

Textverstehensschwierigkeiten beim Lesen von Lehrmitteltexten im Fach Geschichte

Ergebnisse aus Leseprozessbeobachtungen mit Achtklässler*innen

Miriam Dittmar, Sandro Brändli, Eliane Gilg, Claudia Schmellentin

Keywords: Textverstehen, Lesen im Fach Geschichte, Leseprozess, lesedidaktische Maßnahmen, Kohärenzbildungshilfen

Abstract

Lesetexte im Fach Geschichte stellen aufgrund ihrer fachsprachlichen, narrativen und epistemischen Anforderungen hohe Hürden für Lernende der Sekundarstufe I dar und sind damit ein zentraler Faktor für Teilhabe am fachlichen Unterrichtsdiskurs. Bisherige Versuche, diese Diskrepanz durch Textvereinfachungen zu verringern, zeigen jedoch nur begrenzte Wirkung, da zentrale fachliche Denkprozesse und historische Basiskonzepte in ihrer sprachlichen Realisierung erhalten bleiben müssen. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag, wie Achtklässler*innen Geschichtslehrmitteltexte verarbeiten, die mit textseitigen lesedidaktischen Maßnahmen zur Verbesserung der globalen Kohärenz angereichert wurden, welche Verstehensschwierigkeiten trotz dieser Optimierungen auftreten und welche weiteren Maßnahmen für eine gezielte Leseprozesssteuerung erforderlich sind. Auf Basis eines Mixed-Methods-Designs wurden in einer qualitativen Teilstudie eines größeren Forschungsprojekts (HISTTEXT) Leseprozessbeobachtungen mit $n = 10$ Lernenden durchgeführt, deren Lesekompetenz, Intelligenz und Vorwissen zuvor standardisiert erfasst worden waren. Der verwendete Lehrmitteltext wurde zuvor systematisch im Hinblick auf Komplexitätsmerkmale analysiert und durch metatextuelle Kohärenzbildungshilfen überarbeitet. Die videographierten Leseprozesse und die im Interview erhobenen Begründungen der Lernenden wurden inhaltsanalytisch

ausgewertet und hinsichtlich Textbezogenheit, Verarbeitungstiefe und Passung der Begründungen kodiert. Die Ergebnisse zeigen, dass trotz der textseitigen Optimierungen weiterhin 45% der Begründungen als problematisch eingestuft werden müssen und sich sowohl fachübergreifende als auch fachspezifische Verstehensschwierigkeiten manifestieren. Auf Grundlage der Befunde werden Konsequenzen für die Weiterentwicklung sowohl textseitiger Maßnahmen als auch aufgabenseitiger Leseverstehenssteuerung diskutiert. Der Beitrag zeigt, dass eine Kombination aus gezielten Kohärenzbildungshilfen und explizit angeleiteten, sequenzierten Aufgabenformaten notwendig ist, um den Aufbau fachlicher Textverstehensprozesse nachhaltig zu unterstützen.

Reading texts in history classes poses substantial challenges for lower secondary school students due to their disciplinary language, narrative style, and epistemic demands, and thus represents a key factor for participating in the disciplinary classroom discourse. However, previous attempts to reduce this discrepancy through text simplifications have shown only limited effectiveness, as key disciplinary thinking processes and fundamental historical concepts must remain intact in their linguistic realization. In view of the above, this article examines how eighth-grade students process history teaching materials that have been enriched with text-related instructional measures for reading aimed at improving global coherence, which comprehension difficulties persist despite these optimizations, and which additional measures are required to regulate reading processes more effectively. Within a mixed-methods design, a qualitative sub-study of a larger research project (HISTTEXT) was conducted, involving reading process observations with $n = 10$ students whose reading competence, intelligence, and prior knowledge had been assessed using standardized instruments. The textbook text used in the study had previously been systematically analyzed for complexity features and revised through the integration of metatextual coherence-building supports. The videotaped reading processes and the learners' interview-based explanations were analyzed using content analysis and coded in terms of text-relatedness, depth of processing, and adequacy of justification. The results show that, despite the text-related optimizations, 45% of the explanations must still be classified as problematic, and that both interdisciplinary and subject-specific comprehension difficulties are evident. Based on these findings, the article discusses implications for the further development of both text-related measures and task-based regulation of reading comprehension. The study demonstrates that a combination of targeted coherence-building supports and explicitly guided, sequenced task formats is necessary to sustainably foster the development of subject-specific text comprehension processes.

1 | Einleitung

Beim Querschnittsthema Demokratiebildung kommt den beiden Schulfächern Deutsch und Geschichte und ihren Didaktiken eine tragende Rolle zu (vgl. u.a. Sieberkrob & Chmiel, 2024). Voraussetzung dafür, dass diese gelingt, ist jedoch, dass die Lernenden an den Unterrichtsdiskursen partizipieren können. Insbesondere im Fach Geschichte, in welchem die Diskurse stark durch das Geschichtsschulbuch als Leitmedium geprägt sind (Rüsen, 2008) und in welchem entsprechend dem Leseverstehen eine zentrale Rolle zukommt, ist dies jedoch nicht selbstverständlich. Die Anforderungen, die die Geschichtstexte an die literalen Kompetenzen der Jugendlichen auf der Sekundarstufe I stellen, übersteigen häufig die vorhandenen Kompetenzen (von Borries et al., 2005). In verschiedenen Studien wurde in den letzten Jahren versucht, der Diskrepanz von vorhandenen und fürs Lernen notwendigen literalen Kompetenzen durch Textanpassungen zu begegnen. Diese Studien weisen darauf hin, dass diese defensive Strategie nur bedingt wirksam ist (vgl. u.a. Schmitz, 2016; Strohmaier et al., 2023). Auch fachliche und fachdidaktische Aspekte sprechen gegen eine einseitige defensive Bearbeitung der Diskrepanz von vorhandenen und in den Texten vorausgesetzten literalen Kompetenzen: Schulbuchtexte lassen sich nicht beliebig vereinfachen. Einerseits werden mit den Texten komplexe und auf der Sekundarstufe I auch immer abstraktere Inhalte vermittelt, was sich auch in einer gewissen sprachlichen Komplexität widerspiegelt, andererseits dienen die Texte auch dem Aufbau fachspezifischer sprachlich-literaler Kompetenzen. Diese Funktion können sie nur erfüllen, wenn sie eben auch fachsprachliche Besonderheiten enthalten. Auch wenn Geschichtstexte der Sekundarstufe I sprachlich durchaus Verbesserungspotenzial haben (u.a. Handro, 2020; Schmellentin, 2020), muss vor allem auch nach dem lesedidaktischen Potenzial zur Verbesserung der Leseverstehensleistungen gefragt werden. Aus lesedidaktischer Sicht sind sowohl text- als auch aufgabenseitige Maßnahmen denkbar: Als textseitige lesedidaktische Maßnahme fordert Schrader (2020), dass fachspezifische Denkprozesse mittels Einfügung von Titel, Leitfragen und *advance organizer* expliziert werden. Lindauer et al. (2013) fordern, dass Leseverstehensprozesse sowie die Anwendung von fach- und situationsadäquaten Lesestrategien im Fachunterricht schrittweise durch gezielte Aufgaben angeleitet werden. An diese beiden Forderungen schließt das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt *Unterstützung des Leseverstehens im Fach Geschichte* (HISTTEXT)⁷¹ an, dessen Ziel es ist, empirisch fundiertes Wissen darüber zu generieren, wie Leseverstehensprozesse auf der Sekundarstufe I im Fach Geschichte lesedidaktisch unterstützt werden können, um das historische Lernen mit Texten

⁷¹ Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds für die finanzielle Unterstützung des HISTTEXT - Projekts (Laufzeit 2021-2024). Unser Dank gilt ausserdem unseren Kooperationspartnerinnen Prof. Dr. Karin Fuchs, Prof. Dr. Saskia Handro und Dr. Viola Schrader für ihre geschichtsdidaktische Beratung und den Lehrpersonen sowie den Schülerinnen und Schülern, die an dieser Studie teilgenommen haben.

allen Lernenden zugänglicher zu machen. Das Projekt verfolgt entsprechend folgende Forschungsfrage:

Wie lässt sich das Verstehen von Geschichtslehrmitteltexten mithilfe von *lesedidaktischen Maßnahmen* (text- und aufgabenseitig) bei AchtklässlerInnen so anleiten, dass das historische Lernen mit diesen Texten besser gelingt?

Die Fragestellung wird mit einem Mixed-Methods-Design bearbeitet, welches qualitative und quantitative Forschungsmethoden trianguliert (Müller, 2018). Dazu ist das Projekt in vier Phasen untergliedert: In Phase I wird ein Geschichtslehrmitteltext mit textseitig lesedidaktisch orientierten Kohärenzbildungshilfen entwickelt. In Phase II wird in qualitativen Leseprozessbeobachtungen untersucht, welche Verstehensschwierigkeiten bei der Bearbeitung dieses Textes bei Achtklässler*innen auftreten. Aufgrund der Ergebnisse dieser Problemanalyse zur Textverständlichkeit wird in Phase III eine aufgabenseitige Leseverstehensprozesssteuerung entwickelt, welche den Leseverstehensprozess zu diesem Text anleiten und strukturieren soll. In der letzten Projektphase IV werden sowohl die textseitigen Kohärenzbildungshilfen als auch die aufgabenseitige Leseverstehensprozesssteuerung mithilfe einer quantitativen Interventionsstudie im between-subjects Design auf ihre Wirksamkeit hin untersucht.

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der ersten qualitativen Datenerhebung (Phase I und II) präsentiert. Ziel der hier dargestellten Teilstudie ist es einerseits, mittels Leseprozessbeobachtungen Erkenntnisse zum Umgang der Lernenden mit den auf theoretischer Basis in Phase I entwickelten textseitigen lesedidaktischen Kohärenzbildungshilfen zu erhalten, um diese - wo nötig - anzupassen. Andererseits sollen die Leseprozessbeobachtungen Hinweise auf die Frage liefern, welche aufgabenseitigen lesedidaktischen Maßnahmen neben den textseitigen notwendig sind, um den Leseprozess so zu entlasten und zu lenken, dass auch leseschwächere Jugendliche am fachlichen Lernen mit Geschichtslehrmitteltexten partizipieren können.

