

Laura Drepper

Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten

Eine empirische Studie über
Wirkungspotentiale von Bildern
auf schriftliche Erzählfähigkeiten
in der Grundschule

Literacy im Elementar-
und Primarbereich

Forschungsbeiträge zu
Literalität & Literarität

LiEP

1

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten

Literacy im Elementar- und Primarbereich

**Forschungsbeiträge zu
Literalität & Literarität**

LiEP 1

Herausgegeben von

Prof. Dr. Iris Kruse (Paderborn)

Prof. Dr. Christiane Miosga (Hannover)

Prof. Dr. Katharina J. Rohlfing (Paderborn)

Prof. Dr. Elvira Topalović (Paderborn)

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Sandra Ballweg (Paderborn)

Prof. Dr. Tabea Becker (Hannover)

Prof. Dr. Heike Behrens (CH/Basel)

Dr. Kristin Börjesson (Halle)

Prof. Dr. Monika Dannerer (A/Innsbruck)

Prof. Dr. Sara Fürstenau (Hamburg)

Prof. Dr. Petra Gretsche (Freiburg)

Dr. Angela Grimminger (Paderborn)

Prof. Dr. Dieter Isler (CH/Thurgau)

Prof. Dr. Friederike Kern (Bielefeld)

Prof. Dr. Norbert Kruse (Kassel)

Prof. Dr. Daniela Merklinger (Ludwigsburg)

Prof. Dr. Anja Müller (Mainz)

Prof. Dr. Claudia Müller-Brauers (Hannover)

Prof. Dr. Sven Nickel (I/Bozen)

Prof. Dr. Julie Panagiatopoulou (Köln)

Prof. Dr. Anke Reichardt (Halle)

Dr. Stefanie K. Sachse (Köln)

Vertr.-Prof. Dr. Lis Schüler (Berlin)

Dr. Jutta Trautwein (Paderborn)

Prof. Dr. Benjamin Uhl (Koblenz)

Prof. Dr. Constanze Weth (LU/Luxemburg)

Prof. Dr. Petra Wieler (Berlin)

Prof. Dr. Anja Wildemann (Landau)

Laura Drepper

Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten

Eine empirische Studie über Wirkungspotentiale von Bildern
auf schriftliche Erzählfähigkeiten in der Grundschule

narr\f
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783772057847>

© 2022 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de

eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2751-6547

ISBN 978-3-7720-8784-4 (Print)

ISBN 978-3-7720-5784-7 (ePDF)

ISBN 978-3-7720-0222-9 (ePub)



Inhalt

Vorwort	9
1	Hinführung zum Forschungsinteresse 11
1.1	Darstellungsformen von Bildern zum narrativen Lernen 15
1.2	Bildverarbeitungsprozesse beim narrativen Lernen 16
1.3	Der narrative Sprachgebrauch im interaktionalen Paradigma 18
1.4	Aufbau der Arbeit 22
2	Narratoästhetische Bilder 25
2.1	Verarbeitung narratoästhetischer Bilder 25
2.1.1	Visual Literacy 27
2.1.2	Präattentive und attentive Bildwahrnehmung 32
2.1.3	Interaktion von Bild und Visual Literacies 34
2.2	Gestaltung narratoästhetischer Bilder 41
2.2.1	Gestaltungsmöglichkeiten einer visuellen Narration .. 44
2.2.2	Gestaltungsmöglichkeiten der erzählten Welt 52
2.3	Ebenen des Narrativen in narratoästhetischen Bildern 59
3	Erzählen 63
3.1	Etablierung von Erzählkontexten 64
3.1.1	Erzählen als Sprachhandlung 67
3.1.2	Erzählen innerhalb der Verweiseräume 69
3.1.3	Erzählen als Origoverschiebung 70
3.1.4	Erzählen als Kontinuum 72
3.2	Narrative Gebrauchsmuster bei der Erzähltextgestaltung 74
3.2.1	Kohäsive Mittel in Erzählungen 74
3.2.2	Tempusgebrauch in Erzählungen 81
3.2.3	Etablierung einer Erzählerperspektive 85
3.2.4	Etablierung einer Protagonistenperspektive 88

3.2.5	Struktureller Aufbau einer Erzählung – narrativ-strukturierende Gebrauchsmuster	93
3.2.6	Poetisch-evozierende Gebrauchsmuster in Erzählungen	100
3.3	Ebenen des Narrativen in Erzähltexten	107
4	Narratoästhetische Erzählimpulse	113
4.1	Verarbeitung narratoästhetischer Erzählimpulse	116
4.1.1	Das Konzept der narrativen Perspektivierung	117
4.1.2	Mentale Zugriffe beim Erzählen – Wahrnehmen und Vorstellen	120
4.1.3	Beschaffenheit von Erzählimpulsen – das Reale, Imaginäre und Fiktive	122
4.1.4	Erzählimpulse zur Etablierung von Erzählkontexten . .	124
4.2	Gestaltung narratoästhetischer Erzählimpulse	126
4.2.1	Gestaltung einer visuellen Narration	127
4.2.2	Gestaltung der erzählten Welt	131
5	Forschungsdesign	137
5.1	Ziel der Studie und Forschungsfragen	137
5.2	Analyse der eingesetzten narratoästhetischen Erzählimpulse	139
5.3	Erhebungsablauf und Stichprobe	157
5.4	Methodische Grundlagen zur Empirischen Datenanalyse . . .	160
5.5	Kategoriensystem zur Analyse der Ebenen des Narrativen in Erzähltexten	164
5.5.1	Analysekategorien auf Mikroebene des Erzähltextes . .	165
5.5.2	Analysekategorien auf Mesoebene des Erzähltextes . .	170
5.5.3	Analysekategorien auf Makroebene des Erzähltextes .	173
5.6	Reliabilitätsanalyse einzelner Analysekatogorien	180
5.7	Transkription der Daten	181
6	Empirische Analyse	185
6.1	Analyse der narrativen Gebrauchsmuster auf Mikroebene des Erzähltextes	187
6.1.1	Qualitative Analyse der Adverbien und Adverbialphrasen	187

6.1.2	Quantitative Analyse der Adverbien und Adverbialphrasen	195
6.1.3	Qualitative Analyse des Junktionengebrauchs	205
6.1.4	Quantitative Analyse des Junktionengebrauchs	214
6.1.5	Qualitative Analyse des Tempusgebrauchs	223
6.1.6	Quantitative Analyse des Tempusgebrauchs	229
6.2	Analyse der narrativen Gebrauchsmuster auf Mesoebene des Erzähltextes	237
6.2.1	Qualitative Analyse der Gebrauchsmuster zur Etablierung einer Erzählerperspektive	238
6.2.2	Quantitative Analyse der Gebrauchsmuster zur Etablierung einer Erzählerperspektive	246
6.2.3	Qualitative Analyse der Gebrauchsmuster zur Etablierung einer Protagonistenperspektive	255
6.2.4	Quantitative Analyse der Gebrauchsmuster zur Etablierung einer Protagonistenperspektive	262
6.3	Analyse der narrativen Gebrauchsmuster auf Makroebene des Erzähltextes	267
6.3.1	Qualitative Analyse der narrativ-strukturierenden Gebrauchsmuster	267
6.3.2	Quantitative Analyse der narrativ-strukturierenden Gebrauchsmuster	283
6.3.3	Qualitative Analyse der poetisch-evozierenden Gebrauchsmuster	300
6.3.4	Quantitative Analyse der poetisch-evozierenden Gebrauchsmuster	316
6.4	Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse	326
6.4.1	Mikroebene des Erzähltextes	327
6.4.2	Mesoebene des Erzähltextes	330
6.4.3	Makroebene des Erzähltextes	334
7	Diskussion und Erkenntnisgewinn	341
7.1	Diskussion der Ebenen des Narrativen im Bild	341
7.2	Diskussion der Ebenen des Narrativen im Text	343
7.3	Wirkungspotentiale narratoästhetischer Erzählimpulse	346
7.4	Erkenntnisgewinn für den sprachdidaktischen Forschungsdiskurs	350

8	Resümee und Ausblick	355
	Literaturverzeichnis	361
	Anhang	381
	Abbildungsverzeichnis	401
	Tabellenverzeichnis	405

Vorwort

Die vorliegende Dissertation entstand an der Universität Paderborn im Rahmen des Projekts „Entwicklung des (Recht-)Schreibens von der Primar- zur Sekundarstufe“ (ESPS). Ich möchte mich in diesem Zusammenhang bei allen Personen bedanken, die mir zahlreiche Anregungen gegeben und die Entstehung der Arbeit unterstützt haben.

