

Sebastian Göppert

Lesekompetenz

**Bedeutung und Förderung im
sozialwissenschaftlichen Unterricht**



Diplomica Verlag

Sebastian Göppert

Lesekompetenz: Bedeutung und Förderung im sozialwissenschaftlichen Unterricht

ISBN: 978-3-8366-3069-6

Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2009

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtes.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und der Verlag, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

© Diplomica Verlag GmbH

<http://www.diplomica-verlag.de>, Hamburg 2009

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung – Zur Bedeutung von Lesen in der Mediengesellschaft	3
2. Der Leseprozess	9
2.1 Organisation von Wissen im Gedächtnis	9
2.2 Der Leseprozess aus kognitionspsychologischer Perspektive	12
2.3 Das Verstehen von Texten unter hermeneutischer Perspektive	17
3. Lesekompetenz-Konzepte	21
3.1 Literacy-Konzeption von Lesekompetenz	21
3.1.1 Der internationale PISA-Lesetest – Leseverstehen	23
3.1.1.1 Die Aufgabenseite: Prinzipien der Aufgabenkonstruktion	24
3.1.1.2 Die Leserperspektive: Theoretische Struktur der Lesekompetenz	27
3.1.2 Der nationale Zusatztest – Lernen aus Texten	34
3.1.3 Abschließender Vergleich – Wird ein homogenes Kompetenzkonstrukt abgebildet?	37
3.1.4 Ergebnisse von PISA	39
3.1.5 Das Absacken der Leseleistung nach der Grundschule	42
3.2 Kulturwissenschaftliches Konzept von Lesekompetenz	46
3.2.1 Dimensionen des kulturwissenschaftlichen Konzepts und Unterschiede zum Literacy-Konstrukt der PISA-Studie	47
3.2.2 Die Lesesozialisationsforschung	49
3.2.2.1 Lesesozialisationsinstanz Familie	52
3.2.2.2 Lesesozialisationsinstanz Schule	56
3.2.2.3 Lesesozialisationsinstanz Peergroup	59
4. Zwischenfazit: Lesekompetenzförderung in der Schule	63
4.1 Was muss gefördert werden?	64

4.2 Wie muss gefördert werden? Prinzipielle Wege	67
5. Lesekompetenzförderung im Deutsch- und sozialwissenschaftlichen Unterricht	71
5.1 Leseförderung im Deutschunterricht	72
5.2 Leseförderung im sozialwissenschaftlichen Unterricht	76
5.2.1 Bedeutung von Texten im Sowi-Unterricht	77
5.2.2 Leseförderung – eine Aufgabe des Fachs Sozialwissenschaft?	79
5.2.3 Die Textanalyse	84
5.2.3.1 Die Rekonstruktion von Realität als Leseziel im Fach Sozialwissenschaften	84
5.2.3.2 Dreischritt der politikdidaktischen Hermeneutik	87
5.2.3.3 Konkrete Methoden zur Förderung von Lesekompetenz	91
5.2.4 Probleme bei Leseaufgaben im sozialwissenschaftlichen Unterricht	94
5.2.5 Gibt es eine Political Reading Literacy?	96
6. Ergebnis	102
Literaturverzeichnis	109
Anhang	115

1. Einleitung – Zur Bedeutung von Lesen in der Mediengesellschaft

Jedes Jahr wählt die Gesellschaft für deutsche Sprache¹ ein Wort aus, das den Titel „Wort des Jahres“ tragen darf. Dabei „werden Wörter und Ausdrücke [berücksichtigt], die die öffentliche Diskussion des betreffenden Jahres besonders bestimmt haben, die für wichtige Themen“ (GfdS, o.J.) der Gesellschaft stehen. 1995 fiel die Wahl auf ein Wort, das nicht nur für dieses Jahr charakteristisch ist, sondern für eine Erscheinung steht, die entscheidend ist für die moderne Gesellschaft, so wie sie heute existiert: Multimedia (vgl. GfdS, o.J.). Groeben (2002, S. 11) stellt fest, dass das „zwanzigste Jahrhundert [...] durch eine – zunehmend schnellere – Abfolge des Auftretens neuer Medien geprägt worden“ sei. Diese Entwicklung scheint sich unaufhaltsam fortzusetzen, multimediale Angebote durchdringen unser Leben in der heutigen Gesellschaft.