2 | Funktion und Komplexitätsmerkmale von Geschichtslehrmitteltexten

Fachliches Wissen wird auf der Sekundarstufe I allgemein in hohem Masse mithilfe von Texten (mündlich oder schriftlich) vermittelt und angeeignet (Becker-Mrotzek & Roth, 2016). Für das historische Wissen gilt dies ganz besonders: Historisches Wissen ist nicht unmittelbar zugänglich, sondern wird narrativ konstruiert (Handro, 2018; Rüsen, 2008). Die Begegnung mit Geschichte erfolgt vor allem durch Lesen (Günther-Arndt, 2003). Das Geschichtsschulbuch gilt entsprechend als *das Leitmedium* für den Geschichtsunterricht (Gautschi, 2007).

Bei der Vermittlung von geschichtlichem Wissen, dem Wissen über die Vergangenheit, und beim Aufbau eines „Geschichtsbewusstseins“ (Jeismann, 1977; Pandel, 2013; Rüsen, 2008) spielen zwei Typen von Texten eine zentrale Rolle: Quellentexte und Verfasser-texte. In HISTTEXT wird der Fokus auf Verfasser-texte

gerichtet, da sie bei der Vermittlung von Kontextwissen über vergangene Zeiten und Ereignisse eine bedeutende Rolle spielen (Günther-Arndt, 2015) und daher gerade im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I eine hohe Relevanz haben (Grosch, 2014). Handro (2020, S. 312) betont zudem, dass Verfasser*innen nicht nur eine inhaltliche Vermittlungsfunktion haben, sondern dass sie als „Modelle historischen Erzählens“ dienen und so „Lernende in didaktischer Absicht systematisch beim Aufbau narrativer Kompetenz und damit bei der Entwicklung von Geschichtsbewusstsein“ unterstützen sollten. Die Texte haben also eine doppelte Funktion: Erstens transferieren sie fachliches Wissen und zweitens dienen sie dem Aufbau einer fachspezifischen Literalität (Shanahan & Shanahan, 2008). Die sprachformalen Besonderheiten von Geschichtstexten sind abhängig von den fachspezifischen Diskursfunktionen (Buck & Bergmann, 2021; Coffin, 2006; Schleppegrell, 2008; Schrader, 2013; C. Shanahan et al., 2011; Siegmund, 2019a): Zu nennen sind hier neben *Fachbegriffen*, die komplexe gedankliche Konstrukte bezeichnen, insbesondere *temporale* und *kausale Konnektoren* (Günther-Arndt, 2015; Schleppegrell, 2008), *Ausdrücke der Modalität*, um Argumente anzuführen und um Unterschiede zwischen Behauptungen, Interpretationen und Tatsachen aufzuzeigen (Schleppegrell & Achugar, 2003) sowie *abstrakte Begriffe* wie abstrakte Nomen und Nominalisierungen, die sich z.B. auf Akteurkollektive (z.B. Institutionen statt Individuen) beziehen und mittels derer Urheber, Ursachen oder Resultate von Prozessen sowie Funktionszusammenhänge abstrahiert und schematisiert werden (Mehr & Werner, 2012; Rohlfes, 1997).

Diese fachspezifischen diskursfunktionalen und davon abhängigen formalsprachlichen Besonderheiten führen bei Schüler*innen der Sekundarstufe I wohl auch aufgrund des Fremdheitsgrades zu Textschwierigkeiten. Hinzu kommt, dass, abhängig von den Lesezielen, Geschichtstexte eine Verarbeitungstiefe erfordern, die den PISA-Kompetenzstufen IV – VI zuzuordnen ist, um sie adäquat zu verstehen (vgl. Reiss et al., 2019, S. 53f.):⁷² Dazu gehören u.a. Fähigkeiten wie, *die Bedeutung sprachlicher Feinheiten mit Blick auf den Gesamttext zu interpretieren* (Kompetenzstufe IV), *relevantere von weniger relevanten Informationen mit Bezug zum Leseziel zu unterscheiden* oder *zwischen Inhalt und Zweck sowie zwischen Tatsachen und Meinungen zu unterscheiden* (Kompetenzstufe V) oder auch *widersprüchliche Positionen aufzudecken* (Kompetenzstufe VI). Neben diesen eher unvermeidbaren fachspezifischen Besonderheiten gibt es aber auch vermeidbare Aspekte, die eher der fachlichen Tradition geschuldet sind: Die Texte sind wenig adressatenorientiert geschrieben. Sie weisen eine sehr hohe Informationsdichte auf und sind wenig kohärent (Handro, 2020; Sandkühler & Bernhardt, 2020; Schmellentin, 2020). Zudem bleiben die historischen Denkstrukturen und Basiskonzepte meist implizit und damit für die Schüler*innen als Lesenoviz*innen verborgen (Schrader, 2020). All diesen genannten Anforderungen und den damit

⁷² Bei den Kompetenzstufe IV – VI handelt es sich um Kompetenzstufen, die im deutschen Sprachraum nur ein kleiner Teil der Lernenden bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit erreichen.

verbundenen schülerseitigen Textschwierigkeiten wird, so die Kritik, didaktisch im Geschichtsunterricht kaum explizit begegnet (Handro, 2020; Oleschko & Moraitis, 2012), um einerseits das Textverstehen zu verbessern, andererseits aber auch, um die Texte für den Aufbau einer fachspezifischen Literalität nutzbar zu machen.

3 | Maßnahmen zur Verbesserung des Textverstehens

In der bildungswissenschaftlichen Literatur, die sich mit der Diskrepanz von vorhandenen und in Lehrtexten implizit geforderten literalen Kompetenzen beschäftigt, lassen sich drei Strategien zu deren Minderung erkennen. Diese drei Strategien schließen sich nicht aus, sondern sind durchaus miteinander kombinierbar (Schmellentin, 2018):

- a) Verständlichkeit der Lehrtexte verbessern (Langer et al., 2015; Leisen, 2012; Leiß et al., 2017; Schneider et al., 2018)
- b) Explizite Vermittlung von Lesestrategien und (fachspezifische) Spracharbeit, um Lesende besser für die literalen Anforderungen im Unterricht vorzubereiten (Handro, 2018; Leisen, 2012; Nagy & Townsend, 2012; Schlepppegrell, 2012; Snow, 2010; Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010)
- c) Lesedidaktische Strukturierung von sprachbedingten Leseverstehensprozessen (Kintsch, 2009; Lindauer et al., 2013)

Im Folgenden wird lediglich auf die Strategien a) und c) näher eingegangen, da im Gesamtprojekt HISTEXT der Fokus auf diesen beiden liegt:

Zu a): Textanpassungen weisen verschiedene Grenzen auf: Erstens lassen sich die Texte nicht beliebig vereinfachen, denn inhaltliche Komplexität spiegelt sich auch in der sprachlichen Komplexität wider. Zweitens werden fachliche Denkstrukturen durch fachspezifische sprachlich-literale Prozeduren repräsentiert. Eine Eliminierung dieser fachsprachlichen Repräsentationen würde sowohl das fachliche als auch das sprachlich-literale Lernen einschränken. Drittens weisen empirische Studien zur Wirksamkeit von Textanpassungen darauf hin, dass diese nur wirksam sind, wenn sie die Textkohärenz explizieren, nicht aber, wenn sie nur auf sprachformale Textoberflächenmerkmale zielen (Schmitz, 2016; Schneider et al., 2018; Strohmaier et al., 2023): Mündliche oder schriftliche metatextuelle Informationen als globale Kohärenzbildungshilfen z.B. in Form von *advance organizer* besitzen eine aufmerksamkeitssteuernde und damit didaktische Funktion und erleichtern vor allem Selektions- und Organisationsprozesse (Schmitz, 2016).

Zu c): Da das historische Vorwissen der Schüler*innen auf der Sekundarstufe I noch basal ist, erfordert die Be- und Verarbeitung von Geschichtslehrmitteltexten eine adäquate Anwendung von Lesestrategien. Lesenoviz*innen, wie Lernende der Sekundarstufe I, verfügen jedoch noch nicht über ausgebaute Lesestrategien, wie sie für das Lernen erforderlich wären. Das Strategiewissen ist kaum automatisiert und den Lernenden gelingt der adaptive fach- und situationsadäquate Einsatz von Lesestrategien noch nicht (Rogiers et al., 2020; Alexander, 2005). Damit fachliches

Lernen mit Texten gelingen kann, müssen die Leseverstehensstrategien didaktisch angeleitet werden.⁷³ Die Anleitung kann im Unterricht durch die Lehrperson, aber auch im Lehrmittel durch entsprechende Aufgaben erfolgen. Ziel solch einer aufgabenseitigen Anleitung ist es, den Leseverstehensprozess sprachlich zu entlasten und ein vertieftes fachliches Lernen zu ermöglichen.

In der hier vorgestellten Teilstudie des HISTEXT-Projekts liegt der Fokus auf den textseitigen lesedidaktischen Maßnahmen (a), die auf die Explizierung der globalen Textkohärenz abzielen.⁷⁴ Das Gesamtprojekt hingegen untersucht die Wirksamkeit sowohl der textseitigen (a) als auch der aufgabenseitigen (c) lesedidaktischen Maßnahmen. Die hier vorgestellte Teilstudie dient dabei als Vorstudie, wie Schüler*innen der Sekundarstufe mit einem Text, dessen globale Kohärenz im Text expliziert wird, umgehen, diesen verstehen und welche Schwierigkeiten sich bei der Bearbeitung des Textes zeigen. Dazu wurde der in der Teilstudie eingesetzte Text mit metatextuellen globalen Kohärenzbildungshilfen angereichert, um anschließend mittels Leseprozessbeobachtungen ermitteln zu können, welche zusätzlichen aufgabenseitigen leseprozesssteuernden Unterstützungsmaßnahmen notwendig wären, um die Verstehensleistung der Schüler*innen zu verbessern (Phase III).

