (vermeintlich) eindeutigen Fakten und Daten wie etwa Namen, statistischen Kenngrößen oder Jahreszahlen. Schwierigkeiten liegen hingegen meist im Gewinnen von Erkenntnissen und der kritischen Reflexion. Wenn jedoch zugrundeliegende Argumentationen, komplexe Gedankengänge und Formen der Beweisführung nicht oder nicht richtig erkannt und verstanden werden, bleibt der Lerngewinn und die Wissensvermittlung unbefriedigend.

Für die Lektüre (politik-)wissenschaftlicher Texte ist ein rein informationsgewinnendes „Überfliegen“ von Texten nicht ausreichend. Ein fruchtbarer Erkenntnisgewinn verlangt nach verständnisorientiertem und analytischem Lesen. Diese Form des aktiven Lesens ist folglich die „richtige“ Form, weil sie den Text zergliedert, konkrete Fragen an den Text stellt, wichtige Passagen markiert, kommentiert und exzerpiert, Schlüsselwörter findet und ihre Bedeutung nachschlägt (STYKOW 2010). Diese Form des Lesens verspricht folglich einen hohen Erkenntnisgewinn. Aktives Lesen ist jedoch, insbesondere für Studienanfänger*innen mit hohen Kosten verbunden: Diese Form des Lesens ist zeitintensiv, intellektuell fordernd und verlangt ein hohes Maß an Ausdauer und Konzentration. Diese Kosten sind erfahrungsgemäß für einige Studierende zu hoch. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn diese Leistung im wöchentlichen Rhythmus vollbracht werden muss.

Wie kann also diese Form des Lesens als zentrale Kompetenz gefördert werden? Lassen sich die hohen Kosten so weit senken, dass Studierende vom informativen Querlesen zum aktiven Lesen wechseln und sich dadurch ihr Textverständnis verbessert? In dieser Studie

diskutieren wir die Rolle von schriftlichen Erinnerungen mit einer Hilfestellung für die Lektüre (*Reminder*). Aus theoretischer Sicht gehen wir davon aus, dass das Leseverständnis durch zwei Faktoren verbessert werden kann: Zum einen, wenn Studierende niedrigschwellige Hilfestellungen bekommen, wie sie konkret an eine wissenschaftliche Studie herantreten können. Zum anderen, wenn Studierende rechtzeitig vor einer Seminarsitzung erinnert werden, ausreichend Zeit für die aktive Lektüre zu investieren. Im Gegensatz zu anderen didaktischen Optionen, etwa eine persönliche Betreuung über einen längeren Zeitraum oder ausführliches schriftliches Feedback, die im universitären Kontext aufgrund von großen und wechselnden Seminargruppen in der Regel nur schwer umsetzbar sind (oder mit erheblichem Mehraufwand verbunden sind), ist diese Maßnahme für Lehrende vergleichsweise einfach, schnell und kostengünstig zu implementieren.

Im Folgenden diskutieren wir die Rolle von handlungsorientierten Remindern aus didaktischer Sicht und ihren erwarteten Effekt auf das Textverständnis von Studierenden. Anschließend untersuchen wir im Rahmen eines Experiments in einer Lehrveranstaltung den Effekt von Remindern auf das Leseverständnis. Der dritte Abschnitt stellt das Forschungsdesign dieses Experiments vor, Teil vier diskutiert die Ergebnisse. Abschließend ziehen wir einige Schlussfolgerungen und erläutern die Limitationen der empirischen Überprüfung.

Zur Rolle handlungsorientierter Reminder

Wir gehen davon aus, dass die Förderung des aktiven Lesens grundlegend zwei Komponenten voraussetzt: (a) die *Motivation* einen Text überhaupt vollständig zu lesen sowie (b) die notwendigen *Fähigkeiten* einen Text aktiv zu durchdringen. Erwartet wird vor diesem Hintergrund, dass das Leseverständnis verbessert werden kann, wenn Studierende praktische und direkt anwendbare Hilfestellungen bekommen, *wie* sie eine wissenschaftliche Studie lesen sollen (Fähigkeit) und vor der Seminarsitzung daran erinnert werden ausreichend Zeit für die Lektüre zu investieren (Motivation). Diese Erinnerung setzt einen externen Anreiz und erhöht dadurch die extrinsische Lesemotivation. Aus didaktischer Sicht erscheinen Reminder folglich als eine wirksame, leicht implementierbare und damit kostengünstige didaktische Option zur Verbesserung des politikwissenschaftlichen Wissenserwerbs (GUTHRIE ET AL. 2004; STOEGER, SONTAG & ZIEGLER 2014; SURBER 2001).

Lesen, und das gilt insbesondere für Formen des aktiven Lesens, muss gelernt und somit auch gelehrt werden. Diese Fähigkeiten können nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden. Dies gilt insbesondere für Lehrveranstaltungen in Bachelor-Programmen. Wenn Studierende etwas können sollen, müssen sie sich damit auch intensiv auseinandersetzen können. Die Didaktikforschung liefert hinreichend Evidenz, dass diese Lesekompetenz vor allem dadurch gewonnen werden, wenn Lernende regelmäßig lesen (BRUNYÉ, TAYLOR & RAPP 2008; KAHLERT ET AL. 2015; VADASY & SANDERS 2008). Die regelmäßige Lektüre als Teilnahmevoraussetzung in Lehrveranstaltungen ist selbstredend kein Selbstzweck, sondern zielt darauf ab, (politik-) wissenschaftliches Wissen

zu erwerben. Dazu gehört, wie eingangs erläutert, auch das wissenschaftliche Schreiben. Allerdings haben Studierende keine*n Trainer*in zur Seite, um sie anzufeuern, wenn die Kosten (zu) hoch sind und die Motivation entsprechend niedrig ist (STYKOW 2010: 36). Ist das Lernen, in diesem Fall die Fähigkeit zu Lesen, vorwiegend selbstgesteuert im Sinne eines konstruktivistischen Wissens- und Kompetenzerwerbs, führt dies insbesondere bei Studienanfänger*innen schnell zu Überforderung und folglich Lustlosigkeit und schwachem Wissenserwerb (RIEB & MISCHO 2017). Wir schreiben daher grundlegenden und handlungsorientierten Instruktionen, wie und warum gelesen werden sollte, eine entsprechend hohe Bedeutung zu (ADAMS & ENGELMANN 1996).

