leseforum.ch Online-Plattform für Literalität

Lesen mit verstehensprozessunterstützenden Aufgaben im Fach Geschichte auf der Sekundarstufe I – eine qualitative Fallanalyse

Miriam Dittmar, Eliane Gilg, Sabine Geiger und Claudia Schmellentin

Abstract

Die qualitative Fallanalyse untersucht, wie Achtklässler:innen leseprozesssteuernde Aufgaben ausführen und deren lernförderliches Potenzial einschätzen. Ziel der Studie ist es, Wissen darüber zu generieren, wie leseprozesssteuernde Aufgaben den Verstehensprozess beim Lesen von Geschichtslehrmitteltexten unterstützen und so auch das kritische Beurteilen von Texten ermöglichen können. Die Studie analysiert Leseprozesse von zehn Schüler:innen mithilfe von Eye-Tracking, Selbstberichten und Verstehensdaten und präsentiert die unterschiedlichen Vorgehensweisen anhand von zwei Fallbeispielen. Aus der qualitativen Analyse geht hervor, dass kleinschrittige, an kognitiven Verstehensebenen ausgerichtete Aufgaben die vertiefte Auseinandersetzung mit komplexen Geschichtstexten unterstützen können, auch wenn nicht alle angeleiteten Lesehandlungen wie intendiert umgesetzt werden. Die wiederkehrende Rückbindung an den Text durch die Aufgaben fördert sowohl das Verstehen historischer Basiskonzepte als auch die kritische Auseinandersetzung mit Textinhalten.

Schlüsselwörter

Textverstehen, lesedidaktische Massnahmen, leseprozesssteuernde Aufgaben, Lesestrategien, Lesen im Fach

⇒Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article
⇒Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo
⇒Title, abstract and keywords in English at the end of the article

Autorinnen

Miriam Dittmar, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut für Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, miriam.dittmar@fhnw.ch

Eliane Gilg, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, eliane.gilg@fhnw.ch

Sabine Geiger, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut für Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, sabine.geiger@fhnw.ch

Claudia Schmellentin, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, claudia.schmellentin@fhnw.ch

Copyright *Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY 4.0 veröffentlicht: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de*

Lesen mit verstehensprozessunterstützenden Aufgaben im Fach Geschichte auf der Sekundarstufe I – eine qualitative Fallanalyse

Miriam Dittmar, Eliane Gilg, Sabine Geiger und Claudia Schmellentin

1 Einleitung

Sprachliche Bildung ist Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und damit eine der wichtigsten Aufgaben von Schule. Schule selbst ist aber ebenfalls ein Ort, der sprachliche Teilhabe voraussetzt und im Kontext sprachbedingter Ungleichheit steht. Darauf, dass viele Lernende sprachlich nur ungenügend für den «Lebensraum Schule» vorbereitet sind und somit Sprache nicht als Lernmedium nutzen können, weisen beispielsweise die PISA-Studien hin: Rund die Hälfte der Lernenden in der Schweiz erreicht die PISA-Kompetenzstufe III bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit nicht (Erzinger et al., 2026). Für diese Lernenden ist die Teilhabe an schulischer Bildung und Ausbildung stark eingeschränkt. Das gilt in besonderem Masse auch für den Geschichtsunterricht: Historisches Wissen wird oftmals mithilfe von Texten vermittelt und angeeignet, denn die Inhalte des Fachs werden grösstenteils in der Narration konstruiert (Rüsen, 2008; Seixas & Morton, 2013). Die Anforderungen, die die Geschichtslehrmitteltexte an die literalen Kompetenzen der Jugendlichen auf der Sekundarstufe I stellen, übersteigen jedoch oftmals die vorhandenen Kompetenzen. So erfordern Geschichtslehrmitteltexte nicht nur die Informationsentnahme, sondern auch die kritische Analyse und Einordnung von Textinhalten. Ein vertieftes Verständnis von Geschichtslehrmitteltexten setzt voraus, dass Narrative hinterfragt werden und dass die Lesenden grundlegende Fragen historischen Denkens reflektieren, etwa die Belegbarkeit historischer Aussagen oder die Handlungsspielräume von Akteur:innen im historischen Kontext (Kühberger, 2012; Wineburg, 2001; Wineburg et al., 2013). Leseverstehenskompetenzen, die benötigt werden, um komplexe Texte verstehen, aber auch kritisch beurteilen zu können, sind mindestens der PISA-Kompetenzstufe IV zuzuordnen (Reiss et al., 2019). Um diese hierarchiehohen Leseverstehensleistungen zu erreichen, sind fachspezifische Lesestrategien notwendig, an welche die Jugendlichen der Sekundarstufe I allerdings kaum hingeführt werden (Handro, 2018; A. Müller, 2011). Auch besteht nur wenig empirisch fundiertes Wissen darüber, wie diese Hinführung für die Sekundarstufe I didaktisch zu modellieren ist: Schrader (2020) schlägt vor, den Leseverstehensprozess mittels Kohärenzbildungshilfen zu entlasten, die an geschichtsdidaktischen Zielen orientiert sind. Aus lesedidaktischer Perspektive macht es ausserdem Sinn, den Leseprozess sowie die Anwendung der fachspezifischen Lesestrategien mit leseprozesssteuernden Aufgaben anzuleiten (Lindauer et al., 2013; Schmellentin, 2023). Die Wirksamkeit solcher Aufgaben im Fach Geschichte ist jedoch bisher noch nicht belegt.

Das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt «Unterstützung des Leseverstehens im Fach Geschichte (HistText)[1]» verfolgte das Ziel, 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 allen Lernenden zugänglicher zu machen. Aus diesem Projekt (zur Übersicht über das Gesamtprojekt siehe Gilg et al., 2026), das als Mixed-Methods-Studie (C. Müller, 2018) angelegt war, ging die in dieser Publikation dargestellte qualitative Teilstudie hervor, deren Ziel es war, genau zu untersuchen, wie eine schrittweise Steuerung des Leseprozesses mithilfe von Aufgaben den Leseverstehensprozess von Schüler:innen gestaltet. Dazu wurde folgender Fragestellung nachgegangen: Wie führen Achtklässler:innen leseprozesssteuernde Aufgaben zu einem Geschichtslehrmitteltext aus, wie schätzen sie deren verstehensunterstützendes Potenzial ein und wie gelingt ihnen der Verstehensaufbau mit Hilfe dieser Aufgaben?

Anhand fallbezogener Analysen wurde untersucht, wie einzelne Schüler:innen beim Lesen des Geschichtslehrmitteltextes vorgegangen sind, inwieweit sie die Leseprozesssteuerung und die dazugehörigen

[1] Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds für die finanzielle Unterstützung des HistText-Projektes (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 der Studie teilgenommen haben.

Lesehandlungen (z. B. Überblicken, Markieren) befolgt haben und ob die angeleiteten Lesehandlungen ihren Selbstberichten zufolge für das Verstehen dienlich waren. Zudem wurde das Textverstehen der Schüler:innen überprüft. Die Hauptergebnisse aus diesen Analysen werden in der vorliegenden Publikation anhand von zwei exemplarischen Fallbeispielen dargestellt, welche durch Befunde zur gesamten Teilstichprobe (N = 10) ergänzt werden.

2 Grundlagen

2.1 Lesen im Fach Geschichte – Kritisches Lesen

Darstellungstexte sind auf der Sekundarstufe I neben Quellen ein wichtiges Mittel, um historische Kompetenzen zu erwerben (Handro, 2015; Schrader, 2020). Betrachtet man die historischen Kompetenzbereiche, die mittels Darstellungstexten erworben werden sollen, so zeigt sich, dass dazu elaborierte Lesekompetenzen notwendig sind. Unter den historischen Methodenkompetenzen führt Kühberger (2015: S. 24f.) beispielsweise u. a. folgende Teilkompetenzen auf, die benötigt werden, um Darstellungen und damit auch Darstellungstexte zu erschliessen:

- Darstellungen der Vergangenheit kritisch und systematisch hinterfragen (de-konstruieren)
- Charakteristika von Gattungen beim Hinterfragen von Darstellungen der Vergangenheit berücksichtigen
- Aufbau der Darstellung (z. B. inhaltliche Gewichtungen, Argumentationslinien, Erzähllogik) analysieren
- Perspektivität, Intention und Bewertungen in Darstellungen feststellen sowie deren Entstehungskontext berücksichtigen
- Bewertungen in Darstellungen der Vergangenheit erkennen

Diese Auswahl an Teilkompetenzen historischen Denkens zeigt, dass ein kritischer Umgang mit den Inhalten von Darstellungstexten erforderlich ist, um Narrationen in Geschichtstexten zu erschliessen und Darstellungstexte zum Erwerb historischer Kompetenzen nutzbar zu machen. Leser und Leserinnen müssen in der Lage sein, verschiedene Informationsquellen zu koordinieren und die Relevanz sowie Verlässlichkeit und Plausibilität der Informationen auf der Grundlage epistemischer Basiskonzepte wie Perspektivität, Belegbarkeit usw. (Kühberger, 2015, S. 104) zu beurteilen. Dazu benötigen sie lesestrategisches Wissen und Können, das über das reine Leseverstehen hinausgeht und von historischen Denkprozessen bestimmt wird: Mit zunehmendem Anforderungsniveau gewinnen kognitive Prozesse zur Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Darstellungen und Quellen sowie ein vergleichendes und verifizierendes Lesen an Bedeutung. Plausibilität und Verlässlichkeit der Informationen müssen evaluiert, Widersprüche zwischen Informationen aus verschiedenen Darstellungen oder Quellen entdeckt und verarbeitet werden (Philipp, 2023; siehe auch Philipp in dieser Ausgabe).

Bei den dargestellten Anforderungen an das historische Lesen handelt es sich um Kompetenzen, die auf den Stufen IV bis VI der PISA-Kompetenzstufen anzusiedeln sind (vgl. Reiss et al., 2019, S. 53f.). Kompetenzstufe IV erreichen 76% der Lernenden der Sekundarstufe I in der Schweiz nicht (Greiff et al., 2026, S. 18). Entsprechend kann nicht erwartet werden, dass ein selbständiges Bearbeiten von Darstellungstexten im Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe I zum Verstehen geschichtlicher Zusammenhänge führt. Der Einsatz von Darstellungstexten kann nur wirksam für das historische Lernen gestaltet werden, wenn er auch durch lesedidaktische Massnahmen begleitet wird, denn die selbstständige Bearbeitung komplexer Texte und ein vertiefter Verstehensaufbau, der auch eine kritische Einordnung des Gelesenen ermöglicht, bedürfen des adaptiven Einsatzes fachspezifischer Lesestrategien. Dies kann bei Lesenoviz:innen der Sekundarstufe I noch nicht vorausgesetzt werden.

