

**Sachtexte lesen und verstehen – Förderung  
GW-spezifischer Kompetenzen durch Lesestrategien**

**Diplomarbeit**

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Magistra der Naturwissenschaften

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

**Judith JÄGER**

am Institut für Geographie und Raumforschung

Begutachter: Ao.Univ.-Prof. Mag.phil. Dr.rer.nat. Gerhard Lieb

Graz, 2016

*„Die guten Leutchen [...] wissen nicht,  
was es einen für Zeit und Mühe kostet,  
um lesen zu lernen. Ich habe 80 Jahre dazu gebraucht  
und kann nicht sagen, dass ich am Ziel wäre.“*

(J. W. GOETHE)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> ECKERMANN 1981, S. 292

Ich, Judith Jäger, erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den verwendeten Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, Mai 2016

---

Judith Jäger

## Vorwort

„Wie viel Sprache braucht das Fach?“ Diese Frage stellt sich LEISEN (2003, S. 2) in einem seiner Werke zur Sprachförderung im Fachunterricht. Eine Frage, die mich selbst im Laufe meines Studiums stets begleitete und deren mögliche Antworten ich in der vorliegenden Arbeit darstelle. Ich habe mich entschieden, meine Diplomarbeit im Bereich der Fachdidaktik anzusiedeln, da dies auch auf meinen späteren Werdegang, das Unterrichten, abzielt. Der sprachliche Aspekt ergab sich zum einen aus meinem Zweitfach „Spanisch“, zum anderen musste ich bei meinen Unterrichtspraktika wiederholt feststellen, dass Schülerinnen und Schüler teilweise erhebliche Probleme beim Lesen von Sachtexten aufweisen. Diese Defizite sollen im Zuge dieser Arbeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden.

Durch die Unterstützung von Herrn Prof. Dr. Lieb konnten schnell das passende Thema gefunden sowie Anknüpfungspunkte zum GW-Unterricht hergestellt werden. Auf diesem Weg möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Lieb für die überaus kompetente Betreuung und Unterstützung bedanken. Nicht nur während des Verfassens meiner Diplomarbeit, sondern während meines gesamten Studiums konnte ich auf seine fachkundige und gewissenhafte Betreuung zählen. Dank gebührt auch Herrn Mag. Remschnigg, der mir spontan ermöglicht hat, die empirische Studie in seiner Klasse durchzuführen.

Da die Diplomarbeit ein wichtiges Kapitel meines Lebens abschließt und gleichzeitig ein neues aufschlägt, ist es an der Zeit, Personen, die mich im Laufe meines Studiums begleitet haben, meinen Dank auszusprechen:

Der größte Dank gilt meinen Eltern, die mich während meines Studiums in jeglichen Belangen unterstützt haben und mit deren Hilfe ich diesen Lebensabschnitt nun abschließen kann. Ohne ihre Zuversicht und Ermutigungen wäre Vieles nicht möglich gewesen! Danke für alles! Ganz besonders möchte ich mich auch bei meinen zwei Schwestern, Verena und Christina, bedanken, die meinen kleineren und größeren Leiden immer ein offenes Ohr geschenkt haben und mir mit Rat und Tat zur Seite standen.

Ein ganz besonderes Dankeschön widme ich auch meiner Mitbewohnerin Sarah und meinem Freund Rainer, die unermüdlich meine Ausführungen ertragen und mich stets in eine passende Richtung wiesen. Danke, dass ihr mich auch manchmal abgelenkt habt und mir so die nötige Energie gegeben habt, mein Studium erfolgreich abzuschließen.

## Zusammenfassung

Die Diplomarbeit „Sachtexte lesen und verstehen – Förderung GW-spezifischer Kompetenzen durch Lesestrategien“ setzt sich mit der Fragestellung auseinander, wie Leseförderung im GW-Unterricht umgesetzt werden kann und wie sich diese auf den fachspezifischen Kompetenzerwerb auswirkt.

Spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studie ist es bekannt, dass viele der österreichischen Jugendlichen über keine ausreichenden Lesefähigkeiten verfügen. Um aber an der heutigen Wissensgesellschaft teilnehmen, um sich am ständig verändernden Arbeitsmarkt zurechtfinden und um den Anforderungen des Lebens gewachsen sein zu können, ist Lesekompetenz unerlässlich. Lesen, als Medium des Lernens, ist auch im GW-Unterricht unverzichtbar, da auch hier primär Informationen in Form von Sachtexten transportiert werden. Darüber hinaus kann der GW-Unterricht einen wertvollen Beitrag zur fächerübergreifenden Leseförderung leisten und kann so auch seinen eigenen fachspezifischen Kompetenzerwerb positiv beeinflussen.

Um die Förderung von Lesekompetenz so in den GW-Unterricht zu integrieren, dass auch der Aufbau GW-spezifischer Kompetenzen vorangetrieben wird, werden zunächst die Begriffe (Lese-)Kompetenz näher definiert und die Lehrpläne auf Anknüpfungspunkte für (Lese-)Kompetenzförderung untersucht. Anschließend werden verschiedene Lesestrategien, die als Hilfsmittel bei der Textarbeit fungieren, präsentiert und es wird veranschaulicht, wie diese konkret im GW-Unterricht eingesetzt werden können.

Eine empirische Studie untersucht zudem, ob es möglich ist, Lesestrategien im GW-Unterricht einzusetzen und ob sich diese positiv auf den GW-spezifischen Kompetenzerwerb auswirken. Dies kann bejaht werden, denn sowohl die theoretischen Erläuterung als auch die Ergebnisse der empirischen Studie sprechen eine klare Sprache und lassen den Schluss zu, dass Leseförderung im GW-Unterricht nicht nur möglich ist, sondern dass sie zudem den fachspezifischen Kompetenzerwerb begünstigt.

## Abstract

The diploma thesis “Reading and Understanding Informative Texts - Promoting Discipline-Specific Competences of Geography and Economy with Reading Strategies” discusses the question how reading promotion can be implemented in Geography and Economy (GE) lessons and how reading promotion affects the discipline-specific acquisition of competence.

Ever since the release of the PISA-study, it is well known that many Austrian adolescents lack in sufficient reading competence. However, reading competence is essential to be able to participate in today’s knowledge society, to find one’s way on the job market and to stand up to the challenges of life in general. Reading, as a means of learning, is indispensable in GE lessons, too, since the primary information is conveyed via informative texts. Furthermore, GE lessons can make a valuable contribution to interdisciplinary reading promotion and by that it can also positively impact on its own discipline-specific acquisition of competence.

To integrate the promotion of reading competence in GE lessons, which will also promote discipline-specific competences of GE, the term (reading) competence will be defined firstly; then, the curricula as a connecting factor will be examined. Subsequently, the various reading strategies will be presented, which function as tools for the text work, and it will be illustrated how they can be used concretely in GE lessons.

Moreover, an empirical study investigates whether it is possible to use reading strategies in GE lessons and whether they have a positive impact on discipline-specific competences of GE. This can be affirmed, because the theoretical explanation as well as the results of the empirical study speak for themselves and support the conclusion that reading promotion in GE lessons is not only possible but also that it facilitates the discipline-specific acquisition of competence.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>9</b>
1.1. Problemstellung und Zielsetzung .....	9
1.2. Konzeption der Arbeit und Methodik .....	10
<b>2. Der Kompetenzbegriff .....</b>	<b>11</b>
2.1. Theoretische Zugänge zum Kompetenzbegriff .....	11
2.2. Klassifizierung von Kompetenz.....	14
2.3. Abgrenzung Qualifikation – Kompetenz.....	15
2.4. Kompetenzen im GW-Unterricht .....	17
2.4.1. Allgemeiner Lehrplan .....	17
2.4.2. Kompetenzen im Lehrplan der AHS-Unterstufe.....	18
2.4.3. Kompetenzen im Lehrplan der AHS-Oberstufe .....	20
<b>3. Lesen und Verstehen.....</b>	<b>23</b>
3.1. Lesekompetenz.....	23
3.1.1. Begriffsdefinition .....	23
3.1.2. Lesekompetenzmodell nach PISA.....	25
3.2. Der Leseprozess.....	28
3.3. Textverstehen.....	32
<b>4. Leseförderung durch Lesestrategien .....</b>	<b>34</b>
4.1. Konzepte des Leseunterrichts .....	34
4.2. Lesen “trainieren” .....	36
4.3. Lesestrategien .....	38
4.3.1. Begriffsdefinition .....	38
4.3.2. Klassifizierung von Lesestrategien.....	40
4.3.3. Ausgewählte Lesestrategien mit konkreten Beispielen für den GW-Unterricht.....	41
<b>5. Bedeutung der Lesekompetenz für den GW-Unterricht .....</b>	<b>53</b>
5.1. Gesetzliche Grundlagen.....	53
5.1.1. Eingliederung der Lesekompetenz in den Lehrplan .....	54
5.1.2. Grundsatz erlass Leseeziehung .....	54
5.2. Lesekompetenz im Kompetenzmodell für das Fach GW.....	56
5.3. Sachtexte im GW-Unterricht .....	59

5.3.1.	Sachtexte – Begriffserklärung .....	60
5.3.2.	Einsatz von Sachtexten im GW-Unterricht.....	61
5.3.3.	Anforderungen von Sachtexten an die Schülerinnen und Schüler.....	63
5.4.	Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und naturwissenschaftlicher Kompetenz .....	65
5.5.	Leseförderung in allen Fächern .....	66
6.	Empirische Studie zur Förderung GW-spezifischer Kompetenzen durch Lesestrategien.....	68
6.1.	Erläuterung der Studie .....	68
6.2.	Lesesetting.....	70
6.2.1.	Text und Arbeitsanweisung.....	70
6.2.2.	Vorgehensweise und Umsetzung des Lesesettings.....	72
6.2.3.	Analyse und Ergebnisse des Lesesettings.....	73
6.2.	Überprüfung des Lernerfolges .....	77
6.2.1.	Erläuterung des Single-Choice-Testes und der subjektiven Bewertung .....	77
6.2.2.	Analyse und Ergebnisse der Überprüfung.....	78
6.3.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....	82
7.	Zusammenschau und Schlussfolgerung.....	84
8.	Arbeitsgrundlagen.....	87
9.	Anhang.....	95

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Dimensionen der Lernkompetenz.....	14
Abb. 2:	Theoretische Struktur der Lesekompetenz.....	26
Abb. 3:	Mehrebenenmodell des Lesens.....	29
Abb. 4:	Kompetenz-Modell des Lesens – Prozessebene.....	30
Abb. 5:	Hineinlesen und Hinauslesen.....	34
Abb. 6:	Übungsfelder des Lesetrainings.....	37
Abb. 7:	Klassifikation von Lesestrategien.....	41
Abb. 8:	Kompetenzmodell für GW. ....	57
Abb. 9:	Beispieltext „Kroatien und die EU“.....	64
Abb. 10:	Textpuzzle .....	73



Abb. 11: Anzahl der markierten Wörter bzw. Satzteile .....	74
Abb. 12: Ergebnisse des Single-Choice-Textes. ....	78
Abb. 13: Ergebnisse der subjektiven Bewertung: Teil 1. ....	79
Abb. 14: Ergebnisse der subjektiven Bewertung: Teil 2. ....	80
Abb. 15: Ergebnisse der subjektiven Bewertung: Teil 3. ....	81
Abb. 16: Ergebnisse der subjektiven Bewertung: Teil 4. ....	82

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Gegenüberstellung von Kompetenz und Qualifikationsbegriff .....	16
Tab. 2: Kompetenzkatalog für den GW-Unterricht .....	19
Tab. 3: Anzustrebende methodische Kompetenzen im GW-Unterricht in der AHS-Oberstufe.....	21
Tab. 4: Anzustrebende fachspezifische Kompetenzen im GW-Unterricht in der AHS-Oberstufe. ....	22
Tab. 5: Subskalen der Lesekompetenz und ihre Anforderungen an die Leserin oder den Leser.....	27
Tab. 6: Lesestrategien im Überblick . ....	43

# 1. Einleitung

## 1.1. Problemstellung und Zielsetzung

Lesen – eine Selbstverständlichkeit, oder doch nicht? Lesen ist ein so alltäglicher Vorgang im Unterricht der Sekundarstufe, dass wohl nur selten daran gedacht wird, welche Rolle Lesen im Erwerb von fachspezifischen Kompetenzen einnimmt, und vor welche immense Herausforderungen es Schülerinnen und Schüler stellen kann.

Bislang wurde die Verantwortung der Leseförderung fast ausschließlich dem Deutschunterricht zugeschoben. Bedenkt man aber, dass jene Inhalte, die im Unterricht zu lehren und zu lernen sind, dominant in Form von Texten konserviert sind und diese folglich die Arbeitsgrundlage in der Schule darstellen, so wird deutlich, dass es ein Anliegen aller Unterrichtsfächer sein sollte, Lesekompetenz zu fördern und auch zu fordern. Die schlechten PISA-Ergebnisse der österreichischen Schülerinnen und Schüler im Jahr 2009 (BIFIE 2010, S. 2) trugen dazu bei, die besondere Bedeutung der Lesekompetenz wirkungsvoll in das Bewusstsein von Fachlehrenden zu rücken.

Ausgangspunkt meiner Arbeit ist die Annahme, dass Leseförderung ebenfalls ein wichtiger Bestandteil des GW-Unterrichts sein sollte, um den Lernprozess möglichst effizient zu gestalten und einen fachspezifischen Kompetenzerwerb zu gewährleisten. Denn auch der GW-Unterricht ist darauf angewiesen, dass die Lernenden den Inhalt von Texten verstehen, Informationen daraus entnehmen und verarbeiten können. Um die Anforderungen, die das verstehende Lesen mit sich bringt, bewältigen zu können, werden in dieser Arbeit konkrete Möglichkeiten, Mittel und Werkzeuge aufgezeigt, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler GW-spezifische Sachtexte „knacken“ können.

Dieser Arbeit liegt die Hypothese zugrunde, dass es möglich ist, Lesefördermaßnahmen – in diesem Fall Lesestrategien – so in den GW-Unterricht zu integrieren, dass der Erwerb GW-spezifischer Kompetenzen positiv unterstützt wird. Um diese Annahme verifizieren bzw. falsifizieren zu können, werden sowohl theoretische Ausführungen als auch Ergebnisse der Evaluierung einer unterrichtlichen Umsetzung herangezogen.

## **1.2. Konzeption der Arbeit und Methodik**

Um sich dem Thema der Kompetenzförderung anzunähern, werden zunächst im Kapitel 2 der Kompetenzbegriff definiert sowie die Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach GW vorgestellt. In Folge wird in Kapitel 3 der Begriff Lesekompetenz als Kompetenz per se theoretisch eingebettet und der Leseprozess wird kurz skizziert. Diese Ausführungen beruhen auf einer umfassenden multidisziplinären Literaturrecherche.

Im Kapitel 4 werden diverse Lesestrategien zur Förderung der Lesekompetenz vorgestellt, welche für den GW-Unterricht adaptiert wurden und somit konkrete, umsetzbare Beispiele dafür sind, wie fachspezifische Leseförderung im Unterricht aussehen kann.

Kapitel 5 erläutert in vielerlei Hinsicht die zentrale Bedeutung der Lesekompetenz für den GW-Unterricht. Zum einen werden die aktuellen Lehrpläne hinsichtlich Sprach- bzw. Lesekompetenz untersucht, zum anderen wird der Grundsatzterlass „Leseerziehung“ näher analysiert. Zudem werden Anknüpfungspunkte zwischen dem Kompetenzmodell für das Fach GW und der Lesekompetenz hergestellt. Des Weiteren werden Sachtexte, die die Grundlage des GW-Unterrichts darstellen, hinsichtlich ihrer Anforderungen und ihrer konkreten Anwendung im Unterricht näher untersucht. In Folge wird ein Zusammenhang zwischen Lese- und Naturwissenschaftskompetenz dargestellt. Die Forderung, Leseförderung in allen Fächern zu integrieren, wird didaktisch begründet und gerechtfertigt.

Die von mir konzipierte und durchgeführte Studie wird im Kapitel 6 präsentiert. Aus der Literaturrecherche gewonnene Aspekte fließen in diesen praktischen Teil der Arbeit mit ein. Sie bilden die Basis der Konzeption. Zunächst wird die Studie und deren Ablauf kurz erklärt, es folgt die Auswertung des Lesesettings und anschließend die des Single-Choice-Tests. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse analysiert, diskutiert und die zuvor gestellten Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert.

Abschließend erfolgt eine Schlussfolgerung und Zusammenschau, deren Grundlage die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel sind. Dabei fließen sowohl die theoretischen Überlegungen als auch die Analysen der empirischen Studie mit ein.

## 2. Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff hat in den letzten Jahren zunehmend an Popularität gewonnen, egal ob man den Blick auf das Bildungswesen, den Arbeitsmarkt oder das Alltagsleben lenkt. Was aber erweckt den Eindruck von Kompetenz? Handelt es sich dabei nur um eine Modeerscheinung oder birgt Kompetenz in Bezug auf Bildung Chancen, den Unterricht positiv zu verändern?

Das folgende Kapitel skizziert die wichtigsten Aspekte des Begriffes „Kompetenz“, die für das weiterführende Verständnis der Arbeit von Relevanz sind. Einführend wird ein kurzer Überblick über die bereits vorhandenen Konzepte des Kompetenzbegriffs gegeben und eine Abgrenzung zu ähnlichen Begrifflichkeiten vorgenommen. Darauf aufbauend werden die im Lehrplan verankerten Kompetenzen im GW-Unterricht näher erläutert.

### 2.1. Theoretische Zugänge zum Kompetenzbegriff

Trotz der Allzeitpräsenz des Kompetenzbegriffes, sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft, begegnet man im deutschsprachigen Raum diesbezüglich einer großen Bedeutungsvielfalt. Je nach Quelle findet man differierende Definitionen, die zusätzlich die Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen erschweren (HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 17ff.). Auch FRIDRICH (2013, S. 5) spricht von einem „Kompetenzdschungel“, der sich aufgrund der zunehmenden Anzahl an Kompetenzbegriffen, Kompetenzschemata und Kompetenzrastern immer stärker verdichtet. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass bisher kein Konsens über eine allgemein gültige Definition gefunden wurde, trotz oder auch wegen der inflationären Verwendung des Kompetenzbegriffes. LE DEIST und WINTERTON (2005, S. 29) setzen diesen Kompetenzdschungel mit einem „Fuzzy Concept“ gleich, und argumentieren, *„there is such confusion and debate concerning the concept of ‚competence‘ that it is impossible to identify or impute a coherent theory“*.

Dass dieses Dilemma nicht ohne Folgen bleibt, betont KANWISCHER (2011, S. 3) in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der viel gepriesenen Kompetenzorientierung. Ihm zufolge herrscht derzeit eine große Verunsicherung auf Seiten der Lehrpersonen, da diese den Auftrag erhalten haben, von nun an kompetenzorientiert zu unterrichten, jedoch erfolgte diese Aufforderung ohne konkrete Richtlinien oder Vorgaben. Diese Unsicherheit

manifestiert sich durch die Unschärfe des Begriffes „Kompetenz“ selbst und erschwert somit eine adäquate Anwendung im Unterricht. Denn damit die Kompetenzorientierung Erfolge erzielen kann, bedarf es einer möglichst präzisen Definition. Nur so gelingt es, Kompetenzen qualitativ zu erfassen und diese zu vergleichen (VIELHABER 2008, S. 4ff.).

Die Diskussion um Kompetenzen ist keineswegs neu, denn bereits in den 1970er Jahren hat der Kompetenzbegriff im deutschsprachigen Raum in Bildungsfragen verstärkt Anwendung gefunden, zunächst aber unter dem Namen „Schlüsselqualifikation“ (KANWISCHER 2011, S. 4). Die Einführung des Begriffes „Kompetenz“ und seine fulminante Karriere hängen aufs Engste mit den tiefgreifenden Veränderungen der Arbeitswelt zusammen. Bedingt durch die Einführung technologischer Erneuerungen und die daraus resultierenden veränderten Anforderungen am Arbeitsmarkt, setzte sich die Erkenntnis durch, dass reines Faktenwissen nicht mehr ausreicht. Der Ruf nach Arbeitskräften, die ihr angelerntes Wissen nicht nur wiedergeben, sondern auch anwenden können wurde immer stärker (KAUFHOLD 2006, S. 50). So erfolgte in den 1990er Jahren die vielzitierte kompetenzorientierte Wende, die den Übergang einer Qualifikations- bzw. Wissensorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung signalisierte (KANWISCHER 2011, S. 4). Der Begriff „Kompetenz“ etablierte sich schnell als Zauberwort; ein Trend, der auch vor dem Bildungsbereich keinen Halt machte. Stärker denn je wird nun hinterfragt, mit welchen Fähigkeiten und Kenntnissen die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Bildungsweg gewappnet sind, und ob sie diese auch zukünftig in der Berufswelt adäquat anwenden können. Die öffentliche Bildungsdebatte steht stark im Zeichen der Kompetenzorientierung und das schlechte Abschneiden österreichischer Schülerinnen und Schüler in den PISA-Erhebungen trugen dazu bei, Kompetenz als „*neue pädagogische Leitwährung*“ hochleben zu lassen (ebd., S. 3ff.)

Betrachtet man den Begriff „Kompetenz“ rein etymologisch, so leitet sich dieser vom lateinischen Terminus „*competentia*“ ab, was *Zusammentreffen* bedeutet (BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT 2015a). Laut ZIEGLER et al. (2012, S. 14) handelt es sich dabei um das „*Zusammentreffen von individuellen Voraussetzungen mit den Anforderungen der Umwelt.*“ Kompetenzen beziehen sich somit immer auf eine bestimmte Situation; sie sind also kontextspezifisch. Demnach bedeutet „kompetent zu sein“, dass man seine Fähigkeiten und Kenntnisse in konkreten Situationen adäquat anwenden kann.

Auch für KLIEME und HARTIG (2007, S. 13) beinhaltet Kompetenz vor allem „*anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können*“. Kompetente Personen sollen in der Lage sein, konkrete und vor allem realitätsnahe Situationen erfolgreich zu bewältigen. Das Handeln-Können und sich Bewähren-Können wird in den Mittelpunkt gerückt, und erhält den Vorrang gegenüber „*träge[m] und isolierte[m]*“ Wissen (ebd.). Den Kern des Kompetenzbegriffes bildet somit nicht reproduzierbares Wissen, sondern Wissen in Begegnung mit der Realität, das heißt in der konkreten Anwendung in bestimmten Situationen. Ein wesentliches Merkmal von Kompetenz ist folglich, dass diese erst in ihrer Anwendung in einer konkreten Situation sichtbar wird. Aufgrund dieser Eigenschaft ist Kompetenz nicht direkt beobachtbar, sondern kann nur aus ihrer Anwendung in bestimmten Situationen erschlossen werden (KAUFHOLD 2006, S. 96).

Bei ZIENER (2010, S. 21) umfasst der Begriff Kompetenz eine weitere Dimension. Neben den kognitiven Wissensbeständen, den Fähigkeiten und Techniken, die für ihre Umsetzung relevant sind, spielen für ihn auch Einstellungen und Haltungen eine wichtige Rolle. Demnach soll die zu bildende Person auch eine Beziehung zu den gelernten Sachen und Fertigkeiten eingehen können, um diese auch reflektieren zu können.

Grundlegend für die Terminierung des Kompetenzbegriffes im österreichischen Bildungswesen ist die Definition, die WEINERT (2001, S. 27) formuliert hat und die sich mittlerweile zum Referenzzitat etabliert hat, auf das sich viele Kompetenzmodelle und Bildungsstandards beziehen. WEINERT (ebd.) definiert Kompetenzen als „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“. Auch im österreichischen Bildungswesen hat sich diese Formulierung durchgesetzt, jedoch fehlt es noch immer an einer Begründung für diese bevorzugte Nutzung von Seiten des Bildungsministeriums (HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 18).

Die problem- und handlungsorientierte Definition nach WEINERT (2001, S. 27) vereint zentrale Begriffe, wie u.a. Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Motivation, die für den Kompetenzerwerb unerlässlich sind. Wesentlich ist, dass hier Kompetenz kognitive Fähigkeiten mit Fertigkeiten verbindet, das heißt Wissen mit Können. Auch KLIEME (2004, S.

13) unterstreicht diese Verknüpfung und formuliert folgendermaßen: „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen“.

Laut WEINERT (2001, S. 27) sind neben Wissen und Können auch Motivation und Wille wesentliche Bestandteile für den Erwerb von Kompetenzen. Sie bilden die Voraussetzung für die Bereitschaft, diese Ressource in unterschiedlichsten Aufgaben wirklich konkret anzuwenden. Kompetenz schließt also mit ein, dass willentlich mit dem Wissen gehandelt wird. Zudem bilden Kompetenzen die Basis für den Erwerb und für die Anwendung weiterer Fähigkeiten in neuen Situationen.

## 2.2. Klassifizierung von Kompetenz

Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Klassifizierungen von Kompetenz, die sich trotz kleinerer Abweichungen (vor allem aufgrund verschiedener Bezeichnungen) sehr ähneln. So findet man bei WEINERT (2001, S. 28) drei Klassen von Kompetenzen: die fachlichen, fachübergreifenden Kompetenzen (z.B. Teamfähigkeit) und die sogenannten Handlungskompetenzen. Letztgenannte schließen neben den kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und moralische Kompetenzen mit ein. HAUBRICH (2006, S. 111) fasst den Kompetenzbegriff in vier Klassen zusammen (Abb. 1), ohne dabei Prioritäten zu setzen.

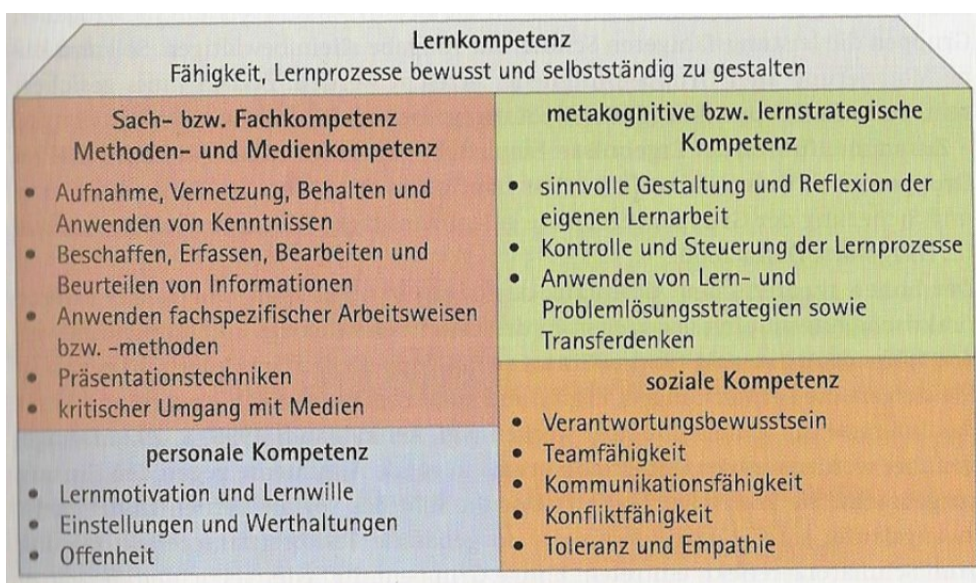


Abb. 1: Dimensionen der Lernkompetenz (HAUBRICH 2006, S. 111).

Diese Gliederung ähnelt auch dem von ROGGATZ (2009, S. 13) erstellten Kompetenzquadrat, das ebenfalls eine vierteilige Gliederung vorsieht: Sachkompetenz bzw. die inhaltsbezogene Kompetenz, Methodenkompetenz bzw. prozessbezogene Kompetenz, Selbstkompetenz bzw. personale Kompetenz und Sozialkompetenz.

Gemäß ROGGATZ (ebd.) sind die Sachkompetenz (inhaltsbezogenen Kompetenzen) abhängig vom Stoffgebiet des jeweiligen Faches. Dieser Bereich umfasst das Erfassen und Verstehen von Sachverhalten, Fakten, Theorien, etc.. Auch das korrekte Verwenden von Sachsprache und das konzeptuelle Wissen über Zusammenhänge werden diesem Kompetenzbereich zugeordnet.

Die Methodenkompetenz (prozessbezogene Kompetenzen) bezieht sich auf das Erkennen von Anwendungsmöglichkeiten und auf die tatsächliche Umsetzung des Gelernten. Hierbei stehen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Handeln im jeweiligen Fach relevant sind, im Zentrum (ebd.).

Die Selbstkompetenz (personale Kompetenzen) betrifft die eigene Person. Zentrale Elemente sind die Selbstmotivation, Selbsteinschätzung und die Fähigkeit eine Beziehung zum Inhalt aufzubauen (ebd., S. 14).

Als vierte Kompetenzklasse nennt ROGGATZ (ebd.) die Sozialkompetenz, die die Fähigkeiten der Kommunikation, Interaktion und Kooperation mit anderen beinhaltet.

