

Angelika Schmitt-Rößer:

Lesen in den Gesellschaftswissenschaften – am Beispiel Geschichte

1. Lesen als Zugang zur Geschichte
2. Texte im Geschichtsunterricht – Herausforderung Geschichtsbuch
3. Lernen mit Texten im Geschichtsunterricht – Wege und Zugänge
 - 3.1 Vom Lehrling zum Meister – Workshopbericht
 - 3.2 Vom Lehrling zum Meister – Resümee und Ausblick

Literatur

Anhang: Materialien und Texte

1. Lesen als Zugang zur Geschichte

Those who cannot remember the past are condemned to repeat it.
George Santayana

Die an der Förderinitiative „Reading Apprenticeship“ beteiligten Geschichtslehrer kalifornischer Highschools verwendeten dieses Zitat als Einstieg in die geschichtliche Unterrichtseinheit „Ungerechtigkeit und Intoleranz“ in der Jahrgangsstufe 9.¹ Das Ziel war, eine Reflexion der Schüler über ihre zuvor formulierten Vorbehalte und ihre große Distanz zum Geschichtsunterricht („Geschichtsunterricht besteht aus Daten, Ereignissen und großen Persönlichkeiten“) in Gang zu setzen.

Die Lehrer definierten ihren Auftrag bzw. ihr Ziel so: Sie wollten ihren Schülern zeigen, dass Geschichte ein Fach ist, „das die Vergangenheit erklären und deuten kann“ (Schoenbach u. a. 2007, 129 ff.). Dabei war ihnen bewusst, dass die Schüler viele schwierige historische Texte und Quellen lesen und verstehen müssen, um sich erfolgreich mit komplexen Fragestellungen auseinandersetzen zu können, Fragen wie z. B. „Welche Einflüsse bringen Menschen dazu, ungerecht zu handeln? Wie können einzelne Menschen und die Gesamtgesellschaft zukünftig Ungerechtigkeiten verhindern?“² Sie hatten die Hoffnung, „dass die hohe Erwartung der Jugendlichen an eine friedliche und gerechte Gesellschaft des 21. Jahrhunderts sie motivieren würde, geschichtliche Texte zu lesen und dabei aus der Vergangenheit zu lernen.“³

Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht

Geschichte repräsentiert das kollektive kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft in seinem Reichtum und seiner Vielfalt, aber auch seiner Widersprüchlichkeit und Gegensätzlichkeit, seiner Beständigkeit und Veränderbarkeit.

Die Aneignung von Geschichte betont die Verbindung der eigenen Person mit dem gesellschaftlich-historisch Ganzen und fordert dazu auf, die Gesellschaft als so gemachte und gewordene zu erkennen. Sie leistet eine reflektierte Handlungsorientierung des Individuums und sozialer Klassen oder Gruppen für die Zukunft.

1 Vgl. Schoenbach u. a. (2007), 129. „Reading Apprenticeship“ ist ein ganzheitliches und systematisches Leseförderkonzept besonders für Jugendliche ab der 8./9. Jahrgangsstufe. Das Konzept wurde in Deutschland unter dem Titel „Lesen macht schlau“ veröffentlicht. In Hessen wurde es in der Lehrerfortbildung zur Lese- und Sprachförderung seit 2005 konzeptionell verankert und für die Bedingungen hier adaptiert und weiterentwickelt.

2 Vgl. Schoenbach u. a. (2007), 129 ff.

3 Schoenbach u. a. (2007), 128.

Dabei müssen unterschiedliche Zugänge, Perspektiven und Erfahrungen von Fremdheit und Differenz⁴ (z. B. historisch frühe Epochen oder geografisch entfernte Kulturen) für die Schüler ermöglicht und zugelassen werden.⁵

Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts kennen eine Fülle von Möglichkeiten für das Lernen mit und aus der Geschichte: Neben der Auseinandersetzung mit Lehrbüchern, Quellen⁶, Film- und Tondokumenten (z. B. Reden), Exkursionen zu Museen und Gedenkstätten sind hier vor allem Elemente der „Oral history“ und des Zeitzeugengesprächs⁷ als bedeutsame Ansätze der letzten Jahrzehnte sowie die Nutzung von Kinder- und Jugendliteratur im Kontext eines stärker individualisierenden Unterrichts zu nennen.⁸

Die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, die seit der PISA-Studie verstärkt geführt wird und auch vor den einzelnen Fachdidaktiken nicht Halt macht, führt auch im Feld der Geschichtsdidaktik zu Debatten. Strittig sind Kompetenzerwerbs- und -entwicklungsmodelle. Außerdem steht die Geschichtsdidaktik noch am Anfang, was die Entwicklung lernförderlicher und kompetenzorientierter Aufgaben angeht.

Pandel sagt hierzu: „Einen entsprechenden Aufgabenpool (Aufgaben, die den Erwerb einer Fähigkeit ermöglichen) besitzt der Geschichtsunterricht noch nicht.“ Er plädiert dafür, die gängigen Methoden des Geschichtsunterrichts und auch die Lehrwerke und Arbeitsmaterialien kritisch zu analysieren mit Blick auf ihr Lernpotenzial. Er hält es nicht für gesichert, dass Rollenspiele und Handlungsorientierung die Entwicklung narrativer Kompetenz (die als wesentlich gilt) fördern.⁹

„Reading Apprenticeship“

Zurück zum Geschichtsunterricht in den eingangs erwähnten kalifornischen Highschools: Damit die Schüler Verbindungen zwischen der Vergangenheit und ihrer eigenen Gegenwart herstellen konnten, haben die Lehrer zunächst Voreinstellungen, Haltungen und Erfahrungen mit Begriffen wie „Verfolgung“, „Rassismus“, „Vorurteil“, „Opfer“ und „Toleranz“ in Gruppenarbeit zusammentragen lassen. So konnten die jeweils eigenen „Anker“ ausgeworfen werden und eine Verwicklung mit dem Gegenstand des Unterrichts erfolgen. Dabei ergab sich eine Fülle von individuellen und gemeinsamen Anknüpfungsmöglichkeiten mit dem Thema des Unterrichts. Es wurden aber nicht nur Vorerfahrungen, sondern auch Welt- und Vorwissen mobilisiert, die für die weitere Arbeit mit den Texten von großer Bedeutung sind.¹⁰

Nach dieser vorbereitenden Phase, die erste Annäherungen an Fachtermini ermöglichte, begann die Arbeit mit einem Text zu hassmotivierten Straftaten in den USA, an dem die typische Struktur eines Textes aus dem

- 4 Pandel (1997), 63, betont im Kontext der Auseinandersetzung mit der besonderen Rolle der Quellenarbeit im Geschichtsunterricht ebenfalls die Bedeutung der Differenzenerfahrung: „Es sind keine zeitgenössischen Aussagen; wir sind von ihnen durch die Zeit getrennt, und die Zeit hat dieser Materialisierung etwas hinzugefügt. Sie sind das andere, das nicht aus unserer Zeit ist, und diese Zeitdifferenz darf nicht eingeebnet werden.“
- 5 Weitere Ausführungen zum Fach Geschichte finden sich in dem vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands vorgelegten Modell für die Bildungsstandards Geschichte, insb. im Kap. 2, 4 f. Vgl. Bildungsstandards (2006).
- 6 In dem bereits erwähnten Aufsatz geht Pandel (1997, 63) in Bezug auf die Quelleninterpretation sogar so weit zu sagen: „Quellen haben für das Lernen historischen Denkens den gleichen Stellenwert wie das kleine Einmaleins im Matheunterricht.“ Außerdem gibt er „sieben Hinweise, wie man historisches Denken bei Schülern verhindert“, u. a. indem man sie nicht mit einer „Heuristik des Fragens“ bekannt macht, sie also keine Fragehaltung entwickeln lässt (Pandel 1997, 64).
- 7 Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ansatz „Zeitzeugengespräch“ findet sich auf der Homepage des Webportals „Lernen aus der Geschichte – Nationalsozialismus und Holocaust in Schule und Jugendarbeit“, das von „Lernen aus der Geschichte e. V.“ getragen wird und seit dem Jahr 2000 besteht. Sowohl die Homepage als auch der alle zwei Wochen erscheinende Newsletter liefern anregende und interessante Hinweise für die Bearbeitung von Faschismus und Holocaust im Unterricht: www.lernen-aus-der-geschichte.de.
- 8 Siehe hierzu Kjl&m (2007) und die didaktischen Veröffentlichungen und (historischen) Jugendbücher des Historikers, Autors und Schulleiters Harald Parigger (1994). Zwei aktuelle Beiträge Pariggers sind zu finden in Gaiser/Münchenbach (2006).
- 9 Vgl. Pandel (2008), 5.
- 10 Ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie es gerade unter schwierigen Bedingungen gelingen kann, dass Jugendliche eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen können, ist die Geschichte der „Freedom Writers“ (2006 und 2007): Eine junge Lehrerin beginnt ihre Arbeit an einer Highschool in einem armen Stadtviertel. Die Schüler sind mehrheitlich Afroamerikaner, Latinos und Asiaten. Als eine diffamierende, rassistische Karikatur eines Schülers der Klasse herumgereicht wird, reagiert sie zunächst hilflos und wütend und schreit die Klasse an: „Das ist doch genau die Art von Propaganda, wie die Nazis sie im Holocaust eingesetzt haben!“ Als sich herausstellt, dass keiner ihrer Schüler bislang etwas über den Holocaust gehört hat, dafür aber alle intensive Gewalterfahrungen gemacht haben, beschließt sie, ganz anders zu arbeiten. Sie nimmt die Wirklichkeit ihrer Schüler ernst und ermöglicht ihnen, diese in (zunächst nur an sie adressierten) Tagebüchern zu kommunizieren. Sie versucht, „Geschichte zum Leben zu erwecken, indem ich andere Bücher verwendete, Gastredner einlud und auf Exkursionen ging“.

gesellschaftswissenschaftlichen Arbeitsfeld aufgezeigt und anhand eines *Baumdiagramms* erarbeitet und dargestellt wurde. Mit dieser *grafischen Organisationshilfe*, die für alle Texte geeignet ist, die mehrere Aspekte beleuchten und viele detaillierte Informationen enthalten, eigneten sich die Jugendlichen neben dem Inhalt zugleich die Fähigkeit an, einen komplexen Text zu strukturieren und damit verfügbar zu machen.¹¹

In der weiteren Arbeit mit vom Team ausgewählten, z. T. sehr schwierigen Grundlagentexten wählten die Lehrer weitere Werkzeuge und Instrumente aus, mit denen ihre Schüler lernen konnten, diese Texte zu erschließen, z. B. die Arbeit mit einem *Venn- oder Kreisdiagramm* oder *Übungen zum Zusammenfassen*.¹² Um das inhaltliche Wissen und das Wissen um Text- und Sprachstrukturen (und auch die komplexe Bildersprache) zu erweitern, sollten unterschiedliche Texte zum gleichen Thema gelesen werden: „In unterschiedlichen Informationsquellen stößt der Leser wiederholt auf ähnliche Ideen und Sachbegriffe, was dazu führt, dass diese Konzepte und Begrifflichkeiten – die jeweils durch andere Beispiele und in unterschiedlichen Kontexten dargestellt sind – gedanklich tiefer verankert werden können.“¹³ Dazu diente ein sog. *Nachrichtenprojekt* (aktuelle Zeitungslektüre).¹⁴

Dann startete ein mehrwöchiges „Recherche- und Forschungsprojekt zum Holocaust“, das ebenfalls mit einer Übung begonnen wurde, die Wissen darüber freilegt und ermöglicht, dieses in den kollektiven Arbeitsprozess einzubringen: *Informationen geben – Informationen bekommen*.¹⁵ Auf dieser Grundlage wurden Fragestellungen gesammelt, denen man sich in der weiteren Arbeit widmen wollte: Zum Beispiel: Wurden nur Juden in die KZs gebracht? Wussten die Deutschen, was in den KZs geschah?

