

Geschichten verstehen

Konzeption, Implementation und Evaluation
eines Lesestrategiesets für narrative Texte

Wolfgang Bay

BAND 6

Geschichten verstehen

Konzeption, Implementation und Evaluation eines
Lesestrategiesets für narrative Texte

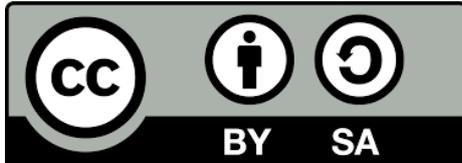
von

Wolfgang Bay

Open Access verfügbar unter
<https://www.doi.org/10.46586/SLLD.247>

www.slld.eu

Das Werk und seine Teile sind in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



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.

© Wolfgang Bay

ISBN: 978-3-96955-024-3 (digital)

ISSN: 2701-0600 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.247>

Redaktionen

SLLD (Z) ZEITSCHRIFT FÜR
SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann
Jochen Heins
Miriam Morek
Juliane Stude

SLLD (B) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
BÄNDE

Steffen Gailberger
Michael Krelle
Swantje Weinhold
Thomas Zabka

SLLD (E) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
EINFÜHRUNGEN

Birgit Mesch
Florian Radvan
Björn Rothstein
Caroline Schuttkowski

SLLD (U) SPRACHLICH-
LITERARISCHES
LERNEN UND
DEUTSCHDIDAKTIK
UNTERRICHTSVORHABEN

Michael Beißwenger
Juliane Dube
Steffen Gailberger
Boris Körkel
Kirsten Schindler
Benjamin Uhl
Johannes Wild
Heike Wirthwein

Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)
Michael Becker-Mrotzek (Köln)
Albert Bremerich-Vos (Essen)
Christian Dawidowski (Osnabrück)
Ricarda Freudenberg (Weingarten)
Christine Garbe (Köln)
Ingrid Gogolin (Hamburg)
Cornelia Gräsel (Wuppertal)
Elke Grundler (Ludwigsburg)
Matthias Hölzner (Essen)
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
Beate Leßmann (Kiel)
Christine Pauli (Fribourg)
Susanne Prediger (Dortmund)
Susanne Riegler (Leipzig)
Knut Schwippert (Hamburg)
Torsten Steinhoff (Siegen)
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)
Arne Ziegler (Graz)
Evelyn Ziegler (Essen)

Für Alex und Mara

In Gedenken an Wolfgang D. Bay & Adolf Bay

Danksagung

Auf dem Weg hin zur Fertigstellung der Dissertation durfte ich etlichen Menschen begegnen, die es gut mit mir meinten und mich auf vielfältige Weise unterstützten. Ihnen gebührt diese Seite.

Die Arbeit konnte ich zu großen Teilen im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Visualisierung im Deutsch- und Mathematikunterricht (VisDeM)“ entwickeln. Ich danke dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport sowie dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst des Landes Baden-Württemberg für die Finanzierung. Auch den Sprecher:innen des Kollegs, Prof. Dr. Lars Holzäpfel, Prof. Dr. Markus A. Wirtz und vor allem Prof. Dr. Petra Gretsche, möchte ich meinen Dank für ihr Engagement aussprechen.

Dem Forschungsteam, das mich bei diesem Projekt unterstützt hat, danke ich für sein Engagement – allen voran Lara Bologna und Laura Höfers.

Stellvertretend für alle teilnehmenden schulischen Akteur:innen, die an der Studie teilgenommen haben, danke ich Jonathan Goedecke und Judith Schürmer – für eure Einblicke, euren Glauben, eure Unterstützung und eure Freundschaft.

Dr. Hans-Peter Schwander und Klaus Hoggenmüller – euch danke ich für die Grundsteinlegung, das Wecken des Interesses an Literatur und die wegweisenden Gespräche 2016.

Hans-Jörg Droll, Prof. Dr. Dirk Betzel, Dr. Laura Rödel, Franziska Trischler, Donna Pawlowski, Mone Kemper, Alexander Hanafi, Dr. Barbara Geist und Dr. Christian Pfeiffer – euch danke ich für den Austausch und die verschiedenartigen Impulse.

Dr. Friedemann Holder – dir danke ich für 18 Monate voller Gipfelfahrten, heißer Diskussionen und diskreter Zaunpfahl-Metaphern – vor allem aber für den dezenten Support.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Tatjana Jesch und Prof. Dr. Michael Staiger für die Betreuung der Arbeit.

Tatjana, danke für deine vielfältige Unterstützung, deine Genauigkeit, deine Impulse, deine Anmerkungen und deine Ausdauer. Ich durfte sehr vieles von dir lernen. Du wirst für mich auf vielen Ebenen des wissenschaftlichen Lebens unerreichbares Vorbild bleiben.

Michael, dir danke ich für so vieles. Ohne dich wäre kein Wort dieser Studie geschrieben und vieles anders in meinem Leben. Danke für deine Inspiration, deine Impulse, deine dezente Führung und deine pragmatische Sicht auf die Dinge!

All meinen Schüler:innen – danke für die Einblicke, die ihr mir gewährt habt, und für euer Vertrauen.

Meinen Freund:innen und meiner Familie danke ich für die vielfältige Hilfe:

Sandra, Boris, Oscar und vor allem Paul Colling – danke für eure Freude an Dr. Deutsch. Ihr wart stete Motivator:innen.

Jutta und Dr. Hartmut Friedburg – danke für euch, eure Zeit, den Zuspruch und die Betreuung eurer Enkeltochter.

Elisabeth Bay – danke für deinen bedingungslosen Stolz.

Dr. Benjamin Thiede – du warst auf vielen Ebenen meine Rettung. Danke dafür und für vieles mehr!

Tim Campe – danke für deine Freundschaft, die Runden im Stadion und die zerstreuen Lichtblicke.

Alex – danke für dich, deine Zeichenkünste, deine Geduld, deinen Verzicht und den Ansporn.

Mara – danke für deine ersten Geschichten. Dir höre ich am liebsten zu.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 2 |
| Zum Anliegen der vorliegenden Studie | 5 |
| Zum Aufbau der vorliegenden Studie..... | 6 |
| Zu den Begriffen der Arbeit..... | 8 |
| Der narrative Text | 9 |
| Narratologie oder die Wissenschaft vom Erzählen - Ein kurzer historischer Abriss | 9 |
| Erzähltheorien der Antike | 9 |
| Erzähltheorien des 18. Jahrhunderts | 11 |
| Erste allgemeine Erzähltheorien – klassische deutschsprachige Standpunkte | 12 |
| Erste allgemeine Erzähltheorien – strukturalistische Standpunkte | 13 |
| Facetten der postklassischen Narratologie | 18 |
| Narratologie – Essenzielles in aller Kürze..... | 21 |
| Verstehen narrativer Texte I – Handlung und Handlungsstrukturen | 22 |
| Die formalistischen Wurzeln narrativer Strukturen | 22 |
| Strukturalistische Konzepte eines Handlungsschemas | 25 |
| (Sozio-)Linguistische Modellierung der narrativen Superstruktur | 29 |
| Story Grammar und Story Schema..... | 32 |
| Geschichtenschema & Textverstehen..... | 34 |
| Verstehen narrativer Texte I: Handlungsstrukturen – Essenzielles in aller Kürze | 39 |
| Verstehen narrativer Texte II – Visualität und mentale Bilder | 40 |
| Der narrative Text und das Phänomen mentaler Bilder..... | 40 |
| Philosophisch-psychologische Erkenntnisse zum Phänomen mentaler Bilder | 43 |
| Narratologische Erkenntnisse zum Phänomen mentaler Bilder..... | 47 |
| Die Dual Coding Theorie..... | 49 |
| Die DCT und das Verstehen narrativer Texte | 53 |
| Verstehen narrativer Texte II: mentale Bilder – Essenzielles in aller Kürze | 58 |
| Lesen und das Verstehen narrativer Texte | 59 |
| Das Strategiemodell des Textverstehens | 61 |
| Die drei Repräsentationsebenen..... | 63 |
| Situationsmodelle und das Verstehen narrativer Texte | 65 |
| Leseverstehen narrativer Texte und die Bildung von Inferenzen | 67 |
| Makrostrategien und die narrative Superstruktur | 71 |

| | |
|--|-----------|
| Lesen und Verstehen narrativer Texte – Essenzielles in aller Kürze | 77 |
| Lesestrategien | 78 |
| Leseverstehensstrategien..... | 81 |
| Organisations- und Elaborationsstrategien | 85 |
| Organisationsstrategien für narrative Texte | 87 |
| Organisationsstrategien für narrative Text in der lese- und literaturdidaktischen Diskussion | 87 |
| Organisationsstrategien für narrative Text in der deutschsprachigen Diskussion | 89 |
| Organisationsstrategie zur Strukturierung & Bündelung narrativer Informationen | 92 |
| Elaborationsstrategie für narrative Texte – Generierung mentaler Bilder | 96 |
| Die Generierung mentaler Bilder als Leseverstehensstrategie | 97 |
| Die Generierung mentaler Bilder und das Verstehen narrativer Texte | 99 |
| Die Generierung mentaler Bilder in der lesedidaktischen Diskussion..... | 101 |
| Die Generierung mentaler Bilder in der literaturdidaktischen Diskussion | 103 |
| Elaborationsstrategie zur Unterstützung narrativen Verstehens..... | 105 |
| Leseverstehensstrategien - Deutschsprachige Trainingsprogramme..... | 107 |
| Wir werden Textdetektive – Wir werden Lesedetektive..... | 108 |
| conText..... | 110 |
| Das Regensburger selbstregulierte Lesetraining (RESL)..... | 111 |
| Lesen. Das Training | 114 |
| Lesen durch Hören..... | 116 |
| Zusammenfassung | 118 |
| Lesestrategieset für narrative Texte in der sechsten Klassenstufe – eine Interventionsstudie... 119 | |
| Rahmenkonzeption | 123 |
| Das Trainingsprogramm Geschichten verstehen – ein Lesestrategieset für narrative Texte . | 128 |
| Geschichten verstehen – Konzeption des Programms..... | 128 |
| Rahmung | 129 |
| Vermittlung des Lesestrategiesets | 130 |
| Vermittlung der Elaborationsstrategie <i>Kopfkino</i> | 131 |
| Vermittlung der Organisationsstrategie <i>Storyelemente</i> | 134 |
| Textgrundlage | 141 |
| Unterrichtszeit | 144 |
| Explorative Vorstudie | 145 |
| Vorstudie und formative Evaluation..... | 147 |
| Ziele der Vorstudie | 147 |
| Design und Ablauf der Vorstudie | 148 |
| Ergebnisse der Vorstudie | 150 |

| | |
|---|------------|
| Passung und subjektive Akzeptanz der Lehrer:innenfortbildung | 150 |
| Implementationstauglichkeit und Praktikabilität des Programms..... | 150 |
| Evaluation der Wirksamkeit des Programms..... | 152 |
| Testinstrumente | 152 |
| Datenaufbereitung | 154 |
| Auswertung der quantitativen Daten | 155 |
| Analyse und Interpretation der quantitativen Daten | 157 |
| Ergebnisse für Transfereffekte auf das Leseverständnis | 157 |
| Retell- & Recalltest | 159 |
| Diskussion der Ergebnisse der Vorstudie | 160 |
| Einschränkungen..... | 161 |
| Formative Evaluation – Elaboration und Modifikation der Hauptstudie | 162 |
| Hauptstudie..... | 163 |
| Fragestellungen und Hypothesen | 163 |
| Design und Ablauf der Hauptstudie | 167 |
| Stichprobe..... | 168 |
| Evaluationsinstrumente und -verfahren | 171 |
| Instrumente zur Erhebung der individuellen Kontextbedingungen | 172 |
| Instrumente zur Kontrolle der Implementation und Praktikabilität | 173 |
| Erhebung der Transfereffekte auf das Leseverständnis | 178 |
| Datenauswertung..... | 180 |
| Ergebnisse | 187 |
| Ausgangsbedingungen im Leseverständnis..... | 188 |
| Transfereffekte des Lesestrategietrainings <i>Geschichten verstehen</i> auf das Leseverständnis | 190 |
| Leseverständnis der Gruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten..... | 190 |
| Leseverständnis der Experimentalgruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten – differenzierte Betrachtung | 193 |
| Leseverständnis der gematchten Gruppen (PSM) zu den verschiedenen Messzeitpunkten | 198 |
| Praktikabilität und Implementationstauglichkeit des Lesestrategietrainings <i>Geschichten verstehen</i> | 202 |
| Beobachtungsprotokolle..... | 202 |
| Rückmeldebogen der Lehrkräfte..... | 204 |
| Leitfadeninterview | 205 |
| Explorative Analysen | 214 |
| Transfereffekte differenziert..... | 215 |
| Das Lesestrategieset aus Sicht der Lehrkräfte | 219 |
| Die ‚hoffnungslosen Fälle‘..... | 219 |
| Geschichten verstehen vs. 5-Schritt-Lesemethode | 219 |

| | |
|--|------------|
| Struktur und Klarheit – Konzeptionelles, prozedurales und strategisches Wissen | 220 |
| Die Notwendigkeit des Visuellen | 222 |
| Die Generierung mentaler Bilder – überraschende Einblicke..... | 223 |
| Änderungen des lesebezogenen Selbstkonzepts..... | 225 |
| Diskussion der Ergebnisse | 228 |
| Praktikabilität | 229 |
| Implementationstauglichkeit..... | 231 |
| Transfereffekte auf das Leseverständnis..... | 234 |
| Ausgangslage..... | 234 |
| Kurzfristige Transfereffekte auf das Leseverständnis | 235 |
| Kurzfristige Transfereffekte in Abhängigkeit von der Darstellungsweise..... | 239 |
| Langfristige Transfereffekte auf das Leseverständnis | 240 |
| Stärke der Transfereffekte in Abhängigkeit von den Ausgangsvoraussetzungen | 242 |
| Wer profitiert vom Programm <i>Geschichten verstehen</i> ?..... | 242 |
| Gründe für die Wirksamkeit..... | 243 |
| Die 18 % nicht profitierende Schüler:innen | 245 |
| Risiken, Potenziale und Konsequenzen – Zusammenfassung und Fazit | 247 |
| Risiken | 250 |
| Potenziale..... | 250 |
| Konsequenzen | 252 |
| Modellierung von Leseverstehensstrategien | 252 |
| Implementationsforschung..... | 253 |
| Schlussnotiz – Limitationen und Ausblick | 254 |
| Anhang..... | 300 |
| Anhang A: Instrumente zur Erhebung von Kontextbedingungen..... | 300 |
| Anhang E – Erhebungsraster | 302 |
| Anhang I: Interviews Lehrkräfte – Transskripte in Rohform..... | 304 |
| Anhang M: Unterrichtsmaterialien – Manual und Arbeitsheft..... | 337 |

Einleitung

Vor über zwei Jahrzehnten ereignete sich das große PISA-Beben 2000, das die deutsche lese- und literaturdidaktische Community nicht nur erschüttert und zutiefst verunsichert, sondern auch zu einer grundlegenden Neuorientierung veranlasst hat (vgl. Abraham et al., 2003). Eine Studie zum Leseverstehen und im Besonderen zu Leseverstehensstrategien muss sich – trotz des großen zeitlichen Abstandes – auch heute noch in der Tradition einer Lesedidaktik nach PISA verorten.

Die deutschen Schüler:innen¹ erzielten in der ersten der großen internationalen Schulleistungsstudie im Rahmen des *Programme for International Student Assessment*, deren Schwerpunkt das Lesen war, ein allenfalls mäßiges Resultat (vgl. Hurrelmann, 2002a, p. 176). Dieses unbefriedigende Ergebnis (vgl. Artelt et al., 2007, p. 5) führte anfangs zu einer nationalen Kränkung (vgl. Radtke, 2003, p. 109), zur Suche nach den Schuldigen für die Misere und einer Sperrung gegen die Aussagekraft der Studie sowie gegen den Bildungsbegriff, den PISA transportierte (vgl. Terhart, 2003, pp. 29ff). Als bald aber begann der kritisch-konstruktive Diskurs. Die Analysen der PISA-Studie 2000 wurden zum Impuls für eine Aufwertung der gesellschaftlichen Rolle der „Fachdidaktiken als bildungspolitisch relevante Wissenschaften“ (Krainer et al., 2012, p. 145). Sie führten zu einer Neuausrichtung gerade der deutschdidaktischen Forschung (vgl. Frederking 2005, pp. 122–137). Die durch PISA hervorgerufenen Irritationen wurden zum Anlass, „Forschungsdesiderate ins Blickfeld“ zu rücken (Abraham et al., 2003, p. 9), das Selbstverständnis der Deutschdidaktik als transdisziplinäre Wissenschaft zu eruieren und Standpunkte herauszuarbeiten, die die zunehmende Empirisierung der Bildungswissenschaften mit den Grundlagen des Faches und den Anforderungen schulischer Unterrichtspraxis zusammenzudenken vermochten (vgl. bspw. Schilcher, & Meier, 2021, pp. 64ff; Topalović, & Standke, 2019).

Eine solche Konzeption der „Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft“ erstellt 2014 Volker Frederking (vgl. Frederking, 2014). Er skizziert die Ziele deutschdidaktischer Forschung als die „konzeptionelle Entwicklung, theoretische Fundierung und empirische Erforschung fachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse“ (Frederking, 2014, p. 111). Mit einer anwendungsorientierten Grundlagenforschung, die sich der hermeneutisch-theoretischen Wurzeln ihrer Disziplin bewusst ist und diese bewahrt, jedoch deren Repertoire um die „empirisch-fundierte und gleichzeitig praxisnahe Überprüfung und Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkonzepten“ (Frederking, 2014, p. 116) erweitert und Deutschdidaktik (auch) als experimentelle Wissenschaft versteht, sollen diese Ziele erreicht und gesicherte Wissensbestände generiert werden. Daraus folgt ein Anspruch an

1 In der vorliegenden Studie werden geschlechtergerechte Personenbezeichnungen mit Gender-Gap verwendet, soweit dies möglich ist.

deutschdidaktische Forschungsvorhaben: Modellierungen und Annahmen „stets theoretisch umfassend zu fundieren und empirisch zu überprüfen“ (Frederking, 2014, p. 118).

Neben der Diskussion um das wissenschaftliche Selbstverständnis lag ein weiterer Schwerpunkt deutschdidaktischer Studien in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, der der PISA-Studie zugrunde liegt (vgl. Weinert, 2002, pp. 27ff) und in der Abgrenzung von dem rein-pragmatischen Verständnis von Lesekompetenz (vgl. Artelt et al., 2001). In den Folgejahren entwirft die deutschsprachige Lesedidaktische Community Modelle von Lesen, die als mehrdimensionale Konstrukte die Grundlage für didaktische Entscheidungen bieten sollen (vgl. Garbe, Holle, & von Salisch, 2006; Hurrelmann, 2002a; Hurrelmann, 2002b; Rosebrock, 2012; Rosebrock, & Nix, 2014, pp. 13–31; siehe Abbildung 1). Die Modellierungen können als Versuche verstanden werden, den problematischen Kompetenzbegriff der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Diskussion (vgl. Jesch, 2020, pp. 8–11; siehe auch Herzog, 2017)² von seiner Konzentration auf die *subjektive Performanz* und *Messbarkeit* zu lösen und um die Dimensionen *Entwicklung* und *sozialer Kontext* zu erweitern (vgl. Rosebrock, & Nix, 2014, p. 14; siehe Abbildung 1).

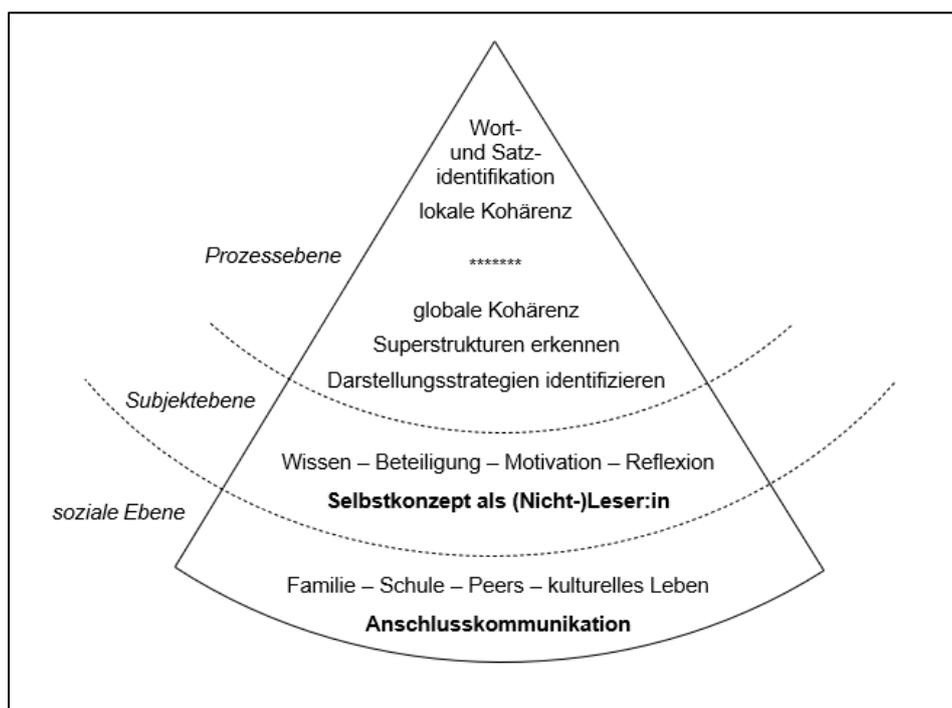


Abbildung 1 Kompetenzmodell des Lesens (didaktische Perspektive). Eigene Darstellung, nach Rosebrock, 2012, 4 sowie Rosebrock, & Nix, 2014, p. 15.

Durch den integrativen Charakter der Lesekompetenzmodelle erhält die kognitive Dimension des Lesens im fachdidaktischen Diskurs verstärkt Beachtung: Die erforderlichen Prozesse zum Verstehen literarischer sowie nicht-literarischer Texte und die zugrundeliegenden Wissensbestände werden vermehrt erforscht und didaktisch modelliert (vgl. Wieser, 2017, p.

² Hubert Knoblauch weist auf die Problematik hin, dass der Kompetenzbegriff, wie er in institutionellen Kontexten im deutschsprachigen Raum verwendet wird, eher standardisierte Formen der Performanz als subjektive Kompetenz thematisiert. Siehe dazu Knoblauch, 2010.

2). Das Mehrebenen-Modell des Lesens (siehe Abbildung 1), das im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogrammes *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* entwickelt und 2008 von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix veröffentlicht wird (vgl. Rosebrock, & Nix, 2014, p. 14), umfasst in Anlehnung an kognitionspsychologische Konstruktbeschreibungen (vgl. Lenhard, 2013) fünf mentale Operationen des Textverstehens. Die Grafem-, Wort- und Satzerkennung sowie die lokale Kohärenzbildung bilden als hierarchieniedrige Prozesse das basale Fundament des Leseprozesses. Die Konstruktion globaler Kohärenz sowie die Erkennung der Superstruktur und der Textstrategie ermöglichen als hierarchiehöhere Prozesse das komplexe Leseverstehen und die Bildung eines mentalen Modells. Als analytisch unterscheidbare mentale Akte, die beim Lesen simultan ablaufen (vgl. Rosebrock, & Nix, 2014, p. 20), können sie grundsätzlich, so die Annahme, isoliert gemessen und trainiert werden. Dies zeigt sich in der vermehrten Entwicklung und wissenschaftlichen Evaluation von Methoden zur Förderung der Lesefähigkeit (vgl. Scherf, 2013, pp. 9f; Wieser, 2017, 2ff). Während Verfahren zur Etablierung einer grundlegenden Leseflüssigkeit die hierarchieniedrige Ebene fokussieren (vgl. bspw. Nix, 2011), wird in der didaktischen Forschung die Vermittlung von Leseverstehensstrategien³ als Mittel der Wahl empfohlen, um Schüler:innen bei der Konstruktion von globaler Kohärenz zu unterstützen und somit die hierarchiehohe Prozessebene zu fördern (vgl. bspw. Philipp, 2015). Unter anderem mit der Konzeption von Lesestrategieprogrammen kommt die deutschsprachige lesedidaktische Forschung der Forderung von Jürgen Baumert, dem Leiter des deutschen PISA-Konsortiums 2000, nach: „Wir brauchen einen Unterricht, der Verständnis vermittelt [...] mit dem Ziel, die geistige Selbsttätigkeit der Schüler zu unterstützen“ (Baumert, 2001, p. 12).

Die Ergebnisse der jüngeren PISA-Studien belegen gewisse Verbesserungen. Die Lesekompetenzleistung der 15-Jährigen in Deutschland wächst und übertrifft 2018 den OECD-Durchschnittswert erstmals im Rahmen einer PISA-Studie, in der die Lesekompetenz die Hauptdomäne darstellt, signifikant.⁴ Insgesamt betrachtet bleiben die Entwicklungen jedoch dürftig. So bleiben zwei Erkenntnisse über die Jahre 2000 bis 2018 konstant:

- (1) „Nach sieben PISA-Runden und vier IGLU-Runden deuten Ergebnisse aus beiden Studien darauf hin, dass die Leseförderung in Deutschland sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe dringend ausgebaut werden muss“ (Sälzer, 2018, p. 17). Deswegen „ist es essenziell, dass möglichst viele Fördermaßnahmen entwickelt werden, die für die Bewältigung von Leseproblemen und die Verbesserung der Lesekompetenz geeignet sind“ (Lenhard et al., 2013, p. 5).
- (2) Leseverstehensstrategien sind „ein Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Entwicklung der Lesekompetenz“. Das gezielte Training „effektiver Strategien zum Verstehen, Behalten, Zusammenfassen und Beurteilen von Informationen“ (Sälzer, 2018, p. 17) stellt eine erfolgsversprechende schulische Interventionsmöglichkeit dar (vgl. Artelt et al. 2007, pp. 16ff).⁵

³ Mit den Analysen zur PISA-Studie 2000 erhielt der Lesestrategien eine enorme Aufwertung. Siehe dazu Kapitel 4.

⁴ Die Lesekompetenz war Hauptdomäne der PISA-Studien 2000, 2009 und 2018.

⁵ Die Beherrschung effektiver Strategien kann den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes und die geschlechtsspezifischen Unterschiede deutlich abschwächen. Vgl. dazu Sälzer, 2018.

Gerade in Bezug auf den zweiten Punkt scheinen in der Deutschdidaktik Forschungslücken erkennbar, folgt man der Analyse von Marcus Hasselhorn und Wolfgang Schneider. Ihre Bewertung des Ist-Standes aus dem Jahre 2013 ist sehr ernüchternd: „Leider sieht es im deutschsprachigen Raum immer noch so aus, dass relativ wenige wissenschaftlich fundierte Programme zur Förderung des Leseverständnisses verfügbar sind.“ (Lenhard et al., 2013, p. 5) Und dies gilt, so die beiden Autoren weiter, „insbesondere für den Bereich der Sekundarstufe“ (ebenda).

Auch wenn seit 2013 sicherlich einige erfolgversprechende Lesestrategieprogramme (vgl. Lenhard et al., 2013; Schilcher et al., 2014; siehe auch den Überblick bei Jesch, 2020, pp. 214–223) bzw. Modellierungen zum Verstehen narrativer Texte (vgl. Schilcher & Pissarek, 2013; Leubner, & Saupe, 2014) auf den Weg gebracht wurden, ist deren Transfer in die unterrichtliche Praxis ein schwieriger (vgl. Souvignier & Philipp, 2016, pp. 14–19). Das für den regulären Deutschunterricht in Österreich nachgewiesene Theorie-Praxis-Problem kann auch für Deutschland attestiert werden (vgl. Österbauer et al, 2020, p. 20). So wundert es nicht, dass Cornelia Rosebrock (Rosebrock, 2022) und Carola Rieckmann (Rieckmann, 2018, pp. 31–54) von Klassen berichten, in denen Schüler:innen trotz ausreichend vorhandener Leseflüssigkeit und einfacher Oberflächenstruktur simple narrative Texte nicht verstehen.

Das Fazit dieser Ausführungen ist eindeutig: Auch zwei Jahrzehnte nach PISA 2000 muss in den Bereichen *Leseverstehen* und *Förderung der Lesefähigkeit* weitergeforscht werden; die Entwicklung von kompetenzorientierten und praktikablen Leseverstehensstrategien sowie die empirische Sicherung ihrer Wirkung im Unterricht bleiben dabei besonders wichtig.

Zum Anliegen der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie berichtet über die theoretische Herleitung eines solchen Lesestrategieprogrammes für narrative Texte. Sie untersucht zudem seine Wirkungen auf das Leseverstehen und evaluiert die Implementationstauglichkeit der didaktischen Modellierung in den regulären Deutschunterricht der sechsten Klassenstufe. Somit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, Schüler:innen beim Verstehen von narrativen Texten zu unterstützen.

Mit der Konzentration auf narrative Texte besitzt die Studie sowohl sprach- als auch literaturdidaktische Relevanz (vgl. Gailberger, 2013b, p. 75). Sie versucht zudem, einer problematischen Situation zu begegnen: Einerseits stehen sich Schüler:innen einer „nie da gewesenen Konjunktur“ narrativer Texte (Huber, 2018, p. 9) gegenüber, andererseits fehlt es im deutschsprachigen Raum an empirisch abgesicherten Förderprogrammen, die Schüler:innen Strategien zur Verfügung stellt, die ihnen beim (lesenden) Verstehen narrativer Texte behilflich sind (vgl. Kap. 4 der vorliegenden Studie). Gleichzeitig erlaubt die Fokussierung eine grundlegende transdisziplinäre theoretische Betrachtung (vgl. Frederking, 2014, pp. 109–111).

Das hergeleitete Lesestrategieset wird durch den Transfer in den regulären Deutschunterricht einem fachspezifischen Praxistest unterzogen. Diese Anwendungsorientierung dient nicht nur der Theorie-Praxis-Verknüpfung. Sie versucht, abgesichertes Wissen dahingehend zu generieren, ob das, was theoretisch modelliert wird, praxistauglich ist und „tatsächlich die erhofften Wirkungen zeitig“ (Frederking, 2014, p. 115).

Methodisch soll dies durch die empirische Überprüfung der Wirkung des Lesestrategietrainings auf das Leseverständnis sowie die Erhebung und Analyse von Daten zur Kontrolle der Implementationstauglichkeit des Programmes gewährleistet werden.

Zum Aufbau der vorliegenden Studie

Die untersuchungsleitende Frage des theoretischen Teils der Arbeit lautet: *Wie können Verstehensprozesse von Schüler:innen beim Lesen narrativer Texte wirksam unterstützt werden?*

Bei der Annäherung an diese Frage werden sowohl der Gegenstand als auch die Lesenden untersucht. Eine Analyse der thematischen Erkenntnisse der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen – grob der Text- und Literaturwissenschaft, der Kognitionspsychologie, der Sprach- und Literaturdidaktik sowie der Bildungswissenschaft – in ihrer aufeinander bezogenen Zusammenschau führt zu Hypothesen, die anschließend anhand empirisch gewonnener Daten überprüft werden.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit narrativen Texten findet seit der klassischen Rhetorik in unterschiedlichen disziplinären Kontexten statt (vgl. Grüne, 2018, p. 15). Mit historisch und nationenspezifischen Schwerpunkten entwickeln sich verschiedene Erzähltheorien. Der deutschsprachigen Narratologie wird das Einschlagen eines Spezialweg zugeschrieben, konzentriert sich ihre Traditionslinie doch stark auf die Vermittlungsinstanz und weniger auf die Struktur narrativer Texte (vgl. Darby, 2001, p. 829–837). Diese These wird in Kapitel 2.1 expliziert.

Die Erkenntnisse der textwissenschaftlichen Forschung über die *Histoire*, die Handlung und die ihr zugrundeliegenden Strukturen seit den formalistischen Wurzeln der Narratologie werden in Kapitel 2.2 pointiert dargestellt. Es wird deutlich, dass eine Facette des Verstehens narrativer Texte darin besteht, die (Re-)Konstruktion der Handlung zu leisten (vgl. Jesch, 2020, p. 47ff).

Als ein weiteres Element der Bedeutungskonstruktion wird in Kapitel 2.3 die besondere Visualität narrativer Texte fokussiert – mit Blick auf die wirkungsästhetische Literaturwissenschaft, die kognitive Narratologie und die Dual Coding Theory. Das mentale Bild als Medium narrativer Welten wird als zweite zentrale Verstehensdimension beim Lesen von Geschichten ausgemacht. Das Phänomen des *Bildes*, das sei bereits hier ausdrücklich betont, wird der Einfachheit wegen als Pars pro Toto für alle Sinnesanteile an der Rezeption erzählender Texte untersucht.

Auch wenn in Kapitel 2 genuin literaturwissenschaftliche Konstrukte verhandelt werden, hat die vorliegende Studie nicht den Anspruch, literarisches Verstehen zu erklären und zu operationalisieren, wohl aber theoretisch Lesehandlungen abzuleiten und zu evaluieren, die es Lesenden ermöglichen, narrative Texte zu verstehen.

Theoretische Modellierungen von Leseverstehen werden in Kapitel 3 untersucht. Das Konstrukt wird dabei primär psychologisch gefasst. Ausgehend von dem textwissenschaftlich und kognitionspsychologisch fundierten Strategiemodell des Textverstehens von Teun van Dijk und Walter Kintsch werden essenzielle Prozesse des Verstehens narrativer Texte extrapoliert und in Bezug gesetzt zu den in Kapitel 2 gewonnenen Erkenntnissen. Mit der

superstrukturabhängigen Konstruktion von Makrostrukturen und der Inferenzbildung werden zwei hierarchiehöhere Prozesse des Leseverstehens ausgemacht und als zu unterstützende Faktoren in ihrer Bedeutsamkeit diskutiert.

Wie diese Unterstützung didaktisch modelliert werden kann, wird in Kapitel 4 ersichtlich. Mit der Übersetzung der mentalen Prozesse in sogenannte Lesestrategien wird eine didaktische Möglichkeit genutzt, Schüler:innen empirisch zugängliche Rezeptionshandlungen zu vermitteln, mit denen sie Verständnisschwierigkeiten minimieren und interpretatorische Leistungen verbessern können. Für narrative Texte bietet sich ein Lesestrategieset aus einer Kombination von Organisations- und Elaborationsstrategien an, da diese im Zusammenspiel eine besondere Wirkmacht bei der Konstruktion von Textsinn versprechen. Nach der Skizzierung bisheriger empirischer Studien zu Wirkmechanismen von Lesestrategien werden als hypothetische Antwort auf die erste untersuchungsleitende Frage eine Organisationsstrategie zur Strukturierung und Bündelung narrativer Informationen sowie eine Elaborationsstrategie zur Unterstützung narrativen Verstehens skizziert.

Im zweiten Teil der vorliegenden Studie soll dieses Lesestrategieset unterrichtspraktisch hinsichtlich seiner Praktikabilität, seiner Implementationstauglichkeit und seiner Wirksamkeit systematisch evaluiert werden. Daher werden im Theorieteil abschließend Gelingensbedingungen für erfolgreiche deutschsprachige Lesestrategieprogramme analysiert. Im Zuge dessen wird zudem deutlich, dass es sich bei dem hier entwickelten Konzept national wie international um eine Neuerung handelt.

Der empirische Teil dokumentiert die durchgeführte Interventionsstudie. Das Unterrichtskonzept *Geschichten verstehen*, in dessen Rahmen die Schüler:innen das notwendige Repertoire an strategischem Wissen erwerben sollen, um die Verstehensstrategien selbstständig anwenden zu können, wird ausführlich dargestellt, die didaktischen wie forschungsbasierten Überlegungen offengelegt. Die Primärtexte, entnommen aus gängigen Unterrichtswerken, werden vorgestellt und in ihrer Oberflächenstruktur analysiert. Auch wenn es sich bei den Texten ausnahmslos um fiktionale handelt, folgt die Studie der Grundannahme, dass die hier verhandelte Handlungsstruktur auch für das Verstehen narrativer Texte, die *res factae* erzählen (z.B. historiografische Darstellungen), dienlich ist.⁶

Um dem Theorie-Praxis-Konflikt lesedidaktischer Forschung und vor allem der Problematik des sogenannten Research-to-practice-Gap Rechnung zu tragen, wird das Strategieprogramm in den regulären Deutschunterricht der sechsten Klassenstufe implementiert und dort, vermittelt durch Deutschlehrkräfte, als Intervention verstanden, deren Wirkung, Praktikabilität und Implementationspotential evaluiert wird. Entsprechend den Empfehlungen von Elmar Souvignier und Maik Philipp (vgl. Philipp & Souvignier, 2016, p. 144) für lesedidaktische Forschung mit Implementationsbezug wird die Untersuchung als Mixed-Method-Studie konzipiert.

In den Kapitel 5.1 bis 5.4 werden detailliert die Anwendung der Methode, die durchgeführte formative Vorstudie sowie deren Ergebnisse beschrieben und diskutiert. Kapitel 5.5 beinhaltet die zentralen Fragestellungen, die untersuchungsleitenden Hypothesen sowie Stichprobe,

⁶ Zum Verhältnis von Fiktionalität und Geschichtsschreibung siehe Schley, 2020. Zur Problematik der Definition des Begriffes Fiktionalität siehe Missine, Schneider & van Dam, 2020.

Design, Testinstrumente und Ablauf der Hauptstudie. Hier werden auch die Prinzipien der Datenauswertung skizziert.

Die zentralen Ergebnisse der Hauptstudie werden in Kapitel 6 dokumentiert. Sie dienen der Prüfung der Hypothesen, der Diskussion der theoretischen Grundannahmen und der kritischen Wertung des Programmes in Kapitel 7. Eine kurze Zusammenfassung der gesamten Arbeit sowie Skizzierung der Potenziale und Risiken der Studie werden in Kapitel 8 geleistet, bevor eine Wertung der Studie Limitationen aufzeigt und die vorliegende Arbeit abschließt.

Zu den Begriffen der Arbeit

Unter narrativen Texten sind in der vorliegenden Studie solche zu verstehen, die eine temporale Struktur präsentieren und eine Veränderung darstellen (vgl. Schmid, 2008, pp. 5-10). Das Attribut *narrativ* meint narrativ im weiteren Sinne und impliziert sowohl erzählende als auch mimetische narrative Texte.

In narrativen Texten können Geschichten erzählt werden. Um als solche gelten zu dürfen, haben diese stets einigen Kriterien zu genügen: Sie müssen Strukturelemente bewusst oder unbewusst intentionalen Handelns wenigstens einer anthropoiden⁷ Figur aufweisen, die damit auf einen Handlungsimpuls reagiert. Diese Handlung kann gestört oder befördert werden durch Figuren oder absichtslose Wirkungsfaktoren. Damit folgt diese Studie der Argumentation von Tatjana Jesch, die die Themenentfaltung *Narration II* ähnlich modelliert. (Vgl. Jesch, 2009, pp. 81ff)

Narrative Texte tragen neben diesen dynamischen Elementen meist auch statische Komponenten in sich wie bspw. Zustände oder Situationen. Deren Deskription ist Teil des Textes, in dem die Geschichte präsentiert wird. Deswegen gilt ein solcher Text als dominant narrativ.

Die Begriffe *faktual* und *fiktional* beziehen sich auf den Kommunikationskontext (vgl. Missine, Schneider, & van Dam, 2020, pp. 6ff) bzw. das Kommunikationsmodell (vgl. Jesch, 2009, p. 73), also „die Haltung, die Menschen gegenüber dem Wirklichkeitswert der Aussage [eines Textes] einnehmen“ (Missine, Schneider, & van Dam, 2020, p. 7). Mitteilungen faktualer Texte werden als direkte realitätsbezogene verstanden, während in einem fiktionalen Text eine fiktive Welt dargestellt wird, in der eine fiktive Äußerungsinstanz beispielsweise fiktive Figuren und Handlungen erzählt, fiktive Gegenstände beschreibt oder fiktive Gegebenheiten berichtet (vgl. Jesch, 2009, pp. 74ff, Schmid, 2008, p. 26; Zipfel, 2001, p. 19).

⁷ Das Attribut ‚anthropoid‘ bezieht sich weniger auf die menschenähnliche Gestalt als auf menschenähnliche Eigenschaften der Figur(en).

Der narrative Text

Narratologie oder die Wissenschaft vom Erzählen – Ein kurzer historischer Abriss

In diesem Kapitel wird ein kurzer historischer Abriss der Erzähltheorie und der in den 1960er Jahren aus der Taufe gehobenen Narratologie präsentiert. Dabei konzentriert sich die Darstellung nach einer Zusammenfassung der ersten präwissenschaftlichen Beschäftigungen mit dem Erzählen im epischen Sinne in der Antike auf den Strang der Diskussionen im Rahmen der klassischen Poetik, der aufklärerischen Ästhetik, der deutschen Klassik über die frühen Romantheorien bis hin zu den frühen zentralen formalistischen und strukturalistischen Strömungen. In Gegenüberstellung der russisch-französischen und der deutschsprachigen Forschung über das Erzählen seit Beginn des 20. Jahrhunderts werden grundlegende Unterschiede in den Perspektiven herausgearbeitet: In der deutschsprachigen Tradition bestimmt die Mittelbarkeit als spezifisches Merkmal des narrativen Textes die Diskussion, während in der formalistischen und strukturalistischen Debatte eher das Werk mit seiner Inhalts- und Ausdrucksebene im Fokus steht. Die postklassische Narratologie der späten 1990er und 2000er Jahre wird nur überblicksartig in ihrer Pluralisierung gestreift, exemplarisch werden jedoch Autor:innen genannt, auf deren Arbeiten die vorliegende Studie basiert. Diese wenden sich vornehmlich der Handlungsebene, dem *Was* des erzählenden Textes, zu.

Da dieses Kapitel der Verortung des Studienvorhabens dient, werden einzig die im narratologischen Diskurs herrschenden Standpunkte vor- und in temporaler Abfolge dargestellt.

Erzähltheorien der Antike

Historische Darstellungen der Erzähltheorie werden gemeinhin durch die jeweiligen Nationalphilologien und die darin beheimateten Theoriegebäude geprägt (vgl. bspw. Grüne, 2014; Herman, 1999; Prince, 1995), verzeichnen jedoch alle einige für die moderne Narratologie fundamentale Strömungen, wegweisende Perspektiven und zentrale Stationen der Betrachtung vom Erzählen und von Erzählungen.

Da Erzählen etwas genuin Menschliches, eine der anthropologischen Universalien (Scheffel, 2004), darstellt, der Mensch durchaus als *homo narrans* (Niles, 1999) bezeichnet werden kann, verwundert es nicht, dass die Erforschung dieses Phänomens in ihrer Theoriebildung bis in die Antike zurückreicht. Zum einen bildet die *narratio* gemeinsam mit dem *exordium*, der *argumentatio* und dem *peratio* die vier grundlegenden Formen der Rede, wodurch das erzählende Element einen ständigen Betrachtungsgegenstand der Rhetorik darstellt (vgl. Grüne, 2018, 15; Lausberg, 2008), zum anderen gehört der erzählende Text in seiner Form des Epos zum literarischen Gut der westlichen Hochkulturen und ist somit Objekt früher wissenschaftlicher Reflexionen. Dabei legen, wie in vielen der abendländischen Theoriegebäude, Platon und Aristoteles zentrale Grundsteine, die bis heute zwei wichtige Säulen der Narratologie tragen.

Platon erörtert in seiner *Politeia* die grundsätzliche Unterscheidung der drei Großgattungen mithilfe des formalen Kriteriums der Redeform. Die *mimesis* als die vom Dichter nachgeahmte Figurenrede kennzeichnet die Tragödie und die Komödie. Die *diegesis* als die Dichterrede selbst macht laut Plato das Gedicht aus. Als dritte Form identifiziert Plato das *Epos*, die große

Erzählung. Dieses wird durch eine Kombination beider Redeformen definiert. Am Beispiel Homers argumentiert er:

Nun ist aber Erzählung sowohl, wenn er jedesmal das Gesprochene, als wenn er das zwischen dem Gesprochenen Liegende darstellt? Natürlich. Aber wenn er etwas Gesprochenes darstellt, als wäre er ein anderer, - werden wir dann nicht sagen, daß er alsdann seine Rede jedem, den er als sprechend ankündigt, möglichst ähnlich mache? Natürlich werden wir das sagen. Sich einem andern ähnlich machen in Stimme oder Gestalt heißt nun aber doch, den nachahmen, dem man sich ähnlich macht? Sehr wohl. In solchem Falle also, scheint es, erfolgt bei ihm [, Homer,] und den anderen Dichtern die Erzählung durch Nachahmung? Allerdings. Wenn aber der Dichter sich nirgends verbärge, so würde seine ganze Dichtung und Darstellung ohne Nachahmung erfolgen. [...] [S]o weißt du, daß es keine Nachahmung wäre, sondern einfache Erzählung. (Platon, 2016, pp. 77ff)

Auf Platons Unterscheidung zwischen Figuren- und Erzählerrede gründet sich eine breitangelegte narratologische Diskussion um die Möglichkeiten des Erzählens, die bis heute währt.

Einen breiteren und gleichsam differenzierteren Fokus wählt Aristoteles in seiner *Peri Poietikes*. Er wendet sich von dem Imitationsgedanken Platons ab und fasst die *mimesis* als die Darstellung einer neu konstruierten Wirklichkeit, die in dieser Darstellung zum ersten Male als solche kreiert wird. Zudem ist nicht nur die Gestaltungsebene Gegenstand seiner Betrachtung. (Vgl. Aristoteles, 2017, pp. 9–11) Kern jedes literarischen Werkes ist nach Aristoteles der Mythos, die „Nachahmung von Handlung [...], die Zusammensetzung der Geschehnisse“ (Aristoteles, 2017, p. 19). Der Mythos bestimmt die Einzelhandlungen der Figuren, die sich wiederum aus deren Charakter, Stellung und Weisheit ergeben, und generiert sich in seiner Komposition aus diesen.

Folglich handeln die Personen nicht, um die Charaktere nachzuahmen, sondern um der Handlungen willen beziehen sie Charaktere ein. Daher sind die Geschehnisse und der Mythos das Ziel der Tragödie; das Ziel aber ist das Wichtigste von allem. Ferner könnte ohne Handlung keine Tragödie zustandekommen, wohl aber ohne Charaktere. [...] Das Fundament und gewissermaßen die Seele der Tragödie ist also der Mythos. (Aristoteles, 2017, pp. 21–23)

Das Epos beruht dabei auf der Rede des Dichters, der ungebrochen oder in einer Rolle spricht, während die Tragödie auf Figurenhandeln beruht. Bei beidem ist der Mythos, die Haupthandlung, in angenehmer Sprache gefasst. Aristoteles ebnet mit seinen Überlegungen dem Diskurs über die zwei Ebenen des Erzähltextes, der der Geschichte und die der Darstellung, den Weg.⁸

Die Frage nach dem Genuinen des erzählenden Textes beschäftigt Aristoteles ebenso wie Platon dabei nur indirekt und, wie dargestellt, selektiv, weshalb beide nicht als Begründer einer allgemeinen Erzähltheorie betitelt werden können. Für beide ist die Tragödie die literarische Gattung ersten Ranges; sie ist dem Epos in Umfang und Handlungseinheit überlegen (vgl. Aristoteles, 2017, p. 99).

⁸ Roland Barthes geht sogar so weit, Aristoteles als den Vater der strukturalen Werkanalyse zu betiteln (vgl. Barthes, 1988, p. 146).

Erzähltheorien des 18. Jahrhunderts

Die Auseinandersetzung mit einzelnen narrativen Gattungen, allen voran dem Heldenepos, bestimmt die wissenschaftliche Diskussion bis ins ausgehende 18. Jahrhundert, wobei dadurch Erkenntnisse und Themen etabliert werden, die bis heute Gegenstand des narratologischen Diskurses sind. Der französische Literaturkritiker René Le Bossus führt die aristotelische Unterscheidung zwischen Figuren- und Erzählerrede weiter aus und erhebt die Erzählerrede zum distinktiven Merkmal zwischen Dramatik und Epik. Zudem extrahiert er erzählspezifische Kriterien wie Ordnung und Dauer, wohlgermerkt mit Blick einzig auf das Epos. (Vgl. Grüne, 2018, pp. 17ff)

Als formales Prinzip, das nicht auf das Epos beschränkt bleibt, sondern gattungsübergreifend zu erkennen ist, wird die Erzählung Ende des 18. Jahrhunderts mit Beginn der aufklärerischen Poetik entdeckt.

In seiner *Allgemeinen Theorie der Schönen Künste* (Sulzer, 1771) veröffentlicht Johann Georg Sulzer in zwei Artikeln eine theoretische Erfassung vom Erzählen an sich: In einer an die Rhetorik angelehnten Definition begreift er Erzählung als „[e]in Haupttheil derjenigen gerichtlichen Reden, denen es auf die Beurtheilung einer geschehenen Sache ankommt. Der Zweck der Erzählung ist dem Zuhörer den Verlauf der Sachen so vorzustellen, daß sein Urtheil darüber gelenkt werde.“ (Sulzer, 1771, p. 352) Die Erzählung der Dichtkunst aber sei, so Sulzer in seinem zweiten Artikel,

„[e]ine besondere Art des Gedichts, womit die Neuen die Dichtkunst bereichert haben; denn es scheint nicht, daß den Alten diese Dichtungsart bekannt gewesen sey. Die Erzählung kommt darin mit der äsopischen Fabel überein, daß sie eine kurze Handlung in einem gemäßigten Ton, der weit unter dem eigentlichen epischen zurück bleibet, erzählt [...]“ (Sulzer, 1771, p. 366)

An diese Darstellung schließt sich unmittelbar die „erste dezidiert erzähltheoretische Veröffentlichung deutscher Sprache“ (Grüne, 2018, p. 20) an. In seiner Schrift *Über Handlung, Gespräch und Erzählung* legt der aufklärerische Schriftsteller und Philosoph Johann Jakob Engel Erzählung als eine der möglichen Textformen dar und löst sie von der Beschränktheit auf den literarischen Text. Er schreibt der narrativen Zeitstrukturierung über den Text hinausgehende Funktionen zu und legt somit die Grundlage für spätere Definitionsversuche des Narrativen. Aber auch Engel spricht dem erzählenden Text die künstlerische Note gegenüber dem dramatischen ab. (Vgl. Engel, 1774 [1964])

Die Argumentation dieses Standpunktes ist Hauptgegenstand der theoretischen Beschäftigung mit Erzählungen im Zeitalter der Aufklärung. Auch der frühe Friedrich Schiller erkennt in der Unmittelbarkeit des Dramas die Form ideeller Nachahmung. Um 1800 aber wendet sich Schiller in der Diskussion mit Johann Wolfgang von Goethe dem narrativen Text zu: Im Zuge der Argumentation gesteht er der Rezipientin der Erzählung weitaus größere Möglichkeiten der Reflexion über die Handlung zu als der des Dramas. Sie könne schließlich den Akt des Lesens – das Tempo, die Dauer, die Pause – selbst steuern und wäre nicht, wie im Theater, der Aufführung ausgeliefert. In diesem Kontext kommt es zwangsläufig zur begrifflichen Auseinandersetzung mit und Differenzierung von Handlung und Vermittlung:

„Indessen möchte ich jenes höhere epische Gesetz doch nicht ganz so aussprechen, wie Sie gethan haben. In *der* Formel: daß eigentlich nur das *Wie* und nicht das *Was* in Betrachtung komme etc., dünkt es mir viel zu allgemein und auf alle pragmatischen Dichtungsarten ohne

Unterschied anwendbar zu sein. [...] Beide der Epiker und der Dramatiker stellen uns eine Handlung dar, nur daß diese bei dem Letztern der Zweck, bei Ersterem bloßes Mittel zu einem absoluten ästhetischen Zwecke ist. Aus diesem Grundsatz kann ich mir vollständig erklären, warum der tragische Dichter rascher und directer fortschreiten muß, warum der epische bei einem zögernden Gange seine Rechnung besser findet. Es folgt auch, wie mir dünkt, daraus, daß der epische sich solcher Stoffe wohl thut zu enthalten, die den Affect sei es der Neugierde oder der Theilnahme schon für sich selbst stark erregen, wobei also die Handlung zu sehr als Zweck interessirt, um sich in den Grenzen eines bloßen Mittels zu halten. (Schiller, 1797)

Ähnlich wie Platon und Aristoteles aber können auch die deutschen Dichturfürsten nicht als Väter einer allgemeinen Erzähltheorie gelten; ihre Betrachtungen und Dispute widmen sich vorrangig der epischen Dichtung im Kontext der idealistischen Ästhetik.

Erste allgemeine Erzähltheorien – klassische deutschsprachige Standpunkte

Eine in Ansätzen allgemeine Erzähltheorie erlebt ihre Geburtsstunde schließlich im ausgehenden 19. Jahrhundert mit der Herauskristallisierung der Kultur- und Textwissenschaften, denen sie angehört. Dabei geschehen um die Jahrhundertwende mehrere Dinge zeitgleich: Erzählen als kulturelles Phänomen erlangt den Stand eines Forschungsgegenstandes eigenen Rechts, der nicht mehr von der Epostheorie vereinnahmt und eingeengt werden kann, sondern in eine Erzähltheorie gefasst werden muss. Und diese versucht sich gemäß dem Paradigma der Naturwissenschaften an wissenschaftlichen Standards auszurichten.

Bei diesen Entwicklungen zeichnen sich schnell zwei verschiedene Konzeptionen ab. Wolf Schmid fasst sie „in der klassischen Erzähltheorie besonders deutscher Provenienz“ (Schmid, 2008, p. 1) und „in der strukturalistischen Narratologie“ (Schmid, 2008, p. 2) zusammen.

In Deutschland beginnen ausgehend von Friedrich Spielhagens Essay *Der Ich-Roman* (vgl. Spielhagen, 1883, pp. 129-241) theoretische Diskussionen um die Beziehung zwischen Autor und Erzähler. Der Erzähler tritt in den Fokus, wird als vermittelnde Instanz zum Garanten des Narrativen und so wird der narrative Text der Unmittelbarkeit des Dramatischen entzogen. Noch im normativen Duktus verhaftet postuliert Spielhagen, von Hause aus Romancier, die Ausschließlichkeit der Handlung als bestimmendes Verfahren für den Roman. Das Erzähler-Ich als Sprachrohr des Autors müsse zu Gunsten der Objektivität abdanken und als Figur in die Handlung integriert werden.

Weniger geprägt von der idealistischen Aufklärungspoetik sind die Arbeiten Otto Ludwigs. Er widmet sich Phänomenen wie der Position des Erzählers zum Erzählten ohne den Fokus des Objektivitätspostulats: Mit der „eigentlichen Erzählung“ und der „szenischen Erzählung“ trennt er zwei Erzählmodi aufgrund der Involviertheit des Erzählers (vgl. Ludwig, 1891 in Bucher et al., 1975, pp. 379–381).

Käte Friedemann nimmt 1910 in ihrem wegweisenden Werk *Die Rolle des Erzählers in der Epik* Spielhagens und Ludwigs Überlegungen auf, unterzieht sie einer kritischen Betrachtung und erweitert sie. Für Friedemann stellt die Mittelbarkeit das spezifische und konstituierende Kriterium des Erzählens dar: Der Erzähler als das „reine Medium der Geschehnisse“ (Friedemann, 1965, p. 34) leihe dem Rezipienten seine Sinne, mit denen die geschilderte Welt erfahren werde.

Diesen Wegbereitern ist es vermutlich zuzuschreiben, dass sich in der deutschsprachigen Erzähltheorie in den 1950er Jahren die Frage nach der Vermittlungsinstanz etabliert und thematisch die Diskussionen dominiert (vgl. Darby, 2001, pp. 829–837). Das Konzept der Narrativität wird auch von Franz K. Stanzel noch an die Mittelbarkeit gekoppelt (vgl. Stanzel, 1979) und konzentriert sich – gerade aufgrund seines Einflusses – auf die Untersuchungen zur Erzählperspektive (vgl. Stanzel, 1955; Stanzel, 1964).

Auch wenn wir bei genauerer Betrachtung sehr wohl deutschsprachige Autoren entdecken, die dieser Schule kritisch gegenüberstehen und der Erzählung fernab der Erzählinstanz Aufmerksamkeit schenken⁹, muss zugestanden werden, dass die Benennung eines deutschen Spezialwegs in der narratologischen Welt ihre Daseinsberechtigung hat. Radikaler als Wolf Schmid markiert David Darby in seinem vieldiskutierten Aufsatz *Form and Context: An Essay in the History of Narratology* (Darby, 2001) eine Zweiteilung narratologischer Forschung in die deutsche Erzähltheorie¹⁰, die sich in den 1950er Jahren entwickelt, und in die strukturalistisch geprägte Narratologie französisch-amerikanischer Tradition, die sich auf formalistischen Wurzeln etabliert.¹¹

Erste allgemeine Erzähltheorien – strukturalistische Standpunkte

Der Begriff *Narratologie* entstammt eben dieser strukturalistischen Schule. 1969 formuliert Tzvetan Todorov in seinem Buch *Grammaire du „Décaméron“*: „Cet ouvrage relève d’une science qui n’existe pas encore, disons la narratologie, la science du récit“ (Todorov, 1969, p. 10) und bezeichnet somit die Narratologie als Wissenschaft vom Erzählen. Auf deutsch: „Dieses Werk entstammt einer Wissenschaft, die es noch nicht gibt. Bezeichnen wir sie als Narratologie, als die Wissenschaft des Geschichtenerzählens.“ [übersetzt v. W.B.] Todorov verleiht der Wissenschaftsdisziplin allerdings nicht nur einen Namen, sondern liefert mit dem Begriffspaar *histoire* vs. *discours* eine Übersetzung oder besser eine Weiterentwicklung einer basalen Analysekatgorie, die ihre Ursprünge im russischen Formalismus des frühen 20. Jahrhunderts hat.

In dieser Ära beginnt die formale und partiell bereits die strukturelle Betrachtung der Erzählung. In der Beschreibung des erzählerischen Kunstwerks gelingt es im Besonderen Victor Sklovskij und Boris Tomasevskij in ihren Arbeiten¹², eine dem Narrativen eigene Form zu extrahieren und grundlegende Analyse Kriterien zu bestimmen, die die Narratologie bis heute prägen.