### **2.3. Abgrenzung Qualifikation – Kompetenz**

Wie bereits eingangs erwähnt, herrscht unter den (Fach)-Didaktikerinnen und Didaktikern keine Einigkeit über die korrekte Verwendung des Kompetenzbegriffes. Auch in wissenschaftlichen Kontexten wird der Begriff der Kompetenz oft in einer unpräzisen alltagssprachlichen Bedeutung verwendet. Überdies gibt es Abgrenzungsprobleme zum Begriff Qualifikation. Dieser wird – fälschlicherweise – oft synonym zu Kompetenz verwendet (HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 17ff.). Dass dies zu Missverständnissen führt, ist nicht von der Hand zu weisen, denn die begriffliche Unschärfe lässt ausreichend Spielraum für unterschiedliche Interpretationen. Der folgende Abschnitt soll nun mithilfe einer Gegenüberstellung der zwei Begrifflichkeiten Klarheit schaffen.



Der Wandel von der Qualitätsorientierung zur Kompetenzorientierung hängt, wie zuvor erwähnt, auf das Engste mit den tiefgreifenden Veränderungen der Arbeitswelt zusammen. Denn die dadurch entstehenden Anforderungen an die Arbeitskräfte verstärkten den Wunsch nach fächerübergreifenden, sozialen und methodischen Fähigkeiten. Eine ständige Weiterbildung – ein kontinuierliches, lebenslanges Lernen – ist gefragt, um mit den sich ständig ändernden Techniken und Methoden umgehen zu können. Die Antwort auf diese erhöhten Anforderungen fand man in der Etablierung des Kompetenzbegriffes (KAUFHOLD 2006, S. 50).

Doch anhand welcher Merkmale unterscheiden sich nun diese Konzepte voneinander? Eine Gegenüberstellung dieser zwei bildungsrelevanten Begriffe findet sich bei BAHL (2009, S. 25, zitiert nach ARNOLD 1997, S. 269ff.) und wird in Tab. 1 schematisch veranschaulicht:

<b>Kompetenzbegriff</b>	<b>Qualifikationsbegriff</b>
Subjektbezogen	objektbezogen (konkrete Anforderungen und Nachfragen sollen erfüllt werden)
bezieht sich auf die ganze Person, verfolgt einen „ganzheitlichen“ Anspruch	bezieht sich auf unmittelbare, tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten
erkennt die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden an	betont die Fremdorganisation von Lernprozessen
umfasst die Vielzahl der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen	bezieht sich auf zertifizierte Elemente individueller Fähigkeiten

**Tab. 1: Gegenüberstellung von Kompetenz und Qualifikationsbegriff (Grundlage: BAHL 2009, S. 25ff., zitiert nach ARNOLD 1997, S. 269ff., eigene Darstellung).**

BAHL (ebd.) hält jedoch fest, dass diese zwei Begriffe nicht zwingend als Gegenpole dargestellt werden müssen, sondern dass sich die beiden in vielen Bereichen auch ergänzen. Auch bei KAUFHOLD (2006, S. 50, zitiert nach WEINBERG 1996, S. 213) wird der Kompetenzbegriff als Erweiterung des Qualifikationsbegriffes dargestellt. Ihm zufolge sind Qualifikationen *„diejenigen Fähigkeiten, über die jemand verfügt und deren Vorhandensein durch ein Zeugnis oder Zertifikat bescheinigt wird“*, was die Wichtigkeit des Qualifikationsbegriffes in der Arbeitswelt unterstreicht. Im Vergleich dazu definiert er Kompetenz als Summe *„aller Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode(n) (...), die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“* und *„die den Menschen sowohl in vertrauten als auch in fremden Situationen handlungsfähig machen“* (ebd.). Der Begriff Qualifikation beinhaltet den Nachweis einer konkreten Fähigkeit, Kompetenz hingegen wird als vielschichtiger Begriff definiert.

Bei DEHNBOSTEL (2003, S. 7) besteht der entscheidende Unterschied zwischen Kompetenz und Qualifikation darin, dass *„Qualifikationen immer im Hinblick auf ihre Verwertung zu verstehen sind“*. Es handelt sich um Fähigkeiten, die durch die Erfüllung konkreter Anforderungen oder Nachfragen bestimmt werden.

## **2.4. Kompetenzen im GW-Unterricht**

Im folgenden Abschnitt soll erläutert werden, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im GW-Unterricht erwerben sollen. Zu Beginn wird der allgemeine Teil des AHS-Lehrplanes eingehend beleuchtet, wobei hier das Hauptaugenmerk auf dem Kompetenzerwerb liegt. Anschließend werden die Lehrpläne der AHS-Unterstufe sowie die der AHS-Oberstufe hinsichtlich ihrer Kompetenzorientierung untersucht.

### **2.4.1. Allgemeiner Lehrplan**

Beschäftigt man sich eingehender mit dem allgemeinen Teil des Lehrplanes, der für alle Fächer von Gültigkeit ist, so finden sich wiederholt Forderungen nach Kompetenzorientierung, die im Rahmen des Unterrichts stattfinden soll.

So soll, wie im „gesetzlichen Auftrag“ beschrieben, die *„allgemein bildende höhere Schule an der Heranbildung der jungen Menschen mitwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten“* (BMBF 2004a, S. 1).

Im Abschnitt „Aufgabenbereiche der Schule“ wird mehrmals der Begriff „Kompetenz“ aufgegriffen, jedoch in spezifizierter Form. So wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass neben der Sachkompetenz auch die Selbstkompetenz und Sozialkompetenz vermittelt werden sollen. Dadurch wird garantiert, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur Wissen abrufen können, sondern auch die Bereitschaft entwickeln, sich selbst neuen Situationen zu stellen und mit anderen sozial zu interagieren und zu kooperieren (ebd., S. 2ff.).

#### **2.4.2. Kompetenzen im Lehrplan der AHS-Unterstufe**

Im Gegensatz zum Oberstufen-Lehrplan finden sich im Lehrplan der AHS-Unterstufe, der im Jahr 2000 in Kraft gesetzt wurde und auch für die Neue Mittelschule gültig ist, keine fachspezifischen Kompetenzen für das Fach GW. Es werden lediglich zwei Kompetenzen angeführt, die in den Beiträgen zu den fünf Bildungsbereichen enthalten sind. Diese sind die Grundlage für den fächerübergreifenden Unterricht und sind für alle Fächer gültig. In den fächerspezifischen Lehrplänen werden diese Bereiche in Beziehung zum jeweiligen Fach gestellt (BMBF 2000, S. 3).

Im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ heißt es im Unterstufen-Lehrplan des Faches GW: *„Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und graphischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur“*. Eine weitere Forderung nach Kompetenz findet man im Bereich „Mensch und Gesellschaft“: *„Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz“* (ebd., S. 1).

Die Tatsache, dass dieser Lehrplan aus dem Jahr 2000 stammt, mag der Grund sein, warum kaum Kompetenzen angeführt werden. Zu dieser Zeit war der Kompetenzbegriff im Bildungsbereich noch nicht so populär wie heute und der Lehrplan ist hauptsächlich lehrzielorientiert ausgerichtet. Deswegen wurde im Auftrag des BMUKK von ZEUGNER et al. (2007, S. 1, zitiert nach OSWALD 2014, S. 31ff.) ein Kompetenzkatalog entwickelt, der aufzeigt, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Schulstufe verfügen sollen. Ziel dieses Kataloges war, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler konkret erfahren können, ob und in welchem Ausmaß sie Kompetenzen erworben haben.

ZEUGNER et al. (ebd., S. 3) differenzieren dabei zwischen drei Kompetenzbereichen: methodische Kompetenzen, inhaltliche Kompetenzen, Bereitschafts- und Handlungskompetenzen. Unter methodischen Kompetenzen versteht man das Beherrschen von Arbeitstechniken und Werkzeugen, die die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Arbeiten befähigen. Inhaltliche Kompetenzen fassen Kenntnisse und Verständnis für räumliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen und Prozesse zusammen. Die Bereitschafts- und Handlungskompetenzen stärken Haltungen, Bereitschaft zum Handeln aufgrund persönlicher Betroffenheit und fördern die Anteilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben. Diesen drei Kompetenzbereichen ordnet ZEUGNER et al. (ebd., S. 5ff.) zwölf Kompetenzgruppen zu, die in Tab. 2 veranschaulicht werden.

<b>Kompetenzen im GW-Unterricht bis zum Ende der 8.Schulstufe</b>	
<b>Methodische Kompetenzen</b>	- Fähigkeiten zum selbstständigen Arbeiten
<b>Inhaltliche Kompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- topographisch arbeiten</li> <li>- die Naturräume der Erde beschreiben</li> <li>- Lebensräume und Umweltqualität beurteilen</li> <li>- regionale Zentren und Peripherien unterscheiden</li> <li>- Ressourcen kennen und die Nutzung kritisch betrachten</li> <li>- über Güterproduktion und Dienstleistungen Bescheid wissen</li> <li>- Auseinandersetzung mit der Berufs- und Arbeitswelt</li> <li>- Wirtschaftliche Grundbegriffe und Zusammenhänge verstehen</li> <li>- Länder und Regionen nach ihrem Entwicklungsstand betrachten</li> <li>- Vorgänge in einer globalen Welt verstehen</li> </ul>
<b>Bereitschafts- und Handlungskompetenzen</b>	- Fähigkeiten zum selbstständigen Handeln

**Tab. 2: Kompetenzkatalog für den GW-Unterricht (Grundlage: ZEUGNER et al. 2007, S. 5ff. zitiert nach Oswald 2014, S. 32ff., eigene Darstellung).**

Die im Katalog formulierten Kompetenzkataloge nehmen inhaltlich stark Bezug auf die Kernbereiche, die im GW-Lehrplan der AHS-Unterstufe zu finden sind. Vor dem Hintergrund des komplexen Kompetenzbegriffes, auf den heute die Bildungsdiskussion zurückgreift, kann man hier eher von einem Lehrzielkatalog sprechen. Es fehlen sowohl emotionale, motivationale als auch soziale Komponenten. Die im Lehrplan verankerten Fähigkeiten und Kenntnisse werden zum Teil mit Operatoren versehen und anschließend als Kompetenzen bezeichnet. Ebenso muss kritisch angemerkt werden, dass der Fokus dieses Kataloges unzweifelhaft bei den inhaltlichen Kompetenzen liegt. Sollen Schülerinnen und Schüler aber auch Anforderungssituationen komplexer Natur bewältigen können, so müssen die angestrebten Kompetenzen einen interdisziplinären und realitätsnahen Charakter aufweisen (OSWALD 2014, S. 33).

### 2.4.3. Kompetenzen im Lehrplan der AHS-Oberstufe

Im Lehrplan der AHS-Oberstufe, der seit 2004 gültig ist, findet man unter dem Punkt „Bildungs- und Lehraufgaben“ drei fachspezifische und drei methodische Kompetenzen, die in Tab. 3 und 4 dargestellt werden. Für Lehrpersonen bilden diese Kompetenzbereiche zentrale Anhaltspunkte für ihre Unterrichtsplanung, denn sowohl Lernziele als auch Inhalte des Lehrplans richten sich nach diesen Kompetenzen, die mit steigender Komplexität von den Schülerinnen und Schülern im Laufe ihres Bildungsweges erworben werden sollen (HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 19).

SITTE (2004, S. 45) zufolge soll die Festlegung dieser Kompetenzbereiche den Forderungen nach mehr Kompetenzorientierung gerecht werden und der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten soll vermehrt in den Fokus des Unterrichts gestellt werden. Auch in den Lehrzielen findet man in Ansätzen Hinweise zu den Kompetenzen, was zur Folge hat, dass sich auch diese verstärkt an den Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten orientieren.

<p><b>Methodenkompetenz</b></p>	<p><i>Geographisch - wirtschaftskundliche Informationen mit Hilfe bewährter und auch mit dem Einsatz computergestützter Verfahren gewinnen, analysieren und zielgruppenorientiert darstellen können</i></p> <p><i>Nutzung und Auswertung topographischer und thematischer Karten sowie von Weltraumbildern</i></p>
---------------------------------	--

<b>Orientierungskompetenz</b>	<p><i>Entwicklung der Fähigkeit, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben bei räumlichen, wirtschaftlichen, politischen und berufsbezogenen Entscheidungen anzuwenden</i></p> <p><i>Verdichtung und Sicherung eines weltweiten topographischen Rasters um raumbezogene Informationen selbstständig einordnen zu können</i></p>
<b>Synthesekompetenz</b>	<p><i>Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie in die zugrunde liegenden Machtstrukturen vermitteln</i></p> <p><i>die räumlichen Gegebenheiten und deren Nutzung sowie die Regelmäßigkeiten menschlichen Verhaltens in Raum, Gesellschaft und Wirtschaft aufzeigen</i></p> <p><i>die Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren erkennen und zu den Auswirkungen menschlicher Eingriffe Stellung nehmen können</i></p> <p><i>Raum, Gesellschaft und Wirtschaft auch fächerübergreifend mit benachbarten natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen betrachten können</i></p>

Tab. 3: Anzustrebende methodische Kompetenzen im GW-Unterricht in der AHS-Oberstufe (Grundlage: BMBF 2004b, S. 1, eigene Darstellung).

<b>Umweltkompetenz</b>	<p><i>die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln erkennen</i></p> <p><i>Kenntnis der Probleme des Umweltschutzes aus betriebs- und volkswirtschaftlicher Sicht unter Berücksichtigung technologischer Aspekte</i></p> <p><i>Landschaften als Lebensräume ökonomisch und ökologisch einschätzen; Interessensgegensätze bei der Nutzung von Räumen erkennen und somit auch die Notwendigkeit von Raumordnungsmaßnahmen begründen</i></p> <p><i>Festigung der Erziehung zur globalen Verantwortung für die „eine Welt“</i></p>
------------------------	---

<p><b>Gesellschaftskompetenz</b></p>	<p><i>Aspekte geschlechtsspezifischer Unterschiede in verschiedenen sozioökonomischen Systemen analysieren</i></p> <p><i>die Fähigkeit erweitern, die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich, Europa und die Welt kritisch zu beurteilen</i></p> <p><i>die persönliche Rolle als Konsument bzw. Konsumentin kritisch durchleuchten und die volkswirtschaftliche Bedeutung des Konsumverhaltens erkennen</i></p> <p><i>Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen</i></p> <p><i>die Qualifikationen erwerben, an der Entwicklung des „Neuen Europa“ aktiv mitzuwirken</i></p>
<p><b>Wirtschaftskompetenz</b></p>	<p><i>Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen sowie Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme</i></p> <p><i>Wirtschaftspolitik als wesentlichen Bestandteil der Politik erkennen, ihre Modelle und deren reale Umsetzung in unterschiedlichen Systemen einschätzen können</i></p> <p><i>Erwerb grundlegender Kenntnisse und konkreter Einblicke in innerbetriebliches Geschehen</i></p> <p><i>Einsicht in den Wandel der Produktionsprozesse und Verständnis für Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt unter dem Einfluss wachsender Technisierung und Globalisierung</i></p> <p><i>Interesse wecken für ein Erwerbsleben im selbstständigen Bereich</i></p>

**Tab. 4:** Anzustrebende fachspezifische Kompetenzen im GW-Unterricht in der AHS-Oberstufe (Grundlage: BMBF 2004b, S. 1ff., eigene Darstellung).

Inwiefern der Erwerb der aufgeführten GW-spezifischen Kompetenzen Lesekompetenz voraussetzt, wird im Kapitel 5.2. näher erläutert. Hierfür wurde das Kompetenzmodell für das Unterrichtsfach GW herangezogen, dessen Ausgangspunkt die fachspezifischen und methodischen Kompetenzen bilden. Dafür werden Anknüpfungspunkte zwischen den Aspekten des Kompetenzmodells und der Lesekompetenz hergestellt und analysiert.

## 3. Lesen und Verstehen

### 3.1. Lesekompetenz

Eine Förderung des Leseverstehens, wie sie mittels Lesestrategien angestrebt wird, benötigt zunächst die Einbettung in den theoretischen Begriff von Lesekompetenz. Denn nur Lehrkräfte, die die Leseleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler anhand eines theoretischen Lesekompetenzmodells bewerten können, sind auch fähig, das Lesen systematisch zu fördern. Deswegen ist es unerlässlich, das Konstrukt Lesekompetenz in seinen verschiedenen Dimensionen zu verstehen.

Das folgende Kapitel definiert zunächst den Begriff „Lesekompetenz“ und analysiert dazu das der PISA-Studie zugrunde liegende Lesekompetenzmodell. Denn wie das Konstrukt „Lesekompetenz“ konkret aussieht, ist sowohl von seinem normativen als auch deskriptiven Aspekten abhängig und hinterlässt dementsprechend Spuren in seiner jeweiligen didaktischen Umsetzung.

#### 3.1.1. Begriffsdefinition

Obwohl der Begriff Lesekompetenz längst auf dem Weg in die Alltagssprache ist, findet man in der Literatur zahlreiche unterschiedliche Definitionen und es werden häufig – trotz bedeutungsverändernder Unterschiede – Synonyme wie z.B. Leseverstehen, Textkompetenz und Reading Literacy verwendet.

Im Wörterbuch nachgeschlagen, bezieht sich der erste Bestandteil des Kompositums – das „Lesen“ – auf *„etwas Geschriebenes, einen Text mit den Augen und dem Verstand erfassen“* (BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT 2015b). Lesen bedeutet demnach das Verstehen geschriebener Texte. Im erweiterten Sinne umfasst der Begriff nicht nur die Fähigkeit kontinuierliche Texte, sondern auch diskontinuierliche (z.B. Tabellen, Diagramme, Grafiken) und multimediale Texte (z.B. Text-Bild-Kombinationen) zu verstehen (HURRELMANN 2010, S. 20).

Bedeutet das nun, dass jeder, der lesen kann, auch „lesekompetent“ ist? Die vorangegangene allgemeine Definition des Begriffes „Kompetenz“ gibt dazu Aufschluss. Vor



dem Hintergrund dieser Überlegungen wird unter Lesekompetenz eine Disposition verstanden, die es Personen erlaubt, gewisse Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen zu meistern (ARTELT et al. 2007, S. 11). Wie bei anderen Kompetenzen zeigt sich die Lesekompetenz erst in konkreten Anwendungssituationen, in diesem Fall im Umgang mit verschiedenen Texten. Im Vergleich dazu sind das Leseverhalten und die Leseleistung, die Leserinnen und Leser erbringen, direkt beobachtbar, erkennbar und vergleichbar (BERTSCHI-KAUFMANN 2010, S. 12).

Die Lesekompetenz kann des Weiteren als eine von WEINERT (2001, S. 28) definierte Handlungskompetenz gesehen werden. Denn neben der kognitiven Komponente umfasst Lesekompetenz auch Einstellungen und Haltungen. Besonders in Bezug auf das lebenslange Lernen, ist die Einstellung zum Lesen ausschlaggebend, da vor allem diese entscheidet, ob Lesen auch später ein Teil des alltäglichen Lebens wird (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 73).

Lesekompetenz stellt kein „*monolithisches Fähigkeitskonstrukt*“ dar, sondern umfasst ein ganzes Bündel an Teilfähigkeiten, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind und die Leserinnen und Leser über Jahre hinweg entwickeln müssen (ARTELT et al. 2007, S. 12). So beinhaltet Lesekompetenz nicht nur die Fähigkeit, Wörter und Sätze zu entziffern und zu verknüpfen, sondern auch die Fähigkeit, Sinnzusammenhänge herzustellen. Zudem müssen kompetente Leserinnen und Leser in der Lage sein, dem Text Informationen zu entnehmen und diese auch zu deuten. Lesekompetenz beinhaltet auch reflektierend lesen zu können; man muss z.B. beurteilen können, ob das Gelesene falsch oder richtig ist. Wenn wir uns nun einen Bruchteil an Facetten, die Lesekompetenz umfasst, vor Augen halten, so wird verständlich, dass es sich beim Lesen um eine komplexe und multiple Fähigkeit handelt, die hohe Anforderungen an die Leserinnen und Leser stellt (BERTSCHI-KAUFMANN 2010, S. 12ff.).

Im Grundsatzlerlass „Leseerziehung“ des BMBF (2015, S. 3) findet man ähnliche Schlagwörter vor. Die Lesekompetenz wird wie folgt definiert:

*„Lesekompetenz ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und in ihrer formalen Struktur zu verstehen, sie in einen*

*größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht und zielgerichtet zu nutzen und zu produzieren“.*

### **3.1.2. Lesekompetenzmodell nach PISA**

Lesekompetenzmodelle geben Aufschluss darüber, was das Konstrukt Lesekompetenz alles beinhaltet, welche Teilfähigkeiten dazu gezählt werden müssen und welche Funktionen das Lesen erfüllt. In der wissenschaftlichen Diskussion um Lesekompetenz sticht derzeit das Lesekompetenzmodell der PISA-Studie hervor, das im Folgenden näher erläutert wird.

Seit die PISA-Ergebnisse die Defizite der österreichischen Schülerinnen und Schüler im Bereich Lesen ans Licht gebracht hat, steht das Lesen im Mittelpunkt der medialen Aufmerksamkeit (BIFIE 2010, S. 2). Die Tatsache, dass die Vermittlung von Lesekompetenz zu den wichtigsten Aufgaben der Schule gehört, wurde wirkungsvoll in das gesellschaftliche und politische Bewusstsein gerückt. Deshalb ist es umso wichtiger, zu hinterfragen, was die PISA-Studie unter Lesekompetenz versteht, welche Fähigkeiten dahinter stecken und welche Funktionen das Lesen innehat. Lesen wird vom DEUTSCHEN PISA-KONSORTIUM (2001, S. 23) wie folgt definiert:

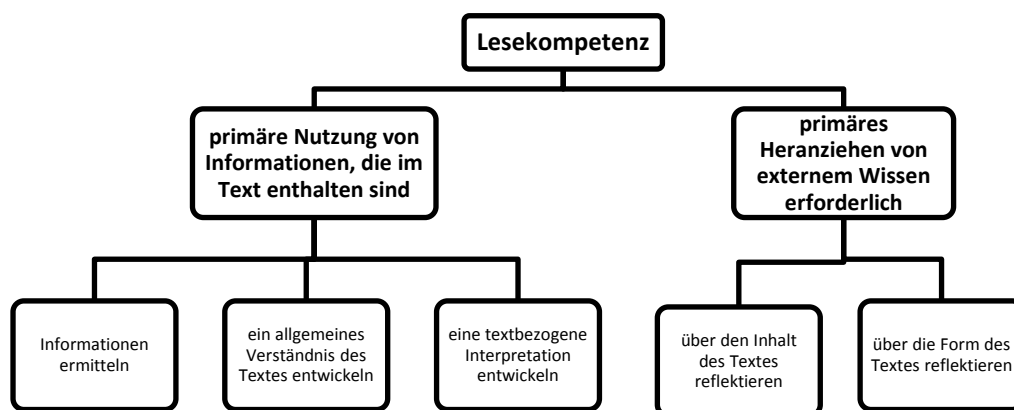
*„Lesefähigkeit bedeutet, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“.*

Die Definition, die der PISA-Studie zugrunde liegt, zeigt deutlich, dass Lesekompetenz über den rein technischen Vorgang des „Lesenkönnens“ hinausgeht. Unter Lesekompetenz ist vielmehr die Fähigkeit zu verstehen, sich mit einem schriftlichen Text eigenaktiv auseinanderzusetzen, das heißt, ihn verstehen, verwenden und über ihn reflektieren zu können. Auffallend an dieser Definition ist, dass der kompetente Umgang mit schriftlichen Texten in den Dienst von individuellen Zielen gestellt wird. Denn laut PISA stellt Lesekompetenz eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten dar. Vor allem aber werden über das Lesen viele Lebensbereiche erschlossen, welche eine Grundvoraussetzung für die Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben darstellen (BIFIE 2015).

Ein weiteres Merkmal des PISA-Modells ist, dass es nach einem kognitionstheoretischen Ansatz ausgerichtet ist, wobei Lesen als Instrument zur Informationsgewinnung und Informationsverarbeitung verstanden wird. Dabei muss die kompetente Leserin oder der kompetente Leser die aus dem Text gewonnenen Informationen mit seinen eigenen Erfahrungen verknüpfen können, um diese anschließend in einem sinnstiftenden Zusammenhang setzen zu können. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass die kognitive Teilkompetenz im PISA-Konstrukt eine dominierende Rolle inne hat und dass sich die Studie auf die kognitive Dimension des Textverstehens konzentriert (HURRELMANN 2010, S. 23).

Maßgebend für dieses Verständnis ist die Literacy-Konzeption aus dem angelsächsischen Raum, die Lesekompetenz als grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt auffasst. Diese Denkvorstellung hat sogenannte Basiskompetenzen formuliert, die in der modernen Gesellschaft unerlässlich für eine befriedigende Lebensführung sind, sei es in persönlicher oder wirtschaftlicher Hinsicht. Neben der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenz gilt eben auch die Lesekompetenz als Basiskompetenz unserer Wissens- und Mediengesellschaft (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 78).

Betrachtet man nun die in Abb. 2 veranschaulichte theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA, so wird hier zunächst eine Zweigliederung vorgenommen. Diese unterscheidet die textimmanenten von den wissensbasierten Verstehensleistungen. Im ersten Fall sind die Informationen, die im Text zu finden sind, ausreichend für das Verständnis. Im zweiten Fall muss externes Vorwissen herangezogen werden, um eine korrekte Interpretation garantieren zu können (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 82).



**Abb. 2: Theoretische Struktur der Lesekompetenz (Grundlage: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 82, eigene Darstellung).**

In der konkreten Ebene der Abb. 2 werden fünf Aspekte der Lesekompetenz differenziert, die letztendlich zu drei Teildimensionen zusammengefasst werden. Diese werden in Tab. 5 erläutert. Die sogenannten Subskalen der Lesekompetenz können empirisch überprüft werden und bilden die Grundlage für diverse weitere Leseleistungsmessungen, wie z.B. für PIRLS, IGLU etc. (HURRELMANN 2010, S. 23ff.):

<b>Subskalen der Lesekompetenz</b>	<b>Anforderungen an die Leserin oder den Leser</b>
<b>Informationen ermitteln</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- einen oder mehrere Informationsinhalte im Text heraussuchen</li> <li>- analysieren von Textabschnitten mit dem Ziel, Detailinformationen zu finden</li> <li>- Informationen können dabei ausdrücklich angegeben sein oder müssen erst gefolgert werden</li> </ul>
<b>Textbezogenes Interpretieren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- den Hauptgedanken des Textes erkennen und dessen Bedeutung konstruieren</li> <li>- Schlussfolgerungen aus einem oder mehreren Teilen des Textes ziehen</li> </ul>
<b>Reflektieren und Bewerten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- den Text mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung setzen</li> <li>- kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen</li> <li>- Reflexion und Bewertung des Inhalts und der Form des Textes</li> </ul>

**Tab. 5: Subskalen der Lesekompetenz und ihre Anforderungen an die Leserin oder den Leser (Grundlage: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 83ff., eigene Darstellung).**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das PISA zugrunde liegende Modell durchwegs als sinnvoll und effizient für das Ermitteln von Lesekompetenz präsentiert hat, denn vor allem angesichts der Einführung von Bildungsstandards bleibt das Messen von Leseleistungen ein zentraler Punkt der gegenwärtigen Bildungspolitik. Jedoch berücksichtigt der PISA-Kompetenzbegriff die Komplexität und Vielschichtigkeit des Leseverstehens viel zu

wenig und greift demnach für individuelle Lesefördermaßnahmen zu kurz. Sowohl die soziale als auch die subjektive Dimension der Lesekompetenz (wie z.B.: Lesemotivation, Fähigkeit zur Anschlusskommunikation, etc.) bleiben hier unberücksichtigt. Diese Aspekte können nur schwer empirisch erfasst werden, aber ihre Berücksichtigung ist unabdingbar, um didaktische Entscheidungen hinsichtlich Lesefördermaßnahmen begründen zu können (HURRELMANN 2010, S. 25).

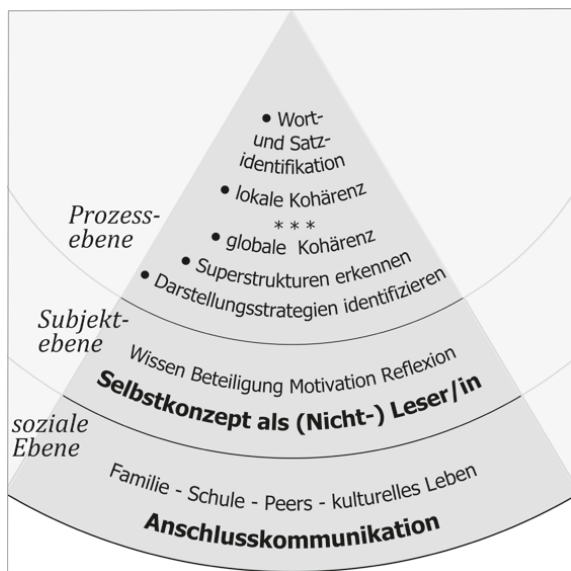
### **3.2. Der Leseprozess**

Eine systematische Leseförderung, wie sie in der vorliegenden Arbeit angestrebt wird, benötigt die Einbettung in den theoretischen Ablauf des Leseprozesses und in dessen wichtigste Einflussgrößen. Denn diese bilden die zentralen Ansatzpunkte einer erfolgreichen Leseförderung. Nur unter Berücksichtigung des Leseprozesses sind Lehrende auch in der Lage, aus der Vielfalt der Leseförderverfahren die für die Situation angemessene Methode auszuwählen.