Die Schüler haben in Gruppenarbeit verschiedene Aspekte des Themas untersucht und dabei „vielfältiges Quellenmaterial als Grundlage für ihre Schlussfolgerungen herangezogen“ (Schoenbach u. a. 2007, 137). Dabei ist es für die Bearbeitung schwieriger und anspruchsvoller Texte wichtig, die Interessen- und Motivationslage der Jugendlichen nicht aus den Augen zu verlieren und ihnen immer wieder Möglichkeiten zu bieten, die Bedeutsamkeit und Aktualität des historischen Themas zu erkennen, beispielsweise durch den Einsatz eines Filmes, der grundlegende individuelle Konfliktslagen darstellt (Was ist unter den gegebenen Umständen gut und richtig oder falsch?) und Diskussionen auslöst über Mut, Angst, Loyalität und Auflehnung.

Anschließend begann die eigentliche gemeinsame Recherche, bei der vielfältige Texte gelesen und bearbeitet, Dokumente zusammengefasst, visualisiert und präsentiert und unterschiedliche Schreibaufgaben erledigt wurden. Das Ergebnis war, dass die Schüler tatsächlich so arbeiteten, „als wären sie bei Historikern in die Lehre gegangen. (...) Sie erklärten und deuteten geschichtliche Ereignisse entsprechend“ (Schoenbach u. a. 2007, 138). Durch die gemeinschaftliche Recherche hatten sie sich Fachwissen angeeignet und waren zu Experten für ihr jeweiliges Thema geworden.¹⁶

„Sprachsensibler Fachunterricht“

Das dem „Reading Apprenticeship“-Förderansatz zugrunde liegende ganzheitliche Konzept mit seinen vier Dimensionen und seinem Akzent auf dem fachlichen oder domänenspezifischen Lernen und Lesen lässt sich sehr gut mit dem Konzept des „Sprachsensiblen Fachunterrichts“ nach Josef Leisen¹⁷ verbinden. Sein Konzept zum Umgang mit Sachtexten im Unterricht basiert auf ähnlichen Grundannahmen (z. B. Lesen ist ein konstruktiver, problemlösender Akt) und Prinzipien (z. B. Prinzip der Verstehensinseln).¹⁸ Im Praxiskapitel zum Fach Geschichte in der neuen Veröffentlichung des Studienseminars Koblenz werden die Ziele der Arbeit mit Texten im Geschichtsunterricht so umrissen:

11 Vgl. Schoenbach u. a. (2007), 131 f. Eine Kopiervorlage für grafische Organisationshilfen findet man auf 161 f.

12 Vgl. Schoenbach u. a. (2007), 133 ff. Ausführliche Darstellung einer Übung zum Zusammenfassen auf 105 f.

13 Vgl. Schoenbach u. a. (2007), 134.

14 Kopiervorlage zum Zeitungsprojekt bei Schoenbach u. a. (2007), 136 f.

15 Detaillierte Anleitung siehe Schoenbach u. a. (2007), 123 f.

16 Vgl. Schoenbach u. a. (2007), 138. Auf diesen Seiten wird auch dargestellt, wie die Leistungsbewertung zu dieser Unterrichtseinheit aussah und was die Schüler selbst als „Erträge“ für sich mitgenommen haben für die nächsten Jahre.

17 Diverse Veröffentlichungen von Josef Leisen sind auf folgender Webseite zu finden: <http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de>.

18 Vgl. Studienseminar Koblenz 2009, 16. In diesem aktuellen Grundlagenwerk für das Lesen von Sach- und Fachtexten im Unterricht findet man im Grundlagenteil Grundsätzliches, viele Beispiele und Vertiefendes (Theoretisches) zum Leseverstehen. Der Praxisteil bietet neben Kapiteln zum Lesen von Sachtexten in den naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik auch Kapitel zu Ethik/ Religion, den Sprachen, Deutsch und zu den beiden gesellschaftswissenschaftlichen Fachdisziplinen Erdkunde und Geschichte.

19 Studienseminar Koblenz (2009), 179.

„... dass das Lesen im Geschichtsunterricht in besonders ausgeprägtem Maße ein kritisches Lesen sein muss. Dies meint erstens, dass die Bedingtheit und Standortgebundenheit eines Textes mit zu berücksichtigen ist. (...) Zweitens sollen sich die Lernenden durch das Lesen von Sachtexten historisches Wissen aneignen, es verarbeiten und auf diesem Weg Geschichte konstruieren.“ So wird den Schülern bewusst, „dass historische Sachtexte Zufälle und Ereignisse ordnen und strukturieren.“¹⁹

Neben der Darstellung der einzusetzenden Strategien²⁰ in einer Art Strategiecurriculum für den handlungs- und problemorientierten Geschichtsunterricht beschäftigt sich das Kapitel auch mit der nicht zu unterschätzenden Rolle der Bilder im Geschichtsunterricht („Bilder prägen Vorstellungen“, Studienseminar Koblenz 2009, 182) und der zentralen Bedeutung des Lehrbuchs und seiner Verfasser- und Quellentexte, deren Problematik in Teil 2 dieses Beitrages deutlich wird.

2. Texte im Geschichtsunterricht – Herausforderung Geschichtsbuch

*Die furchtbaren Gebeide Egypt es sind ein geschecktes Nil.
(Mitschrift einer Schülerin der 6. Jgst. eines laut vorgelesenen Satzes aus dem Lehrbuch)*

Sicher haben Sie als kompetenter Leser diesen Satz, der so oder so ähnlich in fast jedem Geschichtslehrwerk für die 5./6. Jahrgangsstufe auftaucht, richtig gelesen: Die fruchtbaren Gebiete Ägyptens sind ein Geschenk des Nils. An seiner „falsch“ vorgetragenen Leseweise lässt sich einiges illustrieren und verdeutlichen, weniger die Inkompetenz unserer Kinder, mehr das Niveau von Lehrbüchern, die ihre Adressaten aus den Augen verloren haben oder nie im Fokus hatten.

Der Schülerin ergeht es beim Lesen ein wenig wie den blinden Mäusen aus der chinesischen Parabel „Die sieben blinden Mäuse“, die am Teich etwas Fremdes – einen Elefanten – entdecken und auf ihre je eigene Weise dieses „Ding“ erkunden, um herauszufinden, was es ist. Die eine erkundet den Schwanz und hält ihn für ein Seil, die andere das Ohr und hält es für einen Fächer. Bis schließlich die letzte Maus das ganze seltsame Ding erkundet und zu dem Ergebnis kommt, dass es sich „alles in allem“ um einen Elefanten handelt. So endet diese Geschichte mit der Moral: „Wissen in Teilen macht eine schöne Geschichte, aber Weisheit entsteht, wenn wir das Ganze sehen“ (Young 1995).

Die Schülerin hat durch ihre Verlesung ein fantastisches Tier erfunden – ein „geschecktes Nil“. Vorstellen könnte man sich darunter ein Wildtier, vielleicht eine Art Zebra, das durch die Steppe galoppiert. Unsere Leserin hat aber nicht nur Fantasie, sondern sie verfügt über Satzstrukturwissen, denn der so gelesene Satz ist als solcher weitgehend richtig gebaut (bis auf das „es“ nach Egypt) und vorgetragen. Unvertrautheit mit dem Genitiv führt zu der Verlesung „geschecktes Nil“ statt „Geschenk des Nils“. Die Schülerin hat Probleme mit dem Wortschatz, der ungewohnt ist und ihr nur schwer über die Lippen kommt. Ihre Lesefehler zeigen dies: „furchtbar“ statt „fruchtbar“, „Gebeide“ statt „Gebiete“ und „Egypt es“ statt „Ägyptens“. Aber vor allem offenbart sich in diesen Lesefehlern ein grundlegendes Verstehensproblem. Die Schülerin weiß nicht, wovon überhaupt die Rede ist – es fehlt jede Kontextualisierung des Satzes, ganz offenbar wurde in diesem Unterricht gänzlich auf die Mobilisierung und Aktivierung von Vorwissen vor der eigentlichen Textbegegnung verzichtet.

Anforderungsniveau

Aber auch dies hätte nicht unbedingt geholfen, denn weder sind solche Verstehensprobleme singulär, noch sind sie vorwiegend den Kindern und Jugendlichen anzulasten. In mehreren Studien der letzten Jahre wurde nachgewiesen, dass das Anforderungsniveau der Mehrheit sowohl der Verfasser- wie auch Quellentexte in

²⁰ In diesem Konzept sind es insgesamt zehn. Im amerikanischen Konzept werden sie „strategische Textzugänge“ oder „Werkzeuge verstehenden Lesens“ genannt und der Fokus wird auf zwei Basisverfahren gelegt, das „Laute Denken“ und „Reziproke Lehren und Lernen“. Die Aneignung von vier Basiswerkzeugen/Strategien spielt dabei die entscheidende Rolle für die Ausstattung des Werkzeuggürtels, des „mental tool belt“.

Lehrbüchern auf der Lesekompetenzstufe IV nach den PISA-Kategorien angesiedelt ist, der zweithöchsten in einem 5-stufigen Raster. Diese Stufe erreichen durchschnittlich 28% der 15-jährigen bzw., auf Schulformen bezogen, 14% der Gesamtschüler und nur 3% der Hauptschüler.

Bodo von Borries (2005, 80 ff.) fasst diese Ergebnisse so zusammen: „Die große Mehrheit der Adressaten von Schulbüchern versteht diese nicht, nämlich nicht auf dem nötigen Differenzierungs- und Analyseniveau. Stattdessen können allenfalls vage Inhalte wahrgenommen werden. (...) Die Fähigkeit zum Verstehen des eigenen Schulbuches ist ein Minderheitsphänomen, wahrscheinlich sogar in allen Schulformen.“²¹

Eine mögliche Erklärung dafür ist die Tatsache, dass der Geschichtsunterricht und die Geschichtsbücher die sichere Beherrschung historisch-politischer Begriffe, Konzepte und Kategorien voraussetzen (ohne es wahrzunehmen): „Kinder kennen (aber) die heutigen Abstrakta (z.B. Staatsform, Wirtschaftsordnung), die beim Verstehen von Geschichte zugleich benutzt und konkret abgewandelt (historisiert) werden müssen, nicht. Und deshalb sind Lehrwerke wie Fachunterricht – für große Gruppen (...) weitgehend unverständlich“ (von Borries 2005, 84).²² Kein Wunder, so das Fazit von Bodo von Borries, dass Geschichte immer noch als „Paukfach“ und nicht als „Denkfach“, als „intellektuelles Abenteuer“ (sowohl von Schülern wie auch von Lehrern) wahrgenommen wird.

„Lautes Denken“ und „Reziprokes Lehren und Lernen“

Geschichtstexte erfordern eine genaue, gründliche und reflexive Leseweise, nur so können sie angeeignet werden – dies erfordert nicht nur Zeit, sondern vor allem die Schaffung eines sicheren Lernumfelds, in dem das Zulassen von Verstehensproblemen möglich und sogar erwünscht ist – auch als (diagnostischer) Hinweis für den Lehrenden, wo und wie der Lernende „den Faden verloren“ hat.

Dies ermöglichen vor allem das Verfahren des *Lauten Denkens* und Vorgehensweisen und Strategien, die Wissen kontextualisieren und Vorwissen (sowohl lexikalisches wie sprachliches und inhaltliches) mobilisieren und den Lernenden die Möglichkeit geben, ihre Verstehensprozesse zu reflektieren und zu kommunizieren, zum Beispiel im Verfahren des *Reziproken Lehrens und Lernens*.

Leider findet sich in den neueren Geschichtsbüchern wenig von diesen Erkenntnissen, methodische Hinweise zum Leseverstehen sind selten. Eine Ausnahme macht das Lehrbuch „Geschichte und Geschehen“ (vgl. 2004, 47), das auf zumindest einer Seite einige gute Hinweise zur Nutzung des Lehrbuchs (Hinweise auf die Rolle der Randbemerkungen) und zum Textverstehen (Vorwissen, Leseweisen usw.) gibt. Einen weiteren praxisorientierten Vorschlag wurde den in Fußnote 22 genannten Seminarunterlagen von Henke-Bockschatz entnommen. Zu einem Text aus einem Lehrbuch²³ werden u. a. folgende Aufgaben gestellt:

1. Schreibe in die Spalte „Meine Fragen“ neben die Aussagen, die du nicht nachvollziehen kannst, deine Fragen.
2. Suche dir zwei Sätze aus dem Text aus und schreibe in die Spalte „Meine Gedanken“ auf, was du dir zu diesen Sätzen denkst und vorstellst, was du sonst dazu weißt und was dir durch den Kopf geht.