⁹ Zu finden beispielsweise in Ihwe (Ihwe, 1972a), der sich narrativen Textstrukturen widmet, in Kanzog (Kanzog, 1976), der seinen Fokus u.a. auf „Normen des Erzählens legt“ (Kanzog, 1976, p. 109) oder Göttler (Göttler, 1983), der in Anlehnung an den französischen Strukturalismus Handlungssysteme in Kleists *Der Findling* analysiert.

¹⁰ Dieser Begriff geht auf Eberhard Lämmerts *Bauformen des Erzählens* (Lämmert, 1955) zurück.

¹¹ Diese Sichtweise der Geschichte der Narratologie ist eine der möglichen. Andere Darstellungen finden sich beispielsweise bei Herman (Herman, 1999b) und Prince (Prince, 1995). Für die vorliegende Arbeit soll der in diesem Kapitel gegebene Abriss jedoch ausreichen, auch in seiner durchaus diskutablen Modellierung. Zur Unmöglichkeit einer knappen und doch umfassenden historischen Betrachtung der Narratologie siehe McHale (Mc Hale, 2005).

¹² Auch wenn Sklovskij seine Essays nicht mit dem Ziel einer Systematisierung veröffentlichte, lieferte er wichtige Bezugspunkte für Tomasevskijs Studien und soll deswegen hier aufgeführt werden. Veselovskijs vorbereitende Arbeiten sollen hier noch nicht diskutiert werden. Siehe dazu Segre (Segre, 1980b, pp. 77ff) und Veselovskij (Veselovskij, 2009, pp. 1–14). In Kapitel 2.2 sind sie in Verbindung mit dem Werk Propps Gegenstand der

Die Konzentration liegt dabei nicht auf der Vermittlungsinstanz, sondern auf der Form der Erzählung an sich.¹³ Diese ist nach Sklovskijs komparativen Studien einzig den „Gesetzen des Handlungsaufbaus“ (Sklovskij, 1966b, p. 32), also einer narrativen Logik, unterworfen. Nach ihr werden kleinste Erzählbausteine, sogenannte Motive, zu einer komplexen Handlung zusammengesetzt. Diese Handlung unterscheidet Sklovskij von der Schilderung und eröffnet damit zwei Ebenen. Für diese Ebenen führt er die Begriffe *Sujet* und *Fabel* ein. Die *Fabel* (*fabula*) beschreibt er als die Masse der Geschehnisse, als das

„Material für die Formung durch das Sujet. Somit ist das Sujet von *Eugin Onegin* nicht die Romanze des Helden mit Tat'jana, sondern die sujetmäßige Verarbeitung dieser Fabel, erreicht durch die Einschaltung von unterbrechenden Abschweifungen“. (Sklovskij, 1921, pp. 296–298, zitiert nach der Übersetzung von Schmid, 2010b, p. 7; Hervorhebung im Original)

Diese „unterbrechenden Abschweifungen“ sind ein Beispiel für die Verfremdung, die Sklovskij als die dem Kunstwerk spezifischen Verfahren ausmacht. Die Konzentration auf eine dem künstlerischen Akt immanente Verfremdung, die letztendlich das Sujet allein als Konstruktion und das Ergebnis der Bearbeitung der Fabel ins Zentrum der Betrachtung führt, degradiert die Fabel zu bloßem nicht-künstlerischen Material (vgl. Aumüller, 2009, pp. 54–59, vgl. auch Scheffel, 2018, pp. 47–49).

Zumindest teilweise aufgelöst wird diese Herabstufung durch Boris Tomasevskijs *Theorie der Literatur* (Tomasevskij, 1925), in der dieser das semantische Potential der Fabel und ihren künstlerischen Gehalt eruiert. Die Fabel als „System von Ereignissen, die auseinander hervorgehen und miteinander verknüpft sind“ (Tomasevskij, 1985, p. 215), besteht aus einer Verkettung von Motiven, die Tomasevskij als kleinste, nicht weiter zerlegbare Einheiten ähnlich Propositionen definiert. Die Fabel als bereits verknüpfte Gesamtheit der Motive begründet die Kohärenz des Werks. Das Sujet enthält eben diese Gesamtheit der Motive, allerdings „in jener Reihenfolge und Verknüpfung, in der sie im Werk präsentiert werden“ (Tomasevskij, 1985, p. 218); es stellt das „ausgearbeitete Schema des Werkes“ (Schmid, 2008, p. 245) dar.

Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass die aristotelische Ebene des Mythos im Formalismus eine Differenzierung in die Ebene der Handlungskomposition (*sujet*) und die Ebene einer darunterliegenden Handlungsverknüpfung (*fabula*) erfährt. Die Handlungskomposition als das eigentlich Künstlerische bleibt jedoch im Fokus, wodurch der Gehalt der *fabula* meist in den Hintergrund tritt. Wirklich aufgewertet wird die *fabula* erst in der strukturalistischen Narratologie im Frankreich der 1960er Jahre.¹⁴

Betrachtung. Ebenso wegweisend sind die Arbeiten von Petrovskij (vgl. Schmid, 2010b, pp. 13–16). Für einen Überblick über die „russische Proto-Narratologie“, wie Schmid sie betitelt, siehe Schmid (Schmid, 2009); dort vor allem Aseev (Schmid, 2009, pp. 47–66), Petrovskij (Schmid, 2009, pp. 67–90) und Skaftymov (Schmid, 2009, pp. 91–112).

¹³ Zu den Autoren des russischen Formalismus, die sich auch diesem Aspekt widmen, gehören Viktor Vinogradov und Boris Korman (vgl. Schmid, 2009).

¹⁴ Natürlich finden wir in Vladimir Propps *Morphologie des Märchens* eine radikale Hinwendung zur *fabula*. Dies soll aber in Kapitel 2.2 ausführlich besprochen werden.

Die Archetypen *fabula* und *sujet* erfahren, wie oben bereits angedeutet, durch Tzvetan Todorov¹⁵ 1966 eine quasi-analoge Übersetzung¹⁶, eine differenziertere Definition und dadurch eine Aufwertung bezüglich ihrer Analysetauglichkeit sowie ihrer Adäquanz. Methodisch stark beeinflusst von der strukturalen Linguistik Ferdinand de Saussures und den Kategorien der Sprache im Generellen, zwischen denen und den Kategorien der Erzählung er „starke Analogien“ (Todorov, 1972b, p. 271) ausmacht, entwickelt Todorov ein Konzept von *Histoire* und *Discours*, das dem der Signifikat-Signifikant-Beziehung des sprachlichen Zeichens ähnelt. Die Handlung stellt – transformiert in die vormaterialisierte Geschichte (*Histoire*) – das Signifikat dar, das seine Materialisierung im Text (*Discours*) im weiten Sinne, also dem verbalen Text, dem musikalischen Text, dem filmischen Text, dem bildlichen Text etc., als Signifikant findet. In Analogie zu de Saussures sprachlichem Zeichen ist das Narrativ eine Entität mit *Histoire*- und *Discours*-Seite: „[L']histoire et le discours sont tous deux également littéraires.“ (Todorov, 1966, p. 127) Damit löst Todorov das Narrativ vom konkreten literarischen Werk und definiert es ob seiner Struktur:

Au niveau le plus général, l'œuvre littéraire a deux aspects : elle est en même temps une histoire et un discours. Elle est histoire, dans ce sens qu'elle évoque und certain réalité, des événements que se seraient passés, des personnages qui, de ce point de vue, se confondent avec ceux de la vie réelle. Cette histoire aurait pu nous être rapportée par d'autres moyens ; par un film, par exemple ; on aurait pu l'apprendre par le récit oral d'un témoin, sans qu'elle soit incarnée dans un livre.

Mais l'œuvre est en même temps discours : il existe un narrateur qui relate l'histoire ; et il y a en face de lui lecteur qui la perçoit. A ce niveau, ce ne sont pas les événements rapportés qui comptent mais la façon dont le narrateur nous les a fait connaître. (Todorov, 1966, p. 126)

Das literarische Werk trägt zwei Aspekte untrennbar in sich: die Geschichte – *histoire* – und den Text – *discours*. Die Geschichte – *histoire* – zeigt sich in dem Sinne, als dass ein literarisches Werk eine bestimmte Realität evoziert, bestimmte Ereignisse hervorruft, als ob sie geschehen wären und Charaktere erschafft, die, aus dieser Perspektive betrachtet, mit denen des wirklichen Lebens verschmelzen. Dieselbe Geschichte hätte uns auch auf eine andere Art und Weise erzählt oder vermittelt werden können, beispielsweise durch einen Film oder einen Zeugen, der sie in einem mündlichen Bericht erfahrbar macht.

Gleichzeitig ist das Werk aber auch Text – *discours*: Es gibt einen Erzähler (*narrateur*), der die Geschichte erzählt; und ihm gegenüber steht ein Leser, der sie wahrnimmt. Auf dieser Ebene zählen nicht die erzählten Ereignisse, sondern die Art und Weise, *wie* der Erzähler uns die Geschichte erfahrbar macht. [Übersetzung und Hervorhebung WB]

Todorov macht deutlich, dass *Histoire* nur dann existiere, wenn jemand sie produziere und jemand sie rezipiere: Die Komposition der Geschehenselemente als *Histoire* besitzt allein bereits künstlerischen Wert und ist Funktion des Narrativen (vgl. Todorov, 1966, pp. 127ff).

Strukturell erkennt Todorov in der *Histoire* zwei Funktionsebenen: Die Logik der Handlungen, die bereits bei Aristoteles und Tomasevskij ihren Platz fand, steuert die Verknüpfung der Geschehenselemente. Auf der gleichen Ebene siedelt Todorov aber auch die Figuren und deren

¹⁵ Als Bulgare übernimmt Todorov gewissermaßen die Vermittlerrolle. Selbst Sprössling des russischen Formalismus, präsentiert und elaboriert er dessen Ideen in seinem Wirkungsort Frankreich. Siehe dazu die Darstellung bei Schmid (Schmid, 2009, p. V; Schmid, 2010b, pp. 29–31).

¹⁶ Roland Barthes entwirft das ebenfalls nicht analoge, jedoch angelehnte Begriffspaar *récit* und *narration* (vgl. Barthes 1966, 3-6).

Beziehungen an, womit diese nicht mehr – wie noch in der aristotelischen Lehre – der Handlung untergeordnet sind.

Auch *discours* bedeutet mehr als Sujet, stellt er doch nunmehr eine Substanz, das „*Resultat* von künstlerischen Operationen“ (Schmid, 2008, p. 247; Hervorhebung im Original) dar. Todorov verortet hier auch das Verhältnis des Erzählaktes, der Erzählinstanz und der erzählten Geschichte und schlägt auf dieser Ebene beispielsweise Analyse Kriterien wie die Zeit (*Zeit der Geschichte* im Verhältnis zur *Zeit im Diskurs*), Modus (Diskurstyp) sowie Aspekt¹⁷ (Position der Erzählinstanz zur erzählten Geschichte) vor.

Während strukturalistische Erzähltheoretiker wie Todorov versuchen, sprachwissenschaftliche Kategorien analog auf narrative Texte bzw. Phänomene zu übertragen, geht eine Gruppe unter Bezug auf Vladimir Propps *Morphologie des Märchens* einen radikaleren Weg: Vertreter wie Claude Bremond oder Algirdas Greimas betrachten narrative Elemente als Zeichen und unterziehen das Narrativ einer semiotisch-grammatikalischen Analyse. Ihr Fokus liegt entsprechend auf der *Histoire*, der Geschichte, der Handlung an sich, die sie als das Substrat der Erzählung ausmachen und deren Aufbau und Struktur sie analysieren. Zwar konnten sich ihre Modelle „in der literaturwissenschaftlichen Praxis nicht durchsetzen“ (Lahn, & Meister, 2008, p. 32), jedoch liefern ihre Studien und Modelle gerade für Analyse- und Verstehensprozesse gewinnbringende Erkenntnisse.¹⁸

Wesentlich erfolgreicher, auch in seiner literaturwissenschaftlichen Rezeption, zeigt sich dagegen Gérard Genettes Standardwerk *Discours du récit* (Genette, 1972b), in deutscher Übersetzung *Diskurs der Erzählung* (Genette, 1994b).¹⁹

In ihm unterscheidet Genette drei Begriffe des Ausdrucks *Erzählung*²⁰:

- (1) die „narrative Aussage“ (Genette, 2010, p. 11), „l'énoncé narratif“ (Genette, 1972b, p. 71), also die mündliche oder schriftliche Erzählrede, den narrativen Text, den er mit *récit* betitelt.
- (2) die „Abfolge der realen oder fiktiven Ereignisse, die den Gegenstand dieser Rede ausmachen“ (Genette, 2010, p. 11), „la succession d'événements“ (Genette, 1972b, p. 71), was auch die Verknüpfung dieser und die Beziehungen untereinander einschließt. Diese bezeichnet er als *histoire*.
- (3) „den Akt der Narration selbst“ (Genette, 2010, p. 11), „l'acte de narrer pris lui-même“ (Genette, 1972b, p. 71), also der Erzähl- bzw. Aussagevorgang an sich.

Analog zu Todorov, auf den er sich explizit beruft, bezeichnet Genette *Histoire* als den narrativen Inhalt bzw. das Signifikat. Mit dem Begriff *Récit* benennt er den narrativen Ausdruck

¹⁷ Später verwendet Todorov den Begriff *vision*, beispielsweise in *Littérature et Significations* (Todorov, 1967).

¹⁸ Um Redundanzen zu vermeiden, soll an dieser Stellung diese Kurzdarstellung genügen. In Kapitel 2.2 wird eine ausführliche Diskussion der *histoire*-narratologischen Ansätze geliefert.

¹⁹ Der Herausgeber Jochen Vogt geht in seinem Nachwort der deutschen Erstübersetzung auf die Verspätung der Übersetzung ein. In der Quintessenz stützt seine Argumentation die o.g. Existenz eines deutschsprachigen Spezialweges. (Vgl. Vogt, 1994, pp. 299–303)

²⁰ Vgl. hier auch die Diskussion der Begriffe Funktionen, Handlungen, Narration und Erzählung bzw. *functions, actions, narration & narrative* bzw. *fonctions, actions, narration et récit* bei Roland Barthes (Barthes, 1988, pp. 108–137; Barthes, 1975, pp. 244–271; Barthes, 1966, 6–27).

bzw. den Signifikanten. *Narration* sieht er als Bedingung per se – ohne sie gäbe es weder *Histoire* noch *Récit*. Damit siedelt Genette *Narration* auf einer Prozessebene an.²¹ In dieser dritten Ebene sieht Genette zu Recht den großen Mehrwert seiner Theorie, geschuldet dem Umstand, „dass sich die Erzähltheorie bislang recht wenig um Probleme des narrativen Aussagevorgangs gekümmert hat“ (Genette, 2010, pp. 11ff). Damit ergibt sich eine Erweiterung und Neufassung des Todorov'schen Analysekategoriensystems, das Genette aufgrund des narrativen Substrats, nämlich des sprachlichen Produktes, das von Geschehenselementen berichtet, analog der Grammatik des Verbs benennt. Durch diese Orientierung entwirft er die Kategorien Zeit, Modus und Stimme. Unter Zeit fasst er analytische Verfahren zur Frage der Ordnung, der Dauer und der Frequenz, unter Modus zu der Distanz und Fokalisierung und unter Stimme zu der Zeit der *Narration*, der Ebene und Stellung der Erzählinstanz sowie des Adressaten der *Narration*. Zeit und Modus beschäftigen sich beide mit den Relationen von *Histoire* und *Récit*. Die Stimme befasst sich mit den Beziehungen sowohl zwischen *Récit* und *Narration* als auch *Histoire* und *Narration*.

Auch wenn die Definition des narrativen Textes sich in der strukturalistischen Debatte dahingehend weitert, dass sie Zustandsveränderungen in Form von miteinander verbundenen Geschehenselementen sowie eine temporale Struktur beinhalten (vgl. Schmid, 2008, p. 2), besteht ihr Gegenstand doch weitestgehend aus literarischen Erzähltexten im engeren Sinne. Diese sind es, deren Analyse die Narratologie mit Instrumenten speist bzw. deren Regelmäßigkeiten und Strukturen sie untersucht. Somit liefert die Narratologie wichtige Analyse Kriterien für die Kultur- und Literaturwissenschaften – und dies auf beiden Seiten des Rheins und des Atlantiks.

Der Fokus liegt dabei – stark beeinflusst von dem Paradigma Genettes – in der französisch-englischsprachigen Tradition (bspw. Bal, 1985; Genette, 1980; Prince, 1982; Rimmon-Kenan, 1983) auf der Betrachtung der Relationen zwischen den Ebenen des narrativen Textes bzw. auf der (Re-)Definition der Ebenen an sich.

Die deutschsprachige Tradition wird weitestgehend geprägt durch die Arbeiten des österreichischen Anglisten Franz K. Stanzel (vgl. Stanzel, 1955; Stanzel, 1964; vor allem aber Stanzel, 1979). Ganz im Sinne Käte Friedemanns sieht er die Mittelbarkeit als entscheidendes Gattungsmerkmal des erzählenden Textes und baut darauf – unter Rückgriff auf Goethes Konzept der Dreiformenlehre der Poesie (vgl. Goethe, 1967, pp. 187–189) – ein „einfaches [...], in Kreisform geordnetes Modell“ (Scheffel, 2011, p. 112) der Erzählsituationen des Romans (vgl. Stanzel, 1955). Die Weiterentwicklung dieser Typologie veröffentlicht Stanzel in seiner über lange Zeit als Standardwerk der deutschsprachigen Erzählforschung geltenden *Theorie des Erzählens* (vgl. Stanzel 1979; vgl. Lahn & Meister, 2016, pp 88ff). Durch Dichotomien, die sich auf den Polen der drei Kategorieachsen Modus (Erzählerfigur vs. Reflektor), Person (Identität vs. Nichtidentität von Mittlerfigur und Charakteren) und Perspektive (Außen- vs.

²¹ Die Diskussion, ob Genette damit wirklich eine Dreiebenenmodell des Narrativ aufstellt oder nicht doch auf zwei Ebenen verbleibt, führen beispielsweise Mieke Bal (1977, 32f) und Monika Fludernik (1996, 250). Für Genette erscheint die Adäquanz der Ebenen jedoch nicht zentral, sondern die Beziehungen zwischen diesen. Für die vorliegende Studie ist eine ausführliche Diskussion dieses Umstands allerdings nicht gewinnbringend und wird daher auch nicht geführt. Es sei nur auf den abschließenden Satz in Genettes einleitenden Worten hingewiesen: „Dennoch sollte man sich hüten, diese Termini [, histoire, récit, narration,] zu hypostasieren, denn es geht eben jeweils um Relationen und nicht um Substanzen.“ (Genette, 2010, p. 15)

Innenperspektive) befinden und ihre jeweilige Kategorie prototypisch beschreiben, unterscheidet Stanzel drei idealtypische Erzählsituationen: die auktoriale, die personale und die Ich-Erzählsituation.

Beide Standardwerke – Genettes Erzählung und Stanzels Theorie des Erzählens – haben, bei allen kurz umrissenen Unterschieden, eines gemein: Beide klammern die Analyse der narrativen Handlungsstrukturen weitestgehend aus. Aufgrund der langjährigen Dominanz Stanzels in der deutschsprachigen Erzähltheorie wirkt sich dies nicht nur auf die hiesige Literaturwissenschaft aus, sondern, wie wir später sehen werden, auch auf die Literaturdidaktik und den Literatur- und Leseunterricht (siehe Kapitel 4).

Facetten der postklassischen Narratologie

Um den historischen Abriss hier zu einem Abschluss zu bringen, seien die weiteren Entwicklungen der Narratologie bis heute kurz skizziert: Trotz einer poststrukturalistischen Krise und eines postmodernen (vermeintlichen) Totgesangs (vgl. Lyotard, 1979; Lyotard, 1984)²² blüht die (postklassische) Narratologie in vielen verschiedenen Feldern. Nicht nur die konzeptionelle Ausrichtung pluralisiert sich mit den Versuchen, die Narratologie von einer Analyse- zu einer Interpretationswissenschaft zu transformieren oder trans- sowie intermediale, feministische, postkolonialistische und kulturgeschichtliche Narratologien zu etablieren; auch das methodische Profil wird kontrovers diskutiert (siehe z.B. Fludernik, 1996; Herman, 2002). Andere wissenschaftliche Disziplinen wie die Sozialwissenschaften (Hahn, Hausmann, & Wehr, 2013), die Geschichtsschreibung (Saupe, & Wiedemann, 2015), die Philosophie (von Wedelstaedt, 2016), die Theologie (Mauz, 2017), die Psychologie und Psychotherapie (Lätsch, 2017; McAdams, 2011), die Anthropologie (Neumann, 2013) und die Wirtschaftswissenschaften (Krüger, 2015) entdecken ihre narrative Substanz (wieder) und somit die Narratologie als Wissenschaft, die sich folglich nicht (mehr) nur mit literarischen Werken, sondern mit dem Erzählen als kulturellem und anthropologischem Phänomen beschäftigt. Zählte sie Ende des 20. Jahrhunderts noch zu den „zentralen Anliegen der internationalen Literaturwissenschaft“ (Martinez, & Scheffel, 2016, p. 7), ist sie heute unstrittig eine „eigenständige Forschungsdisziplin“ (Martinez & Scheffel, 2016, p. 8). Mitunter darf gar von einem *narrativ turn* in der Wissenschaftsgeschichte gesprochen werden.

Auch wenn die Narratologie gleichermaßen über ihren Gegenstand wie über ihre konzeptionelle Ausrichtung diskutiert, bleibt die althergebrachte Aufgabe und Funktion einer Wissenschaft vom Erzählen bestehen: Zum einen geht es um die Beschreibung ihres Gegenstandes, zum anderen um einen fundierten und heuristischen Umgang mit dem Erzählen. (Vgl. Aumüller, 2012b, pp. 1-6)

Dabei sind die formalistisch-strukturalistischen Wurzeln allgegenwärtig, sei es in der Terminologie (siehe bspw. Bal, 2009, pp. XIVff sowie 181; Chatman, 1990, p. 16; Martínez, & Scheffel, 2016, pp. 7, 134–144) oder als prägender Erkenntnisschatz. Im deutschsprachigen Raum werden die Kategorien, die von 1900 bis 1970 entstanden, weiterentwickelt und finden Eingang beispielsweise in die Filmnarratologie Markus Kuhns (Kuhn, 2011) oder das narratologisch Analysemodell des Bilderbuchs von Michael Staiger (Staiger, 2014). Wolf Schmid

²² Jean Lyotard verweist beim „Ende der großen Erzählungen“ natürlich nicht auf die Narratologie.

baut das Dreiebenmodell unter Berufung auf Karlheinz Stierle²³ zu dem idealgenetischen Modell aus, in dem Schmid die bisherigen Modelle einer fundierten Kritik unterzieht und mit den Ebenen Geschehen, Geschichte, Erzählung und Präsentation der Erzählung vier narrative Ebenen etabliert, die den Entstehungsprozess des narrativen Textes modellieren (vgl. Schmid, 2008, pp. 251–284). Neben dieser Progression finden sich bei Schmid wegweisende Ausdifferenzierungen der Kategorien Erzähler- und Figurenstimme sowie des Verhältnisses der beiden zueinander (vgl. Schmid, 2008, pp. 154–229).

Im Rahmen der narratologischen Forschung wenden sich auch etliche Autoren der *Histoire*, der Handlung narrativer Texte zu – einer in der Ära Genette und Stanzel eher vernachlässigten Seite des Erzähltextes. Teun van Dijk begibt sich in seiner Textwissenschaft (Originaltitel *Tekstwetenschap*, vgl. van Dijk, 1978) auf die Suche nach narrativen Superstrukturen (vgl. van Dijk, 1980, pp. 41–67, 140–144), Matías Martínez legt mit seiner Motivierungstheorie grundlegende Erkenntnisse über die sinnhafte Verkettung der Geschichte dar (vgl. Martínez, 1996), Michael Titzmann erweitert die literatur- und kultursemiotischen Diskussionen um narrative Strukturen im deutschsprachigen Raum (vgl. Titzmann, 1977; Titzmann, 1989, 164–179) und integriert verschiedene *histoire*-narratologische Ansätze in ein Modell (vgl. Titzmann, 2013). Tatjana Jesch arbeitet in ihrem strukturalistisch- und kognitionspsychologisch-orientierten Modell des Textverstehens Handlungsstrukturen narrativer Texte heraus, die sie gleichsam als Konstituenten einer literarischen Geschichte ausmacht (vgl. Jesch, 2009; Jesch, 2013).

Auch mit der Hinwendung zu kognitiven Phänomenen des Narrativen bleibt das *Was* des Erzählens, die Geschichte, als Kern des narrativen Textes zentraler Gegenstand der Theoriebildung und wissenschaftlichen Betrachtung. Werner Wolf entwickelt mit engem Bezug auf die das Narrativ konstituierenden Narreme ein Grundkonzept eines intermedialen Theorieansatzes (vgl. Wolf, 2002). Sich stützend auf Ansätze von Marie-Luise Ryan (vgl. Ryan, 1992) und Gerald Prince (vgl. Prince, 1996) führt Wolf die „Existenz einer Handlung und deren Zentrierung auf anthropomorphe Figuren als Grundelemente einer narrativen Welt“ (Wolf, 2002, p. 51) ins Feld und beschreibt dies als einen zentralen Faktor von Narrativität. Er erweitert mit der Attribuierung dieser narrativen Welt als „vorstell- und miterlebbar“ (Wolf, 2002, p. 51) die *histoire*-narratologische Perspektive um eine wirkungs- und rezeptionsästhetische. Diese spielt bereits in den Werken des Übergangs der klassischen zur postklassischen Narratologie eine zentrale Rolle und findet sich beispielsweise in Seymour Chatmans Konzept des *reading out* wieder, das das Erlesen und Konstruieren einer narrativen Ebene postuliert (vgl. Chatman, 1978, p. 41). Zu finden ist diese integrative Sichtweise auch im Modell der narrativen Welt, wie es in den frühen Arbeiten zur narrativen Semantik von Lubomir Doležel²⁴ (vgl. bspw. Doležel,

²³ In seinem Aufsatz *Geschehen, Geschichte, Text der Geschichte* (Stierle, 1973) entwirft Stierle ein Konstitutionsmodell des Narrativen bestehend aus der Triade *Geschehen – Geschichte – Text der Geschichte*. Ausgehend vom formalistischen Fabula-Begriff versteht Stierle das *Geschehen* als ästhetisch neutrales narratives Material, das mit Hilfe künstlerischer Handlungen in die *Geschichte* transformiert wird und erst hier eine bestimmte Bedeutung erhält. *Text der Geschichte* stellt Stierle mit dem Discours gleich, wobei er zwischen „discours I (Tiefendiskurs)“ und „discours II (Oberflächendiskurs)“ (Stierle, 1973, p. 54) unterscheidet. An diesem Punkt setzt Schmid's Kritik und seine systematische Differenzierung an.

²⁴ Lubomir Doležel nimmt in seinen späteren Arbeiten, v.a. in der 1998 erschienenen Publikation *Heterocosmica*, eine besondere Perspektive auf die *Possible Worlds Theory* zur Unterstützung seiner narrativen Semantik ein. Im Fokus stehen dabei die radikale Unvollständigkeit fiktiver Welten und das Unvermögen der menschlichen

1979; siehe auch Ryan, 2019, pp. 81ff) zu finden ist und unter dem Begriff der *text world* einen wichtigen Aspekt heutiger Textverstehensforschung darstellt (vgl. bspw. Semino, 2009). Programmatische Bedeutung wird ihr spätestens mit der Forderung David Hermans zuteil, die postklassische Narratologie möge sich dem Zusammenspiel aus Rezeption und Steuerung derselben durch den narrativen Text verstärkt widmen: „Postclassical narratology should therefore study how interpreters of stories are able to activate relevant kinds of knowledge with or without explicit textual cues to guide them.“ (Herman, 1997, p. 1057) Wissenschaftler:innen wie Catherine Emmot, Richard Gerrig oder Brigitte Rath folgen diesem Aufruf und widmen ihre Arbeit der Modellierung narrativen Verstehens und des Verstehens narrativer Texte (vgl. Emmot, 1997; Emmot, 2005; Gerrig 1993; Rath 2011).

Bei ihren Überlegungen stehen all diese Autor:innen auf den Schultern von Klassikern der Narratologie, deren Erkenntnisse durch diese aktuellen Diskussionen wieder ans Licht der Öffentlichkeit gelangen (Propp, Aseev, Greimas, Bremond, Lotman). Diese drehen sich allesamt – selbstverständlich mit verschiedenen Perspektiven und Schwerpunktlegungen – um das, was Martínez 2011 als Quintessenz, als „spezifisches Merkmal von Erzählen im engen wie im weiten Sinn“ definiert:

das ‚Was‘ des Erzählens [...] die Geschichte (histoire). Erzählungen stellen Geschichten dar. Eine Geschichte besteht aus einer chronologisch geordneten Sequenz von konkreten Zuständen und/oder Ereignissen, die kausal miteinander vernetzt sind und tendenziell in Handlungsschemata gefasst werden können (Martínez, 2011, p. 11).

Die Eruierung eben solcher Handlungsschemata sind Gegenstand der Untersuchungen von Vladimir Propp. Mit dem Ziel der Formanalyse sowie der Ableitung von Strukturgesetzmäßigkeiten und somit letztendlich der morphologischen Zerlegung des Märchens in seine kleinsten Bestandteile untersucht Vladimir Propp in den 1920er Jahren einen Korpus von 100 russischen Zaubermärchen. Seine Ergebnisse, die er 1928 unter dem Titel *Морфология сказки (Morphologie des Märchens)* in Leningrad veröffentlicht, bilden seines Erachtens das Fundament jedweder weiteren Märchenforschung, sei es die „historische Erforschung des Märchens“ (Propp, 1975, p. 22) oder die „Beziehungen zur Religion und zum Mythos“ (Propp, 1975, p. 23).

Tatsächlich aber haben sie paradigmatischen Einfluss auf die strukturalistische Erzähltextanalyse (vgl. Renner, 2000, pp. 44ff), eine vornehmlich *histoire*-narratologische Tradition, deren wesentlicher Unterschied zu den herkömmlichen Erzähltheorien darin besteht, narrative Strukturen auf der Texttiefebene in den Fokus ihrer Betrachtungen zu nehmen.

Imagination, sich eine fiktive Welt in all ihren Modalitäten vorzustellen. Somit erhebt Doležel Leerstellen als „immutable projections of the world-constructing texture“ (Doležel, 1998, p. 171) zu einem konstituierenden Merkmal fiktionaler narrativer Texte und wendet sich radikal ab von wirkungsästhetischen Ansätzen, die Leerstellen als „propellants for the reader’s imagination“ (Doležel, 1998, p. 171) verstehen. Vgl. dazu in würdigerer wie in kritischer Auseinandersetzung Ryan, 2013, pp. 8f.

Narratologie – Essenzielles in aller Kürze

Die zentralen Erkenntnisse dieses Kapitels für die vorliegende Studie sind:

- Nach ersten erzähltheoretischen Überlegungen in der Antike und der Renaissance kristallisieren sich ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert mit der strukturalistischen Narratologie und der deutschen Erzähltheorie zwei grundlegend verschiedene Konzeptionen heraus.
- Die deutsche Erzähltheorie ist geprägt von der Auseinandersetzung mit der Mittelbarkeit narrativer Texte und deren Vermittlung durch einen Erzähler. Dies wirkt sich auf die Definition erzählender Texte aus.
- Die formalistisch-strukturalistische Narratologie definiert das Narrative – unabhängig von der Vermittlung – als temporale Struktur eines Textes (in weitestem Sinne), der somit eine Veränderung darstellt.
- Als zentrale Kategorien des Narrativen werden seit der russischen Proto-Narratologie das *Was* und das *Wie* des Erzähltextes diskutiert. Todorov führt 1966 die prägenden Begriffe *Histoire* (Geschichte, *Was*) und *Discours* (Darstellung, *Wie*) ein. Entsprechend bilden sich *histoire*- und *discours*-narratologische Schulen.
- Im deutschsprachigen Raum, auch in der didaktischen Diskussion, überwiegen lange Zeit *discours*-narratologische Ansätze, wobei gerade *histoire*-narratologische Ansätze das aus ihrer Sicht genuin Narrative thematisieren. Aufgrund ihrer tiefenstrukturellen Analysen und deren Bedeutung für das Verstehen werden klassische *histoire*-narratologische Ansätze und ihre Modellierung von Handlungsstrukturen in dieser Studie besondere Beachtung finden.
- Die jüngere Forschungsrichtung der kognitiven Narratologie liefert wichtige Erkenntnisse zu narrativem Verstehen und dem Verstehen narrativer Texte. Ihr Blick auf die Besonderheiten der Narration in Bezug auf ihre kognitive Verarbeitung und das Zusammenspiel zwischen Text und Bedeutungskonstruktion durch die Rezipient:innen verspricht maßgebliche Erkenntnisse für die vorliegende Studie.

Verstehen narrativer Texte I – Handlung und Handlungsstrukturen

Will man nachvollziehen, wie narrative Texte funktionieren und sie verstanden werden können, ist eine strukturelle Betrachtung der *Histoire* – der Handlungsebene, des Erzählten – unumgänglich. Sie erlaubt es, medien- und gattungsunabhängig²⁵ die essenziellen Elemente des Narrativs zu analysieren, zu systematisieren und somit narrative Texte im weitesten Sinne zu definieren, abzugrenzen und ihre Bedeutung per Analyse allgemeingültig und objektiv – so jedenfalls der forschungstheoretische Anspruch – in klar operationalisierbaren Schritten zu rekonstruieren.

Die formalistischen Wurzeln narrativer Strukturen

Auch wenn die Betrachtung der Handlung, wie bereits in Kapitel 2.1 beschrieben, bereits bei Aristoteles eine Rolle spielte, ist der Ursprung dieses Paradigmas wissenschaftshistorisch im russischen Formalismus angesiedelt. Es findet seine Wurzeln auch nicht in einer weitläufigen Untersuchung des Erzählten, vielmehr ist ihr anfänglicher Forschungsgegenstand vor allem auf Korpora tradierter Textformen wie der des Märchens konzentriert. Entscheidend ist die methodologische Konzeption, die Philologen wie Aleksandr Veselovskij und Vladimir Propp im Russland des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts auf Texte anwenden.

In Ablehnung der subjektivistischen ästhetischen Grundsätze des Symbolismus streben Formalisten ab 1915/16 eine theoretisch fundierte Literaturwissenschaft an, die durch die Konstruktion begründbarer und transparenter Modelle verifizierbare Aussagen über Literatur treffen kann. Parallel dazu – und stark beeinflusst durch die als genuin wissenschaftlich angesehenen Naturwissenschaften – zielt die formalistische Poetik auf „die Entwicklung einer universalen Erzählmorphologie“ (Sommer, 2010, p. 91) ab, die als allgemeingültiges Modell des Erzählens fungieren soll. Ausgelobt wurde dieses Programm in Form einer Morphologie des Märchens bereits 1884 von Aleksandr Veselovskij in seiner veröffentlichten Vorlesung *Zur Geschichte des Epos*. Veselovskij stellt darin die Hypothese auf, dass die international verbreiteten Varianten des Märchens aufgrund ihrer Naturgesetzmäßigkeiten aus einer „endlichen Menge an Motiven“ (Hauschild, 2010, p. 86) hervorgehen, die wiederum in Formeln ausgedrückt werden können und als Komplex schließlich das Sujet bilden (vgl. auch Veselovskij, 2009).²⁶

Einer der Schüler Veselovskijs, Vladimir Propp, nimmt diesen Gedanken in seinen Forschungen auf und führt ihn in letzter Konsequenz aus. In seiner *Morphologie des Märchens*, in der narratologischen Forschung häufig als Ur-Werk der strukturalistischen *Histoire*-Narratologie bezeichnet (vgl. Pier, 2018, p. 62), beschreitet er unter Bezug auf die naturwissenschaftlichen Schriften Goethes²⁷ den Weg hin zur Urpflanze, aus der sich die Varianten zumindest des

²⁵ Zum Gegenstand werden verbale und non-verbale Texte im weitesten Sinne, also unter anderem Märchen, Mythen, Romane, Theaterstücke, Spielfilme, Comics, Bilderbücher, journalistische Texte, Werbung, mündlich Erzähltes.

²⁶ Veselovskij stützt sich dabei auf Erkenntnisse des österreichischen Märchenforschers Johann Georg von Hahn, der bereits 1864 einen Katalog von Märchenformeln erstellt. Siehe dazu Hauschild, 2010, p. 83.

²⁷ Propp wuchs in einer deutschen Kolonie in Südrussland auf und wurde zweisprachig erzogen. Sein Studium der deutschen und der slavischen Philologie absolvierte er in Petersburg; dabei kam er mit den Schriften Goethes in Kontakt. Den engen Bezug der *Morphologie des Märchens* zu Goethes *Morphologie* macht Propp zudem an Zitaten Goethes deutlich, die als programmatische Schritte den ersten sechs Kapiteln voranstehen.

russischen Zaubermärchens ableiten lassen. Ein Korpus von 100 dieser Märchen dient ihm als empirisches Ausgangsmaterial. Mithilfe vergleichender Tabulaturen und Schematisierungen (vgl. Propp, 1975, p. 9) macht er 31 abstrakte Funktionen aus und löst mit ihnen das Motiv als elementare Einheit des Narrativen ab. Propp versteht unter Funktion „eine Aktion einer handelnden Person [...], die unter dem Aspekt ihrer Bedeutung für den Gang der Handlung definiert wird“ (Propp, 1975, 27). Funktionen sind insofern konstant und unveränderlich, als dass es nicht entscheidend ist, wer sie ausführt oder wie sie ausgeführt werden. Benannt werden sie durch entsprechende, die Handlung beschreibende Substantive; gekennzeichnet werden sie durch Symbole, die es letztendlich ermöglichen, Formeln aufzustellen und Märchen untereinander zu vergleichen.

So symbolisiert die deutsche Übersetzung der Morphologie des Märchens beispielsweise die Funktion Nr. 2, *Zeitweilige Entfernung*, mit dem Buchstaben *a* und subsumiert darunter die Varianten *Vertreter der älteren Generation verlassen das Haus* (a^1), *Tod der Eltern* (a^2) und *Vertreter der jüngeren Generation verlassen das Haus* (a^3). Diese Varianten speist er aus konkreten Handlungen der Zaubermärchen. So gehören zu a^1 konkrete Elemente eines narrativen Textes wie *Der Fürst musste eine weite Reise antreten* oder *Einmal reiste der Kaufmann in fremde Länder*. Die Anzahl der Funktionen für das russische Zaubermärchen ist, wie oben bereits dargestellt, begrenzt auf 31, wobei nicht alle dieser 31 Funktionen in jedem Zaubermärchen vorhanden sein müssen und durchaus mehrfach wiederholt werden können, sich jedoch in ihrer Reihenfolge konstant zeigen. Einige zentrale Funktionen bilden Paare – so folgt auf ein Verbot (*b*) stets die Verletzung des Verbotes (*c*). (Vgl. Propp, 1972a, pp. 31–66)

Propp löst damit nicht nur die Beschreibung der Handlung eines Textes von der konkreten Gegenständlichkeit, er weist auch die konkreten Figuren abstrakten Rollen zu, die gemäß ihrer Beziehung zur Heldenfigur charakterisiert sind. Insgesamt bestimmt Propp sieben narrative Rollen: *Gegenspieler* (Schadensstifter), *Schenker* (Lieferant), *Helfer*, *gesuchte Gestalt* (Zarentochter) und deren *Verwandte* (Vater der Zarentochter), *Sender* (Aussender), *Held* sowie *falscher Held*. Diese sieben Rollen können spezifischen Handlungskreisen zugeordnet werden, welche mögliche Handlungen beschreiben. Die konkret im Text realisierten Figuren können mehrere Handlungskreise umfassen. So kann zum Beispiel eine Figur Schenker und Helfer zugleich sein oder Gegenspieler und (unfreiwilliger) Helfer. Umgekehrt kann auch eine Rolle von mehreren konkreten Figuren übernommen werden. So kann beispielsweise der Gegner anfänglich durch den Drachen personifiziert sein, nach dessen Tod aber durch die weiblichen Familienmitglieder des Drachen verkörpert werden. Attribute, Namen, Gestalt der Figuren sind austauschbar, einzig die Handlung als Funktion bleibt invariant. (Vgl. Propp, 1972a, pp. 79–83)

Um die o.g. abstrakten theoretischen Überlegungen zu veranschaulichen, sei hier eine praktische Analyse des Märchens *Der Wolf und die sieben Geißlein* ausgeführt, die Propp in seiner Morphologie als Beispiel dafür nutzt, dass sich seine Analysen nicht nur auf das Zaubermärchen beschränken, sondern ausgeweitet werden könnten – und müssten.²⁸ (Vgl. Propp, 1975, pp. 98ff)

²⁸ Das Märchen *Der Wolf und die sieben Geißlein* ist zudem im deutschen Sprachraum aufgrund seiner Verbreitung durch die Brüder Grimm den Lesenden wahrscheinlich bekannt, was für die Propps Korpus bildenden Zaubermärchen nicht zwingend gilt.

Mit Propps Funktionen lässt sich das Märchen mit dieser Formel wiedergeben:

$$i b^1 a^1 c^1 f^1 g^1 A^1 B^4 C \uparrow S^4 L^5 \downarrow St$$

Zu lesen ist diese Formel folgendermaßen:

Die alte Geiß hat sieben Geißlein (Ausgangssituation i), denen sie untersagt, die Tür zu öffnen (Verbot b^1), während sie in den Wald geht, um Futter zu holen (Zeitweilige Entfernung der älteren Generation a^1). Die Geißlein öffnen die Tür schließlich doch (Verletzung des Verbotes c^1), nachdem der Wolf sie durch Täuschung überlistet, vorgibt, die Mutter zu sein und sie zum Öffnen der Tür überredet (Betrugsmanöver des Gegenspielers f^1). Sie werden zum Opfer, indem sie auf das Betrugsmanöver des Wolfes hereinfallen, und helfen dadurch dem Gegenspieler unfreiwillig (Mithilfe g^1). Der Wolf verschlingt sechs der Geißlein, verschwindet und schläft unter einem Baum ein (Schädigung, indem der Schädling Personen entführt A^1). Die Geiß kehrt nach Hause zurück und das siebte Geißlein, das sich erfolgreich im Uhrkasten verstecken konnte, erzählt seiner Mutter von dem Unglück (ein Unglück wird mitgeteilt B^4), woraufhin diese auszieht, ihre Kinder zu suchen (einsetzende Gegenhandlung C , Abreise \uparrow). Sie findet den Wolf schlafend. Dieser wird seiner Beute beraubt, indem die Geißlein aus seinem Inneren mithilfe einer Schere befreit und durch Wackersteine ersetzt werden. Dadurch wird der Gegenspieler besiegt (S^4). Das anfängliche Unglück ist somit wiedergutmacht (Aufhebung des Unglücks L^5), die Geiß und die sieben Geißlein kehren nach Hause zurück (Rückkehr \downarrow), der Wolf aber wird nach seinem Erwachen von den schweren Steinen in seinem Inneren in den Brunnen gezogen und ertrinkt dort (Bestrafung St).²⁹

Propp gelingt es auf diese Weise, die russischen Zaubermärchen nicht mehr ob ihres semantischen Inhalts, sondern mithilfe ihrer Handlungsstruktur zu klassifizieren. Entsprechend „verliert der Terminus ‚Zauber‘märchen seinen Sinn“³⁰ (Propp, 1975, p. 97), denn nicht mehr die Magie als subjektiv interpretierbarer semantischer Marker bildet nach Propp die Grenze zu anderen Märchentypen. Vielmehr ist es die objektivierbare formale Struktur, die eine neu zu benennende Klasse von narrativen Texten bedingt. Zu dieser gehören folglich auch diverse andere Erzähltexte wie „[b]estimmte Legenden, vereinzelte Tiermärchen und Novellen“ (Propp, 1975, p. 98) – eben all jene, die in ihren Strukturmerkmalen übereinstimmen. Die Strukturmerkmale, die Propp als die konstituierenden des Zaubermärchens benennt, greifen wesentlich weiter: Sie bilden eine narrative Superstruktur.

²⁹ Propp dient dieses Beispiel nur zur Verdeutlichung seiner Annahme, dass auch einige „Tiermärchen“ in ihrer Struktur den Zaubermärchen ähneln. Seine konkrete Analyse fällt entsprechend kurz und fragmentarisch aus, auch nennt er die Quelle, aus der er den Märchentext bezieht, nicht. Die hier abgebildete Analyse lehnt sich an Propps an, ist jedoch wesentlich ausführlicher und erweitert sie dementsprechend. (Vgl. Propp, 1975, p. 99) Weitere Beispiele für die formelhafte Darstellung der Zaubermärchen sind zu finden bei Propp (Propp, 1975, pp. 134–145) oder Renner (Renner, 2000, p. 45).

³⁰ Propp mahnt zwar an, dass für den „Terminus Zaubermärchen eine andere Bezeichnung“ (Propp, 1975, p. 98) gefunden werden müsse, versäumt es jedoch, eine solche anzubieten.

Morphologisch gesehen kann als Zaubermärchen jede Erzählung bezeichnet werden, die sich aus einer Schädigung (A) oder einem Fehlelement (α) über entsprechende Zwischenfunktionen zur Hochzeit (H:) oder anderen konfliktlösenden Funktionen entwickelt. Den Abschluß bilden manchmal auch Funktionen wie: Belohnung (Z), Erbeutung des gesichteten Objektes oder Liquidierung des Unglücks allgemein (L), Rettung vor den Verfolgern (R) usw. (Propp, 1975, p. 91)

Nicht nur hier, sondern auch bei der Naturgesetzlichkeitsanalogie sowie einigen Ungenauigkeiten in seinen Analysen zugunsten der Theorie-Passung setzt die Kritik an Propps Arbeit an. Er bleibt seinen Thesen letztendlich an einigen Stellen stichfeste Argumentationen schuldig, was die theoretische Konsistenz seiner Arbeit in Frage stellt.³¹ Sein Ansatz jedoch erfährt nach seiner späten Verbreitung im Westen in den 1960er Jahren gerade aufgrund seiner Forschungslücken durch eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung eine Fortführung und eröffnet eine Diskussion der Tiefenstrukturforschung über andere narrative Gattungen³² oder das Narrativ an sich. Als Vermächnisse seiner Arbeit gelten somit weniger die konkreten Ergebnisse als vielmehr Propps „Scharfblick und Prophetie“ (Levi-Strauss, 1975b, p. 195) sowie seine Idee der Etablierung eines Handlungsschemas, wobei Propp mit Begriffen wie denen der Motivierung und der Ausgangssituation auch ganz konkret heute noch präsent scheint.³³ Seine Suche nach den Grundformen des Zaubermärchens ist es, die im französischen Strukturalismus etliche Forscher zur „Rehabilitierung der histoire“ (Schmid, 2008, p. 247) veranlasst.

Strukturalistische Konzepte eines Handlungsschemas

Mit einer ähnlichen Methodik, jedoch einem anderen Erkenntnisziel widmet sich Claude Lévi-Strauss dem Mythos. Dem Begründer des ethnologischen Strukturalismus gelingt es im ersten Band der *Mythologiques* (Levi-Strauss, 1964), durch eine Analyse paradigmatischer Beziehungsbündel Mytheme zu extrahieren und in diesen Denkoperationen auszumachen. Dadurch können prägende Denkgesetze der jeweiligen Kultur erfasst werden. Lévi-Strauss erarbeitet dabei Strukturtypen, die das Grundgerüst verschiedener Geschichten bilden.

Eine Weiterentwicklung, Ausweitung und Synthese erfahren die Konzepte Propps und Lévi-Strauss' in der *Strukturalen Semantik* (Greimas, 1966) des litauisch-französischen Semiotikers Algirdas Greimas. Greimas entzieht sich bewusst der bisherigen Beschränkungen der Erzählanalyse auf das literaturwissenschaftliche Gebiet, sucht die „sprachlichen Bedingungen der Kenntnis der Welt“ (Greimas, 1971, p. 121). Sein semiotisches Projekt ist als Versuch zu sehen, „eine methodologische Einheit von sprach- und literaturwissenschaftlicher Analyse“ (Renner, 2000, p. 48) zu kreieren.

³¹ Die Darstellung jedweder Kritik kann hier vernachlässigt werden, da Propps Wirken für diese Studie eher in seiner Pionierarbeit zu verzeichnen ist. Für eine ausführliche Darstellung der inhaltlichen wie der methodologischen Kritik siehe Grazzini (Grazzini, 1999, pp. 19–80). Eine ausführliche Diskussion, Würdigung und Tragweite seiner Arbeit, auch der *Transformation von Zaubermärchen* (vgl. Propp, 1972b), ist bei Hausschild (Hausschild, 2010) zu finden.

³² Lévi-Strauss bezieht bei den methodologischen Überlegungen seiner Forschungen zu westlichen und indogenen Mythen explizit Propps Arbeit ein, grenzt seine strukturale Analyse jedoch von Propps formalistischer klar ab. (Vgl. Lévi-Strauss, 1975b; Lévi-Strauss, 1992, 135–168). Die Debatte zwischen Lévi-Strauss und Propp betrachtet Dundes (Dundes, 1997).

³³ Im Bereich des interaktiven Story Generating beispielsweise bei Massive-Multiplayer-Online-Roleplay-Games oder der Künstlichen-Intelligenz-Forschung sind Propps Arbeiten bis heute sehr prominent vertreten (vgl. Gervás et al., 2006, pp. 46–49, Tanaka-Ishii, 2010, pp. 130ff).

Basierend auf der Dependenzgrammatik Lucien Tesnières (vgl. Tesnières, 1959) sowie eigenen syntaktischen Analysen (vgl. Greimas, 1971, pp. 116–118, 158) auf der einen Seite, Propps Theorie der figuralen Handlungskreise (vgl. Greimas, 1971, pp. 159ff) und Étienne Souriaus Theorie der dramatischen Konstellationen (vgl. Souriau, 1950) auf der anderen Seite entwirft Greimas sein relationales Aktantenmodell, mit dem er die Struktur des ‚Mikro-Universums‘, das in jedem Erzähltext zu finden ist, organisiert. Aktanten sind semantische Einheiten, die als Konstituenten des narrativen Textes fungieren. Greimas definiert sie als funktionale Träger von Aktionen, also Handlungsträger, die er wie in Abbildung 2 als drei Oppositionspaare auf drei elementaren semantischen Strukturachsen verteilt.

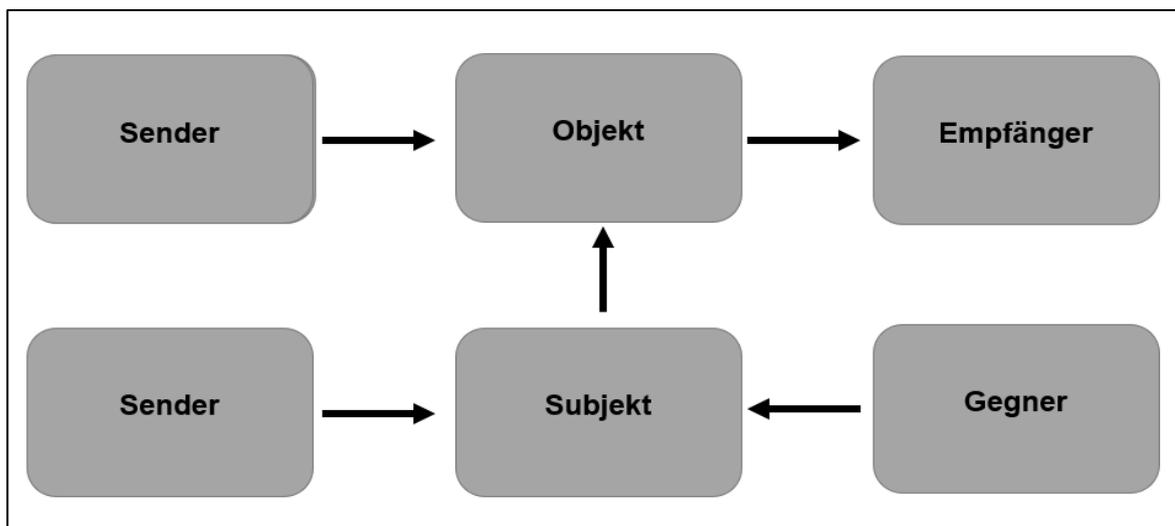


Abbildung 2 Das Aktantenmodell nach Greimas. Übersetzung, auch im Folgenden, durch W.B.
Eigene Darstellung, basierend auf Greimas, 1971, p. 161.

Die Opposition Subjekt vs. Objekt bildet eine syntaktische Achse. Ihr semantischer Horizont ist der des Begehrens. (Vgl. Greimas, 1971, pp. 161ff) Das Subjekt, verkörpert beispielsweise durch den Akteur Parzival, begehrt das Objekt, repräsentiert durch den heiligen Gral. In den russischen Zaubermärchen sucht der Prinz (*Subjekt*) die Zarentochter (*Objekt*), in anderen Erzähltexten sind es Heldinnen, Helden oder gar ganze Völker, die nach Gerechtigkeit streben, um Freiheit kämpfen oder Vergebung suchen. Hier wird deutlich, dass Aktanten sowohl durch anthropoide – individuelle oder kollektive – Charaktere, Objekte als auch abstrakte Konzepte repräsentiert werden. Angelehnt an die Fachsprache der Morphologie und der Syntax spricht Greimas von Konjunktion, wenn sich Subjekt und Objekt in einer positiven Begehrensrelation befinden, und im entgegengesetzten Fall – der Protagonist des *Herrn der Ringe* (Tolkien, 1969), Frodo Beutlin, will oder muss sich des Rings auf eine bestimmte Weise entledigen – von Disjunktion.

Der semantische Horizont des Begehrens eröffnet neben der Konkretisierung der Aktanten zugleich eine narrative Handlungsstruktur: Das Begehren, in dem immer ein teleologisches Moment angelegt ist, beinhaltet in seiner grundsätzlichen Bedeutung eine Situation des Mangels, deren Aufhebung das – bewusste oder unbewusste – Ziel der Begehrenden darstellt. Der Gang der Erzählung wird geleitet von dem Streben des Subjektes nach dem Objekt und der Beeinflussung des Subjektes durch weiteren Aktanten.

Wissen bzw. die Vermittlung von Wissen (*Kommunikation*) ist kennzeichnend für die Kategorie Adressant vs. Adressat. Angelehnt an den Handlungskreis des Senders besteht die Handlung des Adressanten darin, das Objekt als solches kenntlich zu machen und die Verbindung zwischen Subjekt und Objekt zu etablieren. Das Subjekt – der Prinz – wird gleichzeitig zum Adressaten, der vom Zaren als Adressant auf die Suche nach dem Objekt – der Zarentochter – gesandt wird. Dies wäre der häufig auftretende Fall eines Synkretismus in der Greimas'schen Typologie: Eine Figur konkretisiert mehrere Aktanten. Nicht-synkretistisch gestaltet sich die Verteilung in der Legende von der Suche nach dem heiligen Gral: Parzival als Subjekt sucht den heiligen Gral, das Objekt; Gott als Adressat sendet seine Nachricht über das Objekt an die Menschheit (Adressant). Die Kommunikation bezieht sich dabei immer auf das Objekt und befindet sich entsprechend auf dessen Ebene.

Auf das Subjekt wirkt sich das Oppositionspaar Adjuvant vs. Opponent aus, das auch als Helfer vs. Gegner bezeichnet wird. Die semantische Relation ist die der Macht, des Könnens. Der helfende Aktant unterstützt das Subjekt beim Erreichen des Objekts bzw. erleichtert die Kommunikation, der Opponent gefährdet die „Realisierung des Begehrens“ (Greimas, 1971, p. 163) oder behindert die Kommunikation. Wie bei allen Aktanten kann der Gegner durch mehrere Figuren, Gegenstände oder Abstrakta realisiert werden. So treten Sauron, seine Gesandten, der Ring sowie die menschliche Gier allesamt als Opponent des Ringträgers Frodo Beutlin auf, der am Ende selbst zu seinem wirkungsstärksten Gegner wird und die Vernichtung des Objektes beinahe verhindert.

Die Aktanten als grundlegendes Inventar erfahren bei Greimas eine weitere Differenzierung, indem dieser zwischen wahren und falschen, faktischen und possible, aktiven und passiven, partiellen und absoluten sowie intentionalen und nicht-intentionalen Aktanten unterscheidet. Diese Kategorisierung erlaubt differenzierte Analysen konkreter narrativer Texte bis hin zu historischen oder philosophischen Studien (vgl. Greimas, 1971, p. 166).

Neben den Aktanten simplifiziert Greimas auch die Funktionen Propps, um „ein Funktionen-Ganzes als einfache Struktur“ darzustellen und eine „obligatorische Folge der Funktionen“ (Greimas, 1971, p. 178) herauszuarbeiten. Durch eine paarweise Anordnung, durch Rektifikationen und Reduktion gelangt Greimas zu einem Schema, das, vereinfacht dargestellt³⁴, folgende Elemente beinhaltet: Den Erzählungsanfang bildet der „Bruch der bisherigen Ordnung und [die] Alienation“, worauf Handlungen folgen, die, als „Hauptprüfung“ bezeichnet, das dynamische Moment jeder Erzählung bilden und letztendlich zu einer „Reintegration und Wiederherstellung [einer] Ordnung“ (Greimas, 1971, p. 188) führen. Diese narrative Struktur ist bereits vor ihrer medialen Manifestation bedeutungsgenerierend (vgl. Gumbrecht, 1975, p. 331) oder, anders formuliert, bereits vorsprachlich sinnbildend.

Greimas gelingt durch die quantitative Reduktion und qualitative Bündelung der Propp'schen Taxonomie in sein mythisches Aktanten-Modell (vgl. Greimas, 1971, pp. 165–177) sowie sein Transformationsmodell (vgl. Greimas, 1971, pp. 178–205) die Herausarbeitung einer Superstruktur narrativer Texte, die, wenn wissenschaftsideologische und teleologische

³⁴ Ausführliche Darstellungen der methodischen Umsetzung finden sich bei Greimas (Greimas, 1971, pp. 178–205) und Schleifer (Schleifer, 1987, pp. 121–126).

Differenzen außer Acht gelassen werden, einen Minimalkonsens hinsichtlich der funktionalen Elementarisierung und Sequenzierung darstellt (vgl. Fellerer, 2001, p. 761).