Der Lesevorgang ist ein komplexer Prozess, der aus mehreren Teilprozessen besteht:

*„Der komplexe Prozess des Lesens wird üblicherweise in verschiedene Ebenen aufgliedert, die von basalen analytischen Teilprozessen der Buchstaben- und Worterkennung über die syntaktische und semantische Analyse von Wortfolgen bis zum satzübergreifenden Aufbau einer kohärenten Textstruktur reichen“ (RICHTER und CHRISTMANN 2009, S. 28).*

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an den Erkenntnissen von ROSEBROCK und NIX (2012, S. 10ff.), die den Leseprozess und seine Determinanten didaktisch aufbereitet haben. Das in Abb. 3 dargestellte Modell verdeutlicht die unterschiedlichen Dimensionen der Lesekompetenz: die messbaren auf der Prozessebene sowie die schwer quantifizierbaren auf der subjektiven und sozialen Ebene. Da diese drei Ebenen heterogen zueinander stehen und ineinandergreifen, wird von einem Mehrebenenmodell gesprochen (ebd., S. 10).

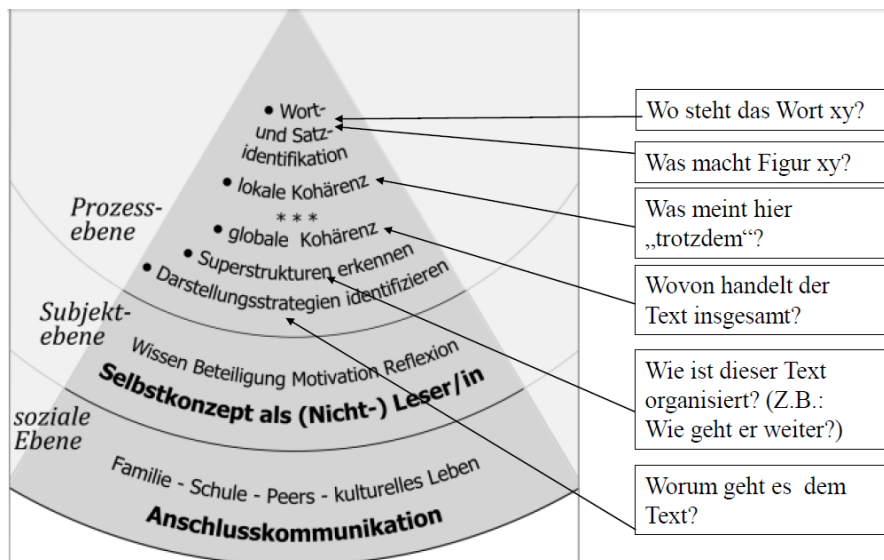


**Abb. 3: Mehrebenenmodell des Lesens (ROSEBROCK und NIX 2012, S. 11).**

Das obere Drittel besteht aus Tätigkeiten, die während des Leseprozesses kognitiv ausgeführt werden müssen. Lesen beschränkt sich bekanntlich aber nicht nur auf die kognitiven Fertigkeiten eines Individuums, sondern jede Lesende bzw. jeder Lesende liest den Text auch affektiv und intellektuell (Subjektebene). Des Weiteren ist jede einzelne Lektüre situativ eingebettet in eine soziale Situation (z.B.: Lesesituationen in der Schule). Diese soziale Ebene bestimmt maßgeblich die Lesebereitschaft des Individuums (ROSEBROCK und NIX 2012, S. 10ff.).

Lesedefizite der Schülerinnen und Schüler können auf jeder der drei Ebenen angesiedelt sein. Da sich aber die Lesestrategien, die in dieser Arbeit vorgestellt werden, hauptsächlich auf die Prozessebene beziehen, wird der Fokus auf diese Dimension gelegt. In Folge werden Lesestrategien, die im Kapitel 4.3.3. im Detail vorgestellt werden, mit diesem Mehrebenenmodell abgeglichen und die Fördermaßnahmen in den jeweiligen Ebenen verortet.

Auf der Prozessebene wird zunächst eine prinzipielle Zweigliederung vorgenommen, bei der die hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse unterschieden werden (BAURMANN 2009, S. 42). Zu den hierarchieniedrigeren Teilprozessen zählen *Identifikation auf der Wort- und Satzebene* und die *lokale Kohärenzbildung*, während zu den hierarchiehohen Teilprozessen die *globale Kohärenzbildung*, das *Erkennen von Superstrukturen* und das *Erkennen von Darstellungsstrategien* gehören (Abb. 4).



**Abb. 4: Kompetenz-Modell des Lesens – Prozessebene (ROSEBROCK und NIX 2008, S. 16).**

Bei der *Wort- und Satzidentifikation* handelt es sich um basale Lesefähigkeiten auf der Wortebene (z.B. Dekodieren von Wörtern) oder auch auf der Satzebene (z.B.: Herstellen semantischer und syntaktischer Relationen zwischen den jeweiligen Sätzen) (RICHTER und CHRISTMANN 2009, S. 28).

Die *lokale Kohärenzbildung* macht gemäß BAURMANN (2009, S. 42) „eine erste inhaltlich orientierte, dabei noch begrenzte Verarbeitung des Gelesenen“ möglich, indem die Leserin bzw. der Leser hier Verknüpfungen zwischen den vorgegebenen Sachverhalten herstellt. Dies erfolgt durch das Aufgreifen von Hinweisen, die der Text selbst enthält, oder auch durch Miteinbeziehen des allgemeinen Weltwissens.

Die hierarchieniedrigen Prozesse umfassen grundlegende Lesefertigkeiten, die in den ersten Schuljahren erworben werden. Sie werden nach der Volksschule kaum durch bewusste Aufmerksamkeit gesteuert und laufen – zumindest bei normal verlaufender Leseentwicklung – automatisiert ab. So nehmen routinierte Leserinnen und Leser kaum wahr, wie sie Buchstaben zu Wörtern verbinden und wie sie kleinere Sinneinheiten konstruieren (LINDAUER und SCHNEIDER 2010, S. 112).

Spätestens bei der Verarbeitung mehrerer Sätze oder beim Lesen eines ganzen Textes treten die hierarchiehöheren Prozesse in Kraft. Dabei handelt es sich um zielbezogene, bewusste Vorgänge, die das Verstehen eines Textes weitgehend und dauerhaft absichern. Im Zuge der sogenannten *globalen Kohärenzherstellung* werden die schon verstandenen kleineren

Sinneinheiten mit dem Vorwissen der Lesenden verknüpft. Dadurch wird eine inhaltlich und textuell ganzheitliche Textdeutung ermöglicht (BAURMANN 2009, S. 43). Ziel dieses Teilprozesses ist es, den globalen Zusammenhang größerer Textteile auch auf einer höheren abstrakten Ebene zu erfassen. Um dies zu erreichen, sind die Informationen, die im vorgegebenen Text enthalten sind, unzureichend. Die Leserin bzw. der Leser muss vorwissens-, interessens-, und zielbasierte Schlussfolgerungen miteinbeziehen. Für BAURMANN (ebd.) ist die globale Kohärenzherstellung zugleich „die Schlüsselstelle des Verstehens“.

Die sogenannten *Superstrukturen* bilden die Basis eines weiteren hierarchiehöheren Teilprozesses und klassifizieren die soeben genannte globale Ordnung von Textteilen textsortenspezifisch. RICHTER und CHRISTMANN (2002, S. 33) definieren Superstrukturen folgendermaßen:

*„Superstrukturen beschreiben im Sinne eines Rasters oder abstrakten Schemas [...] die globale Ordnung von Texten, die eine spezifische, konventionalisierte Struktur haben wie beispielsweise Erzähltexte, Forschungsberichte, argumentative Texte, Werbetexte oder Gesetztexte“.*

Diese Superstrukturen, die Lesende in Form von Regeln und Kategorien gespeichert haben, beeinflussen den Lesevorgang in Form von Erwartungen bezüglich des vorgegebenen Textes. Erhält eine Schülerin bzw. ein Schüler beispielsweise eine Anleitung zu einem Experiment, weiß sie bzw. er aufgrund des strukturellen Aufbaus, dass es sich um eine Anleitung handelt. Dieser Feststellung liegen Erwartungen zugrunde, die den Leseprozess maßgeblich kontrollieren können (ebd.).

Die letzte Ebene der hierarchiehöheren Teilprozesse stellt das *Identifizieren von Darstellungsstrategien* dar. Liegt der Schülerin bzw. dem Schüler beispielsweise ein Text mit ironischen Elementen vor, so kann hier nur das Erkennen dieser rhetorischen Strategie eine entsprechende Textinterpretation gewährleisten (RICHTER und CHRISTMANN 2009, S. 34).

Die hierarchiehöheren Prozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie nur bedingt messbar und förderbar sind, da sie nicht nur von lesespezifischen Dispositionen abhängen, sondern auch mit allgemeinen kognitiven Fähigkeiten verknüpft sind (LINDAUER und SCHNEIDER 2010, S. 113).



BAURMANN (2009, S. 44ff.) betont, dass die genannten Teilprozesse nicht streng sukzessiv, sondern parallel verlaufen, sodass zwischen ihnen auch Wechselwirkungen auftreten können. Die Teilprozesse und deren Zusammenspiel führen schließlich beim Lesen zu einer Repräsentation des Sachverhalts, den der Text beinhaltet.

### **3.3. Textverstehen**

In der Literatur finden die Begriffe des Verstehens und des Lesens recht unterschiedliche Verwendung. In der Alltagssprache werden sie jedoch oft nicht oder kaum unterschieden. Anhand der Aussagen „jemand liest einen Text“ und „jemand versteht einen Text“, erkennt man aber deutlich, dass sie in ihrer jeweiligen Bedeutung unterschiedlich aufzufassen sind. Auch bei GIBSON und LEVIN (1989, S. 235) heißt es: *„Wörter erkennen lernen einerseits und Text verstehen lernen andererseits sind nicht dasselbe [...]. Relationen der Bedeutung und der Syntax zwischen Wörtern ergeben ein anderes Informationsniveau als Wörter alleine“*.

Bei PISA wird Lesen an sich als Verstehensprozess aufgefasst, da die Leserin bzw. der Leser aktiv und konstruktiv den Text verarbeitet. Ihr zufolge kann man die Vorgänge des Lesens und des Verstehens nicht voneinander trennen. Denn in den meisten Fällen ist das Ziel beim Lesen eines Textes, das Gelesene auch zu verstehen. So heißt es in ihrer Definition: *„Lesekompetenz ist die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen [...]“* (OECD 2010, S. 2).

Wie schon in Kapitel 3.1.2. erwähnt, geht das Verstehen von Texten über ein bloßes Erkennen und Wiedergeben von Buchstaben, Wörtern und Sätzen hinaus. *„Lesen und insbesondere das Verstehen des Gelesenen bedeuten vielmehr, dass Leser bei ihrem Tun (neue) Wissensstrukturen aufbauen, bei ihrer Lektüre Sinn konstituieren/konstruieren“* (BAURMANN 2009, S. 41). Zum Verstehen eines Textes reichen demnach die Identifikation von Buchstaben, Wörtern oder Sätzen nicht aus. Beim verstehenden Lesen werden darüber hinaus, teils neue, Konstruktionen der Bedeutung des Textes und des Textsinnes aufgebaut.

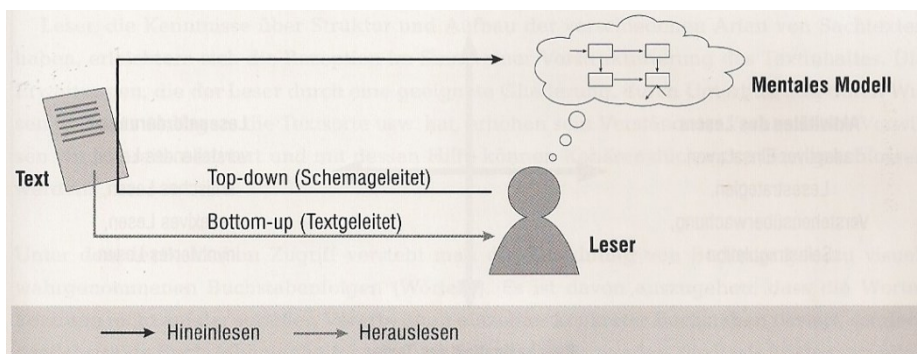
Definiert man nun den Begriff Text, so erkennt man bei genauerer Betrachtung, dass ein Text weit mehr als eine strukturierte Abfolge von Buchstaben, Wörtern und Sätzen ist. Texte sind vor allem das, was sich die Lesenden im Kopf aufbauen. Es handelt sich bei Texten um kognitive Konstrukte (LINDAUER und SCHNEIDER 2010, S. 109). Die Tatsache, dass der Text nicht selbsterklärend ist, sondern immer vom Lesenden interpretiert werden muss, wird

auch von SCHMÖLZER-EIBINGER (2011, S. 59) wie folgt hervorgehoben: „*Beim Textverstehen handelt es sich um einen komplexen Prozess der Informations- und Sprachverarbeitung, bei dem der Sinn eines Textes erst konstituiert werden muss*“. Was auf dem Blatt Papier steht (materieller Text) wird mit der Wissens- und Erfahrungswelt des Lesenden verknüpft und entsprechend verstanden oder auch nicht verstanden. Das Textverstehen setzt demnach bei den Lesenden sowohl *sprachliches Wissen* als auch *Welt- und Sachwissen* voraus (LINDAUER und SCHNEIDER 2010, S. 110).

*Sprachliches Wissen* umfasst dabei Kenntnisse der Buchstaben, der Wörter und der Lautstruktur einer Sprache, sowie die Fähigkeiten Sätze zu konstruieren und zu verstehen (ebd.). Bei *Welt- und Sachwissen* handelt es sich zum einen um das Wissen über konkrete Sachverhalte, zum anderen um *Schemawissen*, was das „*Wissen über prototypische Arrangements von Personen und Dingen bzw. prototypische Abfolgen von Handlungen und Ereignissen*“ beinhaltet (ebd.). Das Verstehen eines Textes hängt demnach maßgeblich von den zuvor gesammelten Erfahrungen des Lesenden ab.

Das Miteinbeziehen von bereits vorhandenem Sach- und Weltwissen, das für das Textverstehen von zentraler Bedeutung ist, findet auch in LEISENs (2010, S. 113) schematisiertem Modell Platz (Abb. 5). Das Modell beruht auf der Annahme, dass Leserinnen und Leser schon beim ersten Kontakt mit einem Text Erwartungen aufbauen und Hypothesen bilden, auch aufgrund des bereits vorhandenen Vorwissens. Während des Lesevorgangs findet dann ein „*Wechselspiel von Herauslesen und Hineinlesen statt*“ (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 84ff.).

Unter *Herauslesen* (auch *Bottom-up-Prozess*) versteht man einen textgeleiteten Verstehensprozess, wobei die Leserin oder der Leser den Text für den Aufbau von Vorstellungen verwendet. Beim *Hineinlesen* (auch *Top-Down-Prozess*) wird die vorhandene kognitive Struktur der Leserin bzw. des Lesers integriert (u.a. das Vorwissen, Erwartungshaltung, Interessen, Intention, etc.) und es werden dadurch Erwartungen an den Text aufgebaut, die im Laufe des Lesevorgangs immer wieder geprüft und gegebenenfalls angepasst werden. Erst im Wechselspiel beider parallel ablaufenden Prozesse baut die Leserin bzw. der Leser Textverständnis auf (Abb. 5). Eine unmittelbare Konsequenz dieses Modells ist die Konzeptualisierung des Textverstehens als Interaktion zwischen dem Text und den Rezipienten (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 84ff.).



**Abb. 5: Hineinlesen und Herauslesen (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 85).**

Zusammenfassend betrachtet, handelt es sich beim Textverstehen um einen komplexen Prozess, der auf einer Text-Leser-Interaktion beruht. Während des Lesevorganges greifen Lesende auf ihr Vorwissen (sprachliches Wissen, Welt- und Sachwissen) zurück, prüfen dieses anhand der Informationen des Textes und bauen mithilfe des Textes – teilweise neue – kognitive Konstrukte auf. Das Erfassen des Sinngehaltes eines Textes entsteht während dieser Interaktion, denn ohne Leserin bzw. Leser gäbe es keine Textinterpretation und ohne Text gäbe es nichts zu interpretieren.

## 4. Leseförderung durch Lesestrategien

Internationale Vergleichsstudien zu den Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern und die dadurch hervorgerufenen Diskussionen haben dazu geführt, dass die bisherigen Konzepte der Leseförderung in Frage gestellt wurden. Der Ruf nach neueren Methoden, die sowohl die basalen Lesefertigkeiten als auch das Textverstehen unterstützen, wurde immer lauter. Das folgende Kapitel schafft zunächst einen Überblick über die gängigsten Modelle von Lese- und Literaturunterricht und bringt deren Defizite ans Licht. Anschließend wird das Konzept „Lesetraining“ unter die Lupe genommen, zu dessen Bestandteil das Erlernen von Lesestrategien gehört. Es folgt eine Erläuterung des Begriffs „Lesestrategie“. Ihre Anwendung im GW-Unterricht wird mithilfe mehrerer Beispiele veranschaulicht.

### 4.1. Konzepte des Leseunterrichts

In der aktuellen lesedidaktischen Diskussion sind drei verschiedene Konzepte des Lese- und Literaturunterrichts – jeweils mit spezifischen Schwerpunktsetzungen – wegweisend: die

traditionelle literarische Bildung, die interessensgeleitete Leseförderung und das am Modell der „reading literacy“ orientierte Lesetraining (KRUSE 2010, S. 176).

Im deutschsprachigen Raum ist das Konzept der literarischen Bildung das seit Jahrzehnten prägendste Modell im Lese- und Literaturunterricht. Die Funktion der literarischen Bildung wird im Erwerb von Belesenheit gesehen. Das heißt, Lesen soll hauptsächlich Einblicke in die literarische Kultur gewährleisten. Fragestellungen zu den nötigen Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler, die die Voraussetzung für den Zugang zur Literatur bilden, tauchen hier nur im Hintergrund auf – vielmehr kommt den Inhalten große Aufmerksamkeit zu (KRUSE 2010, S. 178).

Das Lesen als basale Fähigkeit wird in der Sekundarstufe häufig schlichtweg vorausgesetzt und nur wenig gefördert. Überdies findet üblicherweise kein spezifischer Leseunterricht im Anschluss an die Volksschule statt. Kurzum: in der Sekundarstufe wird der Leseunterricht meist durch Literaturunterricht schlicht und einfach ersetzt. Dass dafür die Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aber ausreichend vorhanden sein müssen, ist nicht von der Hand zu weisen. Trotzdem sind sich die Lehrkräfte dieser Bedingung kaum oder wenig bewusst (SPINNER 2004, S. 127).

Das zweite Konzept beruht auf einer interessengeleiteten Förderung, die sich zum Ziel setzt, Lust aufs Lesen zu machen, um eine stabile Lesehaltung aufzubauen. Charakteristisch für dieses Konzept sind offene Unterrichtsformen, Miteinbeziehen neuerer Kinder- und Jugendliteratur, freie Wahl der Lektüre und das Ansprechen von Fantasie und Kreativität der Schülerinnen und Schüler (KRUSE 2010, S. 177). Dieser Methode liegt das Prinzip zugrunde, dass man Lesen vor allem durch viel Lesen lernt. Es gibt aber derzeit nur wenig empirisch gestütztes Wissen darüber, inwiefern viel Lektüre die Lesekompetenz verbessert. Außerdem erfolgt diese Methode oft unabhängig von der Qualität der Texte und von der Verständnistiefe (ROSEBROCK und NIX 2012, S. 2).

Wegen der offensichtlichen Notwendigkeit einer ganzheitlichen Leseförderung wird in dieser Arbeit der Fokus auf das sogenannte Lesetraining gelegt, das eine stärkere Berücksichtigung von Lesetechniken und -strategien erfordert. Schulleistungsüberprüfungen der letzten Jahre (wie zum Beispiel bei PISA im Jahr 2009: BIFIE 2010, S. 2 oder bei PIRLS im Jahr 2011: SUCHAN et al. 2012, S. 12) haben aufgedeckt, dass bei einem bedenklich großen Teil der

Schülerinnen und Schüler bereits die basalen Lesefertigkeiten nicht in erforderlichem Ausmaß vorhanden sind. Diese Defizite stellen dementsprechend die Lesefördermaßnahmen in ihrer bisherigen Form in Frage. Der Ruf nach Fördermaßnahmen, die die Lesefertigkeiten systematisch aufbauen, wird immer lauter (SPINNER 2004, S. 126ff.). Folglich plädiert auch HURRELMANN (2002, S. 12) für eine Anpassung der Leseförderung an die tatsächlichen Leseschwächen der Schülerinnen und Schüler und formuliert die Wichtigkeit eines Lesetraining wie folgt: *„Wir (müssen) auf Lesetraining – auch im anspruchsvollen Sinne der metakognitiven Überwachung und Kontrolle des eigenen Textverständnisses – als wichtigen Aspekt der Leseförderung in allen Schulstufen in Zukunft mehr Wert legen.“*

Trotz der Defizite der bisherigen Leseförderungskonzepte kann man nicht abstreiten, dass diese durchaus ihre Daseinsberechtigung haben. Denn im Sinne eines differenzierten Unterrichts muss Leseförderung den unterschiedlichen Leseschwächen der Heranwachsenden gerecht werden. Naturgemäß kann aber nicht jede Lesefördermaßnahme für jede Leseschwierigkeit gleichermaßen geeignet sein. Das Konzept Lesetraining für sich allein ist keinesfalls der Königsweg zu einer besseren Lesekompetenz (ROSEBROCK und NIX 2012, S. 3). Ständiges Strategietraining hat nicht mehr viel zu tun mit genussvollen Leseerfahrungen und führt somit nur im seltensten Fall zu einer Förderung der Lesefreude (SPINNER 2004, S. 136). Die Konzepte sollen demnach weder ausschließlich noch losgelöst voneinander realisiert werden, sondern gemeinsam im Unterricht Eingang finden. Nur so kann garantiert werden, dass die Lesekompetenz in all ihren verschiedenen Facetten verbessert wird (ROSEBROCK und NIX 2012, S. 3ff).

## **4.2. Lesen “trainieren”**

Da sich die vorliegende Arbeit vorwiegend mit den Prinzipien des Lesetrainings beschäftigt, werden diese hier näher erläutert. Nach KRUSE (2010, S. 181) umfasst das Lesetraining drei Übungsfelder (Abb. 6), deren Ziel eine Verbesserung der Lesekompetenz ist. Mithilfe systematischen und gezielten Übens sollen die in Abb. 6 dargestellten Fähigkeiten auf- und ausgebaut werden.



**Abb. 6: Übungsfelder des Lesetrainings (KRUSE 2010, S. 181).**

Der Aspekt „Lesefertigkeiten trainieren“ setzt sich zum Ziel, die hierarchieniedrigeren Prozesse des Lesens auf- und auszubauen. Demnach wird hier eine Verbesserung der Wahrnehmung auf der Buchstaben-, Wort- und Satzebene angestrebt. Das heißt, einfache Lesevorgänge sollen zunehmend automatisiert ablaufen (KRUSE 2010, S. 182). Je besser die basalen Lesefertigkeiten trainiert und automatisiert sind, umso kompetenter das Lesen:

*„Insgesamt spricht vieles dafür, dass Defizite in Worterkennungsprozessen ursächlich zu einem schlechten allgemeinen Leseverständnis beitragen, weil bei mangelhaft routinisierten Prozessen auf dieser Ebene auch weniger Verarbeitungskapazität für hierarchiehöhere Verstehensprozesse zur Verfügung steht“ (ARTELT et al. 2007, S. 45).*

Für Lehrende bedeutet das: Es müssen auch Trainingsmethoden angeboten werden, die die Wahrnehmung von Schriftzeichen, die Erkennung von häufig verwendeten Wörtern und die Entschlüsselung der syntaktischen Struktur von Sätzen perfektionieren (KRUSE 2010, S. 182ff.).

Den zweiten Strang der Abb. 6 zum Lesetraining stellt das im deutschsprachigen Raum eher unbekanntes Training der Lesegeläufigkeit dar. In diesem Kompetenzbereich liegt das Hauptaugenmerk auf der Ausbildung einer Leseroutine, welche durch eine systematische Verbesserung von Lesegenauigkeit, Lesetempo, Lesefluss, Leseverständlichkeit und Leseausdruck erreicht wird. KRUSE (2010, S. 183) präsentiert dafür ein partnerorientiertes Lautlese-Geläufigkeitstraining. Schülerinnen und Schüler sind dabei aufgefordert, sich gegenseitig einen Text so oft vorzulesen, bis sie die zuvor definierte Lesegeschwindigkeit (Zeit, die für das Lesen des Textes eingeräumt wurde) erreicht haben. Anschließend tauschen sie sich bei einem Gespräch über ihre Beobachtungen und Einschätzungen aus. Diese Verfahren lassen sich problemlos in den laufenden (Fach-) Unterricht integrieren, wenn Unterrichtstexte nicht still, sondern paarweise gelesen werden. Zahlreiche Studien untermauern zudem die Effektivität des Lautleseverfahrens. Es verbessert nicht nur die Leseflüssigkeit, sondern auch das Textverstehen (ROSEBROCK 2012, S. 9).

Das Erlernen und die Anwendung von Lesestrategien finden sich in der dritten Spalte des Lesetrainings. In diesem Bereich lernen die Schülerinnen und Schüler Arbeitsroutinen für den Umgang mit Texten kennen, die ihnen ein angemessenes Textverständnis ermöglichen. Der Strang „Lesestrategien“ wird in dieser Arbeit in den Fokus gerückt, deswegen wird er im folgenden Kapitel umfassender beschrieben und mit Beispielen untermauert.

### **4.3. Lesestrategien**

#### **4.3.1. Begriffsdefinition**

Um unterschiedliche Leseaufgaben durchführen und sich mit einem Text aktiv auseinander setzen zu können, wendet eine gute Leserin bzw. Leser sogenannte Lesestrategien an, die zumeist in den kognitiv anspruchsvolleren Leseprozessen verlaufen (PHILIPP und SCHILCHER 2012, S. 43). Lesestrategien sind eine domänenspezifische Variante von Lernstrategien. Unter diesen versteht man *„Verhaltensweisen und Gedanken, die eine lernende Person während des Lernens aktiviert und nutzt, um ihr Lernen zu beeinflussen“* (PHILIPP 2015, S. 42).

KRUSE (2010, S. 184) versteht unter Lesestrategien *„eingeübte Handlungsmuster, die es erlauben, den Lese- und Verstehensprozess selbst zu strukturieren, zu steuern und zu überwachen“*. Wer über eine Lesestrategie verfügt, kann diese zielgerichtet in

unterschiedlichen (Lese-) Situationen einsetzen und kann sein eigenes Lesen hinsichtlich des Zwecks und der Art des Textes steuern. Es handelt sich um erlernbare Arbeitsroutinen beim Umgang mit Texten, die automatisiert ablaufen können, zusätzlich aber einen bewussten Zugriff erlauben (SPINNER 2004, S. 131). Das STUDIENSEMINAR KOBLENZ (2009, S. 18) schreibt Lesestrategien einen „*Werkzeugcharakter*“ zu, denn mit Hilfe von Lesestrategien ist es der Leserin bzw. dem Leser möglich, ein angemessenes Textverstehen selbstständig aufzubauen.

ROSEBROCK und NIX (2012, S. 59) fassen die wichtigsten Kriterien, die Lesestrategien zu erfüllen haben wie folgt zusammen:

- sie sind instrumentell und operational auf ein bestimmtes Leseziel hin ausgerichtet (z.B. den Text auf seine Kernaussagen reduzieren)
- sie werden nicht einzeln angewendet, sondern immer zusammen mit anderen Lesestrategien
- kompetente Leser bzw. Leserinnen wenden sie automatisiert und routiniert an; falls nötig, können sie aber wieder ins Bewusstsein gerückt werden (ebd.)