Mit diesen Aufgaben wird gezielt die Bereitstellung von Kontextwissen angeregt, es werden Verstehenshürden thematisiert.

21 Die besonderen Merkmale von Geschichtstexten und den Aufgaben, die das Verständnis erschweren, sind nach von Borries: fremde Textformate, wenig Nähe zum Alltag, sollen Mehrperspektivität ermöglichen, so dass Eindeutigkeit fehlt (PISA nennt das „konkurrierende Informationen“ oder „Textschikanen“), und das Wesentliche wird oft nur am Rande vermerkt, wenig explizit, bzw. es soll herausgefunden werden über die Aufgaben (vgl. von Borries 2005, 82).

22 In unveröffentlichten Seminarunterlagen des Geschichtsdidaktikers Gerhard Henke-Bockschatz weist von Borries anhand eigener Studien und Analysen nach, wie die Strukturen der Lehrbücher sind: Es handelt sich um hochverdichtete Zusammenfassungen, Erzählungen oder um einzelne „spots“, die als unzusammenhängende Teile daher kommen. Es gibt kein Spiralcurriculum und Geschichte wird (trotz der behaupteten Mehrdimensionalität) ohne Perspektivierung/Distanz dargestellt. Vgl. Seminar material zur Fortbildung „Verstehensprobleme im Geschichtsunterricht“ von Prof. Henke-Bockschatz v. 23.6.07 und 24.11.08 in Kassel. In einem aktuellen Beitrag betont von Borries (2009, 38): „Unterstufenbücher sind, wenn Hilfestellungen fehlen, in der Kombination von Leseaufgaben und Denkaufgaben erst für Lehramtsstudierende angemessen.“

23 Das von Henke-Bockschatz benutzte Beispiel ist der Verfassertext zu „Ägypten – Geschenk des Nils?“, (Geschichte und Geschehen, 2004, 50 f.), der den Kindern auf einem separaten Textblatt (mit zwei Spalten mit den Überschriften „Meine Fragen“ und „Meine Gedanken“) vorgelegt wird.

Interkulturalität und Mehrperspektivität

*Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich jugendliche Deutsche auch interessieren.
(Bülent, türkischer Jugendlicher zur Frage, warum er sich mit dem Nationalsozialismus freiwillig beschäftigt)*

In diesem Zitat wird deutlich, dass es bei der Beschäftigung und der Auseinandersetzung mit Geschichte und besonders dem Ereignis der Shoah und der Existenz von Auschwitz für Jugendliche immer auch um die eigene (historische) Identität in Beziehung zur Mehrheitsgesellschaft geht. Bülent sagt fast trotzig, dass er das gleiche Recht wie die „Reindeutschen“ hat, sich mit dieser Vergangenheit Deutschlands auseinanderzusetzen, und erstaunlicherweise fühlte er sich in Theresienstadt zum ersten Mal als Deutscher und nicht als Türke.²⁴

Jugendliche entwickeln ihre Identität auch in einer historischen Dimension und dabei spielt die Frage nach der eigenen Herkunft, also auch dem Migrationshintergrund, eine wesentliche Rolle. Interessant ist auch die Äußerung von Süleyman (18, LK Geschichte): „Man kann auch nicht verlangen, dass man praktisch als Einwanderer seine alte Geschichte irgendwie abstreift und in dieses Kostüm ‚Deutsche Geschichte‘ reinsteigt“ (Meyer-Hamme 2009, 76).

Die Auseinandersetzung mit dem Faschismus in der deutschen Geschichte in Schule und Bildungsarbeit muss sich allerdings noch weit mehr als bisher geschehen interkulturell öffnen und die familiär angeeignete(n) Geschichte(n) der Einwanderer und ihre Zugänge, aber auch Abgrenzungen zur Nationalgeschichte ermöglichen. „Voraussetzung hierfür ist die Anerkennung von Multiperspektivität als Lernprinzip und das systematische Herausarbeiten von Interdependenzen, Überschneidungen und Zusammenhängen unterschiedlicher Kollektivgeschichten und historischer Repräsentationen“ (Georgi 2009, 106).

Von Borries konstatiert bezogen auf eine Reihe von Studien zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, dass es zwar viele Unterschiede zwischen den Gesamtgruppen der „Einwanderer“ und der „Deutschen“ gibt, dass aber beide Gruppen „alles andere als einheitlich sind und dass die Streuung innerhalb beider Gruppen weit größer ist als der Unterschied beider Gruppen“ (von Borries 2009, 26). Es wäre also eindeutig falsch, zu sagen, dass „Migranten-Jugendliche“ und „Alt-Deutsche“ einen völlig verschiedenen Zugang zur Geschichte haben.

Was heißt dann aber Interkulturalität im Geschichtsunterricht und welche „Fallstricke“ tun sich da auf? Oder anders gesagt: Wenn „Opas Schulbuchunterricht“ tot ist (wie von Borries' Aufsatz im Untertitel heißt), was ist dann die Alternative – auch angesichts der oben deutlich gewordenen Verstehensprobleme und der umfassenden Krise von Schriftlichkeit und Literalität? Borries hält die Adressatennähe und den Gegenwartsbezug für das historische Lernen für das Entscheidende, und dies vor allem auf der emotionalen und persönlichen Ebene: „Lernen ist nicht *lernen machen* (anordnen), sondern *Lernende zum eigenen Aufbau einer sinnhaften Welt anregen*“ (von Borries 2009, 40). Diese Einschätzung bestätigen die in diesem Beitrag bereits vorgestellten Beispiele für gelingendes historisches Lernen mit Texten.

3. Lernen mit Texten im Geschichtsunterricht – Wege und Zugänge

3.1 Vom Lehrling zum Meister – Workshopbericht²⁵

*„Mein größter Erfolg in diesem Jahr? Ich glaube, das war, dass ich Texte wieder in den Unterricht eingebracht habe, anstatt sie im Regal stehen zu lassen – und dass ich Fertigkeiten vermittelt habe, um sie verstehen zu können, anstatt die Texte einfach zu übergehen und den Schülern ihren Inhalt häppchenweise zu verabreichen.“
(Geschichtslehrer einer Highschool des Netzwerkes „Reading Apprenticeship“, Schoenbach u. a. 2007, 140)*

²⁴ Vgl. Georgi (2009), 99. Georgi betont in diesem Aufsatz zur theoretischen Fundierung ihrer empirischen Studie zum Geschichtsbewusstsein jugendlicher Migranten („Entlehene Erinnerung“), dass „der deutsche Nationalstaat gegenüber Geschichte und Kultur der ihn konstituierenden gesellschaftlichen Gruppen nicht neutral“ ist und dass außer Frage steht, dass für das politisch-historische Selbstverständnis des herrschenden Geschichtsverständnisses die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, das Gedenken an die Opfer der NS-Verbrechen und eine deutliche Positionierung gegen Antisemitismus konstituierend sind (vgl. 92).

²⁵ Der Workshop wurde von Jona Jasper und Angelika Schmitt-Röber (beide AFL Hessen) durchgeführt.

Ziel des Workshops im Rahmen der ProLesen-Fachtagung „Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern“ vom 21.–23.09.09 an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen war, die Kollegen mit den wesentlichen Verfahren und Vorgehensweisen des „Reading Apprenticeship“-Ansatzes für die unterrichtliche Praxis in ihrem Fachunterricht vertraut zu machen. Dementsprechend ging es nicht darum, eine Vielzahl von Einzelmethoden vorzustellen, sondern eine praktische Auseinandersetzung mit den Kernideen und Vorgehensweisen für einen veränderten ganzheitlichen Fachunterricht anzuregen, wie er im Förderprogramm „Reading Apprenticeship“ beschrieben wird:

„Kurz gesagt beruht unser Ansatz des Erwerbs von Lesekompetenz im Fachunterricht auf der Vorstellung, dass die komplexen Gewohnheiten und Aktivitäten leistungsstarker Leser vermittelt werden können. Wir sind aber nicht der Meinung, dass sie durch *Übertragung* vermittelt werden können, indem Schülern Strategien gezeigt werden, die sie üben müssen, um sie dann alleine anwenden zu können. Wie wir es verstehen, erfordert stattdessen ein Lehr- und Lernumfeld, das Selbstvertrauen und Kompetenz von Schülern im Umgang mit unterschiedlichen anspruchsvollen Texten fördern kann, die Interaktion von Schülern und Lehrern in mehreren Dimensionen des Unterrichts. Es ist die Orchestrierung dieses interaktiven Lehr- und Lernumfelds im Unterricht, die wir *Ausbildung zum strategischen Leser* nennen“ (Schoenbach u. a. 2007, 37).

Für den Fachunterricht in Gesellschaftslehre wurden vier Dimensionen konkretisiert: soziale, personale, kognitive und wissensbildende Dimension in den Gesellschaftswissenschaften (→ M1). Dazu wurde eine Folie²⁶ vorgelegt, vor deren Hintergrund Lehrer agieren können. Dies ist noch kein endgültiges Produkt, sondern „work in progress“. Die Lehrer sind eingeladen, diese Grundlagenfolie für sich selbst (und ihre Lerngruppe) und/oder ihre Fachschaft (und ihre Schule) weiter auszuarbeiten und zu konkretisieren.

Im Workshop erhielten die Teilnehmer zunächst eine Einführung in das Thema „Aspekte des Textverstehens im Geschichtsunterricht“ unter Berücksichtigung der ganzheitlichen, fächerübergreifenden und zugleich domänenspezifisch ausgearbeiteten Lesedidaktik von „Reading Apprenticeship“ und der Kompetenzorientierung der Bildungsstandards. Dabei haben wir uns auf die Ausarbeitungen des Verbands Deutscher Geschichtslehrer ebenso gestützt wie auf die Ausführungen im Projektplan „ProLesen“ (→ M2), in denen besonderes Gewicht auf die Arbeit mit Quellen gelegt wird.

ABC-Darium

Anschließend wurde in einem ersten Praxisteil das ABC-Darium als ein unkonventioneller Weg zur Anbahnung von Textverständnis in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (→ M3) vorgestellt und gemeinsam erprobt. Es wurde mit einem Zeitungsartikel (aus dem Wirtschaftsteil der FAZ) gearbeitet, der sowohl historische wie politische und aktuelle Bezüge aufweist und auch deshalb als interessant und motivierend für die Workshop-Teilnehmer erschien, da er mit Klischees über die historische Figur Lucrezia Borgia spielt (→ T1). Der Text eignet sich für den Einsatz ab der Jgst. 9 und 10 im Politik- und Sozialkunde- oder im Geschichtsunterricht.

Im Workshop entwickelte sich eine intensive und sehr lebendige Diskussion über verschiedene Aspekte des Textes. Alle Teilnehmer waren übereinstimmend der Ansicht, dass mit diesem Vorgehen genau das gelingt, was wir oft im „normalen“ Unterricht vermissen: Alle Schüler werden aktiv in die Auseinandersetzung mit dem Text einbezogen (Textnähe) und niemand wird beschämt (Äußerungen sind freiwillig). Vorwissen, Erfahrungen, aber auch Assoziationen sind gefragt, sodass jeder seinen ganz persönlichen „Anker“ auf den Text auswerfen kann, um von dort aus den Text zu „entern“. Das Prinzip des kooperativen Lernens – Experten unter Experten – findet im *ABC-Darium* eine ungewöhnliche Umsetzung.

Wie wertvoll gerade für leseschwächere Schüler dieses Verfahren als Hilfe zu besserem Textverständnis sein kann, zeigt sich an folgendem Beispiel: Eine Kollegin, die in ihrem Deutschunterricht (Unterrichtseinheit Sachtexte) häufig mit dem *ABC-Darium* gearbeitet hatte, wurde von ihren Schülern gefragt, ob sie nicht bei der Klassenarbeit den Text zunächst mit dem *ABC-Darium* vorbereitend lesen dürften, um dann in Einzelarbeit die Aufgaben (Fragen zum Text und Zusammenfassung) bearbeiten könnten. Denn so wüssten sie schon viel mehr über den Textinhalt und könnten sich viel besser auf die Aufgaben konzentrieren.

