Visualisierungen in der Literaturdidaktik

Präferenzen von Schüler_innen der Klassenstufen 4 bis 6 im Umgang mit erzähltextbezogenen Bildern sowie Bildwirkungen im Bereich der Kognition und Lesemotivation

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg
zur Erlangung des Grades
eines Doktors der Philosophie
(Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von
Magdalena Kist
aus Reutlingen

Promotionsfach: Deutsch - Literaturdidaktik
Erstgutachterin: Prof. Dr. Tatjana Jesch
Zweitgutachter: Prof. Dr. Joachim Pfeiffer
Tag der mündlichen Prüfung: 08.12.2017

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis I

Abbildungsverzeichnis VI

Tabellenverzeichnis VII

Erklärung IX

Abkürzungsverzeichnis X

Danksagung XI

1 Einleitung 1

2 Visualisierungen in der Literaturdidaktik 5

2.1 Bilder und Illustrationen 6

2.2 Bilder im Lesebuch 9

2.3 Typisierung textbezogener Bilder in Lesebüchern – eine Lehrwerkssichtung 12

2.3.1 Darstellende Bilder 15

2.3.2 Dekorative Bilder 17

2.3.3 Bildfolgen 18

2.3.4 Erzähltextbezogene Bilder 20

3 Multimodalität 23

3.1 Multimodale Texte in Lehrwerken 24

3.2 Bilder in Lehrwerken 26

3.3 Didaktisches Potenzial textbezogener Bilder 27

3.3.1 Funktionen textbezogener Bilder in Lern- und Leseprozessen 29

3.3.2 Funktionen textbezogener Bilder in Lesebüchern 32

3.3.3 Kognitive Effekte textbezogener Bilder: Theorie der Dualen Kodierung 35

3.3.4 Motivationale Effekte textbezogener Bilder 39
3.4 Bildkompetenz in (literatur)didaktischen Kontexten 43
3.4.1 Begriffsbestimmung Bildkompetenz 45
3.4.2 Bildverstehen 47
3.4.3 Förderung der Bildkompetenz 50
3.5 Bildpräferenzen und Bildauswahlkriterien 51
4 Literarische Texte lesen und verstehen 56
4.1 Lesemotivation 59
4.1.1 Habituelle Lesemotivation 60
4.1.2 Motivationale Faktoren 61
4.1.3 Gegenwärtige Lesemotivation 62
4.2 Ausgewählte Gattungen: Die Rolle von Fabeln und Märchen im schulischen Kontext 64
4.2.1 Fabeln 66
4.2.1.1 Gattungsmerkmale 67
4.2.1.2 Fabelanalyse mithilfe eines literatursemiotischen Ansatzes 70
4.2.2 In den Studien eingesetzte Fabeln 72
4.2.2.1 Erläuterungen zum Fabeltext „Der aufgeblasene Frosch“ 72
4.2.2.2 Erläuterungen zum Fabeltext „Vom Hunde“ 75
4.2.3 Volksmärchen 77
4.2.3.1 In der Studie eingesetztes Märchen: Das Grimm’sche Märchen „Der süße Brei“ 78
4.3 Fabel- und Märchenillustration 79
4.4 Analyse der ein der Studie eingesetzten Bilder 82
4.4.1 Bildmaterial zum Märchen „Der süße Brei“ 83
4.4.2 Bildmaterial zur Fabel „Der aufgeblasene Frosch“ 88

4.4.3 Bildmaterial zur Fabel „Vom Hunde“ 92

5 Qualitative Studie: Präferenzen und Auswahlkriterien von Schüler_innen im Hinblick auf erzähltextbezogene Bilder 97

5.1 Zielsetzung und Fragestellungen 98

5.2 Studiendesign 102

5.3 Stichprobe 102

5.4 Untersuchungsmaterial 103

5.4.1 Fabeln und Märchen 103

5.4.2 Bildmaterial 104

5.5 Messinstrumente 105

5.5.1 Sortieraufgabe 105

5.5.2 Interviewleitfaden 105

5.6 Durchführung 107

5.7 Pilotierung der Datenerhebungsmethode und der zugehörigen Materialien sowie Messinstrumente 108

5.8 Datenauswertung 109

5.8.1 Ausgangsmaterial 109

5.8.1.1 Merkmale des Ausgangsmaterials 110

5.8.1.2 Analyseeinheit 111

5.8.2 Analysetechnik 112

5.8.2.1 Ablaufmodell Qualitative Inhaltsanalyse 113

5.8.2.2 Erstellung des Kategoriensystems 118

5.8.2.3 Kodierschema: Deduktive Kategorienbildung 119

5.8.2.4 Erweiterung des Kodierschemas: Induktive Kategorienbildung 120

5.9 Ergebnisse und Interpretation 122

5.10 Methodische Überlegungen 144

5.11 Inhaltliche Überlegungen 146

6 Quantitative Studie: Kognitive und motivationale Effekte erzähltextbezogener Bilder 148

6.1 Zielsetzung, Fragestellung, Hypothesen 148

6.2 Studiendesign 153

6.3 Stichprobe 155

6.3.1 Stichprobe Teilstudie 1 156

6.3.2 Stichprobe Teilstudie 2 156

6.4 Untersuchungsmaterial 157

6.4.1 Fabel 157

6.4.2 Bildmaterial 158

6.5 Messinstrumente 158

6.5.1 Fragebogen 158

6.5.2 Skala zur Messung der gegenwärtigen Motivation 160

6.5.3 Test zum spezifischen Textverstehen 161

6.5.4 Test zur Messung des allgemeinen Leseverständnisses 164

6.6 Durchführung 165

6.7 Statistische Datenauswertung 166

6.7.1 Deskriptive Statistik 166

6.7.1.1 Habituelle Lesemotivation in Bezug auf literarische Texte 167

6.7.1.2 Motivationale Faktoren 168

6.7.1.3 Allgemeines Leseverständnis 170

6.7.1.4 Spezifisches Textverständnis 172

6.7.1.5 Gegenwärtige Motivation beim Lesen der Fabel 175

6.7.2 Inferenzstatistische Auswertung 177

6.7.2.1 Ergebnisse Teilstudie 1: Textverständnis 178

6.7.2.2 Ergebnisse Teilstudie 1: Lesemotivation ... 183
6.7.2.3 Ergebnisse Teilstudie 2: Textverständnis ... 188
6.7.2.4 Ergebnisse Teilstudie 2: Lesemotivation ... 194
6.8 Diskussion ... 199
6.8.1 Methodische Diskussion ... 199
6.8.2 Ergebnisdiskussion ... 203
7 Gesamtdiskussion ... 208
7.1 Zusammenfassung zentraler Befunde ... 208
7.2 Didaktisch-methodische Implikationen ... 211
Literaturverzeichnis ... 215
Anhang ... 231
Anhang 1: Interviewleitfaden ... 232
Anhang 2: Kodierschema Hauptkategorien ... 234
Anhang 3: Kodierschema mit Definition der Subkategorien ... 236
Anhang 4: Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen ... 241
Anhang 5: Fragebogen ... 246
Anhang 6: Single-Choice-Test zum spezifischen Textverständnis der Fabel „Der aufgeblasene Frosch“ ... 248
Anhang 7: Single-Choice-Test zum spezifischen Textverständnis der Fabel „Vom Hunde“ ... 250
Anhang 8: Skala zur Messung der aktuellen Motivation ... 252
Anhang 9: Testheft Bildbedingung dekoratives Bild (exemplarisch für die gesamte Anzahl der Testhefte) ... 254
Anhang 10: Überblick deskriptive Ergebnisse der Teilstudien 1 und 2 ... 261

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: *Theorie der Dualen Kodierung* 36
Abbildung 2: *Bildfolge mit Text „Der süße Brei“* 83
Abbildung 3: *Textlose Bildfolge „Der süße Brei“* 85
Abbildung 4: *Darstellendes Bild (Zeichnung) „Der süße Brei“* 86
Abbildung 5: *Darstellendes Bild (Fotografie) „Der süße Brei“* 87
Abbildung 6: *Bildfolge mit Text „Der aufgeblasene Frosch“* 88
Abbildung 7: *Textlose Bildfolge „Der aufgeblasene Frosch“* 89
Abbildung 8: *Darstellendes Bild (Zeichnung) „Der aufgeblasene Frosch“* 90
Abbildung 9: *Darstellendes Bild (Fotografie) „Der aufgeblasene Frosch“* 91
Abbildung 10: *Bildfolge mit Text „Vom Hunde“* 92
Abbildung 11: *Textlose Bildfolge „Vom Hunde“* 93
Abbildung 12: *Darstellendes Bild (Zeichnung) „Vom Hunde“* 94
Abbildung 13: *Darstellendes Bild (Fotografie) „Vom Hunde“* 95
Abbildung 14: *Untersuchungsdesign mit Versuchspersonen pro Zelle* 103
Abbildung 15: *Ablaufmodell der qualitativen Studie* 114

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: *Deduktive Kategorien, die auf Basis des Interviewleitfadens gebildet wurden.* 120
Tabelle 2: *Kodierschema* 122
Tabelle 3: *Anzahl der Nennungen Bildpräferenz Funktionalität* 123
Tabelle 4: *Anzahl der Nennungen Bildpräferenz Ästhetik* 125
Tabelle 5: *Anzahl der Versuchspersonen pro Zelle (Teilstudie 1)* 154
Tabelle 6: *Anzahl der Versuchspersonen pro Zelle (Teilstudie 2)* 154
Tabelle 7: *Inhaltsbereiche der Studie und zugehörige Instrumente* 155
Tabelle 8: *Verteilung der Bildbedingungen (Teilstudie 1)* 156
Tabelle 9: *Verteilung der Bildbedingungen (Teilstudie 2)* 156
Tabelle 10: *Einzelskalen der Skala zur Messung der gegenwärtigen Motivation* 160
Tabelle 11: *Reihenfolge und Dauer der Aufgabenbearbeitung* 165
Tabelle 12: *Habituelle Lesemotivation der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 1)* 167
Tabelle 13: *Habituelle Lesemotivation der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 2)* 168
Tabelle 14: *Gesamtscore motivationale Faktoren der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 1)* 169
Tabelle 15: *Gesamtscore motivationale Faktoren der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 2)* 170
Tabelle 16: *Testergebnisse ELFE 1-6 der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 1)* 171
Tabelle 17: *Testergebnisse ELFE 1-6 der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 2)* 171
Tabelle 18: *Testergebnisse spezifisches Textverständnis der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe in den einzelnen Bildbedingungen (Teilstudie 1)* 172
Tabelle 19: *Testergebnisse spezifisches Textverständnis in Zusammenhang mit dem allgemeinen Leseverständnis* 173
Tabelle 20: *Testergebnisse spezifisches Textverständnis der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe in den einzelnen Bildbedingungen (Teilstudie 2)* 173

Tabelle 21: *Testergebnisse spezifisches Textverständnis in Zusammenhang mit dem allgemeinen Leseverständnis*.....174
Tabelle 22: *Gegenwärtige Motivation der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe in den einzelnen Bildbedingungen (Teilstudie 1)*.....175
Tabelle 23: *Gegenwärtige Motivation der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe in den einzelnen Bildbedingungen (Teilstudie 2)*.....176
Tabelle 24: *Einfluss der Bilder in Abhängigkeit von Lernermerkmalen, motivationalen Faktoren und der habituellen Lesemotivation. Abhängige Variable ist das spezifische Textverständnis. (Teilstudie 1)*.....179
Tabelle 25*: Einfluss der Bilder in Abhängigkeit von Lernermerkmalen, motivationalen Faktoren und der habituellen Lesemotivation. Abhängige Variable ist die gegenwärtige Lesemotivation. (Teilstudie 1)*.....184
Tabelle 26: *Einfluss der Bilder in Abhängigkeit von Lernermerkmalen, motivationalen Faktoren und der habituellen Lesemotivation. Abhängige Variable ist das spezifische Textverständnis (Teilstudie 2)*.....189
Tabelle 27: *Einfluss der Bilder in Abhängigkeit von Lernermerkmalen, motivationalen Faktoren und der habituellen Lesemotivation. Abhängige Variable ist die gegenwärtige Lesemotivation (Teilstudie 2)*.....195

Erklärung

Hiermit versichere ich eidesstattlich, dass ich diese Dissertation selbstständig verfasst, nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet und wörtlich oder inhaltlich übernommene Stellen als solche gekennzeichnet habe. Darüber hinaus haben keine weiteren Dritten unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Ich erkläre, dass ich die Dissertation nicht bereits früher als Prüfungsarbeit bei einer akademischen oder staatlichen Prüfung verwendet oder mit dieser oder einer anderen Dissertation bereits einen Promotionsversuch unternommen habe.

Ich versichere, dass die oben gemachten Angaben nach meinem besten Wissen der Wahrheit entsprechen und ich nichts verschwiegen habe.

Freiburg, den 27.03.2017

Magdalena Kist

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung(en)
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
et al.	et altera
etc.	et cetera
GAT	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
ggf.	gegebenenfalls
Hg.	Herausgeber
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
Kap.	Kapitel(n)
Tab.	Tabelle(n)
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Visualisierungen im Deutsch und Mathematikunterricht“ (VisDeM) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg entstanden. Betreut wurde ich von Frau Prof. Dr. Tatjana Jesch und Herrn Dr. Michael Staiger. Beiden danke ich für die fachliche Beratung und die Anregungen bei der Umsetzung dieser Arbeit. Herrn Prof. Dr. Joachim Pfeiffer danke ich für die Unterstützung im Abschluss des Promotionsverfahrens.

Mein Dank gilt außerdem den Schüler_innen, den Lehrkräften und Schulleitungen, die es mir ermöglicht haben, Daten im Rahmen der empirischen Studien zu erheben. Ohne sie wäre die Durchführung der qualitativen und quantitativen Studie nicht möglich gewesen.

Besonders herzlich bedanken möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freunden, die mich begleiteten und mir immer Unterstützung schenkten.

Freiburg, September 2016 Magdalena Kist

1 Einleitung

Die Omnipräsenz von Bildern in unserer täglichen Lebenswelt und ihre häufige Nutzung als Kommunikat sind unbestritten. Auch in Lehr- und Lernkontexten kommt Bildern eine besondere Bedeutung zu, was sich u. a in der Gestaltung von Lernmaterialien niederschlägt, indem gedruckte Lehrwerke und digitale Lernmedien eine große Anzahl von Texten aufweisen, die mit Bildern kombiniert werden. Begründet wird dies vor allem mit empirischen Forschungsergebnissen und anerkannten Theorien, die belegen, dass sprachliche Informationen aus Schrifttexten mithilfe von Bildern besser verarbeitet und erinnert werden können. Dennoch ist die Rolle von Bildern in didaktischen Kontexten nicht eindeutig geklärt. Peeck (1993) spricht von einer Ambivalenz was Bilder in Lernprozessen anbelangt: „On the one hand, there is a general acknowledgement of their potential value, as their increasing and presence in educational material testifies; on the other hand, there is plenty of reason to regard their effect with realistic pessimism" (Peeck, 1993, 228).

Unter den anerkannten potenziellen Wert fällt, dass Visualisierungen in Form von Bildern im Allgemeinen sowohl im kognitiven als auch im motivationalen Bereich eine Unterstützung darstellen können. Im erstgenannten Bereich besteht die lernförderliche Bildwirkung in der Erleichterung und Unterstützung von Textverstehensprozessen. Der positive Bildeffekt im Bereich der Motivation besteht zu großen Teilen in der Induktion positiver Stimmung bei den Lernenden über ästhetische Stimulation. Aber auch negative Bildwirkungen, wie die Ablenkung vom eigentlichen Lerninhalt durch Bilder und die Beanspruchung kognitiver Ressourcen, welche dann im Lernprozess nicht mehr zur Verfügung stehen, werden diskutiert.

Für die Bewertung veranschaulichender Bildbeigaben im Hinblick auf Lern- und Textverstehensprozesse ist zu beachten, dass diese, auch in Abhängigkeit vom jeweils zugehörigen Schrifttext, in verschiedenen Formen existieren – was eine differenzierte Betrachtung der Bilder bzw. der Text-Bild-Kombinationen und ihrer Effekte erfordert. Die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse zur Thematik der Text-Bild-Integration, die überwiegend aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie und der Lernpsychologie stammen, beziehen sich vor allem auf Lernprozesse mit Kombinationen aus Bildern und Sachtexten, während literarische Text-Bild-Kombinationen in Lese- und

Verstehensprozessen empirisch bisher wenig in den Blick genommen wurden. Die Studien der vorliegenden Arbeit setzen daher an dieser Forschungslücke an. Die sogenannten multimodalen Texte spielen nämlich auch im Bereich der Literaturdidaktik eine große Rolle, da Schüler_innen bereits sehr früh in ihrer literarischen Sozialisation mit Text-Bild-Kombinationen, z. B. bei der Rezeption von Bilderbüchern, in Berührung kommen. Allerdings weist nicht nur das Bilderbuch literarische Text-Bild-Gefüge auf, auch in Lehrwerken werden literarische erzählende Texte, wie bspw. Fabeln und Märchen, häufig mit Bildern verbunden.

Eine im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Sichtung von Lehrwerken des Faches Deutsch zeigt, dass diese Bilder, welche meist in Form farbiger Zeichnungen auftreten, überwiegend einen illustrativen Charakter aufweisen und eine dekorative Funktion übernehmen. Es scheint, als würden Bilder in Deutschlehrwerken vor allem verwendet, um Texte ästhetisch ansprechend zu gestalten und so die Motivation der jungen Leser_innen zu steigern. Anders als bei der überwiegenden Anzahl sachtextbezogener Bilder, wie bspw. Schaubilder und Diagramme, spielt folglich die Ästhetik bei Bildern aus literarischen Text-Bild-Gefügen in Lehrwerken eine entscheidende Rolle.

Grundsätzlich stellt sich in diesem Zusammenhang und für die vorliegende Arbeit die Frage, wie diese Bilder beschaffen sein müssen, damit sie für Schüler_innen ästhetisch ansprechend und dadurch motivationsförderlich sein können, und anhand welcher Kriterien sie von Schüler_innen bewertet werden. Neben der motivationsförderlichen Wirkung von Bildern spielt (vor allem in didaktischen Kontexten) auch deren verstehensförderliche Wirkung eine Rolle. Da beide Effekte für Bilder, die sich auf literarische Texte beziehen, bisher noch nicht eindeutig bestimmt wurden, stellen sie einen weiteren Gegenstand der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit dar.

Zu verorten ist die Arbeit an der Schnittstelle zwischen Literaturdidaktik und Pädagogischer Psychologie. Grundlegende literaturwissenschaftliche Erkenntnisse und das Wissen aus den Bereichen der Lehr- und Lernforschung sowie der Kunstdidaktik werden z. T. miteinbezogen. Im Folgenden sei der Aufbau der Arbeit kurz skizziert:

Der Theorieteil umfasst die Kapitel 2 bis 4 und stellt in diesen den Forschungszusammenhang her, in den die empirischen Untersuchungen einzuordnen sind. Der Empirieteil stellt in den Kapiteln 5 und 6 die qualitative sowie die quantitative

Studie, welche aus zwei Teilstudien besteht, vor. In Kapitel 7 erfolgt eine Zusammenfassung der Studienergebnisse sowie die Darstellung daraus abzuleitender Hinweise für Implikationen.

Das Kapitel 2 aus dem Theorieteil analysiert die Bedeutung der Visualisierung in der Literaturdidaktik, und damit auch den übergeordneten Gegenstandsbereich dieser Arbeit. Unterschieden wird dabei zwischen intra- und extramentalen Bildern. Letztere stehen im Fokus und werden weiter eingegrenzt auf visuelle Bilder im Lesebuch, die auf Basis einer Lehrwerkssichtung identifiziert und deren spezifische Merkmale skizziert werden.

Da extramentale Bilder selten allein stehen, sondern im Verbund mit Schrifttexten vorkommen, erläutert das Kapitel 3 die Bedeutung der Kombination von Schrifttext und Bild, sogenannter multimodaler Texte in didaktischen Kontexten. Dabei wird zu Beginn auf die Bedeutung und Gestaltung von Bildern in Lehrwerken, welche dort gemeinsam mit Schrifttexten einen multimodalen Text formieren, eingegangen. Es folgen Betrachtungen zur allgemeinen Bildwirkung und zu den Funktionen textbezogener Bilder in Lehr- und Lernprozessen im Allgemeinen. Diese werden aber auch für den Bereich der Literaturdidaktik erläutert, in dem insbesondere textbezogene Bilder, welche in Lesebüchern eingesetzt werden und mit literarischen Texten in Verbindung stehen, eine bedeutende Rolle spielen. In diesem Zusammenhang werden die Bildfunktionen sowohl im Bereich der Kognition als auch im Bereich der Motivation beleuchtet.

Damit die Bilder ihre Wirkung entfalten und ihre Funktion erfüllen können, sind seitens der Rezipierenden Kompetenzen erforderlich, die in der Forschungsliteratur gemeinhin unter den weit gefassten Begriff der Bildkompetenz subsumiert werden. Dieser wird in Abgrenzung zu den verwandten Begriffen Visual Literacy, Bildliteralität und Bildverstehen, erläutert. Darüber hinaus werden Möglichkeiten der Förderung der Bildkompetenz vorgestellt. Neben der Kompetenz zur Bildrezeption ist aber auch das Empfinden der Rezipierenden gegenüber dem Bild ausschlaggebend dafür, ob das Bild der Informationsvermittlung dient. Daher werden abschließend im Kapitel die Präferenzen und Auswahlkriterien von Schüler_innen für textbezogene Bilder betrachtet.

Das Kapitel 4 als letztes aus dem Theorieteil stellt die wichtigsten Merkmale der zu untersuchenden Textgattungen Fabel und Märchen vor, da diese auch im Textverstehensprozess eine Rolle spielen. Außerdem beschreibt das Kapitel die motivationalen Faktoren, die das Lesen und Verstehen dieser literarischen Texte

beeinflussen. Das Kapitel enthält außerdem eine Analyse der in den empirischen Studien eingesetzten Fabel- und Märchentexte sowie des zugehörigen Bildmaterials.

Mit Kapitel 5 beginnt der empirische Teil der Arbeit. Daher werden hier einleitend die Inhalte der vorangegangenen Kapitel zunächst zu qualitativ-empirischen Forschungsfragen verdichtet, wobei stets die Verbindung zu den diskutierten theoretischen Inhalten hergestellt wird. Außerdem werden das Studiendesign der qualitativen Studie sowie deren Untersuchungsmaterial, Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethode vorgestellt und durch Ausführungen zur Zusammensetzung der Stichprobe ergänzt. Abschließend werden die qualitativ-empirischen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

Das Kapitel 6 beinhaltet den Aufbau der quantitativen Studie mit den verwendeten Untersuchungs- und Testmaterialien, die Darstellung der Untersuchungsstichproben sowie der zugehörigen quantitativ-empirischen Forschungshypothesen und -fragen. Die Ergebnisdarstellung erfolgt auf deskriptiver und inferenzstatistischer Ebene, außerdem werden die formulierten Forschungshypothesen und -fragen aufgegriffen und diskutiert, woran sich eine Ergebnisinterpretation anschließt.

Das abschließende Kapitel 7 fasst die zentralen Befunde der Arbeit zusammen und verknüpft sie ausblickhaft mit Hinweisen auf didaktisch-methodische Implikationen für den Literaturunterricht und die künftige Gestaltung von Lernmaterialien und Lehrwerken in der Lese- und Literaturdidaktik sowie der Definition von Forschungsdesiderata.

2 Visualisierungen in der Literaturdidaktik

Sprachliche Bilder, die in literarische Texte eingefügt sind, wie bspw. Metaphern oder bildlich-bildhafte Ausdrücke (vgl. Brosch & Tripp, 2007, 8), verdeutlichen, dass dem Literarischen die Bildlichkeit immanent ist (vgl. Bütow, 2003, 118). Die in literarischen Texten enthaltenen sprachlichen Bilder evozieren mentale Bilder bei den Leser_innen. Diese durch den Schrifttext herbeigeführte imaginative Vorstellung wird häufig als intramentale[1] Visualisierung bezeichnet. „Im anglophonen Sprachraum ist der Begriff visualization bereits etabliert für die von Texten ausgelösten visuellen Vorstellungsvorgänge bei der Erstlektüre“ (Brosch, 2014, 105). Die lektürebegleitende intramentale Visualisierung ist Bestandteil des Lesens und Verstehens literarischer Texte, da Lesen nicht als eine passive Sinnentnahme, sondern eine „aktive Sinnkonstitution“ (Brosch, 2014, 106) verstanden wird und die Visualisierung dabei schon ein Ergebnis der Textinterpretation ist (vgl. Brosch & Tripp, 2007, 9). Die intramentale Visualisierung dient der Konstruktion und Konkretisierung der fiktionalen Welt mit ihren Figuren, Gegenständen und Schauplätzen, was unter Rückgriff auf das Wissen und die Alltagswahrnehmungen der Textrezipierenden geschieht (vgl. Brosch, 2014, 109). Die Visualisierungen werden während des gesamten Leseprozesses gebildet, wobei „die Visualisierung – wie das Verstehen – ein dynamischer Prozess der Hypothesenbildung und ihrer Modifikation“ (Brosch, 2014, 108) ist. Diese Vorstellungsbildung bezeichnet Tripp als „prozessuale Leistung im Verstehensprozess des Lesens“ (Tripp, 2007, 23).

Neben intramentalen Visualisierungsprozessen, die durch literarische Texte aufgrund ihrer Bildlichkeit hervorgerufen und in deren Rahmen intramentale Bilder produziert werden, ist auch die extramentale Visualisierung eng mit literarischen Texten verbunden. Sie bezeichnet die Darstellung von Textinhalten mittels externer, also extramentaler, Bilder. Diese existieren zum einen in Form von Holzschnitten und Kupferstichen[2] in Europa bereits seit dem 14. Jahrhundert (vgl. Grünewald, 2014, 22f.) und wurden stetig in ihrer Form weiterentwickelt. Solche extramentale Visualisierung konkretisiert das Wesentliche des Textes (vgl. Lieber, 2010, 62). Zum anderen gelten auch die bildlichen

[1] Es ist von mentalen, inneren oder internen Bildern, aber auch von mentaler bzw. interner Visualisierung die Rede. Um eine eindeutige Unterscheidung zu externen bzw. extramentalen Bildern, auf die an späterer Stelle im vorliegenden Text eingegangen wird, treffen zu können, wird fortan ausschließlich die Bezeichnung intramental verwendet.

[2] Auch andere Formen der Textillustration, wie sie u. a. bei Fabeln und Märchen zu finden sind, haben eine lange Tradition (vgl. Kapitel 4.3).

Anteile von Bilderbüchern, Filmen und Comics (vgl. Jesch & Staiger, 2016, 63) sowie Bilder, welche in Lehr- und Unterrichtsmaterialien mit Schrifttexten kombiniert werden, als extramentale Bilder.

Beide Formen der Visualisierung, intra- und extramentale Visualisierung, sind dem Verständnis bzw. der Verständnissteigerung bei der Rezeption von (literarischen) Texten dienlich[3]. Der Begriff der Visualisierung verweist in beiden Fällen „auf eine Übertragung von der abstrakten Schrift in eine ikonische Veranschaulichung, geschehe dies nun intern oder extern" (Jesch & Staiger, 2016, 63). Visualisierung im Allgemeinen wird in der vorliegenden Arbeit verstanden als die „Gesamtheit der Vorgänge des Sichtbarmachens, Anschaulichwerdens und der Konkretisation" (Brosch & Tripp, 2007, 2). Der Terminus Visualisierung bezeichnet folglich primär den Prozess der Sichtbarmachung, sekundär aber auch die dabei entstehenden extra- und intramentalen Bilder. Allerdings wird der Bildbegriff in der Forschung uneinheitlich verwendet und je nach Disziplin und zugehöriger Theorie (wie bspw. semiotischer, phänomenologischer oder neuropsychologischer Position) verschieden definiert[4]. Eine allgemeingültige Begriffsklärung kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden, vielmehr wird im Folgenden eine für diese Arbeit relevante Präzisierung des Bildbegriffs erarbeitet.

2.1 Bilder und Illustrationen

Im Visualisierungsprozess erfolgt die Produktion intra- und/ oder extramentaler Bilder. Bilder werden verstanden als eine natürlich-anschauliche Repräsentation von Informationen (vgl. Wirtz, 2016, 185), „die in analoger, nicht sprachlicher Form Gegenstände, Merkmale, Ereignisse oder Sachverhalte" (Wirtz, 2016, 185) darstellen. Grundlegend für die vorliegende Arbeit ist dabei die Unterscheidung zwischen intramentalen, d. h. internen, mentalen Bildern und extramentalen, d. h. externen, visuellen Bildern. „Pictures are both visual illustrations that physically accompany a prose passage and analogous visual images that take shape only inside a learner's head" (Levin, 1981, 203). Die englischen Begriffe „illustration" bzw. „picture" zur Bezeichnung externer Bilder und „image", der das interne, mentale Bild beschreibt, kennzeichnen die verschiedenen Bedeutungen, die dem allgemeinen Bildbegriff inhärent sind, und

[3] Interessant dabei ist, dass Untersuchungen aus dem Bereich der Hirnforschung zeigen, dass das Sehen von extramentalen Bildern der Konstruktion intramentaler Bilder hirnphysiologisch entspricht (vgl. Dehn, 2008, 10).
[4] Eine Übersicht liefert Günzel (2014).

konkretisieren diese zudem. Im Deutschen muss die Differenzierung eindeutiger mithilfe einer Spezifizierung des Bildbegriffs vorgenommen werden. Bedeutsam für den weiteren Textverlauf ist die Unterscheidung von „materiellen (d. h. visuellen) Bildern, sprachlichen Bildern (d. h. anschauungsorientierten, bildlich-bildhaften Ausdrücken, Metaphern) und mentalen Bildern (Vorstellungen und Anschauungen)“ (Klemm & Stöckl, 2011, 9). Den beiden letztgenannten kommt im Sprach- und Literaturunterricht per se eine große Bedeutung zu, den materiellen (extramentalen) Bildern hingegen weniger (vgl. Staiger, 2012, 43).

Zur Rolle von Imagination (also intramentalen Bildern) und Textverstehen liegen bereits zahlreiche Literatur und empirische Forschungsergebnisse vor. Aber auch die stetige Zunahme von materiellen Bildern in (Deutsch)Lehrwerken und Lernmaterialien sowie die jahrhundertealte Tradition der Textillustration, bspw. von Fabeln und Märchen (vgl. Kapitel 4.3), erfordern verstärkte Aufmerksamkeit in der Forschung und insbesondere die empirische Untersuchung des Einflusses extramentaler Bilder auf die Rezeption literarischer Schrifttexte. Die Notwendigkeit einer ebenso detaillierten Untersuchung der Bedeutung und Wirkung extramentaler Bilder, welche in Kombination mit Schrifttexten vorkommen, verdeutlichen neuere Publikationen mit Titeln wie „Sehflächen lesen“ (Schmitz, 2005), „Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache“ (Stöckl, 2004) oder „BildTextZeichen lesen“ (Marci-Boehncke & Rath, 2006), die jedoch von einem weiteren Textbegriff ausgehen[5].

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen extramentale Visualisierung in Form materieller Bilder, welche mit literarischen Texten in Lehrwerken kombiniert werden[6]. Demnach finden die intramentale Visualisierung und von Schüler_innen selbst produzierte materielle Bilder keinen Eingang in die empirische Untersuchung.

Im Kontext der Visualisierung mithilfe materieller Bilder ist auch die Thematisierung des Begriffs der Illustration erforderlich, da diese als eine der Visualisierung untergeordnete Praxis anzusehen ist (vgl. von Criegern, 1996, 136). Illustration wird in der vorliegenden Arbeit als eine spezifische Form der Visualisierung, der Sichtbarmachung sprachlicher Information in materiellen Bildern verstanden, welche die Veranschaulichung des Schrifttextes bzw. seiner Teile durch Bildbeigaben zum Ziel hat. Die Illustration hat die Aufgabe, „prägnante, wichtige oder sich zur Visualisierung anbietende Textelemente mit

[5] Zum Textbegriff, der in dieser Arbeit verwendet wird, vgl. Kapitel 3.

[6] Wenn im Folgenden von Bildern die Rede ist, wird damit diese spezifische Form bezeichnet.

den Mitteln des Bildes auszudrücken“ (Baum, 2005, 71). Von Criegern bezeichnet Illustrieren als „alle Arten von Umsetzungen von Texten in Bilder“ (von Criegern, 1996, 30). „Die Wortgeschichte (lat. illustratio; Erleuchtung, Erklärung) verweist darauf ebenso wie der alltägliche Sprachgebrauch; etwas zu illustrieren heißt, etwas anschaulich machen, plastisch werden lassen, einer Sache, die im Kern bereits feststeht, Gestalt verleihen“ (Baum, 2010, 208).

Es wird von drei Formen der Illustration von Erzähltexten ausgegangen (vgl. Ries, 1991, 11-13):

1) Punktuelle Illustration: die Illustration greift eine Szene, meist den Höhepunkt, einer Erzählung heraus.

2) Komplexe oder simultane Illustration: diese zeigt mehrere Handlungen parallel, die meist an zwei Schauplätzen ggf. auch zu zwei Zeitpunkten stattfinden. In der komplexen Illustration werden zwei oder mehr Aspekte einer Erzählung dargestellt.

3) Durchgängige textparallele Illustration: hierunter werden Illustrationen verstanden, die nahezu die gesamte Erzählung auch in Bildern erscheinen lassen, wie es bei Bildergeschichten[7] und Comics der Fall ist.

Alle drei Formen der Illustration werden auf Basis ihres direkten Bezuges zum Schrifttext definiert. Eine weitere Form der Illustration, die als „autonomes illustratives Bild“ (Grünewald, 2014, 25) bezeichnet wird, nennt Grünewald, wobei er eine Einschränkung vornimmt, indem er auf einen dennoch vorhandenen indirekten Textbezug verweist. Er fasst unter dem Begriff der autonomen Illustration bspw. Werke der Bildenden Kunst (daher bezeichnet er sie als illustrative Kunst), die religiöse oder mythologische Motive beinhalten. Diese zeigen zwar autonome narrative Szenen, dennoch muss den Betrachtenden der Text, auf den das Motiv rekurriert, für ein adäquates Verstehen bekannt sein. Weitere Formen dieser Illustration sind z. B. Tafelbilder, Wandmalereien, Altarretabel, Marmorplastiken, Reliefe etc. ohne beigefügten Text (vgl. Grünewald, 2014, 25).

Ungeachtet der verschiedenen Illustrationsformen geht Grünewald davon aus, dass Bilder, die mit Texten kombiniert werden, „fakultativ, als eine Dreingabe und zum Verständnis der erzählten Geschichte nicht notwendig“ (Grünewald, 1991, 49) sind.

[7] In diesem Zusammenhang muss erwähnt sein, dass Bildfolgen sehr unterschiedlich gestaltet sein können, was die Darstellung einzelner Szenen betrifft. Unterschieden wird zwischen engen Bildfolgen, die nahezu jede Szene der Erzählung ohne/ mit geringen zeitlichen Sprüngen darstellen und weiten Bildfolgen, die größere Zeitspannen zwischen den Einzelbildern nicht bildlich in der Illustration darstellt (vgl. dazu Kapitel 2.3.3).

Dennoch können Illustrationen eine spezifische Aufgabe übernehmen, indem sie veranschaulichen, erläutern, motivieren und als Verstehenshilfe dienen (vgl. Grünewald, 1991, 49) sowie darüber hinaus Gelesenes verdichten, wodurch sie eine Bereicherung darstellen (vgl. Ries, 1991, 10). Illustrationen sollten folglich in ihrer Wirkung nicht unterschätzt werden, und darüber hinaus erschließen sie für die Rezipierenden „eine zusätzliche Wahrnehmungsdimension" (Rehfeld, 2014, 234), wodurch sie verbal Mitgeteiltes anreichern (vgl. Grünewald, 2014, 23).

> Es geht nicht um eine schlichte visuelle Wiederholung des Gesagten (Geschriebenen), sondern um dessen Präzisierung, möglicherweise um Erweiterungen, manchmal um Aktualisierungen oder konkrete Lokalisation, um Markierung von Schlüsselszenen – letztlich um ein Interpretationsangebot[8]. (Grünewald, 2014, 23)

Obwohl dieses Interpretationsangebot (in literaturdidaktischen Kontexten) selten bewusst wahrgenommen wird, was z. T. auch durch die Bilder selbst bedingt ist (vgl. dazu die nachfolgenden Ausführungen), und illustrierende Bilder vorwiegend als „sekundäre, nachgeordnete Materialien einer logozentrischen Orientierung des Lese- und Literaturunterrichts auf Sprachtexte" (Rehfeld, 2014, 235) betrachtet werden, sind in Deutschlehrwerken, und insbesondere in Lesebüchern der Primar- und Sekundarstufe I zahlreiche solcher Bilder vorhanden.

2.2 Bilder im Lesebuch

Lehrwerke für den Deutschunterricht dienen dem Kompetenzerwerb sowohl im sprachlichen als auch im literarischen Bereich. Sie existieren in kombinierter Form als Sprach- und Lesebuch oder aber in Reinform als einzelnes Lehrwerk für den jeweiligen Bereich. Da die Gefüge aus literarischen Texten und Bildern sowie die Nutzung von Bildern in der Lese- und Literaturdidaktik im Kontext dieser Arbeit von besonderem Interesse sind, steht das Lesebuch bzw. der Teil kombinierter Lehrwerke, welcher als Lehr- und Lernmaterial für die Lese- und Literaturdidaktik dient, im Zentrum der

[8] Bedacht werden muss in diesem Zusammenhang jedoch, dass in der Illustration immer auch das subjektive Verständnis und die subjektive Perspektive der Bildkünstler_innen offensichtlich werden und sich diese wiederum auf das Verständnis der Rezipierenden auswirken (vgl. Grünewald, 2014, 24).

Betrachtungen. Aus Gründen der vereinfachten Lesbarkeit wird ausschließlich der Begriff Lesebuch bzw. (Deutsch)Lehrwerk im vorliegenden Text verwendet.

„Zweifelsohne zählen Bilder neben der Sprache zu den wichtigsten zeichenvermittelten Instrumenten der Repräsentation, Interpretation und Aneignung von Welt" (Klemm & Stöckl, 2011, 7) und kommen daher auch in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien verstärkt zum Einsatz. Seit Ende der 1960er- bzw. Anfang der 1970er-Jahre finden Bildsorten wie Comicbilder, Fotografien, Bilder der modernden Kunst, Werbungsbilder und Illustrationen Eingang in das Lesebuch (vgl. Rehfeld, 2014, 235). Dennoch zeigt die Lehrwerksforschung, und auch die Lehrwerkssichtung, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 2.3), dass die Bildauswahl begrenzt und ästhetisch wenig anspruchsvoll ist. Lesebücher zeigten in „ihrer nach dem ‚Prinzip der Kinderbuch-Illustration' ausgerichteten Bildausstattung ein zwar farbenfrohes und quantitativ heterogenes, aber zugleich anspruchsloses Bild", so Rehfeld (2014, 235f.). Die in Lehrwerken verwendeten Bilder entsprechen in ihrer Form selten den materiellen Bildern, denen Schüler_innen in der außerschulischen Bild- und Medienwelt begegnen. Sie sind stark reduziert in ihrer Darstellungsform und ihrem Bildinhalt, was auch Duncker und Hahn dazu veranlasst, diese Bilder als anspruchslos und, aufgrund ihrer Beschaffenheit, direkt als Schulbuchbilder erkennbar zu bezeichnen (vgl. Duncker & Hahn, 2013, 249).

Meist sehr früh in ihrer außerschulischen literarischen Sozialisation rezipieren Schüler_innen das Medium Bilderbuch, welches per se Schrifttext und Bild, mit Ausnahme von textlosen Bilderbüchern, verknüpft. Die Text-Bild-Kombinationen[9] (bzw. auch die Bilder selbst) in aktuellen Bilderbüchern unterscheiden sich von den Schulbuchbildern und den in Lehrwerken vorhandenen Text-Bild-Kombinationen insofern, als sie häufig illustratorisch anspruchsvoll sind, indem die Bilder mehrperspektivisch angelegt sind und zu neuen Seherfahrungen sowie zu eigenen Denk- und Interpretationsprozessen auffordern[10]. Die Bilder werden dabei nicht als ein bloßes Additivum zum Schrifttext angesehen, außerdem besitzen sie eine Bildsprache, die an neuen Medien orientiert ist. Folglich beinhalten Bilderbücher sehr viel komplexere

[9] Das Gefüge aus Schrifttext und dem dazu gehörenden textbezogenen Bild wird künftig als Text-Bild-Kombination bezeichnet, was verdeutlichen soll, dass der Schrifttext mit dem zugehörigen textbezogenen Bild als Text-Bild-Einheit aufzufassen ist. Da dieses Gefüge in der Rezeption literarischer Texte nicht immer als Einheit von den Rezipierenden wahrgenommen wird, wird der neutralere Begriff der Kombination als geeigneter angesehen.

[10] Aber auch die Themen, die in Bilderbüchern verarbeitet werden, sind vielfältiger geworden und ermöglichen die Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln.

Darstellungen als Lehrwerke und illustrierte Kinderbücher. Dennoch können aktuelle Bilderbücher von den Schüler_innen (meist problemlos) rezipiert werden (vgl. Grünewald, 1991, 54). Die Seherfahrungen, die Schüler_innen im Rahmen der Rezeption von Bilderbüchern und anderen Medien machen, tragen zur Entwicklung ihrer Bildkompetenz (vgl. Kapitel 3.4) bei.

Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass Schüler_innen durchaus in der Lage sind, anspruchsvolle und komplexe Text-Bild-Kombinationen zu rezipieren, haben diese in die für den Unterricht zugelassenen Lehrwerken bisher wenig Eingang gefunden. Zudem findet im Bereich der Literaturdidaktik zumeist keine qualitative Auseinandersetzung mit den Bildern in Zusammenhang mit den Zielen des Literaturunterrichts statt. Dies ist in vielen Fällen dadurch bedingt, dass die Bilder keinen didaktischen Bezug zu dem literarischen Text, den sie begleiten, aufweisen und wenig konkrete Aufgabenstellungen, welche sich auf die Rezeption der Bilder beziehen, vorhanden sind (vgl. Baum, 2005, 72; Baum, 2010, 209). Dies bestätigt ebenfalls die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Lehrwerkssichtung (vgl. Kapitel 2.3). Sehr viele der Bilder in den gesichteten Lesebüchern sind ohne konkrete Arbeitsaufträge oder Informationen abgebildet, wodurch die Leser_innen nicht angeleitet werden, Bilder aktiv wahrzunehmen und Verbindungen zum zugehörigen Schrifttext zu schaffen. Die Bilder lenken so eher von einem konzentrierten Lesen und grundlegenden Verstehen ab. Es wird „bei einem Beigeben von Bildern belassen, ohne eine qualitative Auseinandersetzung“ (Baum, 2010, 209) mit ihnen anzuregen. „So wird, in der Schule, einem konsumistischen oder doch zumindest beiläufigen Umgang mit Bildern Vorschub geleistet […]. Bilder sind im Lesebuch, warum aber genau, das weiß man nicht“ (Baum, 2010, 209).

Dabei können die Bilder ein vertieftes Verstehen ermöglichen, indem die Differenz zwischen Schrifttext und Bild die Wahrnehmung beider Einzelmedien erfordert. Außerdem kann „die duale Auseinandersetzung mit literarischen Texten und Bildern […] die Intensität der Informationsaufnahme steigern – ausgenommen die Tendenz zur übermäßigen Bebilderung“ (Baum, 2010, 210). Letzterem könnte mit einer sorgfältigen Auswahl von Bildern, die die Herstellung eines kommunikativen Zusammenhangs zwischen Schrifttext und Bild erfordern, entgegengewirkt werden.

Um an späterer Stelle (vgl. Kapitel 3.3.2) detailliert auf die Funktionen von Bildern in Lesebüchern eingehen zu können, ist es erforderlich, die in aktuellen Lesebüchern vorkommenden Bilder zu typisieren und ihre spezifischen Eigenschaften zu bestimmen.

2.3 Typisierung textbezogener Bilder in Lesebüchern – eine Lehrwerkssichtung

Als Basis der Typisierung dient eine Lehrwerkssichtung mit einem Untersuchungskorpus aus Lesebüchern sowie aus kombinierten Sprach- Lesebüchern, die in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen[11] für den Unterricht zugelassen sind. Gegenstand der Sichtung waren Deutschlehrwerke der Klassenstufen 4-8 an Grund-, Real- und Gemeinschaftsschulen: deutsch kombi plus 1-3; deutsch punkt 1 und 2; P.A.U.L.D. 5-8; Wortstark 5-8, Das Deutschbuch 1-4, Klartext 5 und 6, Unterwegs 2 und 3, Pusteblume Lesebuch 4, Pusteblume 4 Schreib-Werkstatt, Pusteblume 4 Lese-Werkstatt 4, Einsteins Schwester 4 Themenheft Lesen, Kunterbunt 4, Piri 4, Zebra 2.

Ziele der Lehrwerkssichtung sind die merkmalorientierte Identifikation und Kategorisierung von Bildern, die in Lesebüchern in Verbindung mit literarischen Texten eingesetzt werden. Die allgemeinen Merkmale dieser Bilder in Lesebüchern werden im Folgenden skizziert, um dann die einzelnen identifizierten Bildtypen in separaten Teilkapiteln detailliert vorstellen zu können. Eine Analyse einiger dieser Bilder erfolgt im Kapitel 4.4 und den zugehörigen Unterkapiteln.

Bei den im Rahmen der Lehrwerkssichtung identifizierten Bildern, die auf der überwiegenden Anzahl der Buchseiten enthalten sind, handelt es sich zu großen Teilen um farbige Zeichnungen, die in ihren Bildinhalten auf die Darstellung der wesentlichen Aspekte der Figuren und Objekte konzentriert sind und eine geringe Detailfülle aufweisen. Diese darstellerische Abstraktion ist jedoch nicht zwingend negativ zu bewerten, da ein geringer Abstraktionsgrad die Bildrezipierenden dazu veranlassen kann, weitere Details mental zu ergänzen. Eine höhere Detailfülle weisen Farbfotografien auf, die in Verbindung mit literarischen Texten jedoch selten in den Lesebüchern vorkommen. Die Farben der gesichteten Bilder sind überwiegend kräftig und kontrastreich gewählt, ihr Stil und die Gestaltungsprinzipien der Bilder weisen wenig Variation auf. Die gesichteten

[11] Die Auswahl der Bundesländer wurde anhand qualitativer Merkmale getroffen. Nordrhein-Westfalen ist, was Bildungsreformen betrifft, ein sehr fortschrittliches und innovatives Bundesland, wohingegen Bayern eher als traditionell gilt. Der Einbezug von Baden-Württemberg rührt vor allem daher, dass die vorliegende Arbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg entstand und so die dort gegenwärtige Situation von großem Interesse ist.

Bilder wurden, davon ist auszugehen, in der überwiegenden Anzahl der Fälle eigens für Lehr- und Lernmaterialien gestaltet[12]. Originalillustrationen aus der illustrierte Kinder- und Jugendliteratur werden in die Lesebuchbebilderung nicht bzw. nur mit wenigen Ausnahmen einbezogen[13].

Die Bildposition beschränkt sich in den meisten Fällen auf den Rand oder das Ende des schriftlichen Gesamttextes, welcher bei einem Blick auf die Lehrwerks(doppel)seite deutlich überwiegt. In Lehrwerken der Klassenstufe 4 befinden sich die Bilder häufiger direkt neben der zugehörigen Textstelle, was ggf. einen stärkeren Bezug zwischen Schrifttext und Bild für die Betrachtenden erkennbar werden lässt.

Im Allgemeinen kann eine geringfügige Reduktion der Bildanzahl mit steigender Klassenstufe ausgemacht werden. Rein quantitativ sind in den gesichteten Lehrwerken der Klassenstufe 4 mehr Bilder vorhanden als in denen der Sekundarstufe I. In Bezug auf die Gestaltung der Bilder können keine Unterschiede, wie z. B. komplexere Darstellungen in den höheren Klassenstufen, festgestellt werden. Unabhängig von der jeweiligen Klassenstufe für die das Lehrwerk bestimmt ist, wird, wie bereits zuvor beschrieben, festgestellt, dass die Bilder mehrheitlich ohne eine konkrete Aufgabe, z. B. Anregungen für eine Bildanalyse, dem Text beigefügt sind[14]. Vorhandene Aufgabenstellungen beziehen sich sehr häufig auf die schriftliche oder mündliche Textproduktion auf Basis der Bilder und ihrer Inhalte[15], für die Rezeption der Schrifttexte scheinen die Bilder eher unbedeutend.

Im Rahmen der Lehrwerkssichtung konnten 4 Gruppen von Bildern identifiziert werden, die mit literarischen Texten in Lesebüchern kombiniert werden: darstellende, dekorative und logische Einzelbilder sowie darstellende Bildfolgen. Auch treten Mischformen der Einzelbilder auf, diese kommen jedoch seltener vor. Betont werden muss an dieser Stelle, dass die Termini zur Bestimmung der einzelnen Bildtypen bereits existieren und in der

[12] Für den Nachvollzug und zur Veranschaulichung der bisher beschriebenen Bildmerkmale sollte das Kapitel 4.4 mit den darin enthaltenen Bildanalysen einzelner Lehrwerksbilder herangezogen werden.

[13] Rehfeld (2014, 237) bezeichnet den Einbezug ganzer Ausschnitte illustrierter Kinder- und Jugendliteratur oder die Aufnahme einzelner literarischer Illustrationen seit den 1970er Jahren als Standard der Lesebuchbebilderung. Für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersuchten Lehrwerke ist dies jedoch nicht zutreffend. In den aktuellen Jojo-Lesebüchern des Cornelsen Verlags wird gezeigt, wie originale Illustrationen auch in Lehrwerken eingesetzt werden können.

[14] Dies ist nicht nur für Deutschlehrwerke der Fall. Pettersson (2008, 136) konnte für Sozialkundebücher der Klassen 7 bis 9 bestätigen, dass sich nur 2% der im Lehrwerk befindlichen Arbeitsaufträge auf die Bilder beziehen.

[15] Eine detaillierte Darstellung der Funktionen von Bildern in Lesebüchern folgt in Kapitel 3.3.2.

zugehörigen Literatur gängig sind. Allerdings ist die Begriffsverwendung nicht einheitlich und kann als textartenspezifisch verstanden werden[16].

Zu den darstellenden Einzelbildern zählen „alle Formen von Visualisierungen, die eine unmittelbare Ähnlichkeit mit Gegenständen der Realität aufweisen" (Ehlers, 2003, 91) und auch mit den im Schrifttext dargestellten Objekten, wodurch ihre Verbindung zum Text offensichtlich wird. Darstellende Bilder, die mit literarischen Texten kombiniert werden, präsentieren Figuren, Gegenstände, Ereignisse und Handlungen visuell.

Dekorative Einzelbilder, die in Verbindung mit literarischen Texten stehen, zeigen hingegen keine Objekte, Figuren oder Handlungen. Wie der Name sagt, dekorieren sie den Schrifttext, stehen jedoch geringfügig bzw. nicht mit seinem Inhalt in Verbindung. Daher sind rein dekorative Bilder bei literarischen Texten eher abstrakte oder verzierende Darstellungen (wie bspw. Blumenranken) oder aber auch Fotografien, welche die jeweiligen Autoren oder das Buchcover des zugehörigen Buches, aus dem der Text stammt, zeigen. Dekorative Bilder können demnach darstellende Einzelelemente enthalten, der Bildinhalt im Gesamten ist in Bezug auf den Inhalt des Schrifttextes aber rein dekorativ.

Neben darstellenden und dekorativen Einzelbildern werden in Lesebüchern auch darstellende Bildfolgen eingesetzt. Diese können als Bildgeschichte oder aber auch als Cartoon oder Comic-Strip gestaltet sein und zusätzlichen Text, der als Sprechblase in die Bilder integriert oder diesen hinzugefügt wird, enthalten. Bildfolgen können als eine Folge darstellender Einzelbilder verstanden werden, die allerdings spezifische Anforderungen, welche im Folgenden noch erläutert werden, an die Rezipierenden stellen, weshalb sie in der vorliegenden Arbeit als gesonderter Bildtyp vorgestellt und behandelt werden.

Logische Bilder[17] werden für gewöhnlich mit nichtliterarischen Texten kombiniert. Mithilfe dieser Bilder werden abstrakte Sachverhalte, die nicht unmittelbar wahrnehmbar sind, veranschaulicht. Dies geschieht durch verschiedene Formen von Diagrammen (Strukur-, Fluss-, Kreis-, Säulen oder Streudiagramme) oder aber mithilfe von schematischen Zeichnungen oder auch Schaubildern (vgl. Schnotz, 2010, 927). Logische Bilder sind in Kombination mit literarischen Texten eher selten, dennoch wurden im

[16] Darstellende Bilder, die in Kombination mit einem fiktionalen literarischen Text als solche bezeichnet werden, sind nicht per se darstellend, sondern können in Verbindung mit einem Sachtext auch eine rein dekorative Funktion übernehmen (eine detaillierte Erläuterung folgt an späterer Stelle im vorliegenden Text vgl. Kapitel 2.3.4).

[17] Weidenmann verwendet den Begriff des logisch analytischen Bildes (Weidenmann, 1994, 40f.), Schnotz nennt sie logische Bilder (vgl. Schnotz, 2010, 927).

Rahmen der Lehrwerkssichtung einige Beispiele gefunden. Sie werden stets im Zusammenhang mit weiterführenden Aufgaben zum Schrifttext eingesetzt. Dabei handelt es sich bspw. um eine Sinuskurve in Form der sogenannten Erzählmaus, die genutzt wird, um die Handlungsstruktur einer Geschichte für die Schüler_innen zu visualisieren, oder aber um Wörternetze in Form von Mindmaps, die als Hilfestellung für das Weitererzählen einer Geschichte eingesetzt werden. Auch logische Bilder dienen, wie die Lehrwerkssichtung zeigt, verstärkt der Lösung von Aufgaben im Bereich der Produktion. Da im Fokus der vorliegenden Arbeit die Rezeption von literarischen Text-Bild-Gefügen steht und die gängigen Bildtypen genauer untersucht werden, wird für die weitere Ausarbeitung eine Eingrenzung auf die Bildtypen des darstellenden und des dekorativen Einzelbildes sowie auf die darstellenden Bildfolgen (mit und ohne zusätzlichen Schrifttext) vorgenommen.

2.3.1 Darstellende Bilder

Aufgrund der Ähnlichkeit des realen und des im Bild dargestellten Gegenstandes (vgl. Peeck, 1994, 59) werden darstellende Bilder auch als realistische Bilder bezeichnet (vgl. Schnotz, 2010, 927). Diese Bilder sind der am häufigsten verwendete Bildtyp in Unterrichtskontexten (vgl. Peeck, 1994, 59), auch in Lesebüchern tritt dieser Bildtyp am häufigsten auf. Die Bilder liegen als Zeichnungen oder Fotografien in farbiger oder schwarz-weißer Farbgestaltung vor. Dabei ist das Foto „ein beliebtes Mittel in Lesebüchern und vermittelt den Eindruck einer größeren Nähe zur Realität und der größeren Objektivität“ (Ehlers, 2003, 93). Ungeachtet der Tatsache, dass es sich um Zeichnungen oder um Fotografien handeln kann, zeigen darstellende Bilder, wie Dinge aussehen (vgl. Levie & Lentz, 1982, 214).

Darstellende Bilder, die mit literarischen Texten in Lesebüchern kombiniert werden, visualisieren die Figuren, Objekte und Handlungen einer Szene[18]. In vielen Fällen stellen sie das Hauptereignis der Geschichte dar, folglich ist im Bild auch immer nur ein Teil der Information aktualisiert, die der Schrifttext bietet. Andererseits enthält das Bild aber auch

[18] In den gesichteten Lehrwerken handelt es sich dabei größtenteils um Zeichnungen, Fotografien sind selten. Wenn diese eingesetzt werden, handelt es sich meist um Fotografien, die Standbilder aus der zugehörigen Literaturverfilmung zeigen. Trotz der Tatsache, dass Fotografien selten in Lesebüchern und deren Text-Bild-Kombinationen enthalten sind, ist die Unterscheidung dieser beiden Formen darstellender Bilder von Bedeutung, da Fotografien andere Merkmale aufweisen als Zeichnungen. Als besonders relevant gelten dabei die größere Detailfülle von Fotografien sowie die realistische, direkte Abbildung von Objekten und Lebewesen.

zusätzliche Informationen, die dem Schrifttext nicht zu entnehmen sind, da das Bild im Rahmen seiner Produktion stärker konkretisieren muss als der Schrifttext, was durch dessen Unbestimmtheitsstellen erforderlich ist.

Bilder, die eine darstellende Funktion erfüllen, sind auch für nichtliterarische Texte von Bedeutung (vgl. Levin et al., 1987, 55), zum Beispiel wenn ein Text von einem unbekannten Ereignis oder Objekt handelt oder etwas mit Worten schwer zu Beschreibendes erklärt.

Darstellende Bilder stehen in Lesebüchern in einem redundanten Verhältnis zum Textinhalt (vgl. Baum, 2005, 73), da sie für gewöhnlich nicht über die Textaussage hinausgehen und sie dementsprechend auch nicht erweitern können. Sie veranschaulichen Textinhalte, stehen aber nicht für sich als Bild mit eigener Aussage. Objektreferenzen im Bild weisen folglich eine Deckung mit Objektreferenzen des Lesebuchtextes auf (vgl. Baum, 2005, 73), z. B. wenn eine Fotografie oder Zeichnung eines Hauses exakt der Darstellung im Text entspricht. Carney und Levin beschreiben dies als „twice told tales, because both mediums, verbal and pictorial, may tell the story. Such pictures are representational in nature, illustrating what is described in the text“ (Carney & Levin, 2002, 6). Diese Wiederholung der Textinhalte im Bild sollte jedoch besonders im Lehr-/ Lernkontext nicht als negativ zu bewertende Funktion verstanden werden, da sie bspw. im Bereich von Deutsch als Fremd-/ Zweitsprache durchaus hilfreich sein. Marsh und White (2003, 653) stellen des Weiteren dar, dass die Wiederholung im Bild u. a. auch zur Konkretisierung, Exemplifizierung und Beschreibung der Textinhalte beiträgt. Inwiefern diese Form der extramentalen Visualisierung die intramentale Visualisierung und damit auch die Bedeutungskonstruktion beim Lesen literarischer Texte unterstützt, ist nicht eindeutig geklärt und nach Ries (1991) vor allem abhängig von der Qualität des jeweiligen Bildes. Bilder, welche die Perspektive der Leser_innen erweitern und das Gelesene verdichten stellen eine Bereicherung dar, wohingegen Bilder, die hinter der Vorstellungskraft der Leser_innen zurückbleiben, als überflüssig gelten (vgl. Ries, 1991, 10).

Wird ein Objekt im visuellen Bild um weitere Informationen ergänzt, die im Text nicht enthalten sind, spricht man von einem komplementären Bild-Text-Verhältnis (vgl. Baum,

2005, 73)[19]. Im Hinblick auf die in Kapitel 2.1 definierten Illustrationsformen entspricht das darstellende Bild der punktuellen Illustration, die eine Szene einer Erzählung zeigt.

2.3.2 Dekorative Bilder

Dekorative Bilder haben eine geringe oder auch gar keine Verbindung zum Textinhalt (vgl. Carney & Levin, 2002, 7; Marsh & White, 2003, 653). Im didaktischen Kontext sind es „Bilder ohne unmittelbaren lernzielrelevanten Informationsgehalt" (Lenzner, 2009, 1), denen vor allem aufgrund ihrer Ästhetik ein affektiver und motivationaler Effekt zugeschrieben wird. Die beiden Dimensionen Informationsgehalt und Ästhetik sind für Lenzner und Schnotz (2009) grundlegend für die Typisierung von Bildern.

> Bilder können also auf der ästhetischen Dimension mehr oder weniger ansprechend sein und bezüglich des Informationsgehalts über viel oder wenig lernzielrelevante Information verfügen. Während rein dekorative Bilder sehr ansprechend gestaltet sein können, ist ihr Informationsgehalt eher gering. (Lenzner & Schnotz, 2009, 279)

Bilder erfüllen demnach eine dekorative Funktion, wenn sie für den Textinhalt irrelevant sind und der Zweck ihres Einsatzes insbesondere darin besteht, ein Lehrwerk ansprechender zu gestalten. Folglich tragen diese dekorativen Bilder nicht dazu bei, die Bedeutungskonstruktion[20] der Leser_innen auf Basis des Textinhalts zu unterstützen (vgl. Levin et al., 1987, 53-55).

Lenzner (2009) und Lenzner und Kollegen (2013) sind maßgeblich beteiligt an der Definition des Bildtyps und stellen diesen ins Zentrum empirischer Forschung für Lehr- und Lernkontexten. Bilder, welche Sachtexte begleiten und eine Person und/ oder ein Objekt darstellen halten Lenzner und Kollegen (2013, 815) für dekorativ, da sie keinen primär lernzielrelevanten Inhalt aufwiesen[21]. Rein darstellende Bilder, die ein in einem Sachtext beschriebenes Objekt zeigen, gelten in den Studien von Lenzner (2009) oder

[19] Nach Marsh und White (2003, 653) unterstützen die Bilder dabei die Interpretation, Entwicklung und Transformation.

[20] Levin und Kollegen sprechen an dieser Stelle von Informationsentnahme, allerdings wird dieser Begriff dem umfassenden Textverstehensprozess nicht gerecht, da, wie bereits dargestellt, Lesen nicht als eine passive Sinnentnahme, sondern ein aktiver Prozess der Bedeutungskonstruktion verstanden wird. Das Verstehen (literarischer) Texte wird in Kapitel 4 noch eingehender behandelt.

[21] Sie definieren daher ein Bild, welches mit einem Text aus dem Fachbereich Physik zur Entstehung von Licht und Schatten kombiniert wird und den Schatten eines Baumes zeigt, als dekorativ, da es im Gegensatz zu einem logischen Bild, welches die physikalischen Faktoren der Entstehung von Licht und Schatten bildlich darstellt, keinen lernzielrelevanten Informationsgehalt enthält.

auch Lenzner und Kollegen (2013) demnach als dekorative Bilder, welche die Bedeutungskonstruktion (bzw. die Informationsentnahme) nicht unterstützen, im Gegensatz zu logischen Bildern, welche per se lernzielrelevante Informationen enthalten.
Wird jedoch für eine Kombination aus literarischem Text und Bild eine Fotografie oder eine Zeichnung eingesetzt, die den Protagonisten der Erzählung darstellt, so zeigt dieses Bild die Figur einer narrativen Passage (vgl. im Abschnitt oben Levin et al., 1987), welches durchaus die Bedeutungskonstruktion unterstützen kann und daher in der vorliegenden Arbeit nicht als dekoratives Bild betrachtet wird.

2.3.3 Bildfolgen

Die Aktualität unterhaltender Literatur für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Form von Comics, Graphic Novels oder Mangas, die Bildfolgen enthalten, ist ungebrochen (vgl. Grünewald, 2010b, 4). Bildfolgen spielen aber nicht nur im Rahmen der außerschulischen Lektüre eine Rolle, sondern finden auch häufig in Lesebücher Eingang. Bildgeschichten, Cartoons und Comic-Strips werden sowohl in der Lese- und Literaturdidaktik, als auch in anderen Fachdidaktiken eingesetzt. Neben den Vater und Sohn-Geschichten von Plauen sind auch Comics wie Asterix und Obelix, Lucky Luke oder Disney-Comics, welche den Schüler_innen häufig bereits durch die außerschulische Lektüre bekannt sind, in den Lehrwerken vorhanden (vgl. Staiger, 2007, 186).
Meist dienen die Bildfolgen als Anlass für das mündliche und schriftliche Erzählen, oder den Schüler_innen wird die Aufgabe gestellt, die Einzelbilder in die richtige Reihenfolge zu bringen, selten haben Aufgaben zum Ziel, „an die spezifischen ästhetischen Charakteristika“ (Staiger, 2007, 186) sowie an die „Erzählformen heranzuführen“ (Staiger, 2007, 186). In Verbindung mit längeren Schrifttexten treten Bildfolgen selten auf. Allerdings zeigt die Lehrwerkssichtung, dass Bildfolgen verstärkt zum Einsatz kommen, um die Handlung aus Fabel- oder Märchentexten bildlich darzustellen, wodurch Schüler_innen die Möglichkeit erhalten, bekannte, d. h. auch im kulturellen Wissen vorhandene Textinhalte auf andere Art und Weise zu rezipieren. Da Forschungsergebnisse außerdem belegen, dass eine hohe Korrelation zwischen dem Verstehen von schriftlicher Erzählliteratur und von Bildgeschichten besteht (vgl. Gernsbacher et al. 1990, 430), bezieht die vorliegende Arbeit auch die Wirkung dieses Bildtypus in Bezug auf das Textverstehen und die Lesemotivation ein.

Die spezifischen Eigenschaften der Bildfolge sind ihre Autonomie und ihre Obligation. Die Bilder der Bildfolge sind kein fakultatives Beiwerk, sondern tragen eine eigenständige Aussage in sich und erzählen eine Geschichte, indem Handlungsprozesse im Zeitverlauf dargestellt werden. Außerdem weisen sie einen „Bausteincharakter" (Grünewald, 2010a, 21) auf, indem sie Elemente eines zeitlichen Prozesses sind (vgl. Grünewald, 2010a, 21). Sie unterscheiden sich also von den darstellenden Bildern darin, dass sie eigenständig sind und eine autonome Aussage vermitteln, was Grünewald als erzählen bezeichnet. Bilder einer Bildfolge beziehen sich nicht (direkt) auf einen Schrifttext, so wie dies bei dem Schrifttext beigefügten darstellenden Bildern der Fall ist. Die Deutung darstellender Bilder erfordert immer das Textwissen, was sie sozusagen vom Text abhängig macht: „Das Bild ‚erzählt' somit weniger als es ‚illustriert' – im Sinne von anschaulich machen, betont herausheben" (Grünewald, 2010b, 4). Bilder, die erzählen[22] sind demnach Bilder, die eine autonome Mitteilung machen, „die eines vorhandenen Textwissens nicht bedarf" (Grünewald, 2010b, 4).

Bildfolgen stellen spezifische Rezeptionsanforderungen, indem sie simultan und sukzessive rezipiert werden müssen und die einzelnen Bilder, trotz der Leerstellen zwischen ihnen, durch aktive Rezeption miteinander verbunden werden, d. h. es werden zusätzliche Bilder imaginativ in die Leerstellen gefügt (vgl. Grünewald, 2010a, 19). Entscheidend dafür ist „der Hiatus, der Spalt zwischen den Paneln, der die vom Rezipienten kombinierend, imaginierend zu füllende Leerstelle aufweist" (Grünewald, 2010a, 24). Dies erfordert von den Rezipierenden die Verwandlung von einem „statisch visuellen Angebot in eine lebendige prozessuale Geschichte" (Grünewald, 2010a, 19)[23]. Die Zeitdifferenz zwischen den einzelnen Bildern kann dabei sehr unterschiedlich sein. Bei weiten Bildfolgen zeigen die Leerstellen zeitliche Sprünge an, es liegt folglich relativ viel Zeit zwischen den Einzelbildern. Enge Bildfolgen, welche in den in der Lehrwerkssichtung untersuchten Lehrwerken als gängig identifiziert wurden, lassen hingegen wenig Zeit zwischen den einzelnen Bildfolgen verstreichen, weshalb die Leerstellen nahezu automatisch von den Rezipierenden gefüllt werden können. Aufgrund

[22]Auch Einzelbilder können erzählen, ohne zwangsläufig Teil einer Bildfolge zu sein. Das narrative Einzelbild kann als sogenannte ideelle Bildfolge gelten, indem mehrere Momente in einem Bild evoziert werden, wodurch die Betrachtenden aktiv animiert werden, das Geschehen, welches, zeitlich gesehen vor und nach dem Moment liegt, zu imaginieren. In diesem Zusammenhang soll auch das Simultanbild erwähnt sein, in dem mehrere Handlungsszenen durch mehrmaliges Abbilden der Akteure in einem Bild dargestellt werden. Man könnte diese Szenen auch auf die Einzelbilder einer Bildfolge verteilen (vgl. Grünewald, 2010a, 22f.).

[23] Diese Fähigkeit zur Dekodierung erfordert Erfahrung, Wissen, Motivation und einen entsprechenden Lernprozess (vgl. Grünewald, 2010a, 19).

der geringen Autonomie des Bildes der engen Bildfolgen veranlassen diese Bilder die Betrachtenden nur wenig dazu, das Bild intensiv zu betrachten. Das fortschreitende Lesen der gesamten Bildfolge steht im Mittelpunkt (vgl. Grünewald, 2010a, 26). Dennoch müssen auch die Einzelbilder in der Bildfolge erfasst werden, um das Nichtgezeigte, die „Unbestimmtheitsstellen" (Grünewald, 2010b, 7), zu imaginieren und feststellen zu können, was sich zwischen den Einzelbildern verändert hat (vgl. Grünewald, 2010b, 7), um so dann auch die Leerstellen zwischen den Bildern füllen zu können. Teilweise geben dafür bildintegrierte Texte in Sprechblasen, aber auch der Titel der Bildfolge, Bei- und Untertexte in Prosa oder in Reinform sowie Lautmalerei Hinweise für die Betrachtenden (vgl. Grünewald, 2010a, 29).

2.3.4 Erzähltextbezogene Bilder

Die vorangegangene Darstellung der Einzelbildtypen und der Bildfolge mit ihren jeweiligen Merkmalen erfolgte vornehmlich in Bezug auf literarische Texte, wurde aber unter Rückgriff auf bereits bestehende Definitionen von Bildtypen, die mit Sachtexten in Verbindung stehen, vorgenommen. Von hoher Relevanz für die Typisierung sachtextbezogener Bilder[24] sind die Dimensionen lernzielrelevanter Informationsgehalt und Ästhetik. Während rein dekorative Bilder als sehr ansprechend gelten, ist ihr Informationsgehalt gering. Logische Bilder hingegen besitzen einen höheren Informationsgehalt. Sie zählen zur größeren Gruppe der instruktionalen Bilder, deren Funktion in Lehr- und Lernkontexten in erster Linie darin besteht, eine tiefere Verarbeitung herbeizuführen (vgl. Lenzner et al., 2013, 812). Es zeigte sich, dass diese beiden Dimensionen bzw. besonders die Dimension der lernzielrelevanten Information für die Typisierung von Bildern, welche mit literarischen Texten kombiniert werden, weniger bedeutend sind, was vor allem dadurch bedingt ist, dass das Lesen von Sachtexten primär die Informationsvermittlung und -entnahme von Fakten zum Ziel hat. Grundsätzlich zeigt sich hierin auch ein zu bedenkender Aspekt für die vorliegende Arbeit: Zwischen Lernprozessen bzw. Leseprozessen im Rahmen des Lernens von Fakten und dem literarischen Lesen/ Lernen[25] bestehen fundamentale Unterschiede.

[24] Fortan werden die Bilder, die in Kombinationen aus schriftlichen Sachtexten und Bildern vorkommen, zur eindeutigen Unterscheidung als sachtextbezogene Bilder bezeichnet.

[25] Der Begriff wurde u. a. erarbeitet von Abraham & Kepser (2009), Büker (2002) oder auch Spinner (2006). Letzterer formuliert bspw. folgende Aspekte des literarischen Lernens: Vorstellungen entwickeln, mit Fiktionalität

Dementsprechend können die bereits vorliegenden Forschungsergebnisse, welche sich zum größeren Teil auf faktenorientierte Lernprozesse und die darin eingesetzten Text-Bild-Kombinationen beziehen, nicht ohne weiteres auf Prozesse des literarischen Lesens und der damit verbundenen Textverstehensprozesse bei literarischen Text-Bild-Kombinationen übertragen werden.

Im Rahmen der erarbeiteten Typisierung erwies sich, anstelle der lernzielrelevanten Information, der Bezug der Bilder zum Textinhalt und damit verbunden das für die Bildrezeption erforderliche Textwissen als relevant. Bildtypen, die in Lehrwerken mit literarischen Texten kombiniert werden sind darstellenden Bildern, die einzelne Objekte, Figuren oder Handlungen aus dem zugehörigen Schrifttext visualisieren und deren Deutung das Textwissen erfordert und Bilder, die eine eigenständige Aussage transportieren, wie es bei Bildfolgen der Fall ist, wodurch die Bildrezeption keines Textwissens bedarf[26]. Daneben konnten auch dekorative Bilder identifiziert werden, die einen geringen oder keinen Bezug zum Inhalt des Schrifttextes aufweisen.

Im Hinblick auf Text-Bild-Kombinationen bei literarischen Texten ist das Kriterium der Ästhetik ebenfalls entscheidend, da sowohl darstellende Einzelbilder und Bildfolgen als auch dekorative Bilder ästhetisch ansprechend gestaltet sind (bzw. sein sollen). Die Ästhetik stand bisher im Zentrum der Überlegungen, die sich auf den Bildeinsatz in Lesebüchern bezogen, da die Bilder vor allem dazu dienen sollen, durch ästhetische Stimulation sowie durch Textauflockerung die Lesemotivation zu steigern (vgl. Kapitel 3.3.2). Welcher dieser Bildtypen eine tiefere Verarbeitung und ein besseres Textverständnis herbeiführt, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

Die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass eine Definition des Bildtyps anhand der Bestimmung der Relation zwischen dem Textinhalt und dem Bild erfolgen kann. Da der inhaltliche Textbezug eines Bildes unterschiedlich weit/ eng gefasst sein kann, ist zwischen solchen Bildern, die einen Bezug zum Textinhalt aufweisen, und solchen, die allenfalls gering oder gar nicht auf den Textinhalt verweisen, zu differenzieren. Daneben

---

bewusst umgehen oder narrative bzw. dramaturgische Handlungslogik verstehen. Faktoren, die für das Verstehen literarischer Texte von Bedeutung sind, werden im Kapitel 4 vorgestellt.

[26] Unbestritten können Bildfolgen Zustandsveränderungen darstellen und eine Geschichte erzählen, ggf. gelingt es ihnen aber nicht, so detaillierte Hintergrundinformationen wie ein Schrifttext zu vermitteln. Demnach bedarf es zwar keines Textwissens für die erfolgreiche Rezeption einer Bildfolge, jedoch kann zusätzliches Textwissen das Verständnis erweitern. Von besonderer Relevanz ist dies in Bezug auf die in der vorliegenden Studie eingesetzten Bildfolgen. Diese können ohne das Textwissen rezipiert werden, jedoch erhalten die Rezipierenden weitaus weniger Informationen als durch den zugehörigen Schrifttext, was gerade für das Verständnis von Fabeln ggf. hinderlich sein kann.

gibt es Bilder, die integraler Bestandteil einer Text-Bild-Erzählung sind, und Bilder bzw. Bildfolgen, die gänzlich unverbunden mit dem Textinhalt sind.

Literarische Text-Bild-Gefüge beinhalten darstellende Bilder, welche einen Bezug zum Textinhalt aufweisen. Keinen bzw. einen geringen Bezug zum Textinhalt besitzen dekorative Bilder, sie beziehen sich jedoch auf den abgedruckten Text. Bilder in Bilderbüchern sind integraler Bestandteil der Erzählung, eine Folge von Bildern kann auch ohne einen dazugehörigen Text rezipiert werden. Gemeinsam ist den in der vorliegenden Arbeit zu untersuchenden Bildern, dass sie sich auf literarische Texte in Form von Erzählungen beziehen. Dieser Bezug ist gegeben durch eine Verbindung des Bilder zum abgedruckten Erzähltext, wie es bei dekorativen Bildern der Fall ist, oder durch einen Bezug des Bildes auf den Inhalt des Erzähltextes, was für darstellende Bilder und die in den Lehrwerken gesichteten Bildfolgen zutreffend ist. Die Bilder, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind, werden aus diesem Grund fortan als erzähltextbezogene Bilder bezeichnet.

3 Multimodalität

Bilder jeglicher Art, denen wir in der Alltagswelt begegnen, stehen selten allein. Sie werden mit geschriebener oder gesprochener Sprache oder mit Ton kombiniert.

> ‚Multimodalität' ist vielleicht ein hochtrabender und vager Begriff[27] für ein vergleichsweise einfaches und alltägliches Phänomen. Er bezeichnet Texte und kommunikative Handlungen, die mehrere verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten: (Stöckl, 2011, 45)

Der Verbund aus Bild und Text[28], d. h. einer Form des multimodalen Textes, der im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht, ist der Regelfall.

Geprägt wurde der Terminus des multimodalen Textes vor allem von Kress und van Leeuwen (1996), die zeigen, dass Kommunikation nie in nur einem Zeichensystem stattfindet, sondern mehrere Kodes miteinander verknüpft werden (vgl. Klemm & Stöckl, 2011, 10). Beispiele für multimodale Texte sind gedruckte Texte, die Sprache, in Form von Schrift, und Bilder zueinander in Beziehung setzen, was bspw. in Zeitungen und Zeitschriften der Fall ist. Bezüglich multimodaler Objekte in der Form dieser Text-Bild-Kombinationen referiert der Ausdruck Text in der vorliegenden Arbeit auf den schriftsprachlichen Teil[29] des Text-Bild-Gefüges (vgl. Adamzik, 2016, 48). Zu den multimodalen Texten zählen aber ebenso Radiotexte oder Hörbücher auf CD, die die gesprochene Sprache mit Musik verbinden. Daneben sind audiovisuelle Texte in Filmen ebenfalls multimodal und verbinden mehrere Zeichensysteme miteinander: Sprache

---

[27] Bucher (2011) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass sich nicht allein die medialen Kommunikationsformen aus verschiedenen Kommunikationsmodi zusammensetzen, sondern alle Kommunikationsformen (z. B. wird das Sprechen von Gestik, Mimik und Intonation begleitet). Daraus folgert Bucher (2011, 124), dass die Analyse von Kommunikation immer multimodal ausgerichtet sein muss und die Zusammensetzung der unterschiedlichen Modi für den Sinn und die Bedeutung eines Kommunikationsbeitrags bestimmt werden muss.

[28] Eine einheitliche Definition des komplexen Phänomens Text ist nach Adamzik (2016, 97) weder möglich noch sinnvoll. Verschiedene Aspekte wie die wahrgenommenen sprachlichen Zeichen, der materielle Gegenstand, die spezifische Kommunikationssituation, die einzelnen Sinneinheiten etc. müssen für eine Definition gegeneinander abgegrenzt werden (vgl. Adamzik, 2016, 97) und gelten als spezifisch für den jeweiligen Text, sie können daher nicht als allgemeingültig betrachtet werden. „Der Wunsch nach einer einheitlichen, endgültigen und womöglich auch noch einfachen Definition ist also grundsätzlich verfehlt und weder dem Gegenstand noch wissenschaftlicher Arbeitsweise angemessen" (Adamzik, 2016, 43). In der vorliegenden Arbeit bezeichnet der Terminus Text den monomedialen sprachlichen Schrifttext.

[29] Die deutsche Textlinguistik fasste früher auch Mündliches unter den Textbegriff. „Unterstellt wurde dabei nicht selten, dass gerade die Einbeziehung mündlichen Sprachgebrauchs den linguistischen Begriff von der alltagssprachlichen Verwendung des Ausdrucks *Text* unterscheide. Im Zuge der Hinwendung zu Nicht-Sprachlichem wurde diese weite Auslegung jedoch weiter zurückgedrängt, d h. man beschränkt sich heutzutage (weitestgehend) auf Schriftliches" (Adamzik, 2016, 70f.).

(geschrieben und gesprochen), Bild (statisch und bewegt), Ton (Musik und Geräusch) (vgl. Stöckl, 2011, 45).

Multimodale Texte spielen auch in Lehr- und Lernkontexten eine große Rolle. Am häufigsten begegnen Schüler_innen Kombinationen aus Text und Bild in gedruckter Form, wie sie vielfach in didaktischen Materialien und Lehrwerken der verschiedenen Unterrichtsfächer zu finden sind.

Schüler_innen setzen sich folglich sowohl im schulischen Kontext als auch in ihrem außerschulischen Alltag zunehmend mit multimodalen Texten auseinander. Dennoch werden Bild und Schrifttext nicht als eine Einheit, sondern als getrennte Einzelelemente betrachtet und Bilder können überwiegend (immer noch) nicht als Element von Texten gelten. Außerdem wird ihre multimodale Wirkung in Lehr- und Lernkontexten wenig thematisiert und/ oder für die Unterstützung von Lernprozessen in den verschiedenen Fachdisziplinen genutzt.

Besonders die Bedeutung multimodaler Texte für den Deutschunterricht wird häufig verkannt, da rein schriftliche Texte[30] im Vordergrund stehen[31]. Allerdings sind multimodale Texte zum einen als Unterrichtsgegenstände in Form von Bilderbüchern, Comics, Graphic Novels oder Filmen relevant, und bereits die traditionellen Formen von Literatur, wie die visuelle Poesie oder illustrierte Fabeln, sind als multimodal zu bezeichnen. Zum anderen sind Unterrichtsmaterialien und Lernhilfen in der Gestalt von Text-Bild-Kombinationen in Lernmaterialien und Lehrwerken, die ebenfalls als multimodale Texte gelten für die verschiedenen Bereiche gleichermaßen bedeutsam.

3.1 Multimodale Texte in Lehrwerken

Als Lehrwerk bzw. Schul- oder Lehrbuch wird „ein für Schüler bestimmtes Lernmittel, das in Druckform vorliegt, sich schulart- und schulfachbezogen an Lehrplänen oder Standards orientiert und die dort bestimmten Ziele, Kompetenzen und Inhalte umsetzt“

[30] „[…] ein erweiterter und medienübergreifender Literatur- und Textbegriff, der Bilder als Bestandteil von Texten begreift, konnte sich bislang noch nicht durchsetzen“ (Jesch & Staiger, 2016, 64).

[31] Literatur weist eine basale Medialität auf, als Schrift, Schrift mit Bildern oder als Schrift, die Bildhaftigkeit reflektiert (vgl. Baum, 2010, 202-204). Dennoch begann die Auseinandersetzung mit der Medialität literarischer Texte in der Literaturwissenschaft und -didaktik erst in den 1980er Jahren. Viel stärker wurden technische Medien, wie Computer, Internet, Handy, CDs und Film in den Deutschunterricht eingebunden und somit wurden zwar die Lerngegenstände erweitert, die eigentliche Medialität der Literatur wurde aber vernachlässigt (vgl. Baum, 2010, 202). Als Aufgabe der Literaturdidaktik nennt Baum (2010, 202) die Untersuchung, lyrischer, dramatischer und erzählender Texte, d. h. ihre Gegenstände, auf (Inter-)Medialität und die Entwicklung didaktischer Modelle.

