

Anke Schmitz

Verständlichkeit von Sachtexten

Wirkung der globalen Textkohäsion
auf das Textverständnis von Schülern



Springer VS

Verständlichkeit von Sachtexten

Anke Schmitz

Verständlichkeit von Sachtexten

Wirkung der globalen Textkohäsion
auf das Textverständnis von Schülern

Anke Schmitz
Wuppertal, Deutschland

Dissertation der Bergischen Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in
der School of Education, 2015

GutachterInnen:
Prof. Dr. Cornelia Gräsel
Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos
Die Disputation fand am 16.06.2015 statt.

ISBN 978-3-658-12015-3 ISBN 978-3-658-12016-0 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-12016-0

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbi-
bliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
(www.springer.com)

Geleitwort

Durch viele Forschungsarbeiten in den letzten Jahren wissen wir, dass Schülerinnen und Schüler zum Teil große Schwierigkeiten mit dem Verstehen von Sachtexten haben. Die meisten Untersuchungen, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, setzen bei den Schülerinnen und Schülern an: Wie kann man ihre Lesekompetenzen fördern? Wie ihre Lesestrategien verbessern? Antworten auf diese Fragen sind zweifelsohne wichtig. Anke Schmitz wählt für ihre Studie aber einen anderen Ansatz, der in den letzten Jahren weniger Beachtung fand: Sie befasst sich mit der Frage, wie die Verständlichkeit von Texten gesteigert werden kann. Was zeichnet gute Lehrtexte aus? Wie kann man sie besser schreiben? Dabei fokussiert sie sich mit der globalen Kohäsion auf ein spezifisches Textmerkmal. In der Einleitung gibt sie eine erste Definition dieses Konzeptes (S. 2): „Die globale Textkohäsion wird auf sprachliche Eigenschaften der Textoberfläche bezogen, die den sogenannten ‚roten Faden‘ eines Textes erzeugen.“ Obwohl der globalen Kohäsion in theoretischen Ansätzen zur Textverständlichkeit große Bedeutung zugeschrieben wird, ist der Forschungsstand dazu eher lückenhaft. Die Arbeit untersucht daher, ob die globale Kohäsion eine förderliche Wirkung auf das Textverständnis von Schülerinnen und Schülern hat und welche Lernenden mit welchen Lernvoraussetzungen von ihr besonders profitieren.

Profitieren können die Leserinnen und Leser dieses Buches in vielfacher Weise: Zunächst kann man sich kompakt in den internationalen Forschungsstand zu Textverstehen und Textverständlichkeit einlesen. Ganz unterschiedliche Disziplinen setzen sich mit diesen Themen auseinander: Kognitionspsychologie, Sprachwissenschaft, Lehr-Lernforschung und natürlich die Sprachdidaktiken. In der Zusammenschau dieser verschiedenen Disziplinen erweist sich die Dissertation als der Empirischen Bildungsforschung zugehörig. Ein Kernelement der Empirischen Bildungsforschung ist ihr interdisziplinäres Herangehen an Probleme der Bildungsrealität - und genau das leistet die vorliegende Arbeit. Auf dieser breiten theoretischen Basis bearbeitet die empirische Studie folgende Hauptfragestellungen: Lässt sich das Textverständnis als ein- oder mehrdimensionales Konstrukt modellieren? Wie wirkt sich die globale Kohäsion in Abhängigkeit von den Variablen des thematischen Vorwissens, des thematischen Interesses und des sinnentnehmenden Lesens auf das Textverständnis aus? Um diese Fragen zu beantworten, wird ein Experiment mit 741 Schülerinnen und Schülern aus nordrhein-westfälischen Gesamtschulen und Gymnasien durchgeführt. Die zwei verschiedenen Textformen wurden zufällig auf die Schülerinnen und Schüler in jeder Klasse verteilt. Im Unterschied zu anderen Arbeiten wird explizit und theoretisch fundiert erläutert wie „globale Textkohäsion“ operationalisiert wird.