²⁶ Die Ausarbeitung dieses Grundlagentextes für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sowie die Grundkonzeption für diesen Workshop (Textauswahl und Zusammenstellung) ist vor allem unserem Kollegen Dr. Hermann Helms-Derfert zu verdanken. Er konnte leider nicht persönlich nach Dillingen kommen.

Lautes Denken – Modelling

Im nächsten Praxisteil wurden das *Laute Denken* und die Methode *Dialog mit dem Text* erprobt und reflektiert. Das *Laute Denken* (→ M4) ist eines der beiden wesentlichen texterschließenden Verfahren und gleichzeitig das uns (als routinierte Leser und ebensolche Fachlehrer) am wenigstens vertraute:

- Wir gehen mit Lesezielen an die Texte heran,
- mobilisieren unser Vorwissen,
- „öffnen uns für den Text“,
- bilden Hypothesen zum Gegenstand und zur Struktur des Textes,
- verwerfen diese, orientieren uns neu,
- gehen vor und zurück, wenn es allzu schwierig wird,
- stellen Fragen,
- versuchen Stolpersteine zu überwinden,
- vergewissern uns darüber, was uns wichtig erscheint, und vor allem
- wir überwachen unseren *Leseverständnis-Prozess* laufend (metakognitiv).

Dieses Potenzial soll nun im Verfahren des *Lauten Denkens* didaktisch nutzbar gemacht werden, d. h. wir demonstrieren unser Vorgehen bei der Erarbeitung eines Textes. Dabei geht es nicht darum, das Produkt einer Textauseinandersetzung (z. B. eine Interpretation) zu zeigen, sondern die Lernenden an unserem Prozess des Leseverstehens teilhaben zu lassen, indem wir das Unsichtbare (unsere Gedanken, Assoziationen, Gefühle) sichtbar (laut sprechend) machen. Das *Laute Denken* didaktisch nutzbar zu machen, heißt, dass wir an einem Text oder Textanfang verdeutlichen, wie wir uns damit auseinandersetzen (*modelling*). Diese Methode ist im Übrigen für jedes Strategietraining unverzichtbar, wenn wir wollen, dass sich Lernende Strategien wirklich zu eigen machen (vgl. Rühl 2005, 35 f.).

Das *Laute Denken* (beim Beobachten und beim Selbsttun) hilft Schülern, die geistigen Aktivitäten bzw. Strategien kompetenter Leser bewusst wahrzunehmen und einzuüben. Es ermöglicht ihnen, sich auf das Verstehen zu konzentrieren, und es zeigt dem Unterrichtenden, an welchen Stellen sich der Lerner im „Wörterdschungel“ verirrt hat und wie das passieren konnte.

Weil das *Laute Denken* zu Texten unvertraut ist, sollte man unbedingt eine Übung vorschalten, entweder ganz ohne Text (z. B. mit Pfeifenreinigern, aus denen etwas gebastelt werden und dabei laut gedacht werden muss) oder mit einem Rätsel. Wir favorisieren für diese Vorübung die Rätselform Sudoku. Das Sudoku ist kein mathematisches, sondern ein logisches Rätsel und für die Lösung benötigt man Problemlösestrategien, die sich sehr gut zeigen lassen. Und selbst wenn man scheitern sollte, ist der Lerneffekt auf Seiten der Beobachter groß, denn sie können sehr genau sehen, was man wie tut/denkt, und erkennen Parallelen oder neue Wege zum eigenen Strategieeinsatz.

Textarbeit und Auswertung

Für die eigentliche Textarbeit haben wir im Workshop einen Ausschnitt aus Ernst Jüngers „Stahlgewitter“ und ein Plakat von Käthe Kollwitz „Nie wieder Krieg!“ (→ T2) verwendet. Nach dem Modelling beider Texte am Tageslichtprojektor versuchten die Workshop-Teilnehmer sich selbst im *Lauten Denken*, indem sie abschnittsweise den Text in Partnerarbeit bearbeiteten: Ein Partner denkt laut, der andere hört zu, beobachtet und trägt in der Checkliste (→ M5) ein, welche Strategien verwendet wurden. Anschließend wechseln die Rollen.

Nach dieser Phase wurden im Workshop die Erfahrungen reflektiert, in der Gesamtgruppe ausgetauscht und die Möglichkeiten und Grenzen dieses Verfahrens für den Fachunterricht Geschichte, Politik- und Sozialwissenschaft diskutiert und daraus Hinweise zum Vorgehen im Unterricht abgeleitet:

- Der Lehrer demonstriert der Lerngruppe die Methode, indem er wichtige problemlösende Lesestrategien verwendet.
- Nachdem er einige Varianten gezeigt und vorgemacht hat, können die Schüler seine laut geäußerten Gedanken in einer Checkliste zuordnen. (optional)
- Die Schüler üben nun selbst die Methode des *Lauten Denkens* mit einem Partner. Jeder der beiden Schüler liest einen Absatz und äußert seine Gedanken dazu, während der andere nur zuhört und sich Notizen macht. Beim nächsten Absatz wechseln die Partner.

- Nachdem die Schüler einige Male so gearbeitet haben, können sie versuchen, beim selbstständigen Lesen eines Abschnittes oder Textes ihre Gedanken nicht mehr laut zu äußern, aber die Strategien im Blick zu haben, die sie verwenden.
- Metakognition: Die Schüler brauchen – besonders am Anfang – viel Zeit, um über ihre Selbstwahrnehmung und -einschätzung zu sprechen: Was ist schwer daran, während des Lesens laut zu denken? Empfinden sie dieses Vorgehen als Unterstützung für ihren Leseverstehensprozess? Verändert sich ihre Sicht auf sich selbst als Leser/Nichtleser?
- Im Unterrichtsgespräch über schwierige Texte, die Raum für Interpretationen lassen, Schlussfolgerungen erfordern usw., kann sich zeigen, ob die Jugendlichen von den Übungen profitieren und ob man sie in andere Unterrichtsaktivitäten einbinden kann (z. B. produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht).
- Der Lehrer sollte die Methode des *Lauten Denkens* nutzen, um zu zeigen, wie unterschiedliche Leser sich unterschiedlichen Texten zu unterschiedlichen Zwecken nähern.

Reziprokes Lehren und Lernen

Im dritten Praxisteil erfolgte eine Auseinandersetzung mit dem kooperativen Verfahren des *Reziproken Lehrens und Lernens* (RLL) und seinen Möglichkeiten für das Fach Geschichte. Textgrundlage war diesmal eine Zusammenstellung aus einem Geschichtsbuch (Forum Geschichte 4) zum Thema „Alte und neue Leitbilder. Wie gleichberechtigt sind die Frauen?“ (→ T3). In dieser Materialzusammenstellung, die neben dem Fließtext auch eine Abbildung (Werbeanzeige für Waschpulver von 1959) und ein Diagramm bzw. eine Tabelle (zu Bildungschancen von Jungen und Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland von 1960 bis 1995) enthält, wird die Situation der Frauen in der Bundesrepublik und der DDR verglichen.

Das Konzept des wechselseitigen Lehrens und Lernens (*reciprocal teaching*) geht davon aus, dass Lernen dann erfolgreich ist, wenn die Lerner aktiv ihren Lernprozess mitgestalten und wenn Lehrer und Schüler miteinander kooperieren. Es entstand im Kontext der Förderung von Kindern mit gravierenden Leseschwächen und dient dem Ziel, Kinder und Jugendliche beim verstehenden Lesen zu unterstützen. Es ist eine Unterrichtsaktivität und zugleich eine Interventionsmethode, die ein Gerüst zum Verstehen schafft und zur Entwicklung von Verstehensfähigkeiten beiträgt. Das *Reziproke Lehren und Lernen* soll die gemeinsame Konstruktion von Textbedeutung ermöglichen bzw. erleichtern. Sie wird als strukturierter Lehrer-Schüler- bzw. Schüler-Schüler-Dialog zu Textsegmenten (Abschnitten) geführt. Der Dialog bzw. das Gespräch wird durch die vier am meisten zielführenden, hilfreichen und effektiven Werkzeuge/Strategien strukturiert:

- Vorhersagen treffen (*predicting*) über den weiteren Textverlauf, Überprüfung des Textverständnisses und der Erwartungen.
- Fragen stellen an den Text (*generating questions*), um die gelesenen Aussagen vertiefend zu elaborieren und Fortschritte im Sinnverständnis zu kontrollieren.
- Zusammenfassen (*summarizing*) von Textabschnitten, um die Kernaussagen zu erfassen.
- Unklarheiten beseitigen (*clarifying*), um Verständnisprobleme auszuräumen und Schwierigkeiten (Stolpersteine) zu überwinden.

„Beim reziproken Lehren werden diese Strategien in der Form eines Erkenntnisdialogs auf das Lesen von Texten angewandt“ (Schoenbach u. a. 2007, 97 ff.).²⁷ Wie sich das reziproke Lehren und Lernen in seinem Ablauf darstellen kann, zeigt ein Vorschlag zur Vorgehensweise von Dorothee Gaile (→ M6). Hilfreich für die Arbeit in der Klasse sind „Strategie-Kärtchen“ (→ M7), die durch eine feste Rollenzuschreibung (Experte für das „Fragenstellen“, „Experte für das Zusammenfassen“ usw.) den Schülern ihre Aufgaben anschaulich vor Augen führen und mit den dort aufgelisteten Redemitteln Hilfen zum Formulieren geben. Infoblatt (→ M8) zeigt, wie man dieses Verfahren für die Arbeit mit den Textsorten von Geschichtslehrbüchern nutzen kann, um den Schülern die Handhabung derselben zu erleichtern.

27 Zur Anwendung und Nutzung des Verfahrens RLL im deutschsprachigen Raum vgl. vor allem den praxisorientierten Aufsatz von Demmrich/Brunstein (2004), in dem gezeigt wird, wie „struggling readers“ der 4. und 5. Klasse gezielt mit dieser Methode gefördert werden. Die Effektivität des Verfahrens wurde in einer aktuellen Studie der Uni Gießen nachgewiesen (Spörer/Brunstein/Arbeiter 2007, 298): „Die trainierten Schüler erreichten beim Posttest und beim follow-up (...) höhere Leistungen im Leseverständnis als Schüler der Kontrollgruppe und verbesserten sich auch bei der Anwendung der vier Lesestrategien.“

Es empfiehlt sich, insbesondere für Lerngruppen mit großen Leseverständnisproblemen, vor der Einführung des Verfahrens die oben genannten vier Strategien systematisch einzuführen und vielfältig (d. h. mit vielen verschiedenen Texten, Textsorten und auch in verschiedenen Fachdomänen) zu üben, damit sich Routinen einstellen können (→ M9).²⁸

3.2 Vom Lehrling zum Meister – Resümee und Ausblick

*If Johnny can't read in class 9, it's not too late.
(Reading Apprenticeship)*

Dieser optimistische Satz, der das kalifornische Lesekonzept auszeichnet, ist für uns zu einem Leitmotiv geworden. Er zeigt, dass Lesenlernen (im Sinne von Textverständnis auf Seiten der Schüler) und Lesenlehren (im Sinne des Vermittelns auf Seiten der Lehrer) auch weit nach dem Erstleselehrgang in der Grundschule möglich ist. Er zeigt außerdem die Abkehr von der leider weit verbreiteten Defizitorientierung im Unterricht und betont das Prinzip der Stärkenorientierung.

Damit ist nicht die Einrichtung von „Kuschelzonen“ gemeint, die durch zu geringe Anforderungen und zu viele Hilfen entstehen und kaum Entwicklung ermöglichen, sondern dass man Lehr- und Lernarrangements so gestalten muss, dass sie die Lernenden in die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) führen: Hohe Anforderungen stellen und gleichzeitig viele Hilfen anbieten. Diese Hilfen (*scaffolding*) sind wie ein Geländer, das genutzt werden kann, aber nicht genutzt werden muss. Dazu bedarf es allerdings der Veränderung des Lehrerverhaltens, das manchmal dazu führt, dass schwierige Texte ganz aus dem Unterricht verschwinden.