Grundlage für fast alle Lesestrategien bildet dabei die von Robinson entwickelte SQ3R-Technik, die fünf primäre Lesetechniken in folgender Abfolge integriert (CHRISTMANN und GROEBEN 1999, S. 192):

- 1.) Survey: den Text überfliegen, um sich einen ersten Überblick zu verschaffen; Ziel ist es, einen ersten Eindruck über Struktur und Inhalt zu gewinnen und Vorwissen zu aktivieren
- 2.) Question: Fragen an den Text stellen; basiert auf der Grundlage des bereits erworbenen Überblicks und des Vorwissens zum Thema, Fragen richten sich an den Inhalt, zu einzelnen Kapiteln, etc.
- 3.) Read: der Text wird aktiv gelesen
- 4.) Recite: nach dem Lesen wird der Text mit eigenen Worten wiedergegeben, dient zur Verständnisüberprüfung
- 5.) Review: die ersten vier Schritte werden gedanklich nochmals durchgegangen mit dem Ziel, einen Gesamtüberblick zu erhalten (ebd.)



Voraussetzung für das Gelingen der SQ3R-Technik ist, dass die gesamte Abfolge der Strategien durchlaufen wird, da die Anwendung einzelner Schritte zu keiner Verbesserung führen würde. In Anlehnung an dieses Modell wurden in den letzten Jahrzehnten unzählige Lesestrategien entwickelt. Im Folgenden werden sie klassifiziert und zum Teil näher erläutert (CHRISTMANN und GROEBEN 1999, S. 192).

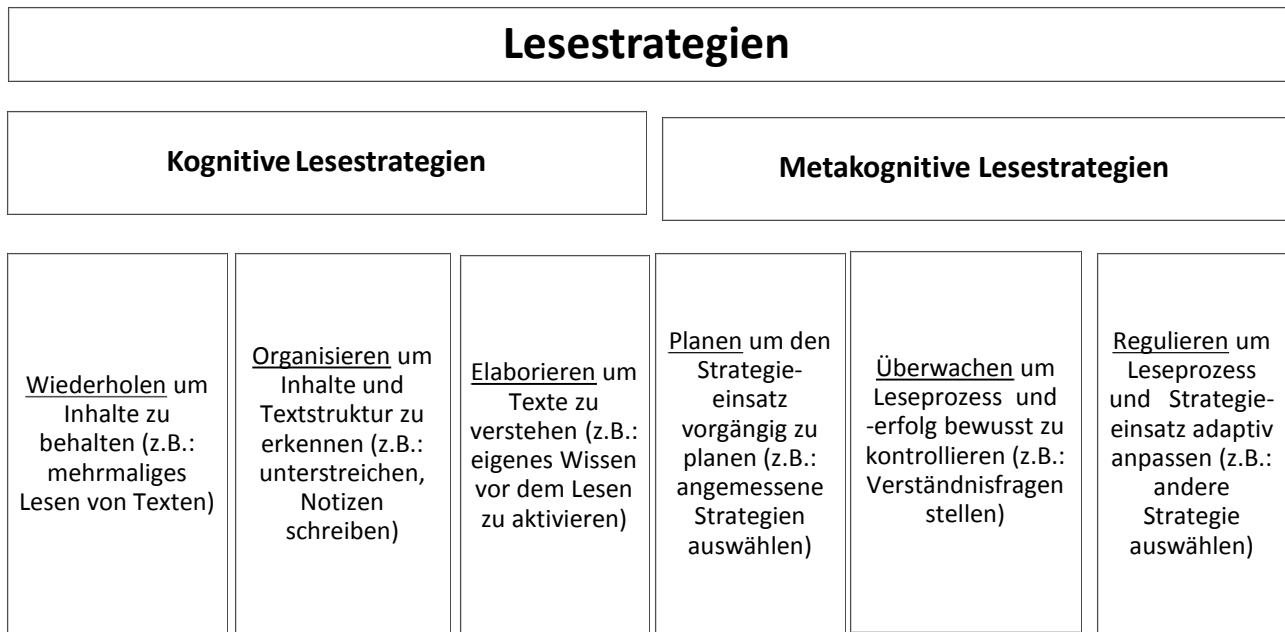
Trotz der Vielzahl an Lesestrategien muss vorweg gesagt werden, dass es keine Universalstrategie für jede Art von Texten und für jede Leserin bzw. Leser gibt. Die Frage nach der geeigneten Lesestrategie ist immer abhängig von der jeweiligen Lesesituation, von der Aufgabenstellung und der Zielsetzung (LEISEN 2010, S. 130).

#### **4.3.2. Klassifizierung von Lesestrategien**

Lesestrategien lassen sich aufgrund ihrer großen Vielfalt auf verschiedene Arten systematisieren, wobei die unterschiedlichen Klassen von Strategien große Überlappungsbereiche aufweisen. Üblicherweise wird in der Literatur zwischen zwei Typen von Strategien unterschieden. Sie beziehen sich auf den jeweiligen Bezugspunkt der Aktivität (KRUSE 2010, S. 185):

- 1.) Kognitive Verstehensstrategien: Sie dienen als Hilfsmittel der Texterschließung und kommen insbesondere in den Lesephasen der Sichtung, Erarbeitung und Zusammenfassung eines Textes zum Einsatz.
- 2.) Metakognitive Kontrollstrategien: Sie fungieren als Werkzeuge der Planung, Überwachung und Regulation des eigenen Vorgehens beim Lesen und Verstehensaufbau (ebd.).

PHILIPP und SCHILCHER (2012, S. 44) erweitern diese Klassifizierung um eine weitere Strategiegruppe, die den Leseprozess indirekt beeinflusst und die beiden vorherigen Strategien unterstützen kann. Diese sogenannten Stützstrategien beziehen sich auf die motivationalen und emotionalen Aspekte des Leseverstehens (z.B.: Leseumgebung optimal einrichten, positive Leseerfahrungen aktivieren, etc.). Abb. 7 gibt eine Übersicht über die in der Literatur am häufigsten verwendete Klassifikation von Lesestrategien und präsentiert zugleich deren Funktion und Anwendungsmöglichkeiten.



**Abb. 7: Klassifikation von Lesestrategien (Grundlage: PHILIPP und SCHILCHER 2012, S.45, eigene Darstellung, Anm.: Die den Angaben zugrunde liegenden Arbeiten werden in PHILIPP und SCHILCHER 2012 exakt zitiert).**

Strategien lassen sich außerdem nach ihrem temporalen Charakter klassifizieren. Das heißt, der Zeitpunkt, an dem eine Strategie angewendet wird, ist hierfür ausschlaggebend. Üblicherweise wird dabei zwischen dem Zeitpunkt vor, während und nach dem Lesen unterschieden (PHILIPP 2015, S. 45).

### 4.3.3. Ausgewählte Lesestrategien mit konkreten Beispielen für den GW-Unterricht

Ein Blick in die aktuellen Lehrbücher für GW zeigt deutlich, dass darin nur ein kleiner Teil der Lesestrategien angewendet wird. Die Arbeit mit Texten beschränkt sich zumeist auf das Markieren von Schlüsselwörtern und auf die Beantwortung von Fragen. Es ist also die Aufgabe der Lehrperson, aus der Vielfalt der Lesestrategien eine oder mehrere passende auszuwählen, um die Schülerinnen und Schüler beim Erschließen der komplexen sprachlichen Strukturen von Sachtexten zu unterstützen. Aufgrund der Vielzahl an Strategien, die in der Literatur angegeben sind, wird hier nur eine kleine Auswahl von Strategien aufgezeigt.

Die Auswahl erfolgte anhand dieser Kriterien:

- hohe Flexibilität: die Strategien sollen bei möglichst vielen Sachtexten im Fachunterricht angewendet werden können
- Effektivität im GW-Unterricht: die Strategien sollen so adaptiert werden können, dass ein Einsatz im GW-Unterricht Erfolge mit sich bringt
- Förderung verschiedener Teile des Leseprozesses: die Strategien sollen eine große Bandbreite an Leseprozessen unterstützen, um den unterschiedlichen Leseproblemen der Schülerinnen und Schüler entgegenwirken zu können; dabei wurde auch auf das Mehrebenenmodell des Lesens (Kapitel 3.2) zurückgegriffen, um die jeweilige Lesestrategie und ihre Funktion darin verorten zu können
- Durchführbarkeit: die Schülerinnen und Schüler sollen weder unter- noch überfordert werden; die folgenden Strategien sollen dem unterschiedlichen Leseniveau angepasst werden können.

Tabelle 6 zeigt die ausgewählten und in der Folge genauer vorgestellten Lesestrategien im Überblick. Es wird aufgezeigt, welche Ebene(n) (nach dem Mehrebenenmodell im Kapitel 3.2.) dadurch gefördert wird (werden).

	LESESTRATEGIE	GEFÖRDERTE EBENE
<b>Aktivierung des Vorwissens</b>	1.1. Fragen formulieren anhand der Überschrift oder des Titelbildes	Subjektebene (Wissen, Motivation, Beteiligung), Soziale Ebene (Schule, Anschlusskommunikation)
	1.2. Assoziatives Schreiben	Subjektebene (Wissen, Beteiligung)
<b>Organisationsstrategien</b>	2.1. Schlüsselwörter suchen und markieren	Prozessebene (globale Kohärenz)
	2.2. Randnotizen vornehmen	Prozessebene (globale Kohärenz)
	2.3. Farborientiert markieren	Prozessebene (globale Kohärenz)
<b>Ord nende Strategien</b>	3.1. Den Text strukturieren	Prozessebene (lokale und globale Kohärenz)

	3.2. Textpuzzle	Prozessebene (lokale und globale Kohärenz)
<b>Inhaltsbezogene Strategien</b>	4.1. Fragen an den Text stellen	Prozessebene (lokale und globale Kohärenz, Darstellungsstrategien nutzen)
	4.2. Text-Bild-Kombination lesen	Prozessebene (Wort- und Satzidentifikation, lokale und globale Kohärenz)
	4.3. Visualisierung des Inhalts	Prozessebene (lokale und globale Kohärenz, Superstrukturen erkennen)

**Tab. 6: Lesestrategien im Überblick (eigene Darstellung).**

### **1.) Strategien zur Aktivierung des Vorwissens**

Wie in den Kapiteln 3.2. und 3.3. erläutert, wirkt sich die Aktivierung des Vorwissens positiv auf Verstehensprozesse aus und spielt somit eine bedeutende Rolle im Leseprozess. Auch bei SCHMÖLZER-EIBINGER (2011, S. 192) wird darauf hingewiesen, dass das Verknüpfen von neuem Wissen mit den bereits vorhandenen Kenntnissen nur durch ein vorangegangenes Abrufen von Vorwissen ermöglicht wird. Im STUDIENSEMINAR KOBLENZ (2009, S. 6) hat man sogar die Hypothese aufgestellt, dass ein umfangreiches Vorwissen schlechte Lesefähigkeiten teilweise kompensieren kann. Wenn die Thematik des Textes von persönlichem Interesse ist und daher ein großes Vorwissen vorhanden ist, kann eine schlechte Leserin bzw. ein schlechter Leser teilweise ein besseres Textverständnis aufbauen als eine gute Leserin bzw. ein guter Leser.

Mithilfe folgender Verfahren sollen Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, ihre Kenntnisse und Erfahrungen sowie ihre spontanen Gedanken und Ideen zu einem vorgegebenen Thema zu aktivieren.

### **Strategie 1.1. Fragen formulieren anhand der Überschrift oder des Titelbildes**

Dabei werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, zur Überschrift oder zum Titelbild des zu lesenden Textes Fragen zu formulieren. Der Text soll ihren Annahmen nach die Antworten dazu liefern. Die Schülerinnen und Schüler äußern dabei ihre ersten Vermutungen zum Inhalt, knüpfen an ihre bisherigen Leseerfahrungen an und können sich auf das Thema einstellen. Diese Strategie findet vor dem eigentlichen Lesevorgang statt und kann sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen. Nach dem Lesen können die Schülerinnen und Schüler ihre Erwartungen mit den Informationen aus dem Text vergleichen (GIERLICH 2005, S. 33).

Diese Strategie ist besonders effektiv, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits Vorkenntnisse zu einem Thema haben, oder wenn es sich um ein aktuelles oder alltagsnahes Thema handelt. Beispielweise könnte dieses Konzept im GW-Unterricht angewendet werden, um die Schülerinnen und Schüler mit der Thematik „Flüchtlinge“ zu konfrontieren. Ein aussagekräftiges Bild oder auch ein kurzes Zitat, das als Überschrift fungiert, wären in diesem Fall ein möglicher Einstieg. Durch die Fokussierung auf ein Bild bzw. eine Überschrift wird die Phantasie der Lernenden angeregt und sie bekommen genügend Freiraum, um Vorkenntnisse und eigene Ideen bei der Formulierung von Fragen mit einfließen zu lassen. Ebenso ist das Interesse der Schülerinnen und Schüler für den darauffolgenden Text geweckt, denn dieser könnte mögliche Antworten auf ihre Fragen liefern.

### **Strategie 1.2. Assoziatives Schreiben**

Bei dieser Aufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler ihre spontanen Gedanken und Ideen zu einem vorgegebenen Thema in Stichwörtern aufschreiben. Als Impuls kann ein Zitat, eine Überschrift oder ein Bild dienen. Auch diese Strategie hat das Ziel, themenbezogenes Vorwissen zu aktivieren. Zudem werden die Kreativität und die Fantasie der Schülerinnen und Schüler angeregt. Bei SCHMÖLZER-EIBINGER (2011, S. 204ff.) werden mehrere Varianten vorgeschlagen: so kann diese Strategie beispielsweise als Einzelarbeit erfolgen, bei der die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von einem Schreibimpuls, fünf Minuten lang alles aufschreiben, was ihnen dazu einfällt. Die Herausforderung liegt darin, das Schreiben nicht zu unterbrechen.

Für den GW-Unterricht eignet sich besonders gut folgende Variante (SCHMÖLZER-EIBINGER 2011, S. 205): Als Impuls werden mehrere Bilder ausgewählt und im Klassenraum verteilt. Neben jedem Bild hängt eines leeres Plakat. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich einzeln ein Bild aussuchen und ihre Gedanken dazu spontan auf das Plakat schreiben. Wenn ihnen nichts mehr dazu einfällt, können sie das Bild wechseln und die anderen Kommentare lesen. Darauf aufbauend kann im Klassenplenum über die Bilder gemeinsam gesprochen werden. Anschließend wird ein Text zu diesem Thema bearbeitet. Themen sollen Schülerinnen und Schüler vor allem persönlich betreffen oder berühren, wie beispielsweise die Themen „Asyl und Flüchtlinge“, „Klimawandel“ oder „Arbeitslosigkeit“.

## **2.) Organisationsstrategien**

Diese Strategien zielen darauf ab, das Gelesene auf das Wesentliche zu reduzieren, um den Text besser organisieren und strukturieren zu können. Ein Beispiel dazu ist das Markieren (unterstreichen, farblich hervorheben, etc.) von wichtigen Textstellen, Fachbegriffen oder sogenannten Schlüsselwörtern. Diese Strategie ist ohnehin häufig ein fixer Bestandteil im Repertoire vieler Lehrender. . Beim Markieren lernen die Schülerinnen und Schüler, sich auf die wichtigsten Informationen eines Textes zu konzentrieren, um ein globales Textverständnis entwickeln zu können. Das Markieren ermöglicht es der Leserin bzw. dem Leser, den Inhalt des Textes zu komprimieren. Man erhält dadurch einen groben Überblick, worum es im Text geht. Ebenso kann das Markieren von Schlüsselwörtern als Gedächtnisstütze dienen, um zu einem späteren Zeitpunkt die Inhalte schneller abrufen zu können (BMBWK 2006, S. 12).

Voraussetzung für das Einsetzen von Organisationsstrategien ist ein grobes Textverständnis, denn die Leserin bzw. der Leser kann Schlüsselwörter oder wichtige Passagen nur erkennen, wenn sie bzw. er den Text zumindest annähernd versteht. „Wichtiges unterstreichen“ kann nur der, der das Wichtige erkennt, wobei das Wichtige in Sachtexten oft mit komplexen Fachbegriffen einhergeht. Diese werden eben oft erst verstanden, wenn der Text insgesamt verstanden wird (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 22).

Als interessante Zusatzaufgabe bietet sich an, mit den markierten Wörtern bzw. Satzteilen weiterzuarbeiten und auf deren Basis ein Mind-Map oder eine Zusammenfassung zu erstellen.

## **Strategie 2.1. Schlüsselwörter suchen und markieren**

Bei dieser Strategie sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, Schlüsselwörter zu unterstreichen. Ist der Begriff „Schlüsselwort“ nicht geläufig, muss dessen Erklärung allenfalls im Klassenplenum erfolgen. Nur so kann ein erfolgreiches Identifizieren gewährleistet werden (eventuell mit Beispielen untermauern oder bereits ein Schlüsselwort im Text kennzeichnen). Zudem ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler den Text mindestens einmal gelesen haben, bevor sie mit dem Unterstreichen beginnen. Ebenso ist es sinnvoll, die Anzahl der zu unterstreichenden Schlüsselwörter einzugrenzen. Andernfalls laufen sie Gefahr, Unwichtiges zu markieren und der Inhalt des Textes kann so nur schwer auf das Wesentliche reduziert werden (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 22).

Für leseschwache Schülerinnen und Schüler bietet es sich an, Hilfestellung zu geben, indem sie zunächst aufgefordert werden, die Wörter zu markieren, die sie als Schlüsselwörter vermuten. Anschließend sollen sie diese mit den Sitznachbarn vergleichen. Zum Schluss werden die gekennzeichneten Beispiele gemeinsam in der Klasse besprochen. Die Schülerinnen und Schüler werden hier schrittweise an diese Lesestrategie herangeführt und können nach mehrmaligem Üben im besten Fall selbstständig Schlüsselbegriffe finden (BMBWK 2006, S. 12).

Im GW-Unterricht bietet sich diese Schlüsselwörter-Strategie vor allem bei sehr langen Texten an, da diese zum Merken oft zu umfangreich sind und entsprechend komprimiert werden müssen. Bei Lehrbuchtexten oder Fachtexten, die schon viele Fachbegriffe enthalten, ist diese Strategie nicht empfehlenswert, da derartige Texte kaum weiter reduziert werden können. Ein konkretes Beispiel für den GW-Unterricht wäre: Die Schülerinnen und Schüler sollen einen umfangreichen Text zum Thema „Entwicklung der EU“ lesen und anschließend Schlüsselwörter dazu finden und markieren. Es bietet sich auch an, mit den gefundenen Begriffen weiter zu arbeiten. Anschließend könnte man die Schülerinnen und Schüler auffordern, diese Schlüsselwörter in einen vorgegebenen Zeitstreifen einzufügen. Auf diese Weise wird das Gelesene gleichzeitig gefestigt und visuell veranschaulicht.

### **Strategie 2.2. Randnotizen vornehmen**

Diese Strategie eignet sich als sinnvolle Ergänzung zur Strategie 2.1. (Schlüsselwörter markieren). Hierfür werden die Schülerinnen und Schüler angehalten, zu jedem größeren Textabschnitt ein passendes Stichwort am Rand zu notieren. So wird einerseits das Textverständnis kontrolliert, andererseits prägen sich die Stichwörter durch das Schreiben besser ein (HACKENBROCH-KRAFFT und PAREY 2008, S. 12).

Zusätzlich können spontane und emotionale Reaktionen des Lesenden am Rand festgehalten werden. Die Zeichen hierfür können individuell sein: Smilies, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Pfeile, etc. Die Schülerinnen und Schüler lesen mithilfe dieser Strategie den Text aktiver und intensiver und setzen sich schon während der Lektüre subjektiv mit dem Text auseinander (ebd.).

### **Strategie 2.3. Farborientiert markieren**

Die Schülerinnen und Schüler werden hier angehalten, Begriffe verschiedener Kategorien farbdifferenziert zu markieren. Dadurch verschafft sich die Leserin bzw. der Leser eine gute Übersicht über den Inhalt und über das Beziehungsgefüge eines Textes (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 20).

Um diese Strategie im GW-Unterricht umzusetzen, kann so gut wie jeder Sachtext verwendet werden. Beispielweise könnten Lernende dazu aufgefordert werden, in einem Text über den Staat Japan folgende Kategorien farborientiert zu markieren: Raum, Gesellschaft, Wirtschaft. Auf diese Art und Weise muss sich die Leserin bzw. der Leser mehrfach mit dem Text auseinandersetzen, baut so ein gutes Textverständnis auf und erkennt Sinnzusammenhänge. Die markierten Begriffe bieten sich für weiterführende Aufgabenstellungen an (z.B.: Strukturieren des Textes, Überführung des Textes in eine andere Darstellungsform, etc.). Knüpft man an das vorherige Beispiel zur Entwicklung der EU an, so könnten hier die Schülerinnen und Schüler die EU-Mitgliedstaaten nach ihrem jeweiligen Zutrittsjahr farblich differenziert markieren und diese anschließend in eine Europakarte übertragen.



### **3.) Ordnende Strategien**

Um einen Text sinnerfassend lesen zu können, ist nicht nur der Textinhalt wichtig, sondern auch der Aufbau des Textes. Denn die Struktur eines Textes gibt erste Hinweise zur Funktion der einzelnen Textteile und kommt somit auch dem Gesamtverständnis zugute (HACKENBROCH-KRAFFT und PAREY 2008, S. 29).

Die ordnenden Strategien fördern vor allem die Fähigkeit, den Textaufbau und die Strukturierung des Inhalts zu erkennen. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler den Text mehrmals aus unterschiedlichen Perspektiven lesen, die Sinnzusammenhänge immer wieder aufs Neue überprüfen und ein Gesamtkonzept erkennen. Diese Arbeit ist mit komplexen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler verbunden. Es bietet sich daher an, Gruppen zu bilden, um gemeinsam den Text zu bearbeiten. Auf diese Weise werden Fragen zum Wortschatz sowie zum Textverständnis innerhalb der Gruppe schon im Vorfeld besprochen und die Arbeitsanweisungen können anschließend besser bewältigt werden.

#### **Strategie 3.1. Den Text strukturieren**

Bei dieser Strategie werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, einen Text in Sinnabschnitte zu teilen. Um die logische Abfolge eines Textes selbstständig zu erkennen, müssen die Schülerinnen und Schüler auf ihre bisherigen Leseerfahrungen zurückgreifen. Des Weiteren fördert diese Strategie die Fähigkeit zu abstrahieren und zu kategorisieren. Der Text wird dadurch übersichtlicher und kann später besser zum Weiterlernen genutzt werden (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 19).

Für die Umsetzung dieser Methode im GW-Unterricht eignen sich vor allem Texte, die schlecht oder gar nicht gegliedert sind. Es ermöglicht der Lehrperson natürlich auch, Texte dieser Art selber zu gestalten, um diese Strategie im Unterricht anwenden zu können.

Als zusätzliche Aufgabe bietet sich an, die Schülerinnen und Schüler aufzufordern, Teilüberschriften zu finden, welche den Inhalt des jeweiligen Absatzes zusammenfassen. Diese Strategie eignet sich besonders als Vorübung für eine spätere Textzusammenfassung, da es Schülerinnen und Schüler leichter fällt, einen kurzen Abschnitt zusammenzufassen, als den gesamten Inhalt auf einmal zu komprimieren (BMBWK 2006, S. 17). Für Lernende mit

Leseschwächen kann man als Hilfestellung die Überschriften vorgeben und sie dann den Abschnitten zuordnen lassen (STUIDENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 42).

### **Strategie 3.2. Textpuzzle**

Bei dieser Strategie bringen die Lernenden einen zerschnittenen Text wieder in eine richtige Reihenfolge. Auch bei dieser Übung werden Sinnzusammenhänge hergestellt, logische Abfolgen eines Textes werden rekonstruiert und Kohäsionswörter (z.B.: hingegen, weil, obwohl, etc.) werden erkannt und richtig eingeordnet. Diese Strategie fördert vor allem die Fähigkeit, Textstrukturen zu erkennen und Texte ganzheitlich zu verstehen. Zudem steigert der spielerische Charakter, den das Zusammensetzen eines Puzzles mit sich bringt, die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Die oft mühevollen Textarbeit wird schon im Vorfeld weitgehend entlastet (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 102). Auch diese Übung bietet sich als Gruppenarbeit an, denn gruppenintern wird über den Inhalt des Textes gesprochen und bei der Suche nach der richtigen Abfolge muss der Text immer wieder vorgelesen und diskutiert werden.

Im GW-Unterricht kann das Textpuzzle vielfältig eingesetzt werden, da sich alle Sachtexte dafür eignen. Die Lehrperson muss lediglich einen adäquaten Sachtext vervielfältigen und anschließend in einzelne Sätze oder Abschnitte zerschneiden. Hierfür bieten sich vor allem Texte an, die einen Prozess widerspiegeln und somit einen genauen Ablauf oder Aufbau mit sich bringen. Da das Textpuzzle mit intensiver Textarbeit verbunden ist, können die Schülerinnen und Schüler diesen Prozess mithilfe der Textabschnitte besser verinnerlichen. Geeignete Themen für den GW-Unterricht wären zum Beispiel: der Verlauf einer Finanz- und Wirtschaftskrise, Entstehung von Lawinen/Erdbeben/etc. oder erneut die Entwicklung der EU.

### **4.) Inhaltsbezogene Strategien**

Hierfür ist eine intensive Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Text und dem Sachthema erforderlich. Dies impliziert ein mehrmaliges Lesen des Textes und das vorangegangene Klären von Verständnisproblemen.

#### **Strategie 4.1. Fragen an den Text stellen**

Ein etwas ungewöhnlicher Zugang ist das eigenständige Formulieren von Fragen an den Text selbst. Demnach werden die Fragen nicht der Leserin bzw. dem Leser gestellt, sondern sie bzw. er muss sie selber stellen und eventuell auch beantworten. Es handelt sich dabei um eine sprachlich und fachlich sehr anspruchsvolle Strategie, denn durch das selbstständige Erarbeiten von Fragen werden die Schülerinnen und Schüler zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Text angeleitet. Diese Strategie kann man je nach vorgegebenem Schwierigkeitsgrad der Fragen sehr gut variieren. Eine Variante wäre es, Fragen zu formulieren, deren Antwort nicht explizit im Text vorkommt oder Fragen, die die Lernenden interessieren, auf die der Text aber keine Antworten gibt. Überdies kann es durchaus sinnvoll sein, schwierige Fragen gezielt an eine Gruppe oder im Klassenplenum zu stellen (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S.19).

Auch diese Strategie kann im GW-Unterricht vielfältig eingesetzt werden, da sich fast alle Themen dafür eignen. Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass nicht zu viel Neues im Text steht und dass nicht zu viele unbekannte Fachausdrücke verwendet werden. Eine Variante, die besonders für den GW-Unterricht geeignet ist, wäre, den Text mit einem Diagramm zu erweitern, da diese sehr häufig im GW-Unterricht vorkommen, aber von Schülerinnen und Schülern oft nur flüchtig gelesen werden. So kann beispielsweise der Arbeitsauftrag lauten, sowohl Fragen an den Text als auch an das Diagramm zu stellen. Dadurch wird eine intensive Auseinandersetzung auch mit dem Diagramm garantiert.

Bei dieser Strategie kann auch das Spielerische im Mittelpunkt stehen, da sie sich gut dafür eignet, ein „Frage-Quiz“ innerhalb der Klasse durchzuführen. Hierfür stellen sich Gruppen gegenseitig ihre zuvor ausformulierten Fragen und können für korrekte Antworten Punkte sammeln. Im Spiel sind Lernende naturgemäß motivierter, anspruchsvollere Fragen zu stellen, deren Beantwortung ein tieferes Textverständnis voraussetzt.

#### **Strategie 4.2. Text-Bild-Kombination lesen**

In Sachtexten sind oft Bilder, Tabellen oder Grafiken eingebettet, die den Textinhalt oder Teile des Inhaltes visuell präsentieren und die für das Textverständnis nützlich sein können. Die Lesenden sollen mithilfe dieser Strategie bewusst auf die Wechselwirkung zwischen Text

und Bild achten und die Inhalte detailliert vergleichen (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 20).

Im GW-Unterricht kann diese Strategie etwa bei physiogeographischen Themeninhalten angewendet werden, die eine hohe Vorstellungskraft bei den Lernenden voraussetzen. Beispielsweise könnten Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, in einem Text über die Erde die fehlenden Begriffe in einem beiliegenden Sphärenmodell der Erde einzutragen. Durch das vergleichende Lesen und das Ergänzen der Begriffe wird das neue Vokabular gefestigt. Das Bild erzeugt zudem bildhafte Vorstellungen, die auch als Gedächtnisstütze fungieren können. Weitere Beispiele für die Verwendung dieser Strategie: Texte über den Wasserkreislauf, Strahlungsbilanz, etc.

### **Strategie 4.3. Visualisierung des Inhalts**

Das Visualisieren eines Sachverhaltes gehört oft zum fixen Bestandteil des Repertoires einer Lehrperson. Beispielsweise ist die Gestaltung des Tafelbildes nach eigenen Überlegungen für viele Lehrkräfte ein Teil ihres Unterrichts. Bei der folgenden Strategie sind nun die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, einen Sachtext adäquat in Skizzen, Tabellen, Diagramme oder ein Mind-Map zu übersetzen (BMBWK 2006, S.30).