Leserinnen und Leser, die auf Spannung aus sind und wissenschaftliche Ergebnisse ähnlich wie Krimi-Auflösungen lesen, sollten sich jetzt nicht mehr mit dem Geleitwort aufhalten, sondern direkt mit der Lektüre der Studie beginnen. Für alle anderen möchte ich die Ergebnisse wenigstens kurz andeuten: Das Leseverständnis erweist sich – dies mag vermutlich der Art der Fragen im Test geschuldet sein – erwartungswidrig als eindimensional. Die angenommene Unterscheidung in verschiedene Verstehensebenen ließ sich empirisch nicht nachweisen. In Bezug auf die zweite Fragestellung zeigt sich ein deutlicher Effekt der globalen Textkohäsion – unabhängig von den kognitiven und motivationalen Lesevoraussetzungen. Was das für die theoretische Weiterentwicklung der Textverstehensforschung bedeutet, kann man in der vorzüglichen und differenzierten Diskussion nachlesen. Die Studie hat aber auch praktische Konsequenzen: Wenn globale Kohäsion für alle Schülerinnen und Schüler verstehensfördernd wirkt, dann sollte das beim Verfassen von Lehrtexten, insbesondere von Schulbüchern, stärker beachtet werden.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine anregende und lehrreiche Lektüre!

Cornelia Gräsel

Wuppertal, im Oktober 2015

Danksagung

Diese Arbeit entstand als Dissertation während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal am Institut für Bildungsforschung in der School of Education. An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen danken, die mir wertvolle Anregungen für diese Arbeit gegeben haben, zu ihrem Gelingen besonders beigetragen haben und dafür gesorgt haben, dass die Jahre in beruflicher und privater Hinsicht eine sehr schöne Zeit waren.

Als erstes möchte ich meiner Doktormutter Prof. Dr. Cornelia Gräsel danken. Ich danke ihr sehr für die konstruktive Betreuung meiner Arbeit, ihre unterstützenden, motivierenden und humorvollen Anregungen sowie für ihr Vertrauen in mich. Ohne die gemeinsame Arbeit in den letzten Jahren wäre die Dissertation in dieser Form nicht entstanden. Bedanken möchte ich mich zudem bei Herrn Prof. Dr. Bremerich-Vos für die wertvollen sprachwissenschaftlichen Anmerkungen, für das Interesse an der Thematik und für die Übernahme des Zweitgutachtens. Außerdem bedanke ich mich bei Prof. Dr. Susanne Buch und Prof. Dr. Björn Rothstein für die Mitwirkung in der Prüfungskommission.

Ein weiterer Dank gilt den Kolleginnen und Kollegen des DFG-Projektes „Textkohäsion als Bedingung des Leseverständnisses am Beispiel der Verarbeitung von expositorischen und literarischen Texten“, in dessen Kontext die thematische Ausrichtung der Dissertation entstanden ist. Hierzu zählen neben Prof. Dr. Cornelia Gräsel Prof. Dr. Gerhard Rupp, Prof. Dr. Björn Rothstein, Hanna Kröger-Bidlo und Caroline Schuttkowski. Die konstruktive Zusammenarbeit und die sprachdidaktische sowie linguistische Expertise haben diese Arbeit sehr geprägt und vorangebracht.

Ein nachdrücklicher Dank soll auch einer Reihe weiterer Personen ausgesprochen werden, die mich sowohl bei der Durchführung als auch in der Endphase sehr unterstützt haben. Ich danke Sven Oleschko (für die hilfreichen fachlichen Anmerkungen, das Lektorieren und die Gespräche über das Thema), Dr. Stefanie Morgenroth (für die Arbeit an Strukturgleichungsmodellen), Prof. Dr. Falk Radisch und Dr. Rolf Strietholt (für die statistische Beratung), Dr. Sabine Schlag, Bodo Przibilla, Martina Braasch, Helene Schroeder, Mirjam Bärenz und Anna Vogtschild (für das intensive Korrekturlesen). Ferner danke ich den studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften am Institut für Bildungsforschung, unter anderem Anna Junghans, Larissa Unland und Nina Garthe, ohne deren Unterstützung eine zeitnahe Erhebung an den Schulen nicht möglich gewesen wäre.

Ein weiterer Dank gilt den Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Teilnahme an der Studie zugesagt und ihre Schülerinnen und Schüler dazu motiviert haben, mitzuwirken. Ohne die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler wären solche empirischen Projekte in Schulen nicht möglich.

Abschließend möchte ich meinen Eltern danken, die mich stets unterstützt und fest an mich und meine Ziele geglaubt haben. Ich danke zudem meinem Freund Thomas und meinen Freunden, darunter Alexandra, Ariane, Helene, Jessica und Nicole, dass sie stets für mich da waren. Sie haben mich sehr bei Laune gehalten und eine schöne, freie Zeit ohne Gedanken an diese Arbeit geschaffen.