Der „Reading-Apprenticeship“-Ansatz bietet mit seiner ganzheitlichen und systematischen Herangehensweise an Leseverständnisprobleme der Jugendlichen in Verbindung mit den vielen Erfahrungen und konkreten Tipps für die Unterrichtspraxis ein solides Fundament, um fachliches Lernen und Strategielernen miteinander so zu verbinden, dass es wirklich erfolgreich ist und mittel- und langfristig die Aneignung fachlicher Gegenstände deutlich besser gelingen kann.

Kinder und Jugendliche sollen durch eine bessere Lesekompetenz teilhaben können an individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten und nicht durch ihre mangelnde Lesekompetenz ausgeschlossen werden. Wir verstehen Bildung als ein Recht, das die Gesellschaft und die Bildungseinrichtungen – allen voran die Schule – einzulösen hat. Schule und Bildung haben ein Eigenrecht und die Qualifizierung ihrer Subjekte sollte nicht ausschließlich dazu dienen, den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ zu sichern. Treffend hat der österreichische Deutschdidaktiker Werner Wintersteiner in seinem kritischen Vortrag gegen die Vereinnahmung des Faches durch wirtschaftliche Interessen formuliert: Nach PISA brauchen wir „ASSISI – das hieße: Assessment of Social Intelligence, Solidarity and Internationalism. Diese ASSISI-Studie könnte Standards für transversale Fähigkeiten wie soziales und interkulturelles Lernen, Friedenserziehung und politische Bildung entwickeln“ (Wintersteiner 2007, 68).

Wintersteiners Sorge, dass angeleitetes Training selbstständiges Denken ersetzen könnte, ist nicht unberechtigt angesichts weitgehender bildungspolitischer Normierungstendenzen in der EU. Gerade für die Aneignung von Geschichte ist aber ein hohes Maß an kritischem und perspektivischem Denken, verbunden mit einer hohen Textverstehenskompetenz, erforderlich.

Zu fragen ist auch: Wo bleibt die Handlungs- und Zukunftsorientierung geschichtlichen Lernens, bezogen auf das Individuum und die Gesellschaft. Sich zu positionieren im Sinne einer Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen und sozialen Gruppe oder Schicht, ist eine Möglichkeit, die gerade für Jugendliche von großer Bedeutung ist für einen gelingenden Sozialisierungsprozess. Mehrperspektivität²⁹ im Geschichtsunterricht bedeutet nicht, sich gelegentlich zu „kostümieren“ und sich in Rollenspielen zu ergehen, in denen die Interessenbezogenheit

²⁸ Weitere wertvolle Praxisvorschläge findet man in: Texte öffnen Türen (2008, 78 ff.).

²⁹ Ein eindrucksvolles Beispiel für Mehrperspektivität im Blick auf ein historisches Ereignis sind die beiden Filme von Clint Eastwood „Flags of our fathers“ und „Letters from Iwo Jima“, in denen die Eroberung der kleinen japanischen Insel durch die US-Armee im 2. Weltkrieg aus amerikanischer und aus japanischer Sicht erzählt wird.

des Handelns und die Triebkräfte für historische Veränderungen vergessen werden und die Frage ‚Wem nützt(e) es?‘ keine Bedeutung mehr hat.³⁰

„Keine Atempause – Geschichte wird gemacht – es geht voran!“ – mit diesem Titel eines berühmt gewordenen Songs der Punk-Band „Fehlfarben“ Anfang der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts möchte ich dieses Kapitel schließen und daran erinnern, dass es gut ist, wenn unsere Jugendlichen sich ein bisschen Widerständigkeit und Eigenwilligkeit erhalten und wenn sie eigene Wege gehen, die nicht unbedingt die vorgedachten und erwarteten sind.

Literatur

- Bildungsstandards Geschichte (2006): Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangsstufe. Hrsg. vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, Schwalbach/Taunus.
- Borries, Bodo von (2005): Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried.
- Borries, Bodo von (2009): Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens. In: Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg, 25 ff.
- Demmrich, Anke/Brunstein, Joachim (2004): Förderung sinnverstehenden Lesens durch „Reziprokes Lehren“. In: Lauth, Gerhard u. a. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen, Göttingen, 279–290.
- Freedom Writers (2006): Verfilmung mit Hilary Swank, Paramount [DVD].
- Freedom Writers (2007): Wie eine junge Lehrerin und rund 150 gefährdete Jugendliche sich und ihre Umwelt durch Schreiben verändert haben, Berlin.
- Fritsche, Elfi/Sulzenbacher, Gudrun (2003): Lese-Rezepte. Neues Lernen in der Bibliothek, Wien.
- Gaiser, Gottlieb/Münchenbach, Siegfried (2006): Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Hrsg. für die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen/Donau, Donauwörth.
- Georgi, Viola B. (2009): „Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich jugendliche Deutsche auch interessieren“. Zur Bedeutung der NS-Geschichte und des Holocaust für Jugendliche aus Einwandererfamilien. In: Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft, Hamburg, 90–109.
- Geschichte und Geschehen (2004), Bd. 1, Leipzig.
- Gutte, Rolf/Huisken, Freerk (2007): Alles bewältigt, nichts begriffen! Nationalsozialismus im Unterricht, Hamburg.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2008): Seminarmaterialien der Fortbildung des SSA Kassel zum Thema „Verstehensprobleme im Geschichtsunterricht“ am 24.11.2008.
- Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek (2007). Heft 2, München.
- Meyer-Hamme, Johannes (2009): „Dieses Kostüm ‚Deutsche Geschichte‘“. Historische Identitäten Jugendlicher in Deutschland. In: Georgi, Viola B./Ohliger, Rainer (Hrsg.): Crossover Geschichte, Hamburg, 75–89.
- Pandel, Hans-Jürgen (1997): Alte Sünden und neue Entwicklungen. Quelleninterpretation im Geschichtsunterricht. In: Friedrich Jahresheft, 63–67.
- Pandel, Hans-Jürgen (2008): Kompetenzen entwickeln – Modelle und Standards für das Fach Geschichte. In: hero.dot. Das Magazin für den Geschichtsunterricht, Nr. 4., Berlin, 3–5.
- Parigger, Harald (1994): Geschichte erzählt. Von der Antike bis zum 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main.
- Rühl, Katja (2005): Strategieorientiertes Unterrichten. In: Sasse, Ada/Valtin, Renate (Hrsg.): Lesen lehren, Berlin, 32–41.
- Schoenbach, Ruth/Greenleaf, Cynthia/Cziko, Christine/Hurwitz, Lori (2007): Lesen macht schlau: Neue Lesepraxis für weiterführende Schulen. Hrsg. von Dorothee Gaile, Berlin.
- Spöhrer, Nadine/Brunstein, Joachim/Arbeiter, Katrin (2007): Förderung des Leseverständnisses in Lerntandems und in Kleingruppen. Ergebnisse einer Trainingsstudie zu Methoden des reziproken Lehrens. In: Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54, 289–313.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2008): ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Konzepte und Materialien zur Leseförderung als Aufgabe aller Fächer. Projektplan. München [<http://www.leseform.bayern.de> → KMK: ProLesen]
- Studienseminar Koblenz (2009) (Hrsg.): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe, Seelze.
- Texte öffnen Türen. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung durch Lese- und Sprachförderung in der Sekundarstufe (2008). Hrsg. vom Amt für Lehrerbildung (AfL), Frankfurt/Main.
- Trautwein, Luisa (2008): „Reciprocal Teaching“ – Leseverstehens-Training in der Praxis. In: Praxis Schule 5–10, Heft 1, 21–26.
- Wintersteiner, Werner (2007): Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen. Ein historischer Versuch. In: Didaktik Deutsch 22, Baltmannsweiler, 51–70.
- Young, Ed (1995): 7 blinde Mäuse, Berlin/München.

³⁰ Im Kontext der Frage nach der Relevanz des gängigen Geschichtsunterrichts für die Auseinandersetzung mit Faschismus und Nationalsozialismus soll an dieser Stelle auf die kritische Auseinandersetzung von Gutte/Huisken (2007) hingewiesen werden, die schon im Titel – „Alles bewältigt, nichts begriffen!“ – deutlich macht, wie problematisch eine „Betroffenheitserziehung“ ohne solides Wissen im Angesicht von Auschwitz ist.

Anhang

Materialien und Infoblätter

M 1 Vier Dimensionen in den Gesellschaftswissenschaften

Die vier Dimensionen in den Gesellschaftswissenschaften

←

Wir
soziale
Dimension

↑

Ich
personale
Dimension

metakognitiver
mit sich selbst
mit anderen
Dialog

↑

wissensbildende
Dimension
Was?

↓

kognitive
Dimension
Wie?

- stellt eine Lernzusammenhänge schaffen, in der Schüler bewußt Fragen stellen und ihre Verständnisprobleme offenbaren
- Bedeutung des Lesens in der Lebensgeschichte beruht auf historischer Persönlichkeiten oder in der Geschichte beschränkter Minderheiten unterrichtlich behandeln
- Lernerfahrungen mit unterrichtsbezogenen Sachbüchern, publizistischen Erzeugnissen, Biografien usw. gemeinsam im Unterricht austauschen
- miteinander über Texterschließungsprobleme sprechen und sie gemeinsam lösen, z. B. in Kleingruppen
- auf die Lernerfahrungen und Lernstrategien der Mitschüler achten und deren Lösungsweg selbst anwenden

- Lernerfahrungen entwickeln, indem die Schüler Lerngewohnheiten, Vorlieben und Abneigungen, im Dialog mit sich selbst und mit den Mitschülern ansprechen und Ziele für eine persönliche Lernerfahrung (z.B. tägliche Zeilenzählung) formulieren
- Metakognition entwickeln, indem Lernprozesse bewusst gemacht werden, um zu lernen, sie zu steuern und zu kontrollieren
- Lesefähigkeit und mehr Lesensdauer entwickeln, indem die fachspezifische Lesepalette und das Spektrum der Textsorten durch Lesungspläne, Buchvorstellungen, Vielfalt an Interaktionstexten usw. erweitert werden
- Selbstvertrauen der Schüler entwickeln, indem alle relevanten Textsorten (insbesondere dokumentarische Texte, wie Tabellen, Grafiken, Diagramme, sowie Bildquellen und Karten, aber auch begrifflich verflochtene Texte oder sprachlich fremde Texte) durch eine kompetenzorientierte Anbahnung an alltägliche oder unterrichtlich geschichtliche Lernerfahrungen erschlossen werden
- inhaltlich-fachliche Strukturen (log. Schemata) modellieren und anwenden, damit Schüler beim Lesen Netzwerke assoziieren Wissens und assoziierter Erfahrungen abrufen (z. B. Epochenbegriffe, politische Grundbegriffe und Kategorien, Dimensionen von Geschichte wie „Wirtschaft“, „Arbeits“, „Alltag“)
- Wissen über Inhalte und Themenbereiche entwickeln, indem Schüler Vorwissen aktivieren, themenspezifische Textsorten, Textinformationen in vorhandene Wissensstrukturen integrieren
- Wissen über Textstrukturen (interdisziplinäre Merkmale, textuelle Begriffe, Syntax, Metaphorik, Rhetorik, Argumentationsverfahren usw.) und deren Nutzung entwickeln
- fach- und disziplinspezifisches Wissen entwickeln, indem die Schüler die Intentionalität fachspezifischer Texte und deren Verfahren lernen (Welche Intentionalität verfolgt ein juristischer, historischer, politischer Text? Beispiel: Eine Sekundärquelle will von einem bestimmten Standpunkt aus Vergangenheit rekonstruieren und deuten.)