2.2 Lesedidaktische Massnahmen

Wie ausgeführt, übersteigen die hohen Anforderungen schulischer Lehrmitteltexte im Fach Geschichte die Lesekompetenzen der meisten Schüler:innen. Beobachtungsstudien zur selbstständigen Nutzung von Lesestrategien belegen, dass es Lernenden der Sekundarstufe I erst in Ansätzen gelingt, Lesestrategien selbstständig zu aktivieren, zielorientiert sowie adaptiv einzusetzen und ihr Verstehen adäquat zu überwachen (Gilg, im Druck; Gilg et al., 2019; Hasselhorn & Gold, 2017; Rogiers, Merchie, & Keer, 2020). Gemäss dem Entwicklungsmodell von Rogiers, Merchie, De Smedt et al. (2020) sind Schüler:innen der

Sekundarstufe I Lesenoviz:innen und befinden sich im Stadium der «acclimation», d.h. sie verfügen zwar über ausgewählte Strategien, können diese aber noch nicht adaptiv und zielorientiert anwenden und kombinieren (siehe dazu auch Hasselhorn & Gold, 2017, S. 96 f.). Um die Schüler:innen in der Zone der proximalen Entwicklung zu unterstützen, bietet es sich an, ihre Textverstehensprozesse durch lesedidaktische Massnahmen zu strukturieren und anzuleiten (Hammond & Gibbons, 2005; Lindauer & Senn, 2013; National Reading Panel, 2000; Schmellentin, 2018, 2023). Basierend auf dem kognitionspsychologischen Modell von Kintsch (1998) und den drei Phasen des Leseprozesses (vor, während, nach) schlagen Lindauer et al. (2013) vor, textbasierte Lese- und Lernprozesse in vier Leseschritte zu gliedern:

- Leseschritt 1: dem Text begegnen – Vorwissen aktivieren, Leseerwartung aufbauen, Leseziele klären
- Leseschritt 2: den Text bearbeiten – lokale Informationen gewinnen
- Leseschritt 3: Textinhalte verarbeiten – Textinhalte miteinander verknüpfen, Reformulierungen vornehmen
- Leseschritt 4: Textverständnis überprüfen und mit Vorwissen verbinden, Textinhalte kritisch beurteilen

Für die Geschichtsdidaktik hat Handro (2018, S. 288) ein Modell zur Verortung von Lesestrategien in historischen Lehr-Lern-Prozessen vorgelegt, das Strategien entlang der Phasen vor, während und nach dem Lesen systematisiert. Diese Phasen lassen sich den vier Leseschritten nach Lindauer et al. (2013) analog zuordnen. Das Modell von Handro (2018) konkretisiert damit den fachspezifischen Einsatz von Lesestrategien innerhalb der übergeordneten Leseschritte. Die Konzepte aus der Deutsch- und der Geschichtsdidaktik weisen eine hohe theoretische Anschlussfähigkeit auf und bildeten eine zentrale Grundlage für die Entwicklung leseprozesssteuernder Aufgaben im Rahmen des Forschungsprojektes *HistText.* Die Aufgaben wurden entlang von drei Prinzipien gestaltet: Die Textverarbeitung wurde entlang von Sinneinheiten segmentiert, die Fragen folgten den kognitiven Teilprozessen des Verstehens (Schnotz, 2006; van Dijk & Kintsch, 1983), und die Verstehensprozesse wurden durch die Anleitung passender Lesehandlungen (z. B. Überblicken, Markieren) unterstützt (zu den drei Prinzipien siehe Dittmar et al., 2025, S. 301). Die empirischen Befunde liessen erkennen, dass die leseprozesssteuernden Aufgaben von den Achtklässler:innen mehrheitlich wie intendiert befolgt werden konnten, wodurch sich einige textseitige Anforderungen didaktisch adressieren und entschärfen liessen. Allerdings zeigte sich auch, dass spezifische Schwierigkeiten bei der Befolgung der Leseprozesssteuerung und der korrekten Bearbeitung der leseprozesssteuernden Aufgaben trotz didaktischer Massnahmen weiterhin bestehen blieben. Die Schwierigkeiten zeigten sich sowohl bei Aufgaben zum Überblicken, zum Nachschauen als auch zum Verarbeiten und liessen sich auf unterschiedliche Probleme zurückführen (Gilg et al., 2026, S. 57, siehe Tabelle 1).

Aufgabentypen	**Identifizierte Probleme**
Aufgaben zum Überblicken	• Nichtbeachtung der visuellen Elemente • Nichtbefolgung der Überblicksaktivitäten
Aufgaben zum Nachschauen	• Nichtauffinden der relevanten Textstelle / Nichtauffinden von Paratexten • Markieren falscher Textstellen • Probleme beim Verarbeiten komplexer Konzepte • Keine Textkonsultation
Aufgaben zum Verarbeiten	• Oberflächliches Verknüpfen von Informationen • Nichteinbezug relevanter Informationen

Tabelle 1: Identifizierte Probleme in der Übersicht aus Gilg et al. (2026, S. 57)

Während in dieser ersten Teilstudie (Gilg et al., 2026) untersucht wurde, welche Aufgaben von den Schüler:innen wie intendiert bearbeitet wurden und welche nicht, wird in der hier präsentierten Teilstudie anhand von zwei Fallbeispielen dargestellt, wie die Achtklässler:innen beim Lesen vorgegangen sind und die leseprozesssteuernden Aufgaben genutzt haben.

3 Methode

Im Rahmen der Teilstudie wurden Leseprozessbeobachtungen durchgeführt und Eye-Tracking-Daten, Lesespuren, Verstehensdaten und Selbstberichte erhoben. Die qualitative Fallstudie untersuchte dabei folgende Fragestellungen: Wie führen Achtklässler:innen leseprozesssteuernde Aufgaben zu einem Geschichtslehrmitteltext aus? Wie gelingt ihnen der Verstehensaufbau mit Hilfe dieser Aufgaben? Wie schätzen sie deren verstehensunterstützendes Potenzial ein?

3.1 Stichprobe

Aus einer Gesamtstichprobe (N = 384) wurden für die qualitative Teilstudie insgesamt zehn Schüler:innen aus unterschiedlichen Klassen (8. Klasse nicht-gymnasial, durchschnittlich 14.3 Jahre, 50% weiblich, 50% männlich) basierend auf ihrer Lesekompetenz und ihrer nonverbalen Intelligenz ausgewählt. Die ausgewählten Versuchspersonen wiesen alle eine mittlere Lesekompetenz (T-Wert: M = 47.3, SD = 1.69; gemessen mit dem Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest LGVT 5-12+, Schneider et al., 2017) und eine durchschnittliche nonverbale Intelligenz auf (IQ-Wert: M = 104.9; SD = 7.3; gemessen mit dem CFT-20R, Weiss, 2019).

In der hier vorliegenden Publikation werden die Vorgehensweisen der zehn Versuchspersonen aus der qualitativen Stichprobe zusammenfassend präsentiert und anschliessend werden die Vorgehensweisen von zwei Versuchspersonen exemplarisch dargestellt. Gewählt wurden dafür zwei Versuchspersonen, die die Leseprozesssteuerung nicht abschliessend wie intendiert umgesetzt haben, dabei aber unterschiedlich vorgegangen sind. Bei den beiden Versuchspersonen handelt es sich um zwei männliche, eher schwächere Leser aus der Stichprobe. Während beide hinsichtlich ihres Leseverstehens eine durchschnittliche Lesekompetenz aufweisen, fällt ihre Lesegeschwindigkeit eher unterdurchschnittlich aus: Schüler 1 (132_vath, männlich) erreicht im LGVT 5–12+ T-Werte zum Leseverständnis von 46 (Text *Töchter)* bzw. 47 (Text *Laufbursche*) und in der Lesegeschwindigkeit den 33. Prozentrang. Schüler 2 (438_reni, männlich) erreicht im LGVT 5–12+ T-Werte zum Leseverständnis von 44 (Text *Töchter)* bzw. 51 (Text *Laufbursche)* und erreicht in der Lesegeschwindigkeit den 18. Prozentrang.

3.2 Ablauf der Leseprozessbeobachtung mit Eye-Tracking

Die qualitativen Erhebungen fanden parallel zum regulären Schulunterricht in 1:1-Settings statt, dauerten jeweils rund 60 Minuten und wurden von Projektmitarbeitenden geleitet. Sie gliederten sich in folgende drei Phasen:

- Selbständiges, stilles Lesen und Bearbeiten des Lehrmitteltextes mithilfe der leseprozesssteuernden Aufgaben
- Verstehensüberprüfung
- Retrospektives Interview

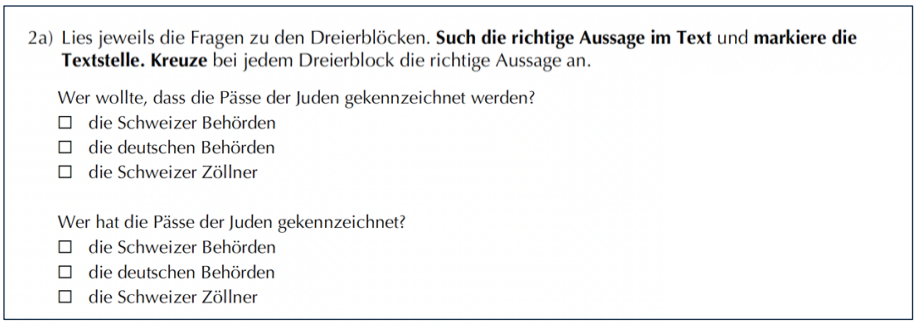
Alle drei Phasen wurden videografiert. Im ersten Teil wurden die Blickbewegungen zudem mit einer Eye-Tracking-Brille (Tobii Glasses 2, 2016, 100 Hz) aufgezeichnet, wodurch die Lesewege und Lesehandlungen nachvollzogen werden konnten.

3.3 Materialien und Instrumente

Lehrmitteltext: Grundlage für die Studie bildete ein angepasster Lehrmitteltext aus dem Fach Geschichte zur Schweizer Flüchtlingspolitik während der Zeit des Nationalsozialismus. Der originale Lehrmitteltext, der dem Schweizer Lehrmittel *Zeitreise 2* (Fuchs & Gautschi, 2017) entstammt, wurde im Rahmen des Forschungsprojektes mit Kohärenzbildungshilfen angereichert, um antizipierte Verstehensschwierigkeiten zu minimieren (ausführlich beschrieben in Dittmar et al., 2025). Der Text ist in drei Abschnitte gegliedert, welche das Thema folgendermassen strukturieren: Abschnitt 1: Ursachen und Folgen der Einführung des «J»-Stempels sowie der Grenzschliessung für Juden und Jüdinnen; Abschnitt 2: Schilderung der Umstände am Beispiel einer jüdischen Familie; Abschnitt 3: Haltung der Schweizer Bevölkerung gegenüber der Schweizer Flüchtlingspolitik (Gesamttext abgedruckt in Gilg et al., 2026).