Das Kreieren von Bildern fördert das Verstehen von Sachtexten in vielerlei Hinsicht. Zum einen setzen sich selbstkreierte Darstellungen leichter im Gedächtnis fest, zum anderen sind die Schülerinnen und Schüler beim Erstellen gezwungen, sich immer mehr vom Originaltext zu lösen und ihn aus mehreren Perspektiven zu betrachten. Folglich fördert diese Strategie nicht nur die Kreativität der Schülerinnen und Schüler, sondern auch deren Fähigkeit zu abstrahieren (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 20ff.). LEISEN (2010, S. 152) unterstreicht die Effektivität dieser Strategie wie folgt:

*„Dieser Auftrag fördert die aktive eigenständige Auseinandersetzung des Lesers mit dem Text und fördert die (Re-) Konstruktion des Textverständnisses. Das zwingt die Lernenden dazu, von einer anderen Seite an den Text heranzugehen.“*

Voraussetzung für diese Strategie ist ein adäquates Textverständnis und eine bereits erfolgte Reduktion des Textinhaltes (z.B.: durch Markieren der Schlüsselwörter). Denn für das

eigenständige Entwerfen von Skizzen und Bildern ist es unerlässlich, sich kurz zu fassen und das Wesentliche auf den Punkt zu bringen.

Zudem wird bei dieser Strategie ein sogenanntes Leseprodukt erstellt, das sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch der Lehrperson zu Gute kommen kann. LEISEN (2010, S. 134) hebt dabei die intensive Beschäftigung mit dem Text hervor, die das Erstellen eines Leseproduktes voraussetzt. Ebenso ermöglicht es der Lehrkraft, Rückschlüsse auf den Stand der Lesekompetenz des Lesers zu ziehen, da es sich um ein sichtbares und damit auswertbares Ergebnis des Leseprozesses handelt. Im Anschluss eignet sich das Leseprodukt auch hervorragend als Instrument, um ein Gespräch über den Text in der Klasse zu initiieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei die verschiedenen Leseprodukte kommentieren, vergleichen und bewerten.

Eine anspruchsvolle Aufgabenstellung ist es, wenn die Darstellungsform offen gelassen wird und die Schülerinnen und Schüler eine geeignete selbstständig auswählen können. Wesentlich einfacher ist es, die Darstellungsform bereits vorzugeben (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 21).

Auch im GW-Unterricht ist diese Strategie effektiv und kann mit Aussicht auf Erfolg eingesetzt werden. Dies ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass dieses Fach besonders reich an verschiedenen Darstellungsformen ist, wie ein Blick in die Schulbücher unmittelbar zeigt. Für das selbstständige Herstellen einer Darstellung eignen sich so gut wie alle Sachtexte; die angemessene Darstellungsform bestimmt der jeweilige Text. Bevor diese Strategie im Unterricht angewendet wird, muss aber einiges berücksichtigt werden: die Schülerinnen und Schüler sollen bereits mit der Strategie 2.1. (Schlüsselwörter suchen und markieren) vertraut sein und diese im Vorfeld anwenden (am besten mit einer beschränkten Anzahl an Schlüsselwörtern). Anhand dieser Begriffe können sie den Text in ein Diagramm, Skizze, Schaubild etc. umwandeln. Ebenso wichtig ist es, dass die Schülerinnen und Schüler bereits Erfahrung mit verschiedenen Darstellungsformen haben und deren Funktionen erkennen. Nur so kann sichergestellt werden, dass sie eine angemessene Form auswählen und diese auch sinnvoll gestalten können. Um ein konkretes Beispiel für den GW-Unterricht zu nennen: Die Schülerinnen und Schüler lesen einen Text zum Thema „Marktwirtschaft und Planwirtschaft“ und sollen mithilfe einer Tabelle die wichtigsten Unterschiede sinngemäß

herausfiltern. Diese Tabelle kann anschließend hervorragend als Lernhilfe und Gedächtnisstütze fungieren.

## **5. Bedeutung der Lesekompetenz für den GW-Unterricht**

*„Meine Schülerinnen und Schüler können doch alle lesen! Wieso soll ich mich als GW-Lehrer jetzt auch noch um das Lesen kümmern?“* So oder ähnlich reagieren die meisten GW-Lehrpersonen auf die Forderung, Leseförderung auch in ihr Fach zu integrieren (LEISEN 2010, S. 19). Derartige Wortmeldungen sind grundsätzlich nachvollziehbar und berechtigt, denn in der Tat, Schülerinnen und Schüler können zumeist nach der Grundschule lesen, wenn sich das „Lesen können“ auf die basale Fähigkeit, Buchstaben und Wörter zu entziffern, beschränkt. Doch wie bereits mehrfach erläutert, handelt es sich beim Lesen um einen komplexeren Vorgang und ein beachtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler sind nicht in der Lage, diese Herausforderungen in vollem Umfang zu bewältigen. Trotz dieses Missstandes stellen sich viele noch immer die Frage: Wieso sollte man sich gerade als GW-Lehrerin bzw. Lehrer mit Lesen beschäftigen? In einem Fach, das prinzipiell unter chronischem Zeitmangel leidet?

Das folgende Kapitel gibt Antworten auf diese Frage und zeigt dadurch auf, inwiefern Leseförderung bzw. Lesestrategien zu einem sinnvollen GW-Unterricht beitragen können und welche Chancen sie für das Lernen in diesem Fach mit sich bringen können. Den Anfang macht ein Blick auf den Lehrplan und den Grundsatzterlass Leselerziehung. Es folgen inhaltliche Verknüpfungen zwischen der Lesekompetenz und dem Kompetenzmodell des Faches GW. Des Weiteren werden didaktische Überlegungen zum Thema „Sachtexte im GW-Unterricht“ ausgeführt. Schließlich werden einige Argumente dargelegt, die für eine Integration der Leseförderung in den GW-Unterricht sprechen.

### **5.1. Gesetzliche Grundlagen**

Die Förderung der Lesekompetenz, als Teil der Sprachkompetenz, wird auch in den aktuellen Lehrplänen gefordert. Im Folgenden wird erläutert, wie Lese- bzw. Sprachkompetenz im allgemeinen Lehrplan und im Fachlehrplan GW verankert ist. Anschließend folgt ein kurzer Blick auf den Grundsatzterlass Leselerziehung.

### **5.1.1. Eingliederung der Lesekompetenz in den Lehrplan**

Der Begriff Lesekompetenz kommt in den allgemeinen Bildungszielen und im GW-Lehrplan nicht dezidiert vor. Stattdessen sind Lehrplanbezüge nur über jene Formulierungen in den Bildungs- und Lehraufgaben, den didaktischen Grundsätzen und in den Lehrzielen herzustellen, die auf Sprachkompetenz oder Kommunikation verweisen.

Im allgemeinen Teil des Lehrplanes ist die Förderung der Sprachkompetenz folgendermaßen festgeschrieben:

*„Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sind in hohem Maße von der Sprachkompetenz abhängig. In jedem Unterrichtsgegenstand sind die Schülerinnen und Schüler mit und über Sprache – z.B. auch in Form von Bildsprache – zu befähigen, ihre kognitiven, emotionalen, sozialen und kreativen Kapazitäten zu nutzen und zu erweitern“*  
(BMBF 2004a, S. 3).

Diese Forderung findet sich auch im AHS-Unterstufenlehrplan für GW wieder. Unter der Überschrift „Beiträge zu den Bildungsbereichen“ findet man den Unterpunkt „Sprache und Kommunikation“, der lautet: *„Erwerb von Sprachkompetenz durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur“* (BMBF 2000, S. 1). Auch hier wird dem Sprachlernen im Fachunterricht ein konkreter Platz eingeräumt und die Förderung der Lesekompetenz findet durchaus ihre Beachtung. Denn der Aspekt „Auswertung von Texten“ kann nur mithilfe adäquater lesespezifischer Fähigkeiten bewältigt werden. Somit ist eine gezielte Förderung der Lesekompetenz auch im GW-Unterricht von Bedeutung.

Ebenso wie im Lehrplan der AHS-Unterstufe ist auch im Oberstufenlehrplan der Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ genannt, in welchem dezidiert eine Aufforderung zum Sprachlernen angeführt wird (BMBF 2004b, S. 2).

### **5.1.2. Grundsaterlass Leseerziehung**

Der Grundsaterlass Leseerziehung, der für alle österreichischen Schulen Gültigkeit hat, unterstreicht die Forderung, Leseförderung in alle Fächer und in allen Schulstufen zu integrieren. Leseerziehung wurde als Unterrichtsprinzip für alle Fächer festgelegt.

Leseerziehung kann also keinem Unterrichtsgegenstand allein zugeordnet werden kann, ihre Umsetzung soll in allen Fächern erfolgen (BMBF 2015, S. 1). Dieses Prinzip wird folgendermaßen festgehalten:

*„Bildungs- und Erziehungsauftrag der österreichischen Schulen ist es, der Leseerziehung in allen Unterrichtsgegenständen in allen Schularten und auf allen Schulstufen in Verbindung mit den anderen Unterrichtsprinzipien besondere Bedeutung zu geben“ (ebd.).*

Lesen bedeutet in diesem Zusammenhang, sich mit einem Text dahingehend zu befassen, dass dieser schlussendlich auch verstanden wird. Texte können laut dieser Auffassung auch weitere Elemente, wie Bilder oder Grafiken, enthalten (ebd.).

Des Weiteren wird erwähnt, dass Lesen eine bedeutende Rolle beim *„Erwerb und der Verwendung von Sprache in ihrer Funktion als Medium des Denkens, des Informationsaustausches und der Gestaltung von Beziehungen“* innehat (ebd.). Lesen ist somit Voraussetzung für den Wissenserwerb und der Lernerfolg fast aller schulischen Fächer ist in großem Maße abhängig von Lesefähigkeiten.

Hervorzuheben ist, dass dezidiert auf Lesestrategien verwiesen wird und ihrer Vermittlung dadurch ein konkreter Platz eingeräumt wird. Unter der Überschrift *„Kriterien zur Umsetzung der Lesefördermaßnahmen“* heißt es wie folgt:

*„Die Vielfalt an Textsorten, Textmodi und Trägermedien erfordert eine eingehende Vermittlung von Lesestrategien zur Orientierung und Recherche vor dem Lesen, zur Organisation und Erarbeitung während des Lesens und zur Verarbeitung und Reflexion von Texten nach dem Lesen“ (BMBF 2015, S. 11).*

Außerdem wird hier darauf hingewiesen, dass Lesestrategien auf jeder Lesestufe und in jedem Unterrichtsgegenstand gelehrt und angewendet werden sollen (ebd.). Ebenso werden einige Lesestrategien erwähnt, die sich zum Teil mit den in Kapitel 4.3. angeführten Strategien decken:

*„Zu den Textstrategien gehören unter anderem Aktivierung des Vorwissens; Textstruktur anhand inhaltlicher oder formaler Kategorien klären; Text bildlich darstellen; Wesentliches von Unwesentlichem trennen; unbekannte Wörter erschließen; Fragen stellen, um gezielt Informationen aus dem Text zu suchen“ (BMBF 2015, S. 11ff.).*



Zusammenfassend kann man festhalten, dass sowohl die Lehrpläne als auch der Grundsatzlerlass Leseeziehung eine Miteinbeziehung der Leseförderung in allen Fächern fordern. Wird die Leseförderung als wesentlicher Bestandteil einer umfassenden Sprachförderung aufgefasst, so ist es zielführend, wenn alle Lehrkräfte diese Aufgabe annehmen und nicht einfach die Verantwortung dem Deutschunterricht zuschieben. Denn eine überfachliche Leseförderung kann sich einerseits positiv auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler auswirken, andererseits kann es einen Mehrwert für den jeweiligen Fachunterricht bringen.

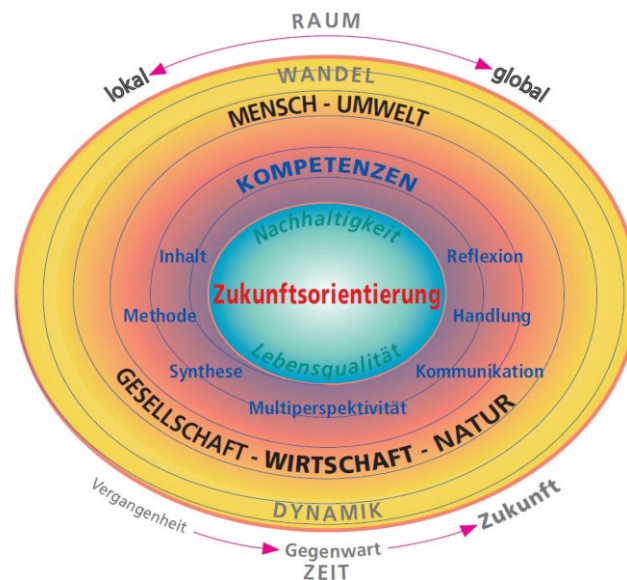
## **5.2. Lesekompetenz im Kompetenzmodell für das Fach GW**

Im österreichischen Kompetenzmodell für das Fach GW, welches die sechs Kompetenzen des Oberstufenlehrplanes weiterentwickelt und in einen zeitgemäßen Rahmen einbettet, finden sich weitere Verbindungen zwischen Lesekompetenz und GW-spezifischen Kompetenzen.

Betrachtet man zunächst die sechs Kompetenzen des Oberstufenlehrplanes eingehender, so stellt man schnell fest, dass für deren Erwerb Lesekompetenz eine unabdingbare Voraussetzung ist. Ein Beispiel soll diese These untermauern: Für die Erlangung der Gesellschaftskompetenz ist laut BMBF (2004b, S. 1) eine aktive Auseinandersetzung mit Massenmedien nötig, um kritisch deren Inhalte beurteilen zu können. Diese Medien sind oft in schriftlicher Form zu finden. Folglich müssen Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, die Informationen mithilfe von Lesekompetenz herauszufiltern und kritisch zu beleuchten. Zudem müssen sie für eine gelungene Reflexion das Gelesene mit ihren Erfahrungen und ihrem Vorwissen in Verbindung setzen. In vielen Fällen ist zudem das „Zwischen-den-Zeilen-Lesen“ für ein allgemeines Textverständnis unerlässlich. Die Ausführungen zum Beispiel Gesellschaftskompetenz können problemlos auf alle anderen Kompetenzbereiche übertragen werden. Man kommt zu dem Schluss, dass der GW-Unterricht, aber auch alle anderen Fächer, kompetente Leserinnen und Leser benötigen. Lesen wird im Schulunterricht häufig als Methode eingesetzt, um Kompetenzen zu erwerben. Folglich wirken sich Schwierigkeiten im Bereich Lesen auch negativ auf den Kompetenzerwerb aus.

Auch in Bezug auf das Kompetenzmodell, welches in Abb. 8 dargestellt wird, finden sich hinsichtlich der Lesekompetenz mehrere Referenzen. So wird hier der Zukunftsorientierung

ein besonderer Stellenwert eingeräumt und es gilt als Ziel, die Lernenden in einer Zeit des globalen Wandels *entscheidungs- und handlungsfähig* für die Zukunft zu machen, damit sie *bevorstehende individuelle und gesellschaftliche Herausforderungen bewältigen* können (BMBF 2012, S. 7).



**Abb. 8: Kompetenzmodell für GW (BMBF 2012, S. 7).**

Wie bereits in Kapitel 3.1.2. erwähnt, handelt es sich bei der Lesekompetenz um eine Kompetenz, deren Erwerb Voraussetzung für ein lebensbegleitendes Lernen und für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft ist (DEUTSCHES PISA KONSORTIUM 2004, S. 78). Diese Zielsetzungen liegen folglich auch im Interesse des GW-Unterrichts, deren zentrale Aufgabe es ist, Schülerinnen und Schülern durch Kompetenzerwerb so zu befähigen, dass sie zukünftig lebensbedeutsame Aufgabenstellungen lösen können (BMBF 2012, S. 7). GW als Zukunftsfach, wie es im Kompetenzmodell präsentiert wird, benötigt demzufolge kompetent lesende Schülerinnen und Schüler, die Texte auch als lebensbegleitende Lernmedien wahrnehmen und diese auch zukünftig adäquat verwenden.

Um zukünftige Herausforderungen bewältigen zu können, müssen die Faktoren Raum und Zeit berücksichtigt werden (Abb. 8). Setzt man sich mit dem Aspekt Raum auseinander, so muss dieser auf allen Maßstabsebenen von lokal bis global verstanden werden. Die zeitliche Dimension umfasst neben dem Schwerpunkt Zukunft auch Vergangenheit und Gegenwart (BMBF 2012, S. 7ff.). Auch hier können Anknüpfungspunkte zur Lesekompetenz festgestellt

werden, denn vor allem Vergangenes wird oft in Form von Texten an die nächsten Generationen weitergegeben. Die Schülerinnen und Schüler brauchen ein hohes Maß an Lesekompetenz, um Vergangenes richtig zu deuten und mit der Gegenwart und der Zukunft zu verknüpfen.

Einen weiteren zentralen Punkt bildet der Faktor Ökonomie, der von einem dynamischen Wandel räumlicher und gesellschaftlicher Prozesse gekennzeichnet ist. Die Auswirkungen dieser Prozesse stellen eine große Herausforderung dar, denn die Geschwindigkeit der daraus resultierenden Veränderungen im Mensch-Umwelt-System steigt stetig und ihre Folgen sind bereits auf globaler Ebene zu spüren (BMBF 2012, S. 8). Um dem entgegenzuwirken, ist ein zukunftsorientiertes Handeln in Bezug auf die drei Säulen der Nachhaltigkeit (Gesellschaft, Wirtschaft, Natur) notwendig. Wirtschaftliche Aktivitäten und Entwicklungen sind, unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit betrachtet, von großer Bedeutung. Dieser Umstand erklärt auch die Notwendigkeit und Wichtigkeit einer Wirtschaftserziehung im GW-Unterricht (ebd.). Vor allem der wirtschaftliche Aspekt des GW-Unterrichts verlangt nach kompetenten Leserinnen und Lesern, da auch diese Themen oftmals mithilfe von Texten aufbereitet werden. Die Arbeit mit diesen Texten erschwert sich aufgrund ihrer Komplexität und ihrem hohen Abstraktionsgrad. Folglich brauchen Schülerinnen und Schüler viel Erfahrung bzw. Unterstützung, um diese Herausforderung bewältigen zu können.

Die für das Fach GW festgelegten Kompetenzen zielen, wie schon erwähnt, auf die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ab. Um dies zu erreichen, muss ein kompetenter Umgang mit Fachinhalten und Fachmethoden im GW-Unterricht erlernt werden (ebd.). Die angestrebte Sach- und Methodenkompetenz steht stark in Verbindung mit der Lesekompetenz, denn viele Fachinhalte werden anhand von Texten gelehrt.

Des Weiteren soll im GW-Unterricht ein Aufbau der Synthesekompetenz erfolgen. Dabei werden Unterrichtsinhalte bevorzugt, die die Wechselwirkung und Dynamik verschiedener Prozesse und Phänomene in den Mittelpunkt rücken, die also eine statische und isolierte Betrachtungsweise vermeiden. Folglich müssen Schülerinnen und Schüler imstande sein, Inhalte zu transferieren und verknüpfen (ebd.). Auch Lesekompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Sinnzusammenhänge zu erkennen und auf das eigene Vorwissen zurückgreifen zu

können. Daher können anspruchsvolle Texte, die diese dynamischen Prozesse und Phänomene thematisieren, nur von kompetenten und erfahrenen Leserinnen und Lesern erfasst werden.

Kompetent zu kommunizieren und kompetent zu handeln, setzen selbstredend ein hohes Maß an Lesekompetenz voraus. Heutzutage erfolgt Kommunikation häufig in schriftlicher Form. Schwierigkeiten im Bereich Lesen stellen somit ein großes Handicap für Heranwachsende dar, um sich mündig und aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen zu können. Dieses hochgesteckte Ziel des GW-Unterrichts kann folglich nur mit ausreichender Lesekompetenz erreicht werden.

Eine Reflexionsphase soll das Ergebnis der vorausgegangen Kommunikation oder Handlung analysieren (ebd., S. 9). Erfolgt diese im Rahmen des schulischen Unterrichts, so wird die Reflexion oft in Form von kurzen Texten verwirklicht; für diese eigenständige Textproduktion ist wiederum Lesekompetenz unerlässlich.

Fasst man die Verbindungsebenen zwischen dem Kompetenzmodell und der Lesekompetenz zusammen, so stellt man fest, dass so gut wie alle Faktoren, die vom Modell berücksichtigt werden, in erheblichem Maße von Lesekompetenz abhängig sind. Demgemäß sollte, vor allem im schulischen Rahmen, der Lesekompetenz als Kompetenz per se mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

### **5.3. Sachtexte im GW-Unterricht**

Der Großteil der Informationen, mit denen wir in unserem alltäglichen Leben konfrontiert sind, basiert auf Geschriebenem. Gelesen wird in ganz unterschiedlichen Lebenszusammenhängen; so kommunizieren beispielsweise Rezepte, Gebrauchsanweisungen, Nachrichten, Zeitungen, mittels Texten. Doch erst das Lesen eröffnet einem die Möglichkeit, diesen auch zu verstehen (LAVEAU 1985, S. 9). Diese Tatsache kann auch auf die Schule, somit auf den GW-Unterricht, umgemünzt werden, denn auch hier werden die notwendigen Kompetenzen und Wissensbestände größtenteils durch Texte vermittelt. Beispielsweise gehören das Lesen in Lehrbüchern oder das Entwerfen von Tafelbildern zum fixen Bestandteil des Repertoires einer Lehrperson. Schwierigkeiten im

Bereich Lesen bedeuten demzufolge ein entscheidendes Defizit des betroffenen Lernenden während der gesamten Schullaufbahn (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 69).

Ziel dieses Kapitels ist es, einerseits grundlegende Aspekte von Sachtexten aufzuzeigen, andererseits schrittweise zu erarbeiten, welche Bedeutung der Textarbeit im GW-Unterricht beigemessen wird, wie die Sachtextarbeit im Unterricht verwirklicht wird und welche Chancen bzw. Gefahren sie mit sich bringt.

### **5.3.1. Sachtexte – Begriffserklärung**

Obwohl die Mehrheit der Texte, die in der Schule gelesen und verstanden werden müssen, in die Gruppe der Sachtexte gehören, hinterfragen Lehrpersonen selten, welche Struktur Sachtexte aufweisen, welche Lesefähigkeiten die Schülerinnen und Schüler brauchen, um sie verstehen zu können und wie sie Informationen darbieten. Wer aber die Merkmale und Funktion von Sachtexten kennt, kann diese auch adäquat im Unterricht einsetzen und kann gegebenenfalls passende Lesehilfen anbieten (SCHILCHER 2012, S. 7).

Sachtexte weisen besondere Eigenschaften und Funktionen auf, die sie von anderen Textsorten deutlich unterscheiden. Gemäß LEISEN (2010, S. 118) sind Sachtexte unter anderem:

- funktionsabhängig aufgebaut
- eindeutig (nicht unbestimmt)
- zweckgebunden
- abhängig von der jeweiligen Situation (ebd.)

Im Gegensatz zu fiktionalen und literarischen Texten orientieren sich Sachtexte nicht primär an ästhetischen oder stilistischen Strukturen, sondern wollen den fachlichen und fachsprachlichen Anforderungen entsprechen (ebd.). Auch ROSEBROCK und NIX (2012, S. 77) weisen auf die Domänenspezifität von Sachtexten hin, das heißt, sie beziehen sich immer auf bestimmte Felder des Wissens und fordern, in unterschiedlicher Ausprägung, Vorwissen aus diesem Wissensgebiet ein, um die neuen Informationen verarbeiten zu können.

Sachtexte dienen, stark vereinfacht, der Informationsvermittlung. Im schulischen Rahmen haben sie demzufolge die Funktion inne, die Lernenden zu informieren. Kurzum: aus

Sachtexten soll gelernt werden („reading to learn“) (ROSEBROCK und NIX 2012, S. 75). Bei ROSEBROCK (2010, S. 54) wird die spezifische Funktion von Sachtexten im Unterricht folgendermaßen festbeschrieben: *„In Bildungsinstitutionen soll mit Sach- und Informationstexten das Wissen über das unmittelbar Erfahrbare hinaus erweitert werden“*.

Um diesem Ziel gerecht werden zu können, sind Sachtexte in der Regel im schulischen Kontext so geschrieben, dass sie die Lernenden weder unter- noch überfordern. Sie orientieren sich dabei an den sprachlichen Kompetenzen und Interessen der Schülerinnen und Schüler und passen das Textniveau an die jungen Leserinnen bzw. Leser an. Andernfalls können die Lernenden dem Text nicht folgen und die Inhalte schlussendlich nicht verstehen (BAURMANN 2006, S. 240).

### **5.3.2. Einsatz von Sachtexten im GW-Unterricht**

*„...Texte (sind) – noch vor der Atlaskarte – die am häufigsten angebotenen Arbeitsgrundlagen“* (CZAPEK 2004, S. 187). Diese Aussage unterstreicht die tragende Rolle, die der Text im GW-Unterricht innehat. Viele Lehrkräfte werden diesem Umstand zustimmen können. So ist es keine Seltenheit, dass der Text in manchen Unterrichtsstunden zur dominanten Arbeitsgrundlage wird (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 150).

Die häufigsten Textbegegnungen erfahren die Schülerinnen und Schüler mit Texten aus dem Lehrbuch. Obwohl immer mehr Grafiken, Bilder und Karten in den Schulbüchern vertreten sind, ist der Textanteil in den meisten Fällen noch immer dominierend. Neben dem Lehrbuch bietet es sich für Lehrpersonen auch an, aus der Fülle verschiedener Print- und Onlinemedien einen Sachtext auszuwählen, um ihn anschließend für den GW-Unterricht zu adaptieren (HIEBER 2009, S. 22). So kommt im GW-Unterricht eine Vielzahl an unterschiedlichen Textsorten zum Einsatz (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 151):

- Texte aus Fachzeitschriften und Unterrichtshilfen
- Texte aus Sachbüchern zu naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Themen
- Texte aus Magazinen
- Zeitungsartikel
- Online-Materialien

- Gebrauchstexte als authentisches Material (z.B. Werbeprospekte, Reisekataloge, etc.)
- Texte aus amtlichen Veröffentlichungen (ebd.)

Im GW-Unterricht finden informierende, argumentierende und anweisende Texte ihren Platz, wobei ihr Einsatz sich häufig auf informierende Texte beschränkt, da diese auch in den Lehrbüchern überrepräsentiert sind (ROSEBROCK und NIX 2012, S. 76).

So zahlreich wie die Textsorten und deren Ziele sind auch ihre Einsatzmöglichkeiten im GW-Unterricht, denn in allen Unterrichtsphasen können Lesesituationen mit spezifischen Absichten stattfinden. In der Einstiegsphase des Unterrichts werden vor allem problematisierende Sachtexte bearbeitet, die zugleich die Basis für den weiterführenden Unterricht bilden sollen. Ziel dieser Texte ist es meist, die Schülerinnen und Schüler auf das Thema bestmöglich einzustimmen, wobei hier die motivierende Funktion nicht zu kurz kommen soll. Demzufolge handelt es sich in der Eröffnungsphase häufig um leicht verständliche, kurze und authentische Texte oder Textteile, wie zum Beispiel Zeitungsartikel, Schlagzeilen, Interviews, Zitate, etc. Mittels unterschiedlicher methodischer Verfahren (z.B. Anwendung passender Lesestrategien) können diese Text den Schülerinnen und Schülern näher gebracht werden (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 153).

In der Erarbeitungsphase können auch hoch verdichtete, komplexe Sachtexte zum Einsatz kommen, die zur Erläuterung komplizierter Themen herangezogen werden müssen. In dieser Phase finden unterschiedlichste Lesesituationen statt, die spezifische Absichten verfolgen (STUDIENSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 15). So können Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden:

- Informationen aus einem Text herauszufiltern (z.B.: um Fragen zu beantworten)
- den Inhalt ganzheitlich zu verstehen (z.B.: um Arbeitsaufträge zu erfüllen)
- sich neue Inhalte selbstständig anhand von Texten zu erschließen
- die Texte so zu erarbeiten, um anschließend eine Präsentation halten zu können
- sich anhand der Texte so vorzubereiten, dass man anschließend an einer Diskussion im Plenum teilnehmen kann, etc. (ebd.)