- sich einen Überblick über den Text verschaffen
- den Text in Sinnbereiche segmentieren und genau lesen
- das eigene Leseverständnis, z.B. durch Zusammenfassungen und Paraphrasieren, Überprüfen und Kontrollieren, ab Unklarheiten beseitigen
- problemorientierte Strategien zur Lösung und Wiederherstellung des Textverständnis anwenden und auf die jeweilige Lesesituation hin Lesestile setzen und Lernprozesse anpassen

©GdL, Dr. H. Helms-Derfert 2/2009

Quelle: Texte öffnen Türen. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung durch Lese- und Sprachförderung in der Sekundarstufe (2008). Hrsg. vom Amt für Lehrerbildung, Reihe Unterrichtsentwicklung, Frankfurt/M.; Material ist bearb. von H. Helms-Derfert, nach: Schoenbach, R. u. a. (1999): Reading for Understanding, San Francisco: Jossey-Bass.

M2 Lesekompetenz im Fach Geschichte

Historische Methodenkompetenz im Geschichtsunterricht, insbesondere die Fähigkeit zum reflektierten **Sam-meln, Gliedern und Auswerten von Datenmaterial** (u. a. Texte, Bilder) sowie zum rationalen **Argumentieren**, ist über den Fachunterricht hinaus von grundsätzlicher Bedeutung für die Lebensbewältigung. An erster Stelle ist hier die Begegnung mit den unterschiedlichen Formen geschichtlicher Quellen und den jeweils angemessenen Auswertungsmethoden zu nennen, wobei auf eine altersgemäße und zugleich an Fachinhalten orientierte Abfolge in progressiver Anlage geachtet wird („Quellenkritik“). Die differenzierte Betrachtung und Auswertung geschichtlicher Zeugnisse führt zur Wahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven und trägt durch diese Multiperspektivität zu einem umfassenden Verständnis bei. Diskontinuierliche Texte wie Statistiken und Diagramme spielen dabei seit Längerem eine wichtige Rolle, ihre Bedeutung auch im Rahmen von Prüfungen nimmt beständig zu.

Medien/Methodenkompetenz im Fach Geschichte

Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD) hat in seinem Rahmenmodell „Bildungsstandards Geschichte“ die Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Methodenkompetenz konkretisiert, die Schüler in den Doppeljahrgangsstufen der Sekundarstufe I erworben haben sollten. Die folgende Zusammenstellung gibt einen ersten Überblick:

Anfängerunterricht (5./6. bzw. 7. Klasse, je nach Bundesland)	Fortgeschrittene Anfänger (7./8. bzw. 8./9. Klasse, je nach Bundesland)	Fortgeschrittene (9./10. bzw. 10. Klasse, je nach Bundesland)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Sachtexte orientierend lesen ■ Begriffe aus dem Textzusammenhang heraus erklären ■ Sachtexte gliedern ■ besonders relevante Textstellen finden ■ Inhalte mit eigenen Worten wiedergeben 	<ul style="list-style-type: none"> ■ selbstständig Fragen formulieren ■ die Argumentationsstruktur eines Textes beschreiben ■ sprachliche Mittel untersuchen ■ Sachtexte nach Standpunkt des Autors untersuchen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ selbstständig kritische Wertung vornehmen ■ unterschiedliche Texte miteinander vergleichen

Zusammenstellung nach: Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe, hrsg. v. Studienseminar Koblenz, Kallmeyer 2009, 180.

Zur Förderung der Lesekompetenz tragen nicht zuletzt auch die historischen **Hilfswissenschaften** bei: So werden auf dem Gebiet der Numismatik und Heraldik Verfahren vorgestellt, wie Abbildungen und Formsujets umfängliche Aussagen zu transportieren imstande sind. Die Auseinandersetzung mit der **Entwicklung von Schrift** über die Jahrhunderte hinweg (Bilderschriften antiker Hochkulturen, mittelalterliche und moderne Schriftzeichen) kann ein Übriges in diesem Zusammenhang leisten.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2008) (Hrsg.): Zitiert nach: ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule. Konzepte und Materialien zur Leseförderung als Aufgabe aller Fächer. Projektplan (aufgerufen am 23.10.2009, <http://www.leseforum.bayern.de> → KMK: ProLesen)

M3 Das ABC-Darium – ein unkonventioneller Weg zum Textverständnis in den gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Fächern

Das ABC-Darium der Schlüsselbegriffe (in seiner Grundidee) wurde in Kassel vor einigen Jahren von Elfriede Fritsche vom Pädagogischen Institut in Bozen bei einer Fortbildung zum neuen Lernen in Schule und Bibliothek als ein bewährtes „Leserezept“ (so auch der Titel des gleichnamigen Buches³¹) vorgestellt. Sofort begeisterten alle Fortbildungsteilnehmer die Einfachheit und die Pfiffigkeit dieser Methode, die mit wenigen Handgriffen und Vorbereitungen im Unterricht eingesetzt werden kann und sehr viele Türen zu einem gelingenden Textverständnisprozess bei Kindern und Jugendlichen öffnet.

Vorbereitung und erste Arbeitsschritte

- Man benötigt als Material einen Satz ABC-Kärtchen (selbst hergestellt oder das sehr schöne Butterfly-Alphabet – erstellt aus dem gleichnamigen Poster³²), kleine leere Kärtchen und einen Text, der bearbeitet

31 Fritsche, Elfriede/Sulzenbacher, Gudrun (2003): Lese-Rezepte. Neues Lernen in der Bibliothek, Bozen/Wien.

32 Butterfly-Alphabet von Kjell Sandved, Vertrieb in Deutschland: Friedrich-Verlagsservice Seelze, oder: verlag für pädagogische medien (vpm).

werden soll. Für die Fortbildung eignen sich Texte aus dem Fachgebiet des Fortbildners/Lehrers, denn hohe Fachkompetenz ist Voraussetzung für eine gute Erarbeitung.

- Die Teilnehmer sitzen in einem großen Kreis oder Oval.
- Die ABC-Kärtchen liegen in einer langen Reihe auf dem Boden.
- Die Teilnehmer bekommen den Text mit der Bitte, ihn zu lesen und dabei maximal drei Begriffe auf die bereitliegenden leeren Kärtchen zu schreiben.
- Die aufzuschreibenden Begriffe sollen Begriffe sein, die den Teilnehmern wichtig erscheinen, die ihnen fremd oder komisch vorkommen, die sie besonders interessieren oder ansprechen oder auch solche, die sie nicht verstehen oder die sie erklärt haben möchten.
- Nun werden die Kärtchen an den Buchstaben angelegt, mit dem der jeweilige Begriff beginnt.
- Wenn alle fertig sind, schaut man sich schon mal das „Bild“ an und stellt fest, wo sich Begriffe häufen oder wo nichts zu finden ist. Dies sagt möglicherweise schon etwas über Schwerpunkte und Themen des Textes aus.

Texterarbeitung

Nun beginnt die gemeinsame inhaltliche Arbeit: Man initiiert ein Fachgespräch zu den Begriffen, die angelegt wurden. Dies geschieht in folgender Weise: Man beginnt bei den Begriffen, die vorne (also beim A oder B) ausliegen, liest sie vor und fragt, wer von denjenigen, die diese Begriffe gelegt haben, erläutern möchte, warum er diesen Begriff gewählt hat. Dies führt zu einem Gespräch über die Begriffe (sachlich/fachlich), ihren Ort im Text (Textstruktur/Schemata) und den Bezug des Lesers zu diesem Gegenstand (Vorwissen, Emotionen, Fragen usw.).

So arbeitet man sich alphabetisch durch den Text, der in seiner Struktur und seiner Aussagedimension neu und lebendig vor den Teilnehmern entsteht: Er ist nun bereichert und ergänzt durch das Wissen der Teilnehmer, ihre Fragen, ihre Haltungen, in seinen Wissensdimensionen besser erkannt und im Blick auf Wesentliches/Wichtiges zwar noch nicht abschließend erarbeitet, aber der Weg dorthin ist gewiesen.

Hier endet nun in der Regel die Fortbildung und man diskutiert über die Erfahrungen mit diesem Weg der Texterarbeitung und über den Fortgang im realen Unterricht. Diese Diskussion möchte ich hier nicht ausführen.

Einschätzung

Im Fokus meines durch die „Reading Apprenticeship“-Ausbildung im Projekt „Sprach- und Leseförderung“ des AfL geschärften Blicks stellte ich fest, dass das ABC-Darium hervorragend zu diesem ganzheitlichen Ansatz und seiner Weiterentwicklung und Konkretisierung in Hessen (z. B. durch die Verbindung mit Diagnostik und Förderung) passt:

- Die Texterarbeitung findet in einem Kreis von Experten gemeinsam statt, d. h. das Prinzip des wechselseitigen Lehrens und Lernens kommt hier voll zum Tragen.
- Jeder Beitrag im Gespräch ist von Bedeutung und wird wertgeschätzt. Fragen und Irrtümer tragen für alle zum Verständnis bei, d. h. hier findet Problemlösung in einem sicheren Umfeld statt.
- Individuelle und manchmal auch sehr persönliche Bezüge zum Text können formuliert werden und unterstützen die Konstruktion von Bedeutung, einem wesentlichen Element von Textverständnis, d. h. jeder findet seinen Weg zum Text und dies erweitert die Perspektiven der anderen (z. B. im Sinne von: So habe ich das noch gar nicht gesehen!).
- Durch das Fachgespräch lernen alle – ganz nebenbei –, mit welchen (sehr verschiedenen) Lesestrategien man sich Texte aneignet bzw. sich Türen zum Text öffnen, d. h. hier kommen die Werkzeuge verstehenden Lesens zum Einsatz.

Zum Schluss: Auf dem Weg vom lehrergeleiteten zum schülerzentrierten Unterricht kann das ABC-Darium ein wichtiger Baustein sein. Es ist ein verändertes Lernarrangement (für alle Textfächer), es setzt auf die Individualisierung in der Heterogenität der Lerngruppe und es baut die Stärken (der einzelnen Lerner) auf und aus. So ist es ein wertvoller Beitrag zur Entwicklung einer höheren Lesekompetenz gerade der schwächeren Leser.

M4 „Lautes Denken“ im Geschichtsunterricht

Die Methode des *Lauten Denkens* soll die in der Regel unbewusst ablaufenden Prozesse beim Lesen sichtbar machen. Dabei gibt der Lehrer während des Lesens laut wieder, wie er das Gelesene kognitiv verarbeitet und inhaltlich einordnet, welche Leseerwartungen er hegt und wie er diese im Lesevorgang überprüft und ggf. korrigiert und schließlich: mit welchen Textschwierigkeiten und Verstehensproblemen er sich konfrontiert sieht und welche Strategien der Problemlösung er zu ihrer Klärung wählt. Diese modellhafte Einübung der Lesestrategien orientiert sich am didaktischen Prinzip des *apprenticeship learning*,³³ wonach der Lehrende als Meisterleser dem Lernenden beispielhaft Inhalte und Kompetenzen, in diesem Falle Lesestrategien, vermittelt. Selbstverständlich kann es bei diesem lehrerzentrierten Vorgehen nicht bleiben. In einem zweiten Schritt muss der Schüler aktiviert werden, die Methode des *Lauten Denkens* selbst anzuwenden.

Im Fach Geschichte kann das *Laute Denken* vor allem dazu dienen, dem Schüler die fachspezifischen Lesestrategien bewusst zu machen, die mit der breiten Palette an Quellen und damit an unterrichtlich relevanten Textsorten und Darstellungsformen verbunden sind. Wichtig ist dabei, dass beim Modellieren nicht nur Fließtexte, sondern auch diskontinuierliche Texte (Tabellen, Grafiken, Diagramme), mediale Texte und Text-Bild-Anordnungen Berücksichtigung finden. Denn so lässt sich das fachspezifische Lesestrategiewissen besonders wirksam vermitteln. Dies ist hier umso mehr ein Erfordernis, als beispielsweise Statistiken, Geschichtskarten oder Schaubilder, wie sie auf nahezu jeder Seite eines modernen Geschichtslehrwerks der Sekundarstufe I zu finden sind, im Fach Deutsch eine vergleichsweise geringe Rolle spielen. Es ist auch deshalb leicht einzusehen, dass der Geschichtsunterricht die Lesekompetenz der Schüler vor allem mit Blick auf die genannten fachspezifischen Text- und Darstellungsformen fördern muss. Dabei sollte es der Unterricht ermöglichen, dass *metakognitives Strategiewissen* aufgebaut wird, d. h. der Schüler lernt, welche spezifische Auswahl an Strategien für welche Textart bzw. Quellensorte in Frage kommt.