Wuppertal, im Oktober 2015

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

XII

Tabellenverzeichnis

XIII

1.	Problemstellung und Ziele der Studie	1
2.	Bedeutung der Textverständlichkeit für den schulischen Kontext	9
2.1	Anforderungen an das Verstehen von Texten	9
2.1.1	Merkmale prototypisch schriftlicher Äußerungen	10
2.1.2	Inhaltliche und sprachliche Anforderungen von Lehrtexten	16
2.2	Konzepte zur sprachlichen Gestaltung von Sachtexten	19
2.2.1	Erkenntnisse der Lesbarkeitsforschung	20
2.2.2	Konzepte der Verständlichkeitsforschung	22
3.	Theoretischer Rahmen zum Konstrukt Textverständnis	27
3.1	Kognitionspsychologische Forschungserkenntnisse über die mentale Kohärenzbildung	27
3.1.1	Zum Begriff kohärente mentale Repräsentation	28
3.1.2	Additiv-elementaristische Ansätze	30
3.1.3	Holistische Ansätze	39
3.1.4	Integrative Ansätze	45
3.2	Leseleistungen aus differenziell-psychologischer Perspektive	51
3.2.1	Literacy und Document-Literacy als Rahmenkonzepte der Lesekompetenz	51
3.2.2	Modellierung der Lesekompetenz am Beispiel der PISA-Studie	55
3.2.3	Diskurse über die Dimensionalität des Textverständnisses	61
4.	Bedingungen des Textverständnisses – Die Bedeutung der (globalen) Textkohäsion und ihre Wechselwirkung mit individuellen Lernvoraussetzungen	67
4.1	Die Textkohäsion zur Unterstützung des Textverständnisses	68
4.1.1	Die Textkohäsion in Relation zur Kohärenz	68
4.1.2	Funktionen der Textkohäsion für das Textverständnis	77
4.1.3	Gestaltungsmöglichkeiten von Texten mithilfe der globalen Textkohäsion	81

4.2	Kognitive und motivationale Bedingungen des Textverständnisses	87
4.2.1	Fähigkeiten zum sinnentnehmenden Lesen	88
4.2.2	Thematisches Vorwissen	92
4.2.3	Thematisches Interesse	94
4.3	Befunde zur Wirkung der Textkohäsion auf das Textverständnis	98
4.3.1	Wirkung der Textkohäsion in Abhängigkeit vom leserseitigen Vorwissen	99
4.3.2	Wirkung der Textkohäsion in Abhängigkeit von lesespezifischen Lernvoraussetzungen	104
4.3.3	Resümee und Diskussion des empirischen Forschungsstandes	109
5.	Zusammenfassung des theoretischen Teils	119
6.	Fragestellungen	125
6.1	Fragestellung 1: Dimensionalität des Konstrukts Textverständnis	125
6.2	Fragestellung 2: Wirkung der globalen Textkohäsion in Abhängigkeit vom thematischen Vorwissen und sinnentnehmenden Lesen	126
6.3	Fragestellung 3: Wirkung der globalen Textkohäsion in Abhängigkeit vom thematischen Interesse	127
7.	Methode	129
7.1	Design	129
7.2	Stichprobe	129
7.3	Untersuchungsablauf	130
7.4	Instrumente	132
7.4.1	Prüfung der teststatistischen Güte der Testinstrumente	133
7.4.2	Globale Kohäsionsmanipulation des Sachtextes	137
7.4.3	Erfassung des Textverständnisses	141
7.4.4	Curriculare Validität des Sachtextes und des Verständnistests	145
7.4.5	Erfassung des thematischen Vorwissens	148
7.4.6	Erhebung des sinnentnehmenden Lesens	154
7.4.7	Erfassung des thematischen Interesses	155

8.	Ergebnisse	161
8.1	Deskriptive Befunde	161
8.1.1	Normalverteilungs- und Korrelationsanalyse	161
8.1.2	Prüfung der Randomisierung und der Faktorstruktur	163
8.2	Dimensionsprüfung des Konstrukts Textverständnis	168
8.2.1	Mehrdimensionale Modellierung des Textverständnisses	168
8.2.2	Eindimensionale Modellierung des Textverständnisses	172
8.3	Wirkung der globalen Textkohäsion in Abhängigkeit vom thematischen Vorwissen und vom sinnentnehmenden Lesen	176
8.3.1	Vorgehensweise der multiplen Regressionsanalyse	176
8.3.2	Multivariate Regressionsanalysen zur Vorhersage des Textverständnisses	177
8.4	Wirkung der globalen Textkohäsion in Abhängigkeit vom thematischen Interesse	181
8.4.1	Multivariate Regressionsanalysen zur Vorhersage des Textverständnisses	181
8.4.2	Exkurs: Wirkung der globalen Textkohäsion unter der Kontrolle des thematischen Interesses	184
9.	Diskussion	187
9.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	187
9.2	Die globale Textkohäsion als Merkmal verständlicher Sachtexte	191
9.3	Konsequenzen und Entwicklungsfelder für empirische Studien zum Forschungsgegenstand Textverständlichkeit	197
10.	Ausblick: Implikationen für Schulbuchautoren und die Unterrichtspraxis	203
	Literaturverzeichnis	211
	Anhang	243

