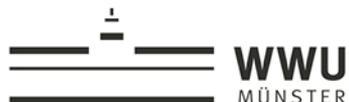


Interkulturelle Schulentwicklung – Demokratie gestalten

Sprachsensibler Geschichtsunterricht



Bezirksregierung
Arnsberg

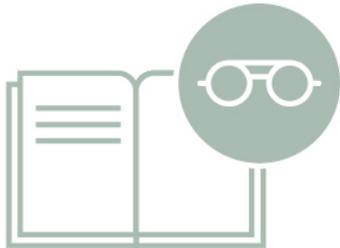


GESCHICHTE LESEN

MATERIAL

Baustein zum Fächercluster Gesellschaftslehre
Fokus Geschichte

➔ Für Teilnehmer*innen



HINWEISE

Zum Umgang mit den Folien

- ➔ Die Folien des Fortbildungsprogramms sind bausteinübergreifend in die Kapitel „Erfahrungen“, „Theorie und Empirie“, „Diagnostik“, „Methoden“, „Reflexion“ und „Schulinterne Vertiefung“ unterteilt.
- ➔ In der Präsentation werden diese Kapitel im Hinblick auf das Schwerpunktthema des jeweiligen Bausteins konkretisiert.
- ➔ Die Präsentation ist als geschlossener Durchgang konzipiert.
- ➔ Bei Bedarf stellt die QUA-LiS NRW Moderator*innen auch eine offene Datei zur Verfügung.
- ➔ Bei einer Überarbeitung der Folien liegt die Verantwortung für Layout und Bildrechte bei den Moderator*innen.
- ➔ Bitte beachten Sie auch die ergänzenden „Hinweise für Moderator*innen“ im Kommentarfeld der Präsentation.

HINWEISE

Zu den Lizenzbedingungen

- ➔ Dieses Material wurde von der Arbeitsgruppe des „Fächerclusters Gesellschaftslehre“ im Rahmen des Fortbildungsprogramms „Interkulturelle Schulentwicklung – Demokratie gestalten“ im Auftrag der QUA-LiS entwickelt.
- ➔ Alle Folien und Materialien können für Zwecke der Aus- und Fortbildung genutzt werden, sofern immer die Quellenhinweise aufgeführt werden.
- ➔ An der Erstellung des Materials haben mitgewirkt: Alexander Brämer, Evelyn Futterknecht, Prof. Dr. Saskia Handro, Dr. Michaela Hänke-Portscheller, Dr. Martin Schlutow, Viola Schrader.
- ➔ Das Material wurde eigens für dieses Projekt entwickelt. Es basiert auf Arbeiten der Forschungsgruppe „Sprachsensibler Geschichtsunterricht“ am Institut für Didaktik der Geschichte der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

INHALT

1

ERFAHRUNGEN

2

THEORIE UND EMPIRIE

3

DIAGNOSTIK

4

METHODEN

5

REFLEXION

6

SCHULINTERNE VERTIEFUNG

1

ERFAHRUNGEN

ERFAHRUNGEN

Lesen und Textverstehen im Geschichtsunterricht – Positionen von Lehrkräften

- ➡ „Ich hatte vor zwei Jahren einen doch recht schwierigen Text zum Islam gemacht und da hatten auch gute Schüler echte Schwierigkeiten. Und da kommt natürlich noch dazu, dass die auch mit dem ganzen Abstraktionsgrad von Geschichtstexten doch erhebliche Schwierigkeiten haben, bis weit in die Oberstufe hinein. Das fällt ihnen schwer.“
- ➡ „Man muss einfach gucken, dass man Texte vorentlastet, das heißt noch nicht, dass man die Fremdwörter oder die schwierigen Wörter rauslässt, sondern dass man die entsprechend erklärt, um damit umzugehen lernen.“
- ➡ „Also, die Sprachkompetenz der Schüler nimmt stetig ab, man muss halt immer mehr Texte aufbereiten, man muss sie amputieren, man muss sie kürzen, vereinfachte Texte wählen ...“
- ➡ „Das Lesen im Geschichtsunterricht? Bei mir ist das halt wirklich so, dass ich das denen nicht aufgeben kann zu Hause, das heißt, ich muss alles mit denen im Geschichtsunterricht lesen, weil es keine Hausaufgaben gibt, raubt mir aber natürlich Zeit für vertiefende Sachen im Geschichtsunterricht.“