### 5.3.3. Anforderungen von Sachtexten an die Schülerinnen und Schüler

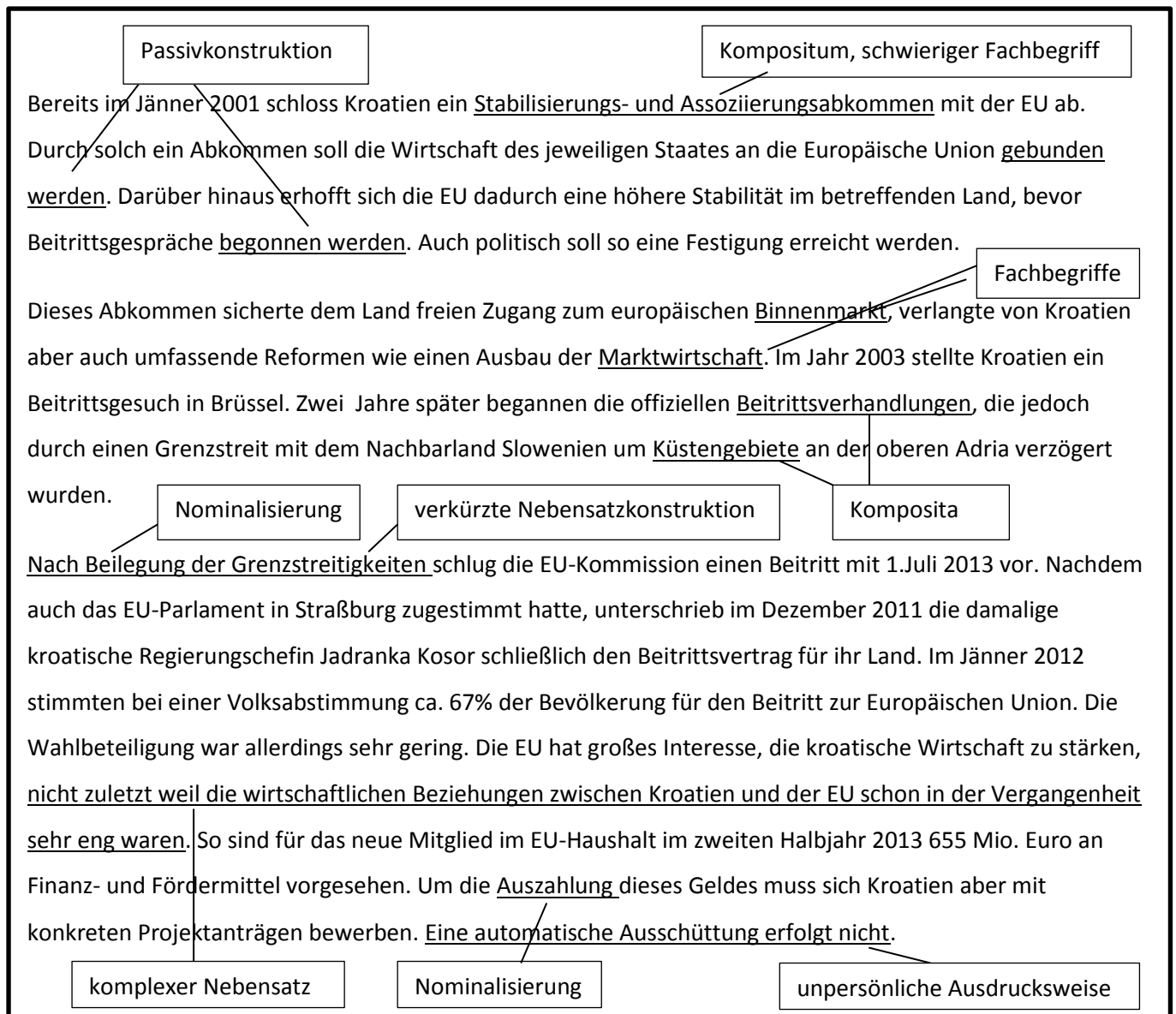
Obwohl Lehrtexte häufig die Arbeitsgrundlage im Unterricht darstellen, haben Lernende oft Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Sachtexten. Als Hauptgrund für diese Probleme werden aber nicht fachlich-inhaltliche Unklarheiten angeführt, sondern es handelt sich zumeist um Probleme sprachlicher Natur (LEISEN 2010, S. 117).

LEISEN (ebd., S. 118ff.) beschäftigt sich intensiv mit den Schwierigkeiten, die die Sprache in Sachtexten verursachen kann. Folgende Liste soll die spezifischen Eigenschaften von Sachtexten zusammenfassen. Sachtexte enthalten unter anderem häufig:

- viele Fachbegriffe und Fremdwörter
- viele Komposita
- viele substantivierte Infinitive (Nominalisierungen)
- fachspezifische Abkürzungen
- viele komplexe Attribute
- schwierige syntaktische Strukturen (lange Sätze, viele komplexe Nebensätze, verkürzte Nebensatzkonstruktionen)
- unpersönliche Ausdrucksweise (z.B.: man)
- häufige Passivverwendung (ebd.).

Zur Illustration wird im Folgenden ein Text (Abb. 9) aus einem GW-Schulbuch der 8. Schulstufe analysiert, der aufzeigen soll, welche sprachlichen Besonderheiten ein Lehrbuchtext aufweist. Einer routinierten Leserin bzw. Leser mag der kurze Sachtext über Kroatien und die EU recht einfach und gut strukturiert erscheinen. Der Text vermittelt weder einen komplexen, schwer verständlichen Sachverhalt, noch handelt es sich um ein Thema, das für die Schülerinnen und Schüler alltagsfern ist. Analysiert man den Text jedoch genauer, so erkennt man zahlreiche sprachliche Strukturen, welche den Schülerinnen und Schülern Probleme bereiten könnten. Einige sind davon in Abb. 9 gekennzeichnet.





**Abb. 9: Beispieltext „Kroatien und die EU“ (Grundlage: HERNDL und SCHREINER 2015, S. 34, eigene Darstellung).**

Dieser Beispieltext veranschaulicht gut, mit welchen sprachlichen Herausforderungen Schülerinnen und Schüler beim Lesen von Sachtexten konfrontiert sind. Um diese hoch verdichteten Texte verstehen zu können, benötigen die Lernenden passende Werkzeuge, wie zum Beispiel Lesestrategien.

Wenn Texte zu Lernzwecken eingesetzt werden, dann müssen Lehrpersonen den Text vor dem Einsatz im Unterricht auf seine sprachlichen Schwierigkeiten kontrollieren. Einerseits muss im Vorfeld eine didaktische Analyse durchgeführt werden (Was will ich mit dem Text erreichen? Wann setze ich den Text am besten ein?), andererseits muss auch die Verständlichkeit des Textes geprüft werden. Sollte der Text für das Niveau der Lernenden zu

anspruchsvoll sein, so kann die Lehrperson entweder auf ein anderes Arbeitsmittel zurückgreifen, den Text eigenständig durch Umschreiben optimieren oder seine Komplexität didaktisch aufbereiten (z.B.: durch Verwenden passender Lesestrategien) (STUDIEBSEMINAR KOBLENZ 2009, S. 103ff.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schülerinnen und Schüler tagtäglich mit dem Lesen und Verstehen von Sachtexten konfrontiert sind. Auch im GW-Unterricht sind sie ständig gefordert, Texte zu sachlichen Inhalten zu lesen und sich die neuen Informationen einzuprägen. Scheitern Schülerinnen und Schüler bereits beim Lesen bzw. Verstehen, ist ein Misserfolg im Lernprozess vorprogrammiert. Trotz ihrer Allzeitpräsenz werden Sachtexte und ihre spezifischen Merkmale im Unterricht kaum thematisiert. Lehrpersonen setzen voraus, dass Schülerinnen und Schüler mit Sachtexten arbeiten können. Es handelt sich dabei in der Regel aber um sprachlich hoch verdichtete Texte, die den Lernenden vielfach Probleme bereiten und sie benötigen vielfältige Kompetenzen, um diesen Anforderungen gewachsen zu sein. Fachlehrpersonen müssen demnach die Schülerinnen und Schüler mit passenden Werkzeugen ausrüsten. Nur wenn die Lernenden den Text verstehen, ist auch dem Fachunterricht geholfen und das fachliche Wissen wird erweitert.

#### **5.4. Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und naturwissenschaftlicher Kompetenz**

Lesekompetenz ist nicht nur in den Sprachfächern eine unverzichtbare Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, sondern auch in den naturwissenschaftlichen Fächern, wie Biologie und Umweltkunde, Chemie oder Geographie und Wirtschaftskunde. Zum derzeitigen Stand wird dieser wichtigen Kompetenz im Fachunterricht kaum Beachtung geschenkt und fachliche Inhalte stehen nach wie vor im Zentrum der Aufmerksamkeit (SCHMÖLZER-EIBINGER et al. 2013, S. 11).

Spätestens die Ergebnisse der ersten PISA-Untersuchungen zeigten, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der naturwissenschaftlichen Kompetenz gibt. Schülerinnen und Schüler, die über eine hohe bzw. geringe Lesekompetenz verfügen, haben auch eher eine hohe bzw. geringe Naturwissenschaftskompetenz (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 221). In Anbetracht dieses Zusammenhangs stellt sich nun die Frage, inwiefern Lesekompetenz für das Lösen von naturwissenschaftlichen Aufgaben wichtig ist.

Im Falle des PISA-Testes muss man bei der Interpretation der Höhe dieser Korrelation einige Variablen mit berücksichtigen: Auch naturwissenschaftliche Aufgaben weisen viele Textpassagen auf und nicht zuletzt sind Frage und Antwort verschriftlicht. Erst wenn diese Textteile verstanden und die wichtigsten Informationen erkannt und miteinander verknüpft wurden, sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die geforderten Operationen auszuführen. Schülerinnen und Schüler, die eine naturwissenschaftliche PISA-Aufgabe lösen, müssen demzufolge auch über ein bestimmtes Ausmaß an Lesekompetenz verfügen (ebd.).

Diese Wechselbeziehung muss im schulischen Fachunterricht, also auch im GW-Unterricht berücksichtigt werden. Denn Sachtexte, Tests, die auf Geschriebenem basieren, oder Leseaufgaben sind aus dem GW-Unterricht nicht wegzudenken. Daraus folgt, dass die Schülerinnen und Schüler auf jeden Fall Lesekompetenz benötigen, um auch im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht erfolgreich zu sein:

*„Lese-Kompetenz, im Sinne der bei PISA getesteten Fähigkeit, Texte sinnerfassend zu lesen und verstehen zu können, stellt eine zentrale Grundkompetenz dar, die Voraussetzung für viele Lernprozesse, für den Wissenserwerb allgemein und damit die Aneignung vieler anderer Kompetenzen ist“ (SCHREINER und POINTINGER 2006, S. 134).*

Aus diesem Zitat geht hervor, dass Lesekompetenz die primäre Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an schulischen Lernprozessen ist, da der Erwerb von Wissen ohne Lesekompetenz nicht möglich ist (ebd.). Diese Einsicht leitet zum folgenden Kapitel über, in welchem für eine Leseförderung in allen Fächern plädiert wird, denn nur so kann eine nachhaltige Verbesserung von Lese- und naturwissenschaftlicher Kompetenz gelingen.

## **5.5. Leseförderung in allen Fächern**

Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil des schulischen Lernens, denn Inhalte werden in jedem Fach anhand von Sprache vermittelt – das gilt sowohl für den Mathematikunterricht, den Deutschunterricht als auch für den GW-Unterricht (SCHMÖLZER-EIBINGER et al. 2013, S. 11). Demzufolge gibt es einen engen Zusammenhang zwischen sprach- und inhaltsbezogenen Lernen:

*„Sprache ist die zentrale Basis des Lernens in jedem Fach. Fachlichkeit und Sprachlichkeit sind daher nicht voneinander zu trennen, Kompetenzerwerb ist im Fachunterricht immer sprachlich verankert“ (ebd.).*

Dieses Zitat fordert Lehrpersonen indirekt dazu auf, auch im Fachunterricht die sprachliche Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler voranzutreiben, denn Fachunterricht baut auf Sprache auf. Die Entwicklung allgemeiner sprachlicher Kompetenzen ist demnach Voraussetzung für die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen und in Folge für einen erfolgreichen Lernprozess (ebd.).

Leseförderung, als Bestandteil einer umfassenden Sprachförderung, soll ein Anliegen aller Unterrichtsfächer sein und fächerübergreifend umgesetzt werden. Laut LEISEN (2010, S. 111) kommt der Gewinn einer Leseförderung vor allem dem Fachunterricht und dem Verstehen im Fach zugute. Kurzum: Leseförderung liegt im Eigeninteresse aller Unterrichtsfächer. Gewiss, das Integrieren von Leseförderung bedeutet einen Mehraufwand für die Lehrperson und beansprucht zudem auch mehr Unterrichtszeit. ARTELT und DÖRFLER (2010, S. 34) rechtfertigen diese Zusatzaufgabe so:

*„Die Rolle, die dem jeweiligen Unterrichtsfach bei der Förderung von Lesekompetenz zukommt, sollte nicht als extracurriculare Aktivität verstanden werden. Es kommt vielmehr darauf an, die Leseförderung so in den Unterricht zu integrieren, dass sie – basierend auf den Materialien und Anforderungen der Fächer – zum Teil des Unterrichtsgeschehens wird.“*

Leseförderung in allen Fächern bedeutet also nicht, dass im GW-Unterricht eine eigene Lesestunde eingeführt, wohl aber, dass in den Lesesituationen im Fachunterricht auf ein angemessenes Textverstehen geachtet wird. Das heißt, die Fachlehrkräfte sollen den Schülerinnen und Schülern beim Lesen fachspezifischer Texte konkrete Lesefähigkeiten vermitteln und ihnen gegebenenfalls Lesehilfen anbieten können (SPINNER 2004, S. 128ff.).

Gemäß SPINNER (2004, S. 129) sind die Vorteile, die sich aus dem sogenannten *situierten Lernen* ergeben, noch ein weiterer Grund, der für die Leseförderung in allen Schulfächern spricht. Ihm zufolge ist das Lesen von Sachtexten nicht kompetenzfördernd, wenn es losgelöst von Sachzusammenhängen erfolgt. So macht es wenig Sinn, im Deutschunterricht als Leseübung einen Text über den Treibhauseffekt zu bearbeiten ohne Einbindung in einen inhaltlichen Kontext. Für die Schülerinnen und Schüler wirkt es wie eine *„isolierte*

*Trockenübung*“, bei der der Inhalt des Textes beliebig erscheint. Diese Form von Leseförderung ist nur bedingt motivierend, denn die Lernsituation wirkt künstlich und die Funktion bzw. das Ziel des Lesens wird von Schülerinnen und Schülern in Frage gestellt. Wenn aber dieser Text im GW-Unterricht zum Themengebiet Klimawandel gelesen wird, schafft man eine Lernsituation, in der verstehendes Lesen eine tatsächliche Funktion erfüllt (ebd.).

Auch bei SCHMÖLZER-EIBINGER (2002, S. 118) wird darauf hingewiesen, dass Sprache am besten gelernt wird, indem man Inhalte in den Mittelpunkt rückt. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass eine Förderung von Lesekompetenz in den Sachfächern erfolgsversprechend sein kann, denn hier stehen den Lehrpersonen zahlreiche fachspezifische Themen zur Verfügung.

## **6. Empirische Studie zur Förderung GW-spezifischer Kompetenzen durch Lesestrategien**

Um darzustellen, wie die vorangestellten theoretischen Erläuterungen in die Praxis umgesetzt werden können, wurde eine Studie zur Förderung GW-spezifischer Kompetenzen durch Lesestrategien durchgeführt. Zunächst werden grundsätzliche Überlegungen zur Studie sowie den ihr zugrundeliegenden Hypothesen angeführt. Es folgt eine Beschreibung der Vorgangsweise und der Umsetzung des Lesesettings. Abschließend werden die Ergebnisse präsentiert und analysiert.

### **6.1. Erläuterung der Studie**

Im Zuge meiner Forschungsarbeit wurde ein Lesesetting zum Thema „Markt und Marktformen“ entwickelt, welches in einer 5. Klasse des Wirtschaftskundlichen Bundesrealgymnasiums WIKU in Graz durchgeführt wurde. Ziel dieser Studie war es vor allem aufzuzeigen, dass es möglich ist, Lesestrategien im GW-Unterricht einzubauen und dass diese positive Effekte hinsichtlich des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler mit sich bringen.

Die Studie wurde folgendermaßen konzipiert: Die in zwei Gruppen aufgeteilte Klasse bearbeitete denselben Text auf unterschiedliche Weise. Eine Gruppe wandte dabei verschiedenste Lesestrategien an; die andere beantwortete mithilfe des Textes Fragen. Zwei Wochen darauf wurde mit derselben Klasse ein Single-Choice-Test durchgeführt, der auf dem Inhalt des gelesenen Textes beruhte. Dieser umfasste einerseits Wissensfragen zum Thema „Markt und Marktformen“, andererseits wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Unterrichtssequenz persönlich zu bewerten.

In Bezug auf die unterschiedlichen Aufgabenstellungen in den zwei Gruppen und die vorangegangenen theoretischen Überlegungen ergeben sich drei Hypothesen, die mithilfe der Studie beantwortet werden sollen. In den weiteren Ausführungen werden die zwei Gruppen zur besseren Verständlichkeit folgendermaßen benannt:

Gruppe A (Lesestrategien) und  
Gruppe B (Fragen beantworten).

Hypothesen:

- Gruppe A hat den Text besser verstanden und kann den Inhalt im anschließenden Single-Choice-Test besser wiedergeben.
- Gruppe A hat weniger Schwierigkeiten mit der Komplexität des Textes. Sie bewertet ihn im Vergleich zu Gruppe B auch in der persönlichen Stellungnahme weniger schwierig.
- Gruppe A fand ihre Arbeitsanweisungen hilfreich und ihr hat die Arbeit mit dem Text besser gefallen als Gruppe B.

Um diese Hypothesen verifizieren bzw. falsifizieren zu können, werden sowohl die Ergebnisse des Lesesettings als auch die des Single-Choice-Testes untersucht. Zudem werden die Gruppen während des Lesesettings beobachtet, sowohl von mir als auch vom Klassenlehrer Mag. Remschnigg. Die daraus resultierenden Auffälligkeiten hinsichtlich Konzentration und Herangehensweise an die Textarbeit werden in die Analyse mit einbezogen.

## 6.2. Lesesetting

### 6.2.1. Text und Arbeitsanweisung

Der zu lesende Text behandelt das Thema „Markt und Marktformen“. Der Text erläutert im Detail, was ein Markt eigentlich ist, wie der Markt-Preis-Mechanismus funktioniert und welche Marktformen existieren. Die Entscheidung für die Themenauswahl kann folgendermaßen begründet werden: Zum einen wurde das Thema im GW-Unterricht noch nicht behandelt, die Schülerinnen und Schüler befanden sich somit auf annähernd demselben Wissensstand. Zum anderen wurde darauf geachtet, dass das Thema auch im Lehrplan der 5. Klasse verankert ist. Das Thema „Markt und Marktformen“ ist im Lehrplan unter dem Punkt „*Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse*“ zu finden (BMBF 2004b, S. 2ff.).

Der Text ist eine Zusammenfassung aus zwei Quellen und basiert einerseits auf dem Lehrbuch Geospots (GERM et al. 2012), andererseits auf einem Text der Internetseite des INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN MEDIEN GMBH (2014), das Unterrichtsmaterialien zu wirtschaftlichen Inhalten zur Verfügung stellt. Diese zwei Quellen sollen die Arbeitsgrundlagen der derzeitigen Unterrichtssituation repräsentieren. Denn, wie bereits im Kapitel 5.3. erläutert, werden im Unterricht großteils Texte aus dem Schulbuch und aus dem Internet – Tendenz – steigend gelesen. Für das Lesesetting wurden teilweise ganze Textpassagen aus den Originalvorlagen entnommen und nur geringfügig geändert. Der Text „Markt und Marktformen“ umfasst etwas mehr als eine A4-Seite und findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Die Arbeitsanweisungen der Gruppe A, die ebenfalls im Anhang aufscheinen, beinhalten eine Reihe von unterschiedlichen Lesestrategien, die im Folgenden kurz erläutert werden:

#### 1. Lesestrategie: Textpuzzle

Die Schülerinnen und Schüler erhalten zu Beginn paarweise ein Puzzle des Textes, das sie in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Zur Vereinfachung und auch aufgrund der Textlänge ist der Text in zwei Teile gegliedert. Den Schülerinnen und Schülern der Gruppe A wird vorab erklärt, welchen Teil sie zuerst ordnen sollen. Außerdem wird der erste Puzzleteil

vorgegeben. Zur Selbstkontrolle wird der Gruppe A am Ende der Aufgabe der Originaltext ausgehändigt, mit dem anschließend jeder individuell weiterarbeiten soll.

## 2. Lesestrategie: Schlüsselwörter markieren

Die Schülerinnen und Schüler werden hier aufgefordert, die wichtigsten Schlüsselwörter bzw. Satzteile zu unterstreichen. Dazu wird die Anzahl auf maximal 15 Wörter bzw. Satzteile beschränkt. Sie werden darauf hingewiesen, ganze Sätze zu vermeiden. Da es sich um eine Klasse der Oberstufe handelt und bereits Vorkenntnisse bei der Anwendung dieser Lesestrategie vorausgesetzt werden können, wird darauf verzichtet, den Begriff Schlüsselwörter näher zu beschreiben.

## 3. Lesestrategie: Text strukturieren und Zwischenüberschriften finden

Hier sollen die Schülerinnen und Schüler den Text in drei Teile gliedern und eigenständig drei Zwischenüberschriften formulieren. Die Überschriften sollen an der passenden Stelle direkt in den Text hineingeschrieben werden.

## 4. Lesestrategie: Fragen an den Text stellen

Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, drei Fragen an den Text selbst zu richten. Es wird darauf hingewiesen, dass Fragen, die man mit JA/NEIN beantworten kann, vermieden werden sollen.

## 5. Lesestrategie: Text-Bild-Kombination lesen

Hier ist bereits im Arbeitsauftrag selbst der Markt-Preis-Mechanismus in Form eines Liniendiagrammes dargestellt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten nun die Aufgabe, die Linien und deren Schnittpunkt zu benennen (Angebotslinie bzw. Nachfragekurve, Gleichgewichtspreis).

## 6. Lesestrategie: Inhalt visualisieren

Hier ist die Darstellungsform - eine Tabelle - bereits im Arbeitsauftrag enthalten. Teile der Tabelle werden als Hilfestellung bereits vorgegeben. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Tabelle die wichtigsten Eigenschaften der drei Marktformen festhalten.



Die Arbeitsanweisung der Gruppe B findet sich ebenfalls im Anhang der Arbeit. Sie beinhaltet zwölf Fragen unterschiedlicher Komplexität, die mithilfe des Textes beantwortet werden sollen. Die Schülerinnen und Schüler können sich davon sieben Fragen zum Bearbeiten aussuchen. Es wird nämlich vorweg angenommen, dass das Beantworten der Fragen weniger Zeit in Anspruch nimmt als die Bearbeitung mithilfe der Lesestrategien. In diesem Fall hätte Gruppe B noch die Möglichkeit, weitere Fragen zu beantworten, um einen störungsfreien Unterrichtsverlauf zu gewährleisten.

### **6.2.2. Vorgehensweise und Umsetzung des Lesesettings**

Wie bereits erwähnt, wurde das Lesesetting in zwei verschiedenen Varianten in einer 5. Klasse am WIKU in Graz durchgeführt. In der Klasse befanden sich 24 Schülerinnen und Schüler; also wurden jeweils zwölf Schülerinnen und Schüler der Gruppe A und der Gruppe B zugeteilt. Für die Untersuchung wurde eine Unterrichtssequenz von 30 Minuten anberaumt.

Das Lesesetting begann für beide Gruppen gleich: Vorstellung, Besprechung und praktische Hinweise zur Durchführung der Arbeitsanweisung nahmen etwa fünf Minuten in Anspruch. Anschließend erhielten die Schülerinnen und Schüler der Gruppe B den Text sowie ihre Arbeitsaufträge. Gruppe A hingegen wurde paarweise das Puzzle ausgehändigt. Sobald die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A den Arbeitsauftrag beendet hatten, wurden ihnen, jeweils einzeln, der Originaltext zur Selbstkontrolle sowie die weiteren Arbeitsaufträge, die sie in Einzelarbeit ausführen sollten, ausgehändigt. Die Teilnehmer der Gruppe A waren durchschnittlich in sieben Minuten mit dem Ordnen des Puzzles fertig. Es folgte ein nahtloser Übergang zu den nächsten Arbeitsschritten.

Der Ablauf des Lesesettings funktionierte in beiden Gruppen reibungslos, die Arbeitsaufträge wurden in sehr ruhiger Atmosphäre erledigt. Zu Beginn des Lesesettings war Gruppe A beim Ordnen des Textpuzzles wesentlich engagierter und im Vergleich zu Gruppe B, die keine konkrete Vorgehensweise erhalten hat, vor allem konzentrierter. Den Schülerinnen und Schülern wurde freigestellt, den Text zu Beginn einmal zu lesen oder sich mit dem Inhalt erst beim Beantworten der Fragen auseinanderzusetzen. Die Mehrheit der Gruppe überflog den Text nur kurz und konzentrierte sich sehr bald auf die Fragen.

Sowohl Gruppe A als auch Gruppe B stellte während des Lesesettings wiederholt kurze Zwischenfragen hinsichtlich der Umsetzung der Arbeitsaufträge, die aber rasch beantwortet werden konnten. Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler hatte aber keine Probleme bei der Umsetzung der Arbeitsaufträge, sondern verstand sie auf Anhieb.

Wie bereits im Vorfeld angenommen, beanspruchte das Beantworten der sieben Fragen weniger Zeit, weshalb Gruppe B dazu aufgefordert wurde, alle Fragen zu bearbeiten. So konnte sichergestellt werden, dass beide Gruppen zirka zeitgleich nach 30 Minuten fertig wurden.

Alles in allem verlief die Umsetzung des Lesesettings nach Plan, da die Lernenden sehr engagiert und konzentriert bei der Sache waren und alle Arbeitsaufträge ohne inhaltliche oder disziplinäre Schwierigkeiten durchführten.

### 6.2.3. Analyse und Ergebnisse des Lesesettings

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Lesesettings präsentiert, zudem wird die Umsetzung der Lesestrategien im Detail analysiert. Anschließend werden auch kurz die Ergebnisse von Gruppe B ausgeführt.

#### Lesesetting der Gruppe A

##### 1. Lesestrategie: Textpuzzle

Hier wird dargestellt, ob die erste Arbeitsanweisung erfüllt wurde oder welche Schwierigkeiten dabei aufgetreten sind.



Abb. 10: Textpuzzle (eigenes Foto).

Die Schülerinnen und Schüler sind strukturiert an die Aufgabe herangegangen und konnten ohne viel Zeitaufwand durchwegs korrekte Ergebnisse erzielen. Aufgrund der Schnelligkeit und der strukturierten Vorgehensweise liegt hier der Schluss nahe, dass die Schülerinnen und Schüler bereits mehrmals mit dieser Lesestrategie gearbeitet haben und diese routiniert anwenden können.

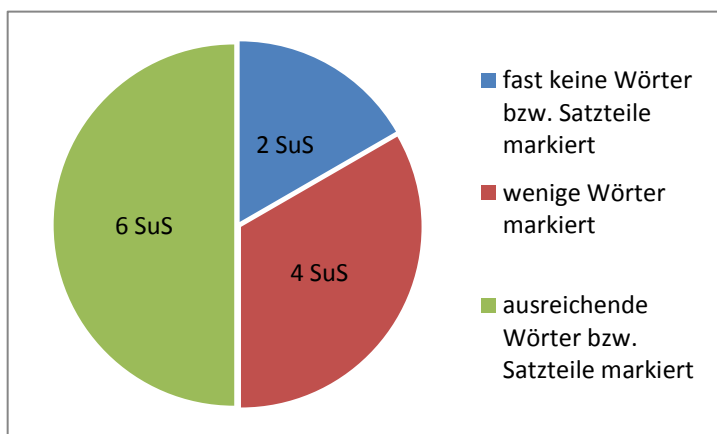
## 2. Lesestrategie: Schlüsselwörter markieren

Hier wird aufgezeigt, ob alle Schülerinnen und Schüler die Anweisung im zweiten Arbeitsschritt, nämlich das Markieren von Schlüsselwörtern, befolgen konnten und wie viele Wörter sie unterstrichen haben. Dazu wurden die Wörter bzw. Satzteile gezählt und in drei Gruppen aufgeschlüsselt, die in Abb. 11 präsentiert werden:

≤ 5: fast keine Wörter bzw. Satzteile markiert

6 – 10: wenige Wörter bzw. Satzteile markiert

11 – 15: ausreichende Wörter bzw. Satzteile markiert



**Abb. 11: Anzahl der markierten Wörter bzw. Satzteile (eigene Darstellung, Anm.: SuS= Schülerinnen und Schüler).**

Die Darstellung lässt erkennen, dass es alle Schülerinnen und Schüler geschafft haben, bis zu maximal 15 Wörter bzw. Satzteile zu markieren sowie ganze Sätze zu vermeiden. An dieser Stelle muss aber kritisch angemerkt werden, dass die Hälfte der Teilnehmer der Gruppe A nur sehr wenige Wörter bzw. Satzteile markiert hat und sich oft nur auf einen Textabschnitt beschränkt hat. Dieser Umstand wirft die Frage auf, ob der Text zu viele Informationen enthalten hat, welche das Markieren von Schlüsselwörtern erschwert haben, oder ob die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Einschränkung verunsichert waren und sich nur auf das Zählen der Wörter bzw. Satzteile konzentriert haben. Es ist erkennbar, dass die Anzahl

der markierten Stellen mit Textende abnimmt. Daraus kann man vielleicht schließen, dass es sinnvoll gewesen wäre, auf diese Reduzierung zu verzichten oder zumindest die Anzahl der Wörter anzuheben.

