

Eliane Gilg, Sabine Geiger, Sandro Brändli, Claudia Schmellentin & Miriam Dittmar

Leseprozesssteuernde Aufgaben als verstehens- unterstützende Maßnahme im Fach Geschichte

Eine Prozessbeobachtung mit Eye-Tracking

Zusammenfassung

Textverstehen auf Sekundarstufe I stellt Lernende vor vielfältige Schwierigkeiten. Das Forschungsprojekt *Unterstützung des Leseverstehens im Fach Geschichte* (HistText) setzt bei dieser Problematik an und untersucht, inwiefern leseprozesssteuernde Aufgaben Verstehensprozesse beim Verarbeiten von Lehrtexten im Fach Geschichte steuern und unterstützen können.

Im Beitrag werden zwei Phasen des Forschungsprojekts vorgestellt: Erstens wird die Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben zu einem Lehrtext aus einem Schweizer Geschichtslehrmittel präsentiert. Die Aufgaben basieren auf kognitionspsychologischen und lesedidaktischen Grundlagen und zielen darauf, Schüler:innen beim Überwinden empirisch identifizierter domänenspezifischer Herausforderungen zu unterstützen. Zweitens wird die qualitative Teilstudie vorgestellt, in der auf Basis von Eye-Tracking-Daten untersucht wurde, wie Schüler:innen der achten Klasse die entwickelten Aufgaben anzuwenden vermögen.

Die Befunde weisen darauf hin, dass die Lernenden die Aufgaben zur Leseprozesssteuerung für ihren Verstehensprozess größtenteils nutzen konnten, dass aber dennoch diverse Schwierigkeiten aufgetreten sind. Die Ergebnisse liefern wichtige Hinweise darauf, welche Aspekte bei der Entwicklung und beim Einsatz von leseprozesssteuernden Aufgaben künftig zu beachten sind.

Schlagwörter: Textverstehen • Leseförderung • lesedidaktische Maßnahmen • sprachbewusster Fachunterricht

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

31. Jahrgang 2026. Heft 60. S. 44–69

DOI: 10.21248/dideu.915

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0

veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Abstract

Reading comprehension at lower secondary level poses a wide range of difficulties for learners. The research project HistText, short for Unterstützung des Leseverstehens im Fach Geschichte, addresses this issue and investigates the extent to which tasks designed to guide reading processes can scaffold and support comprehension processes when learning with expository texts in history classes.

This article presents two phases of the research project: First, it shows the development of reading tasks to regulate and guide reading processes to help students comprehend an expository text from a Swiss history textbook. These tasks are grounded in principles from the field of cognitive psychology and reading education, and they follow the aim of supporting students to overcome empirically identified domain-specific challenges. Second, a qualitative sub-study is presented, in which eye-tracking data were used to examine how eighth-grade students were able to apply the developed reading tasks.

The findings indicate that learners were largely able to use the tasks to support their reading comprehension, although various difficulties nevertheless occurred. The results provide important insights into which aspects should be taken into account in the future when developing and implementing tasks designed to support reading comprehension processes.

Keywords: reading comprehension • reading instructions • language-sensitive content instruction

1 Einleitung

Da historisches Wissen nicht unmittelbar zugänglich, sondern narrativ konstruiert ist (Handro, 2018; Rösen, 2008), spielen bei der Vermittlung geschichtlichen Wissens Texte und somit auch Textverstehensprozesse eine zentrale Rolle. Die Anforderungen, die Lehrtexte in Geschichtsschulbüchern, sogenannte Verfassertexte, an die literalen Kompetenzen von Jugendlichen der Sekundarstufe I stellen, übersteigen jedoch häufig deren vorhandene Fähigkeiten, wodurch das Lernen aus Texten erschwert wird: Die Lernenden sind mit inhaltlich stark verdichteten und sprachlich komplexen Texten konfrontiert, die es dazu *kritisch* zu lesen gilt (von Borries et al., 2005; Handro, 2013). Eine vielversprechende lesedidaktische Maßnahme zielt auf die Unterstützung der Leseprozesse mittels Aufgaben, welche schrittweise die Teilprozesse des Textverstehens anleiten (Schmellentin, 2023).

An diesem Punkt setzt das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt *Unterstützung des Leseverstehens im Fach Geschichte* (HistText)¹ an: Ziel dieses Projekts ist es, 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. Das Gesamtprojekt verfolgt folgende Fragestellung:

Wie lässt sich das Verstehen von Geschichtslehrtexten mithilfe lesedidaktischer Maßnahmen (text- und aufgabenseitig) bei Achtklässler:innen so anleiten, dass das historische Lernen mit diesen Texten besser gelingt?

Die Fragestellung wurde mit einem Mixed-Methods-Design bearbeitet, das sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden umfasst (Müller, 2018) und in vier Phasen gegliedert ist (siehe Abb. 1). Im Folgenden werden zwei Phasen des Forschungsprojekts fokussiert: Erstens wird die Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben zu einem Verfassertext aus einem Schweizer Geschichtslehrmittel präsentiert (Phase III). Zweitens werden Ergebnisse auf Basis der Eye-Tracking-Daten aus der qualitativen Teilstudie (Phase IV) vorgestellt, in der untersucht wurde, wie Schüler:innen der achten Klasse die entwickelten Aufgaben anzuwenden vermögen.

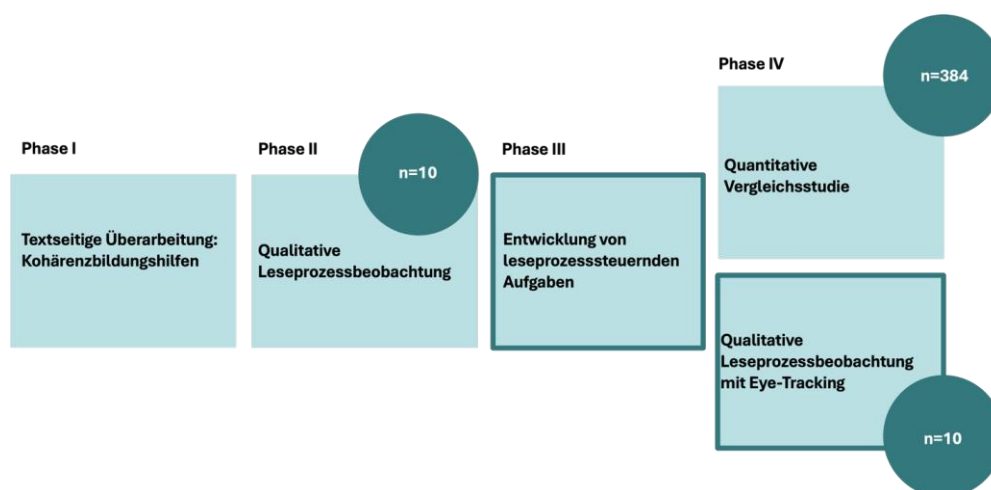


Abb. 1: Überblick über das Projektdesign der Gesamtstudie. Im vorliegenden Beitrag werden die Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben (Phase III) sowie Daten aus der zweiten qualitativen Teilstudie (Phase IV) diskutiert (siehe Hervorhebung).

¹ 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 der Studie teilgenommen haben.

Die hier vorgestellten Phasen III und IV bauen unmittelbar auf den Phasen I und II auf:

In der Phase I wurde ein Lehrtext zum Thema „Schweizer Flüchtlingspolitik im Zweiten Weltkrieg“ einer lese- und geschichtsdidaktischen Analyse unterzogen. Auf Basis dieser Analyse wurden Kohärenzbildungshilfen eingefügt, um den Aufbau globaler Kohärenz zu unterstützen (ausführlich beschrieben in Dittmar et al., 2025). Die in der Analyse aufgedeckten Phänomene decken sich weitgehend mit den in der geschichtsdidaktischen Literatur beschriebenen. *Textseitig* stellen Lehrtexte im Fach Geschichte und auch der in der Studie analysierte zahlreiche Herausforderungen an die Lesenden: Neben sprachlichen Besonderheiten auf Wort- und Satzebene, wie z. B. abstrakten Quellen-, Theorie- und Analysebegriffen, komplexen Phrasen mit Temporal- und Kausalbezügen oder Ausdrücken der Modalität, um unterschiedliche Grade der Sicherheit in den Aussagen zur Vergangenheit anzuzeigen, weisen die Texte auf der Diskursebene eine hohe Informationsdichte und damit einhergehende Kohärenzlücken auf (Buck & Bergmann, 2021; Handro, 2018; Schreiber et al., 2013).

Um diesen textseitigen Herausforderungen didaktisch zu begegnen, wurde in Phase I der Text mittels sogenannter Kohärenzbildungshilfen angepasst, die das Potenzial haben, bei den hierarchiehohen Teilleseprozessen der Inferenz- und globalen Kohärenzbildung verstehensunterstützend zu wirken (ausführlich beschrieben in Dittmar et al., 2025). Beispiele von Kohärenzbildungshilfen sind Advance Organizer, transparente Referenzstrukturen, explizierte globale Themaangaben (z. B. Überschriften), Markierung von Textsegmenten und Segmentgrenzen, Betonung übergeordneter Wissenseinheiten (z. B. kurze Zusammenfassung vor Themawechsel), Explikation funktionaler Relationen (z. B. Ursachen–Folgen) (Schmitz, 2016).

Neben sprachlichem Wissen erfordert das Verstehen von Geschichtstexten, dass die Lesenden auf fachspezifische epistemische Konzepte zurückgreifen können (Handro, 2018). Diese sogenannten „Basiskonzepte“ (Kühberger, 2015) beinhalten z. B. Wissen um den Konstruktcharakter historischer Narrationen („Bauplan“), um die Bewertung der Quellenbasis („Belegbarkeit“) oder um die Unterscheidung zwischen den zeitgenössischen Perspektiven der Akteure, von denen erzählt wird, und der gegenwärtigen Perspektive des Autors/der Autorin des Textes („Perspektive“). Diese Basiskonzepte sind in Geschichtstexten enthalten, werden jedoch in der Regel nicht ausdrücklich benannt. Daher wird vorausgesetzt, dass die Lernenden über sie verfügen. Dies gilt auch für den verwendeten Lehrtext. Im Rahmen der Textanpassung wurden daher solche Basiskonzepte expliziert, um im Sinne sprachlich realisierter „Modelle historischen Erzählens“ (Handro, 2020, S. 312; Schrader, 2020) den Aufbau dieser Konzepte zu unterstützen (ausführlich beschrieben in Dittmar et al., 2025).