Die Didaktikforschung hat gezeigt, dass sich die extrinsische und intrinsische Motivation von Studierenden grundsätzlich über den Einsatz aktivierender Methoden steigern lässt (REISS 2012; LIN, MCKEACHIE, & KIM 2003). In Bezug auf die grundlegende Motivation zum aktiven Lesen schreiben wir anknüpfend an diese Ergebnisse zwei Faktoren besondere Bedeutung zu: Einer personalisierten Erinnerung und niedrigschwelligen, direkt anwendbaren Hilfen. Den von Prenzel und Koautor*innen aufgestellten „Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen“ folgend, sorgen verständliche, nachvollziehbare und vor allem handlungsorientierte Instruktionen für eine höhere wahrgenommene Instruktionsqualität. Eine hohe Instruktionsqualität wirkt sich wiederum positiv auf die Lernmotivation aus (PRENZEL ET AL. 1996).

Wir argumentieren, dass sich Instruktionen im Seminarkontext über einen spezifisch an das jeweilige Kompetenzlevel (Bachelor, Master, Doktorandenkolloquium) angepassten und praxisorientierten Leitfaden umsetzen lassen. Als praktische, begleitende Anleitung gestaltet, gibt er Orientierung und lässt Lernende wissen, was von Ihnen erwartet wird. Lernende werden bei entsprechender Anwendung, so die Erwartung, unmittelbare positive Effekte auf ihren individuellen (Lese-) Lernprozess feststellen. Dieses Kompetenzerleben wirkt motivationsfördernd. So ist etwa der Hinweis, dass wissenschaftliche Texte nicht zwangsläufig chronologisch gelesen werden müssen, eine Hilfestellung, die viel Zeit und Mühen spart. Es darf durchaus direkt gewusst werden, was das Ergebnis einer Studie ist („Ergebnisse im Schlussteil zuerst lesen!“). Selbstverständlich darf der Leitfaden keine Hinweise enthalten, die zu neuen Unklarheiten führen oder nur mit großem Mehraufwand umgesetzt werden können (etwa: „Schlagen Sie die Ihnen nicht bekannten Begriffe in einem Lexikon nach!“).

Aktives Lesen ist, wie erwähnt, mit vergleichsweise hohem Zeitaufwand sowie hohem Konzentrations- und Durchhaltevermögen verbunden. Dies verlangt ein ausreichendes Maß an intrinsischer und extrinsischer Motivation. Zwar sollte (und kann!) in den meisten Fällen von einer ausreichenden Grundmotivation von Studierenden bezüglich des Faches und seiner inhaltlichen Ausrichtung ausgegangen werden, was jedoch nicht alle Veranstaltungsteilnehmer*innen automatisch zu aktiven Leser*innen macht. Wir argumentieren, dass sich die Motivation zum aktiven Lesen durch eine Erinnerung und persönliche Aufforderung zur Lektüre erreichen lässt. Es finden sich einige Untersuchungen, die die Wirksamkeit solcher externen Interventionen auf direkte Verhaltensänderungen bestätigen, insbesondere dann, wenn sie ein persönliches Element beinhaltet (FJELDSOE, MARSHALL & MILLER 2009; FREE ET AL. 2011; KARLAN ET AL. 2016).

Im hier relevanten Kontext der universitären Bildung zeigen etwa Castleman und Page (2015), dass personalisierte Textnachrichten, die Studierende persönliche adressieren, dazu beitragen können, dass sich Studierende fristgerecht für Universitätskurse einschreiben (CASTLEMAN & PAGE 2015). Soon et al. (2017) finden einen positiven Effekt von personalisierten Nachrichten durch „study supporter“ auf die Erfolgsquote von Kurswiederholer*innen (SOON, CHANDE & HUME 2017). Eine jüngere Studie – und eine der wenigen aus der Politikwissenschaft – findet hingegen keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen personalisierten Erinnerungen und learning outcomes (BREUNIG, KLÜSER & YANG 2021). In dieser Untersuchung steht jedoch primär der Motivationsfaktor im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Aus theoretischer Sicht gibt es hingegen, wie erläutert, durchaus Anlass zur Vermutung, dass beide Faktoren, Motivation und Fähigkeiten, notwendige und gemeinsam hinreichende Bedingungen für ein (erhöhtes) Textverständnis sind.

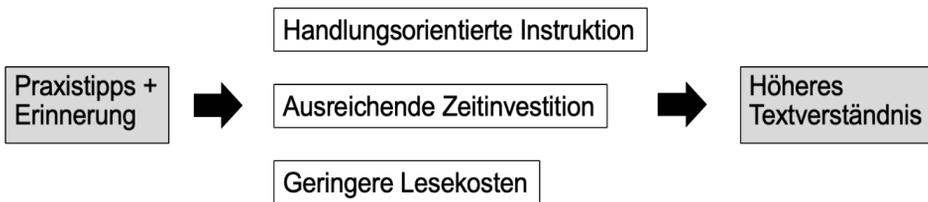


Abbildung 1

Theoretisches Modell: Wirkung von Remindern auf das Textverständnis

Wir gehen davon aus, dass drei Mechanismen zwischen dem Treatment (Reminder mit Leseleitfaden) und dem erwünschten Outcome, einem verbesserten höheren Textverständnis durch aktives Lesen, stehen (siehe Abbildung 1). Reminder mit Lesehinweisen wirken, wie erläutert, (1) kompetenzfördernd und zugleich motivationssteigernd. (2) Sie erinnern, fordern und stellen Lernziele konkret dar. Studierende belegen in der Regel mehrere Veranstaltungen. Das oft beträchtliche Arbeitspensum und die begrenzte Vorbereitungszeit stehen dabei in einem fortlaufenden Spannungsverhältnis. Es ist also eine realistische Erwartung, dass zumindest einige Studierende einer Veranstaltung schlicht vergessen, ausreichend Vorbereitungszeit für die Lektüre einzuplanen. Reminder erinnern an die zu erledigende Aufgabe und signalisieren den Lernenden, dass ein genügend großer Zeitpuffer für die Lektüre eingeplant werden sollte. Ebenso minimieren Reminder (3) die Kosten auf Seiten der Studierenden. So lässt sich eine Erinnerung mit einem Link zum E-Learning-Kurs oder der entsprechenden Datei versehen, was einen direkten Zugriff auf das Lesematerial ermöglicht und den Zeitaufwand für die Lektüre deutlich verringert (BREUNIG, KLÜSER & YANG 2021). Je geringer die Kosten sind, desto wahrscheinlicher ist eine intensive Auseinandersetzung mit der geforderten Lektüre. Abbildung 1 stellt das aus diesen Annahmen abgeleitete theoretische Modell grafisch dar. Getestet wird die folgende Hypothese:

H1: Ein Reminder mit Praxistipps für die Lektüre wissenschaftlicher Studien erhöht das Textverständnis von Studierenden.