4 | Material und Methode

Die im Folgenden vorgestellte qualitative Teilstudie aus dem HistText-Projekt bearbeitet daher die folgenden Forschungsfragen:

1. Wie verstehen Achtklässler*innen Geschichtslehrmitteltexte, welche mit textseitigen lesedidaktischen Maßnahmen (Kohärenzbildungshilfen) angereichert sind?
2. Welche Verstehensschwierigkeiten treten dabei trotz der lesedidaktischen Unterstützung auf?
3. Welche weiteren lesedidaktischen Maßnahmen sind notwendig, um diesen Verstehensschwierigkeiten zu begegnen?

Die Forschungsfragen wurden mithilfe von qualitativen fallorientierten Leseprozessbeobachtungen untersucht. Dazu wurde ein Lehrmitteltext aus einem gängigen Schweizer Lehrmittel der achten Klassen ausgewählt und dahingehend analysiert, inwieweit fehlende Textkohärenz durch Kohärenzbildungshilfen aufgefangen werden könnte (siehe dazu Kapitel 4.2). Aufgrund dieser Analyse wurde der Lehrmitteltext mit Kohärenzbildungshilfen angereichert (siehe dazu Abschnitt

⁷³ Durch Anleitung der Lesehandlungen und -strategien wird primär das Ziel verfolgt, das fachliche Lernen zu verbessern. Die explizite Anleitung könnte der geforderten fachintegrierten Lesestrategievermittlung (Handro & Killimann, 2019) dienen, wobei es bisher kaum Studien zu deren Wirksamkeit, Umsetzung und Implementation gibt.

⁷⁴ Sprachformale Eingriffe wurden nur minimal vorgenommen, da der Fokus auf den kohärenzbildenden Maßnahmen liegt.

4.3). Dieser Text mit den eingefügten Kohärenzbildungshilfen (VT2) diene als Lesetext für die Leseprozessbeobachtung.

4.1 | Stichprobe

N = 129 Schüler*innen aus N = 7 verschiedenen achten Sekundarklassen (nicht-gymnasial⁷⁵, M(Alter) = 14.5 Jahre (SD (Alter) = 0.50)) nahmen an Vorerhebungen teil, an welchen ihre Lesekompetenz mit dem LGVT 5-12+ (Schneider et al., 2017), ihre nicht-sprachliche Intelligenz mit dem CFT-20R (Weiss, 2019) und ihr themata- und textbezogenes Vorwissen sowie ihr historisches Methodenwissen mit einem selbstentwickelten Vorwissenstest erhoben wurden. Aufgrund der folgenden Kriterien wurde schließlich die Stichprobe für die qualitativen Leseprozessbeobachtungen ausgewählt: mittleres Leseverstehen (T-Wert: 40-60), normale nichtsprachliche Intelligenz (IQ: 85-115) und niedriges Vorwissen (Rohwert = <34 Punkte von maximal 54 Punkten). Die finale Stichprobe für die qualitativen Leseprozessbeobachtungen setzte sich aus n = 10 Schüler*innen (nicht-gymnasial, M(Alter) = 14.2 Jahre (SD(Alter) = 0.42); M(Leseverstehen) = 51.6 (SD(Leseverstehen) = 5.24); M(IQ) = 102.9 (SD(IQ) = 7.76); M(Vorwissen) = 29.7 (SD(Vorwissen) = 3.20)), 60% weiblich, 40% männlich) zusammen.

4.2 | Auswahl und Analyse des Lehrmitteltextes

Ausgangspunkt der Studie bildet ein Schulbuchtext zur Schweizer Flüchtlingspolitik während der Zeit des Nationalsozialismus (Zeitreise 2; Fuchs & Gautschi, 2017). Der Text erzählt in zwei Abschnitten die Ursachen und Folgen des «J»-Stempels, der 1938 eingeführt wurde, sowie der Grenzschießung 1942. In einem dritten Abschnitt thematisiert er verschiedene Haltungen in der Schweizer Bevölkerung gegenüber der Schweizer Flüchtlingspolitik.

Die Textauswahl erfolgte kriterienorientiert. Neben der Passung der im Text verhandelten Thematik mit den Anforderungen des Deutschschweizer Lehrplans und der fachlichen Qualität wurden die Erzählweise sowie die Breite angebotener fachspezifischer Basiskonzepte (Kühberger, 2015) berücksichtigt. Der ausgewählte Text kann hinsichtlich seiner Komplexitätsmerkmale insgesamt als typischer Vertreter von Geschichtsschulbuchtexten angesehen werden (siehe Kap. 2). Im Folgenden werden zwei typische Textkomplexitätsmerkmale, die für die globale Kohärenzbildung relevant sind, beispielhaft erläutert:

Der Text zeichnet sich durch eine hohe Informationsdichte aus, die nicht zuletzt dem für Lerner*innentexte dieser Stufe typischen Doppelseitenprinzip geschuldet sein könnte. Die hohe Informationsdichte führt zu einem geringen Explizitheitsgrad und entsprechenden Kohärenzlücken, deren Schließung von den Lesenden die Bildung

⁷⁵ In den meisten Schweizer Kantonen ist die Sekundarstufe I dreigliedrig strukturiert: das progymnasiale Niveau (hoch), erweitertes Niveau (mittel), Niveau mit Grundansprüchen (tief). Die Maturitätsquote liegt in der Schweiz bei rund 20%. In der Studie wurde das mittlere Bildungsniveau berücksichtigt.

von logischen und vor allem auch vorwissensbasierten Inferenzen erfordert (Christmann, 2015). Sprachlich wird die Informationsdichte unter anderem wie folgt erhöht: Kohäsionsmittel werden eingespart, teils auch zugunsten syntaktischer Einfachheit, was dazu führt, dass relevante temporale oder kausale Relationen implizit bleiben, Themenwechsel werden nicht angekündigt und situiert, komplexe Sachverhalte werden in kürzester Form sprachlich realisiert usw. Die folgende Textstelle illustriert die hohe Informationsdichte:

Textstelle 1 (VT1)

Auf Anregung der Schweiz kennzeichneten die deutschen Behörden die Pässe deutscher Jüdinnen und Juden mit einem «J».

Hinter dieser starken Verkürzung steht eine komplexe, langandauernde fachliche Kontroverse im Zuge der historischen Aufarbeitung um die Verantwortung für das Kennzeichnen der Pässe (Koller, 2018). In der Tat wurde das Kennzeichnen durch die Schweiz angeregt, das „J“ wurde von deutscher Seite vorgeschlagen. Aus linguistischer Perspektive ist die den Satz beginnende Präpositionalphrase *auf Anregung* in Supplementfunktion doppelt herausfordernd: Zum einen muss die komplexe Bedeutung einer auf der Sekundarstufe I nicht gängigen Nominalisierung mit in die Nominalphrase tief eingebettete Akteursnennung korrekt verstanden werden. Zum anderen muss eine temporal-kausale Verwendung dechiffriert werden. Erhöht wird die Informationsdichte zusätzlich durch die Bezeichnungen der Akteure *Schweiz* (als Metonymie) oder *deutsche Behörden* (als historischen Fachbegriff), deren vielschichtige Bedeutungsfacetten wiederum vorausgesetzt werden.

Der hohe Implizitheitsgrad erschwert Lesenden mit geringeren fachlichen und fachsprachlichen Vorwissensbeständen – wie auf der Sekundarstufe I noch üblich – die Kohärenzbildung und damit das historische Lernen. Hinzu kommt, dass die in den historischen Narrationen zu erwerbenden epistemischen Basiskonzepte sprachlich kaum explizit realisiert werden und entsprechend mit Rückgriff auf das Vorwissen, welches in der Regel bei den Lernenden der Sekundarstufe I noch nicht vorausgesetzt werden kann, erschlossen werden müssen. Mit Basiskonzepten sind erkenntnistheoretische Konzepte oder Prinzipien gemeint, die hinter jeder historischen Narration als Geschichte über die Vergangenheit stehen. Typische Basiskonzepte sind beispielsweise standortgebundene *(Multi-)Perspektivität* (z.B. Ausdrücke wie „abweisende Flüchtlingspolitik“ drücken ein Werturteil aus gegenwärtiger Perspektive aus), *Konstruktivität* von historischen Darstellungen oder *Belegbarkeit* von Aussagen oder von Interpretationen anhand von Quellen und anderen Darstellungen. Die folgende Aussage veranschaulicht, wie grundlegende Basiskonzepte – hier Belegbarkeit – durch sprachliche Feinheiten signalisiert werden:

Textstelle 2 (VT1)

Grosse Teile der Bevölkerung müssen aber die Politik der Behörden gebilligt oder sich nicht für das Schicksal der Menschen interessiert haben.

Mit der Modalkonstruktion *müssen gebilligt/nicht interessiert haben* liegt zwar eine für historische Aussagen typische Ausdrucksweise vor, um einen bestimmten Grad an Wahrscheinlichkeit bzw. eine so genannte epistemische Modalität zum Ausdruck zu bringen. Schülerinnen und Schüler sind als Fachnovizinnen und -novizen hier jedoch mit zwei Herausforderungen konfrontiert: Sie müssen bei dieser für sie nicht alltäglichen bzw. unbekannten Formulierung einmal auf rein formalsprachlicher Ebene entschlüsseln, dass Modalität zum Ausdruck gebracht wird. Implizit mitverstehen (/lernen) müssen sie zudem, dass ein abschließendes Sachurteil über die Vergangenheit aus heutiger Perspektive aufgrund der Quellenlage in diesem Fall nicht möglich ist.