ERFAHRUNGEN

Aufgabe für Teilnehmer*innen:

Tauschen Sie sich mündlich über Ihre **Erfahrungen** bezüglich des Einsatzes von Verfasser*innen aus:

- ➔ Welche Beobachtungen machen Sie in Bezug auf **Lesefähigkeiten** und **Textverstehen** Ihrer Schüler*innen bei der Lektüre von Verfasser*innen?
- ➔ Wie leiten Sie Leseprozesse von Verfasser*innen im Geschichtsunterricht an?



Erfahrungsaustausch



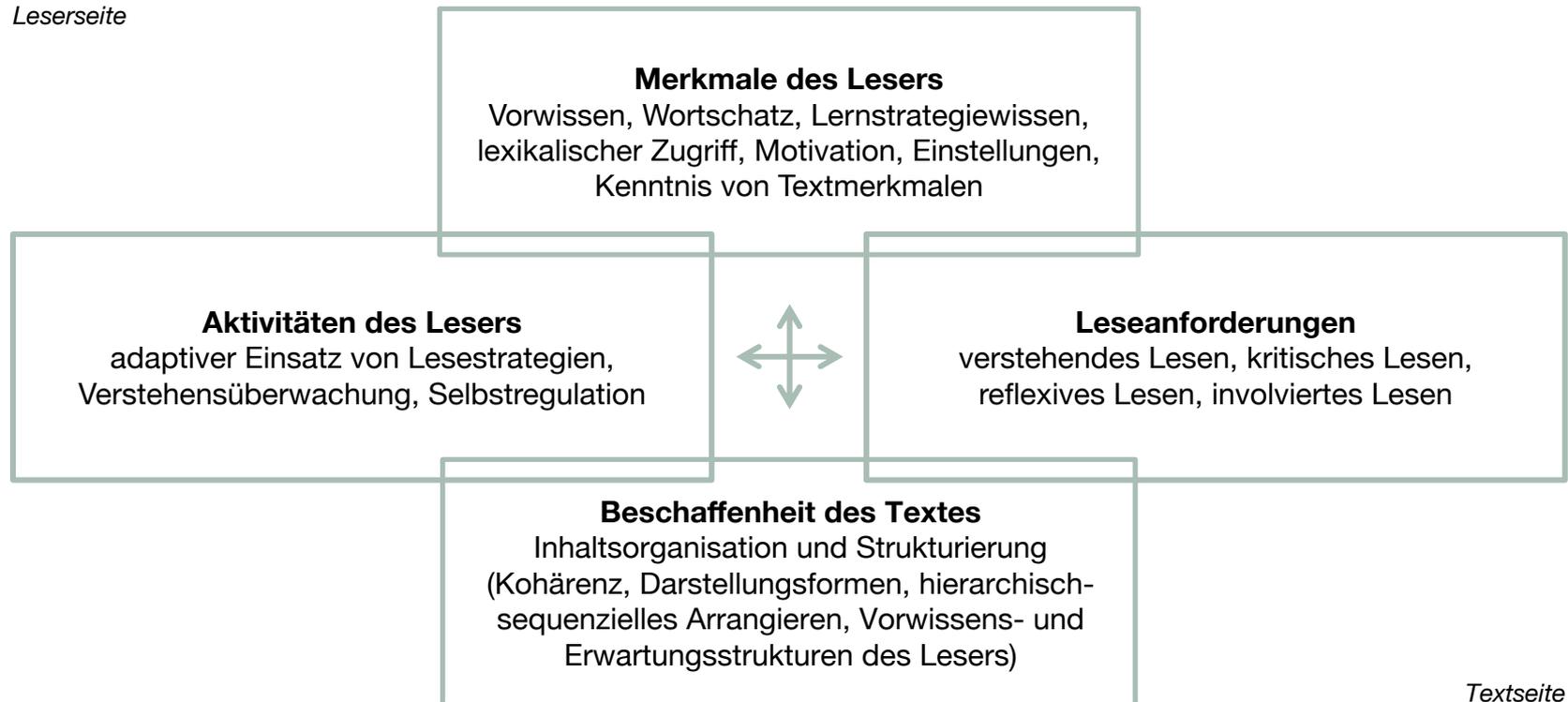
2

THEORIE UND EMPIRIE

THEORIE UND EMPIRIE

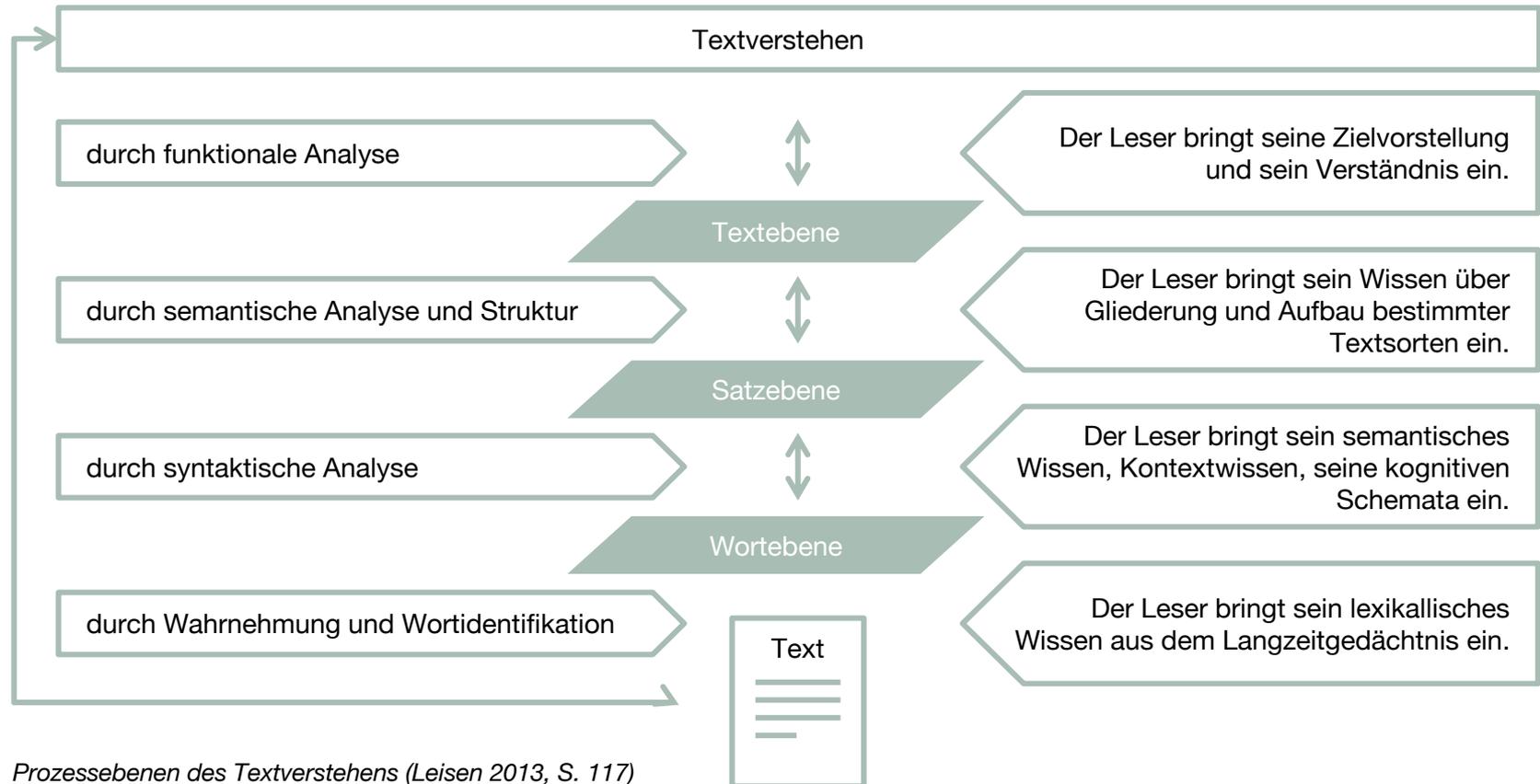
Einflussfaktoren auf den Leseprozess: (vgl. Leisen 2013, S. 115)