Dieses – um die in der deutschsprachigen Narratologie geläufigere Bezeichnung zu verwenden – Handlungsschema im weiteren Sinne (vgl. Martínez, & Scheffel, 2016, p. 129) finden wir in ähnlich sequentieller Form bei Todorov, der in der Tiefenstruktur des narrativen Textes ebenfalls eine Ausgangssituation, deren Ordnung gestört wird, ausmacht, auf die Handlungen folgen, die die Etablierung einer ähnlichen bzw. neuen Ordnung zum Ziel haben (vgl. Todorov, 1977, p. 111):

An ideal narrative begins with a stable situation that some force will perturb. From which results a state of disequilibrium; by the action of a force directed in a converse direction, the equilibrium is re-established; the second equilibrium is quite similar to the first, but the two are not quite identical. Consequently [sic!] there are two types of episodes in a narrative: those that describe a state (of equilibrium or disequilibrium) and those that describe the transition from one state to another. (Todorov, 1981, p. 51)

Claude Bremond erweitert diese Struktur in seiner *Logique du récit* (Bremond, 1973), indem er Handlungen hinsichtlich ihrer kausalen bzw. intentionalen Beziehungen analysiert. Dies führt ihn zu folgendem Schluss:

Une relation de motivation peut introduire une relation de désir; cette relation de désir, à son tour, peut introduire une relation d’hypothèse (destinée à expliciter les conditions de réalisation du désir); suivrait ensuite le passage à l’acte (sous forme d’un des verbes a [=modification], b [=pécher, agir de manière reprehensible], c [= punition] ; viendrait enfin une relation de résultat, qui décrirait de fonctions. (Bremond, 1973, pp. 119f)

A relation of motivation may introduce a relation of desire which itself may introduce a relation of hypothesis (intended to explicate the conditions under which the desire may be fulfilled); there would follow then the transition to the act (in the form of one of the following verbs a [=the aim of the action is to modify the situation], b [= to act reprehensibly, to sin, to transgress a law], c [= to punish]); there would finally come a relation of result, which would describe the consequences of the action. We would then have a unilineal sequence of functions. (Übersetzt von Adam, 1982, p. 162)

Sich explizit auf die Arbeiten von Propp, Greimas und Bremond beziehend entwirft Paul Larivaille (Larivaille, 1974) ein triadisches Zwei-Ebenen-Modell der Tiefenstruktur narrativer Texte (vgl. Abbildung 3).

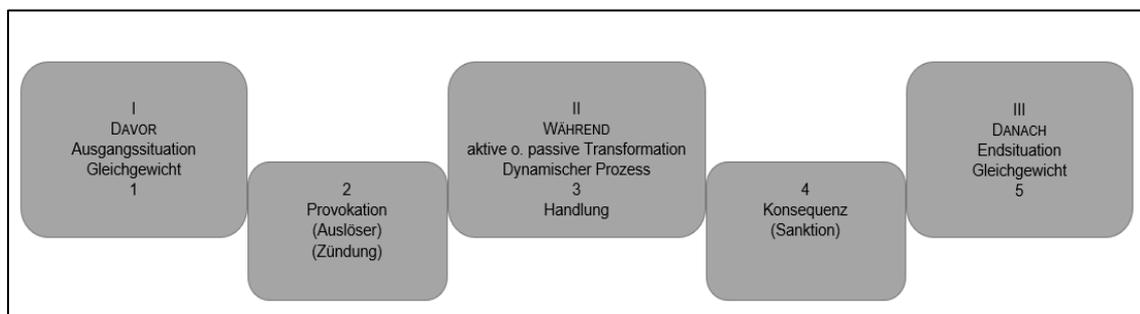


Abbildung 3 Zwei-Ebenen-Modell der Tiefenstruktur narrativer Texte von Paul Larivaille.
Eigene Darstellung, basierend auf Larivaille, 1974, p. 368.

Auf der ersten Ebene befindet sich die Dreierkonstellation Ausgangssituation (I) – (aktive oder passive) Transformation (II) – Endsituation (III), wobei Ausgangs- sowie Endsituation als Zustände im Gleichgewicht, in Balance und die Transformation als dynamischer Prozess

gekennzeichnet sind. Auf einer zweiten Ebene siedelt Larivaille die Störung der Ausgangssituation an, die sogenannte Provokation (2), die durch einen wie auch immer gearteten Auslöser forciert wird. Daraufhin beginnt die Handlung (3), die eine Konsequenz (4) zur Folge hat. Das dynamische Moment aus Provokation – Handlung – Konsequenz führt letztendlich zur Transformation von Ausgangs- (1) zu Endsituation (5).

So leben in der Ausgangssituation des Grimmschen Märchens *Hänsel und Gretel* mit ihrem Vater, einem Holzhacker, und dessen Frau am Rande eines großen Waldes in ärmlichen Verhältnissen, sie hatten „wenig zu beißen und zu brechen“ (KHM 15, p. 88). Die Störung der Ausgangssituation besteht in der großen Teuerung, die plötzlich ins Land zog, und es dem Holzhacker unmöglich macht, seine Familie zu ernähren, sowie der Forderung seiner Frau, die Kinder loszuwerden und sie im Wald auszusetzen. Die Handlung ist durch den Versuch von Hänsel konkretisiert, diesen Plan zu durchkreuzen, sowie die anschließende Gefangenschaft im Hexenhaus und der für die Hexe tödlichen Befreiung. Als Konsequenz kehren Hänsel und Gretel auf dem Rücken der Gans nach Hause zurück, nunmehr ausgestattet mit einem Schürzchen voller Perlen und Edelsteine. Der Vater „hatte keine frohe Stunde gehabt“ (KHM 15, p. 92), die Frau war gestorben. Es fand also durch die Provokation, die Handlung und die Konsequenz eine Transformation der Ausgangssituation statt: Der Vater weiß nunmehr, was er an seinen Kindern hat, die Kinder haben einen Reifungsprozess vollzogen, die Frau ist tot, die Familie lebt ungestört zusammen und verfügt über einen mehr oder minder großen Reichtum, ist jedenfalls nicht mehr bettelarm.

(Sozio-)Linguistische Modellierung der narrativen Superstruktur

Parallel zu den narratologischen Bemühungen, werkgruppenorientierte oder universale Handlungsschemata narrativer Texte zu beschreiben, entdecken auch (sozio-)linguistische Wissenschaftler das Feld des Erzählens für sich und versuchen, das genuin Narrative textwissenschaftlich zu erfassen. Labov und Waletzky benennen 1966 nach der qualitativen Analyse von ca. 600 konzeptionell und medial mündlichen Erzählungen, sechs Elemente, die die Gesamtstruktur einer Erzählung ausmachen³⁵. Ihr Interesse gilt dabei ganz explizit mündlichen Alltagserzählungen. „We suggest that such fundamental structures are to be found in oral versions of personal experiences: not the products of expert story tellers“ (Labov, & Waletzky, 1967, p. 12).³⁶

- *Abstract* (thematische Einstimmung; optional)
- *Orientierung* (Ort, Zeit, Personen, Hintergrund der Handlung → Rahmung)
- *Komplikation* (erschwerende Umstände, Probleme, die übliche Handlungsketten verhindern)
- *Evaluation* (die explizierte Bedeutsamkeit der Geschichte, Vermittlung von Werten, Wissen und Emotion)

³⁵ 1967 sprechen Labov & Waletzky noch von fünf Elementen und benennen Abstract nicht. (vgl. Labov, & Waletzky 1967, pp. 32–40) Sie differenzieren in ihren ersten Überlegungen nicht zwischen geschichtenbezogenen Strukturelementen und sprecher-/hörerbezogenen.

³⁶ Labov und Waletzky animierten US-Amerikaner unterschiedlicher Herkunft durch externe Stimuli (z.B. in Form von Fragen), von eigenen Erlebnissen zu erzählen.

- *Resultat* (Ausgang der Geschichte, Auflösung des Problems)
- *Koda* (Rückkehr zum Ausgangspunkt vor Beginn des Erzählens)

Einzig die nicht-kursiv gedruckten Elemente sind dabei genuin narrativ. Die restlichen dienen entweder der Einbettung oder sind rein sprecher:innen- oder hörer:innenorientiert (vgl. Johnstone, 2008, pp. 115ff). Dies erklärt, warum es sich bei diesem Modell eher um ein Erzählschema als um eine Tiefenstruktur handelt (vgl. Martínez, & Scheffel, 2016, p. 129). Ähnlich diesen Analysen entwickelt der ostdeutsche Textlinguist Horst Isenberg 1970 seine textgrammatische Bestimmung der Erzählung, wobei er *Abstract* ausschloss und *Koda* durch das allgemeiner definierte Element *Moral* ersetzt (vgl. Isenberg, 1970).

Sich unter anderem auf Isenbergs Theorie stützend widmet der niederländische Textwissenschaftler Teun van Dijk ab 1972 über ein Jahrzehnt seiner Karriere der Erschließung des Narrativen. Zu Beginn noch auf das strukturalistische Paradigma fokussiert führt er die Theorie der Textsequenzen ein, die er später zur kognitionslinguistischen Theorie der Super- und Makrostrukturen ausweitet (vgl. van Dijk, 1973b; van Dijk, 1980), die für die Textverstehensforschung (vgl. bspw. Richter, & Schnotz, 2018, p. 834), die Leseforschung (vgl. bspw. Christmann, & Groeben, 1999, p. 166) und die Lese- und Literaturdidaktik (vgl. bspw. Rosebrock, & Nix, 2014, p. 19; Jesch, 2020, p. 134) bis heute richtungsweisend wirkt.

1973 definiert van Dijk Sequenzen als Konzept zwischen Satz und Textebene (vgl. van Dijk, 1973a, p. 19). Diese Einheiten sind – übertragen auf den narrativen Text – Handlungskomplexe, sogenannte narrative Sequenzen, wie sie beispielsweise Jean-Michel Adam beschreibt. Eine narrative Protosequenz besteht nach Adams Theorie, die sowohl klassische narratologische als auch linguistische Erkenntnisse subsumiert, aus fünf Makropropositionen (Np_n). Np_1 dient als Ausgangssituation, in der eine narrative Welt aufgebaut wird, Np_2 wird als Knotenpunkt bezeichnet, der die Ausgangssituation ab- oder unterbricht und den Erzählprozess in Gang bringt. Dies wird forciert durch eine intentionale oder nicht-intentionale Handlung einer Figur, ein Geschehen oder einen kognitiven Zustand (Neugierde, Wissen, Nicht-Wissen). Darauf folgt Makroproposition Np_3 , die eine Handlung, Gegenhandlung oder Evaluation der durch Np_2 etablierten Situation durch eine Figur oder den Erzähler beinhaltet, bevor Np_4 als Auflösung das mögliche oder definitive Ende des Erzählprozesses einleitet. Np_5 schließlich als Endsituation löst die in Np_2 geschürzten Knoten bzw. die Verstrickung auf, womit ein Ende des narrativen Textes möglich ist, oder behält ihn bei, was eine neue narrative Sequenz einleitet. Abbildung 4 skizziert diesen Komplex.

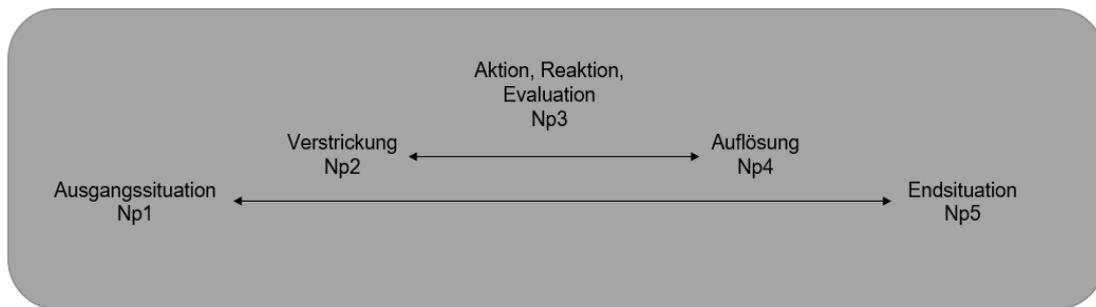


Abbildung 4 Die narrative Sequenz nach Jean-Michel Adam. Eigene Darstellung, basierend auf Adam, 1992, p. 113.

Die narrative Sequenz ist dabei nicht rein temporär-linear zu verstehen, sondern als in ihren Elementen semantisch verbundene und dadurch hierarchisierte Einheit. Np_1 und Np_5 korrespondieren und sind entsprechend voneinander abhängig, unterscheiden sich jedoch in mindestens einem Sem, gleiches gilt für Np_2 und Np_4 . Np_3 als zentrale Makroproposition resultiert aus Np_2 und dient als verbindendes Glied zu Np_4 . Np_1 liefert eine erste Orientierung, ist also quasi eine narrative Exposition, die neben der Ausgangslage der Figuren die narrative Welt samt ihrer immanenten semantischen Logik beinhaltet. Diese Ausgangssituation erfährt in Np_2 bis Np_4 eine erzählenswerte Veränderung. Narrative Sequenzen bilden den Kern des narrativen Textes, dessen Rahmen Adam in Anlehnung an Labov & Waletzky (vgl. Labov, & Waletzky, 1967), Isenberg (vgl. Isenberg, 1970) und Bakhtin (vgl. Bakhtin, 1986, pp. 89f) wie in Abbildung 5 dargestellt setzt.

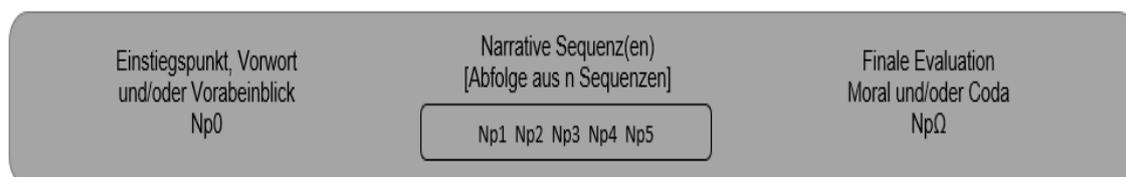


Abbildung 5 Schema ‚narrativer Text‘ nach J.-M. Adam. Eigene Darstellung, basierend auf Adam, 2011, p. 11.

Van Dijk bezeichnet ein solches Schema auf Textebene als Superstruktur, eine globale Struktur, die als abstraktes Schema sowohl bei der Produktion als auch bei der Rezeption auf Texte abgebildet wird. Ihre Funktion umschreibt van Dijk mit der Kennzeichnung und Strukturierung einer Textform, was letztendlich den Rezipient:innen die Identifikation der Textsorte ermöglicht und die Analyse der kommunikativen Absicht sowie das Verstehen des Textes bedingt. Die Superstruktur eines Textes ist dabei immer abhängig von semantischen und pragmatischen Aspekten.

Für narrative Texte proklamiert van Dijk die Superstruktur *Setting*, *Complication* und *Resolution*. Den konkreten Textinhalt, die semantische Einheit, bezeichnet van Dijk als Makrostruktur. Die globale Bedeutungsstruktur eines Textes wird in ihr repräsentiert; „eine Superstruktur ist eine Art *Textform*, deren Gegenstand, Thema, d.h. Makrostruktur, der *Textinhalt* ist“ (van Dijk, 1980, p. 128).

Das Konzept der Superstruktur ist eng orientiert an der kognitionspsychologischen Schematheorie (vgl. Bartlett, 1932 [1995]), die davon ausgeht, dass kognitive Schemata als übergeordnete Strukturen von Situationen und Inhalten Verstehen insofern gewährleisten, als erstmalig wahrgenommene Informationen in ein bekanntes Schema projiziert und entsprechend strukturiert werden. Diese mentale Operation dient der Integration und Erinnerung von Wissen ebenso wie der Verarbeitung und Wiedergabe von Informationen. Je elaborierter ein Schema ist, desto leichter fällt der Wissenserwerb. (Vgl. Kopp, 2021; Kopp, & Caspar, 2018; auf Textrezeption bezogen Anderson, & Pearson, 1984) Das macht Superstrukturen nicht nur für die narratologische oder textwissenschaftliche Analyse nutzbar, sondern auch für die kognitionspsychologische Textverstehensforschung interessant.

Story Grammar und Story Schema

In den späten 1970er und 1980er Jahren entwickelt sich in den Vereinigten Staaten von Amerika eine kognitionswissenschaftliche Forschungsrichtung, die sich weniger auf den narrativen Text an sich als auf das Verstehen und das Erinnern von Erzählungen konzentriert. Die Story-Schema-Bewegung sieht Textverstehen als einen Prozess der Dekodierung neuer Informationen auf der Basis von Vorwissen. Dies erlaubt es der Rezipientin, Inferenzen zu bilden, die in Bezug auf narrative Texte auf Basiskomponenten wie Setting, Thema, Handlung etc. beruhen. (Vgl. bspw. Brewer, 1985)

In der schematischen Darstellung (Abbildung 6) lassen sich die einzelnen Elemente – sequenziell koordiniert – erkennen, die wiederum weiter differenziert werden.

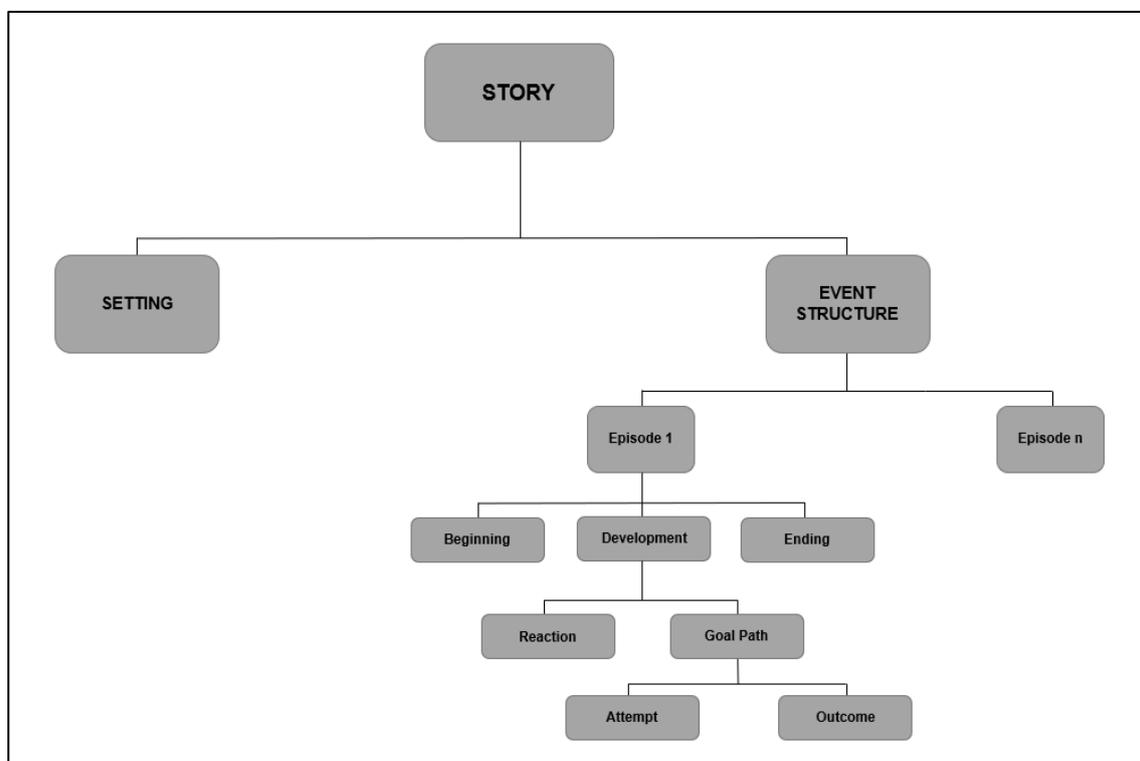


Abbildung 6 Struktur eines einfachen Story-Schemas. Eigene Darstellung nach Mandler, 1978, pp. 22f.

Story-Grammar-Modelle dagegen versuchen, Geschichten ähnlich einer Konstituenten-Grammatik in basale narrative Elemente, deren hierarchische Struktur sowie deren temporale und kausale Verbindungen auf der Texttiefebene abzubilden. Gemäß der Sprache sind auch in Geschichten regelhafte Muster zu erkennen. Thorndyke beispielsweise bildet die Story-Grammar-Regeln für einfache Geschichten als eine Abfolge von zehn Regeln ab (vgl. Thorndyke, 1977, p. 79), die schematisch dargestellt wie in Abbildung 7 dargestellt aussehen.³⁷

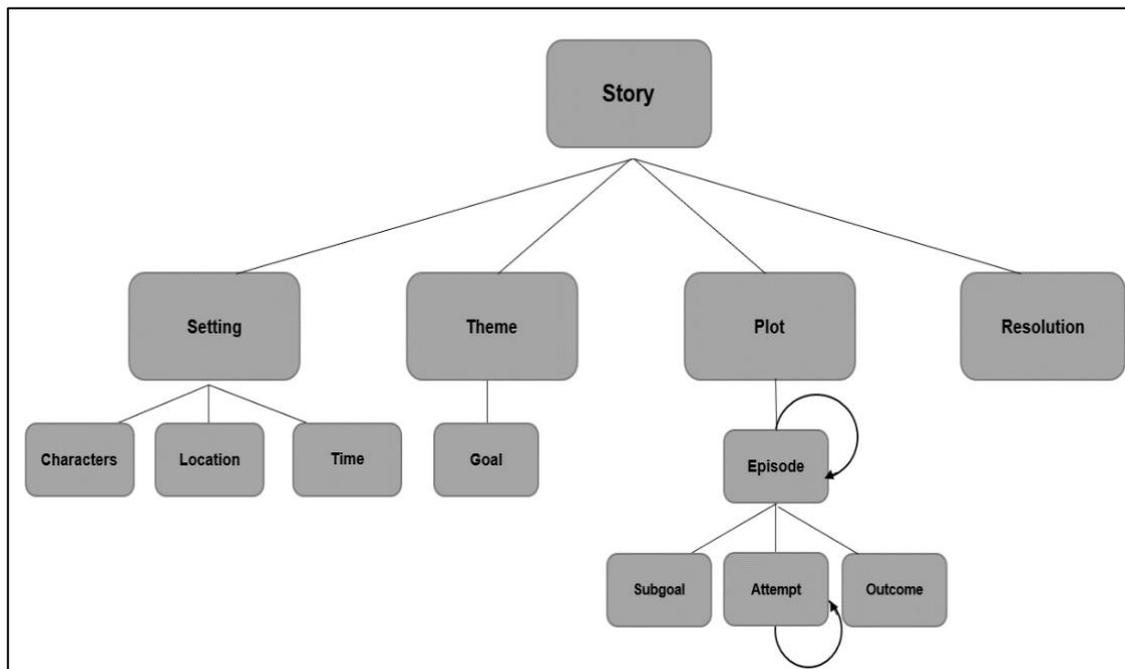


Abbildung 7 Schematische Darstellung der Story-Grammar einer einfachen Geschichte.
Eigene Darstellung, orientiert an Thorndyke, 1977, p. 79.

Letztendlich sind beide Konzepte verwandt und kompatibel.

A comparison of the literature indicates that a story grammar can be viewed as a ruleset for relating the ordering of surface-text categories to the underlying schema [...]. Thus, the grammar is a theoretical formalization that operates upon the knowledge organized within the schema, with major focus arrangement of categories in sequences. (de Beaugrande, 1982, p. 410)

Auch in den deutschsprachigen Raum stoßen in den 1980er Jahren Story-Grammar-Konzepte vor. Zu den meist-rezipierten zählen die Modelle von Nikolaus & Quasthoff (Nikolaus, & Quasthoff, 1982), Boueke & Schülein (Boueke, & Schülein, 1988; Boueke et al., 1995) und

³⁷ Die Modelle der verschiedenen Autor:innen unterscheiden sich in Elementen, Struktur, Hierarchie, Komplexität und Darstellungsweise. Vergleiche für Story-Schema-Ansätze bspw. Mandler, 1978, p. 23; Stein, & Glenn, 1975, p. 59 sowie Brewer, 1985, der einen ausführlichen Überblick sowie eine (vermeintliche) Abgrenzung zu den Story-Grammar-Studies bietet. Für Story-Grammar-Ansätze siehe bspw. Boueke & Schülein, 1988; Greene, 1986, pp. 40f; Lehnert 1981, pp. 316–327; Lehnert, 1982, pp. 380–408; Rumelhart, 1975, pp. 203–226; Stein, & Glenn, 1979, p. 61; Thorndyke, 1977, pp. 77–83, 104f.

Schelten-Cornish (Schelten-Cornish, 2008)³⁸. Diese sind allerdings vornehmlich der Entwicklung der Erzählfähigkeit und Wohlgeformtheit kindlicher Erzählprodukte verschrieben.³⁹

Geschichtenschema & Textverstehen

So sehr sich die Narrativitätsmodelle der narratologischen, textwissenschaftlichen und kognitionspsychologischen Forschung auch unterscheiden mögen, lassen sich mit Stein (Stein, 1982, pp. 497–505) und Stein & Policastro (Stein, & Policastro, 1984, pp. 116–127) vier Elemente extrahieren, die in den meisten Handlungsschemata zu finden sind. Aus dieser Perspektive ist ein narrativer Text

- eine Abfolge zeitlich und/oder kausal verknüpfter Geschehensmomente,
- der eine Art Komplikation oder Störung beinhaltet,
- die durch mehr oder minder intentionale zielorientierte Handlungen
- einer oder mehrerer anthropoider Figuren aufgelöst werden soll. (Vgl. dazu auch Kintsch, & van Dijk, 1975, pp. 103–107; Titzmann, 2017, 113–117⁴⁰; van Dijk, & Kintsch, 1983, p. 55).⁴¹

Der im Zentrum stehende Begriff *Komplikation* bedarf dabei einer gesonderten Betrachtung. Alltagssprachlich kennen wir den Begriff vor allem aus medizinischen Kontexten. Komplikationen bedeuten dort so etwas wie unvorhersehbare, meist komplexe Schwierigkeiten beispielsweise bei der Geburt eines Kindes. In der Erzählforschung changiert der Begriff zwischen Definitionen wie „eine den normalen Ereignislauf unterbrechende und dadurch erzählenswerte Begebenheit“ (Neuland, & Peschel, 2013, p. 63), „ein Geschehen/eine Handlung [...], welche ein Interessantheitskriterium erfüllen [sic!]“, die den Anlass bildet für Reaktionen von Figuren, die den „Charakter einer ‚Auflösung‘ der Komplikation haben“, was sowohl „gelingen oder auch misslingen“ (van Dijk, 1980, p. 141) kann oder „ein oder mehrere Ereignisse⁴², die diesen Zustand [, die Ausgangssituation,] (oft negativ) verändern“ (van Dijk et al., 1972, p. 386). In anderen Darstellungen wird er weder thematisiert noch expliziert, sondern in seiner Alltagsbedeutung übernommen (vgl. bspw. Labov, & Waletzky, 1973, pp. 112f⁴³, Nöth,

³⁸ Schelten-Cornish entwickelt ihr Modell in starker Anlehnung an Stein & Glenn, deren Kategorien sie leicht verändert. Vgl. Schelten-Cornish, 2008, pp. 11f.

³⁹ Siehe hier auch die interaktionsorientierten Modelle und relationsstrukturelle Konzeptionen von bspw. Nikolaus, Quasthoff, & Repp, 1984. Die Story-Grammar-Bewegung strahlt dank ihrer empirischen Fundierung stark in die englischsprachige Lese- und Erzähldidaktik aus, worauf hier nur verwiesen sei. In Kapitel 2.2.4 wird dies ausführlicher diskutiert.

⁴⁰ Titzmann bezieht in seine weiteren Überlegungen Lotmans und Renners Ereignismodellierung mit ein. Vgl. dazu auch Jesch, 2009, pp. 80–88.

⁴¹ Diese Darstellung ist selbstverständlich stark verallgemeinernd und somit zwangsweise verkürzt, bildet jedoch eine pragmatische Lösung, die auf den folgenden Seiten noch ausführlich argumentiert wird. Die Diskussionen über die Definition einer bzw. der narrativen Struktur oder der Minimaldarstellung einer Narration sind mannigfaltig und dauern an. Man beachte dazu bspw. die Zusammenfassung bei Stein, 1982 oder den Überblick bei Abbott, 2014 oder Meister, 2014.

⁴² Hier ist nicht der Ereignisbegriff nach Lotman gemeint, daher wäre der Begriff Geschehenselement passender gewählt.

⁴³ Bei Labov & Waletzky wird die Komplikation resp. die Komplikationshandlung zwar als „[d]er Hauptbestand an narrativen Teilsätzen“ (Labov, & Waletzky, 1973, p. 112) bezeichnet, eine Definition oder Umschreibung aber bleibt aus.

2000, p. 408). Dies bringt eine Ungenauigkeit mit sich, die es ob der zentralen Stellung dieses Konstruktes in der narratologischen und narrativ orientierten kognitionswissenschaftlichen Theoriebildung zu beheben gilt.

Um den Begriff zu konkretisieren und zu elementarisieren, schlägt Tatjana Jesch die Zerlegung von Komplikation in die Konstituenten ‚problematische Anfangssituation‘, ‚Widerstand‘ und ‚Erwartungsbruch‘“ (Jesch, 2009, p. 82) vor.⁴⁴ Sie entwirft ein handlungsbasiertes Geschichtenschema, das sowohl narratologische und literatursemiotische Theorien (Greimas, 1971; Lotman, 1972; Propp, 1975) als auch kognitionslinguistische und -psychologische Erkenntnisse der Strukturierung sowie der Zielorientierung (Christmann, 2018b, p. 175; Labov, & Waletzki, 1967; Labov, & Waletzki, 1973; Poynor, & Morris, 2003; van Dijk, 1978, van Dijk, 1980; Zwaan, Langston, & Graesser, 1995) integriert und den Ansprüchen der wissenschaftlichen Einfachheit genügt.

Nach Jesch besteht eine Geschichte schematisch gesehen aus den Elementen handlungsauslösende Anfangssituation, Handlungsziel der Hauptfigur, Handlung der Hauptfigur, Hilfe/Widerstand durch Handlungen von Nebenfigur(en) bzw. Effekte von Wirkungsfaktoren und einer Endsituation, in der die Hauptfigur das Handlungsziel erreicht oder nicht erreicht. Diese Elemente sind entlang eines Zeitstrahls geordnet, wobei diese chronologische Darstellung selten ihre Konkretisierung in der medialen Präsentation der Geschichte wiederfindet, sondern das Ergebnis eines Rekonstruktionsprozesses darstellt (vgl. Jesch, 2009, pp. 81f; Jesch, 2013). Abbildung 8 verdeutlicht dieses Modell.

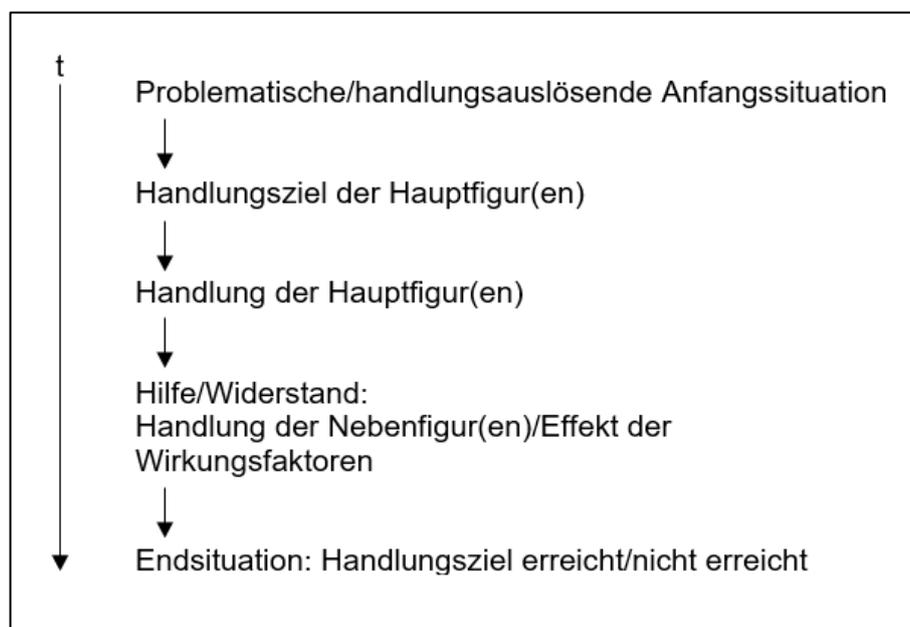


Abbildung 8 Geschichtenschema nach Tatjana Jesch. Eigene Darstellung nach Jesch, 2009, p. 81.

⁴⁴ Mit Erwartungsbruch spielt Jesch auf den Ereignisbegriff von Lotman, 1972, p. 312 an. Nach ihm ist nur dann in einem Text eine narrative Struktur gegeben, wenn ein Ereignis stattfindet. Dieses Ereignis beinhaltet die aktive oder passive Grenzübertretung einer Figur, eines Objektes oder einer abstrakten Einheit zwischen zwei semantischen Räumen (sR). Dies können beispielsweise der sR₁ *Leben* und der sR₂ *Tod* sein. Vgl. dazu die ausführliche Darstellung bei Lotman, 1972, v.a. Kapitel 8; Titzmann, 2003, pp. 3077–3084 und Renner, 2004, pp. 357–360.

Um diese abstrakte Darstellung zu konkretisieren, wird dieses Schema nun exemplarisch auf die 1979 mit dem deutschen Kinder- und Jugendliteraturpreis ausgezeichnete kleine Erzählung *Oh wie schön ist Panama* von Janosch (Janosch, 1979) übertragen:

Die beiden Hauptfiguren, der kleine Tiger und der kleine Bär, leben gemeinsam „wirklich ein schönes Leben dort unten in dem kleinen, gemütlichen Haus am Fluss“ (Janosch, 2014, p. 15), bis der kleine Bär eines Tages beim Fischen am Fluss eine Kiste aus Panama findet, die so herrlich nach Bananen duftet, dass der Bär Panama sofort zum Land seiner Träume erklärt und „dem kleinen Tiger bis spät in die Nacht hinein von Panama“ (Janosch, 2014, p. 17) erzählt.

Durch diesen *Handlungsimpuls* ist die vorherige Situation gestört, in der die beiden alles hatten, „was das Herz begehrt“ (Janosch, 2014, p. 10). Panama, das Land ihrer Träume, wird zum neuen Wunschort. Die beiden verabreden ihr *Handlungsziel*: „Wir müssen sofort morgen nach Panama“ (Janosch, 2014, p. 18).

Ihre *Handlung* besteht nun darin, sich auf den Weg zu machen und den Weg nach Panama zu beschreiten, nicht ohne vorher aus der Kiste einen Wegweiser zu bauen. Unterwegs treffen sie andere Tiere, die ihnen den Weg weisen, teilweise ohne ihn zu kennen. So agiert beispielweise der Fuchs, der ihnen, „ohne lange zu überlegen, denn er wollte nicht gestört werden“ (Janosch, 2014, p. 24), links als Richtung vorgibt, obwohl dies der falsche Weg ist, und behindert die beiden Protagonisten bei dem Erreichen ihres Handlungsziels, bildet also einen *Widerstand*.

Hilfe erfahren die beiden durch den Igel und den Hasen, die den kleinen Bären und den kleinen Tiger bei sich auf dem weichen Sofa übernachten lassen, oder die Krähe, die ihnen vorschlägt, sich von der Spitze eines Baumes einen Überblick über das Land zu verschaffen. Von dort oben sehen sie das schönste Land, das sie je gesehen haben (vgl. Janosch, 2014, pp. 40f), was aber nichts anderes ist als der Fluss, an dem sie vor ihrer Reise schon gelebt haben.

Und so erreichen die beiden letztendlich „ein wunderbares, wundervolles schönes Haus“ (Janosch, 2014, p. 51), das nichts anderes ist, als ihr eigenes, das durch die vergangene Zeit etwas verwildert und verfallen ist. Dies bauen sie wieder aus, richten sich ein und kaufen ein Sofa, weil das von Hase und Igel so weich war. Auf diesem sitzend meinen die Hauptfiguren, ihr *Handlungsziel erreicht* zu haben; „wie gut es ist, Panama gefunden zu haben, nicht wahr?“ (Janosch, 2014, p. 52), sagt der kleine Bär, und der kleine Tiger antwortet: „,[D]as Land unserer Träume. Da brauchen wir nie, nie wieder wegzugehen.“ (Janosch, 2014, p. 52) Aus Rezipient:innensicht aber wird deutlich, dass das eigentliche *Handlungsziel nicht erreicht* wurde.

Die Entdeckung eben dieser Spannung eröffnet in diesem konkreten Fall letztendlich erst das literarische Verstehen. So spricht der Erzähler am Ende des Textes seine Leser:innen direkt an: „Du meinst, dann hätten sie doch gleich zu Hause bleiben können? Du meinst, dann hätten sie sich den weiten Weg sparen können? O nein, denn sie hätten den Fuchs nicht getroffen und die Krähe nicht. Und sie hätten den Hasen und den Igel nicht getroffen und sie hätten nie erfahren, wie gemütlich so ein schönes, weiches Sofa aus Plüsch ist“ (Janosch, 2014, p. 54) und eröffnet ihnen explizit einen der verschiedenen Verstehenshorizonte.

Das Verstehen eines Textes fordert von Leser:innen das Erkennen – bewusst oder unbewusst – der Textstruktur bzw. des Vertextungsmusters. Kenntnis über die Textsorte sowie die -struktur stellt eine zentrale Komponente der hierarchiehöheren Prozesse des komplexen Konstruktes

Leseverstehen dar (vgl. Artelt et al., 2005, pp. 16f, 27; Christmann, & Groeben, 1999, p. 168; Lenhard, 2013, pp. 15, 22f, 30; Lenhard, & Artelt, 2008).⁴⁵ So wird die Rezeption des Textinhaltes durch eine klare Vorstrukturierung erleichtert (vgl. Christmann, & Groeben, 1999, pp. 181, 185f, 191), die Bildung eines mentalen Modells durch Wissen über die formale Organisation vereinfacht (vgl. Cortazzi, 1993, pp. 70-72) und gar die Lesegeschwindigkeit mit der Ausprägtheit des Textsortenwissens gesteigert (vgl. Wilckens, 2018, p. 151). Gerade für Erzähltexte vertreten und verifizieren etliche Studien dieses Wissensmerkmal als essenziell. Es erleichtert die Makrostrukturbildung und somit sowohl das Erinnern als auch das Verstehen (vgl. Black & Bower, 1979, pp. 316f; Cain, 1996, pp. 167f, 187; Mandler, 1982, pp. 310f; van Dijk, & Kintsch 1983, pp. 57f, 253;). Jeschs Modell findet sich in seiner ersten Version konsequenterweise in einem didaktischen Standardwerk mit dem Titel *Texte lesen* in dem Kapitel mit der Überschrift *Textverstehen* (Jesch, 2009; vgl. Garbe, Holle, & Jesch, 2009, pp. 39ff). Es bildet die Essenz narratologischer und kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse über das Textmuster *Narration II*, das Erzählen einer Geschichte (vgl. Jesch, 2009; Heinemann & Heinemann, 2002, p. 187).

Dabei lässt es sich flexibel auf die verschiedenen Makrostrukturebenen⁴⁶ eines erzählenden Textes anwenden. Die Darstellung der globalen Ebene wurde am Beispiel von Janoschs Erzählung bereits aufgezeigt, aber auch kleinere Sequenzen von Geschichten sind problemlos auf die Elemente des Modells zu beziehen:

Die *handlungsauslösende Situation* bei *Hänsel und Gretel* (KHM, p. 15) ist anfangs die Sorge des Holzhackers, nicht mehr das tägliche Brot für seine Frau und seine zwei Kinder, Hänsel und Gretel besorgen zu können und somit seine Familie dem Hungertod auszuliefern. Während er sich abends im Bett herumwälzt, eruiert seine Frau aus ihrer Sicht das eigentliche Anfangsproblem der Sequenz. Die Kinder sind zwei Münder zu viel und sollen, so das *Handlungsziel*, im Wald, wo er am dicksten ist, ausgesetzt werden, um das Überleben der Erwachsenen zu sichern. Diesem Plan stellen sich Hänsel und Gretel, die das Gespräch der Eltern belauschen, als *Gegner* entgegen.⁴⁷ Während Vater und Frau die *Handlung* ausführen, indem sie die Kinder in den Wald lotsen, wirft Hänsel Kieselsteine auf den Weg, die den Kindern nachts zurück zu ihres Vaters Haus lenken. Die Eltern *erreichen ihr Handlungsziel nicht*, eine neue Episode schließt sich an.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Handlungsschema Jeschs nicht nur flexibel Makropropositionen unterschiedlicher Konzentration bündeln kann, sondern es sich auch aus verschiedenen Figurenperspektiven konkretisieren lässt. Vater und Stiefmutter sind eigentlich

⁴⁵ Das Wissen über Textstrukturen wird in den genannten Beiträgen unterschiedlich benannt, z.B. als *Genre-Wissen*, *Textgattungswissen*, *Textwissen* oder *Wissen über konventionalisierte Textmuster*. Textsortenwissen wird in den wissenschaftlichen Darstellungen häufig als Wissensart unter dem Hyperonym Hintergrundwissen oder Vorwissen subsumiert.

⁴⁶ Zur exponierten Stellung von Makrostrukturen oder der diese konkretisierenden Makropropositionen in der Textverstehensmodellierung siehe Kapitel 3.1.

⁴⁷ Hier könnte das Schema erneut greifen: Anfangsproblem aus Perspektive der Kinder ist die Gefahr des Ausgesetztwerdens. Siehe dazu die Darstellung weiter unten.

klassische Nebenfiguren, deren Handlung mithilfe des Modells aber ebenso analysiert werden kann wie die der Hauptfiguren.⁴⁸

Für Hänsel und Gretel ist die *handlungsauslösende Situation* das Gespräch der Eltern, das sie belauschen. Ihr *Handlungsziel* ist es, den Plan zu vereiteln, was ihnen durch ihre *Handlung* – Hänsel sammelt Kieselsteine und nutzt sie als Wegmarkierung – auch gelingt. Als kurze Zeit später wieder große Not herrscht und die Kinder erneut ausgesetzt werden sollen, planen Hänsel und Gretel wieder, des Nachts Kieselsteine zu sammeln. Die Mutter aber tritt als *Gegnerin* auf und hindert Hänsel und Gretel am *Erreichen des Handlungsziels*, indem sie die Türe verschließt. Auch die zweite Handlung, das Verstreuen von Brotkrümeln als wegweisende Zeichen, gelingt nicht, da eine *Wirkungsmacht* in Form der Vögel auch diesen Plan vereitelt.

Für das spezifische Anliegen der vorliegenden Studie scheint Jeschs Modell ideal: Es ist, wie die oben aufgeführten Beispielanalysen aufzeigen, flexibel auf verschiedene Figuren und sequenzielle, hierarchieniedere sowie globale, hierarchiehöhere Makrostrukturebenen anwendbar, vereint narratologische und kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse, ist explizit auf das Verstehen von narrativen Texten ausgelegt und besitzt dabei eine bestechende Einfachheit. Während die oben aufgeführten narratologischen Modelle von Greimas oder Adam eine gewisse Expertise in semantischen sowie narratologischen Diskursen verlangen und die verschiedenen Story-Grammar-Ansätze in ihrer hierarchischen und sequenziellen Komplexität unübersichtlich und für didaktische Zwecke zu vielschichtig erscheinen, ist Jeschs Modell in seiner klaren, einfachen und multipel einsetzbaren Struktur mit einer übersichtlichen Anzahl an Elementen prädestiniert dafür, als eines der Grundlagenmodelle für eine unterrichtliche Förderung des Leseverstehens narrativer Texte zu dienen. Theoretisch ermöglicht es den Rezipientinnen bei der konkreten Anwendung, die zentralen narrativen Informationen zu ordnen und zu bündeln. Somit wird eine der zentralen Strategien beim Verstehen von Texten unterstützt, die Bildung von Makropropositionen auf Grundlage einer Superstruktur (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983, pp. 189–195, 235–241).

Damit reichen die klassischen narratologischen Erkenntnisprozesse, deren genealogischer Bezugspunkt in Propps *Morphologie* zu verorten ist, heute in Bereiche, die weit über das eigentliche Vorhaben ihres Urvaters hinausgehen. Auf der Suche nach dem Genuinen narrativer Texte wurde mit der Modellierung der Handlungsstruktur gleichsam eine Facette des Verstehens von dominant narrativen Texten expliziert. Wie in Kapitel 3 deutlich werden wird, dient das im Rahmen klassischer narratologischer Forschung extrahierte Geschichtenschema dazu, Textverstehensprozesse zu steuern, zu unterstützen und zu erleichtern, indem es den Rezipient:innen eine Struktur bietet, die im Text präsentierten Informationen zu bündeln, zu organisieren bzw. zu rekonstruieren. Somit wandert der Blick von der Betrachtung des Textes hin zum Prozess der Rezeption.

Eine postklassische Disziplin der Narratologie, die aus genau dieser Perspektive entsteht, ist die kognitive Narratologie. Sie baut auf die wirkungstheoretische Rezeptionsästhetik auf, ist intra- wie interdisziplinär anschlussfähig und nimmt unter anderem das Rezeptionsphänomen als Zusammenspiel zwischen Bedeutungsangebot des Textes und Bedeutungskonstruktion durch

⁴⁸ Dies liegt u.a. daran, dass das Modell „Narration II“ eine große Nähe zu psychologischen Handlungsmodellen aufweist. Vgl. dazu bspw. Heckhausen & Heckhausen 2006, pp. 1–9.

die Rezipient:innen in den Fokus. Folglich ist sie eine unerlässliche Quelle für Erkenntnisse zum Verstehen narrativer Texte. Nach ihrem Selbstverständnis ergänzen rezeptionsästhetische Ansätze der Literaturwissenschaft und kognitive Ansätze der Narratologie den bisherigen Wissensstand um zentrale Facetten des Verstehens narrativer Texte. Eben damit beschäftigt sich das nächste Kapitel.

Verstehen narrativer Texte I: Handlungsstrukturen – Essenzielles in aller Kürze

Die zentralen Erkenntnisse dieses Kapitels für die vorliegende Studie sind:

- Die Wurzeln der Explikation narrativer Handlungsstrukturen liegen in Studien formalistischer Literaturwissenschaftler wie Aleksandr Veselovskijs und Vladimir Propps, die die Entwicklung einer an naturwissenschaftlichen Paradigmen angelehnten universalen Erzählmorphologie beabsichtigen.
- Die Erkenntnisse des russischen Formalismus aufgreifend weiten strukturalistische Narratolog:innen in ihren Modellen die universale Erzählmorphologie in schemaorientierte Handlungssequenzen aus, die Handlungselemente in ihrer temporalen, kausalen, intentionalen und transformatorischen Beziehung abbilden.
- Diese Arbeiten wiederum inspirieren Linguist:innen zur Identifikation narrativer Superstrukturen, die das Verstehen bzw. die Rezeption lenken.
- Kognitionspsychologische Forschungsrichtungen wie die der Story-Grammar- bzw. Story-Schema-Bewegung greifen auf Geschichtengrammatiken bzw. -schemata zurück, die texttieferstrukturelle Muster abbilden, um narrative Verstehensprozesse zu modellieren.
- Tatjana Jesch fasst in ihrem Modell *Narration II* die Handlungselemente in ein verständliches Geschichtenschema, das ein differenziertes und flexibles Anwendungspotential in sich trägt. Es gliedert die Handlung einer Geschichte in eine handlungsauslösende Anfangssituation, das Handlungsziel der (Haupt-)Figur, die Handlung der (Haupt-)Figur, Hilfe/Widerstände durch Handlungen von Nebenfigur(en) bzw. Effekte von Wirkungsfaktoren und eine Endsituation, in der die (Haupt-)Figur das Handlungsziel erreicht oder nicht erreicht.

Verstehen narrativer Texte II – Visualität und mentale Bilder

Das vorangegangene Unterkapitel thematisierte durch die Auseinandersetzung mit Handlungsstrukturmodellen primär die Bedeutungskonstruktion des narrativen Textes an sich. Während die strukturalistische Betrachtung des genuin Narrativen bereits die spezifische Organisation narrativer Texte verdeutlicht, soll die eher kognitivistisch geprägte Sichtweise auf die Textsorte den Blick zu einem weiteren genuin narrativen Phänomen weiten, zur Bedeutungsarbeit während der Rezeption und ihrer Steuerung durch den Text. Welche Elaboration verlangt ein narrativer Text? Wie steuert er das Bewusstsein seiner Rezipient:innen, auf das er angewiesen ist? Antworten auf diese Fragen werden in einem ersten Teil des Kapitels aus narratologischen, literaturwissenschaftlichen sowie philosophisch-psychologischen Diskursen gespeist, die ihr Augenmerk verstärkt auf die Visualität und Erfahrbarkeit der durch den Text evozierten (fiktiven) Welt legen. In einem zweiten Teil des Kapitels werden die kognitiven Prozesse beim Verstehen narrativer Texte durch Modelle wie das der Dual-Coding-Theorie erläutert, so dass ein Übergang zu Konzepten des Lese- und Textverstehens geschaffen wird.⁴⁹

Der narrative Text und das Phänomen mentaler Bilder

In der Narratologie gilt als eine der moderneren Hauptströmungen die kognitive Narratologie, die sich selbst als Erweiterung bzw. als Alternative zur strukturalistischen Narratologie versteht. Ohne dass hier auf diese Diskussion näher eingegangen werden muss⁵⁰, bieten sich die kognitiven Ansätze doch aufgrund ihrer Genese und Zielsetzung als dankbare Quelle zur Ergänzung der strukturalistischen Erkenntnisse bezüglich des Verstehens narrativer Texte an.

Ziel der narratologischen Richtungen kognitivistischer Couleur ist die Integration der Rezeption als Bedeutungskonstruktion in die Narratologie. Einen Ursprung findet diese Sichtweise in der Rezeptionsästhetik Iser (vgl. Aumüller, 2011, p. 127), die auch für die deutschsprachige Lese- und Literaturdidaktik enormes Erkenntnispotential aufweist (vgl. das Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts bspw. bei Haas, Menzel, & Spinner, 1994 oder Hochstadt, Krafft, & Olsen, 2015, pp. 134–143).⁵¹ Mit seinem Konzept der Leerstelle knüpft Iser nicht nur an Ingardens Theorie der Unbestimmtheitsstelle an, sondern modifiziert und differenziert dessen Konzept entscheidend.

Ergeben sich Leerstellen aus den Unbestimmtheitsbeträgen des Textes, so sollte man sie wohl Unbestimmtheitsstellen nennen, wie es Ingarden getan hatte. Leerstellen indes bezeichnen weniger eine Bestimmungslücke des intentionalen Gegenstandes bzw. der schematisierten Ansichten als vielmehr die Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers. Statt einer Komplettierungsnotwendigkeit zeigen sie eine Kombinationsnotwendigkeit an. (Iser, 1976, p. 284)

⁴⁹ Die Frage des Narrativen in bildlichen Darstellungen sowie das Verhältnis von Literatur und visueller Kultur werden in dieser Studie zugunsten der Stringenz nicht thematisiert. Vgl. für einen Überblick den Sammelband von Claudia und Brigitte Weingart (Benthien, & Weingart, 2014) sowie Werner Wolfs Studienübersicht (Wolf, 2018), hier vor allem Teil III. Für Erzählen in Text/Bild-Kombinationen vgl. Klein, 2017; Kuhn, 2011; Kuhn, 2017 und Staiger, 2013; Staiger, 2014.

⁵⁰ Vgl. dazu die Überblicksdarstellungen in Aumüller, 2011; Meister, 2011; Nünning, & Nünning, 2002b.

⁵¹ Gleiches lässt sich für die Wirkkraft der kognitiven Narratologie David Hermans auf frühe Modellierungen literarischer Kompetenz postulieren. Vgl. dazu Herman, 2002 und Spinner, 2015, p. 191.

Der Auslegungsspielraum, den der Text durch seinen Leerstellenbetrag bereithält, gewährt Leser:innen einen Anteil „an der Sinnkonstitution des Geschehens“ (Iser, 1971, p. 235). Durch die Darstellung dieses Mitvollzugs und der leser:innenseitigen Konkretisation von Unbestimmtheitsstellen entwirft Iser den Akt des Lesens als Ko-Konstruktion einer imaginären Wirklichkeit durch Leser:in und Text (vgl. Ingarden, 1960, pp. 265–267; Iser, 1994, pp. 265–280). Dieser Akt des Lesens basiert nicht ausschließlich auf (im Sinne von Peirce) symbolischen Repräsentationen, sondern vereint diese mit emotionalen und vor allem visuellen. Das evoziert eine im Text angelegte komplexe synästhetische Vorstellung, die kompetente Leser:innen immer wieder neu bilden, indem sie, durch Leerstellen motiviert, Schemata des Textes (re-)kombinieren, Unbestimmtheitsstellen konkretisieren und diese Ergänzungen – abermals nach Vorgabe des Textes – prüfen, gegebenenfalls verwerfen und diesen Prozess unablässig durchlaufen, ohne einen Abschluss der Sinnbildung herbeiführen zu können. Die Synthesen aus Text und Leser:in verlaufen primär „unter der Schwelle des Bewußtwerdens“ (Iser, 1994, p. 219), weshalb Iser sie in Anlehnung an Husserl passive Synthesen nennt. Grundsätzlich sind sie zum „Zweck der Analyse“ (Iser, 1994, p. 219) aber bewusstseinsfähig. Als Repräsentation dieser passiven Synthesen bestimmt Iser das Bild.

Der zentrale Modus passiver Synthesen ist das Bild. [...] So bringt das Bild etwas zur Erscheinung, das weder mit der Gegebenheit des empirischen Objekts noch mit der Bedeutung eines repräsentierten Gegenstands identisch ist. Die bloße Gegenstandserfahrung ist im Bild überstiegen, ohne dadurch schon die Prädikatisierung des im Bild zur Erscheinung Gebrachten zu sein. [...] Darüber hinaus stimmt der Bildcharakter passiver Synthesen zu einer Erfahrung der Lektüre, die häufig von einem mehr oder minder deutlichen Bildstrom begleitet ist, ohne daß diese Bildfolgen – selbst dort, wo sie sich zu einem ganzen Panorama zusammenschließen – für uns selbst gegenständlich würden. (Iser, 1994, p. 220)

Diese mentalen Bilder versteht Iser nicht als optisches Sehen im eigentlichen Sinne, nicht als sinnliche Wahrnehmung, sondern Vorstellung dessen, was eben nicht wahrgenommen werden kann. Sie sind ein Zugang zur literarischen Welt, der uns Involviertheit ermöglicht. Gleichzeitig sind diese Vorstellungen, die wir im Akt des Lesens erzeugen, etwas, das wir „im Prinzip auch beobachten [können]“, und damit Voraussetzung zum Verstehen. „Denn wir fassen einen fiktionalen Text dadurch auf, daß wir verstehen, was die von ihm in uns ausgelösten Vorstellungen eigentlich besagen.“ (Iser, 1994, p. 293) Damit nimmt Iser eine Debatte auf, die bereits um die Jahrhundertwende in der literaturwissenschaftlichen Diskussion herrscht: Welche Rolle nimmt bildliche Vorstellungsbildung in Bezug auf literarisches Verstehen ein? (Vgl. Esrock, 1994, pp. 21–31; Gleason, 2009, pp. 424–429)

Dieser Frage und weiteren, die das Verhältnis von Literatur und mentalen Bildern bei Leser:innen fokussieren, wird im Zuge des *cognitive turn*, der ab den 1970er Jahren Einzug in die Linguistik und die Literaturwissenschaft hält, nachgegangen. Beispielsweise erhellt Ellen Esrock 1994 in *The Reader's Eye* den positiven Zusammenhang von mentalen Bildern und dem Erinnern sowie Verstehen literarischer Texte. In ihrem Fazit fordert sie explizit eine prominentere Stellung interner Visualisierungen sowohl in der Literaturkritik an sich als auch in der didaktischen Auseinandersetzung mit Literatur (vgl. Esrock, 1994, pp. 178–205).⁵² Weitere

⁵² Esrocks Arbeiten ordnen sich ein in die sogenannten *Reader-Response-Ansätze*, als deren Wegbereiterin u.a. Louise M Rosenblatt mit ihrer *transactional theory* gilt (vgl. dazu wie zur Reader-Response Theory im Allgemeinen Schneider, 2005). Diese hatten auf die angloamerikanische Literaturdidaktik einen ähnlich großen Einfluss wie die Rezeptionsästhetik Iasers auf den deutschsprachigen Bereich. Rosenblatt beschreibt in *Writing*

Beispiele einer erhöhten Aufmerksamkeit für mentale Bilder in der literaturwissenschaftlichen Diskussion finden sich bei Elaine Scarry, die quer durch die Literaturgeschichte textuelle Strategien nachweist, die bei den Lesenden interne Visualisierungen hervorrufen (vgl. Scarry, 1999), oder bei Ralf Klausnitzer, der in seiner *Literaturwissenschaft* das Besondere narrativer Texte ähnlich fasst: Er führt aus, dass eine Erzählinstanz „Handlungen und Sachverhalte darstellt, und zwar so, dass vor unserem inneren Auge eine Sequenz bewegter Bilder abläuft. Unsere Einbildungskraft mobilisierend ‚sehen‘ wir“ (Klausnitzer, 2012, p. 142), nämlich das, was der narrative Text darstellt. Noch konkreter und spezifischer weist Thor Grünbaum bestimmten narrativen Strukturen die Funktion nach, Lesende durch mentale Bilder verstärkt in die Handlung zu involvieren (vgl. Grünbaum, 2007, p. 312).

Die englischsprachigen Autor:innen sprechen in diesem Zusammenhang von *mental imagery* und *visualization*, womit mentale wahrnehmungsähnliche Erfahrungen während des Lesens gemeint sind. In gewissem Sinne gehen sie damit über das rein Bildliche hinaus, ohne in den Bereich der literaturwissenschaftlichen Imagination vorzudringen (vgl. Kuzmičová, 2013, pp. 13f). Nigel Thomas (vgl. Thomas, 2021) fundiert die Begriffsbildung der Imagery-Forschung in der *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Seiner Definition folgt auch diese Arbeit. *Interne* bzw. *mentale Visualisierung* oder *interne* bzw. *mentale Bilder* werden verstanden als hypothetische piktorale mentale Repräsentationen, die eine quasi-perzeptuelle Bewusstseins erfahrung bedingen.