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1:	Mediale und konzeptionelle Mündlichkeit/Schriftlichkeit	11
Abb. 2.2:	Kommunikationsprozess mittels schriftlicher Äußerungen.....	14
Abb. 2.3:	Reading-Ease-Formel.....	20
Abb. 2.4:	Flesch-Kincaid-Grade-Level.....	21
Abb. 2.5:	Beurteilungsfenster für einen optimal verständlichen Text.....	23
Abb. 3.1:	Semiotisches Dreieck	29
Abb. 3.2:	Propositionsliste und hierarchischer Kohärenzgraf.....	32
Abb. 3.3:	Konstruktion mentaler Modellvorstellungen.....	43
Abb. 3.4:	Components of the construction-integration model	48
Abb. 3.5:	Subdimensionen der Lesekompetenz	57
Abb. 4.1:	Integrative Sicht auf Textkohäsion und Kohärenz	76
Abb. 4.2:	Prozess der Fokuspachführung.....	79
Abb. 7.1:	Exemplarische Manipulation der globalen Textkohäsion	138
Abb. 7.2:	Textversionen je Klassenstufe aus der Sicht von Lehrkräften...	147
Abb. 7.3:	Wissensstrukturanalyse des Sachtextes	148
Abb. 7.4:	Kongenerisches Messmodell des thematischen Vorwissens	150
Abb. 7.5:	Tau-äquivalentes Messmodell des thematischen Vorwissens ...	151
Abb. 7.6:	Paralleles Messmodell des thematischen Vorwissens	151
Abb. 7.7:	Kongenerisches Messmodell des thematischen Interesses	157
Abb. 7.8:	Tau-äquivalentes Messmodell des thematischen Interesses	157
Abb. 7.9:	Paralleles Messmodell des thematischen Interesses	158
Abb. 8.1:	Baseline-Modell zur Prüfung der Faktorstruktur.....	165
Abb. 8.2:	Dreidimensionales, kongenerisches Textverständnis	169
Abb. 8.3:	Zweidimensionales, kongenerisches Textverständnis	171
Abb. 8.4:	Eindimensionales, kongenerisches Textverständnis.....	173
Abb. 8.5:	Mittleres Textverständnis.....	180

Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1:	Notation von Propositionen.....	31
Tab. 3.2:	Makroregeln für die propositionale Makrostrukturbildung.....	35
Tab. 4.1:	Studien zur Wirkung der Textkohäsion.....	113
Tab. 7.1:	Untersuchungsablauf.....	131
Tab. 7.2:	Globale Gütekriterien von Mess- und Strukturmodellen.....	135
Tab. 7.3:	Lokale Gütekriterien von Mess- und Strukturmodellen.....	136
Tab. 7.4:	Globale Textmanipulationen.....	138
Tab. 7.5:	Lokaler und globaler Kohäsionsgrad der Texte.....	140
Tab. 7.6:	Aufgaben des Verständnistests.....	144
Tab. 7.7:	Teststatistische Kennwerte der Skala Textverständnis.....	144
Tab. 7.8:	Aufgaben des thematischen Vorwissenstests.....	149
Tab. 7.9:	Teststatistische Kennwerte der Skala thematisches Vorwissen.....	149
Tab. 7.10:	Globale Güte der Messmodelle thematisches Vorwissen.....	152
Tab. 7.11:	Reliabilitätsanalyse des Messmodells thematisches Vorwissen.....	153
Tab. 7.12:	Kreuzvalidierung des thematischen Vorwissenstests.....	153
Tab. 7.13:	Items des Fragebogens zum thematischen Interesse.....	156
Tab. 7.14:	Teststatistische Kennwerte der Skala thematisches Interesse.....	156
Tab. 7.15:	Globale Güte der Messmodelle thematisches Interesse.....	158
Tab. 7.16:	Reliabilitätsanalyse des Messmodells thematisches Interesse.....	159
Tab. 7.17:	Kreuzvalidierung des Interessenfragebogens.....	159
Tab. 8.1:	Normalverteilungsanalyse.....	161
Tab. 8.2:	Korrelationsanalyse.....	162
Tab. 8.3:	Vergleich der Lernvoraussetzungen je Bedingung.....	163
Tab. 8.4:	Reliabilitätsanalyse der Messmodelle je Bedingung.....	166
Tab. 8.5:	Globale Güte des Baseline-Modells und der Gruppen.....	167
Tab. 8.6:	Reliabilität des dreidimensionalen Textverständnisses.....	170
Tab. 8.7:	Reliabilität des zweidimensionalen Textverständnisses.....	172
Tab. 8.8:	Globale Güte der eindimensionalen Modelle.....	174
Tab. 8.9:	Reliabilität des eindimensionalen Textverständnisses.....	174
Tab. 8.10:	Kreuzvalidierung des Verständnistests.....	175
Tab. 8.11:	Multiple, moderierte Regressionsanalysen I.....	178
Tab. 8.12:	Haupteffekte der globalen Textkohäsion.....	179
Tab. 8.13:	Multiple, moderierte Regressionsanalysen II.....	183
Tab. 8.14:	Exkurs: Multiple, moderierte Regressionsanalysen III.....	185