Hurrelmann (1994, S. 18) stellt fest, dass in der öffentlichen Diskussion mit dieser Ausbreitung von Bildmedien oft der „Untergang der Lesekultur“ prophezeit werde. Jedes neue Medium gelte dabei als „Todfeind des klassischen Print-Mediums“ (Groeben, 2002, S. 11). Die audiovisuellen Medien stünden in einem „Verdrängungswettbewerb“ mit den traditionellen gedruckten Medien, „so, als könne das Bildmedium Fernsehen (inzwischen auch Video, Computer etc.) umstandslos an die Stelle der Printmedien treten“ (Hurrelmann, 1994, S. 18). Diese Position lässt sich empirisch untermauern: In einer Langzeitstudie zur Mediennutzung hat die ARD/ZDF-Medienkommission herausgefunden, dass sich zwischen 1980 und 2000 das Zeitbudget der Mediennutzung der deutschen Bevölkerung ab 14 Jahre von sechs auf achteinhalb Stunden täglich erhöht hat. Bei Printmedien

¹ Gesellschaft für deutsche Sprache, im Folgenden GfdS.

ist jedoch ein Rückgang zu verzeichnen. Mit 12 Prozent der Mediennutzungszeit liegen sie zudem deutlich hinter Radio (41%) und Fernsehen (37%) (vgl. Hurrelmann, 2004, S. 42). Unterstützt wird die daraus abgeleitete rückläufige Bedeutung des Lesens durch einen Befund der PISA-Studie², nach dem sich 42 Prozent der 15-Jährigen als „bekennende [...] Nichtleser“ bezeichnen (vgl. ebd., S. 53). Folglich könne man „schriftliche Kommunikation [und damit das Lesen] in der modernen Medienwelt für überlebt erklären“ (ebd., S. 41).

Einen „allgemeinen spektakulären Niedergang der Lesekultur“ erwartet Hurrelmann (1994, S. 19) dennoch nicht. Dazu führt sie zwei Argumente an. Erstens könne man unter diachron-medienwissenschaftlicher Perspektive erkennen, dass es normal sei, wenn mit dem Aufkommen neuer Medien der Untergang eines anderen prophezeit wird. Unmittelbare Verdrängungen gebe es dabei jedoch nicht. Beispielsweise habe „das Telefon [ja auch nicht] den Brief zum Verschwinden gebracht“, Gleiches gelte für Theater und Fernsehen (ebd., S. 18). Lediglich Funktionsverschiebungen seien festzustellen. Damit sei auch das Lesen nicht durch audiovisuelle Medien bedroht. Dieses Argument Hurrelmanns ist jedoch nicht unproblematisch, einen wirklichen Beweis, dass das Lesen nicht doch komplett durch ein neues Medium überflüssig gemacht werden könnte, liefert es nicht. Es beruht schlichtweg auf historischen Erfahrungen. Stichhaltiger ist Hurrelmanns (2004, S. 41) zweites Argument: Gerade „die neuen Medien [setzen] Lesefähigkeit zu ihrem effektiven Gebrauch voraus“. Lesen gelte, „mittlerweile unbestritten“ (ebd.), als „Schlüssel zur Medienkultur“ (Hurrelmann, 1994, S. 21). So konnten Bonfadelli und Saxer (zit. n. ebd.) nachweisen, dass Jugendliche, die regelmäßig lesen, unabhängig von ihrer

² Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung), im Folgenden PISA.

Schulausbildung aus informativen Fernsehsendungen mehr profitieren als regelmäßig fernsehkonsumierende Jugendliche ohne Leseinteresse. Ursache seien die beim Lesen eingeübten Rezeptionsmuster: Lesen erfordere „Konzentration und bewußte, willentliche Zuwendung“ (ebd.). Regelmäßige Leser seien demnach auch „verständigere Fernseher“, weil sie durch ihre Leseerfahrungen gewohnt seien, „eigene Kombinationen und Schlüsse zu ergänzen statt einfach in die Bilderflut einzutauchen“ (ebd.).

Artelt u.a. (2001, S. 69) weisen darauf hin, dass das Lesen darüber hinaus ein wichtiges Mittel des Lernens sei. Das oben beschriebene typische Rezeptionsmuster des Lesens fördere den Aufbau von Wissensstrukturen. Daher sei Lesekompetenz gerade in der heutigen Wissensgesellschaft, in der lebenslanges Lernen von großer Bedeutung ist, notwendig. Lesen dürfe jedoch nicht auf die Funktion des Wissenserwerbs eingengt werden. Literarische Texte böten darüber hinaus „die Möglichkeit der Lebensbewältigung, des ästhetischen Erlebens, der Befriedigung von Unterhaltungsbedürfnissen sowie der Sinnfindung und der Persönlichkeitsentfaltung“ (ebd.).