4.3 | Textanpassungen

In der Phase I wurde der ausgewählte Lehrmitteltext im Original folgenden Überarbeitungen unterzogen: In einem ersten Schritt wurde der Text inhaltlich dem neusten Forschungsstand angepasst. Da der Text aus dem Lehrbuch und damit aus der Themeneinheit „Der Zweite Weltkrieg und die Schweiz“ herausgelöst wurde, wurden in einem zweiten Schritt behutsam Informationen in den Text eingefügt, die zum Vorwissen der Lernenden gehören, hätten sie die vorangehenden Seiten bearbeitet. Diese leicht angepasste Textversion VT1 wurde lesedidaktisch überarbeitet, indem einerseits die globale Kohärenz des Textes durch Kohärenzbildungshilfen und andererseits komplexe abstrakte Begriffe und epistemische Basiskonzepte durch sprachliche Maßnahmen expliziert wurden. So entstand die Textversion VT2.⁷⁶

Ziel der lesedidaktischen Maßnahmen ist, die lokale, durch Einfügen von Kohäsionsmittel, und die globale Kohärenzbildung zu unterstützen (Beispiele unten). Folgende Kohärenzbildungshilfen wurden nach der Typologie von Schmitz (2016) entwickelt:

Advance Organizer: Der bestehende Lead wurde zu einem *advance organizer* überarbeitet. Es wurden zusammenfassende Informationen zum Inhalt sowie zur Struktur des Textes gegeben. Ergänzt wurde er durch historische Leitfragen, die sowohl als fachspezifisches als auch als lesedidaktisches Instrument fungieren.

Transparente Referenzstrukturen: Referenten wurden vereinheitlicht, d.h. Substitutionen wurden durch rekurrente Referenten ersetzt, sofern die fachliche Angemessenheit nicht tangiert wurde.

Transparente Thema-Angaben: Die zentralen Konzepte der drei Haupt-Abschnitte wurden in den Überschriften expliziert. Die zweite Überschrift wurde an einer passenderen Stelle eingefügt. Themenwechsel wurden zudem im jeweils vorangehenden Abschnitt angekündigt.

⁷⁶ Um sicherzustellen, dass die Kohärenzbildungshilfen sowohl fachlich als auch fachdidaktisch passend sind, wurde der Text mit unseren Kooperationspartnerinnen aus der Geschichtsdidaktik geprüft und die Anpassungen in einer Hearingssitzung reflektiert.

Explikation funktionaler Relationen: Ursache-Folge-Zusammenhänge als Aspekt fachspezifischer Basiskonzepte wurden auf lokaler Ebene durch den Einsatz von Konnektoren sowie auf globaler Ebene explizit als solche benannt (z.B. mit der Überschrift „Folgen für die jüdischen Flüchtlinge“)

Betonung übergeordneter Wissenseinheiten: Nach den ersten beiden Abschnitten («J»-Stempel, Grenzschießung und Folgen für die Flüchtlinge) wurde eine kurze Zusammenfassung vor dem Thema-Wechsel im dritten Abschnitt eingefügt (Haltungen in der Schweizer Bevölkerung).

Diese aus der kognitionspsychologischen und linguistischen Forschung heraus entwickelten Kohärenzbildungshilfen decken sich teilweise mit Forderungen aus der Geschichtsdidaktik, Lehrmitteltexte sprachlich so zu gestalten, dass sie als Modelle historischen Erzählens dienen und den Aufbau von historischem Denken ermöglichen können (Mellies et al., 2007; Schrader, 2020).

Mit Blick auf das fachliche historische Lernen wurden zudem ausgewählte abstrakte Begriffe (z.B. das Konzept „Zivilcourage“) expliziert und entsprechende textliche Kohärenzlücken geschlossen. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Explizierung der epistemischen Basiskonzepte gelegt: Historisches Erzählen stellt die Versprachlichung epistemischer Basiskonzepte dar. Das Erkennen dieser Konzepte muss bei Fachnoviz*innen angebahnt werden, entsprechend sind sie in Lehr-/Lern texts dieser Stufe explizit und damit deutlich erkennbar zu machen, um fachliches Lernen an und mit Verfasser texts überhaupt zu ermöglichen (Handro, 2020; Schrader, 2020).

Die oben erwähnte Textstelle 2, in der das Basiskonzept der Belegbarkeit in der Modalkonstruktion implizit bleibt, wurde wie folgt angepasst:

Textstelle 3 (VT2)

Historikerinnen und Historiker nehmen aber an, dass grosse Teile der Bevölkerung die Flüchtlingspolitik der Behörden akzeptierten oder sich nicht für das Schicksal der verfolgten Menschen interessierten.

Bei dieser Anpassung wurden auch die Spracherwerbsperspektive mitberücksichtigt (Siegmond, 2019b), indem die Form der Modalkonstruktion in einen komplexen Satz überführt wurde, dessen Matrixsatz die Forschenden als Akteure der geschichtlichen Konstruktion sowie den Faktualitätsgrad mit einem Verbum sentiendi expliziert.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Textanpassungen führten vom Text VT1 zum Text VT2, der zwar die gleichen inhaltlichen Konzepte enthält, aber in der Gesamtlänge mehr als verdoppelt wurde (VT1 = 374 Wörter; VT2 = 775 Wörter). In den im Folgenden beschriebenen Leseprozessbeobachtungen wurde sowohl der Leseprozess als auch das Textverstehen von Schüler*innen der achten Klasse beim Lesen von VT2 untersucht.

4.4 | Ablauf der Leseprozessbeobachtung

Die Leseprozessbeobachtung gliedert sich in vier Teile: Instruktionen, Lesesequenz, schriftliche Fragen bearbeiten, Fragesequenz. Alle vier Teile wurden mit zwei Kameras videographiert. Eine Kamera filmte dabei die Arbeitsfläche vor der Versuchsperson, auf der sich der Lehrmitteltext oder das Aufgabenblatt befand, um Spuren der Textbearbeitung festzuhalten. Eine zweite Kamera filmte die Versuchsperson so, dass nonverbale Verhaltensweisen erfasst werden konnten.

Während der Lesesequenz lasen die Versuchspersonen VT2 still für sich. Ihnen standen Markierstifte, Stifte und Notizblätter zur Verfügung, so dass beim Lesen der Text bearbeitet werden konnte.

Anschließend bearbeiteten die Schüler*innen schriftliche Aufgaben in unterschiedlichen geschlossenen Aufgabenformaten. Diese Aufgaben dienten als Bezugspunkt für die mündliche Befragung in der Fragesequenz.

Während der Fragesequenz wurden die Schüler*innen mittels offener und geschlossener Fragen zu ihrem Leseprozess und dem Verständnis von ausgewählten Textstellen befragt. Dazu wurde ein fokussiertes Interview mit Stimulated Recall (Friebertshäuser & Langer, 2010) durchgeführt, bei welchem sich die Interviewleitung auf die Antworten, welche die Versuchsperson bei der Bearbeitung der schriftlichen Fragen gegeben hatte, bezog. Ziel der Fragesequenz ist es, von den Versuchspersonen eine Begründung mit Textbezug zu erhalten, warum sie eine Frage so und nicht anders beantwortet haben. Dazu wurden mündliche Interviewfragen nach dem Muster: „Warum denkst du, dass...?“ „Gibt es Hinweise im Text, die deine Meinung unterstützen?“ oder „Kannst du mir zeigen, wo das im Text steht?“ gestellt. Sowohl zur Beantwortung der schriftlichen Fragen als auch während der Fragesequenz hatten die Schülerinnen und Schüler alle Materialien (VT2 und Aufgabenblatt mit ihren Antworten) zur Verfügung.

5 | Auswertung

Ausgewertet wurden die Antworten der Schülerinnen und Schüler aus der Fragesequenz. Die Begründungen der Schüler*innen wurden inhaltsanalytisch mit deduktiv entwickelten Kategorien (Kuckartz & Rädiker, 2022) hinsichtlich Textbezogenheit (textnahe oder textferne Argumentation), Verarbeitungstiefe mit Bezug zu den Pisa-Kompetenzstufen (Pisa I/II: Verarbeitung auf Satzebene, Pisa III/IV: lokale Kohärenzbildung, Weis et al. 2019) und der Passung der Begründung der Schüler*innen zu den Anforderungen des Frageitems (problematisch, unproblematisch) kodiert (siehe Abbildung 1).

Als problematische Begründungen galten hier z.B. textnahe Begründungen, die die falsche Textstelle fokussierten oder rein vorwissensgeleitete Begründungen. Aber auch textnahe Begründungen, die die richtige Textstelle fokussierten, konnten problematisch sein, wenn z.B. falsche Schlussfolgerungen gezogen wurden oder die erforderte Verarbeitungstiefe nicht erreicht wurde. Über die deduktive Kodierung

der Schüler*innenbegründungen wurde die Interrater-Reliabilität für die Ebene C1: Textbezug (Cohens Kappa = 0.71), die Ebene C2: Verarbeitungstiefe / Distanz zum Text (Cohens Kappa = 0.76) und die Ebene C4: Passung (Cohens Kappa = 0.73) bei 20% der Daten bestimmt. Diese fällt somit gut aus.