Leseprozesssteuerung: Neben dem Lehrmitteltext bildeten prozessbegleitende Aufgaben die zweite zentrale Grundlage. Damit wurde der Leseprozess der Schüler:innen didaktisch strukturiert und angeleitet. Die Aufgaben wurden im Rahmen des Projektes entwickelt und folgten drei zentralen Prinzipien zur Gestaltung

von aufgabenbasierten Leseprozesssteuerungen (siehe dazu Dittmar et al., 2025). Dabei wurden erstens verschiedene Teilprozesse des Lesens didaktisch strukturiert, wobei sich die Gliederung der Aufgaben an kognitionspsychologischen Verstehensebenen orientierte (Aufgaben zum Überblicken, Nachschauen, Verarbeiten). Zweitens gliederte die Leseprozesssteuerung die Textverarbeitung in sinnvolle Abschnitte und portionierte und sequenzierte dadurch den Verstehensprozess. Drittens wurden mittels Aufgaben Lesehandlungen (z. B. Überblicken, Markieren u. a.) angeleitet, die den Verstehensprozess unterstützten. Insgesamt umfasste die in der qualitativen Studie eingesetzte Leseprozesssteuerung 21 Teilaufgaben[2]. Die Aufgaben lagen den Schüler:innen in Form eines Aufgabenhefts vor. Die Schüler:innen wurden von der Versuchsleitung instruiert, bei der ersten Aufgabe anzufangen und sich von der Reihenfolge der Aufgaben bei der Textbearbeitung leiten zu lassen. Zunächst wurden Aufgaben gestellt, die das Überblicken des Gesamttextes sowie das Formulieren erster Vermutungen anleiteten (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).



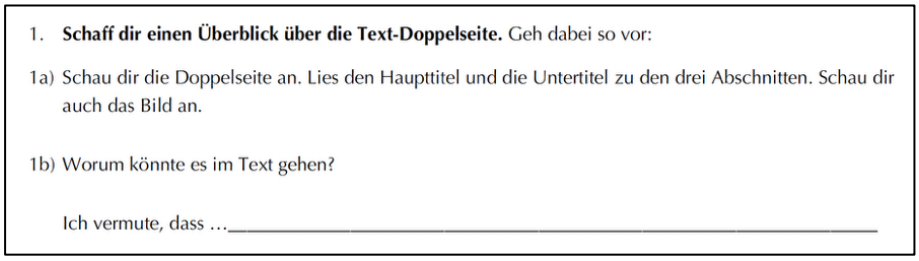
2a) Lies jeweils die Fragen zu den Dreierblöcken. **Such die richtige Aussage im Text** und **markiere die Textstelle. Kreuze** bei jedem Dreierblock die richtige Aussage an.

Wer wollte, dass die Pässe der Juden gekennzeichnet werden?
- ☐ die Schweizer Behörden
- ☐ die deutschen Behörden
- ☐ die Schweizer Zöllner

Wer hat die Pässe der Juden gekennzeichnet?
- ☐ die Schweizer Behörden
- ☐ die deutschen Behörden
- ☐ die Schweizer Zöllner

Abbildung 1: Beispielaufgabe zum Überblicken und Vermutungen aufstellen

Anschliessend wurde die Bearbeitung der einzelnen Abschnitte durch Aufgaben unterstützt, die auf das Identifizieren und Verknüpfen von Textinhalten abzielten und unter anderem Markieraktivitäten anregten (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**, die gesamte Leseprozesssteuerung findet sich in Gilg et al. 2026).



1. **Schaff dir einen Überblick über die Text-Doppelseite.** Geh dabei so vor:

1a) Schau dir die Doppelseite an. Lies den Haupttitel und die Untertitel zu den drei Abschnitten. Schau dir auch das Bild an.

1b) Worum könnte es im Text gehen?

Ich vermute, dass …_____

Abbildung 2: Beispielaufgabe zum lokalen Textverstehen und Markieren

Verstehensüberprüfung: Während die Leseprozesssteuerung Aufgaben zum Überblicken, zum Nachschauen und zum Verarbeiten umfasste, um so den Verstehensprozess schrittweise anzuleiten und zu unterstützen, enthielt die Verstehensüberprüfung Fragen, die das Verstehen auf verschiedenen Verstehensebenen überprüften. Dabei wurden zum einen Textverstehensaufgaben gestellt, die das Verstehen und Verknüpfen von Textinformationen beinhalteten und auf das Verständnis von historischen Basiskonzepten zielten. So wurde danach gefragt, wer die Pässe der Juden und Jüdinnen gekennzeichnet haben wollte und welches die Gründe dafür waren (Basiskonzept: Akteur:innen und ihre Handlungsspielräume). Mit weiteren Verstehensfrage wurde getestet, inwiefern die Schüler:innen erkennen, dass historische Aussagen auf Interpretationen von Quellen beruhen und daher oftmals nicht als abschliessend gesichert gelten können (Basiskonzepte: Konstruktivität und Belegbarkeit). Dazu wurden sie nach der Bedeutung des folgenden Satzes

2 In der qualitativen Teilstudie wurde eine gekürzte Version der Leseprozesssteuerung eingesetzt, wobei der Fokus auf die Bearbeitung des ersten und dritten Textabschnittes gelegt wurde. Die gekürzte Version wurde eingesetzt, um den zeitlichen Umfang der Einzelstudien und die Belastung der Proband:innen durch das Tragen der Eye-Tracking-Brille möglichst gering zu halten.

gefragt: «Historikerinnen und Historiker nehmen aber an, dass grosse Teile der Bevölkerung die Flüchtlingspolitik der Behörden akzeptierten». Abschliessend wurde das kritische Beurteilen geprüft, wobei die Schüler:innen aufgefordert wurden, das Gelesene zu bewerten und zu reflektieren, was eine zentrale Kompetenz für das Verstehen von Geschichtstexten darstellt (siehe Abbildung 3).

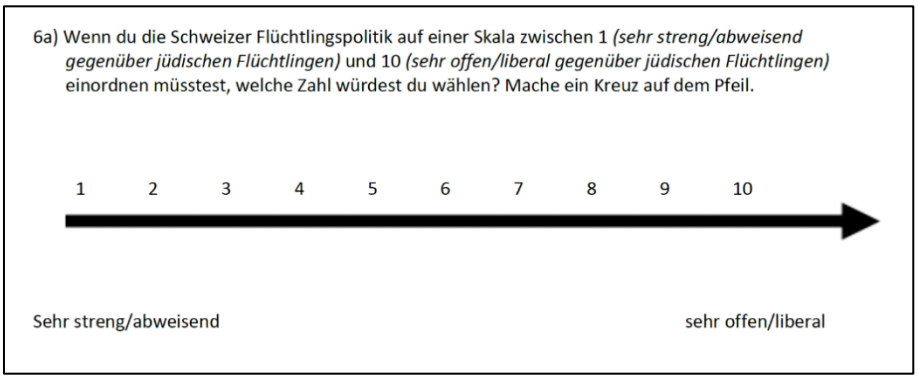


Abbildung 3: Verstehensüberprüfende Aufgabe zur kritischen Einordnung des Gelesenen

Retrospektives Interview: In der letzten Phase wurde ein retrospektives Interview durchgeführt, wobei verstehensbezogene Fragen, prozessbezogene Fragen wie auch Fragen zur Evaluation von Lesehandlungen gestellt wurden.

Die verstehensbezogenen Fragen zielten darauf ab, mehr über den Verstehensprozess zu erfahren. Dabei wurden zu einzelnen Antworten aus der Verstehensüberprüfung Begründungen eingefordert (Bsp. «Bei Frage 5a hast du angekreuzt, dass es eher wahrscheinlich ist, dass die Schweizer Bevölkerung für die Flüchtlingspolitik der Schweizer Regierung war. Warum denkst du, dass es eher wahrscheinlich ist?»). Auch wurde erfragt, wo die Schüler:innen diese Information im Text gelesen hatten.

Mit den prozessbezogenen Fragen wurden Rückfragen zu einzelnen angeleiteten Lesehandlungen gestellt (u. a. Überblicken, Vermuten, Markieren). Dabei wurden Erkenntnisse darüber gewonnen, wie die Lesehandlungen ausgeführt worden waren und was die Schüler:innen dabei gedacht hatten. Mit den Fragen zur Evaluation von Lesehandlungen wurde ermittelt, inwiefern die Lesehandlungen gemäss Selbsteinschätzung für den Verstehensprozess dienlich gewesen waren.

4 Auswertung

Die Auswertung erfolgte in einem mehrschrittigen Verfahren, wobei die einzelnen Datentypen (Beobachtungsdaten, Verstehensdaten, Selbstberichte) zunächst einzeln ausgewertet und anschliessend verknüpft und aufeinander bezogen wurden.

Die Beobachtungsdaten, bestehend aus Eye-Tracking-Daten und Lesespuren (z. B. Markierungen auf dem Leseblatt), bildeten die Basis der Auswertung. Dabei wurden die Eye-Tracking-Daten in Form von Gaze-Videos[3] ausgewertet. Die Gaze-Videos wurden im Videocodierprogramm ELAN (ELAN, Version 6.6 2023) segmentiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) kodiert (weitere Ausführungen zur Auswertung siehe Gilg et al., 2026). Die Verstehensdaten und Selbstberichte wurden ebenfalls qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022) und ergänzend hinzugezogen.

In der hier vorliegenden Publikation werden die Befunde zu Vorgehensweisen, Selbstberichten und Verstehensprozessen der zehn Versuchspersonen zusammenfassend präsentiert und anschliessend exemplarisch anhand von zwei Fallbeispielen ausgeführt. Die Darstellung der Ergebnisse folgt den drei Lesephasen (vor, während, nach) und den damit verbundenen Verstehensprozessen inkl. Lesehandlungen (siehe Tabelle 2).

3 Gaze-Videos sind dynamische Visualisierungen der Blickverläufe, wobei die Blickpunkte einer Person durch einen sich bewegenden Punkt dargestellt sind und über den Stimulus (den zu lesende Text inkl. Aufgabenheft) gelegt werden (Bojko, 2013, S. 221).

Lesephasen	Verstehensprozesse	Lesehandlungen
Vor-Phase	Vermutungen aufstellen	Überblicken
Während-Phase	Textverstehen (Informationen lokalisieren und verknüpfen)	Markieren
Nach-Phase	Kritisches Beurteilen	Visualisieren

Tabelle 2: Verstehensprozesse inkl. Lesehandlungen gegliedert nach Lesephasen

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der drei Lesephasen (Vor-Phase, Während-Phase und Nach-Phase) dargestellt, wobei pro Phase zunächst kurz zusammenfassend erläutert wird, wie die Schüler:innen der Stichprobe N = 10 im Leseprozess vorgegangen sind, inwiefern ihnen die didaktische Leseprozesssteuerung gemäss Selbstberichten dienlich war, wie sich ihr Verstehen in der jeweiligen Phase gestaltete und inwiefern das gewählte Vorgehen zum Verstehen beigetragen hat. Die beiden Fallbeispiele vertiefen und kontrastieren die Ergebnisse jeweils exemplarisch.