1. Problemstellung und Ziele der Studie

In schulischen Kontexten wird für die Wissensvermittlung insbesondere auf Sachtexte zurückgegriffen (vgl. Klieme et al., 2008, S. 327). Dieser Sachverhalt gilt nicht nur für den Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht, sondern betrifft auch viele Sachfächer, wie Politik, Geschichte und Biologie, in denen Texte für die Erarbeitung neuer Inhalte herangezogen werden (vgl. Artelt et al., 2007, S. 7-8; Baumert, Stanat & Demmrich, 2001; Beerenwinkel & Gräsel, 2005; Redder, 2013, S. 109; Schaffner, Schiefele, Drechsel & Artelt, 2004). Viele Schülerinnen und Schüler stellt das Sachtextverstehen jedoch vor besondere Herausforderungen (vgl. Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010, S.23). Die Schwierigkeiten im Umgang mit expositorischen Texten offenbaren sich unter anderem darin, dass die Schülerinnen und Schüler vorwiegend auf die Entschlüsselung von Wortbedeutungen und auf lokale Textzusammenhänge fokussieren und übergeordnete Zusammenhänge vernachlässigen (vgl. ebd.). Solche punktuellen Leseleistungen tragen nicht zu einer langfristigen Konsolidierung des Gelesenen im Langzeitgedächtnis bei und erschweren die Erarbeitung neuer Lerngegenstände und somit auch den Wissenserwerb (vgl. McDaniel & Einstein, 1989, S 120; Vidal-Abarca, Gilabert, Gil & Martinez, 2006, S. 279). Gute Leseleistungen gelten daher als ‚Dreh- und Angelpunkt‘ für schulischen Erfolg und auch nach der schulischen Ausbildung sind sie für den Wissenserwerb, den Austausch von Informationen und eine gesellschaftliche Teilhabe konstitutiv (vgl. Schnotz, 1994, S. 1).

Angesichts der aufgezeigten Schlüsselfunktion des Textverstehens für den schulischen Wissenserwerb betrachten verschiedene Disziplinen, wie die Lehr-Lernforschung, die Pädagogische Psychologie, die Sprachdidaktik Deutsch und eine Reihe weiterer Fachdidaktiken, welche Faktoren das Textverständnis von Schülerinnen und Schülern begünstigen können. Ein Konsens besteht darin, dass Leseleistungen von individuellen Verständnisvoraussetzungen der Lernenden beeinflusst werden. Hierzu zählen kognitive und motivationale Lernvoraussetzungen, wie der Umfang an thematischem Vorwissen, gute Fähigkeiten zum sinnentnehmenden Lesen auf der Satz- und Textebene und das Ausmaß des thematischen Interesses am Text (vgl. Artelt et al., 2007, S. 12). Als eine weitere Bedingung des Textverständnisses lässt sich mit einem Rückgriff auf das *Angebots-Nutzungs-Modell* von Unterricht die Qualität der Unterrichtstexte benennen (vgl. Helmke, 2012; Kahlert, 2010; McNamara & Kintsch, 1996). Eine Reihe von empirischen Studien belegt jedoch, dass Sachtexte in Schulbüchern aus unterschiedlichen Unterrichtsfächern einer Optimierung bedürfen. Die befragten Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen stimmen darin überein, dass sie die Texte als sprachlich unverständlich, unzureichend lernorientiert sowie unstrukturiert beurteilen (vgl. Beerenwinkel & Gräsel, 2005; Bleichroth, Dräger & Merzyn, 1987; Merzyn, 1994; Starauschek, 2003; Sumfleth & Schüttler, 1995). Diese