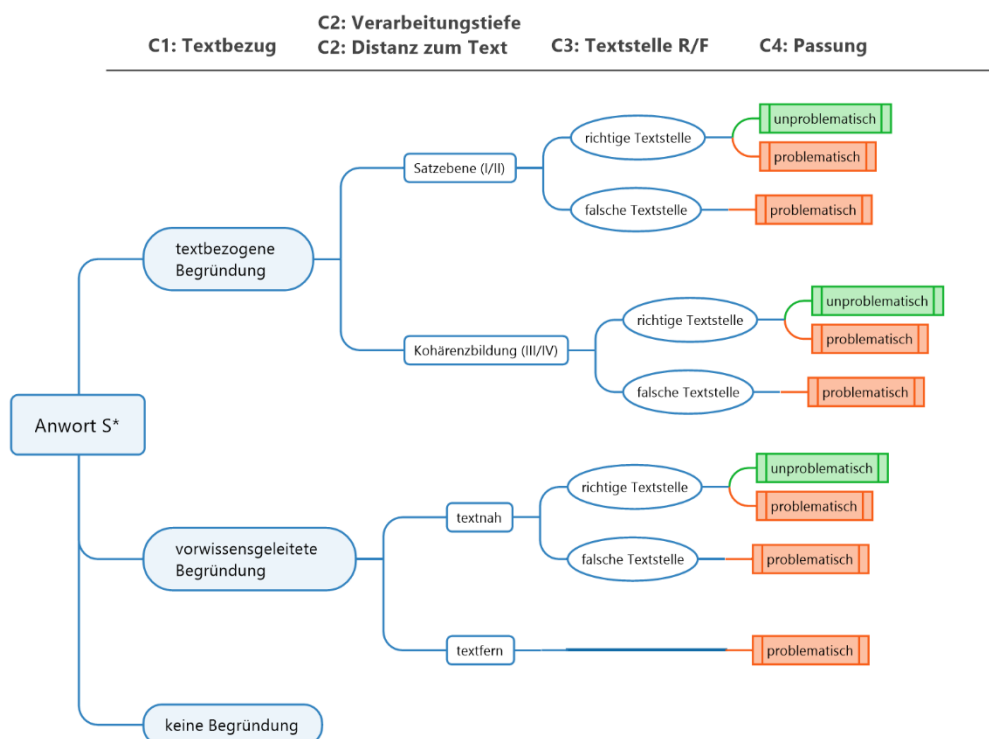


Abbildung 1: Kodierbaum zur inhaltsanalytischen Auswertung der Leseprozessbeobachtungen

Alle als problematisch kodierten Fälle wurden daraufhin induktiv in gemeinsamen Kodiersitzungen mit dem gesamten Projektteam im Prozess einer kommunikativen Validierung feinkodiert (Mayring, 2015). Die Feinkodierung verfolgte das Ziel, die Ursachen (Art der Verstehensschwierigkeit auf Seiten der Versuchsperson) für die problematischen Begründungen unter Hinzunahme der Textanalyse (Textkomplexitätsmerkmale) zu interpretieren, um daraus lesedidaktische Maßnahmen ableiten zu können.

6 | Ergebnisse

Insgesamt konnten N = 231 Antworten von Schüler*innen daraufhin kodiert werden, ob sie problematische Begründungen, die auf Verstehensschwierigkeiten hinweisen, enthalten. Trotz der Anreicherung des Lehrmitteltextes durch sprach- und fachdidaktische Kohärenzbildungshilfen mussten immer noch 45% der Begründungen als problematisch kodiert werden. Diese verteilten sich folgendermaßen: N = 84 der Begründungen zielten auf Textstellen, die eine

Verarbeitungstiefe auf Pisa-Stufe I/II⁷⁷ (Satzebene) erforderten. Von diesen waren n = 28 (33%) als problematisch kodiert worden. N = 147 Begründungen zielten auf Textstellen, die eine Verarbeitungstiefe auf Pisa-Stufe III/IV (lokale Kohärenzbildung) erforderten. Von diesen waren n = 76 (52%) als problematisch kodiert worden.

Insgesamt konnten sieben Problemkategorien aus der Feinkodierung entwickelt werden. Diese können grob in fachübergreifende Verstehensschwierigkeiten und fachspezifische Verstehensschwierigkeiten unterteilt werden.

Fachübergreifende Verstehensschwierigkeiten:

1. Zielinformation (lokal) wird im Text nicht gefunden
2. Keine oder falsche Verknüpfung von Textteilen
3. Die Argumentation basiert auf Vorwissen bzw. diffusem Textwissen

Fachspezifische Verstehensschwierigkeiten:

4. Ursache-Folge-Beziehungen werden nicht verstanden, weil fassbare Ereignisse fokussiert und hinführende Prozesse ausgeblendet werden.
5. Linguistische Marker, die auf sprachliche Feinheiten hinweisen, werden nicht erkannt oder können nicht für den Verstehensprozess genutzt werden.
6. Definitionen / Erklärungen von komplexen oder abstrakten Begriffen und Konzepten werden nicht erfasst.
7. Komplexe fachspezifische Denkprozesse (historische Basiskonzepte) können auch mit sprachlicher Markierung nicht erfasst werden.

Diese sieben Kategorien werden im Folgenden beschrieben und mit Fallbeispielen belegt.

Kategorie 1: lokale Zielinformation wird im Text nicht gefunden

Wenn lokale Zielinformationen nicht gefunden werden, beantworten die Schülerinnen und Schüler häufig die mündliche Nachfrage mit einer ihnen plausiblen anderen Textstelle. Häufig ist dabei auch schon das schriftliche Item falsch beantwortet worden. So in den Fallbeispielen 1 und 2, bei welchen eine informationsdichte Textstelle (siehe Textstelle 4) sehr genau verstanden werden muss:

⁷⁷ Die Einteilung in Pisa-Kompetenzstufen haben wir an Kriterien aus den Beschreibungen der Kompetenzstufen festgemacht (Weis et al., 2019). Unsere Kategorie „Pisa I/II“ beinhaltet unter anderem Fertigkeiten wie „Informationen lokalisieren“, „wörtliche Bedeutung erfassen“, „grundlegende Schlussfolgerungen ziehen“, „Zusammenhänge in begrenzten Textteilen verstehen“ etc.; unsere Kategorie Pisa III/IV hingegen Fertigkeiten wie „mehrere Textteile verknüpfen“, „eingebettete Zielinformationen lokalisieren“, „anspruchsvollere Schlussfolgerungen ziehen“, „konkurrierende Informationen abwägen“, „Bedeutung von sprachlichen Feinheiten erkennen“ etc.

Textstelle 4 (VT2)

Die Schweizer Regierung wollte verhindern, dass zu viele Flüchtlinge einreisen. Sie wollte die Einreise von Flüchtlingen kontrollieren. Auf Anregung der Schweiz kennzeichneten die deutschen Behörden die Pässe deutscher Jüdinnen und Juden. Die deutschen Behörden stempelten die Pässe mit einem «J» (siehe Q1). Mit dem «J»-Stempel im Pass konnten die Juden an der Grenze von den Schweizer Zöllnern sofort erkannt und abgewiesen werden.

Während die ersten zwei Sätze der Textstelle die Motivation der Schweiz für die Einführung des «J»-Stempels darstellt, zeigt der dritte Satz den Akteur (die Schweiz), der den «J»-Stempel angeregt hat (vgl. Kap. 4.2). Der vierte Satz den Akteur (die deutschen Behörden), der aktiv gestempelt hat, und der letzte Satz die Funktion des «J»-Stempels für die Schweiz. Genaues Satzverstehen, aber auch eine lokale Verknüpfung der Sätze ist hier erforderlich, um die Informationen auf adäquate Weise zu erschließen.

Fallbeispiel 1: 113_loje

Versuchsperson 113_loje beantwortet schon die schriftliche Frage falsch, indem sie auf die Frage: „Wie kam es zum «J»-Stempel?“ die Möglichkeit „Die deutsche Regierung wollte die Pässe der Juden kennzeichnen.“ ankreuzt. Daraufhin fragt die Versuchsleitung (VL) im Interview nach:

VL: „Warum denkst du, dass es die deutsche Regierung war, die die Pässe der Juden kennzeichnen wollte?“

113_loje antwortet und liest dabei die falsche Textstelle vor: „Das habe ich auch - die deutschen Behörden stempelten die Pässe mit dem J-Stempel. Mit dem J-Stempel im Pass konnten Juden an der Grenze von den Schweizer Zöllnern sofort erkannt und abgewiesen werden. Das habe ich auch hier gefunden: Die deutschen Behörden und das sind ja die Deutschen.“

Ähnliches kann beobachtet werden, wenn nach dem Grund für den «J»-Stempel gefragt wird:

Fallbeispiel 2: 59_gajo

VL: „Was denkst du, warum wollte die Schweizer Regierung, dass die Pässe der Juden gekennzeichnet werden?“

59_gajo: „Aha ähm, weil die Schweiz das irgendwie wollte. Hier, auf Anregung der Schweiz kennzeichneten die deutschen Behörden die Pässe mit einem J-Stempel.“

Auch 59_gajo kann die entscheidenden Informationen in der Textstelle nicht finden und beantwortet die Frage nur auf der Ebene der Akteure und nicht auf der Ebene der erfragten kausalen Zusammenhänge.

Kategorie 2: Keine oder falsche Verknüpfung von Textteilen

Gelingt die Verknüpfung von passenden Textteilen nicht, kann keine lokale Kohärenz aufgebaut werden und ein Textverstehen gelingt nicht. So in Fallbeispiel 3: Um die Frage der Versuchsleitung zu beantworten, müssen die Textstelle 5, in der es um das Beispiel einer jüdischen Familie auf der Flucht geht, und die Textstelle 6, in der es um eine allgemeine Aussage zum Thema Deportation geht, miteinander verknüpft werden.

Textstelle 5 (VT2)

Wie es jüdischen Flüchtlingen ergehen konnte, zeigt das Beispiel der Familie Sonabend: Im August 1942 flüchtete die jüdische Familie in die Schweiz, weil ihr die Deportation durch die Nationalsozialisten drohte. (...) Die Nationalsozialisten brachten die Eltern wenig später ins Konzentrationslager von Auschwitz. Dort wurden sie ermordet. Die Geschwister Charles und Sabine überlebten in Frankreich.

Textstelle 6 (VT2)

Wie für die Familie Sonabend bestand für alle diese abgewiesenen Flüchtlinge die Gefahr, in ein Konzentrationslager gebracht zu werden.