5.1 Vor-Phase: Überblicken und Erwartungen aufbauen

In einer ersten Phase wurden die Schüler:innen angeleitet, sich einen Überblick über wichtige Elemente des Textes (Titel/Untertitel, Abbildungen und Advance Organizer[4]) zu verschaffen und dabei Vermutungen zum Inhalt des Gesamttextes (vgl. Aufgaben 1a und 1b in **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) sowie zu drei historischen Leitfragen aufzustellen. Diese Aufgaben dienten dazu, Erwartungen an den Text aufzubauen und damit das nachfolgende Verstehen zu unterstützen.

Über alle beobachteten Leseprozesse hinweg (N = 10) liess sich erkennen, dass die Versuchspersonen die Überblickaktivitäten und damit verknüpften kognitiven Aktivitäten des Vermutens sehr unterschiedlich anzuwenden vermochten und sie auch deren Wert im retrospektiven Interview unterschiedlich eingeschätzten. Während die einen Versuchspersonen das Überblicken und Vermuten wie intendiert umsetzten, liessen andere die durch die Leseprozesssteuerung angeregten Lesehandlungen und kognitiven Aktivitäten punktuell oder gänzlich weg. Aus den Selbstberichten ging hervor, dass knapp die Hälfte der Versuchspersonen die Aufgaben zum Vermuten für ihren Verstehensprozess als hilfreich einschätzte. Begründet wurde ihre positive Einschätzung damit, dass sie sich durch das vorgängige Vermuten besser auf den Text oder die Themen vorbereitet gefühlt hatten und ihr Interesse für das Thema geweckt worden war (alle Schüler:innenantworten sind im Anhang I zusammengestellt).

Fallbeispiel 1 (132_vath): Versuchsperson 132_vath (männlich) liess sich mehrheitlich auf die Aufgaben des Überblickens und Vermutens ein und befolgte sie zumindest zu Beginn wie intendiert. Gemäss Selbstbericht war 132_vath das Überblicken und Vermuten aber nicht dienlich für den weiteren Verstehensprozess (I-20:47, Anhang I)[5]. 132_vath überblickte in der ersten Teilaufgabe die zentralen Textelemente und stellte die textbasierte und adäquate Vermutung auf, dass es im Text *um die Schweizer Flüchtlingspolitik geht* (B-04:13). Im retrospektiven Interview erläuterte er, dass er die Vermutung, worum es im Text gehen könnte, dem Haupttitel entnommen habe: *Weil also die erste Vermutung, um was es geht, ist eigentlich einfach, weil da ganz gross steht ‹Die Schweizer Flüchtlingspolitik während des Weltkriegs und ihre Folgen›, (unverständlich) hab ich gedacht, dass es irgendwas mit Flüchtlingspolitik zu tun haben wird, ja, irgendwas mit Flüchtlingen und Politik* (I-18:52). Deutlich wird, dass er den Titel beiziehen konnte, um erste Erwartungen zu möglichen Textinhalten aufzubauen.

In der zweiten Teilaufgabe (1b) las er – wie intendiert – den Advance Organizer, zudem – entgegen der Aufforderung – auch die erste Abschnittsüberschrift («Schweizer Flüchtlingspolitik: «J»-Stempel und

4 Advance Organizer sind kurze einführende Texte, die eine aufmerksamkeitssteuernde Funktion haben und damit Selektions- und Organisationsprozesse erleichtern (Schmitz, 2016).

5 Die Angaben in Klammern beziehen sich auf die Anfangszeiten der jeweiligen Aussagen im Interview (I) bzw. der jeweiligen Beobachtungen (B) während des Eye-Tracking.

Grenzschliessung») und den ersten Satz des Folgeabsatzes. Deutlich wird, dass er sich dadurch einen Überblick über die nachfolgenden Textinhalte verschaffte. Dieses Verhalten zeigt auf, dass er sich nicht streng an die Leseprozesssteuerung hielt, sein Überblicken jedoch als funktional und zielführend eingestuft werden kann. Das Verhalten von 132_vath weist darauf hin, dass er Überblicksaktivitäten zielgerichtet und selbstreguliert einsetzen konnte. Die Vermutungsphase zu den drei im Advance Organizer enthaltenen historischen Leitfragen bearbeitete er zunächst wie intendiert und formulierte zu zwei der drei Leitfragen adäquate Vermutungen (B-05:44):

> Leitfrage 1: «Welche Folgen hatte die Grenzschliessung für die jüdischen Flüchtlinge?»
>
> Vermutung: *Sie können nicht flüchten* (132_vath).
>
> Leitfrage 2 «Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung auf die Grenzschliessung?»
>
> Vermutung: *Einige waren nicht einverstanden* (132_vath).

Danach kam sein Prozess jedoch ins Stocken. Es fiel ihm schwer, auch die letzte Vermutung aufzustellen (zur Leitfrage «Was waren die Gründe für die Entscheidung des Bundesrates, die Grenzen für jüdische Flüchtlinge zu schliessen?»), worauf er sein Vorgehen änderte und mit dem linearen Lesen des ersten Abschnitts begann, um die Informationen zu extrahieren. Deutlich wurde dabei, dass er sich nicht auf die intendierten kognitiven Aktivitäten des Vermutens einzulassen vermochte und stattdessen nach den richtigen Informationen im Text suchte. Auch liess sich aus dem Interview entnehmen, dass er das Vermuten als nicht hilfreich für den weiteren Verstehensprozess erachtete (I-20:47). Allerdings zeigte sich auf Nachfrage der Versuchsleitung, dass 132_vath seine anfänglichen Vermutungen nach der Lektüre des Gesamttextes durchaus um relevante Aspekte ergänzen konnte: *Ja, (unverständlich) also da hab ich ja nichts hingeschrieben, weil ich nicht gewusst habe, was wirklich [ist] und da würd ich vielleicht hinschreiben, dass sie halt keine Flüchtlinge mehr haben wollten, und vielleicht würde ich hier oben noch was mit dem J-Stempel hinschreiben* (I-20:07). Mithilfe von aus dem Text selektierten Inhalten konnte 132_vath seine anfänglichen Vermutungen mit zwei Hauptkonzepten des Textes ergänzen: den Wunsch der Schweizer Regierung, den Flüchtlingsstrom zu begrenzen und die Einführung des J-Stempels.

Fallbeispiel 2 (438_reni): Im Gegensatz zum Fallbeispiel von 132_vath, der die Überblicks- und Vermutungsaufgaben mehrheitlich wie intendiert bearbeiten konnte, befolgte 438_reni die Anleitung nicht. Die Eye-Tracking-Daten zeigen, dass 438_reni den ersten Teil der Aufgabenstellung «Schaff dir einen Überblick über die Doppelseite.» las und daraufhin direkt mit dem linearen Lesen von Haupttitel und Advance Organizer (B-01:10) begann. Damit las er den Anfang des Textes linear, statt die intendierten Überblicksaktivitäten auszuführen. Die textbasierte Vermutung, die er nach dem Lesen des Advance Organizer aufstellte, war inhaltlich adäquat. Er vermutete, *dass es um Flüchtlinge im 2. Weltkrieg geht (spezifisch Juden)* (B-02:44).

Auch die zweite Teilaufgabe bearbeitete er nicht gemäss Anleitung. Zum Zeitpunkt, als er die Vermutungen hätte formulieren sollen, hatte er – entgegen der Anleitung – bereits den gesamten Text gelesen (B-03:29). Dadurch wurde das intendierte Vermuten verunmöglicht. Entsprechend beantwortete er die Vermutungsaufgaben mit detaillierten Informationen aus dem Text, die zum Teil wortwörtlich übernommen wurden (z. B. «dem Schicksal überlassen» (Z. 51, B-09:06)):

> Leitfrage 1: «Was waren die Gründe für die Entscheidung des Bundesrates, die Grenzen für jüdische Flüchtlinge zu schliessen?»
>
> Vermutung: *500 jüdische Flüchtlinge sind in die Schweiz gekommen. Dem Bundesrat waren das zu viele* (438_reni).
>
> Leitfrage 2: «Welche Folgen hatte die Grenzschliessung für die jüdischen Flüchtlinge?»
>
> Vermutung: *Sie wurden ihrem Schicksal überlassen. Wenn sie Pech hatten und gefunden wurden, kamen sie in KZs wie Auschwitz oder Dachau* (438_reni).
>
> Leitfrage 3: «Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung auf die Grenzschliessung?»
>
> Vermutung: *Mit Zustimmung und Kritik, manche zeigten Zivilcourage und halfen den Flüchtlingen* (438_reni).

Zudem markierte er auch bereits Textstellen, in welchen er die Antwort gefunden hatte.

Im retrospektiven Interview wurde deutlich, dass sich 438_reni nicht bewusst gegen die angeleiteten Lesehandlungen entschieden hatte, sondern dass er sich eigentlich bemühte, den Anleitungen zu folgen: *Ich hab den ersten Satz gelesen und danach hab ich angefangen zu lesen, weil im ersten Satz steht halt ‹Schaff dir einen Überblick über die Text-Doppelseite›- das ist noch dick geschrieben und ich glaube, wenn etwas in einem*

Text dicker geschrieben ist, dann sticht es mehr heraus (I-20:54). […] *das hier habe ich genau gelesen und danach hab ich den kompletten Text komplett genau gelesen* (I-21:17). Deutlich wird aus den Ausführungen, dass 438_reni die Aufgabenstellung «sich einen Überblick zu verschaffen» gleichsetzte mit dem genauen Lesen des Textes. Es lässt sich daraus schliessen, dass er die lesestrategischen Aktivitäten des Überblickens und Vermutens und ihre Funktion nicht ausreichend zu kennen scheint. Auch führte er in der Selbsteinschätzung aus, dass ihm das Vermuten nicht dienlich gewesen sei und dass er seine Vermutungen nach der Lektüre des Gesamttextes nicht anpassen würde: *Nein, stimmt, es geht um Flüchtlinge im zweiten Weltkrieg, spezifisch Juden* (I-21:47).

5.2 Während-Phase: Textverstehen

In der Während-Phase wurde das Textverstehen der Schüler:innen durch Aufgaben angeleitet, die das Identifizieren und Verknüpfen von Textinhalten anregten. Mit den Aufgaben zum Identifizieren war die Lesehandlung des Markierens verbunden, die darauf abzielte, die Schüler:innen dazu zu bringen, die Textstellen nochmals zu suchen und wiederholt zu lesen.