Generell halten diese Phänomene in narratologische Diskurse Einzug. Das Provozieren innerer Bilder bzw. Bildfolgen wird zum Merkmal narrativer Texte erhoben. In dem für die kognitivistische Erzähltheorie grundlegenden Sammelband *On Narrative*, herausgegeben von Thomas Mitchell (Mitchell, 1981), beschreibt Seymour Chatman es als Herausstellungsmerkmal sprachlicher narrativer Texte, dass verbale Erzählungen und die darin enthaltenen Deskriptionen „im Kopf des Lesers eine visuelle Elaboration evozieren“ (Chatman, 1981, p. 126, übersetzt von W.B.). Werner Wolf erhebt die ästhetische Illusion als mentalen Rezeptionseffekt narrativer Texte zum narratologischen Problem (vgl. Wolf, 2004, p. 225) und Ansgar Nünning versteht narrative Texte als per se visualisierbar (vgl. Nünning, 2007, p. 92). Renate Brosch schreibt visuellen Vorstellungsvorgängen in ihrer kognitions-narratologischen Betrachtung des Phänomens essenzielle Wirkungsweisen zu. So befördern sie unter anderem „die Erinnerbarkeit und die Anteilnahme“ (Brosch, 2014, p. 105). Für das Verstehen narrativer und vor allem literarisch-narrativer Texte sind sie laut Brosch unabdingbar: „[S]chematische Bildvorstellungen“ und „schematisierte Ansichten stehen als Fundus beim kognitiven Verarbeiten literarischer Texte zur Verfügung und werden bei der Visualisierung aktiviert. [...]

and Reading. The Transactional Theory (Rosenblatt, 1988) die Genese sowie die Modellierung ihres Ansatzes sehr prägnant. Als besonders einflussreich gelten ihre beiden Hauptwerke *Literature as exploration* (Rosenblatt, 1938; Rosenblatt, 1968) sowie *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (Rosenblatt, 1978), in denen sie die menschliche Auseinandersetzung mit Literatur als emotionale und kognitive Erfahrung modelliert (vgl. dazu auch Toolan, 2009, p. 30). Ein Überblick über die Wirkmacht ihrer Erkenntnisse auf die Reader-Response-Ansätze findet sich bei Allen (Allen, 1991). Zu Rosenblatts Einfluss auf die angloamerikanische Literaturdidaktik siehe Connell, 2000; Claggett, 2005 sowie bspw. die ihrem Gedächtnis gewidmete Ausgabe der angloamerikanischen literatur- und sprachdidaktischen Zeitschrift *Voices from the Middle* (vgl. Beers, 2005).

Schema und uneindeutige textuelle Vorgaben („Leerstellen“) bedingen sich gegenseitig.“ (Brosch, 2014, p. 108)

Von besonderer Relevanz erscheinen dabei die Kombinationen aus narrativen und deskriptiven Momenten in dominant narrativen Texten.⁵³ Sie gewährleisten die Konstruktion eines mentalen narrativen Raums, in dem die Handlung und ihre visualisierende Rezeption stattfinden (vgl. Toolan, 2009, pp. 12f, 84f; Brosch, 2014, pp. 110f; Ryan, 2005, p. 629). Erst dieser mentale Repräsentationskomplex ermöglicht es, in das Gelesene einzutauchen und „das Gefühl zu entwickeln, der Geschichte beizuwohnen und die Emotionen der Figuren zu erleben“ (Emmot, 2005, p. 351, übersetzt von WB), ein Phänomen, das nicht nur den besonderen Reiz von Erzählungen ausmacht, sondern auch essenziell für deren Verstehen ist. Mit dem Konzept der *Storyworlds* beschreibt David Herman dies sehr deutlich: „[N]arrative comprehension requires reconstructing storyworlds on the basis of textual cues and the inferences that they make possible“ (Herman, 2005, pp. 569f; vgl. auch Herman, 2002, pp. 5f).⁵⁴

Da die mentale Visualisierung aber für Außenstehende unsichtbar im Kopf der Leser:innen geschieht, ist es für die reinen Textwissenschaften äußerst schwierig, diese These empirisch nachzuweisen. Bevor sich die vorliegende Studie solchen empirischen Nachweisen mentaler Vorstellungsbilder zuwenden wird, sei hier zusammenfassend herausgestellt, dass aus narratologischer sowie literaturwissenschaftlicher Sicht bereits vor der Kollaboration mit den einschlägigen kognitiven Wissenschaften der narrative Text eine seiner Besonderheiten darin findet, dass er mentale Vorstellungsbilder evoziert, die für das Leseverstehen eine besondere Rolle spielen (vgl. Wolf, 2014). Diese These erhärtet sich umso mehr, als sich narratologische Diskurse der Imagery-Forschung zuwenden, die sich mit den Prozessen beschäftigt, wie nicht-verbale innere Repräsentationen entstehen, verarbeitet und gespeichert werden.

Philosophisch-psychologische Erkenntnisse zum Phänomen mentaler Bilder

Dem empirischen Nachweis von verschiedenen Formaten mentaler Prozesse widmen sich vornehmlich bestimmte Denkschulen der Kognitions- und Neurowissenschaften. Dies geschieht seit dem Beginn der experimentellen Psychologie, an dem sich Wissenschaftler wie Wilhelm Wundt auf die Suche nach der Beschaffenheit menschlicher Ideen machten und diese als mentale Bilder konzipierten (vgl. Bannert, & Schnotz, 2006, p. 73; Hartmann, 2006, p. 18). So sollten die in philosophischen Diskursen seit der Antike erörterten Theorien gestützt werden, welche die mentale Visualisierung als Urform der $\text{i}\delta\epsilon\alpha$, eines nur im Geiste greifbaren Urbildes, das allem Wahrnehmbaren vorausgeht, diskutieren.

Bereits Aristoteles schreibt in der wohl ersten philosophischen Kognitionstheorie der Menschheit, die uns heute noch in der lateinischen Übersetzung *De memoria et reminiscentia* vorliegt, mentalen Bildern eine essenzielle Rolle zu, z.B. für das Erinnern von Texten (vgl. Aristoteles, 2011, p. 452a; Gessmann et al., 2009, p. 612; Thomas, 2021) oder für das Denken

⁵³ Michel Denis spricht von „descriptive-narrative prose“ (Denis 1984, 397).

⁵⁴ Herman bezieht sich bei seiner Begriffsbildung explizit auf mentale Modelle bzw. Situationsmodelle. *Storyworlds* sind also nach seinem Verständnis das Verstehens- bzw. Interpretationsprodukt der Rezeption eines narrativen Textes.

an sich, das ohne Vorstellungsbilder nicht stattfinden könne: „Es ist unmöglich, ohne geistiges Bild zu denken“ (vgl. Aristoteles, 2011, p. 450a).⁵⁵

Das aristotelische Denken über Vorstellungsbilder als zentraler Bestandteil menschlicher Kognition inspiriert philosophische Auseinandersetzungen weit über die Antike hinaus. In der Renaissance eruiert beispielsweise Gianfrancesco Pico della Mirandola die Rolle der Vorstellung und Vorstellungsbildung im Leben und Denken des Menschen (vgl. Pico della Mirandola, 1984 [1501]), bevor eine jahrhundertelange philosophische Diskussion darüber entbrennt, ob menschliches Denken Vorstellungsbilder impliziert oder nicht. Während Descartes zwar mentalen Visualisierungen eine zwingende Rolle im menschlichen Denken abspricht, da „wir uns eine klare und differenzierte Vorstellung von solchen Ideen wie Gott oder dem menschlichen Geist machen können“ (Thomas, 2021, übersetzt von W.B.), ohne dass wir diese quasi-perzeptuell erfahren könnten, erkennt er bildhaftes Vorstellen als kognitive Informationsverarbeitung im Sinne einer geistigen Kopie von visuell Wahrgenommenem an. Hobbes dagegen modelliert menschliches Denken als mentalen Diskurs, der wiederum aus nichts anderem besteht als einem Vorstellungsstrom, den er allerdings weniger als piktorale Entität denn als multisensorischen Prozess entwirft. Herauszustellen ist dabei die Auffassung, dass eine „eigenständige Form der mentalen Repräsentation“ existiert, „die sich nicht auf rein Sprachliches reduzieren lässt“ (Hartmann, 2006, p. 17).

Hume vertritt diese These im englischen Empirismus des 18. Jahrhundert vehement. Die Ideen als Urelemente des Denkens bezeichnet er als schwache Bilder, die beispielsweise als indirekte Wahrnehmungen bei der Lektüre eines Textes im Geist der Leser:innen entstehen (vgl. Hume, 1739, p. 1). Er erhebt bildhafte Vorstellungen in seiner Theorie zu Quellen von und Argumenten in Erkenntnisprozessen und stellt sie damit symbolischen Bezugssystemen wie der Sprache gleich. (Vgl. Sachs-Hombach, 1995b, p. 7)

Im Gegensatz dazu modelliert der Rationalismus u.a. in dem Versuch Leibniz', kognitive Vorgänge zu formalisieren, Ideen als per se verbal bzw. symbolisch. Mit der Ablösung der Ideenlehre bei Kant und der Etablierung von Konzepten als Motoren des Denkens erhält das mentale Bild als mögliche Form der Einbildungskraft, der Mittlerin zwischen Sinnlichkeit und Verstand, schließlich eine denkmethodische Fassung, die noch lange nachhallen wird und mentale Bilder als theoretische Konstrukte postuliert, die an sich zwar nicht beobachtbar sind, die aber beobachtbare mentale Prozesse erklären. Einbildungskraft, so Kant in der *Kritik der reinen Vernunft*, sei

das Vermögen, einen Gegenstand auch *ohne dessen Gegenwart* in der Anschauung vorzustellen. Da nun alle unsere Anschauung sinnlich ist, so gehört die Einbildungskraft, der subjektiven Bedingung wegen, unter der sie allein den Verstandesbegriffen eine korrespondierende Anschauung geben kann, zur *Sinnlichkeit*; sofern aber doch ihre Synthesis eine Ausübung der Spontaneität ist, welche bestimmend und nicht, wie der Sinn, bloß

⁵⁵ Aristoteles spricht in seinen Texten von φάντασμα (phantasma), das im Englischen mit image, im Deutschen mit Bild oder Vorstellung übersetzt wird. Wie auch in der vorliegenden Studie wird damit das mentale Bild verstanden als quasi-perzeptuelle Erfahrung, die wir mit sensorischem Wahrnehmen gleichsetzen, ohne dass die konkreten externen Stimuli vorhanden wären. Dass dieser Vorgang eher multi- als monosensuale Wahrnehmungen simuliert, ist anzunehmen und mittlerweile auch empirisch bewiesen. Mentales Bild versteht sich also im Sinne eines pars pro toto und φάντασμα im Sinne einer inneren Vorstellung als wahrnehmungähnliche szenische Repräsentation. Als Handlung der Phantasie dient sie nach Aristotelischem Verständnis dem Bau einer „Brücke zwischen sinnlicher Wahrnehmung und Verstehen“ (Park, 1984, p. 24).

bestimmbar ist, mithin a priori den Sinn seiner Form nach der Einheit der Apperzeption gemäß bestimmen kann, so ist die Einbildungskraft sofern ein Vermögen, die Sinnlichkeit a priori zu bestimmen, und ihre Synthesis der Anschauungen, *den Kategorien gemäß*, muß die transzendente Synthesis der *Einbildungskraft* sein, welches eine Wirkung des Verstandes auf die Sinnlichkeit und die erste Anwendung desselben (zugleich der Grund aller übrigen) auf Gegenstände der uns möglichen Anschauung ist. (Kant, 1787a)

Diese Einbildungskraft überhaupt erst ermöglicht es dem Menschen, sich einen Begriff zu machen von Welt, denn jeder Begriff hat sein Schema. Ein Schema ist im Sinne Kants ein Verfahren, das es dem Menschen ermöglicht, „sich durch eine allgemeine, stellvertretende Vorstellung den Inhalt des Begriffs allgemein-anschaulich zu verwirklichen“ (Eisler, 1930, Schema). Genauer definiert Kant den Begriff wie folgt:

Das Schema ist an sich selbst jederzeit nur ein Produkt der Einbildungskraft; aber indem die Synthesis der letzteren keine einzelne Anschauung, sondern die Einheit in der Bestimmung der Sinnlichkeit allein zur Absicht hat, so ist das Schema doch vom Bilde zu unterscheiden. So, wenn ich fünf Punkte hintereinander setze – – ist dieses ein Bild von der Zahl fünf. Dagegen, wenn ich eine Zahl überhaupt nur denke, die nun fünf oder hundert sein kann, so ist dieses Denken mehr die Vorstellung einer Methode, einem gewissen Begriffe gemäß eine Menge (z. E. tausend) in einem Bilde vorzustellen, als dieses Bild selbst, welches ich im letzteren Falle schwerlich würde übersehen und mit dem Begriff vergleichen können. (Kant, 1787b)

Die Definition schließt er mit folgenden Worten, die dem mentalen Bild einen enormen Stellenwert im Kant'schen Modell des menschlichen Denkens zuschreiben: „Diese Vorstellung nun von einem allgemeinen Verfahren der Einbildungskraft, einem Begriff sein Bild zu verschaffen, nenne ich das Schema zu diesem Begriffe.“ (Kant, 1787b) Der Schematismus, nach Kant „einer der schwierigsten Punkte“ der Kritik der reinen Vernunft, ist in seiner Lehre zentral: „Ich halte dies Capitel für eines der wichtigsten.“ (Kant, 1928, p. 686 [§6359]).⁵⁶

Die philosophisch-psychologische Diskussion um die Gestalt und das Format menschlichen Denkens dauert über die Jahrhunderte mehr oder minder fort und findet in der sogenannten *Analog-Propositional-Debatte*⁵⁷ der 1970er-Jahre ihre Fortsetzung, im Anschluss an die ersten experimentellen Aufklärungsversuche Wundts und nachdem während der sprachzentrierten behavioristischen Phase der Psychologie Fragen nach der mentalen Repräsentation kognitiver Prozesse vorübergehend in den Hintergrund gerückt sind (vgl. Sachs-Hombacher, 1995b, pp. 7ff). Bei der Antwort auf die Frage, auf welcher Art von mentalen Repräsentationen mentale bildliche Vorstellungen basieren, formieren sich zwei Lager: Sich stützend auf Untersuchungen, die die große Wirkung von mentalen Bildern als Mnemotechnik nachweisen, die die menschliche Fähigkeit, mentale Bilder scannen oder rotieren zu können, belegen oder die die fundamentale Rolle mentaler bildlicher Vorstellungen für das menschliche Gedächtnis aufzeigen, bilden Wissenschaftler wie der kanadische Psychologe Allan Paivio und der amerikanische Psychologe Stephen Kosslyn die Fraktion der Piktorialist:innen. Sie postulieren, neben dem sprachlichen, ein außersprachliches Format menschlichen Denkens, das bildhafte mentale Repräsentationen beinhaltet, die tatsächlich gewisse Abbildbeziehungen zu dem aufweisen, was sie repräsentieren. Diese Analogie beruht zuvorderst auf der Art und Weise der

⁵⁶ Zum Schematismus-Thema bei Kant und zur Bild-Problematik siehe die ausführliche Darstellung bei Heidegger, 1951, pp. 89–115.

⁵⁷ Wird auch als picture-description debate oder Imagery-Debatte bezeichnet.

Informationsverarbeitung, die bei materiellen und mentalen Bildern nach den gleichen Prinzipien funktioniert.

Die Propositionalist:innen, die ihren prominentesten Vertreter in dem amerikanischen Philosophen und Kognitionswissenschaftler Zenon Pylyshyn finden, beschreiben die grundlegenden mentalen Repräsentationen als rein sprachenähnlich⁵⁸, weshalb sie beispielsweise auch visuellen Szenen zugrunde liegen und diese lediglich beschreiben. Die Propotionalist:innen sprechen mentalen Repräsentationen eine inhärente räumliche Eigenschaft ab.

Diese sehr langwierige, aber gleichermaßen erkenntnisbringende Debatte soll hier nicht diskutiert werden (siehe dazu die ausführlichen Darstellungen von Tye, 1991 und Thomas, 2021). Spätestens mit den empirischen Befunden der Arbeitsgruppe um Rolf Zwaan Anfang des 21. Jahrhunderts kann von einer klaren Argumentationsüberlegenheit der Anhänger eines analogen, quasi-perzeptuellen Formats mentaler Repräsentationen gesprochen werden (vgl. Zwaan, Stanfield, & Yaxlex, 2002, p. 170; siehe auch die Argumentation bei Gottschling, 2003 und Hartmann, 2006, pp. 25f).⁵⁹ Für die Diskussion an sich scheint aber kein Ende in Sicht, findet sie doch mit den neurowissenschaftlichen Erkenntnissen der jüngeren Zeit insofern eine Fortführung, als nunmehr die Frage nach der Heterogenität mentaler Repräsentationen gestellt werden muss, so dass die Piktorialist:innen sich heutzutage der Anzahl der verschiedenen Formate mentaler Repräsentationen widmen und somit die Formulierung mentaler Bilder als Pars pro Toto für alle möglichen Modi der menschlichen Wahrnehmung verwenden (vgl. Pearson, & Kosslyn, 2015).

Für die vorliegende Studie führt die Analog-Propositional-Debatte in mehrfacher Hinsicht zu relevanten und fruchtbaren Ergebnissen: Die Frage nach dem Format mentaler Repräsentationen greift auf die Literaturwissenschaften sowie speziell die Narratologie über und führt zu gewinnbringenden interdisziplinären Kooperationen, wie die oben bereits skizzierten narratologischen Erkenntnisse von Chatman, Brosch, Esrock, Grünbaum, Toolan oder Herman aufzeigen. Etliche weitere Studien werfen in diesem Horizont einen differenzierten Blick auf die visuelle respektive perzeptuelle Simulation des Erzählten und darauf, welche Formate Situationsmodelle haben, die auf narrativen Texten basieren. Die Ergebnisse betonen nicht nur, dass es „[u]nstrittig ist, dass beim Lesen mentale Bilder erzeugt werden“ (Nöth, 2004, p. 11). Sie belegen zudem, dass narrative Texte den Lesenden mentale Visualisierungen bzw. die Rekonstruktion von Erfahrungen geradezu abverlangen (vgl. Brewer, 1988, pp. 433-435)⁶⁰ – und dass solche mentalen Prozesse essenziell sind für ein Verstehen narrativer Inhalte.

⁵⁸ Pylyshyn verwendet den Begriff *mentalese*, der ein unserer Sprache ähnliches, unbewusstes symbolisches Wissen beschreibt, das dem menschlichen Geist, dem Gedächtnis und dem Denken zugrunde liegt. Zum Begriff, seiner Genese und der philosophischen wie kognitionswissenschaftlichen Fundierung vgl. die ausführliche Darstellung von Rescorla, 2019.

⁵⁹ In der vorliegenden Studie werden die Piktorialisten fokussiert, die einen gleichberechtigten Ansatz vertreten, was bedeutet, dass mentale Bilder und propositionale Repräsentationen zwei äquivalente Formate kognitiver Verarbeitung und Speicherung darstellen, die miteinander interagieren können. Vgl. dazu Rolf Zwaan und Allan Paivio in Kapitel 2.3.5.

⁶⁰ William Brewer wies in seiner Studie mit 49 Student:innen nach, dass „descriptive texts and narrative texts tend to lead to experienced imagery“ (Brewer, 1988, p. 435).

Narratologische Erkenntnisse zum Phänomen mentaler Bilder

Ein einfaches Gedankenexperiment, das erst seit der Zeit filmischer Adaptionen literarischer Vorlagen möglich ist, weist auf die Existenz innerer Visualisierungen bei der Rezeption narrativer Texte hin: Weicht die visuelle Transformation einer Figur oder eines Ortes von der durch den Text individuell evozierten Vorstellung ab, sorgt dies in einem ersten Moment für Irritationen. Dies wäre nicht möglich, wenn sich Rezipient:innen kein Bild von Elementen der narrativen Welt machten. In der Auseinandersetzung mit intermedialen Phänomenen erfährt die Visualität narrativer Texte vor allem im Hinblick auf Rezeptions- und Verstehensprozesse auch in der wissenschaftlichen Diskussion besondere Beachtung.

Die Metapher der narrativen Welt – *narrative world* (Gerrig, 1993, p. 6) – aufgreifend modelliert Richard Gerrig 1993 das Verstehen narrativer Texte bzw. die kognitiven (und emotionalen) Prozesse während der Rezeption als Immersion, als ein Eintauchen. Anknüpfend an den Begriff des Situationsmodells im Kontext des Textverstehens (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983, siehe Kapitel 3.1) entwirft Gerrig das Konzept der Leser:innen als Reisende, die an der Konstruktion der narrativen Welt, in die sie während der Rezeption ‚transportiert‘ werden, Anteil haben (vgl. Gerrig, 1993, pp. 8–24). Ein Aspekt dieser *Transportation Theory* ist die mentale Visualisierung narrativer Elemente (vgl. Gerrig, & Mumper, 2017, p. 251), die darin besteht, „to picture the events in it [i.e. the narrative] taking place“ (Green, & Brock 2000, p. 704).⁶¹

Dem mentalen Bild (*mental picture*) kommt in dem Modell der Rezeptionssteuerung narrativer Texte von Michael Toolan ein Sonderrolle zu (vgl. Toolan, 2009, pp. 84f; Toolan, 2018, pp. 132–196). Erfahrene Leser:innen, so Toolans These, tragen ständig ein sehr vages mentales Bild der Situation, die im Text dargeboten wird, mit sich, während sie einen narrativen Text lesen. Dieses Bild, das gerade in literarischen Geschichten per se „maximally vague“ (Toolan, 2009, p. 85) ist, ist in manchen Facetten auch „*unsatisfactorily vague*“ (Toolan, 2009, p. 85), so dass Lesende im Text voranschreiten, um diesen unbefriedigenden Zustand zu beheben – oder aber ihre Imagination nutzen, um das Bild mit ihren Erfahrungen und Ansichten von Welt anzureichern (vgl. Toolan, 2009, pp. 83–87; Toolan, 2018, pp. 150–152).⁶²

Gregory Currie beschreibt in seinem Standard-Modell einen „standard mode of engagement“ (Currie, 2010, p. 106) bei der Rezeption narrativer Texte. Was Brosch als „primäre Visualisierung während der Erstlektüre“ (Brosch, 2014, p. 110) bezeichnet, fasst Currie konzeptionell als natürlichen, sozusagen standardmäßigen Verstehensprozess (vgl. Currie, 2010, p. 107) bei der Rezeption narrativer Texte: „Narratives, because they serve as expressive of the point of view of their narrators create in our minds the image of a persona with that point of view thereby prompting us to imitate salient aspects of it“ (Currie, 2010, p. 106).⁶³

⁶¹ Die *Transportation Theory* dient beispielsweise als möglicher Ansatz zur Erläuterung des Phänomens des Gefühls von Spannung während der Rezeption bereits bekannter Narrationen. Zum Phänomen der *anomalous suspense* vgl. Gerrig, 1989 und Gerrig, 1993, pp. 157–176.

⁶² Toolan nutzt die Begriffe *picturing* und *visualizing* und grenzt diese gegen *mental imagery* ab. Während *mental imagery* ein tatsächlich anstrengendes Ausmalen bedeutet, sieht Toolan gerade in dem lesebegleitenden Prozess der Konstruktion unvollständiger Bilder eine besondere Dimension des narrativen Textes (vgl. Toolan, 2018, pp. 152f).

⁶³ Davon ausgehend entwickelt Currie, soviel sei hier noch erwähnt, eine Ebene der Resistenz, also des absichtsvollen Nicht-Imitierens bei der Rezeption narrativer Texte (vgl. Currie, 2010, pp. 109–122).

Speziell die Visualität narrativer Medien erhebt Jean-Michel Palmier zur transmedialen Kategorie narrativer Analyse. Er schreibt Geschichten im Generellen eine visuelle Qualität zu, die „medienspezifisch ausgeprägt wird“ (Palmier, 2011, p. 1). Der Text, so Palmier, „entfaltet sein visuelles Potential in der Vorstellungskraft des Lesers: Zwar sind auch die Buchstaben visuelle Reize, doch die visuelle Wirkung des Textes stellt sich nicht unmittelbar, sondern erst im Zuge der kognitiven Sprachverarbeitung ein“ (Palmier, 2011, p. 1). Unter Rückgriff auf neurowissenschaftliche und kognitionspsychologische Modelle führt seine Argumentation zu dem Schluss, dass Geschichten insbesondere visuell erfahren werden (vgl. Palmier, 2011, p. 12).

Die narratologische Perspektive ergänzen Wissenschaftler:innen wie Rolf Zwaan, der in einer Reihe von Experimenten der Frage nachgeht, welche kognitiven und emotionalen Prozesse beim Verstehen von literarischen Texten im Allgemeinen und narrativen Texten im Speziellen involviert sind (vgl. Kneepkens, & Zwaan, 1995, pp. 125–130). In etlichen wissenschaftlichen Versuchen entwickelt und stützt er seine Theorie von besonderen Situationsmodellen narrativer Prägung. Diese integrieren unsere Sinneserfahrungen der realen Welt, sei es bezüglich des Aussehens eines Objektes oder des Ablaufes und der Steuerung einer Handlung (vgl. Zwaan, 1999, p. 15; vgl. auch Rowlands, 2009, p. 130; siehe zudem Kapitel 3.1.2). In seiner Theorie der situativen Einbettung von Situationsmodellen beschreibt er, dass sich Leser:innen eines narrativen Textes zwangsweise die Situation, die im Text beschrieben wird, und die Handlung, die vollführt wird, sowie die Aktanten und die Intentionen vorstellen müssen, da sie als Leser:innen nicht real eingebettet sind in das Geschehen, sondern dieses als Ganzes mental visualisieren und imaginieren müssen (vgl. Zwaan, 2014, p. 232).

Mit einer stärkeren Hinwendung zu der Embodimenthypothese⁶⁴ deuten Arbeiten wie die der tschechischen Narratologin Anezka Kuzmičová darauf hin, dass narrative Texte ausgehend von interner Visualisierung Wirklichkeit mental simulieren, auch wenn spezielle narrative Modi stärker zu mentaler Vorstellungsbildung führen als andere (vgl. Kuzmičová, 2013, pp. 154–156). Mit dem Verweis auf neurowissenschaftliche Studien, die (Re-)Aktionen des sensomotorischen Kortex assoziieren mit den narrativen Inhalten bei der Rezeption narrativer Texte (vgl. Fischer, & Zwaan, 2008, pp. 828, 843f), sieht sie nonverbale, verkörperte Repräsentationen narrativer Texte als nachgewiesen an (vgl. Kuzmičová, 2014, p. 277), unterstellt ihnen aber die Abhängigkeit von drei Faktoren: dem Text (Evoziert er mentale Bilder oder nicht?), der Leser:innen (Können sie mental visualisieren? Welche Art von Visualisierer:innen sind sie?) und der Situation bzw. Leseweise (Welche Art des Lesens wird ausgewählt? Welche Strategien werden verwendet?) (vgl. Esrock, & Kuzmičová, 2014; Kuzmičová, 2014, p. 280). Kuzmičová's Kooperation mit einer interdisziplinären Arbeitsgruppe konnte diese Theorie in einer Reihe empirischer Experimente in der erfahrbaren Wirklichkeit verifizieren (vgl. Magyari et al., 2020, p. 20).

Auch Brigitte Rath's Studie zum narrativen Verstehen deutet in der Peripherie auf quasi-perzeptuelle Verarbeitung narrativer Inhalte hin. Rath modelliert als Instanz, die narratives Verstehen leitet, narrative Informationen integriert und diese Prozesse überwacht, ein

⁶⁴ Die Embodimenthypothese vermutet, dass alle kognitiven Prozesse auf Handlungen und Wahrnehmungen basieren, also auf der Simulation sensomotorischer Prozesse. Für einen Überblick in Bezug auf das Verstehen siehe Meteyard et al., 2012, auf das Leseverstehen siehe Glenberg, 2011.

narratives Schema. Als theoretische Grundlage für dieses Konstrukt verwendet sie den Schemabegriff Kants. Kants Schemabegriff bedingt, wie oben bereits argumentiert, einen Akt der Einbildungskraft (vgl. Rath, 2011, pp. 16, 31, 75, 83, 146–151).⁶⁵

Und auch in literaturdidaktischen Studien finden sich empirische Nachweise analoger Vorstellungsbildung. Silke Kubiks Rekonstruktion der Verarbeitungs- und Verstehensprozesse von Zehntklässler:innen bei der Lektüre einer Kurzgeschichte bringt verschiedene Modi der Rezeption zum Vorschein, die sich nicht rein durch propositionale Ebenen erklären lassen. Gerade die Verstehensstrategien der emotional Expressiven unter den Leser:innen lassen sich weniger als sprachliche Konzepte modellieren denn „als analoges Repräsentationsformat“ (Kubik, 2018, p. 67).

Der Gewinn narratologischer und literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse ist sicherlich eines der nicht intendierten Nebenprodukte der Analog-Propositional-Debatte. Für einen der Akteure aber wurde er zum Motor der Entwicklung einer kognitiven Theorie, die zumindest in der anglo-amerikanischen Leseforschung enormen Einfluss hat, sich mittlerweile aber auch mehr und mehr im deutschsprachigen lese- und literaturdidaktischen Diskurs etabliert (vgl. bspw. Jesch, 2016; Jesch, 2020, pp. 167–187; Jesch, & Staiger, 2016, pp. 68–77; Kauschke, Nutsch, & Schrauf, 2012, p. 3).

Am Rande der Imagery-Debatte entwickelt Allan Paivio mit dem Fokus auf die Funktion mentaler Bilder die Dual Coding Theory of Memory and Cognition (DCT) – zu Deutsch Theorie der dualen Kodierung (vgl. Paivio, 1971; Paivio, 1986), die nicht nur einen wichtigen theoretischen Rahmen für kognitive Phänomene wie das Gedächtnis oder allgemeine kognitive Prozesse bildet, sondern ganz explizit Verstehensprozesse beim Lesen modelliert, dadurch Rückschlüsse auf das Verstehen narrativer Texte zulässt und für die vorliegende Studie wichtige Erkenntnisse liefert. Da ein einfacher Verweis ob der Komplexität und der Besonderheit der DCT nicht ausreicht, werden die Genese sowie die für diese Studie relevanten theoretischen Konstrukte zuerst kurz skizziert, bevor der Zusammenhang zwischen der DCT und dem Verstehen narrativer Texte konkretisiert wird.

Die Dual Coding Theorie

Allan Paivios Interesse an mentalen Bildern entspringt in den 1950er Jahren einem Erlebnis, das auf Studien von Aristoteles gründet: Er erlernt in einem Rhetorikkurs eine auf bildhaftes Vorstellen gestützte Mnemotechnik und zeigt sich von deren Effizienz und Wirkung sehr beeindruckt (vgl. Paivio, 1991, pp. 260f). Die Suche nach einer wissenschaftlichen Erklärung für diese enorme Steigerung der Gedächtnisleistung wird zur Obsession, führt erst zum Psychologiestudium und schließlich zu seiner Professur, die Paivio letztlich mit der ersten systematischen Kognitions- und Gedächtnistheorie, die propositionale und bildhafte mentale

⁶⁵ Rath's Entwurf geht weit über das hier beschriebene hinaus. Ihr Modell des narrativen Schemas beinhaltet drei Kategorien: Regeln, Ereignisse und Charaktere/Objekte. Diese und ihre Beziehung zueinander bedingen Verstehen. Handlungen nachvollziehen zu können, Ereignisse erklären zu können und die sich Charaktere und Objekte vorstellen zu können sind Grundlagen dieses Verstehens. Für den Unterricht liegt ein Umsetzungsversuch vor von Wogrolly, Benkö, & Rindler, 2011.

Repräsentationen integriert, zu einer der zentralen Figuren in der Imagery-Forschung werden lassen (vgl. Thomas, 2021).

Beschäftigen sich die ersten Studien zu Beginn der 1960er Jahre diskursbedingt noch eher vorsichtig mit der Rolle von mentalen Bildern im Kontext des menschlichen Gedächtnisses, entwickelt Paivio sich bis in die 1970er Jahre aufgrund seiner fundierten Thesen und der durchdachten Designs seiner Forschungen zum führenden Wissenschaftler für die Funktion mentaler Bilder im menschlichen Geist. In zahlreichen Versuchen beweisen er und andere die Überlegenheit von Erinnerungstechniken, die mit mentalen Bildern arbeiten (vgl. Bower, 1972; Paivio, 1969; siehe zudem die Überblicksdarstellung in Richardson, 1980, pp. 33–36, 43–59, 71–83). Proband:innen, die beispielsweise zum Auswendiglernen von Wortlisten oder -paaren interne Visualisierungen als Lernstrategie nutzen, erinnern sich signifikant besser an das verbale Material als Versuchspersonen, die diese Techniken nicht verwenden (vgl. Paivio, 1971, pp. 281–283; Neisser, & Kerr, 1973; Paivio, 1991, p. 262). Zudem, und diese Erkenntnis geht in die DCT ein, stellen Paivio, Yuille und Madigan 1968 fest, dass die generelle Erinnerungsleistung beim Auswendiglernen von Wortlisten mit der Bildhaftigkeit bzw. der Konkretheit der verwendeten Begriffe korreliert (vgl. Paivio, Yuille, & Madigan 1968). Tierbezeichnungen beispielsweise werden besser behalten als Abstrakta wie Liebe oder Freiheit (vgl. Clark, & Paivio 2004, pp.371f).⁶⁶ Dies führt zu einer der zentralen Überlegungen der DCT:

Nach der Theorie der dualen Codierung arbeitet der menschliche Geist mit zwei mentalen Codes bzw. Repräsentationsformen, die in zwei funktional unabhängigen Systemen verarbeitet werden, dem verbalen System oder Sprachgedächtnis und dem nichtverbalen System oder Bildgedächtnis⁶⁷ (Abbildung 9).

⁶⁶ Die Studie und v.a. ihre Schlussfolgerungen wurden kontrovers diskutiert. Zum einen standen die Ratingmethoden der Bildhaftigkeit einzelner Begriffe in der Kritik, zum anderen die Eindeutigkeitszuweisung der Bildhaftigkeit als Korrelationsvariable. Vgl. dazu den Überblick bei Thomas, 2021 sowie die Erweiterung der methodischen Sicherung bei Clark & Paivio, 2004.

⁶⁷ Paivio spricht, ähnlich wie bereits Aristoteles oder Kant, zwar von mentalem Bild, meint damit aber *ganzheitliche Analoga der Wahrnehmung (holistic perceptual analogs)* (vgl. Steiner, 1980, 36).

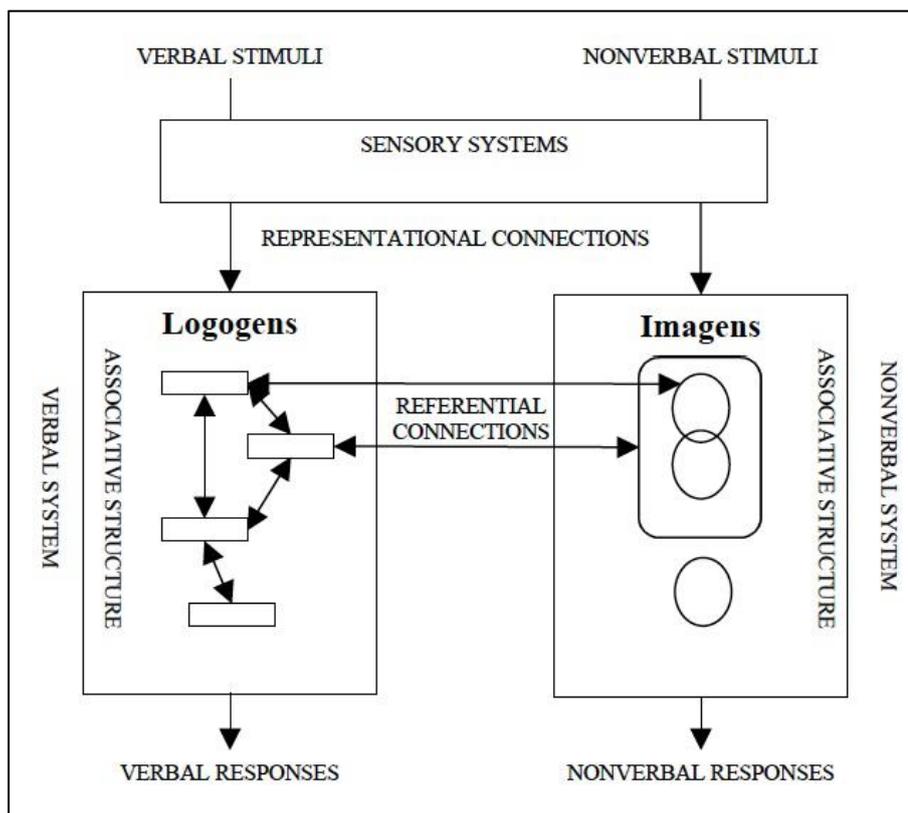


Abbildung 9 Modell der DCT. Dieses zeigt die verbalen und nonverbalen Systeme, die verschiedenen Repräsentationseinheiten sowie deren referentielle und assoziative Vernetzung. Darstellung basierend auf Paivio, 1986, p. 67.

Sprachliche Informationen werden als sprachliche Repräsentationen (Paivio, 1971, p. 11), sogenannte *Logogens* (Paivio, 1978, p. 530), verarbeitet, nichtsprachliche Informationen als imaginale Repräsentationen, sogenannte *Imagens*. Der erste Begriff stammt ursprünglich von John Morton, der ihn in seinem Modell der Spracherkennung als Synonym für einen mentalen Sprachgenerator verwendet (vgl. Morton, 1969, pp. 165ff; vgl. auch Ellis, & Young, 1988, pp. 221–229). Paivio rückt durch diesen Verweis die unbewusste Struktur der Konstrukte in den Vordergrund. Es handelt sich bei *Logogens* und *Imagens* nicht um bewusst erfahrbare interne Sprache bzw. Bilder, sondern um die Konstrukte, die mental erfahrbare Repräsentationen produzieren. Diese Repräsentationen sind in der DCT modalitätsspezifisch, was bedeutet, dass sie in ihrer visuellen, akustischen, motorischen, etc. Beschaffenheit analog sind zu den vor-repräsentativen Stimuli. In das Gedächtnis gelangen sie, indem sie durch unsere Sensomotorik wahrgenommen bzw. verarbeitet werden. Verbale Codes können visuelle (sichtbare, medial schriftliche Sprache), auditive (hörbare, medial mündliche Sprache), taktile (tastbare, medial schriftliche Sprache) und motorische (schriftliche und mündliche Artikulation) Repräsentationen umfassen, nonverbale Codes neben den genannten auch gustatorische, olfaktorische und affektive Repräsentationen. Paivio und Sadoski verdeutlichen diesen Zusammenhang mit Begriffen wie *inner speech*, *inner eye*, *inner ear* etc. (vgl. Sadoski, & Paivio, 2013a, p. 31). Die verschiedenen Modi der Codes können innerhalb ihrer Systeme interagieren (bspw. Graphem-Phonem-Zuordnung).

Die internen Einheiten werden als komplexe, modalitätsspezifische ganzheitliche Konstrukte modelliert, die aus kleineren Komponenten zusammengesetzt sind: So besteht das Wort Baum aus einer spezifischen Kette aus Einzellaute [baʊm], das Bild eines Baumes aus Wurzeln, Stamm, Ästen, Blättern, die Blätter wiederum aus Blattgrund, Blattstiel, Blattadern usw. Diese Komponenten werden in ein mentales Bild integriert. Das verbale System umfasst auch größere Einheiten wie Phrasen, Sätze und Texte. Bei den *Imagens* verhält es sich anders. Diese werden synchronisiert, d.h. es können unterschiedliche nonverbale Komponenten zu einem Gesamtbild integriert werden. Wir können uns vorstellen, wie ein Feuerwerk auf dem Mond vonstattengeht, wie es sich anhört, riecht, wie es von der Seite aussieht oder von oben usw. Unser Geist ist zudem in der Lage, beide Systeme in verschiedener Weise zusammenarbeiten zu lassen – wie beispielsweise verschiedene Personennamen und die dazugehörigen Bilder zu dem Begriff bzw. dem Gesamtbild Familie zu integrieren. (Vgl. Paivio, 1991, p. 258)

Die beiden Systeme übernehmen in der DCT alle kognitiven Funktionen, d.h. mit ihrer Hilfe werden Bedeutung, Wissen, Erinnerung und Lernen ebenso erklärt wie das Monitoring oder die Wissensstrukturierung. So kann zum Beispiel unser eigenes Bild im Spiegel nicht mehr mit dem inneren (Ideal-)Bild zusammenpassen, was zu einem Selbstgespräch führt, das wiederum das Wissen über Ernährung aktiviert. (Vgl. Sadoski, & Paivio, 2013a, p. 29)

Je nach Umweltreiz wird eines der Systeme aktiviert: Wird beispielsweise das Wort ‚Baum‘ gelesen, ist primär das sprachliche System angesprochen. Dieses interagiert dann mit dem spezifischen Referenten im Bildgedächtnis, so dass zu dem Begriff das entsprechende Bild intern visualisiert wird und umgekehrt, womit eine doppelte Kodierung stattfinden kann. Bei konkreten Substantiven wie dem Begriff *Löwe* ist diese referentielle Verbindung einfacher als bei abstrakten Gegebenheiten wie *Verliebtheit*. Jedoch kann ich durch eine bildhafte Verknüpfung, in diesem Fall beispielsweise zu einem *verliebten Löwen*, eine interne Visualisierung erschaffen, die beide Konstrukte miteinander verbindet. Dies wird in der DCT als *Assoziation* bezeichnet und führt zu einer weiteren zentralen Überlegung der DCT, die schließlich die Frage klärt, welche Paivio seit Beginn seiner wissenschaftlichen Tätigkeit umtreibt: Warum steigern interne Visualisierungen die sprachliche Erinnerungsleistung?

Paivio beantwortet diese Frage mit der sogenannten *Conceptual-Peg-Hypothese*. Um sich Wortlisten besser merken zu können, kann man eine mentale Visualisierungstechnik nutzen, die folgendermaßen funktioniert:

Besteht die Wortliste beispielsweise aus *Löwe, verliebt, Geschenk, Haus, Brötchen, Lampe*, kann ich intern ein Bild konstruieren, in dem ein verliebter Löwe mit Herzchen in den Augen vor einem Haus steht und seiner Angebeteten ein Brötchen, das mit einer Lampe belegt ist, überreicht. Die durch diese Operation entstehende Synthese muss, wie hier deutlich wird, nicht der Logik unserer gemeinsamen Realität folgen, sondern lediglich alle Elemente der Wortliste miteinander assoziieren. Um die Mechanismen, die hier greifen, zu erklären, bedarf es einer Theorie der dualen Kodierung, denn

- (a) es wird eine verbale und piktorale referentielle Verbindung etabliert,
- (b) bildhafte und sprachliche Repräsentationen werden assoziiert und
- (c) alle Informationen werden in ein Bild integriert.

- (d) Um den Prozess abzuschließen, muss das mentale Bild analysiert, per referentieller Verbindung in das sprachliche System zurückgeführt und dort abgerufen werden.⁶⁸

Diese Mechanismen führen zu einer mehrschrittigen doppelten Kodierung, somit zu einer elaborierteren Verarbeitung und folglich zu einer besseren Gedächtnisleistung. Ob sprachliche Einheiten doppelt kodiert werden, hängt also nicht nur von der immanenten Bildhaftigkeit des Begriffes ab, sondern auch vom Kontext und der Imaginationsfähigkeit der Gedächtnisnutzerin. Dies wird noch deutlicher, wenn man sich Paivios Arbeiten zur Textverarbeitung zuwendet, die zu einem Großteil in Kooperation mit dem ehemaligen Lehrer und amerikanischen Leseforscher und -didaktiker Mark Sadoski entstehen: Zum einen erläutern diese, dass Texte durch angebotene externale Visualisierungen besser verstanden und erinnert werden können, wenn Leser:innen Bild- und Textinformationen permanent kognitiv verbinden, so beide kognitiven Systeme verknüpfen und referentielle Verbindungen etablieren. Zum anderen zeigen etliche auf der DCT basierende oder sie stützende Studien den positiven Effekt der Lektürebegleitenden Konstruktion mentaler Bilder auf das Leseverstehen, besonders beim Lesen narrativer Texte (vgl. beispielsweise Cramer, 1980, p. 135; Linden, & Wittrock 1981, p. 44; Sadoski, 1983, p. 110; Sadoski, 1985, p. 658; Sadoski et al., 1990, p. 55; Goetz, Sadoski, & Olivarez, 1991, p. 13; Gambrell, & Jawitz, 1993, p. 264; Sadoski, & Paivio, 2001, pp. 62–66).⁶⁹

Die DCT und das Verstehen narrativer Texte

Die Strahlkraft der DCT auf die angloamerikanische Leseforschung und -didaktik ist immens, und im Umkehrschluss ist es der Bereich der Leseforschung, in dem die DCT am stärksten repetitiv evaluiert, aktualisiert und elaboriert wird (vgl. Sadoski, & Paivio, 2013a; Sadoski, 2018, p. 339). Das Modell dient als theoretische Erklärung für Phänomene der automatisierten Dekodierung und der Leseflüssigkeit, aber eben auch des Leseverstehens und der daraus folgenden didaktischen Implikationen (vgl. für einen Überblick Jesch, 2020, pp. 167–173).⁷⁰

⁶⁸ Die originale Mnemotechnik, auf die Paivio verweist, beinhaltet zusätzlich ein Reimschema. Die Listung one-bun, two-shoe, three-tree usw. wird als Basis verwendet, mit der die zu erinnernden Begriffe assoziiert werden. Wenn man beispielsweise eine Einkaufsliste erinnern will, auf der Bananen, Joghurt und Erdnüsse stehen, verknüpft man sie in einer internalen Visualisierung mit der Basisliste. Dadurch erhält man eine zwischen Burgerbrötchen liegende Banane, Schuhe voller Joghurt und einen Baum voller Erdnüsse. Die Basisliste sowie die Einkaufsliste sind verbaler Natur und werden in visuelle Reize transformiert sowie integriert, um dann, beim Wiedererinnern und Aufsagen, wieder in verbale Codes übersetzt zu werden. (Vgl. Sadoski, & Paivio, 2001, p. 4)

⁶⁹ Die DCT hielt auch Einzug in die Lern-, Rhetorik- und Schreibforschung. Dies soll hier jedoch nur genannt und nicht weiter ausgeführt werden. Für zusätzliche Informationen siehe die ausführliche Darstellung von Sadoski, 1992; Sadoski, 2005.

⁷⁰ Aufgrund der Stringenz der vorliegenden Arbeit wird auf eine Darstellung des DCT-Modells für den gesamten Leseprozess verzichtet. Siehe dazu die ausführliche Darstellung für die Dekodierebene bei Sadoski, McTigue, & Paivio, 2012 oder für den gesamten Prozess bei Sadoski, & Paivio 2013a; Sadoski, & Paivio, 2013b. Ebenso sei hier versichert, dass die kritischen Stimmen zur DCT über die der Symbolist:innen hinaus wahrgenommen wurden, auch wenn sie hier nicht diskutiert werden. Die DCT als zumindest in der Peripherie des Assoziationsmodells angesiedelte Theorie wird bspw. von Noam Chomsky und weiteren Vertreter:innen des Nativismus stark kritisiert (vgl. Woods, 1978, pp. 22f). Für sie ist die Bedingtheit der Referenz nicht haltbar, müsste das menschliche Gedächtnis ob des Wortschatzes doch unerklärbar groß sein. Weitere Kritik sammelt sich in der Single Coding Theory, die die Notwendigkeit einer doppelten Kodierung in Frage stellt (vgl. dazu Harris, Morris, & Bassett, 1977, pp. 243f).

Als Theorie des Textverstehens unterscheidet sich die DCT fundamental von den Theorien, die in Kapitel 3 noch vorgestellt werden, im Allgemeinen und von dem *CI-Modell* Kintschs, das in Verbindung mit dem Strategiemodell von van Dijk und Kintsch (van Dijk & Kintsch, 1983) in der deutschsprachigen Leseforschung herrschenden Charakter hat, im Speziellen.⁷¹ Ist das *CI-Modell* darauf ausgerichtet, den menschlichen Geist als Computer abzubilden, versteht sich die DCT als eine der ersten *Embodied Theories*, die der Wechselwirkung zwischen Kognition, Sensorik und Motorik eine besondere Bedeutung zuschreiben und kognitive Repräsentationen entsprechend ganzheitlich modellieren. Alles menschliche Kognitive entspringt einer wie auch immer gearteten körperlichen Interaktion mit der Welt und ist deswegen unwiderruflich mit diesen sensorischen und motorischen Erfahrungen verbunden.⁷²

Da die künstliche Intelligenz zu Zeiten Kintschs noch körperlos modelliert wird, folgt er einer anderen Grundannahme und ist aufgrund der auf Computersimulation basierenden Ausrichtung seines Ansatzes stark begrenzt, da diese nur gewisse Repräsentationsmodalitäten zulässt. So scheiden komplexe Vorstellungsbilder schlichtweg deswegen aus, weil zur Zeit der Theorieentwicklung noch keine Programmiersprache existiert, die solche Prozesse übersetzen könnte (vgl. Kintsch, 2004, p. 1272; zu Kintschs Verhältnis zu Vorstellungsbildern siehe Kintsch, 2008, pp. 145f, 163). Entsprechend attestiert Kintsch seiner und ähnlichen Theorien eine empirische Schwäche bezüglich des Formats der Situationsmodelle: „Situation models may be imagery based, in which case the propositional formalism currently used by most models fails us“ (Kintsch, 2004, p. 1284).

Im Strategiemodell von van Dijk und Kintsch wird mentalen Bildern im menschlichen Leseverstehensprozess bereits 1983 eine wichtige Rolle zugeschrieben. Mit dem ausdrücklichen Verweis auf Paivio finden sie Eingang in die Modellkonstruktion zur Bildung von Inferenzen und der damit einhergehenden Elaboration von Texten:

A particular kind of elaboration that may be very important for memory involves imagery. It is known at least since Yuille and Paivio (1969) that concrete texts (not just words!) are easier to recall than abstract texts, presumably because they invite more elaborations via imagery. (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 52)

Bezüglich der Verbesserung des Erinnerns von Texten sehen van Dijk und Kintsch Unterstützungsbedarf – und schreiben der Konstruktion mentaler Bilder eine fördernde Wirkung nicht nur in diesem Zusammenhang, sondern auch bei der Herstellung eines „guten“ Situationsmodells zu:

Under natural conditions, discourse recall is certainly not perfect, especially for subordinate details that are not macrorelevant, and various mnemonic tricks can be used to improve it. For instance, it appears plausible that the use of imagery would greatly improve discourse memory without having any effect on comprehension per se, that is, on the construction of the textbase (except, perhaps, in cases where the imagery might help generate a good situation model). (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 364)

⁷¹ Natürlich haben die beiden Theorien neben dem gemeinsamen Gegenstand, den sie untersuchen, noch weitere Berührungspunkte. So sind beide als interaktionistische und konstruktivistische Textverstehensmodelle zu bezeichnen.

⁷² Die DCT nimmt allerdings in den Embodiment-Theorien insofern einen Sonderstatus ein, als dass sie separate mentale Codes bzw. Systeme annimmt. Vgl. dazu den Überblick über die gängigen Embodiment-Theorien bei Glenberg, 2010, pp. 586–588. Zum Verhältnis von Embodiment und Sprachverstehen siehe Zwaan, 2014.

Die Dual Coding Theory schreibt in ihrem Modell des Textverstehens mentalen Bildern eine weitaus fundamentalere Funktion zu. Sie stehen uns als Repräsentationen eines der beiden Systeme zur Verfügung, die es uns erlauben, faktuale und auch fiktionale Welten kognitiv zu verarbeiten, zu speichern, zu verändern, zu erschaffen und zu kommunizieren. Ähnlich wie das LaBerge-Samuels-Modell des Leseverstehens bilden ganzheitlich-bildliche Repräsentationen dabei eine Form der Informationsverarbeitung und des Verstehens ab. David LaBerge und S. Jay Samuels beschreiben dies bereits 1974 wie folgt:

When reading is flowing at its best, for example, in reading a mystery novel in which the vocabulary is very familiar, we can go along for many minutes imagining ourselves with the detective walking the streets of London, and apparently we have not given a bit of attention to any of the decoding processes that have been transforming marks on the page into the deeper systems of comprehension. (LaBerge, & Samuels, 1974, p. 570)

Das Verstehensprodukt eines gelesenen dominant narrativen Textes modelliert auch die DCT als mentales Modell, nur ist der Weg der Konstruktion ein anderer als bei den im deutschsprachigen Raum herrschenden Theorien. Die DCT nimmt drei Ebenen von Bedeutungsgenerierung an, wobei Bedeutung jeweils nach dem Grad der Elaboriertheit ausdifferenziert wird.

(1) Ebene der Repräsentation

Die erste, grundlegende Ebene ist die der Repräsentation (*represential level*). Um einen visuell wahrgenommenen medial schriftlichen Text verstehen zu können, muss er im Gedächtnis der Leser:innen eine mentale Repräsentation im sprachlichen System hervorrufen. Erst dann ist beispielsweise der Begriff *Umriss* kenntlich und kann mit Sinn gefüllt werden.

(2) Ebene der referentiellen Verbindung

Eine weitere Ebene ist die der referentiellen Verbindung. Die sprachliche mentale Repräsentation evoziert ein inneres Bild eines – hier noch sehr unspezifischen – *Umrisses*. Ist der Begriff Teil eines (narrativen) Textes, wird die referentielle Verbindung stärker und im wahrsten Sinne des Wortes bedeutungsvoller: Leser:innen des Satzes *Sich an das Rettungsfloß festkrallend sahen die Überlebenden graue Umrisse, die im Wasser um sie herumkreisten*⁷³ werden diese Szene vor dem inneren Auge ablaufen lassen und, obwohl dies nicht zwangsweise aus dem Text hervorgeht, sehr wahrscheinlich Haie imaginieren, da diese Spezies ins Bild passt. Auf diese Art und Weise modelliert die DCT die Inferenzbildung, durch die Texte elaboriert und mit Bedeutung aufgeladen werden:

Konkrete Sprache, wie sie in dominant narrativen Texten vorherrschend ist, und abstrakte Sprache unterscheiden sich in der Anzahl ihrer referentiellen Verbindungen: Abstrakte *Logogens* können nur mittelbar Verbindungen mit *Imagens* stiften, die auf Assoziationen mit bedeutungsähnlichen konkreten *Logogens* basieren. Somit sind Konkreta nach der DCT leichter zu verstehen, insofern für die konkreten *Logogens* adäquate nonverbale Referenten eine

⁷³ Das Beispiel ist adaptiert von Sadoski & Paivio (Sadoski, & Paivio, 2013a, p. 54) und leicht abgeändert. Die Autoren nutzen im englischen Original die Begriffe *gray shapes* und vermuten, dass das internale Bild sogar ein solch starke referentielle Verbindung etablieren könnte, dass der Leser vermuten könnte, das Wort *shark* gelesen zu haben.

solche Verbindung zulassen. Jedoch beschreibt die DCT nicht nur systemübergreifende Verbindungen, sondern auch systeminterne.

(3) Ebene der systeminternen Assoziationen

Als drittes Level der Bedeutungszuschreibung definiert die DCT assoziative Prozesse zwischen *Logogens* im verbalen System und solche zwischen *Imagens* im nonverbalen System. Auf der Ebene der *Logogens* betrifft dies die sequenzielle Verknüpfung von Graphemen (z. B. assoziieren wir <q> mit <u>) bis hin zu semantischen und syntaktischen Assoziationen bei Wörtern, Phrasen oder Texten (z.B. *Esstisch – Besteck – Gabel – Messer – Löffel; Quadratisch – praktisch – gut* und weitere Werbeslogans; *Es war einmal... im Märchen*).

Auf der Ebene der *Imagens* assoziieren nonverbale Repräsentationen innere narrative Welten, die wiederum als situativer Kontext dienen. Das mentale Bild eines Esstisches assoziiert Besteck, Nahrungsmittel, Stühle und erschafft eine synchronisierte Umgebung. Gleichzeitig kann mit einem Esstisch bei Lesenden das Familienessen mit entsprechend positiven Gefühlen der Zusammengehörigkeit assoziiert sein, während bei einer anderen die Tristesse des einsamen Essens damit verbunden ist. Bei Leser:innen fördern die Assoziationen die Inferenzbildung und reichern einen Text mit Bedeutung an. Die geschieht aber auf völlig unterschiedliche Weisen. Das Beispiel verdeutlicht eine der wichtigsten Grundannahmen der DCT, was das Leseverstehen angeht:

None of these inferences is obligatory; all are probabilistic in varying degree. Readers read with varying degrees of depth and elaboration based on purposes and individual differences. Comprehension is not an all-or-none process; it occurs in degrees from simple recognition to strategic elaboration. In many cases our comprehension is superficial because there is no time, need, or inclination to elaborate as deeply as we might. In other cases our comprehension is deeper, richer, and more precise. (Sadoski, & Paivio, 2013b, p. 896)⁷⁴

Dies betrifft natürlich nicht nur die Ebene der systeminternen Assoziationen, sondern das Zusammenspiel aller Ebenen.

(4) Das Zusammenspiel der drei Ebenen der Bedeutungszuschreibung

Letztlich ist es das Zusammenspiel der Ebenen, das im Rahmen der DCT Leseverstehen ausmacht. Die drei Ebenen konstruieren, überprüfen und modifizieren – einzeln und gemeinsam – im fortlaufenden Leseprozess das multimodale mentale Modell eines Textes. Wie reich dieses mentale Modell ist, ist graduell von der Elaboriertheit der einzelnen Ebenen abhängig: Je klarer die mentale Repräsentation, desto mehr Assoziationen, desto mehr referentielle Verbindungen, desto mehr Assoziationen, desto mehr referentielle Verbindungen usw. Expert:innen für Lesesozialisation assoziieren mit dem Begriff *Vorlesen* etliche *Logogens* (*Lesen, Nähe, erster Schriftkontakt, family literacy, Literalitätseffekt, Lesekompetenz, narratives Schema* usw.), während Nicht-Expert:innen andere, jedenfalls nicht ganz so reichhaltige verbale Repräsentationen assoziieren (*Lesen, Kindheit, Kind, Erwachsene, Bilderbuch*). Bei beiden werden die verbalen Codes Verbindungen zu nonverbalen Codes etabliert haben, die wiederum Assoziationen im nonverbalen System hervorrufen. Dabei kann auch Nicht-Expert:innen aus ihrer Erinnerung bedeutungsreiche innere Szenarien entwerfen, die Vorlesen mit einer konkreten Situation ihrer Kindheit assoziieren, mit einem bestimmten Buch, einem bestimmten

⁷⁴ Vgl. dazu auch den Begriff der Plausibilität im Kontext des Literarischen Verstehens bzw. der literarischen Kompetenz (Winko, 2015; Boelmann, & König, 2021, pp. 33ff).