Leserseite



Textseite

THEORIE UND EMPIRIE



THEORIE UND EMPIRIE

Lesen und Textverstehen im Geschichtsunterricht

Lernende lesen nicht genau genug und nehmen ihre Schulbücher nicht als schwierig wahr
(vgl. Meyer-Hamme 2011)

Historische Begriffe und das Begriffsverständnis nehmen im Prozess historischen Textverstehens eine Schlüsselrolle ein; ein alltagsweltliches Begriffsverständnis erschwert das fachangemessene Textverstehen (vgl. Beilner/Langer-Plän 2006)

Lernende lesen nicht vorausschauend und haben Probleme mit der Struktur von Texten
(vgl. Henke-Bockschatz 2007)

Identitätsbezüge wirken sich auf das Textverstehen aus (vgl. Köster 2013)

THEORIE UND EMPIRIE

Prinzipien der Leseförderung im Geschichtsunterricht

- Neben dem fachlichen Lernziel bestimmen die sprachlichen Anforderungen des Textes den Einsatz von Lesestrategien.
- Vor dem Leseprozess wird das Vorwissen der Schüler*innen aktiviert; hierbei können auch alltagsweltliche Präkonzepte über die Schülersprache diagnostiziert werden (z.B. Begriffsverständnis).
- Die Textlektüre wird durch gezielte Leseaufträge begleitet (z.B. Verweis auf eine konkrete Aufgabenstellung oder zu erstellendes Lernprodukt).
- Die Schüler*innen lesen und erschließen den Text eigenständig durch die Anwendung von Lesestrategien, die fachlich profiliert und ggf. binnendifferenziert werden.

3

DIAGNOSTIK

DIAGNOSTIK

VERFASSTEXT GRIECHISCHE KOLONISATION

Aufgabe für Teilnehmer*innen: (vgl. L_M1)

- ➔ Lesen Sie den Verfasser*text und unterstreichen Sie wichtige Informationen.
- ➔ Sammeln und diskutieren Sie (sprachliche) Herausforderungen des Textes, die Ihren Schüler*innen das Textverständnis erschweren könnten.



Verfassertextanalyse



DIAGNOSTIK

Sprachliche Herausforderungen im Vergleich: Wortebene

| Bildungssprache | Zitat Verfassertext | Fachsprache |
|---|----------------------------|---|
| Kompositum | Stadtstaat | Strukturbegriff |
| Fremdwort, Lehnwort | Kolonisation | Prozessbegriff |
| Fachsprachlich und alltagssprachlich unterschiedliche Verwendung (synchron) | Kolonien, Barbaren | Bedeutungswandel; zeitdifferenter Gebrauch (diachron) |

DIAGNOSTIK

Sprachliche Herausforderungen im Vergleich: Satzebene

| Bildungssprache | Zitat Verfassertext | Fachsprache |
|--|---|--|
| Wechselnde Akteursbezüge; Pronominaeinsatz; (komplexe) Attribute | Die Griechen vermittelten ihnen auch zwei entscheidende Neuerungen, die sie selbst in ihren östlichen Nachbarländern kennengelernt hatten. | Generalisierung von Akteuren; kausale Argumentation; Entwicklungsprozess; Strukturen vs. konkrete Akteure |
| Passiv- bzw. Passiversatzformen | Hatte der Bauer mehr als einen Sohn, so musste das Land geteilt werden. | Kausale Argumentation mit Fokus auf strukturelle Ursachen |