Dieser Aufgabentyp wurde von der Mehrheit der Versuchspersonen wie intendiert gelöst und auch als relevant eingeschätzt, wobei die Schüler:innen retrospektiv begründeten, dass ihnen das Markieren von Informationen als hilfreich erschien, um Informationen genauer zu lesen, später wiederzufinden oder gewisse Informationen nochmals überprüfen zu können. Andere Schüler:innen bearbeiteten die Aufgaben jedoch nicht wie intendiert, nutzten die Markieraktivitäten gar nicht oder nur nachträglich und erachteten das Markieren als nicht hilfreich (Alle Schüler:innenantworten sind in Anhang 2 zusammengestellt). Die beiden ausgewählten Fallbeispiele hielten sich in Bezug auf die Markieraktivitäten nur teilweise an die Leseprozesssteuerung und schätzten die Relevanz des Markierens unterschiedlich ein.

Fallbeispiel 1 (132_vath): 132_vath, der in der Vor-Phase entgegen der Anleitung des Überblickens bereits den ersten Abschnitt des Textes gelesen hatte (siehe Ausführungen oben), befolgte auch die Anleitungen des Markierens nur teilweise gemäss Leseprozesssteuerung. Bei den Aufgaben, die ausschliesslich Markieraktivitäten erforderten, ist er den Anweisungen gefolgt und suchte und markierte die entsprechenden Textstellen (B-14:41, B-15:30, B-16:00, B-21:00). Bei den Aufgaben mit verknüpften Ankreuzantworten markierte er jedoch nichts. Trotzdem ging er bei den meisten Aufgaben vor der Bearbeitung der Aufgabe nochmals in den Text, um wiederholt zu lesen. Auffällig ist, dass er bis auf einmal immer falsche Textstellen beizog (B-11:01, B-12:26, B-14:04). Aus dem retrospektiven Interview liess sich erschliessen, dass er den Markieraktivitäten keinen besonderen Nutzen zuschrieb und mehrheitlich einfach den Anweisungen folgte: *Ja, ich weiss es nicht*, […] *dann hab ich's halt einfach markiert*. (I-22:04).

Die Schwierigkeiten von 132_vath bei der Orientierung im Text widerspiegelten sich auch in seinen Verstehensdaten: Erst durch die wiederholte Lenkung auf die relevante Textstelle und die Aufforderung, diese noch einmal genau zu lesen, erreichte 132_vath ein adäquates Verständnis der Textstelle, die die Entstehung des «J»-Stempels sowie die Rollen der beteiligten Akteur:innen erklärt. Dies zeigte sich im Interview, als die falsche Antwort von 132_vath durch die Versuchsleitung wieder aufgegriffen wurde (I-08:37):

> VL: Warum denkst du, dass es die deutsche Regierung war, die die Pässe der Juden kennzeichnen wollte?
>
> 132_vath: Also da steht ‹die Schweiz den Vorschlag der deutschen Behörden, dass diese die Pässe der Jüdinnen und Juden mit einem J kennzeichnen›. Und das heisst, ja, dass die Schweizer angenommen haben von den Deutschen, dann ist eigentlich der Vorschlag von den Deutschen gekommen. Darum wollten das eigentlich die Deutschen.
>
> VL: Und wenn jetzt hier steht: Die Schweizer Regierung... Kannst du da nochmal lesen – Die Schweizer Regierung..., kannst du mir den nochmals kurz vorlesen?
>
> 132_vath: Ja, ‹die Schweizer Regierung regte bei den deutschen Behörden an, dass die deutschen Behörden die Pässe der Jüdinnen und Juden speziell kennzeichneten›.
>
> VL: Was bedeutet das?
>
> 132_vath: Also, dass eigentlich die Schweizer bei den Deutschen gesagt haben, ja.

Zusätzlich wurde im Interview erfragt, welches die Gründe dafür sein könnten, dass die Schweizer Regierung ein Interesse daran hatte, dass die Pässe der Juden und Jüdinnen gekennzeichnet wurden. Diese Frage zielte auf das Basiskonzept der Handlungsspielräume von Akteuren, sowie auf kausale Zusammenhänge von Entscheidungen in historischen Prozessen ab. Obwohl 132_vath während der Bearbeitung der leseprozesssteuernden Aufgaben die richtige Textstelle zu diesem fachlichen Inhalt markiert hatte («Die

Schweizer Regierung wollte verhindern, dass zu viele Flüchtlinge einreisen.», Text Z. 21–22), bezog er sich in der Begründung dieser Interviewfrage auf eine andere von ihm nicht markierte Textstelle, welche das Erkennen und Abweisen von jüdischen Flüchtlingen an der Grenze thematisierte (Z. 31–33): *Ja, also, halt da grad, dass sie mit dem Stempel direkt erkannt werden konnten.* (I-10:24). Deutlich wird, dass er mehrere Textstellen zur Begründung heranziehen konnte und über eine Argumentationskette hinweg Kohärenz aufzubauen vermochte.

In Bezug auf die Frage zum im Text explizit und lokal dargestellten Basiskonzept zur Belegbarkeit von historischen Aussagen konnte 132_vath seine Markierung der Textstelle nutzen und somit seine Antwort mit dem Text begründen: *Weil in dem Abschnitt da da steht, ‹Man kann heute nicht mit Sicherheit sagen, wie viele Menschen wirklich geholfen haben.› Also, nicht mit Sicherheit, aber das heisst für mich eigentlich so, dass sie schon ein bisschen wissen, aber halt nicht ganz sicher sind, darum ist es nicht ganz genau, aber auch nicht nicht.* (I-17:12).

Die Anwendung von Markieraktivitäten als Hilfe zur Orientierung im Text ist bei 132_vath aber noch nicht gefestigt. Aus dem Interview liess sich erschliessen, dass er es lediglich machte, weil es die Aufgabenstellung verlangte. Wenn er aber durch die Versuchsleitung an lokale Textstellen herangeführt wurde, dann las er diese genau und konnte die zuvor aufgebauten Missverständnisse revidieren. Durch die die leseprozesssteuernden Aufgaben und die zusätzliche Unterstützung der Versuchsleitung gelang es 132_vath trotz seiner eingeschränkten Markieraktivitäten insgesamt, ein solides lokales Verstehen derjenigen Textstellen aufzubauen, die die fachlichen Basiskonzepte «Akteure und ihre Handlungsspielräume» sowie «Belegbarkeit historischer Aussagen» in diesem umfangreichen Geschichtslehrmitteltext thematisierten.

Fallbeispiel 2 (438_reni): 438_reni folgte bei den Aufgaben zum Verstehen mehrheitlich der Leseprozesssteuerung und markierte bei den meisten Aufgaben Textstellen. Aus den Prozessbeobachtungen mit Eye-Tracking liess sich allerdings erschliessen, dass er bei den Aufgaben mit verknüpften Ankreuzantworten erst nach der Beantwortung der Aufgaben die Markierungen vorgenommen hatte (B-15:44). Er nutzte folglich das Markieren nicht als Hilfestellung zum Lösen der Aufgaben, sondern markierte jeweils nach der Lösungsentscheidung (B-16:37, B-16:51, B-17:30, B-17:47, B-18:22). Diese Vorgehensweise könnte darauf hindeuten, dass er einem Modus des Aufgaben-Abarbeitens folgte und die Markieraktivitäten wenig strategisch, sondern dysfunktional einsetzte. Aus den retrospektiven Selbstberichten ging jedoch hervor, dass ihm das Markieren durchaus dienlich war, dass es ihm jedoch, entgegen der Intention der Leseprozesssteuerung, nicht primär dem Verstehensaufbau diente, sondern vor allem dazu, relevante Informationen bei einer potenziell weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Text wiederzufinden. Aus den Ausführungen wird deutlich, dass es sich dabei für ihn um eine schulische Praxis zu handeln scheint, die er über verschiedene Schulfächer hinweg anzuwenden vermag (I-23:17, vgl. Anhang II).

Ähnlich wie 132_vath erschloss auch 438_reni das Akteurskonzept nicht auf Anhieb richtig aus dem Text (obwohl er die relevante Textstelle bei der Bearbeitung der leseprozesssteuernden Aufgaben gelesen hatte) und begründete in einem ersten Schritt seine Antwort ausschliesslich auf der Grundlage seines Vorwissens (Der Judenstern kam nicht im Text vor): *Ähm weil die Nationalsozialisten haben die Juden verfolgt, es gab auch diesen Stern, den man als Jude auf der Kleidung trug, das direkt kennzeichnete, dass man Jude war und ich glaube deswegen, dass die Deutschen das auch auf den Pässen eingeführt haben.* (I-09:09). Auch er bemerkte, dass er die Aufgabe falsch beantwortet hatte, und revidierte seine Antwort, nachdem ihm die Versuchsleitung die relevante Textstelle gezeigt und ihn angewiesen hatte, diese erneut genau zu lesen (I-09:30).

Die Frage nach den Gründen der Schweizer Regierung, die Einführung des J-Stempels anzuregen, beantwortete er anhand der richtigen Textstelle und zog zusätzlich relevantes Vorwissen heran: […], *dass nicht zu viele Juden in die Schweiz einreisen, dass sich die Schweiz nicht mit Deutschland im Konflikt befindet.* (I-10:53) […] *Äh, das steht jetzt glaub ich nirgends im Text, aber das würd ich mir so denken, weil ich interessier mich selber für das Thema um den zweiten Weltkrieg und die Schweiz war halt neutral und hätten sie jetzt Juden aufgenommen, die Deutschland verfolgt hätte, dann wären sie nicht mehr neutral gewesen.* (I-11:10).

Die Frage zum Verstehen des Basiskonzepts Belegbarkeit historischer Aussagen begründete 438_reni mit: *Ähm weil ganz genau ist es nicht, weil es gab eben jetzt, wie zum Beispiel Paul Grüninger, viele Leute, die sich dagegen gesetzt haben, und wir wissen heute nicht, ob die Schweizer Bevölkerung für die Flüchtlingspolitik der Schweizer Regierung war, ähm, weil wir wissen, es ist nachgewiesen, dass sich viele Leute daran gehalten haben.* (I-18:20). In seiner Antwort wird deutlich, dass er eine gewisse Unsicherheit, die in der Aussage

mitschwingt, wahrnehmen konnte und zusätzlich auch auf die im Text dargestellten unterschiedlichen Ansichten in der Schweizer Bevölkerung zur Flüchtlingspolitik einzugehen vermochte. Damit verknüpfte er zwei Basiskonzepte, das Basiskonzept der Belegbarkeit und das der Mehrperspektivität.

Einzelinformationen filterte 438_reni erfolgreich aus dem Text und baute lokales Verstehen zu Textstellen auf, die fachliche Basiskonzepte adressieren (u. a. Akteurskonzept und Handlungsspielräume von historischen Akteuren, Mehrperspektivität von Geschichtstexten). Es gelang ihm zudem, die Textinhalte mit seinem Vorwissen in Beziehung zu setzen. Durch die angeleitete Rückführung zu relevanten Textstellen gelang es ihm, durch Vorwissen entstandene Fehlkonzepte zu revidieren.