(Stöber, 2010, 6), bezeichnet. Die Aufgabe von Lehrwerken besteht folglich nicht nur in einer reinen Wissensdarstellung und -vermittlung, sondern in der Anregung eigenständiger Lern- und Denkprozesse der Schüler_innen (vgl. Möller, 2010, 98). Inwiefern dies gelingt, sollte stärker in den Fokus der evidenzbasierten Forschung gerückt werden, denn obwohl Lehrwerke eine bedeutsame Rolle in Lehr- und Lernprozessen spielen, was u. a. auch auf ihre einfache Zugänglichkeit und ihre Orientierung am Curriculum zurückzuführen ist (vgl. Gräsel, 2010, 137), wurden sie bis vor Kurzem in der empirischen Rezeptions- und Wirkungsforschung sowie in der Lehr- und Lernforschung vergleichsweise selten zum Forschungsgegenstand gemacht. Erkenntnisse über Auswahlprozesse und den Einsatz von Lehrwerken durch die Lehrenden sowie den Lehrwerksgebrauch Lernender liegen bisher nur in begrenzter Anzahl vor (vgl. Fuchs et al., 2014, 23; Gräsel, 2010, 137). Allerdings sei in diesem Zusammenhang erwähnt, dass auch andere Materialien, wie z. B. digitale Lernmedien, im Unterricht verwendet werden, was wiederum die (regelmäßige) Nutzung der gedruckten Lehrwerke und deren Einfluss auf das Lehren und Lernen beeinflussen kann.

Neben dem Gebrauch von Lehrwerken und ihrer Rezeption ist allerdings auch das Lehrwerk selbst als interessanter Forschungsgegenstand anzusehen. Das Zusammenspiel von Schrifttext und Bild sowie das Layout in Lehrwerken schaffen vielschichtige Inhalte (vgl. Pettersson, 2010, 19) und unterstützen Lernprozessen. Vor allem die verstärkte Aufnahme von Bildern in Lehrwerke, die vielfältige Text-Bild-Kombinationen hervorbrachte, bedingt die Entwicklung und Wahrnehmung des Lehrwerks als multimodalen Text oder multimodalem Artefakt (vgl. Selander, 2003, 67[32] zitiert nach Pettersson, 2010, 19). Lehrwerke als Forschungsgegenstand in die empirische Forschung und auch in den Bereich der Lese- und Literaturdidaktik einzubeziehen, ist allein schon aufgrund der Tatsache, dass Schüler_innen in der Arbeit mit einem Lehrwerk ihre Lesekompetenz erweitern, indem sie faktuale und fiktionale Texte lesen und sich eigenständig mit Texten befassen (vgl. Gräsel, 2010, 137), unerlässlich. Allerdings beschränkt sich das Lesen von Texten nicht auf rein schriftliche Texte, sondern ist auch als eine Text-Bild-Lektüre anzusehen, was für alle Fachbereiche zutreffend ist. Im Folgenden wird daher zuerst die allgemeine Bedeutung bzw. die Funktion und Gestaltung textbezogener Bilder in Lehrwerken aufgezeigt, um diese anschließend auch für die Lese-

[32] Die Publikation erfolgte nur in Schwedisch, daher wird hier ein Sekundärzitat eingesetzt.

und Literaturdidaktik und die in Lesebüchern eingesetzten Bilder, die in Verbindung mit literarischen Texten stehen, definieren zu können.

3.2 Bilder in Lehrwerken

Bilder werden als Kommunikat alltäglich genutzt und sind in unserer Lebenswelt omnipräsent, was sich auch in der Gestaltung von Lehrwerken niederschlägt. Die Anzahl von Bildern in Lehrwerken nimmt stetig zu (vgl. Carney & Levin, 2002, 6), die überwiegend textbasierten Formen des Lehrwerks werden seit den 1950er Jahren stärker illustriert und sind heute als Kombinationen aus Bildern und Schrifttexten anzusehen (vgl. Pettersson, 2010, 31). In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Text-Bild-Kombinationen, bei denen Bilder Textinhalte mit bildlichen Mitteln exemplifizieren. Dennoch ist die Schule

> bis heute vorrangig eine Schule der Schrift- und Sprachkultur geblieben. Lesen und Schreiben lernen und die Arbeit am Text zählen zu ihren wichtigsten Aufgabenfeldern. Diese werden für so wichtig erachtet, dass Bildern eine nur nachgeordnete Rolle zugewiesen wird. (Duncker & Hahn 2013, 248)

Das in Lehrwerken eingesetzte Bildmaterial besteht aus Farb- und Schwarzweißfotografien, realistischen Zeichnungen in Farbe und Schwarzweiß, schematischen Strichzeichnungen, Collagen, „Witzzeichnungen", Karten und Diagrammen (vgl. Pettersson, 2010, 85) sowie Cartoons und Bildfolgen. Da sich die Bilder je nach Fachbereich unterscheiden, muss sowohl die Rezeptions- und Wirkungsforschung als auch die sich daran angliedernde Bilddidaktik fachspezifisch ausgeprägt sein (vgl. Fuchs et al., 2014, 26). Da unterschiedliche Anforderungen an die Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe gestellt werden[33], erscheint außerdem eine Prüfung des Bildmaterials im Hinblick auf seinen spezifischen Einsatz in den einzelnen Klassenstufen sinnvoll; hierzu liegen bisher jedoch keine Erkenntnisse vor. Die Betrachtung gegenwärtiger Lehrwerke, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 2.3), zeigt, dass ästhetische Dimensionen bei der Bildauswahl nur wenig beachtet werden, darüber hinaus sind die eingesetzten Bilder in ihren Darstellungsarten und in ihrem Stil über die Klassenstufen im Primar- und

[33] Bei Lehrwerken der Primarstufe findet die didaktische Aufbereitung große Beachtung, in der Sekundarstufe wird hingegen der Sachorientierung und der wissenschaftlichen Aufbereitung stärkere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Möller, 2010, 101f.)

Sekundarbereich I hinweg sehr ähnlich. Dies deckt sich mit folgender Feststellung von Hamrodi und Lieber: Textbezogene Bilder „sollen scheinbar möglichst nicht irritieren, emotionalisieren, überwältigen oder etwas in Frage stellen, sondern Texte auflockern, veranschaulichen, erklären“ (Hamrodi & Lieber, 2008, 192). Außerdem würden Bilder vor allem mit dem Ziel der „Erzeugung von Eindeutigkeit und Ordnung“ (Hamrodi & Lieber, 2008, 192) eingesetzt.

Bilder bieten in Lehr- und Lernprozessen jedoch ein großes Potenzial aus, was durch die zuvor beschriebene Bildauswahl und den Bildeinsatz häufig ungenutzt bleibt. Die pädagogisch-didaktische Arbeit mit Bildern ist daher eine Herausforderung, vor allem dann, wenn „die Bildbetrachtung nicht auf die Rekonstruktion der reinen Abbildfunktion des Bildes reduziert [ist] und das didaktische Potential der Komplexität von Bildern Berücksichtigung finden soll“ (Heinze, 2010, 11).

3.3 Didaktisches Potenzial textbezogener Bilder

Das didaktische Potenzial, und damit auch die Wirkungen und die Funktionen von Bildern in Lehr- und Lernkontexten wurden vielfach definiert. Ein Überblick über die unterschiedlichen Definitionsversuche zeigt, dass sich die Bildwirkung in den affektiv-motivationalen[34] und in den kognitiven Bereich einordnen lässt (eine ausführliche Darstellung erfolgt im nachfolgenden Kapitel). Im letztgenannten, dem sich besonders die psychologische Forschung widmet, besteht die lernförderliche Bildwirkung in der Erleichterung und Unterstützung von Textverstehensprozessen und in der Steigerung der Behaltensleistung bezüglich der Textinhalte. Bildwirkungen im Bereich der Emotion und der Motivation beziehen sich auf die Stimmung der Lernenden und ihre Lern- und Lesemotivation. Ein Aspekt, der zur motivationalen Kategorie gerechnet werden kann, der aber auch deutliche kognitive Aspekte beinhaltet, ist die Rolle der Aufmerksamkeit, die Bildern zukommt. Bilder können die Aufmerksamkeit generell auf den Text lenken. Sie können aber auch die Aufmerksamkeit auf spezielle Textstellen richten, die für den Bildinhalt von Bedeutung sind (vgl. Peeck, 1994, 60).

[34] Da der Begriff des Affekts in der englischsprachigen Literatur, aus der ein großer Teil der genannten Definitionsversuche stammt, nicht gleichzusetzen ist mit dem deutschen Begriff des Affekts, wird fortan ausschließlich zwischen dem Bereich der Kognition und Motivation unterschieden. Der Begriff der Motivation weist Überschneidungen zum Begriff der Emotion auf. Letzterer dient als Oberbegriff, den der englische Begriff „affect“ bezeichnet und nicht etwa, wie angenommen werden könnte, den deutschen Begriff des Affekts, der einen Bedeutungsunterschied zur Emotion aufweist.

> Angesichts der Bedeutung, die Bildern im Curriculum, in Lehrwerken und natürlich im (schulischen) Alltag zukommt, ist es erstaunlich, dass sich die Auseinandersetzung mit ihnen in der Fachdidaktik erst im letzten Jahrzehnt etabliert und formiert hat. Auch diachron betrachtet, mit Bezug auf eine historische Bebilderungspraxis, sind empirische Untersuchungen und Forschungsdetails Mangelware. (Radvan, 2012, 186)

Empirische Untersuchungen, welche die Wirkung von Bildern in Lernkontexten aus fachdidaktischer Perspektive beleuchten, stammen überwiegend aus den Fachbereichen Mathematik und Naturwissenschaften bzw. aus den Fächerverbünden der Letzteren in Verbindung mit der Pädagogischen Psychologie. Diese Studien bestätigen die lernförderlichen kognitiven Effekte instruktionaler Bilder (z. B. Carney & Levin, 2002; Levie & Lentz, 1982; Levin et al., 1987). In der Fachdidaktik Deutsch nehmen empirische Untersuchungen zur Wirkung von textbezogenen Bildern bisher einen geringeren Stellenwert ein. Dies mag unter anderem durch das starke Gewicht, welches dem Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen zugeschrieben wird, bedingt sein. Bilder werden in diesem Zusammenhang, laut Duncker und Hahn, im Allgemeinen häufig als „nachgeordnetes Beiwerk" (Duncker & Hahn, 2013, 250) betrachtet.

Rein lerntheoretisch betrachtet, geht von Bildern in Lernprozessen ein positiver Effekt aus, da Bilder einen anderen Informationszugang ermöglichen als textliche/ sprachliche Informationen. Als erwiesen gilt Folgendes: „People learn more deeply from words and pictures than from words alone" (Mayer, 2005, 31). Gemeinhin wird das Lernen mit Text-Bild-Kombinationen als eine Form des multimedialen Lernens[35] verstanden. Hierfür wurden Modelle und Theorien entwickelt, die aufeinander aufbauen, jedoch entweder stärker die Erforschung und Darstellung von kognitiven Prozessen oder aber pädagogische Implikationen für das multimediale Lernen aus dem Modell ableiten. Als grundlegende Theorie gilt die Theorie der Dualen Kodierung (Paivio, 1986). Die Theorie Mayers zum Multimedialernen (Mayer, 2005) integriert die Bestandteile der Theorie Paivios und ergänzt sie um weitere Prinzipien, ebenso wie das Integrative Modell des Text- und Bildverständnisses (Schnotz, 2005). Letztere wurden für Lernkontexte

[35] Multimediales Lernen bezieht sich auf die Verknüpfung mehrerer Medien in Lernkontexten. Der Begriff des Mediums wird allerdings in sehr unterschiedlicher Weise verwendet. Primär sind in Zusammenhang mit dem Lernen technische Medien und auch Zeichen(systeme) bzw. Kodes, wie Bild und Sprache, von Relevanz (dazu auch Adamzik, 2016, 61). Teilweise werden mit dem Begriff Medium aber auch Kanäle und Wahrnehmungsorgane bezeichnet (vgl. Adamzik, 2016, 61). Die korrekte Bezeichnung für den Gebrauch mehrerer Sinnesmodalitäten in Lernkontexten, sozusagen das Lernen mit allen Sinnen, ist jedoch multimodales Lernen.

entwickelt und haben eine pädagogische Weiterentwicklung des Lernens mit Text-Bild-Kombinationen zum Ziel. In der Literaturdidaktik finden Ansätze wie die der Dualen Kodierung oder des Multimedialen Lernens bisher nur begrenzt Anwendung, ihre Relevanz, vor allem im Hinblick auf die Wirkung auf das Textverstehen, sei dennoch bzw. gerade deshalb und als theoretische Fundierung der empirischen Studien im Folgenden dargestellt[36].

3.3.1 Funktionen textbezogener Bilder in Lern- und Leseprozessen

Bilder unterstützen das Lernen nicht per se, behindern es aber in den wenigsten Fällen und erleichtern im Allgemeinen das Lernen (vgl. Levie & Lentz, 1982, 206), wie viele Studien der 1970er und 1980er Jahre zeigen (z. B. Levin & Lesgold, 1978; Levie & Lentz, 1982; Levin, 1981). In einer Metastudie empirischer Untersuchungen zeigen Carney und Levin (2002), dass textbezogenen Bildern auch weiterhin wichtige Funktionen in Lehr- und Lernprozessen zukommen. Diese Funktionen werden auf Basis empirischer Studien definiert. Die grundlegendsten dieser Studien seien im Folgenden skizziert.

Levin (1981, 212) nennt 8 grundlegende Funktionen textbezogener Bilder, die vor allem die Förderung des allgemeines Textverständnisses betreffen, was er als „picture facilitation effect" (Levin, 1981, 205) bezeichnet. Er bezieht sich auf eine Metaanalyse von Levin und Lesgold aus dem Jahr 1978, die wiederum auf 12 Studien fußt und in der auch die Funktionen von Bildern, die in Verbindung mit literarischen Erzähltexten stehen, betrachtet werden[37].

Levie und Lentz (1982) veröffentlichten ebenfalls eine Metaanalyse von 55 Experimenten zum Vergleich des Lernens mit bebilderten oder mit reinen Textversionen. Sie können zeigen, dass die Behaltens- und Verstehensleistung von Texten durch die Integration von Bildern verbessert werden kann[38]. Sie beziehen sich dabei auf literarische und nichtliterarische Schrifttexte sowie visuelle darstellende Bilder. Instruktionale Bilder wie Diagramme, Tabellen u. Ä. werden nicht in die Analyse einbezogen. Intramentale sowie

[36] An dieser Stelle zeigt sich erneut die bereits in Kapitel 2 beschriebene Notwendigkeit der Differenzierung zwischen allgemeinen Lernprozessen und dem literarischen Lesen. Grundlegende Theorien lassen sich zwar auf beide Bereiche übertragen, dennoch ist eine spezifische Betrachtung für den Bereich der Literaturdidaktik unumgänglich.

[37] Levin und Lesgold beziehen sich dabei auf Bilder, die Überschneidungen mit den Textinhalten aufweisen und dadurch dieselbe Information übermitteln wie der Schrifttext. Die Bildeffekte werden in Bezug auf das Erinnern von Textinhalten bei Kindern überprüft.

[38] Levin, Anglin und Carney (1987) zeigen dies ebenfalls in einer Metaanalyse mit 150 Studien.

selbst produzierte extramentale Bilder der Leser_innen bleiben ebenso unbeachtet. Aus ihrer Analyse leiten sie folgende Funktionen illustrierender Bilder ab (vgl. Levie & Lentz, 1982, 218):

1. Aufmerksamkeitsfunktion: Leser_innen werden auf Texte aufmerksam gemacht und ihre Aufmerksamkeit wird innerhalb der Texte durch die Bilder geleitet.
2. Affektive Funktion: Das Vergnügen an der Auseinandersetzung mit dem Text wird bei den Leser_innen gesteigert, Emotionen und Einstellungen werden beeinflusst.
3. Kognitive Funktion: Das Textverständnis und die Erinnerungsleistung werden gesteigert, zusätzliche Information werden bereitgestellt.
4. Kompensatorische Funktion: Vor allem schwache Leser_innen erhalten durch die Bilder Unterstützung im Lese- und Verstehensprozess.

Peeck (1987, 117) nimmt eine grundlegende und gröbere Einteilung der Bildfunktionen vor und unterteilt diese in zwei Kategorien:

1. Anreiz- und Motivationsfunktion, Aufmerksamkeitsbezogene und affektive Funktionen.
2. Kognitive, erklärende und Speicherungsfunktionen.

Bilder können dabei sowohl die motivationalen Funktionen als auch die kognitiven Funktionen gleichzeitig erfüllen (vgl. Peeck, 1994, 60). In Lehr- und Lernprozessen wurde den kognitiven Funktionen von Bildern zwar bisher mehr Beachtung geschenkt, die affektiven und motivationalen Funktionen sind aber vor allem in Zusammenhang mit darstellenden Bildern nicht zu unterschätzen (vgl. Peeck, 1994, 60).

Aufgrund der Funktionen, die Bilder in Lernkontexten erfüllen können, wird ihnen im Allgemeinen ein hohes didaktisches Potenzial zugeschrieben. Die Bildeffekte können jedoch aufgrund folgender Einflussfaktoren auch gering ausfallen: Die Erfüllung der Bildfunktionen steht immer in Abhängigkeit zu den Lernenden. Deren Alter ist entscheidend für das erfolgreiche Bildverständnis (vgl. Peeck, 1994, 75-77), ebenso wie deren Bildkompetenz (vgl. Kapitel 3.4) im Umgang mit Bildern[39] und Text-Bild-Kombinationen sowie den damit verbundenen Aktivitäten (z. B. einer intensiven Bildbetrachtung anstelle eines flüchtigen Blicks) (vgl. Peeck, 1994, 85). Der Effekt von Bildern in Lernmaterialien ist häufig gering, da Schüler_innen den Bildern zu wenig oder

[39] Eine Steigerung der Bildlesekompetenz könnte u. a. durch die Integration von Kapiteln zum Umgang mit Bildern und der Ausbildung der Bildlesefähigkeit in Lehrwerken erreicht werden (vgl. Radvan, 2012, 199). Siehe außerdem Kapitel 3.4.3.

gar keine Aufmerksamkeit schenken. Eine effektivere Bildnutzung kann sich dadurch einstellen, dass die Bildkompetenz der Schüler_innen erhöht wird und die Aufgabenstellungen so formuliert sind, dass sie die Arbeit mit bzw. die Verarbeitung von Bildern unterstützen und fordern (vgl. Peeck, 1993, 235). Für gewöhnlich werden Bilder in Lernprozessen nämlich von Schüler_innen gegenüber Schrifttexten bevorzugt, was sich in freien Lesebedingungen auch dadurch zeigt, dass sie zuerst die Bilder betrachten. Dennoch unterschätzen Schüler_innen die Bildwirkung und investieren dadurch weniger mentale Anstrengung in die Betrachtung eines Bildes als in das Lesen eines reinen Schrifttextes. „Sie brechen häufig den Kontakt zum Lernmaterial ab, bevor sie die wesentlichen Informationen im Bild entdeckt und aufgenommen haben" (Weidenmann, 2006, 450).

Aber auch die Merkmale der Bilder, wie ihre Platzierung im Text oder ihr Bezug zur zugehörigen Textpassage (vgl. Peeck, 1994, 81), sind entscheidend. Häufig dienen sie der bildlichen Veranschaulichung und der Bestätigung dessen, was im schriftlichen Text enthalten ist. Die Möglichkeit, Bilder als Impuls für eigenständige und individuelle Erkenntnis- und Denkprozesse zu nutzen, wird jedoch selten wahrgenommen, was zum Teil auch durch die Art der in Lehrwerken eingesetzten Bilder verstärkt wird. Die Mehrheit dieser Bilder sind Farbzeichnungen und Farbfotografien. Viele davon stellen nur eine einzelne Perspektive dar und sind eindimensional angelegt. Duncker und Hahn bemängeln dies, da die Bilder dadurch suggerierten, „dass es absolute Wahrheiten gibt, die die Perspektivenvielfalt und Diskussionsbedürftigkeit der Weltbetrachtung ignorieren" (Duncker & Hahn, 2013, 249). Vor allem mithilfe von Bildern können Rezipierende jedoch verschiedene Perspektiven einnehmen und dadurch zu unterschiedlichen inhaltlichen Deutungen (insbesondere von Texten) gelangen. Anstelle der Analyse der Bildmerkmale und einer bewussten Auswahl von Bildern, die „zur Entdeckung auffordern, Fragen stellen, Rätsel aufgeben oder Kontroversen auslösen" (Hamrodi & Lieber 2008, 192), steht häufig eine „Überfrachtung von Schulbuchseiten mit aggressiv farbigen, rein dekorativen Illustrationen" (Lieber & Savas, 2010, 276), was Pettersson als „Bilderrauschen" (Pettersson, 2010, 85) bezeichnet.

Neben den Charakteristika der textbezogenen Bilder müssen auch die Textmerkmale, sowie die Verknüpfung von Textinhalten und Bildern beachtet werden (vgl. Peeck, 1993, 229f.).

Die Funktion der Bilder bleibt in vielen Fällen beschränkt auf die Ausschmückung der Texte und die Auflockerung des Layouts eines Lehrwerks. Ein elaborierter didaktischer Bildeinsatz in Lernmaterialien, aber auch in Unterrichtssettings wird bisher selten angestrebt. Die Voraussetzungen für einen solchen sind bei den Lernenden günstig, da sie in der Lage sind, solche Bilder zu rezipieren und darüber hinaus auch eine empirisch bestätigte Vorliebe für Bilder gegenüber Text besitzen (vgl. Weidenmann, 2006, 446).
Die Funktionen textbezogener Bilder wurden überwiegende für Sachtexte mit instruktionalen Bildern und deren lernförderliche Wirkung im kognitiven und motivationalen Bereich untersucht. Rezeptionsprozesse literarischer Texte und deren zugehöriger Bilder wurden nur in Ansätzen untersucht, textbezogene Bilder aus Lehrwerken blieben dabei zudem unbeachtet.
Inwiefern die in diesem Teilkapitel dargestellten Funktionen textbezogener Bilder auch auf solche in Lesebüchern zutreffen, wird im Folgenden erläutert.

3.3.2 Funktionen textbezogener Bilder in Lesebüchern

Bilder in Lesebüchern können ebenfalls Funktionen im motivationalen und im kognitiven Bereich erfüllen. Die textbezogenen Bilder im Lesebuch teilen einzelne der im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Funktionen, weisen aber auch spezifische Funktionen auf. Daher sind sie differenziert zu betrachten. „Dass Bilder in Lesebüchern verschiedene Funktionen übernehmen können, zeigt sich in allen Lesebüchern, die ganze Bandbreite jedoch erst in wenigen Lesebüchern“ (Bütow, 2003, 121).
Bilder im Lesebuch
dienen 1. der Illustration und Textauflockerung, wodurch sie die Motivation der Schüler_innen steigern sollen und textentlastend wirken (vgl. Staiger, 2007, 184; Rehfeld, 2014, 234). Hierfür wird die Mehrheit der Bilder in Lesebüchern eingesetzt (vgl. Bütow, 2003, 121). Außerdem können sie Affekte freisetzen und die Neugierde für die Auseinandersetzung mit dem Text wecken (vgl. Ehlers, 2003, 94).
können 2. mit spezifischen Aufgabenstellungen verbunden sein. Sie dienen dabei als Sprech- und/ oder Schreibimpuls für die mündliche und/ oder schriftliche Textproduktion. Dabei handelt es sich zumeist um Erzählungen oder aber auch um Bildanalysen, die das Bild selbst in den Mittelpunkt stellen, indem zum Beispiel die Bildperspektive untersucht wird (vgl. Ehlers, 2003, 96). Diese spezifischen Analysen

werden in Aufgabenstellungen jedoch kaum gefordert und daher auch selten im Deutschunterricht umgesetzt. „Man könnte einräumen, dass das Schulfach Deutsch hier nicht zuständig sei, schließlich gibt es mit dem Kunstunterricht ein eigenes Fach für die analytische und produktive Auseinandersetzung mit visuellen Bildern“ (Staiger, 2012, 43). Allerdings, so betont auch Staiger, greift eine solche Abgrenzung zu kurz. Der Einsatz visuell-ikonischer Bilder in der Deutschdidaktik dient vornehmlich der Nutzung eben dieser als Schreib- oder Sprechanlass, bspw. beim schriftlichen oder mündlichen Erzählen einer Geschichte zu einem Einzelbild bzw. einer Bildfolge. Solche und ähnliche Aufgaben dienen vor allem der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz, nicht aber der Bildkompetenz (vgl. Jesch & Staiger, 2016, 65), d. h. den Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Bildproduktion und -rezeption (vgl. Kapitel 3.4.1). Die Rezeption und das Verstehen von Bildern werden im Gegensatz zur schriftlichen oder mündlichen Textproduktion in der Lese- und Literaturdidaktik vernachlässigt[40]. Häufig verleiten die Bilder zu einem „flüchtigen Schauen“ (Bütow, 2003, 117) und regen die Bildrezipierenden nicht zu einer vertieften Auseinandersetzung, einem „verweilenden Sehen“ (Bütow, 2003, 117) an, was vor allem die Entwicklung der Bildkompetenz unterstützt.

sind 3. als bildliche Umsetzung von Text und visuelle Textverstehenshilfe (vgl. Staiger, 2007, 184) anzusehen, indem Bildmaterialien im Texterschließungssprozess eine unterstützende Funktion erfüllen (vgl. Rehfeld, 2014, 234). Stehen Bild und Schrifttext in einem engen semantischen Bezug, kann dieser eine tiefere Verarbeitung der Textinformation bewirken, da vom Rezipierenden gefordert wird, Text und Bild aufeinander zu beziehen (vgl. Lenzner & Schnotz, 2009, 270). Textbezogene Bilder können zum einen die Funktion eines Textes übernehmen und den verbalen Schrifttext weiterführen, was jedoch selten realisiert wird (vgl. Bütow, 2003, 121). Den Bildern kommt dabei eine textentlastende Funktion zu, was vor allem für leseschwache Schüler_innen von Relevanz ist, da zentrale Wörter, Begriffe und/ oder Inhalte, die im Bild dargestellt werden, einen Erwartungs- und Verständnishorizont erzeugen (vgl. Ehlers, 2003, 94). Zum anderen können Bilder als eine bewusst gesetzte thematische Ergänzung bzw. als Paraphrase zum Schrifttext oder als Kontrast dienen (vgl. Bütow, 2003, 121). Allerdings ist der Bildeinsatz zur Erschließung eines Textes in der Fachdidaktik Deutsch (noch) selten und auch die Wechselwirkung zwischen Schrifttext

[40] Im Schriftspracherwerb haben Bilder als Brückenmedium eine wichtige Funktion, allerdings dienen sie hier als Lernhilfe und nicht als Lerngegenstand, an dem die Bildkompetenz entwickelt wird.

und Bild (vgl. Baum, 2010, 210), die zum besseren Verständnis beitragen kann, wird selten als konkrete Rezeptionsaufgabe im Deutschunterricht gestellt. Spezifisch für Bilder in Lesebüchern ist auch, dass sie in Form von Collagen oder Fotos den Anfang und das Ende einer Einheit im Lehrwerk kennzeichnen (vgl. Ehlers, 2003, 98) und somit eine Gliederungs- und Orientierungsfunktion übernehmen.

Radvan (2012, 189) betont, dass die Bildfunktionen immer in Relation zum jeweiligen Thema, zu der Aufgabenstellung oder zu den Rezipierenden stehen. Seine Darstellung der Funktionen deckt sich mit den oben aufgeführten Punkten 1) bis 3), lediglich eine Funktion ist in dieser Übersicht zu ergänzen. Radvan nennt die intermediale Funktion von Bildern, die das „Wechselverhältnis zu anderen als distinkt wahrgenommenen" (Radvan, 2012, 189) Medien verdeutlicht.

Neben diesen allgemeinen Funktionen, die Bildern in Lesebüchern zukommen, sind für Bilder, die literarische Texte bzw. Geschichten begleiten, weitere spezifische Funktionen zu nennen:

1) Sie bauen den Rahmen der Erzählung auf, z. B. indem der Schauplatz zeitlich und örtlich im Bild definiert wird.

2) Textbezogene Bilder bei narrativen Texten entwickeln Figuren und definieren sie, indem bspw. äußere Merkmale oder Emotionen bildlich dargestellt werden.

3) Sie erweitern die Geschichte, indem kurze Texte durch Bilder ergänzt werden.

4) Sie halten eine andere Perspektive bereit bzw. zeigen diese auf.

5) Sie tragen zur Textkohärenz bei (vgl. Fang, 1996, 131-136)[41].

Insbesondere bei kurzen Fabel- und Märchentexten, denen die Leser_innen Informationen zum Schauplatz, zu den Figuren und deren Merkmalen sowie Emotionen nicht entnehmen können, erfüllt das Bild mit den Funktionen 1), 2), 3) eine wichtige Aufgabe.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Bildern in Lesebüchern eine ebenso wichtige Rolle zukommt wie Bildern in Lernmaterialien anderer Fachdidaktiken. Sie erfüllen Funktionen sowohl im kognitiven als auch im affektiv motivationalen Bereich und dienen als Sprech- und Schreibanlass. Sie motivieren zum kreativen Lesen,

> wenn Text als Bild und das Bild als Text zusammenwirken und ein neues Vorstellungsbild stiften, sozusagen einen „dritten Text". Der Leser wird zum

[41] Fang (1996) definierte diese Funktionen für Bilder in Bilderbüchern, sie lassen sich aber auch auf textbezogene Bilder bei literarischen Erzähltexten übertragen.

> Betrachter, der Zuschauer zum Leser (Zuhörer). Bilder können auf anregende Weise informieren, Aufgaben stellen und Lektüreimpulse geben. Im Verbund und mit einmaligen textbezogenen Aufgaben und Impulsen begegnen uns diese Funktionen noch selten. (Bütow, 2003, 121)

Bilder können diese von Bütow genannten Funktionen sehr häufig im schulischen Alltag nicht erfüllen. Dies liegt unter anderem daran, dass konkret bildbezogene Aufgaben z. B. in Form von Anweisungen für die Schüler_innen zur eingehenden Bildrezeption die Wirkung der Bilder unterstützen können (vgl. Peeck, 1993, 233), diese jedoch häufig nicht vorhanden sind und die Schüler_innen die Bilder nur flüchtig betrachten. Das mag insbesondere für darstellende Bilder, wie sie überwiegend in Lesebüchern eingesetzt werden, gelten, da sie als einfach zu rezipieren und auf den ersten Blick weniger komplex erscheinen als bspw. instruktionale Bilder in Form von Diagrammen oder Schaubildern. Dies wiederum bedingt, dass der Informationsgehalt der darstellenden Bilder insbesondere auch in Kombination mit Schrifttext sowie deren Bedeutung für den Lernprozess sowohl von Schüler_innen als auch von Lehrkräften unterschätzt werden. Forschungsergebnisse belegen jedoch, dass von Bildern sowohl im kognitiven als auch im motivationalen Bereich bedeutsame Effekte ausgehen.

3.3.3 Kognitive Effekte textbezogener Bilder: Theorie der Dualen Kodierung

Die Theorie der Dualen Kodierung stellt die kognitiven Prozesse der Verarbeitung sprachlicher und nicht-sprachlicher Information dar. Sie dient auch der Erläuterung der kognitiven Prozesse der Rezeption von Text-Bild-Kombinationen und bezieht sich dabei sowohl auf faktuale als auch auf fiktionale Texte. Eine Bestimmung der visuellen Reize, wie des Bildtyps, der mit diesen Texten in Verbindung stehen kann, ist nicht Gegenstand der Theorie der Dualen Kodierung. Es sei daher angenommen, dass es sich um instruktionale Bilder, welche vornehmlich mit faktualen Texten kombiniert werden, und darstellende Bilder, welche zumeist in Verbindung mit fiktionalen Texten stehen (vgl. Kapitel 2.3.1), handeln kann.

Grundlage dieser Theorie, die Paivio erstmals 1971 (Paivio, 1971; 1986) veröffentlichte, stetig modifizierte und weiterentwickelte, ist die Annahme von zwei funktionell unabhängigen mentalen Systemen bei der kognitiven Informationsverarbeitung[42], die

[42] Das Verhältnis zu anderen kognitiven Theorien stellt Jesch (2016) dar.

miteinander in Verbindung stehen. Jedes der Systeme funktioniert separat für sich allein, beide Systeme können jedoch auch parallel arbeiten. Sie werden als verbales System, welches Informationen in sprachlicher Form (en)kodiert, und visuell-nonverbales System, welches nichtsprachliche Informationen verarbeitet, bezeichnet (vgl. Paivio, 1986, 53f.). Die Art des Reizes bestimmt, welches der beiden Systeme aktiviert wird. Die folgende Grafik zeigt die beiden Systeme und deren Korrespondenz miteinander sowie die Verarbeitung der sensorisch aufgenommenen verbalen oder nonverbalen Reize.

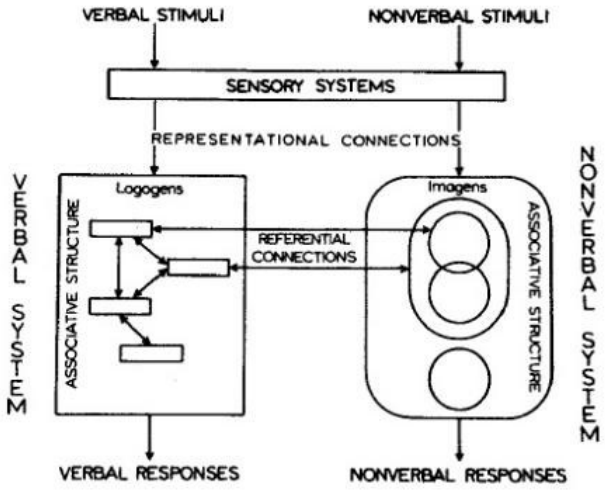


Abbildung 1: *Theorie der Dualen Kodierung.* Quelle: Sadoski & Paivio, 2013, 893

Verbales System

Verbale Informationen aus schriftlichen Texten, Sprechtexten, aber auch aus tastbarer Sprache der Blindenschrift werden im verbalen System verarbeitet. Sprache in jeglicher Form aktiviert im Langzeitgedächtnis gespeicherte Repräsentationen verbaler Einheiten, die sogenannten „Logogens". Diese werden in einzelne repräsentationale Einheiten unterteilt. Im auditiven und artikulatorischen Sinne handelt es sich z. B. um Phoneme, Wortaussprachen, Betonungen, Rhythmus. Im visuellen Sinne sind verbale Einheiten Buchstaben, Schreibweisen oder Satzzeichen, im haptischen Sinne die Handschrift damit bezeichnet (vgl. Sadoski & Paivio, 2013, 887).

Nonverbales System

Nonverbale Informationen aus Grafiken, Bildern, Animationen oder sichtbaren Gegenständen, aber auch Geräusche oder haptische Eindrücke bzw. alle nicht-

linguistischen Wissensbestände der Welt, wie es Sadoski (2003, 79) bezeichnet, werden im visuell-nonverbalen Kanal verarbeitet. Dabei werden die sogenannten „Imagens" aktiviert. Darunter sind mentale Repräsentationen nicht-sprachlicher Gegebenheiten, welche nicht nur rein visuelle, sondern auch auditive, haptische, olfaktorische oder gustatorische Repräsentationen im Langzeitgedächtnis sein können (vgl. Sadoski & Paivio, 2013, 888), zu verstehen.

Die Hauptaufgabe der Informationsverarbeitung im nonverbalen System ist die Bildung mentaler Visualisierungen[43], was auch als „(mental) Imagery"[44] bezeichnet wird. Entscheidend ist die Korrespondenz zwischen beiden Systemen, die in der Grafik mit Wechselpfeilen dargestellt wird und für die Verbildlichung von Texten und/ oder das Benennen von Bildern verantwortlich ist. Konkrete Sprache aktiviert mentale Visualisierungsprozesse, abstrakte hingegen nicht[45]. Wenn verbale Information aber sowohl verbal als auch nonverbal, d. h. in Verbindung mit internen Visualisierungen, verarbeitet werden kann, führt dies zu einem besseren Verständnis und einer höheren Behaltensleistung, indem elaboriertere mentale Repräsentationen gebildet werden, die einen besseren Zugang zur gespeicherten Information ermöglichen (vgl. Lenzner, 2009, 83). Eine doppelte Kodierung des sprachlichen und bildlichen Inputs unterstützt das Textverständnis dadurch, dass die Textverarbeitung auf einer verbalen und einer nonverbalen imaginativen Ebene stattfindet. Der nonverbale Code verarbeitet dabei die nichtsprachlichen Stimuli, während der verbale Code für die sprachlichen Informationen zuständig ist. „Bilder können sozusagen als eine Art Gedächtnisanker wirken, der auch den Abruf der mit dem Bild gelernten Textinformation erleichtert" (Lenzner, 2009, 83). Außerdem beeinflusst das Zusammenspiel beider Systeme nicht nur die Kognition, sondern auch die Motivation, Inspiration und Emotion beim Lesen und Verstehen von Texten (vgl. Sadoski, 2003, 80).

Beschränkt werden interne Visualisierungsprozesse durch individuelle Erfahrungen, Weltwissen und die Sprache selbst, je abstrakter sie ist, desto weniger regt sie zur bildlichen Vorstellungsbildung an. Statische oder dynamische Bilder können diesen

[43] Eine ausführliche Zusammenfassung des zugehörigen aktuellen Forschungsstandes liefert Hartmann (2006).

[44] Weitere Begriffe, die synonym in der Literatur verwendet werden sind „visualizing" oder „picturing". Über die Bedeutung dieser internen Visualisierung für das Textversthen liegen bereits Erkenntnisse vor (Sadoski & Paivio, 1994; Gambrell & Koskinen, 2002), die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, da sich die vorliegende Arbeit den externen Visualisierungen widmet.

[45] Als Beispiel für konkrete Sprache dient „der dampfende Dschungel" im Gegensatz zur abstrakten Sprache „klimatische Variation" (Sadoski, 2003, 79).

Prozess jedoch unterstützen. Besonders von Bedeutung ist die Theorie der Dualen Kodierung für das Lesen literarischer und poetischer Texte, da diese, so Sadoski[46] (2003, 80), die mentale Visualisierung nahezu immer evozieren. Außerdem geht Paivio vom sogenannten Bildüberlegenheitseffekt (Paivio, 1986) aus, welcher die doppelte Kodierung bildhafter Information bezeichnet, die wahrscheinlicher und leichter ist als die doppelte Kodierung sprachlicher Informationen. Die doppelte Kodierung erfolgt durch die Aktivierung des bildhaften Kodiersystems und anschließend durch das verbale System (das Bild eines Hundes wird verarbeitet und es findet außerdem die Verarbeitung des Begriffs „Hund" im verbalen System statt). Für Bilder ist dabei die Behaltensleistung höher als für den Begriff.

Die Relevanz dieser Theorie im Bereich der Lesedidaktik brachte auch Vorschläge für ihre didaktische Umsetzung hervor (Sadoski, 2004). Sadoski empfiehlt u. a. die lektürebegleitende interne Visualisierung durch die Schüler_innen, die auch durch externe Visualisierungen in Form textbezogener Bilder unterstützt werden kann[47] (vgl. Sadoski, 2004, 105f.). Die Förderung des Textverstehens und die Steigerung der Lesemotivation durch derartige methodische Vorgehensweisen bezieht sich sowohl auf Sachtexte als auch auf literarische Texte (vlg. Sadoski, 2004, 129).

Die Erkenntnisse der Theorie der Dualen Kodierung in Bezug auf die interne Visualisierung bzw. interne Imagery bei der Rezeption fiktionaler und faktualer Texte sind grundlegend[48]. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die Rezeption vorgegebener externer Visualisierungen bei der Lektüre literarischer Erzähltexte und deren Verstehens- und Motivationsförderlichkeit von Interesse. Da die interne Visualisierung nicht beobachtbar oder messbar ist, werden Effekte auf das Textverständnis und die Lesemotivation festgestellt, die ggf. auf die interne Visualisierung als einen der

[46] Mark Sadoski, der wesentlich an der Weiterentwicklung und der Überprüfung der Anwendbarkeit der Theorie der Dualen Kodierung beteiligt war (Sadoski & Paivio, 2001; 2013) beeinflusst durch seine Forschung die Integration der Theorie in die Textverstehensforschung und die Lesedidaktik maßgeblich (Sadoski, 2003; 2004). Jesch (2016) weist außerdem auf Ernest T. Goetz hin, der derselben Forschungsgruppierung entstammt und das Literaturverstehen empirisch untersucht.

[47] Eine Ausarbeitung dieses methodischen Vorgehens ist bei Bell (2007) zu finden, Hartmann (2006) stellt zahlreiche Vorschläge für das bildhafte Vorstellen als Verstehensstrategie in der didaktischen Praxis vor.

[48] Dennoch wird die Theorie in zwei Punkten auch kritisiert: in der Erklärung der Bildvorteils und in der Annahme eines doppelten Repräsentationssystems. Hartmann (2006, 44-46) stellt Kritik an und Bewertungen der Theorie überblicksartig dar.

Einflussfaktoren zurückzuführen ist[49]. Die Ergebnisse können Anregungen für die Modifikation und Optimierung der Bebilderung in Lehrwerken liefern.

Im Mittelpunkt der Theorie der Dualen Kodierung stehen kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung, die sich u. a. bei der Rezeption von Text-Bild-Kombinationen vollziehen. Zwar erläutert Sadoski (2003, 80), dass durch die Informationsverarbeitung in beiden oben dargestellten Systemen auch die Motivation beim Rezipieren und Verstehen von Text-Bild-Kombinationen beeinflusst wird, detaillierte Informationen sind der Forschungsliteratur diesbezüglich jedoch nicht zu entnehmen. Im Fokus der psychologischen Forschung stehen insbesondere die kognitiven Prozesse, einzelne Erkenntnisse zur Beeinflussung der Lesemotivation durch textbezogene liegen jedoch vor und werden im Folgenden dargestellt.

3.3.4 Motivationale Effekte textbezogener Bilder

Es wurden durchaus bereits Erweiterungen der kognitiv orientierten Modelle zum Multimedialernen, insbesondere des Mayer'schen Modells (2005), um die motivationale Dimension vorgenommen. Genannt seien an dieser Stelle stellvertretend das Integrierte Modell von Hede (2002) oder aber Bestrebungen der Gruppe um Astleitner (2006) bzw. auch Astleitner und Leutner (2000), die Modelle der Motivationspsychologie mit denen des multimedialen Lernens verknüpfen[50]. Sie stellen die Motivation als eine Komponente des multimedialen Lernens dar. Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht jedoch der Effekt textbezogener Bilder auf die Lesemotivation, daher werden die genannten Modelle an dieser Stelle nicht weiter expliziert.

Im Folgenden seien die Effekte textbezogener Bilder auf die Lesemotivation bei der Rezeption schriftlicher Texte dargestellt, denn „Bilder können dazu beitragen, die für ein erfolgreiches Lernen erforderlichen motivationalen Zustände zu schaffen oder aufrecht zu erhalten" (Lenzner & Schnotz, 2009, 277) und sie können neben den kognitiven auch affektive und motivationale Funktionen übernehmen (vgl. Carney & Levin, 2002, 10; Levie & Lentz, 1982, 219), was vor allem für in Lehrwerken eingesetzte Bilder zutrifft (vgl. Peeck, 1994, 60). Sie sollen zu einer angenehmen Lernatmosphäre beitragen, die

[49] Von besonderem Interesse sind die Wirkungen unterschiedlicher Bildtypen. Aspekte der internen Visualisierung werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eingehender untersucht, sollten aber durchaus Gegenstand zukünftiger Studien sein. Denkbar wären Untersuchungen mit sogenannten Think-Aloud-Protokollen, über die Auskünfte zu internen, nicht beobachtbaren Prozessen erlangt werden können.

[50] Auch Erweiterungen um die affektive Komponente wurden vorgenommen, wie bei Moreno und Mayer (2007).

Lernsituation entspannen und das Lernmaterial ästhetisch ansprechend für die Schüler_innen werden lassen (vgl. Lenzner et al., 2013, 812). Die kognitiven Effekte textbezogener Bilder, insbesondere die lernförderliche Wirkung instruktionaler Bilder, die lernzielrelevante Informationen beinhalten, wurden bereits in Ansätzen dargestellt (vgl. Kapitel 3.3.). Die motivationale Wirkung von Bildern wurde bisher kaum untersucht, wie auch Lenzner und Kollegen bestätigen (2013, 813), außerdem beziehen sich die bisher vorliegenden Ergebnisse auf einen spezifischen Bildtyp, den des dekorativen Bildes[51], dem vor allem eine motivationale Funktion zugeschrieben wird, dadurch dass er als ästhetisch ansprechend gilt, vor allem im Gegensatz zu instruktionalen Bildern, die vor allem lernzielrelevante Informationen beinhalten und deren Ästhetik kaum von Bedeutung ist. Insgesamt müssen die Resultate der empirischen Untersuchungen zur Wirkung dekorativer Bilder als uneinheitlich bezeichnet werden. Es konnten sowohl negative, als auch positive und neutrale (d. h. keine Effekte) Bildwirkungen festgestellt werden. Die relevantesten Studienergebnisse werden im Folgenden skizziert, zu beachten ist allerdings, dass diese vornehmlich dekorative Bilder, die mit Sachtexten in Verbindung stehen, zum Gegenstand haben.

Häufig wird der Einsatz dekorativer Bilder nicht gutgeheißen, was vor allem durch Forschungsergebnisse zum sogenannten Seductive Details Effekt bedingt ist. Die sogenannten verführerischen Details werden als für das Erreichen von Lernzielen irrelevante Bild- oder Textbeigaben bezeichnet (vgl. Harp & Mayer, 1997, 92). Die verführerischen Details können neben dekorativen Bildern auch als gesprochene Sprache, Videoclips oder zusätzliche schriftliche Texte in Verbindung mit Schrifttexten aller Gattungen auftreten[52]. Für die weiteren Betrachtungen im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind jedoch nur die dekorativen Bilder aus literarischen Text-Bild-Kombinationen von Interesse[53]. Welche Bilder aber tatsächlich nicht notwendig sind, um Lehrziele zu erreichen, scheint nicht eindeutig geklärt[54]. Es ist davon auszugehen, dass dem

[51] Lenzner und Schnotz (2009, 279) bestätigen ebenfalls, die in der Lehrwerkssichtung (vgl. Kapitel 2.4) identifizierten Mischformen, wie bspw. instruktionale Bilder, die auch einen dekorativen Charakter besitzen. Empirisch untersucht wurden dekorative Bilder von Takahashi (1995) sowie Pozzer und Roth (2003), wobei bei Pozzer und Roth Fotografien in Verbindung mit faktualen Texten aus dem Fachbereich Biologie als dekorative Bilder angesehen werden, was der Definition dekorativer Bilder in der vorliegenden Arbeit nicht entspricht.

[52] Rey (2012, 17) nennt einige Studien, in denen Seductive Details dieser Form untersucht wurden.

[53] Harp und Mayer (1997, 92) bezeichnen diese als „seductive illustrations", als interessante aber irrelevante Illustrationen, die einer Textpassage beigefügt werden.

[54] Rey (2012, 217) geht davon aus, dass das Lehrziel auch das relevante Material bestimmt, weitere Explikationen folgen jedoch nicht. Es ist davon auszugehen, dass das Material einen eindeutigen Bezug zum Lehrziel aufweisen muss, um als relevant zu gelten.

allgemeinen Forschungsstand nach alle nicht-instruktionalen Bilder (demnach z. B. auch darstellende Bilder) als solche Bilder zählen. In Verbindung mit literarischen Texten ist dies jedoch nicht zutreffend. Vielmehr sind in Zusammenhang mit dieser Textart alle Bilder, die keine Textinhalte darstellen (vgl. Kapitel 2.3.2), als dekorative Bilder anzusehen. Ziel des Hinzufügens dieser Bilder ist die Steigerung der Aufmerksamkeit der Leserschaft und ihres Interesses, der Lernfreude sowie der Neugier (vgl. Harp & Mayer, 1997, 92f.)[55], was unter den Begriff der Motivationssteigerung gefasst werden kann. Viele Studien belegen aber, dass dies nicht gelingt und die Bilder bzw. die verführerischen Details weitere negative Effekte aufweisen, deren Erklärungsansätze jedoch im kognitiven Bereich liegen und sich teilweise überschneiden[56]. Es werden die Überlastung des Arbeitsgedächtnisses durch belanglose Inhalte nach der Theorie des „cognitive load" (Sweller, 2005), die Reduzierung der Aufmerksamkeit der Lernenden durch Ablenkung von den wichtigen Informationen (vgl. Harp & Mayer, 1998, 415) oder die Anlage ungeeigneter Schemata[57] durch die Seductive Details verstanden (vgl. Harp & Mayer, 1998, 415). Diese kognitiven Ursachen des Seductive Details Effekts zeigen, dass die Bildwirkung zwar dem motivationalen und dem kognitiven Bereich zugeordnet werden kann, eine strikte Trennung der Bildeffekte in diesen einzelnen Bereichen erweist sich jedoch als schwierig[58].

Eine Metaanalyse verschiedener Studien zum Seductive Details Effekt von Rey (2012) bezieht 39 Studien ein, in denen Seductive Details in Form von Schrifttexten, Illustrationen oder anderen Medienprodukten, wie z. B. Animationen, Videoclips oder gesprochenen Texten, empirisch untersucht wurden[59]. Diese Metanalyse bestätigt die Uneinheitlichkeit der Bildwirkung dekorativer Bilder: Diejenigen Studien, die große Effektstärken aufzuweisen haben, bestätigen häufig den Seductive Details Effekt oder weisen zumindest gemischte Ergebnisse in der Form auf, als dass sie den Effekt weder

[55] Offen bleibt an dieser Stelle, inwiefern dies nicht das Ziel aller Bildbeigaben ist.

[56] Dazu zählen u. a. der Split Attention Effekt (Ayres & Sweller, 2005), der Redundancy Effekt (Sweller, 2005) oder die Distraction-Hypothesis (Harp & Mayer, 1998).

[57] Unter Schemata wird ein kognitives Konstrukt verstanden, in dem Informationselemente organisiert und im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Es wird davon ausgegangen, dass Seductive Details negativ wirken, da der Lernende eine mentale Repräsentation und damit Schemata bildet, dass sich stärker auf die verführerischen Details bezieht anstelle der Hauptideen (Harp & Mayer, 1998, 415).

[58] Zudem kann eine positive Stimmung auch die kognitiven Prozesse begünstigen (vgl. Lenzner et al., 2013, 813), was nicht außer Acht gelassen werden sollte.

[59] Die in der Meta-Analyse von Rey (2012) untersuchten Studien definierten die Transfer- und/ oder Speicherleistung als abhängige Variable, die durch den Seductive Detail Effekt beeinflusst wird. Die zu speichernden und/ oder transferierenden Inhalte waren schriftlichen Texten zu entnehmen. Diese stellen z. B. die Entstehung von Hurrikanen dar oder beschreiben die Ursachen für Eiszeiten. Folglich sind die Texte der Gattung des faktualen Textes zuzuordnen.

eindeutig be- noch widerlegen können. Nur eine Studie, die den Effekt widerlegt, besitzt eine große Effektstärke.

Lenzner und Kollegen zeigen in einer Studie, dass dekorative Bilder nur wenig Aufmerksamkeit beanspruchen und Lernprozesse demnach nicht negativ beeinträchtigen, außerdem steigern sie die Stimmung[60] und die Aufmerksamkeit, was sich wiederum positiv auf die Motivation auswirken kann, und sie lassen Lernmaterialien als weniger komplex und anspruchsvoll erscheinen (vgl. Lenzner et al., 2013, 828).

Häufig vergessen wird jedoch, dass dekorative Bilder ästhetische Erfahrungen ermöglichen. Diese können Präferenzen für entsprechende Lernmaterialien bedingen, was wiederum die Verarbeitungsprozesse begünstigt, wodurch die Arbeit mit diesen Materialien durch höhere Lernerfolge geprägt ist (vgl. Lenzner & Schnotz, 2009, 277). Lenzner bezieht den ästhetischen Aspekt ausschließlich auf dekorative Bilder. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird jedoch davon ausgegangen, dass auch darstellende erzähltextbezogene Bilder diese ästhetische Erfahrung ermöglichen und demnach positive Bildeffekte im motivationalen Bereich zu erwarten sind. Da es sich bei den in den Studien eingesetzten Texten außerdem um Sachtexte handelt und sich die Leser_innen im Rahmen der Rezeption literarischer Texte vor andere Anforderungen gestellt sehen als bei Sachtexten (vgl. Kapitel 4), sind die beschriebenen Bildeffekte nicht gänzlich übertragbar, sondern müssen gesondert für literarische Texte erhoben werden, was im Rahmen der quantitativen Studie dieser Arbeit erfolgt. Die genannten Studienergebnisse ermöglichen jedoch eine erste Einschätzung der von dekorativen Bildern ausgehenden Wirkung. Diese geht jedoch nicht nur vom jeweiligen Bildtypen bzw. der Kombination des Schrifttextes mit dem Bild aus, sondern gilt auch als abhängig von Kognition, wie der Fähigkeit der Schüler_innen, Text-Bild-Kombinationen zu entschlüsseln, und von der Verarbeitung der durch Bild und Schrifttext vermittelten Botschaft (vgl. Weidenmann, 2006, 433) sowie der Motivation.

[60] Neben der Lernmotivation ist auch die Stimmung der Lernenden von entscheidender Bedeutung. Bilder können diese positiv beeinflussen und so auch die Ausdauer der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit Lernmaterialien und Lerninhalten unterschiedlicher Art erhöhen (vgl. Lenzner & Schnotz, 2009, 277). Gleiches ist insbesondere für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten anzunehmen.

3.4 Bildkompetenz in (literatur)didaktischen Kontexten

Durch die wachsende Anzahl von Bildern in analogen und digitalen Lehr- und Lernmedien erfordert die mediatisierte (schulische) Umwelt im Rahmen gelingender Bildungsprozesse Kompetenzen, die Schüler_innen den Umgang mit statischen und dynamischen Bildern sowie mit Text-Bild-Kombinationen ermöglichen. Letztere stehen im Fokus dieses Kapitels und der vorliegenden Arbeit im Allgemeinen, da das Lesen von multimodalen Texten nicht dem Lesen von reinen (monomodalen) Texten entspricht, aber ebenfalls ein komplexer Prozess ist, da Bild und Text gleichzeitig verarbeitet werden müssen (vgl. Kapitel 3.3.3).

In der Deutschdidaktik, wie auch in anderen Fachdidaktiken, kann die Theoriebildung zur Bildkompetenz nicht als abgeschlossen gelten. Zumindest existieren aber bisher Versuche, Modelle von Lese- und Medienkompetenz zu integrieren, die der Forderung folgen, „die Fähigkeit, Bilder zu lesen und zu verstehen, als wichtige Kulturtechnik im 21. Jahrhundert anzuerkennen und im Deutschunterricht zu verankern“ (Jesch & Staiger, 2016, 65). Die Überwindung der (noch immer) herrschenden Dominanz von Schrifttexten in Bildungsprozessen, durch die Bilder gleichberechtigt neben Texten zu sehen wären, könnte zur Weiterentwicklung beitragen. Bilder sollten nicht nur der Auflockerung und Dekoration dienen, sondern auch als unterstützendes Element in Bezug auf Informationsgewinn und Textverstehen.

Auch den gegenwärtigen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ist zu entnehmen, dass Text-Bild-Kombinationen bzw. diskontinuierliche oder nicht-lineare Texte, wie sie hier genannt werden, produziert und analysiert werden sollen. Explizit genannt als bildhafte Komponenten werden Schaubilder, Diagramme oder Grafiken (vgl. Kultusministerkonferenz, 2004, 12-14), darstellende Einzelbilder oder Bildfolgen finden keine Erwähnung. Darüber hinaus sollen Lesetechniken beherrscht werden, die Bild, Ton und Text integrieren. (vgl. Radvan, 2012, 184). Radvan sichtet Lehrpläne aus Bayern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen und stellt zusammen, was Schüler_innen bei der Auseinandersetzung mit Bildern tun sollen. Radvan weist dabei darauf hin, dass in den Lehrplänen eine Progression in den einzelnen Klassenstufen erkennbar ist. Zuerst dienen vor allem konkrete Bilder als Redeanlass, später kommt auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Bildern in den Blick.

Die Schüler(innen) sollen:

- verschiedene Bildtypen und ihre Gestaltungsmittel kennenlernen (Fotografie, Gemälde und Zeichnungen, Grafiken und Schaubilder etc.)
- Bilder situations- und kontextbedingt anwenden (als Illustration, für Präsentationen, beim Erkennen von Manipulationen etc.)
- Bilder in ihre sozialen und (literatur)geschichtlichen Kontexte einordnen (Bildtraditionen, Motivlinien und Ikonografie, Mediennutzung und Massenmedien etc.)
- Bildwahrnehmungen, ggf. in einem strukturierten Prozess mit Fachbegriffen, versprachlichen (Bildbeschreibung, Bildanalyse, Bildinterpretation und Bildkritik, Erzählen nach Bildern etc.)
- inhaltliche und formale Parallelen, Differenzen und Wechselwirkungen zwischen Bildern und Texten erkennen und benennen (Motivik und Thema, Wirkung auf Rezipienten, Bild-Text-Kombinationen etc.). (Radvan, 2012, 185)

Letztgenannter Aspekt kann als bedeutsam für die Lektüre piktorialer literarischer Schrifttexte angesehen werden. Im Allgemeinen wird die Relevanz von Text-Bild-Korrespondenzen im literaturdidaktischen Bereich bisher jedoch verkannt, vor allem im Vergleich zu den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken, in denen instruktionalen Bildern, die Sachtexte begleiten, ein höherer Stellenwert in Lehr- und Lernprozessen eingeräumt wird und zu deren Wirkung weitaus vielfältigere empirische Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Kapitel 3.3, 3.3.1). Literarische Text-Bild-Kombinationen spielen jedoch in der illustrierten Literatur und vor allem auch in einem der ersten Medien, in dem Kindern Text-Bild-Kombinationen begegnen, dem Bilderbuch, eine wichtige Rolle. Empirische Forschungsergebnisse in Bezug auf dieses spezifische Medium nehmen im deutschsprachigen Raum zu[61]. Die Bilderbuchforschung im anglophonen Raum weist bereits umfassendere Studien und differenziertere Ergebnisse vor[62].

Zwar unterscheiden sich die piktorialen Texte in Bilderbüchern und/ oder der illustrierten Kinder- und Jugendliteratur von denen in Deutschlehrwerken, dennoch gibt es Gründe

[61] Stellvertretend sind hier zu nennen: Staiger, 2016 (im Druck); Scherer & Volz (2016); Knopf & Abraham (2014).
[62] Walsh (2003) konnte zeigen, dass sich Erst- und Zweitklässler von Bildern angesprochen fühlen und diese nutzen, um Geschichten zu verstehen, wobei Bilder einen signifikanten Einfluss auf die Interpretation der Geschichten haben. Durch Bilder werden die Schüler_innen sowohl auf der kognitiven, der affektiven und der ästhetischen Ebene angesprochen, womit Walsh (2003) auch Ergebnisse der Studie von Arizpe und Styles (2016) bestätigt. Zudem zeigt Walsh (2003), dass Schüler_innen Bildinhalte häufig mit Bekanntem und/ oder Erlebnissen aus ihrer eigenen Lebenswelt verbinden.

für die Beschäftigung mit piktorialen Texten im Literaturunterricht. In Bilderbüchern und Comics sind Bilder ein integraler Bestandteil der Erzählung und demnach vielmehr als nur eine Beigabe. Diese spezifischen literarischen Texte können ohne ein konkretes Bildverstehen nicht rezipiert werden. Des Weiteren werden Bilder für gewöhnlich besser erinnert als Texte, da „sie wahrnehmungsaffin, emotional bindend und beim Betrachten evtl. doppelt codiert werden" (Baum, 2010, 207). Außerdem kann die Wahrnehmung intermedialer Differenzen (z. B. bei Text und Bild) das Textverstehen verbessern und darüber hinaus schließt die Auseinandersetzung mit Text-Bild-Kombinationen an die mediale Praxis der Schüler_innen an. Bild-Text-Kombinationen bieten darüber hinaus den Vorteil, dass sie in ihrer Rezeptionsgeschwindigkeit frei sind, anders als bspw. Filme (vgl. Baum, 2010, 203f.).

Über die für diese Auseinandersetzung erforderlichen Kompetenzen wissen wir bisher nur wenig. Vor allem über die Kompetenzen im Bereich der Rezeption literarischer Erzähltexte mit textbezogenen (Einzel-)Bildern, wie sie in Lesebüchern vorkommen, liegen Erkenntnisse bisher nur in begrenzter Form vor. Dies mag u. U. dadurch bedingt sein, dass diesen textbezogenen Bildern unterstellt wird, sie seien einfach zu rezipieren und sprächen für sich, wodurch sie einen komplexen Sachverhalt, der in einem Text dargestellt wird, einfacher zu verstehen machten (vgl. Weidenmann, 2008, 151). Allerdings gelingt dies nicht immer, da es in vielen Fällen nur zu einer flüchtigen Betrachtung der Bilder kommt oder aufgrund einer gering ausgebildeten Bildkompetenz visuelle Zeichen falsch gedeutet werden (vgl. Weidenmann, 2008, 151).

3.4.1 Begriffsbestimmung Bildkompetenz

Die Relevanz der Bildkompetenz ist unbestritten, es herrscht aber hingegen kein Konsens darüber, was unter dem Begriff verstanden werden kann/ soll. Sowohl Kunst[63]- und Bildwissenschaft, Linguistik, Psychologie, aber auch die Fachdidaktiken setzen sich mit der „Bildkompetenz als (pädagogische) Schlüsselkompetenz" (Höpel, 2008) auseinander. Als grundlegend für die weiteren Betrachtungen in der vorliegenden Arbeit gilt, dass der Begriff der Bildkompetenz „einerseits visuelle Lesekenntnis und andererseits visuelle Schreibkenntnis, das heißt das Vermögen Bilder lesen und sich mit Bildern ausdrücken zu

[63] Im Bereich der Kunstdidaktik verwendet Bering (2006) synonym auch den Begriff der visuellen Kompetenz.

können“ (Pettersson, 2010, 125) bezeichnet. Beide Fähigkeitsbereiche, Produktion und Rezeption, sind als voneinander abhängig zu sehen (vgl. Ballstaedt, 2005, 61).

Im anglophonen Raum wird die Fähigkeit Bilder lesen und selbst produzieren zu können als Visual Literacy bezeichnet. Die Visual Literacy hat eine lange Forschungstradition und ist ein interdisziplinäres Konzept verschiedener Disziplinen, u. a. der Psychologie, Linguistik, Kunst, Pädagogik sowie der Naturwissenschaften (vgl. Avgerinou & Pettersson, 2011, 3). Auch aus diesem Grund existiert, trotz eines seit den 1970er Jahren andauernden Diskurses, keine einheitliche Definition[64], was aber, wie bereits auch Dondis (1973) erwähnte, nicht zwingend erforderlich ist. Vielmehr bewahrt sich die Visual Literacy ein dynamisches Profil und einen offenen Diskurs zwischen den Disziplinen (vgl. Avgerinou & Pettersson, 2011, 3). Die Analyse der Literatur zur Visual Literacy zeigt, dass diese lehr- und lernbar sowie entwicklungsfähig ist und sie als eine Fähigkeit angesehen wird, die sowohl kognitive als auch affektive Aspekte[65] umfasst. Das Konzept der Visual Literacy bezieht sich, ebenso wie der deutsche Begriff der Bildkompetenz, auf die beiden Bereiche Produktion und Rezeption von Visualisierungen[66]. Zum einen geht es darum, Visualisierungen wahrzunehmen, zu interpretieren und zu verstehen, zum anderen aber auch darum diese herzustellen (Brill et al., 2007, 55)[67].

Mithilfe des Terminus der Bildkompetenz lassen sich die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Umgang mit Bildern beschreiben. Jedoch werden die Erfordernisse, die sich durch das Zusammenspiel von Text und Bild ergeben, dabei nicht spezifiziert.

Für den Umgang mit multimodalen Texten gelten die Integration der Bild- und Textverstehensprozesse sowie das Aufeinanderbeziehen von Text und Bild jedoch als

---

[64] Einen Überblick über die bisherigen Definitionsversuche liefern in komprimierter Form Pettersson (1996) oder auch Brill und Kollegen (2007).

[65] Avgerinou (2001) zählt zu den kognitiven Funktionen kritisches Sehen, Denken, Vorstellen, Visualisieren und Konstruieren von Bedeutung. Unter affektiven Funktionen versteht sie das Evozieren von Gefühlen, Stimmungen und Einstellungen.

[66] Es lassen sich durchaus Überschneidungen und identische Aspekte der Begriffsbestimmung feststellen. Es scheint aber, als seien uneinheitliche Definitionen auch der Begriffsverwendung von Literacy und Kompetenz geschuldet. Während seit der PISA-Debatte der Kompetenzbegriff in Deutschland sehr gängig ist, werden im anglophonen Sprachraum häufiger verschiedene Formen der Literacy definiert (Media Literacy, Reading Literacy etc.). Das Konzept der Literacy ist jedoch deutlich umfassender, als das der Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche der Begriff der Kompetenz umschreibt, was wiederum eine Gleichsetzung der Termini, wie sie häufig vorgenommen wird, verbietet. In diesem Zuge seien auch Duncker und Lieber (2013) genannt, die den Begriff der Bildliteralität für den Bereich der Kunstdidaktik prägen.

[67] Brill et al (2007, 55) identifizierten in einer Delphi-Befragung 5 Einzelkomponenten der Visual Literacy: Unterscheiden (discriminate) bildlicher Objekte, Erzeugen (create) statischer und dynamischer Visualisierungen, Verstehen (comprehend) und Wertschätzen (appreciate) von Visualisierungen, Hervorbringen (conjure) mentaler Vorstellungen.

fundamental. Stöckl bezeichnet die hierfür erforderliche Kompetenz als multimodale Kompetenz, welche folgendermaßen beschrieben wird:

> Wichtige Komponenten einer multimodalen Kompetenz sind: die Fähigkeiten, Sorten bzw. Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen, dem Bild eine im Verwendungskontext relevante Bedeutung zuzuweisen, den Sprachtext im Abgleich mit der visuellen Botschaft zu verstehen, semantisierte Sprache und kontextualisiertes Bild zu integrieren sowie die Bildlichkeit der Sprache und der Textfläche bzw. des Schriftkörpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen. (Stöckl, 2011, 45)

Die von Stöckl angeführte Integration des Bildes erfordert einen aktiven Prozess des Bildverstehens. Allzu oft findet dieser in didaktischen Kontexten jedoch nicht statt, da Schüler_innen den Bildern wenig Aufmerksamkeit schenken und auf der Stufe der Bildwahrnehmung verharren oder aber sie nicht über die nötigen Kompetenzen für das aktive „Lesen" der Bilder verfügen. Was genau das Bildverstehen beinhaltet und von den Schüler_innen erfordert sowie Möglichkeiten der Unterstützung des Entwicklungsprozesses des Bildverstehens sind im Folgenden beschrieben.

3.4.2 Bildverstehen

Das Bildverstehen gilt als Grundvoraussetzung, um mit Bildern adäquat umgehen und diese auch erzeugen zu können. Von besonderem Interesse ist in dieser Arbeit die Rezeption bzw. das „Lesen" von Bildern und Text-Bild-Kombinationen. Überwiegend wird davon ausgegangen, dass das „Bilderlesen"[68] (Pettersson, 2010, 141f.) gelernt werden muss und die Kompetenzen von Schüler_innen in diesem Bereich bisher wenig ausgeprägt sind.

> Zwar benötigen junge Menschen kaum mehr technische Unterweisungen zu modernen Medien, doch ist es notwendig, ihre spontan erworbene visuelle Kompetenz durch kritisches Sehen zu ergänzen, sie zu motivieren und zu befähigen, ein unbewegtes, unveränderliches Bild zu erfassen: mit mehrfachem genauem Sehen Bildebenen und Bildelemente zu entdecken. (Bütow, 2003, 118)

[68]In Zusammenhang mit diesem häufig gebrauchten Terminus muss betont sein, dass Einzelbilder in der Form ganzheitlicher Farb-Form-Relationen selbstverständlich nicht als Gegenstand einer sequenziellen, linearen Lektüre sein können, da sie keinen Anfang und kein Ende aufweisen (Baum, 2010, 205). Der Begriff verdeutlicht jedoch, dass die bloße Bildwahrnehmung nicht ausreichend ist, sondern ein aktiver Konstruktionsprozess erforderlich ist.

Der Begriff des Bilderlesens impliziert bereits, dass das Dekodieren von Bildern komplexe Prozesse sowie ein mehrfaches genaues und kritisches Sehen erfordert, die erarbeitet und erlernt werden müssen, eben analog zum Erwerb der Lesefähigkeit[69] (vgl. Lieber, 2011, o. P.). Das Bilderlesen, dessen Ziel das Bildverstehen[70]. ist, umfasst das Identifizieren (und Benennen) abgebildeter Objekte, die Herstellung von Sinnzusammenhängen und Beziehungen zwischen den einzelnen Bildbestandteilen sowie die Entwicklung und Konstruktion von Bedeutung (vgl. Duncker & Lieber, 2013, 25f). (Bilder)Sehen ist demnach nicht nur ein Abbildungsprozess, sondern ein aktiver, konstruktiver Prozess. Dieser wird beeinflusst durch bereits vorhandenes Wissen und individuelle Seherfahrungen der Rezipierenden, wodurch bspw. dunkle Stellen als Schatten interpretiert werden oder einzelne Bildobjekte zueinander in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Dehn, 2014, 127; Dehn, 2008, 4). Diese Prozesse erfordern ein gewisses Maß an Bildkompetenz, welche sich durch einen regelmäßigen und bewussten Umgang mit Bildern aufbaut.

Aber auch die Bilder selbst beeinflussen das Bildverstehen. Nur Bilder, die für die Schüler_innen interessant wirken, die Stimulation und Abwechslung bereithalten (Weidenmann, 1988, 93), werden bewusst wahrgenommen und können dadurch auch in Lern- und Leseprozessen Effekte erzielen. Auf Basis des natürlichen Bildverstehens[71] werden vor allem darstellende Bilder, welche im Sinne Weidenmanns in der Mehrzahl Abbilder sind, verarbeitet. Sie können präattentiv und ohne Anstrengung verstanden werden, da sie Objekte zeigen, die den Rezipierenden im Rahmen ihres Weltwissens[72] bereits bekannt sind. Es wurden dadurch bereits Schemata erworben, die durch die Bildbetrachtung aktiviert werden und auf die die Rezipierenden zurückgreifen können. Diese Art des Bildverstehens bezeichnet Weidenmann (1988, 77f.) als natürliches (oder

[69] Stöckl (2011) geht hingegen davon aus, dass die Erfassung des auf Bildern Dargestellten mühelos erfolgt, da Wahrgenommenes mit praktischer Erfahrung und bereits vorhandenen mentalen Modellen abgeglichen wird. „Dabei suchen wir quasi nach den im Bild enthaltenen propositionalen Gehalten und passen die wahrgenommenen Bildelemente in die entsprechenden ‚frames' und ‚scripts' ein" (Stöckl, 2011, 51). Allerdings betont auch er, dass das Bildverstehen ein auf mehreren Ebenen stattfindender Prozess ist, und neben dem Bildinhalt auch „emotionale Anmutungen, indirekt Mitgeteiltes (Anspielungen und Implikaturen) und vor allem auch die kommunikative Absicht des Bildverwenders" (Stöckl, 2011, 51) eine Rolle spielen.

[70] Die empirischen Untersuchungen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurden, lassen vermuten, dass häufig nicht zu sehr die kognitiven Anforderungen das Bildverstehen behindern, sondern vielmehr die geringe Motivation der Schüler_innen, die in Prozessen des Bildverstehens aufgebracht wird. Bütows Zitat wird als besonders relevant angesehen, da die motivationale Komponente ebenso Beachtung findet.

[71] Weidenmann entwarf 1988 sein psychologisches Modell des Bildverstehens.

[72] Zur Funktion von Wissen in Prozessen des Bildverstehens nennt Dehn in Anlehnung an Nussbaumer das Bild-, Handlungs- und Weltwissen (Dehn, 2008, 8f.)

auch ökologisches) Bildverstehen, da es analog zur natürlichen Wahrnehmung der realen Umwelt abläuft.

Das indikatorische Bildverstehen (vgl. Weidenmann, 1988, 79f.), welches auf dem natürlichen Bildverstehen aufbaut, erfordert stärker attentive Prozesse, da es die Interpretation der Steuerungskodes des Bildautors beinhaltet. Diese können in logischen Bildern z. B. in Form von Pfeilen enthalten sein, die den Rezipierenden in der Aufeinanderfolge der Betrachtung der Bildinhalte leiten (vgl. Weidenmann, 2006, 451). Aber auch Einrahmungen, Ausschnittsvergrößerungen oder farbliche Hervorhebungen zählen zu den typischen Steuerungskodes (vgl. Weidenmann, 2006, 451). Bei instruktionalen Bildern reicht das reine Erkennen der abgebildeten Inhalte, d. h. das natürliche Bildverstehen, nicht aus. Viele Schüler_innen können Bilder jedoch nicht angemessen rezipieren, da sie mit den Steuerungskodes nicht vertraut sind und diese in Lernprozessen im schulischen Kontext nicht thematisiert werden (vgl. Weidenmann, 2006, 451).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Prozesse des Bildverstehens auf analytisch-kognitiver und auf perzeptueller Ebene stattfinden. Diese Prozesse sind abhängig von vier Faktoren:

> dem erlernten affektiven, emotionalen und volitionalen Zugang zu Bildern, den vielfachen Konnotationen aus der eigenen, ganz speziellen Welt- und Kulturerfahrung, der kognitiv-psychologischen Bildlesefähigkeit und schließlich dem Handlungszusammenhang, in dem die Bildlektüre angesiedelt ist. (Rehfeld, 2012, 1).

Demnach ist das Bildverstehen nicht rein kognitiv, sondern ganzheitlich zu betrachten[73]. Empirische Studien brachten bisher Ergebnisse zur kognitiv-psychologischen Bildlesefähigkeit und zum Einsatz von Bildern in Lehr- und Lernkontexten hervor. Über den Einfluss der subjektiven Bedeutsamkeit auf Basis der individuellen Welt- und Kulturerfahrung bei der Bildrezeption sowie dem affektiven, emotionalen und volitionalen Zugang zu Bildern ist hingegen bisher wenig bekannt. Da diese jedoch zur Beurteilung von Bildern durch die Rezipierenden beitragen und dementsprechend auch darüber entscheiden, wie (detailliert) Bilder betrachtet werden, sollten Bildbewertungen und -präferenzen deutlich mehr Beachtung geschenkt werden (vgl. Kapitel 3.5). Es ist

[73] Auch nach Hekkert (2006) lässt sich die Wahrnehmungserfahrung bei Bildern in 3 Bereiche gliedern, diese sind die ästhetische, die kognitive bzw. verstehende und die emotionale Erfahrung.

wichtig, danach zu fragen, welche Wirkung von Bildern in Lernmaterialien ausgeht. Hinzu kommt die Frage, wie Lernende dazu befähigt werden, diese Bilder auch zu entschlüsseln.

3.4.3 Förderung der Bildkompetenz

Die Entwicklung der Bildkompetenz wird durch den Umgang mit Bildern im Unterricht beeinflusst, bisher fehlt jedoch eine umfassende Unterrichtsforschung, die die Wirkung und den didaktischen Einsatz von Bildern beschreibt und reflektiert.

Als übergeordnetes, allgemeines Ziel muss gelten, Bildbetrachtungen ausreichend Raum einzuräumen. Nach Radvan (2012, 187) geht es nicht darum „Bildtouristen" mit raschen, oberflächlichen Blicken auszubilden, sondern vielmehr „Bildforscher", die sich Zeit nehmen, Bilder ausgiebig zu betrachten, bevor sie den Blick auf bestimmte Details zu fokussieren. „Eine der Voraussetzungen für den Aufbau von Bildkompetenz ist folglich eine Verlangsamung der Sehgewohnheiten, die Kinder und Jugendliche normalerweise mit in die Schule bringen" (Radvan, 2012, 187). Dehn beschreibt dies als ein „Fokussieren des ersten Blicks[74]" (Dehn, 2014, 127). Um dies zu erreichen, muss eine entsprechende Bildauswahl getroffen werden. Es eignen sich besonders Bilder, die in ihrem Inhalt und in ihrer Präsentation Anknüpfungspunkte für die Rezipierenden bieten und ihre Aufmerksamkeit fordern. Als langweilig empfundene Bilder können nicht zu einer eingehenden Auseinandersetzung mit dem Bild, einem Fokussieren des Blicks, beitragen (vgl. Dehn, 2014, 127; 2008, 6).

Neben dem eingesetzten Bildmaterial stellen auch die Lehrwerke, die im Unterricht eingesetzt werden, einen wichtigen Einflussfaktor bei der Entwicklung der Bildkompetenz dar. Es existieren bereits Lehrwerke, die der Vermittlung von Bildkompetenz besondere Beachtung schenken, wie die Lesebuch-Reihe *Unterwegs*, in die ein mehrstufiger „Grundkurs Bildsemiotik" integriert ist. Die Bilder erfüllen dabei viele der in Kapitel 3.3.1 bzw. Kapitel 3.3.2 genannten Funktionen und dienen der Erweiterung der Kompetenzen im Bereich der Bildbeschreibung, des Erzählens zu Bildern, der Reflektion von Bildwirkungen sowie der Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Vergleich sprachlicher und visueller Bilder (vgl. Staiger, 2007,185).

Die Mehrzahl der aktuellen Lesebücher sind stark farbig und auf den ersten Blick abwechslungsreich gestaltet (vgl. Kapitel 2.3). Bei intensiverer Betrachtung und längerer

[74] Dehn (2008) stellt verschiedene Aufgabenformate vor, wie Schüler_innen dazu angeleitet werden können.

Arbeit mit den Büchern wird jedoch deutlich, dass die Bilder selten zu einem „verweilenden Sehen“ (Bütow, 2003, 117) und/ oder zur wiederholten Betrachtung anregen, da sie in ihrer Gestaltung wenig komplex angelegt sind und keinen Raum bieten, Neues zu entdecken. Außerdem zeigt der Vergleich der textbezogenen Bilder der Lesebücher in den verschiedenen Klassenstufen in der Lehrwerkssichtung, dass zwar die Quantität der Bilder in den höheren Klassenstufen abnehmend ist, in Bezug auf die Qualität der Bilder, d. h. zum Beispiel ihre Farbgestaltung und die Darstellung der Bildinhalte nahezu als gleichbleibend bezeichnet werden kann (vgl. Kapitel 2.3). Dies bezeichnet Pettersson (2010) jedoch als problematisch, da es unbedingt notwendig sei „die Bildsprache in Lehrbüchern und Informationsmaterial an verschiedene Altersstufen anzupassen, so dass der Schwierigkeitsgrad sukzessive ansteigt“ (Pettersson, 2010, 53). Außerdem sollte die Bildauswahl anhand definierter Kriterien erfolgen, welche auch die Bildpräferenzen der Schüler_innen einbeziehen, wodurch, wie zuvor ausgeführt, auch der emotionale Zugang zu Bildern ermöglicht wird.

3.5 Bildpräferenzen und Bildauswahlkriterien

Im Allgemeinen herrscht Unsicherheit über die Wirkung von Bildern in Lehr- und Lernprozessen, was häufig dazu führt, dass Bilder vergleichsweise selten explizit als Gegenstand im Unterricht eingesetzt werden. Hinzu kommt, dass die Vorstellung darüber, was den Entwicklungsprozessen und den Möglichkeiten der Bildverarbeitung von Kindern und Jugendlichen als angemessen gelten kann, gespeist wird aus wenigen wissenschaftlichen Befunden und aus unzeitgemäßen Ansichten (vgl. Lieber & Savas, 2010, 275).

Die gegenwärtige Medienwelt und damit auch die (un)bewegten Bilder, denen Kinder und Jugendlichen in der außerschulischen Umwelt begegnen, veränderten sich in den vergangenen Jahren stark und beeinflussen dadurch auch die Sehgewohnheiten der Kinder und Jugendlichen. Komplexere und vielschichtige bildliche Darstellungen werden von Kindern und Jugendlichen u. a. in Filmen, Apps, PC-Spielen, Fernsehspots, Werbeplakaten, in Kinderbuchillustrationen oder auch in Bilderbüchern rezipiert. Dehn spricht in diesem Zusammenhang von einem „cross-over“ (Dehn, 2008, 1) des außerschulischen Mediengebrauchs von Schüler_innen, da sich Textlektüren nicht nur auf gedruckte, schriftliche Texte beschränkt, sondern Informationen und narrative Texte

auch in Hör- und Sehprozessen verarbeitet werden. In Lehrwerken hingegen werden häufig eindeutige und einfache Bilder präsentiert (vgl. Lieber & Savas, 2010, 276). Da die ästhetische Gestaltung von Lehrwerken und Lernmaterialien jedoch stark die Motivation zur Nutzung und zur intensiven Auseinandersetzung mit Texten und Materialien beeinflusst (vgl. Lieber, 2012, 69), ist deren Gewicht in Lernprozessen nicht zu unterschätzen. In Studien zu Bildfunktionen und Bildwirkungen in Lernkontexten war bisher der Aspekt der Informationsvermittlung durch Bilder, wodurch sie eine visuelle Ergänzung zur schriftlichen Textinformation bieten, von Interesse. Allerdings bieten Bilder, neben der Möglichkeit der Informationsvermittlung und Interpretation, immer auch Potenzial zur ästhetischen Erfahrung und zum Genuss (vgl. Lieber, 2011, o. P.), was insbesondere für Bilder, die auf literarische Texte bezogen sind, zutrifft (vgl. Kapitel 2.3). In diesem Zusammenhang ist auch Folgendes zu bedenken: „Ein Bild, das als positiv empfunden wird, vermittelt Information besser und effektiver als ein Bild, das als negativ empfunden wird, bei gleichem Motivationsgrad“ (Pettersson, 2008, 140). Daher ist auch eine Orientierung an den Bildpräferenzen der Schüler_innen im Rahmen der Gestaltung didaktischer Materialien und Lehrwerken stärker zu gewichten. Ziel der Erfassung von Bildpräferenzen der Schüler_innen muss es sein, dass sie künftig als eines der Kriterien für die Auswahl von Bildmaterial in Lernmaterialien gelten, so dass textbezogene Bilder Interesse bei den Betrachtenden hervorrufen, zur Rezeption anregen und die Herstellung der Verbindung zwischen Schrifttext und Bild begünstigen, wodurch sie das Gelingen von Lernprozessen unterstützen können.

Bildpräferenzen wurden wissenschaftlich bisher wenig betrachtet. Im angloamerikanischen Raum wurden in der Zeit zwischen 1948 und 1974 einige Studien publiziert, welche von Myatt und Carter Mason (1979) in einer Metaanalyse mit 8 Studien zusammengefasst werden. Eine Schwierigkeit, mit der sich die Bildpräferenzforschung konfrontiert sieht, ist, dass keine spezifischen Methoden zur Verfügung stehen und die in den bisherigen Studien eingesetzten Bilder wenig definiert wurden, was eine Replikation der Studienergebnisse erschwert (vgl. Myatt & Carter Mason, 1979, 45f.).