Diese Verknüpfung gelingt der Versuchsperson 20_asst nicht. Auf die Nachfrage der Versuchsleitung hin, verknüpft 20_asst das Beispiel der Familie Sonabend mit der Textstelle 1 zum «J»-Stempel und bringt damit auch den chronologischen Aufbau des Textes durcheinander:

Fallbeispiel 3: 20_asst

VL: „Wurden alle jüdischen Flüchtlinge, die an der Schweizer Grenze abgewiesen wurden, in ein Konzentrationslager gebracht?“

20_asst: „Nein ... glaub nicht. Also es gab ja auch Leute, bevor es den J-Stempel gab, hatten sie auch noch Juden in der Schweiz, und ich glaub nicht, dass die dann in Konzentrationslager gesteckt wurden.“

Kategorie 3: Die Argumentation basiert auf Vorwissen bzw. diffusem Textwissen

Am häufigsten konnten Fälle der Kategorie 3 beobachtet werden. Sowohl für Begründungen, die ein lokales Textverstehen erfordern, als auch für solche, die Textverknüpfungsleistungen voraussetzen, zeigte sich, dass diese mit Rückgriff auf das Vorwissen beantwortet werden und nicht, indem im Text (wieder) nachgeschaut oder nachgelesen wird. Dabei wird höchstens ein diffuses globales Textwissen aufgegriffen, ohne dass der Text verarbeitet wurde. Dieses Verhalten zeigt sich im Fallbeispiel 4, in welchem die Versuchsperson 65_malo erklären soll, warum es Zivilcourage ist, wenn man Geld spendet. Vorher wurde in den schriftlichen Fragen erfragt, wer alles Zivilcourage bewiesen hat. „Leute, die Geld gespendet haben.“ war eine Antwortoption, die von 65_malo ausgewählt wurde. Für die Begründung

müssten die beiden Textstellen 7 und 8 miteinander verknüpft bzw. voneinander abgegrenzt werden.

Textstelle 7 (VT2)

Einige Menschen handelten mutig: Sie halfen den jüdischen Flüchtlingen auf verschiedene Arten, obwohl es verboten und strafbar war. Damit bewiesen sie aussergewöhnliche Zivilcourage: Sie setzten sich für ihre Überzeugungen ein und nahmen dadurch persönliche Nachteile in Kauf.

Textstelle 8 (VT2)

Einige halfen wie Grüninger den Verfolgten bei der Flucht. Andere beherbergten sie. Wieder andere setzten sich bei den Behörden für sie ein oder spendeten Geld.

65_malo löst sich in ihrer Argumentation vom Text und zeigt einen Bezug zur Gegenwart auf:

Fallbeispiel 4: 65_malo

VL: „Warum denkst du, dass Menschen, die Geld gespendet haben, Zivilcourage bewiesen haben?“

65_malo: „Also ich habe das so verstanden, dass das Geld den Flüchtlingen gespendet wurde. Also ich habe es einfach so interpretiert. Und dann hilft man ja sozusagen auch den Leuten.“

VL: „Und warum ist es Zivilcourage?“

65_malo: „Also Zivilcourage heisst so ein bisschen sozial, so Sozialhilfe zum Beispiel. Also weil es sozial ist, dass man jemandem Geld gibt, der geflüchtet ist oder gerade obdachlos ist oder so.“

Kategorie 4: Ursache-Folge-Beziehungen werden nicht verstanden, weil fassbare Ereignisse fokussiert und hinführende Prozesse ausgeblendet werden.

Kausale Zusammenhänge zeigt der Text vor allem in den Textstellen auf, in denen es um die Ursache und die Folge des «J»-Stempels und der Grenzschießung geht. Die auf die Ereignisse hinführenden Prozesse sind die Vertreibung der Juden aus Deutschland und die aus Schweizer Sicht zu vielen Flüchtlinge, die in die Schweiz kamen (vgl. Textstelle 4). Werden diese Ursachen erfragt, so wird in Fallbeispiel 5 deutlich, dass die konkreten Ereignisse *Grenzschießung* und «J»-Stempel dominanter aus dem Text herausgefiltert werden als die auf die Ereignisse hinführenden Prozesse.

Fallbeispiel 5: 98_nean

VL: „Warum denkst du, dass die Schweizer Regierung so wenig jüdische Flüchtlinge wie möglich in die Schweiz lassen wollte?“

98_nean: „Also hier haben sie ja das mit den Pässen gemacht, dass auch weniger jüdische (unverständlich). Und äh, da ist dann die Grenze geschlossen.“

Kategorie 5: Linguistische Marker, die auf sprachliche Feinheiten hinweisen, werden nicht erkannt oder können nicht für den Verstehensprozess genutzt werden.

Geschichtslehrmitteltexte enthalten sprachliche Marker im Text, deren Bedeutungseinheiten in Bezug auf den Textabschnitt interpretiert werden müssen (siehe Kap. 4.2). So finden sich in Textstelle 5 und 6 die Modalitätsmarker „*ergehen konnte*“ bzw. „*bestand die Gefahr*“. Um die Textstelle in einem optionalen Sinn verstehen zu können, muss der Modalitätsausdruck von den Schülerinnen und Schülern erkannt werden. Dies gelingt weder 20_asst in Fallbeispiel 3 noch 17_rara in Fallbeispiel 6, welche ähnlich wie 20_asst mit einer chronologischen Begründung argumentiert, anstatt mit einer konditionalen.

Fallbeispiel 6: 17_rara

VL: „Wurden alle jüdischen Flüchtlinge, die an der Schweizer Grenze abgewiesen wurden, in ein Konzentrationslager gebracht?“

17_rara: „Nein. Ich glaube, wenn, dann wurde das erst später eingeführt, aber am Anfang wurden sie einfach zurückgewiesen, aber nicht ins Lager gebracht.“

Kategorie 6: Definitionen / Erklärungen von komplexen oder abstrakten Begriffen und Konzepten werden nicht erfasst.

Schon Fallbeispiel 4 zeigt, dass der komplexe Begriff der Zivilcourage nicht vollständig erfasst wurde und eine Abgrenzung zum Spenden nicht vorgenommen wurde. Ein weiterer schwieriger Begriff im Text ist der Öffentlichkeitsbegriff, der im Text jedoch im Gegensatz zum Zivilcouragebegriff nicht eingeführt oder definiert wird. Aus den Antworten der Versuchspersonen ist zu erkennen, dass solche komplexen Begriffe für Schüler*innen der achten Klassen eher hinderlich für das Verstehen sind. So erschließen sich vier von zehn Versuchspersonen aufgrund der Textstelle 9, dass die Öffentlichkeit Zivilcourage bewiesen hat.

Textstelle 9 (VT2)

Die Grenzschiessung und die Abweisungen stiessen in der Öffentlichkeit nicht nur auf Zustimmung, sondern auch auf heftige Kritik. Einige Menschen handelten mutig: Sie halfen den jüdischen Flüchtlingen auf verschiedene Arten, obwohl es verboten und strafbar war. Damit bewiesen sie aussergewöhnliche Zivilcourage:

Wie wenig dieser Begriff verstanden wurde, zeigt das Fallbeispiel 7: VP 52_lean gelingt es nicht, den Öffentlichkeitsbegriff zwischen Behörden und Bevölkerung zu positionieren.

Fallbeispiel 7: 52_lean

VL: „Warum denkst du, dass die Öffentlichkeit Zivilcourage bewiesen hat?“

52_lean: „Weil sie auch gegen die Schweizer Behörden oder Bevölkerung vorgegangen sind.“

VL: „Wer ist gegen die Bevölkerung vorgegangen?“

52_lean: „Die Öffentlichkeit. Und sie haben halt sich auch dagegen gewehrt.“

VL: „Kannst du mir nochmal diese Textstelle zeigen mit der Öffentlichkeit und der Zivilcourage? Und warum denkst du hat die Öffentlichkeit Zivilcourage bewiesen?“

52_lean: „Ähm, weil sie ihnen helfen wollten und dass, obwohl es verboten und strafbar war, und sie mussten auch Kritik einnehmen von anderen Menschen halt, dass sie das machen.“

Kategorie 7: Komplexe fachspezifische Denkprozesse (epistemische Basiskonzepte) können auch mit sprachlicher Markierung nicht erfasst werden.

Im Rahmen der Textüberarbeitung wurden die fachspezifischen Basiskonzepte „Belegbarkeit“ und „Konstruktivität“ an ausgewählten Stellen mit sprachlichen Markierungen expliziert (vgl. Kap 4.3). Befragt man Achtklässler*innen zur Sicherheit oder Unsicherheit in der Überlieferung, so wird deutlich, dass diese Basiskonzepte trotz der sprachlichen Explizierung nicht abgerufen werden können. Fallbeispiel 8 zeigt (wie auch bei fünf weiteren Versuchspersonen), dass diese notwendige historische Denkopoperation nicht angewandt wird, sondern die Unsicherheit auf die fassbare Anzahl von Anhängern einer politischen Meinung fokussiert wird und nicht auf das Konzept der Belegbarkeit historischer Aussagen.

Fallbeispiel 8: 97_eiji

VL: „Was denkst du? Wissen wir heute mit Sicherheit, dass die Mehrheit der Schweizerinnen und Schweizer die Flüchtlingspolitik des Bundesrats unterstützt hat?“

97_eiji: „Ich denke, es ist sicher sehr ausgewogen gewesen, dass es die Hälfte es unterstützt hat und die andere Hälfte dagegen war und es nicht unterstützt hat. Tatsächlich, dass man es beweisen kann, ist immer auch eine Frage von Prozenten, die eigentlich vorkommen im Text oder Aussagen, die dazu stehen. Also ich würde jetzt sagen nein.“

Zusammenfassend zeigt sich, dass Achtklässler*innen ihren Verstehensprozess häufig zu schnell vom Text lösen und lokale aber auch Textverknüpfungen erfordernde Fragen unter Rückgriff auf ihr Vorwissen oder auf vages globales Textwissen beantworten, statt die Informationen des Textes zu nutzen. Des Weiteren zeigen sich Problematiken mit Ursache-Folge-Beziehungen, die im Text dargestellt sind, weil fassbare, gegenständlichere Ereignisse (z.B. die Einführung des «J»-

Stempels) fokussiert werden und hinführende Prozesse (innere Haltungen, gesellschaftliche Stimmungen) im Schatten dieser bleiben. Auch sprachliche Marker sowie die Definitionen von komplexen Begriffen werden nicht immer erfasst. Komplexe historische Denkprozesse und Basiskonzepte können auch mit einer expliziten sprachlichen Markierung (noch) nicht integriert werden.