In der Phase II des Projekts wurde im Rahmen einer qualitativen Teilstudie mit retrospektiven Interviews untersucht, inwieweit es Achtklässler:innen gelingt, aus dem mit Kohärenzbildungshilfen angereicherten Lehrtext ein kohärentes Situationsmodell zu konstruieren. Die Befunde dieser ersten qualitativen Teilstudie weisen darauf hin, dass den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I der selbstständige Kohärenzaufbau mehrheitlich nicht gelingt – selbst dann nicht, wenn inhaltliche und funktionale Bezüge, die Textorganisation sowie grundlegende fachspezifische Basiskonzepte expliziert werden. Die Befunde legen die Interpretation nahe, dass neben textseitigen Kohärenzbildungshilfen weitere Unterstützungsmaßnahmen notwendig sind, damit Lernende der Sekundarstufe I Geschichtslehrtexte fachlich adäquat erschließen und daraus lernen können (für eine detaillierte Beschreibung der Methode und der Ergebnisse dieser Teilstudie siehe Dittmar et al., 2025).

Auf Basis der Befunde dieser ersten qualitativen Teilstudie wurden in Projektphase III Aufgaben zur Steuerung der Leseprozesse entwickelt.

Schließlich wurde in Projektphase IV die Wirksamkeit der Kohärenzbildungshilfen (entwickelt in Phase I) und der Leseprozesssteuerung (entwickelt in Phase III) mittels einer quantitativen Wirksamkeitsstudie (N = 385) und einer qualitativen Beobachtungsstudie untersucht. Im Rahmen der qualitativen Teilstudie (N = 10) wurde auf Basis von Eye-Tracking-Daten, Lesespuren und Selbstberichten ermittelt, wie und ob die Lernenden die leseprozesssteuernden Aufgaben zur Steuerung ihres Leseverstehensprozesses tatsächlich nutzten.

Die Entwicklung der leseprozesssteuernden Aufgaben (Phase III) sowie die Ergebnisse der Eye-Tracking-basierten Prozessbeobachtungen aus der qualitativen Teilstudie (Phase IV) werden im vorliegenden Beitrag vorgestellt.

In Kapitel 2 werden zunächst die theoretischen Grundlagen des Textverstehens sowie lesedidaktische Maßnahmen erläutert. Kapitel 3 widmet sich der Konzeption und Entwicklung der Leseprozesssteuerung; außerdem werden ausgewählte Aufgaben exemplarisch präsentiert. In Kapitel 4 wird die qualitative Teilstudie mit Eye-Tracking detailliert dargestellt. Kapitel 5 schließt mit einem Fazit und einem Ausblick.

2 Theoretischer Hintergrund

Textverständnis entsteht aus einer 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. Dieser Prozess wird als aktiver Konstruktions- und Integrationsprozess verstanden, der sowohl von Personen- als auch von Textmerkmalen beeinflusst wird. Dabei werden drei Ebenen der kognitiven Textrepräsentation unterschieden (vgl. u. a. Kintsch, 1998; Schnotz, 1994, 2006; van Dijk & Kintsch, 1983):

- (1) Oberflächenrepräsentation: Auf dieser Ebene werden die direkt erfassbaren Textmerkmale (graphemische, lexikalische und syntaktische Merkmale) wortwörtlich repräsentiert. Die Bildung einer Textoberflächenrepräsentation ist noch nicht mit semantischer Verarbeitung verbunden und erfolgt bei kompetenten Leser:innen weitgehend automatisiert.
- (2) Propositionale Repräsentation (Textbasis): Auf der Ebene der propositionalen Repräsentation werden Inhalte von Texten in ihrem lokalen Zusammenhang repräsentiert. Dabei werden sowohl lokale als auch globale Textrelationen hergestellt. Das Verständnis ist dadurch nicht mehr an den genauen Wortlaut gebunden, Reformulierungen werden möglich.
- (3) Situationsmodell: Auf dieser Ebene werden Textoberflächenmerkmale und propositionale Strukturen mit Vorwissensstrukturen verknüpft, wodurch im Langzeitgedächtnis eine stabile und abgespeicherte mentale Vorstellung des Textinhalts entsteht. Unter Zuhilfenahme von Vorwissen werden Inferenzen erzeugt und Kohärenzlücken geschlossen.

Die Repräsentationsebenen werden nicht sukzessive in einer linearen Abfolge gebildet, sondern in einem komplexen Zusammenspiel, bei dem Konstruktions- und Integrationsprozesse eng verzahnt sind und sich wechselseitig beeinflussen (Kintsch, 1988). Um ein kohärentes Situationsmodell aufzubauen, wenden kompetente Leser:innen selbstreguliert und metakognitiv überwacht sowohl organisierende als auch elaborierende Lesestrategien an (Rosebrock & Nix, 2025; Philipp & Schilcher 2012).

Für Lernende, die sich noch in der Entwicklung zum bzw. zur selbstregulierten Leser:in befinden, wird in lesedidaktischen Ansätzen vorgeschlagen, den Textverstehensprozess und die Anwendung von Lesestrategien schrittweise anzuleiten (Lindauer et al., 2013; Schmellentin, 2023). Auf Basis des oben

ausgeführten kognitionspsychologischen Modells 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

Diese vier Schritte sollen gemäß Lindauer et al. (2013) didaktisch angeleitet werden, um so den Leseprozess vor, während und nach dem Lesen zu entlasten. Als eine Form der didaktischen Anleitung gelten Aufgaben, die die vier Leseschritte bzw. die verschiedenen Verstehensebenen adressieren. Mit dem Leseschritt 1 sind dabei Aufgaben zum Überblicken, mit dem Leseschritt 2 Aufgaben zum Nachschauen, mit dem Leseschritt 3 Aufgaben zum Verarbeiten und mit dem Leseschritt 4 Aufgaben zum Nachdenken verbunden (vgl. auch Kapitel 3.2, Lindauer et al., 2013).

Der hier dargestellte lesedidaktische Ansatz ist im Schweizer Sprachlehrmittel *Die Sprachstarken* (Lindauer & Senn, 2013) umgesetzt und erprobt worden. Bisher bestehen jedoch erst wenige Vorschläge, wie dieser Ansatz im Fachunterricht konkretisiert und unter Berücksichtigung der fachspezifischen Anforderungen weiterentwickelt werden kann (Lindauer et al., 2013; Schmellentin, 2018). Handro (2018, S. 288) hat für die Geschichtsdidaktik ein Modell zum Lesestrategieeinsatz in historischen Lehr-Lern-Prozessen entwickelt, welches Lesestrategien nach den Phasen vor (analog zu Leseschritt 1), während (analog zu Leseschritt 2 und 3) und nach dem Lesen (analog zu Leseschritt 4) gliedert. Das Modell konkretisiert den fachspezifischen Einsatz von Lesestrategien innerhalb der globalen Leseschritte. Die beiden Konzepte aus der Deutsch- und Geschichtsdidaktik lassen sich sehr gut aufeinander beziehen und bildeten daher auch eine wichtige theoretische Grundlage für die Entwicklung der leseprozesssteuernden Aufgaben, denn ein Ziel der hier dargestellten Studie war es, das Konzept der vier Leseschritte für die Anforderungen des Fachs Geschichte zu adaptieren und damit einen Beitrag zur Förderung der *disciplinary literacy* im Fach Geschichte zu leisten (Shanahan & Shanahan, 2020). Die Leseschritte 1 bis 3 wirken als differenzierende Scaffolds für das (primär textbasierte) Verstehen komplexer Verfassertexte. Gleichzeitig leiten sie den Einsatz der Lesehandlung im fachlichen Kontext implizit an (z. B. das Markieren von Folgen im geschichtsdidaktischen Kontext). Im Leseschritt 4 werden schließlich sprachliches und historisches Lernen zusammengeführt, wo die inhaltsbezogene, subjektbezogene oder epistemologische Reflexion über den erzählten Gegenstand bzw. über die vorliegende historische Narration stattfindet (vgl. Handro, 2018; Schreiber et al., 2013).

3 Entwicklung der leseprozesssteuernden Aufgaben

Die Entwicklung der leseprozesssteuernden Aufgaben basiert sowohl auf den oben dargestellten theoretischen Überlegungen als auch auf ersten empirischen Erkenntnissen aus Phase II des Projekts, welche auf Schwierigkeiten von Schüler:innen der achten Klassenstufe beim Lesen eines Geschichtslehrtextes verweisen (die Ermittlung der Schwierigkeiten ist ausführlich beschrieben in Dittmar et al., 2025). Diese Aufgaben bilden einen Hauptteil der Materialentwicklung für alle nachfolgenden Phasen und Teilstudien im Projekt. Der Prozess der Aufgabenentwicklung wird im Folgenden detailliert dargestellt, um einerseits die Materialentwicklung für die empirischen Studien nachvollziehbar zu machen

und um andererseits genaue Beispiele für die Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben im Fach Geschichte zu geben. Dazu werden konkrete Aufgaben beispielhaft illustriert und text- wie auch fachspezifische Herausforderungen diskutiert.

Die leseprozesssteuernden Aufgaben der vorliegenden Studie wurden für einen Text zur Schweizer Flüchtlingspolitik entwickelt. Der eingesetzte Text *Die Schweizer Flüchtlingspolitik während des Zweiten Weltkriegs und ihre Folgen* basiert auf einem Lehrtext zur Schweizer Flüchtlingspolitik während der Zeit des Nationalsozialismus aus dem Lehrmittel *Zeitreise 2* (Fuchs & Gautschi, 2017, S. 128–129), der in Projektphase I mit Kohärenzhilfen angereichert wurde (vgl. Abschnitt 1). Der angepasste Lehrtext sowie die entwickelten leseprozesssteuernden Aufgaben sind im Anhang abgedruckt (siehe Anhang 1 und 2).