Aspekte, die im Rahmen der Bildpräferenzforschung untersucht werden, sind die Farbgestaltung der Bilder und der Bildstil, bei dem zwischen Comic/Cartoon,

abstraktem/ expressivem und realistischem/ natürlichem Stil unterschieden wird[75]. Dass jedoch nicht nur die Auswahl der von Schüler_innen präferierten Bilder von Interesse sein sollte, sondern auch die Kriterien, anhand derer die Schüler_innen auswählen, stellt Savas (2009) dar. Die Begründungen für die Bildauswahl seien nach Savas multidimensional und könnten daher nicht in übergeordneten Kategorien zusammengefasst werden, da dies eine Selektion bedeuten würde (vgl. Savas, 2009, 48). Dennoch werden in der hier präsentierten qualitativen Studie diejenigen Kriterien erfasst, aufgrund derer Schüler_innen besonders häufig textbezogene Bilder präferieren. Nach Möglichkeit sollen diese auch in Haupt- und Subkategorien erfasst werden, um eine größtmögliche Ordnung herbeiführen zu können.

Untersuchungen zu den Bildpräferenzen von Kindern und Jugendlichen aus dem deutschsprachigen Raum stammen vor allem aus dem Bereich der Kunstpädagogik. Bei den in diesen Studien betrachteten Bildern handelt es sich überwiegend um Kunstwerke, die selbstverständlich nur bedingt mit den textbezogenen Bildern in Lehrwerken des Fachs Deutsch verglichen werden können. Dennoch liefern sie einige wichtige Anhaltspunkte.

Hermann Hinkel (1975) konnte belegen, dass Kinder realistische, natürliche Darstellungen, die deutlich zu erkennen und mit natürlich kräftigen Farben anstelle von schwarz-weißer Farbgebung gestaltet sind, bevorzugen. Inhaltlich werden Bilder mit handelnden Personen und allgemein freundlichen Bildinhalten positiv bewertet. Außerdem sollten Beziehungen zwischen Menschen und Figuren abgebildet werden. Darüber hinaus zeigte er, dass sich die Bildpräferenzen von jüngeren und älteren Schüler_innen unterscheiden (vgl. Hinkel, 1975, 163-166)[76].

Eine weitere Studie aus dem Bereich der Kunstpädagogik zeigt, dass Kinder und Jugendliche vor allem Kunstwerke präferieren, die ihnen interessant erscheinen, sie neugierig machen und auf deren Basis sie Analogien zur eigenen Lebenswelt herstellen können (vgl. Uhlig, 2008a, 8f.). Aufgrund der kindlichen Bildpräferenz, die sich aus lebensweltlich fundierten Impulsen speist, geht Uhlig davon aus, dass es keinen altersentsprechenden Bildkanon geben kann, sondern vielmehr verschiedene Bilder

[75] Auch im Rahmen der in der vorliegenden Arbeit durchgeführten Bildanalyse wurden diese Faktoren empirisch qualitativ untersucht (vgl. Kapitel 4.4).

[76] Kritik an der Studie von Hinkel äußert Kirchner (1999), die eine zu enge Bildauswahl und die Nichtberücksichtigung der Bilderfahrung und des soziokulturellen Hintergrundes der Studienteilnehmer_innen bemängelt. Die Bedeutung des soziokulturellen und individuell-biographischen Einflusses in der Bildbegegnung beschreibt auch Uhlig (2008b, 277).

eingesetzt werden sollten, die Kindern unterschiedliche Bildzugänge ermöglichen (vgl. Uhlig, 2008a, 9). Auch Lieber (2012) und Savas (2009) belegen mit empirischen Untersuchungen die Relevanz der subjektiven Bedeutsamkeit für Bildbewertungen. Demnach präferieren Schüler_innen Bilder vor allem dann,

> wenn diese für sie subjektiv bedeutsam sind und formale und inhaltliche Anknüpfungspunkte an ihre konkrete Alltags- und Lebenswelt bieten, d. h. wenn subjektive Realitätserfahrungen, wie z. B. Erinnerungen, (Vor-) Erfahrungen, Emotionen, Identitätsbilder, Hobbys, Träume und Wünsche, in einem Bild wieder zu finden sind.[77] (Savas, 2009, 48)

Inwiefern die genannten Präferenzen jedoch auch für textbezogene Bilder in Lehrwerken zutreffend sind, ist weitestgehend offen. Auf Basis der bereits erwähnten Studie von Hinkel entwerfen Savas und Lieber ein Modell zur Erforschung kindlicher Bildpräferenzen/-interessen und bezogen dabei auch Bilder aus Schulbüchern ein. Sie bestätigten die Relevanz der subjektiven Bedeutsamkeit des Bildinhalts für die Rezipierenden. Außerdem konnten sie zeigen, dass unrealistische Darstellungen und comichafte Illustrationen aufgrund der Farbigkeit und des kindlichen Charakters von Schüler_innen abgelehnt wurden und diese eher Bilder auswählten, die wenige bis keine Farben enthielten (vgl. Lieber & Savas, 2010, 287 f.).

Eine Studie, welche die Präferenzen bei Bilderbuchillustrationen von Vorschulkindern erfasst (House & Rule, 2005), zeigt, dass Kinder zwischen 3 und 4 Jahren Illustrationen vor allem dann positiv bewerten, wenn ihnen die abgebildeten Objekte und Lebewesen bekannt sind und letztere bei einer Handlungsausführung dargestellt werden. Außerdem zeigen House und Rule, dass der Einsatz von hellen und freundlichen Farben sowie die Stimmung, die die Illustration vermittelt, als entscheidende Bewertungskriterien gelten (vgl. House & Rule, 2005, 286f.). Diese Ergebnisse können auch für die hier vorgestellten Studien von Bedeutung sein, da in diesen, ebenfalls wie im Bilderbuch, narrative Texte mit Bildern in Kombination stehen und demnach eine Übertragung der Ergebnisse aus der Studie von House und Rule möglich erscheint.

[77] Neben bekannten Inhalten in Bildern, auf deren Basis Lebensweltbezüge von den Rezipierenden geschaffen werden können, regt auch das Differenzerleben zur Auseinandersetzung an. Einige der befragten Schüler_innen gaben an, dass auch Neues, Unbekanntes, Ungewöhnliches und Nichtalltägliches in Bildern präferiert wird (vgl. Savas, 2009, 48). Eben diese neuen Seherfahrungen unterstützen die Entwicklung der Bildkompetenz und sind daher von besonderer Bedeutung. Allerdings kann durch diese Art der Bilder das Bildverstehen erschwert werden, was einen anspruchsvolleren Rezeptionsprozess für die Schüler_innen darstellt, was wiederum dazu führen könnte, dass diese die Bilder nicht präferieren. Dementsprechend müssen Präferenzen beachtet werden, sie können aber nicht als alleiniges Kriterium gelten.

Eine ältere Studie von Ramsey (1982) weist differenziertere Ergebnisse in Bezug auf die Präferenz verschiedener Bildstile auf. Sie zeigte, dass der Textinhalt Auswirkungen auf die Stilpräferenz besitzt. Für Sachtexte präferierten die befragten Erst-, Zweit- und Drittklässler Fotografien, für eine Tiergeschichte hingegen cartoonartige Bilder. Die Schüler_innen geben an, Fotografien repräsentierten die Realität, Cartoons hingegen stellten stärker imaginative Elemente dar (vgl. Ramsey, 1982, 240). Für Pettersson deutet dies darauf hin, dass der jeweilige Bildtyp eine Erwartungshaltung bei den Leser_innen erzeugt, eine Art Vorverständnis darüber, welcher Text zu erwarten ist (vgl. Pettersson, 2010, 138).

Überwiegend weisen die dargestellten Studienergebnisse keinen Gendereffekt auf. Lediglich Myatt und Carter Mason (1979) konnten belegen, dass Bilder in Form von Fotografien stärker von Jungen bevorzugt werden. Außerdem zeigen sie auch, dass ein deutlicher Unterschied zwischen den Präferenzen von Kindergartenkindern und Erstklässler_innen und denen von Zweit-, Dritt-, Fünft- und Neuntklässler_innen besteht. Kindgartenkinder und Erstklässler_innen präferierten cartoonartige Bilder, für alle übrigen stellte dieser Bildtyp den am wenigsten präferierten dar (vgl. Myatt & Carter Mason, 1979, 49).

Da, wie bereits erwähnt, nicht die textbezogenen Bilder ausschlaggebend für die Lektüre piktorialer Texte sind, sondern auch die Schrifttexte selbst, widmet sich das folgende Kapitel den Einflussfaktoren des Textverstehens sowie ausgewählten narrativen Textgattungen, die Eingang in die hier präsentierten Studien erlangten.

4 Literarische Texte lesen und verstehen

Die aktuelle Forschung setzt sich damit auseinander, inwiefern literarische Texte besondere Merkmale aufweisen aufgrund derer sie von nichtliterarischen Texten unterschieden werden können. Es wird davon ausgegangen, dass der kompetente Umgang mit Texten dieses Genres spezifische Kompetenzen im Bereich des Lesens und Verstehens fordert[78]. Während das allgemeine Textverstehen als gut erforscht gilt, ist das literarische Textverstehen indessen weniger gut untersucht.

Auf Grundlage der PISA-Untersuchung ist das Verstehen literarischer Texte als grundlegende Teilkompetenz der Lesekompetenz anzusehen (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004, 179; Schaffner et al., 2004, 198)[79]. An die Lesekompetenz in Bezug auf rein schriftliche (d. h. kontinuierliche Texte) werden andere Anforderungen gestellt als an das Lesen von Kombinationen aus Sachtexten mit Schaubildern oder Diagrammen (d. h. nichtkontinuierlicher Texte) Texte (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004, 176)[80]. Eine Differenzierung der Lesekompetenz, und demnach auch des Textverstehens, in spezifische Kompetenzen in Bezug auf die jeweilige Textform erscheint daher vertretbar (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004, 176). Zur Erfassung der Lesekompetenz liegen einige standardisierte Tests vor (z. B. der in der vorliegenden Arbeit verwendete ELFE 1-6). Für die empirische Überprüfung der Lesekompetenz in Bezug auf literarische[81] und piktoriale Texte steht derzeit kein standardisiertes Instrument zur Verfügung, was auch die Auswahl des Tests für die hier dargebotene Studie begründet (vgl. Kapitel 6.5).

Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass die Lesekompetenz der Schüler_innen in Deutschland und in vielen der OECD-Länder bei literarischen kontinuierlichen Texten niedriger ausgeprägt ist als bei nichtliterarischen kontinuierlichen und nichtkontinuierlichen Texten (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004, 180), was Anlass dafür bietet, den Umgang mit und das

[78] Die PISA-Untersuchung zeigt u. a., dass die Leistungen im Umgang mit literarischen Texten bei den deutschen Schüler_innen im internationalen Vergleich niedriger liegen als bei Sachtexten (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004, 182). In diesem Zusammenhang muss die allgemeine Kritik an den PISA-Untersuchungen, insbesondere in Bezug auf literarische Texte bedacht werden, denn es wurde vor allem empirisch untersucht, ob die Informationsentnahme aus (Sach)Texten gelingt, was auch das Lesekompetenzmodell von PISA und seine Anwendung auf literarische Texte fraglich erscheinen lässt.

[79] Eine weitere Teilkompetenz der Lesekompetenz ist das Lernen aus Texten, welches das Verstehen in gewissem Umfang voraussetzt. Lernprozesse aus Texten sind immer dann erforderlich, wenn das in Texten enthaltene Wissen zur Anwendung kommen muss (vgl. Schaffner et al., 2004, 198).

[80] Allerdings beziehen Artelt und Schlagmüller (2004) literarische nichtkontinuierliche Texte, vor allem in Form piktorialer Texte, nicht in ihre Überlegungen mit ein, da sie davon ausgehen, dass literarische Texte nur in rein schriftlicher Form vorkommen.

[81] Die vorhandenen Tests nähern sich nicht dem, was der literarischen Interpretation entspricht, sondern prüfen vor allem die basale Lesekompetenz.

Verstehen von literarischen Texten empirisch genauer zu untersuchen und vor allem aber auch die Lektüre piktorialer literarischer Texte in Studien miteinzubeziehen, da über die Wirkung von Bildern in Zusammenhang mit dieser Textsorte im Allgemeinen bisher wenige Erkenntnisse vorliegen.

Kintsch (1994, 40) definiert das Verstehen als die Fähigkeit der Lesenden, den Text sowohl reproduzieren als auch zusammenfassen und textrelevante Fragen beantworten zu können, und verweist außerdem darauf, dass kein präziser und allgemeingültiger Begriff des Verstehens in der Wissenschaft geprägt ist. „Aus kognitionspsychologischer Sicht handelt es sich beim Textverstehen um einen komplexen Prozess der Extraktion und Konstruktion von Bedeutung in der aktiven Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache" (Hartmann, 2006, 37). Die Leser_innen bilden dabei mentale Repräsentationen (bzw. nach Kintsch [1994, 39] ein Situationsmodell als zentrale Repräsentation) der gelesenen Inhalte. Deren Herstellung wird durch persönliche Erfahrungen und das Wissen der Lesenden beeinflusst, denn ohne diese und ohne Enkodierungsstrategien können die mentalen Repräsentationen nicht gebildet werden (vgl. Kintsch, 1994, 39, 41)[82]. Literarische Texte und ihre mehrdeutigen Stimuli erfordern dabei komplexe, mehrschichtige Repräsentationen und andere Enkodierungsstrategien als das Verstehen von Sachtexten (vgl. Kintsch, 1994, 39). Auf besondere kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden[83], da im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit das Verstehen von Text-Bild-Kombinationen steht, deren spezifische Verarbeitung bereits im Kapitel 3.3.3 mithilfe der Theorie der Dualen Kodierung vorgestellt und erläutert wurde.

Generell werden für das erfolgreiche Textverständnis kognitive und (schrift)sprachliche Fähigkeiten ebenso benötigt wie eine positive Motivation und klare Leseziele (vgl. Hartmann, 2006, 37). Das Verstehen von Texten ist folglich eine komplexe Aufgabe, die sowohl auf kognitiven als auch auf motivationalen Prozessen beruht (vgl. u. a. Guthrie et al. 2004; Kintsch, 1998; Schaffner & Schiefele, 2013). Zu den kognitiven Einflussvariablen zählen bspw. das Vorwissen, schlussfolgerndes Denken, metakognitives Strategiewissen, Dekodierfähigkeiten, die Erfassung der Wortbedeutungen und die

[82] Diese Darstellung von Kintsch muss jedoch kritisch hinterfragt werden, denn offen bleibt, inwiefern Repräsentationen nicht auch mit geringem Wissen gebildet werden können, sich aber dann als untauglich erweisen. Das erforderliche Wissen lässt sich nicht eindeutig definieren.

[83] Verwiesen sei vor allem auf das als grundlegend anzusehende Modell von Van Dijk und Kintsch (1983) sowie Kintsch (1998), aber auch auf das integrative Modell des Textverstehens von Jesch (2010).

Fähigkeit zur Herstellung von Vernetzungen auf Satzebene[84] (vgl. Schaffner & Schiefele, 2013, 43; Lenhard & Schneider, 2006, 13). Möller und Schiefele (2004, 102-106) sehen neben der sozialen Umwelt und deren subjektiver Verarbeitung motivationale Überzeugungen als wichtige Determinanten der Lesemotivation an, welche wiederum als wichtiger Prädiktor des Textverstehens gilt (vgl. Guthrie et al., 2004, 947). Das individuelle Interesse, die Zielorientierung und das lesebezogene Selbstkonzept bilden diese motivationalen Überzeugungen (Schaffner & Schiefele, 2004, 105).

Häufig werden das erfolgreiche Verstehen von Texten und die Lesekompetenz primär von kognitiven Faktoren abhängig gemacht, wohinter die Bedeutung der Lesemotivation zurücksteht. Im Gegensatz dazu steht bspw. die IGLU Studie, welche die Lesekompetenz für die folgenden 3 Bereiche definiert:

> die Leseintention, mit der ein Text gelesen wird, wobei unterschieden wird zwischen dem Lesen von literarischen Texten und von informierenden (bzw. Sach-)Texten, das Verständnis der Informationen eines Textes, wobei textimmanente und wissensbasierte Verstehensleistungen unterschieden werden, die jeweils noch ausdifferenziert werden, sowie Aspekte des Leseverhaltens und Einstellungen zum Lesen. (Bos et al., 2012, 70)

Die Differenzierung kognitiver und motivationaler Einflussfaktoren des Textverstehens erweist sich als einschlägig in der betreffenden Forschungsliteratur. Indessen sind die einzelnen Faktoren, die zu Kognition und Motivation zu zählen sind, nicht einheitlich bestimmt. Im Folgenden konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf den Bereich der Lesemotivation und deren motivationaler Faktoren[85], da anzunehmen ist, dass diese sowohl für piktoriale als auch für rein schriftliche Texte in gleichem Ausmaß für das Textverständnis von Bedeutung sind. Im Anschluss werden die spezifischen kognitiven Anforderungen einer ausgewählten Gattung, der Fabel, anhand exemplarischer literarischer Texte dargestellt.

[84] Textualität bezieht sich auf die Verknüpfung von Sätzen, daher greift eine Darstellung, wie sie von Schaffner & Schiefele bzw. Lenhard und Schneider vorgenommen wird, zu kurz, vielmehr muss es sich um Vernetzungen auf Textebene handeln. In der vorliegenden Arbeit werden einzelne dieser dargestellten kognitiven Faktoren mittels des standardisierten Tests ELFE 1-6 erfasst.

[85] Wie die bisherigen Ausführungen zeigen und die der nachfolgenden Kapitel zeigen werden, sind in der zugehörigen Forschungsliteratur verschiedene Begrifflichkeiten wie motivationale Überzeugungen, motivationale Grundlagen, Motivationsdeterminanten, Determinanten der Lesemotivation etc. zu finden. In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus motivationale Faktoren verwendet, die im Folgenden spezifiziert werden.

4.1 Lesemotivation

Die Lesemotivation gilt als ein komplexes und multidimensionales Konstrukt (vgl. Wigfield & Guthrie, 1997, 420; Wigfield, 1997, 59), welches in Verbindung mit vielen verschiedenen motivationalen Faktoren steht. Im Folgenden werden diejenigen Facetten beleuchtet, die in der Forschungsliteratur häufig repräsentiert sind und als relevant für die vorliegende Studie gelten können, auf die Darstellung allgemeiner motivationspsychologischer Grundlagen[86] wird verzichtet.

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass deutsche Schüler_innen unterdurchschnittliche Werte im Bereich der Lesemotivation erzielen (vgl. Möller & Schiefele, 2004, 101). Im Allgemeinen lässt sich die Lesemotivation anhand der Gründe, die eine Person zum Lesen veranlassen, differenzieren. Diese können aus der Person selbst kommen, d. h. intrinsisch sein, was sich zum Beispiel im Interesse an und der Neugier auf bestimmte Textinhalte äußert, aber auch Formen des emotionalen Erlebens können zum Lesen motivieren. Der Antrieb einer Person zu Lesen, der sich aufgrund eines von außen ausgeübten Zwang oder Drucks entsteht, wie bswp. das Lob durch die Lehrkraft oder den Erhalt einer besseren Schulnote gegenüber den Mitschüler_innen, aber auch die Vermeidung negativer Konsequenzen, wie z. B. schlechter Noten (vgl. Schaffner & Schiefele, 2007, 269; Guthrie et al., 2004, 931; Möller & Schiefele, 2004, 102), wird als extrinsische Motivation bezeichnet. Die Unterscheidung der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation gilt als grundlegend in der internationalen Forschungsliteratur[87].

Die Unterscheidung zwischen der habituellen oder gewohnheitsmäßigen Lesemotivation (Schaffner & Schiefele, 2007) und der aktuellen oder gegenwärtigen Lesemotivation (vgl. Schaffner & Schiefele, 2013) hingegen kann empirisch nicht als eindeutig belegt gelten. Möller und Schiefele (2004, 103) vermuten einen Einfluss beider Formen auf das Leseverhalten und demnach auch Auswirkungen auf die Lesekompetenz und das Textverständnis. In der vorliegenden Studie erscheint diese Unterscheidung besonders relevant, da davon auszugehen ist, dass sich die motivationssteigernde Funktion von

[86] Diese sind u. a. zu finden bei Heckhausen & Heckhausen (2010) oder Rheinberg & Vollmeyer (2011) und auch das Erwartungs-Wert-Modell (Atkinson, 1957) sowie dessen Erweiterung durch Eccles (1983) zählt hierzu, vgl. dazu auch die in Kapitel 4.1.3. genannten Publikationen.

[87] Zur grundlegenden Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation vergleiche Deci & Ryan (1985).

Bildern primär auf die gegenwärtige Motivation im Rahmen einer spezifischen Bild-Text-Lektüre auswirkt.

4.1.1 Habituelle Lesemotivation

Die habituelle Lesemotivation ist ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal und wird als eigenschaftsähnliche Lesemotivation bezeichnet, die als stetig wiederkehrende Absicht einer Person zu lesen verstanden wird (vgl. Schaffner & Schiefele, 2007, 269).

Es handelt sich bei dieser Art der Lesemotivation also um ein zeitlich überdauerndes Konstrukt. Insbesondere in der Forschungsliteratur aus dem anglophonen Bereich wird keine eindeutige Differenzierung zwischen der habituellen und der gegenwärtigen Motivation vorgenommen. Anglophone Forschungsergebnisse beziehen sich auf Erstere (was u. a. bei Wigfield & Guthrie, 1997, 420 dadurch ersichtlich wird, dass der Begriff der Lesemotive, d. h. zeitlich überdauernder Konstrukte, die der habituellen Lesemotivation zuzuschreiben sind, verwendet wird) und werden deshalb in diesem Teilkapitel erläutert.

In der Motivationsforschung der letzten Jahre erweisen sich besonders Überzeugungen, Werte und Ziele als entscheidende Faktoren der Motivation (vgl. Wigfield, 1997, 59). Wigfield betont in diesem Zusammenhang, dass motivationale Konstrukte über die verschiedenen Domänen hinweg variieren und im Bereich der domänenspezifischen Forschung noch viele Studien erfolgen müssten, um allgemeine Motivationstheorien spezifizieren zu können (vgl. Wigfield, 1997, 59f.).

Im Bereich der Lesemotivation werden die folgenden Faktoren, die als miteinander verknüpft zu verstehen sind, als entscheidend angesehen: Leseselbstkonzept, Leseintention und Wert, der der Lesetätigkeit beigemessen wird, sowie Lesehäufigkeit (vgl. Wigfield, 1997, 60-64). Aber auch soziale Aspekte und die allgemeine Einstellung gegenüber dem Lesen üben einen Einfluss auf die Lesemotivation aus (vgl. Wigfield & Guthrie, 1997, 420). Die allgemeine Einstellung gegenüber dem Lesen wird nach Mathewson (2004) wiederum von sogenannten Eckpfeilern bestimmt, zu denen persönliche Ziele und Intentionen, Werte und das Selbstkonzept zählen (vgl. Mathewson, 2004, 1448). Da diese Elemente den oben aufgeführten motivationalen Faktoren entsprechen, gelten sie als besonders relevant und fließen in der vorliegenden Arbeit als wichtige motivationale Einflussfaktoren mit in die Betrachtungen und empirischen Untersuchungen ein. Im Folgenden werden sie daher genauer skizziert.

4.1.2 Motivationale Faktoren

Der Begriff Selbstkonzept bzw. Konzept der Selbstwirksamkeit geht auf Bandura (1977) zurück. Die sogenannten Selbstwirksamkeitserwartungen sind handlungsleitende, leistungsbezogene Selbstkonzepte, die „generalisierte fachspezifische Fähigkeitseinschätzungen" (Möller & Schiefele, 2004, 111) darstellen, welche Schüler_innen durch Kompetenzerfahrungen in den einzelnen Schulfächern erlangen (vgl. Möller & Schiefele, 2004, 111). Aber auch soziale Vergleiche der eigenen Leistung mit den Leistungen der Mitschüler_innen bestimmen wesentlich das Selbstkonzept. Dabei ist die Vergleichsrichtung dafür verantwortlich, ob das Selbstkonzept gesteigert oder verringert wird. Ein Aufwärtsvergleich mit der besseren Leistung eines Mitschülers bzw. einer Mitschülerin führen zu geringeren fähigkeitsbezogenen Selbsteinschätzungen (vgl. Möller & Schiefele, 2004, 113).

Das Selbstkonzept ist domänenspezifisch, wie bspw. Helmke (1998, 120) zeigt, indem sich die Selbstkonzepte von Drittklässler_innen bezüglich der einzelnen Schulfächer deutlich unterscheiden. In der vorliegenden Arbeit wird das Selbstkonzept ausschließlich spezifisch für den Bereich des Lesens betrachtet. Henschel und Kollegen (2013) zeigen für die Domäne des Lesens, dass sich das literarische und faktuale Leseselbstkonzept voneinander und sich beide wiederum vom allgemeinen Leseselbstkonzept unterscheiden lassen.

Das Selbstkonzept wurde in Zusammenhang mit der Lesemotivation häufig untersucht und unter dieser subsumiert oder aber auch als eigenständiger Faktor der Lesemotivation separat untersucht (vgl. Guthrie et al., 2004, 933). Die sogenannte „Reading Self-Concept Scale (RSCS)" von Chapman und Tumner (1995, 1999) stellt eines der wenigen Instrumente dar, mit dem das Leseselbstkonzept (von Fünf- bis Zehnjährigen) ermittelt werden kann. Aufgrund der Inhalte der Items[88] und der Zielgruppe kann dieses jedoch in der vorliegenden Studie nicht eingesetzt werden. Es wurden daher Items zum Selbstkonzept beim Lesen literarischer Texte selbst konzipiert (vgl. Kapitel 6.5.1).

Ist das lesebezogene Selbstkonzept als positiv bzw. hoch einzustufen, ist gleichzeitig auch der subjektive Wert des Lesens hoch und es liegen günstige Voraussetzungen für eine hohe habituelle Lesemotivation vor (vgl. Möller & Schiefele, 2004, 106). Im Allgemeinen

[88] Der Fragebogen umfasst 30 Items, die auf den Skalen Kompetenz, Einstellung und Schwierigkeit abgebildet werden. Die Dimensionen werden nicht in Bezug auf literarische Leseprozesse erfasst, sondern gelten für das Lesen im Allgemeinen und sie sind außerdem, gemäß des dargestellten Forschungsstandes, nicht eindeutig als Dimensionen des Leseselbstkonzeptes definiert bzw. entsprechen nicht den in der vorliegenden Arbeit definierten Determinanten.

kann davon ausgegangen werden, dass die Leseerlebnisse der Schüler_innen ebenfalls den Wert, den sie der Lesetätigkeit beimessen, beeinflussen (vgl. Möller & Schiefele, 2004, 101). „Die subjektive Wichtigkeit, eine Aufgabe erfolgreich durchzuführen (z. B. einen Text zu verstehen), wird häufig mit der Relevanz einer erfolgreichen Aufgabendurchführung für die Bestätigung zentraler Aspekte des Selbstbildes verbunden“ (Möller & Schiefele, 2004, 116).

Die Ziele, die mit der Lesetätigkeit erreicht werden sollen, d. h. die Intentionen, die einen Leseprozess leiten, liegen sowohl im intrinsisch als auch im extrinsisch motivierten Bereich. So zählen bspw. die Neugier auf Textinhalte, das emotionale Erleben während der Lektüre oder aber die (individuelle) Bedeutung des Lesens per se zu den angestrebten Zielen und motivationalen Faktoren, ebenso wie die Wettbewerbsorientierung oder Schulnoten (vgl. Wigfield, 1997, 63).

Für die empirische Erfassung der Lesemotivation liegen zwar bekannte Instrumente wie das „Motivation for Reading Questionnaire“ (MQR) von Wigfield und Kollegen (1996) oder aber das „Motivation to Read Profile“ von Gambrell und Kollegen (1996) vor. Aber diese und andere Instrumente weisen keine Spezifizierung für das Lesen literarischer Texte auf und sind daher für den Einsatz im Rahmen der vorliegenden Studie nur bedingt geeignet, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, einen Fragebogen neu zu konzipieren (vgl. Kapitel 6.5.1).

Die Wirkung der habituellen Lesemotivation auf das Textverstehen gilt als bestätigt (vgl. Guthrie et al., 2004, 933.). Schaffner und Schiefele (2007, 270) gehen davon aus, dass die gegenwärtige Lesemotivation dabei als Vermittler wirkt. Beide Motivationsformen sind demnach als voneinander abhängig zu betrachten.

4.1.3 Gegenwärtige Lesemotivation

Die gegenwärtige Lesemotivation unterscheidet sich von der habituellen Lesemotivation in ihrem Bezug auf einen bestimmten Motivationszustand in einer spezifischen Lesesituation. Schaffner und Schiefele gehen davon aus, dass die gegenwärtige Motivation ein stärkerer Prädiktor der Leistung in einer spezifischen Situation ist als die habituelle Motivation (vgl. Schaffner & Schiefele, 2013, 43). Wie bereits angedeutet, ist die Differenzierung der beiden Motivationsformen nicht eindeutig der zugehörigen Forschungsliteratur zu entnehmen und auch Schaffner und Schiefele betonen, dass die

empirische Evidenz der beiden Motivationsformen in der Bildungsforschung nicht einheitlich ist.

Im Rahmen der Definition der gegenwärtigen Motivation orientieren sich Schaffner und Schiefele (2013) an Motivationstheorien, die in Bildungskontexten eine hohe Bedeutung haben. Darunter fallen die Theorien der intrinsischen Motivation (vgl. z. B. Ryan & Deci, 2000) und der allgemeinen Leistungsmotivation (vgl. z. B. Grant & Dweck, 2003). Ebenso beziehen Schaffner und Schiefele für ihre Definition auch Ergebnisse zu den Effekten der gegenwärtigen Motivation auf das Lernen mit Texten aus einer früheren Studie mit ein (vgl. Schaffner & Schiefele, 2007), welche die Bedeutung der intrinsischen Motivation für das Textverständnis bestätigt. Die Unterscheidung nach intrinsischen und extrinsischen Motivationsfaktoren ist dementsprechend auch für die Definition der gegenwärtigen Lesemotivation von Bedeutung. Konstrukte, welche die gegenwärtige Motivation beschreiben, aber nicht als ausschließlich ebendiese kennzeichnend gelten können, sind folglich die intrinsische Motivation sowie die wettbewerbs- und nichtwettbewerbsorientierte Motivation[89], die allesamt bereits im zuvor Ausgeführten beschrieben sind.

Auch wenn die empirische Evidenz der Motivationsformen nicht eindeutig geklärt ist und es für die Definition der zugehörigen Konstrukte (v. a. zur gegenwärtigen Lesemotivation) weiterer Studien bedarf, zeigen Schaffner und Schiefele (2013, 51), dass die intrinsische gegenwärtige Motivation einen wichtigen Prädiktor des Textverständnisses darstellt. Demnach sind die Freude beim Lesen und das Interesse für den Text maßgeblich für das Verstehen eines Textes. Da Bilder im didaktischen Kontext auch mit dem Ziel eingesetzt werden, die aktuelle Aufmerksamkeit zu steigern und die Motivation zu erhöhen, ist anzunehmen, dass auch bei Text-Bild-Kombinationen die intrinsische gegenwärtige Motivation einen entscheidenden Prädiktor darstellt. Aus diesem Grund eignet sich die von Schaffner und Schiefele entwickelte Skala zur Messung der gegenwärtigen Motivation besonders, um die Effekte von Bildern auf die Lesemotivation zu ermitteln (vgl. Kapitel 6). Sie ist außerdem das einzige derzeit verfügbare Instrument, welches eine eindeutige Trennung der Motivationsformen

[89] Die wettbewerbsorientierte Motivation beinhaltet einen sozialen Vergleich, z. B. den Text besser, im Vergleich zu den Mitschüler_innen, zu verstehen, die nicht-wettbewerbsorientierte Motivation hingegen ist frei von einem sozialen Vergleich, z. B. den Text in Gänze zu verstehen und ein gutes Ergebnis bei den textspezifischen Fragen zu erzielen (vgl. Schaffner & Schiefele, 2013, 4).

unterstützt und ausschließlich die Erfassung der gegenwärtigen Motivation zum Ziel hat. Für eine Untersuchung der gegenwärtigen Motivation in Bezug auf die in der Studie eingesetzten Schrifttexte bedarf es einer spezifischen Analyse dieser Texte und einer allgemeinen Darstellung der für die Studien ausgewählten Textgattungen Fabel und Märchen.

4.2 Ausgewählte Gattungen: Die Rolle von Fabeln und Märchen im schulischen Kontext

Zu den literarischen Texten zählt auch der narrative Text. Dieser Text

> (lat. narrare= erzählen) berichtet über den Ablauf von Handlungen und Ereignissen. […] Das Erzählen ist eine Grundform menschlicher Kommunikation, die Funktion narrativer Texte liegt in der Tradition von Handlungsmustern und in der Bewertung von Handlungen (Die Moral von der Geschicht…). (Ballstaedt, 1997, 22)[90]

In aktuellen, aber auch in Lesebüchern (bzw. kombinierten Sprach- und Lesebüchern) vergangener Jahrzehnte sind im Bereich der Erzähltexte neben Texten und Textauszügen der Kinder- und Jugendliteratur auch Märchen und Fabeln zu finden. Die historische Betrachtung zeigt, dass beiden Gattungen im schulischen Kontext seit jeher eine große Bedeutung zukommt, auch wenn diese im Zeitverlauf aufgrund herrschender didaktischer Einschätzungen und gesellschaftspolitischer Strömungen immer wieder neu definiert wurde. Märchen und Fabeln können daher als zeitlose Gattungen bezeichnet werden.

Auch heute dienen Märchen- und Fabeltexte der Unterstützung der Kompetenzentwicklung in den vier Kompetenzbereichen der aktuellen Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Primarstufe und die Sekundarstufe I: Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2004; 2005), wie u. a. auch die Lehrwerkssichtung bestätigte (vgl. Kapitel 2.3). Trotz der gegenwärtigen Relevanz der beiden Textgattungen muss erwähnt sein, dass die Fabel- und Märchendidaktik kontinuierlich beeinflusst wurden von den positiven und negativen

[90] Da sich das Erzählen immer auf eine Geschehensdarstellung bezieht, existieren ebenso narrative Sachtexte, diese sind jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Daher bezieht sich der Terminus „narrativer Text“ im Folgenden ausschließlich literarische Erzähltexte.

Beurteilungen der Gattungen (vgl. Lange & Ziesensis, 2012, 247). Märchen galten bspw. aufgrund ihrer Grausamkeit, der Darstellung autoritärer Erziehung und antiquierter Verhältnisse immer wieder als ungeeignet für den Einsatz im schulischen Kontext. Ihr Modellcharakter oder die Glücksverwirklichung hingegen führten zu positiven Bewertungen (vgl. Röhrich, 1976, 21). Außerdem wurden Märchen positiv bewertet aufgrund der Tatsache, dass sie entwicklungspsychologische Prozesse aufzeigen, die auch Kinder und Jugendliche durchlaufen (müssen) (vgl. Petzoldt, 2000, 250). Somit wird den jungen Leser_innen die Möglichkeit gegeben, essentiellen Erfahrungen, wie der Identitätsfindung, der Loslösung von den Eltern oder der Entwicklung des Moralbewusstseins, im Rahmen des Rezeptionsprozesses zu begegnen und sich darüber hinaus mit menschlichen Emotionen und Erfahrungen wie Liebe und Hass oder Angst und Mut auseinanderzusetzen (vgl. Blei-Hoch, 2008, 141).

Die Fabel erschien aufgrund des ihr inhärenten Lehrcharakters (vgl. Doderer, 1970, 99) und der moralischen Intention besonders kindgerecht, was u. a. dazu führte, dass Fabeln im 19. Jahrhundert überwiegend in der Kinder- und Jugendliteratur sowie in Lehrwerken als adaptierte Nacherzählungen bekannter Fabelstoffe überliefert wurden (vgl. Suerbaum, 2002, 101f.). Schon früh wurde die Fabel im Unterricht eingesetzt. In den Rhetorikschulen wurde sie als Basis für die sprachliche Arbeit, das Auswendiglernen und Rezitieren sowie für die Arbeit am Text durch Umformungen, Verkürzungen und Erweiterungen genutzt (vgl. Dithmar, 1988, 235f.). Als interessant für den Deutschunterricht in verschiedenen Klassenstufen gilt sie auch aufgrund der „Verwendung von sprechenden Tieren als anthropomorphisiertes Figural“ (Erlemann et al., 2014, 102). Die Schüler_innen werden durch die sprechenden und menschlich handelnden Tiere dazu angeregt, die im Fabeltext dargestellten Ereignisse auf den eigenen Erfahrungsbereich zu übertragen, das Verhalten der Tiere zu reflektieren und mit den persönlichen Verhaltensnormen und Moralvorstellungen zu vergleichen.

Die gesichteten Lehrwerke (vgl. Kapitel 2.3) zeigen, dass die Fabel und das Märchen[91] auch aktuell für den Deutschunterricht in der Primar- und in der Sekundarstufe I vorgesehen sind. Eine Untersuchung von Lehrwerken aus den 1980er Jahren zeigte, dass die Anzahl der Fabeln in den Lehrwerken der Sekundarstufe im Vergleich zur Primarstufe

[91] Die Lesealtertheorie, die Charlotte Bühler bereits 1918 veröffentlichte, definiert das sogenannte Märchenalter für das vierte bis achte Lebensjahr (vgl. Bühler & Bilz, 1977, 25). Zwar gilt diese Theorie seit den 1970er Jahren als widerlegt, dennoch wirkt sie auch heute noch bei der Bestimmung der schulischen Lektüre nach.

ansteigt. Dieselben Fabeltexte sind außerdem in Lehrwerken verschiedenen Klassenstufen zu finden, teils sind Unterschiede von bis zu 6 Schuljahren feststellbar[92] (vgl. Gerth, 1984, 16). Im Allgemeinen bieten beide Gattungen die Möglichkeiten zur Analogiebildung zwischen den Textinhalten und dem eigenen Leben und somit zur Identifikation mit den Textinhalten. Außerdem sind die Texte geprägt durch eine spezifische Bildhaftigkeit, welche die Rezipierenden anregt, im Rahmen der Bedeutungskonstruktion selbst innere Bilder zu entwerfen. Im Folgenden werden beide Gattungen in ihren allgemeinen Merkmalen und in ihrer Bedeutung für die hier vorgestellten empirischen Studien skizziert.

4.2.1 Fabeln

Wohl auch aufgrund des hohen Bekanntheitsgrades von Fabeln mag der Eindruck entstehen, dass sie eine eindeutig definierte Textgattung seien. Die Gattungsbezeichnung wird jedoch sehr unterschiedlich, teilweise auch willkürlich verwendet und umfasst eine große Menge an heterogenen Texten. Herbeigeführt wird die Polysemie des Wortes durch die verschiedenen Autoren, Epochen und Sprachen, welche Fabelvarianten mit verschiedenen Figuren und Themen hervorbrachten[93] (vgl. Lindner, 1978, 12; Coenen, 2000, 11ff.; Doderer, 1970, 7). Außerdem ist die Abgrenzung der Fabel von anderen Textgattungen nicht immer eindeutig, teils verschwimmen die Grenzen zu benachbarten Gattungen wie der Parabel oder der Beispielgeschichte (vgl. Hasubek, 1982, 7). Um jedoch die Textgattung, die im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, begrifflich fassbar zu machen und um die Wahl gerade dieser Gattung nachvollziehbar werden zu lassen, seien wesentliche ihrer Merkmale[94] in den nachfolgenden Ausführungen dargestellt.

[92] Im Rahmen der Lehrwerkssichtung konnte festgestellt werden, dass dies zum Teil auch für die derzeitigen Lehrwerke der Fall ist, was sicher dem Umstand geschuldet ist, dass Fabeln auf verschiedene Art und Weise rezipiert werden können. Detaillierte Ausführungen hierzu folgen in Kapitel 4.2.1.1.

[93] Einen guten Überblick liefern Hasubek (1982) oder allgemeine Fabelkataloge, wie z. B. Dicke & Grubmüller (1987).

[94] Auf die Darstellung der Begriffs- und Gattungsgeschichte wird verzichtet, Informationen dazu geben in komprimierter und gut verständlicher Form z. B. Leibfried (1982) (inkl. umfangreicher Literaturverweise) oder Suerbaum (2002). Auch eine umfassende Darstellung der Fabeltheorie kann in diesem Rahmen nicht geleistet werden, vielmehr wird eine möglichst große Schnittmenge der Merkmale dargestellt, die auf Basis der vielfältigen Texte, welche zur Gattung gezählt werden, definiert werden können.

4.2.1.1 Gattungsmerkmale

Die Fabel (lat. fabula = Erzählung, Geschichte, Rede) ist eine kurze Erzählung, eine „narrative Minimalform" (Stierle, 1983, 354) in Prosa oder in Versen. Sie ist von anderen epischen Kurzformen wie der Novelle, der Sage, der Legende oder dem Märchen zu unterscheiden (vgl. Coenen, 2000, 14). Fabeln setzen sich in der Regel aus zwei Teilen[95] zusammen, einer erzählten Geschichte und einem vor- oder nachgestellten Kommentar[96], wobei der Begriff Promythion das Vorwort bzw. die Vorüberlegungen zur Fabel bezeichnet. Das Epimythion folgt am Textende (vgl. Coenen, 2000, 12; Erlemann et al., 2014, 74) und beinhaltet einen Merksatz oder eine Moral[97] (vgl. Dithmar, 1988, 217f.).

Die Darstellung der Fabelinhalte wird durch die Kürze der Texte beeinflusst. Auf die Schilderung der Vorgeschichte der Handlung wird verzichtet und Informationen zum Schauplatz und zu der Zeit, in der die jeweilige Erzählung angesiedelt ist, werden vorenthalten (vgl. Coenen, 2000, 14). Für die Handlung und das Textverständnis sind diese Angaben jedoch auch nicht von Relevanz.

Die Anzahl der Figuren beschränkt sich überwiegend auf zwei, die einander kontrastiv gegenüberstehen, was deren Charakterisierung dient. Diese erfolgt im Übrigen nicht weiter im Detail[98]. Auf diesen Kontrast und den antithetischen Aufbau weist in vielen Fällen bereits die Überschrift der Fabeltexte hin, wie z. B. „Der Rabe und der Fuchs" oder „Der Wolf und das Lamm" (vgl. Dithmar, 1988, 200). Fabelfiguren stellen keine einmaligen Individuen dar, sondern sind „als Träger eines einzelnen Charakterzuges konzipiert, den der Handlungsgang enthüllt" (Coenen, 2000, 15); vielschichtig konstruierte Fabelfiguren existieren nicht (vgl. Doderer, 1970, 104). Zu den Charakterdimensionen, die sowohl positiv als auch negativ, d. h. als abzulehnen, zu bewerten sind, zählen nach Doderer (1970, 104) Bosheit und Anstand, Zufriedenheit und

[95] Leibfried hingegen verweist auf die Dreigliedrigkeit der Fabel: Erzählung, Lehre und Bezug auf einen Fall im Leben der Leser. Die Lehre diene als Brücke für die Herstellung des Bezugs (vgl. Leibfried, 1982, 24).

[96] Als Basis für die Analyse der Struktur einer Fabel kann ebenso auch das vierteilige Grundschema „Situation-actio (Rede/ Handlung)-reactio (Gegenrede/ Gegenhandlung)-Ergebnis" herangezogen werden (vgl. Dithmar, 1988, 190f., auf welches sich auch Payrhuber (2000, 279) bezieht.

[97] Dithmar bezeichnet diesen Merksatz als Lehre. Allerdings, so beschreibt es Coenen (2000, 12) korrekt, vermittelt die belehrende Fabel per se eine Lehre, auch ohne die Beifügung eines Epimythions. Die Lehre sei kein abgrenzbarer Teil, wie das Pro- oder Epimythion, sondern eine Botschaft die durch die erzählte Geschichte vermittelt werde (Coenen, 2000, 12). Leibfried bezeichnet das Epimythion zwar mit folgender Aussage ebenfalls als Lehre: „Die angehängte Lehre bringt nur eine abstrahierende Verallgemeinerung des erzählten Bildes" (Leibfried, 1982, 19). Er verweist aber außerdem auf die Selbstevidenz des sekundären Textsinns, der keiner weiteren Explikation bedarf, und bezeichnet das Epimythion als zusätzlichen Schmuck, der verzichtbar sei.

[98] Eine Bestimmung der Akteure erfolgt durch den „*Gattungsnamen*, die *Kontrastfigur*, die *Art der Rede* und die *Handlungsweise*" (Dithmar, 1988, 200). Weitere Hinweise zum Aussehen, den Handlungsmotiven und Emotionen werden nicht bzw. nur in knapper Form, wenn sie für den Handlungsverlauf relevant sind, dargestellt (vgl. Dithmar, 1988, 201).

Unzufriedenheit, Anmaßung und Bescheidenheit, Gier und Beherrschung, Falschheit und Ehrlichkeit, Schläue und Dummheit, Prahlerei und Zurückhaltung, Stärke und Schwäche, die überwiegend an Tieren[99] als Merkmalsträgern dargestellt werden. Ein einzelnes Tier vereint in manchen Fällen auch mehrere menschliche Eigenschaften in sich und zeigt daher verschiedene Verhaltensweisen (vgl. Dithmar, 1988, 197ff.). Die Tiere entstammen häufig der direkten menschlichen Umwelt, wie bspw. Hahn, Maus, Frosch, Hund, Fuchs oder Esel (vgl. Leibfried, 1982, 22).

Die überwiegend tierischen, irrealen Handlungsträger in Fabeln, die im Zuge der Anthropomorphisierung (vgl. Leibfried, 1982, 25f.) menschliche Charakterzüge sowie Verhaltensweisen zeigen und sich darüber hinaus häufig der menschlichen Sprache bedienen, weisen darauf hin, dass Fabeln amimetisch erzählen (vgl. Lindner, 1978, 31f.)[100], dass in ihnen also keine realistische Wirklichkeitsdarstellung erfolgt[101]. Vielmehr besitzen Fabeltexte eine spezifische „Deutungsbedürftigkeit" (Erlemann et al., 2014, 71), insofern sie von den Rezipierenden eine Übertragung der dargestellten Inhalte auf das menschliche Verhalten fordern. Kennzeichnend für äsopische Fabeln ist, dass Tiere für den Menschen stehen (der Fuchs nicht Schlauheit per se repräsentiert, sondern schlaues menschliches Verhalten) (vgl. Leibfried, 1982, 18). Ziel ist es, dass die Leser_innen dieses an Tieren veranschaulichte Verhalten erkennen und dadurch Hinweise auf notwendige Verhaltensänderungen erhalten (vgl. Dithmar, 1988, 200). Die Interpretation der Textinhalte, und damit auch deren Übertragung auf menschliche Verhältnisse, ist ein wesentliches Element der Rezeption literarischer Texte überhaupt. Die mit der Interpretation verbundene Übertragungsleistung wird als Analogieschluss[102] bezeichnet. Er wird bei der Literaturrezeption benötigt, da, so Johansen, ein literarischer Text nur dann Sinn ergebe, wenn bei dessen Interpretation auf die Lebenserfahrung zurückgegriffen werde und durch die Anwendung des Textinhaltes auf das Leben für die Leser_innen Bedeutung entstehe (vgl. Johansen, 2003, 328).

---

[99] Neben Tierfabeln existieren auch Fabeltexte, welche die belebte und unbelebte Natur sowie Götter und Menschen als Figuren (vgl. Dithmar, 1988, 197) aufweisen. Die Götterfabeln zählt Leibfried allerdings zu den Mythen und sieht lediglich unbelebte Naturgegenstände, Pflanzen und Tiere als zum Figureninventar der Fabel gehörig an (vgl. Leibfried, 1982, 22).

[100] Lindner geht in seinem strukturalistisch-dynamischen Fabelbegriff von vier Vertextungsprinzipien der Fabel aus: allegorisch – amimetisch – narrativ – kurz (vgl. Lindner, 1978, 39), die auch Coenen (2000, 12ff.) ausführlich darstellt und teilweise ergänzt.

[101] Wie für jegliche nicht-realistische Literatur ist die Wirklichkeitsillusion bzw. Wirklichkeitssuggestion auch für die Fabel typisch. Ein real unmöglicher Fall wird als wirklich geschildert (vgl. Leibfried, 1982, 27).

[102] Kinder sind bereits in der Lage diese Analogieschlüsse herzustellen, da es sich um einfachere, mit der Literaturinterpretation einhergehende kognitive Leistungen handelt.

Bereits in der Rhetorik des Aristoteles[103] wird deutlich, dass die Fabel genutzt wurde, um eine Situation durch eine bildhafte Geschichte anschaulich zu machen. Fabeln werden dementsprechend als parabolische Textsorte (vgl. Erlemann et al., 2014, 71) oder Bildrede, welche sprachliche Bilder entfaltet, bezeichnet (vgl. Dithmar, 1988, 160). Literatur im Allgemeinen, und demnach auch Fabeltexte, verweisen „auf ein zusätzlich Gemeintes" (Lindner, 1978, 34), auf einen „tieferen Zweitsinn" (Coenen, 2000, 18), der durch eine aktive Rezeption hergestellt wird. Die für Fabeln spezifische Erzählstruktur muss als „Rahmen für die weitere intentionale Interpretation im Lichte einer Ideologie oder Weltanschauung" (Lindner, 1978, 39) verstanden werden. Aufgrund dieses Merkmals wird die Fabel häufig als Allegorie verstanden (vgl. Lindner, 1978, 35)[104]. Allerdings übermitteln sie nicht von sich aus, aufgrund der transparent-allegorischen Erzählstruktur[105], die Lehre. Wird der Rahmen für eine weitere Interpretation, im Sinne einer Ableitung des Abstrakten aus dem konkret dargestellten, aus welcher sich das Verstehen einer Allegorie erschöpft, nicht genutzt, bedeuten Fabeln aber auch ohne die Erkenntnis ihrer ggf. impliziten Lehre etwas (selbst wenn die eigentlich erzählte Bedeutung damit u. U. nicht entfaltet wird). Denn sie können schlicht als Tiergeschichten mit abgerundeter Handlung verstanden werden und bleiben somit auch ohne die Erfassung des tieferen Zweitsinns nicht bedeutungsleer.

Wie bereits dargestellt wurde, findet derselbe Fabeltext häufig Eingang in Lehrwerke verschiedener Klassenstufen. Dies deutet darauf hin, dass Fabeln auf unterschiedliche Weise rezipiert werden können. Sie können (unter Auslassung moralisierender Kommentare der Erzählinstanz im Epimythion) ausschließlich wörtlich gelesen und verstanden werden, ohne dass ein Bezug zum menschlichen Leben hergestellt würde.

---

[103] „In der Antike war die Fabel Gegenstand der Rhetorik, nicht der Poetik. Die Beispiele in der *Rhetorik* des Aristoteles zeigen, daß der antike Redner die Fabel benutzte, um eine konkrete Situation durch eine bildhafte Geschichte, ein analoges Modell zu veranschaulichen, um die Zuhörer in seinem Sinne zu beeinflussen " (Dithmar, 1988, 160).

[104] Lindner betont, dass das allegorische Prinzip nicht als ein Alleinstellungsmerkmal der Fabel anzusehen sei. Bspw. Parabeln und Gleichnisse seien auch zu den Allegorien zu zählen (vgl. Lindner, 1978, 35). Lessing (1967, 76ff.) hingegen lehnt die Bezeichnung der Fabel als Allegorie ab. Er betont, dass die Analogie nicht zwischen der erzählten Geschichte und ihrem Zweitsinn bestehe, sondern zwischen der erzählten Geschichte und dem realen Fall, auf den sich der Zweitsinn bezieht. Die erzählte Geschichte sei ein Beispiel, jedoch keine Allegorie. Ausführlich setzt sich Coenen (2000, 18ff.) mit der Frage der Verwendung und Angemessenheit dieser beiden Begrifflichkeiten (Allegorie und Beispielgeschichte) auseinander und erläutert die Ausführungen auf Basis der Fabel „Vom Hunde".

[105] Diese wird auch als permixta apertis allegoria bezeichnet (vgl. Lindner, 1978, 36), die sich dadurch auszeichnet, dass transparente Bezüge z. B. durch bestimmte Figuren und Figurenkonstellationen hergestellt werden. Payrhuber hingegen spricht sich gegen die Zuordnung der Fabel zur Allegorie aus, da „die Bedeutung hinter dem Erzählten" (Payrhuber, 2000, 275) dem Rezipierenden verschlossen bleibt, wenn er die Zeichen nicht deuten kann. Es ist anzunehmen, dass Payrhuber hier allerdings von der sogenannten tota allegoria (vgl. Lindner, 1978, 39) ausgeht, bei der keine „explizite, die Analogie entschlüsselnde Auslegung des Erzählten" (Lindner, 1978, 35) stattfindet.

Inwiefern ein Analogieschluss geleistet werden kann, ist auch vom jeweiligen Alter der Rezipierenden abhängig und können auf Basis ähnlicher eigener Erfahrung geleistet werden. Ein gewisses Maß an Analogiebildung ist für das Verständnis der Fabel wichtig, es existieren aber weitere Abstraktionserfordernisse, die u. U. auch zu Verständnisschwierigkeiten führen können.

Um in der quantitativen Studie der vorliegenden Arbeit herausfinden zu können, welche Anforderungen an Schüler_innen beim Verstehen ausgewählter Fabeltexte gestellt werden, inwiefern ihnen Analogieschlüsse gelingen und welche Rolle Bildern dabei zukommt, werden die verschiedenen Spielarten der Fabel auf der Grundlage eines unabhängig von Gattungsbestimmungen tragfähigen Ansatzes, nämlich dem strukturalistisch-semiotischen Ansatzes nach Link (1992) (vgl. auch Link & Parr, 1997), im Folgenden erläutert.

4.2.1.2 Fabelanalyse mithilfe eines literatursemiotischen Ansatzes

Die Ikonizität literarischer Texte gilt als bedeutendes Merkmal, welches besonders in Fabeltexten evident wird. Um spezifisch literarische Zeichen erklären zu können, kann man sich der Begrifflichkeiten der Semiotik bedienen. In Anlehnung an Saussures binäres Zeichenmodell können literarische Texte als komplexe Zeichen, bestehend aus einer Signifikanten- und Signifikat-Ebene aufgefasst werden (vgl. Link, 1992; 16; Link & Parr, 1997, 110). Wendet man diese Begrifflichkeit auf die Gattung der schriftlichen Fabel an, so weist diese zunächst einmal stets ein an die sprachliche Signifikanten-Ebene gebundenes und zugleich auch visuell darstellbares bzw. vorstellbares Signifikat auf. Der „(quasi-)ikonische […] Zeichenkomplex [ ]“ (Link & Parr, 1997, 116) aus Signifikant und visualisierbarem Signifikat wird als Pictura bezeichnet (vgl. Link, 1997, 165) und fungiert selbst wieder als Signifikant eines „komplexen Zeichens“ (Link & Parr, 1997, 115). Das mit diesem Signifikanten verknüpfte Signifikat des komplexen Zeichens ist die Subscriptio der Fabel, also der hinter ihrer visualisierbaren Bedeutung stehende sekundäre Textsinn.

Die umfassende Rezeption von Fabeltexten erfordert es somit, dass Bezüge hergestellt werden zwischen der Pictura – dem wörtlichen Text mit seinem bildlichen primären Textinhalt und der Subscriptio – dem „tieferen Zweitsinn“ (Coenen, 2000, 18), d. h. dem eigentlich Gemeinten, das der Pictura sozusagen als Unterschrift unterlegt ist.

Das Zusammenspiel von Pictura und Subscriptio, d. h. „einer zumindest in Ansätzen expandierten ‚Bild'-Seite mit der des eigentlichen Gemeinten (‚Sinn')"(Link & Parr, 1993, 66), welches allen Fabeltexten inhärent ist, führt zur Bezeichnung der schriftlichen Fabel als Symbol (vgl. Link, 1997, 168). Das Symbol ist dabei als Verbindung zwischen einer Pictura mit sprachlichem Signifikanten und bildlich darstellbarem Signifikat einerseits und einer dazugehörigen Subscriptio andererseits anzusehen[106]. Die Fabel aus der literatursemiotischen Perspektive als Symbol zu fassen, steht nicht der Auffassung entgegen, dass die Fabel eine Allegorie ist[107] (vgl. Kapitel 4.2.1). Die Fabel lässt sich gemäß Link deshalb auch als Allegorie auffassen, weil sie auf der Pictura-Ebene konkrete, einer Rolle entsprechend handelnde Figuren präsentiert, welchen auf der Subscriptio-Ebene abstrakte Begriffe zugeordnet sind (vgl. Link, 1997, 182f.). In der Fabel vom Raben und Fuchs bspw. schmeichelt der Fuchs dem Raben und animiert ihn zum Gesang, was dazu führt, dass dieser das Käsestück verliert. Ein abstrakter Begriff, der dieser Pictura zugeordnet werden kann, ist die Eitelkeit, welche dem Raben zum Nachteil gereicht. Da die Allegorie Pictura und abstrakte Subscriptio vereinigt, ist sie mit Link dem Symbol zu subsumieren (vgl. Link, 1997, 168). Eine weitere Spielart des Symbols ist das sogenannte metaphorische Symbol[108] (vgl. Link, 1997, 185). Von diesem spricht man, wenn ein „semantischer Mengendurchschnitt" (Link, 1997, 185) zwischen Pictura und Subscriptio besteht. Es existiert demnach, recht allgemein ausgedrückt, ein semantisches Gemeinsames.

Symbole existieren freilich – u. a. je nach Signifikantengestalt der Pictura – in unterschiedlichen Formen (vgl. Link, 1997, 170f.). Entscheidend im Zusammenhang mit bebilderten Fabeltexten sind zusätzlich zu den schriftlich-textuell wahrnehmbaren, den „literarischen Symbolen" (Link, 1997, 171) auch die „visuell-literarischen Symbole" (Link, 1997, 170). Bei letzteren ist „das Medium der Pictura visuell (ikonisch), das der Subscriptio sprachlich (literarisch)" (Link, 1997, 170). Visuell-literarisch sind z. B.

[106] Die uneinheitliche Terminologie des Symbolbegriffs wird an dieser Stelle nicht aufgegriffen.

[107] Aus semiotischer Sicht existieren verschiedene Spielarten der Symbolik, worunter z. B. Parabeln, Gleichnisse, Embleme etc. und natürlich die Fabel fallen. Rein semiotisch betrachtet ist dabei die Grundstruktur eine ähnliche (vgl. Link, 1992, 26f.).

[108] Links Trennung zwischen Allegorie und Metapher lässt sich, wie die Analyse der in den Studien eingesetzten Fabeln zeigt (vgl. Kapitel 4.2.2), nicht aufrechterhalten.

bildliche Darstellungen der wörtlichen Bedeutung von Fabeln[109], die eine erläuternde, den sekundären Textsinn ausdrückende Unterschrift haben[110].

Von der Fabelanalyse aus literatursemiotischer Sicht ausgehend, zeigt sich, dass Fabeltexte der Förderung der Kompetenz zum Symbolverstehen dienen. Der Fabeltext „demonstriert wie unter einem Vergrößerungsglas, was für alle Literatur gilt: Literatur berichtet nicht über das, was ist, sondern stellt ein symbolisches Modell für das dar, was sein kann" (Gerth, 1984, 17). Somit dient auch die Rezeption von Fabeln der Ausbildung allgemeiner Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten.

4.2.2 In den Studien eingesetzte Fabeln

Zwei bekannte Fabeln dienen als Stimulustexte in den empirischen Studien der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 5 & 6). Es handelt sich dabei um Äsops „Der aufgeblasene Frosch" und Luthers „Vom Hunde". Um beide Fabeln detailliert mithilfe des literatursemiotischen Ansatzes analysieren zu können, werden sie im Folgenden getrennt dargestellt.

4.2.2.1 Erläuterungen zum Fabeltext „Der aufgeblasene Frosch"

Über Äsop (auch: Aisopos, Esop), sein Leben und Wirken gibt es keine gesicherten Erkenntnisse. Bekannt ist, dass Mitte des 6. Jahrhunderts ein phrygischer Sklave aus Samos oder Sardes lebte, der Fabeln erzählte und dadurch sehr bekannt wurde. Im Zeitverlauf veränderte sich das Bild vom Fabelerzähler und heute gilt Äsop vielfach als Erfinder der Fabel. Allerdings gibt es keinen authentischen schriftlichen Text, für den Äsop als Urheber ausgemacht werden könnte (vgl. Doderer, 1970, 277). Die Fabeln Äsops sind im Allgemeinen auf 150 Wörter beschränkt (vgl. Coenen, 2000, 14). Auch die Äsop-Fabel „Der aufgeblasene Frosch" gehört mit knapp über 100 Wörtern zu den kurzen Fabeln. Sie wurde in der Studie nicht als Originaltext eingesetzt, sondern stammt

[109] Dithmar (1988) hingegen schreibt die Pictura und Subscriptio (und darüberhinaus die Inscriptio) dem Emblem zu. Das Bild habe bei eben diese Priorität und sei untrennbarer Bestandteil. Bei der Fabel spricht er vom bildhaften Vergleichs - und Grundbereich (comparatum und comparandum) der bezeichneten Sache. Demzufolge stelle die bildliche Darstellung bei Fabeln keine Notwendigkeit dar (vgl. Dithmar, 1988, 168).

[110] Literaturillustrationen, wie sie bspw. bei Fabeln in Lehrwerken der Primar- und Sekundarstufe I häufig eingesetzt werden, sind in Links Darstellungen nicht aufgeführt. Da diese Kombinationen aus Schrifttext und Bild aber im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehen, wird der Begriff visuell/literarisch für die weitere Verwendung geprägt. Er beschreibt den Fall, dass die Pictura sowohl in sprachlicher als auch in visueller Form vorliegt. Ein eigenes Signifikanten-Medium der Subscriptio ist in diesem Begriff nicht benannt, da sie in den gemeinten Fällen nur als aus der sprachlich und visuell vorliegenden Pictura gedanklich zu erschließendes Signifikat gegeben ist.

aus einem aktuellen Deutschlehrwerk und ist aus diesem Grund mit einer Worterläuterung versehen, die aus dem entsprechenden Lehrwerk übernommen wurde.

Äsop: Der aufgeblasene Frosch

Ein Frosch, der sich wunders wie groß vorkam, hockte bei seinen Kindern im Sumpf, als er einen Ochsen erblickte, der am Ufer sein Futter suchte. Da wollte er gerne auch so groß sein und blies sich auf, so stark er nur konnte. „Bin ich nun so groß wie der Ochse?“, fragt er. „Nein“, antworteten die Kinder. Da blies er sich noch stärker auf und fragte abermals: „Bin ich jetzt so groß?“ „Noch immer nicht!“, antworteten die Kinder. Da blies der Frosch sich mit solcher Gewalt auf, dass er zerbarst*. Wer es den Großen und Mächtigen gleichtun will, [sic!][111] ohne die Kräfte dazu, der wird kläglich enden.

*zerplatzte (Deutsch kombi plus 1, 164).

Diese Fabel ist eindeutig als eine solche zu erkennen. Der Gesamttext ist kurz, was dadurch bedingt ist, dass keine Informationen zur Vorgeschichte und zu der Zeit, in der die Geschichte spielt, angegeben sind. Der Schauplatz der Erzählung wird nicht näher beschrieben, außer dass die Leser_innen darüber informiert werden, dass sich die Handlung in einem Sumpf und an dessen Ufer vollzieht. Weder die Beschreibung der Figuren noch die des Schauplatzes werden detailreich ausgestaltet, vielmehr wird die im Fabeltext enthaltene Information auf das Nötigste beschränkt.

Als Akteure der Fabel treten der Frosch und seine Kinder auf, wobei die Gruppe der Kinder nicht differenziert betrachtet wird. Der Ochse fungiert als Kontrastfigur. Alle Figuren sind tierische, irreale Handlungsträger. Die amimetische Erzählweise zeigt sich in den Anteilen der direkten Rede. Sie vollzieht sich zwischen dem Frosch und seinen Kindern, inhaltlich besteht sie in der Rückversicherung des Froschs über seine wachsende Körpergröße und darüber, ob er die Körpergröße des Ochsen erreicht habe, was ihm jedoch nicht gelingt. Dem Text ist ein Epimythion („Wer es den Großen und Mächtigen gleichtun will, ohne die Kräfte dazu, der wird kläglich enden“), welches eine Lebensklugheit bereitstellt, beigefügt. Im Zuge der semiotischen Betrachtung der Fabelstruktur zeigt sich Folgendes:

[111] Der Text wurde den Proband_innen ohne Korrektur vorgelegt.

Pictura	Subscriptio
Der Frosch bläst sich immer weiter auf, bis er schließlich platzt.	Ein sich aufblasender Mensch, d. h. ein Mensch, der sich größer macht, als er ist, scheitert an seinem Größenwunsch und erlebt eine Niederlage, die ihn „klein macht“.

Semantischer Mengendurchschnitt

Anstreben von Größe, zerstört werden und dadurch klein werden.

Vorgeführtes Abstraktum

Großmannssucht, Aufgeblasenheit

Der Text beschreibt den Versuch des Frosches, sich durch Aufblasen größer zu machen, woran er letzten Endes scheitert. Dieser auf der Picturaebene dargestellte Prozess, das Aufblasen des Froschs, muss auf den Menschen übertragen werden, der sich durch gewisse Formen der Selbstpräsentation ebenfalls als größer, d. h. häufig als besser in seinen Fähigkeiten, Kenntnissen und allgemein in seiner Persönlichkeit darstellt, als er wirklich ist. Das Abstraktum, welches abgebildet und kritisiert wird, lässt sich demnach mit den Begriffen Großmannssucht oder Aufgeblasenheit beschreiben. Da dieses Abstraktum konkret vorgeführt wird, ist ein allegorisches Symbol gegeben. Insofern bereits die – über den Titel hinaus – dreifache Verwendung des Verbs „(sich) aufblasen“ sowie das rekurrente Adjektiv „groß“ und der dreimal einen Größenwunsch anzeigende Wortlaut als konkret greifbare Indizien für die abstrakte allegorische Bedeutung dienen, handelt es sich genauer um eine gemischte Allegorie. Bereits der verwendete Wortlaut „sich aufblasen“ gilt hierfür als Indiz in der gemischten Allegorie.

Zusätzlich verdeutlicht noch das Epimythion mit der Rede von den gesellschaftlich-politisch „Großen“, dass die Fabel durch die voranstehende Darstellung eines scheiternden Strebens nach konkreter körperlicher Größe den abzulehnenden, in abstrakten Begriffen fassbaren Charakterzug der Großmannssucht und Aufgeblasenheit vorführt.

4.2.2.2 Erläuterungen zum Fabeltext „Vom Hunde“

Martin Luther bewertete die Fabeln Äsops sehr positiv und war der Meinung, dass deren Bearbeitung durch Steinhöwel nicht gelungen sei (vgl. Payrhuber, 2000, 268f.). Es war ihm daher ein Anliegen, die Fabeln erneut zu bearbeiten. 13 Fabelversionen Luthers und eine von ihm verfasste Vorrede sind erhalten, die erst postum unter dem Titel „ Etliche Fabeln aus Esopo / von D.M.L. verdeudscht/ sampt einer schönen Vorrede / von rechtem Nutz und Brauch desselben Buchs / jederman wes Standes er auch ist / lustig und dienlich zu lesen“ (Payrhuber, 2000, 268) veröffentlicht wurden. Es handelt sich dabei aber nicht um eine Übersetzung der Äsop-Fabeln, sondern um eine Bearbeitung derjenigen Fabeln, die Luther aus dem Korpus, das über 300 Stücke enthielt, ausgewählt hatte. Luther entfernte im Rahmen der Bearbeitung häufig das Promythion aus dem Fabeltext und straffte den Text. Auf die Ausgestaltung des Epimythions legte Luther besonderen Wert, wodurch die Fabeltexte deutlich umfangreicher als bei Steinhöwel oder Äsop waren (vgl. Irmscher, 1981, 328).

Auch die in der vorliegenden Studie eingesetzte Fabel „Vom Hunde“ wurde von Luther um eine sprichwortartige Wendung ergänzt. Diese lautete wie folgt: „Man soll sich begnügen lassen, an dem, das Gott gibt. Wer zu viel haben will, dem wird zu wenig. Mancher verliert auch das Gewisse über dem Ungewissen“ (Irmscher, 1981, 328). Der in der Studie eingesetzte Fabeltext enthält dieses Epimythion nicht, weist jedoch eine Worterläuterung auf, da er ebenfalls aus einem aktuellen Deutschlehrwerk entnommen wurde.

> Martin Luther: Vom Hunde
>
> Es lieff ein hund durch ein wasser strom vnd hatte ein stuck fleischs ym maul / Als er aber den schemen* vom fleisch ym wasser sihet / wehnet er / Es were auch fleisch / vnd schnappet gyrig darnach / Da er aber das maul affthet / êntfiel yhm das stuck fleisch ynd das wasser furets weg / Also verlor er beyde fleisch und schemen.
>
> * Schatten, Umriss (Deutsch kombi plus 2, 161)

Die Fabel kann eindeutig als eine solche identifiziert werden, auch wenn sie bestimmte Merkmale (im Gegensatz zur in Kapitel 4.2.2.1 beschriebenen Fabel) nicht aufweist[112]. Die Besonderheit an diesem hier analysierten Fabeltext ist die frühneuhochdeutsche Schreibung, die auch für die Publikation in einem Lehrwerk beibehalten wurde. Die Fabel enthält keine direkte Rede, sie besteht vielmehr aus einer reinen Handlungsdarstellung. Aufgrund des Fehlens der direkten Rede und angesichts des auch sonst artgemäßen Verhaltens der Figur kann diese als wirklichkeitsgetreu gelten. Eine fabeltypische Anthropomorphisierung[113] liegt daher nicht vor. Aus dem tierischen (wenngleich auch dem Menschen eigenen) Bedürfnis, den Hunger zu stillen, erwächst die Handlung. Außerdem ist in dieser Fabel keine Kontrastfigur vorhanden. Die einzige handelnde Figur in diesem Fabeltext ist der Hund, der dadurch näher spezifiziert wird, dass er ein Stück Fleisch im Maul trägt, und durch seinen Umgang mit dem Fleisch und dem Spiegelbild bzw. dem Schatten.

Die Kürze des Textes ist auch bei der hier vorgestellten Fabel sofort ersichtlich. Weder die Beschreibung der Figur noch des Schauplatzes werden detailreich ausgestaltet. Die Lesenden erhalten auch keine Informationen zur Vorgeschichte der Handlung und zur historischen Zeit, in der sich die Handlung vollzieht. Der Schauplatz wird lediglich als an einem beliebigen Fluss gelegen angegeben. Der auf der Picturaebene dargestellte Prozess – das Schnappen nach einem nicht vorhandenen Fleisch und in der Folge der Verlust des vorhandenen Fleischs – stellt die Grundlage für den zu leistenden Analogieschluss dar. Das Schnappen nach einem zweiten Fleischstück, obwohl das Maul bereits mit einem anderen gefüllt ist, muss übertragen werden auf den Menschen, der zusätzliche Dinge in seinen Besitz bringen möchte, obwohl er diese schon in ausreichender Menge besitzt.

[112] Bereits die Gegenüberstellung dieser beiden bekannten Fabeln zeigt, dass äußerst heterogene Texte zur Gattung gezählt werden, die eine allgemeingültige Definition von Gattungsmerkmalen erschweren. Die Auswahl eben solcher heterogener Texte für die empirischen Studien dieser Arbeit soll dem Umstand, zumindest in Ansätzen, gerecht werden, dass sich Schüler_innen im Rahmen der Fabelrezeption, insbesondere bei der Identifikation der Pictura und Subscriptio, mit sehr unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert sehen.

[113] „Erst durch die Beschreibung des Vorgangs tritt eine gewisse Anthropomorphisierung ein, wenn nämlich dem Hund unterschoben wird, er denke an den Gewinn des größeren Stückes; aber der Hund denkt nicht, sondern er lebt nur nach seinen Instinkten“ (Leibfried, 1982, 26). Da aus dem obigen Fabeltext jedoch nur hervorgeht, dass der Hund den Schatten für Fleisch hält, wird Leibfrieds Einschätzung als fragwürdig angesehen.

Pictura	Subscriptio
Der Hund schnappt gierig nach einem weiteren Stück Fleisch und verliert dasjenige, das er bereits besitzt.	Ein habgieriger Mensch, der seinem Verlangen nach möglichst viel Genuss und Besitz nachgibt, verliert am Ende alles.

Semantischer Mengendurchschnitt

Streben nach mehr und Verlust des bereits (ausreichend) Vorhandenen.

Vorgeführtes Abstraktum

Gier

Das Abstraktum, welches dargestellt und, ebenfalls wie in der vorherigen Fabel, kritisiert wird, ist die Gier. Auch hier handelt es sich um ein allegorisches Symbol, genauer eine permixta apertis allegoria, da das Adverb „gierig" bereits auf der Signifikantenebene der Pictura auftaucht.

4.2.3 Volksmärchen

Die Bedeutung des Terminus „Volksmärchen" wurde maßgeblich von den Brüdern Grimm beeinflusst, denn für gewöhnlich werden zumindest hierzulande unter Volksmärchen deren Märchen[114] bzw. Märchen, die einen ähnlichen Stil aufweisen (vgl. Ballis & Burkard, 2014, 64), gefasst.

Ebenso wie Fabeln sind auch Märchen zu den bekannten und weit verbreiteten Gattungen zu zählen. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde zwischen den beiden Gattungen noch keine strenge Trennung vorgenommen, so dass in den Märchenbänden der Brüder Grimm[115] u. a. Fabeln, Legenden, Schwänke und Parabeln nebeneinander standen bzw. auch Mischformen wie bspw. Schwankmärchen oder Legendenmärchen existieren (vgl. Pöge-Alder, 2007, 20). Abzugrenzen sind die Volksmärchen von den sogenannten Kunstmärchen.

Zur Analyse der (Volks-)Märchen eignen sich verschiedene theoretische Ansätze, wie bspw. die psychoanalytische oder die entwicklungspsychologische Märchenforschung, aber auch ein strukturalistischer Zugang wie bei Vladimir Propp (1975) oder eine Analyse

[114] Eine literaturhistorische Einführung zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm ist bei Rölleke (1992) zu finden.

[115] Diese erschienen 1812 und 1815 (vgl. Lüthi, 1992, 5).

der Form (vgl. Lüthi, 2004) ist möglich. Auch zur Analyse des in der qualitativen Studie eingesetzten Märchens eignet sich der in Kapitel 4.2.1.2 vorgestellte literatursemiotische Ansatz. Ebenso wie Fabeln können Märchen auf ihre Pictura und Subscriptio hin untersucht werden. Allerdings sind die Subscriptiones von Märchen wesentlich komplexer als die der Fabeln. Die Form (im Sinne Lüthis) und der Stil (im Proppschen Sinne) sind zu semantisieren und tragen zu den Subscriptiones bei. Diese werden hier jedoch nicht weiter verfolgt, da der in der Studie verwendete Märchentext mit dem Ziel eingesetzt wurde, Bildpräferenzen zu ermitteln. Da er lediglich der Überprüfung der Bildpräferenzen bei Text-Bild-Kombinationen mit Fabeltexten dient, und nicht etwa das Textverstehen geprüft wird, kann auf eine eingehende Analyse sowie eine allgemeine Darstellung der Gattungsmerkmale von Volksmärchen verzichtet werden. Aus diesem Grund werden spezifische Merkmale des Märchens „Der süße Brei" lediglich in kurzer Form erläutert, eine Analyse bezieht sich auf die Umsetzung der Pictura in den visuellen Bildern, die mit dem Märchen kombiniert wurden (die Analyse der erzähltextbezogenen Bilder befindet sich in Kapitel 4.4 und den zugehörigen Unterkapiteln).

4.2.3.1 In der Studie eingesetztes Märchen: Das Grimm'sche Märchen „Der süße Brei"

Das in der qualitativen Studie eingesetzte Märchen „Der süße Brei" aus den „Kinder- und Hausmärchen" der Brüder Grimm (KHM 103) zählt zu den kürzeren Texten der Sammlung und wird hier daher in Gänze wiedergegeben:

> Brüder Grimm: Der süße Brei
>
> Es war einmal ein frommes Mädchen, das lebte mit seiner Mutter allein und sie hatten nichts mehr zu essen. Da ging das Kind hinaus in den Wald, wo ihm eine alte Frau begegnete. Sie wusste seinen Jammer schon und schenkte ihm ein Töpfchen, zu dem sollt es sagen: „Töpchen, koche", so kochte es guten, süßen Hirsebrei, und wenn es sagte „Töpchen, steh", so hörte es wieder auf zu kochen. Das Mädchen brachte den Topf seiner Mutter heim, und nun waren sie ihrer Armut und ihres Hungers ledig und aßen süßen Brei, sooft sie wollten.

> Auf eine Zeit war das Mädchen ausgegangen, da sprach die Mutter: „Töpchen, koche“, da kocht es und sie isst sich satt; nun will sie, dass das Töpfchen wieder aufhören soll, aber sie weiß das Wort nicht. Also kocht es fort, und der Brei steigt über den Rand hinaus und kocht immerzu, die Küche und das ganze Haus voll, und das zweite Haus und dann die Straße, als wollt's die ganze Welt satt machen, und ist die größte Not, und kein Mensch weiß sich da zu helfen. Endlich, wie nur noch ein einziges Haus übrig ist, da kommt das Kind heim und spricht nur: „Töpfchen, steh“, da steht es und hört auch zu kochen; und wer wieder in die Stadt wollte, der musste sich durchessen. (Deutsch kombi plus 2, 172).

Beide Gattungen, Fabeln und Märchen, galten lange Zeit als Kinder- und Jugendliteratur. Die Gattungen sind, wie auch ihr häufiges Vorkommen in Lehrwerken zeigt, gegenwärtig, aber auch historisch gesehen, von didaktischer Relevanz. Inhaltlich betrachtet weisen sie knappe Beschreibungen der Schauplätze und Figuren auf. Die Figuren (und deren Charakterzüge) stehen häufig in Kontrast zueinander. Beide Gattungen zeichnen sich durch die Betonung der einsträngigen Handlung, die Notwendigkeit der Analogiebildung durch die Rezipierenden, ihre Bildsprache und Bildhaftigkeit aus. Die beiden letzteren trugen außerdem zur langen Tradition der Illustration von Märchen- und Fabeltexten bei. Die Übertragung der Pictura auf menschliche Verhältnisse und die damit einhergehende Entschlüsselung der Subscriptio stellt ein entscheidendes Element der Rezeption von Fabeln und Märchen dar.

4.3 Fabel- und Märchenillustration

Fabeln und Märchen als „bildkräftige und bildwirksame Erzähltexte“ (Born, 2005, 83) mit einer bildhaften Sprache sind seit Jahrhunderten eng mit der Illustration in verbunden. Die Kombinationen dieser narrativen Texte mit Bildern können als traditionelle multimodale Texte bezeichnet werden. Sie haben sich jedoch im Zeitverlauf stark verändert, so dass sich heutige Illustrationen, wie sie bspw. in Lehrwerken zu finden sind, deutlich von den historischen Illustrationen unterscheiden. Ein eingehender Vergleich beider ist nicht das Ziel der nachfolgenden Ausführungen[116]. Im Folgenden sei vielmehr

[116] Hierfür wäre auch eine Analyse der historischen Fabel- und Märchenillustrationen notwendig, welche jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

ein kurzer Überblick über die Fabel- und Märchenillustration[117] gegeben, der zeigen soll, dass Text-Bild-Kombinationen bei literarischen Texten eine lange Tradition haben und sie einen Forschungsgegenstand darstellen, der bisher in der empirischen Forschung zu Unrecht vernachlässigt wurde.

Fabeltexte sind eng mit der Illustration ihrer Inhalte verbunden, was durch die Pictura der Fabeln bedingt ist. Bereits eine der ersten Fabelsammlungen, der Ulmer Äsop von 1476, enthält nahezu 200 Holzschnitte, neben denen auch viele Fabelillustrationen in Form von Kupferstichen existieren (vgl. Dithmar, 1988, 201f.). In Lehrwerken werden zum Teil Vervielfältigungen dieser Illustrationen eingesetzt, weitaus gängiger sind jedoch Zeichnungen, wie bspw. die von Wilhelm Busch (vgl. Dithmar, 1988, 204), welche noch heute in vielen aktuellen Deutschlehrwerken vorhanden sind. Anhand der Bilder, die Fabeln begleiten, können Strukturmerkmale der Fabel erarbeitet und die Entschlüsselung der Subscriptio unterstützt werden, seien es vorhandene historische Fabelillustrationen, wie Holzschnitte oder Kupferstiche, oder aber auch aktuelle Illustrationen.

Ebenso wie Fabeln werden auch Märchentexte mit Illustrationen versehen. Die Tradition der Illustration dieser Textgattung ist jedoch jünger als die der Fabelillustration. Die Frühphase illustrierter Märchenausgaben liegt zwischen dem Erscheinen der ersten Perrault-Ausgabe von 1697 und der Veröffentlichung der ersten Ausgabe der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm (vgl. Uther, 2012, o. P.). Die Märchensammlungen dieser Zeit sind gekennzeichnet durch eine sehr sparsame Illustrierung, welche überwiegend aus Kupferstichen oder Radierungen bestand und sich vielfach in Titelbildern und/ oder Schmucktiteln und Vignetten zeigte (vgl. Powischer, 2005, 204; Thiele, 1986, 35). Die Erstauflage der Grimmschen Märchen beinhaltete keine Bilder, erst ab 1819 wurde das Werk illustriert (vgl. Powischer, 2005, 210). Die erste stark illustrierte Ausgabe erschien 1823 mit Kupferstichen (vgl. Powischer, 2005, 214), welche in ihrem Stil sehr weich und an kindlichen Rezipierenden orientiert sind. Dies wurde auch in der Massenproduktion, die Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzte, beibehalten. Figuren und Szenen, die bei Kindern besonders beliebt waren, wurden Gegenstand der Illustrationen

[117] Als Minimalvoraussetzung, um von einer Märchenillustration (und auch von einer Fabelillustration) sprechen zu können, nennt Thiele (2007, 163) die konkret nachweisbare oder assoziative Verbindung der Illustration mit dem Text. Eine enge oder eher weiter gefasste Verbindung von Text und Bild muss demnach ersichtlich werden. Hierbei kann es sich sowohl um eine Doppelung als auch um eine Ergänzung oder Transformation der Textinhalte im Bild handeln. Diese Darstellung Thieles ist allerdings zu ergänzen um die sogenannten autonomen illustrativen Bilder, die keine direkte Verbindung zum Text aufweisen (Kapitel 2.1).

(vgl. Powischer, 2005, 214). Seit Ende der 1830er-Jahre erschienen Einzelmärchen in kleinformatigen Märchenbilderbüchern. In den 1860er-Jahren begannen die Verlage mit der serienmäßigen Herstellung von Märchenbilderbüchern (vgl. Uther, 2012, o. P.). Die Mehrdeutigkeit der Märchentexte veranlasst auch heute noch Illustratoren zur Umsetzung der Märcheninhalte in Bilder (vgl. Blei-Hoch, 2008, 141f.). Die Entwicklung des postmodernen Bilderbuchs und das veränderte Verhältnis von Text und Bild[118] seit dem 20. Jahrhundert brachten jedoch völlig neue Formen des Bilderbuchs hervor, die heute von Kindern rezipiert werden. Kennzeichnend für aktuelle Bilderbücher, wie Mattotis „Hänsel und Gretel" (2013) oder Serras „Rotkäppchen" (2012), sind u. a. der Einsatz auch unüblicher Farben und Formen, die Auflösung der Parallelität von Text und Bild, die Auflösung der stringenten Darstellung der Handlung und dementsprechend die Integration von Einschüben oder auch Brüchen im Handlungsverlauf sowie ein Perspektivenwechsel (vgl. Blei-Hoch, 2008, 145).