An erster Stelle gilt ein ganz besonderer Dank meiner Erstgutachterin Frau Prof. Dr. Elvira Topalović, die mir in vielen Gesprächen auf fachlicher sowie persönlicher Ebene immer zur Seite stand. Ihre fachwissenschaftliche, fachdidaktische und empirische Expertise hat maßgeblich zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen.

Darüber hinaus danke ich Frau Prof. Dr. Tabea Becker für die wertvollen Anmerkungen sowie die Übernahme des Zweitgutachtens.

Weiterführend bedanke ich mich bei den Doktorand:innen der Literatur- und Sprachdidaktik der Universität Paderborn, welche die Arbeit in intensiven Diskussionsrunden fachlich und methodisch bereichert haben. Besonders wichtig für mich und die Entwicklung der Arbeit waren die fachlichen Gespräche mit meinen Kolleg:innen und Freund:innen Cynthia Arnold, Miriam Croft, Dr. Lara Diederichs, Hannah Marie Fernhomberg, Kira Härtel, Susanne Lang und Dr. Benjamin Jakob Uhl, die auch in privaten Kontexten immer wieder Raum gefunden haben. Sie haben mir neben wertvollen Anregungen auch geholfen, die Freude an der Arbeit nicht zu verlieren.

Außerdem möchte ich mich bei den Lehrkräften und Kindern der Projekt-schule bedanken, ohne welche die Entstehung der Arbeit gar nicht möglich gewesen wäre. Die Zusammenarbeit mit der Schule und die Freude der Kinder an Geschichten haben mich immer wieder in meinem Dissertationsvorhaben bestärkt.

Außerdem danke ich meiner Familie für die vielen Gespräche und Diskussionen in schöner Gemeinschaft, durch welche ich eine offene und hinterfragende Haltung einnehmen konnte. Besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern, ohne die ich nicht an dieser Stelle stehen würde. Sie haben mich und meine Brüder stets in unseren Plänen unterstützt und dazu ermutigt, neugierig zu sein und die Welt zu hinterfragen. Außerdem danke ich meiner Oma, die immer an mich geglaubt hat und mich gerade in unsicheren Momenten darin bestärkt hat, meine Stärken und Ziele nicht aus den Augen zu verlieren.

Abschließend danke ich von ganzem Herzen meinem Freund Philipp, der immer geduldig und verständnisvoll hinter mir und meinen Vorhaben stand und mich liebevoll unterstützt hat.

Paderborn, im August 2022

Laura Drepper

1 Hinführung zum Forschungsinteresse

Bilder dienen in den verschiedensten Kontexten als Erzählanlässe. Ob in familiären Vorlesesituationen, zur Sprachsensibilisierung in der KiTa oder als Schreibenanlass in der Schule, Bilder, die Geschichten erzählen, sind vielen bereits einmal begegnet. Wer kennt nicht den „kleinen Herrn Jakob“ von Hans Jürgen Press (1981) oder die zahlreichen „Vater-Sohn-Geschichten“, die seit 1935 unter dem Pseudonym e. o. plauen erschienen sind? So manche dieser Bilder-geschichten wurden auch in der Forschung eingesetzt, sei es um mündliches oder schriftliches Erzählen vorschulisches und/oder schulisch zu elizitieren (vgl. z. B. Boueke et al. 1995). In der internationalen Forschung werden Ausschnitte aus dem textlosen Bilderbuch „Frog, where are you?“ von Mercer Mayer (1969) als frog-story zum Erzählanlass (vgl. z. B. Hoel 2015). Auch Verlage werben gerne mit textlosen Bilderbüchern: Hier erzählen die Bilder die Geschichten. Ein bei Kindern beliebtes und gleichzeitig preisgekröntes Bilderbuch ohne Text ist „Die Torte ist weg!“ von Thé Tjong-Khing (2006). Der Verlag greift auf dem Cover Stimmen auf, die dem ästhetisch anspruchsvollen Bilderbuch ein sprachanregendes Potential zusprechen.

In aktuellen empirischen Studien der Deutschdidaktik nehmen Bildimpulse als visuelle Erzählanlässe ebenfalls eine bedeutende Rolle ein: Durch Bildimpulse werden mündliche und schriftliche Sprachdaten elizitiert, um den Erwerb narrativer Fähigkeiten nachzuzeichnen und/oder Erzählfähigkeiten sprachlich-textuell zu beschreiben (vgl. Schüler 2019, Uhl 2015). Binanzer (2018) gibt eine Übersicht an sprachdidaktischen Studien, die Einzelbilder oder Bilderfolgen als Impuls zur Elizitation des kindlichen Sprachgebrauchs einsetzen. Die Übersicht erfasst sowohl empirische Studien zum narrativen Lernen als auch Studien aus weiteren sprachdidaktisch relevanten Forschungskontexten. Die zum damaligen Zeitpunkt bemerkenswerte Anzahl von 17 empirischen Studien, die den kindlichen Sprachgebrauch oder -erwerb durch Bilder skizzieren, zeigt die Bedeutung von Bildern für die sprachdidaktische Forschung. In narrativen Kontexten kann die Bilderfolge auch spezifischer als Bilder-geschichte bezeichnet werden (vgl. u. a. Scherer/Schröder 2019, 271). Verschiedene Beiträge heben die Beliebtheit einer Bildergeschichte als narratives Lernmittel in der schulischen Praxis hervor (vgl. Becker/Busche 2019, 121; Becker 2019, 361; Becker/Stude 2017, 45 f.; Wieler 2013, 255). Gleichzeitig verüben diese an der Bildergeschichte als Erzählanlass Kritik, da in Bildergeschichten die „Entdeckung der Fiktion“ (Bredel 2001, 16) ausbleibe und die Verarbeitung für

Kinder „eine meist völlig unterschätzte Herausforderung“ (Becker/Stude 2017, 85) darstelle. Allerdings wird das Potential wortloser bzw. textloser Bilderbücher, deren Aufführung ebenfalls einer Bilderfolge entspricht, für sprachliche Lernprozesse gerade in inklusiven Kontexten immer wieder hervorgehoben (vgl. u. a. Becker 2019, Eder 2015, Wieler 2015). In einer entwicklungstheoretisch begründeten Überlegung stellt Becker (2019) das Potential wortloser Bilderfolgen der Kritik an Bildergeschichten gegenüber und weist darauf hin, dass narrativ-strukturierte Bilderfolgen nicht per se sprachdidaktischen Forderungen entgegenstehen:

„Entscheidend ist der bewusste Umgang mit den Methoden und Möglichkeiten, die differenzierende Verwendung vor dem Hintergrund kognitiver und entwicklungspsychologischer Zusammenhänge. Zudem können diese Ausführungen auch als Plädoyer verstanden werden, mehr Raum für Kreatives und Ästhetisches in Lehr- und Lernprozessen zu schaffen.“ (Becker 2019, 371)

Allerdings wird bei der lehrerseitigen Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen eben dieser Freiraum für Kreatives und Ästhetisches selten geschaffen. Im Gegensatz wird der Lerngegenstand häufig entsprechend dem erwachsenen Verständnis für die Kinder angepasst und auf das bereits Bekannte reduziert. Richter/Plath (2012) stellen in einer empirischen Studie zur Auswahl von Literaturwerken heraus, dass Lehrkräfte die Literaturwerke nicht anhand des narrativen und literarischen Potentials auswählen, sondern kindgemäße Literatur vorziehen. Daran angelehnt stellt Heinke (2013) die kindliche Auswahl von Bildern für den Unterricht der Auswahl der Lehrkräfte gegenüber:

„Dasselbe Argument, das Kinder FÜR ein Bild anführten, sprach für Erwachsene GEGEN den Einsatz des Bildes in der Arbeit mit Kindern. Dieses Beispiel unterstreicht die eingangs erwähnte Problematik, dass die Auswahl literarischer Stoffe – in diesem Fall die Auswahl entsprechender Illustrationen – nach vermeintlicher ‚Kindgemäßheit‘ geschieht und damit die Kinder in ihrer Kompetenz, Bilder zu entschlüsseln und auf Texte zu beziehen, unterfordert werden.“ (Heinke 2013, 17)