3.1 Leitende Prinzipien

Die Entwicklung der leseprozesssteuernden Aufgaben (Projektphase III, siehe Abb. 1) basiert auf den in Abschnitt 2 ausgeführten kognitionstheoretischen Grundlagen des Textverstehens, auf den daraus abgeleiteten Vorschlägen zur Strukturierung des Strategieeinsatzes aus der Deutsch- und der Geschichtsdidaktik sowie auf Befunden zu empirisch identifizierten Textverstehensschwierigkeiten von Schüler:innen der Sekundarstufe I beim Verarbeiten des genannten Lehrtextes im Fach Geschichte (Dittmar et al., 2025). Aus diesen Befunden haben Dittmar et al. (2025) drei Prinzipien zur Gestaltung von leseprozesssteuernden Aufgaben abgeleitet:

- (1) Leseprozesssteuernde Aufgaben orientieren sich entlang der kognitionspsychologischen Verstehensebenen (Kintsch, 1998; Lenhard, 2013): Vor dem Lesen dienen Aufgaben dazu, das Vorwissen zu aktivieren und den Aufbau der Leseerwartung zu unterstützen. Während des Lesens wird mittels Aufgaben der Aufbau lokaler und globaler Kohärenz angeleitet. Nach dem Lesen werden Aufgaben vorgelegt, die sowohl zur Reflexion über den Textinhalt als auch über den eigenen Verstehensprozess anleiten. Dabei wird das fachliche Lernen – konkret der Aufbau der fachspezifischen Basiskonzepte – als Zielgröße des Textverstehensprozesses immer mitgedacht, indem beispielsweise sprachliche Feinheiten, die fachspezifische Basiskonzepte markieren, von leseprozesssteuernden Aufgaben gezielt angesteuert werden.
- (2) Leseprozesssteuernde Aufgaben portionieren und sequenzieren die Textbe- und -verarbeitung: Durch die Aufgabengliederung entlang der Textlinearität und die Anleitung zum abschnittswisen Lesen wird die Verarbeitung inhaltlicher Einheiten angeregt. Darüber hinaus dient die Sequenzierung der Teilaufgaben entlang der Teilprozesse des Lesens (z. B. Selektions- und Organisationsprozesse; Mayer, 2005, 2009) dazu, das Arbeitsgedächtnis zu entlasten.
- (3) Leseprozesssteuernde Aufgaben sind so gestaltet, dass sie neben der Verstehensunterstützung auch Lesehandlungen anleiten: So initiieren beispielsweise Aufgaben vor dem Lesen Überblicksaktivitäten; während des Lesens fordern Aufgaben dazu auf, die Antworten im Text zu markieren oder eine Concept Map zu einem Textabschnitt zu ergänzen.

Bei der Entwicklung der Leseprozesssteuerung wurden diese drei Prinzipien befolgt, sie wurden in der Leseprozesssteuerung jedoch nicht isoliert umgesetzt, sondern sind meist miteinander verbunden. Die Umsetzung der Prinzipien muss immer mit Blick auf die konkreten (kognitionspsychologischen) Herausforderungen und Besonderheiten des Textes geschehen. Dies bedeutet, dass die Aufgabenentwicklung nicht immer nach dem gleichen, in Kapitel 3.2 beschriebenen idealtypischen Schema ablaufen

kann (überblicken, lokale Informationen gewinnen und markieren, Informationen verknüpfen und verarbeiten). In dem in der Studie verwendeten Text sind die Aufgaben für Abschnitt 1 und 3 mehrheitlich nach diesem Schema entwickelt worden, denn es geht in diesen Abschnitten darum, Informationen z. B. über chronologisch dargestellte historische Ereignisse zu gewinnen und in einem zweiten Schritt diese Informationen chronologisch und kausal zu verknüpfen. Anders Abschnitt 2, in dem die Folgen der Grenzschießung für die abgewiesenen Flüchtlinge anhand des Schicksals einer jüdischen Familie geschildert werden. Um diesen Abschnitt adäquat zu verstehen, geht es nicht ausschließlich darum, Informationen zu entnehmen und zu verknüpfen, sondern insbesondere darum, die Bedeutung der dargestellten Informationen bzw. der Narration zu gewichten und zu reflektieren. Das Abrufen (bzw. der Aufbau) des epistemischen Basiskonzepts „Bauplan“ (vgl. Kap. 1) wird an dieser Stelle erforderlich. Das Verstehen dieses Abschnittes erfordert also andere, für Geschichtstexte aber durchaus typische kognitive (Teil-)Prozesse, weshalb entsprechend den Prinzipien auch andere Aufgabentypen als bei Abschnitt 1 zu entwickeln sind. Mit anderen Worten: Bei der Entwicklung einer Leseprozesssteuerung muss auf fachspezifische Verstehensprozesse, intendierte Leseziele und textstrukturelle Besonderheiten Rücksicht genommen werden. Lassen sich beispielsweise naturwissenschaftliche Texte noch eher nach dem idealtypischen Schema didaktisieren, so erfordern die spezifischen intendierten Leseziele von Geschichtstexten auch spezifische Lesehaltungen und strategische Lesehandlungen, was wiederum spezifische leseprozesssteuernde Aufgaben zur Folge hat.

Im Folgenden wird entlang von konkreten Beispielen die Umsetzung der hier erläuterten leitenden Prinzipien illustriert.

3.2 Aufgabentypen

Leseschritt 1: Aufgaben zum Überblicken

Aufgaben zum Leseschritt 1 dienen dazu, eine erste Textbegegnung anzuregen, Vorwissen zu aktivieren, Leseerwartungen aufzubauen und Leseziele zu klären. Diese Aufgaben leiten die Lesehandlung des Überblickens an.

Ein Beispiel hierfür ist Aufgabe 1 mit ihren Teilaufgaben 1a–1e (siehe Anhang 2): In Aufgabe 1a werden die Schüler:innen aufgefordert, Titel, Untertitel sowie das Bild zu betrachten und einen Überblick über die Doppelseite zu gewinnen. Aufgabe 1b leitet sie an, Vermutungen zum Textinhalt zu formulieren und auf der Grundlage von Überschriften und Bildelementen das Vorwissen zu aktivieren und Leseerwartungen zu entwickeln. Mit den Aufgaben 1c und 1d werden die Schüler:innen angeregt, den Advance Organizer zu lesen und ihre aufgestellten Vermutungen gegebenenfalls zu revidieren. Schließlich zielt Aufgabe 1e darauf ab, die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf die im Advance Organizer enthaltenen historischen Leitfragen zu lenken, die das Leseziel explizit machen. Dadurch sollen die Selektionsprozesse während des Lesens entlastet werden.

Leseschritt 2: Aufgaben zum Nachschauen

Diese Aufgaben steuern den Be- und Verarbeitungsprozess des Textinhalts während des Lesens. Im Leseschritt 2 werden die Schüler:innen aufgefordert, den Text abschnittsweise zu lesen und jeweils nach der ersten Lektüre eines Abschnitts „Aufgaben zum Nachschauen“ zu bearbeiten. Gleichzeitig werden sie aufgefordert, die entsprechende Textstelle zu markieren. Diese Aufgaben haben die Funktion, die Lesenden auf relevante Textstellen zu lenken. Es handelt sich hierbei um geschlossene Fragen, die mit einem im Text ablesbaren Satz oder Satzteil beantwortbar sind (z. B. Aufgaben 2b–2d), oder um Multiple-Choice-Aufgaben (z. B. Aufgabe 2a). Durch diese Aufgaben sollen die Lernenden wichtige

lokale Informationen gewinnen. Aufgaben zum Nachschauen dienen darüber hinaus auch dazu, die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf sprachliche Marker zu lenken, die geschichtsspezifischen Basiskonzepte explizit machen und damit das historische Lernen unterstützen: In Aufgabe 2a (Teilaufgabe 2a.VI und 2a.VII) wird auf das im ersten Abschnitt des Geschichtstextes dargestellte komplexe Akteurskonzept hingeführt und die Be- und Verarbeitung gezielt unterstützt (Wer hat wen dazu veranlasst, die „J“-Stempel in die Pässe zu drucken?). In Aufgabe 4d wird die Aufmerksamkeit auf den Satz „Historikerinnen und Historiker nehmen aber an, dass große Teile der Bevölkerung die Flüchtlingspolitik der Behörden akzeptierten“ gelenkt und in diesem Zusammenhang auf die Unsicherheit der Befundlage der Informationen hingewiesen. Das Verb „annehmen“ dient dabei als Marker und weist Leser:innen darauf hin, dass Aussagen über die Vergangenheit aus Quellen konstruiert sind und Unsicherheiten in der Überlieferung angenommen werden müssen. So wird hier das Basiskonzept „Belegbarkeit“ (Kühberger, 2015) explizit gemacht und die Reflexion über die Herkunft und das Zustandekommen des historischen Wissens angeregt.

Leseschritt 3: Aufgaben zum Verarbeiten

Nachdem die Schüler:innen mittels „Aufgaben zum Nachschauen“ zentrale Informationen lokalisiert und wichtige sprachliche Marker wahrgenommen haben, werden sie mittels „Aufgaben zum Verarbeiten“ angeleitet, die gewonnenen lokalen Informationen zu verarbeiten und zu verknüpfen. Typische Verknüpfungsaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass die Lesenden angeregt werden, den Inhalt des Abschnitts in eine andere Form zu überführen. So müssen die Lernenden in Aufgabe 2e beispielsweise vorgegebene Sätze in eine logische, kausale Reihenfolge bringen. Auf diese Weise werden die Schüler:innen angeleitet, globale Kohärenz herzustellen. Ein weiteres Beispiel stellt Aufgabe 4b dar, in der verschiedene Informationen zum Konzept ‚Zivilcourage‘ identifiziert und verknüpft werden müssen.