DIAGNOSTIK

Sprachliche Herausforderungen im Vergleich: Textebene

| Bildungssprache | Zitat Verfassertext | Fachsprache |
|---|---|--|
| Fortführung eines inhaltlichen Aspekts über semantisch verwandte Ausdrücke und Wortfelder; rückverweisende Bezüge | Die wachsende Bevölkerung musste ernährt werden. Doch die Griechen konnten ihre Felder [...] nicht vergrößern. [...] Die Ernte reichte kaum zum Leben. | Wechsel zwischen Generalisierung und Differenzierung menschlicher und nicht-menschlicher Akteure zur Erklärung struktureller Ursachen und Auswirkungen |
| | 750 v. Chr. – im Laufe der Zeit – seit dem 8. Jahrhundert | (unterschiedliche) Zeitbezüge als Faktor kausaler Argumentation |

DIAGNOSTIK

VERFASSERTEXTE MIT SCHÜLERMARKIERUNGEN

Aufgabe für Teilnehmer*innen: (vgl. L_M2)

- ➔ Vergleichen Sie die Textmarkierungen der Schüler*innen im Verfassertext „Griechen wandern und bleiben Griechen.“
- ➔ Diskutieren Sie Vor- und Nachteile des Leseauftrags „wichtige Informationen markieren“ und benennen Sie Möglichkeiten einer stärkeren fachlichen Konkretisierung.



Konzeption von Leseaufträgen



DIAGNOSTIK

Arbeitsaufträge

- 1) Lies den Schulbuchtext und unterstreiche wichtige Informationen.

Griechen wandern und bleiben Griechen

Wenn ein Stadtstaat reich wurde, wuchs auch die Bevölkerung. Es gab aber nicht genug Nahrung für alle. Deshalb brachen viele Griechen auf, um anderswo ihr Glück zu versuchen.

Griechen gründen neue Siedlungen

Die wachsende Bevölkerung musste ernährt werden. Doch die Griechen konnten ihre Felder wegen der Berge und wegen des Meeres nicht vergrößern. **Die Ernte reichte für den Besitzer und seine Familie kaum zum Leben. Besonders groß war die Not in trockenen Jahren, wenn die Sonne das Getreide auf den Feldern verdorren ließ.** Ein weiteres Problem ergab sich durch die Vererbung der Höfe. Hatte der Bauer mehr als einen Sohn, so musste das Land geteilt werden und es wurde noch kleiner. **Einem Ausweg bot für viele nur die Auswanderung.**

Manche suchten in der Fremde nach neuen Handelsplätzen, wo sie gute Gewinne machen konnten. **Neue Geschäfte lockten auch, weil die Geldwirtschaft allmählich den Tauschhandel ersetzte. Andere gingen vielleicht auch aus bloßer Abenteuerlust von zu Hause weg.**

Nichtstens machten sich die Auswanderer einer Polis gemeinsam auf den Weg, um sich an einem anderen Ort niederzulassen. **Die neuen Siedlungen nannten die Griechen Kolonien. Zwischen 750 und 550 v. Chr. gründeten die Griechen viele Ackerbaukolonien und Handelsstädte rund um das Mittelmeer. Der griechische Philosoph Platon beschrieb den Siedlungsraum der Griechen so: „Wir sitzen um unser Meer wie die Frösche um einen Teich.“**

Die Kolonisten bleiben Griechen

Obwohl die Griechen jetzt über viele Stadtstaaten verstreut lebten, fühlten sie sich als ein Volk. Sie nannten sich Hellenen. Alle Hellenen verband eine gemeinsame Kultur und vor allem die gemeinsame griechische Sprache. Fremde Völker bezeichneten die Hellenen als „Barbaren“, denn deren Sprache klang für die Hellenen wie „barbar“.

Die Griechen behielten auch in der neuen Heimat ihre Sprache, ihre Lebensweise und ihre Architektur. Dadurch lernten die einheimischen Bewohner die griechische Kultur kennen und übernahmen sie. Die Griechen vermittelten ihnen auch zwei entscheidende Neuerungen, die sie selbst in ihren östlichen Nachbarländern kennen gelernt hatten: eine Schrift aus Buchstaben (das Alphabet) und das Bezahlen mit Münzen.