Forschungsdesign

Die Übung „Wissenschaftliches Arbeiten“ im Bachelorstudiengang der Universität Mannheim, die von Studierenden im ersten Fachsemester Politikwissenschaft besucht wird, vermittelt die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Disziplin sowie die zentralen Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens. Hierzu gehört auch, wissenschaftliche Literatur aktiv zu lesen und zentrale Texte in eigenen Worten wiederzugeben und kritisch zu diskutieren. Die Veranstaltung, die vom Autor dieses Textes im Herbst-/Wintersemester 2021/22 durchgeführt wurde, bietet damit ein optimales Setting, um die oben genannte Hypothese zu überprüfen.

Zentrales Lernziel der Veranstaltung ist, dass Studierende mit den wichtigsten Grundbegriffen empirisch-analytischer Forschung in der Politikwissenschaft vertraut sind, die Qualitätskriterien politikwissenschaftlicher Forschung kennen, Forschungsartikel strukturiert in eigenen Worten zusammenfassen können und in der Lage sind, eigene Forschungsfragen zu entwickeln. Sie lernen, eigenständig und zielgerichtet nach passender Literatur zu suchen und wissenschaftliche Ergebnisse in der Form von Kurzreferaten und ersten schriftlichen Ausarbeitungen präzise darzulegen. Die dritte Sitzung der Veranstaltung trägt den Titel „How to read & write“ und zielt darauf ab, Lesestrategien zu vermitteln, den Lese- und Schreibprozess zu reflektieren und auf mögliche Schwierigkeiten aufmerksam zu machen (Schreibblockaden, fehlende Methodenkenntnisse, etc.). Sie widmet sich intensiv der (theoretischen) Vermittlung von Schreibtechniken und -formalia sowie Zitierstilen und -techniken. Die Studierenden bereiten sich mittels eines Übersichtstextes zu (politik-)wissenschaftlichen Arbeitstechniken auf die Sitzung vor. Die Sitzung soll die notwendige Vorbereitung dafür darstellen, wissenschaftliche Lese- und letztlich Schreibkompetenzen im weiteren Verlaufe durch eigenständige Übung zu erlernen.

Während der erste Teil der Veranstaltung primär theorieorientiert gehalten ist („Warum sind Forschungsfragen wichtig?“, „Was ist ein Forschungsdesign?“), so widmet sich der zweite Teil der Veranstaltung der Präsentation von jeweils zwei aktuellen Forschungsartikeln pro Sitzung. In diesen Sitzungen halten die Studierenden ihre ersten Referate. Zentrales Lernziel ist hier neben dem Einüben von Präsentationen auf universitärem Level die präzise Wiedergabe eines (vorliegenden, empirisch-analytischen) Forschungsdesigns in eigenen Worten. Dies setzt die umfangreiche Beschäftigung mit einer aktuellen politikwissenschaftlichen Studie und damit die Lektüre unter Anwendung von Techniken des aktiven Lesens voraus. Nach den theorieorientierten Sitzungen zum wissenschaftlichen Lesen und Schreiben sowie zu politikwissenschaftlichen Forschungsdesigns, jedoch den praxisorientierten Sitzungen vorgelagert, erfolgt das Experiment. Dies stellt sicher, dass zum einen allen Ver-

anstellungsteilnehmer*innen grundlegend bekannt ist, auf was bei der Lektüre wissenschaftlicher Texte zu achten ist. Die Hinweise zum aktiven Lesen wurden demnach zumindest auf abstrakt-theoretische Weise diskutiert. Zum anderen aber haben die Teilnehmer*innen des Experiments noch ausgesprochen wenig (Lese-)Erfahrung mit wissenschaftlichen Texten. Die Wahrscheinlichkeit von bestehenden unvoreilhaftigen Routinen ist entsprechend gering. Folglich sollte der Effekt von Remindern in diesem Stadium besonders deutlich hervortreten. Der Effekt ist damit auch einfacher zu analysieren.

Das Experiment startet in der Sitzung zu Forschungsdesigns als Nachbereitungsaufgabe. Es wird gefordert, dass eine aktuelle wissenschaftliche Studie gelesen und die zentralen Elemente des Forschungsdesigns identifiziert werden. Erläutertes Ziel ist, dass die Studie in eigenen Worten knapp zusammengefasst werden kann. Im Wortlaut lautet die Aufgabe: „Versuchen Sie das Forschungsdesign von Fesnic (2016) auf gleiche Weise nachzuzeichnen. Notieren Sie jeweils wichtige Punkte zu den jeweiligen Elementen!“ Bei der zu lesenden Studie handelt es sich um Fesnic's „Can Civic Education Make a Difference for Democracy? Hungary and Poland Compared“, erschienen in *Political Studies* (FESNIC 2016). Dieser Text ist aufgrund des mittleren Schwierigkeitsniveaus und des verwendeten kontrollierten Vergleichs als quasi-experimentelles Untersuchungsdesign in doppelter Hinsicht geeignet. Der Text dient damit nicht nur als Grundlage für das Experiment, sondern gleichzeitig als wertvolles Anschauungsbeispiele für die Herausforderungen, die mit (Quasi-) Experimenten in der Politikwissenschaft einhergehen. Abbildung 2 zeigt ein Vergleich der im Seminar gelesenen Texte mittels Flesch Kincaid Scores als Standardmaß zur Messung der Lesbarkeit von Texten (KINCAID ET AL. 1975). Fesnic (2016) liegt dabei auf einem mittleren Schwierigkeitsniveau, was auch die qualitative Einschätzung des Autors hinsichtlich der Verständlichkeit und Einordnung des Erkenntnisinteresses sowie des methodischen Vorgehens bestätigt (siehe umseitig Abbildung 2).