Geruch, einem bestimmten Gefühl. So kann die Bedeutungszuschreibung an einen einzelnen Begriff sehr komplex ausfallen, je nach Fähigkeit und Repräsentationsdichte der Leser:innen.

Für abstrakte Begriffe gilt im Generellen eine stärkere Assoziation, da aufgrund der fehlenden lebensweltlichen Erfahrung referentielle Verbindungen generell schwieriger zu etablieren sind. Jedoch muss an einen Punkt eine Erfahrung in der außersprachlichen Welt anknüpfen. So reich auch die Assoziationen innerhalb des sprachlichen Systems für einen abstrakten Begriff sein mögen, werden wir diesem keine tiefere Bedeutung zuschreiben können, außer über assoziative Verbindungen mit bedeutungsähnlichen konkreten *Logogens*. Deswegen erfreuen sich Bildwörterbücher, Modelle, Vergleiche, Beispiele, Visualisierungen und Konzepte so großer Beliebtheit: Sie ermöglichen die Etablierung einer nonverbalen Repräsentation als Referenz zu einem *Logogen* und erlauben so das Verstehen von etwas zuvor Unbekanntem.

Natürlich trifft dies nicht nur auf abstrakte Begriffe zu: Habe ich zu einem konkreten Begriff wie Hexe keine – zumindest auf Assoziationen basierende – referentielle Verbindung, sagt mir der Begriff nichts und ich werde folglich das Märchen *Hänsel und Gretel* nicht verstehen.

Damit übernimmt das Fehlen einer referentiellen Verbindung zwischen *Logogen* und *Imagen* eine Monitoring-Funktion: Wird mir bewusst, dass ich keine außersprachliche sensomotorische Erfahrung zu einem Begriff oder seinen assoziativen Einheiten habe, weiß ich, dass ich ihn nicht verstehe.

Die Fähigkeit, referentielle Verbindungen zu etablieren, indem die Leser:innen eines narrativen Textes unbewusst oder bewusst mentale Bilder generieren, ist folglich essenziell sowohl für das Verständnis des Gelesenen durch eine reiche Inferenzbildung als auch für das Verstehensmonitoring und somit für das Leseverstehen an sich. Dies ist mittlerweile mehr als nur eine Annahme der Dual-Coding-Theorie. In etlichen Studien, die auf der DCT beruhen bzw. an ihr orientiert sind, konnte diese Hypothese inzwischen untersucht werden – unter anderem auch im schulischen Kontext. Kapitel 4.4 wird sich diesen empirischen Befunden widmen.

Nach den skizzierten narratologischen, philosophischen und psychologischen Erkenntnissen zur Rezeption narrativer Texte lässt sich nun als weiteres narratives Element die Visualität festhalten und somit die zentrale Rolle mentaler Bilder für das Verstehen narrativer Texte. Auf die anfangs aufgeworfene Frage nach Teilverstehensprozessen bei der Rezeption narrativer Texte kann durch die Betrachtungen dieses Kapitels zumindest eine hypothetische Antwort skizziert werden. Diese soll hier so kurz und knapp wie möglich formuliert werden und trägt die Informationen des Vorangegangenen in sich:

Das Verständnis eines narrativen Textes basiert nicht ausschließlich, jedoch in hohem Maße auf dessen immanenten Eigenschaften. Leser:innen begegnen bloßen Wortfolgen auf den Seiten eines Buches mit der (Re-)Konstruktion einer Handlungsstruktur und der mentalen Transformation in eine erfahrbare fiktive Welt, die auf der Generierung mentaler Bilder beruht. So erst entsteht beim Lesen die erzählte Geschichte

Die Begriffe des Lesens und des Leseverstehens gilt es im folgenden Kapitel noch genauer zu klären. Dabei sollen im Anschluss an die schon erfolgte Einführung der DCT die für die vorliegende Studie wichtigen Erkenntnisse der vornehmlich kognitionspsychologischen Forschungsansätze zum Leseverstehen zusammengefasst werden. Nach einem kurzen allgemeinen Überblick und der Beschreibung der verschiedenen Forschungsrichtungen wird

„das bedeutsamste kognitionspsychologische Prozessmodell“ (Christmann, 2018a, p. 33), das Konstruktions-Integrations-Modell von Kintsch und van Dijk (vgl. van Dijk, & Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; Kintsch, 1998), in den Fokus der Betrachtung gerückt. Dabei wird herausgestellt, dass die Bildung von Makropropositionen und das Ziehen von Inferenzen auf der Leser:innenseite zentrale Prozesse zur Bildung eines adäquaten und elaborierten Situationsmodells und damit des Leseverstehens narrativer Texte darstellen – und dass diese beiden Prozesse mit den bisher gewonnenen Erkenntnissen in synergetischen Einklang zu bringen sind.

Verstehen narrativer Texte II: mentale Bilder – Essenzielles in aller Kürze

Die zentralen Erkenntnisse dieses Kapitels für die vorliegende Studie sind:

- Das mentale Bild als Element der Konstruktion von Bedeutung während und nach der Rezeption narrativer Texte hat mit der wirkungsorientierten Rezeptionsästhetik lers in narratologische Diskurse Einzug gehalten. Vor allem im Rahmen der kognitivistischen Erzähltheorie ist die interne Visualisierung von besonderer Relevanz, was das Erinnern und Verstehen narrativer Texte angeht.
- Das Phänomen mentaler Bilder im menschlichen Denken spielt bereits seit der Antike eine zentrale Rolle bei dem Versuch, menschliche Erkenntnisprozesse zu ergründen und zu beschreiben. In Kants Erkenntnislehre wird ihm in seinem Verhältnis zum Schema eine bedeutungsgenerierende Funktion zugesprochen.
- Die Analog-Propositional-Debatte fördert durch den ständigen Austausch von Argumenten und Beweisen den Gewinn von Erkenntnissen über bildliche Vorstellungen. Vor allem mit den jüngeren neurowissenschaftlichen Einsichten ergibt sich eine Argumentationsüberlegenheit der Piktorialist:innen.
- Eng mit den Begriffen narrative world, mental picturing und embodiment verbunden, sind die Visualität als Merkmal des Narrativen und mentale Bilder als Verarbeitungs- und Verständnisphänomene Gegenstände empirischer narratologischer Forschung und Elemente der Modellierung von Verstehensprozessen. Internen Visualisierungen als Motor der Transformation von Buchstabenfolgen in erfahrbare Welten werden grundlegende Funktionen für das Verstehen von Geschichten zugeschrieben.
- Allan Paivio und Mark Sadoski arbeiten im Rahmen ihrer Dual Coding Theory die Bedeutung mentaler Bilder und der Fähigkeit, diese generieren zu können, für das Leseverstehen narrativer Texte besonders deutlich heraus. Ihre Erkenntnisse sind auch für den Leseunterricht von hoher Relevanz.

Lesen und das Verstehen narrativer Texte

„Die für uns wichtigsten Aspekte der Dinge sind durch ihre Einfachheit und Alltäglichkeit verborgen.“ (Wittgenstein, 2001)

Lesen und das Verstehen des Gelesenen stellen für die heutige Gesellschaft etwas ganz Alltägliches und zugleich Notwendiges dar, einen Prozess, den wir, die wir des Lesens mächtig sind, als einfach empfinden, da er über weite Teile automatisiert abläuft. Tatsächlich aber liegen dem basalen Lesen und der (Re-)Konstruktion der Bedeutung eines Textes etliche Teilprozesse zu Grunde, die auf eine komplexe Weise miteinander interagieren und die letztendlich dafür verantwortlich sind, dass aus der „Wortoberfläche eines Textes ein geistiges Abbild des Inhalts“ (Lenhard, 2013, p. 14) entsteht.

Lesen stellt dabei keine Eins-zu-eins-Abbildung des Textes an sich dar. Vielmehr sind kognitiv-konstruktive Prozesse der Leser:innen vonnöten, um den Akt des Lesens erfolgreich zu gestalten und den Inhalt eines Textes zu verstehen (vgl. Eysenck, & Keane, 2015, pp. 354–375, pp. 403–448, besonders p. 448).

Diese am Leseverstehen beteiligten kognitiven Prozesse vollziehen sich auf hierarchieniedriger bzw. basaler und hierarchiehoher Ebene. Das Fundament bilden grundlegende kognitive Leistungen, die die Voraussetzung für die darüberliegenden Prozesse darstellen. Die basale Dimension beinhaltet Vorgänge der Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung sowie der lokalen Kohärenzbildung.⁷⁵

Elaboriertes Leseverstehen beginnt auf der hierarchiehohen Ebene. Es beinhaltet die Herstellung globaler Kohärenz sowie das Ziehen von Inferenzen und basiert leser:innenseitig auf konstruktiven mentalen Prozessen, die abhängig sind vom Vorwissen und weiteren subjektiven Einflüssen der Rezipient:innen.

Das Modell von Wolfgang Lenhard (Lenhard, 2013, p. 15; siehe Abbildung 10) benennt die verschiedenen Elemente und lokalisiert sie auf den jeweiligen Ebenen. Als interaktive Bausteine des Lesens tragen sie alle dem letztendlichen Produkt des Leseverstehens, dem Situationsmodell, bei.

⁷⁵ Diese Ebene bzw. die zumindest partielle Beherrschung dieser Prozesse ist zwar Voraussetzung für die in dieser Studie eruierten Lesestrategien und deren Vermittlung, wird aber aufgrund der Stringenz nicht näher betrachtet. (Vergleiche den Überblick bei Richter, & Christmann, 2002, pp. 28–31; Lenhard, & Artelt, 2008, pp. 5–11; Lenhard, 2013, pp. 16–21; Rosebrock, & Nix, 2017, pp. 17f; für die Entwicklung und Förderung Richter, & Müller, 2017a und Richter, & Müller, 2017b)

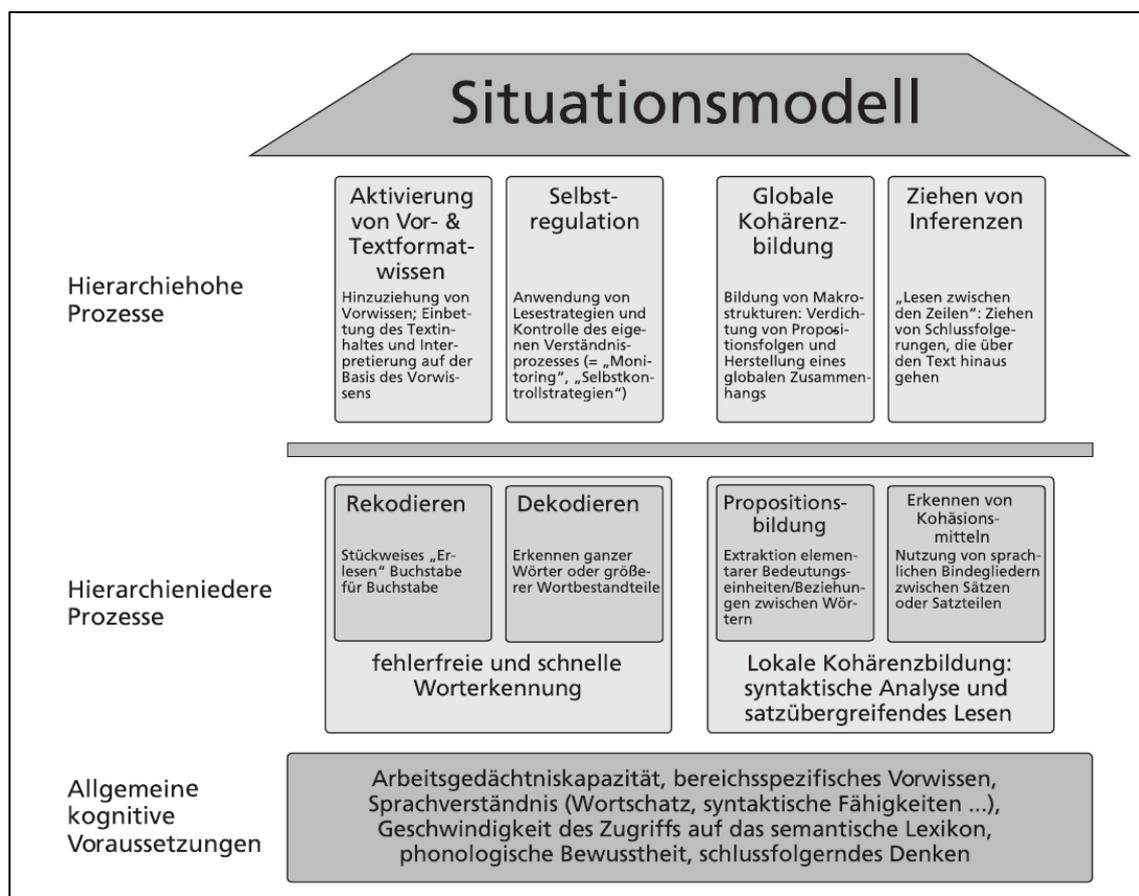


Abbildung 10 Teilprozesse im Leseverständnis. Abbildung übernommen von Lenhard, 2013, p. 15.

Die seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufgestellten kognitionswissenschaftlichen Theorien über das Lese- und Textverstehen stimmen grundsätzlich darin überein, dass das Verstehen eines Textes dadurch gelingt, dass die lesende Person die Inhalte des Textes als kohärente mentale Repräsentation in ihrem Gedächtnis konstruiert (vgl. die Ansätze von und bei bspw. Gernsbacher, 1991; Graesser, & Britton, 1996; Johnson-Laird, 1983; van Dijk, & Kintsch, 1983; Schnotz, 1987, 1996, 2005).

Unterschiede lassen sich entweder in ihrer Fokussierung auf eine der o.g. Prozessebenen oder in der Ansicht darüber, ob diese Teilprozesse autonom voneinander ablaufen oder nicht, ausmachen. Anhänger der modularen Lesetheorie sind beispielsweise Fodor (vgl. Fodor, 1983) und Garfield (vgl. Garfield, 1987). Sie postulieren eine schrittweise Abfolge der Teilprozesse, wobei die hierarchiehohe erst dann einsetzen, wenn die niedrigen abgeschlossen sind. Die *Simple-View-Of-Reading-Theorie* (vgl. Gough, & Tunmer, 1986; Hoover, & Gough, 1990) benennt wiederum ausschließlich das Dekodieren als ausschlaggebenden Leseprozess. Alle weiteren Prozesse sind aus dieser theoretischen Sicht nicht „notwendigerweise spezifisch für das Lesen, sondern kommen in ähnlicher Weise auch beim Hörverstehen und anderen sprachlichen Verstehensleistungen zum Tragen“ (Lenhard, & Artelt, 2008, p. 3).⁷⁶ Ähnlich führt

⁷⁶ Vgl. dazu auch die Studien von Marx, & Jungmann, 2000 und Kürschner et al., 2006.

auch die Theorie der verbalen Effizienz (vgl. Perfetti, 1985) interindividuelle Unterschiede beim Leseverstehen auf hierarchieniedere Prozesse zurück.⁷⁷

Ihnen stehen interaktionistische Ansätze gegenüber, die von simultan ablaufenden und sich gegenseitig beeinflussenden Prozessen ausgehen (vgl. Just, & Carpenter, 1980, pp. 343–352; Just, & Carpenter, 1987; McClelland, & Rumelhart 1981; Herrmann, 1990). Diese konnten sich sowohl in der kognitionswissenschaftlichen als auch der lesedidaktischen Landschaft weitestgehend durchsetzen, auch im deutschsprachigen Raum (vgl. Knoepke et al., 2013). Sie bilden folglich den Ausgangspunkt für die vorliegende Studie (vgl. Verhoeven, & Perfetti, 2008, p. 293; Christmann 2018b, p. 171).

Das Strategiemodell des Textverstehens

Grundlegende Arbeiten begannen in den späten 1970er Jahren mit Versuchen, den gesamten Verstehensprozess beim Lesen bzw. beim Umgang mit Texten theoretisch abzubilden. Um den Textwissenschaftler Teun van Dijk und den Kognitionspsychologen Walter Kintsch bildet sich ab 1978 eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe, die Textverarbeitungsprozesse in der KI-Forschung simuliert, indem sie Strategien des Textverstehens modelliert (vgl. van Dijk, & Kintsch, 1983). Kintsch (Kintsch, 1988) führt diese ersten Überlegungen in seinem *Construction-Integration-Modell* (CI-Model, im Deutschen auch Konstruktions-Integrations-Modell) weiter aus, um schließlich 1998 mit dem Werk *Comprehension: A paradigm for cognition* die theoretischen Überlegungen und empirischen Erkenntnisse zu bündeln und zu präsentieren.⁷⁸ Die Arbeiten von van Dijk und Kintsch sind seitdem Grundlage für etliche Forschungsvorhaben im Bereich der Leseforschung, Leseförderung, der Leseverstehensforschung und der Ergründung der Verstehensprozesse in der Peripherie der Leseforschung. Zudem gilt ihr Strategiemodell als das differenzierteste und das bedeutsamste (vgl. Christmann, 2018b, pp. 177–179).

Nach diesem Modell wird beim Lesen in einer ersten Konstruktionsphase vor allem text-, aber auch vorwissensbasiert eine hoch informationsdichte propositionale Repräsentation des gelesenen Textes erstellt. Diese wird in einer zweiten Integrationsphase durch Weltwissen und Zielvorstellungen sowie Kontexte in ein mentales Modell umgewandelt, das die verstandene

⁷⁷ Vgl. dazu auch die Darstellung von Walczyk, 2000, p. 558 sowie die Studien von Jenkins et al., 2003, p. 719 und die Zusammenfassung von Perfetti, & Hart, 2001.

⁷⁸ Walter Kintsch revidiert in *Comprehension: A paradigm for cognition* sein CI-Modell in etlichen Punkten und integriert theoretische Überlegungen und empirische Befunde etlicher weiterer Kolleginnen und Kollegen (vgl. Kintsch, 1998). Dieser Prozess wird hier nicht ausführlich dargestellt, sondern lediglich in seinem Ergebnis synoptisch präsentiert.

Essenz des Textes, entlastet von sprachlichen Strukturen, repräsentiert. Die so entstandene mentale Repräsentation des Textes besteht aus den in Abbildung 11 ersichtlichen drei Ebenen.

Von unten nach oben betrachtet ergeben sich folgende Ebenen.

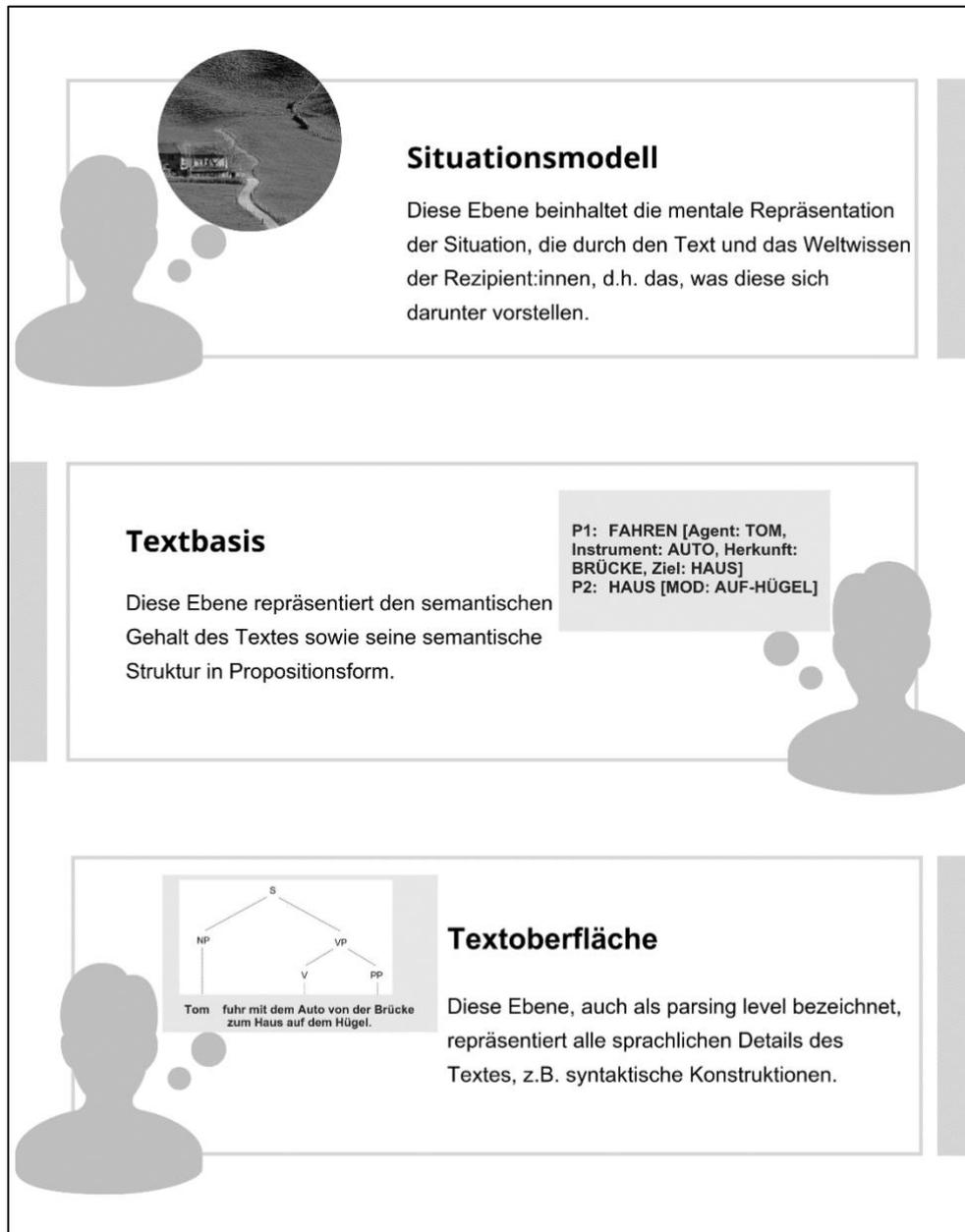


Abbildung 11 Ebenen der mentalen Repräsentation beim Textverstehen. Eigene Darstellung, basierend auf van Dijk, & Kintsch, 1983, Kintsch, 1998 und Richter, & Schnotz, 2018.

- (1) Ebene der Oberflächenrepräsentation, die den genauen Wortlaut und die syntaktische Struktur des Textes wiedergibt.
- (2) Ebene der Textbasis, die die propositionale Struktur des Textes beinhaltet.

- (3) Ebene des Situationsmodells, das einer potenziell reproduzierbaren und verdichteten, mit dem Weltwissen der Leser:innen angereicherten und durch Inferenzen ergänzten mentalen Repräsentation der im Text beschriebenen Situation gleichkommt (vgl. van Dijk, & Kintsch 1983, pp. 336–354; Kintsch, 1988, pp. 180f; Kintsch, 1998, pp. 93–120; Fletcher, & Chrysler, 1990; Zwaan, & Radvansky, 1998; Kintsch, & Rawson, 2005, pp. 209–224; Wasserburg, & Zwaan, 2010, pp. 1665f, 1669).

Die drei Repräsentationsebenen

Der Satz *Petra isst eine Orange* gibt sinngemäß das Gleiche wieder wie der Satz *Petra isst eine Apfelsine*, besitzt jedoch eine andere Oberflächenstruktur. Die *Repräsentation der Textoberfläche* ist, wie dieses kurze Beispiel verdeutlicht, nichts anderes als die genaue, das heißt wortwörtliche, mentale Widerspiegelung eines gelesenen Textes. Die Bezeichnung *parsing level* (vgl. Kintsch, 1998, pp. 168–173) trifft das Gemeinte semantisch präziser. Kintsch schlägt in seinem CI-Modell einen Parser (vgl. Kintsch, 1988, p. 163), in der EDV-Fachsprache die Bezeichnung für ein Programm, das eine syntaktische Analyse durchführt, als erste Instanz vor. Der Parser erfasst alle sprachlichen Details und bündelt diese zu kleinstmöglichen syntaktischen Einheiten. Somit gehört diese Ebene streng genommen nicht zum Textverständnis an sich. Leser:innen können beispielsweise durchaus eine Repräsentation der Textoberfläche konstruieren, ohne den Text verstanden zu haben (vgl. Schnotz, 2006, p. 225). Dies geschieht, wenn eine Deutsche das japanische Sprichwort „Kaeru no ko wa kaeru“⁷⁹ liest, ohne dass sie der japanischen Sprache mächtig wäre. Nichtsdestoweniger bildet die Oberflächenrepräsentation die Grundlage für die Sinnkonstruktion auf Phrasenebene.

Auf der Ebene der Oberflächenstruktur aufbauend bilden *propositionale Repräsentationen* die sogenannte Textbasis. Sie bestehen, wie der Name schon andeutet, aus Propositionen, den kleinsten abstrakten Wissenseinheiten, die einen Sachverhalt beschreiben. Kintsch (vgl. Kintsch, 1974, pp. 45–55) wählte diese Form der Repräsentation vor möglichen Alternativen wie Schemata, Scripts oder Imagery, da sie sich durch eine besonders kontextsensible Flexibilität auszeichnet und somit die semantischen Einheiten eines kurzen Textes effizient organisiert.⁸⁰ Dieser Prozess der propositionalen Repräsentationskonstruktion sei, wie in Abbildung 11, am Beispiel des ersten Satzes eines kurzen Textes verdeutlicht.⁸¹

Tom fuhr mit dem Auto von der Brücke zum Haus auf dem Hügel.

⁷⁹ Dies bedeutet „Auch das Kind eines Frosches ist ein Frosch“ und ist somit semantisch äquivalent zu dem deutschen Sprichwort „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“.

⁸⁰ Ein Grund für die Auswahl des propositionalen Ansatzes war auch die Möglichkeit der Simulation des Textverstehensprozesses mittels künstlicher Intelligenz. 1998 verdeutlicht Kintsch: “The predicate-argument notation, therefore, is sufficiently flexible to serve as a notational variant for other forms of representation, such as features, frames, and productions. Important aspects of other forms of knowledge presentations, such as the notion of defaults in schemas [...] can be imported into this notation.” (Kintsch, 1998, p. 42)

⁸¹ Der kurze Text, der als Grundlage dazu dient, ist an Kintsch (Kintsch, 1994) angelehnt und wurde durch den Autor erweitert.

Aus diesem Satz lassen sich folgende Propositionen extrahieren⁸²:

P1: FAHREN [Agent: TOM, Instrument: AUTO, Herkunft: BRÜCKE, Ziel: HAUS]

P2: HAUS [MOD: AUF-HÜGEL]

Beim Lesen eines Textes bilden Rezipient:innen nach und nach solche Propositionen, die entweder vorerst unvollständig sind und durch weitere Propositionen angereichert werden (P1 wird durch P2 ergänzt) oder die selbst vorangegangene Propositionen semantisch bestimmen (P2→P1). So werden auf der Ebene der Textbasis tiefenstrukturelle Propositionen, sogenannte Mikrostrukturen, extrahiert, die aus den einzelnen Propositionen mit ihren direkten Verknüpfungen bestehen. Sie bilden die lokale Struktur des Textes und bündeln die Satz-Für-Satz-Information. Dabei werden vornehmlich semantische Strukturen konstruiert. Die Syntax wird desto stärker zu Rate gezogen, je polysemer bzw. semantisch-uneindeutiger ein Text ist (vgl. Richter & Christmann, 2002, pp. 40f). Im Bereich der Textbasis wird der Sinn des Textes auf Wortebene extrahiert. Diese semantische Analyse umfasst die explizite Bedeutung eines Wortes sowie semantische Präsuppositionen, das „sogenannte Implizite I, das mit den verwendeten Wörtern [...] mitgesagt wird“ (Jesch, 2009, p. 48).

Bereits auf dieser Ebene werden, wie oben angedeutet, Propositionen semantisch verknüpft. Durch textseitige Hinweise und leser:innenseitiges Weltwissen werden semantische Beziehungen über Propositionsgrenzen hinweg konstruiert (van Dijk, & Kintsch, 1983, pp. 124–134). Diese Beziehungen ergeben sich beispielsweise aus der Überlappung von Argumenten, aus sprachlich manifestierten Textbezügen, die durch kohäsionsstiftende Mittel signalisiert werden, oder durch semantische Verknüpfungen auf einer texttiefenstrukturellen Ebene. Die Kohärenzbildung kann dabei unabhängig von der topologischen Nähe im Text geschehen, wenn eine neue Information mit einer im Arbeitsgedächtnis gespeicherten Information verknüpft wird (vgl. Cook, Halleran, & O'Brien, 1998, pp. 110–112, 122f; Graesser, Millis, & Zwaan, 1997, pp. 168f, 174–177). Mit der Konstruktion der Textbasis hätte eine lesende Person zwar „ein rudimentäres Verständnis des Textes, hätte aber noch nicht richtig verstanden, worum es geht, und könnte sich unter dem Gesagten auch noch nichts vorstellen“ (Richter, & Schnotz, 2018, p. 827).

Diese Vorstellung, was mit dem Text gemeint ist, erfordert die dritte der Repräsentationsebenen, die als *Situationsmodell* (vgl. van Dijk, & Kintsch, 1983, pp. 336–386) bezeichnet wird. Sie ist gleichzusetzen mit dem Verständnisprodukt des Textes (vgl. Gernsbach, & Kaschak, 2013, p. 466). In einem Akt der Verschmelzung von Informationen aus der Textbasis und dem generellen Weltwissen der Leser:innen wird dabei das Implizite II (vgl. Jesch, 2009, p. 48) der Textbasis ergänzt mit dem Ziel, eine kohärente Abbildung der im Text beschriebenen Situation herzustellen. Bei dem Impliziten II handelt es sich um den nicht-wortgebundenen Sinn eines Textes, sogenannte pragmatische Präsuppositionen.

⁸² Dies soll hier zum besseren Verständnis nur exemplarisch skizziert werden. Für umfassendere Informationen zur Propositionsbildung siehe Kintsch, 1974; Kintsch, 1998 und Perfetti, & Britt, 1995.

Situationsmodelle und das Verstehen narrativer Texte

Betrachtet man die Ebene des Situationsmodells in Abbildung 11, wird deutlich, dass dessen Konstruktion stark leser:innenabhängig ist. Was Leser:innen sich bei der Rezeption des Satzes vorstellen, ist zwar grundsätzlich textgelenkt, wird aber im Einzelnen – um im kognitionspsychologischen Duktus zu bleiben – von den Informationen beeinflusst, die in ihrem Langzeitgedächtnis gespeichert sind. Bransford, Barclay, Johnson und Franks ebneten dem Situationsmodell als wissenschaftlichem Konstrukt im Zusammenhang mit Gedächtnisprozessen beim Leseverstehen in einer Reihe von Experimenten den Weg, indem sie nachwiesen, dass eher der Textsinn erinnert wird als der genaue Wortlaut. Beispielsweise hängt die Lesegeschwindigkeit stark davon ab, ob die im Text beschriebene Szene mental einfach oder schwierig abzubilden ist (vgl. bspw. Bransford, Barclay, & Franks, 1972; Bransford, & Johnson, 1972). Systematisch eingeführt wurde das Konzept schließlich 1983 von Philip Johnson-Laird als mentales Modell für den Bereich des Denkens und Verstehens (vgl. Johnson-Laird, 1983, für das Verstehen von Narrationen v.a. pp. 413f). Als Situationsmodell für den Bereich des Textverstehens wurde es von van Dijk & Kintsch (vgl. van Dijk, & Kintsch, 1983) adaptiert. Der von diesen Autoren verwendete Begriff des Situationsmodells erfasst eine in das Arbeitsgedächtnis integrierte mentale Repräsentation der Situation, die durch den Text angezeigt wird, also aus textuellen Propositionen hervorgeht, die durch Informationen aus dem Langzeitgedächtnis angereichert werden. Diese Repräsentation wird während des Lesens konstruiert, inspiziert, variiert, aktualisiert und verifiziert (vgl. Knauff, 2021), bevor sie im episodischen Langzeitgedächtnis gespeichert wird (vgl. Magliano et al., 2012). Weiter ausgearbeitet in Walter Kintschs CI-Modell (vgl. Kintsch, 1990) beeinflusst die Theorie des Situationsmodells die wissenschaftliche Diskussion um die Textverarbeitung und das Textverstehen bis heute sehr stark (vgl. Zwaan & Radvansky, 1998, p. 181; Richter, & Schnotz, 2018, p. 826).

Während van Dijk und Kintsch ihr Situationsmodell als amodale symbolische Repräsentation konzipieren (vgl. dazu 2.5.3), beschreibt Johnson-Laird mentale Modelle als referenzielle Repräsentationen (zu seiner Kritik an rein symbolischen Repräsentationen siehe Johnson-Laird, Hermann, & Chaffin, 1984). Diese Idee aufgreifend spezifiziert und präzisiert eine Arbeitsgruppe um Rolf Zwaan und Arthur Graesser 1995 die Konstruktion des Situationsmodells für narrative Texte. Experimentell gestützt beschreiben sie in ihrem Event-Indexing-Model zentrale Elemente, die während des Verstehens einer Geschichte repräsentiert werden müssen (vgl. auch Zwaan, Magliano & Graesser, 1995; Zwaan, & Radvansky, 1998, pp. 167–177, 179–181).

When comprehending a simple story, readers construct representations of the characters, events, states, goals and actions that are described by the story. Readers create, as it were [sic!], a microworld of what is conveyed in the story. The linguistic structure of the story can be regarded as a set of processing cues on how to construct such a world. (Zwaan, Langston, & Graesser 1995, p. 292)

Während des Lesens eines narrativen Textes werden Geschehenselemente⁸³ in fünf Dimensionen repräsentiert, namentlich dem Raum, der Zeit, der Entität (Figuren und/oder

⁸³ Zwaan und Kollegen sprechen von *events*, was die deutschsprachige Diskussion als *Ereignis* übersetzt. Aufgrund der narratologischen Begriffsdefinition von Ereignis als Erwartungsbruch wird hier die passendere Bezeichnung

Objekte), der Kausalität und der Motivation. Diese werden ständig mit den neuen Informationen des Textes sowie entsprechendem Weltwissen aktualisiert, variiert und verifiziert und somit zur mentalen Kohärenzbildung genutzt. Gerade für die Modellierung der globalen Kohärenzbildung komplexerer Texte, in denen mehrere Geschehenselemente aufeinander folgen, erweisen sich die Dimensionen als bestechend einfache Lösung: Nur, wenn eine Verknüpfung in einer (oder mehreren) Dimensionen möglich ist, ergibt die Geschichte Sinn – und dieser Sinn muss hergestellt werden (vgl. auch Swets, & Kurby, 2016, pp. 465f, 476f).

Während die Dimensionen des Situationsmodells für narrative Texte im Fokus der ersten Betrachtungen dieser Forschung stehen, verbleibt die Modalität der Repräsentationen in den frühen Diskussionen weitestgehend unbeachtet. Nach der Jahrtausendwende bietet Zwaan erst mit seinem *Immersed Experiencer Framework* (Zwaan, 2004) und schließlich mit dem *Ansatz mentaler Simulation* (Zwaan, 2014; Zwaan, 2016) eine Antwort auf die Frage, wie Situationsmodelle für narrative Texte zustande kommen. Je nach sprachlichem Kontext werden verschiedenartige perzeptuelle und motorische Repräsentationen aktiviert, „die auf Interaktionen mit den Referenten sprachlicher Ausdrücke beruhen“ (Richter, & Schnotz, 2018, p. 830; vgl. auch Zwaan, 2016, p. 1029). Sprachliche und sensomotorische Repräsentationen bedingen sich folglich gegenseitig und dienen in ihrem Zusammenspiel einem flüssigen Verstehensprozess (vgl. dazu die DCT in Kapitel 2.3.4 und 2.3.5).

Die inhaltliche Nähe zwischen den Modellen der Arbeitsgruppe Zwaan (Event-Indexing-Model, Immersed-Experiencer-Framework, Ansatz mentale Simulation) und den Handlungsstrukturen narrativer Texte (vgl. Kapitel 2.2) bzw. den Erkenntnissen um mentale narrative Welten (vgl. Kapitel 2.3) ist offensichtlich – die Begrifflichkeiten und die gesamte Anlage der Modelle ähneln einander sehr und stimmen an vielen Punkten überein. Dies spricht für die theoretische Konsistenz dieser Forschungsergebnisse zum Verstehen narrativer Texte. Ein feiner, aber zentraler Unterschied hinsichtlich des Gegenstandes existiert jedoch und impliziert ein für diese Studie relevantes Phänomen.

Das Event-Indexing-Model verweist auf eine Korrelation zwischen der Beschaffenheit eines narrativen Textes und seiner Verständlichkeit: Je expliziter und in je mehr Dimensionen die Beziehung eines Geschehenselement mit einem anderen ist, desto einfacher die Konstruktion des Situationsmodells und somit das Verstehen des narrativen Textes. Narrative Texte und insbesondere fiktionale narrative Texte aber bestechen gerade nicht durch Explikation, sondern durch ihre besondere Art der Wirkungsentfaltung, durch ihre Unbestimmtheits- und Leerstellen, wie in Kapitel 2.3 ausführlich diskutiert. Kompetente Leser:innen müssen folglich in der Lage sein, Beziehungen zwischen den Dimensionen herzustellen. Nur so kann ein Situationsmodell entstehen, nur so kann Verstehen gelingen.

Zwaan vereint in seinem Modell den Aufbau einer kohärenten Textbasis und die Konstruktion eines Situationsmodells. Van Dijk und Kintsch trennen diese beiden einander bedingenden, simultanen Prozesse modellbedingt noch, wollen sie doch Strategien des Textverstehens ableiten:

Geschehenselement verwendet. Zur Relevanz der Dichotomie von *Geschehen* und *Geschichte* in der narratologischen Forschung siehe Schmid, 2014, pp. 223–230.

If in the following chapters we specify the strategies used in the construction of a semantic textbase in episodic memory, it is understood that this representation is continually matched with ‘what we already know about similar situations’, that is, with the episodic model. This process is important, because it allows us to limit a textbase to information expressed or implied by the text itself, without having to interpolate into it large amounts of activated knowledge. This episodic and semantic knowledge will be assumed to be integrated into the more complete situation model with which the textbase is continuously compared. This means that understanding is restricted to an evaluation of the textbase not only with respect to local and global coherence, but also with respect to its corresponding situation model. (van Dijk, & Kintsch, 1983, p. 12)

Folgerichtig sind auch die Strategien, die zur Konstruktion der Textbasis, zur Integration der Textbasis in die Wissensstruktur der Lesenden und zum (erfolgreichen) Zusammenspiel von textgeleiteter und erwartungsgeleiteter Verarbeitung benötigt werden, nur theoretisch voneinander zu trennen (vgl. Christmann, 2018b, pp. 171–174).

Unter dem Begriff *Macrostrategies* fassen die Autoren die Prozesse zusammen, die zur Konstruktion von Makropropositionen bis hin zur Makrostruktur benötigt werden. Die Makrostruktur eines Textes repräsentiert theoretisch das, was wir gewöhnlich den Kern oder die Thematik eines Textes nennen (vgl. van Dijk, & Kintsch, 1983, p. 15). Somit zielen die Makrostrategien auf die Bildung globaler Kohärenz und „das Verstehen der Hauptgedanken eines Textes und ihrer Sinnzusammenhänge ab“ (Richter, & Schnotz, 2018, 834). Die Syntax für die Makrostruktur bietet die Superstruktur, das Text- bzw. Genremuster. Das Wissen über ein solches Textmuster bringen Leser:innen mit. Gewissermaßen geht es bei diesen Prozessen also um eine im Text angelegte leser:innenseitige Organisation und Verdichtung des Textes. In der Leseforschung werden die Ergebnisse solcher Prozesse als *Inferenzen* bezeichnet. Die Begriffe *Inferenzprozess* (vgl. Christmann, 2018b, pp. 174–177; Richter, & Schnotz, 2018, pp. 830f) oder *Inferenzbildung* (Jesch, 2020, p. 171) bezeichnen die Anreicherung des Textes durch die Ergänzung zwar „im Text angedeuteter, aber nicht ausdrücklich mitgeteilter Information aus dem Weltwissen“ (Jesch, 2020, p. 171) der Leser:innen. Als integraler Bestandteil des Textverstehens sind sie maßgeblich an der Sinnkonstruktion und der Konstruktion des Situationsmodells beteiligt.

Für das Verstehen narrativer Texte sind sowohl Inferenzprozesse im Allgemeinen als auch die Konstruktion von Makrostrukturen im Besonderen essenziell.⁸⁴

Leseverstehen narrativer Texte und die Bildung von Inferenzen

Inferenzen gelten als „Motor der Sinnkonstruktion“ (Christmann, 2018b, p. 174), als Antrieb für das Voranschreiten auf dem Weg des Leseverstehens: „Vor einem großen Walde wohnte ein armer Holzhacker mit seiner Frau und seinen zwei Kindern; das Bübchen hieß Hänsel und das Mädchen Gretel. Er hatte wenig zu beißen und zu brechen zu beißen und zu brechen, und einmal, als große Teuerung ins Land kam, konnte er auch das tägliche Brot nicht mehr schaffen“ (KHM, p. 96) – das vollständige Verstehen dieses Märchenanfangs verlangt das Verständnis des explizit Geschriebenen und unzählige Inferenzen, also „Prozesse der Anreicherung,

⁸⁴ In dem eingangs dargestellten Modell von Lenhard finden sich beide Prozesse unter den Begriffen „Ziehen von Inferenzen“ und „Globale Kohärenzbildung“. Der Autor nimmt diese Trennung nur vor, um modellimmanent Operationen ableiten zu können, wohl wissend, dass es sich nicht um zwei voneinander abgelöste Konstrukte handelt.

Strukturierung und Verdichtung von Textinformationen bzw. die Ergebnisse dieser Prozesse, die sich in der mentalen Repräsentation des Textinhaltes niederschlagen“ (Richter, & Schnotz, 2018, p. 830). All das dient dem basalen Wortverstehen (der Holzhacker ist ein Mensch mit dem entsprechenden Beruf), ermöglicht die Konstruktion lokaler Kohärenz, indem das Demonstrativpronomen *der* als anaphorischer Referent für das Nomen *Holzhacker* verstanden wird, und reicht bis zu komplexen Elaborationen. *Wenig zu beißen und zu brechen* wird durch ein breites Wissensnetz angereichert, das der Phrase zumindest ihre denotative Bedeutung zuschreiben muss, aber auch tiefere Sinnkonstruktionen enthalten kann wie die zum Ausdruck *brechen* als Verweis auf das Brotbrechen, das für das Teilen des Brotes und das Gebot der Gastfreundschaft steht, welches der Holzhacker ob seiner Armut nicht erfüllen kann. Mit den Worten *das tägliche Brot* kann die religiöse Dimension eröffnet werden und der Teufelskreis, in dem sich der Holzhacker und seine von ihm gemäß historisch-kulturellem Wissen abhängige Familie befinden. Je nach Kohärenzstandard, also dem Maßstab, der die Qualität des mentalen Situationsmodells bzw. die Verständnistiefe misst (vgl. van den Broeck et al., 2011), stellen Rezipient:innen Überlegungen über den Grund der Armut an und formulieren dazu Hypothesen oder identifizieren die dargestellte Situation als problematische Ausgangssituation eines narrativen Textes.

Wie deutlich wird, variieren Inferenzprozesse sehr stark. In ihrer Häufigkeit und dem Grad der Elaboriertheit sind sie abhängig sowohl von textseitigen als auch von leser:innenseitigen Faktoren. Zu den letztgenannten zählen beispielsweise Vorwissen, Leseziel, Leseansprüche und (epistemologischen) Überzeugungen (vgl. den Überblick bei Christmann, 2018b, pp. 208f, Christmann, & Groeben, 1999, p. 170; für den Zusammenhang zwischen dem Leseziel und dem Ziehen von Inferenzen vgl. Narvaez, van den Broek, & Barron-Ruiz, 1999, pp. 491–495; für die Einstufung epistemologischer Prozesse als textverarbeitungspsychologische Prozesse Richter, 2003, pp. 395f). Auf der Textseite spielen vor allem der Grad der expliziten Kohärenz und das Textgenre entscheidende Rollen.⁸⁵

Inferenzen nehmen innerhalb des Konstruktes Textverstehen eine derart zentrale Stellung ein, dass das Phänomen die kognitionspsychologische Forschung seit nunmehr 50 Jahren prägend beschäftigt und mitunter als das Schlüsselkonstrukt bei der Modellierung von Verstehensprozessen bezeichnet wird (vgl. Singer, & Lea, 2012, 85). Grund für die zentrale Bedeutung der Inferenzen für das Leseverstehen ist die Tatsache, dass kein Text, so einfach er auch sein mag, seinen kompletten Inhalt expliziert. Vielmehr ist ein Text, in unserem Fall eine Ansammlung von schwarzen Buchstaben auf weißem Grund, vergleichbar mit einem Eisberg: Ein Großteil der Bedeutung ist nicht direkt sichtbar, sondern versteckt sich unter der

⁸⁵ Um die Determinanten des Textverstehens genauer zu beschreiben, folgender Exkurs: Textseitig sind dies „der lokale und globale Kohärenzgrad, die Strukturiertheit, das Ausmaß an syntaktischer und semantischer Mehrdeutigkeit sowie der assoziative Gehalt“ (Christmann, 2018b, p. 179, vgl. auch McNamara et al., 1996, p. 34). Leser:innenseitig sind dies Interessen, allgemeine kognitive Voraussetzungen wie Arbeitsgedächtniskapazität und epistemologische Einschätzungen und vor allem das textstrukturelle Vorwissen und dessen Aktivierung (siehe für den Einfluss des thematischen Interesses als motivationale Bedingung des Textverstehens Schiefele, 1990, p. 327; für den Einfluss des Interesses am Lesen Artelt et al., 2002, pp. 19–23; für die allgemeinen kognitiven Voraussetzungen des Leseverstehens Lenhard, 2013, pp. 14f; Richter, & Christmann, 2006, p. 45; für die epistemologischen Einschätzungen beim Textverstehen Richter, 2003, pp. 395f; für die Wirkung von textstrukturellem Vorwissen und Wissen über Textmerkmale auf das Textverständnis Artelt et al., 2005, pp. 16f; Cain, 2010, pp. 109, 162; Richter, & Christmann, 2006, p. 43).

Oberfläche. Etliches bleibt implizit – und es ist die Aufgabe der Leser:innen, dieses Implizite zu entschlüsseln, um den Text zu verstehen.

Entsprechend mannigfaltig sind die wissenschaftliche Auseinandersetzung und Diskussion. Dies wird beispielsweise deutlich an der Eruierung von typologischen Parametern und definitorischen Rahmungen.

Charles Perfetti und Joseph Stafura fassen Inferenzen in ihrem hierarchischen Modell, das weniger die Perspektive der Verständniskonstruktion durch die Leser:innen als die des Bedeutungsangebotes des Textes einnimmt, sehr eng. Inferenzen verstehen sie ausschließlich als das im Text Implizierte, das nicht sprachgebunden ist, sondern sehr stark auf das Vorwissen der Leser:innen angewiesen ist (vgl. Perfetti, & Stafura, 2015, pp. 2f, 15f)⁸⁶.

Murray Singer und Brooke Lea (Singer, & Lea, 2012) schlagen eine Typologie vor, die Inferenzen nach ihrer Funktion ordnet. Sie unterscheiden *bridging inferences* (Singer, & Lea 2012, p. 91) und *elaborative inferences* (Singer, & Lea, 2012, p. 94; vgl. auch Singer, 2007).

Unter *bridging inferences* fallen all die Prozesse, die entweder mithilfe von (anaphorischen) Kohäsionsmitteln und/oder durch semantische Verknüpfungen Sequenzen eines Textes miteinander verbinden und so eine kohärente Beziehung zwischen einzelnen Informationen herstellen. In dem eingangs aufgeführten Beispiel wäre das Demonstrativpronomen dieser Klasse zuzuordnen. Eine semantische Verknüpfung wird ersichtlich, wenn man den Fortgang des Märchens betrachtet: Zum Aufbau eines kohärenten Situationsmodells bedarf es hier einer semantischen Überbrückung, so dass die *Sorge* in dem Teilsatz *Wie er sich nun Abends (sic!) im Bette Gedanken machte und sich vor Sorge herum wälzte vor* kausal vernetzt wird mit dem zuvor beschriebenen *Hungerleiden* der Familie. Ohne expliziten Verweis koppeln wir die beiden Informationen zeitlich und auch räumlich.

Elaborative inferences hingegen ergänzen und extrapolieren die explizit im Text dargebotene Information durch das Weltwissen. Entsprechend sind sie (sehr wahrscheinlich) ausschließlich auf der Ebene des Situationsmodells relevant. Sie dienen der Anreicherung des sprachlichen Inputs und gehen weit über ihn hinaus. Dazu gehören beispielsweise Generalisierungen (etwa, dass *Sorge* meist mit Schlaflosigkeit einhergeht), assoziative Anreicherungen (durch eine bildliche Vorstellung der sorgenvollen Mimik des Holzhackers) oder Vorausdeutungen (auf einen Lösungsvorschlag durch die Ehefrau). (Vgl. Christmann, 2018b, p. 174)

Eine Klassifizierung von 13 Inferenzen, die speziell während des Rezeptionsprozesses narrativer Texte gebildet werden und somit deren Verstehen gewährleisten, stellen Arthus Graesser, Murray Singer und Tom Trabasso im Rahmen ihrer *constructionist theory* vor (vgl. Graesser, Singer & Trabasso, 1994, p. 375).⁸⁷

⁸⁶ An diesem Beispiel, das sich selbst abheben will von den Modellen, die Inferenzen „nicht klar definieren“ (Perfetti & Stafura, 2015, p. 1, übersetzt von WB), erkennt man die Schwierigkeit der theoretischen Rahmung und Abgrenzung.

⁸⁷ Damit werden nicht alle potenziellen Inferenzen eines narrativen Textes abgebildet. Die dreizehn Klassen liefern lediglich das Fundament an Prozessen, die maßgeblich zur Konstruktion eines kohärenten Situationsmodells beitragen.

Drei Klassen von Inferenzprozessen unterstützen die lokale Kohärenzbildung, zwei den pragmatischen kommunikativen Austausch zwischen Autor:in und Leser:in⁸⁸ und acht die globale Kohärenzbildung sowie die Konstruktion eines elaborierten Situationsmodells. Für eine vollständig kohärente Repräsentation des narrativen Textes sorgen mentale Operationen der Ergänzung und Verdichtung bezüglich

- des übergeordneten Ziels der handelnden Figur(en),
Beispiel: *Hänsel und Gretel wollen aus dem Wald herausfinden und überleben*
- der Gesamtaussage des Textes,
Beispiel: *kindliche Protagonisten vs. erwachsene Antagonisten, Sündenfall des Vaters*
- der emotionalen Reaktion der Figur(en).
Beispiel: *Gretel weint bittere Tränen, als sie vom Plan der Eltern erfährt*

Elaborative Inferenzen während des Rezipierens narrativer Texte sind im Gegensatz zu den überbrückenden:

- die Ergänzung von Konsequenzen eines Geschehens,
Beispiel: *Hänsel sammelt Kieselsteine, so dass er den Rückweg markieren kann*
- die Exemplifizierung eines Begriffes oder eines Verbs durch Ausgestaltung, Assoziationen oder Subkategorien,
Beispiel: *„Hänsel [...] schlich sich hinaus“ – Vorstellung eines Hauses, einer Haustür etc.*
- die Hinzufügung des Werkzeugs oder des Instruments, mithilfe dessen eine Handlung ausgeführt wird,
Beispiel: *„Hänsel [...] steckte so viel[e Kieselsteine] in sein Rocktäschlein, als nur hinein wollten.“ – Hänsel nutzt seine Hände*
- die Schlussfolgerung untergeordneter Ziele bzw. untergeordneter Handlungen, die für die eigentliche Makrostruktur nicht relevant sind,
Beispiel: *Hänsel sammelt mit seiner Hand Kieselsteine, bewegt die Hand in sein Rocktäschlein, lässt die Kieselsteine los*
- die dynamische Ausgestaltung der Charakteristika von Figuren, Objekten und Räumen.
Beispiel: *Der Weg in den Wald führt vom Haus weg, wird immer dunkler, das Haus rückt weiter und weiter in die Ferne, wirkt kleiner / Gretel entwickelt sich von einer eher passiv-ängstlichen Figur zur aktiven Heldin in der Auseinandersetzung mit der Hexe*

Wie an den Beispielen deutlich wird, implizieren die elaborativen Inferenzen narrativer Texte mentale Bilder, also die angereicherte Vorstellung dessen, was der Text an Konkretisationsmöglichkeiten bietet. Sie erlauben die Konstruktion einer narrativen Welt, in der die Geschichte, das *Was* des narrativen Textes, ihre „Raumbühne“ (Wolf, 1993, p. 138) als

⁸⁸ Hier wird deutlich, dass Graesser und Kollegen der Autorinstanz wenig Aufmerksamkeit schenken. Sie verstehen den narrativen Text als Mitteilung, müssten also konsequenterweise die Rekonstruktion eines kommunikativen Gegenübers durch die Lesenden modellieren. Vgl. Jesch, 2009, p. 67.

den Ort ihrer Aufführung findet. Die mentale Repräsentation der Handlung wiederum bedarf der Inferenzen, die der globalen Kohärenzbildung dienen. Bei genauerer Betrachtung benötigen die Rezipient:innen für diese Prozesse ein Vorwissen über den Aufbau, das Muster einer Geschichte. Die meisten oder alle Konstituenten der Handlung – handelnde Figuren, Handlungsziele, Handlung, Unterstützung oder Behinderung und Ausgang der Handlung – wollen verknüpft werden zu einer zusammenhängenden Geschichte (vgl. Graesser, Singer, & Trabasso, 1994, pp. 374–377). Diese spezifische Verknüpfungsleistung stellt eine Besonderheit bei der Rezeption narrativer Texte dar, beruht sie doch auf dem speziellen Textmuster – der in Kapitel 2.2 bereits ausführlich diskutierten Superstruktur narrativer Texte – und einer Reihe von Prozessen, die die Makrostruktur des konkreten Textes rekonstruieren. Teun van Dijk und Walter Kintsch bezeichnen diese inferenzbasierte Strukturierung, Ordnung, Verdichtung und Schlussfolgerung als Makrostrategien.

Makrostrategien und die narrative Superstruktur

Komplexere Texte verlangen über die lokale Kohärenzbildung hinaus die Verdichtung der Informationen, die in größeren Textteilen repräsentiert werden, sowie die Konstruktion von inhaltlichen Relationen zwischen diesen Textteilen. Diese globale Kohärenzbildung sichert den Aufbau eines kongruenten Sinnbildes über Satz-, Absatz- und Kapitelgrenzen hinweg. Dabei werden die in Kapitel 3.1 erläuterten Mikropropositionen in abstraktere Makropropositionen (vgl. van Dijk, 1980, pp. 26–132) überführt, in denen semantische Informationen effektiv und ökonomisch gebündelt werden. Diese Superzeichen repräsentieren die zentralen Informationen des gelesenen Textes auf einer abstrakteren Ebene.

Fragt man einen Menschen beispielsweise nach dem Inhalt eines Romans, wird er im seltensten Fall die gesamten Mikropropositionen wiedergeben können. Die Begrenzung des Arbeits- und des Langzeitgedächtnisses lässt dies ebenso wenig zu wie die Konversationsmaxime nach Grice.⁸⁹ Dennoch kann er die wesentlichen Inhaltssegmente des Textes erinnern und die für ihn zentralen Stellen zusammenfassend reproduzieren. Die objektive Zusammenfassung eines Textes stellt dementsprechend die sprachliche Ausformulierung der Makrostruktur dar.

Eine solche perfekt objektive Zusammenfassung bleibt jedoch ein theoretisches Konstrukt. Semantische Makropropositionen bilden immer das Ergebnis eines subjektiven konstruktiven Prozesses, bei dem über die konkrete Textbasis hinaus auch durch leser:innenseitige Inferenzen Bedeutungseinheiten gebildet werden (vgl. Ballstaedt et al., 1981, p. 77; Richter, & Christmann, 2002, pp. 42–46; Kapitel 3.2). Hier wird wieder deutlich, dass die Makrostrukturbildung und das Ziehen von Inferenzen nur modelltheoretisch-immanent getrennte Konstrukte darstellen. Im Leseverstehensprozess an sich greifen beide ineinander.

⁸⁹ Hier die Maxime der Quantität (vgl. Grice 1975, pp. 45–50).

Trotz der subjektiven Faktoren ist eine gewisse Regelmäßigkeit zu erkennen, nach der sich die Bildung von Makropropositionen beim Lesen vollzieht. Ausgehend von Van Dijk (vgl. van Dijk, 1980, pp. 46–50) lassen sich folgende Makrostrategien benennen:

- **Selektion:** Mikropropositionen, die für die Sinnbildung zentral sind, bleiben aktiviert und werden direkt aus der Textbasis in die Makrostruktur überführt. Was diese Makrostruktur impliziert, wird selektiert.

Mikroebene

Die Familie besaß kein Geld.

Sie hatte wenig zu essen.

Die Familie war arm.

→

Makroebene

Die Familie war arm.

- **Auslassung:** Propositionen, die zum Verständnis anderer Propositionen im direkten Umfeld nicht beitragen (strong deletion, vgl. van Dijk, 1980, p. 47) bzw. für die Sinnbildung des Gesamttextes nicht zentral sind (weak deletion), werden nicht mehr aktiviert (Ballstaedt, 2006, p. 118). Der Satz: „Sie sahen ein schönes, schneeweißes Vögelein.“ beinhaltet drei Informationen:

Mikroebene

Sie sahen ein Vögelein.

Das Vögelein war schön.

Das Vögelein war schneeweiß.

→

Makroebene

Sie sahen ein Vögelein.

- **Generalisierung:** Auf einem höheren Abstraktionsgrad werden mehrere Propositionen durch eine einzelne ersetzt, die den Inhalt wiedergibt. Der Satz aus Hänsel und Gretel: „So sahen sie, dass das Häuslein aus Brot gebaut war und mit Kuchen gedeckt; aber die Fenster waren von hellem Zucker.“ beinhaltet folgende Mikrostrukturen und kann auf Makroebene generalisiert werden:

Mikroebene

Die Wände des Hauses bestehen aus Brot.