Betrachtet man die Auswahl der markierten Wörter, so muss an dieser Stelle gesagt werden, dass nur zwei Schülerinnen und Schüler es geschafft haben, die wichtigsten Informationen aus dem Text herauszufiltern. Obwohl das Markieren von Schlüsselwörtern zum festen Repertoire der Lernenden gehören sollte, markierte die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler teils wahllos und beschränkte sich zudem oft nur auf einen Textabschnitt. In diesem Bereich müsste mit den Lernenden noch viel gearbeitet und geübt werden, damit sie tatsächlich wichtige Informationen herausfiltern können. Denn so ist Zweck dieser Übung, das Wichtigste zu erkennen, nicht erfüllt und eine Erleichterung für das Weiterarbeiten nicht gewährleistet.

### 3. Lesestrategie: Text strukturieren und Zwischenüberschriften finden

Alle zwölf Schülerinnen und Schüler haben den Text sinngemäß strukturiert, großteils passende Zwischenüberschriften formuliert und diese in den Text hineingeschrieben. Anzumerken ist noch, dass zwei Drittel der Texte die gleichen Überschriften trugen und diese an die gleiche Stelle eingefügt wurden: „Der Markt“, „Angebot und Nachfrage“ und „Die Marktformen“.

### 4. Lesestrategie: Fragen an den Text stellen

Alle Teilnehmer der Gruppe A haben es geschafft, drei Fragen zu formulieren, die man mithilfe des Textes beantworten konnte. Auch hier überlagern sich inhaltlich die Fragen der Schülerinnen und Schüler. Viele Fragen wurden mehrmals von verschiedenen Lernenden formuliert (wie beispielsweise „Welche Marktformen gibt es?“). Grundsätzlich handelt es sich um sehr einfache Fragen, deren Antworten explizit im Text angegeben sind. Bei der Anwendung dieser Lesestrategie wäre es wahrscheinlich sinnvoller gewesen, die Lernenden in Gruppen arbeiten zu lassen und sie zudem aufzufordern, vor allem anspruchsvolle Fragen zu stellen. Zusätzlich wäre es hilfreich gewesen, vorab eine Beispielfrage zu formulieren, an deren Schwierigkeitsgrad sich die Schülerinnen und Schüler hätten orientieren können.

#### 5. Lesestrategie: Text-Bild-Kombination lesen

Bei dieser Aufgabe hatten viele Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten. Nur sieben der Lernenden schafften es, das Liniendiagramm richtig zu beschriften. Anzumerken ist, dass die Lernenden in dieser Aufgabenstellung aufgefordert waren, Informationen zu folgern, die nicht explizit im Text angegeben waren. Ebenso mussten die Schülerinnen und Schüler über mathematische Grundkenntnisse verfügen, um das Liniendiagramm und ihre Funktion verstehen zu können. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kann man schlussfolgern, dass hier Übungsbedarf besteht. Das Arbeiten mit Texten sollte im Unterricht vermehrt in Kombination mit verschiedenen Darstellungsformen erfolgen.

#### 6. Lesestrategie: Inhalt visualisieren

Beim letzten Arbeitsauftrag konnten alle Schülerinnen und Schüler die Tabelle ausfüllen und großteils die richtigen Informationen herausfiltern. Drei Viertel der Lernenden erfüllten diese Aufgabe fehlerfrei; bei den restlichen drei Lernenden konnten zwei Fehler festgestellt werden. Auffallend war, dass die Fehlerquelle vor allem in der Spalte „Wettbewerb“ lag, und dass während des Lesesettings mehrmals nachgefragt wurde, wo diese Information im Text zu finden sei. Der Begriff „Wettbewerb“ wurde nicht explizit in allen drei Marktformen angegeben, konnte aber aus den restlichen Informationen gefolgert werden. Auch hier hatten einige Schülerinnen und Schüler sichtlich Probleme, Informationen zu erkennen, die nicht explizit im Text angegeben waren, aber geschlussfolgert werden konnten.

#### **Lesesetting der Gruppe B**

Im Zuge des Lesesettings der Gruppe B hatten die Schülerinnen und Schüler genügend Zeit, alle zwölf Fragen zu beantworten und erbrachten großteils zufriedenstellende Ergebnisse. Im Durchschnitt wurden zwei Fehler bei den Antworten gefunden, wobei hier keine Frage als eindeutige Fehlerquelle identifiziert werden konnte. Die Antworten waren durchwegs korrekt und teilweise sehr ausführlich. Hier kommt man zu dem Schluss, dass die Schülerinnen und Schüler den Text gut erschlossen und sich intensiv mit ihm auseinandergesetzt haben. Obwohl sich die Aufgabe nur auf „Fragen beantworten“ beschränkte, zeigten die Schülerinnen und Schüler schon während des Lesesettings viel Engagement und Interesse am Thema.

Auffallend war hier, dass Gruppe B den Text völlig unbearbeitet retourniert hatte, das heißt, im Text wurde nichts unterstrichen bzw. markiert. Ebenso konnte man beim Beobachten in der Arbeitsphase feststellen, dass ein Großteil der Lernenden der Gruppe B den Text zu Beginn nicht vollständig durchgelesen hatte. Die meisten Schülerinnen und Schüler haben gleich zu Beginn angefangen, Frage für Frage zu beantworten und den Text immer nur abschnittsweise gelesen. Dieser Umstand wirft die Frage auf, ob diese Herangehensweise Auswirkungen auf das Textverstehen mit sich bringt, oder ob es letztendlich irrelevant ist, auf welche Art und Weise an einen Text herangegangen wird.

## **6.2. Überprüfung des Lernerfolges**

Wie bereits im Vorfeld erwähnt, wird in derselben Klasse zwei Wochen nach dem Lesesetting eine Überprüfung des Lernerfolges durchgeführt. Diese setzt sich aus folgenden Teilen zusammen: Zum einen wird ein Test mit fünf Single-Choice-Fragen erstellt, der auf den Inhalt des Textes Bezug nimmt; zum anderen sollen die Schülerinnen und Schüler die Unterrichtssequenz und den Text hinsichtlich seines Schwierigkeitsgrades subjektiv bewerten. Dazu wird ein einfacher Beurteilungsraster erstellt. Dieser Test soll Aufschluss darüber geben, welche Gruppe den Inhalt des Textes besser verstanden hat und besser wiedergeben konnte. Zudem soll die Überprüfung Antworten auf die Fragen liefern, wie schwierig die Schülerinnen und Schüler den Text gefunden haben, und inwiefern die jeweilige Aufgabenstellung Einfluss auf die subjektive Textbewertung gehabt hat. Das Hauptaugenmerk dieser Überprüfung liegt auf den eventuell zu erwartenden unterschiedlichen Antworten der zwei Gruppen, die im Anschluss verglichen und analysiert werden. Der vollständige Test findet sich im Anhang dieser Arbeit.

### **6.2.1. Erläuterung des Single-Choice-Testes und der subjektiven Bewertung**

Im ersten Teil der Überprüfung wird ein Text mit insgesamt fünf Single-Choice-Fragen erstellt, die den Inhalt des Textes vollständig abdecken. Um einen guten Vergleich der zwei Gruppen garantieren zu können, sind für jede Frage drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wobei nur eine richtig ist.

Der zweite Teil besteht aus drei Aussagen, zu denen die Schülerinnen und Schüler Stellung nehmen sollen. Hier haben sie die Möglichkeit, aus einer fünfteiligen Antwortskala eine auszuwählen. Die Aussagen beziehen sich zum einen auf den Schwierigkeitsgrad des Textes, zum anderen auf die jeweilige Aufgabenstellung (Lesestrategie oder Fragen beantworten). Die Antworten der Schülerinnen und Schüler sollen Aufschluss darüber erbringen, welche Gruppe den Text schwieriger bzw. leichter bewertet hat, und ob die jeweilige Aufgabenstellung die Textarbeit erleichtert hat. Ebenfalls werden die zwei unterschiedlichen Arbeitsaufträge hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades bewertet. Den Abschluss bildet die allgemeine Frage, wie den Schülerinnen und Schülern die Arbeit mit dem Text gefallen hat. Besonderes Augenmerk wird auf die eventuell unterschiedlichen Antworten der zwei Gruppen gelegt.

### 6.2.2. Analyse und Ergebnisse der Überprüfung

Das folgende Kapitel erläutert die Ergebnisse des Single-Choice-Tests sowie der subjektiven Bewertung im Detail. Für die Analyse werden die Ergebnisse je nach Gruppe aufgeschlüsselt, visualisiert und miteinander verglichen.

#### Single-Choice-Test

Für die Auswertung des Single-Choice-Tests wird die Anzahl der richtigen Antworten ermittelt und der jeweiligen Gruppe zugeordnet.

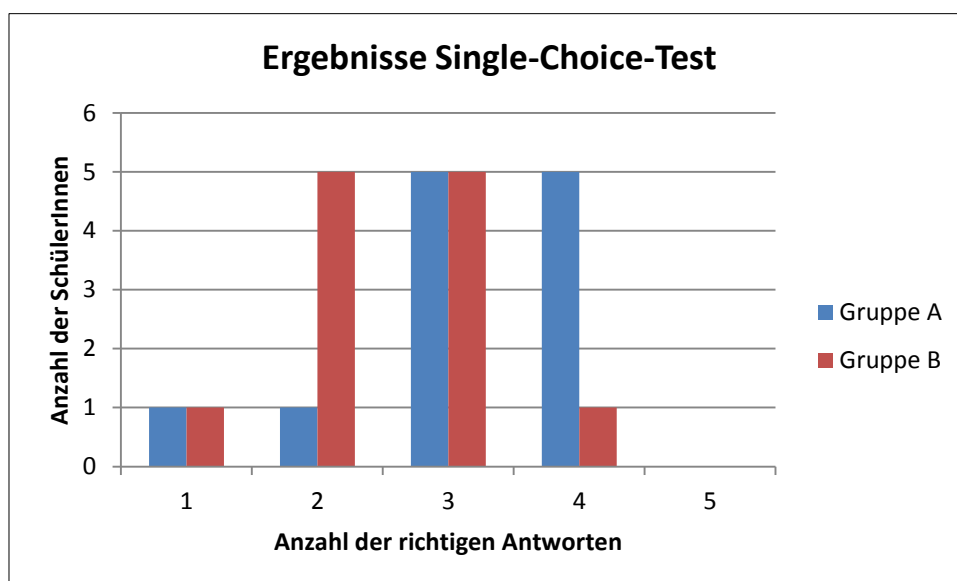


Abb. 12: Ergebnisse des Single-Choice-Textes (eigene Darstellung).

Wie in Abb. 12 ersichtlich, schnitt Gruppe A im Vergleich zu Gruppe B beim Single-Choice-Test deutlich besser ab. So hatte Gruppe A im Durchschnitt rund 3,2 Fragen richtig beantwortet; Gruppe B hingegen nur 2,5 Fragen. Aufgrund dieses Ergebnisses kommt man zu dem Schluss, dass die Gruppe A sich mithilfe der Lesestrategien intensiver mit dem Text auseinandergesetzt hat und dass sie den Text sowohl besser verstanden als auch besser in Erinnerung behalten hat. Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A mussten den Text zweimal zur Gänze und sinnerfassend lesen. Man kann davon ausgehen, dass die Lernenden dadurch ein besseres Textverständnis erlangt haben. Gruppe B hingegen las den Text oft nur abschnittsweise und konzentrierte sich durchwegs nur auf die Fragen. Man kann daraus schließen, dass die Schülerinnen und Schüler den Text nicht als Ganzes verstanden haben und Verständnisprobleme schlechter lösen konnten. Die Auswirkungen der unterschiedlichen Lesearten spiegeln sich demzufolge auch im Ergebnis des Single-Choice-Tests wider, wobei hier eindeutig die Lernenden, die den Text mehrmals ganz gelesen haben, besser abschnitten.

### Subjektive Bewertung

Im ersten Teil der subjektiven Bewertung mussten die Schülerinnen und Schüler den Text anhand seines Schwierigkeitsgrades bewerten. Die Mehrheit der Lernenden fand den Text wenig schwierig bzw. anspruchsvoll (siehe Abb. 13).

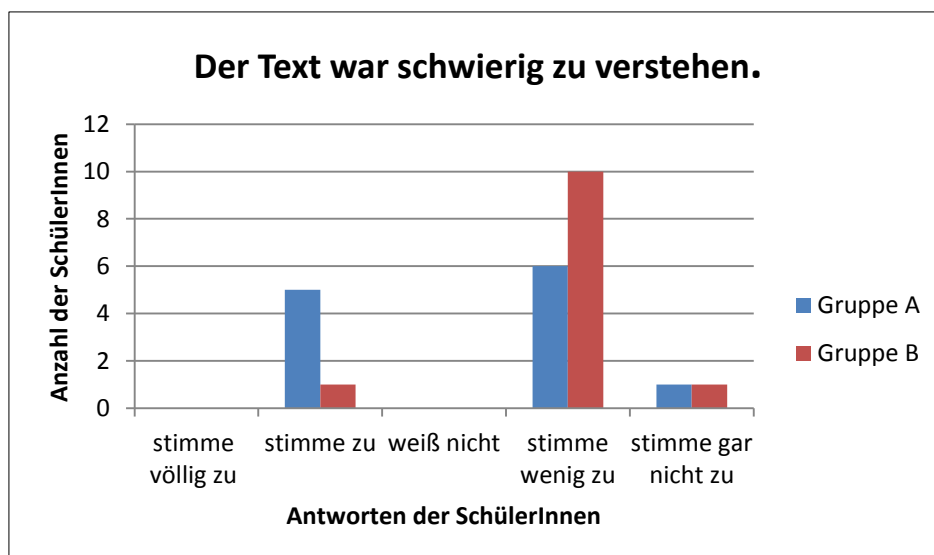
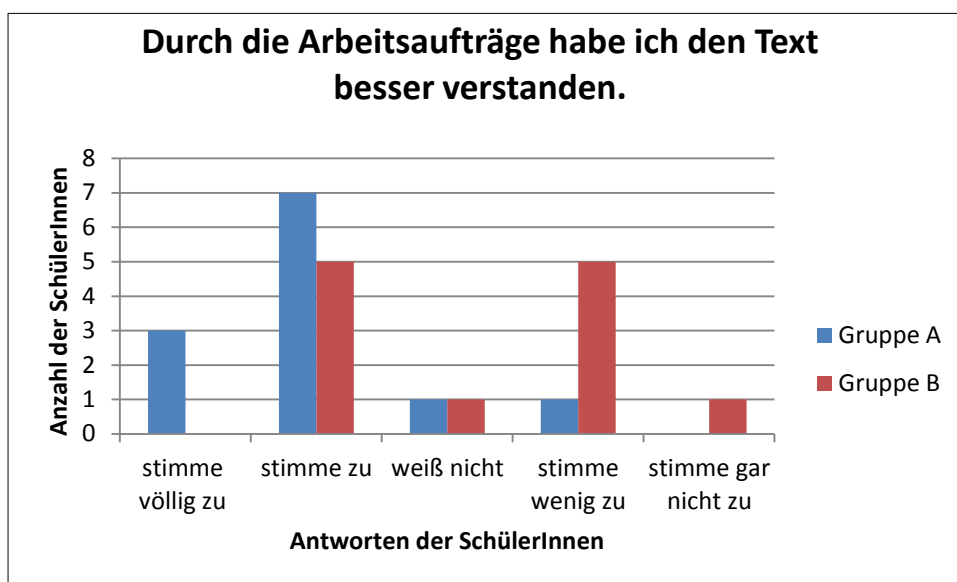


Abb. 13: Ergebnisse der subjektiven Bewertung: Teil 1 (eigene Darstellung).



Auffallend ist, dass vor allem Gruppe B wenig Probleme mit dem Textverständnis gehabt hat, denn nur eine Studienteilnehmerin bzw. ein Studienteilnehmer dieser Gruppe hat den Text als schwierig eingestuft. Im Gegensatz dazu haben fünf Lernende der Gruppe A auf Verständnisprobleme hingewiesen. Ob dies nun an der jeweiligen Leseart oder an der allgemeinen Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler liegt, kann hier nicht eruiert werden. Trotz der minimalen Unterschiede ist eindeutig erkennbar, dass der Text für den Großteil der Schülerinnen und Schüler leicht verständlich war und ihnen weder inhaltliche noch sprachliche Probleme bereitet hat.

Der zweite Teil der subjektiven Bewertung soll die unterschiedlichen Effekte der Arbeitsanweisungen für Gruppe A und B auf das Textverstehen der Lernenden widerspiegeln. Das Ergebnis spricht eine klare Sprache: Wie in Abb. 14 ersichtlich, stimmten zehn der zwölf Teilnehmer der Gruppe A der Aussage zu, dass sie den Text mittels der vielfältigen Arbeitsaufträge besser verstanden haben. Vergleicht man dieses Ergebnis mit den Aussagen der Gruppe B, so kann hier eine gegenläufige Tendenz festgestellt werden. Die Hälfte der Teilnehmer der Gruppe B fand die Fragen als Arbeitsaufträge wenig hilfreich und konnte somit deren Mehrwert für das Verstehen des Textes nicht erkennen.

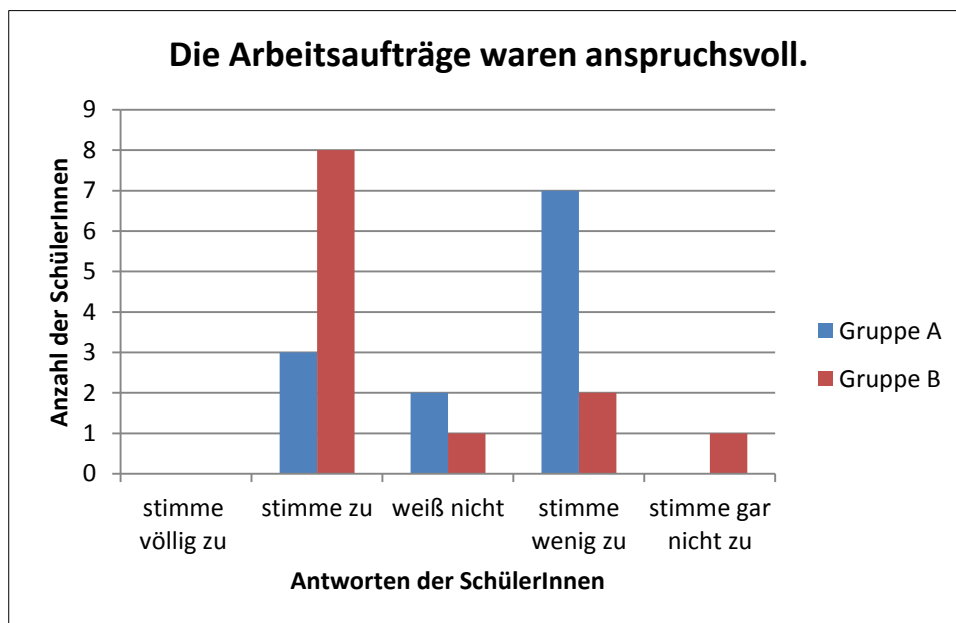


**Abb. 14: Ergebnisse der subjektiven Bewertung: Teil 2 (eigene Darstellung).**

Aufgrund der unterschiedlichen Ergebnisse der zwei Gruppen liegt der Schluss nahe, dass die Lesestrategien den Schülerinnen und Schülern geholfen haben, den Text besser zu

verstehen. Im Gegensatz dazu konnte der Arbeitsauftrag „Fragen beantworten“ weniger überzeugen.

Der dritte Teil der subjektiven Bewertung beschäftigt sich mit der Komplexität der jeweiligen Arbeitsaufträge. Ein Blick auf das Diagramm (Abb. 15) zeigt auch hier die eindeutigen Unterschiede.



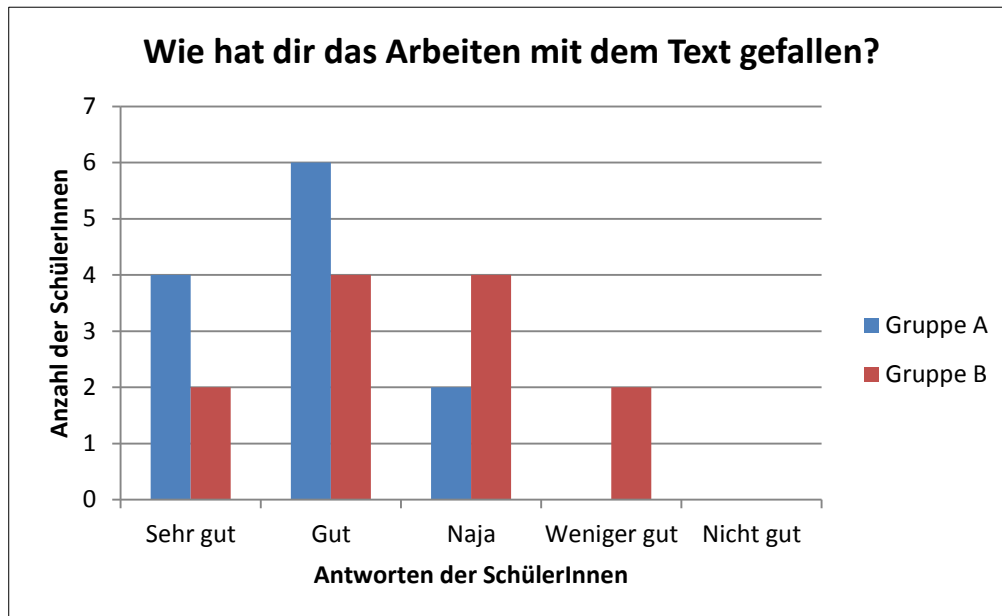
**Abb. 15: Ergebnisse der subjektiven Bewertung: Teil 3 (eigene Darstellung).**

Gruppe B hat ihre Arbeitsaufträge im Vergleich zu Gruppe A viel anspruchsvoller eingeschätzt. Diese hat die Arbeitsaufträge durchwegs als einfach empfunden. Bereits bei der Auswertung des Lesesettings wurde diese Tendenz ersichtlich, denn es konnten von den Teilnehmern der Gruppe A keine gravierenden Verstehensprobleme bei den Arbeitsaufträgen ihrer Gruppe erkannt werden. Bereits während des Lesesettings waren die Teilnehmenden der Gruppe A strukturiert und routiniert an die Aufgaben herangegangen.

Da man die angewendeten Lesestrategien mit anspruchsvolleren Arbeitsaufträgen gestalten kann, könnte der Schwierigkeitsgrad an das Niveau der jeweiligen Lernenden angeglichen werden, wodurch Schülerinnen und Schüler mehr gefordert wären. Beispielsweise könnte man in Lesestrategie 4 die Lernenden auffordern, schwierigere Fragen zu formulieren, deren Antworten nicht explizit im Text zu finden sind.

Im letzten Teil der subjektiven Bewertung sollen die Schülerinnen und Schüler in einer fünfteiligen Skala angeben, wie ihnen die Arbeit mit dem Text gefallen hat. Betrachtet man

dazu Abb. 16, so wird ersichtlich, dass der Großteil der Gruppe A ein positives Feedback gegeben hat; etwas schlechter haben die Lernenden der Gruppe B die Unterrichtssequenz bewertet.



**Abb. 16: Ergebnisse der subjektiven Bewertung: Teil 4 (eigene Darstellung).**

Da das Beantworten von Fragen nur wenig abwechslungsreich war und zudem in Einzelarbeit bewältigt wurde, ist dieses Ergebnis wenig verwunderlich. Denn auch beim Arbeiten mit Texten sollten vielfältige Sozialformen und unterschiedliche Methoden integriert werden, um jeden Lerntyp ansprechen zu können, und um einen abwechslungsreichen Unterricht zu bieten. Allen Ausführungen der Fachliteratur kann nämlich entnommen werden, dass Lesestrategien vor allem vielseitig angewendet werden sollen, um Lesekompetenz gezielt zu trainieren und zu üben. Denn wie bereits mehrfach erwähnt, spielen auch die Motivation und die Lesefreude eine entscheidende Rolle beim Erwerb von Lesekompetenz. Obwohl sich Lesestrategien, wie schon festgestellt, sehr gut für Partner- und Gruppenarbeiten eignen, konnte diese Möglichkeit im Rahmen dieser Studie nur bedingt eingesetzt werden.

### **6.3. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse**

Bevor die Ergebnisse des Lesesettings und der Überprüfung zusammengefasst und die Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert werden, muss angemerkt werden, dass diese Studie nur in einem kleinen Rahmen durchgeführt wurde und daher nicht repräsentativ für die

Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler ist. Jedoch sind die Ergebnisse eindeutig ausgefallen und sprechen eine klare Sprache.

Zu Beginn soll bemerkt werden, dass Lesestrategien problemlos im Unterricht eingesetzt werden konnten, und dass sie sich positiv auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler auswirkten. Greift man nun die in Kapitel 6.1. gestellten drei Hypothesen wieder auf, so kann man Folgendes feststellen:

- 1.) Die erste Hypothese, die beim Erstellen des Lesesettings formuliert wurde, kann hier als verifiziert betrachtet werden, denn Gruppe A hat im Vergleich zu Gruppe B beim Single-Choice-Text weitaus besser abgeschnitten. Gruppe A hat demnach den Text besser verstanden und konnte den Inhalt besser wiedergeben.
- 2.) Die zweite Hypothese muss falsifiziert werden, denn die subjektive Bewertung zeigt, dass fünf Lernende der Gruppe A den Text als schwieriger eingestuft haben und demnach mehr Probleme beim Textverstehen hatten. Ob dies nun auf die unterschiedlichen Arbeitsaufträge oder auf die allgemeine Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen war, kann hier nicht eruiert werden.
- 3.) Die dritte Hypothese kann verifiziert werden, denn die Lernenden der Gruppe A haben die Arbeitsaufträge als Hilfestellung wahrgenommen. Zudem hat ihnen die Unterrichtssequenz etwas mehr gefallen als den Lernenden der Gruppe B. Im Gegensatz dazu hat Gruppe B ihre Arbeitsaufträge für das Textverständnis als wenig hilfreich empfunden, was im Feedback zum Ausdruck kommt.

Berücksichtigt man außerdem die Ergebnisse des Lesesettings und die Beobachtungen während des Lesesettings, so kann man festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A den Text deutlich besser verstanden haben, weil sie ihn häufiger, aus verschiedenen Blickwinkeln und sinnerfassender gelesen haben. Ebenfalls lässt sich klar erkennen, dass Gruppe A motivierter gearbeitet hat und sichtlich mehr Spaß bei der Textarbeit hatte. Lesestrategien können demnach tadellos in den GW-Unterricht eingebaut werden und bringen in vielerlei Hinsicht positive Effekte mit sich.

Überraschend war, dass Gruppe B den Text als weniger komplex eingestuft hat. Dieser Umstand wirft die Frage auf, ob die Schülerinnen und Schüler der Gruppe B den Text nur überflogen haben und so die Komplexität nicht erfassen konnten, oder ob sie prinzipiell über

eine bessere Lesekompetenz als Gruppe A verfügen. Um dies erheben zu können, wären weitere Studien zur Lesekompetenz der einzelnen Lernenden nötig, die aber im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich waren.

Überdies wäre es auch sinnvoll gewesen, die Klasse schon im Vorhinein zusammen mit dem Klassenlehrer in zwei Gruppen aufzuteilen. Dabei hätte man den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler mit berücksichtigen können und garantieren können, dass die zwei Gruppen sich leistungsmäßig nicht allzu unterscheiden.

Des Weiteren würde eine Studie, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, über eine punktuelle Bewertung hinausgehen. In diesem Fall wäre es zielführend, die Schülerinnen und Schüler diverse Lesestrategien an verschiedenen Texten anwenden zu lassen und zu untersuchen, ob und wie sich die dadurch erworbene Lesekompetenz auf den Lernerfolg im GW-Unterricht auswirkt. Ebenso wäre es eine Überlegung wert, unterschiedliche Sozialformen bei der Anwendung von Lesestrategien miteinbeziehen und den Fokus auf Gruppen- bzw. Partnerarbeiten zu legen.

Abschließend soll festgehalten werden, dass das Lesesetting und die Überprüfung reibungslos funktioniert haben, die Schülerinnen und Schüler sehr motiviert bei der Sache waren und die Ergebnisse großteils den Erwartungen entsprochen haben.