Die Diskrepanz zwischen der Auswahl an Lehrmaterialien und kindlicher Kompetenz wird nicht nur in literaturdidaktischer Forschung herausgestellt, sondern erweist sich ebenfalls in der Kunstdidaktik immer wieder als bedeutende Thematik (vgl. u. a. Lieber 2013a, Uhlig 2008). Lieber (2013a) spricht bei der Auswahl der Bilder für den Unterricht von „Erwachsenen als Zensur“ (ebd. 240) und stellt in einer Analyse von Grundschullehrwerken fest, dass die Auswahl an Bildern der Forderung nach Freiraum für Kreatives und Ästhetisches nicht gerecht wird: „Die Bildästhetik der verwendeten Abbildungen kann überwiegend

als ‚kindgemäß‘ bezeichnet werden. Es handelt sich meist um Illustrationen, die einem veralteten ästhetischen Muster folgen.“ (ebd. 241)

Im Rahmen des Kooperationsprojekts „Entwicklung des (Recht-)Schreibens von der Primar- zur Sekundarstufe“ (ESPS) der Universität Paderborn und einer Grundschule im Schulbezirk Detmold sind die Unterrichtsdaten sowie Schreibungen der Kinder aus vier Klassen ($n = 95$) bereits über drei Schuljahre erfasst worden. Die Dokumentation des Anfangsunterrichts zeigt, dass die Kinder bereits in den ersten zwei Schuljahren zu sieben verschiedenen Bildergeschichten eine Erzählung verfassen. Eine flüchtige Betrachtung der eingesetzten Bildergeschichten lässt erahnen, dass bei den verwendeten Bildimpulsen das Potential ästhetischer und kreativer Momente nicht ausgeschöpft wird. In der hier exemplarisch angeführten Bildergeschichte zum Thema Herbst sind die visualisierten Elemente auf das Notwendigste zum Nachvollziehen des Handlungsstrangs reduziert und die einzelnen Bilder sind nicht farblich gestaltet:

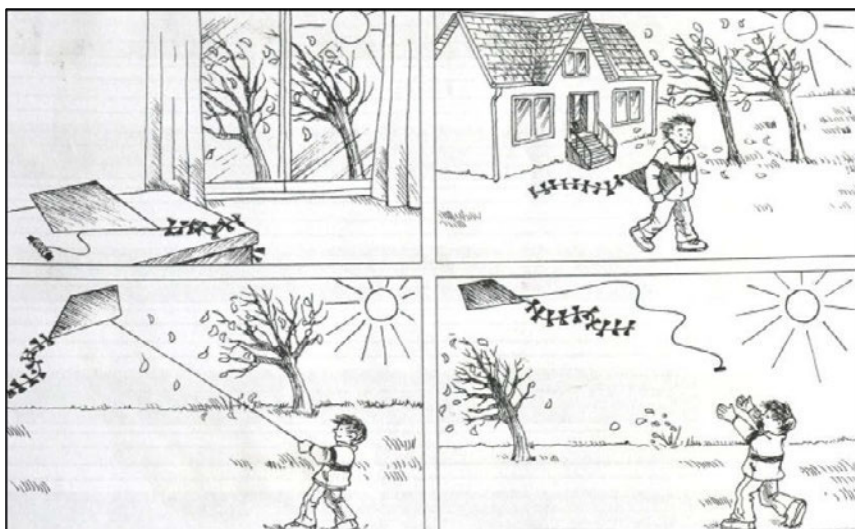


Abb. 1: Exemplarische Bildergeschichte eingesetzt im 2. Schuljahr (Dezember)

Demnach schöpft diese Bildergeschichte das mögliche Potential zur narrativen und literarästhetischen Gestaltung nicht aus. In einer aktuellen deutschdidaktischen Studie zum schriftlichen Erzählen bei Grundschulkindern stellt Schüler (2020, 2019) die Bedeutung des narrativen Potentials des Erzählanlasses für den kindlichen Sprachgebrauch heraus:

„Es hat sich gezeigt, dass die Vielfalt der erprobten Sprachformen beim Schreiben zu Vorgaben mit narrativem Gehalt viel größer ist als das, was sich in der Schule explizit vermitteln ließe, und auch als das, was eine linguistisch fundierte Schreibentwicklungsforschung bisher in den Blick gerückt hat.“ (Schüler 2020, 15)

Anzunehmen ist, dass auch die Gestaltung visueller Erzählimpulse eine größere Bedeutung für den kindlichen Sprachgebrauch beim schriftlichen Erzählen haben könnte. Je nach ausgeschöpftem Potential bei der Gestaltung könnten narrative Bildimpulse unterschiedliche Wirkungen auf den Sprachgebrauch der Kinder haben. Ziel dieser Studie ist es, mögliche Wirkungspotentiale von Bildern für das schriftliche Erzählen theoretisch herauszuarbeiten und empirisch zu überprüfen. Dazu werden verschieden gestaltete Bilderfolgen als visuelle Erzählanlässe in einem Unterrichtsetting eingesetzt. Die übergreifende Fragestellung der Studie lautet: Welche Wirkungspotentiale haben visuelle Erzählimpulse für den narrativen Sprachgebrauch?¹

Um sich möglichen Wirkungspotentialen visueller Erzählimpulse anzunähern, muss der kindliche Umgang mit Bildern genauer betrachtet werden. Schnotz (2010) verweist für das Lernen mit Bildern auf einen multidisziplinären Zugang, in dem Annahmen der Semiotik, der Kognitionspsychologie und der Instruktionsforschung vereint werden:

„Unter semiotischem Aspekt ist zu fragen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen unterschiedlichen Darstellungsformen bestehen. Unter kognitionspsychologischem Aspekt gilt es zu analysieren, wie präattentive Wahrnehmungs- und konzeptgeleitete Interpretationsprozesse bzw. wie Sehen und Verstehen interagieren und wie es im Zusammenspiel zwischen kognitivem System und verschiedenen Formen der visuellen Darstellung zum Aufbau von Wissensstrukturen kommt. Unter instruktionspsychologischem Aspekt ist schließlich zu fragen, wie die unterschiedlichen Formen visueller Darstellungen eingesetzt werden können, um den Prozess des Verstehens und des Wissenserwerbs möglichst gut zu unterstützen.“ (Schnotz 2010, 933)

In dem einleitenden Kapitel werden diese drei Perspektiven für das narrative Lernen mit Bildern konkretisiert, um daran anschließend den Aufbau der Studie zur Untersuchung von Wirkungspotentialen visueller Erzählimpulse herzuleiten. Zunächst werden verschiedene Formen von Bildern für das narrative Lernen herausgestellt. Daran anknüpfend wird die Herausforderung von Bildverarbeitungsprozessen beim narrativen Lernen aufgezeigt. Abschließend wird

1 Ausgehend von der theoretischen Diskussion wird die Fragestellung im Forschungsdesign ausdifferenziert (vgl. Kapitel 5.1).

das Paradigma eines interaktionalen Spracherwerbs als mögliche Unterstützung für narrative Lernkontexte skizziert.

1.1 Darstellungsformen von Bildern zum narrativen Lernen

In der sprachdidaktischen Forschung kann bei dem Einsatz von Bildern zum narrativen Lernen zunächst unterschieden werden, ob der visuelle Impuls einem Einzelbild oder einer Bilderfolge entspricht (vgl. Binanzer 2018; Uhl 2015, 255 f.). Beim narrativen Lernen haben beide Formen von Bildimpulsen gemeinsam, dass von ihnen der Anstoß einer Geschichte ausgeht.² Die Geschichte kann bereits innerhalb des Bildimpulses verankert sein (Bilderfolge) oder ausgehend von diesem erschaffen werden (Einzelbilder) (vgl. Staiger 2012, 45). Demnach zeichnen sich Einzelbilder in der Regel durch eine narrative Momentaufnahme aus, wohingegen von Bilderfolgen primär eine sukzessive Abfolge narrativer Momentaufnahmen ausgeht. Ausnahmen bilden z.B. pluriszenische Bilder, in denen mehrere Momente nebeneinanderstehend abgebildet werden und so eine zeitliche Abfolge erzeugt wird (vgl. ebd.). Bilderfolgen entsprechen damit immer auch einer Kombination mehrerer Einzelbilder. Scherer/Schröder (2019) unterscheiden zur Definition von textlosen Bildererzählungen zwischen Bilderfolgen, von denen ausgehend eine noch unbekannte Narration konstruiert wird (z.B. die textlosen Bilderbücher zur Torte von Thé Tjong-Khing). In diesem Fall sprechen Scherer/Schröder (2019) von einem „Erzählen auf dem Rücken von Bildern“ (ebd. 271). Alternativ kann aufgrund kultureller Traditionen und bereits bekannter Geschichten die Narration der Bilderfolge durch visuelle Reinszenierungen erschlossen werden (z.B. bei Grimms Märchen). Diese Form der Bilderfolge repräsentiert die Narration „im Rücken der Bilder“ (ebd.).