Das Dach des Hauses besteht aus Kuchen.

Die Fenster bestehen aus Zucker.

→

Makroebene

Das Haus besteht aus Nahrungsmitteln.

- **Konstruktion:** Eine Kette von Propositionen wird durch eine Proposition ersetzt, die konsekutiv, konditional, kausal oder final mit den Propositionen zusammenhängt. Die Makroinformation taucht nicht im Text auf und muss nicht gezwungenermaßen logisch aus den gegebenen Mikroinformationen gezogen werden. Man könnte der Frau des Holzfällers durchaus gute Absichten attestieren, wenn sie ihrem Mann einredet, die Kinder auszusetzen, da diese so wenigstens die Chance hätten, durch eine andere Familie aufgenommen zu werden. Gängiger Weise wird aus dem Textabschnitt jedoch folgende Makroproposition konstruiert:

„Weißt du was, Mann,“ antwortete die Frau, „wir wollen morgen in aller Frühe die Kinder hinaus in den Wald führen, wo er am dicksten ist: Da machen wir ihnen ein Feuer

an und geben jedem noch ein Stückchen Brot und lassen sie allein. Sie finden den Weg nicht wieder nach Haus und wir sind sie los“ (KHM, p. 96).

Mikroebene

Die Frau will die Kinder in den Wald führen.

Sie will dorthin, wo der Wald sehr dicht ist.

Sie will sie allein lassen.

Sie will, dass sie den Heimweg nicht finden.

Sie will die Kinder loswerden.

Makroebene

→ Die Frau ist selbstsüchtig.

- **Bündelung:** Über van Dijk (vgl. van Dijk, 1980) hinausgehend, führen Ballstaedt, Schnotz, Mandl & Tergan (vgl. Ballstaedt et al., 1981, pp. 73f) die Reproduktion inhaltsnaher, jedoch topologisch ferner Textteile unter diesem Begriff zusammen. Bei Hänsel und Gretel kann aus folgenden drei Textstellen, die in verschiedenen Abschnitten des Märchens zu finden sind, die Makroproposition „Vögel spielen für Hänsel und Gretels glückliche Wendung eine zentrale Rolle“ abgeleitet werden.
 - (1) „Als der Mond kam, machten sie sich auf, aber sie fanden kein Bröcklein mehr, denn die viel tausend Vögel, die im Walde und im Felde umherfliegen, die hatten sie weggepickt.“
 - (2) „Als es Mittag war, sahen sie ein schönes, schneeweißes Vögelein auf einem Ast sitzen, das sang so schön, dass sie stehen blieben und ihm zuhörten. Und als es fertig war, schwang es seine Flügel und flog vor ihnen her, und sie gingen ihm nach, bis sie zu einem Häuschen gelangten, auf dessen Dach es sich setzte, und als sie ganz nahe herankamen, so sahen sie, dass das Häuslein aus Brot gebaut war und mit Kuchen gedeckt; aber die Fenster waren von hellem Zucker.“
 - (3) „„Aber jetzt wollen wir fort,‘ sagte Hänsel, ‚damit wir aus dem Hexenwald herauskommen.‘ Als sie aber ein paar Stunden gegangen waren, gelangten sie an ein großes Wasser. ‚Wir können nicht hinüber,‘ sprach Hänsel, ‚ich seh keinen Steg und keine Brücke.‘ – ‚Hier fährt auch kein Schiffchen,‘ antwortete Gretel, ‚aber da schwimmt eine weiße Ente, wenn ich die bitte, so hilft sie uns hinüber.‘“

Makropropositionen sind hierarchisch höhergestellt als die vorab dargestellten Mikropropositionen. Als hierarchiehöhere Propositionen werden sie auch nach einem zeitlich längeren Abstand zur Erstrezeption erinnert, während die hierarchieniedrigeren vergessen werden. Kintsch und van Dijk (vgl. Kintsch, & van Dijk, 1978, p. 374) bezeichnen dies als Hierarchieeffekt und begründen diesen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit der Verankerung im Langzeitgedächtnis (vgl. auch Meyer, 1975, p. 139; Guindon, & Kintsch, 1984, pp. 509, 517). Kintsch und van Dijk (vgl. Kintsch, & van Dijk 1978) als auch van Dijk (vgl. van Dijk, 1980) konnten die Behaltensüberlegenheit bei deskriptiven Texten empirisch nachweisen; Beyer (vgl. Beyer, 1987) konnte dies in seinen Studien unter Rückgriff auf das narrative Schema von Thorndyke (vgl. Thorndyke, 1977) auch für narrative Texte belegen. Andere empirische Untersuchungen belegen zudem, dass „Elemente aus Makropropositionen zu einem höheren Priming-(Voraktivations)-Effekt führen als Elemente aus Mikropropositionen“ (Richter, & Christmann, 2006, p. 32).

Auch wenn die Makrostrategien als Operationen generalisierbar sind, folgt die semantische Spezifizierung ihrer Rezeptionslenkung Text- und Genremustern (vgl. Jesch, 2020, p. 134). Van

Dijk und Kintsch nutzen dafür den Begriff der Superstruktur. Diese lenkt einerseits top-down Verarbeitungsprozesse, indem sie den Leser:innen notwendige Ergänzungskategorien aufzeigt und einen Rahmen für die globale Sinnkonstruktion offeriert. Gemäß der Superstruktur müssen so Leser:innen häufig die Intention einer Figur erschließen oder können bzw. dürfen *Hänsel und Gretel* nicht als Anleitung verstehen, wie man es denn von einem armen zu einem reichen Holzhacker bringen kann. Gleichzeitig ermöglichen Superstrukturen bottom-up die Bündelung von semantischen Informationen. „A superstructure provides the overall syntax for the global meaning, the macrostructure of the text.“ (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 16).⁹⁰ Die Makrostruktur eines Textes im dominant argumentativen Modus wie bspw. eines Leitartikels unterscheidet sich folglich fundamental von der eines dominant narrativen Textes wie *Hänsel und Gretel*, da die Variablen-Plätze, die durch die Leser:innen gefüllt werden müssen, andere sind.⁹¹ Ersichtlich wird dies an der folgenden Zusammenfassung:

Zwei Kinder einer armen Familie werden von ihren Eltern auf Drängen der Mutter im Wald ausgesetzt. Sie wollen wieder nach Hause zurückkehren und suchen nach dem Heimweg. Dabei verirren sie sich und gelangen an ein Haus, das aus Süßspeisen besteht. Als das Mädchen und der Junge beginnen, Gebäudeteile zu verspeisen, um ihre leeren Mägen zu füllen, taucht die Eigentümerin auf, bittet die Kinder zu Tisch und bietet ihnen ein Dach über dem Kopf an. Am nächsten Tag aber entpuppt sich die Wohltäterin als Kannibalin, die liebend gerne Kinder verspeist. Sie sperrt den Jungen ein, um ihn zu mästen, und versklavt das Mädchen, das fortan den Haushalt erledigen soll. Das Geschwisterpaar aber ergibt sich nicht seinem Schicksal, sondern folgt seinem Überlebenswillen und Freiheitsdrang. Mit einem Hühnerknochen macht der Junge die fast blinde Frau glauben, dass die Mästung noch nicht abgeschlossen sei, und verschafft sich und seiner Schwester Zeit. Das Mädchen wiederum hat, als die Frau die Geduld verliert und den Jungen in den Ofen schieben will, eine listige Eingebung, dank derer die Kannibalin schließlich selbst im Ofen landet. Die Geschwister, nunmehr frei, sammeln die Schätze, die im Haus verstreut liegen, und finden den Weg nach Hause. Dort treffen sie auf ihren reumütigen Vater, die Mutter ist mittlerweile verstorben.

Kaum ein Wort dieser ‚verbalisierten Makrostruktur‘⁹² entspricht denen des Originaltextes und trotzdem wissen diejenigen, die das Märchen kennen, spätestens nach dem zweiten Satz, dass es sich um eine Zusammenfassung von *Hänsel und Gretel* (oder einer der Varianten des Stoffes) handelt. Die durch Makrostrategien konstruierten Makropropositionen geben die narrative Essenz des Märchens wieder, und diese narrative Essenz folgt einem Muster. Die Elemente dieses Musters werden entweder gefüllt mit selektierten, gebündelten expliziten Informationen aus dem Text oder ergänzt durch Informationen, die nicht explizit im Text zu finden sind. Dieses Muster ist die Superstruktur, das linguistische Modell eines Textschemas. In diesem konkreten

⁹⁰ Ursula Christmann und Norbert Groeben verneinen diesen Zusammenhang (vgl. Christmann, & Groeben, 2008, pp. 1540f). Sie beziehen sich in ihrem Übersichtsartikel jedoch auf die Begriffsdefinition von van Dijk (van Dijk, 1980). Das Strategiemodell stellt ausdrücklich eine Erweiterung dieses Theoriegebäudes dar (vgl. van Dijk & Kintsch, 1983, pp. 14–17).

⁹¹ Vgl. zur Struktur argumentativer Texte Jesch, 2009, pp. 88–99; Toulmin, 2003, pp. 87–131.

⁹² Als mentale Repräsentation kann die Makrostruktur streng genommen nicht verbalisiert werden. Die Darstellung hier dient einzig der Veranschaulichung.

Fall kann dies das Geschichtenschema⁹³ von Jesch sein.⁹⁴ Der Prozess wird schematisch in Abbildung 12 ersichtlich.

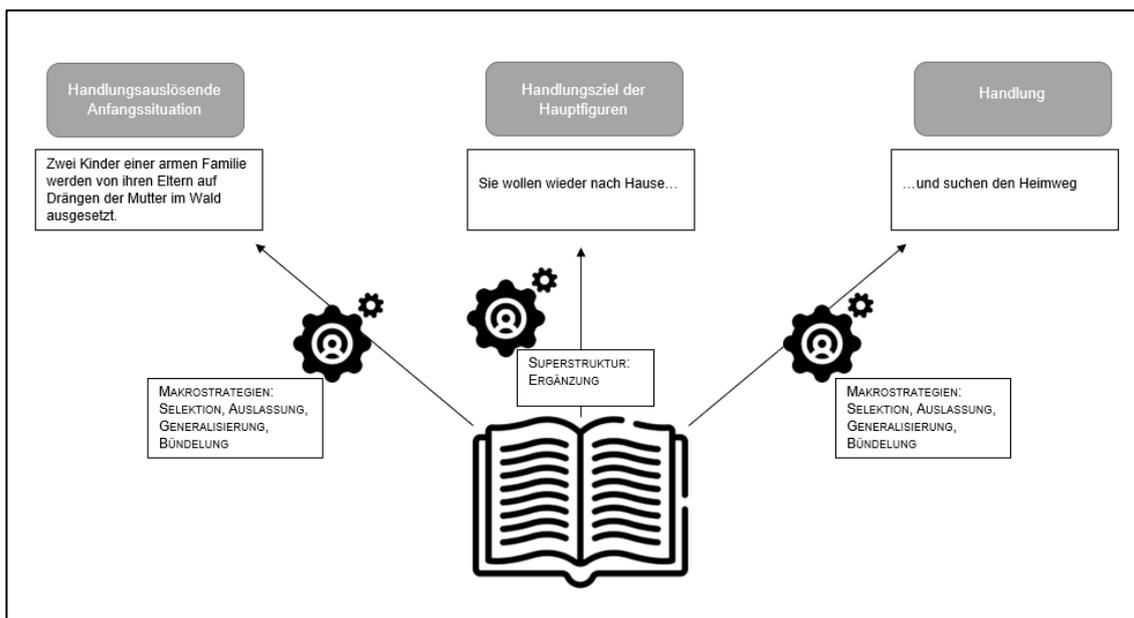


Abbildung 12 Schematische Darstellung der superstrukturabhängigen Konstruktion der Makrostruktur unter Anwendung der Makrostrategien. Eigene Darstellung.

Die Kenntnis der narrativen Superstruktur – auf welche Weise sie auch erworben wird – ist für einen erfolgreichen Verständnisprozess jenseits einer oberflächlichen, minimal kohärenten Repräsentation erforderlich (vgl. Richter, & Schnotz, 2018, p. 832). Die oben skizzierten Forschungsergebnisse belegen aus deskriptiver Sicht, welche Wertigkeit Inferenzprozessen beim Leseverstehen zuteilwird. Ihre bedeutungskonstituierende Funktion für narrative Texte liegt – betrachtet man die hierarchiehöhere Ebene – vor allem in der mentalen Konstruktion einer narrativen Welt, in der eine kohärente Geschichte repräsentiert ist. An dieser Stelle treffen sich kognitionspsychologische Textverstehensforschung und literatur- und erzählwissenschaftliche Theoriebildung. Erst der Akt des Lesens sorgt dafür, dass der Sinn eines narrativen Textes zustande kommt. Und eben diese Sinnschöpfung macht überhaupt den Reiz der Rezeption narrativer Texte aus, ist der Grund dafür, dass Leser:innen Geschichten auch beim zweiten oder dritten Lesen noch beinahe so packend finden wie bei der Erstrezeption: Es geht also nicht nur um die Wissbegierde, was denn nun als Nächstes passiert, um das Versprechen des Unbekannten, sondern um das Einbringen des eigenen Ichs, bei der

⁹³ Van Dijk und Kintsch betiteln die Prozesse rund um die Superstruktur als *schematic strategies*. Sie beziehen sich dabei auf den psychologischen Schemabegriff, implizieren aber ausschließlich Textmuster. Konsequenterweise wählen sie daher als zentrales Element den vermeintlich engeren Begriff der Superstruktur. (Vgl. die Argumentation von van Dijk & Kintsch 1983, 16)

⁹⁴ Das Modalverb *kann* zeigt hier an, dass verschiedene Modellierungen der Superstruktur narrativer Texte, solange sie *histoire*-narratologischen Fundierungen folgen (vgl. Kapitel 2.2), plausibel auf dieses Beispiel angewendet werden können. Die vorliegende Studie folgt statt Propp dem abstrakteren Handlungsschema narrativer Texte. Die Gründe, warum das Modell von Jesch für diese Studie gewählt wurde, sind in Kapitel 2.2.5 ausführlich dargelegt.

Wiederholungslektüre um das vertiefte Verstehen, das Entdecken einer weiteren Nuance und die Überraschung durch neue Facetten beim Aufbau einer scheinbar altbekannten Welt.⁹⁵

Die Textverarbeitungsprozesse, die van Dijk und Kintsch in ihr Modell integrieren, sind mentale Operationen, die erfolgreiches Lesen – also in diesem Falle das Verstehen – bedingen. Die deskriptiven Erkenntnisse fußen, neben linguistischen Untersuchungen, auf empirischen Versuchen und Studien mit Menschen, die meist folgende Eigenschaften mitbringen: Sie sind gebildet (Studierende oder Akademiker:innen) und erwachsen, gehören folglich zur Bildungselite und sind Leseexpert:innen. Während dieser Umstand für die Aussagekraft psychologischer Studien hinsichtlich ihres Allgemeinheitsanspruchs grundsätzlich als problematisch zu bewerten ist,⁹⁶ bietet er für Studien mit pädagogisch-didaktischem Interesse einen Mehrwert. Leseexpert:innen haben modellhaften Charakter, d.h. die Nachahmung ihrer Handlungen ist grundsätzlich sinnvoll.⁹⁷ Somit kann ein erfolgreicher Leseverstehensprozess grundsätzlich durch eine didaktische Intervention unterstützt werden, wobei vorab die Frage beantwortet werden muss, wie die relevanten Prozesse für das Verstehen narrativer Texte unterstützt werden können.

Die Entwicklung von konkreten Maßnahmen, die eben diesen Prozessen dienlich sind, sogenannte Leseverstehensstrategien, bildet den Kern des nächsten Kapitels über *Lesestrategien*.

⁹⁵ Hans Hoeken und Mario van Vliet konnten nachweisen, dass Leser:innen Geschichten als spannend erleben, obwohl sie den Ausgang kennen (vgl. Hoeken & van Vliet, 2000, p. 284).

⁹⁶ Die Diskussion um die Repräsentativität und die daraus folgende Notwendigkeit einer Relativierung dieser Studien soll hier nicht geführt werden. Einen Einblick in das Phänomen der *WEIRD-people* (Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic) als Populationsrepräsentant:innen in der psychologischen Forschung liefern Henrich, Heine, & Norenzayan, 2010.

⁹⁷ Zur Rolle des Modelllernens beim Leseerwerb siehe bspw. den von Sasse und Valtin 2006 (Sasse, & Valtin, 2006) herausgegebenen Sammelband. Seine Relevanz für das Leseverstehen wird in den kommenden Kapiteln diskutiert.

Lesen und Verstehen narrativer Texte – Essenzielles in aller Kürze

Die zentralen Erkenntnisse dieses Kapitels für die vorliegende Studie sind:

- Der Leseverstehensprozess besteht theoretisch aus hierarchieniederen und hierarchiehöheren Teilprozessen, die miteinander interagieren.
- Van Dijk und Kintsch benennen zentrale Strategien des Textverstehens, die diese Teilprozesse abbilden sollen. Sie modellieren drei Repräsentationsebenen: die verbalsprachliche Oberflächenstruktur, die propositionale Textbasis und das Situationsmodell.
- Um eine propositionale Textbasis zu entwerfen, verwenden Leser:innen von narrativen Texten superstrukturabhängige Makrostrategien. Makrostrategien ermöglichen durch Prozesse der Selektion, Generalisierung, Bündelung und Konstruktion die Transformation der verbalsprachlichen Oberflächenstruktur in semantische Makropropositionen. Die narrative Superstruktur liefert für diese Prozesse die Syntax.
- Das Situationsmodell ist die kohärente mentale Repräsentation des im Text beschriebenen Sachverhaltes, also das Verständnisprodukt des Leseprozesses. In ihm verschmelzen Informationen aus dem Text mit dem generellen Weltwissen Rezipierender. Für narrative Texte entwarfen Zwaan und Kolleg:innen das Event-Indexing-Model. Nach diesem verstehen Lesende eine Geschichte, indem sie mentale Repräsentationen der in der Geschichte beschriebenen Figuren, Geschehenselemente, Zustände, Ziele und Handlungen konstruieren.
- Die Konstruktion des Situationsmodells verlangt die Bildung von Inferenzen. Hierarchiehöhere Inferenzprozesse beim Lesen narrativer Texte dienen der Ergänzung nicht explizierter, jedoch essenzieller narrativer Informationen und der Elaboration der textseitigen Informationen. So erschaffen Leser:innen eines narrativen Textes eine mentale Raumbühne, auf der sich die Handlung abspielt.

Lesestrategien

Das folgende Kapitel widmet sich einem gängigen lesedidaktischen Ansatz zur Unterstützung des Leseverstehens, den so genannten Lesestrategien. Vornehmlich als Handlungen beschrieben, die üblicherweise hierarchiehohe Prozesse des Leseverstehens beinhalten und unterstützen, bilden sie das prozedurale Wissen, das dann bewusst zum Einsatz kommt, wenn Leser:innen Verstehensprozesse fokussieren oder auf Verstehensschwierigkeiten stoßen (vgl. Gold, 2018, pp. 90–93). Nach einem kurzen Überblick über die Genese von und den Forschungsstand zu Lesestrategien im Generellen wird aufgezeigt, dass gute Leser:innen als gute Strategienutzer:innen bezeichnet werden können, was wiederum bedeutet, dass durch eine spezifische Strategievermittlung zumindest die theoretische Chance besteht, gute Leser:innen zu bilden. Ein kurzer Exkurs enthält zum einen ein Plädoyer für eine Revision des didaktischen Lesestrategiebegriffs, zum anderen bietet er eine begriffliche Präzisierung der hier fokussierten Konstrukte als Leseverstehensstrategien.

Dass Lesen an sich und vor allem das Verstehen des Gelesenen mitunter schwierig sein kann, ist kein Geheimnis. Vielmehr bedingt es die Tatsache, dass Lesenlernen nicht mit der Fähigkeit zur Re- und Dekodierung einzelner Wörter abgeschlossen ist, sondern die konstruktive Leistung der Verknüpfung sowie der Sinnstiftung und somit das Leseverstehen weiter erlernt und verbessert werden kann und – betrachtet man Lesen als essenzielle Grundlage zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – bei weiten Teilen der jugendlichen Bevölkerung verbessert werden muss.

Leseverstehen ist ein aktiver Prozess, bei dem die Leser:innen bewusstseinsfähige, aber nicht zwingend bewusste Aktivitäten durchführen. Diese Aktivitäten werden in der Leseverstehensforschung und der Lesedidaktik gemeinhin als Lesestrategien bezeichnet (vgl. Spinner, 2004, pp. 131f; Gold, 2010, p. 48; Rosebrock, & Nix, 2017, p. 73; Philipp, 2017b, pp. 68–70). Bereits Kintsch & van Dijk (vgl. Kintsch & van Dijk 1983, 11) nutzen den den Begriff *strategy* als Repräsentant für das prozedurale und strategische Wissen, das wir über das Textverstehen entwickeln.

Die Anzahl solcher *strategies*, auf die Lesende beim Verstehen eines Textes zugreifen, ist unvorstellbar hoch. Weitestgehend simultan laufen hunderte meist hochautomatisierter Prozesse ab, die es uns erlauben, graphematische Mitteilungen in die Sprache unseres Gehirns zu übersetzen und letztendlich in unsere Vorstellung und unser Wissen von Welt zu integrieren. Wir missbrauchen unser Gehirn damit für „eine der unnatürlichsten Tätigkeiten überhaupt“, wie Ernst Pöppel (vgl. Pöppel, 2009) den Leseprozess aus Sicht der Hirnforschung und im Hinblick auf seine evolutionäre Bedeutung beschreibt: „Lesen ist von Natur aus nicht vorgesehen gewesen, sondern von Menschen als Kulturtechnik erfunden worden.“ (Pöppel, 2009) Und da Lesen kein natürlicher Vorgang ist, sondern eine erfundene Kulturtechnik, kann und muss es von einer Generation vermittelt und der anderen erlernt werden. Der Begriff der *strategy* passt also insofern gut zu dem Konstrukt Lesen, als mit ihm eine hoch komplexe Fähigkeit in einzelne, vorerst bewusst erlernte und zielorientiert eingesetzte Operationen, die automatisiert ablaufen können, zerlegt werden kann.⁹⁸

⁹⁸ Die Frage der Bewusstheit wird hier nicht diskutiert. Dass alle Strategien bewusst erlernt würden, ist fraglich. Unbewusstes Kopieren Lesender findet bereits bei Kleinkindern statt und setzt sich im Leselernprozess an

Während in der anglo-amerikanischen Leseforschung Lesestrategien aufgrund der Tradierung einer strategiebasierten Textverständnistheorie bereits seit den 1980er Jahren Gegenstand intensiver wissenschaftlicher Auseinandersetzung sind, rückt der Begriff in der deutschsprachigen Leseforschung vor allem nach PISA und dem damit einziehenden funktionalistischen Lesekompetenzverständnis in den Fokus (vgl. Schilcher, & Wild, 2018, p. 164). Eng angelehnt an bzw. subsumiert unter den Begriff der Lernstrategien (vgl. Philipp, 2015, p. 42) werden Lesestrategien dabei primär als Werkzeuge zur Verarbeitung von Informationen aus Texten verstanden. Das Ziel dabei ist, Lesenden Strategien zu vermitteln, durch deren Einsatz Verständnisschwierigkeiten minimiert bzw. ausgeschossen werden können, um so ein besseres Lernen aus Texten zu gewährleisten (vgl. Rosebrock & Nix, 2017, pp. 73–77). Maik Philipp bietet in seinem Werk *Lesestrategien* von 2015 eine Übersicht der gängigen Klassifikationen der Lesestrategieforschung (Abbildung 13) an, wobei sowohl durch die Bildlegende als auch die Kategorisierung der Fokus auf die kognitive Dimension und die Subsumierung unter den Begriff der Lernstrategien deutlich wird.

Entsprechend beziehen sich Lesestrategien im deutschsprachigen lesedidaktischen und schulpraktischen Diskurs vorrangig auf die Verstehensdimension dominant deklarativer oder abstrakter Texte: Häufig sind die Informationen, die in Sachinformationstexten enthalten sind, Gegenstand des Lernens und letztendlich das, worauf Lesestrategievermittlung abzielt. Die in etlichen Schulbüchern prominent vertretene Fünf-Schritt-Lesemethode⁹⁹ (vgl. Rosebrock & Nix, 2017, p. 76), die auf der Survey Q3R-Methode des amerikanischen Psychologen Francis Robinson (vgl. Robinson, 1946) basiert, ist ein hervorstechendes Beispiel dafür. Ausgehend von mehreren Einzelstudien erstellt Robinson einen Ablauf von fünf Lesetechniken¹⁰⁰, der nachweislich zu einem effektiveren Lernen aus Texten führt (vgl. Robinson, 1946, pp. 13–42; zur Kritik an der Methode siehe bspw. Gailberger, 2011a, pp. 95–98; zur Wirksamkeit siehe Baier, 2011, 39–55).

etlichen Stellen fort. Für die Leseförderung und aus der Perspektive der Vermittelnden ist eine Strategiebewusstheit jedoch von großem Nutzen. Zum Bewusstseinsgrad im Feld der General Learning Models vgl. bspw. Gentile et al. 2009, 761.

⁹⁹ Auch bei den Deutschlehrer:innen, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben, ist dies die häufigste Antwort auf die Frage nach Vorkenntnissen im Bereich der Lesestrategien.

¹⁰⁰ Die Abfolge besteht aus: Text Überfliegen, Fragen an den Text formulieren, Lesen, Wiedergeben, Rekapitulieren.



Abbildung 13 Klassifikation von Lern- und Lesestrategien. Eigene Darstellung, basierend auf Philipp 2015, 43.

Aus dieser Tradition heraus nehmen die meisten Lesestrategieprogramme im deutschsprachigen Raum narrative Texte nicht in den Blick. Sie verfolgen das Ziel, Schüler:innen die Techniken zu vermitteln, die Leseexpert:innen anwenden, um aus nicht-narrativen Texten Informationen zu entnehmen. Im schulischen Rahmen werden aus solchen Lesestrategien schnell ausschließlich Lernstrategien (vgl. bspw. Philipp, 2012a, pp. 43–45; Phillip, 2015, p. 42¹⁰¹; Stöger, Sonntag, & Greindl, 2012, pp. 139f; Hiller, 2013, pp. 77–79) Dadurch wiederum werden Lesestrategien auf nur wenige ihrer vielen möglichen Dimensionen und Funktionen reduziert und als Mittel zum Zweck verkannt. Oder anders ausgedrückt: Das Potenzial, das die Lesestrategie(vermittlung) für das Lesen und die Lesenden bereithält, wird nur leidlich ausgeschöpft.

Die deutsche Übersetzung *Strategie* fokussiert – in militärischer bzw. ökonomischer Tradition – ein zielorientiertes Handeln. Entsprechend dominant erscheint die bewusste Steuerung (vgl. Philipp 2015, 42 und die dort getätigten Verweise) als semantischer Schwerpunkt von

¹⁰¹ „Lesestrategien zählen zu den Lernstrategien und bilden genau genommen eine domänenspezifische Variante der Lernstrategien, also einen bereichsspezifischen Ausschnitt.“ (Philipp, 2015, p. 42)

Lesestrategien. In der amerikanischen Diskussion werden jedoch auch bewusstseinsfähige, aber nicht zwingend bewusste Handlungen unter dem Begriff *reading strategies* subsumiert. Entsprechend wird auch in jüngeren Publikationen der deutschsprachigen Lesedidaktik mit dem Begriff der Strategie gerungen (vgl. Bräuer, 2019, pp. 155–167).

Der entscheidende Grund dafür liegt in der eindimensionalen Übersetzung des Begriffs *strategies*. Die Bedeutungsfacetten *Herangehensweise* bzw. *Vorgehensweise* fassen das Konstrukt der ursprünglichen Theoriebildner:innen genauer (vgl. Afflerbach, & Cho, 2009, pp. 72ff).

Die Vorgehensweisen, die das kognitive Verstehen beim Lesen fokussieren, werden in der englischsprachigen Diskussion unter dem Begriff *reading comprehension strategies* gesammelt, als *Leseverstehensstrategien* (vgl. Pressley et al., 1992; Gaultney, 1995; Gersten et al., 2001; McNamara, 2007; Berkeley, Mastropieri, & Scruggs, 2011). Diese sind in Anlehnung an Bräuer (2019) als Lesetechniken zu verstehen, die im Rahmen eines zielorientierten Handlungsplans ausgewählt und angewendet werden.

Leseverstehensstrategien

Leseverstehensstrategien zielen auf die Unterstützung der hierarchiehohe Leseprozesse ab (vgl. Richter, & Christmann, 2002, pp. 28–24; Lenhard, 2013, pp. 14–25; Rosebrock, & Nix, 2017, pp. 13–20; siehe auch Kapitel 3). Diese etablieren mithilfe der im Text enthaltenen Bedeutungsinhalte ein Netzwerk und affizieren spezifisches Vorwissen und relationale Vorstellungen. Mithilfe von Makrostrategien und durch die Anregung von Inferenzen (siehe Kapitel 3) verdichten sie die Informationen des Textes einerseits und reichern diese andererseits an. Sie bedingen die Konstruktion des Situationsmodells. Leseverstehensstrategien sind per se textsortenabhängig, da Textsortenstrukturen die Makrostrukturbildung beeinflussen. Sie sind aber keinesfalls auf wenige Textsorten beschränkt.

Dass Leseverstehensstrategien bzw. deren Anwendung in einem positiven Zusammenhang mit der Güte des Textverständnisses stehen, konnte in der Vergangenheit in zahlreichen Studien aufgezeigt werden. Erste Indizien dafür geben Bedingungsmodelle, die das Wissen über Lesestrategie und deren Nutzung als einen der zentralen Prädiktoren für das Leseverständnis beschreiben. Ein solches Modell liegt beispielsweise dem nationalen Teil der PISA-Studie 2000 zu Grunde (vgl. Artelt et al., 2001, p. 86). Der Effekt der Variable *Lernstrategiewissen* wird auf Grundlage der internationalen Ergebnisse im Rahmen einer multiplen Regressionsanalyse mit einer Stärke von $d = 0.23$ als zweitstärkster Prädiktor für Lesekompetenz geschätzt, nach den kognitiven Grundfähigkeiten und noch vor der Decodierfähigkeit und dem Leseinteresse (vgl. Artelt et al., 2001, p. 129). Dass diese grundlagentheoretischen Überlegungen in Realitas ihre Entsprechung finden, zeigen zahlreiche (quasi-)experimentelle Interventionsstudien, die ein Training des Lernstrategiewissens und dessen Anwendung in Korrelation setzen zu einer Verbesserung des Leseverständnisses. Der Effekt einer solchen Intervention liegt bei insgesamt 415 Einzelstudien im Schnitt bei $d = 0.6$ (vgl. Hattie, 2009, p. 136; Souvignier, 2014, p. 172)¹⁰².

¹⁰² Es sei hier der Genauigkeit halber angemerkt, dass Hattie das Konstrukt Leseverstehensprogramme und nicht konkret Lesestrategieinterventionen einer Metaanalyse unterzieht. Dabei spielen auch Interventionen eine

Hattie (vgl. Hattie, 2009, p. 9) stuft einen solchen Outcome bezogen auf seinen Bildungswert als groß ein.

Darüber hinaus zeigen Studien mit Schüler:innen mit Leseschwierigkeiten Evidenz für die Wirksamkeit von Lesestrategien: Eine der weiteren großen Metaanalysen konnte belegen, dass gerade für schwache Leser:innen der Schulstufen sechs bis zwölf die Vermittlung von Lesestrategien zu einer signifikanten Verbesserung des Leseverständnisses führen kann (vgl. Edmonds et al., 2009, p. 296). Der praktische Nutzen dieser zuvorderst theoretischen Konstrukte zur Erläuterung des Leseprozesses scheint also grundsätzlich erwiesen.

Die Ergebnisse der jüngsten PISA-Studie von 2018 widersprechen dieser Konklusio auf den ersten Blick: Die deutschen 15-jährigen nehmen OECD-weit einen Spitzenplatz ein, werden sie nach ihrem Strategiewissen gefragt. Ihre Leseverstehensleistung dagegen ist nur leicht überdurchschnittlich (vgl. Weis et al., 2018, p. 106). Diese Korrelation zeigt jedoch nur, dass konzeptionelles Wissen um Strategien noch nicht zum Erfolg führt, sondern vielmehr die Anwendung im Mittelpunkt der Vermittlung stehen sollte: Strategisches Wissen umfasst neben dem Planungswissen, welche Leseverstehensstrategien in welcher Situation eingesetzt werden können, auch die Komponente des Handlungsablaufes, also wie die verschiedenen Techniken umgesetzt und angewendet werden (vgl. Göller, 2020, p. 67).

Eine wichtige Grundlage für die Erkenntnisse über Leseverstehensstrategien bilden vor allem die Studien, die deskriptiv auf Basis von Think-Aloud-Protokollen die von Leseexpert:innen angewendeten Handlungen beim Leseprozess sammeln (vgl. die Übersichtsdarstellungen in Pressley, & Afflerbach 1995, p. 105; Pressley, & Gaskins 2006, pp. 100–102; Afflerbach, & Cho, 2009, pp. 77, 80f, 83f). Die Sammlung geschieht gängigerweise durch die Identifizierung überindividueller Vorgehensweisen beim Lesen von Texten, wie in Abbildung 14 ersichtlich.

| Comprehension Strategies Identified in Adult Protocols | | |
|--|--------------------------------------|---|
| Condition | Action | Example |
| Unfamiliar expression | Rephrase, using inferred equivalents | <i>Restatement</i> Each year millions of these fish return from their three or four year sojourn in the Pacific [What's a sojourn? Must be a rest or visit] Ocean . . . |
| Complex statement | Paraphrase in simpler terms | Most crimes are punished by fine; if the offender cannot pay he is sold as a slave. Debtors who cannot pay their debts, or refuse to, are also made slaves; but their friends may redeem them. [Okay, so criminals and debtors . . . are made slaves, but debtors can go free if their friends pay for them.] |
| Unclear intent | Infer macroproposition | In the East lived the tradesmen, persons belonging to offices, professionals. In the West, where streets are rough and narrow and houses built close together, live the merchants and workers. [So the East is upper class and the West is lower class.] |

Abbildung 14 Beispiel für die Identifizierung von Leseverstehensstrategien mithilfe von Think-Aloud-Protokollen. Darstellung übernommen von Bereiter, & Bird 1985, p. 138.

Rolle, die parallel zur schulischen Bildung oder stattdessen stattfinden. Die meisten richten sich zudem an frühe Leser:innen (vgl. dazu Hattie, 2009, p. 136).

Weitere Beispiele für solche Lesehandlungen sind die Bestimmung des Lesezwecks, das Überfliegen eines Textes, die Steuerung des Lesetempos, das Unterstreichen relevanter Textstellen, die externe Visualisierung neuer Informationen oder die Aktivierung von allgemeinem Weltwissen, spezifischem Themenwissen und Textstrukturwissen. All diese Handlungen dienen dem Verstehen des Textes, sei es, um zentrale Informationen des Textes zu bündeln und so das Arbeitsgedächtnis zu entlasten oder um den Text mit dem eigenen Wissen zu erweitern und somit Sinn zu erzeugen.¹⁰³

Für einen gelingenden Leseprozess wird der adaptive Einsatz von Lesestrategien als zentraler Einflussfaktor gesehen (vgl. Cromley, & Wills 2016, pp. 67–69). In der 2005 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung veröffentlichten Expertise Förderung von Lesekompetenz finden sich Lesestrategien in drei von vier Determinanten der Lesekompetenz wieder (vgl. Artelt et al., 2007, pp. 12f, 16, 29–32). Auch das von Cromley und Azevedo 2007 auf empirischer Basis aufgestellte *DIME-Modell* (direct and inferential mediation model of reading comprehension) zur Bestimmung zentraler Mediatoren für das Leseverstehen v.a. für die Mittelstufe (vgl. Ahmed et al., 2016, pp. 68f) schreibt der Nutzung von Lesestrategien eine fördernde Wirkung auf Inferenzprozesse zu.

Was den Forschungsstand zu einzelnen Leseverstehensstrategien, den Überlegenheitseffekt von deren Nutzung und die positive Auswirkung auf das Leseverstehen nach der Vermittlung angeht, herrscht seit den 1980er Jahren breite Evidenz. Gute Leser:innen nutzen diese Operationen, um das Essenzielle eines Textes vom Unwichtigen zu unterscheiden (vgl. Afflerbach, 1986), um globale Kohärenz herzustellen und elaborative Inferenzprozesse zu steuern (vgl. bspw. Oakhill, 1993, pp. 223, 226–228; Elbro, & Buch-Iversen, 2013, pp. 435, 449f), um mit ihrem thematischen und situativen Weltwissen den Inhalt des Textes zu elaborieren (vgl. Hansen, 1981; Hansen, & Pearson, 1983; Rapp et al., 2007, pp. 296–299) und um ihr Textstrukturwissen zur Bündelung von Informationen zu nutzen und so ihre kognitive Belastung niedrig zu halten (vgl. Resnick, 1983, pp. 12–14; Duke, & Pearson, 2002, pp. 216–218; zur kognitiven Belastung siehe Bay, Thiede, & Wirtz 2016, p. 117). Um es kurz zu machen: „Good readers are massively strategic“ (Pressley, & Gaskins, 2006, p. 100), in deutscher Übersetzung [W.B.] „Gute Leser:innen sind hochgradige Strategienutzer:innen“ – und dies gilt in hohem Maße (auch) für Lesende von Literatur (vgl. Beisbart, & Popp, 2010, pp. 348–350).

Entsprechend vehement sind die Forderungen nach (schulischer) Intervention. Diese finden sich mannigfaltig in der angloamerikanischen Literatur (vgl. National Reading Panel, 2000, pp. 4, 124–127; Bishop, Reyes, & Pflaum, 2006, pp. 66, 69) und, vor allem als Reaktion auf den sogenannten PISA-Schock, in der deutschsprachigen Diskussion. In der Expertise *Förderung von Lesekompetenz*, die in Folge der Ergebnisse deutscher Schüler:innen bei der PISA-Studie 2000 in Auftrag gegeben wurde, zeigt sich dies nicht nur in dem in der Expertise entworfenen und bereits oben angesprochenen Lesekompetenzmodell, sondern auch in einer Mangelanalyse und einer expliziten Empfehlung:

Die Benennung der Zieldimensionen der Förderung beim verstehenden Lesen basieren auf der Erkenntnis, dass trotz nachweislich hoher Relevanz für verstehendes Lesen und nachweislich positive [sic!] Effekten aus Interventionsstudien der Vermittlung von Lesestrategien und der Modellierung von Prozessen verstehenden Lesens im schulischen Unterricht ein sehr geringer

¹⁰³ In den Übersichtsdarstellungen finden sich hunderte solcher Handlungen.

Stellenwert zukommt. [...] Wege der Textbegegnung, auch wenn sie vergnüglich gegangen werden sollen, brauchen eine explizite Bewusstheit, die sich durchaus in einer Sicherheit im Umgang mit den ‚Werkzeugen‘ der Textbegegnung, den Lesetechniken, niederschlagen sollte. Diese Werkzeuge der Textbegegnung erschließen sich nicht von allein, sondern müssen an kompetenten Anderen erlebt und erfahren werden. (Artelt et al., 2005, pp. 101f)

Diese Forderung nach Werkzeugen ist bewusst im Plural gehalten. Zwar konnte in klinischen Studien die Effizienz einzelner Strategien nachgewiesen werden, für die Leserealität allerdings zeigt sich klar der modulare Charakter der Nutzung von Leseverstehensstrategien als individuell flexibel und situativ selektiv angewendete Operationen, abhängig von den Lesenden, dem konkreten Text und der Intention des Lesens. So wird das Lesen eines wissenschaftlichen Textes über den Nutzen von Leseverstehensstrategien von der Studentin, die sich auf ihr Examen vorbereitet, mit anderen Lesewerkzeugen bewältigt werden als das Lesen des gleichen Textes durch einen Lehrer, der seinen Unterricht vorbereitet, und wiederum andere Strategien kommen bei der Wissenschaftlerin zum Einsatz, die ihre Doktorarbeit zu diesem Thema verfasst. Und logischerweise zählen gänzlich andere Strategien, externale wie internale, wenn die gleichen Personen an einem verregneten Nachmittag zu dem Roman *Die Mittagsfrau* von Julia Franck greifen. Was aber beiden Texten, so unterschiedlich sie auch sein mögen, gemeinsam ist: Sie wollen verstanden werden.

Wie vielfältig die dafür notwendigen Leseverstehensstrategien sein können, stellt Philipp (vgl. Philipp, 2015) exemplarisch zur Schau. Die dort aufgeführten Strategien dürften durch weitere hundert ergänzt werden, ohne dass auch dann der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden könnte.

Was diese Erkenntnisse für schulische Interventionen im Generellen bedeutet, ist Folgendes: Da Leseverstehensstrategien wie Bausteine funktionieren, die je nach Leser:in, Situation, Text und Intention verschieden zusammengesetzt werden, sollten Schüler:innen mit einem Baukasten ausgestattet werden, der eben diesen vier Variablen gerecht wird und auf eine möglichst flexible Anwendung ausgelegt ist. Dabei ist es mitnichten damit getan, sich ausschließlich auf das Lernen aus Texten zu beziehen, vielmehr muss bei Leseverstehensstrategien das Verstehen im Vordergrund stehen. Dementsprechend müssen für diesen Baukasten Operationen abgeleitet werden, die modular auf die hierarchiehohe Prozesse abzielen, wie sie im vorangegangenen Kapitel zum Leseverstehen abgebildet wurden. Wie die großen Metastudien belegen, haben dabei Kombinationen aus der Stärkung und Aktivierung des textsortenstrukturellen und themenspezifischen Weltwissens sowie die Förderung der Inferenzbildung gute Aussichten auf Erfolg (vgl. Rapp et al., 2007).

In Kapitel 3 wurde ausführlich dargestellt, dass sich diese zentralen hierarchiehohe Leseverstehensprozesse für narrative Texte bündeln lassen in Verdichtungs-, Organisations- und Ordnungsprozesse, die Bildung von superstrukturabhängigen Makrostrukturen, und elaborative Inferenzprozesse, die unter anderem die Elaboration der textseitigen Informationen durch deren Verknüpfung sowie durch leser:innenseitiges Wissen beinhalten und die mentale Konstruktion einer narrativen Welt bedingen.

Diese Prozesse können in die in der Lernstrategiediskussion gängige Taxonomie der Organisations- und Elaborationsstrategien übertragen werden (vgl. Weinstein, & Mayer, 1986;

Friedrich, & Mandl, 2006, pp. 3–4).¹⁰⁴ Mit einer kurzen Erläuterung wird in dem folgenden Kapitel diese gängigste aller Taxonomien zum Thema Lernstrategien vorgestellt. Es wird aufgezeigt, dass eine bedarfs-, text- und intentionsabhängige Kombination aus Strategien aus beiden Konstrukten nicht nur theoretisch, sondern auch evidenzbasiert den Textverstehensprozess am sichersten unterstützt. Mit Bezug auf die Argumentation von van Dijk und Kintsch werden abschließend die bereits aufgezeigten praktischen Implikationen ihrer Theorie für narrative Texte gebündelt und die Analyse eingeleitet, wie ein Lesestrategieset für narrative Texte konkret aufgebaut sein muss, um Lesenden beim Verstehen von Geschichten eine Hilfe bieten zu können.

Organisations- und Elaborationsstrategien

Unter den Versuchen, die bereits oben erwähnte Vielzahl von kognitiven Lernstrategien zu systematisieren, sticht der 1983 und 1986 von der pädagogischen Psychologin Claire Weinstein und dem Kognitionspsychologen Richard Mayer veröffentlichte Entwurf insofern heraus, als dass er Lernstrategien als Prozesse der kognitiven Informationsverarbeitung klassifiziert und entsprechend den Verarbeitungsqualitäten und Verstehensprozessen, die eine Lernsituation erfordert bzw. eine Strategie unterstützt, kategorisiert (vgl. Weinstein, & Mayer, 1983, pp. 3f ; Weinstein, & Mayer, 1986, pp. 315–317; Straka, 2006).

Diese Klassifikation ordnet zentrale Operationen, die dem Wissens- und Verständniserwerb dienen, in die Bereiche Wiederholungsstrategien, Organisationsstrategien und Elaborationstrategien ein. Die beiden letzten Begrifflichkeiten stammen aus der Verstehensprozessmodellierung und finden sich so auch bei dem oben bereits vorgestellten Strategiemodell von Kintsch und van Dijk (vgl. van Dijk, & Kintsch, 1983) wieder. Als sogenannte tiefenorientierte Strategien dienen sie der Konstruktion von Bedeutung und (subjektivem) Sinn eines Textes. Insgesamt dient ihr Einsatz der Generierung von globaler Kohärenz und dem Aufbau von mentalen Modellen.¹⁰⁵

Organisationsstrategien haben zum Ziel, den Lernstoff bzw. das Konstrukt, das es zu verstehen gilt, zu ordnen, zu sortieren, zu bündeln und zu portionieren. Dies ermöglicht eine leichter zu verarbeitende Form der Informationen, sei es in der Quantität (Bündelung von Informationen) oder der Qualität (wichtige vs. unwichtige Informationen). Letztendlich geht es bei Operationen wie dem Zusammenfassen von (Text-)Inhalten, dem Unterstreichen zentraler Information, der Etablierung und Aktivierung von Wissens- und Textschemata und der Umformung eines Fließtextes in Form von externalen Visualisierungen wie Concept Maps, Kettenstrukturen, Listen etc. um die Identifikation zentraler Makroinformationen sowie die Verdichtung, Reduktion und Abstraktion eines Textes auf die wesentlichen Informationen. Sie dienen –

¹⁰⁴ In der Lernstrategieforschung wurden etliche Systematiken entworfen. Vorschläge machen Dansereau et al., 1979; Weinstein, & Mayer, 1986; Gagne, & Driscoll, 1988; Klauer, 1988; Mayer, 1988; O'Malley, & Chamot 1990; Friedrich, & Mandl, 1992; Warr, & Downing, 2000. Einen Überblick gibt bspw. Schöffl, 2006, pp. 55–69.

¹⁰⁵ Wiederholungsstrategien werden hier als oberflächenorientierte Strategien aufgrund der Stringenz ausgegrenzt – sie widmen sich häufig dem Memorieren vom genauen Wortlaut eines Textes bzw. dem Erinnern von bspw. Abfolgen oder genauen Fakten durch lautes Vorsprechen oder intermentales Sprechen. Somit stehen sie in engem Zusammenhang zur propositionalen Mikrostruktur bzw. mit der Konstruktion einer propositionalen Repräsentation (vgl. dazu auch den Begriff Behaltensstrategie bei Richter, & Schnotz, 2018, p. 834).

betrachtet man ihren Nutzen für das Textverstehen – vordringlich der Konstruktion einer superstrukturabhängigen propositionalen Makrostruktur (vgl. Leopold, 2009, p. 174).

Elaborationsstrategien unterscheiden sich in genau dieser Komponente. Bei deren Anwendung geht es nicht um Reduktion und Konstruktion, sondern um Integration und Anreicherung der zur Verfügung stehenden Informationen, um eine Ausarbeitung dessen, was beispielsweise ein Text darstellt. Mit Rückgriff auf bereits etablierte Wissensstrukturen wird Bedeutung generiert und angereichert. Dazu dienen Operationen wie die Aktivierung von Vorwissen, Gedankennotation beim Rezipieren der Informationen, Generierung von zentralen Fragen, die durch den Text beantwortet werden wollen, oder die aktive Produktion von internalen Visualisierungen, sei es beim Lesen oder beim Memorieren (vgl. Friedrich, & Mandl, 2006, pp. 2–4).

Beide Strategieformen unterstützen das Lernen signifikant, was bedeutet, dass Lerner:innen durch sie nicht nur eine verbesserte Entschlüsselung der Information erreichen, sondern auch deren Speicherung und Abruf positiv beeinflusst werden. Die kognitive Verarbeitung wird also in ihrer Gänze fördernd gesteuert. Für eben diese Steuerung sind die Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien verantwortlich. Sie betreffen die sinnvolle Planung, das Monitoring und das Assessment sowie die Evaluation des Lernens und des Einsatzes entsprechender Lernstrategien. Da solche Operationen in gewisser Weise über die Prozesse der kognitiven Verarbeitung wachen, werden sie auch unter dem Begriff der metakognitiven Strategien gesammelt (vgl. Weinstein, & Mayer, 1986, p. 323; Friedrich, & Mandl, 2006, pp. 2–6).

Analysiert man die Trainingsprogramme zur Verbesserung des strategischen Wissens bzgl. des Lesens, fällt auf, dass diese meist einen modularen Charakter besitzen. Besteht ein solches Set aus einer Kombination verschiedener Organisations- und Elaborationsstrategien, kann ein sehr großer Effekt für das Lernen ($d = 0,75$) erwartet werden, wie die Metastudie von Hattie und die Konkretisierung von Beywl und Zierer verdeutlicht (vgl. Beywl, & Zierer, 2018, p. 39).¹⁰⁶ Dies spiegelt die Annahme wider, „dass Organisations- und Elaborationsstrategien bei der Konstruktion von Textrepräsentationen zusammenwirken und sich gegenseitig unterstützen“ (Leopold, 2009, p. 175), und entspricht den Vorstellungen der ursprünglichen Theoriebildner. So argumentieren Kintsch und van Dijk bereits 1983:

The depth of processing and its elaboration are important because deeper, more elaborate processes leave more traces that can later be recovered. [...] [T]he nature of the encoding processes makes a great deal of difference for how well some experience will be recalled later: Elaborate, semantic, meaningful encoding, and the embedding of experiences in a rich, accessible matrix ensure memorability. (van Dijk, & Kintsch, 1983, pp. 335f)

The kind of structures that are being built during discourse comprehension are very efficient retrieval systems. The material is organized into chunks which are constructed in correspondence with preexisting memory units, and the chunks are richly interconnected the coherence requirement for both the micro- and macrostructure of the textbase assures that. Furthermore, the chunks are organized hierarchically by the macrostructure, and related to, and hence accessible from, similar chunks in the situation model. (van Dijk, & Kintsch, 1983, p. 359)

¹⁰⁶ Die Autoren übersetzen den Begriff Elaboration im Rahmen ihrer Studie mit Ausarbeiten.

Das ursprüngliche Theoriegebilde von Kintsch und van Dijk erfährt also in den Studien zu Leseverstehens- und Lernstrategien in mehrfacher Hinsicht Evidenz:

- Die Teilprozesse des Text- und Leseverständnisses sind nachweisbar.
- Kompetente Leser:innen beherrschen diese Prozesse effizient und effektiv.
- Die Teilprozesse sind lehr- und lernbar und als Leseverstehensstrategien modellierbar.

Da das Verstehen narrativer Texte besonderen Bedingungen unterliegt (vgl. Kap. 2.2 & 2.3), müssen Leseverstehensstrategien, die Verstehensprozesse bei der Rezeption narrativer Texte unterstützen sollen, diese besonderen Bedingungen berücksichtigen. Für die Seite der Organisationsstrategie bedeutet dies, die in Kapitel 3.3. dargestellten Makrostrategien in Verbindung mit der narrativen Superstruktur zu modellieren, für die Seite der Elaborationsstrategie, die in Kapitel 3.2 diskutierten narrativen Inferenzen zu begünstigen. Insgesamt dienen die Strategien in Kombination – und dies ist das Ziel der theoretischen Herleitung – Leser:innen als Unterstützungshandlung bei der Konstruktion der Textbasis und des Situationsmodells narrativer Texte und somit dem Verstehen.

Organisationsstrategien für narrative Texte

Handlungen und Techniken zur Unterstützung der Makrostrategien beim Verstehensprozess narrativer Texte sind bereits in den Kapiteln 2.2, 3 und 4.2 immer wieder angeklungen, sollen nun aber synthetisiert und in Form gebracht werden. Bevor dies geschieht, wird noch ein Blick auf bisherige Konzepte und Konzeptionen von ordnenden Leseverstehensstrategien für narrative Text geworfen, wie sie in lese- und literaturdidaktischen Kontexten diskutiert werden.

Organisationsstrategien für narrative Text in der lese- und literaturdidaktischen Diskussion

Die Frage, inwieweit die besondere Struktur narrativer Texte mit mentalen Operationen einhergeht, die das Verstehen ebendieser Texte bedingen, reicht zurück bis zu den die Schematheorie des Textverstehens begründenden Arbeiten Frederic Bartletts in den 1930er Jahren. Dieser konnte in einer Reihe von Experimenten neben etlichen anderen Phänomen nachweisen, dass die Wiedergabe nach der Lektüre eines narrativen Textes eine relativ stabile interindividuelle Struktur aufwies (vgl. Wagoner, 2017, v.a. pp. 40–80, 115–140; siehe auch Holle, 2010, pp. 142–144). Wie diese mentale Struktur bzw. die kognitiven Operationen das Verstehen narrativer Texte bewirken, versuchten Modelle der Story-Grammar-Bewegung zu erklären. Aufbauend auf narratologischen Erkenntnissen und in der Tradition der generativen Grammatiken lieferten diese verschiedene Prototypen einer Geschichte, deren zugrundeliegende Struktur im Akt des Verstehens durch die Rezipient:innen (re-)konstruiert wird. Die Forschungsergebnisse dieser Strömung der kognitiven Textverstehenstheorie waren vor allem für die angloamerikanische lese- und literaturdidaktische Diskussion von hoher Relevanz – und sind es bis heute.

Erste Interventionsstudien, die den Story-Grammar-Ansatz zur Verständnisförderung in unterrichtspraktischen Settings nutzen, finden sich zu Beginn der 1980er Jahre. Harry Singer und Dan Donlan konnten 1982 bei einem Versuch mit 27 Schüler:innen im Alter von 15 bis 17

Jahren den Nutzen der expliziten Vermittlung von Story-Grammar-Elementen und darauf aufbauenden Fragestrategien beim Verstehen von komplexen Kurzgeschichten nachweisen.

Dass das Training der konzeptionellen und prozeduralen Wissensdimensionen der Story-Grammar-Strategie zu signifikanten Verbesserungen gerade für weniger begabte Leser:innen führen kann, dokumentieren Elizabeth Short und Ellen Ryan 1984 in ihrer Studie mit 56 Viertklässlern¹⁰⁷. Die Autorinnen gestalten ihre Intervention so, dass die Schüler nicht nur die Story-Grammar-Elemente erlernen, sondern in drei 35-minütigen Sitzungen zudem deren Verwendung für metakognitives Verstehensmonitoring einüben. Durch dieses kurze Training können die weniger lesebegabten Jungen beim Verstehen narrativer Texte zu den sogenannten *highly skilled readers* ihrer Klassen (PR > 92) aufschließen, was Short und Ryan als drastische Verbesserung bewerten. „Results indicate that strategy training produced dramatic gains in comprehension“ (Short, & Ryan, 1984, p. 225).

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen in einer Studie mit ebenfalls weniger begabten Leser:innen Carnine & Kinder (vgl. Carnine, & Kinder, 1985), wobei diese neben der Story-Grammar-Strategie besonderen Wert auf die Vermittlungsweise legen: Anfangs als Modell dienend, nehmen sich die Lehrpersonen mehr und mehr zurück, leiten an und lassen in den späteren Phasen Raum zur eigenständigen Anwendung.

Die gleiche Vermittlungsmethode nutzend konnte Lorna Idol (vgl. Idol, 1987) belegen, dass mentales Story-Mapping auf Grundlage eines Geschichtenschemas bei sowohl weniger als auch höher begabten Leser:innen der dritten und vierten Klassenstufe zu signifikanten Verbesserungen der Verstehensleistung führen kann. Sie setzte Fragen ein, deren Beantwortung in inklusiv beschulten Gruppen erlernt und automatisiert wurde, um darauf basierend eine Story-Map zu erstellen.

Sowohl im angloamerikanischen Regelschulsystem als auch bei Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf im Bereich Lesen sind Leseverstehenstrainings etabliert, die das Konzept Story Grammar verwenden. Gleiches zeigt sich im Englischunterricht für Fremdsprachenlerner:innen oder in kulturellen Spezifikationen der Superstruktur. Dies scheint wohlbegründet, liest sich die Studienlage doch relativ eindeutig und überzeugend (vgl. National Institute of Child Health and Human Development, 2000)¹⁰⁸. In der deutschsprachigen lesedidaktischen Diskussion nach PISA fällt der Begriff Story Grammar zwar hier und da, etabliert hat sich das Konzept – auch von der Idee her – jedoch ganz und gar nicht.

¹⁰⁷ Short und Ryan führen ihre Studie nur mit männlichen Studienteilnehmern durch. Diese Entscheidung begründen sie nicht.

¹⁰⁸ Zu Studien über Story-Grammar für Schüler:innen an Regelschulen vgl. bspw. Dimino et al., 1990; Griffey, Zigmond, & Leinhardt, 1988; Idol, & Croll, 1987. Zu Studien über Story-Grammar für schwache Leser:innen bzw. Lerner:innen mit Beeinträchtigungen vgl. bspw. Boulineau et al., 2004; Gardill, & Jitendra, 1999; Gurney et al., 1990; Montague, Maddux, & Dereshiwsky, 1990; Newby, Caldwell, & Recht, 1989; Stetter, & Hughes, 2010. Zu Studien über Story-Grammar für Zweit- und Fremdsprachenlerner:innen vgl. Amer, 1992; Chen, & Su, 2012; Iblanian, 2010; Kalantari, & Hashemian, 2016. Zu Studien über kulturspezifische Story-Grammar-Adaptionen vgl. Fichman et al., 2017; Tappe, 2018.