Leseschritt 4: Aufgaben zum Nachdenken

Nach dem Lesen des Gesamttextes werden die Schüler:innen mittels „Fragen zum Nachdenken“ angeregt, einerseits ihr Verständnis nochmals zu überprüfen und andererseits fachlich relevante Aspekte zu reflektieren. Mit Aufgabe 4g werden die Lernenden dazu angeleitet, das eigene Verstehen zu überprüfen, sich abschließend nochmals mit den drei historischen Leitfragen zu beschäftigen und ihre in Leseschritt 1 formulierten Vermutungen zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren. Dabei sollen sie überprüfen, ob sie die drei historischen Leitfragen mit dem Text nun beantworten können. Die Aufgaben zur Reflexion von fachlich relevanten Aspekten gehen über das eigentliche Textverstehen hinaus. Dabei werden die Schüler:innen beispielsweise mit Aufgabe 4e dazu aufgefordert, sich ein Urteil darüber zu bilden, wie streng die Schweizer Flüchtlingspolitik aus ihrer Sicht zu bewerten ist.

Wie in Kapitel 3.1 erläutert, lassen sich in Geschichtstexten nicht alle leseprozesssteuernden Aufgaben nach diesem prototypischen Schema entwickeln, da Geschichtstexte teils andere Leseziele intendieren als die Entnahme und Verknüpfung von Informationen (Stichwort *Basiskonzepte*, vgl. Kap. 1). Im vorliegenden Geschichtstext gilt dies insbesondere für Abschnitt 2, wo es darum geht, die Informationen zu gewichten und die dahinterliegende Bedeutung bzw. Narration zu erkennen. Aus diesem Grund ist die Leseprozesssteuerung zu diesem Abschnitt etwas anders aufgebaut: Aufgabe 3a lenkt das Lesen auf Kausalzusammenhänge. Die Schüler:innen sollen bereits während des ersten Lesens Textstellen markieren, die mögliche Folgen für die Flüchtlinge benennen. Damit wird der Leseprozess auf das Erfassen der Darstellung von *Kausalität* ausgerichtet. Aufgabe 3b lenkt auf den Textabschnitt, in welchem das Schicksal einer jüdischen Familie erzählt wird, und markiert somit ein Fallbeispiel. Aufgabe 3c fokussiert dann die wichtigen Konsequenzen, die dem Beispiel entnommen werden können: Bei Abweisung drohte die Deportation – ein Schicksal, das die Eltern der Familie traf, nicht aber die Kinder.

In Aufgabe 3d wird abschließend auf die narrative Funktion von durch Quellen belegten Beispielen in historischen Darstellungen gezielt, um einerseits die Integration des Beispiels ins globale Textverständnis zu unterstützen, andererseits das Offenlegen der Stellvertreterfunktion anzuleiten.

4 Qualitative Teilstudie mit Eye-Tracking

Um zu erfahren, ob die entwickelte Leseprozessessteuerung von Schüler:innen wie vorgesehen befolgt wird und inwiefern sich bei der Bearbeitung der Aufgaben Schwierigkeiten zeigen, wurden im Rahmen der zweiten qualitativen Teilstudie (Projektphase IV, siehe Abb. 1) Leseprozessbeobachtungen mit Eye-Tracking durchgeführt.

4.1 Stichprobe

Im Rahmen der qualitativen Teilstudie wurden zehn Achtklässler:innen aus unterschiedlichen Klassen aufgefordert, den Lehrtext zum Thema Schweizer Flüchtlingspolitik mit den leseprozesssteuernden Aufgaben zu lesen. Die Stichprobe setzte sich aus zehn Schüler:innen (nicht-gymnasial, durchschnittlich 14.3 Jahre, 50 % weiblich, 50 % männlich) zusammen. Die Versuchspersonen weisen alle 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 normale nonverbale Intelligenz auf (IQ-Wert: $M = 104.9$; $SD = 7.3$; gemessen mit dem CFT-20R, Weiss, 2019).

4.2 Materialien

Die Grundlage bildet der Lehrtext zum Thema Schweizer Flüchtlingspolitik (siehe Anhang 1).

Als lesedidaktische Maßnahmen wurden die leseprozesssteuernden Aufgaben eingesetzt, die in Phase III entwickelt worden waren. Um den zeitlichen Umfang der qualitativen Einzelstudien und die damit einhergehende Belastung der Proband:innen durch das Tragen der Eye-Tracking-Brille möglichst gering zu halten, wurde eine gekürzte Version der Leseprozessessteuerung eingesetzt. Dazu wurde der Fokus auf die Bearbeitung des ersten und des dritten Textabschnitts gelegt, die prototypischer funktionieren als der zweite Textabschnitt. Insgesamt umfasste die Leseprozessessteuerung der qualitativen Studie 21 der total 30 Teilaufgaben, die in der quantitativen Teilstudie eingesetzt wurden. Die Aufgaben leiten das Überblicken des Gesamttextes (Aufgaben 1a–1e), die Be- und Verarbeitung des Abschnitts 1 (Aufgaben 2a–2f) und des Abschnitts 3 (Aufgaben 4a–4c) an. Durch diese Aufgaben wurden die Schüler:innen aufgefordert, Lesehandlungen zu vollziehen (z. B. überblicken, Textstellen markieren, kurze schriftliche Antworten notieren, Informationen verknüpfen und grafische Darstellungen ergänzen). Die Aufgaben lagen den Schüler:innen in Form eines separaten Aufgabenhefts vor. Sie wurden von der Versuchsleitung instruiert, bei der Aufgabe 1 anzufangen und sich von der Reihenfolge der Aufgaben bei der Textbearbeitung leiten zu lassen.

4.3 Ablauf der Leseprozessesbeobachtung mit Eye-Tracking

Die Erhebungen wurden während des regulären Schulunterrichts in 1:1-Settings durchgeführt, dauerten jeweils rund 60 Minuten und wurden von Projektmitarbeitenden geleitet. Gegliedert waren die Erhebungen in folgende drei Phasen: 1) selbständiges Lesen und Bearbeiten des Textes mithilfe der leseprozesssteuernden Aufgaben; 2) Bearbeitung von Aufgaben zur Verstehensüberprüfung; 3) retro-

spektives Interview. Alle drei Phasen wurden videografiert, im ersten Teil wurden die Blickbewegungen zudem mit Eye-Tracking aufgezeichnet.

Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Phase 1, in der die Schüler:innen aufgefordert waren, die leseprozessessteuernden Aufgaben zu bearbeiten. Während des Lesens trugen die Schüler:innen eine Eye-Tracking-Brille (Tobii Glasses 2, 2016, 100 Hz), womit die Lesewege und -aktivitäten aufgezeichnet werden konnten.

4.4 Analysemethode

Um zu analysieren, inwieweit die Schüler:innen die Leseprozessessteuerung befolgt haben, wie sie durch die Aufgaben intendiert war, wurden Eye-Tracking-Daten in Form von Gaze-Videos beigezogen. 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 lesenden Text inkl. Aufgabenheft) gelegt werden (Bojko, 2013, S. 221). Mittels Gaze-Videos kann sichtbar gemacht werden, in welcher Reihenfolge die Teilaufgaben bearbeitet, zu welchen Zeitpunkten welche Textstellen betrachtet und gegebenenfalls markiert wurden und wie lange die jeweiligen Textpassagen fixiert wurden. Als Schwellenwert für Fixationen wurden 60 ms definiert (Tobii AB, 2016, S. 39).

Die Gaze-Videos wurden mit dem Videocodierprogramm ELAN (ELAN, Version 6.6, 2023) ausgewertet: Zunächst wurden die Videos so sequenziert, dass pro Versuchsperson die Bearbeitung jeder Teilaufgabe zu einer Sequenz zusammengefasst wurde und somit pro Versuchsperson 21 Sequenzen zur Auswertung zur Verfügung standen. Jede Sequenz wurde anschließend mittels der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse codiert (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dabei wurde anhand eines entwickelten Kodierleitfadens deduktiv ermittelt, ob die jeweilige leseprozessessteuernde Aufgabe von der Versuchsperson 1) „vollständig und richtig befolgt“, 2) „teilweise befolgt“, oder 3) „nicht/falsch befolgt“ wurde. „Vollständig und richtig befolgt“ war die Aufgabe, wenn Schüler:innen die durch sie angeregten Lesehandlungen (z. B. eine Textstelle suchen und diese markieren) vollständig und wie in ihr gefordert ausgeführt haben (z. B. die Textstelle gesucht, gefunden und auch markiert haben). Als „teilweise befolgt“ galt die Aufgabe, wenn die geforderten Lesehandlungen nicht vollständig ausgeführt wurden (z. B. die Textstelle gesucht, gefunden aber nicht markiert). „Nicht oder falsch befolgt“ war die Aufgabe, wenn die Schüler:innen die geforderten Lesehandlungen nicht befolgten (z. B. Textstelle nicht gesucht).

In einem weiteren Schritt wurden die schriftlichen Schüler:innenantworten auf ihre Korrektheit hin analysiert. Es wurde unterschieden in „korrekte Antwort“, „falsche Antwort“ und „keine Antwort erforderlich“. „Keine Antwort erforderlich“ wurde codiert, wenn durch die leseprozessessteuernde Aufgabe lediglich Handlungen angeregt wurden, die weder schriftliche Antworten im Aufgabenheft noch Markierungen im Text erzeugten (z. B., wenn einzelne Textelemente überblickt werden sollten).

Anschließend wurden die Kodierungen zur Befolgung der Leseprozessessteuerung und zur Korrektheit der Antworten zu drei Hauptcodes zusammengefasst: „unproblematisch“, „eher unproblematisch“, „problematisch“. Als „unproblematisch“ wurde ein Lösungsverhalten eingestuft, wenn die Leseprozessessteuerung richtig befolgt und die Fragen korrekt beantwortet wurden. Als „eher unproblematisch“ galt es, wenn die Leseprozessessteuerung richtig, aber nur teilweise befolgt wurde und die Antworten korrekt waren. Als „problematisch“ wurde ein Lösungsverhalten erfasst, wenn die Leseprozessessteuerung nicht oder falsch befolgt wurde, die schriftlichen Antworten falsch ausfielen oder beides.

Auf Basis dieser Analyse wurden Teilaufgaben identifiziert, bei denen Versuchspersonen problematisches Lösungsverhalten zeigten.

