

Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance?

1. Die Spezifik des Faches oder: Geschichte-Lernen bedeutet Lesen
 2. Leseförderung im Geschichtsunterricht – muss das sein?
 3. Was muss ein kompetenter Geschichtslerner können? Elemente einer fachspezifischen Lesekompetenz
 4. Lesen im Geschichtsunterricht heißt: Schulbuchlektüre oder Quellenarbeit
 5. Der fachspezifische Beitrag des Geschichtsunterrichts zum Aufbau einer allgemeinen Lesekompetenz oder: Kann man im Geschichtsunterricht das Lesen lernen?
 6. Zusammenfassung und Ausblick
- Literatur

1. Die Spezifik des Faches oder: Geschichte-Lernen bedeutet Lesen

Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts ist die Vergangenheit. Dieser Gegenstand bestimmt die Besonderheiten des Faches im Vergleich zu anderen Fächern, seine fachspezifischen Arbeitsweisen sowie die Bedeutung des Lesens für den historischen Wissenserwerb.

Vergangenheit ist nicht direkt zugänglich. Sie ist gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie unwiederbringlich vorbei ist. Sie ist zwar an die Betrachtung aus der Gegenwart heraus gebunden und sie wird auf die Zukunft bezogen, doch sie selbst ist nicht zu wiederholen. Primärerfahrungen sind nicht möglich. Damit unterscheidet sich der Gegenstand des Geschichtsunterrichts ganz erheblich etwa von den Gegenständen des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Die dem Historiker zur Verfügung stehenden Informationen sind immer medial vermittelt oder in einem Medium festgehalten; der Historiker spricht von Quellen. Aus diesen Quellen kann Geschichte aus der Gegenwart heraus rekonstruiert werden.

Viele der Medien für diese Rekonstruktion sind kontinuierliche Texte. Um eigene Rekonstruktionen vornehmen zu können, müssen diese Texte nicht nur gelesen, sie müssen verstanden, in einen größeren Zusammenhang eingeordnet und sachgerecht ausgewertet werden. Diese Anforderungen sind auch zentrale Elemente der allgemeinen Lesekompetenz. Im Geschichtsunterricht kommt jedoch eine zusätzliche fachspezifische Besonderheit hinzu: Die Texte entstammen der Vergangenheit. Sie entsprechen nicht unbedingt unserem Sprachgebrauch, unserer Schrift, unseren Denkweisen.

Selbstverständlich wird Geschichte nicht nur durch Quellen vermittelt. Einen großen Teil unseres Geschichtswissens beziehen wir aus Rekonstruktionen, die andere bereits vorgenommen haben und die als historische Narrationen vorliegen. Aber auch diese sind in vielen Fällen wieder Texte. Auch diese müssen gelesen und verstanden werden, wobei der Schwierigkeitsgrad dieser Texte von wissenschaftlichen Abhandlungen bis zu leicht fasslichen Produkten der Geschichtskultur reicht.

Diese knappen Überlegungen zur Spezifik des Faches machen bereits deutlich, dass gute Lesefähigkeiten eine Voraussetzung für historisches Verstehen sind¹ und dass sehr unterschiedliche Lesarten im Geschichtsunterricht eine Rolle spielen. Damit sind gleichermaßen Schwierigkeiten für das Lesen im Geschichtsunterricht und Chancen für eine Leseförderung verbunden.

¹ Vgl. Günther-Arndt (2003), 254 ff.

2. Leseförderung im Geschichtsunterricht – muss das sein?

Wie bei anderen Fächern auch, wird für das Fach Geschichte häufig ein enormer Stoffdruck beklagt. Auch wird es in der Regel nur zweistündig unterrichtet. Dass jetzt die Forderung erhoben wird, auch noch das Lesen im Geschichtsunterricht zu thematisieren und gezielt zu fördern, wirkt auf den ersten Blick praxisfern.

Deshalb muss zunächst untersucht werden, ob Leseförderung im Geschichtsunterricht nur zur allgemeinen Lesekompetenz beiträgt oder ob die Vermittlung von Lesestrategien und eine Förderung der Lesemotivation auch dazu beitragen können, sich historisches Wissen anzueignen und fachspezifische Methoden gezielt und kompetent anzuwenden. In diesem Zusammenhang möchte ich noch gar nicht in die Diskussion über die Gewichtung von Sach- und Methodenkompetenz einsteigen, sondern anhand konkreter Beobachtungen einige Überlegungen zum Zusammenhang von Lesen und historischer Wissensaneignung vorstellen.

Eine Schweizer Studie hat kürzlich die Kompetenzen von Schülern der 9. Jahrgangsstufe im historischen Lernen getestet. Dabei wurde für den Umgang mit Quellentexten festgestellt, dass Schüler weniger Schwierigkeiten mit Fragen nach der zeitlichen Einordnung oder der Urheberschaft des Textes hatten als mit Fragen zum Textzusammenhang, obwohl diese durch genaues Lesen zu lösen waren. Das könnte darauf hindeuten, dass Schüler mit den scheinbar fachlicheren Aufgabenstellungen der Kontextualisierung und der Quellenkritik weniger Schwierigkeiten haben als mit der Textarbeit.² Um eigene Rekonstruktionen von Geschichte vornehmen zu können oder eigene Narrationen entwickeln zu können, ist eine fachspezifische Textarbeit unumgänglich. Das ist den Lernenden wie den Lehrenden aber oft nicht ausreichend bewusst.

Wenn Schüler in Geschichte keine guten Leistungen erbringen, erklären sie das in der Regel durch mangelndes Interesse, zu wenig Lernen oder sie geben an, dass sie nicht wüssten, was eigentlich von ihnen gefordert werde. So gut wie nie erklärt ein Schüler seine schlechten Leistungen in Geschichte durch eine mangelnde Lesekompetenz; allenfalls werden die Texte, die im Unterricht bearbeitet werden, für nicht verständlich gehalten. Da man aber die einzelnen Wörter sehr wohl versteht, ist das Nichtverstehen oft nicht fasslich und kann deshalb auch nicht auf eine mangelnde Lesefähigkeit zurückgeführt werden. Weil sie die Einzelwörter sehr wohl verstehen und den Text auch flüssig lesen können, merken leseschwache Kinder und Jugendliche oft nicht, dass sie die historischen Darstellungen oder Quellen nicht verstehen. Diese Problematik bleibt auch den Lehrkräften oft verborgen.³ Die individuellen Einzelprobleme werden gerade wegen einer flüssigen Leseweise oder nur vereinzelter Nachfragen zur Begrifflichkeit nicht wahrgenommen. Da eine Beteiligung dieser Schüler am Klassengespräch trotz mangelnder Textkenntnis aber möglich ist, wenn es um die historische Einordnung des Textes oder Überlegungen zur Quellenkritik geht, bleiben diese Schwierigkeiten beim Aufbau von Satz- und Textbedeutungen gerade bei den an Geschichte interessierten Schülern oft unerkannt. Für diese Jugendlichen zeigen sich diese Probleme erst mit dem Wechsel in die gymnasiale Oberstufe, wenn in Klausuren eine selbstständige Textbearbeitung gefordert wird. Spätestens hier macht sich dann bemerkbar: „Lesekompetenz ist Voraussetzung und Teil historischer Kompetenz.“⁴

3. Was muss ein kompetenter Geschichtslerner können? Elemente einer fachspezifischen Lesekompetenz

Um Schülern die selbstständige Bearbeitung historischer Texte zu erleichtern, können alle in der Leseförderung erprobten Unterrichtsideen und -methoden angewendet werden, die Lesestrategien vermitteln, denn eine bessere Lesekompetenz erleichtert immer auch die Aneignung von historischem Wissen als Grundlage eigener Rekonstruktionen und Narrationen. Für das historische Lernen sind aber besonders die Methoden entscheidend, die auf eine Unterscheidung von Textsorten hinarbeiten⁵ und verdeutlichen, dass Sprache und Denken der Menschen etwas Wandelbares sind.⁶ Mit diesen Methoden können die für historisches Lernen

2 Siehe dazu: Moser/Wiher (2007), 211–261.

3 Vgl. Steffens (2002).

4 Günther-Arndt (2003), 256.

5 Vgl. Hartung (2009a), 254.

6 Zum engen Zusammenhang von Gattungskompetenz mit dem Wirklichkeits- und dem Historizitätsbewusstsein vgl. Pandel (2005), 49.

grundlegende Gattungskompetenz⁷ gefördert sowie zwei Dimensionen des Geschichtsbewusstseins⁸ ausdifferenziert werden: das Wirklichkeitsbewusstsein und das Historizitätsbewusstsein.

Gattungskompetenz

Mit allem, was die Unterscheidung von Textarten fördert, wird die für das historische Lernen grundlegende Gattungskompetenz – im Amerikanischen wird sie passend mit *historical literacy* bezeichnet – gefördert. Damit ist die Fähigkeit der Schüler umschrieben, mit den verschiedenen Textgattungen umgehen zu können, in denen sich Geschichte manifestiert oder in denen sie überliefert wird, und diese auf ihren Aussagewert hin zu bewerten und sie gattungsgemäß korrekt gebrauchen zu können. Pandel sieht bei dieser Kompetenz die größten Defizite, was er vor allem darauf zurückführt, dass die Schüler mit dem Schulgeschichtsbuch an einer Gattung festgehalten würden, die kein Erwachsener, solange er nicht gerade Lehrer oder Elternteil ist, wieder in die Hand nehme: „Schule negiert die vielen Darstellungsformen, in denen Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule Geschichte begegnen: Quelle, Geschichtsschreibung, Publizistik, Jugendbücher, historische Romane, Gedenkreden, Festreden zu Jubiläen etc.“⁹

Die gleiche Problematik kritisiert Pandel auch für die visuellen Darstellungen von Geschichte und den gegenständlichen Bereich, was er darauf zurückführt, dass die grundlegende geschichtsspezifische Differenzierung zwischen Quelle und Darstellung als Gattung trotz aller Diskussionen über den quellenorientierten Geschichtsunterricht immer noch nicht Allgemeingut im Geschichtsunterricht sei. Selbst in Schulbüchern, Arbeitsheften und sogar bei Abituraufgaben würden die Begriffe ‚Text‘ oder ‚Material‘ gebraucht, egal ob es sich um eine Quelle oder einen Historikertext handle.¹⁰

Dabei bedeutet Gattungskompetenz im historischen Lernen mehr als die Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung. Auch innerhalb dieser großen Textgruppen müssen Gattungen und ihre Spezifika unterschieden werden. Ein privater Brief hat beispielsweise eine andere Aussagekraft als das politische Testament eines Staatsmannes, ein Gesetzestext sagt etwas über den Sollzustand, eine Lebenserinnerung eher über den Istzustand aus, wenn auch nur aus der Sicht eines Einzelnen. Der Historikertext, der für ein Fachpublikum geschrieben wurde, ist anders gestaltet und hat vor allem ein anderes Verweissystem auf die Quellen und andere Darstellungen als ein journalistischer Text. Dieser ist wiederum anders als ein historischer Roman, obwohl alle das gleiche historische Ereignis darstellen können. Folglich gehören zur Gattungskompetenz die Fähigkeit zur Quellenkritik ebenso wie die Fähigkeit Intertextualitäten zu erkennen sowie fiktionale und faktuale Texte bzw. Textelemente unterscheiden zu können.