Diese Merkmale von Illustrationen lassen sich nur in wenigen Fällen auf die Illustration von Märchen (und auch Fabeln) in aktuellen Lehrwerken übertragen. Hier herrscht überwiegend noch eine parallele Darstellung von Bild und Text, es werden wenige Bildobjekte aus einer statischen Perspektive gezeigt. Wenn es sich um Bildfolgen handelt, zeigen diese einen stringenten Handlungsablauf von der Konfliktsetzung, über die Konfliktentfaltung hin zur Konfliktlösung (vgl. Kapitel 2.3.3). Auch sind die Illustrationen in Lehrwerken nicht zu vergleichen mit den historischen Fabel- und Märchenillustrationen. Wie diese sich auf das Verständnis und die Lesemotivation der Leser_innen auswirken ist nicht bekannt und kann folglich als ein Desiderat gelten.

Ungeachtet der Merkmale der Illustration ist jedoch ein gewisses Maß an Bildkompetenz im Umgang mit Text-Bild-Kombinationen erforderlich (vgl. Kapitel 3.4). Außerdem sollen Kinder bei der Auseinandersetzung dieser spezifischen Text-Bild-Lektüre begleitet werden, um auch das genaue Hinsehen und Wahrnehmen gemeinsam üben zu können (vgl. Sahr, 2003, 260). Dies wiederum erfordert die Kenntnis über die Gestaltung der Bilder im Allgemeinen und deren Bildinhalte. Im Folgenden werden diese für ausgewählte Lehrwerksillustrationen, welche außerdem auch Eingang in die empirischen Studien dieser Arbeit fanden, erläutert.

[118] Dem Bild kommt in Bezug auf den Text nicht mehr nur eine dienende Funktion zu, vielmehr stehen Text und Bild gleichberechtigt nebeneinander, was gewisse Spiel- und Freiräume erschuf. „Die bildnerische Ebene hat mehr Autonomie gegenüber dem Text gewonnen und den Blick für das komplexe und besondere Verhältnis von Bild und Text geschärft" (Thiele, 2007, 167).

4.4 Analyse der ein der Studie eingesetzten Bilder

Bilder können als ein „gestaltetes visuelles Angebot ästhetischen und geistigen Gehalts" (Grünewald, 2010a, 20) angesehen werden die bestimmte Variablen, wie den Stil, die Perspektive, Farben, Gestaltungsprinzipien u. a. enthalten. Diese können auch für die Bildanalyse herangezogen werden. Im Mittelpunkt der im Folgenden dargestellten Bildanalyse stehen die Bildinhalte und die Gestaltung der Bilder. Die Bildanalyse fußt auf gängigen Bildanalysekriterien, die Staiger (2014) als Teildimension für die Bilderbuchanalyse bündelt und deren Einsatz für die Analyse erzähltextbezogener Bilder (aus Lehrwerken) ebenfalls geeignet scheinen. Von besonderem Interesse sind dabei in der Analyse die folgenden Kategorien bzw. Aspekte: Stil, Farben[119], Gestaltung von Bild- und Weißraum, Darstellung der Bildelemente im Bildvorder-, Bildmittel- und Bildhintergrund sowie damit verbunden die Darstellungsperspektive und die Gestaltung der Figuren (und ihrer Bewegungen)[120]. Im Fokus dieses ersten Teils der Analyse steht die vornehmlich die ästhetische Dimension der Bilder. Diese Dimension ist bedeutend für die im Folgenden dargestellte qualitative Studie, denn diese hat zum Ziel die Bildpräferenzen und Bildbewertungskriterien der Schüler_innen im Hinblick auf die Bildästhetik zu bestimmen.[121]

Zweitens werden die visuell/literarischen Symbole (vgl. Kapitel 4.2.2.1), die hier jedoch ohne den zugehörigen schriftlichen Text präsentiert werden, im Hinblick auf die visuelle Form der Pictura betrachtet. Von Interesse ist dabei die Darstellung des wörtlichen Textes mit seinem bildlichen primären Inhalt in den textbezogenen Bildern. Für die Nutzung von erzähltextbezogenen Bildern als Textverständnishilfe könnte eben dieser Aspekt der Umsetzung der Pictura entscheidend sein. Um die Ergebnisse der quantitativen Studie vor diesem Hintergrund interpretieren zu können, wird in dem hier vorliegenden Teilkapitel daher die visuelle Darstellung der Pictura untersucht.

Die Analyse der Bilder im Hinblick auf ihre Ästhetik und die Funktion als Textverständnishilfe dient außerdem der Darstellung der Spezifika der einzelnen Bilder und Bildfolgen. Die analytische Identifikation und die Beschreibung werden hierfür als

[119] Farbkontraste werden mittels des Systems der sieben Farbkontraste nach Itten (1987) bestimmt.

[120] Für die Analyse der Bildfolgen wird außerdem auf die Terminologie der Comicanalyse zurückgegriffen (vgl. Abel & Klein, 2016; McCloud, 2001).

[121] Daneben werden auch die Präferenzen und Bewertungskriterien in Bezug auf die Funktion von Bildern als Textverständnishilfe erfasst, für die aber möglicherweise auch ästhetische Urteile ausschlaggebend sein können, da nicht bekannt ist, inwiefern Schüler_innen in der Lage sind, zwischen Ästhetik und Funktion unterscheiden zu können.

Voraussetzung angesehen. Das Bildmaterial kann aufgrund der Expertenvalidierung zwar als gleichwertig gelten, gleich sind die erzähltextbezogenen Bilder dennoch nicht. Dies könnte bei der Interpretation der Daten aus den empirischen Studien eine Rolle spielen, denn die Ergebnisse müssen immer im Kontext des in den Studien verwendeten Materials interpretiert werden.

4.4.1 Bildmaterial zum Märchen „Der süße Brei“

Dieses erzähltextbezogene Bildmaterial[122] kommt ausschließlich in der qualitativen Studie zur Ermittlung der Bildpräferenzen zum Einsatz. Aus diesem Grund werden die folgenden Bilder rein auf ihre Inhalte und ihre Gestaltung hin analysiert, die visuelle Umsetzung der Pictura bleibt unbeachtet, da der Aspekt des Textverstehens nicht anhand dieses Materials überprüft wurde.

Bildfolge mit Text

Abbildung 2: *Bildfolge mit Text „Der süße Brei“* Quelle: Der süße Brei. Nach einem Märchen der Gebrüder Grimm (2004).

Die Bildfolge im grafischen Stil, die computergeneriert gezeichnet wurde, besteht aus fünf Einzelbildern in Form farbiger Zeichnungen. Sie ist als enge Sequenz mehrerer Einzelbilder im Stil eines Comics gestaltet, deren Leerstellen zwischen den Einzelbildern, die die Lesenden im Rahmen der Lektüre ergänzen, gering sind (vgl. Abel &Klein, 2016, 84). Die Bilder erzählen in einer chronologischen Reihenfolge mit der Leserichtung von links oben nach rechts unten. Als Bildausschnitt wurde in den Bildern eins bis drei die

[122] Da zu den ausgewählten Stimulustexten nicht in jedem Fall das entsprechende Bildmaterial in den gesichteten Lehrwerken vorhanden war, was wiederum auch bestätigt, dass Text-Bild-Kombinationen in der Literaturdidaktik bisher weniger gezielt eingesetzt werden, wurde Bildmaterial eigens, analog zu den Lehrwerksillustrationen, angefertigt oder aus Internetbilddatenbanken und/ oder Bilderbüchern entnommen und mit den Schrifttexten kombiniert.

Halbtotale, in den Bildern vier und fünf die Totale gewählt (vgl. Abel & Klein, 2016, 97). Der Betrachterstandpunkt und der Bildausschnitt wechseln in jedem der Einzelbilder. Allein durch die Bilder erschließt sich dem Betrachtenden die Bedeutung des Zauberspruchs jedoch nur teilweise, demnach ist der Stimulustext zur Erfassung dieser Information notwendig. Die Einzelbilder bzw. Panels (vgl. Abel & Klein, 2016, 78) folgen direkt aufeinander und sind nicht durch Rahmungen oder (weiße) Leerräume, den sogenannten „gutter" (vgl. McCloud, 2001, 74), voneinander abgegrenzt. Dennoch gelingt die Wahrnehmung der Einzelbilder, aufgrund der unterschiedlichen Farbgebung in den Einzelbildern, wodurch die Bilder einen eindeutigen Bildrand aufweisen. Einzelne Farben sind kräftig und grell gewählt, insgesamt wirken die Bilder pastellartig. Es dominiert die Farbe gelb, in der die Wände der Küche und auch der Brei, der das Dorf überflutet hat, gehalten sind. Sie ergibt mit den übrigen Farben den sogenannten „Farbe-an-sich-Kontrast" (Itten, 1987, 34). Der Bildraum erstreckt sich über die gesamte Bildfläche, Weißraum ist folglich nicht vorhanden.

Drei der fünf Bilder beinhalten Sprechblasen, in denen kurze Aussagen und/ oder Fragen jeweils einer der im Bild dargestellten Figuren in schwarzer Schrift abgedruckt sind. Die Sprechblasen sind im Bild integriert und weisen keine Hintergrundfärbung auf. Aufgrund der schwarzen Rahmung der Sprechblasen und der schwarzen Schrift können die Texte jedoch mühelos gelesen werden.

Im Bildvordergrund sind die wichtigen Informationen abgebildet, aber auch im Bildhintergrund sind Bildelemente dargestellt; welche in der Frontalperspektive dargestellt sind. Die gewählte Perspektive, die Darstellung von Elementen im Bildhintergrund und im Bildvordergrund, d. h. die relative Größe im Blickfeld (vgl. Abel & Klein, 2016, 96), als auch die Schattierung, welche Licht und Schatten bzw. einen Lichteinfall suggeriert, erzeugen die Illusion eines dreidimensionalen Raums. Die Figuren und Objekte sind alle samt mit schwarzen Umrisslinien versehen und wenig detailreich dargestellt. Mutter und Tochter bspw. sind lediglich aufgrund der Körpergröße zu identifizieren, nicht aber aufgrund dargestellter Details (bspw. in der Mimik), die die Mutter älter erscheinen lassen. Das Alter der älteren Damen in Bild zwei, der das Mädchen im Wald begegnet, ist rein durch die lilafarbene Haarfarbe visuell dargestellt. Bewegungen der Figuren werden in den Bildern eins, zwei und drei durch dynamische Figurenpositionen dargestellt (vgl. Abel & Klein, 2016, 88).

Interessant in Zusammenhang mit dieser Bildfolge und den Bildpräferenzen der Schüler_innen ist, die Bildfolge im Comicstil als ansprechend für die Schüler_innen gelten kann, ob bzw. welche Assoziationen durch den Stil und die Farbwahl geweckt werden und ob Schüler_innen höherer Klassenstufen diese Bildfolge gleich die diejenigen aus niedrigeren Klassenstufen bewerten.

Textlose Bildfolge

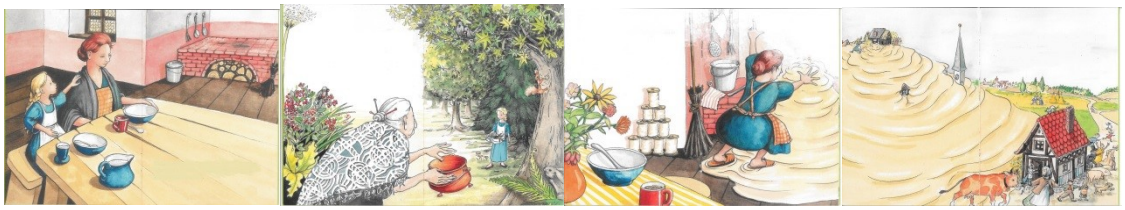


Abbildung 3: *Textlose Bildfolge „Der süße Brei"* Quelle: Der süße Brei (2011).

Die textlose Bildfolge erzählt in chronologischer Reihenfolge von links nach rechts und besteht aus vier gezeichneten Bildern, die in eher gedeckten und realistischen Farben gehalten sind und einen klaren Bildrand aufweisen. Auffallend ist, dass die Größe der einzelnen Bildelemente zueinander teils unstimmig wirkt (z. B. die Größe der Gegenstände und des Tischs in Bild eins oder die Größe des Breiberges in Bild vier), was eine Folge der gewählten Zentralperspektive mit einem Fluchtpunkt (vgl. Abel & Klein, 2016, 96) ist. Dennoch wird durch die relative Größe der Objekte im Blickfeld der Eindruck räumlicher Tiefe vermittelt. In den Bildern werden viele Einzelelemente mit schwarzen Umrisslinien dargestellt, sie sind realistisch mittels Farbe-an-sich-Kontrasten und der Darstellung von Licht und Schatten, wie in Bild zwei, gestaltet. Sowohl im Bildvordergrund als auch im Bildhintergrund sind Elemente dargestellt, was den Betrachtenden eine räumliche Dimension vermittelt. Diese wird ebenso durch die Darstellung von Licht und Schatten erzeugt. Die Bilder eins bis drei sind in der Totalen dargestellt, Bild vier in einem weiten Bildausschnitt. Der Betrachterstandpunkt und der Bildausschnitt sind für jedes Einzelbild anders gewählt. Die Einzelbilder sind durch vertikale Linien voneinander abgetrennt und als Einzelbilder wahrnehmbar. Die zentralen Ereignisse des Handlungsverlaufs werden in dieser engen Bildfolge im Ganzen dargestellt, ohne den Stimulustext erschließt sich den Bildbetrachtenden durch die Bildfolge jedoch nicht, wie es zum Überkochen des Breitopfes kommen konnte, da die Bedeutung des Zauberspruchs nicht aus den Bildern allein erschlossen werden kann. Dieses Bild weckt

für die Betrachtenden die Assoziation, dass es sich um Bilder eines Bilderbuchs handelt, was in der Bildfolge mit Text nicht der Fall ist, da diese stärker an ein Comic erinnert.

Darstellendes Bild (Zeichnung)

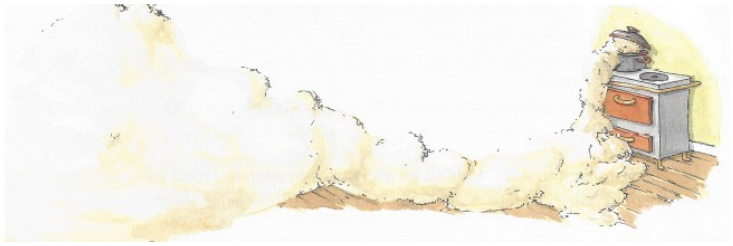


Abbildung 4: *Darstellendes Bild (Zeichnung) „Der süße Brei"* Quelle: deutsch kombi plus 2, 172.

Wie bereits in Kapitel 2.3.1 erläutert wurde, können darstellende Bilder sowohl als Zeichnungen aber auch als Fotografien in Lesebüchern vorkommen. Beide Formen wurden daher auch in den Studien eingesetzt.

Das Einzelbild zeigt einen überkochenden Breitopf auf einem Herd. Im Zentrum der Zeichnung steht die gelb-weiße Breimasse, die nahezu das gesamte Bild ausfüllt und die vom Bildraum in den Weißraum übergeht; der linke Bildrand ist abgeschnitten, daher ist eine Ergänzung durch die Betrachtenden gefordert. Der Eindruck, dass der Brei im Mittelpunkt diese Einzelbildes steht, wird auch durch die Anordnung der Bildelemente verstärkt; der Herd befindet sich im Bildhintergrund, der überkochende Brei im Bildvordergrund; die Zentralperspektive mit einem Fluchtpunkt vermittelt den Eindruck räumlicher Tiefe. Das Einzelbild weist keinen scharfen Bildrand auf, die dargestellten Elemente verschwimmen mit dem Weißraum zum Bildrand hin. Farbkontraste enthält dieses Bild, ebenso wie Hell-Dunkel-Kontraste, nicht. Die Farbauswahl beschränkt sich auf gelb, schwarz, grau, weiß und braun. Die einzelnen Bildobjekte sind mit schwarzen Umrisslinien versehen und nicht detailliert dargestellt. Das Geschehen, welches sich vor und nach der im Bild dargestellten Szene vollzieht, ist für die Betrachtenden des Einzelbildes nicht nachzuvollziehen, aber sie können leicht Vermutungen darüber anstellen, denn das Bild zeigt den „prägenden bzw. fruchtbaren Moment" (Gombrich, 1984, 40-62), der auf ein Davor und ein Danach des Bildes verweist und folglich einen bestimmten Moment in einem Prozess darstellt.

Darstellendes Bild (Fotografie)

Abbildung 5: *Darstellendes Bild (Fotografie) „Der süße Brei"* Quelle www.pixelio.de[123].

Die Fotografie zeigt eine Schale mit gelbem Brei, der bereits die Ränder der Schale überschritten hat und sich auf einem nicht erkennbaren Untergrund ergießt. Der Bildhintergrund ist im Vergleich zum hellen Gelb des Breis dunkel gehalten und weist daher einen Hell-Dunkel-Kontrast (vgl. Itten, 1987, 37f.) auf. Da es sich um einen kleinen Bildausschnitt handelt und die Breischüssel in Großaufnahme gezeigt wird, ist jedoch nicht zu erkennen, was bzw. ob sich etwas im Hintergrund befindet. Die Betrachtenden sehen den Brei aus Normalsicht, das heißt der Betrachterstandpunkt befindet sich auf derselben Höhe wie das abgebildete Objekt (vgl. Abel & Klein, 2016, 97). Der Bildraum nimmt die gesamte Bildfläche ein. Die überquellende Breischüssel ist in der Frontalperspektive abgebildet. Die Fotografie weist einen Zusammenhang zum Märchentext auf, da sie zwar eine Breischale darstellt, die in dieser Form im Märchen nicht vorkommt, allerdings aber natürlich den Brei, der als zentrales Element gilt. Für die Betrachtenden wirkt dieses Bild statisch, ein weiteres Ergießen des Breis auf den Untergrund ist nicht zu erahnen. Daher scheint es schwierig, sich ein Geschehen vor und nach dem Überquellen der Breischale vorzustellen. Im Zuge der empirischen Untersuchung erscheint es besonders interessant, wie die befragten Schüler_innen auf dieses erzähltextbezogenen Bild reagieren, da es sich nicht, wie für gewöhnlich um eine Zeichnung handelt und darüber hinaus auch kein eindeutig mit dem Stimulustext in Verbindung zu setzendes Element zeigt.

[123] Die Fotografie wurde einer Bilddatenbank entnommen, da der Stimulustext nicht in Kombination mit einer solchen gefunden werden konnte, was auch zeigt, dass die Kombination literarischer Erzähltexte mit Fotografien nicht gängig ist.

4.4.2 Bildmaterial zur Fabel „Der aufgeblasene Frosch“

Bildfolge mit Text

Abbildung 6: *Bildfolge mit Text „Der aufgeblasene Frosch“* Quelle: deutsch punkt 2, 81.

Die Bildfolge im Comicstil besteht aus sieben farbig gezeichneten panels. Sie ist als enge Bildfolge gestaltet, welche die zentralen Ereignisse der Handlung des schriftlichen Fabeltextes in einem linearen Ablauf (vgl. McCloud, 2001, 114) von links oben nach rechts unten visuell darstellt. Die Besonderheit an dieser Bildfolge ist, dass auch die direkte Rede, die den Fabeltext kennzeichnet und mit derer die Rückversicherung des Froschs über seine wachsende Körpergröße dargestellt wird, Eingang in die Bilder gefunden hat. Sechs der sieben Bilder beinhalten Sprechblasen, in denen die Dialoge zwischen Figuren in blauer Schriftfarbe abgedruckt sind. Die Sprechblasen sind in die Bilder integriert, heben sich aber aufgrund des weißen Hintergrundes, auf dem die blaue Schrift aufgebracht ist, und der gepunkteten Umrisslinie von der übrigen Bildfläche ab. Die Einzelbilder sind mühelos zu identifizieren, da sie weiße Panelrahmen bzw. gutter (vgl. McCloud, 2001, 107) aufweisen. Die Farben sind kräftig, grell und freundlich gewählt, es wurde der Farbe-an-sich-Kontrast eingesetzt.

Die Bildinhalte werden ohne Fluchtpunkt dargestellt, die Bilder wirken daher eher flächig. Die Bilder enthalten außerdem keinen Weißraum. Der Bildhintergrund in Form einer blauen Fläche hebt sich vom braunen Untergrund, der den Sumpf darstellt und auf dem sich das abgebildete Geschehen vollzieht, ab. Sie sind durch eine horizontale schwarze wellige Linie voneinander getrennt. Aufgrund der einfarbigen blauen Fläche heben sich auch die grünen Frösche ebenso gut vom Hintergrund ab. Diese sind alle samt mit schwarzen Umrisslinien versehen und in ihrer Darstellung reduziert auf die zentralen Elemente eines Frosches. Selbiges trifft auf den Ochsen zu. Die Kinder des Froschs sind aufgrund der geringeren Körpergröße mühelos zu identifizieren. Sie werden in unterschiedlichen Grüntönen dargestellt. Bewegungen der Frösche, die Darstellung des

Sprechaktes (in Bild vier) und das Zerplatzen des Frosches im letzten Bild werden mit schwarzen Bewegungslinien, sogenannte „speed-lines“ oder „action-lines“ (vgl. McCloud, 2001, 119) gekennzeichnet.

Der Schrifttext mit seinem bildlichen primären Inhalt wird im Gesamten visuell in den erzähltextbezogenen Bildern umgesetzt. Die Gegenüberstellung der beiden Hauptfiguren in Bild zwei verdeutlicht die Rolle des Ochsens als Kontrastfigur, welcher allerdings nur angeschnitten im Bild zu sehen ist, aufgrund derer der Frosch beginnt sich aufzublasen. Der Versuch des Frosches, sich größer zu machen wird in mehreren Einzelbildern visuell dargestellt, ebenso wie seine Rückversicherung bei seinen Kindern. Allerdings zeigen die Bilder nicht etwa eine Zunahme der Körpergröße, d. h. das Aufblasen des gesamten Körpers, sondern das Größerwerden der Backenblasen des Froschs. Der Ausgang, das Platzen des Froschs, wird in Form des Platzens seiner Backenblasen visualisiert.

Textlose Bildfolge

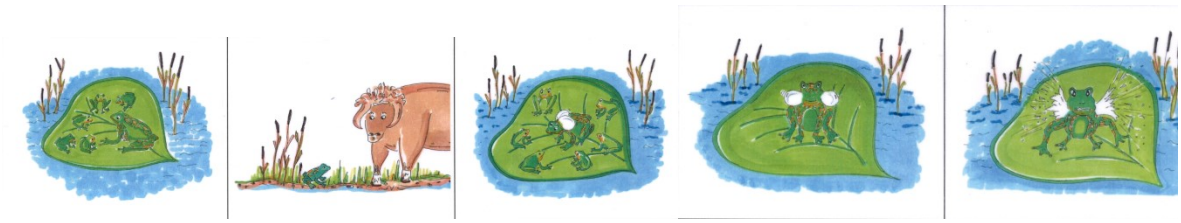


Abbildung 7: *Textlose Bildfolge „Der aufgeblasene Frosch“* Quelle: Kist (2014).

Die textlose Bildfolge besteht aus fünf Einzelbildern, welche durch vertikale schwarze Linien voneinander getrennt werden. Einen klaren Bildrand und einen Bildrahmen weisen die Einzelbilder nicht auf. Die chronologisch erzählende Bildfolge ist im Vergleich zur Bildfolge mit Text etwas weiter gefasst, da sie die zweimalige Rückversicherung des Froschs in Bezug auf den Prozess des Aufblasens nur einmal darstellt.

Da diese Bildfolge eigens für die vorliegende Arbeit angefertigt wurde, ist bekannt, dass diese mit Pantone Filzstiften gezeichnet wurden. Die Bilder zeigen einen Weißraum, der in vier Bildern mit dem Bildraum verschwimmt, da das in der Farbe blau dargestellte Wasser in seinen Grenzen nicht scharf gezeichnet ist. Auch hier zeigt sich der Farbe-an-sich-Kontrast. In dieser Bildfolge befinden sich die Figuren, welche in der Halbtotalen dargestellt sind, nicht an einem Sumpf, sondern überwiegend auf einem Seerosenblatt, das sich auf dem Wasser befindet. Dadurch, dass das gesamte Seerosenblatt für die Betrachtenden zu sehen ist, wird der Eindruck einer Draufsicht oder Obersicht (vgl. Abel

& Klein, 2016, 97) vermittelt. Das zweite Bild, das die Gegenüberstellung von Frosch und Ochse zeigt, lässt die Größenverhältnisse zwischen den beiden Tieren für die Betrachtenden deutlich werden, selbst wenn der Ochse nicht in seiner gesamten Größe, sondern nur angeschnitten im Bild zu sehen ist. Alle in den Bildern dargestellten Elemente befinden sich im Bildvordergrund, daher entsteht keine Raumillusion.
Auffallend für die Betrachtenden ist, dass in Bild zwei die Hörner des Ochsens braun gefärbt sind und sich dadurch kaum von seinem Fell abheben[124]. In Bild drei befinden sich die bereits aufgeblasenen Backenblasen des Froschs nach hinten versetzt an dessen Kopf und nicht, wie in den übrigen Bildern dargestellt, an den beiden Kopfhälften. Die Bilder beinhalten keine Hell-Dunkel-Kontraste, sie weisen jedoch eine Farbsymbolik auf, indem das Wasser blau dargestellt wird. Die Farbgebung kann als kräftig und an der realistischen Farbgebung orientiert bezeichnet werden.
In der reinen Bildfolge wird die Pictura des Fabeltextes visuell abgebildet. Die einzelnen Bilder entsprechen inhaltlich der Bildfolge mit Text. Allerdings enthält die reine Bildfolge ein Bild weniger, was dadurch bedingt ist, dass die wörtliche Rede des Froschs in Form der Rückversicherung bei den anderen Fröschen in dieser textfreien Bildfolge nicht abgebildet wird.

Darstellendes Bild (Zeichnung)

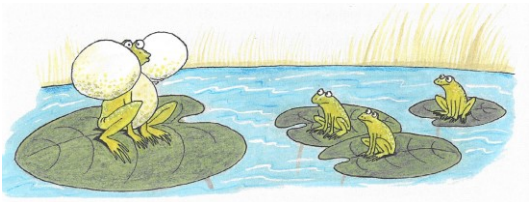


Abbildung 8: *Darstellendes Bild (Zeichnung) „Der aufgeblasene Frosch"* Quelle: deutsch kombi plus 1, 164.

Das gezeichnete Einzelbild stellt den Frosch mit bereits stark aufgeblasenen Backenblasen, der von drei kleineren Fröschen beobachtet wird, dar. Sie sitzen ebenfalls auf Seerosenblättern, welche sich auf einer blau kolorierten Fläche, einem See, befinden. Der Schauplatz ist demnach nicht als Sumpf zu identifizieren. Die Kontrastfigur, der Ochse, der sich am Ufer befindet, ist nicht im Bild dargestellt. Das Geschehen, welches sich vor der im Bild gezeigten Szene vollzieht, ist für die Betrachtenden des Einzelbildes unbekannt, ebenso wie der Ausgang, das Zerplatzen des Froschs. Allerdings erwarten die

[124] Diesen Aspekt bemerkten auch einige der befragten Schüler_innen in den Interviews.

Betrachtenden, dass sich etwas ereignen muss, was durch die kleinen Frösche, die den großen Frosch beobachten, unterstützt wird.

Die Zeichnung weist keinen scharfen Bildrand auf. Im Bildhintergrund sind Gräser zu sehen, die in den weißen Bildraum übergehen. Da in diesem Einzelbild der Bildraum durch eine horizontale schwarze Linie in Vor- und Hintergrund unterteilt wurden und das hintere Seerosenblatt kleiner ist als die vorderen, wird eine Raumillusion erzeugt. Die Bildinhalte in der Frontalperspektive präsentiert, der Betrachterstandpunkt liegt auf derselben Höhe wie das im Bild Dargestellte. Die realistische Farbgebung ist auf die Farben grün, weiß und blau beschränkt und zeigt daher einen Farbe-an-sich-Kontrast. Die einzelnen Bildelemente wie die Objekte und Figuren sind mit schwarzen Umrisslinien versehen.

In diesem Einzelbild wird die Pictura nicht vollständig visuell dargestellt. Es zeigt den Frosch, der sich durch das Aufblasen seiner Backenblasen bereits vergrößert hat und seine Kinder, die ihm gegenüber sitzen. Sowohl der Prozess des Größerwerdens als auch das Platzen sind nicht abgebildet.

Darstellendes Bild (Fotografie)

Abbildung 9: *Darstellendes Bild (Fotografie) „Der aufgeblasene Frosch"* Quelle: www.pixelio.de[125].

Das Einzelbild in Form einer Fotografie zeigt einen Frosch mit aufgeblasenen Backenblasen, der sich in einem Gewässer befindet. Das Wasser weist eine dunkle, eher grünliche Färbung auf und zeigt das Spiegelbild des Froschs. Das Bild besitzt einen Hell-Dunkel-Kontrast; der Bildvordergrund und der Hintergrund sind etwas dunkler gehalten, der Kopf des Froschs im Mittelgrund ist heller und gemustert, wodurch er sich abhebt. Der Bildraum nimmt die gesamte Bildfläche ein. In diesem Einzelbild wird dieselbe Szene, in derselben Perspektive dargestellt, wie im gezeichneten Einzelbild, allerdings sind die Kinder des Froschs nicht abgebildet. Dadurch entsteht für die Betrachtenden nicht

[125] Wie es auch bereits beim Märchentext der Fall war, konnte keine existierende Text-Bild-Kombination zum entsprechenden Stimulustext gefunden werden, was die Entnahme des Bildes aus der Bilddatenbank begründet.

zwingend der Eindruck, dass ein weiteres Geschehen auf die im Bild dargestellte Szene folgen müsste. Der Bildausschnitt ist kleiner gewählt, die Umgebung des Froschs bzw. des Gewässers, in dem er sich befindet, wird nicht gezeigt.

In diesem darstellenden Bild wird die Pictura ebenfalls nicht visuell abgebildet. Es ist im Vergleich zur obigen Zeichnung noch weiter in seinem Inhalt reduziert, da die Kinder des Froschs kein Element des Bildes sind.

4.4.3 Bildmaterial zur Fabel „Vom Hunde“

Bildfolge mit Text

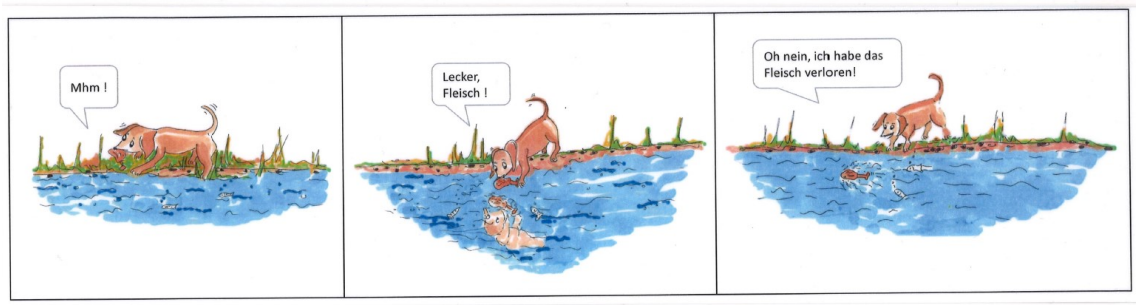


Abbildung 10: *Bildfolge mit Text „Vom Hunde“* Quelle: Kist (2014).

Die Bildfolge besteht aus drei Einzelbildern in Form farbiger Zeichnungen, welche durch einen schwarzen Panelrahmen voneinander abgetrennt und als Einzelbilder mühelos erkennbar sind. Die Bildfolge kann als enge Bildfolge bezeichnet werden, die den schriftlichen Fabeltext visuell darstellt. Bild- und Weißraum verschwimmen hier ineinander. Durch die horizontale Linie, die das Gewässerufer kennzeichnet, wird der Bildvordergrund vom weißen Bildhintergrund getrennt. Diese Bildfolge wurde ebenfalls eigens für die vorliegende Arbeit, in Anlehnung an in Lehrwerken vorhandene Bildfolgen und deren Stil, angefertigt. Es kamen dafür Pantone-Filzstifte zum Einsatz. Die Farben sind hell und freundlich gewählt.

Alle drei Einzelbilder enthalten Sprechblasen, die Ausrufe des Hundes in schwarzer Schriftfarbe beinhalten[126]. Die Sprechblasen sind in die Bilder integriert. Der weiße Untergrund, auf dem die Texte aufgebracht sind, hebt sich vom weißen Bildraum nur durch die schwarze Rahmung der Sprechblasen ab.

Alle drei Einzelbilder, bei denen der Betrachterstandpunkt und der Bildausschnitt, im Gegensatz zu allen anderen Bildfolgen, gleich bleiben, zeigen den Hund, der, nicht wie im

[126] Diese können auch, trotz fehlender Gedankenblasen, als innerer Monolog aufgefasst werden, wie Schüler_innen in den Interviews feststellten.

Text beschrieben, in einem Fluss läuft, sondern am Rand eines als blau dargestellten Gewässers, im Bildvordergrund. Für die Betrachtenden ist nicht eindeutig zu erkennen, ob es sich dabei um ein stehendes oder fließendes Gewässer handelt. Dies kann auch nicht durch die Bilder geklärt werden, da das Wegschwimmen des verlorenen Fleischstücks, aufgrund dessen sich eine Fließbewegung des Wassers erschließen ließe, nicht bildlich dargestellt ist. Das letzte Bild der Bildfolge zeigt lediglich, wie sich der Hund ohne ein Fleischstück am Gewässerrand befindet. Der Hund selbst ist nicht detailliert gezeichnet, sein braunes Fell weist eine leicht hellere Schattierung auf und es ist mit einer feinen, schwarzen Umrisslinie versehen. Seine Bewegungen werden durch die dynamische Figurenposition deutlich gemacht und einzelne action-lines in Bild eins und zwei.
In dieser Bildfolge mit Text ist die Pictura im Gesamten dargestellt. Der Hund, der ein vermeintlich weiteres Stück Fleisch (bzw. das Spiegelbild des Fleischs, welches er bereits besitzt) im Wasser sieht und danach schnappt, verliert dasjenige, das er bereits besitzt.
Die Besonderheit an dieser Bildfolge ist, dass die direkte Rede, die im Fabeltext nicht vorhanden ist, den Bildern in Form von Sprechblasen hinzugefügt wird. Auf diese Weise wird eine Anthropomorphisierung des Hundes vorgenommen, was zwar für Fabeltexte typisch ist, jedoch im Originaltext selbst nicht geleistet wird.

Textlose Bildfolge

Abbildung 11: *Textlose Bildfolge „Vom Hunde"* Quelle: www.quia.com/jg/2402775list.html

Die textlose Bildfolge besteht aus vier gezeichneten Einzelbildern, welche nicht deutlich durch gutter oder Panelrahmen voneinander abgegrenzt sind. Die Bilder, die einen linearen Ablauf zeigen, wirken etwas verschwommen in ihrer Darstellung, es werden wenige scharfe Linien im Original eingesetzt. Dennoch kann vor allem die Gestaltung des Hundes und auch die Wasserbewegungen als detailliert bezeichnet werden, wodurch die einzelnen Bildelemente eindeutig identifizierbar sind: Die dynamische Figurenposition des Hundes zeigt seine Bewegungen, der Schwanz ist außerdem mit einzelnen action-lines versehen. Das Fell des Hundes, weist ein schwarz-weißes Punktemuster auf, da das Fell weiß wie der Hintergrund ist, ist eine schwarze Umrisslinie zu erkennen, im Wasser sind

einzelne Wassertropfen und Wasserbewegungen, vor allem beim Fortschwimmen des Fleischs, dargestellt. In Bild drei wird der Ausdruck des Hundes in anderer Form als in den übrigen Bildern dargestellt, so dass die Bildbetrachtenden der Zeichnung entnehmen können, dass der Hund überrascht und erschrocken über den Verlust seines Fleisches zu sein scheint.

Die Abfolge der Bilder ist eng und die Bildbetrachtenden können den Bildern den gesamten Handlungsverlauf entnehmen. Bildraum und Weißraum gehen in diesen Bildern ineinander über. Alle Bildelemente sind im Bildvordergrund gezeichnet, im vierten Bild befindet sich das wegschwimmende Fleischstück im Bildhintergrund. Die eingesetzten Farben wirken gedeckt und real. Der Betrachterstandpunkt und der Bildausschnitt bleiben auch in dieser Bildfolge immer gleich. Die Betrachtenden befinden sich auf Augenhöhe mit dem Dargestellten, als Bildausschnitt wurde die Halbtotale gewählt.

In der reinen Bildfolge wird die Pictura ebenfalls direkt dargestellt. Die einzelnen Bilder entsprechen inhaltlich der Bildfolge mit Text. Allerdings enthält die reine Bildfolge ein Bild mehr, welches das Forttragen des Fleischs durch das Wasser zeigt.

Darstellendes Bild (Zeichnung)

Abbildung 12: *Darstellendes Bild (Zeichnung) „Vom Hunde"* Quelle: deutsch kombi plus 2 ,161

Das gezeichnete Einzelbild stellt den Hund mit einem Stück Fleisch im Maul beim Blick in ein Gewässer dar. Er befindet sich dabei auf braunem Untergrund, was als Ufer identifiziert werden kann. Der Hund befindet sich demnach, entgegen der Darstellung im Text, am Rand des Gewässers. Ob es sich dabei um einen Fluss handelt, ist aufgrund des klein gewählten, halbnahen Bildausschnitts (vgl. Abel & Klein, 2016, 97) nicht eindeutig erkennbar. Das Geschehen, welches sich nach der im Bild dargestellten Szene vollzieht, ist für die Betrachtenden allein aus dem Bild nicht zu erschließen.

Die Zeichnung weist keinen scharfen Bildrand auf. Bildraum und Weißraum verschwimmen ineinander. Die abgebildeten Elemente befinden sich im Bildvordergrund, es ist eine flächenhafte Darstellung des Hundes und seiner, nur ausschnitthaft angedeuteten, Umgebung. Allerdings wird ein gewisser Eindruck der Dreidimensionalität durch Schattierungen und Schatten hervorgerufen. Die Bildinhalte werden den Betrachtenden aus einer Frontalperspektive präsentiert. Die Farbauswahl beschränkt sich auf blau, weiß und braun. Die einzelnen Bildelemente wie die Objekte und Figuren sind mit schwarzen Umrisslinien versehen.
Im Einzelbild wird die Pictura des Fabeltextes nicht vollständig visuell abgebildet. Das für den Handlungsfortgang entscheidende Schnappen nach einem vermeintlichen zweiten Fleischstück sowie der Verlust des Fleischstücks, welches der Hund im Maul hält, zeigt das Bild nicht.

Darstellendes Bild (Fotografie)

Abbildung 13: *Darstellendes Bild (Fotografie) „Vom Hunde"* Quelle: www.pixelio.de

Die Fotografie zeigt einen Hund, der auf Steinen steht und in einen Fluss blickt. Er trägt ein Geschirr, ist eher klein und die Fellmusterung ist unauffällig. Weder das Stück Fleisch in seinem Maul, noch dessen Spiegelbild sind im Bild zu sehen. Das Wasser weist eine dunkle, bläulich-schwarze Färbung, das Bild im Gesamten einen Hell-Dunkel-Kontrast auf. Im Bildhintergrund sind das gegenüberliegende Flussufer, eine Wiese, Bäume und der hellblaue Himmel zu sehen. Insgesamt weist das Bild, dessen Bildausschnitt als Totale (vgl. Abel & Klein, 2016, 97) bezeichnet werden kann, daher eine hohe Detailfülle auf. Auch hier wurde die Normalsicht als Betrachterstandpunkt gewählt. Es besteht ein Farbkontrast zwischen dem dunkleren Bildvorder- und Mittelgrund sowie dem sehr hellen Bildhintergrund, der den Himmel zeigt.
Die Bildbetrachtenden sehen den Hund aus einer zentralen Perspektive. In diesem Einzelbild wird keine Szene des Fabeltextes direkt dargestellt, da das entscheidende

Objekt, das Fleischstück, nicht abgebildet ist. Die Pictura wird daher nicht visuell in diesem Bild umgesetzt. Dieses Bild ist im Vergleich zum gezeichneten Einzelbild noch weiter in seinen Bildinhalten reduziert, indem die Fotografie lediglich einen Hund am Wasser zeigt. Weder das Fleisch in seinem Maul, noch dessen Spiegelbild im Wasser oder der Verlust des Fleischs wird gezeigt

5 Qualitative Studie: Präferenzen und Auswahlkriterien von Schüler_innen im Hinblick auf erzähltextbezogene Bilder

Das in der vorliegenden Arbeit beschriebene Forschungsvorhaben gliedert sich in eine qualitative und eine quantitative Studie, für die jeweils vorab eine Pilotierungsstudie durchgeführt wurde. In der ersten qualitativen Phase wurden mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews die Bildpräferenzen und Bildbewertungskriterien von Primarstufenschüler_innen und Schüler_innen der Sekundarstufe I[127] erfasst. Ferner gaben die Befragten darüber Auskunft, welche Funktion (erzähl)textbezogenen Bilder für sie in Lernkontexten erfüllen, wie sie diese Bilder bewerten und in welcher Form sie von den Schüler_innen in Lese- und Lernprozesse integriert werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde konkretes Material, in Form von Kombinationen aus einem Schrifttext und zwei Einzelbildern sowie zwei Bildfolgen, in Verbindung mit einer Bildsortieraufgabe und einem halbstrukturierten Interview eingesetzt. Die Datenanalyse erfolgte mit einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) mit deduktiv-induktiver Kategorienbildung[128] (Steigleder, 2008; Kuckartz, 2014), welche auch quantitative Auswertungsanteile enthält.

Sowohl die qualitative Studie als auch die im nachfolgenden Kapitel beschriebene quantitative Studie sind im sogenannten Mixed-Methods-Design[129] konzipiert. Dieses Design bezeichnet die Kombination eines qualitativen und quantitativen Ansatzes innerhalb einer oder in mehreren aufeinander bezogenen Untersuchungen (vgl. Schreier & Odag, 2010, 263) und ermöglicht eine Perspektivenpluralität unter der die Daten gewonnen und ausgewertet werden können (vgl. Flick, 2008, 12). In den vorliegenden

[127] Die untersuchte Population in beiden Studien der vorliegenden Arbeit bestand aus Grundschüler_innen der Klasse 4 und aus Sekundarstufenschüler_innen der Klassen 5 und 6 an Real- und Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg. Bildungspolitische Maßnahmen in Baden-Württemberg erwirkten Veränderungen in der Schullandschaft. Diese führten u. a. auch die Auflösung der Realschulen und deren Umwidmung in Gemeinschaftsschulen herbei. Derzeit existieren beide Schulformen noch parallel, was sich auch in der untersuchten Population zeigt. In der Datenerhebung und -auswertung wird daher zwischen den besuchten Schulformen keine Unterscheidung getroffen. Es wird davon ausgegangen, dass die Schüler_innen der Real- bzw. Gemeinschaftsschulen ein mittleres Bildungsniveau aufweisen. Da in den vorliegenden Studien kein Extremgruppenvergleich vorgenommen wird, sondern Erkenntnisse über die durchschnittliche Schülerpopulation von Interesse sind, erscheint es sinnvoll, diese in die Stichprobe einzubeziehen.

[128] Deduktiv, d. h. auf Basis der Theorie und induktiv, d. h. direkt am Material. Eine detaillierte Erläuterung zum Vorgehen bietet Kapitel 5.8.2.2 und die folgenden Teilkapitel.

[129] In der Forschungsliteratur wird auch von Methodentriangulation gesprochen. Denzin (1978)stellt verschiedene Formen der Triangulation dar. Da die qualitative Inhaltsanalyse sozusagen als „Brücke" zwischen qualitativen und quantitativen Methoden (vgl. Kapitel 5.8.2.) angesehen wird, erfolgt an dieser Stelle keine nähere Darstellung der seit den 1990er Jahren herrschenden und scheinbar noch immer andauernden Methodendebatte um die Berechtigung qualitativer und quantitativer Ansätze.

Studien bezieht sich Methodenkombination sowohl auf die Datenerhebung und -auswertung sowie deren Interpretation in einer sequenziellen Studienanordnung, da auf die qualitative Studie eine quantitative Studie (bestehend aus zwei Teilstudien) folgt. Die Beschreibung der Studien und ihrer Ergebnisse erfolgt gemäß dem Aufbau der Gesamtstudie, daher wird zuerst die qualitative Studie im Detail dargestellt und im Anschluss die quantitative Studie.

5.1 Zielsetzung und Fragestellungen

Ziel der qualitativen Studie war es, Kenntnisse darüber zu erhalten, welche Bilder in literarischen Text-Bild-Kombinationen von Schüler_innen präferiert werden und anhand welcher Kriterien sie ihre Auswahl treffen und begründen. Die vorliegende Studie bezieht neben der Bildpräferenz unter ästhetischen Aspekten auch die Auswahl der Bilder in Bezug auf ihre spezifische Funktion als textverständnisunterstützendes Element ein. Die Bildauswahl der Schüler_innen wurde quantitativ ausgewertet. Die Begründungen die Bildauswahl, d. h. die von den Schüler_innen herangezogenen Auswahlkriterien, wurden qualitativ analysiert.

Zusätzlich wurden die Schüler_innen dazu befragt, welche Funktionen sie textbezogenen Bildern in Lernkontexten im Allgemeinen zuschreiben, wie sie erzähltextbezogene Bilder bewerten, und ob sie diese in ihren individuellen Lese- und Lernprozess integrieren. Erfasst wurden diese Kontextvariablen, da anzunehmen ist, dass der praktische Umgang mit den Bildern, d. h. die Seherfahrung der Schüler_innen in Bezug auf diese Bilder und deren allgemeine Bewertung durch die Schüler_innen, auch die Bildpräferenzen und spezifische Bewertungskriterien beeinflusst. Letztere stehen im Fokus der Forschungsfragen 1 und 2, die Fragen 3 bis 6 dienten als Basis für die Untersuchung der Bildfunktionen und Bewertungen sowie dem individuellen Umgang mit Bildern in Lese- und Lernprozessen.

Forschungsfrage 1: Welche erzähltextbezogenen Bilder präferieren Schüler_innen im Hinblick auf Funktion und Ästhetik? Sind Unterschiede in den Bildpräferenzen hinsichtlich der Klassenstufe feststellbar?

Die Bildpräferenzen wurden bisher weder für textbezogene Bilder im Allgemeinen noch für erzähltextbezogenen Bilder ermittelt und empirisch untersucht, was die

Forschungsfrage 1 besonders begründet. Die wenigen vorhandenen Erkenntnisse zu den Bildpräferenzen von Schüler_innen stammen vornehmlich aus dem Bereich der Kunstpädagogik/ -didaktik und belegen, dass Kinder in Bezug auf Kunstwerke realistische Darstellungen, die deutlich zu erkennen sind, bevorzugen. Außerdem präferieren sie natürliche kräftige Farben. Es ist besonders wichtig, dass das Bild für sie subjektiv bedeutsam ist und die Betrachtenden eine Analogie zur eigenen Lebenswelt herstellen können (vgl. Kapitel 3.5). Für in Lehrwerken enthaltene Bilder, welche jedoch nicht eindeutig spezifiziert wurden, wurde in diesen Studien die Relevanz der subjektiven Bedeutsamkeit des Bildinhalts für die Schüler_innen ebenfalls bestätigt und darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass unrealistische Darstellungen und comichafte Illustrationen aufgrund der Farbigkeit und des kindlichen Bildcharakters von Schüler_innen abgelehnt werden (vgl. Kapitel 3.5). Die Erlangung von Kenntnissen über die Bildpräferenzen von Schüler_innen in Bezug auf erzähltextbezogene Bilder ist von Relevanz, da sie einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen von Rezeptions- und Lernprozessen ausüben, denn Bilder müssen Interesse bei den Betrachtenden hervorrufen und zur Rezeption anregen und darüber hinaus die Herstellung der Verbindung zwischen Schrifttext und Bild begünstigen.

Es wird davon ausgegangen, dass sich die Bildpräferenzen mit steigendem Lebensalter verändern. Bekannt ist bereits, dass junge Kinder im Allgemeinen farbige Bilder und einfache Bildstile präferieren, ältere Kinder und Erwachsene hingegen bevorzugen komplexe Bilder (vgl. Kapitel 3.5). Die Lehrwerkssichtung (vgl. Kapitel 2.3) brachte jedoch hervor, dass die Gestaltung und Illustration von Lehrwerken der Primarstufe keinen deutlichen Unterschied zur Sekundarstufe I aufweist. Lediglich die Bildquantität unterscheidet sich dadurch, dass in der Primarstufe eine höhere Bildanzahl festgestellt wurde. Ob damit den Präferenzen der Schüler_innen der Primar- und Sekundarstufe I im Hinblick auf Bildqualität und -quantität entsprochen wird, betrachtet eine der hier bearbeiteten Teilfragestellung gesondert.

Forschungsfrage 2: Welche Kriterien zur Bewertung erzähltextbezogener Bilder legen Schüler_innen an?

Es ist nicht nur von Bedeutung zu wissen, welche Bilder Schüler_innen präferieren und positiv bewerten, sondern auch anhand welcher Kriterien sie ihre Bewertung vornehmen.

Die zweite Forschungsfrage legt den Fokus auf den Nachvollzug der Gründe, die für die Bildauswahl entscheidend sind. Im Hinblick auf die Bildgestaltung und den Einsatz von Bildern in Lernmaterialien ist dies von enormer Bedeutung, denn nur ein für Schüler_innen ansprechendes Bild wird in den Lese- und Lernprozess einbezogen und kann dadurch seine Bildwirkung im kognitiven und motivationalen Bereich entfalten. Mithilfe der empirischen Ergebnisse zu den Bildpräferenzen und Bildbewertungskriterien werden didaktische Implikationen und vor allem die Optimierung von Lehr- und Lernmaterialien angestrebt, welche u. a. durch die Anwendung definierter Bildauswahlkriterien erreicht werden kann.

Die Kriterien wurden für die Bildfunktionalität und die Bildästhetik separat erfasst und sind entsprechend auch getrennt in der Ergebnisdarstellung aufgeführt. Sie gelten als multidimensional (vgl. Kapitel 3.5) und werden, falls möglich[130], in übergeordneten Kategorien zusammengefasst.

Forschungsfrage 3: Welche Funktionen schreiben Schüler_innen textbezogenen Bildern in Lernmaterialien und Lehrwerken im Allgemeinen zu? Sind Unterschiede im Hinblick auf die Funktionen erzähltextbezogener Bilder feststellbar?

Externe Visualisierungen in Form textbezogener Bilder treten sowohl in Kombination mit nichtliterarischen als auch mit literarischen Texten auf. Sie können Funktionen im motivationalen und im kognitiven Bereich übernehmen. Dazu zählen bspw. die Auflockerung des Textes und dadurch die Steigerung der Motivation der Schüler_innen oder aber auch die bildliche Umsetzung von Text und die Unterstützung des Textverstehens (vgl. Kapitel 3.3). Bekannt ist, dass Bilder diese Funktionen nur dann erfüllen können, wenn sie von den Schüler_innen in den Prozess der Textrezeption einbezogen werden. Inwiefern dies geschieht, ist auch davon abhängig, ob die Schüler_innen die Bilder in ihrer Funktion als textverständnis- und motivationsunterstützendes Element wahrnehmen bzw. sich dieser Funktionen überhaupt bewusst sind, oder sie als ein rein dekoratives Element, sozusagen als zusätzlichen Schmuck, empfinden und ihnen in Rezeptionsprozessen wenig Beachtung schenken. Letzteres wird häufig dadurch bedingt, dass textbezogene und erzähltextbezogene Bilder

[130] Entgegen der bereits dargestellten Meinung von Savas (2009).

ohne spezifischen Arbeitsauftrag vorhanden sind und sie außerdem in ihrer Gestaltung wenig interessant für die Schüler_innen wirken (vgl. Kapitel 2.3).
Welche Funktion diesen Bildern nach Meinung der Schüler_innen zukommt, erfasst die dritte Forschungsfrage. Es wird davon ausgegangen, dass sich auch die von Schüler_innen genannten Funktionen ebenfalls in den motivationalen oder kognitiven Bereich einordnen lassen, die Interviewantworten werden daher dahingehend geprüft und geordnet. Die Schüler_innen wurden sowohl zu Text-Bild-Kombinationen bei Sachtexten als auch bei literarischen Texten befragt. In Zuge sollten mögliche Spezifika für erzähltextbezogene Bilder herausgearbeitet werden. Darüber hinaus ist auch eine detaillierte Funktionsbestimmung von Interesse, die durch den Vergleich beider Formen, textbezogener und erzähltextbezogener Bilder unterstützt werden soll.

Forschungsfrage 4: Integrieren Schüler_innen textbezogene Bilder in ihren individuellen Leseprozess?

Entscheidend für die Wirkung eines Bildes ist nicht nur dessen bloßes Vorhandensein, sondern auch die Bildwahrnehmung und das Bildverstehen der Betrachtenden. Die bewusste Wahrnehmung ist zum einen abhängig vom Interesse der Bildbetrachtenden für das Bild und deren Wissen und Haltung bezüglich der Auseinandersetzung mit Bildern (vgl. Kapitel 3.4.2). Daher ist es von besonderer Relevanz, wie die Schüler_innen die Integration von Bildern in Lernprozessen beschreiben und welche Begründungen sie für oder gegen eine intensive Bildbetrachtung mit dem Ziel des Bildverstehens, anführen. Diese Forschungsfrage wird vor allen Dingen formuliert, um die Bildauswahl und Bildbewertung der Schüler_innen im Kontext ihrer Erfahrungen im Umgang mit Bildern verorten zu können.

Forschungsfrage 5: Wie bewerten Schüler_innen textbezogene Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken?

Das Erkenntnisinteresse der Forschungsfrage 5 bezieht sich auf die allgemeine Einstellung und Haltung der Schüler_innen in Bezug auf textbezogene Bilder. Zwar können positive Effekte instruktionaler Bilder, die in Verbindung mit Sachtexten stehen, bestätigt werden und auch positive Wirkungen darstellender Bilder, die mit literarischen Texten kombiniert werden, sind bekannt (vgl. Kapitel 2.3.1), allerdings liegen kaum

Kenntnisse darüber vor, wie Schüler_innen textbezogene Bilder in Lern- und Leseprozessen, unabhängig der einzelnen Fachbereiche und Textsorten, bewerten, und ob sie sie positiv bzw. als unterstützendes Element (in den Bereichen Kognition und Motivation) wahrnehmen.

Forschungsfrage 6: Bewirken erzähltextbezogene Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken aus Schüler_innenperspektive eine Steigerung des Textverständnisses und der Lesemotivation?

Auch diese Frage zielt auf die Erfassung der Bildbewertungen durch Schüler_innen ab. Allerdings ist sie für die erzähltextbezogenen Bilder direkter formuliert, da von Interesse ist, ob die Schüler_innen diese Bilder als rein dekorative Elemente wahrnehmen, oder ob sie ihnen auch kognitive und motivationale Wirkungen zuschreiben.

5.2 Studiendesign

Den Schüler_innen wurde ein literarischer Erzähltext, der per Zufallsprinzip aus der Gesamtanzahl von drei zur Auswahl stehenden Texten ausgewählt wurde, in Kombination mit vier verschiedenen, zum jeweiligen Text passenden erzähltextbezogenen Bildern bzw. Bildfolgen vorgelegt. Es handelt sich dabei um die in der Lehrwerksanalyse definierten Typen darstellendes und dekoratives Einzelbild, textlose Bildfolge und Bildfolge mit Text. Die Materialien dienten als Basis für eine Sortieraufgabe, die von einem teilstrukturierten Interview begleitet wurde.

Zur Erfassung der allgemeinen Schüler_innenmerkmale machten die Studienteilnehmer_innen demographische Angaben auf einem Stammdatenblatt.

5.3 Stichprobe

Für die Stichprobenauswahl wurden Grund-, Real- und Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg herangezogen. Insgesamt nahmen 3 Schulen mit 39 Schüler_innen[131] teil. Die Schulen befanden sich im ländlichen und städtischen Raum. Für die Ad-hoc-Stichprobe konnten 12 Viertklässler (F=5), 16 Fünftklässler (F=11) und 11 Sechstklässler (F=4) gewonnen werden. Die Schüler_innen nahmen freiwillig und nur mit der

[131] Es nahmen 39 Schüler_innen in 38 Interviews teil, da eines der Interviews als Dyade geführt wurde. Alle weiteren Interviews sind Einzelinterviews. Erläuterungen bezüglich des Vorgehens sind in Kapitel 5.7 zu finden.

Einverständniserklärung ihrer Erziehungsberechtigten an der Studie teil. Sie wurden auf Basis von Lehrerurteilen in Bezug auf ihre allgemeine Leistung im Fach Deutsch als Studienteilnehmer_innen vorgeschlagen. Die Vorauswahl durch die Lehrkräfte ermöglichte es, die Stichprobe aus ähnlich großen Anteilen leistungsstarker und leistungsschwacher Schüler_innen im Fach Deutsch zu generieren.

	Fabel 1[132] & 4 erzähltextbezogene Bilder	Fabel 2[133] & 4 erzähltextbezogene Bilder	Märchen & 4 erzähltextbezogene Bilder
Klasse 4	N=4[134]	N=9	N=0
Klasse 5	N=4	N=4	N=8
Klasse 6	N=3	N=3	N=3

Abbildung 14: *Untersuchungsdesign mit Versuchspersonen pro Zelle*

5.4 Untersuchungsmaterial

Als Untersuchungsmaterialien dienten drei verschiedene literarische Erzähltexte, die mit jeweils vier erzähltextbezogenen Bildern kombiniert wurden.

5.4.1 Fabeln und Märchen

Bei den schriftlichen Texten handelt es sich um zwei Fabeln und ein Märchen, die aktuellen Lehrwerken der Klassenstufen 4 bis 6 entnommen wurden. Die Texte dieser beiden Textgattungen wurden gewählt, da beide Erzähltexte zu den epischen Kurzformen gezählt werden und Schüler_innen beiden Gattungen im (außer)schulischen Kontext über viele Jahre hinweg begegnen.

Die Auswahl der Texte fand auf Basis der Lehrwerkssichtung statt. Um sicher gehen zu können, dass die Texte weitestgehend unbekannt sind, wurde in der Pilotierung erfasst, ob den Schüler_innen der jeweilige gelesene Schrifttext bekannt war. Die einzelnen Textversionen sind im Kapitel 4.2.2 dargestellt, in dem eine detaillierte Textanalyse mithilfe eines literatursemiotischen Ansatzes durchgeführt wurde.

[132] Äsops „Der aufgeblasene Frosch“
[133] Luthers „Vom Hunde“
[134] Die Versuchspersonen, die in einem als Dyade geführten Interview teilnahmen, werden hier und im Folgenden als eine Versuchsperson abgebildet.

Der Einsatz zweier verschiedener Fabeltexte sollte dem Umstand gerecht werden, dass unter dem Begriff der Fabel sehr viele Einzeltexte verschiedener Epochen und Autoren gefasst werden (vgl. Kapitel 4.2.1.1). Mit den Texten von Äsop und Luther fanden zwei bekannte, weit verbreitete und häufig rezipierte Fabeltexte Eingang in die qualitative Studie. Das Märchen wurde in der qualitativen Studie eingesetzt, um die Präferenzen bei erzähltextbezogenen Bildern mithilfe einer weiteren Textgattung ermitteln zu können. Der Vergleich sollte zeigen, ob mit Unterschieden in den Bildpräferenzen und Bildbewertungskriterien hinsichtlich des zugehörigen Textes zu rechnen ist. Bei den Texten handelte es sich um die Folgenden:

Fabel 1: Äsop „Der aufgeblasene Frosch" (109 Wörter),

Fabel 2: Martin Luther „Vom Hunde" (70 Wörter).

Märchen: Die Brüder Grimm „Das Märchen vom süßen Brei" (221 Wörter).

5.4.2 Bildmaterial

Jeder der drei Schrifttexte, von denen einer den Schüler_innen nach dem Zufallsprinzip vorgelegt wurde, wurde mit jeweils zwei Einzelbildern und zwei Bildfolgen, welche auf laminierte Karten im DIN-A5-Format gedruckt wurden, kombiniert. Sie wurden den Studienteilnehmer_innen nach dem Lesen des Schrifttextes präsentiert. Die Bilder stammten ebenfalls aus aktuellen Lehrwerken oder wurden in Anlehnung die Gestaltungsprinzipien dort vorhandener Bilder von einem Grafiker angefertigt[135]. Sie wurden auf ihre Authentizität und Verwendbarkeit von Expert_innen aus der Literatur- und Kunstdidaktik sowie der Psychologie validiert. Zum Einsatz kamen darstellende Einzelbilder in Form einer Zeichnung oder Fotografie sowie zwei darstellende Bildfolgen, deren Unterscheidungsmerkmal der bildintegrierte Text in Sprechblasen war. Eine Bildfolge enthielt diesen Text, die andere war als textlose Bildfolge gestaltet. Eine detaillierte Analyse der einzelnen Bilder erfolgte bereits in Kapitel 4.4 und den entsprechenden Unterkapiteln.

[135] Für die Kombination aus literarischem Erzähltext und darstellendem Bild in Form einer Fotografie mussten außerdem auch Bilddatenbanken herangezogen werden, da dieses Gefüge zwar vorkommt, jedoch selten ist und für die ausgewählten Schrifttexte nicht in den Lehrwerken enthalten war.

5.5 Messinstrumente

Die in der qualitativen Studie eingesetzten Messinstrumente entstammten dem qualitativen Bereich: eine Sortieraufgabe, welche von einem teilstrukturierten Interview auf Basis eines Interviewleitfadens begleitet wurde.

5.5.1 Sortieraufgabe

Ziel der Sortieraufgabe[136] war es, Bildpräferenzen am konkreten Material zu ermitteln. Die Arbeit mit den Text- und Bildmaterialien stellte die Ausgangsbasis und Unterstützung für die Schüler_innen dar, um im Verlauf des anschließenden Interviews ihre Auswahl zu begründen und allgemeine Bildbewertungskriterien zu formulieren. Die Schüler_innen wurden im Nachgang aufgefordert, ihre individuelle Lösung der Sortieraufgabe zu erläutern. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die Schüler_innen nicht im Sortiervorgang durch Zwischenfragen zu stören, aber dennoch detaillierte Begründungen für die Bildauswahl erfassen zu können. Die Lösung der Sortieraufgabe, d. h. die Reihenfolge, in der die Bilder gelegt wurden, wurde von der Studienleitung schriftlich fixiert und zusätzlich auch audio- und videographiert. Die Sortieraufgabe unterstützte außerdem das Einfinden der Schüler_innen in die Interviewsituation. Viele der Schüler_innen befanden sich noch nie in einer solch spezifischen Gesprächssituation mit einer fremden Gesprächs- bzw. Interviewpartnerin.

5.5.2 Interviewleitfaden

Der Leitfaden wurde eingesetzt, da sich das Leitfadeninterview besonders für die Erfassung subjektiver Meinungen eignet. Ferner dient es der Exploration, Hypothesenentwicklung und Systematisierung eines vorwissenschaftlichen Verständnisses (vgl. Rager et al., 1999, 37) welches in der vorliegenden Studie, neben den theoretischen Ausführungen auch die Basis für die quantitativen Studien bildete.

Der Leitfaden, der den Interviews zugrunde gelegt wurde, diente als Strukturierungshilfe und stellte die entsprechenden Themen, zu denen sich die Interviewten äußern sollten, in den Mittelpunkt. Diese thematische Fokussierung war auch für die Orientierung der

[136] Auf den Einsatz eines Struktur-Lege-Verfahrens wurde bewusst verzichtet. Zwar werden in dessen Rahmen ebenfalls ikonische Darstellungen eingesetzt, es ist jedoch davon auszugehen, dass dieses Verfahren für die in der vorliegenden Studie befragte Altersgruppe zu komplex ist (vgl. dazu auch Dann, 1992, 8). Darüber hinaus dient die Sortieraufgabe dem Zweck, der Ermittlung der Bildpräferenzen in völlig ausreichendem Maße.

Studienleitung hilfreich, wenn die Befragten zu sehr in das Nacherzählen des jeweiligen Textinhalts und die Wiedergabe persönlicher Erfahrungen abglitten. In teilstrukturierten Interviews[137] dient der Leitfaden lediglich der Orientierung; d. h. die offenen Fragen können in ihrer Abfolge und im Wortlaut, je nach Gesprächsverlauf und Interviewpartner_in, von der Interviewleitung variiert[138] werden. Wichtig ist, dass die durch den Leitfaden vorgegebenen Dimensionen in ihrer Gesamtheit im Interview Beachtung finden. Die in den Kapiteln 2 bis 4 vorgestellten theoretischen Grundlagen sowie die Forschungsfrage dienten als Grundlage für die Konstruktion des Interviewleitfadens. Die Dimensionen, die mit dem Leitfaden untersucht wurden, sind:

- Bildpräferenzen Funktionalität & Ästhetik
- Bildbewertungskriterien Funktionalität & Ästhetik
- Funktion und Bewertung erzähltextbezogener Bilder
- Funktion und Bewertung textbezogener Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken[139]
- Umgang mit Bildern im individuellen Lern- und Leseprozess

Den einzelnen Dimensionen wurden die konkreten Interviewfragen, die von einer Expertengruppe kommunikativ auf ihre Angemessenheit und Einsetzbarkeit hin validiert wurden, zugeordnet.

Die Fragen wurden so formuliert, dass sie der Alltagssprache der Viert- bis Sechtsklässler_innen entsprach. Bei der Formulierung der Fragen wurde darauf geachtet, dass diese möglichst kurz und prägnant, vor allem aber klar gestellt wurden. Sie konnten wörtlich eingesetzt werden oder in ihrer Formulierung den jeweiligen Interviewpartner_innen und dem Interviewverlauf angepasst werden. Ein möglichst natürlicher Gesprächsverlauf sollte unterstützt werden. Durch die Formulierung der Interviewfragen sollte eine größtmögliche Offenheit der Fragen erreicht werden, so dass Antworten entsprechend unterschiedlicher Kenntnisstände gegeben werden konnten. Dennoch musste, um einzelne Antworten quantifizieren zu können, darauf geachtet

[137] In der vorliegenden Studie wird der Begriff „teilstrukturierte Interviews“ verwendet, da die Struktur der Interviews sowohl in der Erhebung als auch in ihrer Auswertung im Vordergrund steht. Im Allgemeinen ist die Begriffsverwendung jedoch nicht eindeutig. „Interviewverfahren werden in der Methodenliteratur üblicherweise nach dem Grad der Standardisierung oder dem Grad der Strukturierung eingeteilt. Die Abgrenzung dieser beiden Begriffe ist dabei nicht eindeutig, sie werden häufig sogar synonym verwendet“ (Rager et al., 1999, 36). In der Forschungsliteratur ist daher auch häufig von (teil)standardisierten Interviews die Rede.

[138] In den anfänglichen Interviews wurde z. B. die Frage nach der Bildpräferenz nicht eindeutig in Bezug auf die verständnisunterstützende Funktion des Bildes bezogen, sondern offener formuliert. Dennoch gehen die Ergebnisse hier in die Analyse mit ein.

[139] Im Verlauf der qualitativen Datenerhebung wurde eine weitere Dimension, Bewertung von Bildern in Lernmaterialien, aufgenommen.

werden, dass ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit der Interviewantworten herrscht. Bei den im Leitfaden enthaltenen Fragen handelte es sich überwiegend um Meinungsfragen, teils auch um Fragen nach persönlichen Erfahrungen und um hypothetische Fragen (vgl. Gläser & Laudel, 2010, 122f.). Es wurden auch Ad-Hoc-Fragen (vgl. Schreier, 2013a, 226) eingesetzt, um Aussagen näher zu explizieren, ebenso wie dichotome Fragen, um die Schüler_innen zu einzelnen Sachverhalten zu befragen, die einer Entscheidung bedürfen. Der Leitfaden wurde außerdem ergänzt durch Vertiefungsfragen, die bei Bedarf eingesetzt wurden, was jedoch nicht in allen Interviewsituationen erforderlich war.

5.6 Durchführung

Zu Beginn wurden die Studienteilnehmer_innen darüber informiert, dass ihre Anonymität während der gesamten Datenerhebung (trotz Audio- und Videographie) gesichert ist. Hierfür wurden Ihnen die Funktion des Codenamens, mit dem das Stammdatenblatt und die Audio- und Videoaufzeichnungen versehen wurden, sowie die Kameraeinstellung erläutert. Die Genehmigung zur Video- und Audioaufzeichnung der Gespräche wurde von den einzelnen Studienteilnehmer_innen eingeholt. Darüber hinaus wurden sie über den allgemeinen Verlauf des Interviews und dessen Ziele informiert. Anschließend füllten sie ein Stammdatenblatt, das die demographischen Angaben und den Codenamen erfasst, aus.

Die qualitative Datenerhebung mittels Einzelinterviews beanspruchte im Durchschnitt 15 bis 20 Minuten pro Studienteilnehmer_in. Diese umfasste das Lesen des jeweiligen Schrifttextes und die Sortieraufgabe mit Bildkarten. Pro Interview wurde je ein Text mit den dazugehörigen Bildkarten verwendet. Im Anschluss an diese beiden Aufgaben wurde ein teilstrukturiertes Leitfadeninterview mit den Schüler_innen geführt. Die Sortieraufgabe und das Interview wurden sowohl video- als auch audiographiert. Die Interviews wurden von der Studienleitung geführt und fanden in gesonderten Räumen der an der Erhebung teilnehmenden Schulen statt. Dies war forschungsökonomisch leistbar und hatte den Vorteil, dass der gesamte Forschungszusammenhang und das Erkenntnisinteresse der qualitativen Studie im Detail bereits bekannt waren. Besonderheiten im Gesprächsverlauf (wie z. B. bemerkenswerte Inhalte, Störungen etc.) sowie die Lösung der Sortieraufgabe wurden in einem Interviewbericht (vgl. Gläser & Laudel, 2010, 192) festgehalten und im Bedarfsfall für die Datenanalyse herangezogen.

5.7 Pilotierung der Datenerhebungsmethode und der zugehörigen Materialien sowie Messinstrumente

Die Pilotierung der qualitativen Datenerhebung bezog sich sowohl auf die Durchführung der Befragung, als auch auf die Prüfung des Interviewleitfadens sowie des Text- und Bildmaterials.

Probeinterviews wurden geführt, um die Formulierung der Fragen und den Aufbau des Leitfadens zu testen sowie die Interviewführung zu erproben und kritisch zu prüfen. Die Videoaufnahmen der Interviews wurden gemeinsam mit einer Expertengruppe analysiert. Im Rahmen der Pilotierungsphase wurden zwei Interviews geführt. Eines davon als Dyade mit zwei Schüler_innen. Ziel dieses Vorgehens war es, in der Dyade eine natürlichere Gesprächssituation zu schaffen, in der die Schüler_innen miteinander sprechen und die Rolle der Interviewführenden auf das Fragenstellen beschränkt ist und sie somit nicht als direkte Gesprächspartnerin dient. Die Gesprächsdynamik sollte zu quantitativ und qualitativ umfassenderen Redebeiträgen der Schüler_innen führen. In der konkreten Interviewsituation zeigte sich dieses Gesprächsverhalten jedoch nicht. Vielmehr pflichteten die Schüler_innen den Redebeiträgen des/der anderen bei und brachten keine neuen Aspekte, die ggf. auch der gemeinsamen Diskussion hätten dienen können, ein. Ein Einzelinterview wurde als weiteres Pilotierungsinterview durchgeführt. Es zeigte sich, dass der Redebeitrag der zu interviewenden Person quantitativ und qualitativ-inhaltlich höher war. Dennoch wurde in der Hauptstudie ein weiteres Interview als Dyade durchgeführt, dessen Ergebnisse auch in die Auswertung eingingen, da die Redebeiträge der Schüler_innen wichtige Elemente enthielten. Es zeigte sich an diesem zweiten Interview, dass selbstbewusste und wortgewandte Schüler_innen auch in den als Dyade geführten Interviews umfassend Auskunft gaben. Da diese Eigenschaften aber nicht auf alle Schüler_innen zutreffen, wurden die nachfolgenden Interviews als Einzelinterviews durchgeführt.

Im Rahmen der Pilotierungsinterviews wurden einzelne Formulierungen im Leitfaden verändert. Hierbei handelte es sich nicht um inhaltliche Veränderungen, sondern rein um passendere Wortlaute. Dies erschien selbst vor dem Hintergrund, dass Leitfadeninterviews keine wörtliche Wiedergabe der Fragestellungen erfordern, sinnvoll. Die Veränderungen am Erhebungsinstrument sind im Rahmen von Leitfadeninterviews üblich und können ggf. bis zum letzten Interview andauern (vgl. Gläser & Laudel, 2010,

149-153). Daher wurden auch nach der Pilotierung geringfügige Veränderungen am Leitfaden vorgenommen.
Die Durchführung der Sortieraufgabe und das zugehörige Text- und Bildmaterial erwiesen sich als angemessen und einsatzbar in ihrer Form und Gestaltung und wurde daher nicht verändert.

5.8 Datenauswertung

Die Datenauswertung der vorliegenden Studie erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) auf Basis induktiv-deduktiver Kategorienbildung[140] (Steigleder, 2008; Kuckartz, 2014). Im Folgenden werden, im Anschluss an die Beschreibung des Analysematerials und der Analysetechnik, die Ergebnisse in Verbindung mit der jeweiligen Forschungsfrage dargestellt und interpretiert. Neben der qualitativen Auswertung wurden einige der qualitativen Daten auch quantitativ ausgewertet. Die Quantifizierung der Daten erfolgte durch Auszählen und Divisionsprozesse. Es wurden die relative Häufigkeit der Nennungen innerhalb einer Klassenstufe und die absolute Häufigkeit der Nennungen über die drei Klassenstufen hinweg berechnet. Da die Stichprobe nicht zu gleichen Anteilen Schüler_innen der verschiedenen Klassenstufen umfasst, darf die absolute Häufigkeit der Nennung nur innerhalb einer Klassenstufe vergleichend analysiert werden. Ein Vergleich der Nennungen in den einzelnen Klassenstufen kann sich nur auf die relative Häufigkeit beziehen. Sowohl die durch eine qualitative als auch quantitative Auswertung gewonnenen Ergebnisse werden mit ausgewählten Zitaten belegt.

5.8.1 Ausgangsmaterial

Das Ausgangsmaterial umfasste 38 video- und audiographierte Interviews mit einer Länge von 10 bis 17 Minuten. Die Audioaufnahmen wurden vollständig wörtlich transkribiert. Gesten, Mimik und die Auswahl einzelner Bilder im Rahmen der Sortieraufgabe, die u. a. durch Zeigegesten verdeutlicht wurden, wurden den Videoaufnahmen entnommen und in den Transkripten schriftlich vermerkt (vgl. Anhang 11). Transkribiert wurde mit der

[140] Eine Darstellung des Verfahrens sowie die Begründung für dessen Auswahl im Rahmen der vorliegenden Studie werden im Kapitel 5.8.2.2 und den folgenden Teilkapiteln erläutert.

QDA-Software F4. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte mit der dazugehörigen Software F4 Analyse.

5.8.1.1 Merkmale des Ausgangsmaterials

Die Interviews wurden nicht auf Basis bekannter komplexer Transkriptionssysteme wie GAT oder der halbinterpretativen Arbeitstranskription HIAT[141], sondern nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2014) transkribiert. Letztere sind für die schriftliche Rekonstruktion des Gesagten, und damit für den Zweck der Transkriptionen in der vorliegenden Studie, hinreichend umfassend, aber weniger komplex als die genannten Transkriptionssysteme. Außerdem eignen sie sich besonders gut für die Auswertung mit der QDA-Software F4, da u. a. Tastenkombinationen für Befehle während des Transkribierens an den unten aufgeführten Transkriptionsregeln orientiert sind. Bei der Transkription wurden folgende Regeln nach Kuckartz (2014, 136) befolgt:

> 1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
>
> 2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt" -> „Er hatte noch so ein Buch genannt". Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
>
> 3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (…) markiert. […]
>
> 11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z. B. (Handy klingelt).

Weitere Merkmale der Transkriptionen, die ergänzend zu obigen für die Auswertung der vorliegenden Studie formuliert wurden, sind:

- Äußerungen der Interviewteilnehmer_innen, die unverständlich sind und daher nicht transkribiert werden konnten, wurde mit *(unverständlich)* verschriftet.
- Nonverbale Gesten, z. B. Fingerzeigen auf entsprechende Bilder, an denen etwas erläutert wird, werden in Klammern angegeben, wenn sie für den Kontext relevant

[141] Einen Überblick über bekannte Transkriptionsregelsysteme liefert Dittmar (2004).

sind *(zeigt auf Bild X)* bzw. bei Nennungen, die sich aus dem Interviewkontext erschließen lassen, wird eine Nennung z. B. „das da“ um *(Bild Y)* ergänzt.

- Zustimmung und Verneinung, die durch Gesten und/ oder Mimik bzw. Lautäußerungen (mhm) geäußert wurden, wurden während des Interviews notiert und in der Transkription in Klammern angegeben, *(Zustimmung)* oder *(Verneinung)*.

Auf eine Abschrift der lautlichen Gestaltung und des allgemeinen nichtsprachlichen Verhaltens wurde bewusst verzichtet, da diese Informationen für die Beantwortung der Forschungsfragen nicht relevant sind und die allgemeine Lesbarkeit des Transkripts verringern. Transkribiert wurden die Interviews von der Studienleitung, wodurch diese bereits während des Transkriptionsprozesses Einblicke in das Material erhielt, die anschließend auch die Datenanalyse unterstützten.

Im Transkriptionskopf (vgl. Dittmar, 2004, 91) sind der Codename enthalten. Besonderheiten im Gesprächsverlauf und die Reihenfolge der Bilder als Ergebnis der Sortieraufgabe wurden in den entsprechenden Fallzusammenfassungen festgehalten. Die Dauer, das Datum und der Ort der Aufnahme wurden in externen Dateien abgelegt.

5.8.1.2 Analyseeinheit

Für die inhaltliche Analyse wurde das vorliegende Material in verschiedene Analyseeinheiten unterteilt. Unterschieden wurden drei Einheiten: Auswahl-, Analyse- und Kontexteinheit (vgl. Schreier & Groeben, 1999, 45).

Die Auswahleinheit umfasst in der hier dargestellten Studie die Gesamtheit der transkribierten Interviews, die in Form von Schrifttexten vorliegen und mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersucht wurden.

Analyseeinheiten „sind im Hinblick auf die Fragestellung relevante Textstellen, die den Bedeutungskategorien des Kategoriensystems zugeordnet werden“ (Winkelhage et al., 2008, 5). Für diese relevanten Textstellen wird fortan der Mayring’schen Begriff der Fundstelle (vgl. Mayring, 2010, 15) verwendet. Fundstellen wurden in der vorliegenden Studie nicht zu groß und als eindeutig zu einer Kategorie zuordenbar definiert. Sie wurden farbig, entsprechend der Kodes, oder aber auch mittels eines Memos, bei Nichtvorhandensein eines Kodes, in der Transkriptionssoftware markiert.

Als Kontexteinheiten wurden die Textstellen angesehen, die für das Verständnis einer Fundstelle notwendig sind. Diese wurden im vorliegenden Projekt nur dann markiert, wenn die Fundstelle nicht selbsterklärend war.

5.8.2 Analysetechnik

Das Datenmaterial in Form von Transkripten wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Es handelt sich dabei um die spezifische Form der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2010; Kuckartz, 2010).

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine kategorienbasierte Auswertung. Die analytischen Kategorien wurden in der vorliegenden Studie mittels eines induktiv-deduktiven Verfahrens gewonnen. „Kategorien sind, ähnlich wie Codes in der Grounded Theory, als Begriffe, Konzepte oder Kurzformeln formuliert. Kategorien können gruppiert oder hierarchisch geordnet werden (Kategoriensystem)“ (Mayring, 2012, 29). Die Kategorien müssen einer Pilotierung unterzogen werden. Diese Pilotierung fand in der Studie selbst statt, indem eine Rückkoppelung zur Ausgangsfragestellung stattfand (vgl. Mayring, 2012, 29). Die deduktiven Kategorien wurden in der vorliegenden Studie auf Basis des Leitfadens definiert. Dies ist ein übliches Vorgehen, wenn strukturierenden Mittel bei der Datenerhebung eingesetzt werden. „Die Kategorien fungieren als eine Art Suchraster, d. h. das Material wird auf das Vorkommen des entsprechenden Inhalts durchsucht und grob kategorisiert“ (Kuckartz, 2014, 69). Die induktive Kategorienbildung erfolgte auf Basis des empirischen Materials. Dieses theorie- und empiriegeleitete Vorgehen diente der Erstellung eines Gesamtkodierschemas (vgl. Anhang 2 & 3).

Die Besonderheit des Arbeitens mit der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass sie weder rein qualitativ noch rein quantitativ ist. Als treffende Bezeichnung nennt Mayring (2012, 30) den Begriff „kategoriengeleitete qualitativ orientierte Textanalyse“. Aufgrund dieser Tatsache stellt Mayring (2012) die qualitative Inhaltsanalyse als besonders geeignet dar, um sie in Mixed-Methods-Designs einzusetzen, da sie qualitative und quantitative Analyseschritte beinhaltet. Rager und Kollegen (1999, 43) schreiben der Inhaltsanalyse „eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Überwindung einer dichotomisierenden Sichtweise von ‚quantitativer‘ und ‚qualitativer‘ Forschung zu.“ Unter dem qualitativen Vorgehen wird die inhaltliche Analyse der Aussagen einzelner Befragter verstanden (vgl. Rager et al., 1999, 43). Die quantitativen Analysen bezeichnen in der vorliegenden Studie

das Auszählen von Nennungen in Bezug auf Bildpräferenzen sowie die vergleichende Analyse der Interviewaussagen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aussagen der verschiedenen Altersgruppen identifizieren zu können. Da eine bloße Nennung bzw. das Kommentieren der Bildauswahl in der Sortieraufgabe wenig bis keine Variation enthält, ist eine quantitative Analyse der Interviewinhalte zulässig. Für die Analyse der übrigen Interviewantworten wäre sie nicht angemessen gewesen, da sie eine deutliche inhaltliche Reduktion mit sich bringt. Dadurch könnten entscheidende, inhaltliche Zusammenhänge und Aussagen der Schüler_innen verloren gehen.

5.8.2.1 Ablaufmodell Qualitative Inhaltsanalyse

Die Systematik des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse zeichnet sich dadurch aus, dass die Analyse Regeln folgt, die sich in der Festlegung bestimmter Schritte zeigen. Mayring (2010, 48) setzt dies in Form eines Ablaufmodells um. Ein solches wurde für die vorliegende Studie erstellt und schrittweise durchlaufen, was auch als Besonderheit und Abgrenzung von freien Interpretationstechniken anzusehen ist (vgl. Mayring, 2012, 28). Winkelhage und Kollegen (2008, 4) beziehen die Systematik aber auch auf die Theoriegeleitetheit der Inhaltsanalyse, die sich durch den Bezug auf die theoretische Forschungsfrage ergibt. Das folgende Ablaufmodell wurde auf Grundlage des allgemeinen Ablaufmodells von Mayring (2010, 60) entworfen.