Handel hält die Griechen zusammen Die Kolonien blieben mit ihren Mutterstädten in Griechenland vor allem durch den Handel in Kontakt. Das Münzgold erleichterte die Geschäfte. Durch Funde von Münzen und Gefäßen aus Ton wissen wir, dass die Griechen im gesamten Mittelmeerraum Waren handelten. Durch den Handel wurden die Kolonien wohlhabend.

Aus: Zeitsreise 1, Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Leipzig, 2011, S. 78.

Arbeitsaufträge

- 1) Lies den Schulbuchtext und unterstreiche wichtige Informationen.

Griechen wandern und bleiben Griechen

Wenn ein Stadtstaat reich wurde, wuchs auch die Bevölkerung. Es gab aber nicht genug Nahrung für alle. Deshalb brachen viele Griechen auf, um anderswo ihr Glück zu versuchen.

Griechen gründen neue Siedlungen

Die wachsende Bevölkerung musste ernährt werden. Doch die Griechen konnten ihre Felder wegen der Berge und wegen des Meeres nicht vergrößern. **Viele Bauern böse lagen auf Böden, wo das Getreide nur schlecht wuchs. Die Ernte reichte für den Besitzer und seine Familie kaum zum Leben. Besonders groß war die Not in trockenen Jahren, wenn die Sonne das Getreide auf den Feldern verdorren ließ.** Ein weiteres Problem ergab sich durch die Vererbung der Höfe. Hatte der Bauer mehr als einen Sohn, so musste das Land geteilt werden und es wurde noch kleiner. **Einem Ausweg bot für viele nur die Auswanderung.**

Manche suchten in der Fremde nach neuen Handelsplätzen, wo sie gute Gewinne machen konnten. **Neue Geschäfte lockten auch, weil die Geldwirtschaft allmählich den Tauschhandel ersetzte. Andere gingen vielleicht auch aus bloßer Abenteuerlust von zu Hause weg.**

Meistens machten sich die Auswanderer einer Polis gemeinsam auf den Weg, um sich an einem anderen Ort niederzulassen. **Die neuen Siedlungen nannten die Griechen Kolonien. Zwischen 750 und 550 v. Chr. gründeten die Griechen viele Ackerbaukolonien und Handelsstädte rund um das Mittelmeer. Der griechische Philosoph Platon beschrieb den Siedlungsraum der Griechen so: „Wir sitzen um unser Meer wie die Frösche um einen Teich.“**

Aus: Zeitsreise 1, Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Leipzig, 2011, S. 78.

Arbeitsaufträge

- 1) Lies den Schulbuchtext und unterstreiche wichtige Informationen.

Griechen wandern und bleiben Griechen

Wenn ein Stadtstaat reich wurde, wuchs auch die Bevölkerung. Es gab aber nicht genug Nahrung für alle. Deshalb brachen viele Griechen auf, um anderswo ihr Glück zu versuchen.

Griechen gründen neue Siedlungen

Die wachsende Bevölkerung musste ernährt werden. Doch die Griechen konnten ihre Felder wegen der Berge und wegen des Meeres nicht vergrößern. **Viele Bauern böse lagen auf Böden, wo das Getreide nur schlecht wuchs. Die Ernte reichte für den Besitzer und seine Familie kaum zum Leben. Besonders groß war die Not in trockenen Jahren, wenn die Sonne das Getreide auf den Feldern verdorren ließ.** Ein weiteres Problem ergab sich durch die Vererbung der Höfe. Hatte der Bauer mehr als einen Sohn, so musste das Land geteilt werden und es wurde noch kleiner. **Einem Ausweg bot für viele nur die Auswanderung.**

Manche suchten in der Fremde nach neuen Handelsplätzen, wo sie gute Gewinne machen konnten. **Neue Geschäfte lockten auch, weil die Geldwirtschaft allmählich den Tauschhandel ersetzte. Andere gingen vielleicht auch aus bloßer Abenteuerlust von zu Hause weg.**

Meistens machten sich die Auswanderer einer Polis gemeinsam auf den Weg, um sich an einem anderen Ort niederzulassen. **Die neuen Siedlungen nannten die Griechen Kolonien. Zwischen 750 und 550 v. Chr. gründeten die Griechen viele Ackerbaukolonien und Handelsstädte rund um das Mittelmeer. Der griechische Philosoph Platon beschrieb den Siedlungsraum der Griechen so: „Wir sitzen um unser Meer wie die Frösche um einen Teich.“**

Aus: Zeitsreise 1, Ernst Klett Verlag, Stuttgart/Leipzig, 2011, S. 78.