„In beiden Fällen jedoch fußt die Narration, Schrifttexten vergleichbar, auf Kohäsion und Kohärenz des sequenziell Angeordneten. Leerstellen und Polyvalenz machen

2 Binanzer (2018) führt in sprachdidaktischen Forschungen neben dem Einsatz von Bildern zum Erzählen auch die Verwendung von visuellen Impulsen zum Beschreiben oder Erklären an (z.B. die visuelle Abbildung eines Wasserkreislaufes oder eine visualisierte Kochanleitung). Diese Formen von Bildern zielen vor allem auf einen Wissensaufbau ab (ebd. Schomaker 2013, Schnotz 2002). Schnotz (2010) bezeichnet diese als realistische Bilder: „Realistische Bilder besitzen mit dem gemeinten Sachverhalt Ähnlichkeit. Zu ihnen zählen Strichzeichnungen, naturalistische Gemälde und Fotos, aber auch Cartoons, Piktogramme und Landkarten.“ (ebd. 927) Schnotz (2010, 2002) untersucht den Einsatz von Bildern in schulischen Kontexten aus kognitionspsychologischer Perspektive, sodass für sprachdidaktische Forschungen zum narrativen Lernen der Begriff des narrativen Bildes sinnvoller erscheint.

den Betrachter einer Bilderfolge, der er einen Zusammenhang unterstellt, zum ko-konstruktiven Interpretieren – ähnlich einem von dessen Sinnhaftigkeit überzeugten Leser eines Verbaltextes.“ (Scherer/Schröder 2019, 271)

Beide Formen von Bilderfolgen finden in schulischen Kontexten Aufmerksamkeit. Im Fokus dieser Arbeit stehen Bilderfolgen, die die Narration auf dem Rücken der Bilder präsentieren und keine bekannten Geschichten voraussetzen.

Zusammenfassend wird mit Bilderfolgen wie auch Bildimpulsen in narrativen Kontexten primär der Ausdruck einer Narration fokussiert, sodass visuelle Erzählimpulse übergreifend als narrative Bilder verstanden werden können. Die Reduzierung der Darstellung von Erzählimpulsen auf den Ausdruck einer Narration würde „die gestalterische Innovationskraft“ (Kruse/Sabisch 2013, 8) von Bildern außer Acht lassen. Die gestalterische Innovationskraft ist zurückzuführen auf eine literarästhetische Gestaltung der Bilder, die entsprechend der Ausprägung unterschiedliche Anforderungen an die Analyse und Rezeption der Bilder stellt (vgl. u. a. ebd.). Damit verbunden ist die Annahme, dass von narrativen Bildern immer auch ein literarästhetisches Potential ausgeht. Dieses zeigt sich in Lehr-Lernsituationen u. a. in produktiven Anschlussaufgaben (vgl. u. a. Hoffmann 2019, Kruse 2016, 2013, Wiprächtiger-Geppert/Mathis 2014, Scherer/Volz 2013). Bei der Analyse narrativer Bilderbücher wird der Begriff der Narratoästhetik herangezogen, um sowohl narrative als auch literarästhetische Aspekte der Bilder zu erfassen. Staiger (2019) und Kurwinkel (2017) sprechen von einer narratoästhetischen Bilderbuchanalyse. Auch in dem aktuellen Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur von Kurwinkel/Schmerheim (2020) werden in visuellen, verbalen und multimodalen Kinder- und Jugendmedien neben strukturellen Merkmalen narratoästhetische Aspekte zur Darstellung des Mediums berücksichtigt. Um bei der Darstellung von Bildern zum narrativen Lernen neben der Narration außerdem das literarästhetische Gestaltungspotential zu berücksichtigen, können visuelle Erzählimpulse als narratoästhetische Bilder verstanden werden.

1.2 Bildverarbeitungsprozesse beim narrativen Lernen

Die Kritik an Bildergeschichten in narrativen Kontexten kann vor allem auf die Bildverarbeitungsprozesse zurückgeführt werden. Die Überführung der visuellen Narration in eine verbale Erzählung gelingt den Kindern nur bedingt. In empirischen Studien wird diese Tatsache immer wieder darin aufgezeigt, dass Bildergeschichten beim narrativen Lernen vielmehr zu einer Bildbeschreibung und nicht zur Konstruktion einer Erzählung führen (vgl. Wieler 2013, Becker

2001, Bredel 2001). Im Vergleich verschiedener Erzählformen sieht Becker (2001) bei der Bildergeschichte als Erzählanlass die Problematik gerade in der mentalen Repräsentation der visuellen Narration: „[Kinder] begreifen die Bilder nicht als Repräsentation einer fiktionalen, kohärenten Ereignisfolge, die in einer Erzählwelt stattfindet.“ (ebd. 84) Die Herausforderung in der mentalen Repräsentation ergibt sich zum einen aus kognitiv-sprachlicher Sicht und zum anderen in der Bildverstehensleistung:

„[Die Bildergeschichte] stellt aber eine meist völlig unterschätzte Herausforderung für Kinder dar, sowohl in kognitiv-sprachlicher Hinsicht, wie die Erzählerwerbsforschung mittlerweile aufdecken konnte (Becker 2001), als auch auf der Ebene der hierfür notwendigen Bildverstehensleistung, die im Sinne eines Erfassens visueller Codes eigens gelernt werden müssen (Kümmerling-Meibauer 2012).“ (Becker/Stude 2017, 85)

Das Bildverstehen und die Konstruktion einer mentalen Repräsentation werden bei der Modellierung kognitionspsychologischer Bildverarbeitungsprozesse berücksichtigt (vgl. u.a. Schnotz 2002, Weidenmann 1988). Diese greift Dehn (2019) für das sprachliche Lernen mit Bildern auf und stellt für eine gewinnbringende Bildverarbeitung zwei Aufgaben heraus. Zunächst ist während der Bildwahrnehmung „*die Fokussierung des ersten Blicks*“ (ebd. 127, Hervorhebung im Original) elementar. Diese ergibt sich aus der Gestaltung der Bilder bzw. im Sinne Kümmerling-Meibauers (2012) aus den visuellen Codes im Bild und den individuellen Vorerfahrungen der Betrachter:innen. Duncker (2013) bezeichnet die Bildwahrnehmung auch als Auswahlprozesse, „in denen bestimmte Aspekte detailliert aufgenommen, andere jedoch auch übersehen und ignoriert werden.“ (Duncker 2013, 24) Während der Bildwahrnehmung ist das Festhalten an den visuellen Codes entscheidend, welches nach Dehn (2019) durch thematische Anknüpfungspunkte und Widerständigkeit geleitet wird (ebd. 127). In der Kunstdidaktik werden diese während der Bildverarbeitung auch als Ankerpunkte betrachtet (vgl. u.a. Kirchner 2013, Uhlig 2005). Durch das Festhalten an den visuellen Ankerpunkten gelangen die Betrachter:innen zu einer vertiefenden Rezeption des Bildes (vgl. Uhlig 2005). Mit dieser sind in sprachlichen Lernkontexten nach Dehn (2019) „*Transformationsprozesse*“ (ebd. 128, Hervorhebung im Original) möglich, in denen rekursive Imaginationen der Rezeption und Sprachbilder zur Produktion ausgehandelt werden (ebd. 128). Sprachformen in kindlichen Erzählungen zum Ausdruck literaler, ästhetischer sowie literarischer Kompetenzen stellt Schüler (2019) als Resultat von Transformationsprozessen heraus:

„Die von den Schülerinnen und Schülern erprobten Sprachformen geben Korrespondenzen zur Vorgabe zu erkennen, die zeigen, dass die Muster der Vorgaben

nicht imitiert werden, sondern ein Sich-Einschreiben in Inhalte und Formen ein Transformationsprozess ist, an dem die Vorstellungsbildung maßgeblich beteiligt ist. [...] [Damit] geraten Sprachformen in Lernertexten in den Blick, in denen sich die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter nicht nur als literale, sondern auch als ästhetische, literarische Kompetenz zeigt.“ (Schüler 2019, 346)

Für das narrative Lernen mit narratoästhetischen Bildern und das Evozieren eines literalen, ästhetischen und literarischen Sprachgebrauchs darf die Bildverarbeitung sich nicht auf eine Bildwahrnehmung beschränken, sondern muss rekursive Transformationsprozesse ermöglichen. Unumstritten ist in diesem Zusammenhang die Relevanz individueller Literacy-Erfahrungen der Betrachter:innen (vgl. u. a. Dehn 2019, Duncker 2013, Nikolajeva 2012, Kümmerling-Maibauer 2006). Diese lenken die Auswahl und Verarbeitung der visuellen Elemente im Bild. Die Bildverarbeitung wird somit durch die Interaktion von visuellen Codes und den Literacy-Erfahrungen bestimmt. Uhlig (2005) weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung eines soziokulturellen Kontextes hin:

„In der Hauptsache jedoch ist das Bildbedeuten und Bildverstehen individuellen und vor allem soziokulturellen sowie geschichtlichen Bedingungen unterworfen und jeweils unmittelbar in Handlungssituationen eingebunden. Dies wird in vielen bildanalytischen Methoden zugunsten eines vermeintlich kontextunabhängigen und selbst-verständlichen visuellen Bestandes übersehen.“ (Uhlig 2005, 273)

Auch in der interaktionalen Spracherwerbsforschung wird angenommen, dass Kinder Sprache immer kontextbezogen erwerben und gebrauchen (vgl. u. a. Roy et al. 2015, 2012, Behrens 2011, Tomasello 2008, Bruner 1983). Von Bedeutung für die Interaktion von visuellen Codes und individuellen Literacy-Erfahrungen beim narrativen Lernen mit Bildern sind narrative Kontextualisierungen.

1.3 Der narrative Sprachgebrauch im interaktionalen Paradigma

Kindliche Sprachfähigkeiten entwickeln sich dem interaktionalen Paradigma folgend in Kommunikationssituationen mit Interaktionspartner:innen (vgl. u. a. Behrens 2011, Bruner 1983). Ausschlaggebend in der Kommunikationssituation ist der sprachliche Input. Bruner (1983) nimmt an, dass Kinder sprachliche Routinen der Kommunikationssituation für den eigenen Sprachgebrauch übernehmen (vgl. ebd. 35). Mit anderen Worten: Wiederkehrende Interaktionssituationen führen zu einem wiederkehrenden Sprachgebrauch (vgl. Behrens 2011,

266 f.), der immer in einer „cultural matrix“ (Bruner 1983, 134) eingebettet ist. Neben dem sprachlichen Input ist also auch der rahmende Kontext von Bedeutung (vgl. auch Behrens 2011, Roy et al. 2015, 2012). Die Bedeutsamkeit von Kontexten für den kindlichen Erstspracherwerb hat die Forschungsgruppe um Roy et al. (2015, 2012) in einer empirischen Studie bestätigen können. Durch eine über die ersten Lebensjahre andauernde und umfassende Beobachtung der sprachlichen Äußerungen eines Kindes im häuslichen Umfeld konnte gezeigt werden, dass ein Kind Wörter früher und häufiger gebraucht (z.B. das Wort *Wasser*), wenn diese mit räumlichen Kontexten (z.B. mit dem Badezimmer) verknüpft sind:

„Across words and word categories, those words that were experienced in more distinctive contexts were produced earlier. Because the distinctiveness measures, especially spatial distinctiveness, were more predictive of learning than quantity of linguistic exposure, our findings support the utility of probing the contexts within which words are used and provide a strong argument for the importance of multimodal datasets.“ (Roy et al. 2015, 5)

Damit legen Roy et al. (2015) empirisch dar, dass Spracherwerb und Sprachgebrauch durch einen rahmenden Kontext unterstützt werden. Übertragen auf das Erzählen zu visuellen Impulsen können narratoästhetische Bilder in schulpraktischen Situierungen einen narrativen Kontext erzeugen, der einen narrativen Sprachgebrauch der Kinder evoziert. In der sprachdidaktischen Forschung ist man sich weitestgehend einig, dass bei einem narrativen Sprachgebrauch auch die Literacy-Erfahrungen der Kinder bedeutend sind (vgl. u.a. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, Kümmerling-Maibauer 2006, Weinhold 2000). Diese bilden sich durch vielfältige Formen der Interaktion in literalen und literarischen Praktiken aus (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, Garbe 2010, Hurrelmann 2006). Betrachtet man weitere Beiträge aus dem Forschungsdiskurs sowie Einfluss- und Wirksamkeitsstudien stellt sich das Vorlesen von Bilderbüchern als eine sehr effektive Form zur Erweiterung kindlicher Literacy-Erfahrungen heraus (vgl. u.a. Becker 2014, Kümmerling-Maibauer 2014, Whitehead 2004, Whitehurst/Lonigan 1998, Wieler 1997). Ulich (2003) spricht sogar davon, dass das Bilderbuchbetrachten „erwiesenermaßen zu den wirksamsten Formen der Sprachförderung im frühen Kindesalter“ (ebd. 8) gehört. Empirisch konnten Drepper (2022), Uhl (2021) und Uhl/Drepper (2022) zeigen, dass Kinder durch gestützte Vorlesesituationen bereits vorschulisch implizites Wissen über einen narrativen Sprachgebrauch erwerben können und dieses in narrativen Kontexten anwenden. Die Übertragung des narrativen Sprachgebrauchs auf neue Kontexte lässt sich erwerbstheoretisch erklären:

„Während für die frühen Stadien des Erwerbs gilt, dass die Kinder konservativ sind und sich an das halten, was sie im Input in bestimmten Situationen hören, finden sich jedoch – je nach Bereich – auch Anzeichen für Produktivität und Kreativität: Sie abstrahieren das Gemeinsame aus mehreren Gebrauchsereignissen und können dies auf neue Kontexte generalisieren.“ (Behrens 2011, 267 f.)

Damit entspricht der Spracherwerb einer induktiven Theorie, worunter Behrens (2011) eine konstruktivistische Modellierung des Spracherwerbs versteht (vgl. u. a. Tomasello 2008, Goldberg 2006, Langacker 2000). Aus konstruktivistischer Perspektive beruhen komplexere sprachliche Äußerungen auf einer kontextbestimmten Schemaaktivierung. Die Annahme, dass sprachliche Konstruktionen durch den sprachlichen Input erworben werden, bezeichnet Goldberg (2006) als „the heart of the constructionist approach“ (ebd. 277). Konstruktionen werden als bedeutungstragende Einheiten verstanden, die sich durch eine Form- und Funktionsseite auszeichnen und eine linguistisch-formale und semantisch-pragmatische Verbindung darstellen (vgl. u. a. Behrens 2009, Tomasello 2008). In der sprachdidaktischen Forschung werden Konstruktionen auch als Textprozeduren modelliert. Textprozeduren werden als Form-Funktionskopplungen mit einer Inhalts- und Ausdrucksseite definiert, die in hierarchischer Struktur zunächst durch Texthandlungstypen (z. B. Erzählen) und weiterführend durch eine globale Textfunktion bestimmt werden (vgl. u. a. Rezat/Feilke 2018, Feilke 2014). Im Fokus der Textprozedurenmodellierung stehen die Zusammenhänge von Schreibprozess und Schreibprodukt, sodass die Textprozedur als „Mittlerstellung zwischen dem Prozess- und dem Produktaspekt des Schreibens“ (Feilke 2014, 11) verstanden werden kann. Ausgehend von der Annahme Feilkes (2014) einer „Textprozedurendidaktik“ (ebd. 27) hebt Steinhoff (2017) die Relevanz einer funktionalen Schreibdidaktik hervor, in der lernförderliche Aufgaben im Mittelpunkt stehen (ebd. 325). Lernförderliche Aufgaben haben als Schreibarrangements zur Aufgabe, das Ziel des Schreibens als sprachliche Handlung mit Bezug auf einen Adressaten bewusst zu machen und den Kindern geeignete sprachliche Werkzeuge an die Hand zu geben (ebd. 330). Das Potential von Schreibarrangements für lernförderliche Aufgabensituierungen konnte in empirischen Studien bestärkt werden (vgl. u. a. Anskeit 2019, Steinhoff 2017, Rüßmann et al. 2016). Zusammenführend wird mit der Textprozedurendidaktik eine Inszenierung lernförderlicher Schreibarrangements fokussiert, die Möglichkeiten zur Vermittlung und Anwendung von Textprozeduren eröffnen (vgl. Rezat/Feilke 2018). Auch visuelle Erzählimpulse, die in dieser Arbeit ausgehend von dem narrativen Sprachgebrauch auf ihre Wirkungspotentiale untersucht werden sollen, können als wichtiger Teil lernförderlicher Schreibarrangements gesehen werden. Bei der spezifischen Analyse der Wirkungspo-