Die oben genannte, hohe Zahl von Nichtlesern müsse zudem relativiert werden. Bei entsprechenden Erhebungen würde die Frage nach dem persönlichen Stellenwert des Lesens primär auf das Bücherlesen bezogen. Allerdings sei Lesekompetenz für die Nutzung neuer Medien an vielen Stellen die Voraussetzung (vgl. Hurrelmann, 2004, S. 42) – sei es bei der Bedienung des Menüs einer Spielkonsole oder bei der Bearbeitung der Playlist eines iPods. Daher könne man davon ausgehen, so Hurrelmann weiter, dass „zunehmend auch Nichtleser von Büchern als Leser einzustufen sind.“ Allerdings öffne sich „die Schere zwischen den ‚[i]nformationsreichen‘ [Lesern], die viel lesen, und den nicht oder kaum lesenden ‚[i]nformationsarmen‘“ (ebd., S. 43) Lesern. Die Zugehörigkeit zu

einer dieser Lesegruppen sei stark bildungsabhängig. Daraus lässt sich die Polarisierungshypothese von Six ableiten (zit. n. Hurrelmann, 1994, S. 19): Es sei anzunehmen, dass „die in Ressourcen und Kompetenzen Privilegierten die Medienangebote“ unter anderem durch ihre beim Lesen erworbenen Rezeptionsmuster „eher so nutzen, daß sie ihrer sozialen Durchsetzung dienlich sind.“ Lesekompetenz ist demnach ein wichtiger Faktor für die Positionierung in der Gesellschaft. Hurrelmann spricht dabei von einer „Segmentierung der Gesellschaft in Medienaktive [mit hoher] und Medienpassive“ mit geringer Lesefähigkeit. Aufgrund ihrer Bildungsabhängigkeit verstärke die Lesekompetenz damit die bestehenden sozialen Unterschiede. Daher wird die Polarisierungshypothese auch als Knowledge-gap-Hypothese bezeichnet (vgl. Hurrelmann, 2004, S. 43).

Es wurde deutlich, dass Lesekompetenz auch in der Mediengesellschaft nach wie vor von großer Bedeutung ist – vielleicht ist sie wichtiger denn je (vgl. Hurrelmann, 2004, S. 41), vielleicht gar unverzichtbar (vgl. Artelt u.a., 2001, S. 78). Auf der anderen Seite messen immer mehr Menschen, insbesondere in bildungsfernen Schichten, dem Lesen immer weniger Bedeutung zu. So ergab eine Studie von Rosebrock (zit. n. Hurrelmann, 2004, S. 56), dass Frankfurter Hauptschüler³ über die „kollektive Selbsteinschätzung“ verfügen, dass Lesen „eine Sache der anderen“ sei. Folge ist die beispielsweise von PISA nachgewiesene schlechte Leseleistung der Jugendlichen. Diese wird keinesfalls nur Hauptschülern attestiert, sondern Schüler aller Schulformen weisen im internationalen Vergleich nur unterdurchschnittliche Leseleistungen auf (vgl. Artelt u.a., 2001, S. 101ff). Im Rahmen ihres Auftrags zur Vermittlung eines reichhaltigen kulturellen Wissens sowie ihrer Sozialisationsfunktion sei es, so Baumgart und Lange (2006, S.

³ Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden durchgängig nur die männliche Form verwendet. Schülerinnen und Lehrerinnen mögen sich durch diese Entscheidung bitte nicht benachteiligt fühlen.

107), unbedingte Aufgabe der Schule, Heranwachsenden Lesefähigkeit zu vermitteln. Dabei scheint sie derzeit allerdings nicht sonderlich erfolgreich zu sein.