5.3 Nach-Phase: Kritisches Beurteilen

Besondere Relevanz für das Verstehen von Geschichtstexten hat das kritische Verstehen und Evaluieren des Gelesenen. Das kritische Beurteilen war in der Verstehensüberprüfung verknüpft mit einer Aufgabe, in der die Schüler:innen die im Text geschilderte Flüchtlingspolitik der Schweiz auf einer Skala eintragen (1 = sehr streng/abweisend bis 10 = sehr offen/liberal gegenüber jüdischen Flüchtlingen, siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) und ihre Einschätzung im Interview begründen sollten. Dem kritischen Beurteilen geht das Textverstehen im engen Sinne voraus, weshalb diese Aufgabe verknüpft mit den Begründungen auch die Qualität des Textverstehens sichtbar machen sollte.

Es gelang allen zehn Achtklässler:innen, eine Position zur Schweizer Flüchtlingspolitik einzunehmen, diese als streng oder mittelmässig streng einzuschätzen und ihre Einschätzung mit Inhalten aus dem Text zu begründen. Die Begründungen unterschieden sich darin, ob dabei lediglich einzelne Textstellen beigezogen wurden, Verknüpfung und Integration verschiedener Textstellen vorgenommen wurden oder auf Vorwissen zurückgegriffen wurde (vgl. Anhang III). Die zwei Fallbeispiele zeigen, wie einerseits textbasiert und andererseits vorwissensbasiert argumentiert wurde.

Fallbeispiel 1 (132_vath): 132_vath schätzte die Schweizer Flüchtlingspolitik als sehr streng/abweisend (2 von 10) ein. Er konnte in Bezug auf eine der Hauptaussagen (die Flüchtlingspolitik) die Textinhalte kritisch einschätzen und nutzte dazu einen Textbezug: «*Ja, weil die Juden halt nicht aus dem Land oder ins Land können, ja, und das ist schon sehr streng, nur weil man Jude ist oder so, dass man nicht aus dem Land darf, find ich. Ja*. (I-17:53)». Dabei bezog er sich auf die im Text beschriebene Grenzschliessung.

Fallbeispiel 2 (438_reni): 438_reni schätzte die im Text dargestellte Schweizer Flüchtlingspolitik sehr streng/abweisend bis mittelmässig streng (3–4 von 10) ein und begründete seine Einschätzung mit ausser-textuellen Bezügen, die seinem Vorwissen entstammten (I-19:17): «*Weil es war nichts im Vergleich zu Deutschland, die KZs hatten und dort planmässig vergasten, so, die Schweiz zwingte die Juden zunächst, sie durften einfach nicht ins Land, und deshalb find ich sie, es ist schon streng, aber nicht so streng, also nichts im Gegensatz zu Deutschland jetzt als Beispiel zu der Zeit*. (I-19:17)».

Fazit: Beide Fallbeispiele zeigen, dass das kritische Beurteilen komplexer Geschichtslehrmitteltexte gelingen kann, wenn sich die Achtklässler:innen vorgängig angeleitet mit dem Text auseinandersetzen und Gelegenheit erhalten, ihr Verstehen im Anschluss nochmals angeleitet mündlich zu reflektieren. Um eine erste Auseinandersetzung anzuregen, können kleinschrittige und an den kognitiven Verstehensebenen ausgerichtete Aufgaben unterstützend wirken.

6 Diskussion

In der qualitativen Teilstudie wurde das Verstehen eines komplexen Geschichtslehrmitteltexts mittels leseprozesssteuernder Aufgaben kleinschrittig angeleitet. Dabei wurden verschiedene lesestrategische Handlungen initiiert, um das fachliche Verstehen zu fördern.

Aus der Analyse der Fallbeispiele geht hervor, dass kleinschrittige, an kognitiven Verstehensebenen ausgerichtete Aufgaben auch bei schwächeren Leser:innen die vertiefte Auseinandersetzung mit komplexen Geschichtstexten und das Verstehen historischer Basiskonzepte unterstützen können. Die beiden Fallbeispiele zeigten jedoch auf, dass die Anleitung der einzelnen Lesehandlungen nicht immer wie intendiert befolgt wurden:

- Überblickaktivitäten vor dem Lesen wurden trotz kleinschrittiger Anleitung nicht immer der Anleitung folgend ausgeführt. Wenn sie ausgeführt wurden, konnten die Jugendlichen aber z. B. den Titel nutzen, um Vermutungen über Textinhalte aufzustellen.

- Vermutungsaufgaben vor dem Lesen wurden von den Schüler:innen teilweise nicht als Vermutungsaufgaben zur Vorwissensaktivierung verstanden, vielmehr wurde die «richtige Antwort» im Text gesucht. Die Funktion von «Vermutungen vor dem Lesen aufstellen» scheint mehrheitlich noch nicht bekannt zu sein.
- Markierhandlungen wurden dann ausgeführt, wenn leseprozesssteuernde Aufgaben das Markieren fokussierten und keine weitere Aufgabenbearbeitung (z. B. die richtige Antwort ankreuzen) gefordert wurde. Wichtige lokale Textstellen konnten identifiziert werden, wenn den Lernenden die Funktion des Markierens bekannt war. Zudem dienten die Markierungen der Orientierung im Text.

Dass nicht alle angeleiteten strategischen Handlungen gemäss der Anleitung umgesetzt werden konnten, scheint in fehlendem strategischen Wissen (Philipp, 2017; Rogiers, Merchie, De Smedt, et al., 2020), insbesondere Wissen um den Einsatz von Lesestrategien im Fach Geschichte begründet zu sein (Handro, 2018). So machten die Interviews deutlich, dass die fehlende Umsetzung der Aufgaben oftmals darauf zurückzuführen war, dass den Schüler:innen die Funktion der angeleiteten Handlungen nicht bewusst war. Die Befunde weisen darauf hin, dass die Schüler:innen nachvollziehen können müssen, was das Ziel des kleinschrittigen Vorgehens ist und wie die einzelnen Schritte zusammenwirken und zum Ziel führen. Erst dann kann erwartet werden, dass die Schüler:innen einer solchen Leseprozesssteuerung so folgen, dass sie diese gezielt für das Verstehen und Lernen nutzbar machen können. Mit der reinen Abgabe schriftlicher leseprozesssteuernder Aufgaben an Achtklässler:innen und dem Auftrag, diese zu bearbeiten, liess sich dieses Defizit nicht didaktisch auffangen. Eine vorgängige explizite Vermittlung von Lesestrategien und deren Anwendung im Fach wäre hier von Nöten, zum Beispiel über den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz (Collins et al., 1989; Philipp, 2015).

Trotzdem kann man an den Ergebnissen der Studie sehen, dass die Leseprozesssteuerung den Aufbau fachlichen Verstehens unterstützt hat. Durch die wiederholte Rückbindung an den Text über die leseprozesssteuernden Aufgaben konnte bewirkt werden, dass Informationen identifiziert und verknüpft und dass lokal und explizit dargestellte historische Basiskonzepte fokussiert und verstanden werden konnten. So konnten die Schüler:innen angeleitet durch eine Aufgabe zur Hauptaussage des Textes ansatzweise eine kritische Haltung zu den Textinhalten einnehmen. Gelang globales Verstehen z. B. aufgrund einer komplexen Darstellung der Inhalte im Text nicht, wie beim Akteurskonzept, zeigte sich jedoch in der Interviewsituation, dass durch mündliche Vertiefung von erkannten Verstehensschwierigkeiten didaktische Hilfestellungen geboten werden können: Die Zurückführung an den Text und die mündliche Auseinandersetzung mit der Interviewpartnerin (durch gezielte Nachfragen) half den Schüler:innen, Textinhalte zu verknüpfen und auf diese Weise vorwissensbezogene Misskonzepte zu revidieren. Solche Präkonzepte, die Schüler:innen vor und während der Textbe- und -verarbeitung aktivieren, beeinflussen das Textverständnis wesentlich: Aktiviertes Vorwissen kann das Verstehen erleichtern und die Integration neuer Information unterstützen; gleichzeitig können Misskonzepte zu Fehlinterpretationen führen (Chi, 2013; Kintsch, 1998). So betrachten auch Handro und Killimann (2019) historische Präkonzepte als relevante Einflussfaktoren auf das historische Textverstehen, die bei Nichtbeachtung zu einem begrenzten oder verzerrten Aufbau fachlicher Konzepte führen können und daher gezielter didaktischer Interventionen bedürfen. Sie schlagen eine aufgabenbasierte Steuerung des Textverstehensprozesses vor, die das Ziel verfolgen sollte, Lernenden ihre Präkonzepte zu vergegenwärtigen. So könnten z. B. Präkonzepte zum Typus Akteure durch eine diskursive Systematisierung von historischen Akteur:innen in einem Mindmap aufbereitet werden oder unreflektierte Gegenwartsbezüge durch Visualisierungen mit Geschichtenkartenfolgen unterstützt werden (Handro & Killimann, 2019, S. 193).

Dass es in der Interviewsituation durchaus gelang, Verstehen zu vertiefen, Verstehensschwierigkeiten zu mindern und auch Lesehandlungen bzw. deren Steuerung anzuregen, weist darauf hin, dass die explizite, dialogische Auseinandersetzung mit dem eigenen Verstehen didaktisches Potenzial entfalten kann. Aus den Interviews geht hervor, dass gerade schwächere Lesende vermutlich auf eine solche begleitete mündliche Be- und Verarbeitung angewiesen sind, in der auch metakognitive Prozesse angeregt werden (zum Lernpotenzial von Unterrichtsgesprächen vgl. Pauli et al., 2022). Hohes Potenzial bietet zudem ein mündlicher ko-konstruktiver Verstehensaufbau während und nicht erst nach dem Lesen (Beck et al., 2021). Die qualitative Studie deutet also darauf hin, dass die Verknüpfung von angeleitetem selbständigem Lesen und einer gezielten, auf die Funktion von Lesehandlungen und fachspezifischem Verstehen ausgerichteten mündlichen Anschlusskommunikation didaktisches Potenzial aufweist und den Verstehensaufbau

massgeblich unterstützen kann. Die Umsetzung eines solchen didaktischen Vorgehens ist jedoch nicht trivial. Voraussetzung ist, dass Fachlehrpersonen ein Wissen über fachspezifische Textkomplexitätsmerkmale mitbringen und über fachbezogenes lesedidaktisches Wissen verfügen, um den Verstehensprozess von Fachtexten durch didaktische Massnahmen (z. B. durch die Leseschritte) so anzuleiten, dass fachliche Lernprozesse angeregt werden. Konzepte wie *Sprachbewusster Fachunterricht* (Schmellentin, 2023; Schmellentin & Lindauer, 2020), die sprachbedingte Lehr-/Lernprozesse didaktisch unterstützen, sollten sowohl in der Aus-, insbesondere aber in der (schulinternen) Weiterbildung stärker in den Fokus rücken.

Literaturverzeichnis

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Sandora, C. A. (2021). Robust Comprehension Instruction with Questioning the Author: 15 Years Smarter. The Guilfford Press.

Bojko, A. (2013). Eye tracking the user experience: A practical guide to research. Rosenfeld Media.