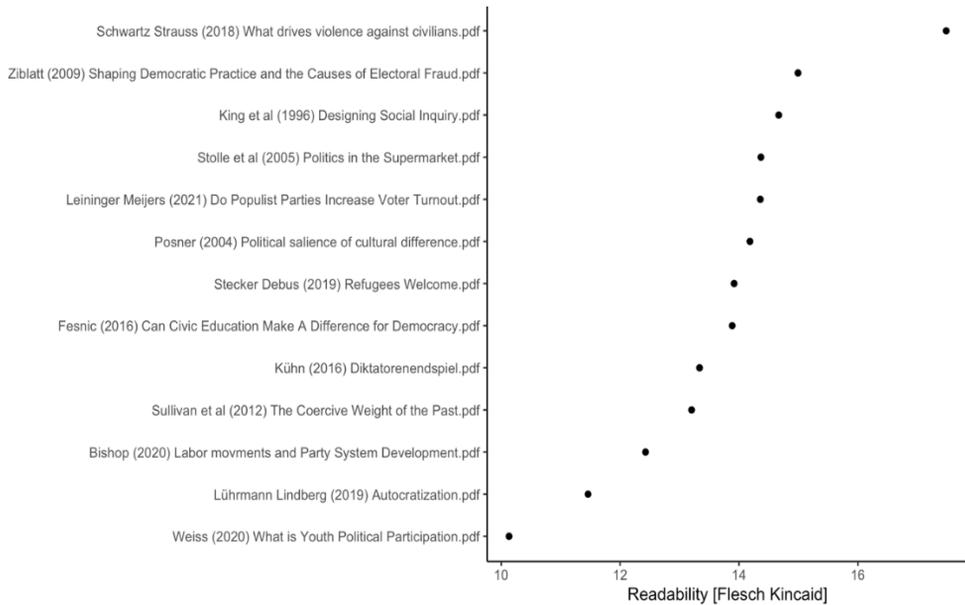


Abbildung 2

Theoretisches Modell: Wirkung von Remindern auf das Textverständnis

Das Treatment folgt in Form einer E-Mail drei Tage vor der Folgesitzung. Aus Abbildung 6 (siehe Anhang) geht die Formulierung dieser E-Mail hervor. Insgesamt 15 zufällig ausgewählte Seminarteilnehmer*innen (44.1%) erhalten den Reminder. Die Kontrollgruppe (18 Teilnehmer innen) erhält keine Erinnerung. Im Anhang der E-Mail findet sich sowohl der zu lesende Text als pdf.-Datei als auch eine praxisorientierte Anleitung. Dieser „Leitfaden zum aktiven Lesen“ orientiert sich an den Regeln des aktiven Lesens von Stykow et al. (2010: 37), die in der Seminarsitzung „How to Read & Write“ diskutiert wurden. Die Hinweise lauten wie folgt:

1. *Lesen Sie zunächst das Abstract und die Conclusion. Versuchen Sie einen groben Überblick über das Thema, Vorgehen und Ergebnis zu gewinnen („Prüfendes Lesen“). Wechseln Sie dann für die Introduction und die Theorie-Section in das „aktive Lesen“*
2. *Lesen Sie aktiv. Streichen Sie an, notieren Sie Ihre Gedanken, und identifizieren Sie Schlüsselwörter.*
3. *Versuchen Sie die Struktur des Textes nachzuvollziehen. Denken Sie v.a. an die Sitzung zu empirisch-analytischen Forschungsdesigns: Was ist also...
...die Forschungsfrage? das zentrale Argument/Theorie und wichtige Konzepte? Wie werden Konzepte operationalisiert (Variablen)? Welche Daten und*

Fälle werden verwendet? Wie werden die Daten ausgewertet (Methode)? Zu welchem Ergebnis kommt die Studie? Welche Limitationen hat sie?

4. *Versuchen Sie nachzuvollziehen, was der Autor mit dem Text sagen will. Was sind Kerngedanken? Was ist das zentrale Erkenntnisinteresse? Wie würden Sie die Studie in eigenen Worten kurz zusammenfassen?*
5. *Wo sehen Sie Stärken und Schwächen? Wo können Sie das Vorgehen des Autors nicht (ganz) nachvollziehen?*

Die Messung des Textverständnisses, der abhängigen Variablen, erfolgt mittels eines schriftlichen Tests. Zu Beginn der nachfolgenden Sitzung wird eine Lernzielüberprüfung verkündet und, um ein möglichst realistisches Klausur-Szenario zu simulieren, Testbögen ausgeteilt (siehe Abbildung 7 im Anhang). Auf diese Bögen notieren die Seminarteilnehmer*innen ihren Namen, Matrikelnummer sowie das Fachsemester, in welchem sie das Fach Politikwissenschaft studieren. Es gilt innerhalb von 12 Minuten und ohne technische Hilfsmittel die folgenden drei Fragen zu beantworten: (1) *Wie lautet die Forschungsfrage von Fesnic (2016)?*; (2) *Wie lautet das zentrale Argument von Fesnic (2016)?*; (3) *Zu welchem Ergebnis kommt Fesnic (2016)?* Nach Ablauf der Zeit werden die Bögen eingesammelt.

Wie im Schlussteil ausführlich diskutiert wird, werden die Studierenden anschließend über den Hintergrund des Tests und das Experiment aufgeklärt. Es wird zum einen deutlich gemacht, dass es sich um keine benotete Überprüfung handelt, jedoch um eine aus didaktischer Sicht durchaus sinnvolle Form der Lernzielüberprüfung und nützliche Möglichkeit zur Selbsteinschätzung. Zum anderen wird die Grundidee von Experimenten als Untersuchungsanlage in der Politikwissenschaft und die theoretische Erwartung hinsichtlich von Remindern als Treatment erläutert. Angesprochen wird, anknüpfend an die vorangegangene Sitzung zu Forschungsdesigns, Operationalisierungen und Konzeptionalisierungen, die Möglichkeit der Messung komplexer Variablen wie „Textverständnis“. Diskutiert wird die Problematik von verzerrten Daten für die Generalisierbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnis. Da vier Teilnehmer*innen über den abgeprüften Text referieren, bietet sich hier ein wertvolles Anschauungsbeispiel. Das Experiment erfüllt somit gleichzeitig einen erheblichen didaktischen Nutzen. Die Seminarteilnehmer*innen „erleben“ unmittelbar die Methode des Experiments und können so leichter Potenziale und Limitationen nachvollziehen.

Der Test wird im Nachgang vom Dozenten und Autor dieses Textes im Stile einer schriftlichen Klausur korrigiert. Für jede der drei Fragen werden 0 (ungenügend) bis maximal 5 Punkte (hervorragend) vergeben. Die addierte Punktzahl ergibt die abhängige Variable Textverständnis, wobei eine höhere Punktzahl einem besseren Textverständnis entspricht. Kurz nach der Sitzung werden sämtliche Teilnehmer*innen der Veranstaltung befragt. Hierfür wird per E-Mail ein Link zu einer Online-Umfrage versendet. Diese enthält drei Fragen für die Untersuchungsgruppe (UG) und vier Fragen für die Kontrollgruppe (KG). Diese dienen der weiteren Überprüfung, ob sich für die postulierten Zusammenhänge

zwischen Reminder und Textverständnis empirische Evidenz findet Tabelle 1 gibt Auskunft über die gestellten Fragen.