In dieser Untersuchung wird der Frage nachgegangen, wie eine erfolgreiche schulische Leseförderung im Allgemeinen aussehen könnte und welche Rolle der sozialwissenschaftliche Unterricht im Speziellen dabei einnehmen kann. Dazu werden in Kapitel 3 zwei Konzeptionen von Lesekompetenz vorgestellt: Das Literacy- und das kulturwissenschaftliche Konzept. Gemeinsam ist diesen, dass sie beide Lesefähigkeit als Schlüsselkompetenz für soziale Handlungsfähigkeit in modernen Gesellschaften erachten. Im Literacy-Konzept ist Lesen jedoch ein Kulturwerkzeug, das für eine befriedigende Lebensführung in variablen Situationen angemessen eingesetzt werden muss, wohingegen beim kulturwissenschaftlichen Konzept die „personale [...] Bildung qua sprachlich-ästhetischer Erfahrung“ (Hurrelmann, 2004, S. 41) im Mittelpunkt steht. An eine allgemeine Einführung in diese beiden Modelle schließt sich jeweils direkt die Vorstellung eines Bereichs an, in dem sich das jeweilige Konzept niederschlägt. Beim Literacy-Konzept wird diesbezüglich auf die PISA-Studie eingegangen, das kulturwissenschaftliche Konzept liegt der Lesesozialisationsforschung zu Grunde. Aus den Ergebnissen dieser Forschungsbereiche werden Ansatzpunkte zur Leseförderung ersichtlich werden. Diese werden in Kapitel 4 zu einer Idee für die Gestaltung einer erfolgreichen Leseförderung in der Schule zusammengeführt. Die Idee bezieht nicht nur den Deutschunterricht mit ein, sondern sie nimmt alle Fächer, in denen das Lesen eine Rolle spielt, in die Pflicht. In Kapitel 5 werden die Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften hinsichtlich ihrer Vorgaben in Lehrplänen, Bildungsstandards und der einheitlichen Prüfungsanforderungen für

das Abitur⁴ untersucht. Meine These ist, dass der in der öffentlichen Diskussion für die bei PISA festgestellten unbefriedigenden Leseleistungen oftmals an den Pranger gestellte Deutschunterricht nicht der Hauptverantwortliche ist, da diesem nicht das bei PISA gemessene Literacy-, sondern vielmehr das kulturwissenschaftliche Konzept zugrunde liegt. Der Fokus dieses abschließenden Kapitels liegt auf dem Fach Sozialwissenschaften. Daher werden sich die Ausführungen für das Fach Deutsch auf eine Lehrplananalyse und einen kurzen Kommentar beschränken, während das leseförderliche Potenzial des sozialwissenschaftlichen Unterrichts intensiver untersucht wird. Dabei wird insbesondere auf die hermeneutische Textinterpretation sowie auf die in der Forschung nicht ausreichend geklärte Frage eingegangen, ob es eine spezifisch sozialwissenschaftliche Lesekompetenz gibt. Im Folgenden Kapitel 2 wird jedoch zunächst erläutert, wie man den Prozess des Lesens beschreiben kann.

⁴ Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur, im Folgenden: EPA.

2. Der Leseprozess

Bei der Beschreibung der Lesekompetenzkonzepte, der sich daraus ergebenden Ansatzpunkte zur Förderung, aber auch bei der Beschreibung der Vorgehensweise bei der Textanalyse wird in den folgenden Kapiteln immer wieder auf den Leseprozess selbst Bezug genommen. Dabei sind die auf das Lesen gerichteten Perspektiven sowohl der Kognitionspsychologie (Kapitel 2.2) als auch der Hermeneutik (2.3) relevant. In diesem Kapitel werden diese beiden Blickrichtungen auf das Lesen vorgestellt, die Ausführungen werden sich allerdings auf die für das Verständnis der nachfolgenden Kapitel wichtigen Aspekte beschränken. Zunächst werden im Folgenden jedoch die grundlegenden Ideen der Organisation von Wissen im Gedächtnis skizziert, auf denen der kognitionspsychologische Ansatz beruht.

2.1 Organisation von Wissen im Gedächtnis

Um sich der Organisation von Wissen zu nähern, wird zunächst erläutert, was Wissen überhaupt ist. In der Literatur wird grundsätzlich zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterschieden. *Prozedurales Wissen* ist Wissen, das unmittelbar in Handlungen zum Ausdruck kommt. Die handelnden Individuen können in der Regel jedoch nicht direkt über das in der Handlung enthaltene Wissen Auskunft geben: „Man kann im allgemeinen nicht verbalisieren, wie man [... die Handlung vollzieht], obwohl man das Verfahren in der Praxis problemlos beherrscht“ (Reiss/Abel, 1999, S. 176). Ein von Eysenck und Keane geprägtes Beispiel hierfür ist das Fahrradfahren. Wenn im Folgenden von Wissen die Rede ist, bezieht sich dies jedoch nicht auf das prozedurale, sondern auf das kommunizierbare *deklarative Wissen*. Es handelt sich insbesondere um definitorisches Wissen,