Organisationsstrategien für narrative Text in der deutschsprachigen Diskussion

Die Empfehlung, „die Kenntnis typischer Strukturmerkmale von Texten“ im Allgemeinen und das Wissen über „Geschichtengrammatiken“ im Speziellen im deutschsprachigen Leseunterricht zu fördern, äußern Cordula Artelt und Kolleg:innen bereits in der *Expertise Förderung von Lesekompetenz nach PISA 2000* (Artelt et al., 2007, pp. 14f, 32, 57, 101). Auch Juliane Köster und Cornelia Rosebrock teilen die Vorstellung, dass die Vermittlung von Wissen über die Textstrukturen zu gutem Leseunterricht gehört. Die Autorinnen verbinden dabei explizit „narrative Texte“ und „Story Grammar“ mit der Einschätzung, dass „[s]olche Schemata mit Kindern zu erarbeiten [...] außerordentlich sinnvoll“ sei (Köster, & Rosebrock, 2011, p. 114). Ähnliches findet sich auch im deutschsprachigen Standardwerk *Grundlagen der Lesedidaktik*. Konkret die Story Grammar als Beispiel verwendend führen Cornelia Rosebrock und Daniel Nix die Konstruktion von Makrostrukturen und das Wissen über Superstrukturen in ihrem didaktischen Mehrebenenmodell des Lesens auf der Prozessebene auf (vgl. Rosebrock, & Nix, 2014, pp. 15, 73, 95, 139). Als Leseverstehensstrategie modelliert ist die Story Grammar einzig in dem Programm *Lesen. Das Training* zu finden (vgl. Kruse, Riss, & Sommer, 2015; siehe Kapitel 4.5.4). Während es als förderwürdiges Element von Lesekompetenz im lesedidaktischen Diskurs zumindest partiell auffindbar ist¹⁰⁹, attestiert Stefan Gailberger dem Konzept „vor allem in der literaturdidaktischen Diskussion“ ein „Schattendasein“ (Gailberger, 2013a, p. 75): Neben einer Beschreibung als Facette des Verstehens von kurzen Geschichten durch Kaspar Spinner im Jahre 1986 (vgl. Spinner, 1986) existieren nur zwei Artikel zum Nutzen des Story-Grammar-Ansatzes für das (poetische) Schreiben (vgl. Gailberger, 2013a; Holle, 2010). Ansonsten sucht man danach vergebens.

Der literaturdidaktische Weg scheint im deutschsprachigen Raum bisher ein anderer zu sein. Stark orientiert an lesenden Literaturexpert:innen entwerfen Ortwin Beisbart und Kristina Popp in ihrem Grundlagenartikel *Lesestrategien für den Literaturunterricht* das Bild des kompetenten Lesers, der „gezielt Verknüpfungen zwischen den einzelnen Sätzen und Textabschnitten her[stellt], indem er die Konnektoren des Textes fokussiert“, der den Text strukturiert, „indem er selbst Abschnitte findet und markiert, eventuell Zwischenüberschriften formuliert oder in einer Gliederung festhält“. Dieser kompetente Leser „setzt sich planvoll mit der Struktur des Textes auseinander, indem er verschiedene Aspekte wie den Handlungsverlauf, Personenkonstellationen, logische Zusammenhänge, die verschiedenen Handlungsorte und die diesen zugeordneten Figuren durch Diagramme, Schaubilder oder mind-maps visualisiert“ (Beisbart, & Popp, 2010, p. 348). Als Vermittlungskonzept schlagen Beisbart und Popp Heiner Willenbergs Konzept „Der Lehrer als Meisterleser“ vor, in dem die Lehrkraft ihren Verstehensprozess modellierend durch lautes Denken zur Verfügung stellt, begleitet von einer Aufgabekultur, die „lernwegfördernd sein und den Einsatz möglichst vielfältiger Lesestrategien erproben und handhabbar machen“ soll (Beisbart, & Popp, 2010, p. 353). Diese durchaus sinnvolle Herangehensweise bedarf jedoch zweierlei grundlegender Überlegungen hinsichtlich ihrer Praxistauglichkeit.

Einerseits muss das hochautomatisierte Lesenkönnen einer Lehrkraft in „ein professionalisiertes Können“ (Ossner, 2010, p. 134) transformiert werden. Dass dies für das

¹⁰⁹ Im sonderpädagogischen Bereich findet sich eine Studie zum Story-Mapping als Verstehensstrategie für sogenannte Sachtexte, vgl. Smith et al., 2011.

Verstehen narrativer Texte im Allgemeinen und für das Verstehen literarischer narrativer Texte im Besonderen ein hochkomplexes und aufwendiges Unterfangen darstellt, wird aus der bisher in dieser Studie geleisteten theoretischen Diskussion ersichtlich – und muss in Bezug gesetzt werden zu den Bildungs-, Ausbildungs- und Fortbildungszeiten heutiger Deutschlehrer:innen, ihrer Arbeitszeitbelastung und der Tatsache, dass das Fach Deutsch, an sich schon von hoher Komplexität geprägt, meist nur eines unter zwei oder drei zu unterrichtenden Schulfächern darstellt.

Andererseits muss bedacht werden, dass in der Schule lesesozialisatorisch heterogene Subjekte einem für sie oft herausfordernden literarischen Text und somit einem anspruchsvollen Objekt gegenüberstehen. So sehr der alte literaturdidaktische Streit zwischen Subjekt- und Objektorientierung durch das Meisterleser:innen-Konzept eine Kompromisslösung erfährt (vgl. Willenberg, 2010, 186f), muss den Akteur:innen – Schüler:innen wie Lehrer:innen – von wissenschaftlicher Seite eine gangbare Brücke zwischen diesen spannungsreichen Standpunkten zur Verfügung gestellt werden. Um es mit Beisbart und Popp (Beisbart, & Popp, 2010, p. 354) zu formulieren: „Die Schüler dürfen auf ihrer Reise in die Welt der Literatur beim Aufbau aktivierbaren verstehensfördernden Wissens nicht alleine gelassen werden. Allerdings dürfen Unterricht bzw. Lehrende auch nicht überfordert werden.“ Für die Suche nach Antworten darauf, *wie* diese Spannung letztlich aufgelöst werden kann, ist die wissenschaftliche Diskussion zuständig – und kann und darf sich dieser nicht entziehen. Sie muss die Verstehensanforderungen der Texte klären und grundlegende Verstehensprozesse modellieren, um diese unterstützen zu können. Dabei geht es wahrlich nicht um eine Nivellierung der „textuellen Singularität literarischer Gegenstände“ (Steinmetz, 2020, p. 20; vgl. auch Zabka, 2012, p. 48) oder die Etablierung einer allmächtigen Methode zur Erschließung des Verstehenspotenzials literarischer narrativer Texte, sondern vielmehr um ein Textverstehen, das literarisches Verstehen erst möglich macht. Dazu gehört auch und gerade das Wissen um narrative Textstrukturen.¹¹⁰

Die Frage der Vermittlung von superstrukturellem Wissen aber bleibt offen. Dazu äußert sich Spinner beispielsweise 2014 in seiner Studie über Kurzprosa. Schüler:innen würden mit einem solchen Wissen „in der Regel durch den Gebrauch, durch das Hören, Lesen und Schreiben, vertraut, also durch implizites Lernen“ (Spinner, 2014, p. 28). Dieser Verweis auf die Lesesozialisierung der Lesenlernenden impliziert eine problematische Bildungsungerechtigkeit: Kinder, die früh und häufig in Kontakt mit in unserem Falle erzählenden Texten kommen, die eine gewisse Anschlusskommunikation erfahren und somit implizit ein Schema *narrativer Text*¹¹¹ erwerben, sind gegenüber den Kindern, denen dieser Kontakt verwehrt bleibt, klar bevorteilt. Zudem kann der Deutschunterricht bei einer Beschränkung auf implizites Lernen

¹¹⁰ Superstrukturelles Wissen wird auch in Kaspar Spinners *Elf Aspekten literarischen Lernens* (Spinner, 2006) thematisiert, bspw. unter dem Aspekt *Verstehen narrativer Handlungslogik* (vgl. Spinner, 2015, p. 191).

¹¹¹ Die Schematheorie betrachtet Schemata als übergeordnete kognitive Wissensstrukturen im sensorischen Lang- und Kurzzeitgedächtnis, die Situationen, Abläufe, Gegenstände und Inhalte repräsentieren. Diese Wissensstrukturen werden erworben und können verändert werden. Aktiviert bei (neu) wahrgenommener Information gewährleisten sie Verstehen. Wenn also – wie in diesem Fall – beispielsweise ein narrativer Text wahrgenommen wird, wird das Schema „narrativer Texte“ aktiviert, es werden bestimmte Elemente „erwartet“ und ggf. während des Leseprozesses ergänzt. Gleichzeitig können neue Informationen in das Schema integriert werden und somit kann Wissen erworben werden. Je elaborierter ein Schema ist, desto leichter gelingt diese Integration. Vgl. Anderson, & Pearson, 1984, Jesch, 2020, pp. 47f.

seiner zentralen Aufgabe, allen Kindern im Rahmen ihrer Möglichkeiten optimale Lesefertigkeiten und -fähigkeiten angedeihen zu lassen sowie Zugang zu literarischen Textwelten zu gewähren, nicht nachkommen. Durch das Erlernen eines expliziten Modells kann gerade Leser:innen, deren Lesesozialisation nicht dem bildungsbürgerlichen Ideal folgt, Wissen vermittelt werden, das ihnen ansonsten verborgen bliebe.¹¹² Dass dies dringend notwendig ist, zeigt die Studie von Martin Leubner und Anja Saupe, die einander verschiedene Lesestrategien u.a. für die Erschließung von Handlungen literarischer Texte bei Gymnasiast:innen der 10. Klasse mit dem Ziel der Textdeutung gegenüberstellt. Die Autor:innen nutzen dabei u.a. ein Komplikationsschemata, das die Schüler:innen jedoch nur kurz erlernen, auch aufgrund der Präsupposition einer fortgeschrittenen literarischen Kompetenz (vgl. Leubner, & Saupe, 2014, pp. 62f).¹¹³ Aufgrund der Ergebnisse sehen es Leubner und Saupe als wichtig an, dass Schüler:innen grundlegendes deklaratives und prozedurales Wissen über die Handlungsstruktur narrativer Texte¹¹⁴ erwerben (vgl. Leubner, & Saupe, 2014, pp. 315–317; vgl. auch Knott, 2017, pp. 8f; siehe auch Kapitel 4.3.3). Hierfür schafft das folgende Kapitel mit der Modellierung einer Organisationsstrategie für narrative Texte eine Voraussetzung.

Vorab soll jedoch noch ein weiterer Aspekt des Literaturunterrichts angesprochen werden, der in der Literaturdidaktik konsensual als zentrale Aufgabe beschrieben (vgl. Fricke, & Heiser 2020a) und als Grundlage für literarisches Verstehen verhandelt wird: Das Figurenverstehen als „wesentlicher Bestandteil des Textverstehens“ (Seyler, 2019, p. 108), das gerade jungen Leser:innen Zutritt zu fiktiven Welten gewährt, um Bettina Hurrelmanns Metapher der literarischen Figuren als Türöffner zu nutzen (vgl. Hurrelmann, 2003, p. 6, vgl. auch Fricke, & Heiser, 2020b). Daniela Seyler beschreibt den Verstehensprozess unter anderem als das Begreifen „der Handlungsmotive“ einer Figur und die Beantwortung der Frage, „wieso es zu der entsprechenden Handlung kommt, wobei auch die Umstände berücksichtigt werden, in der sich die Figur befindet“ (Seyler, 2020, p. 20). Aus den Ergebnissen ihrer Studie leitet sie Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis ab, die unter anderem auf ein Training hinauslaufen, in dem die Schüler:innen lernen, die „bewussten und unbewussten Handlungsmotive der Figuren zu ergründen“ (Seyler, 2020, p. 435, vgl. auch pp. 436–439, 448–453). Die auf einer Handlungsstruktur basierende Organisationsstrategie für narrative Texte

¹¹² Spinner zeigt 2010 auf, wie Fachwissen literarisches Verstehen stören kann. Mit Juliane Köster (vgl. Köster, 2010, p. 15) betont er die Gefahr der schematischen Rückgriffe von Schüler:innen auf erlernte formale und sprachliche Mittel, die literarästhetisches Verstehen gar verhindern (vgl. Spinner, 2010, pp. 54f). Gegen das explizite Lernen von Strukturschemata führt er eine Studie von Joan Peskin (Peski, 2010) zu Felde, die auf der Grundlage eines Experiments mit 48 Schüler:innen eine Verwendung solcher Abstraktionen erst ab der neunten Klasse vorschlägt. Spinner vergisst hier eine wichtige Einschränkung: Peskin vergleicht explizit „a text in poetic versus prose format“ (Peskin, 2010, pp. 101f) und bezieht ihr Ergebnis ausschließlich (!) auf die Interpretation von „poem-shaped texts“.

¹¹³ Die Schüler:innen „erlernten“ die Strategie von eigens ausgebildeten Studierenden innerhalb einer Doppelstunde und wendeten sie eine weitere Schulstunde selbstständig an (vgl. Leubner, & Saupe, 2014, v.a. pp. 24–32, 67, 73). Zur Problematik des Komplikationsbegriffes siehe Jesch, 2010, pp. 81f sowie Kapitel 2.2.

¹¹⁴ Leubner & Saupe leiten u.a. aus Studien von van Dijk zur Superstruktur narrativer Texte ein sogenanntes Komplikationsmodell ab (Leubner & Saupe, 2014, pp. 62f), das sie als erzähltheoretisch fundierte kategorienorientierte Untersuchung von Handlung vorschlagen. Das in dieser Studie gewählte Modell ähnelt diesem, löst aber den narratologisch schwer zu fassenden Begriff der Komplikation auf (vgl. dazu Kapitel 2.2).

ermöglicht ein solches Training durch einen ersten Schritt, auf den etliche weitere folgen können. Wie dieses Training gestaltet ist, soll Thema des Kapitels 4.3.3 sein.¹¹⁵

Organisationsstrategie zur Strukturierung & Bündelung narrativer Informationen

Während bis zu diesem Punkt der Forschungsstand mit einer themenabhängigen Akzentuierung referiert und diskutiert wurde, folgt nun die darauf basierende und punktuell erweiterte Ausarbeitung einer theoretisch hergeleiteten Leseverstehensstrategie für narrative Texte zur mentalen Organisation, Bündelung und kohärente Reduktion sowie Ergänzung von narrativen Textinformationen. Diese beinhaltet mehrere Schritte, die ein Set aus Organisationsstrategien umfassen. Dieses Set wird erläutert und begründet. An einigen Stellen findet pointiert eine Abgrenzung zur bzw. Erweiterung der bisherigen gegenstandsbezogenen deutschsprachigen literatur- und lesedidaktischen Diskussion statt. Wie in Abbildung 15 ersichtlich wird, umfasst die Organisationsstrategie der Leseverstehensstrategiesets für narrative Texte mehrere miteinander verbundene Facetten.



Abbildung 15 Facetten der Organisationsstrategie für narrative Texte. Eigene Darstellung.

- Die Schüler:innen erwerben schrittweise ein explizites Wissen über die Superstruktur narrativer Texte.

Wer lesend einen Text ordnen möchte, benötigt ein spezifisches Vorwissen über ein text- und bedarfsgerechtes inhaltliches Bezugssystem. Um einen narrativen Text in sinnvolle Einheiten gliedern zu können, bedarf es eines Wissens über die Superstruktur narrativer Texte. Nur so

¹¹⁵ Die hier gezeichnete Skizze der Studien zu Organisationsstrategien für narrative Texte in der deutschsprachigen Lese- und Literaturdidaktik hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, versucht aber, die momentane Diskussion darzustellen, in deren Kontext sich die vorliegende Studie einordnen lässt. Zudem verdeutlicht sie das in Kapitel 1.2 bereits aufgeführte Desiderat. Unberührt davon, da auf anderen Ebenen der Diskussion beheimatet, sei hier noch auf das Modell von Anita Schilcher (Schilcher, 2013) verwiesen, dass das Lotman'sche Ereigniskonzept explizit zur Interpretation narrativer Texte nutzbar macht (vgl. Schilcher, 2013, p. 201).

können die an den Textinhalten orientierten bottom-up Prozesse sinnhaft nach einem Konzept (top-down) geordnet werden (vgl. Gold, 2010, p. 49).

Dieses Bezugssystem ist bei Texten die Superstruktur, bei narrativen Texten spezifiziert sich dies als Konstrukt der Handlung (siehe Kapitel 2.2). Die Elemente einer solchen Superstruktur dienen als eine Art Wissensgerüst, an das neue textindizierte Informationen angedockt werden. Diese so generierten Makropropositionen werden durch Makrooperationen aus den Mikropropositionen eines narrativen Textes gewonnen. Nicht explizit im Text zu findende Handlungselemente können durch dieses Wissen während des Leseprozesses ergänzt werden.

Empirische Grundlagen für diesen Schritt bieten die Metastudien von Dimino, Taylor und Gersten (Dimino, Taylor, & Gersten, 1995, pp. 68f) sowie Stetter und Hughes (Stetter, & Hughes, 2010). Die Autor:innen attestieren eine hohe Korrelation zwischen der Beherrschung basaler Geschichtengrammatiken und dem Verstehen von Erzähltexten. Ebenso bestätigen sie, dass die explizite Vermittlung von Story-Grammar-Strategien gerade für schwächere Leser:innen eine vielversprechende Intervention zur Verbesserung des Leseverständnisses darstellt. In der deutschdidaktischen Forschungslandschaft stützen die theoretischen Studien von Karl Holle (Holle, 2010) und Stefan Gailberger (Gailberger, 2013) diese Annahme. Für eine explizite Vermittlung sprechen zudem Erkenntnisse von Martin Leubner und Anja Saupe, die in ihrer Studie mit 646 gymnasialen Zehntklässler:innen bei dem Gros ihrer Proband:innen Schwierigkeiten im „Erkennen und Nutzen von ‚verdeckten‘ Handlungselementen“ (Leuber, & Saupe, 2014, p. 319) bemängeln.

- Diese angesprochene Superstruktur narrativer Texte ist elementgleich mit dem *Schema Geschichte – Narration II* von Tatjana Jesch (Jesch, 2009, p. 93) und wird durch das Element *Welt & Figuren* erweitert.

Wie bereits in Kapitel 2.2 ausgeführt, erfüllt das Modell von Jesch insofern alle wissenschaftlichen Standards, als es die bisherigen, in der narratologischen Diskussion zu den Elementen der Handlung narrativer Texte erarbeiteten und dem Diskurs über die sogenannten Geschichtengrammatiken gängigen Erkenntnisse zu diesem Themenfeld zusammenfassend bündelt, sie elaboriert und somit alle notwendigen Konstrukte modelliert. Das Schema ist einfach genug, um es für die entsprechende Altersstufe umformen zu können, umfassend genug, um die narrative Handlungslogik beschreiben zu können, und differenziert genug, um genaue Analysen zuzulassen. Zudem ist es flexibel anwendbar und figurenunabhängig, kann also differente Perspektiven einnehmen und verschiedene anthropomorphe Handlungsträger fokussieren.

Dieses Modell wird um ein Element erweitert, das zwar an sich nicht zum Handlungsschema der Narration gehört, jedoch in der Peripherie anzusiedeln ist und eine sinnvolle Erweiterung ermöglicht: die narrative Welt als temporale und lokale Verortung, sprich die Zeit, in der die Geschichte stattfindet, und der Ort, an dem die Geschichte beheimatet ist.¹¹⁶ Somit wird ein

¹¹⁶ Dies wird in den Story-Grammar-Ansätzen als Setting bezeichnet und ist ein gängiges Element (vgl. Kapitel 2.2) Seine Funktion ist die Etablierung von Ort und Zeit der erzählten Welt sowie den hauptsächlich handelnden Figuren. In Märchen beispielsweise ist diese tiefenstrukturelle Einheit häufig an der Textoberfläche gekennzeichnet. Sie wird mit Formulierungen wie *Es war einmal* eingeleitet und durch solche wie *Eines Tages* abgeschlossen, worauf die eigentliche Handlung folgt. Benjamin Uhl spricht in diesem Zusammenhang von der „Etablierung eines Erzählraumes“ (Uhl, 2020, p. 15).

Rahmen etabliert, der die Schüler:innen zur mentalen Konstruktion der narrativen Welt auffordert und somit eine Orientierung bietet im raumzeitlichen Konstrukt der narrativen Strukturen. Jeder erzählende Text entwirft eine in sich logische und mehr oder weniger ausgestaltete Welt, die in Ort und (epischer) Zeit spezifiziert ist und einer dem Werk entsprechenden Logik folgt bzw. diese vorgibt. Die Diskussion über die Relevanz der Konstruktion dieser Textbühne für das Verstehen narrativer Texte wurde in Kapitel 2.3 ausführlich geführt. Das Element *Welt und Figur* dient also zusätzlich der Verknüpfung der Organisations- und Elaborationsstrategien und wird entsprechend zur Superstrukturmodellierung narrativer Text hinzugefügt.

- Die Elemente der Superstruktur werden erfragt und extern in Form von flexiblen Markern visualisiert.

Zu den einzelnen Handlungselementen (vgl. Abbildung 16) werden sogenannte Hilfsfragen gebildet, wie beispielsweise „Was will die Hauptfigur mit ihrer Handlung erreichen?“ oder „Was veranlasst die Figur zur Handlung?“. Diese sollen während des Leseprozesses zum einen die Aufmerksamkeit auf relevante Informationen lenken, zum anderen Leerstellen offenbaren und auf die Notwendigkeit der Kombination durch die Leser:innen hinweisen. Die Beantwortung der Fragen unterstützt somit die Konstruktion einer global kohärenten Repräsentation des narrativen Textes. Die verständnisfördernde Wirkung solcher spezifischen Fragen während des Lesens eines narrativen Textes beschreiben beispielsweise Paul van den Broek und Kolleg:innen (van den Broek et al., 2001, pp. 526f; siehe auch Kapitel 5.2).

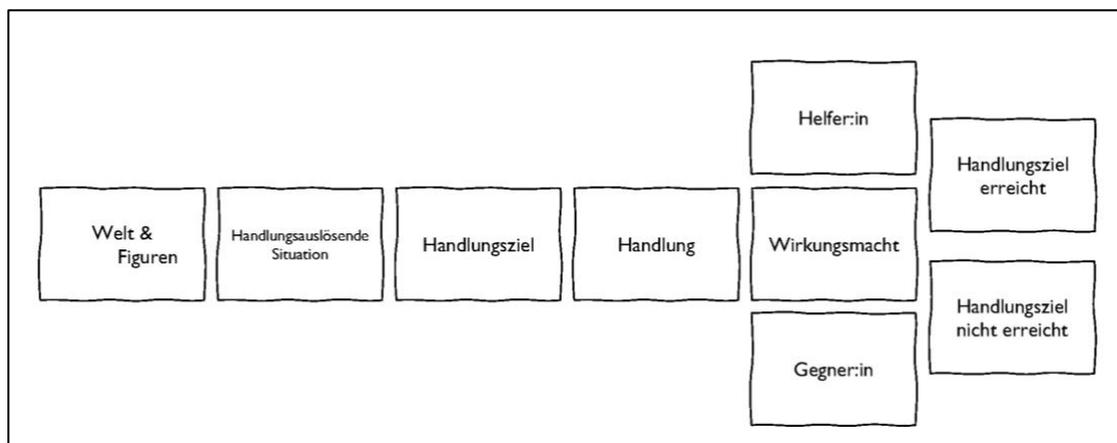


Abbildung 16 Flexible Marker der Handlungselemente. Eigene Darstellung, basierend auf Jesch, 2009, p. 82.

Die flexiblen Marker in Form von laminierten Kärtchen, auf denen die einzelnen narrativen Handlungselemente repräsentiert sind, erfüllen mehrere Funktionen.

- Sie dienen den Schüler:innen zu Beginn als Erinnerungshilfe, die die Handlungsstruktur im Gedächtnis präsent hält, ohne zu viele kognitive Ressourcen zu binden. So bleibt das eigentliche Ziel, nämlich die Bündelung und Extraktion von zentralen Informationen, im Vordergrund und wird nicht abgelöst durch ein Auswendiglernen der Superstrukturelemente. Zudem vergessen die Lesenden auf diese Art und Weise kein Element.

- Neben dem Text entsteht durch die Zuordnung der Marker eine Visualisierung der textspezifischen Struktur der Handlungselemente. Diese external visualisierten Chunks wiederum dienen als Anker zur Extraktion der zentralen Makroinformationen. Die Lesenden erstellen dadurch eine flexible *story map* (vgl. Davis, & McPherson, 1989, pp. 232f), die es ihnen erlaubt, auch implizite Informationen in ihren Verstehensprozess zu integrieren.

Insgesamt wird durch diesen Schritt den Lesenden eine Orientierungsvorlage an die Hand gegeben, die ihnen die mentale Textstrukturierung durch externe Ordnungsprozesse vereinfacht.¹¹⁷

Empirische Grundlage für diese Hypothese bieten neben den oben bereits genannten Metastudien von Stetter und Hughes (vgl. Stetter, & Hughes, 2010) die Ausführungen von Duke und Pearson (Duke, & Pearson, 2002), die dieser Form von Strategien der Strukturierung narrativer Texte positive Effekte für die Entwicklung des Leseverstehens von Schüler:innen aller Schulstufen zuschreiben (vgl. Duke, & Pearson 2002, p. 216).

- Die entsprechenden Textstellen werden unterstrichen bzw. markiert.

Die Schüler:innen fokussieren beim Unterstreichen relevante Makroinformationen und extrahieren die zentralen Handlungsträger und -elemente aus dem narrativen Text. Die Lesenden sind durch die beiden vorangegangenen Schritte bereits mit ausreichend Wissen und Informationen ausgestattet, um die entsprechenden Textstellen tatsächlich lokalisieren und erkennen zu können. So wird eine Überforderung der Schüler:innen vermieden, wie sie durch die häufig verwendeten unvorbereiteten Aufgabenformate wie *Unterstreiche die wichtigen Textstellen* entstehen, die in vielen verkürzten Förderprogrammen zur Lesestrategieentwicklung zu finden sind. Durch mangelndes Vorwissen kann eine solche Strategie nicht zielführend ausgeführt werden, da entsprechende Top-Down-Prozesse nicht eingeleitet werden können (vgl. Gold, 2010, p. 50).

- Zur Unterstützung der Konstruktion der globalen Kohärenz wird der narrative Text zusammengefasst.

Die Verbalisierung der durch die vorangegangenen Operationen aus dem Text gewonnen und inferierten Informationen dient der Verdichtung und der Abstraktion. Zudem werden so Zusammenhänge zwischen den einzelnen Makroinformationen hergestellt und semantische Netzwerke erstellt. Dieser Vorgang unterstützt also die Makrooperatoren Generalisierung, Konstruktion und Bündelung. Dadurch wird der Kohärenzbildungsprozess, der bereits während des gesamten Leseprozesses stattfindet, abgeschlossen (vgl. Ballstaedt, 2006, p. 120). Als auf der Grenzlinie zwischen Organisations- und Elaborationsstrategie befindliches Konstrukt dient die Zusammenfassung den Leser:innen zudem als Überprüfung des eigenen Verständnisses (vgl. Leopold, 2009, pp. 218f; Richter, & Schnotz, 2018, p. 834). Sie ist extern fixiert, so dass sie leicht Kohärenzlücken und darauf zurückzuführende Verständnisprobleme aufdeckt. In der wissenschaftlichen Debatte um die Strategie *Zusammenfassen von Texten* herrscht Uneinigkeit. Einige Autor:innen zählen sie zu den Organisationsstrategien (vgl. bspw. Ballstaedt, 2006; Leopold, 2009, 173; Richter, & Schnotz 2018, p. 834), einige zu den Elaborationsstrategien (vgl.

¹¹⁷ Dieser Prozess, das so genannte Scaffolding, hat noch weitere lerntheoretische Hintergründe. Siehe dazu die Diskussion im Kapitel 5.2.

bspw. Christmann, & Groeben, 1999) und wieder andere zu beiden (Straka, 2006, 391f). Zur genauen Zuordnung bedarf es immer eines genauen Blicks auf die jeweilige Situation: Paraphrasierte Zusammenfassungen der objektivierbaren zentralen Momente eines narrativen Textes wie im hier vorliegenden Fall dienen vornehmlich der Organisation von Textwissensinhalten und erweitern die Textinformation nicht über die makrostrukturellen Informationen – explizit oder implizit – hinaus. Deswegen ordne ich die konkrete Verwendung den Organisationsstrategien zu.

Empirische Grundlage für diesen Punkt bildet u.a. die Metastudie von Graham und Hebert (Graham, & Hebert, 2010, pp. 15f). Die Autoren konnten auf Basis von 19 Einzelstudien dem Zusammenfassen eines Textes einen durchschnittlichen Effekt von $d = 0.52$ auf das Leseverstehen zuschreiben. Dabei profitieren Schüler:innen dann mehr von einer Instruktion in dieser Lesestrategie, wenn sie schrittweise geschieht. Keine der von Graham und Hebert betrachteten Studien geht dabei so differenziert und textsortenspezifisch vor wie die hier vorliegende (vgl. Graham, & Herbert, 2010, p. 16). Als beispielhaftes Trainingsprogramm für reduktive Textverarbeitung für wesentlich ältere Lesende sei hier zudem noch auf REDUTEX von Friedrich (1995) verwiesen.

Wie das unterrichtliche Setting und die Vermittlung dieser Organisationsstrategie im Detail konzipiert sind, wird in Kapitel 5.2 ausführlich erläutert. Was bereits durch die obige Darstellung deutlich wird, ist der große Mehrwert der hier vorgeschlagenen Methodik durch eine Verquickung von Textstrukturwissen und organisatorischen Leseverstehensstrategien. Das konzeptionelle Wissen über Handlungsstrukturen narrativer Texte bietet die Grundlage, um die weiteren Schritte als prozedurales und strategisches Wissen sinnvoll und bedarfsgerecht zu etablieren – die dann auch im Sinne eines modellhaften Lernens über narrative Texte hinausgehen können.

Insgesamt werden Lesende auf diese Art und Weise darin befähigt, narrative Texte auf ihre Hauptinformationen zu verdichten und eine gegenstandsgerechte Reduktion auf ihre handlungsstrukturellen Makropropositionen vorzunehmen bzw. den Text um zentrale Elemente zu erweitern. Eine verständnisfördernde kognitive Organisation narrativer Texte vorzunehmen, ist somit gewährleistet.

Gleiches soll nun für eine objekt- und subjektkonforme Elaboration narrativer Texte geleistet werden. Im Aufbau ähnlich, jedoch mit anderen Akzentzen, widmet sich das nächste Kapitel der Transformation der in den Kapiteln 2.3 und 3.2 bereits aus literatur-, erzählwissenschaftlicher und kognitionspsychologischer Perspektive betrachteten Verstehensdimensionen narrativer Texte in eine lehr- und lernbare verständnisfördernde Elaborationsstrategie.

Elaborationsstrategie für narrative Texte – Generierung mentaler Bilder

Das Konzept der elaborativen Inferenzen, die Leser:innen während, vor und nach dem Lesen eines narrativen Textes generieren, ist bereits in Kapitel 3.2 diskutiert worden. Die Constructionist-Theory von Arthur Graesser, Murray Singer und Tom Trabasso (1994) etabliert sie als Teil der Sinnsuche beim Verstehen narrativer Texte. Sie sind per se textferner und somit stärker auf die Integration des Vorwissens der Rezipienten angewiesen. Wie kann eine solche Integration unterstützt werden? Die empirische Basis, die diesbezüglich u.a. auf Grundlage der

DCT zum generellen Einfluss von das Lesen begleitenden mentalen Visualisierungen auf das Leseverstehen geschaffen wurde, erweist sich bei näherer Betrachtung als äußerst tragfähig. Einige der Korrelations- und Interventionsstudien, die den Mehrwert der elaborativen Leseverstehensstrategie *bildliches Vorstellen* belegen, sollen im Folgenden skizziert werden. Anschließend werden Studien diskutiert, die den Einfluss mentaler Bilder auf das Leseverstehen narrativer Texte untersuchen, bevor ein Überblick des momentanen spezifischen lese- und literaturdidaktischen Diskurses die theoretische Betrachtung schließt. Die Synthese der Erkenntnisse fließt dann in die Modellierung der in dieser Studie vorgeschlagenen Elaborationsstrategie für das Verstehen narrativer Texte.

Die Generierung mentaler Bilder als Leseverstehensstrategie

Ab den 1970er Jahren beschäftigen sich bereits einige erste Instruktions- und Interventionsstudien mit dem Zusammenhang von Behaltens- und Verstehensleistungen und der Vorstellungsbildung beim Lesen eines Textes.

Mit Verweis auf die frühen Arbeiten Paivios entwirft mit Michael Pressley 1976 eine der wissenschaftlichen Koryphäen der Lernstrategieforschung ein Untersuchungsdesign, in dem 43 Achtjährige in einer Kurzinstruktion von wenigen Minuten erlernen, zu kürzeren narrativen Texten bildliche Vorstellungen zu entwerfen. Mit den Kindern werden Best-Practice-Beispiele und die Wirksamkeit dieser Strategie auf den Leseprozess besprochen. Die Kontrollgruppe erhält die gleichen Texte, jedoch keine spezifische Instruktion zur mentalen Visualisierung, sondern nur zum Erinnern im Allgemeinen („do whatever you can or have to in order to remember“ Pressley, 1976, p. 358). Anschließend absolvieren die Probanden einen Erinnerungstest, nach dessen Auswertung Pressley zu dem Ergebnis kommt, dass die Instruktion einer Visualisierungsstrategie Achtjährigen zu einem Vorteil beim Erinnern einer längeren Geschichte (ca. 1000 Wörter) verhilft. Dieser Vorteil ist zwar gering, dies kann aber, so diskutiert Pressley, durchaus daran liegen, dass einige Kinder in der Kontrollgruppe ebenfalls interne Visualisierungen als Behaltensstrategie nutzen. Das Besondere an der Studie ist, dass sie ein unterrichtsähnliches Setting nutzt und Effekte durch eine Intervention von nur wenigen Minuten nachweist.

Dass einzig die Aufforderung zur bildlichen Vorstellungsbildung bereits genügt, um sich über einen längeren Zeitraum (eine Woche) an die Inhalte eines Textes zu erinnern, zeigen 1975 Kulhavy und Swenson in einem Versuch mit 119 Fünft- und Sechstklässlern (vgl. Kulhavy, & Swenson, 1975, p. 47). Das Herausstechende an ihrem Versuch ist die erstmals nachgewiesene Korrelation zwischen bildlicher Vorstellung und dem Verstehen des Gelesenen: Die Schüler:innen, die instruiert werden, mentale Bilder zu entwerfen, schneiden auch bei Leseverstehentests (Ergänzung paraphrasierter Lückentexte) besser ab als die Kontrollgruppe.

Ebenfalls das Textverstehen fokussierend und mit einem deutlich höheren und somit erfolgversprechenderen zeitlichen Umfang untersuchen Linden und Wittrock 1981 basierend auf Wittrocks Theorie des generativen Lernens die Wirkung von Assoziationen auf das Leseverstehen narrativer Texte. Wittrocks Konstrukt nimmt, ähnlich wie Paivio und Sadoski, ein konnektivistisches Modell des Gedächtnisses (vgl. Wittrock, 1992, p. 536; Sadoski, & Paivio 2013a, p. 156) an und modelliert mit verbalen und nonverbalen Einheiten ebenfalls zwei mentale Repräsentationsformen (vgl. Wittrock, 1985, p. 125). Nach einer Kurzintervention von

drei Schulvormittagen können Schüler:innen im Alter von 10 Jahren, die im Rahmen der quasi-experimentellen Studie erlernen, bildliche bzw. ganzheitliche Assoziationen zu narrativen Texten zu generieren, diese Texte signifikant besser erinnern und verstehen als Schüler:innen, die nicht in der gleichen Weise vorbereitet werden. Die Autor:innen schreiben diesen Effekt zum einen einer vertieften semantischen Verarbeitung aufgrund der doppelten Kodierung zu, zum anderen der Integration sequenzieller Textinformationen, die durch die Konstruktion mentaler Visualisierungen vollzogen wird. (Vgl. Linden, & Wittrock, 1981, p. 44)

In einem der ersten Reviews der bisherigen Studien zum Zusammenhang zwischen dem Generieren mentaler Bilder und dem Textverstehen von Student:innen und Schüler:innen fällt Timothy Rasinski 1985 ein durchaus positives Urteil. „The evidence presented here seems to suggest that an imagery strategy can play an important role in aiding children's comprehension.“ (Rasinski, 1985, p. 284) Zu Deutsch [WB]: „Die in dieser Meta-Studie präsentierten Ergebnisse lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Lesestrategie *Generierung mentaler Bilder* eine wichtige unterstützende Funktion beim Verstehensprozess von Kindern einnimmt.“ Nur eine einzige der betrachteten Studien konnte vorerst keinen Überlegenheitseffekt der Vorstellungsbildung feststellen. In der Nachanalyse aber zeigte sich, dass die Hälfte der Kontrollgruppe auch ohne Instruktion beim Lesen mentale Vorstellungsbilder produzierte, während ein Drittel der Experimentalgruppe diese Strategie nicht anwendete (vgl. Anderson, & Kulhavy, 1972; Rasinski, 1985, p. 282). Zu ähnlichen Ergebnissen kam im deutschen Sprachraum Maria Bannert in zwei Studien (vgl. Bannert, 2003; Bannert, 2004; vgl. auch Bannert, & Schnotz, 2006, p. 81).

Auf diese Studien über den Einsatz und die Wirkung von Imagery-Strategien folgen etliche mehr, die nicht nur den Überlegenheitseffekt von bildlichen Vorstellungen belegen, sondern Hypothesen über weitergehende Wirkmechanismen formulieren:

Mentale Bilder beim Lesen einer Kurzgeschichte unterstützen die Integration von Textinformationen, indem auseinanderliegende Textsequenzen in eine serielle analoge Repräsentation überführt werden. Dies vermindert die kognitive Belastung, da sprachliche Informationen nicht über einen längeren Zeitraum separat gespeichert und schließlich miteinander verbunden werden müssen. Durch die interne Visualisierung wird folglich der Konstruktionsprozess des mentalen Modells unterstützt und vereinfacht. (Vgl. Joffe, Cain, & Marić, 2007, pp. 648, 656)

Zudem unterstützen mentale Bilder neben textlichen Inferenzen die Verknüpfung neuer, durch den Text gewonnener Informationen mit bereits vorhandenem Wissen. Sie erleichtern weitere hierarchiehohe Verstehensleistungen wie die Hypothesenbildung (*Was geschieht in dem Text?*) sowie die Evaluation dieser Hypothesen (*Was geschieht wirklich?*) (Vgl. Sadoski, & Willson, 2006, p. 140; vgl. auch Bell, 1991)

Letztlich fördert die Imagery-Strategie aufgrund ihrer Effektivität und leichten Erlernbarkeit das Selbstkonzept als erfolgreiche:r und kompetente:r Leser:in. Schüler:innen, gerade solche mit Lern- und Leseschwierigkeiten, erfahren in Interventionen und den damit zusammenhängenden Entwicklungsfortschritten in Sachen Lesen eine Selbstwirksamkeit, die nicht nur kurzfristig die Lesemotivation erhöht, sondern langfristig positive Auswirkungen auf

das Leseengagement, die Lesefreude und das generelle Interesse am Lesen. (Vgl. Woolley, & Hay, 2004, pp. 90–92)

All dies sind zunächst einmal nur Hypothesen über wünschenswerte Folgen der Imagery-Strategie. *Wie* interne Visualisierungen beim Lesen aus lesedidaktischer Sicht im Einzelnen wirken, bleibt in vielerlei Hinsicht letztlich (noch) zu klären. *Dass* sie aber wirken, zeigen bereits die oben aufgeführten und skizzierten Studien.

Die Generierung mentaler Bilder und das Verstehen narrativer Texte

Auf der Suche nach den Wirkmechanismen mentaler Bilder auf das Leseverstehen werden neben Instruktions- oder Interventionsstudien seit den 1980er-Jahren auch solche durchgeführt, die sich im Bereich der Grundlagenforschung dem Phänomen der Imagery an sich zuwenden.

1989 stellen Long, Winograd und Bridge bei einer Untersuchung mit 26 Fünftklässlerinnen per Think-Aloud fest, dass es interindividuelle Unterschiede im Grad der Visualisierungsfähigkeit gibt und auch die Quantität und Qualität der Bildung mentaler Vorstellungsbilder je nach Textsorte variiert. So evozieren narrative Texte signifikant stärker bildliche Repräsentationen als abstrakte Texte, wobei auch weniger gute Visualisierer:innen beim Lesen von Geschichten verstärkt mentale Bilder generieren (vgl. Long, Winograd, & Bridge, 1989, p. 353).

In einer größeren und differenzierteren Studie mit 72 College-Studierenden bestätigt 1990 die Arbeitsgruppe um Mark Sadoski die Ergebnisse von Long et al. nicht nur, sondern spezifiziert sie gerade in Bezug auf das Verstehen narrativer Texte. Die Studierenden lasen eine Geschichte mit 2100 Wörter und berichteten über spontane mentale Visualisierungen. Zum einen korrelierte die Behaltensleistung mit den Visualisierungen deutlich höher als mit verbalen Repräsentationen, zum anderen konnte eine moderate Korrelation zwischen der auf der Geschichtengrammatik von Mandler und Johnson (1977) beruhenden Makrostruktur des narrativen Textes und der spontanen Generierung mentaler Bilder festgestellt werden:

Imagery reports were found to be moderately correlated with story macrostructure. The more information concerning settings, goals, attempts, and outcomes that was included in a paragraph, the more imagery reports tended to be associated with that paragraph. Also, the paragraph that garnered the most imagery reports was at the story's climax.¹¹⁸ (Sadoski et al. 1990, p. 68)

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen bereits Sadoski (1983, 1985) bei einem Versuch mit 48 Fünftklässlerinnen, Sadoski und Goetz (1985) bei einer Untersuchung mit 15 Universitätsstudierenden und Sadoski, Goetz und Kangiser (1988) bei ihrer Studie mit 39 College-Studierenden.

¹¹⁸ Bei der in diesem Versuch verwendeten Geschichte handelte es sich um ein Exzerpt aus dem Roman *Buffalo Chief* (Annixter, & Annixter, 1958) namens *The Kill*. Der Abschnitt erzählt die Geschichte eines jungen Angehörigen der Sioux, der den Ritus zum Stammesjäger durchläuft und beweist, dass er im Alleingang einen Büffel erlegen kann. Mit *story's climax* beschreiben die Autor:innen den emotionalen Höhepunkt der Geschichte, in dem die Hauptfigur den Büffel tötet wird. Dies ist makrostrukturell die Stelle der Geschichte, an der die Handlungssequenz ihr abruptes Ende findet, indem der Heranwachsende sein Handlungsziel erreicht, dies aber emotional nicht seinen Erwartungen entspricht.

1994 arbeitet eine Gruppe um Goetz in einer Studie mit 56 Studierenden heraus, dass die Konstrukte Vorstellungsbildung und affektive Reaktionen bei der Rezeption einer Geschichte mäßig bis stark korrelieren und beide mit dem Leseinteresse und dem Verstehen der Texte zusammenhängen. Anhand eines Korpus von 50 New-York-Times-Artikeln, die den Studierenden in zwei randomisierten 25er-Sets vorlagen, bewerteten die Probandinnen die Texte bezüglich ihrer Bildhaftigkeit, des durch sie geweckten Interesses, des durch sie ermöglichten Verständnisses, des von ihnen geforderten Vorwissens und der durch sie ausgelösten affektiven Reaktion (vgl. Goetz et al., 1994, p. 125).

Während Wissenschaftler:innen bis in die früheren 2000er Jahre noch auf Sekundärdaten angewiesen waren, kann die Grundlagenforschung zum Zusammenspiel von mentalen Bildern und dem Leseverstehen narrativer Texte mittlerweile auf die bildgebenden Verfahren der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT) zurückgreifen.

Eine der größten Studien, die mithilfe der fMRT das Verstehen narrativer Texte untersucht, führen 2016 Franziska Hartung, Peter Hagoort und Roel Willems durch. Immerhin 52 erwachsene Probanden nahmen an der Studie teil und ließen Einblicke in ihre Hirnaktivität beim Lesen mithilfe der bildgebenden Verfahren einerseits und durch Think-Aloud andererseits zu. Die Versuchspersonen lasen zwei niederländische Kurzgeschichten, die ihnen in der Originalversion und einer manipulierten Form, in der lediglich das Personalpronomen von der ersten in die dritte Person verändert wurde, vorlagen. Währenddessen erlaubten die Bilder der Aktivität der funktionellen Regionen der Großhirnrinde drei signifikante Erkenntnisse: Alle Leser:innen weisen eine erhöhte Aktivität der prämotorischen Areale, der motorischen Areale und der Occipitallappen auf. Verkürzt gesagt sind diese Areale funktionell zuständig für die Aktivierung der Bewegung, die Bewegungssteuerung und das Sehen (vgl. Hartung, Hagoort, & Willems 2017, pp. 36f).¹¹⁹ Neben etlichen anderen Studien (vgl. Ditman et al., 2010; Brunyé et al., 2011, Brunyé et al. 2016; Sato, & Bergen, 2013) zeigen die Autor:innen dieser Untersuchung somit, dass Leser:innen von Geschichten nicht nur nonverbale Repräsentationen entwerfen, sondern die Handlung motorisch und visuell quasi miterleben, und dass dieses simulierende Miterleben und die damit einhergehende mentale Vorstellungsbildung entscheidend ist für das Verstehen narrativer Texte.¹²⁰

¹¹⁹ Die Autor:innen postulieren aufgrund ihrer Daten einen Nulleffekt unterschiedlicher Erzählperspektiven (Hartung, Hagoort, & Willems, 2017, p. 36). Sie erwägen dagegen drei narrative Verstehenstypen, die klassifiziert werden als die sogenannten Enacter, die das Geschehen aus den Augen der handelnden Figur miterleben, die Observer, die das Geschehen als außenstehende Person beobachten, und die Hypersimulatoren, die zwischen den beiden Modi wechseln oder diese gar simultan ablaufen lassen. Diese drei Typen seien präferenzorientiert und nicht durch den Text gesteuert. Aufgrund des stark verkürzten und falsch interpretierten Perspektivenkonzeptes, das der Studie zugrunde liegt, müssen diese Schlussfolgerungen stark angezweifelt werden. Die Autor:innen referieren Stanzel triadisches Modell und verzerren dieses in der Annahme, der reine Austausch von Pronomina führe zu einer Änderung der Erzählperspektive. Bereits in seiner Modellierung der Erzählsituationen vermischt Stanzel zwei Oppositionen bzw. Ebenen (*Person* und *Perspektive*) (vgl. Schmid, 2014, p. 121; Lahn, & Meister, 2016, pp. 114–126). Dies und die zusätzliche Fehlannahme der Autor:innen lässt die Klassifizierung der Verstehenstypen stark ins Wanken geraten. Da die in der Studie verwendeten Primärtexte leider nicht erhältlich waren, konnten die Ergebnisse nicht neu interpretiert werden. Dies wäre jedoch ein interessantes Vorhaben.

¹²⁰ Hier soll kurz auf das Phänomen der sogenannten Aphantast:innen eingegangen werden. Mit diesem Begriff werden Menschen bezeichnet, die mentale Visualisierung weder spontan erleben noch eine solche generieren können. Ihr Prozentsatz wird auf 2,7 % der Gesamtpopulation geschätzt (vgl. Faw, 2009, p. 66). Die Gründe für

Die Generierung mentaler Bilder in der lesedidaktischen Diskussion

Als allgemeine Lernstrategie und Erinnerungsstrategie hat die mentale Vorstellungsbildung, die bereits seit der Antike in Lehr-Lern-Prozessen ihren Platz findet, auch heutzutage nichts an Aktualität verloren. So beschreiben Block und Duffy in ihrer kurzen Geschichte zum Lehren von Verstehensstrategien mentale Vorstellungsbildung als zeitlose Strategie, die von 1978 bis in die Gegenwart immerwährend Thema in der wissenschaftlichen Diskussion ist (vgl. Block, & Duffy, 2008, p. 22). Die Beliebtheit einerseits und die empirisch nachgewiesene Wirksamkeit andererseits nehmen dabei im Vergleich zu anderen Elaborationsstrategien zu: Von den Plätzen 10 und 11 im Jahre 1978 klettern die mentalen Bilder bis 2008 auf Platz vier der „Strategien, die sich in empirischen Untersuchungen als höchst erfolgreich erwiesen“ (ebenda, übersetzt von W.B.) und entsprechend für den schulischen Transfer empfohlen werden. Gerade die angloamerikanische Forschung konzentriert sich dabei nicht ausschließlich auf die Strategie an sich, sondern mittlerweile, nachdem empirische Nachweise zuhauf erbracht wurden, vermehrt auf didaktisch-methodische Fragen der Vermittlung von Leseverstehensstrategien und die Kommunikation und Etablierung der Erkenntnisse empirischer Implementationsforschung (vgl. bspw. Duke, & Pearson, 2002; Block, & Parris, 2008).

Auch in der deutschsprachigen Leseforschung nehmen seit den 1990er Jahren punktuelle Forderungen nach einer Etablierung der elaborativen Lesestrategie *Generierung mentaler Bilder* zu. Zentral sind dabei die Werke mit didaktischem Hintergrund. 1990 schreibt Jürgen Grzesik in seinem Werk *Textverstehen lernen und lehren* bildhaften Repräsentationen beim Lesen schriftsprachlicher Texte eine „kaum zu überschätzende Bedeutung“ (Grzesik, 1996, p. 81) zu, da ohne solche Visualisierung die begriffliche Information „in vielen Fällen überhaupt nicht verstanden“ (Grzesik, 1996, p. 86) werden könne.

Grzesik schlägt deswegen eine Vorstellungsschulung vor, bei der sukzessive mit verschiedenen Texten die Bildung von und der Umgang mit Vorstellungen geübt werden, um Teiloperationen thematisieren und einstudieren zu können. Hier nennt er beispielsweise Identifikation einer Perspektive, die Einnahme derselben und die Beobachtung des Geschehens aus dieser Perspektive. Zudem bedarf Vorstellungsbildung eines wohl dosierten Trainings, bei dem die geistige Ermüdung beachtet werden sollte. (Vgl. Grzesik, 1996, pp. 238–240)

Als explizite Strategie des Textverstehens beschreibt auch Heiner Willenberg in seiner *Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens* die mentale Bebilderung eines Textes. Er sieht diese Operation als speziellen Lernprozess, der viele Vorteile in sich trägt. So können Bilder, die eine „unaufwendige Speicherung des [Text-]Materials“ (Willenberg, 1999, p. 81) ermöglichen, „abgespeichert werden und dann Informationen besonders dicht aufbewahren.

dieses Phänomen sind vielfältig und reichen von genetischen Dispositionen bis hin zu Hirnschäden (vgl. Farah, 1984; Zeman, Dewar, & Della Sala, 2015, pp. 378f). Natürlich hindert Aphantasia nicht am Verstehen narrativer Texte, wobei Studien belegen, dass beispielsweise emotionale Reaktionen deutlich niedriger ausfallen (vgl. Wicken, Keogh, & Pearson 2019; Wicken, Keogh, & Pearson, 2021). Allerdings zeigen Untersuchungen, dass Aphantasia nicht bedeutet, keine visuellen oder nonverbalen Repräsentationen entwerfen zu können, sondern diese entweder nicht wahrzunehmen (vgl. Jacobs, Schwarzkopf, & Silvanto, 2018, p. 61) oder ein mentales sensorisches Problem zu haben (vgl. Keogh, & Pearson, 2018, p. 53). Das Phänomen Aphantasia kann folglich nicht als Argument gegen die Wirkung von Imagery-Strategien zu Felde gezogen werden, sondern verdeutlicht eher, dass ein kleinschrittiges Generierungs- und Wahrnehmungstraining mentaler Bilder durchaus seine Existenzberechtigung hat.

Die genaue Betrachtung kann eine Fülle von Details offenbaren“, die „wir genauer betrachten und danach zur Interpretation heranziehen“ können (Willenberg, 1999, p. 88). Willenberg stellt heraus, dass im didaktisch-methodischen Prozess einige wichtige Punkte zu beachten sind, u.a. dass die Generierung mentaler Bilder Zeit und Raum benötigt, weswegen ein langsames schrittweises Lesen angebracht sei, während dessen die Leser:innen ab und an die Augen schließen, um „den Text innerlich Revue passieren [zu] lassen“ und so „die Konzentration auf das Wesentliche“ zu ermöglichen (Willenberg, 1999, pp. 88f).

Integriert in eine empirische Studie, die schließlich in explizit didaktisches Material und das schulische Leseförderprogramm *Wir werden Textdetektive* (vgl. Gold et al., 2011) mündet, findet sich in dem *Programm zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen* von Elmar Souvignier, Judith Küppers und Andreas Gold das bildliche Vorstellen als elaborative Lesestrategie. Die Autor:innen stellen in ihrer Implementationsstudie vor allem die zentrale Rolle der Lehrereinführungs- und -fortbildungsveranstaltung heraus. In diesen eine hohe Akzeptanz zu bewirken, ist für die Etablierung von Unterrichtsprogrammen von sehr hoher Bedeutung, da nur so eine tatsächliche Änderung im unterrichtlichen Handeln induziert werden kann (vgl. Souvignier, Küppers, & Gold, 2003, pp. 181f). Zudem berichten die Autor:innen in ihren Veröffentlichungen von der Schwierigkeit einiger Schüler:innen, „sich Sachverhalte bildlich vorzustellen“ (Gold et al., 2011, p. 28), und empfehlen in solchen Fällen zusätzliche „Vorbungen [sic!] zum Thema ‚Visualisieren‘“ (Gold et al., 2011, p. 28).

Maria Bannert und Wolfgang Schnotz bezeichnen in ihrer lehrbuchartigen Überblicksdarstellung das Bilden von Vorstellungen als eines der „ältesten Verfahren, um sich Informationen besser merken oder einen Sachverhalt besser verstehen zu können“ (Bannert, & Schnotz, 2006, p. 72), und „als effektive Elaborationsstrategie beim Lesen und der Textverarbeitung“ (Bannert, & Schnotz, 2006, p. 82). Die schulische Vermittlung sei, auch wenn sie aktuell nicht oder nur selten geschehe (vgl. dazu auch Block, & Duffy, 2008, p. 25), dringlich. Als explizite Lesestrategie, so schlagen die Autor:innen vor, solle sie im Rahmen einer Fördermaßnahme über den Fünfschritt *Erklärung – Demonstration und Modellierung durch die Lehrperson – Angeleitetes Üben – Eigenständiges Üben – Evaluation und Ausbau* in den Unterricht integriert werden, so dass die Schüler:innen nach und nach befähigt werden, selbstständig auf die Strategie zurückzugreifen (vgl. Bannert, & Schnotz, 2006, p. 83).

Einen ähnlichen Visualisierungsunterricht entwirft Erich Hartmann in seiner umfassenden Darstellung *In Bildern denken – Texte besser verstehen*. Er wirbt aufgrund der positiven Bilanz der empirischen Studien dafür, „dass das bildhafte Vorstellen in die Lehrpläne für den Leseunterricht aufgenommen und in die Entwicklung von geeigneten Methoden und Materialien für die Verstehensförderung mit einbezogen wird“ (Hartmann, 2006, p. 57). Zur didaktischen Einbettung der bildhaften Vorstellungsfähigkeit und der Visualisierungsstrategie schlägt er ein schrittweises Vorgehen vor. Über das Visualisieren von Objekten und Begriffen über das geführte Visualisieren von Objekten und Szenen gelangen die Schüler:innen zum Visualisieren von Handlungen und Ereignissen, um schließlich die Strategie erst beim eigenständigen Hören von Texten anzuwenden, bevor sie in selbstständige Lesesituationen integriert wird.

Cornelia Rosebrock und Daniel Nix zählen in ihrem lesedidaktischen Standardwerk *Grundlagen der Lesedidaktik* die mentale Visualisierung von Textstellen oder Textabläufen zu den

„elaborierenden Lesetechniken“. Diese dienen dem Ziel, Textinhalte „mit Vorwissen, Gefühlen, Meinungen, inneren Bildern usw. der Leser(innen) in Beziehung zu setzen“ (Rosebrock, & Nix, 2014, p. 82). Besonderes Augenmerk richten Rosebrock und Nix auf die Vermittlungsebene, also auf die Frage, wie Lesestrategien gelehrt und gelernt werden können. Sie verweisen dabei auf drei Punkte. Mit Willenberg (Willenberg, 2007) sowie Schoenbach und Kolleg:innen (Schoenbach et al., 2006) präferieren sie das Meisterleser-Konzept, nach dem die Lehrperson ihren Verstehensprozess und die Anwendung der Verstehensstrategien durch lautes Denken für die Schüler:innen sichtbar und erfahrbar macht. Anschließend, so betonen die Autor:innen, müssen die Schüler:innen Zeit und Raum erhalten, die Anwendung der Strategien zu üben, um nach und nach einen „reflektierten und selbstregulierten Umgang“ mit ihnen zu erlernen (Rosebrock, & Nix, 2014, p. 88).

In der lesedidaktischen Diskussion scheint die Strategie *Generierung mentaler Bilder* zur Unterstützung des Verstehensprozesses weitestgehend etabliert zu sein, auch wenn ihre Anwendung ausschließlich für leseschwächere Schüler:innen konzipiert wird. In der literaturdidaktischen Modellierung von Verstehensprozessen erhält sie als eine Facette des mentalen literarästhetischen Leseakts große Aufmerksamkeit, wenn auch subsumiert unter den Fundamentalbegriffen literarischer Rezeption – der Vorstellungsbildung und der Imagination.

Die Generierung mentaler Bilder in der literaturdidaktischen Diskussion

Als Motor der schöpferischen Sinnbildung im Literaturunterricht ist die Imaginationsfähigkeit spätestens mit dem Einzug rezeptionsästhetischer Überlegungen in die Literaturdidaktik fester Bestandteil ihres Diskurses. Zum didaktischen Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gehört das Entfalten eigener Imaginationen als produktives Verfahren, das die subjektive Aneignung literarischer Texte überhaupt erst ermöglicht, und im Zuge der Diskussion um und über literarästhetische Rezeptionskompetenz wird Imaginationsfähigkeit als „Grundvoraussetzung für literarisches Verstehen“ (Spinner, 2010a, p. 12) verstanden. Als „zentraler Begriff“ (Köppert, & Spinner, 1998, p. 159) eines identitätsorientierten Literaturunterrichts ist es die Vorstellungsbildung, die den Text für junge Leser:innen erst lebendig werden lässt. Dabei halten literarische Texte einerseits zur individuellen Vorstellungsbildung an, was die „imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen“ zu einem „grundlegende[n] Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung“ (Spinner, 2006, p. 8) macht, andererseits fordert ein vertieftes Verstehen von den Rezipient:innen die imaginative Entfaltung (vgl. Köster, 1997) dessen, was im Text bereits angelegt ist.¹²¹ Hier wird der wirkungsästhetische Bezug besonders deutlich: Iser versteht Vorstellungsbildung als kreativen Akt, der „etwas zur Erscheinung bringt, das durch die Sprache des Textes nicht verbalisiert ist“ (Iser, 1994, p. 230). Beliebigerkeit ist damit nicht intendiert, vielmehr ein Ausmalen dessen, was die Darstellung des Textes ausspart, unter Hinzunahme der Schemata, die vom Text aufgerufen werden (vgl. Iser, 1994, pp. 231f). (Vgl. Abraham, 1999, pp. 14, 17f)

¹²¹ Vorstellungsbildung und Imagination werden – das wird deutlich – häufig synonym gebraucht. Eine Abgrenzung versuchen Zabka, 2010, pp. 455f und Brune, 2020, pp. 103f. Da diese Diskussion für die vorliegende Studie keinen weiterführenden Erkenntnisgewinn verspricht, wird auf eine ausführliche Darstellung verzichtet.