7 | Diskussion

Textverständnis entsteht aus der Interaktion von Leser*innen mit Texten. Das Ergebnis einer gelingenden Text-Leser*innen-Interaktion ist die Bildung eines kohärenten mentalen Modells des im Text dargestellten Inhalts (Situationsmodell, vgl. Kintsch, 1998; van Dijk & Kintsch, 1983). Dieser Prozess wird als aktiver Konstruktions- und Integrationsprozess mit den zugrunde liegenden koordinierten kognitiven Teilprozessen Selektion, Organisation und Integration verstanden (Mayer, 2005, 2009). Mit dem Einpflegen textseitiger lesedidaktischer Maßnahmen in den Text sollten diese kognitiven Teilprozesse, die zum Aufbau eines Situationsmodells notwendig sind, entlastet werden, indem durch die oben erwähnten Kohärenzbildungshilfen Textstellen fokussiert (Unterstützung von Selektionsprozessen) und Einzelinformationen vorstrukturiert werden (Unterstützung von Organisationsprozessen) sowie Vorwissen aktiviert wird (Unterstützung von Integrationsprozessen). Des Weiteren sollten Explizierungen von Begriffen und Konzepten nicht vorhandenes Vorwissen ausgleichen, damit weniger Inferenzbildungen notwendig sind.

Trotzdem konnte gezeigt werden, dass das Verstehen auch mit diesen textseitigen lesedidaktischen Maßnahmen nicht immer optimal gelingt. Weiteres Textoptimierungspotenzial konnte zwar mithilfe der Studie identifiziert werden, die textseitigen Möglichkeiten sind jedoch nicht unendlich, denn textseitige lesedidaktische Maßnahmen können die kognitiven Teilprozesse des Leseverstehens nur implizit anregen. Strategisches Verhalten lässt sich textseitig nur aktivieren, wenn entsprechendes prozedurales und konditionales Wissen vorhanden ist (Afflerbach et al., 2020), welches bei Achtklässler*innen als Lesenoviz*innen gerade in Bezug auf fachspezifische Textsorten und domänenspezifische Lesestrategien noch nicht erwartet werden kann (Alexander, 2005; Rogiers et al., 2020).

Aus diesen Überlegungen folgen zwei Konsequenzen⁷⁸:

1. Die textseitigen lesedidaktischen Maßnahmen müssen punktuell weiter optimiert werden.
2. Der Verstehensaufbau und die Anwendung strategisch orientierter Lesehandlungen brauchen eine zusätzliche explizite Anleitung.

⁷⁸ Die Umsetzung dieser Maßnahmen im Unterricht setzt voraus, dass Lehrpersonen aller Fächer sprachdidaktisch geschult sind (Schmellentin, 2023).

Im Nachgang der hier dargelegten Studie wurde der Text unter Berücksichtigung der Ergebnisse weiter überarbeitet. Dazu wurde zum Beispiel der komplexe Begriff der Zivilcourage weiter expliziert, indem sich der Begriff im Text abgestuft entwickelt (vom Geld spenden über Helfen bis zur außergewöhnlichen Zivilcourage, bei welcher man selbst Nachteile in Kauf nimmt). Auch die syntaktische Fokussierung des Akteurs in „auf Anregung der Schweiz“ (vgl. Textstelle 4) wurde in: „Die Schweizer Regierung regte bei den deutschen Behörden an, dass die deutschen Behörden die Pässe von Jüdinnen und Juden speziell kennzeichneten.“ so umgewandelt, dass deutlicher wird, wer für welche Handlung der verantwortliche Akteur war.

Als Grundlage für eine explizite Anleitung des Verstehensaufbaus und strategischer Lesehandlungen dienen einerseits die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Teilstudie, andererseits wird solch eine Anleitung aus theoretischen Überlegungen (insbesondere auf Grundlage der kognitionspsychologischen Leseforschung) abgeleitet. Den erkannten Herausforderungen wird mit verschiedenen Aufgabentypen (Schmellentin, 2023) begegnet, wobei es gilt, die fachlichen Lernziele als Zielgrößen stets mitzudenken:

Die Schüler*innen werden mittels Aufgaben auf wichtige lokale Informationen gelenkt (Aufgaben zum Nachschauen, vgl. Lindauer et al., 2013). Diese wichtigen lokalen Informationen können thematische Informationen, aber auch sprachliche Marker sein, welche historische Denkopoperationen anzeigen. Erst wenn diese Einzelinformationen erfasst sind, werden Verknüpfungen zwischen den Informationen bzw. den Textstellen hergestellt und lokale Kohärenz aufgebaut. Mit solchen Aufgaben soll den fachübergreifenden Verstehensschwierigkeiten der Kategorien 1 und 3, aber auch den fachspezifischen Verstehensschwierigkeiten der Kategorie 5 begegnet werden: Indem auf den Text hingelenkt wird, sollen vorwissensbedingte voreilige Schlussfolgerungen minimiert und das Nichtauffinden von Zielinformationen verhindert werden. Außerdem sollen fachlich relevante sprachliche Marker im Text erkannt und fokussiert werden.

Die Schüler*innen lösen nach der abschnittweisen lokalen Bearbeitung Aufgaben, die Verknüpfungsleistungen erfordern (Aufgaben zum Verarbeiten, vgl. Lindauer et al., 2013). Diese Verknüpfungsleistungen werden schrittweise angeleitet und beziehen sich zunächst auf einen Abschnitt, bevor abschnittsübergreifende Verknüpfungen vorgenommen werden. Mit diesem Prinzip soll den fachübergreifenden Verstehensschwierigkeiten der Kategorien 2, sowie den fachspezifischen Verstehensschwierigkeiten der Kategorien 4 und 6 begegnet werden: Die Aufgaben regen den lokalen und globalen Kohärenzaufbau explizit an und leiten die Lernenden dazu an. Fachspezifische Verknüpfungsleistungen wie das Erkennen von Ursache-Folge-Beziehungen werden im Speziellen auch dadurch unterstützt, dass die auf Ereignisse hinführende Prozesse fokussiert werden, so dass diese nicht aus dem Blick geraten. Und auch der Aufbau mentaler Modelle zu komplexen abstrakten Begriffen und Konzepten wird durch darauf ausgerichtete Aufgaben angeleitet.

Nach diesen Verknüpfungsleistungen werden die Schüler*innen mit Aufgaben angeleitet, über fachlich relevante Aspekte zu reflektieren. Konkret bedeutet dies, dass die Schüler*innen über fachspezifische sprachliche Marker nachdenken sollen, welche auf historische Basiskonzepte verweisen und die historischen Denkopoperationen anregen. Mit solchen Aufgaben soll den fachspezifischen Verstehensschwierigkeiten der Kategorie 7 begegnet werden: Die Schüler*innen verstehen und reflektieren die Bedeutung fachspezifischer sprachlicher Markierungen im Text und nähern sich dadurch den historischen Denkopoperationen und einem Verstehen fachspezifischer Basiskonzepte an.

Insgesamt lassen sich aus unseren Überlegungen und Beobachtungen drei Prinzipien zur Gestaltung einer aufgabenbasierten Leseverstehensprozesssteuerung entwickeln, deren spezifische Ausgestaltung je nach Fach und Lehrmitteltext vorgenommen werden muss:

1. Leseprozesssteuernde Aufgaben orientieren sich entlang der kognitionspsychologischen Verstehensebenen (Kintsch, 1998; Lenhard, 2013). Lesedidaktisch etabliert hat sich dabei die Strukturierung des Leseprozesses in überschaubare Teilschritte, die die Handlungen vor, während und nach dem Lesen anleiten (Lindauer et al, 2013): Vor dem Lesen werden Aufgaben bearbeitet, die das Vorwissen aktivieren, während des Lesens wird der Aufbau lokaler und globaler Kohärenz in zwei Schritten angeleitet und nach dem Lesen werden Aufgaben bearbeitet, die zur Textreflexion und zur Reflexion des eigenen Verstehensprozesses anregen. Dabei wird das fachliche Lernen und insbesondere der Aufbau der fachlichen Basiskonzepte als Zielgröße des Textverstehensprozesses mitgedacht.
2. Leseprozesssteuernde Aufgaben portionieren und sequenzieren den Lesetext: Durch abschnittsweises Lesen und einer Aufgabenbearbeitung entlang der Textlinearität werden die inhaltlichen Einheiten vorstrukturiert und darüber die kognitiven Teilprozesse (z.B. Selektions- und Organisationsprozesse, Mayer, 2005, 2009) und damit das Arbeitsgedächtnis entlastet.
3. Leseprozesssteuernde Aufgaben sind so gestaltet, dass sie neben der Verstehensunterstützung auch Lesehandlungen anleiten: Z.B. führen Aufgaben vor dem Lesen zum Überblicken des Textes; während des Lesens fordern Aufgaben dazu auf, die richtigen Antworten im Text zu markieren oder ein Concept Map zu einem Textabschnitt zu ergänzen.

Offen bleibt, inwieweit die von uns theoretisch hergeleitet und entwickelten lesedidaktischen Maßnahmen tatsächlich in der Lernsituation mit einem Geschichtstext wirksam sind. Daher ist geplant, dass die textseitigen und aufgabenseitigen lesedidaktischen Maßnahmen in einer materialbasierten Intervention auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden (Projektphase IV).