<i>Frage</i>	<i>Gruppe</i>
Ich habe eine Erinnerung per E-Mail ("Reminder") vorab von Herrn Schulte erhalten	UG/KG
Wenn Sie eine Erinnerung erhalten haben, wie sehr haben Ihnen der Reminder und die Anleitung geholfen den Text zu verstehen?	UK
Wenn Sie eine Erinnerung erhalten haben, wie sehr hat Sie der Reminder motiviert den Text zu lesen?	UK
Wenn Sie keine Erinnerung erhalten haben, wie sehr hätte Sie ein Reminder motiviert den Text zu lesen?	KG
Wenn Sie keine Erinnerung erhalten haben, wie sehr hätte Ihnen der Reminder und die Anleitung geholfen den Text zu verstehen?	KG
Wenn Sie keine Erinnerung erhalten haben, was wäre anders gewesen, wenn Sie erinnert worden wären?	KG

Tabelle 1

Fragen zum Zusammenhang zwischen Reminder und Textverständnis

Ergebnisse

Von insgesamt 33 Studierenden liegen für $n = 30$ Studierende Daten vor. Drei Seminarteilnehmer haben aus unterschiedlichen Gründen nicht am Experiment teilgenommen. Zwar lassen sich aufgrund der (zu) geringen Zahl keine evidenzbasierten und generalisierbaren Rückschlüsse ziehen. Die Daten erlauben dennoch interessante Einblicke zur Verwendung von Remindern als didaktisches Mittel zur Steigerung des Textverständnisses von Studierenden. Es werden die folgenden statistischen Kennzahlen ermittelt: Mittelwert gesamt: $\bar{x} = 8.167$; Standardabweichung gesamt: $\sigma = 5.571$; Mittelwert Untersuchungsgruppe: $\bar{x}_{UG} = 9.269$; Mittelwert Kontrollgruppe: $\bar{x}_{KG} = 7.232$. Die Analyse ergibt, dass Studierende, die einen Reminder erhalten haben, um durchschnittlich 2.037 Punkte besser abschneiden als Studierende, die keine Erinnerung erhalten haben. Grafik 3 zeigt die Verteilung in zwei Boxplots. Die Reminder scheinen offensichtlich eine Wirkung gehabt zu haben (ohne dass sich aufgrund der geringen Fallzahl der Effekt statistisch sinnvoll ermitteln ließe). In der Kontrollgruppe liegen mehr Studierende im einstelligen Punktebereich. Allerdings finden sich auch drei Studierende, die eine Erinnerung haben, im unteren Drittel der Punkteskala (unter 5 Punkten). In der Untersuchungsgruppe erreichen insgesamt mehr Studierende höhere Punktzahlen. Aber auch hier zeigt sich, dass auch ohne Reminder einige Teilneh-

mer*innen hohe Werte erreichen. Deutlich eingeschränkt werden muss diese Aussage allerdings durch die Tatsache, dass innerhalb dieser Spitzengruppe vier Studierende ein Referat über den Text (farbig markiert) halten. Diese schneiden aufgrund ihrer bereits getätigten Vorbereitungen besonders gut ab und erreichen folglich hohe Punktzahlen. Wird diese Referatsgruppe herausgerechnet ergeben sich Durchschnittswerte von 8.791 (Untersuchungsgruppe) und 5.892 (Kontrollgruppe). Die Unterschiede bleiben demnach bestehen.

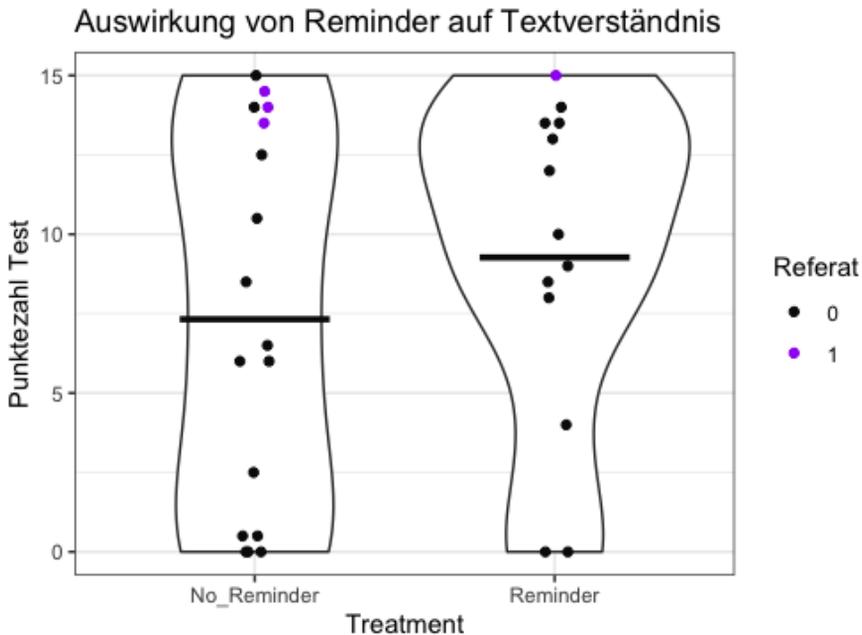


Abbildung 3

Vergleich der Testergebnisse zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Insgesamt scheinen Reminder mit inhaltlichen Hilfestellungen durchaus einen positiven Effekt auf das Textverständnis von Studierenden zu haben. Allerdings, wie auch zu erwarten war, ist dies kein Allheilmittel, das bei allen Teilnehmern*innen zu einem besseren Outcome führt. Drei Studierende haben trotz Reminder den Text entweder nicht oder nicht richtig gelesen oder die Aufgabe missverstanden. Reminder sind offensichtlich keine hinreichende Bedingung für ein hohes Maß an Textverständnis. Im Gegenzug zeigt sich, dass Studierende auch ohne Reminder ein hohes Maß an Textverständnis erlangen können. Insgesamt findet sich – auch aufgrund der Datenlage schwache – Evidenz für das postulierte theoretische Modell.

Die Auswertung der Umfrage liefert weitere Evidenz für die theoretischen Annahmen. Insgesamt haben 19 Studierende die Umfrage beantwortet 67% geben an, der Reminder hätte sie sehr oder eher motiviert. Dies spricht trotz der kleinen Fallzahl relativ deutlich für die Motivationshypothese. So findet sich etwa der Kommentar, dass die Erinnerung „die Wichtigkeit den Text zu lesen erneut in das Gedächtnis gerufen“ habe. Aber auch für die Kompetenzhypothese und die Bedeutung handlungsorientierter Instruktionen findet sich Evidenz. So merkt ein*e Studierende*r an: „(Es) war gut (als) Erinnerung, worauf bei Lesen des Artikels zu achten war“. Beide Faktoren, Motivation und Fähigkeiten, scheinen demnach relevant zu sein und bedürfen einer entsprechenden Berücksichtigung in künftigen Studiendesigns. Insgesamt scheinen Reminder, wie gemäß dem dritten Mechanismus vermutet, die Lesekosten deutlich zu reduzieren. Hier entfalten weniger die Erinnerung und die Lesehinweise an sich als vielmehr die mitgesendete Datei entsprechende Wirkung. So wird angegeben, dass „vor allem aufgrund des beigefügten Links war die Schwelle zum erneuten Lesen sehr niedrig. Ich habe sofort noch einmal hineingesehen.“ Die Aussage spricht für die formulierte theoretische Erwartung. Sie kann jedoch hinsichtlich der tatsächlichen Handlung nicht überprüft werden. Auch das Phänomen sozialer Erwünschtheit mag eine nicht unerhebliche Rolle spielen. So wurde die Umfrage nach der Diskussion im Seminar über das Experiment durchgeführt.¹