4.5 Ergebnisse

Insgesamt wurden $N = 210$ Sequenzen ausgewertet (siehe Kapitel 4.4). Von den 210 Sequenzen konnten 66 % (139 von insgesamt 210) als „unproblematisch“, 21 % als „eher unproblematisch“ (44 von 210) und 11 % als „problematisch“ (23 von 210) eingestuft werden. Vier Sequenzen wurden als „nicht auswertbar“ codiert und nicht weiter berücksichtigt, weil sich die Blickdaten nicht eindeutig bestimmen ließen. Insgesamt weisen diese quantifizierenden Daten darauf hin, dass die leseprozessessteuernden Aufgaben von den Jugendlichen mehrheitlich befolgt und korrekt gelöst wurden.

Zwischen den verschiedenen Aufgabentypen (Aufgaben zum Überblicken, Aufgaben zum Nachschauen und Aufgaben zum Verarbeiten) zeigten sich keine Unterschiede bezüglich des Lösungsverhaltens. Bei allen Aufgabentypen konnte sowohl unproblematisches und eher unproblematisches als auch problematisches Lösungsverhalten beobachtet werden.

Nachfolgend werden pro Aufgabentyp die problematischen Verhaltensweisen beschrieben und vor dem Hintergrund der identifizierten textseitigen Schwierigkeiten interpretiert.

Problematisches Lösungsverhalten bei Aufgaben zum Überblicken

Bei den „Aufgaben zum Überblicken“ wurden die Schüler:innen angeleitet, ausgewählte Textstellen zu überfliegen, um sich einen ersten Überblick zu verschaffen. Bei diesem Aufgabentyp konnten zwei Arten von problematischem Lösungsverhalten beobachtet werden: (1) Die Schüler:innen überblickten die textuellen Elemente (z. B. Titel), nicht jedoch die visuellen Elemente wie die Abbildung. (2) Die Schüler:innen ließen die Handlung des Überblickens im eigentlichen Sinne aus und begannen unmittelbar mit der linearen Verarbeitung einzelner Textpassagen oder des gesamten Textes. Dadurch wurde die Funktion des Überblickens nicht erfüllt, zudem hatte das Verhalten Auswirkungen auf die Bearbeitung der weiteren Leseprozessessteuerung, da die intendierte Sequenzierung dadurch unterlaufen und nachfolgende Aufgaben obsolet wurden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Überblicksaktivitäten bei Schüler:innen der Sekundarstufe I noch keine verinnerlichte Strategie zur Orientierung beim Lesen von Geschichtslehrtexten darzustellen scheinen. Dies mag daran liegen, dass die Schüler:innen noch nicht über ausreichendes lesestrategisches Wissen verfügen, den Sinn des Überblickens noch nicht erkennen und daher die Überblicksaktivitäten trotz Anleitung noch nicht zielorientiert anwenden können.

Problematisches Lösungsverhalten bei Aufgaben zum Nachschauen

Bei den Aufgaben zum Nachschauen waren die Schüler:innen angeleitet, ausgewählte Textstellen im Text zu suchen und zu markieren. Bei diesem Aufgabentyp konnten vier Arten von problematischem Lösungsverhalten erkannt werden: (1) das Nichtauffinden der relevanten Textstelle, (2) das Markieren einer falschen Textstelle, (3) das falsche Verstehen komplexer Konzepte und (4) die Aufgabenbearbeitung ohne Textkonsultation.

Hinsichtlich des „Nichtauffindens der relevanten Textstelle“ (1) ließ sich beobachten, dass die Schüler:innen zwar die durch die Aufgabe angeregten Such- und Überblicksaktivitäten durchführten, die jeweiligen Textstellen jedoch nicht fanden und somit auch nicht markierten. Dieses problematische Lösungsverhalten zeigte sich insbesondere bei Aufgaben, die die Aufmerksamkeit auf paratextuelle Elemente wie Glossar oder Advance Organizer zu lenken versuchten (z. B. Aufgabe 2a.I und Aufgabe 4b). Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass diese Textelemente auf der Sekundarstufe I noch nicht aktiv in den Textverstehensprozess miteinbezogen werden, und zeigt eine Fokussierung der Schüler:innen auf den primären Verfasserstext, möglicherweise, weil ihnen die Funktion der Paratexte noch nicht ausreichend bekannt ist.

Das „Markieren von falschen Textstellen“ (2) zeigte sich in folgendem Verhalten: Die Schüler:innen vollzogen zwar Such- und Überblicksaktivitäten, markierten jedoch eine falsche Textstelle und beantworteten die Aufgabe falsch. Dabei konnte beobachtet werden, dass sich die Schüler:innen im Suchprozess insbesondere an Schlüsselbegriffen oder Jahreszahlen orientierten, den Text auf diese Informationen hin absuchten und die gesuchte Textstelle markierten, ohne sie nochmals genau gelesen zu haben (Aufgabe 2a.I). Dieses Verhalten weist auf eine oberflächliche Verarbeitung des Textes hin, bei welcher eine Orientierung an Einzelbegriffen oder Jahreszahlen erfolgt, ohne dass die Tiefenstruktur des Textes erfasst wird.

Mit dieser Problematik der oberflächlichen Verarbeitung von Textstellen ist das „falsche Verstehen von komplexen Konzepten“ (3) verknüpft: Bei Aufgaben, die auf sprachlich und inhaltlich komplexere Textstellen hinlenkten, auch wenn diese nur lokal verarbeitet werden mussten, konnten die Lernenden zwar die richtige Textstelle identifizieren, es gelang ihnen jedoch nicht, die richtige Antwort zu geben. So lenkte z. B. Aufgabe 2a.VI auf eine Textstelle hin, in der die Einführung des „J“-Stempels und die involvierten Akteure erläutert werden. Die Prozessbeobachtungen ließen erkennen, dass die Lernenden die Textstelle fanden und markierten, die Akteure aber trotzdem nicht den beschriebenen Akteurshandlungen zuordnen konnten. Es lässt sich vermuten, dass diese Probleme auf fachlich komplexe Themen (wie das komplexe Zusammenspiel von anregenden und ausführenden Akteuren), verbunden mit lexikalischen Hürden (regte an; kennzeichneten), zurückgeführt werden können. Deutlich wurde dabei, dass die Hinlenkung auf die relevante Textstelle bei komplexen Textstellen nicht ausreichte, um Verstehen auf der lokalen Ebene aufzubauen.

Bei der „Aufgabenbearbeitung ohne Textkonsultation“ (4) zeigte sich, dass die durch die Aufgaben intendierte Handlung, Textstellen schrittweise zu suchen und zu markieren, ausgelassen wurde und die Aufgaben ohne Textkonsultation gelöst wurden. Da Lernende mit diesem Vorgehen die Fragen jedoch mehrheitlich korrekt beantworten konnten, ist dieses Verhalten – auch wenn es nicht der intendierten Leseprozesssteuerung entspricht – als eher unproblematisch zu bewerten. Es kann angenommen werden, dass die Schüler:innen keiner Hilfe bedurften, um die notwendigen Informationen zu finden, und folglich auf die Befolgung der Anleitung verzichteten.

Problematisches Lösungsverhalten im Zusammenhang mit Aufgaben zum Verarbeiten

Bei den Aufgaben zum Verarbeiten waren die Schüler:innen angeleitet, Informationen zu gewichten und zu verknüpfen. Im Zusammenhang mit diesem Aufgabentyp zeigte sich zweierlei problematisches Lösungsverhalten: (1) oberflächliches Verknüpfen von Informationen und (2) Nichteinbezug relevanter Informationen.

„Oberflächliches Verknüpfen von Informationen“ (1) zeigte sich dahingehend, dass sich Schüler:innen vorschnell an einfach identifizierbaren Textoberflächenmerkmalen orientierten und diese für die Beantwortung der Aufgabe beizogen, ohne die Textpassagen in der Tiefe zu verarbeiten. So konnte beobachtet werden, dass sich Schüler:innen beim Beantworten von Fragen zu Zeitspannen (z. B. Aufgabe 2.a.I) die erste und die letzte Jahreszahl aus einem Abschnitt herausschrieben, ohne zu bemerken, dass der gewählte Abschnitt nicht die vollständige Zeitpanne umfasste, die in der Aufgabe adressiert wurde. Weiter weist diese Beobachtung darauf hin, dass die Schüler:innen davon auszugehen scheinen, dass Ereignisse in Geschichtstexten vollständig und chronologisch dargestellt werden.

Zudem ließen sich „Probleme des Nichteinbezugs relevanter Informationen“ (2) beobachten. Dabei lasen die Schüler:innen zwar die richtige Textstelle, gaben aber dennoch die falsche Antwort. Dieses Problem trat insbesondere bei der Aufgabe 4c) auf. Bei dieser wurde danach gefragt, wie die

Mehrheit der Schweizer Bevölkerung auf die Flüchtlingspolitik der Schweizer Regierung reagierte. Obwohl in Abschnitt 3 explizit gemacht wurde, es müsse angenommen werden, „dass grosse Teile der Bevölkerung die Flüchtlingspolitik der Behörden akzeptierten oder sich nicht für das Schicksal der verfolgten Menschen interessierten“ (Lehrtext, siehe Anhang 1), wurde die gegenteilige Antwort („Die meisten Menschen in der Schweiz waren gegen die Schweizer Flüchtlingspolitik und haben den Flüchtlingen geholfen“, siehe Aufgabe 4c) angekreuzt. Dieses Verhalten der Schüler:innen deutet darauf hin, dass die Gewichtung und Fokussierung der im Text vorhandenen Informationen nicht gelang, was mit der textimmanenten Struktur zusammenhängen könnte: Vermutlich lag die besondere Herausforderung darin, dass in Abschnitt 3 zunächst und überwiegend Beispiele von Einzelpersonen geschildert werden, die Zivilcourage gezeigt haben. Erst am Ende wird erwähnt, dass sich die Mehrheit der Bevölkerung nicht engagierte, wenngleich es einzelne Beispiele für Zivilcourage gab. Es ist anzunehmen, dass die Schüler:innen die Aufgabe 4c) falsch beantwortet haben, weil sie die Einzelbeispiele übergeneralisierten und die damit im Widerspruch stehenden expliziten Informationen am Ende des Abschnitts nicht in die weitere Verarbeitung miteinzubeziehen vermochten.