Gattungskompetenz geht somit über das hinaus, was als Unterscheidung literaturwissenschaftlicher Gattungen zur allgemeinen Lesekompetenz gehört. Anders als beim Lesen von Literatur oder bei naturwissenschaftlichen Sachtexten geht es beim Lesen im historischen Lernen immer um die Frage der Authentizität. Nur so kann das Lesen von Texten über historische Sachverhalte zum Ausbau eines kritischen Geschichtsbewusstseins beitragen, denn „ohne Kenntnis der Gattung verliert eine Darstellungsweise ihren Wert für das Geschichtsbewusstsein.“¹¹

Gute Leser sowie Schüler mit einem reflektierten Geschichtsbewusstsein wenden Gattungsunterscheidungen ganz automatisch an. Sie haben sie durch Lesen en passant erworben, was auch zeigt, dass der Erwerb von Lese- und Gattungskompetenz nur durch Lesen und den Umgang mit vielen Textsorten möglich ist.

Doch ist nicht davon auszugehen, dass alle Schüler so lange auf dem „Leseweg“ bleiben, bis der Weg so weit beschritten wurde, dass sie dieses pragmatische Wissen auch reflektiert einsetzen können. Deshalb ist es wichtig, gerade auch im Geschichtsunterricht Lesestrategien bewusst zu üben, damit nicht so versierte Leser diese bei Bedarf bewusst abrufen können.¹²

7 Hans-Jürgen Pandel schlägt als Grundlage für die Entwicklung von Bildungsstandards ein Modell vor, das vier Kompetenzbereiche beschreibt, die historisches Denken auszeichnen: Neben der Gattungskompetenz sind dies die Interpretationskompetenz, die narrative Kompetenz und eine geschichtskulturelle Kompetenz. Vgl. Pandel (2005), 24 ff.

8 In einem in der Geschichtsdidaktik breit rezipierten und gut auf die Praxis übertragbaren Modell zum Geschichtsbewusstsein unterscheidet Pandel sechs Dimensionen des Geschichtsbewusstseins: Zeitbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisches Bewusstsein und moralisches Bewusstsein. Vgl. Pandel (1987).

9 Pandel (2005), 27.

10 Vgl. Pandel (2005), 27.

11 Pandel (2005), 30.

12 Lesestrategien bewusst zu machen und weiter auszubauen, ist auch die Grundlage des Konzeptes „Lesen macht schlau!“. Insbesondere die Werkzeuge für das verstehende Lesen bieten sich hier an; siehe Schoenbach u. a. (2006), 91 ff.

Hier ist sicherlich die Frage entscheidend, wie viel Bewusstheit und wie viel Übung Schüler benötigen. Dafür kann es keine Faustformel geben, denn zahlreiche Schüler brauchen diese Bewusstheit kaum, weil sie unbewusst die richtigen Strategien anwenden. Ein Bewusstmachen kann jedoch vertiefende Einsichten ermöglichen und die Arbeit am Text erleichtern. Besonders wichtig ist die Vermittlung solcher Strategien für diejenigen, die Probleme beim historischen Lernen haben.

Ein Dilemma dabei ist jedoch, dass nur über das Lesen und Verarbeiten historischer Textgattungen solche Lesestrategien erworben werden können, die für das Lesen dieser Texte eigentlich notwendig sind. Deshalb ist es wichtig, mit leichten Texten und leserfreundlichen oder motivierenden Textgattungen anzufangen. So sind beispielsweise journalistische Texte oft leichter lesbar als wissenschaftliche. Briefe und Tagebücher sind als „geheime Textgattungen“ meist motivierender in der Quellenarbeit als Überlieferungen in Chroniken oder politischen Testamenten, weil sie einen Einblick in privates Leben zulassen. Insgesamt sollte die Textauswahl im Geschichtsunterricht breiter gestaltet werden als bislang, um Gattungskompetenz aufzubauen und leseunlustige Jugendliche aus der Reserve zu locken. Warum sollte etwa die Vorliebe für die Jugendzeitschrift BRAVO¹³ nicht im Geschichtsunterricht genutzt werden,¹⁴ um anhand einzelner Ausgaben Aspekte der Jugendkultur und Mentalitätsgeschichte der späten 50er- oder 60er-Jahre zu erarbeiten? Vor allem sollten schriftliche Quellen immer auf ihre Textsorte hin befragt werden, sodass bereits vor der Lektüre des Textes Voraussagen über Aussagewert und Perspektive diskutiert werden können.

Unverzichtbar für die Ausbildung einer lesefördernden Gattungskompetenz ist es, bei jeder Präsentation von Texten präzise Angaben zur Textsorte und zur Provenienz zu machen sowie die unterschiedlichen Quellengattungen nicht durchgehend in gleicher Form in Erscheinung treten zu lassen.

Wirklichkeitsbewusstsein

Nach dem Modell der sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins ist das Wirklichkeitsbewusstsein dafür zuständig, zwischen real/historisch auf der einen Seite und imaginär/fiktiv auf der anderen Seite zu unterscheiden. Diese Unterscheidung ist konstitutiv für Geschichte, denn ohne diese Differenzierung gäbe es das Fach Geschichte mit dem Anspruch, das darzustellen, was nachweisbar geschehen ist, nicht. Dennoch gibt es innerhalb der Textgattungen, in denen Geschichte dargestellt wird, große Unterschiede. Es gibt die Historiografie mit dem Anspruch auf Authentizität, es gibt die imaginative Geschichte mit fiktionalen Anteilen, wie den historischen Roman oder das Jugendbuch, und es gibt mit Legenden, Mythen und Lügen auch kontrafaktische Geschichten.¹⁵

Im Verlauf der Lesesozialisation lernen Kinder diese Unterscheidung intuitiv. Während für jüngere Kinder Asterix zunächst genauso real erscheint wie Caesar, suchen ältere Kinder Pipi Langstrumpfs Takatuka-Land nicht mehr im Atlas. Für die Unterscheidung fiktionaler und nichtfiktionaler Texte reicht dieses intuitiv erworbene Wissen als Teil einer allgemeinen Lesekompetenz in der Regel aus. Für historisches Arbeiten ist das jedoch oft zu wenig, denn unser Geschichtsbewusstsein trennt nicht selbstständig zwischen dem Bereich des Imaginären (*res fictae*) und dem des Wirklichen (*res factae*), weil die wissenschaftlichen Fakten immer mit Imaginationen, mit Vorstellungen verbunden sind, denn ohne Imagination ist Geschichte weder denkbar noch erzählbar.¹⁶ Gerade deshalb reicht es im historischen Lernen nicht aus, zwischen fiktionalen und nichtfiktionalen Texten als Element einer allgemeinen Gattungskompetenz unterscheiden zu können. Schüler müssen lernen, zwischen Realität und Konstruktion, Sachverhalt und Spekulation, kritischer Schlussfolgerung und reiner Erfindung innerhalb von Texten historischen Inhalts unterscheiden zu können. Dafür ist es nicht nur wichtig, auf der sprachlichen Ebene zwischen „Es-war-Formulierungen“ und „Es-könnte-Formulierungen“ zu unterscheiden, sondern auch die Ziele der Autoren zu hinterfragen sowie ihre Beziehung zu den Quellen mitzubedenken.

Das zeigt, dass im Geschichtsunterricht die Arbeit mit Texten nicht auf der Ebene der inhaltlichen Erschließung stehen bleiben darf. Es müssen den Schülern Strategien vermittelt werden, die ihnen zu einer kritischen Haltung gegenüber dem Konstruktcharakter von Geschichte, dem Informationsgehalt von Quellen sowie der historischen Faktizität verhelfen. Deshalb sollten im Geschichtsunterricht Verfahren und Kriterien vermittelt

13 Die Erstausgabe ist am 26. August 1956 erschienen.

14 Vgl. Haug (2005).

15 Vgl. Pandel (2005), 11 f.

16 Vgl. Rox-Helmer (2009), 98 ff. Mit der Überlegung, dass auch Historiker Fiktives in ihre Narrationen aufnehmen müssen, um die durch das Quellenmaterial nicht gedeckten Lücken aufzufüllen, erschüttert Hayden White seit den 70er-Jahren die Fachwelt, z. B. mit seinem Vortrag „Der historische Text als Kunstwerk“, veröffentlicht in White (1986).

werden, um Aussagewerte einzelner Gattungen zu bestimmen und zu kontrollieren sowie um Begründungszusammenhänge und Argumentationen bewerten zu können.¹⁷

Historizitätsbewusstsein

Historizitäts- oder Wandelbewusstsein bezeichnet jene Dimension des Geschichtsbewusstseins, die Annahmen darüber enthält, was im historischen Prozess veränderbar und wandelbar und was unveränderlich bzw. statisch ist. Es ist die für das Fach grundlegende Einsicht, dass Verhältnisse, Personen und Sachen nicht gleich bleiben, sondern sich in der Zeit verändern, und zwar mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten. Diese Einsicht bezieht sich allerdings nicht nur auf die Inhalte historischen Lernens, sie gilt auch für deren Medien. Die Gattungen, die sich auf Geschichte beziehen, unterliegen ebenso einem Wandel wie die Sprache selbst oder auch das Denken der Menschen, das sich in historischen Texten manifestiert. Wenn diese Einsicht vorhanden ist, kann das einen wichtigen Beitrag insbesondere zur fachspezifischen und zur allgemeinen Lesekompetenz leisten. Denn die Schüler lernen damit nicht nur, alte Texte zu verstehen, sie lernen auch, ihre Lexik zu erweitern und Wörter in Texten zu identifizieren und zu ‚übersetzen‘, die sich in Aussprache, Schreibung, Flexion oder in ihrer Bedeutung verändert haben.