Chi, M. T. H. (2013). Two Kinds and Four Sub-Types of Misconceived Knowledge, Ways to Change it, and the Learning Outcomes. In S. Vosniadou (Hrsg.), International Handbook of Research on Conceptual Change (2. Aufl., S. 49–70). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203154472

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (S. 453–494). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dittmar, M., Brändli, S., Gilg, E., & Schmellentin, C. (2025). Textverstehensschwierigkeiten beim Lesen von Lehrmitteltexten im Fach Geschichte: Ergebnisse aus Leseprozessbeobachtungen mit Achtklässler*innen. In S. Gailberger & A. Schilcher (Hrsg.), Dimensionen des Politischen in der internationalen deutschsprachigen Lesedidaktik und Leseförderung (Bd. 21, S. 280–306). Ruhr Universität. https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/book/459

ELAN, Version 6.6 Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. (2023). ELAN, Version 6.6 [Software]. https://archive.mpi.nl/tla/elan

Erzinger, A., Pham, G., Denecker, C., & Salvisberg, M. (Hrsg.). (2026). PISA 2025. Die Schweiz im Fokus. Universität Bern. https://doi.org/https://doi.org/10.48620/99606

Gilg, E. (im Druck). Spuren strategischen Lesens von Schüler:innen der Sekundarstufe I beim aufgabenbasierten Lesen von Biologietexten: Eine multimethodische Rekonstruktion von lesestrategischem Handeln anhand von Lesespuren, Blickdaten und Selbstberichten. Dissertation. Institut für Bildungswissenschaften. Universität Basel.

Gilg, E., Geiger, S., Brändli, S., Schmellentin, C., & Dittmar, M. (2026). Leseprozesssteuernde Aufgaben als verstehensunterstützende Massnahme im Fach Geschichte: Eine Prozessbeobachtung mit Eye-Tracking. Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 60, 44–69. https://doi.org/10.21248/dideu.915

Gilg, E., Schmellentin, C., Dittmar, M., & Schneider, H. (2019). Selbstregulation beim Verstehen von Schulbuchtexten der Biologie auf der Sekundarstufe I. Bulletin VALS-ASLA, 109, 129–151.

Greiff, S., Diedrich, J., Kastorff, T., Goldhammer, F., & Köller, O. (Hrsg.). (2026). PISA 2025: Bildung im Spannungsfeld von Innovation und Transformation. Online Anhang. Waxmann Verlag. https://doi.org/10.31244/9783818852009

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. Prospects, 20(1), 6–30.

Handro, S. (2015). Sprache(n) und historisches Lernen: Zur Einführung. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14(1), 5–24. https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.5

Handro, S. (2018). Geschichte lesen, aber wie? Plädoyer für eine geschichtsdidaktische Profilierung von Lesestrategien. In T. Sandkühler, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, & Markus. Bernhardt (Hrsg.), Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. (S. 275–293). Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.14220/9783737008914.275

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.

Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren (4. aktual. Aufl.). Kohlhammer.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. University Press.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5., überarb. Auflage). Beltz. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779955337

Kühberger, C. (2012). Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen. Wochenschau Geschichte.

Kühberger, C. (2015). Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. StudienVerlag.

Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C., & Furger, J. (2013). Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht. Im Auftrag des Bildungsraums Nordwestschweiz. (Bildungsraum Nordwestschweiz). Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. https://irf.fhnw.ch/handle/11654/16585

Lindauer, T., & Senn, W. (2013). Die Sprachstarken. Klett und Balmer Verlag.

Müller, A. (2011). Aufgaben zum Textverstehen? Drei Schulbücher aus drei Schulfächern im Vergleich. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), Aufgaben im Schulbuch (S. 343–352). Klinkhardt.

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.

National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. National Institute of Child Health and Human Development. US Governement Printing Office. https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/smallbook.aspx

Pauli, C., Zimmermann, M., Wischgoll, A., Moser, M., & Reusser, K. (2022). Klassengespräche im Fachunterricht lernförderlich gestalten lernen: Entwicklung von Strategien für die Analyse von Unterrichtsgesprächen im Kontext einer Interventionsstudie mit Geschichts- und Mathematiklehrpersonen. Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, 2, 1–23. https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9614

Philipp, M. (2015). Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung. Beltz Juventa.

Philipp, M. (2017). Entwicklung hierarchiehoher Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben (S. 67–83). Beltz Juventa.

Philipp, M. (2023). Lesekompetenz – neue prozessuale Herausforderungen im kritisch-evaluativen Lesen und ihre Folgen für das Kompetenzkonstrukt. Leseräume, (9), 1–25.

Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2019). PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich. Waxmann.

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. http://ebookcentral.proquest.com/lib/fhnw/detail.action?docID=6028735

Rogiers, A., Merchie, E., & Keer, H. V. (2020). Opening the black box of students' text-learning processes: A process mining perspective. Frontline Learning Research, 8(3), Artikel 3. https://doi.org/10.14786/flr.v8i3.527

Rüsen, J. (2008). Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (2., überarb. u. erw. Aufl.). Wochenschau.

Schmellentin, C. (2018). Gedanken zur Implementierung von Sprachbewusstem (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. (2023). Teilhabe braucht Bildung, Bildung braucht Sprache – Bildungspolitische Herausforderungen für Schule und Hochschule. Didaktik Deutsch, (54), 17–34. https://doi.org/http://doi.org/10.21248/dideu.667

Schmellentin, C., & Lindauer, T. (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. Swiss Journal of Educational Research, 42(3), 669–677. https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.11

Schmitz, A. (2016). Verständlichkeit von Sachtexten: Wirkung der globalen Textkohäsion auf das Textverständnis von Schülern. Springer.

Schneider, W., Schlagmüller, M., & Ennemoser, M. (2017). Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5-12 (LGVT 5-12+) (M. Hasselhorn, W. Schneider, & U. Trautwein, Hrsg.). Hogrefe.

Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Leseverständnis aus Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In H. Blühdorn, E. Breindl, & U. H. Wassner (Hrsg.), Text—Verstehen: Grammatik und darüber hinaus (S. 222–238). de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110199963.2.222

Schrader, V. (2020). Historisches Denken durch Verfassertexte 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.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Nelson Education.

Tobii Glasses 2. (2016). [Hardware], Tobii AB. https://www.tobii.com/de/products/eye-trackers

van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Academic Press.

Weiss, R. H. (2019). Grundintelligenztest Skala 2: CFT 20-R (2. Auflage). Hogrefe.

Wineburg, S. S. (2001). Historical Thinking. Temple University Press.

Wineburg, Samuel. S., Martin, D., & Monte-Sano, C. (2013). Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms. Teachers College Press.

Autorinnen

Miriam Dittmar ist Germanistin und Biologin. Sie ist Co-Leiterin des Zentrums Lesen am Institut für Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Sie leitet verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprojekte in den Bereichen Lesefertigkeiten, Lesen im Fach und der systematischen Leseförderung. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen u. a. Textverständlichkeit und Leseverstehen, sowie der Sprachbewusste Fachunterricht.

Eliane Gilg ist Germanistin und Erziehungswissenschaftlerin mit Lehrbefähigung auf Sekundarstufe II (Fach Deutsch). Sie arbeitet an der Pädagogischen Hochschule am Institut Sekundarstufen I & II als Dozentin für Deutschdidaktik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Leseförderung und insbesondere in der Förderung von Textverstehen im schulischen Fachunterricht.

Sabine Geiger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW und ehemalige Primarlehrerin/Theaterpädagogin. Zu ihren aktuellen Arbeitsschwerpunkten gehören die Begleitung von Schulteams im Bereich der systematischen Leseförderung und des Sprachbewussten Unterrichts, die Lehrmittelentwicklung und die Entwicklung von Testaufgaben im Bereich des Bildungsmonitorings.

Claudia Schmellentin ist Linguistin und Sprachdidaktikerin. Sie leitet das Institut Sekundarstufe I & II und ist Mitglied der Hochschulleitung der Pädagogischen Hochschule FHNW. Sie leitete bis 2022 die Professur für Deutschdidaktik und ihre Disziplinen am Institut Sekundarstufe I & II. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen der Sprachbewusste Fachunterricht, sprachbedingte Verstehensprozesse im Fachunterricht sowie Rechtschreib- und Grammatikdidaktik.

Anhang

Anhang I: Transkriptauszüge aller Versuchspersonen zur Einschätzung der Aktivitäten «Überblicken und Vermutungen aufstellen»

Interviewfrage: «Was meinst du? Wie hat dir diese Aufgabe geholfen, den Text besser zu verstehen?»

VP	Einschätzung	Begründung
004_Mela	Hilfreich	Dass ich wie so Annahmen treffen konnte, und ich konnte auch anhand von den Vermutungen wie also durch die Titel hab ich dann die Vermutungen aufgestellt und es war, dann war, konnt ich den Text, war es einfacher für mich. (I-19:52)
132_Vath	Nicht hilfreich	Keine Begründung (I-20:47)
193_Blma	Nicht hilfreich	Keine Begründung (I-17:40)
217_Hasi	Hilfreich	Ich hab vermutet, um was es geht, und konnte mir ein kleines Bild davon machen und so bisschen das Grosse und Ganze, also von den Themen, also den wichtigsten Themen in diesem Text, zu finden. (I-23:18)
342_Mama	Fehlend	Fehlend
368_Dasa	Hilfreich	Irgendwie schon, weil dann ich wusste - ich konnte mich irgendwie schon darauf vorbereiten, dass es über jüdische Flüchtlinge ist, darum konnte ich es auch viel besser irgendwie verstehen. (I-15:51)
411_Chau	Nicht hilfreich	Keine Begründung (I-18:05)
438_Reni	Nicht hilfreich	Keine Begründung (I-22:28)
451_Tsgi	Hilfreich	Also so wie, dass man halt, dass man wie so ein bisschen vorbereitet ist, um was es geht und so, um ein bisschen darüber nachzudenken. (I-22:58) Ja, dann weiss man welche Themen kommen und dann kann man sich grad so durchlesen und ich glaub dann interessiert es auch (unverständlich) mehr. (I-23:18)
636_Kiju	Keine Einschätzung	Keine Einschätzung (I-20:42)

Anhang II: Transkriptauszüge aller Versuchspersonen zur Einschätzung der Lesehandlung «Markieren»

Interviewfrage: «In den Aufgaben solltest du immer wieder markieren. Wie hat dir das geholfen, den Text besser zu verstehen?»