tentiale visueller Erzählimpulse steht nicht primär die Effizienz lernförderlicher Schreibarrangements mit visuellen Erzählimpulsen im Mittelpunkt. Oder anders gesagt: Mit dem narrativen Sprachgebrauch wird kein institutionell-vermittelter Sprachgebrauch durch Textprozeduren erfasst. Vielmehr werden die visuellen Erzählimpulse als Kontextualisierungen interpretiert, die den Zugriff auf einen kindlich-intuitiven Sprachgebrauch in narrativen Lernkontexten eröffnen und ihn gleichsam korpusbasiert rekonstruieren.³

Der narrative Sprachgebrauch wird in empirischen Analysen primär anhand linguistischer und sprachlich-struktureller Merkmale von Erzählungen erfasst (vgl. u. a. Uhl 2015, Augst et al. 2007, Becker 2001). Mit der aktuellen Studie von Schüler (2019) wird die Analyse literarischer und ästhetischer Sprachformen fokussiert, die bereits von Augst (2010) angeschnitten wurde. Ein konstruktionsgrammatischer Zugriff ermöglicht es, sprachwissenschaftliche, sprachdidaktische und literarästhetische Zugänge bei der Analyse narrativer Zugänge zu vereinen (vgl. auch Ziem/Lasch 2018):

„Ein wichtiges Merkmal der Konstruktionsgrammatik ist, dass ihr Interesse Gebrauchsmustern jedweder Art gilt, d. d. auch solchen mit begrenzter Allgemeingültigkeit. Es wird also der Versuch unternommen, nicht nur die ‚Kerngrammatik‘ zu erklären, sondern alle sprachlichen Elemente und Strukturen – einschließlich idiomatischer Ausdrücke, irregulärer Muster, gemischter Konstruktionen und metaphorischer Extensionen – und zwar im Rahmen einer einzigen Theorie.“ (Tomasello 2008, 21)

Die Konstruktionsgrammatik fokussiert die Skizzierung des Spracherwerbs anhand grammatischer und lexikalischer Strukturen, die in spezifischen Kontexten auftreten. Ziem/Lasch (2018) bezeichnen diese als „domänenspezifische Konstruktionen“ (ebd. 395). Methodisch erfolgt ein konstruktionsgrammatischer Zugang in der Regel durch linguistische Korpusanalysen, die vorwiegend quantitativ ausgerichtet sind (vgl. u. a. Schaller 2018, 105; Behrens 2009, 437; Stefanowitsch 2008). Einer interdisziplinären Ausrichtung auf einen narrativen Sprachgebrauch ausgehend von einem visuellen Erzählanlass mit sprachdidaktischem Schwerpunkt wird die Reduzierung der Analyse des Sprachgebrauchs auf eine rein linguistische Korpusanalyse nicht gerecht. Die Vereinigung von

3 Damit wird bei der Auswahl einer Stichprobe berücksichtigt, dass die Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine didaktischen Instruktionen zum Erzählen erfahren haben. Mit didaktischen Instruktionen ist eine gezielte Unterrichtseinheit zum Erzählen gemeint, in der sprachliche und strukturelle Merkmale von Erzählungen vermittelt werden. Das Schreiben von Erzählungen als kreativer und schöpferischer Akt kann bereits stattgefunden haben.

diskurs-kulturellen und linguistischen Merkmalen eröffnet Bubenhofer (2009) mit dem Begriff der *Sprachebrauchsmuster*, die als „Phänomene an der Textoberfläche“ (ebd. 52) erfasst werden und als „Indikatoren für bestimmtes soziales Handeln“ (ebd. 53) gelten können. In einer induktiven Korpusanalyse vereint Bubenhofer (2009) sowohl einen qualitativen und quantitativen Zugang als auch eine kulturelle sowie semantisch-pragmatische Perspektive auf den Sprachgebrauch (ebd. 337). Spezifisch für narrative Kontexte nutzen Bubenhofer (2018) und Bubenhofer et al. (2013) einen korpusanalytischen Zugang und stellen prototypische Sprachgebrauchsmuster eines narrativen Sprachgebrauchs von Erwachsenen heraus.

Zusammenfassend fokussiert diese Arbeit eine empirische Analyse von Sprachgebrauchsmustern, genauer noch: eine empirische Analyse narrativer Gebrauchsmuster in kindlichen Erzählungen, die ausgehend von verschiedenen gestalteten Bilderfolgen als Erzählimpulse entstehen. Mit dem Verständnis von Erzählimpulsen als visuelle Kontextualisierungen wird das Ziel verfolgt, Rückschlüsse zu Wirkungspotentialen von Bildern auf das schriftliche Erzählen ziehen zu können.

1.4 Aufbau der Arbeit

Zur Untersuchung der Wirkungspotentiale von Bildern für das schriftliche Erzählen gliedert sich die Arbeit in zwei große Teile. Im ersten Teil werden Gestaltungsmerkmale narratoästhetischer Erzählimpulse für das schriftliche Erzählen theoretisch herausgearbeitet. Im Anschluss folgt die empirische Überprüfung der theoretisch herausgearbeiteten Annahmen anhand einer vergleichenden Analyse der Erzähltexte eines Kindes zu zwei verschiedenen gestalteten Erzählimpulsen.

Der theoretische Teil der Arbeit gliedert sich in drei Unterkapitel. In Kapitel 2 werden narratoästhetische Bilder genauer beleuchtet, indem die Verarbeitung und Gestaltung narratoästhetischer Bilder theoretisch aufgezeigt wird. Die Verarbeitung narratoästhetischer Bilder wird kognitionspsychologisch modelliert (vgl. u. a. Schnotz 2002, Weidenmann 1988). Von besonderer Relevanz sind in diesem Zusammenhang *Visual Literacies*. Zur Herleitung der verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten narratoästhetischer Bilder werden die Modellierung einer visuellen Erzählinstanz in textlosen Bilderbüchern (vgl. Krichel 2020), verschiedene Modelle zur narratoästhetischen Bilderbuchanalyse (vgl. u. a. Staiger 2019, Kurwinkel 2017, Nikolajeva 2012) und soziosemiotische Analyseansätze von Bildern (vgl. u. a. Kress/van Leeuwen 2006, Stöckl 2004) zusammengeführt.

In einer abschließenden Vernetzung mentaler Verarbeitungsprozesse und verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten von narratoästhetischen Bildern sollen Ebenen des Narrativen in narratoästhetischen Bildern herausgearbeitet werden.

Im Fokus des dritten Kapitels steht das Erzählen. In Anlehnung an Topalović/Uhl (2014a) wird zunächst die Etablierung von Erzählkontexten handlungstheoretisch herausgearbeitet. Anschließend werden mit Rückgriff auf empirische Studien (vgl. u. a. Schüler 2019, Uhl 2015, Augst et al. 2007, Becker 2001) verschiedene narrative Gebrauchsmuster aufgezeigt. In einer Zusammenführung der handlungstheoretischen Merkmale des Erzählens und der verschiedenen narrativen Gebrauchsmuster können Ebenen des Narrativen in Erzähltexten unterschieden werden.

Das vierte Kapitel widmet sich narratoästhetischen Erzählimpulsen. Durch die Verbindung einer mentalen und phänomenologischen Perspektive auf die Verarbeitung von Erzählimpulsen (vgl. u. a. Zeman 2020, Zeman et al. 2017, Iser 1991, Sartre 1940 [1994]) können die Erkenntnisse des zweiten und dritten Kapitels zusammengeführt werden. Dabei setzt sich das letzte Kapitel des theoretischen Teils der Arbeit zum Ziel, die Ausprägungen verschiedener Gestaltungskategorien narratoästhetischer Erzählimpulse für das Erzählen zu modellieren.