Dazu müssen im Unterricht Strategien entwickelt oder bewusst gemacht werden, die klären, wie schwierige und unverstandene Begriffe erschlossen werden können, vor allem aber auch wie ‚Stolperstellen‘ in historischen Texten bemerkt werden können. Es muss dafür sensibilisiert werden, dass ein Text möglicherweise deshalb missverstanden wird, weil sich die Sprache oder das Denken der Menschen verändert haben. Und letztlich muss geklärt werden, wie Informationen aus Texten gewonnen werden können, die nicht für heutige Schüler geschrieben wurden, sondern für Leser eines anderen Alters und einer anderen Zeit.¹⁸

Um diese Strategien aufzubauen, ist es anders als sonst nicht unbedingt sinnvoll, mit dem Vertrauten und vermeintlich Einfachem zu beginnen. Einsicht in die Wandelbarkeit ist deutlich leichter zu gewinnen, wenn mit besonders fremden Texten begonnen wird. Wenn bereits die Schrift eine erste Verfremdungsstufe darstellt und wenn Grammatik und Schreibung ebenfalls nicht durchgehend dem heute Gebräuchlichen entsprechen, ist die Einsicht, dass auch Bedeutungen sich gewandelt haben könnten, sehr viel näherliegend als bei Texten in modernem Layout und mit Umsetzung in die Gegenwartssprache.

Werden Quellen immer in „perfekter Form“ präsentiert, gemeint ist mit einheitlichem Schriftbild gedruckt, mit Zeilennummerierung versehen und in neue Rechtschreibung transponiert, so wird die Historizität der Quellen vernichtet. Ihre spezifische Eigenart ist ihre möglicherweise unvollkommene Überlieferung und ihre Unzugänglichkeit für den heutigen Leser sowie ihre Ergänzungsbedürftigkeit. Dabei kann gerade die Widerständigkeit und Fremdheit solcher Texte, die automatisch zu einer Verlangsamung des Leseprozesses führen, dafür genutzt werden, für semantische Veränderungen zu sensibilisieren. Gleichzeitig bedeutet diese Art der Quellenpräsentation eine auratische Alteritätserfahrung, die für Schüler, gerade wenn sie punktuell bewusst eingesetzt wird, eine motivierende Rätselhaftigkeit hat.¹⁹

4. Lesen im Geschichtsunterricht heißt: Schulbuchlektüre oder Quellenarbeit

Textarbeit im Geschichtsunterricht bedeutet weitgehend Arbeit mit dem Schulgeschichtsbuch oder Quellenarbeit. Beides ist bei den Schülern nicht besonders beliebt und wird auch von Lehrkräften oft als unbefriedigend empfunden. Deshalb sollen beide Gattungen mit ihren fachspezifischen Anforderungen für die Lesekompetenz genauer betrachtet werden. Die Unterscheidung in Schulbuch und Quellen erfolgt dabei rein schematisch,

¹⁷ Vgl. Pandel (2005), 43.

¹⁸ Einen auf den Geschichtsunterricht leicht zu übertragenden Vorschlag zur Erarbeitung einer Lesestrategie zu diesem Bereich findet sich bei Fingerhut (2004), 41–47.

¹⁹ Pandel forderte bereits 1995 aus Gründen der Motivation für Quellenarbeit im Geschichtsunterricht, den Anteil der Sinnlichkeit und Rätselhaftigkeit bei der Quellenpräsentation in Unterricht, Schulbuch und Quellensammlung zu erhöhen. Vgl. Pandel (1995), 14–21.

obwohl das Schulbuch in der Regel auch Quellen enthält, denn beide Unterrichtsmedien fordern von ihren Lesern ganz unterschiedliche Kompetenzen und bergen verschiedene Schwierigkeiten in sich.

Hinzu kommt eine unterschiedliche Beachtung in der Fachdidaktik. Während die Geschichtsdidaktik schon lange die Notwendigkeit, die Schwierigkeiten und unterschiedlichen Methoden der Quelleninterpretation diskutiert, finden sich kaum methodische Ideen zur Arbeit mit den darstellenden Texten des Geschichtsbuches. Auch in der empirischen Forschung gerät das Schulgeschichtsbuch erst allmählich in den Blick.

Das Schulgeschichtsbuch – das Leit(d)medium im Geschichtsunterricht

Die in der Praxis verwendeten Schulbücher sind in der Regel kombinierte Lehr- und Arbeitsbücher, die neben den darstellenden Autorentexten unter den Arbeitsmaterialien Quellen, Hinweise zum Methodenlernen, Glossare und Register enthalten. Sie sind damit ein Medienkonglomerat, das in einer spezifischen Weise genutzt werden kann und muss. Die darstellenden Texte finden dort kaum Berücksichtigung, obwohl gerade diese im Schulalltag eine große Herausforderung für die Lesekompetenz der Schüler sind.

In einer der wenigen empirischen Untersuchungen zum Schulgeschichtsbuch zeigte Bodo von Borries,²⁰ dass das Leseniveau der Schüler, wie die PISA-Studie es offenlegte, nicht für einen reflektierten Umgang mit Geschichte ausreicht. Die Lektüre der Geschichtsschulbücher stellte höhere Ansprüche, als sie mit dem derzeitigen Leseniveau vieler Jugendlicher abgedeckt werden könnten. So geht er davon aus, dass für die Lektüre der Geschichtsbücher ab der 6. Jahrgangsstufe eine Lesekompetenz nötig sei, über die durchschnittlich nur 28 % der durch PISA getesteten 15-Jährigen verfügen. Zwar gibt es hier ein Ungleichgewicht zwischen den Schulstufen, doch auch bei den Gymnasiasten kann keineswegs davon ausgegangen werden, dass die Schulbuchtexte verstanden werden. So ermittelte Bodo v. Borries in einer anderen Studie, dass von einem Schulbuchtext, der für das 6. Schuljahr Haupt- und Realschule gedacht war, in den 6. Klassen im Durchschnitt 33 % der Schüler die Informationsfragen richtig beantworten konnten, in den 9. Klassen waren es 46 und selbst in den 12. Klassen nur 53 %.²¹

Das hat mehrere Gründe:

- Zum einen sind die Autorentexte in der Regel hoch verdichtete Zusammenfassungen, die mehr oder weniger systematisch soziale, ökonomische und kulturelle Verhältnisse schildern. Schon allein aufgrund der Informationsdichte und des Abstraktionsgrades sind sie keine leicht lesbaren Texte. Vielmehr führt der Zwang zur inhaltlichen Komprimierung zu einer ganz besonders kompakten und oft hermetischen Begrifflichkeit, die nicht zum Wortschatz der Lernenden gehört.
- Zudem bauen die Inhalte in der Regel nicht in Form eines „Spiralcurriculums“ aufeinander auf, sondern sind entlang der Chronologie über die gesamte Unter- und Mittelstufe gezogen, sodass nicht auf schon Erarbeitetes zurückgegriffen werden kann. Jedes Thema beginnt neu und es muss gleich vertieft werden, weil eine erneute Bearbeitung in der Regelschulzeit nicht vorgesehen ist.
- Dazu kommt, dass die darstellenden Texte Geschichte oft auf eine scheinbar neutrale und objektivistische Art und Weise präsentieren, während der Arbeits- und Materialteil sich in der Regel darum bemüht, die Erkenntnisse von Standpunktgebundenheit, Perspektivität und Konstruktcharakter von Geschichte zu vermitteln. Das kann von den Schülern als konkurrierende Information, als Komplikation oder als Schikane wahrgenommen werden.

Als Abhilfe zeichnen sich zwei mögliche Schritte ab: Erstens muss die Zugänglichkeit der Texte erleichtert werden, zweitens muss grundlegend die Lesekompetenz als Basiskompetenz im historischen Lernen gefördert werden. Die Erleichterung der Zugänglichkeit der Texte heißt zunächst, dass Schulbuchautoren versuchen, die von ihnen dargestellten Zusammenhänge so leserfreundlich und verständlich wie möglich darzustellen. Damit ist aber keineswegs gemeint, „Texte gnadenlos zu trivialisieren“²². Vielmehr sollte die Erleichterung der Zugänglichkeit so gestaltet sein, dass die Schüler aktiv daran beteiligt sind und sich auf diesem Weg zugleich Lesestrategien erarbeiten können.

²⁰ Siehe Borries (2005).

²¹ Vgl. Borries (1995), 123.

²² Pandel (2001), 20.

So könnten auch die Autorentexte in Geschichtsbüchern mit qualitativ guten Arbeitsaufträgen versehen werden, die über die Einübung von Lesestrategien zur textimmanenten Arbeit allmählich zu einer selbstständigen Erschließung dieser Texte anleiten. Beispielsweise müssen Schulbücher Zwischenüberschriften und Randglossen nicht vorgeben, Schlüsselbegriffe müssen nicht schon markiert sein. Die Schüler könnten auch schrittweise dazu angeleitet werden, solche wichtigen Texterarbeitungsstrategien selbst zu entwickeln. Beispielsweise könnten sie zunächst dazu aufgefordert werden, vorgegebene Zwischenüberschriften inhaltlich passend zuzuordnen, im nächsten Schritt eigene Zwischenüberschriften zu finden oder Fragen zu formulieren, auf die der Textabschnitt eine Antwort gibt. Des Weiteren könnten Schüler dazu aufgefordert werden, eine bestimmte Anzahl von Schlüsselwörtern oder Kerndaten zu markieren, Wortfelder zu untersuchen oder sich ein Verzeichnis für das Fachvokabular anzulegen. Abschließend kann zu den Zwischenüberschriften oder Fragen der entsprechende Textabschnitt in eigenen Worten zusammengefasst werden.