Außerdem spielt die Strategie der Verknüpfung im Geschichtsunterricht eine besondere Rolle: Der Leser muss nämlich nicht nur auf der Textebene Verknüpfungen herstellen, was wohl jeder Leseprozess abverlangt; er ist zudem gefordert, die einzelnen Textaussagen mit seinem historischen Hintergrundwissen zu verbinden, um Sachaussagen, Wertungen und Intentionen richtig einordnen und überprüfen zu können. Darüber hinaus trägt das in der Geschichtsdidaktik fest verankerte Prinzip der *Multiperspektivität* verstärkt dazu bei, dass regelmäßig unterschiedlichste Textsorten und Bildquellen formal und inhaltlich in Beziehung gesetzt werden müssen. So müssen nicht nur Textaussagen historisch verbunden, ergänzt und verglichen, also verknüpft werden, auch sind in nahezu jeder Unterrichtsstunde Text-Bild-Bezüge in vielgestaltigen Ausformungen zu erschließen, z. B. wenn der Schüler ein Wahlplakat „lesen“ und historisch einordnen soll oder wenn der Aussagezusammenhang zwischen einer Statistik und einem Darstellungstext zu ermitteln ist. Das Laute Denken hat auch hier seinen Platz. Denn es eignet sich in hervorragender Weise dazu, die Strategie der Verknüpfung textübergreifend zu vermitteln und auf diesem Wege metakognitive Kompetenzen beim Schüler aufzubauen.

³³ Auf diesem Konzept basiert Schoenbach u. a. (2007).

M5 Checkliste „Lautes Denken“

Arten des Lauten Denkens	Checkliste für das Laute Denken Notiere dir, wie oft du das Folgende hörst:	<p style="text-align: center;">LAUTES DENKEN im Unterricht</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lautes Denken (Sudoku/ Pfeifenreiniger) 2. Lautes Denken (noch ohne Werkzeugkiste): Demonstration durch Lehrer, Textfolie auf dem Projektor 3. Zunächst Demonstration durch Lehrer mit Textfolie (wie bei Schritt 2), dann Plenum durch Lehrerfragen einbinden 4. Lautes Denken mit Textfolie (1. Drittel Lehrer wie bei Schritt 3; 2. Drittel: Lehrer-Plenum wie bei Schritt 3; das 3. Drittel macht jeder Schüler für sich mithilfe der Textkopie) 5. Lautes Denken mit Textkopie und Werkzeugkiste in Partnerarbeit 6. Lautes Denken (jeder Schüler für sich)
<p>Textinhalt vorhersagen Ich sage voraus, dass ... Meiner Meinung nach wird im nächsten Satz/Abschnitt ... Ich denke, dies ist ...</p>	<p>Vorhersage</p>	
<p>Kernaussagen des Textes zusammenfassen Also, was hier gesagt wird, ist ... Es geht hauptsächlich um ... Ich denke, der Punkt ist, dass ...</p>	<p>Zusammenfassen</p>	
<p>Fragen an den Text richten Ich habe folgende Frage: ... Ich denke darüber nach, ob ... Könnte dieses bedeuten, dass ...</p>	<p>Fragen</p>	
<p>„Pannenhilfe“ finden Ich lese das noch einmal. Ich lese erst einmal weiter und kläre dies später.</p>	<p>Pannenhilfe</p>	
<p>Verknüpfungen herstellen Das ist wie ... Das erinnert mich an ...</p>	<p>Verknüpfungen</p>	
<p>Ein Verständnisproblem benennen Mich verwirrt, dass ... Ich bin nicht sicher, ob ... Mich überrascht, dass ...</p>	<p>Verständnisprobleme</p>	
<p>Sich ein Bild zum Text machen Ich kann mir richtig vorstellen, ... Ich sehe bildlich vor mir, wie .../dass ...</p>	<p>Bild zum Text</p>	
<p>Andere Wege</p>		

(amerikan. Original @WestEd Institute, Oakland CA 8/2000, Project 'Reading Apprenticeship', Übersetzung: Dorothee Gaile)

M6 Wie sieht „Reziprokes Lehren und Lernen“ in der Praxis aus?

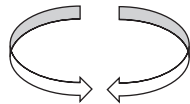
1. Schritt: Der Text wird zunächst in Abschnitte unterteilt. Der erste Abschnitt wird von allen in der Gruppe leise gelesen.



2. Schritt: **Schüler A** stellt 2 oder 3 Fragen, die aus dem Text heraus beantwortet werden können, und erkundigt sich nach weiteren Fragen bzw. klärt weitere Fragen der Gruppenmitglieder.



3. Schritt: **Schüler B** fasst im Groben zusammen, worum es im ersten Abschnitt geht, die übrigen Schüler ergänzen, korrigieren.



4. Schritt: **Schüler C** benennt Begriffe oder Textstellen, die unklar waren, und lässt weitere nennen. Gemeinsam werden diese geklärt. Bleiben noch Textstellen ungeklärt, werden vom Gruppenleiter Fragen dazu für das Plenum notiert.



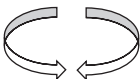



5. Schritt: **Schüler D** formuliert anhand des gelesenen Textes Hypothesen zum Inhalt des (noch abgedeckten) Textes. Die übrigen Schüler äußern ihre Vermutungen.



6. Schritt: (siehe Schritt 2) Die nächste Runde beginnt mit dem nächsten Abschnitt.

M 7 Kopiervorlage Strategie-Kärtchen zum Reziproken Lehren und Lernen

A/B/C/D Text wird in Abschnitte unterteilt und der jeweils aktuelle Abschnitt wird zunächst leise von allen Partnern gelesen	
<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">A</p> <p>sagt vorher, wie der Text weitergehen könnte.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Ich sage voraus, dass ...</i> ■ <i>Meiner Meinung nach wird es im ersten/nächsten Abschnitt um ... gehen.</i> ■ <i>Ich denke, dies ist ein Text über ...</i> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <i>Vorhersagen des Textinhalts</i> </div>	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">B</p> <p>liest den Textabschnitt vor, stellt Fragen, die aus dem Text heraus beantwortet werden können.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Wer?/ Was?</i> ■ <i>Wann?/ Wo?</i> ■ <i>Warum?/ Womit?</i> ■ <i>Wozu?</i> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <i>Fragen stellen an den Text</i> </div>
<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">C</p> <p>fasst den Inhalt des Abschnitts zusammen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Es geht hauptsächlich um ...</i> ■ <i>Ich denke, der wichtigste Punkt ist ...</i> ■ <i>Also, was hier gesagt wird, ist ...</i> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <i>Zusammenfassen des Textes</i> </div>	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">D</p> <p>fragt nach Worterklärungen, fordert zur Erläuterung unklarer Textstellen auf.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Ich verstehe nicht, warum ..., wie ..., was ...</i> ■ <i>Mich verwirrt, dass ...</i> ■ <i>Mich überrascht, dass ...</i> ■ <i>Ich bin nicht sicher, ob ...</i> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <i>Klären von Unklarheiten</i> </div>

M 8 Reziprokes Lehren und Lernen im Geschichtsunterricht

Arbeiten mit dem Schulbuch:

1. Die Schülergruppe verschafft sich gemeinsam einen Überblick über das vorliegende Text- und Bildmaterial. Welches Thema wird behandelt? Die Materialien werden hier und im folgenden Schritt weder studiert noch gelesen.
2. Die Schüler aktivieren ihr fachspezifisches methodisches Vorwissen. Sie stellen Mutmaßungen über die Funktion der spezifischen Zusammenstellung und Anordnung der Materialien an.
 - Welche Materialien bzw. Quellen (Statistiken, Karten, Darstellungstexte, Schaubilder, Aufgabenteile) liegen vor? – Wichtig ist, dass sich die Schüler der Differenz zwischen dem Darstellungstext und den

historischen Quellen bewusst sind und die verschiedenen Quellengattungen nach ihrem Aussagewert unterscheiden.

- Welche Funktion haben diese Materialien in der spezifischen Zusammenstellung? – Es können hier nur begründete Mutmaßungen erfolgen, z. B. Information, Multiperspektivität, Fremdverstehen, Herstellung von Gegenwartsbezügen.
- Schrittfolge für das RLL bestimmen: Diskontinuierliche und mediale Textarten werden auf die gleiche Weise „gelesen“ wie kontinuierliche Fließtexte. Zu beachten ist dabei, dass in manchen Fällen nur der Darstellungstext abgedeckt werden kann, weil Text-Bild-Relationen, auf die im Darstellungstext verwiesen wird, dem natürlichen Leseprozess entsprechend, bearbeitet werden müssen.

M 9 Vertiefende Übungen zu den vier Textverstehensstrategien: Vorhersagen – Fragen – Zusammenfassen – Klären von Unklarheiten

1. Vorhersagen

- Anknüpfen an die Werkzeuge des „Lauten Denkens“ und des „Reziproken Lernens“ → Lehrer kann die Methode noch einmal demonstrieren bzw. gemeinsam können Überlegungen angestellt werden, indem man sich zunächst nur die Überschrift eines Textes ansieht und vorhersagt, worum es im Text gehen könnte.
- Auf Formulierungshilfen achten → Lehrer modelliert Vorgehen, damit Schüler es nachahmen können.
- Selbstständige Übungen nach Anweisung (→ auch laminieren und in die Werkzeugkiste legen)

2. Formulieren von Fragen an einen Text

Durchführung: (ca. 10 min)

- Lesen eines Textes
- Jeder schreibt fünf auf dem Text basierende Fragen auf, die er beantworten kann (egal, ob leicht oder schwer → möglich auch als Hausaufgabe).
- Gegenseitiges Fragen und Beantworten (→ Klären von Unklarheiten, von Missverstandenen)
- Die Methode des Fragenstellens kann im Plenum oder in Kleingruppen erfolgen.

Formulieren von Fragen mit unterschiedlichem Fragetyp:

1. *Fragen, bei denen Informationen zu ermitteln sind*
2. *Fragen zum umfassenden Textverständnis*
3. *Fragen zum Reflektieren und Bewerten*
4. *Fragen zur Interpretation*

Die Fragen erfordern jeweils eine andere Interaktion mit dem Text!

Durchführungsmöglichkeit:

1. Die vier Fragetypen an die Tafel schreiben.
2. Frage: *Du siehst, es gibt vier Fragetypen. Wonach könntest du jeweils fragen?*
3. Übungsblatt: *„David wachte 15 Minuten zu spät auf ...“ (Schoenbach u. a. 2007, 100).*

Übungsmöglichkeiten:

- Schüler formulieren zu jedem Fragetyp Fragen an einen Text, den sie (oder alle) gerade lesen.
- Im Unterricht tragen Schüler eine ihrer Fragen vor.
- Schüler melden sich, wenn sie die Antwort auf die Frage wissen.
- Schüler klären den Fragetyp.
- Jeder Schüler sollte mindestens eine Frage gestellt und eine beantwortet haben.

Alternativ:

- Hausaufgabe: Verschiedene Fragetypen an einen Text formulieren.
- Im Unterricht teilen sich die Schüler in Gruppen auf und tauschen sich über ihre Fragen aus.
- Jede Gruppe erstellt pro Fragetyp ein Poster. Auf jedem Poster müssen vier zu der jeweiligen Kategorie passende Fragen stehen.
- Die Poster werden ausgestellt, die Schüler gehen herum, sehen sich die Ergebnisse der anderen Gruppen an.
- Die Schüler kennzeichnen jede Frage, die ihrer Meinung nach der falschen Kategorie zugeordnet ist, mit einem Stern.

- Wenn sich alle Schüler die Poster angesehen haben, analysieren sie alle mit einem Stern gekennzeichneten Fragen in einem gelenkten Gespräch, um sie richtig zuzuordnen.