Die vorliegende Teilstudie hat gezeigt, dass sprachbedingte Lehr-/Lernprozesse stärker in den Fokus geraten und auch sprachdidaktisch angeleitet werden müssen, um das fachliche Lernen zu verbessern und die Bildung von Fehlkonzepten möglichst zu vermeiden. Lehrkräfte müssen die Kompetenz erwerben, diese Lernprozesse nicht nur aus eng fachdidaktischer, sondern auch aus sprachdidaktischer Perspektive zu strukturieren, und die sprachlichen Anforderungen bei der Planung und Durchführung von Unterricht mitzuberücksichtigen. Gefordert ist hier auch die Meso- und Makro-Ebene des Bildungssystems: Es gilt, sprachbedingte Lehr-/Lernprozesse vertikal (über die Bildungsstufen hinweg) und horizontal (zwischen den Fächern) kohärent didaktisch zu strukturieren (Schmellentin, 2023). Der Aufbau fachsprachlicher Literalität muss curricular konzipiert werden, Schulen müssen darin unterstützt werden, ein Konzept für die kohärente Umsetzung durchgängiger Sprachbildung zu entwickeln und Lehrpersonen aller Fächer müssen befähigt werden, sprachbedingte Lehr-/Lernprozesse sprach- und fachförderlich didaktisch zu modellieren. Erst damit sind die Voraussetzungen geschaffen, gemeinsame Bildungsaufgaben zu bewältigen.

Literaturverzeichnis

- Afflerbach, P., Hurt, M., & Cho, B.-Y. (2020). Reading Comprehension Strategy Instruction. In D. L. Dinsmore, L. K. Fryer, & M. M. Parkinson (Hrsg.), *Handbook of Strategies and Strategic Processing* (S. 98–118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429423635-7>
- Alexander, P. A. (2005). The Path to Competence: A Lifespan Developmental Perspective on Reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413–436. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3704_1
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2016). *Sprachliche Bildung—Grundlagen und Handlungsfelder*. Waxmann.
- Buck, T. M., & Bergmann, H. (2021). Sprachbildung im Fach: Auf dem Weg zu einer „Grammatik historischen Lernens“. In P. Gretsche & N. Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf* (S. 243–264). Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657791101_016
- Christmann, U. (2015). Lesen als Sinnkonstruktion. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 169–184). De Gruyter.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In A. Prengel, B. Friebertshäuser, & A. Langer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. vollständig überarbeitet, S. 437–455). Beltz Juventa.
- Fuchs, K., & Gautschi, P. (2017). *Zeitreise. 2, Sekundarstufe I. Ausgabe für die Schweiz: Das Lehrwerk für historisches Lernen und politische Bildung im Fachbereich „Räume, Zeiten, Gesellschaften“*. Klett und Balmer.

- Gautschi, P. (Hrsg.). (2007). *Geschichtsunterricht heute: Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. hep.
- Grosch, W. (2014). Schriftliche Quellen und Darstellungen. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 74–99). Cornelsen Scriptor.
- Günther-Arndt, H. (2003). Basiskompetenz Lesen. In B. Moschner, H. Kiper, & U. Kattmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung: Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 139–155). Schneider Hohengehren.
- Günther-Arndt, H. (2015). Schulbucharbeit. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 174–179). Cornelsen.
- Handro, S. (2018). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung* (S. 275–293). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Handro, S. (2020). Sprachsensibel oder geschichtsbewusst? Herausforderungen bei der Konstruktion von Geschichtslehrwerken. Einführung in die Sektion. In T. Sandkühler & M. Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (Bd. 21, S. 305–318). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Handro, S., & Killimann, V. (2019). Textverstehen im Geschichtsunterricht – Ein Projekt zur Professionalisierung historischer Leseförderung (ProLeGu). In M. Bönninghausen (Hrsg.), *Praxisprojekte in Kooperationsschulen: Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik* (S. 165–222). WTM Verlag.
- Jeismann, K.-E. (1977). Didaktik der Geschichte: Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft: Didaktik—Forschung—Theorie* (Bd. 1430, S. 9–33). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. University Press.
- Kintsch, W. (2009). Learning and Constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Hrsg.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (S. 223–241). Routledge.
- Koller, G. (2018). *Fluchtort Schweiz. Schweizerische Flüchtlingspolitik (1933-1945) und ihre Nachgeschichte*. Kohlhammer Verlag.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. StudienVerlag.
- Langer, I., Schulz von Thun, F., & Tausch, R. (2015). *Sich verständlich ausdrücken*. Reinhardt.
- Leisen, J. (2012). Der Umgang mit Sachtexten im Fachunterricht. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 3.
- Leiß, D., Domenech, M., Ehmke, T., & Schwippert, K. (2017). Schwer – schwierig – diffizil: Zum Einfluss sprachlicher Komplexität von Aufgaben auf fachliche Leistungen in der Sekundarstufe I. In D. Leiß, M. Hagena, A. Neumann, & K. Schwippert (Hrsg.), *Mathematik und Sprache: Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen* (Bd. 3, S. 99–125).

- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Kohlhammer
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C., & Furger, J. (2013). *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht. Im Auftrag des Bildungsraums Nordwestschweiz*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/16585>
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 31–48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. University Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-Explanation Reading Training. *Discourse Processes*, 38(1), 1–30. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3801_1
- Mehr, C., & Werner, K. (2012). Geschichtstexte verstehen. Sinnerschliessendes Lesen als historisches Lernen. *Geschichte lernen*, 148, 2–11.
- Mellies, D., Migdalski, P., & Kühberger, C. (2007). *Empfehlungen zum Umgang mit Geschichte anhand von Schulbuchkapiteln zur Geschichte der Europäischen Union*. https://www.sbg.ac.at/fdg/Dateien/Empfehlungen_Umgang_EU_Geschichte_Mellies_Migdalski_Kuehberger.pdf
- Müller, C. (2018). Mixed Methods: Theorie und Praxis methodenpluraler Forschung. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen* (S. 161–172). Schneider Hohengehren.
- Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Oleschko, S., & Moraitis, A. (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsforschung*, 9(1), 11–46.
- Pandel, H.-J. (2013). *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Wochenschau.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018*. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Rogiers, A., Merchie, E., De Smedt, F., De Backer, L., & Van Keer, H. (2020). A Lifespan Developmental Perspective on Strategic Processing (Kap. 4). In D. L. Dinsmore, L. K. Fryer, & M. M. Parkinson (Hrsg.), *Handbook of Strategies and Strategic Processing* (S. 47–62). Routledge.
- Rohlfes, J. (1997). Begriffsbildung. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen, & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 470–471). Kallmeyer.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Wochenschau.
- Sandkühler, T., & Bernhardt, M. (Hrsg.). (2020). *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (Bd. 21). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schleppegrell, M. J. (2008). *The Language of Schooling. A Functional Linguistic Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic Language in Teaching and Learning. Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409–418. <https://doi.org/10.1086/663297>

- Schleppegrell, M. J., & Achugar, M. (2003). Learning Language and Learning History: A Functional Linguistics Approach. *TESOL Journal*, 12(2), 21–27.
- Schmellentin, C. (2018). Gedanken zur Implementierung von Sprachbewusstsein (Fach-)Unterricht. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan, & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 121–136). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110582819-131>
- Schmellentin, C. (2020). Gestaltung von Verfasser-texten in Geschichtsschulbüchern. Desiderate, Möglichkeiten und Grenzen aus sprachdidaktischer Perspektive. In T. Sandkühler & M. Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (S. 319–334). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmellentin, C. (2023). Teilhabe braucht Bildung, Bildung braucht Sprache – Bildungspolitische Herausforderungen für Schule und Hochschule. *Didaktik Deutsch*, 54, 17–34.
- Schmitz, A. (2016). *Verständlichkeit von Sachtexten: Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern*. Springer.
- Schneider, H., Dittmar, M., Gilg, E., & Schmellentin, C. (2018). Textseitige Maßnahmen zur Unterstützung des Leseverstehens im Biologieunterricht. *Didaktik Deutsch*, 45, 94–116.
- Schneider, W., Schlagmüller, M., & Ennemoser, M. (2017). *Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5-12 (LGVT 5-12+)*. Hogrefe.
- Schrader, V. (2013). *Geschichte als narrative Konstruktion – Eine funktional-linguistische Analyse von Darstellungstexten in Geschichtsschulbüchern*. LitVerlag.
- Schrader, V. (2020). Historisches Denken durch Verfasser-texte fördern? Das Potenzial der Sprache(n) in Geschichtslehrwerken aus geschichtsdidaktischer Perspektive. In T. Sandkühler & M. Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und Historisches Lernen* (Bd. 21, S. 335–347). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shanahan, C., Shanahan, T., & Mischia, C. (2011). Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics, and Chemistry. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 393–429. <https://doi.org/10.1177/1086296X11424071>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78.
<https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Siebertkrob, M., & Chmiel, C. (2024). Historisches Lernen über, durch und für Demokratie. Wege der Demokratiebildung im Geschichtsunterricht. In S. Achour, D. Pech, & M. Siebertkrob (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik*. Wochenschau Verlag.
- Siegmund, B. (2019a). Sprachliche Hürden im Geschichtsunterricht aus linguistischer Perspektive. In C. Bertram & A. Kolpatzik (Hrsg.), *Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Von der Theorie über die Empirie zur Pragmatik* (S. 51–63). Wochenschau Verlag.
- Siegmund, B. (2019b). Womöglich/vermutlich könnte/muss es so gewesen sein. Epistemische Modalität im Geschichtsunterricht. In K. Peuschel & A. Burkard (Hrsg.), *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern* (S. 133–141). Narr Francke Attempto Verlag.
- Snow, C. E. (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning about Science. *Science*, 328(5977), 450–452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Souvignier, E., & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens: Verbesserung der Nachhaltigkeit durch

- Auffrischungssitzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3–4), 207–220.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000017>
- Strohmaier, A. R., Ehmke, T., Härtig, H., & Leiss, D. (2023). On the Role of Linguistic Features for Comprehension and Learning from STEM Texts. A Meta-analysis. *Educational Research Review*, 39, 100533. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100533>
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C., & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018 – Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Waxmann.
- Weiss, R. H. (2019). *Grundintelligenztest Skala 2: CFT 20-R*. Hogrefe.