Auch Fragen zum Text können die Erarbeitung eines darstellenden Textes erleichtern, weil die Aufmerksamkeit dadurch auf die für die weitere Unterrichtsarbeit wichtigen Aspekte gelenkt wird. Auf so einem Weg können die Schüler langfristig dazu angeleitet werden, diese Fragen selbst zu formulieren. Bei einer problemorientierten Anlage des Unterrichts kann die Lektüre darstellender Texte unter die Problemfrage (mit Unterfragestellungen) gestellt werden. Die aktive Arbeit der Schüler mit den darstellenden Texten kann im letzten Schritt so weit geführt werden, dass diese beispielsweise mit grafischen Kennzeichnungen zwischen Sach- und Werturteil oder zwischen belegten, wahrscheinlichen und spekulativen Äußerungen unterscheiden lernen. Auf diesem gestuften Weg wird mit der Erleichterung der Zugänglichkeit der Texte gleichzeitig Lesekompetenz als Basiskompetenz gefördert.

Quellenarbeit – Facherfordernis oder Schülerschreck?

Quellenarbeit ist für das historische Denken konstitutiv, denn Geschichte als Denkfach besteht aus einer bestimmten Art des Fragens und Denkens, die zu eigenen Rekonstruktionen der Vergangenheit führt. Außerdem ermöglicht erst der Einsatz von Quellen Schülern, nach Belegen für Darstellungen und Bewertungen zu fragen. Erst das befähigt zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit vorhandenen Rekonstruktionen, wie es auch die Autorentexte der Schulbücher sind. Die Arbeit mit verschiedenen Quellen – auch mit verschiedenen schriftlichen Quellengattungen – ist also keine austauschbare methodische Möglichkeit, sondern ein Facherfordernis.²³ Die Fähigkeit, Quellen so nutzen zu können, dass „Geschichte als perspektivisch-standortgebundene Rekonstruktion auf der Basis von Quellen erfasst“²⁴ und eigene Rekonstruktionen ermöglicht werden, gehört eindeutig zur fachspezifischen Lesekompetenz. Um diese zu erreichen, muss das Textverständnis bis zu einer Situationskonstruktion gelangen, bei der das Vorwissen zur zeitlichen und strukturellen Verortung ebenso selbstständig eingearbeitet wie der Quellenwert kritisch eingeschätzt wird. Denn „Quellen [...] sind, wie es der Name schon sagt, Quellen unseres Wissens über die Vergangenheit – nicht aber dieses Wissen selbst.“²⁵

Helmut Beilner konnte in einer qualitativen empirischen Studie feststellen, dass schon von jüngeren Schülern mit „nur kleinen Hilfestellungen Wesen und Funktion von Quellen im historischen Konstruktionsprozess erfasst werden können“²⁶ und eine unkritische Dokumenten gläubigkeit schnell überwunden werden kann. Das bedeutet, dass nicht die Textgattung „Quelle“ an sich Probleme bereitet, sondern die Auswahl, die Aufbereitung der Quellen und die im Unterricht verwendeten Methoden der Quelleninterpretation.

Ein wesentliches Problem dürfte darin zu sehen sein, dass sich der Geschichtsunterricht in der Quellenarbeit gelegentlich zu stark an der Fachwissenschaft orientiert oder zu stark bzw. ungeeignet didaktisiert.

Eine zu starke Orientierung an der Fachwissenschaft findet sich bei den meisten Vorschlägen, wie mit historischen Quellen umgegangen werden soll. Hier wäre es sicherlich notwendig, die vorhandenen Analyseschemata stärker mit den Ergebnissen der Leseforschung zu verknüpfen,²⁷ um über den Aufbau der Basiskompetenz „Lesen“ schrittweise die Fähigkeit zur Quelleninterpretation zu entwickeln. Zum Beispiel könnten zu inhaltlich schwierigen Quellen kontextualisierende, visuelle Unterstützungen (Bilder, Rekonstruktionszeichnungen, Karten) angeboten werden, wodurch es Schülern leichter fallen kann, das Thema des Textes zu erfassen, Imaginationen zum Text aufzubauen oder sich Begriffsfelder zu erarbeiten. Sprachlich schwierige Quellen könnten

23 Vgl. Pandel (2006), 8f.

24 Beilner (2002), 84.

25 Grosch (2003), 64.

26 Beilner (2002), 95.

27 Vgl. Günther-Arndt (2003), 258f.

beispielsweise so präsentiert werden, dass der Quelle vereinfachte Sätze gegenübergestellt werden, die den richtigen Abschnitten zugeordnet werden sollen. Damit ist gewährleistet, dass die Schüler sich mit dem Originaltext auseinandersetzen, gleichzeitig aber auch die Chance erhalten, den Inhalt überhaupt zu verstehen.²⁸

Weiterhin können Überlegungen zur Quellengattung, zur Textsorte, zum Autor und Adressaten sowie zur Einordnung in den unterrichtlichen Arbeitsprozess Voraussagen über den Textinhalt und seine Verwertbarkeit erbringen, die sich positiv auf das Textverständnis auswirken können. Insbesondere Formen des reziproken Lesens, des lauten Denkens sowie das Vorführen einzelner Schritte der Quelleninterpretation durch die Lehrkraft sind geeignet, Textverarbeitungsstrategien bewusst bzw. zugänglich zu machen.

Peter Gautschi hat in einem Schweizer Lehrbuch ein fünfschrittiges Vorgehensmuster entwickelt, das er bewusst von den fachwissenschaftlichen Zugangsweisen abhebt, weil er damit eine größere Schüleraktivität in der Quellenarbeit zu erreichen hofft. Dieses in der Fachwissenschaft nicht übliche Vorgehen ist eine gute Möglichkeit, Lesestrategien aufzubauen, die das Lesen und Verstehen von Quellen erleichtern können:

1. Suche im Text zwei Nomen, welche häufig vorkommen oder dir wichtig erscheinen.
2. Setze dann einen Titel zum Text, in welchem eines dieser Nomen vorkommt.
3. Was erfährst du aus dem Text über die Vergangenheit? Formuliere zwei Sätze und verweise allenfalls auf Textstellen.
4. Was kannst du über den Text selbst sagen? Formuliere zwei Vermutungen, z. B. zum Verfasser oder zum Zweck des Textes, und begründe deine Vermutungen mit Textstellen.
5. Welche zwei Fragen möchtest du jetzt nach der Lektüre des Textes beantwortet haben?

Interessante Möglichkeiten, die Quellenarbeit einzuüben, bietet auch der große Bereich des kreativen Schreibens.³⁰ Textaussagen können aus der Perspektive einer oder mehrerer fiktiver Personen in Briefen, Tagebucheinträgen oder Gesprächen dargestellt werden. Handlungsabläufe können in einem szenischen Spiel nachgestellt oder in einem Comic gestaltet werden. Das Weiterschreiben von Quellentexten, das Schreiben von Gegen- oder Antworttexten kann für die Spezifika der Quellengattung sensibilisieren und somit kann gleichzeitig die Gattungskompetenz als Teil einer fachspezifischen Lesekompetenz gefördert werden.

Auch bei der Auswahl von Quellen findet oft eine zu starke Orientierung an der Fachwissenschaft statt. Es wird zu wenig beachtet, dass nicht jede Quelle im fachwissenschaftlichen Sinn auch eine Quelle im fachdidaktischen Sinn ist. Von den im Unterricht eingesetzten Quellen wird zwar genau wie in der Fachwissenschaft Authentizität und wissenschaftliche Edition verlangt, ihr zentraler Wert ergibt sich jedoch aus unterschiedlichen Aspekten. Während in der Fachwissenschaft die Forschungsfrage ausschlaggebend für die Auswahl einer Quelle ist, müssen in der didaktischen Auswahl andere Gesichtspunkte dominieren. Die Quelle muss einen größeren historischen Sachverhalt abdecken, wobei je nach Lernziel neue Informationen gegeben oder Bekanntes bekräftigt werden kann. Lernpsychologisch ist es günstig, wenn Menschen als Handelnde oder Behandelte vorkommen und wenn anhand von Details Zeit und Ort der Handlung anschaulich werden. Die Quelle sollte eine Auseinandersetzung zwischen eigenen und fremden Wertvorstellungen sowie die Erfahrung von Andersartigkeit ermöglichen und sich im Unterrichtsverlauf in einen Erzählzusammenhang einordnen lassen.³¹ Denn Quellen können nur dann motivierend wirken, wenn sie anschaulich und konkret sind, wenn sie illustrieren oder affektiv ansprechen. Damit wird deutlich, dass sich die Auswahl einer Quelle für den Unterricht keineswegs nur an Kriterien der Fachwissenschaft orientieren darf, sondern dass die didaktische Zielsetzung entscheidend sein muss.

Zudem dürfte es selbstverständlich sein, dass die ausgewählten Quellen für den Unterricht aufbereitet werden. Doch oft wird hierbei übertrieben. Welche Chancen vertan werden, wenn Quellen grundsätzlich die ihnen typische Fremdartigkeit genommen wird, wurde bereits angesprochen. Noch gravierender, sowohl für das historische Lernen wie für die Entwicklung einer Lesekompetenz, ist jedoch, dass Quellen für den Schulgebrauch oft so stark gekürzt werden, dass ihnen jeder Aufforderungscharakter fehlt und eine wirkliche Interpretation unmöglich wird. Quellenschnipsel können nur noch bereits feststehende Aussagen belegen.

Für eine eigenständige Urteilsbildung und Rekonstruktionsleistung der Schüler ist es jedoch entscheidend, die für die eigene Fragestellung entscheidenden Informationen aus dem Text herauszupräparieren und für die

28 Ein Beispiel dazu findet sich in: Kühberger/Windischbauer (2009), 26.

29 Gautschi (2006), Kap. 2.3.

30 Ausführlich dazu Memminger (2007).

31 Vgl. Pandel (2005), 128 ff.

weitere Arbeit nutzbar zu machen.³² Pandel vergleicht diese Quellen, die „zur Unkenntlichkeit verstümmelt, verkürzt und damit gerade ihres Quellencharakters beraubt“ werden, mit „geknackten Nüssen“.³³ Bei ihnen sei die Schwierigkeit, an den Sinn zu kommen, bereits überwunden, sodass ihnen das Rätselhafte fehle. Durch eine solche Einengung des Auslegungsspielraumes und die Beseitigung jeglicher motivierender Verstehenshemmungen ist eine Interpretationskompetenz, die ebenfalls Teil einer allgemeinen wie einer fachspezifischen Lesekompetenz ist, nicht zu fördern. Sie wird gerade dadurch angebahnt, dass Schwierigkeiten überwunden werden und die Schüler das Gefühl erhalten, selbst etwas herausgefunden, eben die „Nuss geknackt“ zu haben. Hinzu kommt, dass nur anhand von längeren Texten unterschiedliche Lesestile eingeführt und trainiert (z. B. suchendes, orientierendes, kursorisches oder zyklisches Lesen als Alternativen zum detaillierten Lesen) oder verschiedene Lesestrategien bewusst gemacht und eingesetzt werden können.