4.6 Diskussion

Die Befunde aus der qualitativen Teilstudie mit Eye-Tracking weisen darauf hin, dass die leseprozesssteuernden Aufgaben von Achtklässler:innen größtenteils wie intendiert befolgt werden können, wodurch sich die Herausforderungen, die Lehrtexte im Fach Geschichte mit sich bringen, didaktisch adressieren und entschärfen lassen. Allerdings zeigte sich auch, dass spezifische Schwierigkeiten bei der Befolgung der Leseprozesssteuerung und der korrekten Beantwortung der Aufgaben auftreten. Solche Schwierigkeiten entstanden bei allen Typen von Aufgaben: Aufgaben zum Überblicken, Aufgaben zum Nachschauen und Aufgaben zum Verarbeiten (siehe Tab. 1).

Aufgabentypen	Identifizierte Probleme
Aufgaben zum Überblicken	<ul style="list-style-type: none"> • Nichtbeachtung der visuellen Elemente • Nichtbefolgung der Überblicksaktivitäten
Aufgaben zum Nachschauen	<ul style="list-style-type: none"> • Nichtauffinden der relevanten Textstelle / Nichtauffinden von Paratexten • Markieren falscher Textstellen • Probleme beim Verarbeiten komplexer Konzepte • Keine Textkonsultation
Aufgaben zum Verarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Oberflächliches Verknüpfen von Informationen • Nichteinbezug relevanter Informationen

Tab. 1: Identifizierte Probleme in der Übersicht

Die Schwierigkeiten, die sich im Zusammenhang mit der Bearbeitung leseprozesssteuernder Aufgaben zeigten, sind vor allem auf mangelndes textstrukturelles und/oder lesestrategisches Wissen zurückzuführen: So zeigt sich das mangelnde lesestrategische Wissen darin, dass Überblicksaktivitäten und deren Funktionen noch unbekannt sind. Als Folge davon werden paratextuelle kohärenzbildende Mittel, wie z. B. Titel, Untertitel, Advance Organizer oder Glossare, vor dem Lesen nicht zur Vorwissensaktivierung oder zum Aufbau eines Leseziels miteinbezogen, auch wenn solch ein Vorgehen durch Aufgaben explizit angeleitet wird. Weiterhin orientieren sich Schüler:innen der achten Klassenstufe an Textoberflächenmerkmalen (z. B. an einzelnen Wörtern aus der Aufgabenstellung oder an Jahres-

zahlen in Geschichtstexten) und leiten aus diesen Verstehen ab, ohne die Tiefenstruktur der Textstelle für ihren Verstehensaufbau zu nutzen. So ist es für sie schwierig, über Textabschnitte hinweg Kohärenz aufzubauen und kausale Zusammenhänge, Abfolgen, komplexe Fachkonzepte oder auch fachspezifische Basiskonzepte zu verstehen, trotz explizit angeleiteten Lesehandlungen wie Markieren und wiederholtem Lesen.

Mangelndes textstrukturelles Wissen wird z. B. daran deutlich, dass insbesondere Informationen in Paratexten nicht gefunden werden. Trotz der vorgängigen Anleitung durch Aufgaben, diese Textteile zu lesen, wird Paratexten beim gesteuerten Prozess der Informationsentnahme durch Multiple-Choice-Fragen keine Beachtung mehr geschenkt. Probleme bereiten auch nichtlineare Textstrukturen (z. B., wenn die Textstruktur nicht der Chronologie der Ereignisse folgt).

Die Befunde weisen darauf hin, dass die selbständige Bearbeitung von leseprozesssteuernden Aufgaben, wenn diese textstrukturelles oder lesestrategisches Wissen erfordern, in der achten Klasse noch nicht ohne weitere Begleitung durch die Lehrperson funktioniert und dass insbesondere Textpassagen mit fachlich komplexen Inhalten ergänzender fachdidaktischer Maßnahmen (z. B. des Aufbaus von historischem Konzeptwissen) bedürfen. Die reine Informationsentnahme und auch das Markieren von auf der Oberflächenstruktur des Textes erkennbaren Informationen gelingen aber (solange diese nicht in Paratexten versteckt sind), so dass solche „Aufgaben zum Nachschauen“ Achtklässler:innen als Vorbereitung für einen gemeinsamen Verstehensaufbau im Unterricht gegeben werden können.

5 Fazit und Ausblick

Aus didaktischer Perspektive ist festzuhalten, dass leseprozesssteuernde Aufgaben das Potenzial haben, Verstehensprozesse zu strukturieren, anzuleiten und so Verstehen zu fördern. Gleichwohl zeigte sich, dass diese Aufgaben allein nicht ausreichen, um allen Lernenden den Zugang zu komplexen Geschichtstexten zu ermöglichen. Es erscheint notwendig, diese leseprozesssteuernden Aufgaben durch weitere didaktische Maßnahmen zu ergänzen, z. B. durch die Vermittlung von textstrukturellem, lesestrategischem Wissen und den Aufbau fachspezifischer Vorwissensbestände und Denkweisen (z. B. geschichtsspezifischer Basiskonzepte). Diese Wissensbestände und Denkweisen gelten als zentrale Vorbedingungen, damit leseprozesssteuernde Aufgaben selbständig und zielführend genutzt werden können.

Inwieweit Schüler:innen, denen die Vorwissensbestände dazu fehlen, durch eine engere Begleitung durch die Lehrperson von der Leseprozesssteuerung profitieren könnten und ob diese für sie dadurch ebenfalls nutzbar gemacht werden könnte, müsste in einer weiteren Studie überprüft werden, in der die Leseprozesssteuerung in den Unterricht und in Coachingsituationen eingesetzt würde.

Eine konsequentere Explizierung der Basiskonzepte in den Lehrtexten und eine damit verbundene didaktische Hinführung zu diesen scheint auch aus geschichtsdidaktischer Sicht ein Desiderat zu sein (Schrader, 2020). Fachbezogene leseprozesssteuernde Aufgaben, die das Erfassen der Basiskonzepte unterstützen, könnten für das historische Lernen und den Aufbau der *disciplinary literacy* (Shanahan & Shanahan, 2020) eine wichtige didaktische Funktion übernehmen.

Abschließend ist festzuhalten, dass die entwickelte Leseprozesssteuerung in erster Linie darauf abzielt, Verstehensprozesse anzuleiten und zu erleichtern. Darüber hinaus bietet sie das Potenzial, Lernprozesse sichtbar zu machen und damit zu einem differenzierenden Unterricht beizutragen. Die Antworten der Schüler:innen können Lehrpersonen als Lernspuren dienen, um den Lernstand zu diagnostizieren und nachfolgende Aufgaben den Leseleistungen und den fachlichen Wissensbeständen der

Schüler:innen entsprechend anzupassen. Somit lassen sich solche Lernspuren für die Förderplanung nutzen. Weiter lassen sich Leseprozesssteuerungen für einen differenzierenden Unterricht nutzen: Während stärkere Lernende mithilfe der prozesssteuernden Aufgaben Texte selbständig bearbeiten können, gewinnt die Lehrperson Zeit für die Begleitung von schwächeren Schüler:innen, um beispielsweise einzelne Teilaufgaben zu überprüfen oder herausfordernde Teilprozesse in Kleingruppen zu modellieren.

Die Ausführungen in Kapitel 3.1 und 3.2 zeigen auf, dass die Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben und die didaktische Begleitung von lesebedingten fachlichen Verstehensprozessen sowohl textstrukturelles und kognitionspsychologisches als auch lesedidaktisches Wissen erfordert. Dieses Wissen kann bei Fachlehrpersonen aus nicht-sprachlichen Fächern nicht vorausgesetzt werden. Aus diesem Grunde wäre es wünschenswert, wenn leseprozesssteuernde Aufgaben bei der Lehrmittelentwicklung mitbedacht würden (Schmellentin, 2020). Deren Entwicklung erfordert sowohl fach- als auch lesedidaktisches Wissen. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Fach- und Sprachdidaktik bei der Lehrmittelentwicklung wird zwar schon lange gefordert (Wellenreuther, 2008), die Umsetzung dieser Forderung scheiterte bisher jedoch teils an finanziellen Vorgaben der Lehrmittelverlage, teils auch an Traditionen der Lehrmittelentwicklung und damit einhergehend an fachlichen Vermittlungstraditionen (Metzger & Schmellentin, 2018): Zwar sind Lehrmittelverlage bereit, die Verständlichkeit von Lehrtexten zu verbessern, die finanziellen und zeitlichen Ressourcen für die komplexe Entwicklung von leseprozesssteuernden Aufgaben werden jedoch kaum zur Verfügung gestellt, zumal die Lehrmittelautor:innen, meist Fachlehrpersonen, und die evaluierenden Personen, ebenfalls meist Fachlehrpersonen und Fachdidaktiker:innen, diese Aufgaben als fachfremd empfinden (Metzger & Schmellentin, 2018, S. 55). Denn diese zielen eben nicht primär auf fachliche Reflexionsprozesse (Aufgaben zu Lese-schritt 4), sondern bahnen diese durch die Aktivierung und Entlastung von hierarchieniedrigeren sprachlichen Prozessen an. Daher lässt sich die Forderung nach sprachbewusst gestalteten Aufgaben in Lehrmitteln, welche die im fachlichen Lernen involvierten sprachlichen Prozesse didaktisch mitberücksichtigen, nur umsetzen, wenn die verschiedenen Akteure im Bildungswesen für deren Wirksamkeit für das fachliche Lernen sensibilisiert sind.

Eine solche Sensibilisierung sollte in den lehrpersonenbildenden Institutionen verstärkt erfolgen (Schmellentin, 2023). Auch wenn die Zeit für die Befähigung aller Lehrpersonen, sprachbewusste Aufgaben zu entwickeln, in der Ausbildung nicht ausreicht, so sollten diese zumindest befähigt werden, deren Wirksamkeit und Qualität zu erkennen. Auch sollten Lehrpersonen verstärkt befähigt werden, interdisziplinär zusammenzuarbeiten. Wie die Ergebnisse der Studie gezeigt haben, können die Lernenden die leseprozesssteuernden Aufgaben für das fachliche Lernen nur adäquat nutzen, wenn sie über lesestrategisches Wissen verfügen. Um dieses aufzubauen und für fachspezifische Lese- und Lernprozesse nutzbar zu machen, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Sprach- bzw. Deutschdidaktik und anderen Fachdidaktiken notwendig: Einerseits ist der Deutschunterricht der Ort, an dem der Einsatz von Lesestrategien und -techniken explizit reflektiert werden kann und auch die fachspezifischen Unterschiede thematisiert werden können. Andererseits setzt die Förderung von lesestrategischen Kompetenzen voraus, dass dies kohärent über die Fächer hinweg geschieht (Schmellentin, 2023).