Allerdings geben Einzelne an, der Reminder habe sie nicht gesondert motiviert. Dies mag zum einen daran liegen, dass der Text bereits vor dem Treatment bearbeitet wurde. So findet sich die Antwort: „Ich hätte mir den Text sowieso angeschaut“. Aber auch externe Umstände, die in der Umfrage nicht gesondert erhoben wurden, spielen eine Rolle: „[Der Reminder] hätte mir eher geholfen wenn die Referatsvorbereitung mich nicht vom [L]esen abgehalten hätte.“ Sind die Lesekosten aufgrund anderer, etwa aufgrund von Benotung oder nahenden Abgabefristen priorisierter Aufgaben und Verpflichtungen zu hoch, entfalten auch Leseerinnerungen keine Wirkung. Hätten sich diejenigen, die keine Erinnerung erhalten haben, eine solche gewünscht? Wenn ja, warum? Die Umfrage liefert hierzu interessante Einblicke. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Grundsätzlich gehen auch diejenigen aus der Kontrollgruppe davon aus, dass sie durch einen Reminder sehr oder eher motiviert worden wären und dieser eher oder sehr geholfen hätte. Nur ein geringer Teil (siehe umseitig Abbildung 4) geht davon aus, dass die Erinnerung nicht hilfreich gewesen wäre.

¹ Die Umfrage wurde über limesurvey.com durchgeführt. Der entsprechende Link wurde vom Autor als Dozenten der Veranstaltung per Mail an die Studierenden versendet.

Wie lässt sich das Textverständnis von Studierenden verbessern?

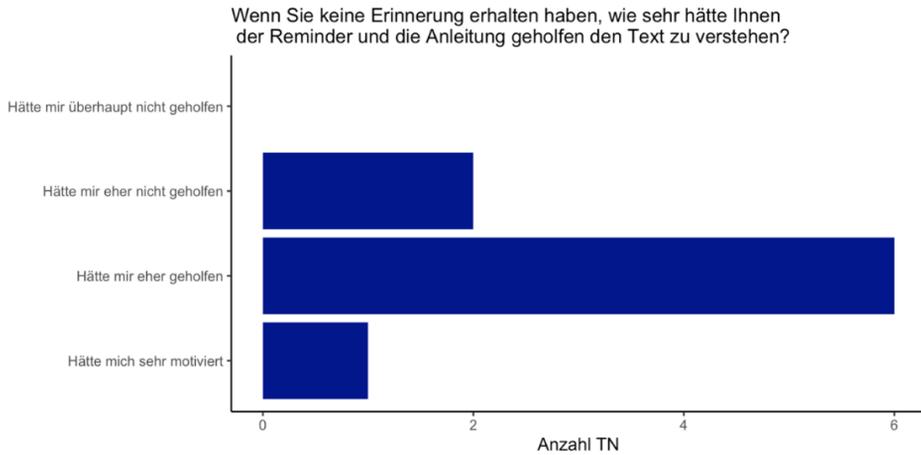


Abbildung 4

Erwartete Fähigkeiten in der Kontrollgruppe

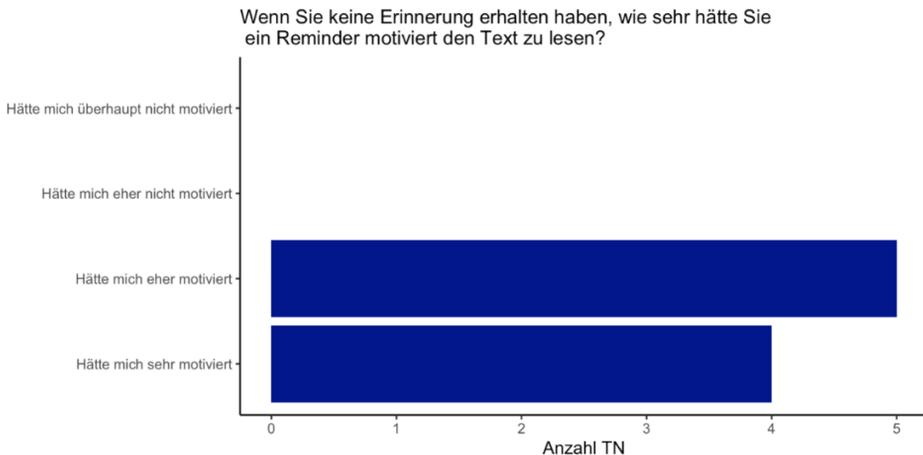


Abbildung 5

Erwartete Motivation in der Kontrollgruppe

Insgesamt zeigt sich relativ deutlich die positive Wahrnehmung von handlungsorientierten Erinnerungen. Zwar schränkt die geringe Fallzahl und die nur oberflächliche Eruiierung die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein, doch bestätigt die empirische Untersuchung grundsätzlich die motivations- und kompetenzsteigernde und damit aktivierende Wirkung auch kleiner Interventionen durch die Lehrperson. Abbildung 6 stellt einige Antworten auf die Frage „Wenn Sie keine Erinnerung erhalten haben, was wäre anders gewesen, wenn Sie

erinnert worden wären?“ dar. Die aktivierende Wirkung, die sich positiv auf das Textverständnis auswirken sollte, zeigt sich in Ausdrücken wie „pflichtschuldig“, „für wichtiger empfunden“ oder „hätte genauer und aufmerksamer gelesen“.