## **7. Zusammenschau und Schlussfolgerung**

*„Hausübung bis Montag: Seite 66 im Schulbuch lesen.“* Ein alltäglicher Eintrag ins Hausübungsheft, der vieles von dem verschweigt, was in dieser Arbeit hinterfragt wurde. Wird in diesem Arbeitsauftrag nur das Lesen der Buchseite verlangt? Nein, vielmehr wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler am Montag über den Inhalt des Textes Bescheid wissen, dass sie ihn wiedergeben können und vor allem, dass sie ihn auch verstanden haben. Gerade weil Lesen so allgegenwärtig ist, verleitet es uns, das Lesen als Selbstverständlichkeit anzunehmen. Doch wie bereits dargelegt, handelt es sich um eine komplexe Kompetenz, die über Jahre hinweg gelernt werden muss. Lesekompetenz darf demzufolge weder als selbstverständlich noch als triviale Fähigkeit angesehen werden.

Auch im Zuge des kompetenzorientierten Unterrichts, der in den aktuellen GW-Lehrplänen gefordert wird, kann Lesen als Kompetenz an sich nicht unberücksichtigt bleiben, es muss fortlaufend ins Bewusstsein gerückt und trainiert werden. Denn Schule soll vor allem die Lernenden mit Kompetenzen so auszustatten, dass sie bestmöglich auf alle Eventualitäten im späteren Privat- bzw. Berufsleben vorbereitet sind. Bedenkt man, in wie vielen Lebensbereichen eine gut ausgebildete Lesekompetenz unerlässlich ist, so wird schnell klar, dass ihr Erwerb die zentrale Aufgabe aller Schulfächer und -stufen sein muss.

Viele Lehrpersonen sind leider noch immer der Ansicht, Leseförderung sei die Aufgabe des Deutschunterrichts. Betrachtet man aber die Ausführungen der Fachliteratur, so kann man diese Behauptung schnell widerlegen. Hier wird eindeutig für einen Kompetenzerwerb über den Deutschunterricht hinaus plädiert, denn Kompetenzen können nur dann gefördert werden, wenn sie wiederholt geübt und trainiert werden. Dieser Umstand kann sowohl auf die Förderung der Lesekompetenz, als Kompetenz an sich, aber auch auf die Anwendung von Lesestrategien umgemünzt werden. So muss es Aufgabe aller Fächer sein, Leseförderung in den Unterricht zu integrieren und Schülerinnen und Schüler mit passenden Werkzeugen auszurüsten.

Im Zuge dieser Arbeit wurden solche Werkzeuge, in diesem Fall Lesestrategien, für das Lesen und Verstehen von Sachtexten vorgestellt und für den GW-Unterricht entsprechend adaptiert. Sie halten einerseits die Schülerinnen und Schüler dazu an, sich intensiver und aktiver mit dem Text auseinander zu setzen, andererseits sind sie ihnen eine Hilfe bei Verständnisproblemen. Für die Förderung von Lesekompetenz wurden in dieser Arbeit zahlreiche Beispiele und Ideen präsentiert, welche aufgezeigt haben, wie vielfältig Leseförderung sein kann und dass sich diese keineswegs auf den Deutschunterricht beschränken sollte.

In der Einleitung dieser Arbeit wurde die Hypothese aufgestellt, dass es möglich ist, die Lesefähigkeiten im GW-Unterricht durch Lesestrategien so zu fördern, dass der Erwerb GW-spezifischer Kompetenzen ebenfalls positiv unterstützt wird. Diese Hypothese kann wohl als verifiziert betrachtet werden, da sowohl die theoretischen Erläuterungen als auch die Ergebnisse der Studie aufzeigen, dass die Förderung von Lesekompetenz erfolgreich sein kann.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass im GW-Unterricht das Lesen häufig als Unterrichtsmethode eingesetzt wird, indem Sachtexte als Lernmedien fungieren. Dabei wird allerdings Lesekompetenz vorausgesetzt. Trotz dieser Tatsache ist es aber keineswegs eine Selbstverständlichkeit, dass Lesekompetenz gefördert wird, indem beim Umgang mit Sachtexten im GW-Unterricht gezielt unterschiedliche Lesestrategien eingesetzt werden. Genau hier muss angesetzt werden, denn wie bereits festgestellt, ist eine gute Lesekompetenz erforderlich, um Unterrichtsinhalte verstehen und um überhaupt am Unterrichtsgeschehen erfolgreich teilnehmen zu können. Schülerinnen und Schüler müssen daran gewöhnt werden, sich mit Texten intensiv auseinander zu setzen und Strategien anzuwenden, die ihnen ein besseres Textverständnis ermöglichen.

Abschließend soll hier nochmals die Frage von LEISEN (2003, S. 2) aufgeworfen werden: „*Wie viel Sprache braucht das Fach?*“. Viel Sprache brauche es, fährt er fort. Leisens Zitat hat den Ausgangspunkt meiner Arbeit dargestellt. Seine Antwort fasst nun diese kurz und bündig zusammen, unterstreicht sie doch den Stellenwert, den Sprache bezogen auf Lernprozesse einnimmt. Lesen, als Teil des schriftlichen Sprachgebrauchs, ist nicht minder wichtig und ist zudem der zentrale Bildungsauftrag an die Schule. Neben diesem Auftrag spielt Lesen aber als Unterrichtsmethode eine wichtige Rolle im Fachunterricht, nicht zuletzt im GW-Unterricht, denn dieser scheint dafür prädestiniert zu sein, Inhalte mithilfe von Texten zu erarbeiten. Der GW-Unterricht bietet unzählige Möglichkeiten, den Schülerinnen und Schüler das Lesen und Verstehen von Sachtexten zu ermöglichen. Diese müssen nur erkannt, wahrgenommen und gefördert werden. Denn „*Lesen-Können, darauf läuft schließlich alles hinaus*“, hat bereits der Schriftsteller Christian MORGENSTERN (1922, S. 162) vor mehr als hundert Jahren festgestellt.

## 8. Arbeitsgrundlagen

- ARNOLD, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung'97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 253-307.
- ARTELT, C.; MCELVANY, N.; CHRISTMANN, U.; RICHTER, T.; GROEBEN, N.; KÖSTER, J.; SCHNEIDER, W.; STANAT, P.; OSTERMEIER, C.; RING, K.; SCHIEFELE, U.; VALTIN, R. (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Berlin: BMBF, 133 S.
- ARTELT, C.; DÖRFLER, T. (2010): Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Aufsätze und Materialien aus dem KMK-Projekt „ProLesen“. Donauwörth: Auer Verlag, S. 13-36.
- BAHL, A. (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „*key competencies*“ – Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: BAHL, A. (Hg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 19-41.
- BAURMANN, J. (2006): Texte verstehen im Deutschunterricht. In: BLÜHDORN, H.; BREINDL, E.; WASSNER, E. (Hg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin/New York: De Gruyter, S. 239-253.
- BAURMANN, J. (2009): Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. Seelze: Klett und Kallmeyer, 196 S.
- BERTSCHI-KAUFMANN, A. (2010): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. In: BERTSCHI-KAUFMANN, A. (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Seelze: Klett und Kallmeyer, S. 8-16.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT (Hg.) (2015a): Kompetenz. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kompetenz>, zuletzt geprüft am 5.1.2016.



- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT (Hg.) (2015b): Lesen. [http://www.duden.de/rechtschreibung/lesen\\_dozieren\\_schmoekern](http://www.duden.de/rechtschreibung/lesen_dozieren_schmoekern), zuletzt geprüft am 13.1.2016.
- BIFIE - Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hg.) (2010): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse - Zusammenfassung. [https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa-2009\\_zusammenfassung-der-ergebnisse-2010-12-07.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa-2009_zusammenfassung-der-ergebnisse-2010-12-07.pdf), zuletzt geprüft am 22.5.2016.
- BIFIE - Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hg.) (2015): Lesekompetenz. <https://www.bifie.at/buch/1293/2/2>, zuletzt geprüft am 13.1.2016.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.) (2000): AHS-Unterstufe Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde. [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9\\_784.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?4dzgm2), zuletzt geprüft am 6.12.2015.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.) (2004a): Allgemeiner Lehrplan. [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668\\_11668.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2), zuletzt geprüft am 7.1.2016.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.) (2004b): AHS-Oberstufe Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde. [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_06\\_11858.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?4dzgm2), zuletzt geprüft am 7.1.2016.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung für Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung\\_ahs\\_lfgw\\_22201.pdf?4k21fx](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?4k21fx), zuletzt geprüft am 10.1.2016.
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.) (2015): Grundsatzterlass Leseerziehung.

[https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/ge\\_leseerziehung.pdf?4q0ry1](https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/ge_leseerziehung.pdf?4q0ry1),

zuletzt geprüft am 7.1.2016.

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2006): Mit Sachtexten arbeiten. Stärkung der Lesekompetenz von Hauptschüler/innen. Wien (Bausteine des Lesens 2), 53 S.

CHRISTMANN, U.; GROEBEN, N. (1999): Psychologie des Lesens. In: FRANZMANN, B.; HASEMANN, K.; LÖFFLER, D.; SCHÖN, E. (Hg.): Handbuch Lesen. München: K.G Saur Verlag, S. 145-224.

CZAPEK, F. (2004): Text im Geographieunterricht. In: SCHALLHORN E. (Hg.): Erdkunde-Didaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 187-192.

DEHNBOSTEL, P. (2003): Informelles Lernen: Arbeitserfahrung und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. [http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag\\_dehnbostel.pdf](http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf), zuletzt geprüft am 6.1.2016.

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, 548 S.

ECKERMANN, J. (1981): Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 951 S.

FRIDRICH, C. (2013): Durch den Kompetenzdschungel zu einem empirie- und theoriebasierten Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung an der Sekundarstufe I. In: GEOGRAZ, 53, S. 4-9.

GERM, A.; HOCHREINER, F.; MAYRHOFER, G. (2012): Geospots. Geographie und Wirtschaftskunde für die AHS. 5/6. Linz: Veritas Verlag, 236 S.

GIBSON, E.; LEVIN, H. (1989): Die Psychologie des Lesens. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 372 S.

- GIERLICH, H. (2005): Sachtexte als Gegenstand des Deutschunterrichts – einige grundsätzliche Überlegungen. In: FIX, M.; JOST, R. (Hg.): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-48.
- HACKENBROCH-KRAFFT, I.; PAREY E. (2008): Aktiv lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtexte. Paderborn: Schöningh Verlag, 162 S.
- HAUBRICH, H. (Hg.) (2006): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 384 S.
- HERNDL, K.; SCHREINER, E. (2015): Geographie für alle. 4.Klasse. Wien: Olympe Verlag, 128 S.
- HIEBER, U. (2009): Sachtexte. In: Geographie heute, 30, 271/272, S. 22-29.
- HOFMANN-SCHNELLER, M. (2011): Kompetenzerwerb im GW-Unterricht – eine neue/alte Herausforderung. In: GW-Unterricht, 122, S. 17-23.
- HURRELMANN, B. (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit dem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis (Basisartikel). In: Praxis Deutsch, 176, S. 6-18.
- HURRELMANN, B. (2010): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: BERTSCHI-KAUFMANN, A. (Hg.) (2010): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Seelze: Klett und Kallmeyer, S. 18-28.
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT KÖLN MEDIEN GMBH (Hg.) (2014): Markt und Marktformen. In: <http://goo.gl/zdWRbb>, zuletzt geprüft am 4.4.2016.
- KANWISCHER, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-Unterricht, 122, S. 3-16.
- KAUFHOLD, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 253 S.
- KLIEME, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?. In: Pädagogik, Heft 6, S. 10-13.

- KLIEME, E.; HARTIG, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11-27.
- KRUSE, G. (2010): Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In: BERTSCHI-KAUFMANN, A. (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Seelze: Klett und Kallmeyer, S. 176-189.
- LAVEAU, I. (1985): Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer. München: J. Gotteswinter, 311 S.
- LE DEIST, F.D.; WINTERTON J. (2005): What is competence?. In: Human Resource Development International, Vol. 8, Nr. 1, S. 27-40.
- LEISEN, J. (Hg.) (2003): Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus Verlag, 320 S.
- LEISEN, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus Verlag, 230 S.
- LINDAUER, T.; SCHNEIDER S. (2010): Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In: In: BERTSCHI-KAUFMANN, A. (Hg.) (2010): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Seelze: Klett und Kallmeyer, S. 109-126.
- MORGENSTERN, C. (1922): Stufen. Eine Entwicklung in Aphorismen und Tagebuch-Notizen. München: Piper & Co Verlag, 289 S.
- OECD (Hg.) (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bielefeld: Bertelsmann, 255 S.
- OSWALD, A. (2014): Förderung von Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht als Herausforderung. Diplomarbeit. Karl-Franzens-Universität. Institut für Geographie und Raumforschung, Graz, 93 S.
- PHILIPP, M.; SCHILCHER, A. (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett und Kallmeyer, 261 S.

- PHILIPP, M. (2015): Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 170 S.
- RICHTER, T.; CHRISTMANN, U. (2009): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: GROEBEN, N. ; HURRELMANN, B. (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 25-59.
- ROGGATZ, C. (2009): Auf das Können kommt es an...Unterricht an Kompetenzen orientieren. In: Hamburg macht Schule, 2, S. 12-15.
- ROSEBROCK, C. (2010): Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In: BERTSCHI-KAUFMANN, A. (Hg.) (2010): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Seelze: Klett und Kallmeyer, S. 50-66.
- ROSEBROCK, C. (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis, Nr. 3, nur online verfügbar: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Rosebrock.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf), zuletzt geprüft am 13.2.2016.
- ROSEBROCK, C.; NIX, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 3. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 142 S.
- ROSEBROCK, C.; NIX, D. (2012): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 5. überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 149 S.
- SCHILCHER, A. (2012): Sachtexte. In: Grundschule. Konzepte und Materialien für eine gute Schule, Heft 9, S. 6-10.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (2002): Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. In: PORTMANN-TSELIKAS, P. und SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für der Lernen und Lehren. Innsbruck: StudienVerlag, S. 91-125.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (2011): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag, 265 S.

- SCHMÖLZER-EIBINGER, S.; DORNER, M.; LANGER E.; HELTEN-PACHER, M. (2013): Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 169 S.
- SCHREINER, C.; POINTINGER, M. (2006): Eine Charakterisierung der RisikoschülerInnen. In: HAIDER, G.; SCHREINER, C. (Hg.): Die PISA-Studie. Österreichisches Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 123-136.
- SITTE, C. (2004): Ein neuer LP GWK für die AHS-Oberstufe 2004. In: Wissenschaftliche Nachrichten, Heft 125, S. 45-50.
- SPINNER, K. (2004): Lesekompetenz in der Schule. In: SCHIEFELE, U.; ARTELT, C.; SCHNEIDER, W.; STANAT, P.: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-138.
- STUDIENSEMINAR KOBLENZ (Hg.) (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber: Klett und Kallmeyer, 232 S.
- SUCHAN, B.; WALLNER-PASCHON, C.; BERGMÜLLER, S.; SCHREINER, C. (2012): PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, 80 S.
- VIELHABER, S. (2008): Haiming 2007: Standards und/oder Kompetenzen im GW-Unterricht?. In: GW-Unterricht, 110, S. 1-7.
- WEINBERG, J. (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3, S. 209-216.
- WEINERT, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F.E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17-31.
- WHITE, R. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review, Heft 66, S. 279-333.

- ZEUGNER, K.; ABERER, J.; DIRNBERGER, W.; HOFER, R.; MALCIK W.; ROHRINGER, J.; SCHMIDT, H.; ZILLER, A. (2007): Kompetenzen im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht mit Lösungen. Ein Lernzielkatalog, was Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der 8.Klasse können sollen. In: [http://www.gemeinsamlernen.at/Download/GW-Kompetenzen\\_2007\\_05\\_08.pdf](http://www.gemeinsamlernen.at/Download/GW-Kompetenzen_2007_05_08.pdf), konnte nicht mehr geprüft werden (Webseite nicht mehr vorhanden).
- ZIEGLER, E.; STERN, E.; NEUBAUER, A. (2012): Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung. In: PAECHTER, M. u.a. (Hg.): Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 14-27.
- ZIENER, G. (2010): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Klett und Kallmeyer, 156 S.

## 9. Anhang

### Text Markt und Marktformen

#### MARKT UND MARKTFORMEN

Wir alle kennen den Supermarkt, kaufen hin und wieder am Wochenmarkt, verstehen grundsätzlich, was mit Automarkt, Arbeitsmarkt und Immobilienmarkt gemeint ist. Hinter all diesen Vorgängen steckt nichts anderes als der Markt, der als Treffpunkt von Angebot und Nachfrage beschrieben wird. Unter Nachfrage fasst man alle Käufer zusammen, die ein Gut erwerben möchten. Unter Angebot versteht man die Menge von Gütern, die alle Anbieter zu verschiedenen Preisen auf dem Markt anbieten.

Ob jemand seine angebotenen Güter verkaufen kann oder ob alle Nachfrager ein Gut kaufen können, hängt von der Marktsituation ab. In der Regel gilt: Bei einem niedrigen Preis wird viel nachgefragt, aber wenig angeboten. Bei einem hohen Preis wird wenig nachgefragt, aber viel angeboten.

Daher, wenn das Angebot größer ist als die Nachfrage, wollen viele Anbieter verkaufen, aber nur wenige wollen kaufen. Es existiert ein Überangebot zu diesem Preis. Wollen die Anbieter ihre Produkte noch verkaufen, müssen sie den Preis senken. Der Preis sinkt so lange, bis angebotene und nachgefragte Menge übereinstimmen (Gleichgewichtspreis).

Umgekehrt aber, also wenn die Nachfrage größer ist als das Angebot, wollen mehr Nachfragende kaufen als angeboten wird und es werden einige bereit sein, mehr zu zahlen, um das Gut zu bekommen. Die Preise werden steigen. Dadurch werden potenzielle Käufer vom Kaufen abgebracht. Gleichzeitig wollen nun aber mehr Verkäufer das Gut produzieren, da ein höherer Preis einen höheren Gewinn verspricht. So verringert sich die Nachfrage, während das Angebot steigt bis zu dem Punkt, an dem die angebotene Menge der Nachfrage entspricht (Gleichgewichtspreis).

Dieser sogenannte Marktmechanismus wirkt jedoch nicht immer und auch nicht für jede Marktform. Denn Märkte lassen sich danach kategorisieren, wie viele Marktteilnehmer (Anbieter und Nachfragende) es gibt. Laut diesem Schema gibt es die folgenden drei Marktformen (Polypol, Monopol, Oligopol):

Das Polypol geht von einer Vielzahl an Anbietern und Nachfragenden aus. Man nimmt an, dass alle Güter sehr ähnlich bzw. austauschbar sind. Die Marktanteile der einzelnen Anbieter und Nachfrager sind so klein, dass keiner die Preise beeinflussen kann; der Preis wird vom Markt bestimmt und pendelt sich letztlich als Gleichgewichtspreis ein. Beispiel: Gebrauchtwagenmarkt (Flohmarkt).



Das Monopol geht von einem Anbieter oder einem Nachfragenden aus. Als Angebotsmonopol gibt es nur einen Anbieter, aber eine Vielzahl an Nachfragenden. Daher kann der Anbieter den Preis stark beeinflussen. Den interessierten Käufern bleibt nichts anders übrig, als das Gut für den Preis beim Monopolisten zu kaufen. So haben etwa Google oder auch Microsoft eine globale Vormachtstellung erreicht, die sehr stark an diese Marktform herankommt.

Von einem Oligopol spricht man, wenn es wenige Anbieter, aber eine Vielzahl von Nachfragenden gibt. Jeder dieser Anbieter hat eine gewisse Marktmacht und kann durch seine Preisentscheidung das Marktgeschehen beeinflussen. Senkt er den Preis, läuft die Nachfrage vermehrt zu ihm. Alle anderen Mitanbieter müssen nun irgendwie darauf reagieren. Diese Abhängigkeit unter den wenigen Anbietern ist umso stärker, je gleichartiger das Produkt ist. Daraus kann sich ein scharfer Wettbewerb und Preiskampf unter den Oligopolisten entwickeln. Es besteht dabei auch die Gefahr, dass sich die wenigen Anbieter absprechen und gemeinsam einen Preis festlegen, an den sich alle halten und der ihnen hohe Gewinne einbringt. Diese Gruppe von Anbietern, die sich absprechen, nennt man Kartell. Kartelle sind aber grundsätzlich in der EU verboten, weil sie den Wettbewerb beeinflussen. Beispiele für Oligopole in Österreich: Elektrofachhandel, Handyanbieter, Stromanbieter, Tankstellen.

## Arbeitsaufträge Gruppe A

### TEXT „MARKT UND MARKTFORMEN“ – Arbeitsaufträge

- ① Lies dir den Text genau durch und unterstreiche zunächst die wichtigsten Schlüsselwörter im Text (maximal 15 Wörter- bzw. Satzglieder, vermeide ganze Sätze!).
- ② Der Text hat leider keine Zwischenüberschriften. Formuliere drei Zwischenüberschriften. Schreibe sie an der passenden Stelle direkt in den Text hinein!
- ③ Formuliere nun drei Fragen an den Text, die du mithilfe des Textes beantworten könntest. Fragen, die du nur mit „ja“ oder „nein“ beantworten kannst, dürfen nicht vorkommen!

Frage 1: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

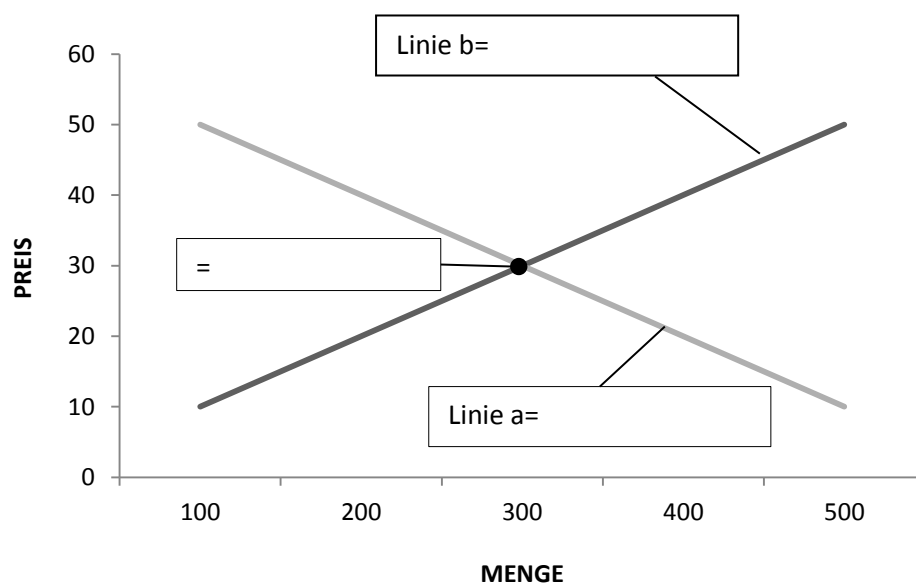
Frage 2: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Frage 3: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ④ Beschrifte im Diagramm die zwei Linien (a, b). Welche Linie zeigt die Verhaltensweise des Anbieters (=Angebotslinie), welche die der Nachfragenden (=Nachfragelinie). Was wird beim Zusammentreffen der Linien gebildet?



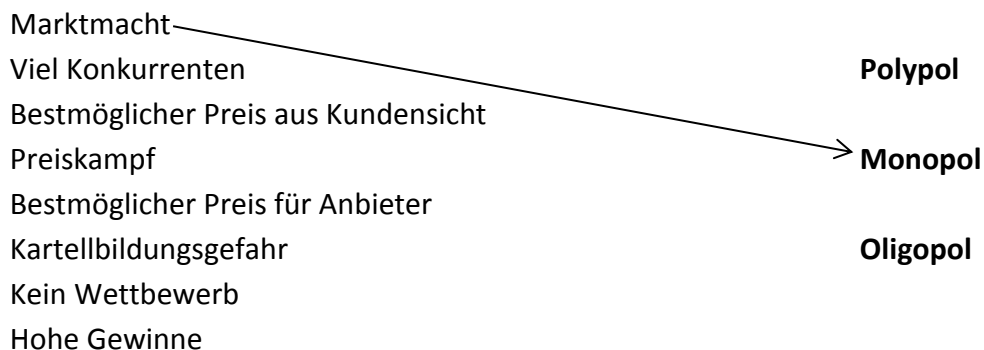
⑤ Vervollständige die Tabelle mithilfe des Textes:

	<b>POLYPOL</b>	<b>OLIGOPOL</b>	<b>ANGEBOTSMONOPOL</b>
Anbieter	viele		
Nachfragende			
Wettbewerb			wenig
Preis (Wer bestimmt ihn? Wer profitiert?)			
Beispiele			

## TEXT „MARKT UND MARKTFORMEN“ – Arbeitsaufträge

Beantworte mithilfe des Textes mindestens sieben der folgenden Fragen:

- 1.) Erkläre folgendes Phänomen: „Bei einem niedrigen Preis wird viel nachgefragt, aber wenig angeboten. Bei einem hohen Preis wird wenig nachgefragt, aber viel angeboten.“ Welche Gründe könnten dahinter stecken?
- 2.) Bei welcher(n) Marktform(en) entscheidet vor allem der Anbieter über den Preis?
- 3.) Erkläre in eigenen Worten den Begriff „Gleichgewichtspreis“!
- 4.) Im Text wird die Marktform Angebotsmonopol erläutert. Versuche nun kurz ein Nachfragemonopol zu beschreiben. Welche Marktteilnehmer sind in der Überzahl, wer bestimmt den Preis?
- 5.) Ordne die Wörter aus der linken Spalte jeweils den entsprechenden Marktformen zu.



- 6.) Was passiert laut Marktmechanismus, wenn die Nachfrage größer ist als das Angebot?

- 7.) „Angebot und Nachfrage bestimmen den Preis.“ bzw. „der Preis bestimmt Angebot und Nachfrage.“ Inwiefern sind beide Aussagen richtig?
- 8.) Welche Nachteile hat ein Monopol für den Kunden?
- 9.) Was passiert normalerweise wenn ein Anbieter in einem Polypol den Preis des Gutes senkt? Was, wenn er ihn hebt?
- 10.) Erkläre kurz in eigenen Worten ein Oligopol.
- 11.) Was sind Kartelle? Wieso können sie für den Kunden gefährlich sein?
- 12.) Was versteht man unter einem Markt?

TEXT „MARKT UND MARKTFORMEN“ – Überprüfung und Bewertung

① Kreuze die richtige Antwort an!

**a.) Stell dir folgende Marktsituation vor: du möchtest für deine Mutter zum Geburtstag Rosen kaufen und gehst einkaufen. Am Wochenmarkt findest du aber nur einen Rosenverkäufer und vor diesem Verkaufsstand hat sich eine lange Warteschlange gebildet. Als du endlich an die Reihe kommst, bist du erstaunt. Wieso?**

- der Preis ist gesunken, da der Rosenverkäufer ohnehin genug Kundschaft hat
- der Preis ist gestiegen, da einige Käufer vor dir bereit waren, mehr zu zahlen
- der Preis ist gleich geblieben

**b.) Um welche Marktform handelt es sich bei Frage a.)?**

- Oligopol
- Angebotsmonopol
- Nachfragemonopol

**c.) Was passiert, wenn sich ein Gleichgewichtspreis eingependelt hat?**

- viele Waren können nicht verkauft werden
- alle Waren werden verkauft
- die Nachfragenden kaufen erst, wenn der Preis gesenkt wird

**d.) Österreichische Stromanbieter sind Oligopolisten. Wieso?**

- es gibt wenige Anbieter, aber nur einen Nachfragenden; in diesem Fall der Staat Österreich
- es gibt viele Anbieter; somit kann der beste Preis aus Kundensicht erzielt werden
- es gibt wenige Anbieter und viele Nachfragende

**e.) Herrscht am Markt ein niedriger Preis, gibt es folgende Situation:**

- es wird wenig nachgefragt, aber viel angeboten
- es wird viel nachgefragt und viel angeboten
- es wird viel nachgefragt, aber wenig angeboten

**② Beurteile folgende Aussagen und kreuze deine Antwort im Raster an!**

**a.) Der Text Markt und Marktformen war schwierig zu verstehen.**

- stimme völlig zu
- stimme zu
- weiß nicht
- stimme wenig zu
- stimme gar nicht zu

**b.) Durch die Arbeitsaufträge habe ich den Text besser verstanden.**

- stimme völlig zu
- stimme zu
- weiß nicht
- stimme wenig zu
- stimme gar nicht zu

**c.) Die Arbeitsaufträge waren anspruchsvoll.**

- stimme völlig zu
- stimme zu
- weiß nicht
- stimme wenig zu
- stimme gar nicht zu

**d.) Wie hat dir das Arbeiten mit dem Text gefallen?**

- Sehr gut
- Gut
- Naja
- Weniger gut
- Nicht gut