Literatur

- Bojko, A. (2013). *Eye tracking the user experience. A practical guide to research*. Rosenfeld Media.
- Buck, T. M., & Bergmann, H. (2021). Sprachbildung im Fach. Auf dem Weg zu einer „Grammatik historischen Lernens“. In P. Gretsch & N. Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf* (S. 243–264). Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657791101_016.
- 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* (S. 280–306). Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.459>.
- ELAN (Version 6.6) (2023) [Software]. Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.
- 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.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317–333). Waxmann.
- 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. <https://doi.org/10.14220/9783737008914.275>.
- Handro, S. (2020). Sprachsensibel oder geschichtsbewusst? Herausforderungen bei der Konstruktion von Geschichtslehrwerken. In T. Sandkühler & M. Bernhardt (Hrsg.), *Sprache(n) des Geschichtsunterrichts. Sprachliche Vielfalt und historisches Lernen* (S. 305–318). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension. A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarb. Aufl.). Beltz.
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. StudienVerlag.
- 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*. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. <https://web0.fhnw.ch/plattformen/zi/sprachbewusst-unterrachten/>.
- Lindauer, T., & Senn, W. (2013). *Die Sprachstarken*. Klett und Balmer.
- 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*. Cambridge University Press.

- Metzger, S., & Schmellentin, C. (2018). Ein sprachsensibel gestaltetes Schulbuch. *Unterricht Physik*, 165/166, 51–55.
- 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 Verlag Hohengehren.
- Philipp, M., & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderungsansätze*. Kallmeyer.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2025). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (10., erw. und aktual. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wochenschau Verlag.
- 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. <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. 345–360). 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. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12016-0>.
- Schneider, W., Schlagmüller, M., & Ennemoser, M. (2017). *Lesegeschwindigkeits- und Verständnistest für die Klassen 5–12 (LGVT 5–12+)*. Hogrefe.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Beltz.
- 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.
- 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* (S. 335–347). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreiber, W., Schöner, A., & Sochatzy, F. (Hrsg.). (2013). *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Kohlhammer.
- Shanahan, C., & Shanahan, T. (2020). Disciplinary literacy. In J. Patterson (Hrsg.), *The SAT Suite and Classroom Practice. English Language Arts/Literacy* (S. 91–125). College Board.
- Tobii AB (2016). *User's manual Tobii Pro Glasses Analyzer*. Version 1.4.1.
- Tobii Glasses 2 (2016) [Hardware]. Tobii AB.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- von Borries, B., Fischer, C., Leutner-Ramme, S., & Meyer-Hamme, J. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht*. Ars una.

Weiss, R. H. (2019). *Grundintelligenztest Skala 2. CFT 20-R* (2. Aufl.). Hogrefe.

Wellenreuther, M. (2008). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.

Anschrift der Verfasser*innen:

Eliane Gilg, PH FHNW, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
eliane.gilg@fhnw.ch

Sabine Geiger, PH FHNW, Bahnhofstrasse 5, 5210 Windisch
sabine.geiger@fhnw.ch

Sandro Brändli, PH FHNW, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
sandro.braendli@unibas.ch

Claudia Schmellentin, PH FHNW, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
claudia.schmellentin@fhnw.ch

Miriam Dittmar, PH FHNW, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
miriam.dittmar@fhnw.ch

Anhang 1: Lehrtext

Die Schweizer Flüchtlingspolitik während des 2. Weltkriegs und ihre Folgen

In Deutschland waren zwischen 1933 und 1945 die Nationalsozialisten an der Macht. Hunderttausende Menschen wurden von den Nationalsozialisten verfolgt. Diese Menschen flüchteten vor der Gefahr, ermordet zu werden. Tausende Menschen versuchten, sich in die neutrale Schweiz zu retten. Viele von ihnen waren Jüdinnen und Juden. Der Bundesrat entschied 1942, die Grenzen für diese jüdischen Flüchtlinge zu schliessen.

Der Text hilft dir nun, die folgenden Fragen zu beantworten: Was waren die Gründe für diese Entscheidung? Welche Folgen hatte die Entscheidung für die jüdischen Flüchtlinge? Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung darauf?

Der erste Abschnitt beschreibt, was vor der Grenzschliessung geschah und wie es zur Entscheidung des Bundesrats kam. Der zweite Abschnitt zeigt die Folgen der Grenzschliessung für die jüdischen Flüchtlinge auf. Der dritte Abschnitt stellt dar, wie einige Schweizerinnen und Schweizer mit der Flüchtlingspolitik der Schweiz nicht einverstanden waren und Zivilcourage bewiesen.

Schweizer Flüchtlingspolitik: «J»-Stempel und Grenzschliessung

1938 begannen die Nationalsozialisten, Juden aus Österreich und Deutschland gewaltsam zu vertreiben. Deshalb versuchten immer mehr Menschen in die neutrale Schweiz zu fliehen und sich so zu retten. Die Schweizer Regierung wollte verhindern, dass zu viele Flüchtlinge einreisen. Sie wollte die Einreise von Flüchtlingen kontrollieren und begrenzen. Die Schweizer Regierung regte bei den deutschen Behörden an, dass die deutschen Behörden die Pässe von Jüdinnen und Juden speziell kennzeichneten. 1938 akzeptierte die Schweiz den Vorschlag der deutschen Behörden, dass diese die Pässe der Jüdinnen und Juden mit einem «J» stempeln (siehe Q1).



Q1 Reisepass von Wilhelm Israel Frank mit dem "J"-Stempel

Mit dem «J»-Stempel im Pass konnten die Juden an der Grenze von den Schweizer Zöllnern sofort erkannt und abgewiesen werden. Der «J»-Stempel hatte für die jüdischen Flüchtlinge zur Folge, dass die Flucht in die Schweiz noch viel schwieriger wurde. Die Schweiz nahm nun weniger Flüchtlinge auf.

1941 verschärften die Nationalsozialisten die Verfolgung der Juden: Sie begannen, die Juden in ihrem Herrschaftsbereich planmässig zu ermorden. Dies hatte zur Folge, dass noch mehr Jüdinnen und Juden versuchten zu fliehen. Denn sie waren vom Tod bedroht. Zwischen April und Juli 1942 waren rund 500 jüdische Flüchtlinge in die Schweiz gelangt. Für den Bundesrat waren das zu viele Flüchtlinge. Aus diesem Grund schloss er die Grenze. Diese Grenzschliessung im August 1942 hatte Folgen für die jüdischen Flüchtlinge.

Ungewisses Schicksal: Folgen für die Flüchtlinge

Der Bundesrat nahm mit seiner Flüchtlingspolitik in Kauf, dass er viele Menschen ihrem Schicksal überliess. Wie es jüdischen Flüchtlingen ergehen konnte, zeigt das Beispiel der Familie Sonabend, die aus Quellen bekannt ist:

Die jüdische Familie flüchtete im August 1942 vor der **Deportation** der Nationalsozialisten in die Schweiz. Das bedeutet, dass für die Familie die Gefahr bestand, von den Nationalsozialisten in ein Konzentrationslager gebracht zu werden. Von kantonalen Behörden wurde die Familie – trotz des Widerstands der lokalen Bevölkerung – nach Frankreich zurückgewiesen. Frankreich gehörte zum Herrschaftsbereich der Nationalsozialisten. Die Eltern wurden wenig später ins Konzentrationslager von Auschwitz gebracht. Dort wurden sie ermordet. Die Geschwister Charles und Sabine überlebten in Frankreich.

Historikerinnen und Historiker können heute nicht genau sagen, wie viele geflüchtete Menschen während des 2. Weltkriegs abgewiesen oder aufgenommen wurden. Sie schätzen, dass rund 25 000 Flüchtlinge an der Schweizer Grenze abgewiesen wurden – so wie die Familie Sonabend. Aus Quellen weiss man heute, dass rund 51 000 Flüchtlinge für eine Dauer von wenigen Wochen bis zu mehreren Jahren in die Schweiz aufgenommen wurden, davon waren rund 20 000 Juden. Diese Menschen konnten sich mit der Flucht in die Schweiz retten und überlebten damit die Verfolgung durch die Nationalsozialisten. Kurz gesagt: Die abweisende Flüchtlingspolitik der Schweizer Behörden konnte für Flüchtlinge also schwere Folgen haben. Von dieser Flüchtlingspolitik waren nicht alle Menschen in der Schweiz überzeugt.

Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung?

Die Grenzschliessung und die Rückweisungen von Flüchtlingen stiessen in der Öffentlichkeit nicht nur auf Zustimmung, sondern auch auf heftige Kritik. Es gab Menschen aus allen Bevölkerungsschichten, die sich für die jüdischen Flüchtlinge einsetzten und ihnen halfen: Diese Menschen zeigten sogenannte **Zivilcourage**. Sie setzten sich bei den Behörden für die Verfolgten ein oder spendeten Geld. Einige Menschen unterstützten die jüdischen Flüchtlinge auch auf verbotene Weise: Sie halfen ihnen bei der Flucht oder beherbergten sie. Diese Menschen zeigten damit aussergewöhnliche Zivilcourage. Ein Beispiel dafür ist der Polizeikommandant Paul Grüninger aus St. Gallen: Er hielt sich nicht an die Weisungen des Bundesrates. Er liess über 2000 Menschen illegal über die Grenze und rettete ihnen so das Leben.

Man kann heute nicht mit Sicherheit sagen, wie viele Menschen wirklich geholfen haben. 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.

Wörterklärungen

Deportation: Das Verb «deportieren» stammt aus dem Lateinischen und bedeutet «wegbringen» oder «fortschaffen». Deportation meint den Abtransport der europäischen Juden in Ghettos, Konzentrations- oder Vernichtungslager durch die Nationalsozialisten.