Schülertextmarkierungen

DIAGNOSTIK

Schülertextmarkierungen im Vergleich

Die Schüler*innen unterstreichen *formal* unterschiedlich: von einzelnen Wörtern über Satzfragmente, ganze Sätze bis hin zu kompletten Absätzen oder Textspalten.

Inhaltliche Unterschiede:

- ➡ Monokausale vs. multikausale Auswahl der Ursachen für die Auswanderung
- ➡ Fokus auf Daten und Fakten (zu den Kolonien)
- ➡ Identität: Fokus auf den Kulturkontakt zwischen Griechen und Einheimischen
- ➡ Kultur- und Wissensaustausch: entweder Fokus auf die Aktion der Griechen (vermitteln) oder Fokus auf die Aktion der Einheimischen (lernen)

Inhaltliche Gemeinsamkeiten:

- ➡ Markierung von Ursachen
- ➡ Markierung der Auswanderung als Ausweg

4

METHODEN

METHODEN

METHODEN DER LESEFÖRDERUNG

Aufgabe für Teilnehmer*innen: (vgl. L M3)

Das Material enthält 8 Methoden der Leseförderung zum Verfassertext „Griechen wandern und bleiben Griechen“.

Analysieren Sie die Methodenbeispiele und beurteilen Sie diese mit Hilfe der Tabelle.



Methodenanalyse



METHODEN

| Methode | Fachliche Funktionen | Einsatzmöglichkeiten |
|--|--|---|
| 1 FRAGEN FORMULIEREN | Bilden und Überprüfen von Hypothesen; Aktivierung von Vorwissen und Überprüfung von Präkonzepten | Vor dem Lesen (Vorwissensaktivierung) Während des Lesens (Sinnzusammenhänge herstellen und Verstehensprobleme erkennen) Nach dem Lesen (Hypothesen überprüfen; Prä- und Postkonzepte vergleichen) |
| 2 METHODENKARTE (LESESTRATEGIE „MARKIEREN“) | Kategoriengeleitetes Lesen: Auswahl und Gewichtung von Ursachen Herausstellen von Perspektivität | Während des Lesens (Beantwortung einer historischen Frage) |
| 3 ÜBERSCHRIFTEN ZUORDNEN | Gewichtung und Differenzierung von Ursachen und Folgen vornehmen | Während des Lesens (Informationszuordnung; Textverständnis prüfen) |

METHODEN

| Methode | Fachliche Funktionen | Einsatzmöglichkeiten |
|----------------------------|--|---|
| 4 BEGRIFFE ZUORDNEN | Historische Begriffsbildung | Vor dem Lesen (Verständnisklärung und Ermittlung von Präkonzepten) Während des Lesens (Informationszuordnung; Textverständnis prüfen) |
| 5 LÜCKENTEXT | Begriffsverständnis prüfen und schulen | Während des Lesens (Informationen überprüfen) |
| 6 TEXTVERSTEHEN ÜBERPRÜFEN | Schulung des Textverstehens | Während des Lesens (Informationen überprüfen) |
| 7 CONCEPT MAP | Historische Kategorien nutzen bzw. bilden und Informationen reorganisieren | Während des Lesens (Informationen in andere Darstellungsform übertragen) Nach dem Lesen (Leseergebnisse darstellen und überprüfen) |