aufgezeigten Texteigenschaften können unnötige Lernbelastungen auslösen und den Wissenserwerb erheblich beeinträchtigen (vgl. Sweller, 1994, 2005).

Die vorliegende Arbeit untersucht angesichts der Bedeutsamkeit des Textverstehens für schulische Lernprozesse, ob das Konzept der *globalen Textkohäsion* ein Angebot für Schülerinnen und Schüler darstellt, welches sie für ihr Verständnis nutzen können (vgl. de Beaugrande & Dressler, 1981; Halliday & Hasan, 1976; Schnotz, 1994, 2006). Die globale Textkohäsion wird auf sprachliche Eigenschaften der Textoberfläche bezogen, die den sogenannten ‚roten Faden‘ eines Textes erzeugen. Vertreter der empirischen Kohäsionsforschung, wie Graesser, McNamara und Louwerse (2003), bezeichnen die Textkohäsion sogar als zentrales Kriterium für ein erfolgreiches Textverständnis, als „cornerstone of comprehension“ (S. 82). Voneinander unterschieden werden die *lokale Textkohäsion* und die *globale Textkohäsion*. Erstere verknüpft benachbarte Sätze eines Textes, beispielsweise mittels Anaphern, Konjunktionen, Nomen und Pronomen. Die globale Textkohäsion verbindet im Gegensatz zur lokalen Kohäsion größere Textbestandteile, unter anderem durch Überschriften, Textverweise (*Textdeixis*) und Sinnabschnitte (vgl. de Beaugrande & Dressler, 1981; Halliday & Hasan, 1976; Rothstein, Kröger-Bidlo, Schmitz, Gräsel & Rupp, 2014). Mit diesen sprachlichen Mitteln können übergeordnete Zusammenhänge von Texten auf der Textoberfläche verdeutlicht und Anreize für die globale Kohärenzbildung sowie die Fokusnachführung im Textganzen geschaffen werden (vgl. McNamara & Kintsch, 1996; Rothstein et al., 2014; Schnotz, 1994, 2006). Somit bietet die globale Textkohäsion einen zentralen Ansatzpunkt für die Unterstützung des Sachtextverständnisses, da die Rekonstruktion globaler Textzusammenhänge Schülerinnen und Schüler sowie selbst routinierte Leserinnen und Leser vor besondere Herausforderungen stellt (vgl. McDaniel & Einstein, 1989, S. 125; Naumann et al., 2010, S. 39; Schnotz, 1994, S. 257, 259).

Für diese positive Wirkungsannahme der globalen Textkohäsion zeigt sich jedoch nur vereinzelt Evidenz (vgl. Schmitz & Gräsel, *im Druck*). Die Kohäsionsforschung betrachtete bislang überwiegend die Bedeutung der lokalen Textkohäsion und belegt bei Studierenden, dass lokale Kohäsionsmittel unterstützend auf das Textverständnis wirken können und dass kognitive Lernvoraussetzungen, wie das thematische Vorwissen und die Fähigkeit, Texte sinnentnehmend lesen zu können, die Wirkung der Textkohäsion bedingen (vgl. Kamalski, Sanders & Lentz, 2008; McNamara & Kintsch, 1996; McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996; O'Reilly & McNamara, 2007; Ozuru, Dempsey & McNamara, 2009; Voss & Silfies, 1996). Erklärungsansätze für die differenziellen Befunde bieten kognitionspsychologische und differenziell-psychologische Forschungserkenntnisse über das Konstrukt Textverständnis. Die in diesen Disziplinen modellierte „*Leser-Text-Interaktion*“ (Mandl, 1984, S. 285) verdeutlicht, dass das Textverständnis ein Ergebnis eines komplexen Aushandlungsprozesses darstellt (vgl. Kintsch, 1988, 1992, 1998; Schnotz, 1994). Die Wechselwirkung zwischen Leser und Texteigenschaften ist