Im empirischen Teil der Arbeit wird in Kapitel 5 zunächst das Forschungsdesign vorgestellt. In diesem werden die Forschungsfragen vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen spezifiziert. Außerdem können ausgehend von der theoretischen Modellierung der Gestaltungskategorien narratoästhetischer Erzählimpulse die zwei eingesetzten Bilderfolgen der Studie analysiert werden. Zum Abschluss des Forschungsdesigns werden die Kategorien zur Analyse der kindlichen Erzähltexte mit Bezug zum dritten Kapitel der Arbeit aufgezeigt und die von subjektiven Interpretationen geprägten Kategorien auf ihre Reliabilität überprüft. Das sechste Kapitel der Arbeit widmet sich der empirischen Analyse und präsentiert die Ergebnisse der Erzähltextanalyse, die entsprechend den Ebenen des Narrativen strukturiert angeführt und interpretiert werden. In Kapitel 7 werden die empirischen Ergebnisse in Bezug zur theoretischen Modellierung gesetzt, um daraus mögliche Konsequenzen für den sprachdidaktischen Forschungsdiskurs zu skizzieren und zu diskutieren. Den Abschluss bildet das achte Kapitel, in dem ein Resümee der Arbeit gezogen wird.

2 Narratoästhetische Bilder

Es können in der Kunstwissenschaft zur Entstehung des Bildnarrativs zwei verschieden ausgerichtete Theorien angeführt werden, die sich in ihren Perspektiven auf das Bildnarrativ unterscheiden (vgl. Dolle-Weinkauff 2014, Rowe 1996).

Rowe (1996) fokussiert eine soziosemiotische Perspektive und beschreibt das Bildnarrativ durch die Interaktion von Bildproduzent:innen und Bildrezipient:innen: Die Künstler:innen nehmen bei der Bildgestaltung wissentlich oder unwissentlich eine lenkende Rolle ein, indem individuelle Standpunkte während des Gestaltungsprozesses in die erzählenden Bilder hineingebracht werden. Gleichzeitig fließt bei der Betrachtung und Interpretation der erzählenden Bilder immer auch die persönliche Auffassung der Bildrezipient:innen mit ein. Das Bildnarrativ entsteht demnach in Interaktion zwischen Bildproduzent:innen und Bildrezipient:innen (vgl. ebd. 232). Im Gegensatz dazu beschreibt Dolle-Weinkauff (2014) die Entstehung des Bildnarrativs stärker von der Bildwissenschaft ausgerichtet. Dolle-Weinkauff (2014) betrachtet das Bildnarrativ als einen *Gesamttext*, der sich aus einzelnen Einheiten bzw. *Panels* zusammensetzt und in kleinster Form auf eine einzelne Einheit bzw. ein *Panel* beschränkt sein kann. Um aus mehreren Einheiten die gesamte Bildnarration abzuleiten, stellt sich eine einheitliche Struktur von Ort, Zeit und Handlung als „eine wesentliche Bedingung für das Funktionieren des Einzelbildes als Sequenz in Bildgeschichte oder Comic“ (ebd. 82) heraus. Dies kann durch verschiedene Bildgestaltungstechniken und Darstellungsmöglichkeiten sichergestellt werden. Nach Dolle-Weinkauff (2014) resultiert das Bildnarrativ somit stärker aus den verschiedenen Merkmalen und Techniken der Bildgestaltung.

Diese beiden Perspektiven auf die Entstehung eines Bildnarrativs lassen darauf schließen, dass für narratoästhetische Bilder somit zwei Aspekte von Bedeutung sind: die Interaktion von Bildproduzent:innen und Bildrezipient:innen während der Bildverarbeitungsprozesse und eine narratoästhetische Bildgestaltung.

2.1 Verarbeitung narratoästhetischer Bilder

Bei der Bildverarbeitung kann zwischen verschiedenen Bildtypen unterschieden werden (vgl. u.a. Dehn 2019, Staiger 2012, Stöckl 2004, Singer 2004). Dehn

(2019) differenziert zum einen zwischen „materiellen, sichtbaren Bildern“ und „mental, inneren Bildern“ (ebd. 121). Während die materiellen Bilder als gegenständliche Objekte existieren, entstehen mentale Bilder durch „Wahrscheinlichkeitsberechnungen und Inferenzen“ (Singer 2004, 75) oder vereinfacht gesprochen durch „Imaginationen“ (Dehn 2019, 121). In der Bildlinguistik wird eine dritte Charakterisierung von Bildern angeführt: „sprachliche Bilder“ (Klemm/Stöckl 2011, 9). Sprachliche Bilder sind bei der Textgestaltung von Bedeutung und bringen Assoziationen der Verfasser:innen zum Ausdruck.

„Zum grundlegenden Credo einer ‚Bildlinguistik‘ gehört auch unbedingt die erkenntnisleitende Annahme, dass materielle (d. d. visuelle) Bilder, sprachliche Bilder (d. d. anschauungsorientierte, bildlich-bildhafte Ausdrücke, Metaphern) und mentale Bilder (Vorstellungen, Anschauungen) unauflösbar verknüpft sind und in ihrer Verbindung bedacht werden müssen.“ (ebd.)

Auch für das Erzählen zu Bildimpulsen ist die Verknüpfung sprachlicher, materieller und mentaler Bilder von Bedeutung: Ausgangspunkt beim Erzählen zu Bildimpulsen sind materielle Bilder, die von den Erzählenden während des Rezeptionsprozesses verarbeitet werden. Es entstehen mentale Bilder. Die mentalen Bilder sind Grundlage für die Erzähltextgestaltung. Bei der Erzähltextgestaltung können Assoziationen zu den materiellen Bildern in sprachlichen Bildern zum Ausdruck kommen. Die Verknüpfung sprachlicher, materieller und mentaler Bilder äußert sich somit an verschiedenen Stellen des Bildrezeptionsprozesses.

Bildrezeptionsprozesse durchlaufen Kinder im alltäglichen Leben zwar regelmäßig, dennoch ist die Fähigkeit, Bilder zu rezipieren, nicht selbstverständlich. Bildrezeptionsfähigkeiten müssen ähnlich wie Sprach- und Lesefähigkeiten zunächst erworben werden (vgl. Kruse 2015, Duncker 2013). Dies wird bereits deutlich, wenn man die Titel neuer Sammelbänder anführt: „Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung: aktuelle Forschungsperspektiven“ (Scherer/Volz/Wiprächtiger-Geppert 2015), „Bildlitalität und Ästhetische Alphabetisierung“ (Duncker/Lieber 2013b), „Lehren und Lernen mit Bildern: ein Handbuch zur Bilddidaktik“ (Lieber 2013b). Auch die Tatsache, dass der Bilderwerb in Kursen zur *Visual Literacy* – vor allem in den USA – Teil des Schulunterrichts geworden ist, verdeutlicht die hohen Anforderungen der Bildrezeption (vgl. z.B. Krapp/Weidenmann 2006, 451). Im deutschsprachigen Raum findet der Bilderwerb in den Curricula der Grundschule bisher keine Aufmerksamkeit und auch in der sprachdidaktischen Forschung spielen bildrezeptive Fähigkeiten keine nennenswerte Rolle. Allerdings sind in der Kunstdidaktik kindliche Bildrezeptionsprozesse regelmäßig Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen (vgl. u. a.

Duncker 2013, Uhlig 2005, Kirchner 1999). Einen möglichen Ausgangspunkt stellen dazu Forschungen zur Bildrezeptionsfähigkeit im Diskurs der Kognitionspsychologie dar, die diese schon sehr lange als Gegenstand der Forschung betrachten (vgl. u. a. Kintsch 1979, van Dijk/Kintsch 1983, Schnotz/Bannert 1999). Dabei konnte die Hirn- und Kognitionsforschung zeigen, dass mental ablaufende Prozesse bei der Bildrezeption hoch komplex sind und nicht auf ein einfaches *Bildersehen* reduziert werden können (vgl. u. a. Mitchell 2008, Singer 2004): „Unsere Wahrnehmungen [...] sind vielmehr das Ergebnis hochkomplexer Konstruktionen und Interpretationsprozesse, die sich sehr stark auf gespeichertes Vorwissen stützen.“ (ebd. 65) Um die Komplexität der Bildrezeptionsprozesse genauer darzulegen, ist demnach das individuell gespeicherte Vorwissen von Bedeutung. In Forschungen mit didaktischer Ausrichtung zeichnet sich das individuelle Vorwissen bei der Bildrezeption durch *Visual Literacies* aus (vgl. u. a. Dehn 2019, Nikolajeva 2012, Kümmerling-Maibauer 2006).