Dennoch muss beachtet werden, dass „Bleiwüsten“ gerade leseschwache Schüler abschrecken und dass der Schwierigkeitsgrad des Textes so auf das Alter und die Leistungsfähigkeit der Schüler angepasst sein muss, dass sie gefordert, aber nicht überfordert werden. Ein gestuftes Angebot an Hilfen oder unterschiedliche Textaufgaben können hier zur Differenzierung und zum schrittweisen Aufbau von fachspezifischer Lesekompetenz eingesetzt werden. Das bedingt, dass die Lehrkraft bei der didaktischen Analyse eines Textes immer auch eine Analyse der Verständlichkeit des Textes vornimmt. Aus dieser Analyse ergibt sich dann, an welcher Stelle im Unterricht in welcher Form und Aufbereitung und mit welchen Arbeitsaufträgen bzw. Lesehilfen der Text den Schülern präsentiert werden kann.

5. Der fachspezifische Beitrag des Geschichtsunterrichts zum Aufbau einer allgemeinen Lesekompetenz oder: Kann man im Geschichtsunterricht das Lesen lernen?

Die Diskussion fachspezifischer Anforderungen an die Lesekompetenz hat bereits gezeigt, dass die fachspezifische und die allgemeine Lesekompetenz große Überschneidungsflächen haben. Dabei ist schon mehrfach angedeutet worden, dass über die Förderung einer fachspezifischen Lesekompetenz auch die allgemeine Lesekompetenz gefördert werden kann. Dieser Aspekt soll noch einmal vertieft werden, indem nach den fachspezifischen Chancen gefragt wird, wie über Prinzipien, Medien und Methoden des historischen Lernens die Lesekompetenz von Schülern gezielt gefördert werden kann.

→ Lernchance: Die historische Methode

Die historische Methode als Regelsystem der historischen Forschung selbst ist in einer didaktischen Umsetzung ausgesprochen geeignet, um zum Aufbau nicht nur einer fachspezifischen, sondern auch einer allgemeinen Lesekompetenz beizutragen. Bergmann beschreibt die historische Methode als ein Verfahren,

„das wie ein ursprüngliches historisches Denken abläuft: Eine einzige Frage an die erkennbare Vergangenheit löst eine Kette weiterer Fragen aus, die danach verlangen, notwendige Informationen zu erschließen, kritisch auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen und in eine sinnvolle ‚narrative‘ Ordnung zu bringen. Im Bereich des wissenschaftlich geprägten historischen Denkens – geschichtstheoretisch – nennt man dieses Verfahren ‚historische Methode‘ als eine Abfolge von Schritten (Historische Frage – Heuristik – Kritik – Interpretation – Historische Antwort), in denen ein Sachverhalt der Vergangenheit erschlossen wird und als eine ‚Geschichte für heute‘ erzählt werden kann. Dieses Verfahren zu lernen und zu beherrschen, bedeutet für die Schüler, eine Fähigkeit zu erwerben, die sie in ihren späteren Lebenszusammenhängen anwenden können, wenn irgendeine historische Frage aufbricht.“³⁴

Aber die historische Methode kann noch mehr leisten. Zunächst einmal gibt sie Fragestellungen vor. Auch wenn diese Fragen an die Vergangenheit gerichtet sind, so beziehen sich diese auf Aspekte des Vorwissens sowie der

32 Vgl. Grosch (2003), 79.

33 Pandel (1995), 15.

34 Bergmann (2008), 151 f.

Textauswahl (Heuristik) und fließen entscheidend in die Auswertung von Texten und Quellen ein. Das aktiviert Vorkenntnisse und lässt Überlegungen zu einem Vorverständnis der Texte zu. Beides kann das Textverständnis entscheidend erleichtern, weil auf diese Weise grundlegende Fehlvorstellungen oder alltägliche Konzepte bereits vor der Bearbeitung des Textes besprochen und somit aufgehoben werden können.³⁵

Weiterhin reduziert die leitende Fragestellung die Komplexität des Textes, weil sie die relevanten Textinformationen reduziert. Selten machen sich Geschichtslehrkräfte klar, dass eine Aufgabe wie „Fasst das Wichtigste zusammen!“, „Markiert die wichtigen Aspekte!“ usw. nur dann gelingen kann, wenn bereits Vorwissen zum Thema vorhanden ist.³⁶ Für Schüler, die sich neu in ein Thema einarbeiten, ist alles gleich wichtig, weil gleich neu. Eine leitende Fragestellung kann hier helfen, die Aufmerksamkeit bewusst auf die Informationen zu lenken, die für die weitere Bearbeitung entscheidend sind.

Der nächste Schritt der historischen Methode, die Quellenkritik, kann dazu beitragen, eine allgemeine Textkompetenz aufzubauen. Die innere Quellenkritik, die oft mit den sogenannten W-Fragen gleichgesetzt wird, legt einerseits den Grundstein für grundlegende Einsichten in die Prinzipien historischen Denkens und Arbeitens, wie z. B. dass das Entstehen einer Quelle in aller Regel aus der Zeit heraus erklärbar ist, dass Quellen zeitgenössisch oft die Funktion hatten, in bestimmten Situationen bestimmte Adressaten anzusprechen, dass Quellen auf einen Kontext verweisen, in den sie eingebunden waren, oder dass an Quellen immer wieder neue Fragen gestellt werden können. Deutlich wird dabei auch, dass historisches Wissen immer das Ergebnis einer aktiven Erkenntnistätigkeit ist und dass diese Erkenntnis deshalb auch immer perspektivisch und an die jeweilige Gegenwart des Interpreten gebunden ist.

Diese Erkenntnisse sind keineswegs allein für das historische Lernen wichtig. Jeder Text steht in einer Kommunikationssituation, die beim Lesen und Interpretieren berücksichtigt werden muss. An der Bearbeitung historischer Quellen ist diese Berücksichtigung exemplarisch sehr eindrucksvoll zu vermitteln, ebenso wie die wichtige Einsicht, dass das Abarbeiten solcher Texterschließungsfragen zwar hilfreich sein kann, dass dieses Vorgehen allerdings keinesfalls immer genau eingehalten werden muss. Gerade der flexible und reflektierte Umgang mit diesen Texterschließungsfragen gehört zum oberen Niveau der historischen Kompetenzentwicklung und ist gleichzeitig auch Kennzeichen eines kompetenten Lesers.³⁷ Damit gehört die Quellenkritik nicht nur zu den wesentlichen Merkmalen historischen Arbeitens; sie schult generell im Umgang mit Texten und macht sensibel für die Perspektivität jeder Darstellung sowie für den Missbrauch von Textziten.³⁸

Im dritten Schritt wird mit der Interpretation der vielleicht wichtigste Schritt für das Textverständnis geleistet. Hier werden die aus den Quellen erhobenen Informationen über die Vergangenheit in einen sinn- und bedeutungsvollen Zusammenhang mit dem historischen Kontext gebracht. Das Einüben solcher Interpretationsmethoden zeigt Schülern Möglichkeiten auf, Texte zur Orientierung zu nutzen, und schafft die Voraussetzung für einen kritischen Umgang mit Informationen aller Art. Damit wird ein zentrales Element der Lesekompetenz in unserer Mediengesellschaft gefördert.

Abschließend wird mit der historischen Antwort in Form einer eigenen Narration das erworbene historische Wissen nicht einfach nur dargestellt, sondern von und für die Lernenden reflektiert und mit Bedeutung versehen. Denn zum einen werden die gelesenen Quellen erst durch die Interaktion zwischen Text und Leser zu einem für die Schüler bedeutsamen Text, zum anderen leisten die Schüler mit ihren Geschichtserzählungen selbst einen eigenen Beitrag zum großen ‚textuellen Gewebe‘ der Geschichtskultur.³⁹ Auch das selbstständige Narrativieren ist eine Kompetenz, die auf neue Problemstellungen und auf Texte anderer Fachgebiete übertragen werden kann.

Damit ist deutlich geworden, dass die historische Methode durchaus Potenzial für die Leseförderung besitzt. Auch wenn sie zunächst nicht zur Erarbeitung einzelner Texte gedacht ist, können die einzelnen Schritte fachspezifisch leicht abgewandelt von der 5-Gang-Lesetechnik (Überfliegen, Fragen stellen, Gründlich lesen, Zusammenfassen und Wiederholen) auch auf einzelne Texte angewendet werden. Ihr besonderes Potenzial

35 Vgl. Kühberger/Windischbauer (2009), 23.

36 Dass Schüler mit solchen Aufgaben meist überfordert sind, zeigte auch eine Untersuchung von Gerhard Henke-Bockschatz zum Schulbuchverständnis unter Sechstklässlern. Vgl. Henke-Bockschatz (2007), 40–45.

37 Zu den historischen Kompetenzen vgl. Schreiber (2005), 107–117.

38 Vgl. Budde (2008), 68.

39 Vgl. Hartung (2009b).

ist allerdings eher bei der Bearbeitung von Textsammlungen zu einer Thematik zu sehen. Hier kann sich eine ganz natürliche Verbindung von Leseförderung und Erarbeitung fachspezifischer Methoden ergeben.

→ **Lernchance: Problemorientierung**

Das Unterrichtskonzept der Problemorientierung, das für den Geschichtsunterricht weit verbreitet ist, will die Lernenden selbstständig historische Einsichten gewinnen lassen, zu denen sie durch eigenes Suchen und Forschen gelangen.⁴⁰ Darüber hinaus kann die Problemorientierung aber auch den Aufbau und das Bewusstmachen von Lesestrategien fördern.