Zivilcourage: Zivilcourage bezeichnet eine bestimmte Form von Mut. Eine Person zeigt Zivilcourage, wenn sie sich für ihre Überzeugungen einsetzt und andere Menschen schützt oder ihnen hilft. Dabei nimmt sie in Kauf, dass dadurch persönliche Nachteile für sie selbst entstehen.

Anhang 2: Leseprozesssteuernde Aufgaben

Vorbemerkung: Nachfolgend ist die vollständige Leseprozesssteuerung dokumentiert, die in Phase IV eingesetzt wurde. In der qualitativen Teilstudie kam lediglich die folgende Auswahl an Aufgaben zum Einsatz: 1a–1e, 2a–2f, 4a–4c.

Aufgaben zu: Die Schweizer Flüchtlingspolitik während des 2. Weltkriegs und ihre Folgen

1. **Schaff dir einen Überblick über die 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 ... _____

1c) Lies nun den eingerahmten Abschnitt unter dem Haupttitel.

1d) Passe, wenn nötig deine Vermutungen in 1b) an.

1e) Der Text will auf die folgenden drei Fragen Antworten geben. Was könnte im Text zu diesen Fragen stehen? Schreibe, **bevor du mit dem Lesen beginnst**, für jede Frage eine Vermutung auf die Linie.

Was passierte in der Zeit zwischen 1938 und 1942?

Welche Folgen hatte die Grenzschiessung für die jüdischen Flüchtlinge?

Nicht alle machten mit: Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung auf die Grenzschiessung?

Abschnitt 1: Schweizer Flüchtlingspolitik: «J»-Stempel und Grenzschliessung

2. Lies den Abschnitt «Schweizer Flüchtlingspolitik: «J»-Stempel und Grenzschliessung» langsam durch.

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.

Von wann bis wann waren die Nationalsozialisten an der Macht?

- zwischen 1933 und 1945
- zwischen 1938 und 1945
- zwischen 1941 und 1945

Wann begannen die Nationalsozialisten, die Juden aus Deutschland zu vertreiben?

- 1933
- 1938
- 1942

Wann begannen die Nationalsozialisten, die Juden planmässig zu ermorden?

- 1941
- 1942
- 1945

Wann wurde die Schweizer Grenze für jüdische Flüchtlinge geschlossen?

- 1938
- 1941
- 1942

Von wo nach wo flüchteten viele Juden?

- aus der Schweiz nach Österreich
- aus Deutschland in die Schweiz
- aus der Schweiz nach Deutschland

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

2b) Warum wollte die Schweizer Regierung, dass die Pässe der Juden gestempelt wurden?

Such die richtige Antwort im Text, **markiere** sie und **schreib die Antwort** auf die Linie.

2c) Welche Folge hatte der «J»-Stempel für die jüdischen Flüchtlinge? **Such** die richtige Antwort im Text,

markiere sie und **schreib die Antwort** auf die Linie.

2d) 1942 wurden die Grenzen der Schweiz geschlossen. Was war der Grund für die Grenzschliessung?

Such die richtige Antwort im Text, **markiere** sie und **schreib die Antwort** auf die Linie.

2e) Mit der nächsten Aufgabe überprüfst du, ob du den **Abschnitt 1** verstanden hast.

Bringe die Sätze in eine **sinnvolle Reihenfolge** und nummeriere sie der Reihe nach. Die 1 und die 6 sind schon vorgegeben.
(Tipp: Vielleicht fällt es dir leichter, wenn du die Sätze zuerst miteinander verbindest)

1 Die Nationalsozialisten vertreiben die Juden aus Deutschland.

Deswegen versuchen die Juden in die Schweiz zu flüchten.

Deshalb stempeln die deutschen Behörden auf Wunsch der Schweiz jüdische Pässe mit einem J.

Denn die Juden fühlen sich in der neutralen Schweiz sicher.

Aber die Schweizer Behörden wollen verhindern, dass zu viele Juden in die Schweiz kommen.

6 Die Folge ist, dass es nun für jüdische Flüchtlinge schwieriger wird, in die Schweiz zu gelangen.

2f) Bringe auch die nächsten Sätze in eine **sinnvolle Reihenfolge** und nummeriere sie. Die Nr. 1 ist schon vorgegeben.

1 Die Nationalsozialisten ermorden die Juden planmässig.

Deshalb versuchen sehr viele Juden versuchen, in die Schweiz zu flüchten.

Aber aus Sicht der Schweizer Behörden kommen zu viele Juden in die Schweiz.

Deshalb schliessen die Schweizer Behörden die Grenzen.

Abschnitt 2: Ungewisses Schicksal: Folgen für die Flüchtlinge

3a) Die Grenzschiessung hatte für die jüdischen Flüchtlinge verschiedene Folgen.

- Lies den Abschnitt «Ungewisses Schicksal: Folgen für die Flüchtlinge» langsam durch.
- **Markiere die Textstellen**, die **mögliche Folgen** für die jüdischen Flüchtlinge benennen.
- **Schreib** die möglichen Folgen auf:

3b) In diesem Abschnitt wird das Beispiel von Familie Sonabend erzählt. **Umkreise** den Textteil, der von Familie Sonabend berichtet.

3c) **Such** im Text die Antworten auf die folgenden zwei Fragen, **markiere** die Antworten im Text und **schreib** sie auf die Linie:

Weshalb flüchtete die Familie Sonabend?

Was passierte mit den Eltern, nachdem sie nach Frankreich zurückgewiesen wurden?

3d) Das Beispiel von Familie Sonabend zeigt, wie es jüdischen Flüchtlingen ergehen konnte. Warum wird dieses Beispiel der Familie Sonabend erzählt? **Kreuze an**, welche Sätze passen:

Das Beispiel wird erzählt, um zu zeigen, dass ...

- abgewiesenen Flüchtlingen der Tod drohte.
- die Schweiz Flüchtlinge vor der Deportation gerettet hat.
- die Schweiz mit der Grenzschiessung und der Abweisung von Flüchtlingen in Kauf nahm, dass diese ermordet werden konnten.
- die Schweizer Flüchtlingspolitik für abgewiesene Flüchtlinge schwere Folgen haben konnte.
- zu viele Flüchtlinge in die Schweiz kamen, und die Schweiz sie nach Frankreich abweisen musste.
- in Frankreich die jüdischen Flüchtlinge sicherer als in der Schweiz waren.
- die französische Flüchtlingspolitik offener als die Schweizer war.

3e) **Such** im Text die Antworten auf die folgenden Fragen, **markiere** die Antworten im Text und **schreib die Zahlen** auf:

Wie viele Flüchtlinge wurden ungefähr an der Schweizer Grenze zurückgewiesen?

Wie viele jüdische Flüchtlinge wurden ungefähr aufgenommen?

Wie viele Flüchtlinge wurden insgesamt während des 2. Weltkriegs in die Schweiz aufgenommen?

Abschnitt 3: Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung?

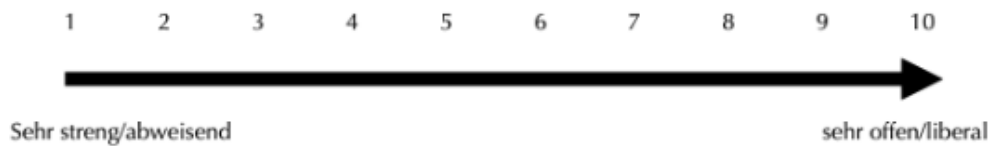
- 4a) Lies den Abschnitt «Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung?» langsam und **markiere Textstellen**, die zeigen, **was Menschen aus der Schweizer Bevölkerung für jüdische Flüchtlinge getan haben**. Schreib 4 Beispiele auf die Linien:

- 4b) **Kreuze** die zwei Sätze an, die den **Begriff Zivilcourage** am besten beschreiben. Wo findest du diese im Text? **Markiere** sie.

Zivilcourage ist,

- wenn man Mut hat
 - wenn man jemandem hilft
 - wenn man jemandem hilft, auch wenn es verboten ist.
 - wenn man jemanden beherbergt.
 - wenn man jemandem Geld gibt.
 - wenn man jemandem hilft, und dafür selbst Nachteile in Kauf nimmt.
- 4c) Wie reagierte die Mehrheit der Schweizer Bevölkerung gegenüber der Flüchtlingspolitik? **Kreuz** an, welche Aussage eher zutrifft. **Markiere die Textstelle**, die dich auf die Antwort führt:
- Die meisten Menschen in der Schweiz waren **gegen** die Schweizer Flüchtlingspolitik und haben den Flüchtlingen geholfen.
 - Die meisten Menschen in der Schweiz haben die Schweizer Flüchtlingspolitik **gebilligt**, haben sie also akzeptiert.
- 4d) Was bedeutet: «Historikerinnen und Historiker nehmen aber an, dass grosse Teile der Bevölkerung die Flüchtlingspolitik der Behörden akzeptierten»? Kreuze die Antwort an, die zutrifft.
- Wir wissen heute **ganz genau**, dass die Schweizer Bevölkerung für die Flüchtlingspolitik der Schweizer Regierung war.
 - Es ist **eher wahrscheinlich**, dass die Schweizer Bevölkerung für die Flüchtlingspolitik der Schweizer Regierung war.
 - Wir wissen heute **nicht**, ob die Schweizer Bevölkerung für die Flüchtlingspolitik der Schweizer Regierung war.

- 4e) Wenn du die Schweizer Flüchtlingspolitik auf einer Skala zwischen 1 (*sehr streng/abweisend gegenüber jüdischen Flüchtlingen*) und 10 (*sehr offen/liberal gegenüber jüdischen Flüchtlingen*) einordnen müsstest, welche Zahl würdest du wählen? Mache ein Kreuz auf dem Pfeil.



- 4f) Begründe deine Zuordnung in ein bis zwei Sätzen.

- 4g) Am Anfang hast du Vermutungen zu den folgenden Fragen aufgestellt. Wie würdest du sie jetzt nach dem Lesen des Textes beantworten? **Schreib** die Antworten auf.

Was waren die Gründe für die Entscheidung des Bundesrates, die Grenzen für jüdische Flüchtlinge zu schliessen?

Welche Folgen hatte die Grenzschiessung für die jüdischen Flüchtlinge?

Wie reagierte die Schweizer Bevölkerung auf die Grenzschiessung?