Antwort
„Ich hätte nicht vergessen den Text zu lesen...“
„Ich hatte es nicht mehr auf dem Schirm, dass wir den Text hätten lesen sollen. Wäre ich daran erinnert worden, hätte ich den Text gelesen...“
„Ich hätte mich pflichtschuldiger gefühlt...“
„Ich hätte es für wichtiger empfunden, einen Blick in den Text zu werfen...“
„Ich hätte mich umfangreicher mit dem Text auseinandergesetzt und den Text nicht nur einfach durchgelesen, damit der Text gelesen ist...“
„Ich hätte den Text aufgrund des Reminders und der Anleitung genauer und aufmerksamer gelesen...“

Abbildung 6

Antworten auf die selbst vermuteten Änderungen durch einen Reminder

Schluss

Die Lehrpraxis zeigt, dass Studierende häufig Texte nicht oder nicht „richtig“ lesen, sodass der Inhalt nur unzureichend verstanden wird. Aus Sicht der Lehrperson stellt sich die Frage nach wirksamen didaktischen Optionen zur Aktivierung und Verbesserung des Textverständnisses. Der Erwerb grundlegender Lesefähigkeiten ist untrennbar mit dem Erwerb von Fachkenntnissen, aber auch schriftlichem Ausdrucksvermögen verknüpft. Nahezu alle zentralen Kompetenzen, die im Studium der Politikwissenschaft erworben werden sollen, setzen folglich ein hohes Maß an Lesekompetenz voraus.²

Wie lässt sich das Textverständnis von Studierenden verbessern? Dieser Beitrag hat die Rolle von handlungsorientierten Remindern, kurzen Erinnerungen mit Lesehilfen, als didaktisches Mittel in der politikwissenschaftlichen Lehre diskutiert. Angelehnt an die bestehende Didaktikforschung wurde angenommen, dass solche Reminder kompetenzfördernd und zugleich motivationssteigernd wirken. Sie erinnern an die zu erledigenden Aufgabe und signalisierenden den Lernenden, dass ein genügend großer Zeitpuffer für die Lektüre eingeplant werden sollte. Gleichzeitig minimieren Reminder die Lesekosten. Je geringer die Kosten sind, desto wahrscheinlicher ist eine intensive Auseinandersetzung mit der geforderten Lektüre.

² Dazu gehören neben fachlichen und forschungsorientierten Kompetenzen auch transdisziplinäre Dialogkompetenz, praxisorientierte Problemlösungskompetenz und die Entwicklung von personalen und Sozialkompetenzen (Universität Heidelberg 2016).

Die aufgestellte Hypothese wurde anhand eines Experiments und einer Umfrage in einem Einführungsseminar der Politikwissenschaft überprüft. Trotz einer kleinen Fallzahl lassen sich wichtige Erkenntnisse gewinnen. Studierende, die eine handlungsorientierte Erinnerung erhalten haben, schneiden hinsichtlich des inhaltlichen Verständnisses einer wissenschaftlichen Studie besser ab. Der Reminder sorgte dafür, dass insgesamt mehr Studierende den Text gelesen haben. Es zeigt sich jedoch, dass auch Studierende ohne Erinnerung ein hohes Maß an Textverständnis erreichen können. Die Umfrageergebnisse zeigen, dass Reminder bei vielen Studierenden in der Tat motivationssteigernd wirken. Es finden sich zudem Hinweise auf eine kompetenzaktivierende und kostensenkende Wirkung.

Die Antworten zeigen, dass sich einige Teilnehmer*innen aufgrund des Reminders den Text genauer angeschaut haben und eher wussten, worauf sie bei der Lektüre achten müssen. Das Ergebnis lässt folglich diese Art von Reminder als sinnvolle Option in der (politikwissenschaftlichen) Lehre erscheinen. Dies gilt insbesondere für deren Einsatz in Einführungsveranstaltung, die vor allem Lese-Novizen besuchen. Ein möglichst früher Kompetenzerwerb hinsichtlich des verständnisorientierten aktiven Lesens ist hinsichtlich des Studienerfolgs und weiterer Kompetenzen (wissenschaftliches Schreiben, Referate, eigene Forschungsarbeiten) bedeutsam. Die Kosten sind sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Studierenden vergleichsweise gering.

Selbst bei häufiger, eventuell auch regelmäßiger und automatisierter Anwendung sind keine starken negativen Folgeerscheinungen zu erwarten. Der positive Effekt wird aber eventuell verpuffen. Negativ wirken solche top-down gesteuerten Interventionen hingegen auf einen selbstbestimmten und selbstorganisierten Wissenserwerb. In fortgeschrittenen Bachelorveranstaltungen oder in Masterkursen sollte der Wissenserwerb gemäß dem konstruktivistischen Paradigma wenig(-er) top-down und stärker lernzentriert verlaufen. Da in diesem Stadium grundlegende Lesekompetenzen bereits erworben sein sollten, erscheinen Reminder hier nur bedingt sinnvoll. In Grundlagenseminaren, in denen die Vermittlung dieser *basic skills* im Vordergrund steht, kann aus den oben geschilderten Gründen eine top-down Intervention des/der Dozent*in die gewünschten Effekte erzielen. Die Ergebnisse liefern interessante Erkenntnisse für die anwendungsorientierte Didaktikforschung. Sie sind jedoch aus empirischer Sicht nicht generalisierbar. Grund hierfür ist die geringe Fallzahl von 30 Teilnehmer*innen am Experiment sowie am schriftlichen Test zur Auswertung des Textverständnisses. Die Umfrageergebnisse basieren lediglich auf 19 beantworteten Fragebögen. Eine Verzerrung ergibt sich ferner aus der Tatsache, dass vier Studierende ein Referat über den Text vorbereitet und damit bereits ein hohes Textverständnis erworben hatten. Eine Überprüfung, insbesondere mit Fokus auf das Zusammenspiel von Motivationsförderung und den Erwerb von Fähigkeiten, mittels eines größeren Samples und passgenaueren Analysemethoden erscheint demnach vielversprechend.