Uffelman empfiehlt im Sinne der Problemorientierung, den Unterricht in drei Phasen zu untergliedern, die sich ähnlich wie die Schritte der historischen Methode auch mit der Vermittlung von Lesekompetenz verbinden lassen:

1. Problemfindung

Die Problemfindung ist der erste Schritt. Sie erfolgt aus der Verknüpfung der Interessen des Schülers und seiner Bedürfnisse mit einem Ausschnitt aus der historischen und gegenwärtigen Wirklichkeit. Deshalb müssen die Unterrichtsinhalte für die Schüler bedeutsam sein. Diese Bedeutsamkeit bewusst zu machen, hilft auch dabei, die später zu bearbeitenden Texte in den Horizont der Schüler zu rücken und damit erste Zugänge zu erleichtern.

2. Problembewusstsein

Gleichzeitig wird ein Problembewusstsein ausgelöst, was dazu beiträgt, das Problem genau zu definieren. Damit werden Kriterien entwickelt, unter denen Texte später ausgewertet werden können. Über die Diskussion von Lösungsmöglichkeiten für das Problem erfolgt eine Hypothesenbildung. Auch diese wirkt sich positiv auf das Verständnis der zu bearbeitenden Texte aus, denn wenn bereits Hypothesen über mögliche Inhalte gebildet wurden, kann die Aufmerksamkeit beim Lesen auf die Überprüfung dieser Hypothesen gelenkt werden. So werden der komplexe Prozess der Erarbeitung eines Textverständnisses reduziert und erste Verstehensinseln im Text geschaffen.

3. Problemlösung

Im Prozess der Ausdifferenzierung der Hypothesen und der Problemlösung kann dann im Sinne eines zyklischen Lesens auf eine genauere Textarbeit hingearbeitet werden, bei der immer neue Aspekte die Bearbeitung einzelner Textelemente, die für die Problemgewinnung relevant sind, in den Blick geraten. So wird die eigenständige Auseinandersetzung mit Texten über unterschiedliche Lesestile (suchendes, orientierendes, kursorisches, detailliertes Lesen) vorbereitet.

Zur problemorientierten Unterrichtsstruktur gehört am Ende immer eine Reflexion, die sich nicht nur auf die Sachergebnisse bezieht, sondern auch auf den Weg der Problemlösung. Bei der Frage, wie man zur Problemlösung gelangt ist, können Fragen des Umgangs mit Texten oder Lesestrategien mitreflektiert werden, sodass auch diese Methoden bewusst gemacht und erfolgreiche Strategien allen zugänglich gemacht werden können.

→ **Lernchance: Multiperspektivität**

„Multiperspektivität ist eine Form der Geschichtsdarstellung, bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Positionen und Interessen repräsentieren.“⁴¹ Sie ist insofern wichtig, als historische Zeugnisse immer eine perspektivische Sichtweise und Deutung enthalten, denn die Wahrnehmungsweisen der Menschen unterscheiden sich nach Situation, Interesse oder Mentalität der Beteiligten erheblich. Deshalb kann die Rekonstruktion eines historischen Sachverhalts nur dann erfolgen, wenn verschiedene Zeugnisse in ihrer Perspektivität analysiert und verglichen werden. Daraus kann die elementare Erkenntnis folgen, dass es die eine Geschichte nicht gibt, sondern dass es immer verschiedene Wahrnehmungen oder Sinnbildungen sind, die als Geschichte bezeichnet werden.

Multiperspektivität ist also als Prinzip historischen Lernens zu sehen, bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden. Gleich-

⁴⁰ Das Konzept wurde vor allem von Uffelman theoretisch aufgebaut und für die Praxis ausgearbeitet. Siehe Uffelman (1997), 282–287.

⁴¹ Bergmann (1997), 301.

zeitig ergeben sich aus diesem Prinzip auch Chancen für den Aufbau von Lesestrategien und die Förderung von Lesekompetenz.

Eine multiperspektivische Anlage des Geschichtsunterrichts realisiert sich oft in der Gegenüberstellung von zwei oder mehr Texten zum gleichen Thema. Damit ist vergleichendes Lesen gefragt, das in der Regel für den einzelnen Text eine Vereinfachung des Leseprozesses bedeutet, denn ein Vergleich bietet immer einen Bezugsrahmen. Der zu lesende Text steht in einem Kontext und enthält Anknüpfungspunkte für das Verständnis. Die Konzentration auf bestimmte Vergleichsaspekte erleichtert die Identifizierung wichtiger Textstellen. Gleichzeitig fordert das vergleichende Lesen die Wahrnehmung von Details ebenso wie die Verknüpfung von Textteilen und das Herstellen von Zusammenhängen. Das alles sind auch Schlüsselqualifikationen für die Ausbildung von Lesekompetenz.

Der Vergleich einer multiperspektivischen Textauswahl rückt zunächst die Unterschiede in den Fokus der Betrachtung. Diese fordern aus der historischen Situation heraus eine Erklärung und regen zu einer Bewertung und Beurteilung an. Schon das kann als Teil einer allgemeinen Lesekompetenz gesehen werden, entscheidender dürfte aber der abschließende Blick auf das Gemeinsame sein. Wenn im historischen Lernen danach gefragt wird, was von vielen am historischen Ereignis Beteiligten wahrgenommen wurde, so wird geklärt, was als besonders authentisch angesehen werden kann. Gleichzeitig wird das Herauslesen von Textkernen eingeübt, was ebenfalls eine lohnende Lesestrategie sein kann.⁴²

→ **Lernchance: Kreative Methoden der Textarbeit im Geschichtsunterricht**

In der Geschichtsdidaktik wird immer wieder darauf hingewiesen, dass das ritualisierte Abarbeiten eines Schemas zur Quellenanalyse nicht nur anstrengend und zeitraubend ist, sondern auch als eintönig und langweilig empfunden wird.⁴³ Deshalb gibt es zahlreiche Vorschläge, die durch pfiffige Präsentation der Texte oder durch motivierende Methoden versuchen, Textarbeit für Schüler interessant zu machen. Dabei fällt auf, dass viele dieser Methoden nicht nur motivierende Funktion haben, sondern sowohl das historische Lernen als auch die Lesekompetenz fördern können. Eine Sammlung von konkreten Methoden, die Sauer aus einer Reihe von Vorschlägen zusammengestellt hat, enthält für viele Punkte bereits Komponenten, die auch als Förderung der Lesekompetenz zu verstehen sind. Wo das noch nicht der Fall ist, können diese unschwer ergänzt werden. Eine klare Abgrenzung zwischen den Funktionen für historisches Lernen und für die Lesekompetenz ist dagegen nicht möglich. Beides zeigt letztlich, welche zentrale Rolle die Lesekompetenz für historisches Lernen spielt.⁴⁴

Methode	Leistung der Schüler	Funktion für historisches Lernen/ für Lesekompetenz
Kleine Textabschnitte werden ungeordnet verteilt.	in die richtige Reihenfolge bringen	Zwingt zu genauem Lesen, weil Hinweise im Text auf eine Chronologie, eine Argumentation oder auf Ursache-Wirkungszusammenhänge gesucht werden müssen.
Quelle bricht an der entscheidenden Stelle ab.	sinnvolle Ergänzung finden	Gattung, Denkfigur, Intention und Argumentationsgang müssen erkannt und beachtet werden.
Die Verfasserangabe fehlt.	Zugehörigkeit des Verfassers zu einer politischen Gruppierung oder sozialen Schicht ermitteln	Erkennen, dass jeder Text eine bestimmte Perspektive hat, die bei der Interpretation berücksichtigt werden muss.
Der historische Kontext fehlt.	Kontext aus dem Text rekonstruieren	Genaueres Lesen, Einordnen und Verknüpfen mit Vorkenntnissen, um darüber zu erkennen, dass Textverständnis immer einer Verknüpfung mit Vorwissen und einer Kontextualisierung bedarf.

42 Zum vergleichenden Lesen als Lesestrategie vgl. Dehn/Schüler (2004), 16–21.

43 Vgl. Schneider (2002), 23 ff.

44 Die folgende Tabelle wurde erstellt und ergänzt nach Sauer (2003), 152.

Methode	Leistung der Schüler	Funktion für historisches Lernen/ für Lesekompetenz
Anachronismen oder Fehler sind eingefügt. (Verbindung mit einer Anekdote möglich: eine Fälschung der Quelle liegt vor.)	Einfügungen aufspüren	Zwingt zum genauen Lesen, zur Überprüfung der Plausibilität des Textes und lässt deutlich werden, ob Kenntnisse über die Lebensverhältnisse in der Zeit vorhanden sind.
Lücken im Text. (Verbindung mit Anekdoten möglich: Brand im Archiv, Löcher im Pergament ...)	Lücken füllen	Erkenntnis der Textlogik, Anwendung einer zeittypischen Begrifflichkeit oder eines Fachwortschatzes.

Schon allein diese knappe Auflistung, die noch durch vielfältige Aufgabenformate ergänzt werden kann, zeigt, dass sich im Geschichtsunterricht die Bearbeitung von Texten unter historischen Aspekten ganz zwanglos und ohne zusätzlichen Zeitaufwand mit einer Förderung der Lesekompetenz verbinden lässt.

→ Lernchance: Genderspezifische Leseförderung

In allen Schultypen besteht hinsichtlich der Leistungen im Geschichtsunterricht ein Unterschied zwischen den Geschlechtern. Auch wenn er klein ist, so zeigt sich in empirischen Untersuchungen doch deutlich, dass Jungen bessere Leistungen bringen.⁴⁵ Dieser Befund ist erstaunlich, denn die PISA-Studien haben gezeigt, dass Mädchen im Bereich „Lesen“ ganz klar leistungsstärker sind.

Wie dennoch Jungen zu besseren Leistungen im historischen Lernen kommen, muss nicht dadurch erklärt werden, dass die Lesekompetenz doch nicht eine so große Rolle spielen könnte. Vielmehr ist davon auszugehen, dass bei Jungen ein höheres Freizeitinteresse an historischen Themen vorhanden ist sowie die Unterrichtsgestaltung in der Tendenz eher an den Interessen der Jungen anknüpft.⁴⁶ Inwieweit das Interesse an Geschichte mangelnde Lesekompetenz ausgleichen kann, ist bislang noch nicht untersucht worden.