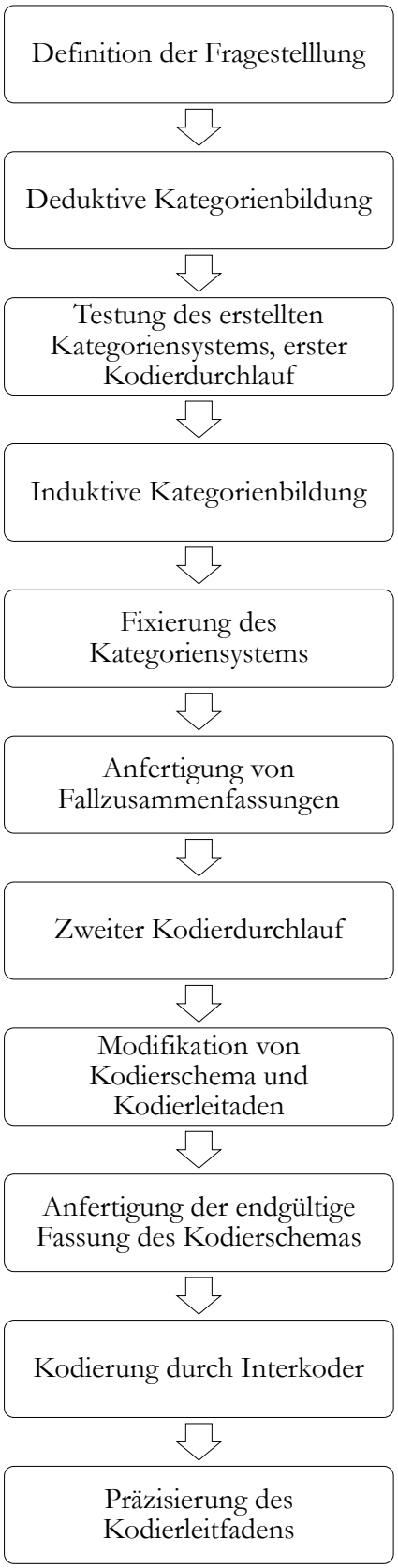


Abbildung 15: *Ablaufmodell der qualitativen Studie*

Einige der im Ablaufmodell enthaltenen Analyseschritte seien im Folgenden näher erläutert.

Die deduktive Kategorienbildung bezeichnet die Definition von Hauptkategorien anhand der Themenkomplexe, die im Leitfaden enthalten sind. Diese sind: Bildpräferenz Funktionalität und Ästhetik, Bildbewertungskriterien Funktionalität und Ästhetik, Funktion und Bewertung textbezogener Bilder, Funktion und Bewertung erzähltextbezogener Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken, Umgang mit Bildern im individuellen Lern- und Leseprozess.

Das auf Basis der deduktiven Kategorienbildung erstellte Kategoriensystem wurde an einer Teilmenge der Interviews[142] getestet. Dafür wurden transkribierte Interviews gelesen, Fundstellen der Belege für bereits definierte Kategorien farblich markiert sowie das Kodierschema (vgl. Anhang 2 & 3) angelegt. Es wurden sogenannte Memos angefertigt, die Ideen für weitere Subkategorien oder aber auch Auffälligkeiten in den Interviews, welche nicht kodiert wurden, enthalten. Anhand dieser Memos wurde das Kodierschema parallel zu den weiteren Kodiervorgängen ständig erweitert und modifiziert.

Die induktive Kategorienbildung wurde in Form des offenen Kodierens ohne Abbruchkriterium durchgeführt, d. h. das gesamte Material wurde einbezogen. Sie dient der Ausdifferenzierung der thematischen Kategorien sowie der Bildung von Subkategorien. Ankerbeispiele[143], die besonders typisch für die jeweilige Kategorie sind, aber auch die Abgrenzung zu anderen Kategorien deutlich machen, wurden gesammelt. Auch in diesem Vorgang wurden Memos angefertigt[144].

Im Rahmen der Fixierung des Kategoriensystems wurde zum einen der Kodierleitfaden (inkl. ausgewählter Ankerbeispiele) erstellt, zum anderen wurde ein Kodierschema entworfen, welches die zugeordneten Kodes bzw. Kategorien spezifiziert (vgl. Anhang 2 & 3). Gemeinsam mit Expert_innen wurde die Angemessenheit und Anwendbarkeit der Kategorien diskutiert und validiert.

Die Fallzusammenfassungen (so genannte Case Summaries) (vgl. Kuckartz, 2014, 52) wurden für die einzelnen kodierten Interviews in stichwortartiger Form angefertigt. Sie dienen der Aufbereitung und Zusammenfassung der Kodierungen (vgl. Kuckartz, 2014, 52) und wurden in der vorliegenden Studie auch für die quantitative Analyse genutzt, indem Häufigkeitsauszählungen für die Ergebnisse der Sortieraufgabe vorgenommen

[142] Es wurden 6 Interviews 3 Mal hintereinander von einer Person kodiert.
[143] Der Begriff wurde von Mayring (2010, 61) entlehnt.
[144] Die gesamten Vorgänge wurden in der Analysesoftware F4 durchgeführt, in welche die Interviewtranskripte eingespeist wurden.

wurden[145]. Der zweite Kodierdurchlauf wurde nicht mehr an der gesamten Anzahl der Interviews vollzogen, sondern stichprobenartig durchgeführt. Traten neuartige Informationen auf, wurde das Kodierschema und/ oder der Kodierleitfaden modifiziert. Dieser zweite Durchlauf diente der stärkeren Ausdifferenzierung, oder aber auch der Streichung von bereits zu stark ausdifferenzierten Kategorien. Uneindeutige Fälle wurden von zusätzlichen kodierenden, voneinander unabhängigen Personen beurteilt. Die Konsensfindung unterstützte die Einordnung und Abgrenzung von ähnlichen Fällen. Wenn nötig, könnten im Allgemeinen in diesem Zusammenhang neue Kodierregeln formuliert und im Kodierleitfaden vermerkt werden, was in der vorliegenden Studie jedoch nicht notwendig war.

Ein zusätzlicher Kodierdurchlauf wurde von einer weiteren kodierenden Person, einem sogenannten Interkoder[146], an einem Drittel des Materials durchgeführt, um die Interkoderrealibilität garantieren zu können. Dieser Vorgang wird als konsensuelles Kodieren bezeichnet (vgl. Hopf & Schmidt, 1993, 61f.) Im Anschluss folgte eine Kodierbesprechung zur Evaluation des Kategoriensystems (vgl. Schreier, 2014, o. P.). Der Kodierleitfaden konnte weiter präzisiert werden und neue Ankerbeispiele wurden aufgenommen. Der Einsatz von Interkodern ist von großer Bedeutung, um zu verhindern, dass die Datenanalyse zu stark durch subjektive Verstehens- und Interpretationsprozesse „gefärbt" wird. Die Kodierung durch Interkoder ist Teil des sogenannten systematisch-intersubjektiven Verfahrens[147] der Inhaltsanalyse (vgl. Winkelhage et al., 2008, 4), da die Analyse von Interviews immer einen Interpretations- und Verstehensprozess darstellt, denn Interviews sind Daten, deren Bedeutung nicht eindeutig ist. Der Begriff der Intersubjektivität bezeichnet in Zusammenhang mit diesem Verfahren den Vorgang, der unabhängigen Kodierung der Textstellen durch mehrere Koder. Die prozentuale Übereinstimmung der Kodierungen, die in der vorliegenden Studie berechnet wird, gibt dabei Hinweise auf die Bedeutung der kodierten Textstellen. „Bei einer hinreichend hohen Übereinstimmung kann das Kategoriensystem als reliabel gelten" (Rager et al., 1999, 49).

---

[145] Die Case Summaries erwiesen sich außerdem als äußerst hilfreich, um die essentiellen Ergebnisse in gebündelter Form aus den Einzelinterviews nachschlagen zu können, ohne erneut das Originalmaterial heranziehen zu müssen.

[146] Es wird ausschließlich die männliche Form verwendet, da die Forschungsliteratur keine weibliche Form vorsieht.

[147] Die Systematik des Verfahrens zeigt sich u. a. in der Einhaltung expliziter Regeln und Schritte bei der Analyse, der Erstellung eines schriftlichen Kategoriensystems, welches die Bedeutungsexplikationen enthält und in der Theoriegeleitetheit des Vorgehens, welches in Bezug auf eine theoretisch ausgewiesene Fragestellung erfolgt (vgl. Winkelhage, 2008,4).

Der Einsatz von Interkoder diente der Überprüfung der Qualität der Studienergebnisse. Im Allgemeinen können zur Überprüfung der Qualität qualitativer Forschung Gütekriterien, wie sie auch für quantitative Messinstrumente gelten, herangezogen werden. Diese sind: Validität, Reliabilität und Objektivität (vgl. Schreier, 2013b; Winkelhage et al., 2008, 13-15). Objektivität und Reliabilität sind bei der Inhaltsanalyse eng miteinander verknüpft. Hinreichende Objektivität ist demnach zugleich auch hinreichende Reliabilität (vgl. Winkelhage et al., 2008, 15), was sich wie folgt beschreiben lässt; Die Objektivität in der qualitativen Forschung lässt sich kaum realisieren und muss adaptiert werden. Sehr gängig, und daher auch in der vorliegenden Studie angewandt, ist der Einsatz von Interkodern, deren Übereinstimmung im Kodierungsprozess errechnet wird. Die Intersubjektivität im Prozess der Bedeutungszuweisung von Textstellen dient als Annäherung an die Objektivität (vgl. Schreier, 2013b, 277). Eine hohe Übereinstimmung der Interkoder, wie sie auch in dieser Studie vorliegt, sichert somit eine hinreichende Reliabilität und Objektivität. Um das Vorgehen bei der Inhaltsanalyse transparent und nachvollziehbar zu machen, wodurch das Kriterium der Objektivität weiter adaptiert werden kann, wird das Verfahren dokumentiert und regelgeleitet angewandt (vgl. Mayring, 2010, 117). Dies wurde durch den Entwurf und die Anwendung des Ablaufmodells umgesetzt, ebenso aber auch durch die genaue Beschreibung der regelgeleiteten Erstellung des Kategoriensystems, der Durchführung und Auswertung der Datenerhebung.

Um die Validität der Datenerhebung zu erhöhen, wurde der Interviewleitfaden pilotiert und anschließend verändert. Die Interviews, die im Rahmen der Pilotierung geführt wurden, dienten als Probeinterviews für die Interviewführende. Während der Interviews wurden Interviewprotokolle angefertigt. All diese Maßnahmen tragen zur Erhöhung der Validität bei (vgl. Schreier, 2013a, 285). Winkelhage et al. (2008, 15) bezeichnen die Reliabilität als Voraussetzung für die Validität. Inhaltsvalidität wird durch die systematisch-intersubjektive Vorgehensweise erreicht. Des Weiteren ist ein Kategoriensystem, welches induktiv anhand des Textmaterials erstellt wird, grundsätzlich als inhaltlich valide anzusehen.

5.8.2.2 Erstellung des Kategoriensystems

Die Kategorien wurden nach folgenden Regeln nach Kuckartz (2014) formuliert. Kategorien sollten demnach

> 1. in enger Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen des Projektes gebildet sein,
> 2. nicht zu feingliedrig und nicht zu umfangreich sein,
> 3. eine möglichst genaue Beschreibung der Kategorien enthalten,
> 4. mit Perspektive auf den späteren Ergebnisbericht formuliert sein, indem z. B. Kategorien gewählt werden, die sich als Strukturierungspunkte für den späteren Forschungsbericht eignen und an einer Teilmenge des Materials getestet worden sind. (Kuckartz, 2014, 81)

Die Kategorienbildung erfolgte theorie- und empiriegeleitet (vgl. Mayring, 2000, o.P.). Dadurch kann eine kontinuierliche Modifikation der Kategorien am Material erfolgen (vgl. Steigleder 2008, S.188f), was eine sinnvolle und notwendige Ergänzung bzw. Erweiterung der theoretischen Kategorienbildung darstellt, da das jeweilige Analysematerial Spezifika aufweist und diese so auch Beachtung in der Kategorienbildung finden. Dieses Verfahren fügt sich ein in die Darstellungen von Kuckartz (2014), Winkelhage (2008) und Rager et. al. (1999), die ein gemischt deduktiv-induktives Vorgehen als gängige Analysepraxis ansehen, aber nicht explizit bestimmen, ob bzw. in welchem Umfang Kategorien deduktiv oder induktiv bestimmt werden. Kategorien wurden den entsprechenden Textstellen durch das Kodieren zugeordnet. Unter Kodieren wird „die Klassifikation von Textmerkmalen verstanden. Unter einem Code oder einer Kategorie ist dabei ein Bezeichner, ein Label, zu verstehen, der Textstellen zugeordnet werden“ (Kuckartz, 2010, 57). Die Kodes bestehen aus einzelnen oder mehreren Wörtern. Sie dienen der Erfassung und Systematisierung der Interviewinhalte, die als Basis der inhaltlichen Analyse anzusehen sind. Die Verknüpfung der theorie- und empiriegeleiteten Kategoriendefinition ermöglicht die Bestätigung bestehender Theorien, aber auch das Auffinden neuer Phänomene, um Theorien erweitern oder auch neu generieren zu können (vgl. Steigleder, 2008, 188).

Zur Erstellung des Kategoriensystems empfiehlt sich ein Dreischritt aus Benennung, Explikation und Beispielgebung[148] (vgl. Schreier & Groeben, 1999, 46f.). Die Benennung erfolgte im Rahmen des gemischt deduktiv-induktiven Verfahrens. Die Hauptkategorien wurden theoriegeleitet und die Subkategorien direkt am Material entwickelt, indem die Bedeutungsaspekte, die für die Beschreibung des Textes als wichtig erachtet wurden, ausgewählt wurden (vgl. Schreier & Groeben, 1999, 46-49). Die direkte Ableitung der Kategorien aus dem Material ermöglichte es im Allgemeinen, dass theoretische Überlegungen, die die Konzeption des Leitfadens maßgeblich beeinflussten, und aber auch die Interviewaussagen, bei der Kategorienbildung berücksichtigt wurden. Die Explikation und die Beispielgebung wurden im Rahmen der Anfertigung des Kodierschemas und Kodierleitfadens vorgenommen. Aspekte, die relevant für die Kategorienbedeutung und -benennung sind, wurden in diesem Zusammenhang erläutert, was methodologisch der Variablenoperationalisierung entspricht (vgl. Schreier & Groeben, 1999, 46f.). Die Explikation diente auch als Vorgabe für den Interkoder bei der Zuordnung der Analyseeinheiten zu den Kategorien. Die Beispielgebung erfolgte durch die Auswahl passender Ankerbeispiele, die die Begriffsexplikation ergänzen und eindeutiger werden ließen.

Die quantitative Analyse erfolgte auf Basis des Auszählens genannter Antworten bzw. Auszählen von Kategorien. Um diese Häufigkeits- bzw. Frequenzanalyse (vgl. Mayring, 2010, 13) durchführen zu können, wurden einzelne Kategorien zusätzlich auf Nominalskalenniveau eingeschätzt[149].

5.8.2.3 Kodierschema: Deduktive Kategorienbildung

Der deduktive Anteil der Kategorienbildung bezeichnet den Kodiervorgang auf Basis der Kategorien, die im Interviewleitfaden enthalten sind. Eine Explikation der dabei entstandenen Hauptkategorien befindet sich im Anhang (vgl. Anhang 2).

[148] Das Kategoriensystem im Anhang bildet diesen Dreischritt ebenfalls ab, da dieser dem Nachvollzug der Kategorien äußerst dienlich ist.

[149] Bspw. wurde der Einbezug von Visualisierungen in den Lese- und Lernprozess mit „Integration“ und „Keine Integration“ kodiert, was äquivalent zur quantitativen Auswertung auf Nominalskalenniveau mit einer Ziffernbelegung von 0 und 1 ist.

Funktionalität *Ästhetik*	• Bildpräferenz • Bildbewertungskriterium • Bildpräferenz • Bildbewertungskriterium	Erzähltextbezogene Bilder (konkretes Unter-suchungsmaterial)
Funktion und Bewertung *Bildintegration*	• Textbezogene Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken • Erzähltextbezogene Bilder • Individueller Lern- und Leseprozess	Textbezogene und erzähltextbezogene Bilder (ohne Material)

Tabelle 1: *Deduktive Kategorien, die auf Basis des Interviewleitfadens gebildet wurden.*

5.8.2.4 Erweiterung des Kodierschemas: Induktive Kategorienbildung

Die induktiven Kategorien wurden direkt aus dem Material abgeleitet und liegen hauptsächlich in der Form von Subkodes der Kategorien vor, die im deduktiven Verfahren bereits gewonnen wurden. Die Ausdifferenzierung der induktiv gewonnenen Kategorien durch die Subkategorien diente der Präzisierung des Kodierschemas (vgl. Anhang 3). Eine weitere Hauptkategorie wurde während des induktiven Kodiervorgangs definiert: *Bewertung von textbezogenen Bildern in Lernmaterialien und Lehrwerken.* Die explizite Bewertung war zu Beginn nicht als Frage im Leitfaden definiert. Die Notwendigkeit, diese Frage miteinzubeziehen, ergab sich im Verlauf der ersten Interviewdurchgänge. Im Anschluss wurden für diese Kategorie die beiden Subkategorien *Fachlicher Kontex*t und *Alter der Rezipierenden* gebildet.

Hauptkategorie	**Thematische Subkategorie**
Bildpräferenz Funktionalität	• Bildfolge mit Text • Textlose Bildfolge • Fotografie • Zeichnung • Textverstehenshilfe Mitschüler_innen
Bildbewertungskriterium Funktionalität	• Verständlichkeit • Erkennbarkeit • Eindeutige Darstellung • Passung Bild- und Textinformation • Bildinhalt

	Handlungsverlauf Darstellung einer Szene Darstellung von Emotion Darstellung von Figuren • Farbgestaltung Realistische Farbgebung Affektive Wirkung Kognitive Wirkung • Bildtyp Fotografie Zeichnung • Vorhandensein von Text[150] Vorhandensein wichtig für Verständnis Vorhandensein nicht von Bedeutung • Bildanzahl • Altersangemessenheit für Bildrezipierende • Unterstützung der Imagination • Ästhetisches Empfinden
Bildpräferenz Ästhetik	• Bildfolge mit Text • Fotografie • Zeichnung
Bildbewertungskriterium Ästhetik	• Authentische Darstellung • Farbgestaltung • Zeichenstil • Erkennbarkeit • Bildinhalt • Bildtyp Fotografie Zeichnung
Funktion erzähltextbezogener Bilder	• Imaginationsfunktion • Verständnisunterstützung • Motivationsfunktion
Funktion textbezogener Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken	• Imaginationsfunktion • Verständnisunterstützung • Erklärungsfunktion • Arbeit am/ mit dem Bild • Bereitstellung zusätzlicher Information

[150] Mit der Benennung der beiden Subkategorien, wurde eine nominale Kategorienbildung angestrebt, da das Material zeigte, dass sich die Befragten entweder für oder gegen zusätzlichen Text aussprachen. Dementsprechend schien es sinnvoll, der qualitativen Auswertung eine quantitative Auswertung vorzuziehen, deren Grundlage eine nominale Kategorie bildet.

	• Schreibanlassfunktion • Dekorationsfunktion • Aufmerksamkeitsfunktion • Motivationsfunktion
Bewertung textbezogener Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken	• Altersgruppe der Rezipierenden • Fachlicher Kontext
Bewertung erzähltextbezogener Bilder	• Textverständnis • Motivation
Umgang mit Bildern im Lern-/ Leseprozess	• Integration von Bildern in den Lern- und Leseprozess[151] • Keine Integration von Bildern in den Lern- und Leseprozess

Tabelle 2: *Kodierschema*

Der Umfang eines Kategoriensystems ist nicht eindeutig definiert. Schreier (2014, o. P.) verweist darauf, dass es nur so stark ausdifferenziert wie nötig sein sollte. Daher wurde ihre Vorgehensweise, die sich dadurch auszeichnet, dass eine neue Kategorie nur dann definiert wird, wenn genannte Aspekte in mindestens zwei Interviews vorkommen, auch in der vorliegenden Arbeit übernommen. Inhalte, die nicht kodiert wurden, da sie nur von einer/ einem Befragten genannt wurden, sind in dieser Stichprobe wenig relevant. Diese Reduktion war nötig, um eine größere Übersichtlichkeit des Kategoriensystems herbeizuführen.

5.9 Ergebnisse und Interpretation

In der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Erstellung eines umfassenden Kategoriensystems als Teilergebnis der Analyse anzusehen. Da dieses im Kodierschema mit den Haupt- und Subkategorien sowie im Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen (vgl. Anhang 4) ausführlich dargestellt ist, werden im Folgenden die einzelnen Kategorien im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Beantwortung der eingangs formulierten Forschungsfragen abgebildet und interpretiert. Die Ergebnisdarstellung orientiert sich an Reihenfolge der

[151] Auch hier wurde mit der Benennung der beiden Subkategorien eine nominale Kategorienbildung angestrebt, da das Material zeigte, dass sich die Befragten entweder für oder gegen zusätzlichen Text aussprachen. Dementsprechend schien es sinnvoll, der qualitativen Auswertung eine quantitative Auswertung vorzuziehen, deren Grundlage eine nominale Kategorie bildet.

Forschungsfragen, da die Dateninterpretation direkt mit den Ergebnissen in Verbindung gesetzt wird und nicht in einem separaten Kapitel erfolgt.

Zur Forschungsfrage 1: Welche erzähltextbezogenen Bilder präferieren Schüler_innen im Hinblick auf Funktion und Ästhetik? Sind Unterschiede in den Bildpräferenzen hinsichtlich der Klassenstufe feststellbar?

Um die Bildpräferenzen der Schüler_innen im Hinblick auf die Funktionalität erfassen zu können, wurden sie dazu befragt, welches erzähltextbezogene Bild das Textverständnis in Bezug auf den jeweiligen im Rahmen der Datenerhebung gelesenen Schrifttext am stärksten unterstützt. Verbunden wurde diese Fragestellung mit der Sortieraufgabe. Sortiert werden sollten die Bilder in absteigender Reihenfolge bezüglich ihrer Eignung als Textverständnishilfe.

	Klasse 4	Klasse 5	Klasse 6	Nennungen gesamt
Fabel Hund				
Bildfolge mit Text	6	3	0	*9*
Textlose Bildfolge	2	1	1	*4*
Zeichnung	1	0	2	*3*
Fotografie	0	0	0	*0*
Fabel Frosch				
Bildfolge mit Text	4	3	3	*10*
Textlose Bildfolge	0	0	0	*0*
Zeichnung	0	1	0	*1*
Fotografie	0	0	0	*0*
Märchen Brei				
Bildfolge mit Text	0	8	1	*9*
Textlose Bildfolge	0	0	2	*2*
Zeichnung	0	0	0	*0*
Fotografie	0	0	0	*0*

Tabelle 3: *Anzahl der Nennungen Bildpräferenz Funktionalität*

Für die Bildpräferenz hinsichtlich der Funktionalität zeigt die quantitative Auswertung, dass die absolute Häufigkeit der Nennungen für die Bildfolgen mit Text in Form von Sprechblasen, unabhängig vom verwendeten Stimulustext, am höchsten ist. Demnach präferieren die Befragten die Bildfolge mit Text als den Bildtypen, der das Textverständnis am stärksten unterstützt. Das bedeutet, dass, nach Meinung der Schüler_innen, dieser Bildtyp die Funktion als Textverstehenshilfe am besten erfüllt. Betrachtet man allerdings die relativen Häufigkeiten, d. h. die Nennung in den einzelnen Klassenstufen, zeigt sich für die Fabel „Vom Hunde", dass das darstellende Bild in Form der Zeichnung von den Sechstklässler_innen bevorzugt wird.

Um die Aussagen der Schüler_innen prüfen und sichern zu können, wurden sie im Interview außerdem dazu befragt, welches der Bilder sie für ihre Mitschüler_innen auswählen würden, um deren Textverständnis mithilfe des Bildes zu unterstützen. Die Schüler_innenaussagen deckten sich in diesem Punkt. Auch für die Mitschüler_innen wählten die Befragten am häufigsten die Bildfolge mit Text als das Bild aus, das das Textverständnis am stärksten unterstützt. Sie trafen keine Unterscheidung zwischen den Bildern, die sie selbst als Textverständnishilfe positiv bewerteten und denen, die sie für ihre Mitschüler_innen als geeignet hielten[152].

Für die Bildpräferenz in Bezug auf die Ästhetik zeigen die Ergebnisse der quantitativen Auswertung, dass die absolute Häufigkeit der Nennungen textspezifisch[153] ist.

[152] Eine Schülerin wählte für die Mitschüler_innen jedoch ein Einzelbild, anstelle der Bildfolge aus, da sie davon ausging, dass für Schüler_innen mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten eine Bildfolge eine Überforderung darstellen könnte.

[153] Inwiefern tatsächlich von einer Textspezifik ausgegangen werden kann und nicht etwa der Bildinhalt entscheidend für die Bewertung ist, bleibt offen, wird aber an späterer Stelle in der vorliegenden Arbeit diskutiert.

	Klasse 4	Klasse 5	Klasse 6	Nennungen gesamt
Fabel Hund				
Bildfolge mit Text	3	1	0	*4*
Fotografie	4	3	2	*9*
Zeichnung	2	0	1	*3*
Fabel Frosch				
Textlose Bildfolge	1	0	0	*1*
Bildfolge mit Text	1	0	2	*3*
Fotografie	2	4	0	*6*
Zeichnung	0	0	1	*1*
Märchen Brei				
Bildfolge mit Text	0	6	2	*8*
Textlose Bildfolge	0	0	1	*1*
Fotografie	0	1	1	*2*

Tabelle 4: *Anzahl der Nennungen Bildpräferenz Ästhetik*

Bei den beiden Fabeln ist die Anzahl der Nennungen für die Fotografie am höchsten. Für das Märchen hingegen, wurde die Bildfolge mit Text am häufigsten gewählt. Folglich zeigen die Ergebnisse der quantitativen Auswertung, dass Schüler_innen die Fotografie als ästhetisch ansprechend empfinden. Beim Märchen hingegen bewerten sie die Bildfolge mit Text als das ästhetisch ansprechende Bild. Betrachtet man die relative Häufigkeit, zeigt sich auch im Hinblick auf die Ästhetik eines Bildes, dass von Sechstklässler_innen andere Bewertungen vorgenommen wurden als von Viert- und Fünftklässler_innen. Ihre Auswahl ist nicht eindeutig, da sowohl die Bildfolge mit Text als auch die Zeichnung als ästhetisch ansprechend empfunden wurden.

Interpretation

Über alle Klassenstufen hinweg wurde die Bildfolge mit Text als der Bildtyp identifiziert, der das Textverständnis am stärksten unterstützt. Als ästhetisch am ansprechendsten wurde hingegen die Fotografie bewertet, zumindest in Verbindung mit den beiden Fabeln. In Zusammenhang mit dem Märchen handelt es sich um die Bildfolge mit Text.

Demnach kann festgestellt werden, dass, für Schüler_innen ästhetisch ansprechende Bilder nicht immer diejenigen Bilder sind, die ihrer Meinung nach auch ihr Textverständnis unterstützen.

Beide quantitativen Auswertungen zeigen, dass die befragten Schüler_innen eindeutig festlegen können, welchen Bildtyp sie hinsichtlich seiner Funktion als Textverstehenshilfe und hinsichtlich seiner Ästhetik präferieren. Die befragten Schüler_innen scheinen demnach in der Lage zu sein, zwischen der Bildfunktion und der Bildästhetik zu differenzieren. Anhand welcher Kriterien diese Differenzierung vorgenommen wird, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit noch detailliert erläutert.

Die Betrachtung der Ergebnisse gibt jedoch Hinweise darauf, dass sich die Bildpräferenzen mit steigendem Lebensalter (bzw. dem Besuch einer höheren Klassenstufe) verändern. Für die Fabel „Vom Hunde" bewerteten Sechstklässler_innen anstelle der Bildfolge das darstellende Bild als geeigneter, um die Funktion als Textverständnishilfe zu erfüllen. Wie die Lehrwerkssichtung zeigte, verändern sich die erzähltextbezogenen Bilder in den Lehrwerken in Abhängigkeit zur Klassenstufe hinsichtlich ihres Stils nicht, lediglich eine abnehmende Quantität konnte festgestellt werden. Wenn weitere Untersuchungen zeigen könnten, dass die Bildpräferenzen als altersabhängig anzusehen sind, sollte über die Gestaltung der Lehrwerke und die Auswahl der Bilder nachgedacht werden. Auch die Bildpräferenz hinsichtlich der Ästhetik zeigt, dass in der Klassenstufe 6 die Nennung des präferierten Bildes häufiger zwischen den verschiedenen Bildtypen variiert, in den Klassen 4 und 5 wurde eindeutig die Fotografie und damit eine realistische und natürliche Darstellung gewählt. Allerdings sollte hierbei auch der Bildinhalt bedacht werden. Beide erzähltextbezogenen Bilder in Form der Fotografie zeigen detail- und kontrastreich abgebildete Tiere in deren natürlicher Umgebung, die Fotografie zum Stimulustext „Der süße Brei" hingegen zeigt eine Breischale. Diese wurde nicht als ästhetisch ansprechend gewählt, sondern die Bildfolge mit Text im Comicstil. Diese ist in pastellartigen Farben dargestellt und wirkt durch die Dominanz der Farbe gelb eher warm. Sie zeigt die Figuren außerdem in geringer Detailfülle, wie dies für Comics üblich ist, was ganz im Gegensatz zur Detailfülle der beiden präferierten Fotografien steht. Inwiefern die Schüler_innen sich vor allem aufgrund des (ihnen bekannten) Comicstils für diese Bildfolge entschieden, kann nur in Ansätzen mithilfe der erfassten Kriterien im Folgenden dargestellt werden. In

nachfolgenden Studien müsste untersucht werden, welche Rolle der Bildinhalt spielt, bspw. die Affinität von Schüler_innen zu Tieren, und ob dieser ggf. ausschlaggebender ist als der eigentliche Bildtyp. Die hier dargestellten Ergebnisse bestätigen bereits dargestellte Befunde[154] aus früheren Studien zur Bildpräferenz aus dem Bereich der Kunstdidaktik (vgl. Kapitel 3.5), in denen als Bildmaterial realistische oder abstrakte Kunstwerke anstelle erzähltextbezogener Bilder eingesetzt wurden. Die Begründung für die Auswahl der präferierten Bilder kann weiteren Aufschluss geben, daher werden im Folgenden die von den Schüler_innen herangezogenen Bildauswahlkriterien skizziert.

Zur Forschungsfrage 2: Welche Kriterien zur Bewertung erzähltextbezogener Bilder legen Schüler_innen an?

Die Ergebnisdarstellung erfolgt erneut getrennt im Hinblick auf die Funktionalität und Ästhetik erzähltextbezogener Bilder. In den Interviews gaben die Befragten ebenfalls für beide Aspekte separat die Kriterien an. Alle Bewertungskriterien, die im Rahmen der Kategorienfindung der qualitativen Inhaltsanalyse ermittelt wurden, liegen als Kodierschema, welches die einzelnen Kategorien expliziert und als Kodierleitfaden, welcher für jede Kategorie ein Ankerbeispiel aufweist, vor (vgl. Anhang 2, 3 & 4). Die ermittelten Bewertungskriterien entsprechen den einzelnen Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse. Im Folgenden werden die Kategorien in komprimierter Form dargestellt, es empfiehlt sich, die detaillierte Darstellung in tabellarischer Form im Anhang zusätzlich heranzuziehen.

Bildbewertungskriterien im Hinblick auf die Funktionalität

Bewertet werden erzähltextbezogene Bilder von Schüler_innen im Hinblick auf ihre Funktion als Textverständnishilfe anhand von Kriterien, die in einigen Fällen auch Subkategorien enthalten. Diese sind:

1) Verständlichkeit. Schüler_innen müssen verstehen, was die einzelnen Bildelemente und deren Beziehung zueinander sowie der Bildinhalt im Gesamten abbilden.

2) Erkennbarkeit. Die obige Kategorie hängt eng mit diesem Kriterium zusammen. So wurde in einem Interview sogar wörtlich von einer Schülerin darauf hingewiesen, dass ein Bild dann verständlich ist, wenn man es gut erkennt. Das einfache und schnelle Erkennen

[154] Diese beziehen sich bspw. auf die Rolle des Bildinhalts, altersspezifische Bildpräferenzen und die Bedeutung der Analogien zur eigenen Lebenswelt im Rahmen der Bildbetrachtung.

von Bildinhalten wird von den Befragten als wichtiges Kriterium genannt. Diejenigen, die es thematisierten, gaben einstimmig an, dass es die positive Bewertung eines Bildes von der Erkennbarkeit abhängig ist. Das Erkennen bezogen die Befragten auf Objekte und Figuren (man solle erkennen können, ob es sich um einen Hund oder eine Katze handle bzw. man solle erkennen, was abgebildet ist), aber auch auf die farbliche Gestaltung des Bildes (eine bunte Gestaltung mache die Bildinhalte leichter erkennbar) und den Zeichenstil (wenn es gemalt ist, solle es genau gemalt sein), der zum Erkennen beiträgt.

3) Eindeutige Darstellung. Dieses Kriterium ist eng mit dem Kriterium der Erkennbarkeit verbunden. Nach Meinung einiger Befragten impliziere das Erkennen die präzise und eindeutige Darstellung bestimmter Objekte und Figuren. Da die eindeutige Darstellung jedoch nicht von allen Befragten mit der Erkennbarkeit in Verbindung gesetzt wird, fungiert letztere nicht als übergeordnete Kategorie. Eine eindeutige Darstellung bezieht ein Befragter bspw. auch auf die Darstellung von Details in einem Bild.

4) Passung Bild- und Textinformation. Erzähltextbezogene Bilder werden danach bewertet, ob abgebildete Handlungen und/ oder Szenen in ihrer Darstellung dem entsprechen, was auch dem Schrifttext zu entnehmen ist. Text- und Bildinhalte müssen übereinstimmen, damit Bilder von den Befragten positiv im Hinblick auf die Unterstützung des Textverstehens bewertet werden. Diese Passung zieht auch nach sich, dass Objekte und Szenen (z. B. die Farbgebung von Objekten) in der Art abgebildet werden sollen, wie sie im Text dargestellt werden, auch wenn sie nicht an der Realität orientiert sind. Eine befragte Person gab an, dass Bilder das Textverständnis nicht unterstützen würden, wenn sie nicht zum Text passten.

5) Farbgestaltung. Die Befragten gaben an, dass es von Bedeutung sei, dass erzähltextbezogene Bilder bunt gestaltet sind. Für einige wenige macht es keinen Unterschied, ob die Bilder in Farbe oder schwarz-weiß gehalten sind, überwiegend war dies die Meinung von Befragten aus der Sekundarstufe I[155]. Ein Befragter bemerkte, dass die Farbgebung nicht so stark von Bedeutung sei wie der Zeichenstil. Lediglich einer der Befragten gab an, dass Bilder ohne Farben geeigneter seien, um ihre Funktion als Textverstehenshilfe zu unterstützen, da bunte Bilder zu sehr vom Lesen und Verstehen ablenkten.

[155] Dieser Aspekt könnte ein weiterer Hinweis darauf sein, dass sich Bildpräferenzen und folglich auch Bildbewertungskriterien mit steigendem Lebensalter verändern; was bereits bei der Interpretation der Ergebnisse zur Forschungsfrage 1 als Desiderat formuliert wurde.

a. Realistische Farbgebung. Nicht nur das Vorhandensein von Farbe wird positiv bewertet, sondern vor allem auch, ob die Farbgebung realistisch ist. Die Befragten bezeichneten es als „komisch" wenn diese abweichend ist[156].

b. Affektive Wirkung. Bilder werden auch nach ihrer affektiven Wirkung beurteilt. Beliebt sind Bilder, die einen positiven Effekt erzielen. Hierzu zählt z. B. die Vermittlung einer guten Stimmung durch Farben, die die dargestellten Bildinhalte fröhlich, hell oder freundlich erscheinen lassen. Auch gaben die einige der Befragten an, dass bunte Bilder spannender seien und zum Betrachten einlüden.

c. Kognitive Wirkung. Die Befragten führten auch den Aspekt der Farbwirkung auf das Textverstehen an. Farben evozierten kognitive Effekte, d. h. sie beeinflussen das Textverständnis. Demnach müssten Farben nicht zwingend in der Art verwendet werden, wie sie in unserer Umwelt vorkommen, aber vor allem so, dass sie mit der im Text dargestellten fiktionalen Welt übereinstimmten. Dennoch gehen die Befragten nicht davon aus, dass eine Farbgestaltung, die nicht zum Inhalt der Geschichte passt, dazu führen würde, dass die Geschichte nicht verstanden wird. Sie würde das Verständnis lediglich erschweren.

6) Bildtyp. Wird ein Schrifttext von einer Zeichnung begleitet, trägt dies zu einer positiven Bewertung bei der Mehrheit der Befragten bei. Allerdings gaben einige der Befragten auch an, dass der Bildtyp abhängig von der Textart sei. Ihrer Meinung nach, sollten Zeichnungen nur mit literarischen Erzähltexten in Verbindung stehen. Sachtexte hingegen sollten mit Fotografien kombiniert werden. Einer der Befragten vertrat die Meinung, dass reale Bilder (in diesem Fall Fotografien) nicht zu einer Geschichte passen würden, da diese fiktional seien. Ein anderer Befragter gab an, dass Fotografien eher geeignet seien für Lexika und Sachbücher, für „normale Bücher", demnach literarische Texte, jedoch Zeichnungen der passendere Bildtyp seien.

7) Vorhandensein von Text. Das Vorhandensein von kurzen bildintegrierten Texten (in Form von Sprechblasen) wird von den Schüler_innen unterschiedlich bewertet. Die Mehrheit der Befragten gab jedoch an, dass kurze Texte bzw. Sätze wichtig seien, um das

[156] Spezifisch für literarische Texte gaben einige Befragte, wie bereits dargestellt, an, dass die Farbgebung auch der Information im Schrifttext entsprechen muss. Dies erschien im Hinblick auf diese Textgattungen wichtiger als der an der realen Farbgebung orientierte Farbeinsatz.

Textverständnis zu unterstützen. Für einige wenige waren zusätzliche Texte in Bezug auf das Verständnis nicht von Bedeutung. Dieses Kriterium unterstützt vor allem die ermittelte Präferenz der Bildfolge mit Text im Bereich des Textverstehens, in deren Zusammenhang die Befragten dieses Kriterium nannten.

8) Bildanzahl. Die Mehrheit der befragten Schüler_innen gab an, dass mehrere Bilder sich positiv auf das Bildverständnis auswirken. Die Bildanzahl ist insofern ein wichtiges Kriterium, als dass sie eine Bildfolge einem Einzelbild vorziehen würden, wenn das Bild das Textverständnis unterstützen soll. Die Befragten geben an, der Vorteil läge darin, dass ein Ablauf und eine Reihenfolge zu erkennen sei.

9) Altersangemessenheit für Bildrezipierende. Die Schüler_innen haben spezifische Vorstellung darüber, was als altersgemäß gelten kann und bewerten die Bilder auch anhand dieses Kriteriums. Einige der befragten Personen gaben bspw. an, dass Bilder für die Rezeption in bestimmten Klassenstufen entworfen seien. Sie konnten festlegen, welches der zur Auswahl stehenden Bilder für die Rezeption in spezifischen Klassenstufen geeignet ist.

10) Unterstützung der Imagination. Erzähltextbezogene Bilder werden von Schüler_innen vor allem dahingehend bewertet, ob sie die bildhafte Vorstellung, d. h. die Produktion intramentaler Visualisierungen, unterstützen können. Die Befragten bewerteten Bilder positiv, die sie darin unterstützen, sich etwas „besser vorzustellen" und sich ein inneres Bild des Beschriebenen zu machen. Auch hier zeigt sich, dass literarische Texte mentale Bilder evozieren und Schüler_innen dieses Spezifikum bereits bekannt ist.

11) Ästhetisches Empfinden. Eine ästhetisch ansprechende Gestaltung der Bilder ist insofern für die Funktionalität wichtig, als dass von Bildern ein Effekt auf das ästhetische Empfinden ausgehen muss, um ihre Funktion als Textverstehenshilfe erfüllen zu können. Schüler_innen bemerkten, dass Bilder schön aussehen müssten, denn ansonsten sähe man sie ja nicht so gut an.

12) Bildinhalt. Bilder werden nach ihren Inhalten bewertet. Da sich der Begriff des Bildinhalts auf verschiedene Komponenten beziehen kann, wurden Subkategorien definiert, die die befragten Schüler_innen als Einzelkriterien angaben.

> *a. Handlungsverlauf.* Eine positive Bewertung von Bildern wird dann vorgenommen, wenn im Bild ein Handlungsverlauf zu erkennen ist, ähnlich der Begründungen bzgl. der höheren Bildanzahl wird auch hier angebracht, dass ein Ablauf zu erkennen sein sollte. Dieser würde das Textverstehen

stärker unterstützen, als wenn nur eine Szene dargestellt sei, so die Schüler_innen.

b. Darstellung einer Szene. Einige der Befragten bemerkten, dass die Darstellung einer Schlüsselszene das Textverstehen ebenfalls erleichtere. Sie bezeichneten es als die spannendste Stelle, den spannendsten Moment oder verwendeten auch den Begriff der Szene.

c. Darstellung von Figuren. Eng verbunden mit der Abbildung einer Szene ist auch das Kriterium des Vorhandenseins von Figuren in den Bildern. Demnach sollten die Hauptfigur oder „die Figuren, die in der Geschichte vorkommen" auf dem Bild zu sehen sein.

d. Darstellung von Emotion. Besonders betont wurde von den Befragten, dass die Emotionen der Figuren dargestellt sein müssten. Für „Emotion" wurden in den Interviews verschiedene Begriffe wie Ausdruck, Reaktionen oder Gefühle gebraucht, eindeutig konnte jedoch kodiert werden, dass es sich stets um einen emotionalen Ausdruck der Figuren handelt, der aus dem Bild „herauszulesen" sein muss. Ist dies der Fall, wird das Bild positiv bewertet[157].

Bildbewertungskriterien im Hinblick auf die Ästhetik

Die Kriterien, die zur Bewertung von Bildern unter ästhetischen Gesichtspunkten von Schüler_innen herangezogen werden, unterscheiden sich in ihrer Anzahl, jedoch nicht grundsätzlich in ihrer Art von den Kriterien, die zur Bildbewertung im Hinblick auf ihre Funktionalität definiert wurden. Die Kriterien, die im obigen Abschnitt dargestellt wurden, sind in Teilen auch gültig für die Bewertung von Bildern im Hinblick auf ihre Ästhetik.

1) Authentische Darstellung. Eine authentische und natürliche Darstellung empfinden Schüler_innen als ästhetisch ansprechend. Dies begründet die Bildpräferenz für Fotografien unter ästhetischen Gesichtspunkten. Vergleichsweise wenige der Befragten bewerteten Zeichnungen als den ästhetisch ansprechenderen Bildtyp. Die Befragten gaben u. a. an, dass Zeichnungen nicht so natürlich aussähen und sie daher Fotografien als ästhetisch ansprechender empfänden.

[157] Möglicherweise ist eben diese Kategorie in Zusammenhang mit erzähltextbezogenen Bildern von großer Bedeutung, da die visuelle Darstellung von Emotion auch die Empathiefähigkeit der Rezipierenden der Text-Bild-Kombination unterstützt.

2) Bildtyp. Ein Befragter sagte, dass Fotografien als ansprechender empfunden werden, aber nur dann, wenn sie nicht in einem Buch (bezeichnet wird damit ein literarischer Text) vorhanden seien. Bei literarischen Texten seien Zeichnungen vorzuziehen. Die Schüler_innen stellen eine enge Verbindung zwischen Bildtyp und Textsorte her. Eine befragte Person gab außerdem an, dass sie Fotografien nicht als ansprechend empfände, denn man könne bei Fotografien nicht so übertreiben, wie bspw. im Comic und die Fotografien sähen deswegen langweilig aus. Diese Kategorie des Bildtyps ist die einzige, die sich nicht mit den Kategorien deckt, die in Bezug auf die Funktionalität formuliert wurden.

3) Farbgestaltung. Die Mehrheit der Befragten gab an, dass farbige Bilder bevorzugt und als schöne Bilder angesehen werden. Die bunte Gestaltung gefalle ihnen.

4) Zeichenstil. Zur Bewertung der Bilder im Hinblick auf ihre Ästhetik wurde auch der Zeichenstil herangezogen. Die Befragten, die dieses Kriterium anführten, gaben an, dass ein Zeichenstil, der sich stärker an einer comichaften Darstellung orientiert, als ästhetisch ansprechend und zeitgemäßer empfunden werde. Die Befragten sagten außerdem, dass sie diesen spezifischen Stil bevorzugten, da die Bilder „neuer" aussähen. Hingegen werden schlichte Zeichenstile als langweilig und nicht aktuell empfunden. Allerdings gaben zwei der Befragten auch an, dass sie den comichaften Zeichenstil nicht positiv bewerten, u. a. auch deshalb, weil dieser eher für jüngere Rezipierende ansprechend wirke, oder aber da die Bildinhalte nicht realistisch aussähen bzw. nicht authentisch dargestellt seien. Einige der Befragten gaben außerdem an, dass der Zeichenstil, um ästhetisch ansprechend zu wirken, präzise sein müsse.

5) Erkennbarkeit. Eng verknüpft mit dem präzisen Zeichenstil ist das Kriterium der Erkennbarkeit. Für die positive Bewertung eines Bildes ist es für Schüler_innen wichtig, dass Bildinhalte einfach zu erkennen sind. Sie gaben an, dass sie bestimmte Bilder präferieren, da die Objekte am „deutlichsten" abgebildet seien und man sie gut erkennen könne bzw. Bilder nicht gefielen, wenn Objekte undeutlich dargestellt seien.

6) Bildinhalt. Wie bei der Bewertung der Bilder im Hinblick auf ihre Funktionalität, ziehen die Befragten auch die Bildinhalte für die Bewertung der Ästhetik als Bewertungskriterium heran. Wenn diese eine affektive Wirkung auf sie erzielen (sie als süß, niedlich oder lustig empfunden werden), werden sie von den Schüler_innen positiv bewertet. Außerdem wurde die Präferenz auch mit der Möglichkeit zur Analogiebildung zur eigenen

Lebenswelt begründet. Die Bildinhalte wurden für einen befragten Schüler u. a. dadurch subjektiv bedeutsam, dass der auf der Fotografie abgebildete Hund seinem eigenen Hund ähnlich sieht.

Interpretation

Für die Bewertung erzähltextbezogener Bilder im Hinblick auf ihre Funktionalität ziehen Schüler_innen 12 Bewertungskriterien (teilweise mit einzelnen Subkriterien) heran. Um ein Bild auf seine Funktion als Textverständnishilfe für literarische Texte bewerten zu können, nehmen Schüler_innen die Verständlichkeit, die Erkennbarkeit, die eindeutige Darstellung, die Passung der Bild- und Textinformation, die Farbgestaltung, den Bildtyp, das Vorhandensein von Text, die Bildanzahl, das ästhetische Empfinden, die Altersangemessenheit für Rezipienten, die Unterstützung der Imagination und den Bildinhalt in den Blick.

Für die Bewertung eines erzähltextbezogenen Bildes im Hinblick auf seine Ästhetik wird eine geringere Anzahl von Kriterien herangezogen, diese sind jedoch nahezu deckungsgleich mit den für die Bewertung der Funktionalität genannten Kriterien. Es handelt sich dabei um: die authentische Darstellung, den Bildtyp, die Farbgestaltung, den Zeichenstil, die Erkennbarkeit und den Bildinhalt. Die authentische Darstellung und der Zeichenstil wurden spezifisch für die Bewertung des ästhetischen Bildaspekts genannt, alle anderen Kriterien sind auch entscheidend für die Bewertung der Funktionalität.

Die Ähnlichkeit bzw. Übereinstimmung der Kriterien, die für die Bildbewertung sowohl im Hinblick auf ihre Funktionalität als auch auf ihre Ästhetik von Bedeutung sind, lässt vermuten, dass sich die Kriterien für die Bewertung der Funktionalität und der Ästhetik von Bildern nicht eindeutig zu trennen sind. Wenn Schüler_innen in der Interviewsituation dazu aufgefordert wurden, einzelne Kriterien detaillierter zu explizieren, fiel in diesem Zusammenhang auf, dass häufig dieselben Aspekte genannt wurden, unabhängig von Funktion und Ästhetik[158]. Da die Schüler_innen jedoch eindeutig verschiedene erzähltextbezogene Bilder im ästhetischen und funktionalen Bereich präferieren (vgl. Forschungsfrage 1), wird in der vorliegenden Arbeit

[158] Inwiefern eindeutig zwischen dem funktionalen und dem ästhetischen Werts eines erzähltextbezogenen Bildes unterschieden werden kann, bleibt an dieser Stelle offen. Eine enge Verbindung beider Aspekte belegen auch Zitate aus den Interviews. So bemerkten Schüler_innen bspw., dass Bilder dem Textverstehen nicht dienen könnten, ohne beachtet zu werden. Dies setzt allerdings voraus, dass sie von den Rezipierenden als ansprechend empfunden werden.

angenommen, dass die Schüler_innen in der Lage sind, ähnlich/ dieselben Kriterien dennoch differenziert anzuwenden.

Vergleicht man die von Schüler_innen angeführten Kriterien mit den Dimensionen der Bildanalyse, anhand derer die in der Studie eingesetzten erzähltextbezogenen Bilder untersucht wurden (vgl. Kapitel 4.4), wird deutlich, dass Schüler_innen sowohl für die Bewertung der Funktionalität als auch der Ästhetik einige dieser gängigen Bildanalysekriterien anwenden. Von besonderer Relevanz sind die Farbgestaltung, der Zeichenstil bzw. der Bildtyp (diese werden von Staiger (2014) mit dem Begriff Stil versehen) sowie die Darstellung und Gestaltung der Figuren. Die Bildinhalte werden von den Schüler_innen außerdem als relevant angesehen, jedoch in Bezug auf die abgebildeten Elemente. Eine Kategorie in der Bildanalyse nach den Dimensionen von Staiger (2014) ist ebenfalls der Bildinhalt, jedoch ist diesbezüglich vor allem seine Position im Bild (d. h. im Bildvorder-, Bildmittel oder Bildhintergrund) von Interesse. Die Kombination gängiger, bereits bekannter Bildanalysekriterien mit denen für Schüler_innen relevanten, hier spezifizierten Kriterien, erscheint demnach sinnvoll und sollte in der Gestaltung von Lehrwerken und Lernmaterialien künftig verstärkt Beachtung finden.

Einige der in der Analyse herausgearbeiteten Kriterien, die als besonders beachtenswert gelten können, werden im Folgenden detailliert interpretiert.

Unterstützung der Imagination

Literarische Texte evozieren intramentale Bilder. Mit der Definition dieses Bewertungskriteriums zeigten die Befragten, dass, trotz der Bildhaftigkeit dieser Texte, extramentale Visualisierungen in Form erzähltextbezogener Bilder den Prozess begünstigen können und als Unterstützung angesehen werden.

Altersangemessenheit für Bildrezipierende

Die Lehrwerkssichtung zeigte, dass die Anzahl erzähltextbezogener Bilder in den höheren Klassenstufen sinkt. Die Bilder selbst, was z. B. die Farbgestaltung und den Stil anbelangt, verändern sich hingegen wenig (vgl. Kapitel 2.3). Eben dies scheint jedoch auf Basis der Interviewinformationen nicht den Rezipierenden zu entsprechen. Die Befragten differenzierten deutlich zwischen den Darstellungsformen und -merkmalen im Hinblick auf das Alter der Rezipierenden und es zeichneten sich verschiedene Bildpräferenzen in den jeweiligen Klassenstufen ab.

Passung Text und Bildinformation

Von besonderer Bedeutung scheint dieses Kriterium zu sein, da es in dieser Form nicht bekannt war, dass Schüler_innen durchaus sensibel für die im Schrifttext und Bild befindliche Information und deren Übereinstimmung sind.

Bildanzahl und Vorhandensein von Text

Bildfolgen stellen spezifische Anforderungen an die Rezipierenden, da die Leerstellen zwischen den Einzelbildern gefüllt werden müssen. Aus Schüler_innenperspektive stellt dies jedoch keine besondere Herausforderung für die Bildrezipierenden dar, auch nicht, wenn die Bildfolge zusätzliche bildintegrierte Texte aufweist. Vielmehr noch wurden Bildfolgen in Zusammenhang mit literarischen Texten als große Textverständnishilfe von den Schüler_innen angesehen. Bisher werden im schulischen Kontext Bildfolgen vor allem für die mündliche und schriftliche Textproduktion genutzt (vgl. Kapitel 2.3.3). In Bezug auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigt sich, dass das Potenzial von Bildfolgen und deren kognitiver Effekt auf das Textverständnis bisher ungenutzt bleiben.

Bildtyp

In der Gestaltung von Lehrwerken und Lernmaterialien bisher nicht beachtet wird, dass Schüler_innen Bilder auch danach bewerten, inwiefern der Bildtyp passend für die Textsorte ist, mit der er kombiniert wird. Fraglich ist, inwiefern die bildnerische Sozialisation der Schüler_innen dazu beigetragen hat, dass Fotografien vor allem als passend für die Kombination mit Sachtexten gelten und inwiefern es nötig ist, Schüler_innen neue „Sehanregungen" zu bieten, die eben diese Passung nicht beachten und bspw. Fotografien verstärkt mit literarischen Texten kombinieren. Denkbar wäre aber auch, dass die Kombination eines Textes mit einem „unpassenden" Bildtyp zu Irritationen führen kann und in der Folge das Textverständnis negativ beeinflusst.

Zur Forschungsfrage 3: Welche Funktionen schreiben Schüler_innen textbezogenen Bildern in Lernmaterialien und Lehrwerken im Allgemeinen zu? Sind Unterschiede im Hinblick auf die Funktionen erzähltextbezogener Bilder feststellbar?

Die Schüler_innen wurden dazu befragt, welche Funktion textbezogene Bilder in Lernmaterialien und in Lehrwerken besitzen. Es wurde in diesem Zusammenhang weder eine Textart noch der Themenbereich oder das Schulfach, für den das Lernmaterial/ das Lehrwerk bestimmt ist, näher spezifiziert, sondern es wurde eine offene Frage formuliert.

Die Schüler_innen bezogen sich in den Interviews selbstständig auf die Fachbereiche Fremdsprachen und Naturwissenschaften mit den Schulfächern Englisch und Mathematik sowie den Fächerverbünden EWG und NWA. Teilweise machten sie differenzierende Aussagen über die Effekte von Bildern in den einzelnen Fachbereichen. Die Annahme, dass sich die genannten Funktionen dem kognitiven und dem motivationalen Bereich zuordnen lassen bestätigte sich. Daher werden, auch im Sinne einer höheren Übersichtlichkeit, die Funktionen im vorliegenden Ergebnisteil als kognitive oder motivationale Funktionen kategorisiert. Die von den Schüler_innen genannten Funktionen liegen inhaltlich sehr eng beieinander, was Differenzierungen erschwert. In den Interviews sollte zudem herausgefunden werden, ob es sich bei den Funktionen um solche handelt, die auch für erzähltextbezogene Bilder gelten oder ob für diese spezifische Funktionen zu definieren sind[159].

Kognitive Funktionen

1) Imaginationsfunktion. Die Unterstützung der Imagination in Bezug auf bestimmte Prozesse oder Gegenstände wurde von vielen Befragten genannt und als „sich etwas bildlich vorstellen" bezeichnet. Zur Funktionsweise einer Schleuder gab eine Befragte an, dass sie sich den Vorgang nicht vorstellen konnte, aber durch ein zusätzliches Bild, sei ihr dies besser gelungen. Differenziert wurde von vielen Befragten zwischen den Fachbereichen. Eine Person berichtete, dass sie im gesellschaftlich-geschichtlichen Bereich häufiger Bilder zur Unterstützung der Imagination benötige, da die Texte aus früheren Zeiten stammten und man sich nicht richtig vorstellen könne, wie etwas gewesen sei. Für den sprachlich-literarischen Fachbereich definierte einer der Befragten außerdem eine andere Bildfunktion als für den mathematischen Fachbereich. So seien Bilder in Letzterem dazu da, Möglichkeiten für Rechenvorgänge aufzuzeigen. Im sprachlich-literarischen Bereich erfüllten die Bilder eine Imaginationsfunktion. Einer der Befragten stellte eine Verbindung zwischen der allgemeinen Lesefähigkeit und der Notwendigkeit des Vorhandenseins von Bildern her[160]. Er sagte, dass er seit dem Besuch der Sekundarstufe I weniger textbezogene Bilder benötige, da er früher nicht so gut lesen konnte, sich nun aber die Bilder im Kopf vorstellen könne.

[159] Die hier aufgeführten Funktionen sind als solche zu verstehen, die für textbezogene Bilder bei Sachtexten gültig sind. Ergänzungen für erzähltextbezogene Bilder sind den einzelnen Funktionsbeschreibungen zu entnehmen.
[160] Auch die Studie von Levie und Lentz (1982) zeigt, dass vor allem schwache Leser_innen von Bildern profitieren.

2) Verständnisunterstützung. Alle Befragten gaben an, dass die Aufgabe von Bildern in Lernmaterialien im Allgemeinen, d. h. sowohl bei Sachtexten als auch bei literarischen Texten, darin bestünde, Texte besser und leichter zu verstehen. Sie bestätigten diesen kognitiven Effekt auch für ihr eigenes, individuelles Textverständnis. Spezifisch für den naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich wurde angeführt, dass auch Aufgabenstellungen durch Bilder besser zu verstehen seien.

*3) Erklärungsfunktion. D*ie Befragten gaben an, dass von Bildern eine erklärende Wirkung ausgehe. Einer der Befragten sagte, dass das Bild etwas dadurch erkläre, dass es wie ein zweiter Text sei. Bildern wird zudem eine erklärende Funktion zugwiesen, da sie schon vorab Informationen zum Text gäben, in dem sie die wesentlichen Textinhalte darstellten und wie eine erklärende Einführung in das Textthema wirkten. Genannt wurde diese Funktion nur in Zusammenhang mit Sachtexten. Eng verbunden mit der Erklärungsfunktion ist auch die folgende von Schüler_innen benannte Funktion.

4) Bereitstellung zusätzlicher Informationen. Schüler_innen bewerteten Bildinhalte als zusätzliche und andersartige Information zu den sprachlichen, im Text enthaltenen Inhalten. Eine Befragte teilte mit, dass Gegenstände bspw. in Bildern besser beschrieben seien, weil das Bild im Vergleich zum Text „näher", d. h. detaillierter, den Gegenstand abbilde. Eine andere sagte, dass im Bild häufiger Dinge abgebildet seien, die es im Text nicht gebe[161].

5) Arbeit am/ mit dem Bild. Für den naturwissenschaftlichen Bereich teilten Schüler_innen mit, dass eine aktive Auseinandersetzung mit Bildern stattfinde, indem sie beschriftet oder in anderer Form bearbeitet werden. Betont wurde von einer Befragten, dass die Beschriftung des Bildes das Verständnis unterstütze, aber der Schrifttext dennoch ebenso relevant sei.

6) Schreibanlassfunktion. Für den Fachbereich Deutsch benannten Schüler_innen als Funktion der Bilder, einen Schreibanlass zu bieten, um selbstständig Texte schriftlich zu konzipieren. Einer der Befragten sagte, dass die Bilder auch als Zeichenvorlage dienten, um die Bilder selbstständig abzuzeichnen und im Anschluss einen Text dazu zu verfassen.

[161] Hier zeigt sich, dass Schüler_innen durchaus auch unterschiedliche Text-Bild-Beziehungen wahrnehmen.

Motivationale Funktionen

1) Dekorationsfunktion. Nur wenige der Befragten gingen davon aus, dass Bilder in Lernmaterialien dazu beitragen, dass diese ästhetisch ansprechender wirken. Ein Befragter sagte, dass Lernmaterialien nicht dazu da seien, ästhetisch ansprechend zu wirken und schön auszusehen. Man lerne schließlich mit ihnen und benötige daher keine schönen Lernmaterialien. Ein anderer bezeichnete es als die Aufgabe von Bildern, dass diese Platz im Material ausfüllen, quasi als „Lückenfüller". In Bezug auf die verschiedenen Fachbereiche wurden keine differenzierenden Aussagen gemacht.

2) Aufmerksamkeitsfunktion. Schüler_innen erläuterten, dass Bilder die Aufmerksamkeit beim Lesen eines Textes steigerten bzw. zum Lesen des Textes veranlassten. Einer der Befragten erklärte, dass alle Bilder, d. h. jeglicher Bildtypen, die Aufgabe besitzen, auf den Text aufmerksam zu machen. Auch diese Funktion wurde nicht spezifisch auf die unterschiedlichen Fachbereiche definiert.

3) Motivationsfunktion. In den Interviews erläuterten einige der Schüler_innen, dass von Bildern ein motivierender Effekt ausgehe. Eine der Befragten gab an, dass man einen Text intensiver lese, wenn er mit einem Bild kombiniert wird, das dem Leser gefalle. Es wurde auch von einigen Schüler_innen darauf hingewiesen, dass die Gestaltung der Bilder für die Erfüllung der Motivationsfunktion wichtig sei, fröhlich wirkende Bilder könnten motivierend wirken, „gruselig" aussehende Bilder hingegen nicht. Einer der Befragten war der Meinung, dass die Bilder einen Text abwechslungsreicher erscheinen lassen und er dadurch, wenn ein Buch nicht abwechslungsreich wirke, nicht weiter lese.

Die Schüler_innen wurden auch zur spezifischen Funktion von erzähltextbezogenen Bildern befragt. Für den kognitiven Bereich nannten die Befragten als Bildfunktion die Unterstützung der Imagination und des Textverständnisses. Sie bestätigten auch die motivationale Funktion von Bildern und gaben an, dass ihre Lesemotivation durch erzähltextbezogene Bilder erhöht wird. Es gab aber auch Schüler_innen, die der Meinung waren, dass es für die Lesemotivation unerheblich sei, ob die Schrifttexte mit Bildern kombiniert sind.

Interpretation

Einige der von den Schüler_innen benannten Bildfunktionen im kognitiven und -motivationalen Bereich sind für Sachtexte und für literarische Texte identisch. Sie bestehen in der Unterstützung des Textverständnisses und der Imagination sowie in der

Steigerung der Lesemotivation. In Bezug auf Sachtexte konnten weitere Bildfunktionen identifiziert werden: die Bereitstellung zusätzlicher Information, die Erklärung von Inhalten, die Schreibanlassfunktion und die Arbeit am bzw. mit dem Bild. Die Funktionen im motivationalen Bereich wurden für Sachtexte um die Dekorations- und die Aufmerksamkeitsfunktion erweitert. Die Schüler_innen nannten demnach dieselben Funktionen für die erzähltextbezogenen Bücher, spezifizierten diese aber weniger genau und konnten sie nicht so differenziert beschreiben. Dies mag auch daher rühren, dass sie im Umgang mit erzähltextbezogenen Bildern weniger geübt sind und diesen Bildern in unterrichtlichen Settings im Allgemeinen weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird.
Vergleicht man diese von Schüler_innen definierten allgemeinen Bildfunktionen mit den eingangs in Kapitel 3.3.1 skizzierten Funktionen von Peeck (1987) sowie Levie und Lentz (1982), zeigt sich, dass den Schüler_innen die Funktionen textbezogener Bilder durchaus bekannt sind. Sie differenzierten die kognitiven Funktionen weiter, indem sie diese in die Verständnisunterstützungs- und die Imaginationsfunktion untergliederten. Die von den Schüler_innen genannte Erklärungsfunktion sowie die Bereitstellung zusätzlicher Information können als weitere detaillierte Aufspaltung der allgemein in der Forschungsliteratur definierten Funktionen angesehen werden.
Die in der Forschungsliteratur definierten Funktionen im motivationalen Bereich bestätigten die Schüler_innen, nannten aber keine weiteren Ergänzungen.
Diesen Ergebnissen zufolge sind sich Schüler_innen der Wirkung von Bildern in Lern- und Leseprozessen bewusst und sie differenzieren nach kognitiven und motivationalen Funktionen. Inwiefern sie die eingesetzten Bilder jedoch tatsächlich im Hinblick auf kognitive und motivationale Prozesse nutzen können, hängt auch von ihrer Bildkompetenz und die allgemeine Übung in der Text-Bild-Lektüre zusammen. Als Desiderat wird daher die empirische Untersuchung vom Umgang mit piktorialen Texten, besonders im literarischen Bereich, formuliert.

Zur Forschungsfrage 4: Integrieren Schüler_innen textbezogene Bilder in ihren individuellen Leseprozess?
90 %[162] der Schüler_innen gaben an, Bilder in ihren individuellen Leseprozess zu integrieren, indem sie die Bilder teils einmal, teils aber auch mehrmals im Leseprozess

[162] Im Rahmen der quantitativen Auswertung wurde, um die Schüler_innenantworten prozentual darstellen zu können, die Anzahl der Antworten, die die Integration bestätigen bzw. widerlegen durch die Anzahl aller Antworten dividiert.

betrachten. Einige der Befragten teilten mit, dass sie, wenn sie wenig motiviert sind, nur die Bilder betrachten bzw. dem Text nur sehr wenig Aufmerksamkeit schenken würden. Den Antworten konnte auch entnommen werden, dass einige Schüler_innen ausgebildete Strukturen im Umgang mit Text-Bild-Kombinationen besitzen. Sie erklärten, dass die Betrachtung der Bilder immer erst auf das Lesen des Textes folge. Einer der Befragten begründete dieses Vorgehen damit, dass er Informationen aus dem Text nicht bereits vorab durch Bilder erhalten wolle, da dies mit einem Spannungsverlust verbunden sei. Allerdings berichteten einige Schüler_innen auch, dass sie die Bilder vor, während und nach dem Lesen betrachten. Die Befragten bestätigten außerdem, dass sie die Bilder immer in den Leseprozess einbeziehen, auch ohne konkrete Aufgabenstellung oder Aufforderung durch die Lehrkraft. Lediglich 10% der Befragten betrachten Bilder im individuellen Leseprozess nicht. Einer der Befragten begründete dies damit, dass er sich auf den Text konzentrieren müsse. Ein anderer beschrieb, dass er die Bilder nur dann in den Leseprozess integriere, wenn eine Aufgabe explizit dafür formuliert sei.

Interpretation

Die überwiegende Mehrheit der Schüler_innen integriert Bilder in den individuellen Leseprozess. Die Integration findet nicht nur in Form eines flüchtigen Blicks, sondern als eine intensive Betrachtung statt. Sogar ohne konkrete Aufgabenstellungen werden Bilder in Lese- und Lernprozesse einbezogen. Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen, dass Schüler_innen Bilder durchaus für die Informationsgewinnung nutzen und den Schrifttexten keine Priorität zugeschrieben wird. Allerdings muss auch darüber nachgedacht werden, inwiefern die Schüler_innen aufgrund der von ihnen wahrgenommenen sozialen Erwünschtheit entsprechend auf die Frage antworteten. Konträr dazu steht wiederum die konkrete Benennung der Bildfunktionen, derer sich die Schüler_innen offensichtlich bewusst sind, was auch voraussetzt, dass sie Erfahrungen in der Rezeption von Text-Bild-Kombinationen in Lese- und Lernprozessen sammeln konnten.

In diesem Zusammenhang ist die allgemeine schulische Praxis im Umgang mit Bildern von Interesse und müsste in empirischen Studien untersucht werden. So könnten Hinweise darüber gewonnen werden, ob Schüler_innen die Arbeit mit (erzähl)textbezogenen Bildern bereits bekannt ist bzw. wie sie diese durch spezifische Verfahren bereits erlernt haben.

Zur Forschungsfrage 5: Wie bewerten Schüler_innen textbezogene Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken?

Überwiegend die Schüler_innen der Sekundarstufe I bewerteten Bilder in Lernmaterialien eher negativ. Begründet wurde dies von einigen Schüler_innen mit dem Argument, dass vor allem jüngere Schüler_innen (der Grundschule) Bilder benötigten, um Texte besser verstehen zu können. Einige der Befragten teilten mit, dass sie selbst während der Grundschulzeit Bilder als wichtig ansahen, sie jetzt aber nicht mehr benötigten und ihnen daher weniger Bedeutung beimessen. Ein Befragter der vierten Klasse erklärte, dass man als Schüler_in einer höheren Klassenstufe lernen müsse, dass man nicht mehr alles durch Bilder erklärt bekommt. Aufgrund dieser Schüler_innenaussagen lässt sich eine negative Konnotation von Bildern vermuten, ggf. auch bereits in der vierten Klasse. Bestärkt wird diese Annahme durch Schüler_innenaussagen, die die „Machart", d. h. den Zeichenstil, der Bilder als stärker auf jüngere Rezipierende ausgerichtet beschreiben. Ein Befragter bezeichnete Bilder in Deutschlehrwerken als „kindlich gezeichnet", ein anderer sagte, dass sie „kindergartenhaft" seien. Darüber hinaus führte ein Befragter an, dass man in höherem Alter stärker Fotografien an Stelle von Zeichnungen benötige. Möglicherweise zeigt dies, dass Fotografien als ein Bildtyp angesehen werden, der, ggf. aufgrund seines Detailreichtums, stärker von fortgeschrittenen Bildrezipierenden favorisiert wird.

Zur Bewertung der Bilder in Lernmaterialien wurde auch der fachliche Kontext herangezogen. Die Befragten gaben zum einen an, dass Bilder, unabhängig vom fachlichen Kontext, das Textverstehen unterstützen könnten. Ebenso viele Schüler_innen bezogen die positive Wirkung von Bildern allerdings ausschließlich auf den naturwissenschaftlichen Bereich. Hier besäßen die Bilder einen stärker positiven Effekt als im sprachlichen Bereich. Eine Schülerin sagte auch, dass die Bilder vor allem in den Fächern, in denen sie eher leistungsschwach sei, helfen. Diese Erklärungen mögen darauf hinweisen, dass die positive kognitive Wirkung von Bildern vor allem für den naturwissenschaftlichen Bereich gesehen wird, da dieser tendenziell von den Schüler_innen als schwieriger empfunden wird und ihre Schulleistungen in diesem Bereich schwächer sind[163].

[163] Die demographischen Angaben, die zu Beginn des Interviews von den Befragten gemacht wurden, umfassten auch die Schulnoten in den einzelnen Fachbereichen.

Interpretation

Für die Bewertung von textbezogenen Bildern in Lernmaterialien und Lehrwerken zogen die Befragten den fachlichen Kontext, in dem die Text-Bild-Kombination angesiedelt ist, den Zeichenstil und das Alter der Rezipierenden heran. Die beiden letzteren wurden bereits als Bildbewertungskriterien im Hinblick auf die Ästhetik und die Funktionalität textbezogener Bilder formuliert und scheinen durch die erneute Nennung von großer Bedeutung zu sein. Diese beiden Kriterien sind ausschlaggebend für die Gestaltung von Lehrwerken mit Bildern und sind in Zukunft stärker in Gestaltungs- und Auswahlprozesse miteinzubeziehen.

Die Aussagen lassen außerdem einen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Leistungsfähigkeit der Schüler_innen und der Rezeption von Text-Bild-Kombinationen in deren Wahrnehmung vermuten. Dementsprechend dienen Bilder ihrer Meinung nach vor allem leistungsschwachen (und jungen) Schüler_innen in Bezug auf das Textverständnis. Auch zeigen die oben aufgeführten Aussagen, dass der Einsatz instruktionaler Bilder vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich, aber auch im fremdsprachlichen Bereich, gängiger (und ggf. versierter durch die Lehrkräfte) ist und dadurch die Bilder von den Schüler_innen stärker positiv bewertet werden als im Bereich der Deutschdidaktik. Dieser Umstand zeigt, dass weitere empirische Untersuchungen künftig stärker Implikationen hervorbringen sollten, um auch die Lektüre literarischer Text-Bild-Kombinationen stärker in der didaktischen Praxis zu verankern.

Zur Forschungsfrage 6: Bewirken erzähltextbezogene Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken aus Schüler_innenperspektive eine Steigerung des Textverständnisses und der Lesemotivation?

Die Mehrheit der Schüler_innen, nämlich 72%, gab an, dass Bilder unterstützend für das Textverständnis wirken können. 12% der Befragten gehen nicht davon aus, dass Bilder das Textverständnis erleichtern. 16% machen die positive Wirkung abhängig von der Textschwierigkeit (nur bei schwierigen Texten könnten Bilder das Textverstehen unterstützen, bei leichten Texten benötige man sie hingegen nicht) oder von der Machart des Bildes. Auffällig ist, dass diejenigen, die Bilder negativ bewerteten, ausschließlich aus der Sekundarstufe I stammten.

54 % der Befragten sind der Meinung, dass Bilder eine Steigerung der Lesemotivation bewirken können. Diejenigen der 46%, die diese Motivationssteigerung nicht bestätigten,

gaben an, dass ihre hohe oder niedrige Motivation durch Bilder nicht verändert werden könne (27%), oder sie machten die Motivationssteigerung durch das Bild abhängig vom Textinhalt und/ oder dem Bild (13%). Unter ihnen sind auch diejenigen, die davon ausgehen, dass Bilder keine Wirkung auf das Textverstehen ausüben. All diejenigen, die angaben, dass von Bildern kein motivationssteigernder Effekt für das Lesen literarischer Texte ausgehe, stammten ebenfalls ausschließlich aus der Sekundarstufe I. Auch teilte eine befragte Person aus der sechsten Klassenstufe mit, dass sie Texte bevorzugt ohne Bilder lese.

Interpretation

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Bewertung von erzähltextbezogenen Bildern altersspezifisch ist. Schüler_innen der Primarstufe bewerten die Bildeffekte im Bereich der Kognition und Motivation positiver als Schüler_innen der Sekundarstufe I. Eine das Textverständnis unterstützende Wirkung bestätigen die Schüler_innen eindeutig, anders ist dies im Hinblick auf die Motivation. Nur etwas mehr als die Hälfte der Schüler_innen gab an, dass erzähltextbezogene Bilder ihre Motivation steigern könnten. Hier gilt es anzusetzen und in künftigen (qualitativen) Studien herauszufinden, aus welchem Grund die in Lehrwerken enthaltenen erzähltextbezogenen Bilder keine Motivationssteigerung bewirken können. Ein Aspekt, den bereits die Lehrwerkssichtung dieser vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 2.3) hervorbrachte, könnte in diesem Kontext von Relevanz sein: es ist möglich, dass der ähnliche Stil und die ähnlichen Gestaltungsprinzipien der Bilder, welche dazu führen, dass wenig Varianz erreicht wird und die Bilder keine neuartigen Seherfahrungen ermöglichen, geringe bis keine Wirkung auf die Lesemotivation der Schüler_innen erzielen. Schüler_innen begegnen in ihrer alltäglichen Lebenswelt stark verschiedenartigen statischen und dynamischen Bildern, die in ihrer Gestaltung sehr viel komplexer sind als die Bilder in Lehrwerken. Möglicherweise könnte eine Orientierung an den Bildern, die Schüler_innen aus ihren außerschulischen Bildbegegnungen bekannt sind, eine Steigerung der Lesemotivation durch Bilder bewirken.

Die Unterstützung des Textverständnisses und die Lesemotivationssteigerung durch Bilder waren auch Gegenstand der quantitativen Studie dieser Arbeit, was die Betrachtung der Ergebnisse dieser qualitativen Untersuchung aus anderer Perspektive ermöglicht.

5.10 Methodische Überlegungen

Die dargestellten Ergebnisse müssen immer auch in Zusammenhang mit der Methode, die für Datenerhebung und -analyse eingesetzt wurde, kritisch reflektiert werden. Für die Reflektion der Interviewsituationen sind folgende Faktoren von Bedeutung:

Eine halbstrukturierte Interviewsituation, die es erfordert, die Reihenfolge der zu stellenden Fragen dem jeweiligen Gesprächsverlauf anzupassen und ggf. auch Ad-Hoc-Fragen einzusetzen, um den Gesprächsfluss zu erhalten, ist sehr anspruchsvoll für die Interviewführenden. Dies ist bei einem stark strukturierten Interview nicht der Fall. Um dieses jedoch auf Basis eines Interviewleitfadens führen zu können, bedarf es eines sehr strukturierten Forschungsstandes (vgl. Rager et al., 1999, S.40), was für den der vorliegenden Arbeit nicht zutrifft. Darüber hinaus sollte bedacht werden, dass die Reihenfolge der Interviewfragen auch einen spezifischen Antwortkontext schafft. Daher ist zu erwarten, dass eine Interviewantwort durch die vorangegangene Frage beeinflusst werden kann. Eine Lenkung der Interviewten in ihren Antworten könnte in den in der vorliegenden Studie z. B. dadurch zu Stande gekommen sein, dass in einigen Fragen der Effekt der Bilder auf das Textverständnis im Fokus stand. Auffallend in der Interviewanalyse war, dass die offene Frage nach den Funktionen von Bildern dann häufig auch mit der Unterstützung des Textverständnisses beantwortet wurde.

Damit in Zusammenhang steht der folgende Aspekt. Es zeigte sich, dass Fragen nicht immer eindeutig gestellt waren. Zwar wurden sie von den Schüler_innen umfassend beantwortet, jedoch wurde im Rahmen der Transkription deutlich, dass an einigen Stellen eine präzisere Formulierung angebracht gewesen wäre.

Auch sollte bemerkt werden, dass die Transkription jedes einzelnen Interviews nicht direkt im Anschluss vorgenommen wurde. Dadurch konnte die Möglichkeit nur begrenzt genutzt werden, Schwierigkeiten und Fehler in der Interviewführung zu identifizieren und in den nachfolgenden Interviews zu beheben. Eine blockweise Transkription der Interviews, wie sie in der vorliegenden Studie vorgenommen wurde, ist daher wenig empfehlenswert. Fehler seitens der Interviewführenden, wie z. B. zu hohe Redeanteile, zu ausführliche Instruktionen und zu viele Wiederholungen des bereits Gesagten, die die Interviewpartner_innen lenken und beeinflussen, wurden erst spät im Auswertungsprozess identifiziert. Auch die Analyse der Fragetechnik konnte dadurch erst zu einem Zeitpunkt erfolgen, zu dem schon einige Interviews geführt worden waren. Die

kritische Analyse ergab, dass durch dichotome Fragestellungen („Ist die Position entscheidend für den Zeitpunkt der Betrachtung?“) zum Ausschluss bestimmter Inhalte führten, die die Befragten bei offenen Fragestellungen ggf. angeführt hätten. Auch wurde den Interviewten durch dichotome Fragestellungen Inhalte nahe gelegt. Die maximale Offenheit der Fragen, die mit der Formulierung der Fragen im Leitfaden angestrebt wurde, war nicht immer gegeben.

Wie bereits dargelegt wurde, ist es möglich, den Interviewleitfaden in einer qualitativen Studie fortlaufend zu modifizieren. Die vorliegende Studie zeigt jedoch, dass dieses Vorgehen die Vergleichbarkeit der Antworten beeinflusst. So wurden die Schüler_innen bspw. in den ersten Interviews dazu befragt, welches der Bilder auf den Bildkarten am besten zur Geschichte passe. Letztlich bildet diese Fragestellung nicht das Erkenntnisinteresse ab. Die im späteren Verlauf eingesetzte Formulierung „Mit welchem Bild kannst du die Geschichte am besten verstehen?“ zeigt, dass die kognitive Wirkung der Bilder im Fokus des Interesses stand. Zwar sind keine Unterschiede in den Schüler_innenantworten feststellbar, dennoch ist ein direkter Vergleich der Antworten erschwert.

Auch die Auswahl des Bildmaterials erscheint in der Nachbetrachtung nicht gelungen. Um die Ästhetik erfassen zu können, sollten stärker differente Bilder eingesetzt werden. Eine Auswahl verschiedener Bildstile hätte ggf. das ästhetische Empfinden eindeutiger abgebildet. In der Studie wurde, den Lehrwerken entsprechend, nur eine begrenzte Auswahl von Bildstilen vorgelegt und die Einschränkung, die in den Lehrwerken vorgenommen wird, wurde übernommen. Andererseits können so im Hinblick für die Illustration von Lehrwerken relativ zuverlässige Aussagen gemacht werden.

In nachfolgenden Studien sollte die Anreicherung der Auskünfte der Befragten durch weitere Daten im Vordergrund stehen. Die Ergänzung der Aussagen durch Eye-Tracking Daten könnte Aufschluss darüber geben, welche Bilder tatsächlich ansprechend für Schüler_innen sind und inwiefern sie in den Leseprozess integriert werden.

Im Rahmen der methodischen Reflektion sind jedoch auch Aspekte zu nennen, die positiv zu bewerten sind. Empfehlenswert ist die Anfertigung von Interviewnotizen, die sich auf den Gesprächsverlauf im Allgemeinen, aber auch auf bemerkenswerte Inhalte beziehen. Ebenso ist auch die Erstellung von Case Summaries vor allem im Auswertungsprozess hilfreich. Die fortlaufende Modifikation und Adaption des

Interviewleitfades birgt nicht nur Schwierigkeiten, was die Vergleichbarkeit der Interviews betrifft, sondern auch Chancen, die Fragestellungen zu präzisieren und in der Folge umfassendere Ergebnisse zu erhalten. Auch die doppelte Audio- und Videographie hat sich als sehr nützlich erwiesen. Der Ausfall eines Gerätes konnte dadurch kompensiert werden. Die Möglichkeit Interviews als Dyaden zu führen sollte vor allem für ältere Schüler_innen in Betracht gezogen werden; möglicherweise ergeben sich daraus natürlichere Gesprächssituationen. Dies ist für die jeweilige Stichprobe zu prüfen.

5.11 Inhaltliche Überlegungen

Neben einer methodischen ist, vor allem im Rahmen einer qualitativen Studie, auch die inhaltliche Reflektion von Bedeutung. Diese erfolgte zu großen Teilen bereits im Ergebnisteil in Bezug auf die einzelnen Fragestellungen. Die Fragestellungen übergreifende wichtige inhaltliche Aspekte seien im Folgenden aufgeführt.

In den Interviews der vorliegenden Studie zeigte sich, dass es vor allem den Primarstufenschüler_innen nicht immer gelang, Erklärungen und Deskriptionen auf der Metaebene zu formulieren. Die Studienkonzeption, die den Einsatz konkreter Bildmaterialien vorsieht, ist daher vor allem für die Schüler_innen der unteren Klassenstufen sinnvoll. Zum anderen erschwert es allerdings auch die Datenanalyse. Ganz entscheidend zeigte sich dies, wenn die Schüler_innen dazu aufgefordert wurden, ihre Bildauswahl in der Sortieraufgabe zu begründen. Die Primarstufenschüler_innen zogen hierfür häufig die Nacherzählung des Schrifttextes heran. Einigen gelang es auch auf Nachfrage nicht, auf der Metaebene zu reflektieren, welche Bilder grundsätzlich als Textverständnishilfe geeignet sind (und welche Merkmale diese aufweisen müssen).