METHODEN

| Methode | Fachliche Funktionen | Einsatzmöglichkeiten |
|---------------------|---|---|
| 8 TEXTE VERGLEICHEN | Historische Darstellungen vergleichen und untersuchen; Urteilsbildung | Während des Lesens (Informationen und Darstellungen vergleichen und systematisieren) Nach dem Lesen (Reflexion und Urteilsbildung) |

5

REFLEXION

REFLEXION

Rückblick, Anregungen zur Weiterarbeit

Diskussionsfragen:

- ➔ Wie lässt sich der Aufbau fachlicher Lesefähigkeiten im schulinternen Curriculum im Sinne eines jahrgangsstufenübergreifenden Lesecurriculums integrieren?
- ➔ Welche Operationen historischen Denkens lassen sich in den Mittelpunkt einer Jahrgangsstufe stellen – und welche Lesestrategien können diese besonders fördern?

REFLEXION

Literatur

Nachweise zu den Fortbildungsfolien:

- *Beilner, Helmut/Langer-Plän, Martina: Zum Problem historischer Begriffsbildung. In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin 2006 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 14), S. 215-250 .*
- *Henke-Bockschatz, Gerhard: Viel benutzt, aber auch verstanden? Arbeit mit dem Schulgeschichtsbuch. In: Geschichte lernen 20 (2007), Heft 116, S. 40–45.*
- *Köster, Manuel: Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft. Berlin 2013 (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 11).*
- *Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Stuttgart 2013.*
- *Meyer-Hamme, Johannes: „Man muss so viel lesen. [...] Nimmt so viel Zeit in Anspruch und ist nicht so wichtig.“ Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Schülerbefragung zum Schulbuchverständnis (2002). In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Berlin 2011 (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 16), S. 89-103.*

Ergänzende Literatur mit Bezügen zur Unterrichtspraxis:

- *Kühberger, Christoph/ Windischbauer, Elfriede: Literacy als Auftrag? Zur Förderung bei Leseschwächen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 22 (2009), Heft 131, S. 22–29.*
- *Mehr, Christian/Werner, Kerstin: Geschichtstexte verstehen. Sinnerschließendes Lesen als historisches Lernen. In: Geschichte lernen, 25 (2012), Heft 148, S. 2–11.*
- *Rox-Helmer, Monika Christiane: Lesen im Geschichtsunterricht: Notwendigkeit oder Chance? In: Pro Lesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Donauwörth 2010, S. 183–199.*

6

SCHULINTERNE VERTIEFUNG

SCHULINTERNE VERTIEFUNG

Anregungen für die Entwicklung eines sprachsensiblen Curriculums

- ➔ Skizzieren Sie mit Hilfe der „Checkliste zur Textbeurteilung“ (vgl. *L_M4*) sowie der tabellarischen Übersicht zum fachspezifischen Lesestrategieeinsatz eine Unterrichtsplanung mit einem Schwerpunkt auf Textverstehen und Leseförderung.
- ➔ Vergleichen Sie die Verfassertexte „Griechen wandern und bleiben Griechen“ sowie „Ganz gleich wo: Griechen bleiben immer Griechen“ (vgl. *AB_2*) auf ihre sprachliche Konstruktion hin und begründen Sie, welchen der Texte Sie in Ihrem Unterricht eher einsetzen würden.
- ➔ Benennen Sie eine weitere historische Frage, unter der die Verfassertexte gelesen werden können und stellen Sie relevante sprachliche Mittel zu ihrer Beantwortung heraus.



Kompetenzförderung und Verfassertextbewertung



SCHULINTERNE VERTIEFUNG

Anregungen für die Erprobung im eigenen Unterricht

Planen Sie eine künftige Geschichtsstunde mit einem expliziten Fokus auf eine fachspezifische Leseförderung zu einem Verfasser*text. Verzahnen Sie dabei eng und explizit fachliche und sprachliche Zielsetzungen.

Nutzen Sie dabei ggf. eine der methodischen Anregungen aus der Fortbildung.

Reflektieren Sie die Stunde – im besten Falle mit Unterstützung hospitierender Kolleg*innen – im Hinblick auf gelungene und zu optimierende Aspekte.



Kompetenzbezogene Stundenkonzeption