Dennoch kann in dem Geschlechtereffekt eine Chance für die Leseförderung gesehen werden: Wenn Jungen sich eher für das historische Lernen interessieren als für die Leseförderung im Deutschunterricht, so kann durch eine Integration der Leseförderung in den Geschichtsunterricht eine Schülergruppe lesefördernd angesprochen werden, die sonst nur eine geringe Lesemotivation zeigt.

→ Die besondere Chance zur Leseförderung: Das historische Jugendbuch

Eine besondere Chance zur Leseförderung im Geschichtsunterricht bietet das Medium „historisches Jugendbuch“.⁴⁷ Damit kann sowohl auf einen Ausgleich des eben angesprochenen Geschlechtereffekts hingearbeitet als auch eine Brücke zwischen Schul- und Freizeitlektüre geschaffen werden. Wenn nicht strikt zwischen Freizeit- und Pflichtlektüre unterschieden wird, wirkt sich das positiv auf die Lesesozialisation aus, denn die Lesemotivation und das Leseinteresse steigen. Die Überwindung dieser häufig anzutreffenden Unterscheidung und damit einhergehend eine „Entschulung des Lesens“ können im Geschichtsunterricht leichter gelingen als im Deutschunterricht. Im Geschichtsunterricht scheint es weniger um eine Prüfung und Bewertung der Leseleistung an sich zu gehen, was im Literaturunterricht gerade bei den leseschwachen Schülern oft zu Angst führt und ein lustvolles Lesen verhindert.⁴⁸

In jedem Fall ist diese „Entschulung“ – egal in welchem Fach – mit Jugendbüchern leichter zu erreichen als über den klassischen literarischen Kanon des Deutschunterrichts. Denn Jugendbücher knüpfen an die Interessen, altersspezifischen Probleme sowie Medienerfahrungen und Freizeitlektüren der Schüler an. Auch die historischen Jugendbücher orientieren sich im Gewand historischer Fragestellungen an Fragen und Problemen der gegenwärtigen Jugend. Deshalb kann die Lektüre dieser Bücher den jugendlichen Lesern einerseits zeigen, dass das Lesen persönlichen Nutzen haben kann, andererseits verdeutlichen sie gleichzeitig, dass die Betrachtung von Vergangenheit immer einen Bezug zur Gegenwart hat. So kann sowohl Leseinteresse aufgebaut und weiterentwickelt als auch ein wichtiges Lernziel im historischen Lernen angebahnt werden.

45 Zuletzt nachgewiesen in Moser/Wiher (2007), 246 f.

46 Vgl. Moser/Wiher (2007), 248. Weitere Belege dazu siehe dort die Fußnote 21.

47 Ausführlich zu diesem Medium Rox-Helmer (2006), 41–48.

48 Vgl. Eicher (1997), 10.

Die historische Jugendliteratur stellt einen motivierenden Zugang zur Welt der Literatur dar, über den unterschiedliche Leseweisen eingeübt und Lesekompetenzen aufgebaut werden können. Sie bietet aber auch einen motivierenden Zugang zu historischen Inhalten und bei guter Auswahl und entsprechender unterrichtlicher Aufbereitung sogar zu geschichtstheoretischen Überlegungen. Ein breit gefächertes Angebot auf dem Jugendbuchmarkt, das von Mitraterkrimis für wenig geübte und junge Leser bis zu anspruchsvollen Romanen reicht, bietet nicht nur einen fließenden Übergang von der Kinderliteratur zur Erwachsenenliteratur, sondern auch Zugang zu vielen historischen Fragestellungen.

Der Geschlechtereffekt kann insofern mit dem Einbezug historischer Jugendbücher in den Geschichtsunterricht überwunden werden, als Jungen tendenziell eher Informationsleser, Mädchen stärker Identifikationsleserinnen sind und sich weniger für historische Themen interessieren. Beiden Lesetypen kommt das historische Jugendbuch entgegen. Als Roman ermöglicht es den Genuss des identifikatorischen Lesens und kann darüber Interesse an Geschichte wecken. Es kann aber auch Informationsleser ansprechen, da es durchaus historisches Wissen vermittelt. Ein durchaus erwünschter Nebeneffekt kann dabei sein, dass Jungen den Genuss von identifikatorischem Lesen kennenlernen, entwickeln und die belletristische Literatur zur Unterhaltung für sich entdecken. Für die Lesesozialisation wäre das ein deutlicher Pluspunkt, denn nur der Genuss identifikatorischen Lesens literarischer Texte kann eine lebenslange Lesemotivation aufbauen. Während der reine Informationsleser nur so lange liest, wie ein Informationsbedürfnis besteht, stellt sich Lesevergnügen nur dann ein, wenn der Leser Erfahrungen der Identifikation, der inneren Beteiligung, der Lust am Gelesenen und der Neugierde auf die weitere Lektüre machen kann.⁴⁹

Welche Chance das historische Jugendbuch für das historische Lernen darstellt, zeigt das Fazit von Franziska Conrad und Mike Zergiebel zu einem Unterrichtsvorhaben, bei dem historische Jugendbücher binnendifferenziert zur Annäherung an die Epoche des Mittelalters genutzt wurden: „Aus unseren Erfahrungen mit Buchvorstellungen zum Thema „Mittelalter“ aus drei verschiedenen Lerngruppen haben wir manchmal den Eindruck, dass die Lernenden aus den selbst gelesenen und vorgestellten Büchern mehr über diese Zeit erfahren haben als im ‚eigentlichen‘ Geschichtsunterricht.“⁵⁰

Dass sich bei der Lektüre historischer Jugendbücher fachliche Wissensvermittlung, das Wecken von Interesse an Geschichte und Leseförderung gegenseitig befruchten, erkennen auch die Schulbuchredaktionen zunehmend. Sie nehmen immer häufiger Jugendbuchtipps auf, um Schülern Lust zum Weiterlesen zu machen.⁵¹ Selbstverständlich können hier auch die Schulbibliotheken einen entscheidenden Beitrag leisten. In jeder Schulbibliothek sollten historische Jugendbücher vorhanden sein, die Interesse an Geschichte wecken und zum Lesen – auch und gerade in der Freizeit – verführen.⁵²

Da es sich beim historischen Jugendbuch nicht um ein Medium handelt, das speziell für Unterrichtszwecke angefertigt wird, kann mit einer Bearbeitung im Unterricht ein Medium der Geschichtskultur beispielhaft für andere Medien behandelt werden. So können Schüler sich gleichzeitig auch in einem kritisch-reflektierten Umgang mit der Geschichtskultur üben,⁵³ was nicht nur zur Ausbildung einer geschichtskulturellen Kompetenz beiträgt, sondern zu einer allgemeinen Kulturkompetenz, die wiederum in engem Zusammenhang zur Lesekompetenz gesehen werden muss.

49 Vgl. Bertschi-Kaufmann/Gschwend-Hauser (1994), 50, und Landherr (1996), 34.

50 Vgl. Conrad/Zergiebel (2009), 33.

51 In besonders ausgeprägter Form wird das in den neuen Realschulbänden gemacht werden, die gerade beim Buchner Verlag konzipiert werden: Arnold Bühler, Ulrich Mayer, Björn Onken (Hrsg.): *Geschichte entdecken*. Bamberg voraussichtlich ab 2010. Hier findet sich neben zahlreichen Lesetipps zu fast allen behandelten Themen in jedem Großkapitel eine Doppelseite, auf der mit einer Buchvorstellung und einem besonders motivierenden Ausschnitt aus einem Jugendbuch Lust zum Weiterlesen gemacht wird. Auch wenn die Integration von Jugendbuchtexten und Lesetipps in Schulbüchern nicht mehr neu sind, so wird hier doch erstmals das Kriterium der Leselust in den Mittelpunkt der Textauswahl gestellt.

52 Zu Auswahlkriterien siehe: Rox-Helmer (2006), 49–60. Im gleichen Buch findet sich auch eine Liste empfehlenswerter Bücher (189–197). Rund 120 historische Jugendbücher des aktuellen Buchmarkts empfiehlt und kommentiert, geordnet nach Epochen, die „Leseliste für die Jahrgangsstufen 5–7“ (2009, 86–102) des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München, die online abzurufen ist: <http://www.leseforum.bayern.de> → Leseförderung → Ideen / Konzepte. Annähernd 1000 Besprechungen historischer Jugendliteratur enthält die Datenbank <http://www.ajum.de>. Die Zeitschriften „Geschichte lernen“ und „Praxis Geschichte“ machen durch ihre Rezensionen regelmäßig auf Neuerscheinungen von Jugend- und Jugendsachbüchern aus dem Bereich Geschichte aufmerksam.

53 Vgl. Rox-Helmer (2009), 98–112.

→ Die besondere Chance zur Leseförderung: Das historische Jugendsachbuch

Sachbücher zu historischen Themen sind populär und gerade unter Schülern weit verbreitet. Mit dem Einbezug in den Unterricht ließe sich wie mit den historischen Jugendromanen anhand eines motivierenden Mediums aus der Freizeitkultur eine geschlechtsspezifische Leseförderung mit der Förderung eines reflektierten Umgangs mit der Geschichtskultur verbinden.

Jungen als Informationsleser⁵⁴ lassen sich oft von Sachbüchern eher ansprechen als von belletristischer Literatur. Eine stärkere Berücksichtigung von Sachbüchern könnte also ihren Leseinteressen entgegenkommen.⁵⁵ Da in Sachbüchern visuelle Elemente wie Fotos, Zeichnungen, Gemälde und Schaubilder eine wichtige Rolle spielen, erleichtern sie auch für leseungewohnte Schüler den Zugang zu Texten allgemein. Gleichzeitig werden Mädchen, die sich eher für fiktionale Literatur begeistern lassen, weil sie die Lesehaltung des identifikatorischen Lesens bevorzugen, an eine gattungsgerechte Lesehaltung für Sachtexte herangeführt. Dabei muss es sich keineswegs um trockene, sprachlich wenig anregende Texte handeln. Gerade unter den historischen Sachbüchern gibt es zahlreiche, die, wie fiktionale Texte, auch historische Imaginationen anregen und ein kreatives Weiterdenken auslösen.