Auch wurden die Bildpräferenzen von Schüler_innen der Klasse 4 ausschließlich mit den Fabeltexten erhoben. Da die Texte per Zufallsprinzip ausgewählt wurden, erhielt keiner der Viertklässler_innen das Märchen „Der süße Brei“ mit den zugehörigen Bildern. Möglicherweise wurden die Ergebnisse dadurch verfälscht.

Im Allgemeinen wurde im Zuge der Interviewanalyse deutlich, dass genannte Aspekte im Gesprächsverlauf weiter zu vertiefen gewesen wären. Dies bezieht sich bspw. auf den Aspekt der unterstützenden Wirkung von Bildern auf die Imagination. Es ist von großem Interesse zu erfahren, welche Bildbestandteile und/oder -merkmale der Unterstützung der Imagination nach Schüler_innenmeinung dienen können. Ganz grundsätzlich bleibt

offen, inwiefern es sinnvoll ist, in einem Interview gleichermaßen auf die Aspekte der Bildfunktionalität und Bildästhetik einzugehen. Eine eindeutige Trennung beider bzw. deren Bewertungskriterien erwiesen sich als schwierig. Eine Fokussierung auf einen einzelnen Aspekt im Rahmen eines Interviews könnte ggf. eindeutigere Ergebnisse liefern. Positiv im Hinblick auf die Anlage der qualitativen Studie ist zu bemerken, dass auch Inhalte, die sich auf den didaktischen Kontext, insbesondere auf den Umgang mit (erzähl)textbezogenen Bildern, bezogen, Gegenstand der Interviews waren. So konnten zum einen allgemeine Informationen gewonnen werden, die empirisch bisher kaum erfasst sind, zum anderen lassen sich die Ergebnisse besser verorten.

6 Quantitative Studie: Kognitive und motivationale Effekte erzähltextbezogener Bilder

Der Inhaltsbereich der quantitativen Studie bezieht sich auf die kognitive und motivationale Wirkung erzähltextbezogener Bilder. In der Studie, die aus zwei Teilstudien besteht, wurde die Wirkung erzähltextbezogener Bilder im Hinblick auf das Textverständnis und die Lesemotivation von Primarstufenschüler_innen und Schüler_innen der Sekundarstufe I bei Fabeln untersucht. Das Studiendesign und die in den Teilstudien eingesetzten Messinstrumente waren identisch. Zum Einsatz kamen ein Fragebogen, Leseverständnistests sowie eine Skala zur Messung der gegenwärtigen Motivation. Allerdings unterschieden sich die Stichproben und die Untersuchungsmaterialien. Letztere bestanden aus zwei Fabeln, die mit verschiedenem Bildmaterial kombiniert wurden und von denen jeweils eine Text-Bild-Kombination pro Studie eingesetzt wurde. Dadurch bedingt war auch der Single-Choice-Test, der das Textverständnis misst, spezifisch für das jeweilige Untersuchungsmaterial. Die Daten wurden mit Regressionsanalysen analysiert. Dieser inferenzstatistischen Auswertung geht die deskriptive Datenauswertung voraus, was die differenzierte Betrachtung der Ergebnisse der einzelnen Stichproben in den jeweiligen Bildbedingungen ermöglicht.

6.1 Zielsetzung, Fragestellung, Hypothesen

Ziel der quantitativen Studie war es, die Wirkung erzähltextbezogener Bilder im motivationalen und kognitiven Bereich beim Lesen von Fabeln zu ermitteln. Da verschiedenartige Texte unter dem Gattungsbegriff subsumiert werden (vgl. Kapitel 4.2.1), war es unerlässlich, die Textvielfalt im Studiendesign zu beachten. Es wurden daher zwei Teilstudien mit besonders häufig rezipierten Fabeln durchgeführt. Nach der Auseinandersetzung mit relevanten Forschungsergebnissen im Theorieteil dieser Arbeit, wurden die folgenden Forschungsfragen und Hypothesen den quantitativen Studien zugrunde gelegt:

Forschungsfrage 1: Wie beeinflussen unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder das Verstehen von Fabeln?

Illustrierte Sachtexte sind nicht-illustrierten Sachtexten insofern überlegen, als Verstehen und Behalten der Textinhalte durch die textbezogenen Bilder unterstützt werden. Stehen Schrifttext und Bild in engem semantischem Bezug, kann eine tiefere Verarbeitung der Textinformation erreicht werden (vgl. Kapitel 3.3.2). Inwiefern erzähltextbezogene Bilder in authentischen schulischen Lernmaterialien ebenfalls eine tiefere Verarbeitung und damit einhergehend ein tieferes Verständnis bewirken wurde bisher empirisch nicht untersucht. Zu unterscheiden ist bei diesen Bildern zwischen Einzelbildern, die Figuren und Objekte einer Szene darstellen und als darstellende Bilder bezeichnet werden und Bildfolgen, in denen mehrere darstellende Bilder kombiniert und in einer Abfolge rezipiert werden. Differenziert werden muss dabei zwischen reinen Bildfolgen und Bildfolgen, die bildintegrierten Text als kurze Sätze in Sprechblasen enthalten. Ein weiterer Bildtyp ist das dekorative Bild, welches als erzähltextbezogenes Bild im untersuchten Lehrwerkskorpus nur wenige darstellende Einzelelemente und überwiegend abstrakte Formen aufweist (vgl. Kapitel 2.3). Diese vier Bildtypen erzähltextbezogener Bilder werden im hier gewählten Forschungsdesign mit Fabeltexten aus Lehrwerken kombiniert.

Über die Wirkung dekorativer Bilder, die mit dem Ziel der Motivationssteigerung eingesetzt werden, herrscht bis dato Uneinigkeit. Studienergebnisse (vgl. Kapitel 3.3.4) belegen einerseits, dass dekorative Bilder keine Wirkung auf das Textverständnis ausüben. Andererseits zeigen Forschungsergebnisse aber auch, dass von dekorativen Bildern ein negativer Effekt im kognitiven Bereich ausgeht, da sie begrenzte Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses in Anspruch nehmen, was eine Beeinträchtigung des Textverständnisses aufgrund fehlender Verarbeitungskapazitäten zur Folge hat. Der negative Bildeffekt, der sogenannte Seductive Details Effekt, der von dekorativen Bildern ausgehen könnte, wurde in Ansätzen bisher nur für Sachtexte nachgewiesen (vgl. Kapitel 3.3.4). Dekorative Bilder, die in Verbindung mit literarischen Texten stehen übernehmen zwar ebenfalls wie sachtextbezogene Bilder eine schmückende bzw. verzierende Funktion, im Vergleich zu letzteren sind sie jedoch stärker abstrakter Natur, d. h. sie enthalten nur wenige darstellenden Elemente und weisen eine geringe Detailfülle auf. Anders als ein dekoratives Bild für Sachtexte z. B. in Form einer Fotografie, stellen sie daher geringere Anforderungen an die Bildbetrachtenden und erhalten im Allgemeinen vermutlich eine geringere Aufmerksamkeit. Es wird daher davon ausgegangen, dass dekorative Bilder das

Textverständnis bei literarischen Texten nicht beeinflussen. Es wird die folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 1.1: Erzähltextbezogene Bilder in Form von dekorativen Bildern beeinflussen das Textverstehen nicht. Demnach wird weder eine signifikante positive noch eine negative Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

Darstellende Bilder stehen sehr häufig in Verbindung mit literarischen Texten und unterstützen deren Verständnis nachweislich (vgl. Kapitel 2.3.1). Folglich ist davon auszugehen, dass dies auch auf Fabeln, als spezifische literarische Gattung, zutrifft. Daraus ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 1.2: Erzähltextbezogene Bilder in Form von darstellenden Bildern[164] *beeinflussen das Textverstehen positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.*

Die Sequenz darstellender Bilder, die in ihrer Gesamtheit als Bildfolge wahrgenommen wird und eine spezifische Form der Rezeption erfordert, wird selten mit literarischen Texten kombiniert. Dennoch soll auch sie in der Studie Beachtung finden, da neben Forschungsergebnissen zum Zusammenhang von Textverstehen und dem Verstehen und Bildfolgen auch die Schüler_innenaussagen der qualitativen Studie (vgl. Kapitel 5.8) belegen, dass diesem Bildtyp eine textverständnisunterstützende Wirkung zugeschrieben wird. Folgendes wird daher angenommen:

Hypothese 1.3: Erzähltextbezogene Bilder in Form von textlosen Bildfolgen beeinflussen das Textverstehen positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

Ferner können die Bildfolgen auch mit bildintegrierten Texten in Sprechblasen versehen sein. Schüler_innen bewerten die Ergänzung der Bilder durch diese kurzen Schrifttexte als zusätzliche Unterstützung. Folglich ist davon auszugehen, dass auch dieser Bildtyp einen positiven Einfluss auf das Textverständnis ausübt. Es wird die folgende Hypothese aufgestellt:

Hypothese 1.4: Erzähltextbezogene Bilder in Form von Bildfolgen mit Text beeinflussen das Textverstehen positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

---

[164] Bei den darstellenden Bildern wird davon ausgegangen, dass sie Figuren, Objekte und/ oder Handlungssequenzen entsprechend der Textinformation darstellen. Darstellende Bilder, deren Inhalte nicht zum Schrifttext passen, wodurch sie ggf. eine andere (negative) Wirkung erzielen könnten, bleiben hier unbeachtet, da sie in der Lehrwerkssichtung nicht als häufig vorkommende Bilder identifiziert wurden.

Forschungsfrage 2: Steht der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf das Verstehen von Fabeln in Wechselwirkung mit dem allgemeinen Leseverständnis?

Da vor allem schwache Leser_innen von Bildern als Unterstützung für das Textverständnis profitieren (vgl. Kapitel 3.3.1), wird in der vorliegenden Studie untersucht, inwiefern die Wirkung unterschiedlicher Bildtypen auf das spezifische Textverständnis durch die Wechselbeziehung zwischen der allgemeinen Lesekompetenz bzw. deren Teilkompetenz dem Leseverständnis (vgl. Kapitel 4) und dem erzähltextbezogenen Bild beeinflusst wird. Wie die bereits dargestellten Hypothesen zur Forschungsfrage 1 zeigen, wird vermutet, dass vom dekorativen Bild keine Wirkung auf das spezifische Textverständnis ausgeht. Folglich wird auch kein Einfluss der Wechselwirkung zwischen dekorativem Bild und allgemeinem Leseverständnis angenommen.

Hypothese 2.1: Da von erzähltextbezogenen Bildern in Form von dekorativen Bildern kein Einfluss auf das spezifische Textverständnis ausgeht, besteht keine Wechselwirkung zwischen diesem Bildtyp und dem allgemeinen Leseverständnis. Für die Interaktionsvariable der beiden Faktoren Bildtyp und allgemeines Leseverständnis ist demnach kein signifikanter Einfluss auf das spezifische Textverständnis feststellbar.

Die übrigen drei Bildtypen werden jedoch als entscheidende Faktoren in der vermuteten Wechselwirkung angesehen. Folgende Hypothese wird formuliert:

Hypothese 2.2: Der Einfluss erzähltextbezogener Bilder in Form darstellenden Bildern, textlosen Bildfolgen und Bildfolgen mit Text, welche das spezifische Textverständnis positiv beeinflussen, steht in Wechselwirkung mit dem allgemeinen Leseverständnis. Für die Interaktionsvariable der Faktoren Bildtyp und allgemeines Leseverständnis ist demnach ein signifikanter positiver Einfluss auf das spezifische Textverständnis feststellbar.

Forschungsfrage 3: Wie beeinflussen unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder die gegenwärtige Motivation beim Lesen von Fabeln?

Neben dem Effekt von Bildern im kognitiven Bereich ist die Bildwirkung auf die Motivation nicht zu vernachlässigen. Da die Lesemotivation als ein entscheidender Prädiktor für das Textverständnis gilt (vgl. Kapitel 4.1), steht sie in einer gesonderten Analyse als abhängige Variable im Fokus. Dekorative Bilder, die Sachtexten beigefügt werden, wirken durch ästhetische Stimulation stimmungssteigernder als instruktionale

Bilder, wie aktuelle Forschungsergebnisse belegen (vgl. Kapitel 3.3.4). Eine positive Stimmung kann sich wiederum auf die Motivation auswirken und diese erhöhen. Allerdings enthalten dekorative Bilder, die mit Sachtexten kombiniert werden, darstellende Elemente. Dies trifft für dekorative erzähltextbezogene Bilder nur bedingt zu, wie die Typisierung der in Lehrwerken enthaltenen Bilder zeigte. Bisher wurde deren Wirkung nicht definiert, es ist jedoch davon auszugehen, dass dekorative Bilder, die mit Erzähltexten kombiniert werden, zwar abstrakt in ihrer Form sind, dennoch aber aufgrund ihrer Darstellungsart und der eingesetzten Formen und Farben ästhetisch ansprechend sind und die Motivation steigern. Es lässt sich die folgende Hypothese ableiten:

Hypothese 3.1: Erzähltextbezogene Bilder in Form von dekorativen Bildern beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.

Die Wirkung erzähltextbezogener Bilder auf die Lesemotivation wurde empirisch bisher nicht untersucht. Die Ergebnisse der qualitativen Studie (vgl. Kapitel 5.9) zeigen, dass Schüler_innen überwiegend darstellende Bilder in Form von Fotografien als ästhetisch ansprechend empfinden.

Hypothese 3.2: Erzähltextbezogene Bilder in Form von darstellenden Bildern beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.

Die Lesemotivation trägt entscheidend zum Textverständnis bei und ist somit eng mit ihm verbunden (vgl. Kapitel 4.1). In diesem Zusammenhang zeigten die Interviews, dass Bilder, die das Textverständnis steigern, auch motivierend auf die befragten Schüler_innen wirken. Somit ist anzunehmen, dass nicht nur darstellende Bilder motivationssteigernd sind, sondern auch textlose Bildfolgen und Bildfolgen mit Text. Auf Basis dieser Tatsache werden die beiden folgenden Hypothesen generiert:

Hypothese 3.3: Erzähltextbezogene Bilder in Form von textlosen Bildfolgen beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.

Hypothese 3.4: Erzähltextbezogene Bilder in Form von Bildfolgen mit Text in Sprechblasen beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.

Forschungsfrage 4: Steht der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation bei Fabeln in Wechselwirkung mit der besuchten Klassenstufe?

Da die Primarstufenschüler_innen erzähltextbezogene Bilder positiver bewerten als Schüler_innen der Sekundarstufe I (vgl. Kapitel 5.9) und sie, unabhängig vom Bildtyp, als lesemotivationssteigernd ansehen, wurden die folgenden beiden Hypothesen generiert:

Hypothese 4: Die Wirkung erzähltextbezogener Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation wird durch die Wechselbeziehung zwischen der besuchten Klassenstufe und dem jeweiligen Bildtyp beeinflusst. Demnach ist für die Interaktionsvariable der Faktoren Bildtyp und Klassenstufe ein signifikanter Einfluss auf die gegenwärtige Lesemotivation feststellbar.

6.2 Studiendesign

Zur Beantwortung der Fragestellungen und Überprüfung der zugehörigen Hypothesen wurde für beide Studien ein 2x5-Design mit 4 Experimentalgruppen und einer Kontrollgruppe gewählt. Die abhängigen Variablen Textverständnis und Lesemotivation wurden in Bezug auf eine Fabel, die mit einem von vier unterschiedlichen erzähltextbezogenen Bildern kombiniert wurde, untersucht. Es handelte sich dabei um darstellende Bilder, dekorative Bilder, textlose Bildfolgen oder Bildfolgen mit Text. Die 4 Experimentalgruppen erhielten je eine Text-Bild-Kombination, die Kontrollgruppe arbeitete mit einer reinen Schrifttextfassung. Die Gruppengrößen sind in den einzelnen Klassenstufen nahezu identisch. Für den Vergleich von Primar- und Sekundarstufe I ist zu beachten, dass die einzelnen Experimentalgruppen und die Kontrollgruppe eine höhere Schüler_innenanzahl aufweisen. Als Kontrollvariablen wurden das allgemeine Leseverständnis, die habituelle Lesemotivation, die motivationalen Faktoren, das Geschlecht und die besuchte Klassenstufe definiert.

	5 Bildbedingungen				
	Dekoratives Bild	Darstellendes Bild	Textlose Bildfolge	Bildfolge mit Text	Ohne Bild
Klasse 4	N=21	N=18	N=18	N=18	N=21
Klasse 5&6	N=53	N=53	N=55	N=62	N=52

Tabelle 5: *Anzahl der Versuchspersonen pro Zelle (Teilstudie 1)*

	5 Bildbedingungen				
	Dekoratives Bild	Darstellendes Bild	Textlose Bildfolge	Bildfolge mit Text	Ohne Bild
Klasse 4	N=15	N=10	N=13	N=9	N=15
Klasse 5&6	N=27	N=30	N=31	N=29	N=29

Tabelle 6: *Anzahl der Versuchspersonen pro Zelle (Teilstudie 2)*

Neben dem Untersuchungsmaterial, das aus der jeweiligen Fabel und dem erzähltextbezogenen Bild bzw. dem reinen Schrifttext bestand, wurden weitere Instrumente eingesetzt. Einen gesamten Überblick über die in der Studie eingesetzten Instrumente und Untersuchungsmaterialien gibt Tabelle 7. Eine detaillierte Beschreibung der Instrumente ist Kapitel 6.5 zu entnehmen.

Gegenstand	Instrument/ Untersuchungsmaterial
Allgemeines Leseverständnis	Standardisierter Leseverständnistest ELFE 1-6
Spezifisches Textverständnis	1) Erzähltext mit erzähltextbezogenem Bild in einer der vier Varianten • Erzähltext und dekoratives Bild • Erzähltext und darstellendes Bild • Erzähltext und textlose Bildfolge • Erzähltext und Bildfolge mit Text • reiner schriftlicher Erzähltext als Kontrollbedingung 2) Single-Choice-Test (textspezifisch)
Gegenwärtige Motivation beim Lesen der Erzähltexte	Skala zur Erfassung der gegenwärtigen Motivation beim Lesen eines Textes
Habituelle Lesemotivation und motivationale Faktoren	Fragebogen[165]

Tabelle 7: *Inhaltsbereiche der Studie und zugehörige Instrumente*

6.3 Stichprobe

Maßgeblich für die Auswahl der Stichproben waren die Schulstandorte. Sowohl Schulen im ländlichen als auch im städtischen Raum in Baden-Württemberg stellten zu gleichen Anteilen klassenweise Teilstichproben. Ziel bei der Auswahl war es, eine möglichst heterogene Stichprobe, die der Schüler_innenschaft an Schulen in Baden-Württemberg nahe kommt, zu erhalten. Für die Primarstufe wurden Schüler_innen der Klasse 4, für die Sekundarstufe I Schüler_innen der Klassen 5 und 6 befragt. Letztere besuchten Real- und Gemeinschaftsschulen. Beide Schulformen existieren derzeit in Baden-Württemberg und bilden das mittlere Leistungsniveau ab. An den Untersuchungen der Teilstudien 1 und 2 nahmen insgesamt 12 Schulen mit 31 Klassen teil. Die hohe Anzahl der Klassen ist vor allem dadurch bedingt, dass die Grundschulklassen, speziell im ländlichen Raum, geringe Schüler_innenzahlen aufweisen. Außerdem konnten nicht alle Schüler_innen eine Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Datenerhebung vorweisen und wurden von der Datenerhebung ausgeschlossen bzw. ihre bearbeiteten Testhefte wurden direkt

[165] Die Kontrollvariablen Klassenstufe und Geschlecht wurden ebenfalls mittels Fragebogen erfasst.

nach der Erhebung vernichtet. Die Stichprobengröße wurde berechnet mit der Formel N>50+8m, wobei m die Anzahl der Prädiktoren bezeichnet (vgl. Schendera, 2008, 133). Da sich die Prädiktorenanzahl in den Regressionsmodellen der vorliegenden Studie unterscheidet, ergibt sich N>122 für das Regressionsmodell spezifisches Textverständnis und N>106 für das Regressionsmodell gegenwärtige Lesemotivation.

6.3.1 Stichprobe Teilstudie 1

N=371 (96 Viertklässler_innen, 137 Fünftklässler_innen und 138 Sechstklässler_innen). Davon sind F=177, 48% weiblich. Die Schüler_innen wurden je einer Bildbedingung zugeordnet und erhielten das entsprechende Untersuchungsmaterial. Die Bildbedingungen waren nahezu gleich verteilt.

Bildbedingung	Häufigkeit Vorkommen
Dekoratives Bild	74
Darstellendes Bild	71
Textlose Bildfolge	73
Bildfolge mit Text	80
Kontrollgruppe ohne Bild	73

Tabelle 8: *Verteilung der Bildbedingungen (Teilstudie 1)*

6.3.2 Stichprobe Teilstudie 2

N=208 (62 Viertklässler_innen, 69 Fünftklässler_innen und 77 Sechstklässler_innen). Davon sind F=107, 51,4% weiblich.

Bildbedingung	Häufigkeit Vorkommen
Dekoratives Bild	42
Darstellendes Bild	40
Textlose Bildfolge	44
Bildfolge mit Text	38
Kontrollgruppe ohne Bild	44

Tabelle 9: *Verteilung der Bildbedingungen (Teilstudie 2)*

Die Stichproben unterscheiden sich in ihrem Umfang, jedoch nicht in ihrer Zusammensetzung. Da das Geschlecht und auch die Zugehörigkeit zur Klassenstufe innerhalb der einzelnen Stichproben nahezu gleich auf die Bildbedingungen verteilt sind, wurden die Daten der beiden Stichproben als identisch verteilt angesehen.

6.4 Untersuchungsmaterial

Das Untersuchungsmaterial bestand aus je einem Fabeltext, dem je eines von 4 verschiedenen erzähltextbezogenen Bildern beigefügt wurde. Die Kontrollgruppe erhielt in der vorliegenden Studie eine reine Schrifttextfassung der Fabel. Eine detaillierte Beschreibung des Bild- und Textmaterial ist dem Kapitel 4 zu entnehmen, ein vollständiges Testheft, in welchem die Anordnung der Untersuchungsmaterialien ersichtlich wird, befindet sich im Anhang 9. Eine erneute Pilotierung der Untersuchungsmaterialien erfolgte nicht, da diese bereits im Rahmen der qualitativen Studie erfolgte (vgl. Kapitel 5.7). Text- und Bildmaterialien sind in der qualitativen und in den quantitativen Teilstudien identisch, allerdings wurde dekoratives Bildmaterial (vgl. Anhang 9) hinzugefügt, die darstellenden Bilder wurden auf den Typ Zeichnung beschränkt, die Fotografien fanden keinen Eingang in die quantitative Studie[166].

6.4.1 Fabel

Die beiden Schrifttexte der Gattung Fabel, die bereits in der qualitativen Studie als Untersuchungsmaterialien pilotiert und eingesetzt wurden, wurden auch in der vorliegenden quantitativen Studie verwendet. Es handelt sich dabei um die Äsop‘sche Fabel „Der aufgeblasene Frosch“ (109 Wörter) und die Fabelbearbeitung von Luther „Vom Hunde“ (70 Wörter). Die Durchführung zweier getrennter Studien, sollte dem Umstand gerecht werden, dass eine große Menge an Texten existiert, die als Fabel bezeichnet werden. Es gibt keine „allgemeingültige Definition der Fabel von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart […], da sich jede definitorische Bestimmung an einzelnen Autoren, Epochen oder Typen der Fabel orientiert“ (Dithmar, 1988, 165).

[166] Die Fotografien waren nicht Gegenstand der quantitativen Studie, da eine Beschränkung auf Zeichnungen als darstellende Bilder vorgenommen wurde, um so eine Vergleichbarkeit des Bildstils und damit auch der Ergebnisse herzustellen.

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung belegten, dass nur wenigen Schüler_innen die Texte bekannt sind und sie für die Klassenstufen 4 bis 6 in ihrer Schwierigkeit angemessen und darüber hinaus dafür geeignet sind, in verschiedenen Klassenstufen eingesetzt zu werden. Eine detaillierte Analyse der beiden Texte befindet sich in Kapitel 4.2.2.

6.4.2 Bildmaterial

Die Einzelbilder und Bildfolgen, die mit dem Schrifttext zum Einsatz kamen, wurden ebenfalls bereits in der qualitativen Studie pilotiert und verwendet. Folgende Bildtypen wurden mit den oben aufgeführten Schrifttexten auf einer DIN-A4 Seite kombiniert[167]: Dekoratives Bild, darstellendes Bild, textlose Bildfolge und Bildfolge mit Text. Die Bilder befanden sich immer am Textende, da die Lehrwerkssichtung (vgl. Kapitel 2.3) zeigte, dass dies die gängigste Position für Bilder in Deutschlehrwerken ist. Eine detaillierte Bildanalyse ist in Kapitel 4.4 zu finden[168].

6.5 Messinstrumente

Zur Erfassung der Lesemotivation und des Textverständnisses wurden standardisierte und selbst konzipierte Messinstrumentarien eingesetzt. Letztere wurden vor dem Einsatz in der Studie einer Pilotierung unterzogen. Das Vorgehen in der jeweiligen Pilotierungsstudie wird ebenfalls im Folgenden erläutert.

6.5.1 Fragebogen

Das mit dem Fragebogen zu erfassende Konstrukt war die habituelle Lesemotivation der Schüler_innen in Bezug auf das Lesen literarischer Texte sowie die drei motivationalen Faktoren Leseselbstkonzept, Leseintention und Wert des Geschichtenlesens, welche als besonders bedeutsam identifiziert wurden (vgl. Kapitel 4.1). Die Indikatoren für die zu messende latente Variable waren die Items des Testinstruments. Diese waren im Forced-Choice-Format auf Basis einer vierstufigen Ratingskala mit verbalen Marken zu beantworten (vgl. Bortz & Döring, 2006, 177). Der Fragebogen enthält negativ gepolte

[167] Ein exemplarisches Testheft ist im Anhang 9 zu finden.
[168] Die erzähltextbezogenen Bilder zum Grimmschen Märchen „Der süße Brei", die im Kapitel 4.4 vorhanden sind, fanden keinen Eingang in die quantitative Studie, da hier ausschließlich die Gattung Fabel empirisch untersucht wird.

Items, um der Akquieszenz entgegen zu wirken. Der Fragebogen besteht aus 19 Items und zeigt eine Reliabilität von Cronbachs α=.90. Er setzt sich zusammen aus vier Einzelskalen:

- Lesemotivation Geschichten (5 Items, Cronbachs α=0.73)
  Beispielitem: „Ich finde es spannend, Geschichten zu lesen."
- Selbstkonzept Lesen von Geschichten (4 Items, Cronbachs α=0.73)
  Beispielitem: „Es fällt mir leicht, Geschichten zu verstehen."
- Leseintention (5 Items, Cronbachs α=0.80)
  Beispielitem: „Beim Lesen von Geschichten will ich zum Nachdenken gebracht werden."
- Wert Geschichtenlesen (5 Items, Cronbachs α=0.84)
  Beispielitem: „Es ist mir wichtig, Geschichten zu lesen."

In der Auswertung wurden die verbalen Werte der vierstufigen Antwortskala mit Wertelabels versehen: stimmt gar nicht=1, stimmt eher nicht=2, stimmt eher=3, stimmt genau=4. Bei der Berechnung von Mittelwerten stellen daher hohe Werte Zustimmung, niedrige Werte Ablehnung dar und sind demnach als hoch ausgeprägte bzw. niedrig ausgeprägte motivationale Faktoren zu interpretieren. In der Auswertung der Fragebogenitems wurden fehlende Werte mit 99 gekennzeichnet, aber auch die Auswahl von zwei Antworten pro Frage und/ oder das Ankreuzen zwischen den Skalenwerten wurde mit 99 gewertet.

Pilotiert wurde der Fragebogen in Klassenverbänden mit einer Stichprobe von N=173, F=88 (50,9%). Die Schüler_innen besuchten die Klassen 4 bis 6. 37 Schüler_innen besuchten die Klasse 4 in Grundschulen, 89 Schüler_innen die Klasse 5 und 47 Schüler_innen die Klasse 6 an Real- bzw. Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg. In der Pilotierung wurde der Fragebogen in seiner Erstfassung eingesetzt, die insgesamt 28 Items umfasste. Die Itemauswahl wurde anhand der Ergebnisse des Comprehension-Probings (vgl. Oksenberg et al., 1991), welches mit einigen Studienteilnehmer_innen durchgeführt wurde, und auf Basis einer exploratorischen Faktorenanalyse getroffen. Beide Verfahren dienten dazu, die einzelnen Subskalen mit deren Items zu verbessern, indem eine gute Verständlichkeit sowie eine hohe interne Konsistenz erreicht wurden[169].

[169] Die statistische Auswertung des Fragebogens in der Pilotierung umfasste eine Reliabilitätsberechnung der Einzelskalen und des gesamten Testinstruments. Zur Schätzung der zugrundeliegenden Faktorenstruktur wurde außerdem eine explorative Faktorenanalyse mit listenweisem Fallausschluss durchgeführt. Für die Faktorextraktion

6.5.2 Skala zur Messung der gegenwärtigen Motivation

Die Skala zur Erfassung der gegenwärtigen Motivation beim Lesen eines Textes wurde eingesetzt, um die motivationalen Effekte von erzähltextbezogenen Bildern beim Lesen von literarischen Erzähltexten zu erfassen. Die Items stammen aus einem Fragebogen von Morris, Davis und Hutchings (1981) und wurden von Schaffner und Schiefele (2013, 48) entsprechend adaptiert. Die Items bilden vier Skalen: „Deine Einstellung zum Thema des Textes", „Deine Ziele beim Lesen und Bearbeiten des Textes", „Deine Meinung zum Text" und „Deine Einstellung zum anschließenden Test des Textverständnisses". Letztere erfasst die Testangst. Schaffner und Schiefele konnten, entgegen der Erwartung, empirisch belegen, dass die Testangst keinen signifikanten Einfluss auf das Textverständnis ausübt, „test anxiety did not hinder memory retrieval and the construction of a high-level representation" (Schaffner & Schiefele, 2013, 52). Aus diesem Grund und aus der Annahme heraus, dass der Testangst in der vorliegenden Untersuchung geringe Bedeutung zukommt, da die Fragen zum Textverständnis nicht als Test angekündigt wurden, wurden nur drei Skalen eingesetzt, welche entsprechend ihrer Anwendung in Bezug auf literarische Erzähltexte umbenannt wurden:

Skalenname	**Inhalt**	**Beispielitem**
Deine Einstellung zur Geschichte	Intrinsische Motivation, welche sich auf das Interesse und die Freude während des Lesens bezieht.	„Ich glaube, mir wird das Lesen der Geschichte Spaß machen."
Deine Ziele beim Lesen der Geschichte	Wettbewerbsorientierte und nichtwettbewerbsorientierte Motivation	„Beim Lesen der Geschichte werde ich bemühen, dass ich die Geschichte so gut und so vollständig wie möglich verstehe."
Deine Meinung zur Geschichte	Intrinsische Motivation, welche sich auf das Interesse und die Freude nach dem Lesen bezieht	„Ich hätte die Geschichte auch freiwillig gelesen."

Tabelle 10: *Einzelskalen der Skala zur Messung der gegenwärtigen Motivation*

wurde das Kaiserkriterium (Kaiser, 1960) angewandt, d. h. alle Faktoren, deren Eigenwerte größer als eins sind, wurden beibehalten. Da dieses für gewöhnlich bei Stichproben mit N>250 gültig ist (Field, 2009, 788), wurden zusätzlich noch die graphischen Screeplots ausgewertet. Die Ergebnisse dieser zweigliedrigen Auswertungsform der explorativen Faktorenanalyse ermöglichten die Eliminierung derjenigen Items, die nicht der einfaktoriellen Struktur entsprachen. Dieses Vorgehen garantiert eine hohe interne Konsistenz der Skalen.

Die Gesamtskala (Schaffner & Schiefele, 2013) wurde für die Messung der Lesemotivation in Bezug auf literarische Erzähltexte dahingehend adaptiert, dass der Begriff „Text" durch „Geschichte" ersetzt wurde. Da dies eine geringfügige Veränderung an der Skala, die eine hohe Reliabilität aufweist, darstellt, war davon auszugehen, dass die hohe interne Konsistenz erhalten bleibt. Dies bestätigte sich im Rahmen der Pilotierung. Die Pilotierung wurde in mehreren Grundschulklassen mit einer Stichprobe von N=48, Schüler_innen mit F=30, (62,5%) der Klasse 4 durchgeführt. Die anschließende Realibilitätsanalyse erbrachte einen Wert von Cronbachs α=0.93. Weitere Analysen wurden nicht durchgeführt, da das für das Messinstrument in seiner Ursprungsform bereits umfassend geschehen ist (vgl. Schaffner & Schiefele, 2013).

Für alle 20 Items der Skalen stand eine vierstufige Antwortskala zur Verfügung (1=stimmt gar nicht, 4=stimmt genau), die analog zur Likert-Skala des Fragebogens gestaltet wurde. Die gegenwärtige Lesemotivation wird als Gesamtwert aller drei Skalen berichtet. Eine differenzierte Betrachtung der Skalen „Einstellung zur Geschichte" und „Deine Meinung zur Geschichte", die dieselben Items beinhalten, welche allerdings zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten, vor und nach dem Leseprozess, beantwortet wurden, ist möglich. Wie die Daten der deskriptiven Analysen in der Pilotierung zeigten, ergab sich keine bzw. nur eine sehr geringe Differenz zwischen den Skalenmittelwerten vor und nach dem Lesen, die vernachlässigt werden kann. Fehlende Werte wurden mit 99 gekennzeichnet.

6.5.3 Test zum spezifischen Textverstehen

Grundlegend für den Einsatz eines Single-Choice-Tests, an Stelle eines Tests mit offenem Aufgabenformat, war die Überlegung, dass Verstandenes nicht per se auch schriftlich formuliert werden kann. Spinner bezeichnet Schüler_innenäußerungen als ungenaues Indiz für die Verstehensleistung. „Mit Multiple-Choice-Aufgaben kann man dieses Problem umgehen. Denn hier muss nur angekreuzt und nicht selbst formuliert werden" (Spinner, 2004, 134). Die Formulierung weiterer Antwortalternativen, wie sie die Konzeption eines Multiple-Choice-Tests erfordert, nimmt jedoch viel Zeit und umfangreiche empirische Vorarbeiten in Anspruch (vgl. Bortz & Döring, 2006, 215). Für den Entwurf standardisierter Tests ist dies zu bewältigen, nicht jedoch für einen textspezifischen Test, wie er im Rahmen der vorliegenden Studie eingesetzt wurde. Der

Vorteil des gewählten Richtig-Falsch-Antwortformats liegt darin, dass die Bearbeitungs-, Auswertungs- und Lösungszeiten relativ kurz gehalten werden können. Die Instruktion zur Beantwortung der Aufgaben ist für die Studienteilnehmer_innen gut verständlich und die Items können leicht und schnell beantwortet werden. Allerdings ist die Formulierung der Items schwierig, da diese eindeutig beantwortet werden müssen. Formuliert wurden die Items in der Art und Weise, dass sie gute Distraktoren enthalten (vgl. Anhang 6 & 7), die der Altersklasse angemessen sind. Einige Items wurden generiert auf Basis der Schüler_innenantworten auf eine offene Fragestellung, die in den Pilotierungsuntersuchungen am Testende zu beantworten war. Die von den Schüler_innen formulierten Antworten unterstützten den Entwurf guter Distraktoren. Im Rahmen der Pilotierung wurde zusätzlich das Comprehension-Probing eingesetzt, um die Itemkonstruktion in ihrer Verständlichkeit und Angemessenheit überprüfen zu können.

Teilstudie 1 Test zum spezifischen Textverständnis der Fabel „Der aufgeblasene Frosch"

Die in der Pilotierung eingesetzte Erstfassung des Tests umfasste 19 Items. Cronbachs Alpha lag bei α=.67. Diese niedrige Reliabilität erforderte eine Modifikation des Tests. Die Reliabilitätssteigerung erfolgte durch Alpha-Maximierung und Ausschluss oder Umformulierung bestimmter Items aufgrund der inhaltlichen Passung zum zu messenden Konstrukt. Für die modifizierte Fassung, die in der vorliegenden Studie eingesetzt wurde, fand eine weitere Pilotierung mit N=16 statt. Die Itemanzahl des Single-Choice-Tests zum spezifischen Verständnis liegt bei 12, Cronbachs Alpha beträgt α=.82. Zur Ermittlung der Itemschwierigkeit wurde der Mittelwert (*M*) der beantworteten Items betrachtet[170]. Da die Itemlösungen für die Datenanalyse ein Wertlabel (0=falsche/fehlende Lösung, 1=richtige Lösung) erhielten, zeigen bspw. Werte von M=1.00 eine äußerst niedrige Aufgabenschwierigkeit, da das Item von allen Studienteilnehmenden korrekt gelöst wurde. Die Schwierigkeit aller 12 Items liegt im Bereich zwischen *M*=.46 und *M*=.92 (vgl. Anhang 10). Der Test enthält demnach Items von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, er ist jedoch in seinem vollen Umfang tendenziell als leicht einzuschätzen, da nur 7 Items eine Itemschwierigkeit von *M*<.70 aufweisen. Die Trennschärfe der Items wurde anhand der korrigierten Item-Skala-Korrelation bewertet. Die Trennschärfekoeffizienten liegen zwischen .14 und .80 (vgl.

[170] Da die Item-Scores mit 0 und 1 dichotomisiert sind, wurde von der Berechnung von *p* (ehemals Popularitätsindex) abgesehen. Der Mittelwert (*M*) gilt als äquivalent zu *p* (vgl. Bortz & Döring 2006, 218f).

Anhang 10.). Drei Items zeigen Werte unter .30 und sind als nicht trennscharf einzustufen[171]. Diese Items wurden jedoch nicht aus der Skala entfernt, denn

> es ist zu beachten, dass die Trennschärfe eines Items von seiner Schwierigkeit abhängt: Je extremer die Schwierigkeit, desto geringer die Trennschärfe. Bei sehr leichten und sehr schweren Items wird man deshalb die Trennschärfeeinbußen in Kauf nehmen müssen. (Bortz & Döring, 2006, 220)

Teilstudie 2 Test zum pezifischen Textverständnis der Fabel „Vom Hunde"

Die ebenfalls niedrige Reliabilität von α=.45 in der 16 Items umfassenden Erstfassung des Single-Choice-Tests zur Fabel „Vom Hunde" erforderte auch hier eine Modifikation des Tests. Die Reliabilitätssteigerung erfolgte ebenfalls durch Alpha-Maximierung und Ausschluss oder Umformulierung bestimmter Items. Eine weitere Pilotierung wurde mit N=18 durchgeführt. Die Itemanzahl des Single-Choice-Tests zum spezifischen Verständnis des in der Teilstudie 2 eingesetzten Fabeltextes beträgt 12. Cronbachs Alpha liegt bei α=.54. Durch den Ausschluss anderer oder weiterer Items hätte die Reliabilität erhöht werden können. Allerdings wurde bei der Itemauswahl vor allem auf die inhaltliche Validität geachtet. Hinter dieser stand die Reliabilität zurück. Aus diesem Grund wurden bestimmte Items, durch deren Eliminierung eine Erhöhung von Cronbachs Alpha hätte herbeigeführt werden können, nicht entfernt. Die Itemschwierigkeit liegt zwischen M=.12 und M=.88 (vgl. Anhang 10). Der Test enthält demnach Items von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad, er ist tendenziell als leicht einzuschätzen, da 6 Items eine Itemschwierigkeit von M<.70 aufweisen. Auf die Prüfung der Dimensionalität wurde verzichtet, da alle Items der Erfassung des spezifischen Textverständnisses dienen. Die Trennschärfe der Items wurde auch hier anhand der korrigierten Item-Skala-Korrelation bewertet. Die Trennschärfekoeffizienten liegen zwischen .04 und .73 (vgl. Anhang 10). Sechs Items zeigen Werte unter .30, ein weiteres Item weist ein negatives Vorzeichen auf. Sie sind als nicht trennscharf einzustufen, wurden aber, wie bereits für Teilstudie 1 dargestellt, nicht aus der Skala entfernt.

Die Itemschwierigkeit der Single-Choice-Tests beider Studien für die Zielgruppe der Viert-, Fünft- und Sechstklässler ist als zu gering einzuschätzen. Da Items mit mittlerer

[171] Für die Trennschärfe werden Werte zwischen .30 und .50 als mittelmäßig, Werte größer als .50 als hoch definiert (vgl. Weise, 1975, 219).

Schwierigkeit die höchsten Trennschärfen erzielen (vgl. Bortz & Döring, 2006, 220) sind einige der Einzelitems des in der Studie eingesetzten Single-Choice-Tests, wie zu erwarten war, nicht trennscharf.

6.5.4 Test zur Messung des allgemeinen Leseverständnisses

Die diagnostische Zielsetzung des Tests zur Messung des allgemeinen Leseverständnisses, ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006), wird wie folgt beschrieben: „ELFE 1-6 dient der Überprüfung des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene in den Klassenstufen 1 bis 6“ (Lenhard & Schneider, 2006, 9). Auf Wortebene wird die Fähigkeit zum Dekodieren und zur Synthese von Wörtern geprüft. Auf Satzebene stehen das sinnentnehmende Lesen und die syntaktischen Fähigkeiten im Fokus. Bei der Überprüfung des Textverständnisses sind das Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen und schlussfolgerndes Denken Gegenstand des Tests. Auf allen Ebenen wird die Lesegeschwindigkeit und in diesem Zusammenhang die Schwelle der visuellen Worterkennung miterhoben (vgl. Lenhard & Schneider, 2006, 12).

Der ELFE 1-6 weist eine hohe interne Konsistenz, d. h. eine hohe Reliabilität, auf und scheint daher für den Einsatz im Rahmen der Datenerhebung zur Erfassung des Leseverständnisses geeignet. Cronbachs Alpha beträgt bei N=100 für den Wortverständnistest Cronbachs α=0.97, für den Satzverständnistest Cronbachs α=0.93 sowie für den Textverständnistest Cronbachs α=0.92. Die Retestreliabilität für die Papierversion beträgt rtt=0.911 (vgl. Lenhard & Schneider, 2006, 34-40). Der Test wurde ohne weitere Pilotierung in der hier beschriebenen Studie eingesetzt. Der Testeinsatz erfolgte auf Basis des Manuals, wodurch die Testregeln streng eingehalten und die allgemeine Testanleitung befolgt wurden. Dies trägt zum Erreichen der Durchführungsobjektivität bei. Die Testauswertung erfolgte anhand der Bewertung der Antworten auf Basis des Manuals sowie der Umwandlung der kumulierten Testrohwerte in z-Werte,[172] welche einer Tabelle im Testmanual entnommen wurden. Dieses Vorgehen sicherte die Auswertungs- und Interpretationsobjektivität.

[172] Zur Berechnung hätten auch Prozentrangwerte herangezogen werden können, was vor allem aber im Rahmen einer Individualdiagnostik sinnvoll ist. Das Testmanual stellt auch T- und z-Werte zur Verfügung, die aus den kumulierten Testrohwerten gewonnen werden können. Diese entsprechen den Testrohwerten und repräsentieren somit ein sehr genaues Testergebnis. Da in einem Prozentrang mehrere Testrohwerte zusammengefasst werden, die ein Prozentrang beinhaltet, zeigt dieser ein etwas weniger genaues Ergebnis.

6.6 Durchführung

Die Datenerhebung wurde als Gruppentestung im Klassenverband durchgeführt. In den vierten Klassen nahm sie maximal 60 Minuten in Anspruch, in den Klassen 5 und 6 im Durchschnitt 55 Minuten. Die Schüler_innen wurden an Einzeltischen platziert oder es wurde ein Sichtschutz zwischen ihnen und ihren Mitschüler_innen installiert, um eine eigenständige Aufgabenbearbeitung zu garantieren. Nach einer mündlichen Testinstruktion und der Erläuterung des Studienziels durch die Studienleitung wurden die einzelnen Aufgaben der Messinstrumente in einer festgelegten Reihenfolge bearbeitet.

Inhalt/ Instrument	Dauer
Begrüßung, Allgemeine Informationen, Erläuterungen Codename	5 Minuten
Test allgemeines Leseverständnis ELFE 1-6	25-30 Minuten
Fragebogen	10 Minuten
Lesen des Schrifttextes & Beantwortung der Fragen des Single-Choice-Tests zum spezifischen Textverständnis	15 Minuten

Tabelle 11: *Reihenfolge und Dauer der Aufgabenbearbeitung*

Die Dauer der Aufgabenbearbeitung gibt die von den Studienteilnehmer_innen maximal benötigte Bearbeitungszeit an. In der Studie gab es, außer für den ELFE-Test[173], kein zeitliches Limit. Eine Zeitbeschränkung könnte dazu führen, dass die Gruppen, die erzähltextbezogenen Bilder zum Schrifttext erhalten, Schwierigkeiten haben, die größere Informationsdichte in derselben Zeit zu verarbeiten wie die Gruppe, die die Aufgaben in der reinen Textbedingung bearbeitet. Die Schüler_innen signalisierten den Abschluss der Aufgabenbearbeitung durch das Umwenden der Arbeitsmaterialen. Für die Durchführung der Studie wurde ein Ablaufplan eingesetzt, um eine identische Studiendurchführung

[173] Die Durchführungszeit wird im Testmanual mit 20 bis 30 Minuten angegeben, wovon 10 bis 16 Minuten reine Bearbeitungszeit sind. In den Klassenstufen 5 und 6 ist die Bearbeitungszeit für die einzelnen Untertests (Wort-, Satz- und Textverständnistest) jeweils um eine Minute gegenüber der Bearbeitungszeit in Klasse 4 reduziert. Der Test dient in den Klassen der Sekundarstufe I als ein Screening-Verfahren.

garantieren zu können. Alle Instrumente wurden in der Papierversion eingesetzt. Da für den einzigen standardisierten Test, der in der Studie verwendet wurde, den Leseverständnistest ELFE 1-6, gesicherte Normen für die letzten zwei Monate des Schuljahres, und ab der Klasse 2 auch für die Schuljahresmitte vorliegen, wurden die Erhebungstermine entsprechend festgesetzt. Für die einzelnen Untertests ist eine schriftliche Aufgabeninstruktion im Manual vorhanden, die wortgetreu bei jedem Datenerhebungstermin in derselben Form wiederholt und formuliert wurde. Für die einzelnen Aufgaben wurde die Zeit von der Studienleitung gestoppt. Für die Beantwortung der Fragen des Fragebogens erhielten die Studienteilnehmer_innen eine mündliche Instruktion. Die Schüler_innen waren angehalten, alle Fragen zu beantworten. Sollten einzelne Antwortmöglichkeiten Unsicherheit hervorrufen, war diejenige Antwort auszuwählen, die am stärksten derjenigen entsprach, die die Schüler_innen geben würden. Nachdem die gesamte Klasse die Beantwortung der Fragen abgeschlossen hatte, erhielten die Probanden das Untersuchungsmaterial, bestehend aus dem Schrifttext mit dem erzähltextbezogenen Bild oder einer reinen Schrifttextform. Wenn die Schüler_innen die Beendigung des Leseprozesses anzeigten, wurde das Textmaterial gegen den Test zum spezifischen Textverständnis durch die Studienleitung ausgetauscht. Die Beantwortung der Fragen erfolgte ohne Zugang zum Ausgangstext.

6.7 Statistische Datenauswertung

Die Datenauswertung beider quantitativen Teilstudien erfolgte mittels deskriptiv statistischer und inferenzstatistischer Verfahren. Die Ergebnisse werden getrennt für die Teilstudien 1 und 2 dargestellt und anschließend zusammengeführt.

6.7.1 Deskriptive Statistik

Im Rahmen der deskriptiven Statistik werden die Ergebnisse der unabhängigen Teilstichproben (Primar- und Sekundarstufe I) in den einzelnen Messungen anhand von Mittelwertsvergleichen analysiert. Die Darstellung der Daten erfolgt jeweils getrennt für die unabhängigen und abhängigen Variablen. Um die Ergebnisse vergleichend analysieren zu können, werden die Mittelwerte *(M)* und Standardabweichungen *(SD)* für jede der Experimentalgruppen und für die Kontrollgruppe angegeben. Der Einsatz des deskriptiv-

statistischen Analyseverfahrens hat die detaillierte Beschreibung der Stichproben zum Ziel, denn nur mit Kenntnis über die Stichprobenzusammensetzung kann die Diskussion der Ergebnisse des inferenzstatistischen Verfahrens erfolgen.

6.7.1.1 Habituelle Lesemotivation in Bezug auf literarische Texte

Die habituelle Lesemotivation in Bezug auf literarische Texte wurde mittels einer Subskala des Fragebogens erfasst (vgl. Kapitel 6.5.1).

Teilstudie 1

Die Mittelwertanalyse der Skala Lesemotivation des Fragebogens indiziert, dass die Schüler_innen eine hohe habituelle Lesemotivation in Bezug auf literarische Texte (*M*=2.77, *SD*=.51) besitzen.

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Bildbedingung	*M (SD)*	*M (SD)*
Ohne Bild	3.00 (.48)	2.70 (.51)
Dekoratives Bild	2.80 (.72)	2.80 (.50)
Darstellendes Bild	2.95 (.68)	2.63 (.57)
Textlose Bildfolge	3.01 (.40)	2.77 (.46)
Bildfolge mit Text	3.00 (.45)	2.70 (.49)

Tabelle 12: *Habituelle Lesemotivation der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 1)*

Der Vergleich der Mittelwerte in den einzelnen Bildbedingungen zeigt sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe I, dass die habituelle Lesemotivation der Schüler_innen ähnlich ausgebildet ist. Allerdings besitzt die Teilstichprobe, die der dekorativen Bildbedingung in der Primarstufe zugeteilt wurde, eine etwas geringere habituelle Lesemotivation als die übrigen. In der Sekundarstufe I zeigt die Teilstichprobe in der Bildbedingung dekoratives Bild und Bildfolge etwas höhere Werte in der habituellen Lesemotivation. Vergleicht man jedoch die Lesemotivation der Schüler_innen der Primarstufe mit der der Schüler_innen der Sekundarstufe I, wird deutlich, dass die habituelle Lesemotivation bei den Schüler_innen der Sekundarstufe I etwas geringer ausgeprägt ist.

Teilstudie 2

Die Analyse der Mittelwerte belegt, dass die Schüler_innen ebenfalls über eine hohe habituelle Lesemotivation (*M*=2.80, *SD*=.57) in Bezug auf literarische Erzähltexte verfügen.

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Bildbedingung	*M (SD)*	*M (SD)*
Ohne Bild	3.00 (.51)	2.74 (.53)
Dekoratives Bild	2.90 (.43)	2.83 (.50)
Darstellendes Bild	2.52 (.52)	2.70 (.60)
Textlose Bildfolge	3.30 (.49)	2.60 (.54)
Bildfolge mit Text	3.10 (.60)	2.61 (.54)

Tabelle 13: *Habituelle Lesemotivation der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 2)*

In der Teilstudie 2 ist die Lesemotivation für literarische Texte bei Schüler_innen der Primar- und Sekundarstufe I ebenfalls ähnlich ausgebildet, allerdings ist die der Schüler_innen der Sekundarstufe I niedriger. Ebenfalls einen recht niedrigen Wert weist der Stichprobenanteil der Primarstufe in der Bildbedingung darstellendes Bild auf, den höchsten Wert erzielt die Stichprobe in der Bildbedingung textlose Bildfolge.

Der Vergleich der Ergebnisse in den Teilstudien 1 und 2 verdeutlicht, dass die befragten Schüler_innen eine hohe habituelle Lesemotivation besitzen. Beide sind in der Sekundarstufe I jedoch etwas geringer ausgeprägt. Dennoch sind die dargestellten Ergebnisse insofern als positiv zu bewerten, da deutsche Schüler_innen im internationalen Vergleich im Bereich der Lesemotivation unterdurchschnittlich abschneiden (vgl. Kapitel 4.1).

6.7.1.2 Motivationale Faktoren

Die grundlegenden motivationalen Faktoren Leseintention, Leseselbstkonzept und Wert des Geschichtenlesens, welche als Eckpfeiler der Lesemotivation anzusehen sind, wurden ebenfalls mit einzelnen Subskalen des Fragebogens erfasst (vgl. Kapitel 6.5.1). Neben der Berechnung der Mittelwerte für die Subskalen wird auch ein Gesamtwert der motivationalen Faktoren durch die Addition der einzelnen Mittelwerte der Subskalen vorgenommen.

Teilstudie 1

Die Analyse der Fragebogendaten ergab, dass die Schüler_innen ein hohes Selbstkonzept in Bezug auf das Lesen literarischer Texte (*M*=2.90, *SD*=.61) aufweisen. Auch der Wert, der dem Lesen literarischer Texten beigemessen wird, ist als hoch anzusehen (*M*=2.99, *SD*=.79), ebenso wie die Lesenintention der Schüler_innen (*M*=2.92, *SD*=.76). Die Berechnung des Gesamtmittelwerts zeigt, dass auch die motivationalen Faktoren vergleichsweise hoch bei den Schüler_innen (*M*=2.93, *SD*=.56) ausgeprägt sind.

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Bildbedingung	*M (SD)*	*M (SD)*
Ohne Bild	3.12 (.56)	2.86 (.51)
Dekoratives Bild	2.84 (.80)	2.82 (.58)
Darstellendes Bild	3.02 (.68)	2.90 (.57)
Textlose Bildfolge	3.20 (.63)	2.93 (.47)
Bildfolge mit Text	3.16 (.40)	2.88 (.51)

Tabelle 14: *Gesamtscore motivationale Faktoren der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 1)*

Der Vergleich der Mittelwerte in den einzelnen Bildbedingungen zeigt sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe I, dass die motivationalen Faktoren bei den Schüler_innen ähnlich ausgebildet sind. Lediglich die Teilstichprobe, die der dekorativen Bildbedingung in der Primarstufe zugeteilt wurde, weist etwas geringere Werte als die übrigen auf. Vergleicht man die Werte der Schüler_innen in der Primar- und Sekundarstufe I, wird deutlich, dass die motivationalen Faktoren in Bezug auf das Lesen literarischer Texte in der Sekundarstufe I etwas geringer ausgeprägt sind, dies deckt sich mit den Ergebnissen zur habituellen Lesemotivation (vgl. Kapitel 6.7.1.1).

Teilstudie 2

Die Schüler_innen der Teilstudie 2 zeigen ein ebenso hohes Selbstkonzept für das Lesen literarischer Texte (*M*=2.80, *SD*=.61). Auch der Wert, der dem Lesen literarischer Texte beigemessen wird, ist als hoch anzusehen (*M*=2.9, *SD*=.80). Im etwas niedrigeren Bereich angesiedelt als in Teilstudie 1 ist die Lesenintention der Schüler_innen (*M*=2.78, *SD*=.77). Im Allgemeinen, betrachtet man den Mittelwert der Gesamtskala, verfügen die Befragten über eine hohe Ausprägung der motivationalen Faktoren (*M*=2.83, *SD*=.59).

Bildbedingung	Primarstufe *M (SD)*	Sekundarstufe I *M (SD)*
Ohne Bild	3.01 (.50)	2.71 (.51)
Dekoratives Bild	3.03(.48)	3.05(.50)
Darstellendes Bild	2.70 (.49)	2.75 (.71)
Textlose Bildfolge	3.18 (.53)	2.60 (.63)
Bildfolge mit Text	2.90 (.66)	2.74 (.56)

Tabelle 15: *Gesamtscore motivationale Faktoren der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 2)*

Der Vergleich der Mittelwerte in den einzelnen Bildbedingungen zeigt sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe I, dass die motivationalen Faktoren bei den Schüler_innen ähnlich ausgebildet sind. Lediglich die Teilstichproben, die der darstellenden Bildbedingung und der Bildfolge mit Text in der Primarstufe zugeteilt wurden, zeigen etwas niedrigere Werte als die übrigen. Auch sind die Werte der Schüler_innen der Sekundarstufe I etwas niedriger als die der Primarstufe.

6.7.1.3 Allgemeines Leseverständnis

Das allgemeine Leseverständnis wurde mit dem standardisierten Test ELFE 1-6 gemessen (vgl. Kapitel 6.5.4). Die Darstellung des Testergebnisses erfolgt durch z-Werte[174] (deren Mittelwerte berechnet wurden).

Teilstudie 1

Da der Test altersnormiert ist, erfolgt keine Betrachtung der Ergebnisse nach Klassenstufen, um aber garantieren zu können, dass die Schüler_innen unter den einzelnen Bildbedingungen vergleichbare Werte im allgemeinen Leseverständnistest erzielten, werden diese detailliert dargestellt (vgl. Tabelle 16).

[174] Der z-Wert, der das Ergebnis im standardisierten Leseverständnistest ELFE 1-6 angibt, kann Werte zwischen -3 und +3 annehmen. Daher sind die schwachen Testleistungen den z-Werten im Bereich -3 bis 0, die starken Testleistungen im Bereich 0 bis +3 angesiedelt.

Bildbedingung	*M (SD)*
Ohne Bild	-.63 (.82)
Dekoratives Bild	-.38 (.98)
Darstellendes Bild	-.38 (.96)
Textlose Bildfolge	-.28(.90)
Bildfolge mit Text	-.35 (.91)

Tabelle 16: *Testergebnisse ELFE 1-6 der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 1)*

Bemerkenswert ist, dass diejenigen Schüler_innen, die der reinen Textbedingung zugeteilt wurden, schlechtere Ergebnisse im Test zum allgemeinen Leseverständnis erzielten. Ihr negativer z-Wert ist doppelt so hoch wie die erzielten z-Werte in den übrigen Bildbedingungen. Diese Teilstichprobe ist demnach als schwächer im allgemeinen Leseverständnistest einzustufen, was bei den nachfolgenden Datenanalysen beachtet werden muss. In der übrigen Verteilung der z-Werte sind keine weiteren Differenzen zu erkennen. Die Leistungen der Schüler_innen im allgemeinen Leseverständnistest liegen im niedrigen Bereich, folglich besitzt die Mehrheit der befragten Schüler_innen ein unterdurchschnittliches Leseverständnis (*M*=-0.40, *SD*=.92).

Teilstudie 2

Die Studienteilnehmer_innen verfügen mehrheitlich über ein unterdurchschnittliches allgemeines Leseverständnis (*M*= -0.38 *SD*=.91).

Bildbedingung	*M (SD)*
Ohne Bild	-.41(.95)
Dekoratives Bild	-.37 (.92)
Darstellendes Bild	-.28 (1.01)
Textlose Bildfolge	-.41 (.96)
Bildfolge mit Text	-.42 (.66)

Tabelle 17: *Testergebnisse ELFE 1-6 der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe (Teilstudie 2)*

Die z-Werte in den einzelnen Bildbedingungen sind nahezu identisch. Allerdings erzielten diejenigen Schüler_innen, die der Bildbedingung darstellendes Bild zugeteilt wurden, minimal bessere Ergebnisse im Test zum allgemeinen Leseverständnis. Diese

Teilstichprobe ist demnach als geringfügig stärker im allgemeinen Leseverständnistest einzuordnen.

6.7.1.4 Spezifisches Textverständnis

Das spezifische Textverständnis wurde mit zwei eigens für die Studien konzipierten Single-Choice-Tests gemessen (vgl. Kapitel 6.5.3). Die Darstellung der Testergebnisse erfolgt auf Basis von Summenwerten.

Teilstudie 1

Die Testleistung beim spezifischen Textverständnis, die als Summenwert der korrekt beantworteten Fragen angegeben wird, ist im Allgemeinen sehr gut (*M*=8.78, *SD*=2.00). Die differenzierte Darstellung für die Experimentalgruppen zeigt Folgendes:

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Bildbedingung	*M (SD)*	*M (SD)*
Ohne Bild	7.80 (2.49)	8.70 (1.76)
Dekoratives Bild	8.33 (1.59)	9.30 (1.83)
Darstellendes Bild	8.61 (2.00)	8.91 (1.96)
Textlose Bildfolge	8.83 (2.12)	9.20 (1.93)
Bildfolge mit Text	8.11 (2.68)	8.74 (2.05)

Tabelle 18: *Testergebnisse spezifisches Textverständnis der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe in den einzelnen Bildbedingungen (Teilstudie 1)*

Für beide Klassenstufen zeigt sich, dass diejenigen Schüler_innen, die Schrifttexte ohne erzähltextbezogene Bilder lasen, die niedrigsten Werte im Test zur Messung des spezifischen Textverständnisses erzielten. In der Primarstufe herrscht eine größere Differenz zwischen der im Durchschnitt schwächsten Testleistung (*M*=7.80, *SD*=2.49) und der stärksten Testleistung (*M*=8.83, *SD*=2.12). Demnach beantwortete die Teilstichprobe in der Bildbedingung Bildfolge im Durchschnitt eine Aufgabe mehr korrekt. Die Differenz zwischen den Testleistungen ist in der Sekundarstufe I geringer[175]. Interessant erscheint auch, dass die Experimentalgruppe in der Bildbedingung Bildfolge

[175] Dies könnte dadurch bedingt sein, dass die Schüler_innen der Primarstufe eine deutlich höhere Leistungsheterogenität zeigen als die Schüler_innen der Sekundarstufe I, die bereits aufgrund ihres allgemeinen Leistungsniveaus einer Schulform zugeordnet wurden. Allerdings wird häufig auch erst am Ende der Klasse 5 entschieden, ob die jeweilige Schulform tatsächlich weiter besucht wird.

mit Text schlechtere Leistungen erzielt, als die Experimentalgruppe in der Bildbedingung textlose Bildfolge. Der höchste Wert in der Sekundarstufe I wurde in der Bildbedingung dekoratives Bild erreicht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die einzelnen Experimentalgruppen, in deren Untersuchungsmaterial ein erzähltextbezogenes Bild enthalten war und die Kontrollgruppe, die mit einer reinen Schrifttextfassung arbeitete, in ihren Leistungen im Test zur Messung des spezifischen Textverständnisses unterscheiden, indem sie bessere Leistungen im Textverständnistest erzielten. Der Vergleich der Mittelwerte könnte demnach einen ersten Hinweis darauf geben, dass von den erzähltextbezogenen Bildern ein Effekt auf das Textverständnis ausgeht.

Testergebnis ELFE 1-6	*M (SD)*
z<0	8.40 (1.94)
z>0	9.60 (1.88)

Tabelle 19: *Testergebnisse spezifisches Textverständnis in Zusammenhang mit dem allgemeinen Leseverständnis*

Der Vergleich des Testergebnisses im allgemeinen Leseverständnistest mit dem Ergebnis zum Single-Choice-Test zum spezifischen Textverständnis zeigt, dass diejenigen, deren allgemeines Leseverständnis schwächer ausgeprägt ist, auch im Test zum spezifischen Testverständnis schlechter abschneiden.

Teilstudie 2

Die Testleistung beim spezifischen Textverständnis, die als Summenwert der korrekt beantworteten Fragen angegeben wird, ist sehr gut (*M*=8.30, *SD*=1.88).

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Bildbedingung	*M (SD)*	*M (SD)*
Ohne Bild	7.73 (1.79)	7.60 (1.62)
Dekoratives Bild	7.73 (2.26)	8.33 (2.04)
Darstellendes Bild	7.60 (2.27)	9.00 (1.44)
Textlose Bildfolge	7.85 (1.57)	8.74 (1.73)
Bildfolge mit Text	8.80 (1.92)	8.93 (1.90)

Tabelle 20: *Testergebnisse spezifisches Textverständnis der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe in den einzelnen Bildbedingungen (Teilstudie 2)*

Die Ergebnisse der Primarstufe zeigen, dass diejenigen, die zum Schrifttext eine Bildfolge mit bildintegriertem Text erhielten, im Durchschnitt eine Aufgabe mehr korrekt lösen konnten als diejenigen, denen der reinen Schrifttext als Untersuchungsmaterial zur Verfügung stand. Die Differenz zwischen den übrigen Mittelwerten ist gering. Dieses Ergebnis repliziert die Ergebnisse der Teilstudie 1 und kann als ein Hinweis gelten, dass die erzähltextbezogene Bilder, ungeachtet des spezifischen Bildtyps, das Textverständnis unterstützen und zu höheren Leistungen im Textverständnistest beitragen.

Für die Sekundarstufe I zeigt sich, dass die Schüler_innen, die Schrifttexte ohne erzähltextbezogene Bilder lasen, die niedrigsten Werte im Test zur Messung des spezifischen Textverständnisses erzielten. Es herrscht eine große Differenz zwischen der im Durchschnitt schwächsten Testleistung (M=7.60) und der stärksten Testleistung (M=9.00) in den beiden Stufen. Demnach beantwortete die Teilstichprobe unter der Bildbedingung Darstellendes Bild im Durchschnitt knapp 1,5 Aufgaben mehr auf korrekte Art und Weise. Der Vergleich zur Teilstudie 1 zeigt, dass auch hier diejenigen, die zusätzlich zum Text noch eine Bildfolge mit Text erhielten, auch eines der besten Ergebnisse im Test erzielten. Allerdings ist in der Bildbedingung Darstellendes Bild noch ein etwas höherer Mittelwert zu erkennen. Dies steht in Einklang mit der qualitativen Studie, in der die Sechstklässler_innen für die Fabel „Vom Hunde" darstellende Bilder als ebenso unterstützend für das Textverständnis bewerteten wie Bildfolgen mit Text. Grundsätzlich unterscheiden sich auch hier die Experimentalgruppen, in deren Untersuchungsmaterial ein erzähltextbezogenes Bild enthalten von der Kontrollgruppe, die mit der reinen Schrifttextfassung arbeitete, dahingehend, dass bessere Leistungen im Test zur Messung des spezifischen Textverständnisses erzielt wurden. Allerdings sind die Unterschiede in den Mittelwerten der Experimentalgruppen und der Kontrollgruppe in der Primarstufe marginal.

Testergebnis ELFE 1-6	*M (SD)*
z<0	7.99 (2.00)
z>0	8.86 (1.49)

Tabelle 21: *Testergebnisse spezifisches Textverständnis in Zusammenhang mit dem allgemeinen Leseverständnis*

Der Vergleich des Testergebnisses im allgemeinen Leseverständnistest und dem Ergebnis des Single-Choice-Tests zum spezifischen Textverständnis ergibt, dass diejenigen, deren allgemeines Leseverständnis schwächer ausgeprägt ist, auch im Test zum spezifischen Testverständnis schlechter abschneiden.

6.7.1.5 Gegenwärtige Motivation beim Lesen der Fabel

Die gegenwärtige Motivation beim Lesen der Fabel wird mit einer Skala, die sich aus drei Subskalen zusammensetzt, gemessen (vgl. Kapitel 6.5.2).

Teilstudie 1

Die gegenwärtige Motivation der Gesamtstichprobe der befragten Schüler_innen beim Lesen des jeweiligen Textes liegt im mittleren Bereich (*M*=2.71, *SD*=.68). Betrachtet man die Motivation zu unterschiedlichen Zeitpunkten, vor und nach dem Lesen, zeigt sich, dass die Motivation vor und nach dem Lesen des Schrifttextes unverändert ist (vor dem Lesen: *M*=2.6, *SD*=.85, nach dem Lesen: *M*=2.6, *SD*=.97).

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Bildbedingung	*M (SD)*	*M (SD)*
Ohne Bild	2.90 (.78)	2.60 (.62)
Dekoratives Bild	2.90 (.81)	2.70 (.64)
Darstellendes Bild	2.70 (.80)	2.79 (.62)
Textlose Bildfolge	3.10 (.74)	2.64 (.65)
Bildfolge mit Text	3.22 (.50)	2.60 (.64)

Tabelle 22: *Gegenwärtige Motivation der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe in den einzelnen Bildbedingungen (Teilstudie 1)*

Ein Vergleich der Mittelwerte der Teilstichproben in den einzelnen Bildbedingungen zeigt für die Primarstufe, dass diejenigen, die zusätzlich zum Text eine textlose Bildfolge oder eine Bildfolge mit Text erhielten, höhere Werte auf der Skala zur Messung der gegenwärtigen Lesemotivation erzielten. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Bildfolge (mit Text) für Primarstufenschüler_innen motivationssteigernd wirkt. Der Vergleich zwischen den Klassenstufen zeigt, dass (ausgenommen der Bildbedingung textlose Bildfolge und Bildfolge mit Text in der Primarstufe) keine Unterschiede zwischen den beiden Klassenstufen in der gegenwärtigen Lesemotivation feststellbar sind.

Grundsätzlich unterscheiden sich die einzelnen Experimentalgruppen, in deren Untersuchungsmaterial ein erzähltextbezogenes Bild enthalten war und die Kontrollgruppe, die mit einer reinen Schrifttextfassung arbeitete, in ihren Werten auf der Motivationsskala zur Messung der gegenwärtigen Lesemotivation in vielen Fällen nicht. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass von den im Material enthaltenen erzähltextbezogenen Bildern kein motivationsfördernder Effekt auszugehen scheint.

Teilstudie 2

Die gegenwärtige Motivation, die die Gesamtstichprobe beim Lesen des jeweiligen Textes in der vorliegenden Studie besaß, liegt im mittleren Bereich (*M*=2.63, *SD*=.67). Hier ist allerdings vor dem Lesen des Textes höher als danach (vor dem Lesen: *M*=2.6, *SD*=.79, nach dem Lesen: *M*=2.3, *SD*=.90). Da der Unterschied der Mittelwerte sehr gering ist, wurde in der Datenanalyse ein Gesamtwert aller drei Skalen für die gegenwärtige Motivation beim Lesen des Textes für die abhängige Variable eingesetzt. Demnach setzt sich die gegenwärtige Motivation aus drei Werten zusammen, von denen zwei zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben wurden. Aufgrund geringer Differenzen der beiden letzteren und der Konstruktion der Skalen (vgl. Schaffner & Schiefele, 2013) wird auf eine differenzierte Betrachtung einzelner Skalenwerte verzichtet.

	Primarstufe	Sekundarstufe I
Bildbedingung	*M (SD)*	*M (SD)*
Ohne Bild	2.82 (.53)	2.51 (.47)
Dekoratives Bild	2.91 (.64)	2.74 (.53)
Darstellendes Bild	2.84 (.60)	2.52 (.68)
Textlose Bildfolge	3.07 (.78)	2.34(.68)
Bildfolge mit Text	3.01 (.70)	2.47 (.70)

Tabelle 23: *Gegenwärtige Motivation der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe in den einzelnen Bildbedingungen (Teilstudie 2)*

Ein Vergleich der Mittelwerte der Teilstichproben in den einzelnen Bildbedingungen zeigt für die Primarstufe, dass diejenigen, die zusätzlich zum Text eine Bildfolge oder eine Bildfolge mit Text erhielten, höhere Werte auf der Skala zur Messung der gegenwärtigen Lesemotivation erzielten. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Bildfolge (mit Text) für Primarstufenschüler_innen motivationssteigernd wirkt. Der Vergleich zwischen

den Klassenstufen zeigt, dass die befragten Schüler_innen in der Sekundarstufe I tendenziell etwas niedrigere Werte auf der Skala zur Messung der gegenwärtigen Motivation erreichen.

Die einzelnen Experimentalgruppen, in deren Untersuchungsmaterial ein erzähltextbezogenes Bild enthalten war unterscheiden sich in einigen Fällen kaum von der Kontrollgruppe, die mit einer reinen Schrifttextfassung arbeitete, in ihren Werten auf der Motivationsskala zur Messung der gegenwärtigen Lesemotivation. In der Sekundarstufe I weisen drei der vier Experimentalgruppen sogar niedrigere Werte auf der Skala zur Messung der gegenwärtigen Lesemotivation auf als die Kontrollgruppe. Wie in Teilstudie 1 bereits angemerkt wurde, könnten auch diese Ergebnisse einen Hinweis dafür geben, dass die im Material enthaltenen erzähltextbezogenen Bildern nicht motivationssteigernd wirken.

Der Vergleich der Mittelwerte im Rahmen der in diesem Kapitel dargestellten deskriptiven Datenanalyse liefert Hinweise dafür, von erzähltextbezogenen Bildern im Bereich der Kognition eine unterstützende Wirkung ausgehen könnte, für die gegenwärtige Motivation scheint dies fraglich. Inwiefern von den im Material enthaltenen erzähltextbezogenen Bildern tatsächlich Effekte ausgehen, wird mit einer inferenzstatistischen Auswertung geklärt, da reine Mittelwertsvergleiche nur Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen darstellen, aber keine Zusammenhänge zwischen Variablen beschreiben bzw. prognostizieren können.

6.7.2 Inferenzstatistische Auswertung

Um die Forschungshypothesen prüfen und die Forschungsfragen beantworten zu können, wurden multiple lineare Regressionsanalysen durchgeführt[176].

Die überwiegende Anzahl der Variablen, die in die Regressionsanalyse eingehen sollten, lagen bereits in Form metrischer und dichotomer Variablen vor. Die Variable Klassenstufe hingegen war ursprünglich als kategoriale Variable angelegt. Daher wurde

[176] Vor der Datenanalyse wurden die Voraussetzungen für den Einsatz des statistischen Verfahrens überprüft. Die Linearität und Homoskedastizität wurden durch die Analyse von Streudiagrammen belegt. Die empirische Verteilung der Variablen wurde anhand des Augenscheinkriteriums der Normalverteilung nachvollzogen. Schiefe und Exzess wurden in die Prüfung miteinbezogen. Die Variablen wiesen keine starke Abweichung von der Normalverteilungskurve auf. Zur Prüfung der Normalverteilung der Residuen wurden der Kolmogoroff-Smirnov-Anpassungs-Test bzw. des Shapiro-Wilk-Test eingesetzt. Die Multikollinearität zwischen den Prädiktoren wurde geprüft und liegt nicht vor. Mithilfe von Boxplots wurde eine Überprüfung von Ausreißern durchgeführt. Diese wurden nicht aus den Analysen entfernt.

für die Sekundarstufe eine Dummy-Variable angelegt. Auch für die vier Bildbedingungen dekoratives Bild, darstellendes Bild, textlose Bildfolge und Bildfolge mit Text wurden neue Variablen in Form von Dummies erstellt. Als Referenzgruppe dienen in allen Analysen die Primarstufe (zur Sekundarstufe I) und die Kontrollgruppe, die in einer reinen Textbedingung getestet wurde. Die Regressionsanalysen wurden mit z-standardisierten Variablen und der Methode Einschluss berechnet, wodurch alle unabhängigen Variablen in die Analyse miteinbezogen wurden. Als abhängige Variable diente zum einen das spezifische Textverständnis, zum anderen die gegenwärtige Motivation beim Lesen eines Textes. Als Kontrollvariablen wurden die Klassenstufe, das Geschlecht, das allgemeine Leseverständnis, die motivationalen Faktoren und die habituelle Lesemotivation in das Modell aufgenommen. Diese konnten durch bisherige Forschungsergebnisse zu Bildfunktionen und -wirkungen (vgl. Kapitel 3.3), aber auch auf Basis der Ergebnisse der qualitativen Studie (vgl. Kapitel 5) identifiziert werden. Für jede der Bildbedingungen wird eine Regressionsanalyse durchgeführt. Da angenommen wurde, dass es sich um eine moderierte Regression handelt, wurden neben der jeweiligen Bildbedingung auch Interaktionsvariablen mit in das Modell aufgenommen.

Die statistischen Unterschiede wurden bei zweiseitiger Testung auf einem Signifikanzniveau von $\alpha=0.05$ überprüft. Um den Einfluss der Regressionskoeffizienten vergleichen zu können, wurden nur die standardisierten β-Koeffizienten in die tabellarische Ergebnisdarstellung aufgenommen. Die Ergebnisse wurden spezifisch für die vier einzelnen Regressionsmodelle, aber auch vergleichend über die vier Modelle hinweg, betrachtet. Anschließend folgt die Interpretation der Daten, die der Beantwortung der Forschungshypothesen und -fragen diente. Die Ergebnisdarstellung erfolgt aufgrund des Datenumfangs getrennt für die Teilstudien 1 und 2, jeweils für die abhängige Variable Textverständnis und Lesemotivation. In der Diskussion werden die Ergebnisse der einzelnen Studien integriert und vergleichend dargestellt.

6.7.2.1 Ergebnisse Teilstudie 1: Textverständnis

Die Untersuchung der Wirkung erzähltextbezogener Bilder auf das Textverständnis basierte auf den folgenden beiden Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1: Wie beeinflussen unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder das Verstehen von Fabeln?

Forschungsfrage 2: Steht der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf das Verstehen von Fabeln in Wechselwirkung mit dem allgemeinen Leseverständnis?

Prädiktoren	Dekoratives Bild *β (p)*	Darstellendes Bild *β (p)*	Textlose Bildfolge *β (p)*	Bildfolge mit Text *β (p)*
Geschlecht	-.08 *(.29)*	-.07*(.36)*	-.01 *(.89)*	-.13*(.10)*
Klassenstufe[177] (Sekundarstufe)	.21 *(.01)***	.17 *(.04)**	.11 *(.18)*	.16 *(.05)**
Allgemeines Leseverständnis	.49 *(p<.001)****	.47 *(p<.001)****	.43*(p<.001)****	.44*(p<.001)****
Interaktion Leseverständnis x Bildtyp	-.05 *(.70)*	-.02 *(.89)*	-.16*(.21)*	-.16 *(.19)*
Leseselbstkonzept	.04 *(.67)*	.03 *(.76)*	.10 *(.28)*	.05 *(.59)*
Leseintention	.01 *(.89)*	-.04 *(.67)*	-.05 *(.64)*	.-11 *(.23)*
Lesemotivation	.00 *(1.0)*	.08 *(.45)*	-.03*(.80)*	.06 *(.56)*
Wert Geschichtenlesen	-.07 *(.50)*	.03 *(.76)*	-.09 *(.36)*	.07 (.52)
Dekoratives Bild	.05 *(.57)*	-	-	-
Darstellendes Bild	-	.04 *(.69)*	-	-
Textlose Bildfolge	-	-	.03 *(.72)*	-
Bildfolge mit Text	-	-	-	-.07*(.41)*
R^2	.27	.26	.19	.17

Tabelle 24: *Einfluss der Bilder in Abhängigkeit von Lernermerkmalen, motivationalen Faktoren und der habituellen Lesemotivation. Abhängige Variable ist das spezifische Textverständnis.*[178] *(Teilstudie 1)*

**signifikant: p≤.05, **sehr signifikant: p≤.01, ***höchst signifikant: p≤.001*

[177] Der Faktor Klassenstufe wurde in Form der Dummyvariable Sekundarstufe aufgenommen, wodurch sich die Ergebnisse der Primar- und der Sekundarstufe I direkt vergleichen lassen.

[178] Um Vergleiche zwischen den Regressionskoeffizienten anstellen zu können, werden diese in allen Tabellen als standardisierte Koeffizienten *β* angegeben.

Die Deskription der Ergebnisse erfolgt getrennt für die einzelnen Bildbedingungen[179].

Bildbedingung dekoratives Bild

Das Modell weist eine höchst signifikante Änderung in F (p<.001) auf. Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären einen marginalen Anteil der Varianz des Textverständnisses von 27 % (R^2=.27). Als sehr signifikanter Prädiktor gilt die Klassenstufe β=.21, t(135)= 2.82, p=.01). Das allgemeine Leseverständnis β=.49, t(135)=4.08, p<.001) ist ein höchst signifikanter Prädiktor. Die standardisierten β-Koeffizienten zeigen, dass der Einfluss des allgemeinen Leseverständnisses auf das spezifische Textverständnis mehr als doppelt so hoch ist wie der der Klassenstufe.

Bildbedingung darstellendes Bild

Dieses Modell weist ebenfalls eine höchst signifikante Änderung in F (p<.001) auf. Signifikanter Prädiktor ist auch hier die Klassenstufe β=.17, t(133)= 2.11, p<.04). Als höchst signifikanter Prädiktor konnte das allgemeine Leseverständnis(β=.47, t(133)= 3.93, p<.001) identifiziert werden. Der Vergleich der beiden β-Koeffizienten zeigt, dass das allgemeine Leseverständnis einen mehr als doppelt so hohen Einfluss besitzt wie die Klassenstufe. Insgesamt erklären die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse einen Anteil der Varianz des Textverständnisses von 26 % (R^2=.26).

Bildbedingung textlose Bildfolge

Dieses dritte Modell zeigt eine höchst signifikante Änderung in F (p=.001). Als höchst signifikanter Prädiktor gilt ausschließlich das allgemeine Leseverständnis (β=.43, t(135)= 3.54, p<.001). Die einzelnen Variablen erklären einen geringeren Anteil der Varianz des Textverständnisses als in den beiden vorangegangenen Modellen, nämlich 19% (R^2=.19).

Bildbedingung Bildfolge mit Text

Auch dieses Modell zeigt eine höchst signifikante Änderung in F (p=.001). Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären einen geringen Anteil der Varianz des Textverständnisses von 17 % (R^2=.17). Die Klassenstufe (β=.16, t(142)= 1.98 p<.05) ist

[179] Die unterschiedlichen Werte für dieselben Prädiktoren in den unterschiedlichen Bildbedingungen ergeben sich dadurch, dass jedes Modell für eine andere Stichprobe berechnet wurde.

ein signifikanter Prädiktor für das spezifische Textverständnis. Als höchst signifikanter Prädiktor konnte das allgemeine Leseverständnis (β=.44, t(142)= 3.57, p<.001) identifiziert werden. Der Vergleich der beiden β-Koeffizienten zeigte, dass das allgemeine Leseverständnis einen mehr als doppelt so hohen Einfluss besitzt wie die Klassenstufe.

Der Vergleich der vier Regressionsmodelle zeigt, dass nur das allgemeine Leseverständnis als höchst signifikanter Prädiktor für das spezifische Textverständnis in allen vier Bildbedingungen gilt. Die standardisierten β-Koeffizienten für das allgemeine Leseverständnis liegen zwischen β=.43 und β=.49 und sind folglich im mittleren Bereich anzusiedeln. Ein ebenfalls signifikanter Prädiktor in drei der vier Bildbedingungen ist die Klassenstufe, dessen β-Koeffizienten zwischen β=.11 und β=.21 liegen und folglich einen geringeren Einfluss als das allgemeine Leseverständnis besitzen. Da alle Koeffizientenwerte dieser Variablen positive Vorzeichen aufweisen, geht von ihnen eine positive Wirkung aus. Das bedeutet, je höher das allgemeine Leseverständnis und je höher die besuchte Klassenstufe, desto höher ist auch das spezifische Textverständnis.

Der Einfluss der Wechselbeziehung zwischen allgemeinem Leseverständnis und erzähltextbezogenen Bildern auf das spezifische Textverständnis zeigt sich in Bezug auf die Erzähltextform Fabel in den vorliegenden Regressionsanalysen nicht. Auch die einzelnen motivationalen Faktoren Selbstkonzept, Leseintention und Wert des Geschichtenlesens sowie die Lesemotivation sind unabhängig von der jeweiligen Bildbedingung nicht als signifikante Einflussfaktoren auf das spezifische Textverständnis anzusehen, ebenso wie das Geschlecht der Leser_innen. Für die Analysen in allen vier Bildbedingungen gilt, dass die erzähltextbezogenen Bilder keinen zusätzlichen Effekt auf das Textverständnis ausüben gegenüber der reinen Textbedingung. Demnach sind sie weder eine Unterstützung für das Textverständnis, noch stören sie den Verstehensprozess. Da alle Modelle eine höchst signifikante Änderung in F aufweisen, sind diese Ergebnisse als relevant einzustufen. Die im Modell enthaltenen Variablen tragen einen entscheidenden Beitrag zur Aufklärung der Varianz des spezifischen Textverständnisses bei, sind jedoch nicht vollständig, was auch das niedrige R^2 ($.17<R^2<.28$) zeigt. Es ist davon auszugehen, dass weitere Variablen das spezifische Textverständnis beeinflussen.