VP	Einschätzung	Begründung
004_Mela	Hilfreich	Ja, dass ich wie so, wenn ich ihn, dass ich nicht, dass ich ihn nicht nochmals ganz durchlesen muss, dass ich ihn wie überfliegen konnte, dann wenn ich die Fragen nochmal durchgelesen habe und dann gesehen habe, ah da ist das, was ich brauche. (I-20:47) (Wiederfinden von Informationen)
132_Vath	Keine Einschätzung	Ja, ich weiss es nicht, ich hab's halt einfach markiert, und dann hab ich's halt einfach markiert. (I-22:04)
193_Blma	Hilfreich	Also... Ich wusste halt, also i– danach, falls ich noch etwas... also denk ich, muss noch etwas ergänzen oder so, dann wusste ich halt, wo ich es gefunden habe. (I-18:44) (Wiederfinden von Informationen)
217_Hasi	Hilfreich	Also ich markier meistens die Texte, also die wichtigen Sachen, die ich dann aufrufen kann, wenn ich sie mal vergessen habe und dann weiss ich auch, wo welche

		Antwort zu finden ist, und falls es noch nicht ganz stimmt, könnt ich dort wieder nachlesen, ob das noch geändert werden muss. (I-21:09) (Wiederfinden und Überprüfen von Informationen)
342_Mama	Nicht hilfreich	Ähm... Es hat mir nicht so geholfen, aber ich hab halt immer gewusst, wo das genau ist, weil ich das gerade durchgelesen hatte und so. (I-21:03)
368_Dasa	Hilfreich	Gut, weil dann konnte ich halt auch viel schneller zum Beispiel noch nachschauen, ob es ähm das halt WIRKLICH ist, weil ich es halt markiert hab, weil es wie / besser leuchtet. (I-16:37) (Überprüfen von Informationen)
411_Chau	Hilfreich	Also ich habe ja zuerst die Fragen durchgelesen, deswegen hab ich sie direkt im Text gefunden und dann habe ich sie direkt markiert das war auch einfacher, zum sie beantworten. (I-18:39) (Unterstützung beim Fragen beantworten)
438_Reni	Hilfreich	Das ist auch in anderen Schulfächern so, weiss ich, dass wenn ich mir etwas in einem anderen Text markiere, dann hab ich es, wenn ich den Text anschaue, direkt markiert, dann weiss ich, wo es ist und dann weiss ich, dass es darum darin um das geht, was ich wissen muss, und deshalb ist es eigentlich recht hilfreich gleich wie auch jetzt, Sie haben mich ja nach dem Aufgaben ausfüllen nachher noch ein paar Sachen gefragt und da hat es mir auch geholfen, dass ich einen Teil davon schon markiert hab. (I-23:17) (Wiederfinden von Informationen)
451_Tsgi	Hilfreich	Also das hat mir auch relativ geholfen habe ich das Gefühl, weil ich dann nach etwas Bestimmtem auch so wie suchen konnte, dann habe ich wie genauer gelesen. (I-24:34) (Unterstützung zum genauen Lesen)
636_Kiju	Nicht hilfreich	Also man musste ja markieren, wo man das gefunden hat. Das hat schon ein bisschen geholfen, aber, sonst habe ich nichts markiert, weil... Ich markier eigentlich nie etwas. (I-21:20)

Anhang III: Transkriptauszüge aller Versuchspersonen zur kritischen Einschätzung der Schweizer Flüchtlingspolitik im Zweiten Weltkrieg

Interviewfrage «Warum bewertest du die Flüchtlingspolitik als sehr streng / mittelmässig streng / sehr offen?»

VP	Einschätzung	Begründung
004_Mela	Sehr streng	Weil die Schweizer Regierung gesagt hat, ja, wir nehmen jetzt nicht mehr Flüchtlinge auf und die müssen dann sozusagen selbst schauen, wo sie hingehen oder halt, sonst sterben sie. (I-17:55)
132_Vath	Sehr streng	Ja, weil die Juden halt nicht aus dem Land oder ins Land können, ja, und das ist schon sehr streng, nur weil man Jude ist oder so, dass man nicht aus dem Land darf, find ich. Ja. (I-17:53)
193_Blma	Sehr streng	Ja weil sie die meisten Flüchtlinge halt abgewiesen haben und nur ein paar ins Land gelassen haben und dann am Schluss, also halt wo die Grenzen geschlossen wurden, eigentlich gar kei- also alle Flüchtlinge abgewiesen wurden. (I-14:54) Ja, also weil die halt dann gestorben sind, also ziemlich sicher gestorben sind. (I-15:24)
217_Hasi	Sehr streng	Die Schweizer haben ja die Grenzen geschlossen und den Stempel eingeführt, damit sie halt nur begrenzt reinkönnen, also es ist nicht zu streng, also es ist nicht bei der 1, weil sie konnten ja eine Zeitlang rein, aber sie konnten ja nicht alle rein und immer, wann sie wollen, und weil sie dann die Grenzen geschlossen haben, wurde es auch illegal, sie aufzunehmen, und dann (unverständlich) die drei, so. (I-16:14)

342_Mama	Mittelmässig streng	So es ist in der Mitte, weil es ist halt streng gewesen für die Flüchtlinge, in die Schweiz zu kommen, und auch wegen dem J-Stempel und alles, aber auch Menschen, die geholfen haben, die sind auch sehr offen gewesen und haben denen geholfen, zum Beispiel Paul Grüninger hat ja 2000 Menschen reingelassen und ist halt auch sehr offen gewesen und hat halt auch geholfen, darum ist es so mittelmässig gewesen. Also es ist streng gewesen für die einen aber für die anderen auch nicht mehr, weil denen geholfen worden ist, in der Zeit. (I-17:40)
368_Dasa	Sehr streng	Weil ich das eigentlich nicht so gut finde, dass man einfach so Juden einfach nicht ins Land rein lässt, deshalb habe ich das eher als streng ja empfunden. Ja. (I-14:00)
411_Chau	Sehr streng	Weil sie sie nicht ähm über die Grenze gelassen haben und sie wollten wirklich nichts mit ihnen eigentlich zu tun haben, also es ist sehr streng, für mich. (I-16:03)
438_Reni	Sehr streng	Weil es war nichts im Vergleich zu Deutschland, die KZ's hatten und dort sie planmässig vergasten, so, die Schweiz zwingte die Juden zunächst, sie durften einfach nicht ins Land, und deshalb find ich sie, es ist schon streng, aber nicht so streng, also nichts im Gegensatz zu Deutschland jetzt als Beispiel zu der Zeit. (I-19:17)
451_Tsgi	Sehr streng	Ähm, weil sie haben nur sehr wenige in die Schweiz gelassen, und also ich habe zwischen 2 und 3 entschieden, aber da sie halt schon sehr wenige reingelassen haben, habe ich 2 entschieden. (I-19:24) Ja, also ich habe gesehen ich glaub 500, und das sind schon sehr wenige. Also 1942 waren 500 in das Land gekommen und die Schweizer sahen das schon als viel. (I-19:42)
636_Kiju	Sehr streng	Also weil eigentlich haben die also bevor, vor der Grenzschliessung oder vor dem J-Stempel war es nicht so streng, aber nachher hatten die Juden eigentlich keine Chance mehr, ähm in die Schweiz einzureisen und sie haben es auch nicht akzeptiert. Also es gab eigentlich auch keine Ausnahmen, und dann also darum ist es halt sehr streng. (I-18:37)

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2026 von leseforum.ch veröffentlicht.

Lire dans le cours d'histoire au cycle 3 à l'aide de tâches soutenant les processus de compréhension : une étude de cas

Miriam Dittmar, Eliane Gilg, Sabine Geiger et Claudia Schmellentin

Résumé

Cette étude de cas examine comment des élèves de huitième année réalisent des activités qui guident leurs processus de lecture et évaluent en quoi ces activités favorisent les apprentissages. L'objectif de cette étude est de mieux comprendre comment ces activités peuvent faciliter les processus de compréhension lors de la lecture de textes issus de manuels d'histoire. Elle permet aussi une évaluation critique des textes lus.

L'étude analyse les processus de lecture de dix élèves à partir de données issues du suivi oculaire (eye-tracking), de déclarations d'élèves et de données relatives à leur compréhension. Elle illustre les différentes démarches observées par deux études de cas.

L'analyse qualitative montre que des tâches progressives, conçues en fonction de différents niveaux cognitifs de compréhension, peuvent favoriser une approche approfondie de textes historiques complexes, même si les élèves ne réalisent pas toutes les activités de lecture guidées.

En ramenant régulièrement les élèves au texte, ces tâches favorisent à la fois la compréhension des concepts historiques fondamentaux et l'examen critique du contenu des textes.

Mots-clés

Compréhension de texte, interventions didactiques en lecture, tâches guidant le processus de lecture, stratégies de lecture, lecture dans les disciplines scolaires

Cet article a été publié dans le numéro 2/2026 de forumlecture.ch

Leggere con esercizi a supporto dei processi di comprensione nella disciplina Storia al livello secondario I – un'analisi qualitativa di casi

Miriam Dittmar, Eliane Gilg, Sabine Geiger e Claudia Schmellentin

Riassunto

L'analisi qualitativa dei casi esamina come gli alunni dell'ottavo anno scolastico svolgono attività volte a guidare il processo di lettura e valutano il loro potenziale di promozione dell'apprendimento. L'obiettivo dello studio è acquisire conoscenze su come le attività che guidano il processo di lettura possano sostenere la comprensione durante la lettura dei testi dei libri di storia e consentire così anche una valutazione critica dei testi. Lo studio analizza i processi di lettura di dieci alunni mediante l'eye tracking, i resoconti degli alunni stessi e i dati relativi alla comprensione, presentando le diverse modalità operative attraverso due casi esemplificativi. Dall'analisi qualitativa emerge che attività articolate in piccoli passaggi e orientate ai livelli cognitivi della comprensione possono favorire un confronto approfondito con testi storici complessi, anche quando non tutte le operazioni di lettura guidate vengono svolte secondo le modalità previste. Il costante rinvio al testo attraverso le attività favorisce sia la comprensione dei concetti storici fondamentali sia l'esame critico dei contenuti testuali.

Parole chiave

Comprensione del testo, misure didattiche per la lettura, esercizi di guida del processo di lettura, strategie di lettura, lettura nella materia

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2026 di forumlettura.ch

Reading with tasks to support the comprehension process in lower-secondary history education – a qualitative case study

Miriam Dittmar, Eliane Gilg, Sabine Geiger and Claudia Schmellentin

Abstract

This qualitative case study examines how eighth-grade pupils carry out tasks designed to guide the reading process and how they assess the tasks' potential to support learning. The study aims to generate insights into how such tasks can support the comprehension process when reading passages from history textbooks and thereby enable pupils to critically evaluate texts. It analyses the reading processes of ten pupils using eye-tracking data, self-reports and comprehension data, and presents two cases to illustrate their different approaches. The qualitative analysis indicates that tasks broken down into small steps and aligned with cognitive levels of comprehension can support in-depth engagement with complex historical texts, even when not all the guided reading activities are carried out as intended. By repeatedly directing pupils back to the text, the tasks foster both an understanding of basic historical concepts and critical engagement with textual content.

Keywords

text comprehension, reading-focused instructional measures, tasks guiding the reading process; reading strategies, subject-specific reading

This article was published in the 2/2026 issue of leseforum.ch