das sich aus zwei Bestandteilen zusammensetzt: aus Begriffen und Relationen. *Begriffe* sind die Basiseinheiten des deklarativen Wissens. Hierunter fällt beispielsweise das definitonische Wissen, was ein Fahrrad ist. Ein Begriff bezeichnet allerdings nicht ein spezifisches Objekt, sondern eine Gruppe von Objekten mit einer „kontingente[n] Menge gemeinsamer Merkmale“ (Seel, 2003, S. 162). Merkmale des Begriffs Fahrrad sind beispielsweise zwei Räder und Tretantrieb. Dadurch kann nicht nur das real bekannte Fahrrad erkannt werden, sondern prinzipiell jedes, das die dem Begriff zugeordneten Merkmale aufweist. Dem Begriff Fahrrad entsprechen „unmittelbar Objekte der wahrnehmbaren Welt“ (ebd., S. 161). Damit kann er als „konkreter Begriff“ bezeichnet werden. Im Gegensatz dazu gibt es Begriffe, denen nichts unmittelbar Anschauliches entspricht: Demokratie ist beispielsweise „das Ergebnis einer Abstraktion“ und kann nur durch ihre Beziehungen zu anderen Begriffen verstanden werden. Diese *Beziehungen* zwischen Begriffen sind der zweite Bestandteil des deklarativen Wissens.⁵ Die konkreten Begriffe Fahrrad und Fahrradfahrer sind beispielsweise durch die Beziehungen Lenken und Durch-Treten-Antreiben miteinander verbunden. Am Beispiel der Relation Lenken zwischen Fahrrad und Fahrer wird zudem deutlich, dass die Beziehungen zwischen den Begriffen immer eine Richtung aufweisen (Seel, 2003, S. 178).

Der reine Informationsgehalt einer solchen Beziehung kann noch nicht als Wissen bezeichnet werden. Es handelt sich „lediglich um Bedeutung tragende Daten, die außerhalb vom Menschen existieren (Wiener, 1948, zit. n. Al-Diban, 2002, S. 18). Wissen zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass Informationen über Begriffe oder Beziehungen in „individuelle[r] und mo-

⁵ Teilweise werden die beiden Bestandteile des deklarativen Wissens, Begriff und Beziehung, in der Literatur auch als Argument und Prädikat bezeichnet (vgl. Reiss/Abel, 2007, S. 177).

tivierte[r] Auseinandersetzung“ (Al-Diban, 2002, S. 18) verarbeitet werden. Bei diesem Verarbeitungsprozess werden die neuen Informationen mit bestehendem Wissen in Verbindung gebracht (ebd., S. 23). Diese auf der Basis bisheriger Erfahrungen aufgebauten Begriffe und Beziehungen bezeichnet man als semantisches Wissen. Da es auf individuellen Erfahrungen beruht, weist es zumindest eine subjektive Plausibilität auf – der Realität muss es nicht zwingend entsprechen. Das semantische Wissen kann in einem semantischen Netz dargestellt werden. Darin wird versucht, alle Begriffe und deren Beziehungen untereinander so abzubilden, wie sie das Individuum konstruiert hat. Dieses Netz stellt als Wissensbasis die Grundlage für mentale Modelle dar. In mentale Modelle fließt neben dem semantischen auch das symbolische Wissen ein. Dieses umfasst persönliche Wertvorstellungen, Glauben und Meinungen (vgl. ebd., S. 24f). Auch diese sind individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt. Mentale Modelle unterscheiden sich jedoch nicht nur zwischen einzelnen Individuen, sondern sie sind auch im Zeitverlauf kein festes Konstrukt, sie verändern sich durch Lernprozesse dynamisch (vgl. Reiss/Abel, 1999, S. 176). Ein konstruiertes mentales Modell wird „so lange beibehalten, wie es Plausibilität [für seinen Konstrukteur] in Bezug auf die Wirklichkeit erzeugt“ (Seel, zit. n. Al-Diban, 2002, S. 26). Plausibilität umfasst sowohl den Erklärungswert als auch die Vorhersagekraft für Prozesse der Umwelt. Erweist sich das Modell in Bezug auf die Wirklichkeit jedoch als fehlerhaft, sei es durch neue Erfahrungen oder Informationen, die nicht mit dem Modell in Übereinstimmung gebracht werden können, besteht die Notwendigkeit der Reorganisation des mentalen Modells (vgl. ebd.).⁶

⁶ Diese grundlegenden Prinzipien der Strukturierung von Wissen in mentalen Modellen sind lediglich als Hintergrundwissen für die folgenden Beschreibungen des Leseprozesses zu verstehen. Sie erheben keinesfalls den Anspruch, das Denken in mentalen Model-