Interpretation

Aufgrund der dargelegten Ergebnisse werden die eingangs formulierten Forschungshypothesen wie folgt bestätigt bzw. widerlegt:

Hypothese 1.1: Erzähltextbezogene Bilder in Form von dekorativen Bildern beeinflussen das Textverständnis nicht. Demnach wird weder eine positive noch eine negative signifikante Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

Die Hypothese kann bestätigt werden. Für die Variable „Dekoratives Bild" kann weder eine positive noch ein negative signifikante Wirkung auf das spezifische Textverständnis festgestellt werden. Demnach beeinflussen dekorative Bilder das Textverständnis nicht negativ und reduzieren es nicht. Ein negativer Effekt dekorativer Bilder, der sogenannte Seductive Details Effekt, kann für dekorative Bilder, die mit Fabeln kombiniert werden, folglich nicht bestätigt werden, wobei die einzelnen Einflussfaktoren, die diesen Effekt bedingen, wie z. B. eine übermäßige Beanspruchung der Arbeitsgedächtniskapazitäten gesondert geprüft werden müssten. Aber auch eine signifikante positive Wirkung auf das spezifische Textverständnis geht von dekorativen Bildern nicht aus.

Hypothese 1.2: Erzähltextbezogene Bilder in Form von darstellenden Bildern beeinflussen das Textverständnis positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Von der Variablen „Darstellendes Bild" geht keine signifikante positive Wirkung auf das spezifische Textverständnis aus.

Hypothese 1.3: Erzähltextbezogene Bilder in Form von textlosen Bildfolgen beeinflussen das Textverständnis positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

Auch diese Hypothese kann nicht bestätigt werden. Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Von der Variablen „Textlose Bildfolge" geht keine signifikante positive Wirkung auf das spezifische Textverständnis aus.

Hypothese 1.4: Erzähltextbezogene Bilder in Form von Bildfolgen mit Text beeinflussen das Textverständnis positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Von der Variablen „Bildfolge mit Text" geht keine signifikante positive Wirkung auf das spezifische Textverständnis aus.

Die Forschungsfrage 1 der Studie „Wie beeinflussen unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder das Verstehen von Fabeln?“ wird auf Basis der dargestellten Ergebnisse wie folgt beantwortet: Unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder beeinflussen das Verstehen von Fabeln nicht. Das allgemeine Leseverständnis konnte hingegen als höchst signifikanter Prädiktor mit β-Koeffizienten im mittleren Bereich für das Textverstehen identifiziert werden. Je höher das allgemeine Leseverständnis desto höher das spezifische Textverständnis. Selbiges gilt für die Klassenstufe, die sich in allen Bildbedingungen außer der Bildfolge als signifikant herausstellte. Da diese Variablen als Einflussvariablen in die Modelle aufgenommen wurden, entsprechen die Ergebnisse den Erwartungen.

Für die Forschungsfrage 2 der Studie „Steht der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf das Verstehen von Fabeln in Wechselwirkung mit dem allgemeinen Leseverständnis?“ wurden die folgenden Hypothesen formuliert:
Hypothese 2.1: Da von erzähltextbezogenen Bildern in Form von dekorativen Bildern kein Einfluss auf das spezifische Textverständnis ausgeht, besteht keine Wechselwirkung zwischen diesem Bildtyp und dem allgemeinen Leseverständnis. Für die Interaktionsvariable der beiden Faktoren Bildtyp und allgemeines Leseverständnis ist demnach kein signifikanter Einfluss auf das spezifische Textverständnis feststellbar.
Die Hypothese kann bestätigt werden. Es besteht keine Wechselwirkung zwischen dem dekorativen Bild und dem allgemeinen Leseverständnis. Somit kann die Bildwirkung auf das spezifische Textverständnis nicht von dieser Wechselwirkung beeinflusst werden.
Hypothese 2.2: Der Einfluss erzähltextbezogener Bilder in Form von darstellenden Bildern, textlosen Bildfolgen und Bildfolgen mit Text, welche das spezifische Textverständnis positiv beeinflussen, steht in Wechselwirkung mit dem allgemeinen Leseverständnis. Für die Interaktionsvariable der Faktoren Bildtyp und allgemeines Leseverständnis ist demnach ein signifikanter positiver Einfluss auf das spezifische Textverständnis feststellbar.
Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Eine positive Wirkung der Interaktionsvariablen auf das spezifische Textverständnis kann nicht festgestellt werden. Daher existiert keine Wechselwirkung des Bildtyps mit dem allgemeinen Leseverständnis.

6.7.2.2 Ergebnisse Teilstudie 1: Lesemotivation

Die Untersuchung der Wirkung erzähltextbezogener Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation basierte auf den folgenden beiden Forschungsfragen:

Forschungsfrage 3: Wie beeinflussen unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder die gegenwärtige Motivation beim Lesen von Fabeln?
Forschungsfrage 4: Steht der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation bei Fabeln in Wechselwirkung mit der besuchten Klassenstufe?

	Dekoratives Bild	Darstellendes Bild	Textlose Bildfolge	Bildfolge mit Text
Prädiktoren	*β (p)*	*β (p)*	*β (p)*	*β (p)*
Geschlecht	-.04 *(.52)*	-.04*(.54)*	-.02*(.73)*	-.07 *(.31)*
Klassenstufe (Sekundarstufe)	-.12 *(.13)*	-.08 *(.35)*	-.12*(.13)*	-.15 *(.06)*
Interaktion Klassenstufe x Bildtyp	.00 *(.97)*	.09 *(.24)*	-.04 *(.64)*	-.11 *(.14)*
Leseselbstkonzept	.03 *(.62)*	.16 *(.03)**	.09 *(.19)*	.03 *(.62)*
Leseintention	.25 *(.01)* **	.24 *(.01)***	.21 *(.01)***	.35 *(p<.001)****
Wert Geschichtenlesen	.44 *(p<.001)* ***	.32 *(p<.001)****	.41*(p<.001)****	.27 *(p<.001)****
Dekoratives Bild	.11 *(.11)*	-	-	-
Darstellendes Bild	-	.04 *(.53)*	-	-
Textlose Bildfolge	-	-	.04 *(.55)*	-
Bildfolge mit Text	-	-	-	.07 *(.27)*
R^2	.43	.36	.40	.41

Tabelle 25*: Einfluss der Bilder in Abhängigkeit von Lernermerkmalen, motivationalen Faktoren und der habituellen Lesemotivation. Abhängige Variable ist die gegenwärtige Lesemotivation. (Teilstudie 1)*

**signifikant: p≤.05, **sehr signifikant: p≤.01, ***höchst signifikant: p≤.001*

Die Deskription der Ergebnisse erfolgt getrennt für die einzelnen Bildbedingungen.

Bildbedingung dekoratives Bild

Das Modell weist eine sehr signifikante Änderung in F (p>.001) auf. Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären einen Anteil der Varianz der Lesemotivation von 43 % (R^2=.43). Als sehr signifikante Prädiktoren gilt die Leseintention (β=.25, t(137)=2.97, p=.01). Höchst signifikanter Prädiktor ist der Wert des Geschichtenlesens (β=.44, t(137)=5.32, p<.001).

Bildbedingung darstellendes Bild

Dieses Modell weist eine höchst signifikante Änderung in F (p<.001) auf. Als sehr signifikanter Prädiktor gilt die Leseintention (β=.24, t(136)=2.80, p=.01). Der Wert des Geschichtenlesens (β=.32, t(136)=3.81, p<.001) ist höchst signifikanter Prädiktor. Ein signifikanter Prädiktor ist das Selbstkonzept Geschichtenlesen (β=.16, t(136)=2.23, p=.03). Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären einen Anteil der Varianz der Lesemotivation von 36 % (R^2=.36).

Bildbedingung textlose Bildfolge

Das Modell weist ebenfalls eine höchst signifikante Änderung in F (p<.001) auf. Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären einen ähnlich hohen Anteil der Varianz der Lesemotivation wie die bereits dargestellten Modelle, nämlich einen Anteil von 40% (R^2=.40). Sehr signifikanter Prädiktor ist dabei die Leseintention (β=.21, t(137)=2.55, p=.01). Der Wert des Geschichtenlesens (β=.41, t(137)= 5.13, p<.001) ist höchst signifikanter Prädiktor.

Bildbedingung Bildfolge mit Text

Auch dieses Modell zeigt eine höchst signifikante Änderung in F (p<.001). Höchst signifikanter Prädiktor ist dabei die Leseintention (β=.35, t(144)=4.50, p<.001), ebenso wie der Wert des Geschichtenlesens (β=.27, t(144)=3.37 p<.001). Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären einen Anteil der Varianz der Lesemotivation von 41 % (R^2=.41).

Der Vergleich der vier Regressionsmodelle untereinander zeigt, dass nur die Leseintention und die Wertschätzung des Geschichtenlesens als signifikante Prädiktoren für die

gegenwärtige Lesemotivation in allen vier Bildbedingungen gelten. Die standardisierten β-Koeffizienten liegen bei der Leseintention zwischen β=.21 und β=.35 und sind somit im niedrigen Bereich anzusiedeln. Die standardisierten β-Koeffizienten für die Wertbeimessung bewegen sich im Bereich zwischen β=.27 und β=.44 und sind auch im niedrigen bis mittleren Wertebereich zu sehen.

Der Einfluss der Wechselbeziehung von erzähltextbezogenen Bildern und der besuchten Klassenstufe auf die gegenwärtige Lesemotivation zeigt sich in Bezug auf die spezifische Textgattung Fabel in den vorliegenden Regressionsanalysen nicht. Für die Analysen in allen vier Bildbedingungen gilt, dass die erzähltextbezogenen Bilder keinen zusätzlichen Effekt auf die Lesemotivation ausüben gegenüber der reinen Textbedingung. Demnach sind sie weder eine Unterstützung für die Lesemotivation noch reduzieren sie sie. Auch weitere Variablen wie das Geschlecht, die besuchte Klassenstufe und das Selbstkonzept in Bezug auf das Lesen literarischer Erzähltexte beeinflussen die gegenwärtige Lesemotivation nicht in bedeutender Weise. Da R^2 in allen vier Regressionsmodellen als durchschnittlich hoch einzustufen ist ($.36<R^2<.43$), sind dennoch weitere Variablen zu ermitteln, welche die Lesemotivation beeinflussen.

Interpretation

Aufgrund der dargelegten Ergebnisse werden die eingangs formulierten Forschungshypothesen widerlegt.

Hypothese 3.1: Erzähltextbezogene Bilder in Form von dekorativen Bildern beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.

Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Es wird keine signifikante positive Wirkung der Variable „Dekoratives Bild" auf die gegenwärtige Lesemotivation festgestellt.

Hypothese 3.2: Erzähltextbezogene Bilder in Form von darstellenden Bildern beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.

Die Hypothese kann ebenfalls nicht bestätigt werden. Es wird keine signifikante positive Wirkung der Variable „Darstellendes Bild" auf die gegenwärtige Lesemotivation festgestellt.

Hypothese 3.3: Erzähltextbezogene Bilder in Form von textlosen Bildfolgen beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.

Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Es wird keine signifikante positive Wirkung der Variable „Textlose Bildfolge" auf die gegenwärtige Lesemotivation festgestellt.

Hypothese 3.4: Erzähltextbezogene Bilder in Form von Bildfolgen mit Text in Sprechblasen beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.

Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Es wird keine signifikante positive Wirkung der Variable „Bildfolge mit Text" auf die gegenwärtige Lesemotivation festgestellt.

Die Forschungsfrage 3 der Studie „Wie beeinflussen unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder die gegenwärtige Motivation beim Lesen von Fabeln?" wird auf Basis der dargestellten Ergebnisse wie folgt beantwortet: Unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder beeinflussen die gegenwärtige Motivation beim Lesen von Fabeln nicht. Die Leseintention und die Wertbeimessung konnten hingegen als sehr bzw. höchst signifikante Prädiktoren mit β-Koeffizienten im niedrigen bis mittleren Bereich für die gegenwärtige Lesemotivation identifiziert werden. Je höher die Leseintention und die Wertbeimessung, desto höher die gegenwärtige Lesemotivation.

Für die Forschungsfrage 4 „Steht der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation bei Fabeln in Wechselwirkung mit der besuchten Klassenstufe?" wurde die folgende Hypothese formuliert:

Hypothese 4: Die Wirkung erzähltextbezogener Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation wird durch die Wechselbeziehung zwischen der besuchten Klassenstufe und dem jeweiligen Bildtypen beeinflusst. Demnach ist für die Interaktionsvariable der Faktoren Bildtyp und Klassenstufe ein signifikanter Einfluss auf die gegenwärtige Lesemotivation feststellbar.

Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Für die erzähltextbezogenen Bilder wird kein signifikanter (negativer oder positiver) Einfluss auf die gegenwärtige Lesemotivation festgestellt. Demnach wird die Forschungsfrage 4 folgendermaßen beantwortet: Der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation bei Fabeln steht nicht in Wechselwirkung mit der besuchten Klassenstufe.

Integration der Ergebnisse der beiden Teilstudien

Der Vergleich der Daten beider Teilstudien zum spezifischen Textverständnis und zur gegenwärtigen Lesemotivation zeigt, dass für beide abhängigen Variablen unterschiedliche signifikante Prädiktoren identifiziert wurden. Für das spezifische Textverständnis sind das allgemeine Leseverständnis und die besuchte Klassenstufe von Bedeutung, für die gegenwärtige Lesemotivation die beiden motivationalen Faktoren Leseintention und Wert des Geschichtenlesens. Dies deutet daraufhin, dass die motivationalen Faktoren im Allgemeinen einen größeren Einfluss auf die gegenwärtige Motivation beim Lesen eines Textes ausüben als auf das Verständnis beim Lesen eines Textes. Die erzähltextbezogenen Bilder üben weder auf das spezifische Textverständnis noch auf die gegenwärtige Motivation einen zusätzlichen Effekt aus. Sie beeinflussen daher weder das spezifische Textverständnis noch die gegenwärtige Lesemotivation in positiver oder negativer Weise.

6.7.2.3 Ergebnisse Teilstudie 2: Textverständnis

Die Teilstudie 2 wurde analog zur Teilstudie 1 durchgeführt und ist daher auch für die Beantwortung derselben Forschungsfragen konzipiert.

Forschungsfrage 1: Wie beeinflussen unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder das Verstehen von Fabeln?

Forschungsfrage 2: Steht der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf das Verstehen von Fabeln in Wechselwirkung mit dem allgemeinen Leseverständnis?

	Dekoratives Bild	Darstellendes Bild	Textlose Bildfolge	Bildfolge mit Text
Prädiktoren	*β (p)*	*β (p)*	*β (p)*	*β (p)*
Geschlecht	.04 *(.71)*	-.06 *(.57)*	-.03 *(.78)*	-.01*(.92)*
Klassenstufe (Sekundarstufe)	.09 *(.42)*	.04*(.69)*	.16 *(.14)*	.03 *(.78)*
Allgemeines Leseverständnis	.20 *(.21)*	.25 *(.10)*	.37*(.001)* ***	.27 *(.06)*
Interaktion Bildtyp x allgemeines Leseverständnis	-.06 *(.70)*	.10 *(.46)*	.09*(.34)*	-.04 *(.79)*
Leseselbstkonzept	.38 *(.01)* **	.14 *(.27)*	.03 *(.81)*	.03*(.78)*
Leseintention	-.28 *(.03)**	-.25 *(.04)**	-.23 *(.08)*	-.13 *(.30)*
Wert Geschichtenlesen	-.02 *(.91)*	-.03 *(.83)*	.07*(.64)*	.10 *(.52)*
Lesemotivation	.05 *(.73)*	.21 *(.15)*	.19 *(.19)*	.04 *(.82)*
Dekoratives Bild	.09 *(.46)*	-	-	-
Darstellendes Bild	-	.30 *(.01)* **	-	-
Textlose Bildfolge	-	-	.24 *(.02)**	-
Bildfolge mit Text	-	-	-	.34 *(.01)* **
R^2	.23	.37	.31	.22

Tabelle 26: *Einfluss der Bilder in Abhängigkeit von Lernermerkmalen, motivationalen Faktoren und der habituellen Lesemotivation. Abhängige Variable ist das spezifische Textverständnis (Teilstudie 2)*

**signifikant: p≤.05, **sehr signifikant: p≤.01, ***höchst signifikant: p≤.001*

Die Deskription der Ergebnisse erfolgt getrennt für die einzelnen Bildbedingungen.

Bildbedingung dekoratives Bild

Das Modell weist eine signifikante Änderung in F (p=.01) auf.

Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären einen marginalen Anteil der Varianz des Textverständnisses von 23 % (R^2=.23). Sehr signifikanter Prädiktor ist das Selbstkonzept in Bezug auf das Lesen von Geschichten (β=.38, t(76)= 3.10, p=.01), als signifikanter Prädiktor konnte die Leseintention identifiziert werden (β=-.28, t(76)= -2.20, p=.03).

Bildbedingung darstellendes Bild

Das Modell weist eine höchst signifikante Änderung in F (p<.001) auf. Auch der Anteil der Varianz des Textverständnisses, den die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären können, liegt mit 37 % (R^2=.37) höher als im vorherigen Modell. Als sehr signifikanter Prädiktor wurde das darstellende Bild identifiziert (β=.30, t(74)= 2.10, p=.01). Die Leseintention ist signifikanter Prädiktor (β=-.25, t(74)= -2.14, p=.04).

Bildbedingung textlose Bildfolge

Dieses Modell weist ebenfalls eine höchst signifikante Änderung in F (p<.001) auf. Als höchst signifikanter Prädiktor gilt das allgemeine Leseverständnis (β=.37, t(78)= 3.34, p<.001). Signifikanter Prädiktor ist außerdem die textlose Bildfolge (β=.24, t(78)= 2.50, p=.02). Als tendenziell signifikant konnte die Leseintention(β=-.23, t(78)= -1.80, p=.08) identifiziert werden. Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären einen Anteil der Varianz des Textverständnisses von 31% (R^2=.31).

Bildbedingung Bildfolge mit Text

Das Modell weist eine geringere Änderung als das vorherige Modell auf, nämlich eine signifikante Änderung in F (p<.05) auf. Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären dabei einen ebenfalls geringeren Anteil der Varianz des Textverständnisses von 22 % (R^2=.22). Als sehr signifikanter Prädiktor wurde die Bildfolge mit Text (β=.34, t(72)= 2.72, p=.01) identifiziert.

Interpretation

Der Vergleich der vier Regressionsmodelle zeigt, dass kein Prädiktor identifiziert werden konnte, der über alle Bildbedingungen hinweg einen signifikanten Einfluss auf das spezifische Textverständnis ausübt. Das allgemeine Leseverständnis und das

Leseselbstkonzept wurden jeweils in einem Modell, die Leseintention in zwei Modellen als signifikante Prädiktoren identifiziert. Die angenommene Wechselbeziehung zwischen allgemeinem Leseverständnis und erzähltextbezogenen Bildern zeigt sich in Bezug auf die Textgattung Fabel in den vorliegenden Regressionsanalysen nicht. Unabhängig vom jeweiligen Bildtyp kann für die Fabel daher nicht bestätigt werden, das vor allem schwache Leser_innen von Bildern profitieren (vgl. Kapitel 3.3.1). Das Geschlecht, die besuchte Klassenstufe, der Wert, der dem Geschichtenlesen beigemessen wird, und die habituelle Lesemotivation üben keinen Einfluss auf das spezifische Textverständnis aus.

Signifikanter Prädiktor in drei von vier Bildbedingungen ist der jeweilige Bildtyp (darstellendes Bilder, textlose Bildfolge oder Bildfolge mit Text). Diese erzähltextbezogenen Bilder üben daher einen zusätzlichen Effekt auf das Textverständnis aus gegenüber der reinen Schrifttextbedingung. Die standardisierten β-Koeffizienten liegen zwischen β=.24 und β=.34 und gelten gemeinhin als niedrige Koeffizienten. Allerdings sind ihre Werte im Vergleich zu den anderen signifikanten Einflussfaktoren wenig niedriger. Daher ist ihr Einfluss im einzelnen Modell durchaus von Bedeutung.

Aufgrund der dargelegten Ergebnisse können die eingangs formulierten Forschungshypothesen überwiegend bestätigt werden.

Hypothese 1.1.: Erzähltextbezogene Bilder in Form von dekorativen Bildern beeinflussen das Textverstehen nicht. Demnach wird weder eine signifikante positive noch eine negative Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

Die Hypothese kann bestätigt werden. Für die Variable „Dekoratives Bild" kann weder eine positive noch ein negative signifikante Wirkung auf das spezifische Textverständnis festgestellt werden.

Hypothese 1.2.: Erzähltextbezogene Bilder in Form von darstellenden Bildern beeinflussen das Textverstehen positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

Die Hypothese kann bestätigt werden. Von der Variablen „Darstellendes Bild" geht eine signifikante positive Wirkung auf das spezifische Textverständnis aus.

Hypothese 1.3: Erzähltextbezogene Bilder in Form von textlosen Bildfolgen beeinflussen das Textverstehen positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

Die Hypothese kann bestätigt werden. Von der Variablen „Textlose Bildfolge“ geht eine signifikante positive Wirkung auf das spezifische Textverständnis aus.

Hypothese 1.4: Erzähltextbezogene Bilder in Form von Bildfolgen mit Text beeinflussen das Textverstehen positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf das spezifische Textverständnis angenommen.

Die Hypothese kann bestätigt werden. Von der Variablen „Bildfolge mit Text“ geht eine signifikante positive Wirkung auf das spezifische Textverständnis aus.

Die Forschungsfrage 1 der Studie „Wie beeinflussen unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder das Verstehen von Fabeln?“ wird auf Basis der dargestellten Ergebnisse wie folgt beantwortet: Erzähltextbezogene Bilder in Form eines darstellenden Bildes, einer textlosen Bildfolge oder eine Bildfolge mit Text beeinflussen das Verstehen von Fabeln positiv. Sie sind als Unterstützung für das Textverstehen anzusehen und erzielen einen zusätzlichen Effekt gegenüber der reinen Schrifttextbedingung. Dekorative Bilder hingegen beeinflussen das Verstehen von Fabeln nicht. Sie gelten weder als Unterstützung noch als Störung für das Textverstehen.

Das allgemeine Leseverständnis, das Selbstkonzept und die Leseintention konnten in einzelnen Bildbedingungen als (höchst) signifikante Prädiktoren für das Textverständnis mit β-Koeffizienten im niedrigen Bereich identifiziert werden. Je höher das allgemeine Leseverständnis und das Selbstkonzept, desto höher das spezifische Textverständnis. Dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen und dem allgemeinen Forschungsstand. Für die Leseintention zeigt sich hingegen ein negativer Einfluss auf das Textverständnis. Demnach verringert sich das Textverständnis mit steigender Leseintention. Dies widerspricht den Erwartungen, ist doch davon auszugehen, dass ein zielgerichteter Leseprozess auch dem Textverstehen dienlich ist.

Für die Forschungsfrage 2 der Studie „Steht der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf das Verstehen von Fabeln in Wechselwirkung mit dem allgemeinen Leseverständnis?“ wurden die folgenden Hypothesen formuliert.

Hypothese 2.1: Da von erzähltextbezogenen Bildern in Form von dekorativen Bildern kein Einfluss auf das spezifische Textverständnis ausgeht, besteht keine Wechselwirkung zwischen diesem Bildtyp und dem allgemeinen Leseverständnis. Für die Interaktionsvariable der beiden Faktoren Bildtyp und allgemeines Leseverständnis ist demnach kein signifikanter Einfluss auf das spezifische Textverständnis feststellbar.

Die Hypothese kann bestätigt werden. Zwischen den dekorativen Bildern und dem allgemeinen Leseverständnis besteht keine Wechselwirkung, die das spezifische Textverständnis beeinflusst.

Hypothese 2.2: Der Einfluss erzähltextbezogener Bilder in Form von darstellenden Bildern, textlosen Bildfolgen und Bildfolgen mit Text, welche das spezifische Textverständnis positiv beeinflussen, steht in Wechselwirkung mit dem allgemeinen Leseverständnis. Für die Interaktionsvariable der Faktoren Bildtyp und allgemeines Leseverständnis ist demnach ein signifikanter positiver Einfluss auf das spezifische Textverständnis feststellbar.

Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Die positive Wirkung der erzähltextbezogenen Bilder auf das Textverständnis steht nicht in Wechselwirkung mit dem allgemeinen Leseverständnis.

Integration der Ergebnisse aus den Teilstudien 1 und 2 zum Textverständnis

Der Vergleich der beiden Teilstudien zeigt, dass keine Übereinstimmung in ihren Ergebnissen besteht. In Teilstudie 1 wurden die besuchte Klassenstufe und das allgemeine Leseverständnis als signifikante Prädiktoren identifiziert. Das allgemeine Leseverständnis zeigte sich in Teilstudie 2 nur unter einer Bildbedingung als höchst signifikant. Allerdings zeigten sich in dieser Studie zwei der motivationalen Faktoren, nämlich das Leseselbstkonzept und die Leseintention in einzelnen Bildbedingungen, als bedeutende Faktoren zur Vorhersage des Textverständnisses. Auch drei der vier erzähltextbezogenen Bilder sind signifikante Prädiktoren. Die Betrachtung der β-Koeffizienten der Bildtypen zeigt, dass von der Bildfolge mit Text der höchste Einfluss ausgeht, gefolgt von der textlosen Bildfolge. Diese Ergebnisse sind konsistent mit den Ergebnissen der qualitativen Studie dieser Arbeit. Der positive Effekt, der von Bildfolgen im Allgemeinen ausgeht, war in dieser Form nicht zu erwarten. Die Rezeption von Bildfolgen gilt allgemeinhin als anspruchsvoll, da das Füllen der Leerstellen zwischen den Einzelbildern kognitiv herausfordernd für den Rezipierenden ist.

Die unterschiedlichen Ergebnisse der Teilstudien 1 und 2 zum Textverstehen lassen sich teilweise durch die Anlage der Studie erklären (s. methodische Überlegungen), sind aber auch ein Hinweis dafür, dass sich die Wirkung erzähltextbezogener Bilder je nach zugehörigem Schrifttext unterscheiden. Die in der Teilstudie 2 eingesetzte

Fabelbearbeitung von Luther wurde in den Experten- und Schülerratings als Text mit höherer Schwierigkeit definiert, die äsopische Fabel, aus Teilstudie 1 hingegen als Text mit durchschnittlicher Schwierigkeit. Die Ergebnisse der beiden Studien können ein Hinweis dafür sein, dass die Kombination von Bildern mit Texten, die einen höheren Schwierigkeitsgrad aufweisen, einen stärkeren Effekt der Bilder bewirkt.

6.7.2.4 Ergebnisse Teilstudie 2: Lesemotivation

Auch diese Teilstudie entspricht der Untersuchung der gegenwärtigen Lesemotivation in der Teilstudie 1. Folgende Forschungsfragen liegen ihr zugrunde:

Forschungsfrage 3: Wie beeinflussen unterschiedliche erzähltextbezogene Bilder die gegenwärtige Motivation beim Lesen von Fabeln?

Forschungsfrage 4: Steht der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation bei Fabeln in Wechselwirkung mit der besuchten Klassenstufe?

	Dekoratives Bild	Darstellendes Bild	Textlose Bildfolge	Bildfolge mit Text
Prädiktoren	*β (p)*	*β (p)*	*β (p)*	*β (p)*
Geschlecht	-.09 (.42)	-.22 (.02)*	-.17 (.05)*	.01 (.93)
Klassenstufe (Sekundarstufe)	-.18(.21)	-.14 (.25)	-.15 (.20)	-.13 (.30)
Interaktion Klassenstufe x Bildtyp	.05 (.82)	-.11 (.55)	-.07 (.42)	-.24 (.23)
Leseselbstkonzept	-.15 (.19)	-.12 (.20)	-.25 (.01)**	-.20 (.04)*
Leseintention	.38 (.01)**	.52 (p<.001)***	.48 (p<.001)***	.35 (.001)***
Wert Geschichtenlesen	.04 (.75)	.13 (.27)	.16 (.15)	.36(p<.001)***
Dekoratives Bild	.09 (.60)	-	-	-
Darstellendes Bild	-	.23 (.17)	-	-
Textlose Bildfolge	-	-	.07 (.51)	-
Bildfolge mit Text	-	-	-	.23 (.18)
R^2	.20	.45	.51	.42

Tabelle 27: *Einfluss der Bilder in Abhängigkeit von Lernermerkmalen, motivationalen Faktoren und der habituellen Lesemotivation. Abhängige Variable ist die gegenwärtige Lesemotivation (Teilstudie 2)*

**signifikant: p≤.05, **sehr signifikant: p≤.01, ***höchst signifikant: p≤.001*

Die Deskription der Ergebnisse erfolgt getrennt für die einzelnen Bildbedingungen.

Bildbedingung dekoratives Bild

Das Modell weist eine sehr signifikante Änderung in F (p=.01) auf. Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären einen Anteil der Varianz der Lesemotivation von 20% (R^2=.20). Als sehr signifikanter Prädiktor gilt die Leseintention (β=.38, t(78)=2.94, p=.01).

Bildbedingung darstellendes Bild

Das Modell weist eine höchst signifikante Änderung in F ($p<.001$) auf, wobei die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse dabei einen Anteil der Varianz der Lesemotivation von 45 % ($R^2=.45$) erklären. Als höchst signifikanter Prädiktor ist die Lesenintetion ($\beta=.52$, $t(76)=4.95$, $p<.001$) identifiziert. Das Geschlecht($\beta=-.22$, $t(76)=-2.33$, $p=.02$) ist ein weiterer signifikanter Prädiktor.

Bildbedingung textlose Bildfolge

Das Modell weist ebenfalls eine höchst signifikante Änderung in F ($p<.001$) auf. Es zeichnet sich besonders dadurch aus, dass die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse einen Anteil der Varianz der Lesemotivation von 51% ($R^2=.51$) erklären können. Signifikanter Prädiktor für die gegenwärtige Lesemotivation ist das Geschlecht ($\beta=-.17$, $t(80)=-1.98$, $p=.05$). Als sehr signifikanter Prädiktor gilt das Leseselbstkonzept ($\beta=-.25$, $t(80)=-3.00$, $p=.01$). Die Leseintention ist höchst signifikanter Prädiktor ($\beta=.48$, $t(80)=4.59$, $p<.001$).

Bildbedingung Bildfolge mit Text

Auch dieses Modell weist eine höchst signifikante Änderung in F ($p<.001$) auf. Als höchst signifikante Prädiktoren gelten die Leseintention ($\beta=.35$, $t(74)=3.33$ $p<.001$) und die Wertbeimessung Geschichtenlesen ($\beta=.36$, $t(74)=3.38$ $p<.001$). Außerdem signifikant wurde das Leseselbstkonzept ($\beta=-.20$, $t(74)=-2.10$ $p=.04$).

Die einzelnen Variablen in der Regressionsanalyse erklären einen Anteil der Varianz der gegenwärtigen Lesemotivation von 42 % ($R^2=.42$).

Interpretation

Die Regressionsmodelle aller vier Bildbedingungen zeigen, dass nur die Leseintention als signifikanter Prädiktor für die gegenwärtige Lesemotivation über alle vier Modelle hinweg gilt. Die standardisierten β-Koeffizienten liegen zwischen $\beta=.35$ und $\beta=.52$ und sind somit im niedrigen bis mittleren Bereich anzusiedeln. Signifikant in zwei Bildbedingungen wurden die Faktoren Geschlecht und Leseselbstkonzept. Der Wert, der Geschichten beigemessen wird, wurde in einer Bildbedingung signifikant für die Vorhersage der gegenwärtigen Lesemotivation.

Die Wechselbeziehung zwischen besuchter Klassenstufe und erzähltextbezogenen Bildern zeigt sich in Bezug auf die Gattung Fabel in den vorliegenden Regressionsanalysen nicht. Unabhängig vom jeweiligen Bildtyp kann für die Fabel daher nicht bestätigt werden, dass die Bildwirkung in Verbindung bzw. in Abhängigkeit zur Klassenstufe steht.
Für die Analysen in allen vier Bildbedingungen gilt, dass die erzähltextbezogenen Bilder keinen zusätzlichen Einfluss auf die gegenwärtige Lesemotivation ausüben gegenüber der reinen Schrifttextbedingung. Demnach erhöhen sie die gegenwärtige Lesemotivation nicht, führen allerdings auch nicht zu deren Reduktion. R^2 ist in den drei Regressionsmodellen im mittleren Bereich angesiedelt ($.42 < R^2 < .51$), wodurch davon auszugehen ist, dass weitere Variablen die gegenwärtige Lesemotivation beeinflussen. Lediglich das Regressionsmodell der Bildbedingung Dekoratives Bild zeigt ein niedriges R^2 mit $R^2=.20$.

Aufgrund der dargelegten Ergebnisse können die eingangs formulierten Forschungshypothesen nicht bestätigt werden.
Hypothese 3.1: Erzähltextbezogene Bilder in Form von dekorativen Bildern beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.
Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Es wird keine signifikante positive Wirkung der Variable „Dekoratives Bild" auf die gegenwärtige Lesemotivation festgestellt.
Hypothese 3.2: Erzähltextbezogene Bilder in Form von darstellenden Bildern beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.
Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Es wird keine signifikante positive Wirkung der Variable „Darstellendes Bild" auf die gegenwärtige Lesemotivation festgestellt.
Hypothese 3.3: Erzähltextbezogene Bilder in Form von textlosen Bildfolgen beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.
Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Es wird keine signifikante positive Wirkung der Variable „Textlose Bildfolge" auf die gegenwärtige Lesemotivation festgestellt.

Hypothese 3.4: Erzähltextbezogene Bilder in Form von Bildfolgen mit Text beeinflussen die Lesemotivation positiv. Demnach wird eine signifikante positive Wirkrichtung der Variable auf die gegenwärtige Lesemotivation angenommen.

Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Es wird keine signifikante positive Wirkung der Variable „Bildfolge mit Text" auf die gegenwärtige Lesemotivation festgestellt.

Für die Forschungsfrage 4 „Steht der Einfluss unterschiedlicher erzähltextbezogener Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation bei Fabeln in Wechselwirkung mit der besuchten Klassenstufe?" wurde die folgende Hypothese formuliert.

Hypothese 4: Die Wirkung erzähltextbezogener Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation wird durch die Wechselbeziehung zwischen der besuchten Klassenstufe und dem jeweiligen Bildtypen beeinflusst. Demnach ist für die Interaktionsvariable der Faktoren Bildtyp und Klassenstufe ein signifikanter Einfluss auf die gegenwärtige Lesemotivation feststellbar.

Die Hypothese kann nicht bestätigt werden. Für die Interaktionsvariable kann kein signifikanter Einfluss auf die abhängige Variable der gegenwärtigen Lesemotivation festgestellt werden. Demnach wird die Forschungsfrage 4 folgendermaßen beantwortet: Der Einfluss der unterschiedlichen erzähltextbezogenen Bilder auf die gegenwärtige Lesemotivation bei Fabeln steht nicht in Wechselwirkung mit der besuchten Klassenstufe.

Integration der Ergebnisse aus den Teilstudien 1 und 2 zur gegenwärtigen Lesemotivation

Der Vergleich der beiden Teilstudien 1 und 2 zur gegenwärtigen Lesemotivation zeigt, dass eine Übereinstimmung in ihren Ergebnissen besteht. Die Leseintention konnte in beiden Studien als höchst signifikanter Prädiktor identifiziert werden. Der Wert, der dem Lesen von Geschichten beigemessen wird, wurde in der Teilstudie 1 der Studie zur Lesemotivation in allen vier Bildbedingungen signifikant, in Teilstudie 2 dagegen nur in einer Bildbedingung. Das Leseselbstkonzept wurde in Teilstudie 1 nur in einer Bildbedingung als signifikante Einflussgröße bestimmt, in Teilstudie 2 in zwei Bildbedingungen. Allerdings zeigt sich, dass nur die motivationalen Faktoren in beiden Studien, wenn auch mit geringen Unterschieden, als signifikante Einflussgrößen bestimmt wurden. Alle übrigen Variablen wurden in beiden Studien als unbedeutend identifiziert.

In Teilstudie 1 wurden die besuchte Klassenstufe und das allgemeine Leseverständnis als signifikante Prädiktoren identifiziert, in Teilstudie 2 hingegen das Leseselbstkonzept, die

Leseintention und die erzähltextbezogenen Bilder. Das allgemeine Leseverständnis zeigte sich Teilstudie 2 nur unter einer Bildbedingung als höchst signifikant.

6.8 Diskussion

Nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen sowie der Vorstellung der empirischen Studien und ihrer Ergebnisse werden diese nun methodisch und inhaltlich diskutiert. Daran anschließen wird sich im siebten Kapitel eine Zusammenfassung aller zentralen Befunde der vorliegenden Arbeit, welche ergänzt wird durch die Erörterung von Desiderata und Hinweisen auf Implikationen für den Umgang mit Bildern in der schulischen Praxis.

6.8.1 Methodische Diskussion

Die vorgestellten Studien und deren Ergebnisse werden auf methodische Aspekte hin kritisch betrachtet und geprüft, um Limitationen, aber auch Erträge kenntlich machen und auf Desiderata hinweisen zu können.

Stichproben

Die Beschreibung der Stichproben (vgl. Kapitel 6.3) zeigt, dass die Schüler_innen über ein unterschiedlich stark ausgeprägtes allgemeines Leseverständnis verfügen. Tendenziell nahmen deutlich mehr Schüler_innen an den Studien teil, die Testergebnisse im unterdurchschnittlichen Bereich des allgemeinen Leseverständnisses erzielten. Diese linksschiefe Verteilung der Lesefähigkeit der Studienteilnehmer_innen könnte die Studienergebnisse beeinflussen. Bezüglich der Stichproben soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Stichprobenauswahl zwar zum Ziel hatte, eine möglichst heterogene Schülerschaft für die Datenerhebungen zu gewinnen, dennoch ist sie nicht repräsentativ. Im Hinblick auf die Stichprobenzusammensetzung ist darüber hinaus zu bedenken, dass die Schüler_innen der Primarstufe eine deutlich heterogenere Gruppe darstellen als die Gruppe der Schüler_innen der Sekundarstufe I. Die Sekundarstufe I in den vorliegenden Studien setzte sich aus Schüler_innen zweier gleichwertiger Schulformen zusammen, was zu einer relativ homogenen Gruppe führt. In der Primarstufe hingegen bestehen deutlich größere Leistungsunterschiede. In Zusammenhang mit den Ergebnissen im Test zum spezifischen Leseverständnis könnten diese starken bzw. weniger starken Streuungen von

Bedeutung sein. Gleiches gilt für die Unterschiede in der habituellen Lesemotivation und den motivationalen Faktoren, die zwischen der Primar- und der Sekundarstufe I bestehen. Es sollte auch bedacht werden, dass für die Sekundarstufe I nur Schüler_innen der Klassen 5 und 6 befragt wurden, welche die Real- oder die Gemeinschaftsschule besuchten. Inwiefern die Ergebnisse auf Schüler_innen anderer Schulformen oder gar die gesamte Population übertragbar sind, bleibt vorerst offen. Zwar deuten die Studienbefunde in eine spezifische Richtung und geben Hinweise für mögliche Generalisierbarkeiten, sie müssen allerdings an einer repräsentativen Stichprobe überprüft und gesichert werden.

Testinstrumente und Testmaterialien

Die methodischen Überlegungen beziehen sich vor allem auch auf die in den Studien eingesetzten Instrumente, insbesondere auf den nicht-standardisierten Test zum spezifischen Textverständnis. Die Analyse der Itemschwierigkeit und auch die hohen Werte in den Single-Choice-Tests zeigen, dass die Testitems leicht zu lösen waren. Die Reliabilität des Tests ist außerdem als niedrig anzusehen. Dies rührt auch daher, dass der inhaltlichen Validität bei der Testkonstruktion eine höhere Bedeutung zugesprochen wurde als der Reliabilität. Dadurch wurden einige Items nicht aus der Skala entfernt, auch wenn dies zur Erhöhung von Cronbachs Alpha geführt hätte. Da der Single-Choice-Test das Verständnis eines spezifischen Textes erfasst, war es nicht möglich, auf ein standardisiertes Instrument zurückzugreifen. Nachfolgestudien sollten die Weiterentwicklung und Standardisierung eines Instrumentes zur Erfassung des spezifischen Textverständnisses zum Ziel haben, um valide Aussagen treffen zu können. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass die beiden Studien zum spezifischen Textverständnis, in denen zwei unterschiedliche Single-Choice-Tests eingesetzt wurden, verschiedene Ergebnisse hervorbrachten. In der Teilstudie 2, deren Single-Choice-Test eine hohe Inhaltsvalidität, aber eine niedrige Reliabilität aufweist, zeigten sich die erzähltextbezogenen Bilder als signifikante Prädiktoren, in der Teilstudie 1 hingegen nicht. Es ist nun kritisch zu hinterfragen, inwiefern der Effekt der Bilder in Teilstudie 2 mit der geringen Reliabilität des Messinstruments zusammenhängt. Eine weitere Studie mit modifizierten Instrumenten und einer größeren Stichprobe könnte dies zeigen. Die Studien zur gegenwärtigen Lesemotivation bringen hingegen identische Ergebnisse

hervor. In beiden Studien wurde dasselbe Instrument eingesetzt, das die Lesemotivation nicht spezifisch für die einzelnen Bedingungen testete.

Die in allen Studien eingesetzten Untersuchungsmaterialien sind authentische Text-Bild-Kombinationen aus Lehrwerken, bzw. Text-Bild-Gefüge, die in Anlehnung an diese gestaltet wurden. Die Anzahl der erzähltextbezogenen Bilder in Lehrwerken ist vielfältig, für die Herstellung der Untersuchungsmaterialien wurde daraus nur eine enge Auswahl getroffen. Der Einsatz anderer Bilder hätte möglicherweise zu anderen Ergebnissen geführt. Eine Studie, die auf einer breiteren Bildauswahl bzw. dem Einsatz einer größeren Anzahl der Bilder fußt, hätte allerdings im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht durchgeführt werden können, sie kann aber als ein Desiderat gelten.

Vor allem dekorative Bilder müssen, ihrer Definition nach, ästhetisch ansprechend gestaltet sein. Da das dekorative Bild in den vorliegenden Studien als einziger Bildtyp nicht vorab in Form von Schüler_innenbeurteilungen pilotiert wurde, bleibt offen, inwiefern er als ästhetisch ansprechend gelten kann. Möglicherweise erzielte das dekorative Bild keinen Effekt (vor allem in Bezug auf die gegenwärtige Lesemotivation), weil es von der Stichprobe nicht als ästhetisch bewertet wurden. Darüber hinaus lässt sich auch die Überlegung anstellen, ob erzähltextbezogene Bilder, anders als instruktionale Bilder bei Sachtexten, möglicherweise gar nicht das bessere Verständnis und/ oder eine höhere Lesemotivation bewirken, sondern vielmehr eine eingehendere Beschäftigung mit der Text-Bild-Kombination und ggf. dadurch ein höheres Verständnis. In weiteren Studien könnte dies, z. B. anhand von Eye-Tracking-Studien, überprüft werden.

Die Bestimmung des allgemeinen Leseverständnisses erfolgte anhand eines Gesamtscores der drei ELFE-Untertests zum Wort-, Satz- und Textverständnis. Da sich das allgemeine Leseverständnis aus Prozessen auf allen drei Ebenen zusammensetzt, wie z. B. dem Dekodieren von Wörtern, der Interpretation von Wortbedeutungen auf Basis des Kontextes und dem Verbinden der Information aus verschiedenen Sätzen (vgl. Lenhard & Schneider, 2006, 13), wurden die Ergebnisse der drei Untertests kumuliert und in einen z-Wert überführt. Möglicherweise hätte die Auswahl der Punktzahl des Einzeltests auf Textebene zu einem anderen Wert für die allgemeine Lesefähigkeit geführt. Allerdings ist eine Auswertung der Einzeltests im Manual nicht vorgesehen. Auch im Hinblick auf den Erhalt der inhaltlichen Validität wurde von einer Auswertung der einzelnen Untertests abgesehen. Der standardisierte Test ELFE 1-6 weist zwar hohe Werte im Bereich der

Reliabilität auf, dennoch wurde von einigen wenigen Schüler_innen im dritten Untertest zum Textverständnis Deckeneffekte erzielt, indem sie die Aufgabenbearbeitung vor dem Ablauf der vorgegebenen Zeit abgeschlossen hatten und ihre eigentliche Leistung über den angegebenen Werten lag.

Bedingt durch die geringe Länge der beiden Ausgangstexte, die jedoch spezifisch für die Gattung Fabel ist, ist auch die Itemanzahl der beiden Tests zum spezifischen Textverständnis begrenzt. Die Itemanzahl war vor der ersten Pilotierung höher, allerdings zeigten die Itemanalysen, dass einige der Items die Qualität des Tests reduzierten. Dennoch sollte diskutiert werden, ob eine geringe Anzahl von Items das Textverständnis umfassend erfassen kann, zumal die Erfassung des Textverständnisses mittels eines Single-Choice-Tests die Schwierigkeiten birgt, dass die Ratewahrscheinlichkeit bei diesem Testformat vergleichsweise hoch ist.

Datenanalyse

Die Vorhersage aller Einflussfaktoren auf das spezifische Textverständnis und die gegenwärtige Lesemotivation kann nur eingeschränkt erfolgen, da die Bedingungen vielfältig und nicht umfassend bekannt sind. Daher konnten sie nicht in ihrer Gesamtheit auf empirischer Ebene operationalisiert werden. Die Betrachtung von R^2 in den einzelnen Modellen verdeutlicht dies. Für R^2 in allen Studien gilt, dass es im niedrigen bis mittleren Bereich angesiedelt ist. Zwar sind die im Modell enthaltenen Variablen relevant, was die (höchst) signifikanten Änderungen in F zeigen, dennoch müssen in nachfolgenden Studien weitere Variablen und Prädiktoren identifiziert werden, die, in Zusammenhang mit erzähltextbezogenen Bildern, einen Einfluss auf das spezifische Textverständnis und die gegenwärtige Lesemotivation ausüben. Tendenziell sind die R^2 der Regressionsmodelle, in denen die gegenwärtige Lesemotivation als abhängige Variable definiert wurde, höher als R^2 in den Modellen zum spezifischen Textverständnis. Demnach sollte das Augenmerk künftig vor allem auf die Identifikation von Faktoren des spezifischen Textverständnisses gerichtet werden. In diesem Zusammenhang ist immer auch zu bedenken, dass R^2 mit hoher Variablenanzahl steigt, aber mit zunehmendem N wieder sinkt. Rein rechnerisch ergibt sich R^2 aus der quadrierten Korrelation zwischen tatsächlichem und vorhergesagtem Wert.

Datenerhebung

Weitere Gründe, die zur Verzerrung der Ergebnisse geführt haben könnten, sind in der Erhebung der Daten für das allgemeine Leseverständnis zu finden. Teilweise erzielten in den Tests einige Schüler_innen keine ihrer Leistungsfähigkeit entsprechenden Ergebnisse, da sie nach dem akustischen Zeichen zur Beendigung der Aufgabenbearbeitung weiterarbeiteten oder auch die Zeit der mündlichen Instruktion durch die Testleitung zur Lösung zusätzlicher Aufgaben nutzten. Dies wurde auf dem Testheft vermerkt und eine bestimmte Anzahl von Aufgaben ging nicht in die Analyse ein. Dennoch ist davon auszugehen, dass in einer klassenweisen Befragung nicht alle Testteilnehmer_innen identifiziert wurden, die sich nicht an die Zeitbeschränkung hielten.

6.8.2 Ergebnisdiskussion

Es konnten wichtige Erkenntnisse über die Wirkung erzähltextbezogener Bilder gewonnen werden, wenngleich Limitationen im methodischen Bereich der Studie bestehen. Die Studienergebnisse sind von höchster Relevanz, da seit nunmehr einigen Jahrzehnten eine stetige Zunahme von Bildern in Lesebüchern und in Lernmaterialien im Bereich der Lese- und Literaturdidaktik zu verzeichnen ist.

Da sich die Mehrheit der bereits publizierten Forschungsergebnisse auf die Prozesse der Text-Bild-Integration in Zusammenhang mit Sachtexten und instruktionalen Bildern bezieht, ist es von großer Bedeutung, Kenntnisse auch über literarische Texte, die von Bildern verschiedener Art begleitet werden, zu erlangen. Besonders interessant ist es, die Fabel in Verbindung mit Bildern zu betrachten, da Illustrationen vielfältiger Art sehr häufig eine Ergänzung des narrativen Bildteils der Fabel darstellen. Obwohl die Fabel, gerade in Verbindung mit Bildern, als interessanter Forschungsgegenstand gilt, wurde sie bisher in der empirischen Forschung zur Text-Bild-Integration nicht beachtet. Infolgedessen existieren keine (standardisierten) Messinstrumentarien. Die vorliegende quantitative Studie leistet einen Beitrag zum Entwurf eben solcher. Für die Messung der motivationalen Faktoren und der gegenwärtigen Lesemotivation in Bezug auf literarische Texte konnten ein Fragebogen und eine Messskala entworfen bzw. adaptiert werden, die eine hohe Reliabilität aufweisen und demnach zur Verwendung in weiteren Studien geeignet sind. Überdies wurden zwei Single-Choice-Tests zur Messung des textspezifischen Verständnisses entwickelt, welche einer weiteren Modifikation bedürfen.

Dennoch sind sie insofern bedeutsam, als sie das Textverständnis erfassen, und zwar an Stelle der Behaltensleistung, wie es in vielen Studien gängig ist.

Neben der Entwicklung neuartiger Instrumentarien leistet die quantitative Studie mit ihren Teilstudien und deren Ergebnissen einen Beitrag zur aktuellen Diskussion um den Effekt dekorativer Bilder. Wie bereits dargestellt wurde, herrscht Uneinigkeit darüber, inwiefern dieser Bildtyp das Textverständnis positiv, negativ bzw. gar nicht beeinflusst. Die vorliegenden quantitativen Teilstudien zeigen, dass in Bezug Fabeln kein Effekt dekorativer Bilder festgestellt werden kann, um allgemeine Aussagen für literarische Erzähltexte treffen zu können, müssten selbstverständlich auch mit Märchen, Gedichten etc. weitere Studien durchgeführt werden. Demnach sind sie weder förderlich für das Textverständnis noch behindern sie es im Sinne des Seductive Details Effekts. Im Hinblick auf die große Anzahl an dekorativen Bildern, die in Lehrwerken zu finden sind, ist das ein Resultat, dass die gängige Bebilderungspraxis in Frage stellt.

Bisherige empirische Erkenntnisse zur Wirkung darstellender Bilder, die in Verbindung mit literarischen Texten stehen, können durch die vorliegenden Studien ergänzt werden. Levin und Kollegen (Levin et al., 1987) zeigten, dass darstellende Bilder das Textverständnis positiv beeinflussen. In Verbindung mit dieser Erkenntnis darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sich vor allem darstellende Bilder, seit der Publikation der genannten Studie, weiterentwickelt haben. Die Darstellungsformen und Bildinhalte unterliegen einem zeitlichen Wandel, ebenso wie die Sehgewohnheiten der jungen Rezipierenden. Durch die heutigen mannigfaltigen Möglichkeiten der Konfrontation mit Bildern im Alltag und auch die Rezeption bewegter Bilder in Film und Fernsehen rezipieren Schüler_innen gerade darstellende Bilder anders als noch Ende der 1980er Jahre. Daher ist es sehr relevant, den Effekt darstellender Bilder in der heutigen Zeit näher zu beleuchten. Zumindest die Ergebnisse der Teilstudie 2 zeigen, dass darstellende Bilder, in Form von Einzelbildern und Bildfolgen, immer noch einen positiven Effekt auf das Textverständnis erzielen. Von Bildfolgen geht der Teilstudie 2 zufolge ebenfalls ein positiver Effekt auf das Textverständnis aus. Die Besonderheit der vorliegenden quantitativen Studien ist, dass eine differenzierte Betrachtung von reinen, d. h. textlosen Bildfolgen und Bildfolgen mit bildintegriertem Text in Sprechblasen vorgenommen wurde. Zusätzlicher bildintegrierter Text wurde von den Schüler_innen in der qualitativen Studie als textverständnisunterstützendes Element bewertet. Betrachtet man die

standardisierten β-Koeffizienten, die für die Bildfolge mit Text am höchsten sind, bestätigt sich diese Einschätzung. Da Bildfolgen bisher in Lehrwerken vor allem im Bereich der Produktion narrativer Texte eingesetzt werden, schafft dieses Ergebnis die Basis für praktische Implikationen im Bereich der Lehrwerksgestaltung und für den Einsatz von Bildern in literaturdidaktischen Kontexten im Allgemeinen (vgl. Kapitel 7.2). Von noch größerer Bedeutung ist, dass die Annahme einer hohen Korrelation zwischen dem Verstehen geschriebener Geschichten und dem Verstehen nonverbaler Bildgeschichten (Gernsbacher, Varner & Faust, 1990) durch diese Ergebnisse gestützt werden kann. In weiteren Studien sollte dieser Aspekt eingehender empirisch überprüft werden.

Die Ergebnisse der deskriptiven Datenanalyse zeigen, dass im Test zur Messung des spezifischen Textverständnisses höhere Leistungen erzielt werden, wenn im Untersuchungsmaterial erzähltextbezogene Bilder enthalten sind. Auch die Ergebnisse der Regressionsanalysen der Teilstudie 2 machen deutlich, dass darstellende Bilder und Bildfolgen das spezifische Textverständnis beeinflussen. Aufgrund dieser Ergebnisse sollte davon ausgegangen werden, dass erzähltextbezogene Bilder durchaus einen Effekt auf die kognitiven Aspekte des Leseprozesses bei Fabeln ausüben. Für eine größere Generalisierbarkeit der Ergebnisse können weitere empirische Untersuchungen mit größerem Stichprobenumfang genutzt werden.

Besonders hervorgehoben werden sollte auch, dass die Studien nicht nur die Wirkung erzähltextbezogener Bilder auf die kognitiven Aspekte des Leseprozesses berücksichtigen, sondern auch die motivationalen Aspekte miteinbeziehen. Diese wurden bisher in der empirischen Forschung wenig beachtet. Da aber vor allem beim Lesen und Verstehen literarischer Texte die Lesemotivation eine große Rolle spielt (vgl. Kapitel 4.1), ist deren empirische Untersuchung nicht zu vernachlässigen. Allerdings zeigen die Studienergebnisse, dass die hier untersuchten erzähltextbezogenen Bilder keinen Einfluss auf die gegenwärtige Lesemotivation beim Lesen einer Fabel ausüben. Dieses Ergebnis ist überraschend, muss aber auch kritisch in Bezug auf die verwendeten Materialien gesehen werden (vgl. vorheriges Teilkapitel). Dennoch sollte eingehender geprüft werden, mit welcher Art von erzähltextbezogenen Bildern die Lesemotivation gesteigert werden kann, wofür auch die Schüler_innenpräferenzen stärker in den Blick genommen werden

müssen; darüber hinaus muss es von Interesse sein, ob ggf. gänzlich andere Aspekte die Steigerung der Lesemotivation bewirken können.

Im Rahmen der methodischen Überlegungen wurde gezeigt, dass die Stichprobenzusammensetzung nicht alle Schüler_innenmerkmale ausreichend berücksichtigt. Bei der Auswahl der für die Studien relevanten Merkmale standen die allgemeinen Lesefähigkeit und die besuchte Klassenstufe im Fokus, da diese in Zusammenhang mit vorhandenen Studienergebnissen von besonderem Interesse sind. Levie und Lentz (1982) zeigten, dass vor allem schwache Leser_innen beim Textverstehen von Bildern profitieren. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse konnte jedoch, unabhängig vom Typ des erzähltextbezogenen Bildes, keine Wechselbeziehung zwischen Bildern und dem allgemeinen Leseverständnis festgestellt werden. Da aber die Teilstudien 1 und 2 unterschiedliche Ergebnisse hervorbrachten, die möglicherweise auf den Unterschied in der Textschwierigkeit zurückzuführen sind, ist es von höchster Relevanz, in nachfolgenden Studien detailliert zu untersuchen, ob nicht die Textschwierigkeit der entscheidende Einflussfaktor für die Bildwirkung ist und weniger das allgemeine Leseverständnis.

Die deskriptive Analyse der Daten verdeutlicht (vgl. Kapitel 6.7.1), dass Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassenstufen feststellbar sind. Die Primarstufenschüler_innen besitzen eine höhere habituelle Lesemotivation und eine höhere gegenwärtige Lesemotivation beim Lesen von Fabeln mit Bildfolgen. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen deuten jedoch darauf hin, dass die Bildwirkung auf das Textverständnis und die gegenwärtige Lesemotivation nicht in Wechselwirkung mit der besuchten Klassenstufe stehen. Demnach bestehen Unterschiede zwischen den Klassenstufen bezüglich der Lesemotivation und der motivationalen Faktoren, aber die Wirkung eines erzähltextbezogenen Bildes wird durch die Klassenstufe, die vom jeweiligen Schüler/ der jeweiligen Schülerin besucht wird, nicht beeinflusst. Vor diesem Hintergrund wäre es fraglich, inwiefern eine differenzierte Gestaltung und Illustration der Lehrwerke notwendig ist[180].

Hervorzuheben ist, dass in der vorliegenden Studie authentische, aus Lehrwerken stammende Materialien bzw. solche, die in Anlehnung an die Text-Bild-Kombinationen

[180] Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang auch, dass Schulbuchgestalter_innen andere Maßstäbe anlegen, da sie das einzelne Lehrwerk in einer Reihe, die sich über mehrere Klassenstufen hinweg erstreckt, sehen und sie daher nicht spezifische Gestaltungen für die einzelnen Klassenstufen vornehmen.

der Lesebücher gestaltet wurden, zum Einsatz kamen. Die Ergebnisse, die gewonnen wurden, können somit direkt auf aktuelle Deutschlehrwerke übertragen werden, was es auch ermöglicht, Implikationen für die schulische Praxis sowie den Einsatz und den Umgang mit Text-Bild-Kombinationen zu formulieren.

7 Gesamtdiskussion

Die hier berichteten Ergebnisse sind als vorläufige Ergebnisse zu verstehen, ihre Überprüfung muss durch weitere Untersuchungen erfolgen[181]. Sie bieten jedoch erste Anhaltspunkte bezüglich der Wirkung erzähltextbezogener Bilder in Deutschlehrwerken und geben Hinweise für praktische Implikationen im Hinblick auf den künftigen Einsatz dieses Bildtyps in der Literaturdidaktik und der Lehrwerks- und Lernmaterialgestaltung.

7.1 Zusammenfassung zentraler Befunde

Im Rahmen der qualitativen Studie konnten Bildpräferenzen von Schüler_innen im Hinblick auf textbezogene Bilder zu ausgewählten Erzähltexten der Gattungen Fabel und Märchen ermittelt werden. Die Präferenzen sind für die ästhetische Wirkung von Bildern relevant, sie stellen aber auch eine Einflussgröße für die Bildfunktion im kognitiven Bereich dar. Sowohl für die Bildpräferenzen im ästhetischen als auch im funktionalen Bereich liegen Ergebnisse vor. Im Allgemeinen zeigt sich, dass sich die Bildpräferenzen mit steigendem Lebensalter bzw. steigender Klassenstufe verändern. Im Rahmen der Datenanalyse wurden für die Schüler_innen der Klassen 6 teils andere Präferenzen gegenüber denen der Viert- und Fünftklässler festgestellt. Es wird davon ausgegangen, dass sich diese Veränderung der Bildpräferenzen auch in den höheren Klassen fortsetzt und weiter ausprägt. Die befragten Schüler_innen hatten zwischen Bildern, welche sie im Hinblick auf ihre Funktion als Textverständnishilfe präferieren und solchen, welche sie als ästhetisch ansprechend empfinden zu unterscheiden. Letztere sind in den vorliegenden Studien Fotografien, als besonders wertvoll im Hinblick auf die Unterstützung des Textverständnisses gelten bei den befragten Schüler_innen Bildfolgen mit bildintegriertem Text in Sprechblasen. Die positive Wirkung auf das Textverständnis von Bildfolgen mit kurzen Texten in Sprechblasen konnte auch eine der beiden quantitativen Teilstudien bestätigen. Sie zeigte, dass von diesem Bildtyp ein zusätzlicher positiver Effekt auf das Textverständnis gegenüber der reinen Schrifttextbedingung ausgeht. Diese positive Bildwirkung geht in einer der beiden Teilstudien ebenfalls von textlosen Bildfolgen und

[181] Aspekte der internen Visualisierung wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht untersucht, müssen aber durchaus ebenfalls Gegenstand zukünftiger Studien sein. Denkbar wären beispielsweise Untersuchungen mit sogenannten Think-Aloud-Protokollen, über die Auskünfte zu internen, nicht beobachtbaren Prozessen erlangt werden können.

dem darstellenden Einzelbild aus, allerdings wurden für diese Prädiktoren des Textverständnisses niedrigere standardisierte β-Koeffizienten ermittelt. Hervorzuheben ist, dass die Bildfolge mit Text, die Schüler_innen im Hinblick auf ihre Funktionalität präferierten, tatsächlich das Textverständnis bei einer in der vorliegenden Studie eingesetzten Fabel unterstützen konnte. Dies macht deutlich, dass von Bildfolgen eine bedeutsame Wirkung ausgeht, welche im Rahmen didaktischer Implikationen Beachtung finden muss.

Auch die in der Forschung viel diskutierte Rolle dekorativer Bilder in Lernprozessen konnte für Leseprozesse bei Fabeln auf Basis der vorliegenden Studienergebnisse beleuchtet werden, was wiederum Hinweise für ihre Bedeutung in allgemeinen Lernprozessen liefert. Die Ergebnisse zeigen, dass die dekorativen Bilder weder einen negativen Effekt (im Sinne des Seductive-Details-Effekt) noch einen positiven Effekt im Hinblick auf Textverständnis und Motivation evozieren.

Die qualitative Studie brachte außerdem ein Kategoriensystem, welches Kriterien darstellt, die von Schüler_innen zur Bewertung erzähltextbezogener Bilder angewandt werden, hervor. Im Zuge der Definition der Bildbewertungskriterien in Bezug auf Funktionalität und Ästhetik zeigte sich, dass trotz der Diversität der Bewertungskriterien die Kriterien in den beiden Bereichen häufig deckungsgleich sind. Demnach werden sowohl im ästhetischen als auch im funktionalen Bereiche nahezu dieselben Kriterien zur Bildbewertung von den Schüler_innen angewandt. Die definierten Kriterien ermöglichen einen bewussten Bildeinsatz in Lehrwerken und in Lehr- und Lernmaterialien auf Basis einer kriterienbasierten, strukturierten Bewertung und Auswahl des Bildmaterials.

Im Rahmen der qualitativen Studie konnte auch Aufschluss darüber gewonnen werden, dass Schüler_innen Bildern im Allgemeinen und erzähltextbezogenen Bildern im Speziellen in Lern- und Leseprozessen durchaus relevante Funktionen im Bereich des Textverständnisses und der Lesemotivation zuschreiben und sie auch in ihren Leseprozess integrieren. Bilder werden von ihnen folglich nicht nur als Zierde wahrgenommen. Damit sind die Voraussetzungen seitens der Schüler_innen für einen (verstärkten) Einsatz von Bildern in Lehr- und Lernprozessen günstig. Weitere Ergebnisse der vorliegenden Studien zur allgemeinen Bewertung textbezogener Bilder, welche überwiegend positiv ausfiel, unterstützt diese These. Die

In Zusammenhang mit den von den Schüler_innen definierten Bildfunktionen im Bereich der Kognition und Motivation, die außerdem auch Forschungsergebnisse, welche im Theorieteil dieser Arbeit bereits dargelegt wurden, untermauern, stehen weitere Ergebnisse der quantitativen Teilstudien. Allerdings sind die Ergebnisse für das Textverständnis nicht homogen, da die beiden Teilstudien unterschiedliche Ergebnisse hervorbrachten. Mögliche Gründe hierfür wurden bereits dargelegt (vgl. Kapitel 6.8.1). Die quantitativen Studienergebnisse in Bezug auf die gegenwärtige Lesemotivation zeigen eindeutig, dass die in Lesebüchern eingesetzten erzähltextbezogenen Bilder weder einen positiven noch einen negativen Effekt auf die gegenwärtige Lesemotivation der Schüler_innen ausüben. Zwar gaben viele der befragten Schüler_innen in den Interviews an, dass Bilder im Allgemeinen ihre Lesemotivation erhöhen könnten, für die in der Lehrwerkssichtung identifizierten und in der Studie eingesetzten Bilder konnte dies jedoch nicht bestätigt werden. Diese erzähltextbezogenen Bilder sind demnach nicht als Prädiktor für die Lesemotivation anzusehen, anders als die Leseintention, welche als signifikanter Prädiktor der gegenwärtigen Lesemotivation in beiden Teilstudien ermittelt wurde.

Im Gesamten zeigen die Studienergebnisse, dass textverständnisunterstützende Bilder nicht auch die gegenwärtige Lesemotivation erhöhen[182]. Die vorliegenden Ergebnisse liefern Hinweise für die textverständnisunterstützende Wirkung von Bildfolgen mit Text, zur Bestimmung der Steigerung der Lesemotivation durch erzähltextbezogene Bilder bedarf es weiterer Studien, die vor allem auch die ästhetischen Bildpräferenzen bei erzähltextbezogenen Bildern (nicht etwa bei Kunstwerken, wie dies bisher im Bereich der Kunstdidaktik erfolgte) in den Blick nehmen. Als entscheidender Prädiktor für das Textverständnis erwies sich hingegen das allgemeine Leseverständnis. Die angenommene Wechselwirkung zwischen erzähltextbezogenen Bildern und dem allgemeinen Leseverständnis bestätigte sich nicht, was zeigt, dass keine Leser_innengruppe, d. h. weder die besonders starken noch die schwachen Leser_innen, in unterschiedlicher Weise von den erzähltextbezogenen Bildern im Hinblick auf das Textverstehen profitieren. Die angenommene Wechselbeziehung zwischen der besuchten Klassenstufe und den einzelnen erzähltextbezogenen Bildtypen bestätigte sich ebenfalls nicht, was die Annahme

[182] Inwiefern ein erzähltextbezogenes Bild sowohl eine textverständnisunterstützende als auch eine motivationssteigernde Funktion zeitgleich übernehmen kann und sollte, bleibt offen. Die Klärung dieser Frage war jedoch auch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

der sich verändernden Bildpräferenzen in höheren Klassenstufen in Frage stellt und ebenso ein Forschungsdesiderat bildet.

7.2 Didaktisch-methodische Implikationen

Ziel der vorliegenden Arbeit und der darin enthaltenen Studien war es, die Wirkung spezifischer Bildarten auf das Textverständnis und die gegenwärtige Lesemotivation von Schüler_innen bei Fabeln zu identifizieren und dadurch Überlegungen für eine durchdachte und didaktisch wertvolle Illustration von literarischen Erzähltexten, insbesondere der Gattung Fabel, zu entwickeln. Auf Basis der dargestellten Forschungsergebnisse wird im Folgenden darüber nachgedacht, wie Lehrwerke und Lernmaterialien künftig gestaltet werden können, damit das verbreitete (Vor-) Urteil, Bilder wären „nur was für kleine Kinder", wie es von einem der befragten Schüler_innen in einem Interview geäußert wurde, an Überzeugungskraft verliert.

Zu Beginn steht die allgemeine Forderung einer stärkeren Berücksichtigung piktorialer Erzählliteratur, wie sie auch schon Baum (2005, 75) erwähnte, in der Literaturdidaktik und in der empirischen Forschung. Ganz grundsätzlich muss die Bedeutung darstellender und dekorativer Einzelbilder sowie darstellender Bildfolgen in Lehr- und Lernkontexten und vor allem im Bereich der Literaturdidaktik überdacht werden. Bisher stehen diese Bildtypen in der allgemeinen Wahrnehmung in ihrer Relevanz in Lernkontexten und Leseprozessen hinter instruktionalen Bildern, die vornehnlich mit Sachtexten in Verbindung stehen, zurück. Wie die qualitative als auch die quantitativen Studien zeigen, haben erzähltextbezogenen darstellende Einzelbilder und Bildfolgen aber einen wichtigen Einfluss, vor allem was kognitive Textverstehensprozesse anbelangt. Es ist folglich von enormer Bedeutung, darstellende Einzelbilder als auch darstellende Bildfolgen in Lehrwerken nicht nur als Schmuck oder Zierde anzusehen, sondern durchaus auch ihre verständnisunterstützende Wirkung in lesedidaktischen Kontexten zu nutzen. Vor allem Bildfolgen sollten künftig nicht mehr nur als Anlass für das mündliche und schriftliche Erzählen dienen, wie es bisher in Lehrwerken angeregt wird, sondern viel stärker für die Unterstützung von Textverstehensprozessen genutzt werden. Dafür ist der Einbezug von Text-Bild-Kombinationen mit Bildfolgen in Lehrwerke und die Formulierung entsprechender Aufgabenstellungen zu den Bildern notwendig.

Inwiefern den gängigen erzähltextbezogenen Bildern im Allgemeinen auch eine motivationale Wirkung zugeschrieben werden kann, konnten die Studien nicht eindeutig klären. Ganz allgemein gilt es in Zusammenhang mit der Motivationssteigerung besonders den ästhetischen Aspekt von Bildern zu bedenken. Die qualitativen Studienergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass sich das ästhetische Empfinden und damit verbunden die Bildpräferenzen der befragten Schüler_innen je nach Altersgruppe unterscheiden. Außerdem nannten sie selbst die Altersangemessenheit der Bilder als ein Bewertungskriterium für die Bildauswahl. In Lehrwerken zeigt sich ein altersspezifischer Einsatz, zumindest in der Primar- und der Sekundarstufe I, nicht, denn die Bilder (bzw. die Bildstile) sind in den zugehörigen Klassenstufen nahezu identisch. Eine mit den Seherfahrungen wachsende Bildkompetenz muss allerdings auch beim Bildeinsatz in Lehrwerken Beachtung finden. Es muss davon ausgegangen werden, dass Schüler_innen der Sekundarstufe I anspruchsvollere Text-Bild-Kombinationen rezipieren können als dies bei Primarstufenschüler_innen der Fall ist. Für die künftige Lehrwerksgestaltung ist es daher wichtig, die Bilder im Hinblick auf ihre Qualität und die entsprechende Zielgruppe auszuwählen. Auch muss über eine Reduktion der Bildanzahl nachgedacht werden, die Bildqualität sollte im Vordergrund stehen.

Die Bebilderung jeder einzelnen Seite sollte nicht das Ziel sein, vielmehr aber ein qualitativ hochwertiger Bildeinsatz. Dieser muss auf Basis von eindeutig definierten Bildkriterien erfolgen, wie sie zum Teil bereits in der Forschung vorliegen und für erzähltextbezogene Bilder im Rahmen dieser Arbeit definiert wurden. Darüber hinaus ist auch der Zweck des Bildeinsatzes, d. h. die Funktion, mit der das jeweilige Bild/ die jeweiligen Bilder eingesetzt werden, zu bestimmen. Hierbei darf es nicht nur um ein Ausfüllen von Leerstellen handeln, sondern um einen gezielten Bildeinsatz mit dem Ziel der Steigerung des Textverständnisses und/ oder der gegenwärtigen Lesemotivation. Zur Steigerung der letzteren sollten auch Text-Bild-Kombinationen zum Einsatz kommen, wie sie bisher selten vorkommen. Dies beinhaltet u. a. den Einsatz von Fotografien, die bisher vor allem mit Sachtexten in Verbindung stehen, in Kombination mit Erzähltexten jedoch selten zu finden sind. Aber auch Bildmaterial, welches den Schüler_innen in ihrem außerschulischen Alltag begegnet soll Eingang in Lehrwerke und Lernmaterialien finden. Hierfür können u. a. auch Bilder aus aktuellen Bilderbüchern und Comics entnommen werden. Angestrebt werden muss ein breit gefächertes Angebot an Bildmaterial, welches

an Stelle der bisher sehr einheitlichen Bildstile und Bildinhalte tritt, und den Schüler_innen neuartige Sehanregungen und -erfahrungen bietet. Als eine praktische Implikation wird in diesem Zusammenhang das Heranziehen eindeutig definierter Kriterien für den Bildeinsatz, die Bildauswahl und die Bildbewertung formuliert.

Jedoch sind nicht nur die (erzähl)textbezogenen Bilder selbst von Bedeutung, sondern auch der Umgang mit den Bildern. Auch diesbezüglich können Implikationen formuliert werden.

Im Zuge einer erfolgreichen Bildrezeption sind Hinweise für eben diese und die Bild-Text-Integration durch konkret formulierte Aufgaben sowie die Verbindung der bildbezogenen Aufgaben mit Zielen des Literaturunterrichts wichtig. Bisher sind diese in Lesebüchern nicht vorhanden, was die theoretischen Ausführungen eingangs dieser Arbeit bestätigen. Obwohl Text-Bild-Kombinationen in aktuellen Lehrwerken omnipräsent sind, wird das Zusammenspiel von Schrifttext und Bild im Unterricht wenig/ nicht thematisiert und auch nicht für das Erreichen von Lernzielen genutzt. Das Aufeinanderbeziehen von Text und Bild zählt zur Fertigkeit des Lesens und Interpretierens und folglich zu den Grundfertigkeiten, die im Rahmen der schulischen Bildung erworben werden. Besonders für den Bereich der Literaturdidaktik muss daher darüber nachgedacht werden, inwiefern die Vernetzung von Text- und Bild durch Aufgaben und / oder weitere Materialien stärkere Berücksichtigung finden kann. Als Grundlage hierfür müssten allerdings auch Lehrmittelverlage darauf verzichten, Bilder in rein dekorativer Funktion zu verwenden, und sollten künftig verstärkt Bilder von hoher ästhetischer und informativer Qualität und darüber hinaus mit hohem didaktischem Potenzial einsetzen. Zur Identifikation von Bildern, die diesen Ansprüchen genügen können, muss vor allen Dingen auch die Schüler_innenperspektive in Erfahrung gebracht werden. Denn wie die obigen Studienergebnisse zeigen, haben Schüler_innen eine spezifische Vorstellung davon, welche Funktionen erzähltextbezogener Bilder erfüllen und anhand welcher Kriterien sie auf ihre Eignung für die Funktionserfüllung geprüft und bewertet werden können. Im Zuge der Nutzung erzähltextbezogener Bilder durch Schüler_innen muss künftig auch die Bedeutung von Bildern als Unterrichtsgegenstand thematisiert werden. Bilder dienen zum einen als Lese- bzw. Lernhilfe, sind aber auch selbst als Lerngegenstand, welcher auch zur Erweiterung der Bildkompetenz beiträgt, bedeutsam. Den Schüler_innen sind die Funktionen von Bildern in Lernkontexten

durchaus bewusst, außerdem präferieren sie Bilder gegenüber Schrifttexten, was die Grundvoraussetzung für die entsprechende Rezeption die Bild-Text-Kombinationen darstellt, so dass die Bilder ihre Funktionen erfüllen können. Die Lesemotivation konnte durch die eingesetzten erzähltextbezogenen Bilder nicht gesteigert werden, auch in den Interviews zeigte sich, dass einige der befragten Schüler_innen nicht von einer motivationssteigernden Wirkung ausgehen. In diesem Zusammenhang gilt es, die Beschaffenheit von Bildern zu überdenken, nicht mehr nur „kindergartenhaftes" sondern durchaus anspruchsvolle Bilder, vor allem in der Sekundarstufe I, die irritieren und Neuartiges bereithalten einzusetzen. Hierfür muss die Farbgestaltung, der Zeichenstil und der Bildstil viel stärker in Auswahlprozessen berücksichtigt werden. Dies kann durch eine Orientierung an außerschulischem Bildmaterial, vor allem an demjenigen, welches die Schüler_innen insbesondere in Text-Bild-Kombinationen rezipieren, erfolgen.

In Zusammenhang mit der Formulierung didaktischer Implikationen im Umgang mit textbezogenen Bildern sei abschließend die interdisziplinäre Nutzung von Forschungsergebnissen erwähnt. Da der Gegenstand des Bildes in den verschiedensten Disziplinen von Interesse ist und beforscht wird, was hier in Ansätzen im Theorieteil gezeigt werden konnte, tragen Ergebnisse anderer Disziplinen zu einer Erweiterung des Kenntnisstandes bei, was vor allem für die Literaturdidaktik, die bisweilen von einem begrenzten Textbegriff, der Bildern keine/ wenig Relevanz einräumt, ausgeht, bedeutsam ist.

Literaturverzeichnis

Abel, Julia & Klein, Christian (2016): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.

Abraham, Ulf & Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: ESV.

Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2., völlig neu bearbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Berlin/ Boston: de Gruyter.

Arizpe, Evelyn & Styles, Morag (2016): Children reading Picturebooks. Interpreting Visual Text. 2. Auflage. New York: Routledge.

Artelt, Cordula & Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169–196.

Astleitner, Hermann & Leutner, Detlev (2000): Designing instructional technology from an emotional perspective. In: *Journal of Research on Computing in Education* (32), S. 497–510.

Astleitner, Hermann; Pasuchin, Iwan & Wiesner, Christian (2006): Multimedia und Motivation - Modelle der Motivationspsychologie als Grundlage für die didaktische Mediengestaltung. Medienpädagogik. Online verfügbar unter http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/2006/astleitner0603.pdf, zuletzt geprüft am 30.05.2016.

Atkinson, John W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. In: *Psychological Review* 64 (6), S. 359–372.

Avgerinou, Maria D. (2001): Visual Literacy: Anatomy and diagnosis. Unveröffentlichte Dissertation. University of Bath, UK: British Library Documentation System.

Avgerinou, Maria D. & Pettersson, Rune (2011): Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. In: *Journal of Visual Literacy* 30 (2), S. 1–19.

Ayres, Paul & Sweller, John (2005): The Split-Attention Principle in Multimedia Learning. In: Mayer, Richard E. (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, S. 135–146.

Ballis, Anja & Burkard, Mirjam (2014): Kinderliteratur im Medienzeitalter. Berlin: Erich Schmidt.

Ballstaedt, Steffen-Peter (1997): Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim: Beltz.

Ballstaedt, Steffen-Peter (2005): Text-Bild-Kompositionen im Unterrichtsmaterial. In: *Der Deutschunterricht* (4), S. 61–70.

Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review* 34 (2), S. 191–215.

Baum, Michael (2005): Strenge Aufgaben und heitere Bilder? Probleme der Illustration von Lesebüchern. In: *Der Deutschunterricht* (4), S. 71–76.

Baum, Michael (2010): Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik: Lesen und Verstehen piktoraler Texte. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel & Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (1), S. 200–218.

Bell, Nanci (2007): Visualizing and Verbalizing for Language Comprehension and Thinking. 2. Auflage. Avila Beach, CA: Gander.

Bering, Kunibert (2006): Visuelle Kompetenz. Kunst und Orientierung in kulturellen Kontexten. In: Kirschenmann, Johannes; Schulz, Frank & Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: Kopaed, S. 228–238.

Blei-Hoch, Claudia (2008): Zwischen Tradition und Innovation. Zur Bildsprache moderner Märchenillustrationen und ihrer Rezeption. In: Beisbart, Ortwin & Kerkhoff-Hader, Bärbel (Hg.): Märchen. Geschichte-Psychologie-Medien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 7), S. 140–155.

Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (Hg.) (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.

Bos, Wilfried; Tarelli, Irmela; Bremerich-Vos, Albert & Schwippert, Knut (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Brill, Jennifer M.; Kim, Dohun & Branch, Robert Maribe (2007): Visual Literacy Defined - The Results of a Delphi Study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy? In: *Journal of Visual Literacy* 27 (1), S. 47–60.

Brosch, Renate (2014): Literarische Lektüre und imaginative Visualisierung: Kognitionsnarratologische Aspekte. In: Von Benthien, Claudia & Weingart, Brigitte (Hg.): Handbuch Literatur und visuelle Kultur. Berlin: De Gruyter, S. 104–120.

Brosch, Renate & Tripp, Ronja (2007): Einleitung. In: Brosch, Renate & Tripp, Ronja (Hg.): Visualisierungen. Textualität-Deixis-Lektüre. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 1–18.

Bucher, Hans-Jürgen (2011): Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael & Stöckl, Hartmut (Hg.): Bildlinguistik. Berlin: Erich Schmidt, S. 123-156.

Bühler, Charlotte & Bilz, Josefine: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. 4. Auflage. Berlin: Springer.

Büker, Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus Michael & Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: DTV, S. 120–133.

Bütow, Wilfried (2003): Leselern-Angebote für vergnügliche Anstrengung mit Literatur und Bildlichkeit. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch, Bd. 12), S. 101–124.

Carney, Russell N. & Levin, Joel R. (2002): Pictorial illustrations still improve students' learning from text. In: *Review of Educational Research* (14), S. 5–26.

Chapman, James W. & Tunmer, William E. (1995): Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. In: *Journal of Educational Psychology* 87 (1), S. 154–167.

Coenen, Hans Georg (2000): Die Gattung Fabel. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Criegern, Axel von (1996): Vom Text zum Bild. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Dann, Hanns-Dietrich (1992): Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In: Scheele, Brigitte (Hg.): Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur Sozialwissenschaftlichen Psychologie, Heft 25), S. 3–41.

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Dehn, Mechthild (2008): Unsichtbare Bilder. Visual Literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts? In: Plath, Monika & Mannhaupt, Gerd (Hg.): Kinder-Lesen-Literatur. Analysen-Modelle-Konzepte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–32.

Dehn, Mechthild (2014): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hg.): Bilderbücher. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 125–134.

Denzin, Norman K. (1978): The research act. The Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York: McGraw-Hill.

Dithmar, Reinhard (1988): Die Fabel. 7., völlig neu bearbeitete Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Dittmar, Norbert (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Doderer, Klaus (1970): Fabeln. Zürich: Atlantis.

Dondis, Donis A. (1973): A primer of visual literacy. Cambridge: MIT Press.

Duncker, Ludwig & Hahn, Katharina (2013): Die affirmative Verwendung von Bildern in Schulbüchern. Eine kritische Analyse. In: Duncker, Ludwig & Lieber, Gabriele (Hg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: Kopaed, S. 247–262.

Duncker, Ludwig & Lieber, Gabriele (Hg.) (2013): Bildliteralität im Vor- und Grundschulalter. Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter. In: Duncker, Ludwig & Lieber, Gabriele (Hg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: Kopaed, S. 13-35.

Eccles, Jacquelynne S. (1983): Expectancies, values and academic behaviors. In: Spence, Janet T. (Hg.): Achievement and achievement motives. San Francisco: Freeman, S.75-146.

Ehlers, Swantje (2003): Der Umgang mit dem Lesebuch. Analyse-Kategorien-Arbeitsstrategien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Erlemann, Kurt; Nickel-Bacon, Irmgard & Loose, Anika (2014): Gleichnisse-Fabeln-Parabeln. Tübingen: A. Francke.

Fang, Zhihui (1996): Illustrations, Text, and the Child Reader: What are Pictures in Children's Storybooks for? In: *Reading Horizons* 37 (2), S.130-142.

Field, Andy (2009): Discovering Statistics using SPSS (and sex drugs and rock 'n' roll). London: Sage.

Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga & Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Göttingen: V&R unipress.