Mit einem Einbezug historischer Sachbücher in den Geschichtsunterricht kann nicht nur der Umgang mit diesem Produkt der Geschichtskultur eingeübt, sondern allgemein in die Arbeit mit Sachbüchern eingeführt werden. Die Schüler können für die Auswahlproblematik ebenso sensibilisiert werden wie für Fragen des Zitierens. Das Verstehen von Text-Bild-Relationen ist angesichts ihrer zunehmenden Bedeutung in unserer Mediengesellschaft ein wichtiger Bestandteil nicht nur einer geschichtskulturellen Kompetenz, sondern vor allem der allgemeinen Lesekompetenz. Und dass auch Sachbücher ideologiekritisch gelesen werden müssen, kann beispielsweise an vielen Büchern zu mittelalterlichen Themen gezeigt werden, deren britische Herkunft auch für Schüler oft leicht zu erkennen ist.⁵⁶ Die Integration von Sachbüchern in die schulische Leseförderung ist u. a. über das Arrangieren von Thementischen⁵⁷ einfach und zwanglos möglich.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Der Geschichtsunterricht ist einerseits in ganz besonderer Weise auf die Lesekompetenz der Schüler angewiesen, weil Vergangenheit nicht direkt zugänglich ist. Vergangenheit kann nur medial vermittelt bzw. in einem Medium festgehalten, untersucht und erschlossen werden. Ein Großteil dieser Medien sind Texte. Das Training der Lesefähigkeit von Texten unterschiedlichster Sorten ist deshalb für das historische Lernen in der Schule von größter Bedeutung. Andererseits bietet der Geschichtsunterricht aber auch einige fachspezifische Möglichkeiten, die Lesekompetenz auf eine Art und Weise zu fördern, die nicht nur dem historischen Lernen zugutekommen, sondern die allgemeine Lesekompetenz entscheidend vorantreiben können.

Wenn die entscheidenden Determinanten der Lesekompetenz das Vorwissen, die Fähigkeit zum lexikalischen Zugriff, das Vorhandensein von Wortschatz, die (Lese-)Motivation und die Einstellung zum Lesen sowie Kenntnisse von Textmerkmalen und Lesestrategiewissen sind, so lassen sich diese Determinanten im Geschichtsunterricht gezielt fördern. Das kann durch eine Förderung der Gattungskompetenz sowie die Ausdifferenzierung des Wirklichkeits- und Historizitätsbewusstseins ebenso gelingen wie durch eine reflektierte Anwendung der historischen Methode, der Problemorientierung, der Multiperspektivität und des historischen Vergleichs sowie durch die gezielte Nutzung kreativer Textbearbeitungsaufgaben. Auch in der genderspezifischen Leseförderung bietet der Geschichtsunterricht mit seiner Besonderheit gerade für Jungen als dem ‚lesefaulen‘, aber geschichtsinteressierten Geschlecht ein besonderes Potenzial. Mit den Medien „historisches Jugendbuch“ und „historisches Jugendsachbuch“ lassen sich im Geschichtsunterricht historische Kompetenzen und Lesekompetenzen gleichzeitig fördern. Das alles zeigt, dass Leseförderung im Geschichtsunterricht Hand in Hand gehen kann mit dem Aufbau historischer Kompetenzen. Dafür ist kein zusätzlicher Zeitaufwand notwendig.

54 Vgl. Niemann (2001), 53 ff.

55 Vgl. Spinner (2006), 60–62.

56 Vgl. Grosch (2003), 76 f.

57 Zur Idee des Thementisches siehe Bergmann/Rohrbach (2005), 62 ff.

Es ist sogar eher davon auszugehen, dass sich beide Kompetenzbereiche gegenseitig befruchten. Das müsste in Zukunft noch stärker in der Praxis beobachtet und durch empirische Studien untersucht werden.

Wichtig für die Schulpraxis erscheint mir zunächst, dass ein Umdenken im Lehrerhandeln (und in den Lehrplänen) stattfindet. Die Entwicklung von fachspezifischen Arbeits- und Denkweisen muss gegenüber der Wissensvermittlung im Fach Geschichte wenigstens als gleichwertig angesehen werden⁵⁸. Es muss die Einsicht erwachsen, dass diese fachspezifischen Arbeits- und Denkweisen auch die Lesekompetenz gezielt fördern. Denn Geschichte ist letztlich immer ein Text und Geschichte-Lernen bedeutet LESEN.

Literatur

- Beilner, Helmut (2002): Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I. In: Schönemann, Bernd u. a. (Hrsg.): Von der Einschulung zum Abitur. Idstein, 84–96.
- Bergmann, Klaus (1997): Multiperspektivität. In: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, 301–305.
- Bergmann, Klaus (2008): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus.
- Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (2005): Chance Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Gschwend-Hauser, Ruth (1994): Jugendliteratur in der Lesewerkstatt. In: Praxis Deutsch 127, 50–56.
- Borries, Bodo von (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchungen über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim u. München.
- Borries, Bodo von (2005): Quantitative Schülerbefragung und Lehrerbegleitbefragung. In: Bodo von Borries, u. a. (Hrsg.): Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002. Neuried, 37–120.
- Budde, Gunilla (2008): Quellen, Quellen, Quellen ... In: Budde, Gunilla/Freist, Dagmar/Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf. Berlin, 52–69.
- Conrad, Franziska/Zergiebel, Mike (2009): Differenzieren in längerfristigen Unterrichtsvorhaben. Annäherungen an das Mittelalter. In: Geschichte lernen 131, 30–40.
- Dehn, Mechthild/Schüler, Lis (2004): Dem Rattenfänger auf der Spur! Entwicklung von Lesestrategien durch vergleichendes Lesen. In: Praxis Deutsch 187, 16–21.
- Eicher, Thomas (1997): Stichwort Lese(r)förderung. In: Eicher, Thomas (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen, 7–14.
- Fingerhut, Karlheinz (2004): Alte Texte verstehen – Lexik erweitern. In: Praxis Deutsch 187, 41–47.
- Gautschi, Peter (2006): Hinschauen und Nachfragen. Zürich.
- Gautschi, Peter u. a. (Hrsg.) (2007): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern.
- Grosch, Waldemar (2003): Schriftliche Quellen und Darstellungen. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 63–91.
- Günther-Arndt, Hilke (2003): PISA und der Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 254–264.
- Hartung, Olaf (2009a): Geschichte – Schreiben – Lernen. Empirische Erkundungen epistemischer Textarbeitsformen im Geschichtsunterricht. In: Hodel, Jan/Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Forschungswerkstatt empirisch 07. Bern, 253–266.
- Hartung, Olaf (2009b): Historisches Lernen und (Schreib-)Kultur. Zur Bedeutung einer ‚Kulturtechnik‘ für das Geschichtslernen. In: Hartung, Olaf u. a. (Hrsg.): Lernen und Kultur: Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden.
- Haug, Katja (2005): Einstiegsmedium Zeitschrift. Das Projekt „Zeitschriften in die Schulen“ bereitet auch Leseunlustigen den Weg. [28.4.2005, www.lesen-in-deutschland.de/content.php?object=journal&lid=557.]
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2007): Viel benutzt, aber auch verstanden? Arbeit mit dem Schulgeschichtsbuch. In: Geschichte lernen 116, 40–45.
- Kühberger, Christoph / Windischbauer, Elfriede (2009): Literacy als Auftrag? Zur Förderung bei Leseschwäche im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 131, 22–29.
- Landherr, Karl (1996): Das Kinder- und Jugendbuch in der Schule. Donauwörth.
- Memming, Josef (2007): Schüler schreiben Geschichte. Schwalbach am Taunus.
- Messner, Helmut/Buff, Alex (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel C./Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern, 143–175.
- Moser, Daniel V./Wiher, Pit (2007): Historisches Wissen von Jugendlichen. In: Gautschi, Peter/Moser, Daniel C./Reusser, Kurt/Wiher, Pit (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern, 211–261.

58 Eine Befragung von Lehrpersonen in der Schweiz (und in Deutschland und Österreich dürften die Ergebnisse nicht anders ausfallen) hat ergeben, dass die Förderung historischer Denk- und Arbeitsweisen als Zielsetzung im Geschichtsunterricht (noch) nicht selbstverständlich ist und dass dem systematischen Aufbau fachlicher Kenntnisse über die Vergangenheit mehr Bedeutung zugemessen wird. Vgl. Messner/Buff (2007), 143–175.

- Niemann, Heide (2001): Formen des Lesens. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Lesen in der Schule. Perspektiven der schulischen Leseförderung. Gütersloh, 53–60.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: *Geschichtsdidaktik* 12/2, 130–142.
- Pandel, Hans-Jürgen (1995): Textquellen im Unterricht. Zwischen Ärgernis und Erfordernis. In: *Geschichte lernen* 46, 14–21.
- Pandel, Hans-Jürgen (2001): Wer erzählt für wen Geschichte? Geschichten von Sklaven und Sklavenhändlern. In: Baumgärtner, Ulrich/Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Geschichts-Erzählung und Geschichts-Kultur. Zwei geschichtsdidaktische Leitbegriffe in der Diskussion.* München, 11–28.
- Pandel, Hans-Jürgen (2005): *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula.* Schwalbach am Taunus.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006): *Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht.* Schwalbach am Taunus.
- Rox-Helmer, Monika (2006): *Jugendbücher im Geschichtsunterricht.* Schwalbach am Taunus.
- Rox-Helmer, Monika (2009): Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht. In: Oswald, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart.* Schwalbach am Taunus, 98–112.
- Sauer, Michael (2003): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik.* Seelze-Velber.
- Schneider, Gerhard (2002): Die Arbeit mit schriftlichen Quellen. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.* Schwalbach am Taunus, 15–44.
- Schoenbach, Ruth u. a. (2006): *Lesen macht schlau. Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen.* Berlin.
- Schreiber, Waltraud (2005): Re-Konstruktionskompetenz. In: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenz.* Meißen, 107–117.
- Spinner, Kasper H. (2006): Lust und Technik. Leseförderung in der Sekundarstufe I. In: *Diagnostizieren und Fördern. Friedrich Jahreshaft*, 60–62.
- Steffens, Rudolf (2002): Gelesen heißt noch nicht verstanden. In: *forum schule. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer* 3.
- Uffelman, Uwe (1997): Problemorientierter Geschichtsunterricht. In: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): *Handbuch Geschichtsdidaktik.* Seelze-Velber, 282–287.
- White, Hayden (1986): *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen: Studien zur Topologie des historischen Diskurses.* Stuttgart.