3. Zusammenfassen von Textstellen oder des ganzen Textes

- Lehrer legt Text auf Overheadprojektor (OHP).
- Lehrer fasst ersten Abschnitt zusammen, formuliert dazu Sätze und schreibt diese daneben.
- Jeder Schüler markiert zentrale Stellen im Abschnitt und schreibt einen zusammenfassenden Satz.
- Schülergruppen bearbeiten jeweils arbeitsteilig einen Textabschnitt, stellen ihre Zusammenfassung vor, diese wird auf OHP/Tafel notiert; Hinweis auf Schlüsselwörter wie *zuerst, dann, schließlich* ... als Strukturhilfe.
- Kontrollfrage: Vermitteln die Zusammenfassungen ein aussagekräftiges Bild des Textes? Was ist noch unklar?
- Möglichkeit: Probeleser einsetzen, der den Text nicht kennt → evtl. Überarbeitung, Ergänzung
- Jeder schreibt den zusammengefassten Text ab.

4. Klären von Unklarheiten

- Anknüpfen an die Werkzeuge des „Lauten Denkens“ und des „Reziproken Lernens“. *Wie kann ich Unklarheiten klären? Wo kann ich mir Hilfe holen?*
- Ggf. „Wörterbuch-Einheit“ zur Vertiefung einsetzen
- Selbstständige Übungen nach Anweisung (→ auch laminieren und in die Werkzeugkiste legen)

Texte

T 1 Lucrezia Borgia, FAZ-Artikel vom 28.02.2009

Kapitalistische Vorreiterin in der Renaissance

Lucrezia Borgia ist für ihr Liebesleben berühmt/Doch die Papsttochter war eine kluge Investorin/Von Judith Lembke

FRANKFURT, 27. Februar. Viel ist über Lucrezia Borgia, eine der bekanntesten Frauenfiguren der italienischen Renaissance, schon geschrieben worden. Gerüchte über inzestuöse Beziehungen mit Vater und Bruder sowie der Vorwurf, sie habe ihren zweiten Ehemann vergiftet, haben die Phantasie späterer Generationen ebenso angestachelt wie ihre legendäre Schönheit und ihr Einsatz für Malerei, Musik und Poesie. Victor Hugo widmete ihr einen Roman, Donizetti eine Oper. Dass die illegitime Tochter des Borgia-Papstes Alexander VI. und spätere Herzogin von Ferrara den Ruf der mordlüsternen Hetäre zu Unrecht trug, haben Historiker schon lange nachgewiesen. Dass sie mit ihrem ausgeprägten Finanzgeschick und großen Unternehmergeist zu den Vorreiterinnen des Kapitalismus gehörte, wie ein kürzlich veröffentlichter Artikel der amerikanischen Historikerin Diane Yvonne Ghirardo belegt, war hingegen unbekannt.

Bisher hat sich die historische Forschung vor allem darauf konzentriert, wie Frauen das Familienvermögen mehrten, indem sie reich heirateten. Wenn überhaupt, wurde noch darauf geschaut, wie Frauen ihren Ehemann in ökonomischen Belangen unterstützten. Im Gegensatz zu Männern wurde Frauen unterstellt, dass sie ihre wirtschaftlichen Entscheidungen ausschließlich im Interesse der Familie fällten und nicht in ihrem eigenen Interesse. Ghirardos Untersuchung

über die finanziellen Aktivitäten von Lucrezia Borgia widerlegt dieses Vorurteil. In ihrem Fall erstaunt nicht nur, was sie tat, sondern auch, in welchem Umfang sie ökonomisch aktiv war. Schon Zeitgenossen beschrieben sie als eine knallharte Geschäftsfrau, die mehr an Finanzgeschäften interessiert war, als daran Spaß zu haben.

Als Lucrezia Borgia 1501 Alfonso d'Este, den späteren Herzog von Ferrara, heiratete, musste sie, wie in der Renaissance üblich, den Großteil ihrer Mitgift ihrem Schwiegervater überlassen. Über ihren Schmuck sowie Bücher, Kleider und die Hochzeitsgeschenke durfte sie selbst bestimmen. Mit ihrem Schwiegervater wurde ein fester Betrag vereinbart, den sie monatlich erhielt, um ihren Hof zu unterhalten. Kam sie mit dem Geld nicht aus, musste sie auf ihr eigenes Vermögen zurückgreifen.

Zunächst begnügte sie sich mit ihrem Haushaltsgeld. Doch die Jahre des Krieges gegen den Papst und die Stadt Venedig brachten einen Wendepunkt in ihrem Leben. 1513 glückte ihr der erste Coup: Sie brachte einen Cousin ihres Ehemannes dazu, dass er ihr die Hälfte seines Sumpfbereiches in Diamantina übertrug. Das Gelände galt als wertlos, weil es die meiste Zeit des Jahres überflutet war und landwirtschaftlich kaum genutzt werden konnte. Lucrezia Borgia verpflichtete sich im Gegenzug dazu, das Gebiet urbar zu ma-

chen, indem sie Kanäle graben ließ und das Gelände entwässerte. Im Gegensatz zu ihrem angeheirateten Verwandten besaß sie das nötige Kapital, um das Gebiet zu entwickeln. Die Vereinbarung war für beide Parteien von Vorteil. Der Eigentümer hatte zwar nur noch die Hälfte, dafür konnte er seinen Besitz nun gewinnbringend einsetzen. Und Lucrezia Borgia kam an Weideflächen für ihr neu erworbenes Vieh, das sie von einer unerwarteten Erbschaft gekauft hatte.

An Borgias Verhalten ist nicht nur erstaunlich, dass sie ihre Erbschaft in Rinder, Schafe und Ziegen und nicht in Schmuck investierte, wie es für eine Frau damals üblich gewesen wäre. Vor allem überrascht, dass sie die Weideflächen nicht einfach kaufte, sondern einen kapitalschonenderen Weg beschritt. Indem sie sich vermeintlich wertloses Land schenken ließ, das sie später selbst entwickelte, konnte sie viel mehr Land erwerben, als wenn sie sich gleich Nutzfläche zugelegt hätte. Nachdem diese Taktik aufgegangen war, wiederholte sie das Prozedere mehrfach. Entweder bekam sie Land geschenkt, oder sie erwarb es in Erbpacht. Dabei achtete sie immer darauf, dass beide Parteien von den Vereinbarungen profitierten. Zudem tauschte sie immer mehr Juwelen, also totes Kapital, in gewinnbringende Güter wie Nutztiere um, deren Erzeugnisse sie verkaufte und reinvestierte. Besonders deutlich wird ihre Geschäftstüchtigkeit, wenn man ihr Verhalten mit dem ihres Ehemannes Alfons vergleicht. Während der Herzog von Ferrara in der mittelalterlichen Tradition verhaftet blieb und sein Land mit langlaufenden Verträgen von 30 Jahren für eine geringe Gebühr an seine Vasallen verpachtete, nutzte seine Ehefrau ihr Land lieber selbst oder verpachtete es nur für eine kurze Dauer von zwei bis fünf Jahren.

Auch ihren Hofstaat trimmte sie auf Effizienz: In den wirtschaftlich schwierigen Kriegsjahren hatte sie damit begonnen, ihre Personalkosten zu senken, was sie auch fortführte, als es wieder besser lief. Zwischen

1502 und 1519 reduzierte sie die Lohnempfänger am Hof um die Hälfte. Vor dem Krieg beschäftigte man alleine sechs Musiker, 1519 nur noch einen.



Foto: AKG images

Ob es sich bei dem Porträt wirklich um Lucrezia Borgia handelt, ist umstritten. Doch die Art der Darstellung zeigt, in welchem Ruf die illegitime Tochter von Papst Alexander VI und spätere Herzogin von Ferrara stand.

Als Lucrezia Borgia im selben Jahr bei einer Geburt starb, hatte sie in nur sechs Jahren unternehmerischer Tätigkeit so ein Vermögen geschaffen, dass Zeitgenossen darüber in ihren Briefen berichteten. Die Nachwelt interessierte sich jedoch vor allem für ihr Liebesleben, sodass ihr unternehmerisches Geschick in Vergessenheit geriet.

FAZ 28.02.2009

T 2 Käthe Kollwitz: Nie wieder Krieg (Lithografie 1924)

Käthe Kollwitz schuf das Plakat „Nie wieder Krieg“ 1924 zum zehnten Jahrestag des Kriegsbeginns für den mitteldeutschen Jugendtag in Leipzig, der von der SPD organisiert wurde.



(Quelle: R. Hinz (1980) (Hrsg.): Käthe Kollwitz, Druckgrafik, Plakate, Zeichnungen. Berlin, 114.)

T 3 Lehrbuchtexte zu Leitbildern: Wie gleichberechtigt sind die Frauen?

Alte und neue Leitbilder: Wie gleichberechtigt sind die Frauen?

Kinder, Küche, Karriere? – Frauenchancen in den beiden deutschen Staaten

Mitte der 1960er-Jahre schlugen Bildungspolitiker der Bundesrepublik Alarm: Wissenschaftliche Untersuchungen hatten ergeben, dass in der Bundesrepublik ein Bildungsnotstand herrschte. Als Beleg dafür wurde vor allem die geringe Zahl von Abiturienten angeführt. Die Studien hatten außerdem gezeigt, dass Mädchen, Katholiken, Arbeiterkinder und Kinder aus ländlichen Gebieten in auffallend geringer Zahl weiterführende Schulen besuchten. Diesen Notstand zu beseitigen, war das Ziel der Bildungsreformen, die in den 1970er-Jahren durchgeführt wurden.

Denn seit dem Sputnik-Schock (Oktober 1957) fürchteten viele westliche Staaten, dass sie technisch von den Ostblockstaaten überboten werden könnten. Um das zu verhindern, wurden Fachkräfte, Akademiker und Wissenschaftler gebraucht. Aber auch der bundesrepublikanische Arbeitsmarkt meldete Bedarf an: Die expandierende Wirtschaft benötigte dringend mehr Fach- und Führungskräfte, insbesondere nachdem durch den Bau der Mauer die Zuwanderung aus der DDR gestoppt war. Auch angeworbene ausländische Arbeitnehmer [...] konnten die Lücken auf dem Arbeitsmarkt nicht füllen. Mehr Kinder und Jugendliche als bisher sollten deshalb eine qualifizierte Ausbildung erhalten: Jungen und Mädchen aus allen Gesellschaftsschichten und Konfessionen.

Das Grundgesetz hatte für die Bundesrepublik die Gleichberechtigung von Mann und Frau festgeschrieben. In der DDR hatte die SED Vergleichbares getan, indem sie die Gleichberechtigung der Frau im öffentlichen Leben und im Beruf zu einem ihrer Parteigrundsätze erklärte. SED, Gewerkschaft und Frauenorganisationen wirkten in den folgenden Jahren massiv darauf hin, dass die Frauen tatsächlich ins Berufsleben integriert wurden. Allerdings war die Gleichstellung der Frau in der DDR nicht nur ein politischer Grundsatz, sondern sie war auch wirtschaftlich notwendig – für die Gesamtwirtschaft und finanziell für die Einzelfamilie.

(Quelle: Text, Bild, Tabelle aus: Forum Geschichte 4, Berlin: Cornelsen 2004, 222 f.)



Chancengleichheit für Jungen und Mädchen?

Die Tabelle zeigt die prozentuale Verteilung von 16-jährigen Schülerinnen und Schülern auf allgemeinbildende und Berufsschulen in der Bundesrepublik 1960–1995. Die Daten 1960 bis 1980 beziehen sich auf die alten Bundesländer, 1995 auf alle 16:

	1960	1970	1980	1995
Gymnasium weiblich	10,9	14,7	22,8	31,6
Gymnasium männlich	15,1	18,0	21,0	24,2
Realschule weiblich	7,2	6,8	14,4	17,3
Realschule männlich	7,0	8,4	13,2	16,6
Hauptschule weiblich	0,5	1,2	7,0	13,1
Hauptschule männlich	0,6	1,8	8,3	16,0
Berufsschule weiblich	64,9	57,9	32,4	16,4
Berufsschule männlich	70,5	61,6	42,6	26,1