Gambrell, Linda B.; Martin Palmer, Barbara; Codling, Rose Marie & Anders Mazzoni, Susan (1996): Assessing motivation to read. In: *The Reading Teacher* 49 (7), S.518-533.

Gambrell, Linda B. & Koskinen, Patricia S. (2002): Imagery. A Strategy for Enhancing Comprehension. In: Block, Cathy C. & Pressley, Michael (Hg.): Comprehension Instruction. Research-based Best Practices. New York/ London: Guilford Press, S. 305–318.

Gernsbacher, Morton, Ann; Varner, Kathleen R. & Faust, Mark E. (1990): Investigating Differences in General Comprehension Skill. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 16 (3), S. 430–445.

Gerth, Klaus (1984): Fabeln und Witze. In: *Praxis Deutsch* (64), S. 14–24.

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gombrich, Ernst (1984): Der fruchtbare Moment. In: Gombrich, Ernst (Hg.): Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung, Stuttgart.

Gräsel, Cornelia (2010): Lehren und Lernen mit Schulbüchern - Beispiele aus der Unterrichtsforschung. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte-Produktion-Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 137–148.

Grant, Heidi & Dweck, Carol S. (2003): Clarifying achievement goals and their impact. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 85 (3), S. 541–553.

Grünewald, Dietrich (1991): Denk-Provokationen. Zu Funktion und Wirkung von Illustrationen im Kinder- und Jugendbuch. In: Baumgärtner, Alfred C. & Schmidt, Max (Hg.): Text und Illustration im Kinder- und Jugendbuch. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 49–59.

Grünewald, Dietrich (2010a): Das Prinzip Bildgeschichte. Konstitutiva und Variablen einer Kunstform. In: Grünewald, Dietrich (Hg.): Struktur und Geschichte der Comics. Bochum/ Essen: Christian A. Bachmann, S. 11–31.

Grünewald, Dietrich (2010b): Erzählen mit Bildern. Einzelbild und Bildfolge - das "Prinzip Bildgeschichte" als narrative Kunst. In: *Kunst+Unterricht* (347-348), S. 4–11.

Grünewald, Dietrich (2014): Die Kraft der narrativen Bilder. In: Hochreiter, Susanne & Klingenböck, Ursula (Hg.): Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel. Bielefeld: Transcript, S. 17–52.

Günzel, Stephan (2014): Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler.

Guthrie, John T.; Wigfield, Allan; Metsala, Jamie L. & Cox, Kathleen E. (2004): Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. In: Ruddell, Robert B. & Unrau, Norman J. (Hg.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, DE: International Reading Association, S. 929–953.

Hamrodi, Doris & Lieber, Gabriele (2008): Was Schulbücher aus modernen Bilderbüchern lernen könnten. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 183–197.

Harp, Shannon, F. & Mayer, Richard E. (1997): The Role of Interest in Learning From Scientific Text and Illustrations: On the Distinction Between Emotional Interest and Cognitive Interest. In: *Journal of Educational Psychology* 89 (1), S. 97–102.

Harp, Shannon, F. & Mayer, Richard E. (1998): How Seductive Details Do Their Damage: A Theory of Cognitive Interest in Science Learning. In: *Journal of Educational Psychology* 90 (3), S. 414–434.

Hartmann, Erich (2006): In Bildern denken - Texte besser verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken. München: Reinhardt.

Hasubek, Peter (Hg.) (1982): Die Fabel. Theorie, Geschichte und Rezeption einer Gattung. Berlin: Erich Schmidt.

Heckhausen, Jutta & Heckhausen, Heinz (Hg.) (2010): Motivation und Handeln. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

Hede, Andy (2002): An integrated model of multimedia effects on learning. In: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* (11), S. 177–191.

Heinze, Carsten (2010): Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung. In: Heinze, Carsten & Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 9–13.

Hekkert, Paul (2006): Design aesthetics: principles of pleasure in design. In: *Psychology Science,* 48 (2), S. 157–172.

Helmke, Andreas (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S.115-132.

Henschel, Sofie; Roick, Thorsten; Brunner, Martin & Stanat, Petra (2013): Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich literarisches und faktuales Leseselbstkonzept trennen? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (3), S. 181–191.

Hinkel, Hermann (1975): Wie betrachten Kinder Bilder. Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung. 3. Auflage. Gießen: Anabas.

Höpel, Ingrid (2008): Bildkompetenz als pädagogische Schlüsselkompetenz. Forschungsstand und Perspektiven einer interdisziplinären Bilddidaktik. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 60–71.

Hopf, Christel & Schmidt, Christiane (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen:

Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Hildesheim. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148, zuletzt geprüft am 27.05.16.

House, Carolyn A. & Rule, Audrey C. (2005): Preschoolers' Ideas of What Makes a Picture Book Illustration Beautiful. In: *Early Childhood Education Journal,* 32 (5), S. 283–290.

Irmscher, Johannes (1981): Luthers Fabelbearbeitung. In: *Canadian Review of of Comparative Literature Revue Canadienne de Littérature Comparée* 8 (2), S. 324–333.

Itten, Johannes (1987): Kunst der Farbe. Ravensburg: Otto Mayer.

Jesch, Tatjana (2010): Textverstehen. In: Garbe, Christine; Holle, Karl & Jesch, Tatjana (Hg.): Texte lesen. Textverstehen-Lesedidaktik-Lesesozialisation. Stuttgart: UTB, S. 39–102.

Jesch, Tatjana (2016): Dual-Coding-Theorie. In: Gretsch, Petra & Holzäpfel, Lars (Hg.): Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Münster: Waxmann. S. 173-184.

Jesch, Tatjana & Staiger, Michael (2016): Bilder und Visualisierungen in der Lese-und Literaturdidaktik. In: Gretsch, Petra & Holzäpfel, Lars (Hg.): Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Münster: Waxmann. S.63-82.

Kaiser, Henry F. & Dickman, Kern W. (1960): Analytic determination of common factors. In: *American Psychologist* 14, S. 425-439.

Kintsch, Walter (1994): Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: Reusser, Kurt & Reusser-Weyeneth, Marianne (Hg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, S. 39–53

Kintsch, Walter (1998): Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kirchner, Constanze (1999): Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer.

Klemm, Michael & Stöckl, Hartmut (2011): Bildlinguistik - Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael & Stöckl, Hartmut (Hg.): Bildlinguistik. Berlin: Erich Schmidt, S. 7–18.

Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hg.) (2014): Bilderbücher. Band 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo (1996): Reading images. The grammar of visual design. London: Routledge.

Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München: Wolters Kluwer.

Lange, Günter & Ziesenis, Werner (2012): Märchen. In: Lange, Günter (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 231–251.

Leibfried, Erwin (1982): Fabel. 4., durchgesehene und ergänzte Auflage. Stuttgart: Metzler (Sammlung Metzler Realien zur Literatur, 66).

Lenhard, Wolfgang & Schneider, Wolfgang (2006): ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.

Lenzner, Alwine (2009): Visuelle Wissenskommunikation: Effekte von Bildern beim Lernen. Kognitive, affektive und motivationale Effekte. Hamburg: Dr. Kovac.

Lenzner, Alwine & Schnotz, Wolfgang (2009): Aktivieren von Lernstrategien durch Bilder. In: Plötzner, Rolf; Leuders, Timo & Wichert, Adalbert (Hg.): Lernchance Computer. Strategien für das Lernen in digitalen Medienverbünden. Münster: Waxmann, S. 263–283.

Lenzner, Alwine; Schnotz, Wolfgang & Müller, Andreas (2013): The role of decorative pictures in learning. In: *Instructional Science* 41 (5), S. 811–831.

Lessing, Gotthold Ephraim (1967): Fabeln. Abhandlungen über die Fabel. Stuttgart: Reclam.

Levie, Howard W. & Lentz, Richard (1982): Effects of Text Illustrations: A Review of Research. In: *ECTJ* 30 (4), S. 195–232.

Levin, Joel R. (1981): On Functions of Pictures in Prose. In: Pirozzolo, Francis J. & Wittrock, Merlin C. (Hg.): Neuropsychological and cognitive processes in reading. New York: Academic Press, S. 203–228.

Levin, Joel R. & Lesgold, Alan M. (1978): On Pictures in Prose. In: *ECTJ* 26 (3), S. 233–243.

Levin, Joel R.; Anglin, Gary J. & Carney, Russell N. (1987): On empirically validating functions of pictures in prose. In: Willows, Dale M. & Houghton, Harvey A. (Hg.): The psychology of illustration. New York: Springer, S. 51–86.

Lieber, Gabriele (2010): Bildliteralität in Schullehrwerken - Ästhetische Zugangsweisen zu einer zeitgemäßen Schulbuchillustration. In: Heinze, Carsten & Matthes, Eva (Hg.): Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung), S. 57–73.

Lieber, Gabriele (2011): Durch Bilder bilden. Bildliteralität als Schlüsselqualifikation. Kunstportal Didaktisches Forum. Online verfügbar unter www.kunstlinks.de/material/peez/2011-02-lieber.pdf, zuletzt geprüft am 03.05.2016.

Lieber, Gabriele (2012): "Ich mag es, wenn ich noch selbst überlegen kann." Schulbuchillustration, Leerstellen und kindliches Bildinteresse. In: Doll, Jörg; Keno, Frank; Fickermann, Detlef & Schwippert, Knut (Hg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann, S. 67–82.

Lieber, Gabriele & Savas, Luci (2010): Facelifting für Schulbuchillustrationen - Wie Grundschulkinder Bilder in Schulbüchern sehen. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Empirie und Schulbuch. Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang (10), S. 275–290.

Lindner, Hermann (1978): Fabeln der Neuzeit. England, Frankreich, Deutschland. Ein Lese- und Arbeitsbuch. München: Wilhelm Fink.

Link, Jürgen (1992): Literatursemiotik. In: Brackert, Helmut & Stückrath, Jörn (Hg.): Literaturwisssenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 15–30.

Link, Jürgen (1997): Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine programmierte Einführung auf strukturalistischer Basis. 6. unveränderte Auflage. Stuttgart: UTB.

Link, Jürgen & Parr, Rolf (1993): "Unförmliche" Symbolik. Franz Kafkas 'Vor dem Gesetz'. In: Bogdal, Klaus-Michael (Hg.): Neue Literaturtheorien in der Praxis. Textanalysen von Kafkas ‚Vor dem Gesetz. Opladen: WV Studium, S. 64–82.

Link, Jürgen & Parr, Rolf (1997): Semiotik und Interdiskursanalyse. In: Bogdal, Klaus-Michael (Hg.): Neue Literaturtheorie. Eine Einführung. 2. neubearbeitete Auflage. Opladen: Westdeutschter Verlag (156), S. 108–133.

Lüthi, Max (1992): Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen. 7. durchgesehene Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke.

Lüthi, Max (2004): Märchen. 10. aktualisierte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

Marci-Boehncke, Gudrun & Rath, Matthias (Hg.) (2006): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München: Kopaed (Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, 4).

Marsh, Emily E. & Domas White, Marilyn (2003): A taxonomy of relationships between images and text. In: *Journal of Documentation* 59 (6), S. 647–672.

Mathewson, Grover C. (2004): Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. In: Ruddell, Robert B. & Unrau, Norman J. (Hg.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, DE: International Reading Association, S. 1431–1461.

Mattoti, Lorenzo (2013): Hänsel und Gretel. Hamburg: Aladin.

Mayer, Richard E. (2005): Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Mayer, Richard E. (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, S. 31–48.

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204, zuletzt geprüft am 19.08.2016

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2012): Qualitative Inhaltsanalyse - Ein Beispiel für Mixed Methods. In: Gläser-Zikuda, Michaela; Seidel, Tina; Rohlfs, Carsten; Gröschner, Alexander & Ziegelbauer, Sascha (Hg.): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 27–35.

McCloud, Scott (2001): Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. Hamburg: Carlsen.

Möller, Kornelia (2010): Lehrmittel als Tools für die Hand der Lehrkräfte - ein Mittel zur Unterrichtsentwicklung? In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 28 (1), S. 97–108.

Möller, Jens & Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–124.

Moreno, Roxana & Meyer, Richard E. (2007): Interactive Multimodal Learning Environments. Special Issue on Interactive Learning Environments: Contemporary Issues and Trends. In: *Educational Psychology Review* 19 (3), S. 309–326.

Morris, Larry W.; Davis, Mark A.; & Hutchings, Calvin H. (1981): Cognitive and emotional components of anxiety. Literature review and a revised worry-emotionality-scale. In: *Journal of Educational Psychology* 73 (4), S.541-555.

Myatt, Barbara & Carter Mason, Juliet (1979): Picture Preferences of Children and Young Adults. In: *ECTJ* 27 (1), S. 45–53.

Oksenberg, Lois; Cannell, Charles & Kalton, Graham (1991): New Strategies for pretesting Survey Questions. In: *Journal of Official Statistics* 7 (3), S. 349–365.

Paivio, Allan (1971): Imagery and Verbal Processes. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Paivio, Allan (1986): Mental Representations: A Dual Coding Approach. Oxford, England: Oxford University Press.

Payrhuber, Franz-Josef (2000): Fabel. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen-Gattungen. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (1), S. 267–286.

Peeck, Joan (1993): Increasing Picture Effects in Learning from Illustrated Text. In: *Learning and Instruction* (3), S. 227–238.

Peeck, Joan (1994): Wissenserwerb mit darstellenden Bildern. In: Weidenmann, Bernd (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern: instruktionale Bilder in Printmedien, Film/ Video und Computerprogrammen. Bern: Huber, S. 59–94.

Pettersson, Rune (1996): Visual Literacy. In: Plomp, Tjeerd & Ely, Donald P. (Hg.): International Encyclopedia of Educational Technoloy. Second Edition. Oxford, England: Pergamon, S. 622–626.

Pettersson, Rune (2008): Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 134–145.

Pettersson, Rune (2010): Bilder in Lehrmitteln. Aktuelle Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Petzoldt, Leander (2000): Märchen, Mythen und Sagen. In: Lange, Günter (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen-Gattungen. 2 Bände. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (1), S. 246–266.

Pöge-Alder, Kathrin (2007): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Powischer, Johann (2005): Märchen des deutschen Sprachraums und deren Illustration bis 1950. Der Weg des Volksmärchens von der mündlichen Überlieferung in die Literatur. 2. ergänzte Auflage. Wien: Walter Drews.

Pozzer, Lilian L. & Roth, Wolff-Michael (2003): Prevalence, function, and structure of photographs in high school biology textbooks. In: *Journal of Research in Science Teaching* 40 (10), S. 1089–1114.

Propp, Vladimir (1975): Die Morphologie des Märchens. Frankfurt: Suhrkamp.

Radvan, Florian (2012): An-sehen, hin-schauen, über-blicken. Bilder im Deutschunterricht und im Lehrwerk. In: Ballis, Anja & Peyer, Ann (Hg.): Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen. Kempten: Julius Klinkhardt, S. 183–201.

Rager, Günther; Oestmann, Inken & Werner, Petra (1999): Das Leitfadeninterview. In: *SPIEL (Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft)* 18 (1), S. 35–43.

Ramsey, Inez L. (1982): Effect of Art Style on Children's Picture Preferences. In: *The Journal of Educational Research* 75 (4), S. 237–240.

Rehfeld, Swantje (2012): Förderung bildliteraler Kompetenzen als Aufgabe eines inklusiven Unterrichts (Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 15), S.1-6. Online verfügbar unter https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe15/Rehfeld15.pdf, zuletzt geprüft am 12.07.2016.

Rehfeld, Swantje (2014): Überlegungen zu aktuellen und historischen Bebilderungspraktiken des Lesebuchs. In: Scherer, Gabriela; Volz, Steffen &

Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Trier: WVT (KOLA Koblenz-Landauer Studien zu Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften, 12), S. 233–245.

Rey, Günter Daniel (2012): A review of research and a meta-analysis of the seductive detail effect. In: *Educational Research Review* (7), S. 216–237.

Rheinberg, Falko & Vollmeyer, Regina (2011): Motivation. Grundriss der Psychologie Band 6. 8. aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Ries, Hans (1991): Grundsätzliche Überlegungen zur Illustration von Kinder- und Jugendliteratur. In: Baumgärtner, Alfred Clemens & Schmidt, Max (Hg.): Text und Illustration im Kinder- und Jugendbuch. Würzburg: Könighausen und Neumann, S. 9-19.

Röhrich, Lutz (1976): Sage und Märchen. Erzählforschung heute. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Rölleke, Heinz (1992): Die Märchen der Brüder Grimm. Eine Einführung von Heinz Rölleke. 3. durchgesehene Auflage. Bonn, Berlin: Bouvier.

Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In: *Contemporary Educational Psychology* (25), S. 54–67.

Sadoski, Mark (2003): Dual Coding Theory and Reading Poetic Text, In: Coreil, Clyde (Hg.): The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching. A publication dedicated to the role of the imagination in the acquisition of first and subsequent languages at all levels. Volume VII (2002-2003), S. 78–83.

Sadoski, Mark (2004): Conceptual Foundations of Teaching Reading. New York: Guilford Press.

Sadoski, Mark & Paivio Allan (1994): A dual coding view of imagery and verbal. In: Ruddell, Robert B.; Ruddell, Martha R. & Singer, Harry (Hg.): Theoretical models and processes of reading. 4. Auflage. Newark, DE: International Reading Association, S. 582–601.

Sadoski, Mark & Paivio, Allan (2001): Imagery and Text: A dual coding theory of reading and writing. 2. Auflage. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sadoski, Mark & Paivio, Allan (2013): A Dual Coding Theoretical Model of Reading. In: Ruddell, Robert B. & Unrau, Norman J. (Hg.): Theoretical Models and Processes of Reading. 6. Auflage. Newark, DE: International Reading Association, S. 886–922.

Sahr, Michael (2003): Über das Weiter- und Überleben der Märchen in den Medien - dargestellt am Beispiel des Rotkäppchens. In: Jesch, Tatjana (Hg.): Märchen in der Geschichte und Gegenwart des Deutschunterrichts. Didaktische Annäherung an eine Gattung. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 53), S. 249–273.

Savas, Luci (2009): Kindliche Bildpräferenzen. Wenn Kinder ihre eigenen Bilder wählen könnten. In: Lieber, Gabriele; Jahn, Ina Friederike & Danner, Antje (Hg.): Durch Bilder bilden. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 39–51.

Schaffner, Ellen; Schiefele, Ulrich & Schneider, Wolfgang (2004): Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–242.

Schaffner, Ellen & Schiefele, Ulrich (2007): Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (54), S. 268–286.

Schaffner, Ellen & Schiefele, Ulrich (2013): The prediction of reading comprehension by cognitive and motivational factors: Does text accessibility during comprehension testing make a difference? In: *Learning and Individual Differences* (26), S. 42–54.

Schendera, Christian F.G. (2008): Regressionsanalyse mit SPSS. Berlin: De Gruyter.

Scherer, Gabriela & Volz, Steffen (Hg.) (2016): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT.

Schmitz, Ulrich (2005): Sehflächen lesen. In: *Der Deutschunterricht* 57 (4), S. 2–5.

Schnotz, Wolfgang (2005): An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. In: Mayer, Richard E. (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, S. 49–69.

Schnotz, Wolgang (2010): Visuelles Lernen. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 927–935.

Schreier, Margrit (2013a): Qualitative Erhebungsmethoden. In: Hussy, Walter; Schreier, Margrit & Echterhoff, Gerald (Hg.): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für den Bachelor. 2. überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 222–244.

Schreier, Margrit (2013b): Bewertung qualitativer Forschung. In: Hussy, Walter; Schreier, Margrit & Echterhoff, Gerald (Hg.): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für den Bachelor. 2. überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 276–284.

Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten (1). Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/2043/3635, zuletzt geprüft am 27.05.2016.

Schreier, Margrit & Groeben, Norbert (1999): Inhaltsanalyse. In: *SPIEL (Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft)* 18 (1), S. 43–54.

Schreier, Margrit & Odag, Özen (2010): Mixed Methods. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): Handbuch qualitative Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263–277.

Serra, Adolfo (2012): Rotkäppchen. Zürich: Aracari.

Spinner, Kaspar H. (2004): Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula ; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–138.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* (200), S. 6–16.

Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe Mediendiskurse Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Staiger, Michael (2012): Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore & Staiger, Michael (Hg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg im Breisgau: Filibach, S. 41–51.

Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hg.): BilderBücher. Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–23.

Staiger, Michael (2016): Besonderheiten entdecken – ein Werkzeugkasten für die Bilderbuchanalyse. In: *Sache-Wort-Zahl* (162), S. Im Druck.

Steigleder, Sandra (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg: Tectum.

Stierle, Karlheinz (1983): Geschichte als Exemplum - Exemplum als Geschichte. Zur Pragmatik und Poetik narrativer Texte. In: Koselleck, Reinhart & Stempel, Wolf-Dieter (Hg.): Geschichte-Ereignis und Erzählung. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe 1973. München: Wilhelm Fink (Poetik und Hermeneutik, 5), S. 347–375.

Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen (Eckert. Beiträge, 3). Online verfügbar unter http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Stoeber_Schulbuchzulassung.pdf, zuletzt geprüft am 11.07.2016.

Stöckl, Hartmut (2004): Die Sprache im Bild - Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden. Berlin/ New York: De Gruyter.

Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael & Stöckl, Hartmut (Hg.): Bildlinguistik. Berlin: Erich Schmidt, S. 45–70.

Suerbaum, Almut (2002): Fabel. In: Reclam, Philipp (Hg.): Kleine literarische Formen in Einzeldarstellungen. Stuttgart: Reclam, S. 89–110.

Sweller, John (2005): Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In: Mayer, Richard E. (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. New York: Cambridge University Press, S. 19–30.

Takahashi, Shigeko (1995): Aesthetic properties of pictorial perception. In: *Psychological Review* 102 (4), S. 671–683.

Thiele, Jens (1986): Dornröschens verschlungene Wege durchs Bilderland. Künstlerillustrationen zu dem Märchen der Brüder Grimm. In: Hoffmann, Detlef & Thiele, Jens (Hg.): Künstler illustrieren Bilderbücher. Oldenburg: BIS- Bibliothek- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 35–50.

Thiele, Jens (2007): Was macht das Bild im Märchen? Kritische Blicke auf die Märchenillustrationen. In: Lange, Günter (Hg.): Märchen. Märchenforschung Märchendidaktik. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Schriftenreihe Ringvorlesungen der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 2 - 2004), S. 163–184.

Tripp, Ronja (2007): Wer visualisiert? Narrative Strategien der Visualisierung als Gegenstand einer leser-orientierten kognitiven Narratologie. In: Brosch, Renate & Tripp, Ronja (Hg.): Visualisierungen. Textualität-Deixis-Lektüre. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 21–47.

Uhlig, Bettina (2008a): Welche Bilder interessieren Kinder? Eine Revision angeblich kindgemäßer Bilder. In: *Impulse.Kunstdidaktik* (4), S. 3–13.

Uhlig, Bettina (2008b): Bild-Rezeption von Kindern. Fallstudie eines siebenjährigen Kindes zur Auswahl von Bildern, deren Wahrnehmung und zu deren zeichnerischen Repräsentation. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 270–276.

Uther, Hans-Jörg (2012): Europäische Märchenillustration in Geschichte und Gegenwart. Zur Entwicklung einer gemeinsamen Bildersprache. (12). Online verfügbar unter http://literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=17411, zuletzt geprüft am 01.06.2106.

Van Dijk, Teun Adrianus & Kintsch, Walter (1983): Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.

Walsh, Maureen (2003): Reading pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual text. In: *READING literacy and language* 37 (3), S. 123–130.

Weidenmann, Bernd (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern: Huber.

Weidenmann, Bernd (Hg.) (1994): Lernen mit Bildmedien. Weinheim & Basel: Beltz.

Weidenmann, Bernd (2006): Lernen mit Medien. In: Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 423–476.

Weidenmann, Bernd (2008): Bilder in Lernprozessen: mehr wert als tausend Worte? In: Zumbach, Jörg & Mandl, Heinz (Hg.): Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe, S. 149–155.

Weise, Georg (1975): Psychologische Leistungstests. Intelligenz, Konzentration, spezielle Fähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.

Wigfield, Allan (1997): Reading Motivation: a Domain-Specific Approach to Motivation. In: *Educational Psychologist* 32 (2), S. 59–68.

Wigfield, Allan; Guthrie, John T. & McGough, Karen (1996): A questionnaire measure of reading motivations. NRRC - National Reading Research Center (Instructional Resource 2, 22). Online verfügbar unter http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394137.pdf, zuletzt geprüft am 01.06.2016.

Wigfield, Allan & Guthrie, John T. (1997): Relation of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. In: *Journal of Educational Psychology* 89 (3), S. 420–432.

Winkelhage, Jeannette; Winkel, Susanne; Schreier, Margrit; Heil, Simone; Lietz, Petra & Diederich, Adele (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Entwicklung eines Kategoriensystems zur Analyse von Stakeholderinterviews zu Prioritäten in der medizinischen Versorgung. In: *FOR 655* (15), S.1-21.

Wirtz, Markus Antonius (2016): Bildbegriffe und Bildtheorien. In: Gretsch, Petra & Holzäpfel, Lars (Hg.): Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht. Münster: Waxmann, S.185-194.

Lehrwerke der Lehrwerksichtung

deutsch kombi plus 1 (2010). Sprach- und Lesebuch für Nordrhein-Westfalen. 5. Schuljahr. Herausgegeben von Sabine Utheß. Stuttgart Klett.

deutsch kombi plus 2 (2011). Sprach- und Lesebuch für Nordrhein-Westfalen. 6. Schuljahr. Herausgegeben von Sabine Utheß. Stuttgart: Klett.

deutsch kombi plus 3 (2013). Sprach- und Lesebuch für Nordrhein-Westfalen. Erweiterte Ausgabe. 7. Schuljahr. Herausgegeben von Sabine Utheß. Stuttgart: Klett.

deutsch punkt 1 (2012). Sprach-, Lese und Selbstlernbuch 5. Schuljahr. Differenzierende Ausgabe. Herausgegeben von Corinna Franke und Jutta Kraushaar. Stuttgart: Klett.

deutsch punkt 2 (2013). Sprach-, Lese und Selbstlernbuch 6. Schuljahr. Differenzierende Ausgabe. Herausgegeben von Corinna Franke und Jutta Kraushaar. Stuttgart: Klett.

P.A.U.L.D. 5 (2010). Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe: Schülerbuch 5. Herausgegeben von Frank Radke und Thorsten Frevert. Braunschweig: Schöningh.

P.A.U.L.D. 6 (2010). Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe: Schülerbuch 6. Herausgegeben von Frank Radke und Thorsten Frevert. Braunschweig: Schöningh.

P.A.U.L.D. 7 (2012). Schöningh. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe: Schülerbuch 7. Herausgegeben von Frank Radke und Thorsten Frevert. Braunschweig: Schöningh.

P.A.U.L.D. 8 (2013). Schöningh. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Differenzierende Ausgabe: Schülerbuch 8. Herausgegeben von Frank Radke und Thorsten Frevert. Braunschweig: Schöningh.

Wortstark 5 Basis (2012). Sprach- Lesebuch 5 Deutsch. Differenzierende Allgemeine Ausgabe. Herausgegeben von August Busse und Peter Kühn. Braunschweig: Schroedel.

Wortstark 6 Basis (2012). Sprach- Lesebuch 6 Deutsch. Differenzierende Allgemeine Ausgabe. Herausgegeben von August Busse und Peter Kühn. Braunschweig: Schroedel.

Wortstark 7 (2013). Sprach- Lesebuch 7 Deutsch. Differenzierende Allgemeine Ausgabe. Herausgegeben von August Busse und Peter Kühn. Braunschweig: Schroedel.

Wortstark 8 (2012). Sprach- Lesebuch 8 Deutsch. Differenzierende Allgemeine Ausgabe. Herausgegeben von August Busse und Peter Kühn. Braunschweig: Schroedel.

Das Deutschbuch 1 (2003). Sprach- und Lesebuch Realschule Baden-Württemberg. Band 1: 5. Schuljahr. Herausgegeben von Christa Becker-Binder und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen.

Das Deutschbuch 2 (2004). Sprach- und Lesebuch Realschule Baden-Württemberg. Band 2: 6. Schuljahr. Herausgegeben von Christa Becker-Binder und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen.

Das Deutschbuch 3 (2005). Sprach- und Lesebuch Realschule Baden-Württemberg. Band 3: 7. Schuljahr. Herausgegeben von Christa Becker-Binder und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen.

Das Deutschbuch 4 (2005). Sprach- und Lesebuch Realschule Baden-Württemberg. Band 4: 8. Schuljahr. Herausgegeben von Christa Becker-Binder und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen.

Klartext 5 (2008). Sprach-Lesebuch Deutsch Ausgabe für Nordrhein-Westfalen: Schülerband 5. Herausgegeben von Heiko Judith und Stefanie Hein. Braunschweig: Westermann.

Klartext 6 (2009). Sprach-Lesebuch Deutsch Ausgabe für Nordrhein-Westfalen: Schülerband 6. Herausgegeben von Stefanie Hein und Nicole Rösingh. Braunschweig: Westermann.

Unterwegs 2 (2004). Lese- und Arbeitsbuch für das 6. Schuljahr. Neubearbeitung. Erarbeitet von Elke Bleier-Staudt, Katrin Bothe, Günter Lange. Stuttgart: Klett.

Unterwegs 3 (2005). Lese- und Arbeitsbuch für das 7. Schuljahr. Neubearbeitung. Erarbeitet von Elke Bleier-Staudt, Katrin Bothe, Günter Lange. Stuttgart: Klett.

Pusteblume 4 (2010). Das Lesebuch Allgemeine Ausgabe. Titel herausgegeben von Wolfgang Menzel. Braunschweig: Schroedel.

Pusteblume 4 (2012). Schreib-Werkstatt 4. Titel herausgegeben von Wolfgang Menzel. Braunschweig: Schroedel.

Pusteblume 4 (2012). Lese-Werkstatt 4. Titel herausgegeben von Wolfgang Menzel. Braunschweig: Schroedel.

Einsteins Schwester Themenheft 4 Lesen (2012). Titel herausgegeben von Roland Bauer und Jutta Maurach. Berlin Cornelsen.

Kunterbunt 4 (2010). Lesebuch mit Hör-CD. Titel herausgegeben von Horst Bartnitzky und Hans-Dieter Bunk. Stuttgart: Klett.

Piri 4 (2010). Das Sprach-Lese-Buch. Titel herausgegeben von Kerstin Ende, Angela Hock-Schatz und Sonja Kargl. Stuttgart: Klett.

Zebra 2 (2012). Wissensbuch Sprache/ Lesen. Titel herausgegeben von Sonja Kargl und Katrin Schramm. Stuttgart: Klett

Eingesetztes Bildmaterial und zugehörige Literaturangaben

Der süße Brei. Nach einem Märchen der Gebrüder Grimm (2004). Köln: Paletti, ein Imprint der Verlag Karl Müller GmbH.

Der süße Brei (2011). Mit Bildern von Beate Speck-Kafkoulas. Garching b. München: Hasel und Igel.

Kist (2014). Das Bildmaterial wurde in Zusammenarbeit mit einem Grafiker erstellt, die Bildrechte liegen bei Kist.

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

>> Für Interviewerin: Einführung Sortieraufgabe Bilder als Textverstehenshilfe, Bildpräferenz Funktionalität Ich habe hier jetzt Bilder für dich. Das sind einzelne oder mehrere Bilder. Die haben alle irgendetwas mit der Geschichte zu tun, die du gerade gelesen hast. Du sollst dir jetzt überlegen, mit welchem Bild du die Geschichte am besten verstehen kannst / Welches Bild hilft dir am meisten dabei, die Geschichte zu verstehen? (Ziel ist es, dass die Schüler_innen im Rahmen der Sortieraufgabe eine absteigende Reihenfolge bilden).	
>> Für Interviewerin: Bildpräferenz & Bewertungskriterien Funktionalität	
F1	Warum hilft dir das Bild besonders gut, die Geschichte zu verstehen? Was ist an dem Bild besonders gut, dass es dir hilft, die Geschichte zu verstehen? Kannst du mir erklären, warum du diese Reihenfolge so gewählt hast? Kannst du mir erklären, warum dieses Bild auf Platz 1 für dich ist? (Anhand von Vergleichen mit den schlechter bewerteten Bildern werden weitere Kriterien erarbeitet)
F2	Viertiefungsfrage zu F1: Und ganz allgemein, was ist wichtig, damit dir ein Bild dabei hilft, eine Geschichte zu verstehen? Wie muss das Bild sein? (ggf. explizit befragen zu Farben/ SW; Bildtyp, Text/ Sprechblasen)
F3	Stell dir vor, deine Mitschüler_innen hätten den Text auch gelesen. Du müsstest für sie eines der Bilder auswählen, das ihnen am besten beim Verstehen der Geschichte/ des Textes hilft. Welches wäre das? Warum?
>> Für Interviewerin: Bildpräferenz & Bewertungskriterien Ästhetik	
Ä1	Welches der Bilder gefällt dir am besten? Welches Bild findest du am schönsten? Wenn es nur darum geht, welches Bild du besonders schön findest, welches ist das?
Ä2	Warum hast du dieses Bild gewählt?
Ä3	Was ist an diesem Bild anders/ besser als an den anderen (konkret Gegensätze mit den Bildern zeigen und vergleichen)?
Ä4	Vertiefungsfrage: Was ist wichtig, damit dir ein Bild gefällt?
>> Für Interviewerin: Funktion und Bewertung (erzähl)textbezogener Bilder in Lernmaterialien	
F1	Gibt es Fächer, in denen ihr oft Texte mit Bildern lest? Welche Aufgabe haben die Bilder da? (ggf. Vergleich mit instruktionalen Bildern um, Funktionen leichter bestimmen zu können)
F2	In eurem Deutschbuch gibt es ja oft Texte mit solchen oder ähnlichen Bildern. Was denkst du, wozu sind diese Bilder da? Welche Aufgabe/ welchen Zweck haben sie? (ggf. Vergleich mit instruktionalen Bildern, um Funktionen leichter bestimmen zu können)
>> Für Interviewerin: Bewertung erzähltextbezogene Bilder	
F3	Glaubst du denn, dass Bilder helfen, Geschichten besser zu verstehen?
F4	Wenn bei einer Geschichte Bilder dabei sind, hast du dann mehr Lust, sie zu lesen?

>> Für Interviewerin: Umgang mit Bildern im individuellen Lern-/ Leseprozess	
U1	Schaust du dir immer die Bilder an, die zu einem Text gehören?
U2	Schaust du dir Bilder nur an, wenn es eine Aufgabe dazu gibt? (Oder schaust du sie nur an, wenn eure Lehrerin/ euer Lehrer sagt, dass du sie anschauen sollst?)
>> Für Interviewerin: Allgemeines/ Abschluss	
A1	Gibt es noch etwas, was dir auffällt an den Bildern? Etwas, das du noch sagen möchtest?

Anhang 2: Kodierschema Hauptkategorien

Thematische Hauptkategorie	Explikation
Funktionalität	
Bildpräferenz	Funktionalität bezieht sich ausschließlich auf die Funktion der Unterstützung des Textverständnisses. Kodiert wird die Nennung des Bildes, welches das Textverstehen, nach Meinung der Befragten, besonders gut unterstützt. Die Auswahl wird im Rahmen der Sortieraufgabe getroffen. Dazugehörige Frage im Leitfadeninterview: „Welches Bild hilft dir am meisten dabei, die Geschichte zu verstehen?“ „Mit welchem Bild kannst du die Geschichte am besten verstehen?“
Bildpräferenz: Textverstehenshilfe Mitschüler_innen	Kodiert wird die Nennung des ausgewählten Bildes, das sich als Textverstehenshilfe für die Mitschüler_innen eignet. Frage im Leitfadeninterview: „Stell dir vor, deine Mitschüler_innen hätten den Text auch gelesen. Du müsstest für sie eines der Bilder auswählen, das ihnen am besten beim Verstehen der Geschichte/ des Textes hilft. Welches wäre das? Warum?“ Die Frage dient der Überprüfung, ob das, im Hinblick auf die Funktionalität, präferierte Bild auch allgemein als das Bild gelten kann, dass das Textverständnis erleichtert.
Bildbewertungskriterium	Kodierung der Einzelaspekte, die zur Auswahl der Bilder und deren Sortierung im Hinblick auf die Funktionalität, d. h. die Unterstützung des Textverstehens, beitragen. Die Kategorie steht eng in Verbindung mit der Forschungsfrage, wie Schüler_innen Bilder bewerten, d. h. anhand welcher Kriterien sie Bildbewertungen vornehmen. Ästhetische Aspekte bleiben unbeachtet. Frage im Leitfadeninterview: „Kannst du mir erklären, warum du diese Reihenfolge so gewählt hast?“ „Kannst du mir erklären, warum dieses Bild auf Platz 1 für dich ist?“ „Warum hilft dir das Bild besonders gut, die Geschichte zu verstehen?“
Ästhetik	
Bildpräferenz	Kodiert wird die Nennung des Bildes, das unter ästhetischen Gesichtspunkten besonders ansprechend wirkt. Frage im Leitfadeninterview: „Welches Bild findest du am schönsten?“ „Wenn es nur darum geht, welches Bild du besonders schön findest, welches ist das?“
Bildbewertungskriterium	Kodiert werden Begründungen und Erläuterungen der Auswahl des Bildes, das als ästhetisch besonders ansprechend

	empfunden wird. Ggf. wird diese auch anhand des Vergleichs der Bilder untereinander formuliert („Was ist an diesem Bild anders/ besser als an den anderen?“). Frage im Leitfadenfadeninterview: Aufforderung zur Begründung der Wahl durch „Warum hast du dieses Bild gewählt?“
Funktion und Bewertung	
Bewertung erzähltextbezogener Bilder	Kodiert werden Aussagen, welche die Bewertung erzähltextbezogener Bilder betreffen, die spezifisch für das Textverständnis und die Lesemotivation (s. folgende beide Unterkategorien) erfasst werden.
Erzähltextbezogene Bilder: Textverstehen	Kodiert wird die Einschätzung zur Wirksamkeit von Bildern bezüglich des Verstehens literarischer Texte. Ggf. auch weitere Ausführung zur Funktion von Bildern, die mit literarischen narrativen Texten kombiniert werden. Frage im Leitfadeninterview: „Glaubst du denn, dass Bilder helfen, Geschichten besser zu verstehen?“
Erzähltextbezogene Bilder: Motivation	Kodiert wird die Meinung zur Wirksamkeit von Bildern in Bezug auf die Lesemotivation bei literarischen Erzähltexten. Frage im Leitfadeninterview: „Wenn bei einer Geschichte Bilder dabei sind, hast du dann mehr Lust, sie zu lesen?“
Funktion textbezogener Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken	Kodiert werden Erörterungen zur Funktion von Bildern, die in Lernmaterialien mit Texten verschiedener Art kombiniert werden. Hierbei werden sowohl deutschdidaktische als auch Lernmaterialien anderer Domänen/ Schulfächer betrachtet. Frage im Leitfadeninterview entwickelte sich meist im Gespräch. Basisfrage: „Gibt es Fächer, in denen ihr oft Texte mit Bildern lest? Welche Aufgabe haben die Bilder da?“
Bewertung textbezogener Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken	Kodiert werden Aussagen zur Bewertung von Bildern in Deutschlehrmaterialien und Lehrmaterialien anderer Fächer. Die Befragten werden angeregt, Bilder in ihrer Wirkung zu bewerten und ggf. auch Vergleiche zu ziehen.
Bildintegration	
Individueller Lern- und Leseprozess	Kodiert werden Beschreibungen zum Einbezug von Bildern in individuelle Lern- und Leseprozesse. Frage im Leitfadeninterview: „Schaust du dir die Bilder (immer) an, die zu einem Text gehören?“ (Ggf. weiterleitende Frage: „Schaust du dir die Bilder nur an, wenn es eine Aufgabe dazu gibt?“)

Anhang 3: Kodierschema mit Definition der Subkategorien

Subkategorie	Explikation
Hauptkategorie Bildpräferenz Funktionalität	
Bildfolge mit Text	Kodiert wird jeweils die Bildkategorie, die nach Meinung der Interviewten das Textverständnis am effektivsten unterstützt. Die Kodierung dient der anschließenden quantitativen Analyse.
Textlose Bildfolge	
Fotografie	
Zeichnung	
Textverständnishilfe Mitschüler_innen	Kodiert wird der Bildtyp, der nach Meinung der Interviewten das Textverständnis der Mitschüler_innen unterstützt. Die Kodierung dient als Sicherung der obigen Kodierung.
Hauptkategorie Bildewertungskriterium Funktionalität	
Verständlichkeit	Wird von den Interviewten erläutert, dass das Bild, um seine Funktion als Textverstehenshilfe erfüllen zu können, verstanden werden muss, ist diese Kategorie zu kodieren. Ggf. schließt dies auch mit ein, dass der Begriff des Verstehens definiert und von anderen Begriffen abgegrenzt wird.
Erkennbarkeit	Sehen es die Befragten als ein wichtiges Kriterium an, dass die Bildinhalte leicht und eindeutig erkannt werden können, wird diese Kategorie kodiert.
Eindeutige Darstellung	Kodiert werden Aussagen, die sich auf die positive Bewertung einer detaillierten Darstellung und die Verwendung eines eindeutigen, feingliedrigen, präzisen Zeichenstils beziehen.
Passung Bild- und Textinformation	Sehen es die Befragten als eine Notwendigkeit an, dass das Bild passend zum Text ist, d. h. wenn sich Text- und Bildinhalte entsprechen, wird diese Kategorie kodiert. „Passend“ wird im Sinne einer Überschneidung von Text- und Bildinhalt verstanden.
Bildinhalt	Kodiert werden Aussagen, die sich auf einzelne Bildelemente beziehen.
Bildinhalt: Handlungsverlauf	Sehen die Befragten die Passung zum Textinhalt vor allem darin, dass der Verlauf der Erzählung/ der Handlungsverlauf im Bild zu sehen ist, wird diese Kategorie kodiert.
Bildinhalt: Darstellung	Kodiert werden Aussagen der Befragten, die die Darstellung

einer Szene	einer spezifischen Szene auf dem Bild, als bedeutend für die Passung zum Textinhalt ansehen.
Bildinhalt: Darstellung von Emotion	Geben die Befragten an, dass die Darstellung von Emotionen ein wichtiges Kriterium darstellt, wenn ein Bild das Textverstehen unterstützen soll, wird diese Kategorie kodiert.
Darstellung von Figuren	Kodiert werden Aussagen, die die Darstellung von Figuren als wichtiges Merkmal bezeichnen.
Farbgestaltung	Kodiert werden Aussagen, die belegen, dass die farbige Gestaltung von Bildern (im Gegensatz zu schwarz-weißen Darstellungen) als wichtig erachtet wird.
Farbgestaltung: Realistische Farbgebung	Wird die Verwendung von Farben in der Art, wie sie auch in der Realität vorhanden sind, als wichtig erachtet, wird diese Kategorie kodiert. Die Farbgebung muss der Realität entsprechen.
Farbgestaltung: Affektive Wirkung	Wenn die Befragten angeben, dass sie es positiv bewerten, wenn eine positive affektive Wirkung von den Bildern auf die Betrachtenden ausgeht, wird diese Kategorie kodiert.
Farbgestaltung: Kognitive Wirkung	Wenn die Befragten erläutern, dass die farbliche Gestaltung Auswirkungen auf das Textverstehen hat (und ggf. eine Passung von Textinhalt und farblicher Gestaltung als wichtig erachtet wird), wird diese Kategorie kodiert.
Bildtyp	Kodiert werden allgemeine Aussagen, die sich auf die Art des Bildes bzw. den Bildstil beziehen.
Bildtyp: Fotografie	Kodiert werden allgemeine Äußerungen, die sich auf den Bildytp Fotografie beziehen.
Bildtyp: Zeichnung	Kodiert wird die Favorisierung von Zeichnungen als Bildtyp, der das Textverstehen unterstützt.
Vorhandensein von Text	Führen die Befragten das Vorhandensein von Schrift in Form kurzer Texte in Sprechblasen als ein Kriterium für die Sortierung der Bilder an, wird diese Kategorie kodiert.
Vorhandensein von Text: Vorhandensein wichtig für Verständnis	Wenn explizit erläutert wird, dass Schrifttext als wichtige Unterstützung für das Textverstehen angesehen wird, muss diese Kategorie kodiert werden.
Vorhandensein von Text: Vorhandensein	Explizite Aussagen dazu, dass Schrifttext nicht als Unterstützung für das Textverstehen angesehen wird, werden mit dieser

nicht von Bedeutung	Kategorie kodiert.
Bildanzahl	Kodiert werden vergleichende Aussagen zur Wirkung von Einzelbildern und mehreren Bildern.
Altersangemessenheit für Bildrezipierende	Kodiert werden Aussagen, die für die Bewertung des Bildes das Alter der Bildrezipierenden heranziehen, im Sinne einer Altersangemessenheit.
Unterstützung der Imagination	Geben die Befragten an, dass Bilder in der Art gestaltet sein müssen, dass sie die Imagination der Leser_innen beim Lesen des narrativen Textes unterstützen, wird diese Kategorie kodiert.
Ästhetisches Empfinden	Aussagen, die zeigen, dass das ästhetische Empfinden auch im Hinblick auf die Funktionalität von Bildern von Bedeutung ist, werden mit dieser Kategorie kodiert.
Hauptkategorie Bildpräferenz Ästhetik	
Bildfolge mit Text	Kodiert wird jeweils das ausgewählte Bild, das unter ästhetischen Gesichtspunkten am ansprechendsten wirkt. Die Kodierung dient der anschließenden quantitativen Analyse.
Fotografie	
Zeichnung	
Hauptkategorie Bildewertungskriterium Ästhetik	
Authentische Darstellung	Eine positive Bewertung erhalten Bilder, deren Darstellung realistisch, authentisch und natürlich auf die Schüler_innen wirkt.
Farbgestaltung	Kodiert werden Aussagen, die belegen, dass die Verwendung von Farben bei der Gestaltung von Bildern als wichtig erachtet wird.
Zeichenstil	Kodiert werden Aussagen, die belegen, dass der Zeichenstil als Bewertungskriterium herangezogen wird.
Erkennbarkeit	Kodiert werden Aussagen, die zeigen, dass das leichte Erkennen der Bildinhalte als Kriterium gilt.
Bildinhalt	Geben die Befragten an, dass abgebildete Objekte und/ oder Figuren zu einer positiven Bewertung beitragen, wird diese Kategorie kodiert.
Bildtyp: Fotografie	Kodiert werden Aussagen, die Fotografien als besonders

	ansprechenden Bildtyp darstellen.
Bildtyp: Zeichnung	Kodiert werden Aussagen, die Zeichnungen als besonders ansprechenden Bildtyp darstellen.
Hauptkategorie Funktion erzähltextbezogener Bilder	
Imaginationsfunktion	Sehen die Befragten die Funktion von Bildern, die mit narrativen Texten kombiniert werden, darin, die Imagination der Leser_innen zu unterstützen, wird diese Kategorie kodiert.
Verständnisunterstützung	Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Funktion erzähltextbezogener Bilder in der Unterstützung des Textverständnisses gesehen wird.
Motivationsfunktion	Wird die Steigerung der Motivation als primäre Funktion erzähltextbezogener Bilder angesehen, wird diese Kategorie kodiert.
Hauptkategorie Funktion textbezogener Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken	
Imaginationsfunktion	Geben die Befragten an, dass die Funktion von Bildern in Lernmaterialien in der Unterstützung der Vorstellung, nicht nur in Bezug auf narrative Handlungsverläufe, sondern auch für die Darstellung von Sachverhalten etc., gilt, wird diese Kategorie kodiert.
Verständnisunterstützung	Sehen die Befragten die Funktion der Bilder in der Erleichterung des Textverständnisses in Bezug auf verschiedene Textsorten, die in Lernmaterialien im Allgemeinen vorkommen können, wird diese Kategorie kodiert.
Erklärungsfunktion	Wird die erklärende Funktion, die Bilder inne haben, indem sie Sachverhalte bildlich darstellen, angeführt, wird diese Kategorie kodiert.
Arbeit am/ mit dem Bild	Sehen die Befragten Bilder als Teil einer eigenständigen Aufgabe an, wie der z. B. der Bildbearbeitung an, wird diese Kategorie kodiert.
Bereitstellung zusätzlicher Information	Kodiert wird diese Kategorie, wenn Bilder als eigenständige Informationsquelle angesehen werden, die andersartige/ zusätzliche Informationen zum Schrifttext enthalten.
Schreibanlassfunktion	Wenn Bilder in ihrer Funktion als Grundlage für das Schreiben von (narrativen) Texten angesehen werden, wird diese Kategorie kodiert.
Dekorationsfunktion	Aussagen, die sich auf die dekorative Funktion von Bildern in

	Lernmaterialien beziehen, werden kodiert.
Aufmerksamkeitsfunktion	Liegt die Aufgabe von textbezogenen Bildern darin, die Aufmerksamkeit der Leser_innen zu bündeln, beschreibt dies die Kategorie der Aufmerksamkeitsfunktion, welche zu kodieren ist.
Motivationsfunktion	Werden motivationale Effekte, die von Bildern in Lernmaterialien ausgehen, als Funktion angesehen, wird diese Kategorie kodiert.
Hauptkategorie Bewertung von Bildern in Lernmaterialien	
Altersgruppe der Rezipierenden	Ziehen die Befragten das Alter der Bildrezipierenden als Begründung für die Bewertung heran, wird diese Kategorie kodiert.
Fachlicher Kontext	Wenn der fachliche Kontext, in dem Bilder eingesetzt werden, in die Bewertung mit einfließen, wird die Kategorie fachlicher Kontext kodiert.
Hauptkategorie Umgang mit Bildern im Lern-/ Leseprozess	
Integration von Bildern in den Lern- und Leseprozess	Kodiert werden Aussagen darüber, dass Bilder in den individuellen Lese- und Lernprozess integriert werden.
Keine Integration von Bildern in den Lern- und Leseprozess	Kodiert werden Aussagen darüber, dass Bilder nicht in den individuellen Lese- und Lernprozess integriert werden.

Anhang 4: Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen

Beispiele werden nur für die Subkategorien angegeben, da die Hauptkategorien in diesen ausdifferenziert wurden. Eine ausführlichere Darstellung der Oberkategorien mit Ankerbeispielen würde den Kodierleitfaden nur weiter vergrößern.

Kode	**Subkode**	**Ankerbeispiel**
Bildpräferenz Funktionalität	Bildfolge mit Text	In diesen Kategorien werden bestimmte Bilder ausgewählt. Die Begründung für die Auswahl wird bei den Ankerbeispielen zu den Bewertungskriterien für Ästhetik und Funktionalität aufgeführt.
	Textlose Bildfolge	
	Fotografie	
	Zeichnung	
	Textverstehenshilfe Mitschüler_innen	
Bildbewertungskriterium Funktionalität	Verständlichkeit	„Da sind halt die Bilder verständlich.“
	Erkennbarkeit	„Halt, halt, ob man erkennt, ob das ein Hund ist oder ein Pferd.“
	Eindeutige Darstellung	„Hier sind mehr Details eingezeichnet.“
	Passung Bild- und Textinformation	„Weil, ist halt fast so wie in der Geschichte.“
	Bildinhalt: Handlungsverlauf	„Weil da kann man halt sehen, wie, also, was da alles passiert.“
	Bildinhalt: Darstellung einer Szene	„Es soll halt einfach eine passende Szene sein.“
	Bildinhalt: Darstellung von Emotion	„Damit man auch die Reaktionen und Gefühle von denen sieht.“
	Bildinhalt: Darstellung von Figuren	„Also die Figuren, die auf der, die in der Geschichte vorkommen.“
	Farbgestaltung	„Soll auf jeden Fall bunt sein.“
	Farbgestaltung: Realistische Farbgebung	„Es sollte zum Beispiel kein blauer Hund sein, sondern schon so real.“
	Farbgestaltung: Affektive Wirkung	„Das sieht irgendwie fröhlicher aus.“

	Farbgestaltung: Kognitive Wirkung	„Dann ist man verwirrt. Weil das gelbe, da denkt man dann, das ist Sand und dann ist die Geschichte ganz anders.“
	Bildtyp	Konkrete Aussagen wurden zu den beiden folgenden Bildtypen gemacht.
	Bildtyp Fotografie	„So reale Bilder kann man eigentlich gar nicht in eine Geschichte reintun. Weil Geschichten ja erfunden sind. Und das ist die Realität.“
	Bildtyp: Zeichnung	„Also eher gemalte Bilder zu einer Geschichten.“
	Vorhandensein von Text	„Weil da auch ein paar Texte dabei sind.“
	Vorhandensein von Text: Vorhandensein wichtig für Verständnis	„Weil man da auch was lesen kann und wenn man die Geschichte auch schon gelesen hat und das dann nochmal liest, dann kann man es besser verstehen mit den Bildern.“
	Vorhandensein von Text: Vorhandensein nicht von Bedeutung	„Das ist eigentlich egal, ob da Text dabei ist oder nicht.“
	Bildanzahl	„Kommt darauf an, auf was, wenn jetzt eine Geschichte nur ganz kurz ist, dann reicht vielleicht ein Bild. Aber wenn es jetzt so eine ewig, zwei-, drei-, vier-, fünfseitige Geschichte ist, dann reicht vielleicht nicht nur ein Bild.“
	Altersangemessenheit für Bildrezipierende	„Das wiederum finde ich für kleine Kinder, weil das so kitschig ist.“
	Unterstützung der Imagination	„Da kann ich es mir irgendwie besser vorstellen.“
	Ästhetisches Empfinden	„Es muss schön aussehen, weil wenn das nicht so schön aussieht, dann guckt man das auch nicht so gut an.“
Bildpräferenz Ästhetik	Bildfolge mit Text	In diesen Kategorien werden bestimmte Bilder ausgewählt. Die Begründung für

	Fotografie	die Auswahl wird bei den Ankerbeispielen zu den Bewertungskriterien für Ästhetik aufgeführt.
	Zeichnung	
Bildbewertungskriterium Ästhetik	Authentische Darstellung	„Weil das passt halt zur Realität.“
	Farbgestaltung	„Die mit Farben sehen irgendwie viel schöner aus.“
	Zeichenstil	„Weil dieses besser, also das haben die viel genauer gemacht.“ „Das ist nicht so zeichentrick gemalt.“
	Erkennbarkeit	„Das ist klarer, sage ich jetzt mal. Die sind zwar alle schön, aber da sieht man halt noch mehr.“
	Bildinhalt	„Weil das Mädchen so süß aussieht.“
	Bildtyp: Fotografie	„Fotografien finde ich jetzt nicht so gut.“ „Also Fotografien gefallen mir eigentlich schon besser.“
	Bildtyp Zeichnung	„Also gemalt finde ich das irgendwie cooler.“
Funktion erzähltextbezogener Bilder	Imaginationsfunktion	„Für Phantasie halt, dass man selbst eine Phantasie hat, wenn man das Buch liest.“ „Dann stelle ich mir die Bilder auch im Kopf vor, und dann weiß ich halt, was so abläuft.“
	Verständnisunterstützung	„Mit Bildern könnte man es halt ein bisschen besser verstehen.“
	Motivationsfunktion	„Ich hätte eigentlich schon ein bisschen mehr Lust sie zu lesen, wenn Bilder dabei sind.“
Funktion textbezogener Bilder Lernmaterialien und Lehrwerken	Imaginationsfunktion	„Damit man sich das vorstellen kann, wie das dann aussieht, wie die das machen, und so.“

	Verständnisunterstützung	„Ja, ich denke mal, wenn manche nicht so gut verstehen können oder wenn manche ja halt nicht so schnell was kapieren, damit es dann für die leichter fällt, was zu verstehen.“
	Erklärungsfunktion	„Weil die Bilder erklären es manchmal schon ein bisschen.“
	Arbeit am/ mit dem Bild	„Ja, manchmal müssen wir dann halt auch die Bilder zum Beispiel abzeichnen und dann noch was dazu schreiben oder so.“
	Bereitstellung zusätzlicher Information	„Die zeigen öfters Beispiele.“
	Schreibanlassfunktion	„Dann guckt man sich das Bild an und dann weiß man ganz genau, was man dazu schreiben kann.“
	Dekorationsfunktion	„Also ich denke jetzt mal, dass es vielleicht ein bisschen das Buch verschönert.“
	Aufmerksamkeitsfunktion	„Bilder in Büchern machen, haben eigentlich alle das gleiche Prinzip, um einfach auf den Text aufmerksam zu machen.“
	Motivationsfunktion	„(…) dass man auch dann Lust darauf kriegt, die Geschichte zu lesen.“
Bewertung textbezogener Bilder in Lernmaterialien und Lehrwerken	Altersgruppe der Rezipierenden	„Weil das sind Bilder von Erstklässlern.“
	Fachlicher Kontext	„Weil in Englisch, ich bin ja nicht gut in Englisch, und da kapierst du dann, also, wenn du jetzt ein Wort nicht verstehst, kannst du vielleicht entziffern auf dem Bild.“
Bewertung erzähltextbezogener Bilder	Textverständnis	Aufgrund der geschlossenen dichotomen Fragestellung konnte nur mit „Ja“ oder „Nein“ geantwortet werden.
	Motivation	
Umgang mit Bildern Lese-/ Lernprozess	Integration von Bildern in den Lern- und Leseprozess	„Ich gucke mir die eigentlich immer an. Wenn ich keine Lust zum Lesen habe, dann gucke ich mir nur die Bilder an.“

	Keine Integration von Bildern in den Lern- und Leseprozess	„Nee, da muss ich mich ja auf den Text konzentrieren.“

Anhang 5: Fragebogen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

auf den folgenden Seiten werden dir einige Fragen gestellt. Lies die Fragen bitte genau durch. Du darfst bei jeder Frage **nur eine Antwort** ankreuzen. Wenn du bei einer Antwort nicht sicher bist, dann kreuze die an, die deiner Meinung nach die beste ist. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. **Achte darauf, dass du keine Fragen auslässt.** Vielen Dank!

Angaben zu deiner Person

Schule: _____

Klasse: ____

Geschlecht: ☐ Junge ☐ Mädchen

Geburtsjahr _____

Geburtsort _____. (Falls nicht in Deutschland:) Ich lebe hier seit _____ Jahren.

Meine Muttersprache ist _____

Welche Sprache sprichst du hauptsächlich zu Hause? _____

In Deutsch würde ich mir folgende Zeugnisnote geben _____

Letzte Zeugnisnote in Deutsch _____

Dein Codename

Der Codename ist erforderlich, da die Antworten im Fragebogen anonym bleiben sollen, das heißt, niemand soll wissen, welche Antworten du gegeben hast.

Erster Buchstabe deines Vornamens: ____ (Beispiel: **M** bei **M**ichael)

Erster Buchstabe deines Nachnamens: ____ (Beispiel: **S** bei **S**chulz)

Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter ____ (Beispiel: **E** bei **E**lke, **X** wenn unbekannt)

Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters ____ (Beispiel: **W** bei **W**alter, **X** wenn unbekannt)

Die ersten beiden Zahlen deines Geburtsdatums: ____ (Beispiel: **05** bei **05**.12.04)

Heutiges Datum: _____

Bitte jeweils immer nur ein Kreuz setzen!				
	stimmt gar nicht	**stimmt eher nicht**	**stimmt eher**	**stimmt genau**
Selbstkonzept Lesen Geschichten (SKLG)				
Es fällt mir leicht, Geschichten zu verstehen.	○	○	○	○
Auch schwierige Geschichten verstehe ich immer.	○	○	○	○
Die Geschichten, die wir im Deutschunterricht lesen, verstehe ich immer.	○	○	○	○
Ich verstehe Geschichten schneller als meine Mitschüler/innen.	○	○	○	○
Leseintention (LI)				
Beim Lesen von Geschichten will ich neue Ideen bekommen.	○	○	○	○
Beim Lesen von Geschichten will ich etwas Interessantes lernen.	○	○	○	○
Beim Lesen von Geschichten will ich schwierige Inhalte verstehen.	○	○	○	○
Beim Lesen von Geschichten will ich etwas Sinnvolles lernen.	○	○	○	○
Beim Lesen von Geschichten will ich zum Nachdenken gebracht werden.	○	○	○	○
Lesemotivation Geschichten (LMOTIG)				
Ich lese Geschichten auch mehrmals, um sie zu verstehen.	○	○	○	○
Ich finde es spannend, Geschichten zu lesen.	○	○	○	○
Wenn eine Geschichte interessant ist, lese ich sie, auch wenn sie schwierig ist.	○	○	○	○
Ich mag kniffelige Geschichten.	○	○	○	○
Es macht mir Spaß, Geschichten zu lesen.	○	○	○	○
Wert Geschichtenlesen (WertG)				
Es ist mir wichtig, Geschichten zu verstehen.	○	○	○	○
Es ist mir wichtig, Geschichten zu lesen.	○	○	○	○
Ich fände es schade, wenn wir im Deutschunterricht keine Geschichten lesen würden.	○	○	○	○
Es ist wichtig, dass wir im Deutschunterricht Geschichten lesen.	○	○	○	○
Beim Geschichtenlesen lerne ich viel.	○	○	○	○

Anhang 6: Single-Choice-Test zum spezifischen Textverständnis der Fabel „Der aufgeblasene Frosch“

Bitte kreuze immer nur eine Antwort an!

1) Der Frosch schwimmt in einem Teich.

☐ richtig

☐ falsch

2) Der Frosch ist allein.

☐ richtig

☐ falsch

3) Der Frosch wäre gern ein Ochse.

☐ richtig

☐ falsch

4) Der Frosch ist neidisch auf den Ochsen.

☐ richtig

☐ falsch

5) Der Ochse möchte den Frosch fressen.

☐ richtig

☐ falsch

6) Der Frosch streckt sich, um größer zu werden.

☐ richtig

☐ falsch

7) Der Frosch überschätzt sich.

☐ richtig

☐ falsch

8) Der Frosch stirbt.

☐ richtig

☐ falsch

9) Die Geschichte zeigt, dass man auf seine Gesundheit achten sollte, damit man nicht zerplatzt.

☐ richtig

☐ falsch

10) Genau wie der Frosch möchten auch manche Menschen größer sein als sie sind.

☐ richtig

☐ falsch

11) Der Spruch „Jemand platzt vor Neid“ passt zu dieser Geschichte.

☐ richtig

☐ falsch

12) Aus der Geschichte lernt man, dass man alles erreichen kann, was man möchte.

☐ richtig

☐ falsch

13) Kanntest du die Geschichte schon?

☐ ja

☐ nein

Anhang 7: Single-Choice-Test zum spezifischen Textverständnis der Fabel „Vom Hunde“

Bitte kreuze immer nur eine Antwort an!

1) Der Hund schwimmt in einem See.

☐ richtig

☐ falsch

2) Das Wasser hat eine Strömung.

☐ richtig

☐ falsch

3) Dem Hund reicht ein Stück Fleisch nicht.

☐ richtig

☐ falsch

4) Der Hund glaubt, dass ein zweites Stück Fleisch im Wasser ist.

☐ richtig

☐ falsch

5) Der Hund ist gierig.

☐ richtig

☐ falsch

6) Der Hund schnappt nach einem Stück Fleisch, das im Wasser ist.

☐ richtig

☐ falsch

7) Der Hund bekommt den Hals nicht voll.

☐ richtig

☐ falsch

8) Der Hund hat das Fleisch verloren.

☐ richtig

☐ falsch

9) Am Ende hat der Hund kein Fleisch mehr.

☐ richtig

☐ falsch

10) Der Hund sollte nicht alles glauben, was er sieht.

☐ richtig

☐ falsch

11) Aus der Geschichte lernt man, dass man immer mit anderen teilen soll.

☐ richtig

☐ falsch

12) Die Geschichte zeigt, dass die Gierigen am Ende gar nichts bekommen.

☐ richtig

☐ falsch

13) Kanntest du die Geschichte schon?

☐ ja

☐ nein

Anhang 8: Skala zur Messung der aktuellen Motivation

1. Deine Einstellung zur Geschichte

Die Geschichte, die du gleich lesen wirst, heißt „Der aufgeblasene Frosch“[183]. Die folgenden Aussagen beschreiben verschiedene Einstellungen, die man zu dieser Geschichte haben kann, ohne sie gelesen zu haben. Kreuze für jede Aussage an, wie sehr sie auf dich zutrifft.

	Bitte jeweils immer nur ein Kreuz setzen!			
	stimmt gar nicht	**stimmt nur begrenzt**	**stimmt zu großen Teilen**	**stimmt genau**
Die Geschichte interessiert mich.	○	○	○	○
Ich glaube, mir wird das Lesen der Geschichte Spaß machen.	○	○	○	○
Ich finde den Titel der Geschichte spannend.	○	○	○	○
Eine Geschichte mit diesem Titel würde ich auch freiwillig lesen.	○	○	○	○
Es ist mir wichtig, mehr über diese Geschichte zu erfahren.	○	○	○	○
Wahrscheinlich werde ich mich gerne mit der Geschichte beschäftigen.	○	○	○	○
Die Geschichte ist für mich persönlich wichtig.	○	○	○	○

2. Deine Ziele beim Lesen der Geschichte

Welche Ziele wirst du beim Lesen der Geschichte verfolgen?

Beim Lesen der Geschichte werde ich mich bemühen, …

… dass ich die anschließenden Fragen zur Geschichte möglichst richtig beantworten kann.	○	○	○	○
… dass ich aus der Geschichte mehr lerne als die meisten anderen.	○	○	○	○
… dass ich die Geschichte besser verstehe als die meisten anderen.	○	○	○	○
… dass ich die anschließenden Fragen zur Geschichte so gut wie möglich beantworten kann.	○	○	○	○
… dass ich mithilfe der Geschichte so viel lerne wie ich kann.	○	○	○	○
… dass ich beim Beantworten der Fragen zur Geschichte zu den Besten gehöre.	○	○	○	○
… dass ich die Geschichte so gut und so vollständig wie möglich verstehe.	○	○	○	○

[183] Alternativ wurde an dieser Stelle entsprechend: „Vom Hunde“ in das Material eingesetzt.

… dass ich die anschließenden Fragen zum Text besser beantworten kann als andere.	○	○	○	○
3. Deine Meinung zur Geschichte Die folgenden Aussagen enthalten mögliche Meinungen, die man zu der Geschichte, die du gelesen hast, haben kann.				
Es hat mir Spaß gemacht, die Geschichte zu lesen.	○	○	○	○
Ich habe mich gerne mit der Geschichte beschäftigt.	○	○	○	○
Ich fand die Geschichte spannend.	○	○	○	○
Die Inhalte der Geschichte haben mich interessiert.	○	○	○	○
Ich hätte die Geschichte auch freiwillig gelesen.	○	○	○	○

Anhang 9: Testheft Bildbedingung dekoratives Bild (exemplarisch für die gesamte Anzahl der Testhefte)

Dein Codename

Der Codename ist erforderlich, da die Antworten im Fragebogen anonym bleiben sollen, das heißt, niemand soll wissen, welche Antworten du gegeben hast.

Erster Buchstabe deines Vornamens: ____ (Beispiel: **M** bei **M**ichael)

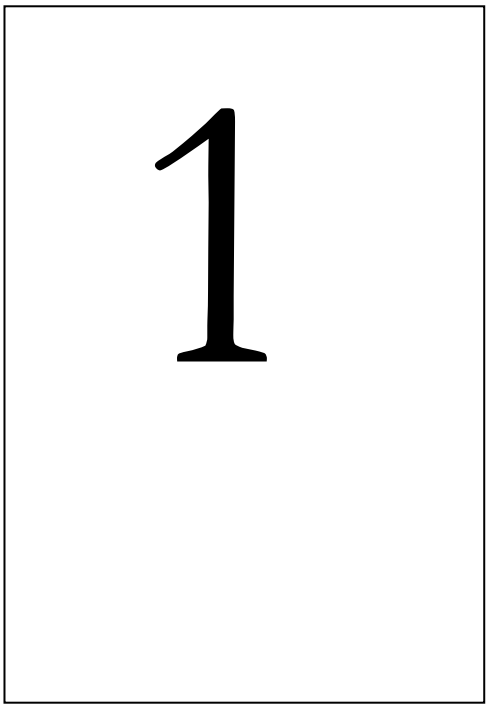
Erster Buchstabe deines Nachnamens: ____ (Beispiel: **S** bei **S**chulz)

Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: ____ (Beispiel: **E** bei **E**lke, **X** wenn unbekannt)

Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters: ____ (Beispiel: **W** bei **W**alter, **X** wenn unbekannt)

Die ersten beiden Zahlen deines Geburtsdatums: ____ (Beispiel: **05** bei **05**.12.04)

Heutiges Datum: _____



1. Deine Einstellung zum Thema des Textes

Die Geschichte, die du gleich lesen wirst, heißt „Der aufgeblasene Frosch“. Die folgenden Aussagen beschreiben verschiedene Einstellungen, die man zu dieser Geschichte haben kann. Kreuze für jede Aussage an, wie sehr sie auf dich zutrifft.

	Bitte jeweils immer nur ein Kreuz setzen!			
	stimmt gar nicht	**stimmt nur begrenzt**	**stimmt zu großen Teilen**	**stimmt genau**
Die Geschichte interessiert mich.	○	○	○	○
Ich glaube, dass mir das Lesen der Geschichte Spaß machen wird.	○	○	○	○
Ich finde den Titel der Geschichte spannend.	○	○	○	○
Eine Geschichte mit diesem Titel würde ich auch freiwillig lesen.	○	○	○	○
Es ist mir wichtig, mehr über diese Geschichte zu erfahren.	○	○	○	○
Wahrscheinlich werde ich mich gerne mit der Geschichte beschäftigen.	○	○	○	○
Die Geschichte ist für mich persönlich wichtig.	○	○	○	○

2. Deine Ziele beim Lesen der Geschichte

Welche Ziele wirst du beim Lesen der Geschichte verfolgen?

Beim Lesen der Geschichte werde ich mich bemühen, …

… dass ich die anschließenden Fragen zur Geschichte möglichst richtig beantworten kann.	○	○	○	○
… dass ich aus der Geschichte mehr lerne als die meisten anderen.	○	○	○	○
… dass ich die Geschichte besser verstehe als die meisten anderen.	○	○	○	○
… dass ich die anschließenden Fragen zur Geschichte so gut wie möglich beantworten kann.	○	○	○	○
… dass ich mithilfe der Geschichte so viel lerne wie ich kann.	○	○	○	○
… dass ich beim Beantworten der Fragen zur Geschichte zu den Besten gehöre.	○	○	○	○
… dass ich die Geschichte so gut und so vollständig wie möglich verstehe.	○	○	○	○
… dass ich die anschließenden Fragen zur Geschichte besser beantworten kann als andere.	○	○	○	○

Der aufgeblasene Frosch

Ein Frosch, der sich wunders wie groß vorkam, hockte bei seinen Kindern im Sumpf, als er einen Ochsen erblickte, der am Ufer sein Futter suchte. Da wollte er gerne auch so groß sein und blies sich auf, so stark er nur konnte. „Bin ich nun so groß wie der Ochse?“, fragt er. „Nein“, antworteten die Kinder. Da blies er sich noch stärker auf und fragte abermals: „Bin ich jetzt so groß?“ „Noch immer nicht!“, antworteten die Kinder. Da blies der Frosch sich mit solcher Gewalt auf, dass er zerbarst*. Wer es den Großen und Mächtigen gleichtun will, ohne die Kräfte dazu, der wird kläglich enden.

*zerplatzte

3. Deine Meinung zur Geschichte
Die folgenden Aussagen enthalten mögliche Meinungen, die man zur Bearbeitung der Geschichte, die du gelesen hast, haben kann.

	Bitte jeweils immer nur ein Kreuz setzen!			
	stimmt gar nicht	**stimmt nur begrenzt**	**stimmt zu großen Teilen**	**stimmt genau**
Es hat mir Spaß gemacht, die Geschichte zu lesen.	○	○	○	○
Ich habe mich gerne mit der Geschichte beschäftigt.	○	○	○	○
Ich fand die Geschichte spannend.	○	○	○	○
Die Inhalte der Geschichte haben mich interessiert.	○	○	○	○
Ich hätte die Geschichte freiwillig gelesen.	○	○	○	○

Dein Codename

Der Codename ist erforderlich, da die Antworten im Fragebogen anonym bleiben sollen, das heißt, niemand soll wissen, welche Antworten du gegeben hast.

Erster Buchstabe deines Vornamens: ____ (Beispiel: **M** bei **M**ichael)

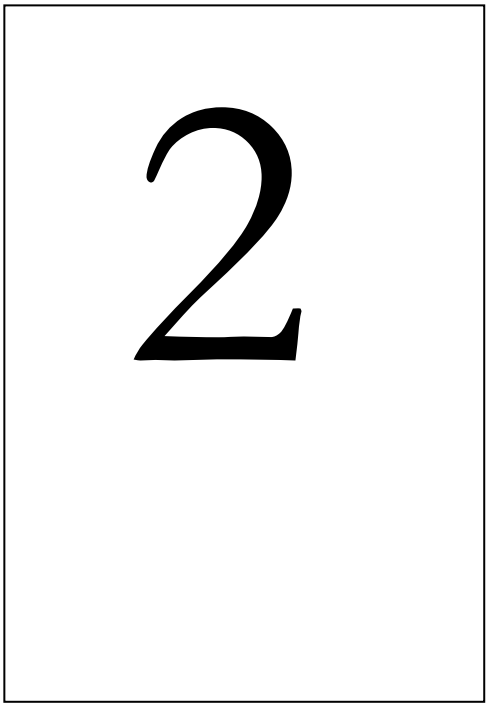
Erster Buchstabe deines Nachnamens: ____ (Beispiel: **S** bei **S**chulz)

Erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: ____ (Beispiel: **E** bei **E**lke, **X** wenn unbekannt)

Erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters: ____ (Beispiel: **W** bei **W**alter, **X** wenn unbekannt)

Die ersten beiden Zahlen deines Geburtsdatums: ____ (Beispiel: **05** bei **05**.12.04)

Heutiges Datum: _____



Bitte kreuze immer nur eine Antwort an!

1) Der Frosch schwimmt in einem Teich.

☐ richtig

☐ falsch

2) Der Frosch ist allein.

☐ richtig

☐ falsch

3) Der Frosch wäre gern ein Ochse.

☐ richtig

☐ falsch

4) Der Frosch ist neidisch auf den Ochsen.

☐ richtig

☐ falsch

5) Der Ochse möchte den Frosch fressen.

☐ richtig

☐ falsch

6) Der Frosch streckt sich, um größer zu werden.

☐ richtig

☐ falsch

7) Der Frosch überschätzt sich.

☐ richtig

☐ falsch

8) Der Frosch stirbt.

☐ richtig

☐ falsch

9) Die Geschichte zeigt, dass man auf seine Gesundheit achten sollte, damit man nicht zerplatzt.

☐ richtig

☐ falsch

10) Genau wie der Frosch möchten auch manche Menschen größer sein als sie sind.

☐ richtig

☐ falsch

11) Der Spruch „Jemand platzt vor Neid“ passt zu dieser Geschichte.

☐ richtig

☐ falsch

12) Aus der Geschichte lernt man, dass man alles erreichen kann, was man möchte.

☐ richtig

☐ falsch

13) Kanntest du die Geschichte schon?

☐ ja

☐ nein

Anhang 10: Überblick deskriptive Ergebnisse der Teilstudien 1 und 2

Teilstudie 1: Fabel „Der aufgeblasene Frosch“ (Primarstufe)

	Theo. Range	Iteman-zahl	Ohne Bild		Dekoratives Bild		Darstellendes Bild		Textlose Bildfolge		Bildfolge mit Text	
			M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Leseverständnis allgemein	-3-3	max. 130	-.63	.82	-.38	.98	-.38	.96	-.28	.90	-.35	.91
Habituelle Lesemotivation	1-4	5	3.00	.48	2.80	.72	2.95	.68	3.01	.40	3.00	.45
Motivationale Faktoren	1-4	14	3.12	.56	2.84	.80	3.02	.68	3.20	.63	3.16	.40
Gegenwärtige Lesemotivation	1-4	20	2.90	.78	2.90	.81	2.70	.80	3.10	.74	3.22	.50
Leseverständnis spezifisch	0-12	12	7.80	2.49	8.33	1.59	8.61	2.00	8.83	2.12	8.11	2.68

Teilstudie 1: Fabel „Der aufgeblasene Frosch“ (Sekundarstufe I)

	Theo. Range	Iteman-zahl	Ohne Bild		Dekoratives Bild		Darstellendes Bild		Textlose Bildfolge		Bildfolge mit Text	
			M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Leseverständnis allgemein[184]	-3-3	max. 130	-.63	.82	-.38	.98	-.38	.96	-.28	.90	-.35	.91
Habituelle Lesemotivation	1-4	5	2.70	.51	2.80	.50	2.63	.57	2.77	.46	2.70	.49
Motivationale Faktoren	1-4	14	2.86	.51	2.82	.58	2.90	.57	2.93	.47	2.88	.51
Gegenwärtige Lesemotivation	1-4	20	2.60	.62	2.70	.64	2.79	.62	2.64	.65	2.60	.64
Leseverständnis spezifisch	0-12	12	8.70	1.76	9.30	1.83	8.91	1.96	9.20	1.93	8.74	2.05

[184] Da der standardisierte Test, mit dem das allgemeine Leseverständnis erhoben wurde, altersspezifisch ausgewertet wird, wurde keine gesonderte Darstellung der Ergebnisse nach Klassenstufen vorgenommen, woraus sich eine Doppelung der Ergebnisse mit der vorangehenden Tabelle ergeben.

Teilstudie 2: Fabel „Vom Hunde“ (Primarstufe)

	Theo. Range	Iteman-zahl	Kontrollgruppe ohne Bild		Dekoratives Bild		Darstellendes Bild		Textlose Bildfolge		Bildfolge mit Text	
			M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Leseverständnis allgemein	-3-3	max. 130	-.41	.95	-.37	.92	-.28	1.01	-.41	.96	-.42	.66
Habituelle Lesemotivation	1-4	5	3.00	.51	2.90	.43	2.52	.52	3.30	.49	3.10	.60
Motivationale Faktoren	1-4	14	3.01	.50	3.03	.48	2.70	.49	3.18	.53	2.90	.69
Gegenwärtige Lesemotivation	1-4	20	2.82	.53	2.91	.64	2.84	.60	3.07	.78	3.01	.70
Leseverständnis spezifisch	0-12	12	7.73	1.79	7.73	2.26	7.60	2.27	7.85	1.57	8.80	1.92

Teilstudie 2: Fabel „Vom Hunde“ (Sekundarstufe I)

	Theo. Range	Iteman-zahl	Kontrollgruppe ohne Bild		Dekoratives Bild		Darstellendes Bild		Textlose Bildfolge		Bildfolge mit Text	
			M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Leseverständnis allgemein	-3-3	max. 130	-.41	.95	-.37	.92	-.28	1.01	-.41	.96	-.42	.66
Habituelle Lesemotivation	1-4	5	2.74	.53	2.83	.50	2.70	.60	2.60	.54	2.61	.54
Motivationale Faktoren	1-4	14	2.71	.51	3.05	.50	2.75	.71	2.60	.63	2.74	.56
Gegenwärtige Lesemotivation	1-4	20	2.51	.47	2.74	.53	2.52	.68	2.34	.68	2.47	.70
Leseverständnis spezifisch	0-12	12	7.60	1.62	8.33	2.04	9.00	1.44	8.74	1.73	8.93	1.90

Schwierigkeit der Items des Tests zum spezifischen Textverständnis „Der aufgeblasene Frosch“

	M	*SD*
1) Der Frosch schwimmt in einem Teich.	.77	.44
2) Der Frosch ist allein.	.92	.28
3) Der Frosch wäre gern ein Ochse.	.46	.52
4) Der Frosch ist neidisch auf den Ochsen.	.69	.48
5) Der Ochse möchte den Frosch fressen.	.77	.44
6) Der Frosch streckt sich, um größer zu werden.	.85	.38
7) Der Frosch überschätzt sich.	.85	.38
8) Der Frosch stirbt.	.62	.51
9) Die Geschichte zeigt, dass man auf seine Gesundheit achten sollte, damit man nicht zerplatzt.	.54	.52
10) Genau wie der Frosch möchten auch manche Menschen größer sein als sie sind.	.69	.48
11) Der Spruch „Jemand platzt vor Neid“ passt zu der Geschichte.	.69	.48
12) Aus der Geschichte lernt man, dass man alles erreichen kann, was man möchte.	.62	.51

Trennschärfe der Items des Tests zum spezifischen Textverständnis „Der aufgeblasene Frosch“

	Korrigierte Item-Skala-Korrelation
1) Der Frosch schwimmt in einem Teich.	.48
2) Der Frosch ist allein.	.59
3) Der Frosch wäre gern ein Ochse.	.17
4) Der Frosch ist neidisch auf den Ochsen.	.51

5) Der Ochse möchte den Frosch fressen.	.41
6) Der Frosch streckt sich, um größer zu werden.	.66
7) Der Frosch überschätzt sich.	.41
8) Der Frosch stirbt.	.77
9) Die Geschichte zeigt, dass man auf seine Gesundheit achten sollte, damit man nicht zerplatzt.	.14
10) Genau wie der Frosch möchten auch manche Menschen größer sein als sie sind.	.19
11) Der Spruch „Jemand platzt vor Neid“ passt zu der Geschichte.	.80
12) Aus der Geschichte lernt man, dass man alles erreichen kann, was man möchte.	.37

Schwierigkeit der Items des Tests zum spezifischen Textverständnis „Vom Hunde“

	M	*SD*
1) Der Hund schwimmt in einem See.	.41	.51
2) Das Wasser hat eine Strömung.	.88	.33
3) Dem Hund reicht ein Stück Fleisch nicht.	.41	.51
4) Der Hund glaubt, dass ein zweites Stück Fleisch im Wasser ist.	.76	.44
5) Der Hund ist gierig.	.88	.33
6) Der Hund schnappt nach einem Stück Fleisch, das im Wasser ist.	.18	.39
7) Der Hund bekommt den Hals nicht voll.	.29	.47
8) Der Hund hat das Fleisch verloren.	.71	.47
9) Am Ende hat der Hund kein Fleisch mehr.	.82	.39
10) Der Hund sollte nicht alles glauben, was er sieht.	.12	.33

11) Aus der Geschichte lernt man, dass man mit anderen teilen soll.	.35	.49
12) Die Geschichte zeigt, dass die Gierigen am Ende gar nichts bekommen.	.88	.32

Trennschärfe der Items des Tests zum spezifischen Textverständnis „Vom Hunde“

	Korrigierte Item-Skala Korrelation
1) Der Hund schwimmt in einem See.	.20
2) Das Wasser hat eine Strömung.	.35
3) Dem Hund reicht ein Stück Fleisch nicht.	.20
4) Der Hund glaubt, dass ein zweites Stück Fleisch im Wasser ist.	.30
5) Der Hund ist gierig.	.26
6) Der Hund schnappt nach einem Stück Fleisch, das im Wasser ist.	.-43
7) Der Hund bekommt den Hals nicht voll.	.04
8) Der Hund hat das Fleisch verloren.	.73
9) Am Ende hat der Hund kein Fleisch mehr.	.19
10) Der Hund sollte nicht alles glauben, was er sieht.	.13
11) Aus der Geschichte lernt man, dass man mit anderen teilen soll.	.31
12) Die Geschichte zeigt, dass die Gierigen am Ende gar nichts bekommen.	.45