Bibliographie

- ADAMS, G., ENGELMANN, S. 1996. *Research on Direct Instruction: 25 Years Beyond DISTAR*. (<https://www.nifdi.org/docman/suggested-reading/book-excerpts/research-on-direct-instruction-25-years-beyond-distar-engelmann-adams-1996>).
- BREUNIG, C., KLÜSER, K. J., YANG, Q. 2021. „Can Students Be Encouraged to Read? Experimental Evidence from a Large Lecture”, in: *European Political Science*, 21, S. 398–412. (<https://doi.org/10.1057/s41304-021-00351-9>).
- BRUNYÉ, T. T., TAYLOR, H. A., RAPP, D. N. 2008. „Repetition and Dual Coding in Procedural Multimedia Presentations”, in: *Applied Cognitive Psychology*, 22:7, S. 877–895.
- CASTLEMAN, B. L., PAGE, L. C. 2015. „Summer Nudging: Can Personalized Text Messages and Peer Mentor Outreach Increase College Going among Low-Income High School Graduates?”, in: *Journal of Economic Behavior & Organization (Behavioral Economics of Education)*, 115, S. 144–160. (<https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.12.008>).
- FESNIC, F. N. 2016. „Can Civic Education Make a Difference for Democracy? Hungary and Poland Compared”, in: *Political Studies*, 64:4, S. 966–978. (<https://doi.org/10.1111/1467-9248.12215>).
- FJELDSOE, B. S., MARSHALL, A. L., MILLER, Y. D. 2009. „Behavior Change Interventions Delivered by Mobile Telephone Short-Message Service”, in: *American Journal of Preventive Medicine*, 36:2, S. 165–173. (<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.09.040>).
- FREE, C., KNIGHT, R., ROBERTSON, S., WHITTAKER, R., EDWARDS, P., ZHOU, W., RODGERS, A., CAIRNS, J., KENWARD, M. G., ROBERTS, I. 2011. „Smoking Cessation Support Delivered via Mobile Phone Text Messaging (Txt2stop): A Single-Blind, Randomised Trial”, in: *The Lancet*, 378:9785, S. 49–55. ([https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60701-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60701-0)).
- GRAHAM, S., HERBERT, M. 2011. „Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading”, in: *Harvard Educational Review*, 81:4, S. 710–744. (<https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>).
- GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A., BARBOSA, P., PERENCEVICH, K. C., TABOADA, A., DAVIS, M. H., SCAFIDDI, N. T., und TONKS, S. 2004. „Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction”, in: *Journal of Educational Psychology*, 96:3, S. 403–423.
- ILA. 2020. „Teaching Writing to Improve Reading Skills (Research Advisory)”, in: *International Literacy Association*. (<https://www.literacyworldwide.org>).
- KAHLERT, J., FÖLLING-ALBERS, M., GÖTZ, M., HARTINGER, A. 2015. *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. UTB.

- KARLAN, D., MC CONNELL, M., MULLAINATHAN, S., ZINMAN, J. 2016. „Getting to the Top of Mind: How Reminders Increase Saving“, in: *Management Science*, 62:12, S. 3393–3411. (<https://doi.org/10.1287/mnsc.2015.2296>).
- KINCAID, J., FISHBURNE, R., ROGERS, R., CHISSOM, B.. 1975. „Derivation Of New Readability Formulas (Automated Readability Index, Fog Count And Flesch Reading Ease Formula) For Navy Enlisted Personnel.“ Institute for Simulation and Training, Januar. (<https://stars.library.ucf.edu/istlibrary/56>).
- LIN, Y., MCKEACHIE, W. J., KIM, Y. C. 2003. „College Student Intrinsic and/or Extrinsic Motivation and Learning“, in: *Learning and Individual Differences*, 13:3, S. 251–258. ([https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00092-4)).
- PRENZEL, M., KRISTEN, A., DENGLER, P., ETTLE, R., BEER, T.. 1996. „Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung“, in: *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft. 13. Stuttgart: Steiner, S. 108–127.
- REISS, S. 2012. „Intrinsic and Extrinsic Motivation“, in: *Teaching of Psychology*, 39:2, S. 152–156. (<https://doi.org/10.1177/0098628312437704>).
- RIEB, W., MISCHO, C. 2017. „Bridging the gap‘ – Zur Verringerung der Kluft zwischen allgemeinen Lehr-Lernmodellen und konkreter Unterrichtsgestaltung am Beispiel der Förderung dynamischer Problemlösekompetenz in der Biologie“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Biologie (ZDB) - Biologie Lehren und Lernen*, S. 1–22. (<https://doi.org/10.4119/UNIBI/ZDB-V21-I1-332>).
- SOON, Z., RAJ C., und HUME, S. 2017. „Helping Everyone Reach Their Potential: New Education Results“. Behavioural Insights (blog). <https://www.bi.team/blogs/helping-everyone-reach-their-potential-new-education-results/>.
- STOEGER, H., SONTAG, C., ZIEGLER, A. 2014. „Impact of a Teacher-Led Intervention on Preference for Self-Regulated Learning, Finding Main Ideas in Expository Texts, and Reading Comprehension“, in: *Journal of Educational Psychology*, 106:3, S. 799–814. (<https://doi.org/10.1037/a0036035>).
- STYKOW, P. (Hg.). 2010. Politikwissenschaftliche Arbeitstechniken. 2., Durchges. Aufl. UTB Politikwissenschaft, Schlüsselkompetenzen 3137. Paderborn: Fink.
- SURBER, J. R. 2001. „Effect of Topic Label Repetition and Importance on Reading Time and Recall of Text“, in: *Journal of Educational Psychology*, 93:2, S. 279–287.
- UNIVERSITÄT HEIDELBERG. 2016. BA-Studiengang Politikwissenschaft Modulhandbuch. (https://www.uni-heidelberg.de/md/politik/aktuelles/modulhandbuch_ba_pol_wiss_15_07_2020.pdf).

VADASY, P. F., SANDERS, E. A. 2008. „Repeated Reading Intervention: Outcomes and Interactions with Readers’ Skills and Classroom Instruction”, in: *Journal of Educational Psychology*, 100:2, S. 272–290. (<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.272>).

Dr. Felix Schulte ist Senior Researcher und Head of Cluster „Conflict & Security“ am European Centre for Minority Issues (ECMI) in Flensburg. Zuvor war er Lehrbeauftragter und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich der Vergleichenden Politikwissenschaft an der Universität Heidelberg und der Universität Mannheim.

Dr. Felix Schulte
schulte@ecmi.de

Anhang

An *

CC

BCC

Betreff *

Anhänge

Inhalt

Liebe Seminarteilnehmerinnen,

mit dieser Mail erinnere ich Sie daran, die Texte für kommende Sitzung in unserem Kurs „Wissenschaftliches Arbeiten“ zu lesen. Ein Schwerpunkt wird, wie in der Sitzung erwähnt, auf dem Text von Fesnic (2016) „Can civic education make a difference for democracy?“ liegen. Sie finden diesen auf Ilias eingestellt sowie im Anhang dieser Mail.

Im Anhang zu dieser Mail finden Sie, anknüpfend an unsere Sitzung „How to read & write“, Leitfragen zum aktiven Lesen, die Ihnen bei der Lektüre behilflich sein können. Schauen Sie sich diese doch bitte vor der Lektüre an.

Herzliche Grüße

Abbildung 7
E-Mail als Treatment

Dr. Felix Schulte
Universität Mannheim

Fragen zum Textverständnis (F. Fesnic 2016: Can Civic Education Make a Difference For Democracy?)

Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen. Sie haben *12 Minuten* Zeit. Pro Frage können Sie maximal *5 Punkte* erreichen (insgesamt 15 Punkte).

Name, Vorname	
Matrikelnummer	
Fachsemester	

Abbildung 8
Test zur Messung des Outcomes „Textverständnis“