2.1.1 Visual Literacy

Das Spektrum an Forschungsausrichtungen zur *Visual Literacy* ist weitreichend und für Disziplinen wie die Kognitionspsychologie, die Psycholinguistik oder die Soziologie bereits seit mehr als 50 Jahren relevant. Die Didaktiken der Kunst-, Literatur- sowie Sprachwissenschaft sehen die *Visual-Literacy-Forschung* hingegen als „a relatively new insight of pedagogy“ (Nikolajeva 2003, 241). Forschungen zur *Visual Literacy* werden dort erst seit dem 21. Jahrhundert vermehrt berücksichtigt.⁴ Geprägt ist die *Visual-Literacy-Forschung* über das letzte Jahrhundert somit von vielen unterschiedlichen Forschungsdisziplinen, worauf u. a. Serafini (2017) in einem Beitrag zum aktuellen Forschungsstand von *Visual Literacy* hinweist:

„Theories of visual literacy and associated research and pedagogy draw from a wide range of disciplines including art history, semiotics, media and cultural studies, communication studies, visual ethnography and anthropology, social semiotics, new literacies studies, cognitive psychology, and critical theory.“ (Serafini 2017, 1)

Der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Diskurs unterscheidet sich allerdings nicht nur durch die zeitliche Orientierung auf *Visual Literacy*, sondern auch in den Forschungsschwerpunkten zur *Visual Literacy*. In den Fachwissenschaften wird bei einer *Visual-Literacy-Forschung* überwiegend die Verarbeitung

4 Bezeichnend dafür ist auch die Modellierung eines gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für die Verankerung der *Visual Literacy* im europäischen Bildungssystem, die erst 2016 erschienen ist (vgl. Wagner/Schönauf 2016).

von Bildern forciert. Der Schwerpunkt von didaktischen Ausrichtungen auf die *Visual-Literacy-Forschung* beschäftigt sich mit notwendigen Fähigkeiten bei der Bildverarbeitung und dem Erwerb dieser Fähigkeiten als *Visual Literacies*. Eine Zusammenführung beider Forschungsausrichtungen ermöglicht einen umfassenden Blick auf *Visual Literacy*.

In den ursprünglichen – meist fachwissenschaftlichen – Forschungskontexten wurde *Visual Literacy* als eine visuelle Bildgrammatik definiert: „In summary, these early definitions focused on the ability to access, analyze, evaluate, and communicate information in a variety of forms as the most important aspects of visual literacy.“ (Serafini 2017, 5) Hierunter können u.a. die reinen mentalen Verarbeitungsprozesse beim Betrachten von Bildern gefasst werden (vgl. ebd. 2). Diese ursprüngliche Auffassung von *Visual Literacy* beschränkt sich auf ein formelhaftes Lernen und Anwenden bildspezifischer Elemente. Dies hat zur Folge, dass die Komplexität und Mehrdimensionalität von Bildern für den Verstehensprozess unberücksichtigt bleiben. Allerdings wird in neueren Studien und Theorien immer wieder herausgestellt, dass Bilder nicht auf ein einziges Zeichen reduziert werden können, sondern „stets eine Verknüpfung mehrerer ‚Codes‘ und ‚Modalitäten‘“ (Klemm/Stöckl 2011, 10) sind. Die entscheidende Wendung ging aus den Arbeiten von Kress/van Leeuwen (2006) in „Reading Images. The Grammar of Visual Disgn“ hervor, die als eine der ersten Forschergruppen die Multimodalität von Bildern herausstellen. In den Vordergrund rückt damit eine semiotisch-multimodale Perspektive auf Bilder. Die Annahme von multimodalen Bildern geht einher mit einem höheren Deutungs- und Interpretationspotential der Bilder, das im Bildverstehensprozess von den Betrachter:innen rezipiert werden muss. Die Beschaffenheit der Bilder und somit auch das Deutungs- und Interpretationspotential ist auf die Bildproduzent:innen zurückzuführen. Kress/van Leeuwen (2006) verstehen den Interpretationsprozess multimodaler Bilder auch als eine kommunikative Interaktion zwischen Bildproduzent:innen und Bildrezipient:innen und sprechen bei der Modellierung von Bildinteraktionsprozessen von einem „social semiotic approach“ (ebd. 13):

„Communication requires that participants make their messages maximally understandable in a particular context. They therefore choose forms of expression which they believe to be maximally transparent to other participants. [...] They choose the nearest, most plausible form they know for the expression of what they have in mind. The requirements of communication are no different in more usual circumstances, they are simply less apparent.“ (ebd. 13)

Zusammenfassend wird *Visual Literacy* aus einer soziosemiotischen Perspektive also als visueller Interaktionsprozess von Bildproduzent:innen und Bildrezipient:innen durch multimodale Zeichen vor einem rahmenden Kontext verstanden. Dieses Verständnis von *Visual Literacy* als visueller Interaktionsprozess kommt dem interaktiven Ansätzen zum kindlichen Spracherwerb gleich (vgl. u. a. Roy et al. 2015, 2012, Behrens 2011, Bruner 1983). Dies lässt darauf schließen, dass Interaktionsprozesse als *Visual Literacy* ähnlich wie der Sprachgebrauch immer auch vor den kulturellen Kontexten – oder auch in einer „cultural matrix“ (Bruner 1983, 134) – stattfinden. Das bedeutet gleichzeitig auch, dass der Erwerb von *Visual Literacies* durch eine kulturelle Matrix gestützt werden könnte.

Speziell der kindliche Erwerb von *Visual Literacies* wird in Forschungen der Kunst-, Literatur- und Sprachdidaktik fokussiert (vgl. u. a. Nickel 2018, Stiller 2013, Nikolajeva 2012, Kümmerling-Maibauer 2006). In diesem Zusammenhang wird auch von *Visual-Literacy-Kompetenzen* gesprochen (vgl. Stiller 2013):

„Mit dem Terminus visual literacy fasst man [...] diejenigen Kompetenzen zusammen, die jemand befähigen, ausgehend von Bildwahrnehmungen folgerichtige Rückschlüsse zu ziehen und diese in angemessene kommunikative Handlungsweisen oder genießendes Erleben zu überführen.“ (ebd. 280)

Bei der Definition der *Visual-Literacy-Kompetenzen* wird neben der reinen Fähigkeit zum Bildrezipieren somit auch eine funktionale Perspektive von *Visual Literacies* angesprochen. Ein funktionaler Aspekt der *Visual Literacies* geht über das Bilderinterpretieren hinaus und fokussiert einen handelnden Umgang mit den Erkenntnissen aus Bildrezeptionsprozessen. Duncker/Lieber (2013a) sprechen auch von „Bilder verstehen“ (ebd. 19) und „Bilder erzeugen“ (ebd. 20) als zwei Facetten der *Visual-Literacy-Kompetenz*. In dem Bildererzeugen bzw. dem handelnden Umgang mit *Visual Literacies* liegt das Potential für sprachliche und literarische Lernprozesse, welches in verschiedenen Forschungen bereits aufgezeigt werden konnte (vgl. u. a. Schüler 2020, Dehn 2019, Staiger 2019, Uhlig 2016). Im Kontext sprachlicher Lernprozesse beschreibt Dehn (2019) zwei Aufgaben während der Bildverarbeitung, um das Potential *Visual Literacies* ausschöpfen zu können. Zunächst müssen bildliche Elemente selektiert werden und Anknüpfungspunkte für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Bild gefunden werden. Dehn (2019) spricht von einer „Fokussierung des ersten Blicks“ (ebd. 123). Die zweite Aufgabe beschreibt Transformationsprozesse, in denen visuelle und sprachliche Aushandlungen stattfinden. Diese zeugen von einem handelnden Umgang der *Visual Literacies* (vgl. ebd.). Ausschlaggebend für visuelle und sprachliche Aushandlungen während der Transformationsprozesse sind mentale Repräsentationen, die aus dem wahrgenommenen Bild konstruiert