Methodisch werden zur Förderung oder vielmehr Anregung der Vorstellungsbildung vor allem „kreativ-produktive Verfahren des Umgangs mit Texten“ (Spinner, 2006, p. 8) vorgeschlagen wie szenisches Spiel (vgl. Roberg, 2012, p. 4), die Anfertigung von Fotografien (vgl. bspw. Büscher, 2021, p. 28), die Gestaltung eines Bildes oder einer Zeichnung (Spinner, 2011, p. 9). Der Begriff der Anregung hatte anfangs programmatischen Charakter, sollten durch die Methoden doch die Kräfte geweckt werden, die in den jungen Leser:innen schlummern. In der entschiedenen Abkehr vom analytischen Literaturunterricht war es der „imaginative Vorgang [...] produktiver Phantasie“ (Waldmann, 1984, p. 100), der gegen den kognitiven Prozess des literarischen Lesens in Stellung gebracht wurde. Entsprechend sollte die „Vorstellunglenkung klein [ge]halten“ (Abraham, 1999, p. 20) werden. Es ging um das Wecken vorhandener Potenziale der Schüler:innen.

Heute gelten in der deutschsprachigen Diskussion zumindest im Grundsatz innere Bilder – Ulf Abraham redet von *images*, nicht *pictures* (vgl. Abraham, 2014, p. 391; vgl. dagegen Toolan, 2018, p. 152 und Kapitel 2.3) – als Teilaspekt der Imaginationsfähigkeit, was Köppert ähnlich bereits 1997 vertritt: „Unter der Bedingung, dass Vorstellung – zumindest auch – in analoger Repräsentation entwickelt werden kann, befördert sie das Textverstehen sowohl in seiner individuellen Dimension als auch in der allgemeinen Dimension des Visuellen“ (Köppert, 1997, p. 42).

Problematisch erscheint die Mystifizierung der Generierung mentaler Bilder beim Leseprozess literarischer Texte, wie sie in einigen literaturdidaktischen Ansätzen anzutreffen ist (vgl. Abraham, 2015, pp. 195–197). Sie führt zu einer vorschnellen Abwertung kognitionspsychologischer Erkenntnisse – bspw. der DCT – und endet in einer Herabwürdigung entsprechender didaktischer Modellierungen (vgl. Abraham, 2014, p. 393; siehe auch die Zusammenfassung von Jesch, & Staiger, 2016, pp. 74–76). Damit wird verkannt, dass

- die Generierung mentaler Bilder erlernbar ist und
- der Gebrauch dieser Strategie das aktive, involvierte Literaturlesen überhaupt nicht ersetzen, sondern vielen Lernenden überhaupt erst ermöglichen soll.

Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass eine breite theoretische wie empirische Forschungslage für die Generierung mentaler Bilder als elaborative Leseverstehensstrategie bei der Lektüre narrativer Texte spricht. Diese spezifische Strategie weist eine hohe Korrelation zum Wesen narrativer Texte auf, wie die in Kapitel 2.3 extrapolierte Diskussion des philosophischen, narratologischen und literaturwissenschaftlichen Diskurses verdeutlicht. Die besondere Bildhaftigkeit, die spezifische Evokation innerer Bilder ist ein aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven diskutiertes Phänomen und immanentes Merkmal von dominant narrativen Texten. Gleichzeitig bedingt es das Verstehen und den Genuss der Rezeption.

Dass im Umkehrschluss ein spezifisches Training der mentalen Vorstellungsbildung für die Lesenden positive Auswirkungen auf das Leseverstehen hat, lassen theoretisch das kognitive Modell der DCT und empirisch die oben skizzierten Befunde schließen. Diese implizieren neben den kognitiven Überlegenheitseffekten auch eine Steigerung der Lesemotivation bis hin zu einer positiven Wendung des Selbstkonzeptes als Leser:in.

Die Modellierung eines solchen Trainings für den schulischen Kontext muss Fragen bezüglich der adäquaten Anleitung beantworten. Die bisher betrachteten und gesammelten didaktischen Prinzipien, die in der deutschsprachigen Diskussion über die Vermittlung der elaborativen Leseverstehensstrategie *Generierung mentaler Bilder* aufgestellt werden, decken sich in der Summe weitestgehend mit angloamerikanischen Best-Practice-Beispielen. Nach dem Prinzip des reziproken Lehrens (vgl. Rosenshine, & Meister 1994, p. 479; Hattie, 2009, p. 243) findet eine mehr oder minder individualisierte, kleinschrittige konkrete Einübung vorerst modellhafter und angeleiteter, später bedarfsorientiert-generalisierter und selbstständiger Strategieverwendung statt, wobei die Lehrperson aufgrund ihrer Eigenschaft als zentraler Gelingensfaktor eine besondere fachwissenschaftliche, -didaktische und pädagogische Befähigung benötigt.

Elaborationsstrategie zur Unterstützung narrativen Verstehens

Ähnlich wie bei der Konzeption der Organisationsstrategie in Kapitel 4.3.3 soll nun die bisherige theoretische Auseinandersetzung in den Entwurf der Leseverstehensstrategie *Generierung mentaler Bilder* münden. Dabei scheint allerdings nicht die Frage nach der Strategie an sich vordringlich, denn diese ist in den Kapiteln 2.3, 3.2 sowie 4.4 in ihren verschiedenen Facetten schon ausführlich beantwortet worden. Vielmehr soll der Fokus auf die Vermittlung gelegt werden. Wie kann es gelingen, Schüler:innen die mentale Ausgestaltung einer reichen Textbühne zu erleichtern? Prinzipien, die dies gewährleisten sollen, ermöglichen eine spätere konkrete Umsetzung in unterrichtspraktischen Kontexten. Bevor solche Grundsätze aufgestellt werden, sollen einige Basisannahmen verdeutlicht werden:

- Viele Schüler:innen beherrschen die Fähigkeit, während des Lesens mentale Bilder zu konstruieren. Die Fähigkeit ist unterschiedlich stark ausgebildet und bleibt gemeinhin unbewusst.
- Schüler:innen können diese Fähigkeit aber auch erlernen, sich darin ausbilden und ausbilden lassen.

Die folgenden Prinzipien für die Vermittlung der Generierung mentaler Bilder ergeben sich aus der zuvor referierten Forschung und ähneln zugleich denjenigen bei Erich Hartmann (vgl. Hartmann, 2006, pp. 80–108). Sie benennen einen Ausgangspunkt sowie eine Zieldimension und umfassen das Voranschreiten während des Aneignungs- und Übungsprozesses:

- Prinzip 1: Zuerst Isolierung, dann Koppelung mentaler Operationen

Das Generieren mentaler Bilder wird erst isoliert trainiert, bevor es sukzessive mit weiteren mentalen Operationen des Leseprozesses gekoppelt wird. Dieses Prinzip ermöglicht eine explizite und direkte Vermittlung und grenzt das Vorgehen bspw. von produktionsorientierten Verfahren ab, die mentale Vorstellung über die Produktion von Zeichnungen und externen Bildern anregen wollen (vgl. Beisbart, & Popp, 2010, p. 349 für literarische Texte; vgl. Philipp, 2021, pp. 214f für sogenannte Sachtexte). Durch die Isolierung wird eine Fokussierung geschaffen, die das Erlernen ermöglicht, bevor die Kombination mit anderen Prozessen in einem Beziehungsgefüge das Leseverstehen unterstützen soll.

- Prinzip 2: Zuerst Anleitung, dann Eigenständigkeit

Die Prämisse hinter diesem Prinzip ist, dass die Schüler:innen durch die geführte Generierung mentaler Bilder und ein anschließendes Gespräch über diese Erfahrung ihre Fähigkeit der mentalen Visualisierung trainieren können. Das heißt, dass sie die mentalen Bilder verfeinern, agiler in der Anreicherung und Aktualisierung werden und nach und nach weniger *cognitive load* für diesen Prozess benötigen. Anleitung bedeutet die Modellierung der kognitiven Operation durch die Lehrkraft mittels lauten Denkens sowie die anschließende explizite Aufforderung zur *Generierung mentaler Bilder*. Der Begriff der Eigenständigkeit bezeichnet die selbstständige bedarfsorientierte Anwendung bei der Rezeption von Texten.

- Prinzip 3: Von einfachen, konkreten zu komplexen, weniger konkreten Erzähltexten

Konkrete Begriffe etablieren, so die verifizierte Grundannahme der DCT, starke referentielle Verbindungen zwischen Logogens und Imagens. Entsprechend werden die Texte, die die Schüler:innen als Angebot zur Generierung mentaler Bilder hören, überwiegend aus konkreten Elementen bestehen und einfache, mental leicht zu visualisierende Handlungen enthalten. Diese werden nach und nach komplexer und enthalten mehr Unbestimmtheitsstellen, die erst konkretisiert werden müssen. Ziel ist dabei die mentale Agilität.

- Prinzip 4: Von der Hörsituation zur Lesesituation

Hör- und Leseverstehen sind keine identischen Prozesse, es verbindet sie jedoch eine gemeinsame Schnittmenge. Es ist also davon auszugehen, dass die *Generierung mentaler Bilder* bei der auditiven Verarbeitung von Texten ähnliche verstehensfördernde Dimensionen beinhaltet wie bei der eigenständigen Lektüre. Die entlastend wirkende Aktivierung zweier kognitiver Subsysteme des Arbeitsgedächtnisses in der anfänglichen Hörsituation – des auditiven Subsystems durch den Hörtext selbst und des visuellen Subsystems durch visuelle Vorstellungen dazu – verhindert eine kognitive Überlastung und ermöglicht zu Beginn die Konzentration auf den Erwerb prozeduralen Wissens (vgl. Modalitätseffekt bei Mayer, 2005, pp. 169–174, 178f, vgl. auch Kapitel 5.2.3.1). Mit zunehmender Automatisierung wird dies überführt in die kognitiv aufwendigere visuelle Aufnahme der Textinformation.

Nachdem nun sowohl die Organisations- als auch die Elaborationsstrategie theoretisch eingeordnet werden konnten, müssen sie zur Überprüfung ihrer Wirksamkeit und Durchführbarkeit in einem nächsten Schritt konkretisiert und in der Konzeption eines Lesestrategiesets zusammengefasst werden, das für eine unterrichtliche Implementation geeignet und empirisch in einer (zumindest für Baden-Württemberg) repräsentativen Interventionsstudie überprüfbar ist.

Bevor dies geschehen kann, soll aufgezeigt werden, dass ein solches Lesestrategieset in gleicher oder sehr ähnlicher Form nicht bereits existiert. Dafür werden deutschsprachige Programme zur Vermittlung von Leseverstehensstrategien skizziert und analysiert. Dies dient gleichzeitig einem zweiten Zweck: Die Erfahrungen und reflexiven Erkenntnisse, die die Autor:innen in ihren Studien sammeln, sollen der didaktischen Konzeption des Strategieeinsatzes dienen.

Alle im Folgenden zu beschreibenden Trainingsprogramme haben eine ähnliche Zielsetzung wie die vorliegende Arbeit und werden somit sowohl zur Darstellung des Forschungsstandes als

auch im Sinne von Best-Practice-Beispielen einzeln vorgestellt und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und ihrer Gelingensbedingungen analysiert.

Leseverstehestrategien - Deutschsprachige Trainingsprogramme

Mit den Veränderungen in der deutschsprachigen Lesedidaktik nach 2000 widmeten sich etliche renommierte Wissenschaftler:innen der Entwicklung von Programmen zur Vermittlung von Leseverstehestrategien. Bevor in Kapitel 5 das im Rahmen dieses Projektes entwickelte Lesestrategie für narrative Texte als Synthese der oben dargelegten theoretischen Erkenntnisse expliziert werden soll, scheint ein Überblick über die bereits etablierten Programme sinnvoll, verspricht er doch Erkenntnisse über die Gelingensfaktoren für die Konzeption implementierbarer Interventionen. Da fast 20 Jahre der Entwicklung eine Vielzahl solcher Konzeptionen hervorgebracht haben, erscheint eine allumfassende Darstellung weder praktikabel noch zielführend. Vielmehr muss eine Auswahl getroffen werden, die auf den folgenden Kriterien beruht:

- deutschsprachige Konzeption,
- wissenschaftlicher Kontext,
- Partizipation am wissenschaftlichen Diskurs,
- die Orientierungsstufe (Klassenstufen 5 und 6) als Zielgruppe,
- Eignung zur Implementierung in den institutionellen Rahmen des regulären Unterrichts.¹²²

Neben den bereits skizzierten Fünf-Schritt-Lesestrategien, die gängigerweise in Schulbüchern für den Deutschunterricht zu finden sind, existieren im deutschsprachigen Raum etliche forschungsbasierte Lesestrategieprogramme, die als mittel- oder langfristige Trainings Schüler:innen bei der Bewältigung von Leseversteheprozessen unterstützen sollen. Sie werden entweder auf der Basis der gesammelten Ergebnisse der Grundlagenforschung erstellt und veröffentlicht, wie z.B. *Lesen. Das Training*, das ursprünglich von Andrea Bertschi-Kaufmann und ihrer Arbeitsgruppe entwickelt wurde und seit 2015 in einer Neuauflage vorliegt (vgl. Kruse, Riss, & Sommer, 2015; vgl. auch Bertschi-Kaufmann et al. 2010). Oder sie werden zudem durch Methoden wissenschaftlicher Evaluationsforschung hinsichtlich ihrer Transfereffekte evaluiert. Hierzu gehören Programme wie *Lesen durch Hören* (Gailberger, 2011a & Gailberger, 2011b), *Burg Adlerstein* (Schilcher et al., 2014), *conText* (Lenhard et al., 2013) oder *Wir werden Textdetektive* (Gold et al., 2011).

¹²² Aus diesen Gründen werden Programme wie PALS und CORI (vgl. Philipp 2012b und 2012c) ebenso wenig beschrieben wie LekoLemo (vgl. Streblov, Schiefele & Riedel 2012). PALS und CORI sind amerikanische Programme und dort auch beheimatet. Ihre Umsetzung im deutschsprachigen Raum steht noch aus. LekoLemo als sehr erfolgreiches Programm zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation arbeitet mit Kleingruppen und benötigt pro Klasse mehrere ausgebildete Trainerinnen, was es für den regulären Unterricht nicht implementierbar macht. Die spezifischen Erträge dieser Programme sollen nicht in Abrede gestellt werden.

Wir werden Textdetektive – Wir werden Lesedetektive

Basierend auf dem Individual- bzw. Kleingruppentraining zur Förderung der Lesekompetenz von Stefanie Schreblowski (2004) und unter Adaption der Metapher der „good reading detectives“ (Paris, Cross, & Lipson 1984, 1244) entwickelt die Forschungsgruppe Andreas Gold und Kolleg:innen ein Lesetraining für Neun- bis Zwölfjährige, das drei inhaltliche Bausteine umfasst. Die erste Unterrichtsstunde dient der thematischen Einbettung, in der die Schüler:innen mit dem Konzept der Textdetektive, die Lesemethoden als Detektivwerkzeug verwenden, um dem Textsinn auf die Spur zu kommen, vertraut werden. Die folgenden fünf Unterrichtsstunden¹²³ fördern die *motivationale Selbstregulation*, die allgemeines und individualspezifisches Zielsetzungsverhalten sowie Erfolgsmarker beinhaltet. Darauf folgen sieben sogenannte Detektivstrategien, wobei vier dieser Strategien zu den Elaborationsstrategien gezählt und in einem Block als Verstehensmethoden vermittelt werden (Beachten der Überschrift, bildliches Vorstellen, Umgang mit Textschwierigkeiten und Verstehen überprüfen). Das zweite Cluster umfasst drei Organisationsstrategien, die als Behaltensmethoden bezeichnet werden (Wichtiges unterstreichen, Wichtiges Zusammenfassen und Behalten überprüfen). Die jeweiligen Strategien werden einzeln thematisiert und in einem Zweischrittverfahren vermittelt. Zuerst geht es um das Kennen, Verstehen und Anwenden der Methode und anschließend um die Zuordnung zum jeweiligen Methodenbündel (Verstehens- oder Behaltensmethoden). Nach diesem siebzehnstündigen Baustein *kognitive und metakognitive Lesestrategien* widmen sich die letzten fünf Unterrichtsstunden der *kognitiven Selbstregulation*, in der die Schüler:innen erlernen sollen, die vermittelten Inhalte in eine Handlungsroutine in Form eines Leseplans zu integrieren und somit ihren Strategieeinsatz in Abhängigkeit von der konkreten Situation selbstständig zu planen und zu steuern. Tabelle 1 verdeutlicht den Aufbau des Programmes und gibt einen Überblick über die Lerneinheiten sowie ihre theoretische Zuordnung.

Das Programm *Wir werden Textdetektive* fokussiert die Instruktion der Leseverstehensstrategien und verknüpft diese mit ein- bis zweimaligen Übungen. Nachdem der erste Unterrichtsblock zur Vermittlung der Elaborationsstrategien beendet ist, findet eine Art Zwischentest statt, der alle bisher erarbeiteten Lesestrategien miteinander verbindet. Gleiches gilt nach der Absolvierung des zweiten Methodenblocks. Zusätzlich werden zwei Lesespiele angeboten, die zur Übung der selbstständigen Anwendung der Lesestrategien dienen sollen.

¹²³ Das Programm umfasst laut Autor:innenangaben vierzehn Lerneinheiten, die in insgesamt 20–28 Unterrichtsstunden vermittelt werden. Die angegebene Anzahl ist ein Richtwert, der von Schulklasse zu Schulklasse aufgrund domänenspezifischer und allgemeiner Variablen variiert (vgl. Gold, Trenk-Hinterberger, & Souvignier, 2009, p. 211; Gold et al., 2011, p. 9).

| Lerneinheiten | | Umfang Unterrichtsstunden | Theoretischer Baustein |
|---------------|--|------------------------------|--|
| 1 | Thematische Einbettung | 1h | Rahmenhandlung |
| 2 | Motivation I & Zielsetzungsverhalten | 2h | Motivationale Selbstregulation |
| 3 | Motivation II & Erfolgsmarker | 3h | |
| 4 | Überschrift beachten (DM 1) | 1h | Kognitive und metakognitive Lesestrategien |
| 5 | Bildlich vorstellen (DM 2) | 2h | |
| 6 | Umgang mit Textschwierigkeiten (DM 3) | 3h | |
| 7 | Verstehen überprüfen (DM 4) | 2h | |
| 8 | Test I – Lesespiel I | 1h | |
| 9 | Wichtiges unterstreichen (DM 5) | 2h | |
| 10 | Wichtiges zusammenfassen (DM 6) | 4h | |
| 11 | Behalten überprüfen (DM 7) | 1h | |
| 12 | Test II – Lesespiel II | 1h | |
| 13 | Mittel-Ziel-Analyse und Handlungsroutine | 3h | Kognitive Selbstregulation |
| 14 | Leseplan | 2h | |

Tabelle 1 Überblick über das Lesestrategietraining „Wir werden Textdetektive“. Eigene Darstellung, basierend auf Gold, Trenk-Hinterberger, & Souvignier, 2009, p. 212; DM = Detektivmethode.

Als Texte bieten die Arbeitsmaterialien sowohl Sach- als auch narrative Texte an, „um einen Transfer der erlernten Methoden auf unterschiedliche Textsorten zu ermöglichen“ (Gold et al., 2011, p. 9). Textsortenspezifität findet sich in kleinen Details im Rahmen des Erwerbs der Detektivmethoden (DM). So schlagen die Autor:innen vor, beim *Beachten der Überschrift* textsortenspezifische Fragestellungen zu lehren. Bei Sachtexten lautet die Frage: „Was weiß ich schon vom Thema?“, bei narrativen Texten sollen Hypothesen aufgestellt werden, geleitet von der Frage „Wovon könnte die Geschichte handeln?“ (Gold et al., 2011, p. 26) Unterschiede finden sich auch in der DM 2 *Bildlich vorstellen*. Während in Sachtexten ein einzelnes Bild entworfen werden soll, ist ein narrativer Text wie ein Film zu betrachten, der vor dem inneren Auge abläuft (vgl. Gold et al., 2011, p. 31).

Neben den Elaborationsstrategien beinhalten auch die Organisationsstrategien gesonderte Anweisungen für narrative Texte. Bei der DM 5 *Wichtiges unterstreichen* werden bezüglich einer Geschichte „die Hauptpersonen“, „die Umstände, unter denen etwas geschieht“, und „die Gründe für das, was geschieht“ (Gold et al., 2011, p. 50), als markierenswert bezeichnet. Diese elementare Superstruktur wird kurz vermittelt und an einem Text eingeübt, bevor sie in das selbstständige Anwenden überführt werden soll.

Das Trainingsprogramm wurde über vier Jahre hinweg in etlichen formativen Evaluationsprozessen erstellt und optimiert, ist in allen Schulstufen einsetzbar und zeigt bezüglich seiner Wirksamkeit in mehreren summativen Evaluationsstudien mit insgesamt weit über 200 teilnehmenden Klassen praktisch bedeutsame Effekte gegenüber den Kontrollklassen im Bereich des Wissens über Lesestrategien. Transfereffekte auf das Leseverständnis konnten

allerdings nur bei den Gymnasialschüler:innen nachgewiesen werden (vgl. Gold, Trenk-Hinterberger, & Souvignier 2008, p. 218) sowie bei Einsatz einer angepassten, den Lernmöglichkeiten entsprechend reduzierten Programmversion „Wir werden Lesedetektive“ für Schüler:innen mit speziellem Förderbedarf im Bereich Lernen (vgl. Antoniou, & Souvignier, 2007, p. 50; für einen Gesamtüberblick Antoniou, 2006).

Wie Tabelle 2 zeigt, konnten bei den Schüler:innen mit Förderbedarf Transfereffekte auf das Leseverständnis im kleinen bis mittleren Bereich festgestellt werden, während sich solche bei den Gymnasialschüler:innen einzig den Follow-Up-Tests zufolge im bedeutsamen kleinen Bereich bewegten.

| | Lesestrategiewissen | | Leseverständnis | |
|-----------------------------|---------------------|-----------|-----------------|-----------|
| | Post | Follow-Up | Post | Follow-Up |
| Gesamt | .46 | .36 | .16 | .27 |
| Gymnasium | .41 | .36 | .15 | .33 |
| Haupt-, Real-, Gesamtschule | .38 | .19 | .03 | .03 |
| Lernhilfeschule | .74 | .59 | .33 | .44 |

Tabelle 2 Übersicht der Effekte der Strategietrainings Wir werden Textdetektive und Wir werden Lesedetektive. Eigene Darstellung, stark angelehnt an Gold, Trenk-Hinterberger & Souvignier, 2009, p. 218.

Auch wenn die erwünschte Förderung des Leseverstehens weitgehend nicht erreicht werden konnte, extrahiert die Arbeitsgruppe um Andreas Gold aufgrund der reichen Felderfahrungen wichtige Gelingensfaktoren für die weitere Forschung im Bereich des praxisorientierten Lesestrategietrainings für den Klassenunterricht. Als zentralen „Schlüssel zur Gewährleistung einer nachhaltigen Wirksamkeit“ (Gold, Trenk-Hinterberger, & Souvignier, 2008, p. 219) für Unterrichtskonzepte zur Förderung von Leseverstehen identifizieren die Forscher:innen die Lehrkräfte. Nur wenn diese von den Programmen überzeugt sind, ist eine erfolgreiche Implementierung möglich. Die nötige Überzeugungskraft geht laut Gold und Kolleg:innen von drei Komponenten aus: von konzentrierten, materialorientierten Lehrer:innenfortbildungen, von ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien, die möglichst konkret sind, aber Spielraum für individuelle Adaptionen lassen, und von Wiederholungseinheiten zur Vertiefung und Etablierung der neuen Unterrichtsmuster (vgl. Gold, Trenk-Hinterberger, & Souvignier, 2008, p. 219).

conText

Einen gänzlich anderen und nachweislich hinsichtlich des Transfers auf das Leseverständnis erfolgreicher Weg als die Text- oder Lesedetektive geht das an der Universität Würzburg unter Leitung von Wolfgang Lenhard entwickelte Programm *conText*, wengleich das Ziel der Förderung von Lesekompetenz bei beiden Trainings dasselbe ist. Bei *conText* handelt es sich um ein intelligentes tutorielles System, das als Computerprogramm in einer Eins-zu-eins-Betreuung nicht die Instruktion von Lesestrategien, sondern deren implizite Vermittlung durch gelenktes Üben fokussiert (vgl. Lenhard, 2009, pp. 227–237). Lesende der Sekundarstufe I und

Il fassen am Computer in Einzelarbeit einen von insgesamt 20 Sachtexten verschiedener Komplexität abschnittsweise zusammen und erhalten individuelle Rückmeldungen zur inhaltlichen Abdeckung des Originaltextes sowie zur Relevanz und Redundanz einzelner Sätze. Auf dieser Grundlage verbessern die Schüler:innen ihre Zusammenfassung sukzessive und setzen sich intensiv mit dem jeweiligen Text auseinander. Dadurch erlernen sie implizit, so die Hypothese der Autor:innen, „die grundlegenden kognitiven Prozesse und Strategien des verstehenden Lesens“ (Lenhard et al., 2020, Überblick). Das Training ist als didaktisches Hilfsmittel konzipiert, was einen flexiblen, lehrkraftunabhängigen Einsatz garantiert.

In einer vergleichenden summativen Evaluationsstudie mit 226 Hauptschüler:innen wurde das Programm in einem Zeitraum von Oktober 2009 bis Juni 2010 implementiert und im Unterricht durchgeführt. Eine zweite Gruppe durchlief das Strategietraining *Wir werden Lesedetektive*, die vereinfachte Version der Textdetektive. Darüber hinaus fungierten weitere Klassen als Kontrollgruppen, die in dieser Phase keine über den normalen Deutschunterricht hinausgehende Leseförderung erhielten. Mit Effekten im mittleren und hohen Bereich führte das angeleitete Üben im Rahmen von *conText* gegenüber der mit dem Programm *Lesedetektive* arbeitenden Gruppe zu einem signifikant besseren Ergebnis bezüglich der Entwicklung des Leseverständnisses ($d = .59$) und der Leseflüssigkeit ($d = .60$). (Vgl. Lenhard, & Lenhard 2016, pp. 218–221)

Die Arbeitsgruppe um Wolfgang Lenhard macht für diesen Überlegenheitseffekt neben dem Einsatz eines Computers und die damit einhergehende tutorielle Eins-zu-eins-Betreuung zwei Besonderheiten der Methode verantwortlich:

- Der Fokus auf das Training der prozeduralen Fähigkeiten bewirkt eine Automatisierung der Leseverstehensprozesse. Dies ist die Voraussetzung für die Beanspruchung von möglichst wenig kognitiver Ladung. Somit kann das sogenannte Motivationstal, das eintritt, wenn der Abruf und die Durchführung von gerade erlernten Strategien kognitive Ressourcen binden und den eigentlich erwünschten und erwarteten Transfereffekt überschatten, überwunden werden (vgl. Schneider, & Lockl, 2006, p. 752; Lenhard, & Lenhard, 2016b, p. 219). Durch das Prinzip der wiederholenden Übung mit lediglich kurzer Instruktion gelingt dies dem Programm beeindruckend gut.
- Durch das wiederholte und kleinschrittige schriftliche Zusammenfassen werden die Konstruktions- und Integrationsprozesse durchgeführt und trainiert, die auch bei der Konstruktion eines Situationsmodells zum Text benötigt werden (vgl. Kapitel 3.1; Lenhard, & Lenhard, 2016b, p. 215). *conText* ermöglicht ein Training der Makroregeln zur Identifikation und Extraktion von Makropropositionen, was die Lesenden befähigt, den Textinhalt zu verdichten. Durch die Zusammenfassung in eigenen Worten müssen Inhalte zudem abstrahiert und in ein bestehendes Vorwissensnetzwerk integriert bzw. damit angereichert werden (vgl. zur Strategie des Zusammenfassens Kapitel 4.3.3).

Das Regensburger selbstregulierte Lesetraining (RESL)

Für die Zielgruppe der schwach lesenden Fünftklässler:innen entwickeln die Lehrstühle für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie für Schulpädagogik der Universität Regensburg in einem Gemeinschaftsprojekt unter Leitung von Anita Schilcher, Markus Pissarek

und Friederike Pronold-Günthner ein 35 Schulstunden bzw. sieben Unterrichtswochen umfassendes Strategietraining, das neben den kognitiven Verstehensstrategien vor allem die Lesemotivation und die Selbstregulation beim Leseverstehen in den Fokus nimmt. Theoretisch aufbauend auf dem Trainingsprogramm *Selbstreguliertes Lesen mit Sachtexten* von Stöger und Ziegler (vgl. Stöger, & Ziegler, 2007) erlernen die Schüler:innen drei Lesestrategien, auf die das Training bewusst beschränkt wird (vgl. Pissarek, Schilcher, & Pronold-Günthner, 2012, p. 160). Das deklarative und prozedurale Wissen über diese drei Strategien – die Analyse der Leseaufgabe mitsamt Einnahme einer Lesehaltung, Scanning sowie Zusammenfassen von Abschnitten durch Formulierung von Überschriften – wird in zwei sogenannten Informationswochen erworben und anschließend angeleitet selbstregulierend in fünf Trainingswochen angewendet. Als Übungs- sowie Anwendungstext dienen dabei insgesamt 30 Kapitel einer extra für die Trainingseinheit von Studierenden entwickelten Geschichte, die am Sportinternat Burg Adlerstein spielt und den Schüler:innen lebensweltnah und einer Daily Soap-Opera ähnlich vom Leben der weiblichen und männlichen Protagonist:innen erzählt. Gerade die einfache und sich wiederholende narrative Textstruktur, stereotype Figurenzeichnungen sowie bekannte Spannungsmarker wie Cliffhanger sollen bei den Lesenden zu einer erhöhten motivationalen Ausgangslage führen, was nachweislich gelingt (vgl. Pissarek, Schilcher, & Pronold-Günthner, 2012, p. 163).

Besonders an diesem Strategietraining ist neben dem eigens entwickelten Text und der ausschließlichen Verwendung eines narrativen Textes die Konzentration auf drei Strategien, von denen die erste sich nur auf die schriftliche Aufgabenstellung konzentriert. Dabei markieren die Lesenden zentrale Begriffe in der Aufgabenstellung, wodurch die Schüler:innen nach und nach mit verschiedenen Aufgabentypen und -schwerpunkten vertraut werden und lernen, diese auf den Text zu beziehen bzw. ihr Lesen darauf auszurichten. Dieses eher selektive Lesen bildet als sogenanntes Scanning die zweite Strategie. Die Lesenden lernen, aufgabenspezifische Schlüsselbegriffe beim Überfliegen des Textes zu identifizieren und somit nach dem Training „jede Leseaufgabe des schulischen Unterrichts fokussierter anzugehen“ (Pissarek, Schilcher, & Pronold-Günthner, 2012, p. 162).

Ebenfalls mit dem Ziel der Übertragbarkeit auf andere Texte erlernen die Schüler:innen als dritte Strategie die Herausbildung einer zentralen Makroproposition durch das Finden von Überschriften. Dabei erhalten die Lernenden den Tipp, die narrative Figur sowie deren Handlung und den ersten und letzten Satz des Abschnittes besonders zu beachten und bei der Konstruktion der Makroproposition zu Rate zu ziehen.

Alle Strategien werden durch die Lehrkraft eingeführt und mithilfe des lauten Denkens bei der eigenen Anwendung hörbar gemacht. In der Trainingsphase dann werden nicht nur die Strategien in dem immergleichen Ablauf eingeübt, sondern auch deren Auswahl sowie die Selbsteinschätzung der Schüler:innen sowie die Kontrolle des (Lern-)Ergebnisses.

Der Ablauf des täglichen Lesetrainings gestaltet sich wie folgt:

- **Neuer Text und Aufgaben**

Die Schüler:innen erhalten das neue Kapitel und 10 Aufgaben, die in ihrer Komplexität und den Anforderungen an die Lesenden ansteigen.
- **Einschätzung**

Nach der Lektüre der Aufgaben schätzen die Schüler:innen sich ein und planen ihre spezifischen Ziele und ihr jeweiliges Vorgehen.
- **Auswahl der Lesestrategie**

Die einzelnen Lesenden entscheiden sich jeweils für eine der drei Strategien (im besten Falle aufgabenorientiert und progressiv).
- **Lesen**

Der Text wird mehrfach gelesen. Dabei werden die Strategien angewandt und die Aufgaben bearbeitet.
- **Kontrolle**

In einer gemeinsamen Unterrichtsphase werden die Antworten auf die Aufgaben kontrolliert und ggf. korrigiert.
- **Schlussfolgern**

Basierend auf der Kontrolle evaluieren die Schüler:innen ihre Selbsteinschätzung, ihre Lesefortschritte und den Erfolg ihres Leseprozesses. So findet eine Rückkopplung an die anfängliche Einschätzung statt. Je nach Ergebnis dieser Evaluation passen die Lesenden ihr (zukünftiges) Leseverhalten, ihre Zielplanung und die Auswahl der Strategien an.
- **ggf. Anpassung des Leseverhaltens**

Dieser Schritt geht wieder in Schritt zwei über, was den Prozess erneut startet. So entwickelt sich eine Selbstregulierung über eine Evaluationsschleife, die dazu führen soll, dass Lesende ihren Lese- und Verstehensprozess selbstständig und zielorientiert gestalten können.

Die Wirksamkeit des Programms auf die Transferleistungen Lesegeschwindigkeit und Leseverständnis wurde im Rahmen einer summativen Evaluationsstudie erhoben. Als Kontrollgruppe fungierten acht Klassen, die normalen Deutschunterricht absolvierten. 13 Treatmentklassen durchliefen das Trainingsprogramm. Nach der Durchführung zweier standardisierter Tests (HAMLET und SLS)¹²⁴ konnten positive Transfereffekte auf die Lesegeschwindigkeit nachgewiesen werden. Bezüglich des Leseverstehens liegen Hinweise auf die Wirksamkeit vor, auch wenn diese aufgrund des Designs nicht als Effekt benennbar sind (vgl. Philipp, 2012, p. 208).

Für die Autor:innen ragen zwei Faktoren ihres Trainings aus der Masse an Lesestrategietrainings heraus:

- Durch den narrativen Text bleibt die Lesemotivation erhalten. Die Schüler:innen lernen an interessanten, spannenden Inhalten Lesestrategien. Dies baut Hürden ab, die aufgrund der Instrumentalisierung des Lesens in vielen anderen Strategieprogrammen bestehen, und schafft einen reichen Nährboden für die Lesekompetenzförderung.
- Der Einstieg für Lehrkräfte ist sehr niedrigschwellig, wodurch RESL bereits „nach einer kurzen Schulungsphase selbstständig [...] in den Unterricht implementiert werden [kann]“ (Pissarek, Schilcher, & Pronold-Günthner, 2012, 172). Dies hängt zum einen mit der Einfachheit der Strategien zusammen, zum anderen mit den zur Verfügung gestellten Materialien. Sowohl der Lehrerband als auch das Arbeitsheft sind so gestaltet, dass bis auf eine inhaltliche Vorbereitung nur wenig zusätzliche Ressourcen benötigt werden. Dies sorgt, neben der Motiviertheit der Schüler:innen, für eine große Zustimmung der Lehrkräfte, erleichtert ihnen das Arbeiten und die Konzentration auf das Wesentliche, nämlich das Monitoring des Lernfortschritts ihrer Schüler:innen, der durch die Struktur des Trainings mit gemeinsamen Kontroll- und Ergebnissicherungsphasen klar sichtbar wird.

Lesen. Das Training

Im Gegensatz zu den oben genannten Programmen nicht im Rahmen von Evaluationsstudien entwickelt, sondern auf wissenschaftlicher Grundlage erarbeitet und unter Zuhilfenahme informeller Rückmeldungen optimiert (vgl. Kruse, 2013), vermittelt das umfassende Lesekompetenzförderprogramm *Lesen. Das Training* Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien für verschiedene Doppeljahrgangsstufen von der 1. bis zur 8. Klassenstufe.

Seit dem Jahr 2007 im Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz im Rahmen eines Forschungsprojektes unter Leitung von Gerd Kruse erarbeitet ein Team aus Forscher:innen das dreiteilige Training, das individuell und kontinuierlich über zwei Jahre dreimal pro Woche ca. 20 Minuten eingesetzt werden soll. So werden im fünften Schuljahr Lesefertigkeiten, die das Dekodieren stützen sollen, sowie die

¹²⁴ HAMLET steht für Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. Er misst über einen Worterkennungs-Test und einen Leseverstehenstest aus Fragen zu zehn Texten mit Antworten im Multiple-Choice-Design das Konstrukt Leseverständnis. (Vgl. Lehmann, Peek, & Poerschke, 2006) SLS ist die gängige Abkürzung für das Salzburger Lese-Screening, das Auskunft über das Konstrukt Lesegeschwindigkeit gibt. (Vgl. Auer et al., 2005)

Lesegeläufigkeit, die zur Automatisierung des Dekodierprozesses beitragen dürfte, trainiert, bevor im sechsten Schuljahr das Leseverstehen über die Vermittlung von Lesestrategien verbessert wird. Dabei stehen sechs Strategien im Fokus, die nach den sogenannten

| Lesestrategieprogramm von Lesen. Das Training | | |
|--|---------------------------------------|---|
| Vor dem Lesen | Strategie 1: Text sichten | Überblick verschaffen Textart bestimmen |
| | Strategie 2: Text einschätzen | Leseprobe nehmen Leseweg wählen |
| Während des Lesens | Strategie 3: Schwierigkeiten meistern | Bewusst lesen Schwierige Stellen klären |
| | Strategie 4: Text erarbeiten | Schlüsselstellen erfassen Schlüsselstellen verstehen |
| Nach dem Lesen | Strategie 5: Text zusammenfassen | Geschichtenschema, Bilderfolge, Zeitstrahl, Strukturbild, Rollenspiel |
| | Strategie 6: Text beurteilen | Das Gelesene bewerten Das Gelesene weiterempfehlen |

Abbildung 17 Übersicht über die Inhalte des Strategietrainings von Lesen. Das Training.
Eigene Darstellung, basierend auf Kruse, Riss, & Sommer, 2015, p. 3.

Lesephasen gruppiert werden (vgl. Abbildung 17).

Jeder dieser Strategien stehen in dem Trainingsheft kurze Beschreibungen mit wenigen Fragen voran, bevor die Strategie in einem oder mehreren Durchgängen aufgabenbasiert an verschiedenen Texten unterschiedlicher Sorten eingeübt wird. Tipps unterstützen den Lernprozess. Ziel dieser Einheiten ist es, dass die Schüler:innen befähigt werden, sich einen Text selbstständig zu erschließen. Die eigenständige Erarbeitung beinhaltet dabei das Risiko, dass die Schüler:innen an gewissen Punkten auf Allgemeinplätzen verweilen und ihre Orientierungslosigkeit unterschätzt wird. Als Beispiel sei hier auf das Erfassen und Unterstreichen der Schlüsselstellen verwiesen, zu dem ähnlich wie in anderen Programmen durch die Direktiven *Markiere wichtige Stellen in den Abschnitten und Abbildungen* oder *Markiere nur das Allerwichtigste* (vgl. Kruse, Riss, & Sommer, 2015, p. 28) aufgefordert wird, ohne dass die Frage geklärt wäre, was denn nun das Allerwichtigste sein soll bzw. nach welcher Struktur Schüler:innen die Analyse gelingen kann.

Anders gestaltet sich dies aber bei der Strategie *Texte zusammenfassen*. Als einziges hier skizziertes Trainingsprogramm liefert *Lesen. Das Training* seinen Lernenden eine narrative Superstruktur als Zusammenfassungshilfe. Von den Autor:innen als Geschichtenschema betitelt, integriert das Konzept zwei gängige Theorien: zum einen das aristotelische und wenig

spezifische Unterteilungsmuster verbaler Texte in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Zum anderen wird diesen Textteilen ein spezifischer narrativer Inhalt zugeordnet. So ist dem Infotext zu entnehmen:

Die meisten Geschichten haben drei Teile:

Einleitung: Figuren und die Ausgangslage werden beschrieben.

Hauptteil: Etwas Wichtiges oder Ungewöhnliches passiert, oft gibt es auch ein Problem. Die eigentliche Handlung beginnt, die Geschichte wird spannend.

Schluss: Etwas hat sich geändert, die Spannung lässt nach, das Problem ist gelöst. (Kruse, Riss, & Sommer, 2015, p. 42)

Bei aller Diskussion, die hier inhaltlich geführt werden müsste und könnte (vgl. dazu Kapitel 2.2.5), sticht *Lesen. Das Training* dadurch hervor, dass dieses Konzept den Lesenden zumindest eine Organisationsstruktur an die Hand gibt, die speziell auf narrative Texte anwendbar ist und Schüler:innen mit Wissen versorgt, das sie zur mentalen Ordnung narrativer Texte und für die Bildung von Makropropositionen nutzen können.

Über die Wirksamkeit von *Lesen. Das Training* lässt sich keine Aussage treffen, da selbst nach ausgiebiger Recherche keine wissenschaftliche Interventionsstudie gefunden werden konnte. Es scheint aber einen hohen Zuspruch in der Lehrerschaft der deutschsprachigen Schweiz und Deutschlands auszulösen, was an der hohen Auflage erkennbar wird (vgl. Kruse, 2013). Zudem ist es als einziges Programm, das narrative Strukturen ernst nimmt, erwähnenswert.

Lesen durch Hören

Ein Sonderfall ist das Programm *Lesen durch Hören* in seiner Ausführung für die Sekundarstufe I, ausgearbeitet von Steffen Gailberger. Dem Untertitel sind die beiden Dimensionen des Lüneburger Modells zu entnehmen: Es besteht in *Leseförderung in der Sekundarstufe I* zum

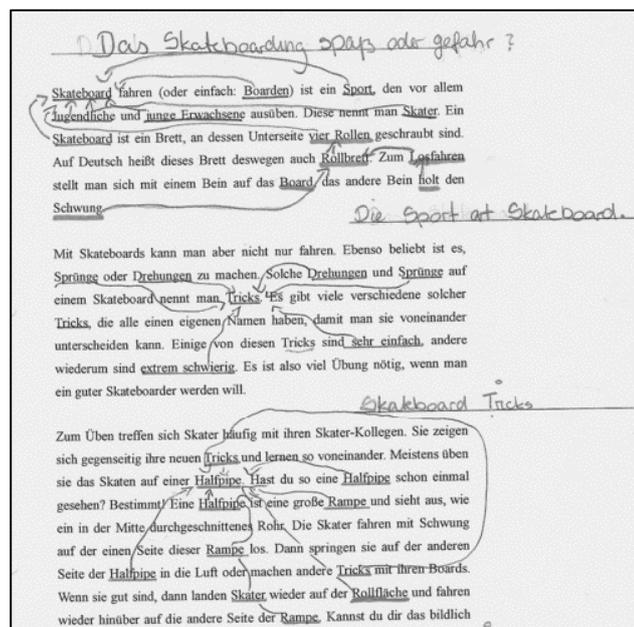


Abbildung 18 Beispiel einer erfolgreichen Anwendung der Strategie „Lesen mit Stiften“, ausgeführt von einer Schülerin. Gailberger, 2011b, p. 55.

einen *mit Hörbüchern und* zum anderen mit *neuen Lesestrategien*. Neben der Förderung der hierarchieniederen Prozesse durch ein Lautleseverfahren mit Hörbüchern steht in einem zweiten Baustein das bewusste Lesen mit Stiften im Fokus.

Diese Lesestrategie etabliert eine Visualisierung der Prozesse der Konstruktion von lokaler Kohärenz durch Unterstreichungen und Pfeilverweise. Dadurch werden Mikropropositionen sichtbar, die im weiteren Verlauf gebündelt werden zu sogenannten Zwischenüberschriften. Diese wiederum werden zu einer thematischen Textüberschrift zusammengefasst. Diese beiden Schritte etablieren die explizite Konstruktion von Makropropositionen und die Bildung von Inferenzen, da sie eine verkürzte Form der Zusammenfassung darstellen. Deswegen bezeichnet Gailberger dieses bewusste Lesen mit Stiften als Kombination aus Elaborations- und Organisationsstrategien (vgl. Gailberger, 2011b, p. 16). Wie eine gelungene Umsetzung dieser Leseverstehensstrategie in der Praxis aussieht, ist Abbildung 18 zu entnehmen.

Die schwach lesende Schülerin nutzt Markierungen und Verweise, um die sogenannten Schlüsselwörter auf Absatzebene zu identifizieren. Die „Schlüsselwörterkennung“ (Gailberger, 2011a, p. 106) gelingt ihr zum einen durch Analyse der topologischen Stellung von Phrasen oder Begriffen, zum anderen durch eine bewusste Identifikation von Kohäsionsmitteln wie Rekurrenz, partieller Rekurrenz, Substitution und Pro-Formen. Die Schlüsselwörter werden additiv zu Zwischenüberschriften gebündelt, bevor mit dem nächsten Absatz ebenso verfahren wird. Auf diese Weise gelingt es der Schülerin nach und nach, ihren Leseprozess so zu organisieren, dass sie bewusst lokale Kohärenz konstruiert, Inferenzen bildet und letztendlich durch die Formulierung einer Textüberschrift globale Kohärenz herstellt.

Um diese Fähigkeiten zu erwerben, durchlaufen die Lernenden in Gailbergers Lesestrategieprogramm repetitiv fünf Übungen, die die Schüler:innen systematisch in den notwendigen Operationen und Techniken befähigen. Dabei kommen Stifte erst in den Übungen drei, vier und fünf zum Einsatz. Die ersten beiden Übungen widmen sich der Bildung von Inferenzen durch „Bildimagination“ (Gailberger, 2011a, p. 103).

Das Leseverstehensstrategieprogramm ist als Aufbaumodul zum Lautleseverfahren *Lesen mit Hörbüchern* auf drei intensive Förderwochen angelegt. In diesem Setting wurde es auch im Rahmen einer Interventionsstudie auf seine Wirksamkeit hin untersucht. Die Ergebnisse der Studie sind insgesamt sehr beachtlich: Die 80 teilnehmenden Schüler:innen verbesserten sich während des Förderzeitraums um mehr als ein Schuljahr.¹²⁵

Besonders an dem Programm von Gailberger ist neben der systematischen Förderung die direkte Übersetzung der theoretischen linguistischen und kognitionspsychologischen Modelle in die schulische Leseförderpraxis. *Lesen mit Stiften* zeichnet sich aus durch den Aufbau von deklarativem und prozeduralem Wissen bei gleichzeitiger Fokussierung wesentlicher Textverarbeitungsprozesse sowie durch ein spezifisches Training, das die Übung als bildendes Tun integriert. Gleichzeitig achtet es auf eine besondere Kleinschrittigkeit sowohl bei der (Ein-)Übung der Imaginationsfähigkeit als auch bei der Konstruktion von Makropropositionen – zumindest theoretisch. Ist der Transfer auf die Leseverständnisleistung für die Studie insgesamt

¹²⁵ Gailberger verwendet den DESI-Lesetest, dessen Vergleichswerte laut Gailberger Rückschlüsse auf die Fortschrittsgeschwindigkeit des gängigen Deutschunterrichts zulassen. Vgl. Gailberger, 2011b, p. 45; Gailberger, 2013a, pp. 330–333; Willenberg, 2007.

als enorm effizient zu betrachten, ist der Nutzen von *Lesen mit Stiften* bei isolierter Betrachtung doch zumindest fragwürdig. Gailberger stellt bei 40 Schüler:innen eine signifikante Verschlechterung der Leseleistung fest – nach dem Erlernen der Leseverstehensstrategie. Dies führt er vor allem auf eine der teilnehmenden Klassen zurück, die wegen hoher Ausfallzeiten nicht als adäquate Experimentalgruppe gewertet werden kann. Für die vorliegende Studie impliziert dies aber zwei wichtige Erkenntnisse. Erstens scheint das Monitoring der Störvariablen und die präventive Minimierung derselben für die Aussagekraft von Interventionsstudien essenziell. Zweitens muss die Datenauswertung auch die Schüler:innen in den Blick nehmen, deren Ergebnisse sich verschlechtern – und die Hintergründe aufarbeiten sowie didaktisch diskutieren.

Zusammenfassung

Die Autor:innen aller oben dargestellten Leseförderprogramme benennen, wie dargestellt, aufgrund ihrer Erfahrungen und der Erkenntnisse aus teilweise mehrfachen Evaluations Schleifen verschiedene Gelingensfaktoren für erfolgreiche und relevante Strategietrainings. Neben einer theoretischen Fundierung, einer entwicklungsgerechten Passung und der generellen Wirksamkeit sind dies

- eine ressourcenorientierte Passung für die Lehrkräfte. Dabei spielen Lehrer:innenfortbildungen, die konzentriert und adressatengerecht die Programminhalte vorstellen und die Lehrkräfte in den zur Durchführung notwendigen Kompetenzen schulen, eine zentrale Rolle. Gleiches gilt für möglichst konkret ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien, die einen gewissen Spielraum lassen zur individuellen Gestaltung.
- eine theoriebasierte Modellierung der am Leseverstehen beteiligten Prozesse für den Leseunterricht, die konzeptionelles, deklaratives und strategisches Wissen integriert und den Erwerbsprozess für die Schüler:innen passgenau gestaltet.
- ein Training der prozeduralen Fähigkeiten, die zur Beherrschung der jeweiligen Strategie notwendig sind. Diese repetitive Übung, die per definitionem gerichtet ist auf Können, deren Funktion die Automatisierung und deren Kennzeichen die Wiederholung ist (vgl. Brinkmann, 2014, pp. 156–158), führt zu einem langfristigen Übertrag des Erlernen und einer selbstständigen, instruktionsunabhängigen Anwendung.
- motivationale Aspekte, die vor allem über die narrative Textsorte erreicht werden.

Die Beachtung des letzten der genannten Punkte ist in der vorliegenden Studie ohnehin gegeben, begrenzt diese sich doch auf narrative Texte. Bei den drei erstgenannten Gelingensfaktoren handelt es sich aber um Prinzipien, deren jeweilige Essenz in die nunmehr folgende Konzeption des spezifisch für narrative Texte hergeleiteten Sets aus organisierenden und elaborierenden Leseverstehensstrategien einfließt.

Lesestrategieset für narrative Texte in der sechsten Klassenstufe – eine Interventionsstudie

Aus den theoretischen Betrachtungen über die Besonderheiten des narrativen Modus, das kognitionspsychologische Verständnis von Leseverstehen sowie den lesedidaktischen Blick auf Leseverstehensstrategien, die in den vorangegangenen Kapiteln durchgeführt wurden, lassen sich erste konkrete Hypothesen für die Gestaltung eines Lesestrategiesets ableiten, die das Fundament bilden für das weitere, dann unterrichtspraktische, Vorgehen der vorliegenden Studie.

Hier sei vorab eine grundlegende Einschränkung vorgenommen: Auch wenn Leseverstehensstrategien grundsätzlich für alle Lesenden gelten, muss sowohl aus theoretischen als auch aus forschungspraktischen Gründen an diesem Punkt eine Einengung erfolgen. Der Schwerpunkt der Studie liegt auf der möglichen Leseverstehensförderung von Schüler:innen und obwohl narrative Texte bereits in der Vorschule eine, wenn nicht die, zentrale Textgruppe bilden und sich dies fortsetzt bis ins Erwachsenenalter, sollen hier die sechsten Klassen in den Fokus gerückt werden. In diesem Schuljahr sind im Deutschunterricht, dessen Lehrende die notwendige Grundbildung und ggf. Expertise mitbringen, um die hier vorgestellten Strategien vermitteln zu können, narrative Texte ganz explizit Thema. Alle Schulbücher, die im Rahmen einer ersten explorativen Studie gesichtet wurden, beinhalten Arbeitsaufträge sowohl zur Rezeption als auch zur Produktion narrativer bzw. epischer (Kurz-)Texte.¹²⁶ Diese Schulbuchaufgaben bauen in etlichen Fällen auf der gleichen, dramaturgie- und erzählschritt-basierten Verstehensstrategie auf.



Abbildung 19 Gängige dramaturgiebasierte Modellierung des Aufbaus narrativer Texte in Schulbüchern. Hier die Abbildung aus deutsch.punkt 1, Klett-Verlag. (Franke, & Kraushaar, 2012, p. 34)

Wie in der – für die gängige unterrichtspraktische Methode beispielhaften – Abbildung 19 zu sehen, sollen die Schüler:innen konzeptionelles Wissen über den Aufbau und die Strukturierung

¹²⁶ Im September 2014 fand eine Sichtung von insgesamt 64 derzeit zugelassenen Schulbüchern für den Deutschunterricht statt. Dabei wurden für jedes Bundesland die vier auflagenstärksten Werke betrachtet und inhaltlich bezüglich der Vermittlung der Rezeption narrativer Texte analysiert.

einer Geschichte erwerben. Modelliert wird dies mithilfe einer Spannungskurve und sogenannter Erzählschritte, die eingerahmt werden von Einleitung und Schluss.

Die Erzählschritte werden, wie die Aufgabe in Abbildung 20 vermuten lässt, als Abschnitte deklariert. Diese sollen von den Schüler:innen zusammengefasst niedergeschrieben werden. Das vermittelte Wissen über Textstrukturen bleibt also völlig unspezifisch. Die Kenntnis narrativer Strukturen wird implizit vorausgesetzt, die Ergänzung relevanter, nicht explizierter Informationen findet nicht statt.

- 4 Teilt den Teil der Geschichte von Seite 32/33, den ihr dem Hauptteil zugeordnet habt, in einzelne Erzählschritte ein.
- Übernehmt dazu die folgende Tabelle in euer Heft.
 - Fasst jeden Absatz in einem Satz zusammen.

| Erzählschritte | Was passiert? |
|-----------------|--|
| Erzählschritt 1 | Patrick schlüpfte durch die Öffnung und erhielt vom Anführer David den Auftrag, den Bandenspruch zu rufen. |
| Erzählschritt 2 | ... |
| Erzählschritt 3 | ... |
| Erzählschritt 4 | ... |

Abbildung 20 Schulbuchaufgabe zur Bündelung narrativer Informationen über den unspezifizierten Begriff 'Erzählschritt' (Franke, & Kraushaar, 2012, p. 35).

Schulbücher haben die Auflagen des jeweiligen Bundeslandes zu erfüllen, also sind ihre thematischen Schwerpunkte in den Bildungs- und Lehrplänen der Länder zu finden. Das in dieser Studie spezifisch betrachtete Bundesland Baden-Württemberg¹²⁷ formuliert die zu erreichenden Kompetenzen in Bezug auf das Thema Lesen in seinem Bildungsplan 2016 für die verschiedenen Niveaustufen bis zur 6. Schulklasse der Sekundarstufe I wie in Tabelle 3 dargestellt.

¹²⁷ Das Forschungs- und Nachwuchskolleg *Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht*, im Rahmen dessen diese Studie durchgeführt wurde, wurde durch das Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg und das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg finanziert. Deswegen liegt der Fokus auf den Bildungsstandards des Landes Baden-Württemberg. Er kann aber zweifelsohne ausgeweitet werden auf das gesamte Bundesgebiet. Vgl. dazu bspw. die Bildungsstandards Deutsch der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland von 2004 (KMK, 2004, p. 9).

| Die Schülerinnen und Schüler können | | |
|--|---|---|
| G | M | E |
| Zugang zu Texten gewinnen und Texte untersuchen | | |
| (1) mit Unterstützung Methoden der Texterschließung (z. B. markieren, Verständnisfragen formulieren) anwenden [...] | (1) Methoden der Texterschließung (z. B. markieren, Verständnisfragen formulieren) anwenden [...] | (1) unterschiedliche Lesetechniken (z. B. diagonal, selektiv, navigierend) und Methoden der Texterschließung anwenden (z. B. markieren, Verständnisfragen formulieren) [...] |
| (3) Inhalte von Texten in eigenen Worten formulieren [...] | (3) Inhalte von Texten herausarbeiten [...] | (3) Inhalte von Texten herausarbeiten und textbezogen erläutern; einen Text nacherzählen [...] |
| (5) wesentliche Elemente eines Textes (Ort, Figuren, Handlung) bestimmen [...] | (5) wesentliche Elemente eines Textes (Ort, Zeit, Figuren, Handlung) bestimmen [...] | (5) wesentliche Elemente eines Textes (Ort, Zeit, Figuren, Spannungskurve und Aufbau) bestimmen und analysieren [...] |
| (9) unter Verwendung von einigen Gattungsmerkmalen einfache Gedichte und epische Kleinformen (Märchen, Fabel) beschreiben [...] | (9) unter Verwendung ausgewählter Gattungsmerkmale Gedichte und epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel) beschreiben und erläutern [...] | (9) unter Verwendung zentraler Gattungsmerkmale Gedichte, epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel) und dialogisch-szenische Texte beschreiben und erläutern [...] |
| (14) Verstehensschwierigkeiten benennen | (14) Verstehensschwierigkeiten benennen | (14) Verstehensschwierigkeiten benennen |
| Textgrundlage | | |
| Gedichte, Erzähltexte (Märchen, Fabeln, Erzählungen); Filme; aktuelle oder klassische Texte der Kinder- und Jugendliteratur [...] | Gedichte, Erzähltexte (Märchen, Sagen, Fabeln, Erzählungen); Filme; aktuelle oder klassische Texte der Kinder- und Jugendliteratur [...] | Gedichte, Prosatexte (Märchen, Sagen, Fabeln, Erzählungen), kurze dramatische Texte; Filme; aktuelle und klassische Texte der Kinder- und Jugendliteratur |

Tabelle 3 Auszug aus dem Bildungsplan 2016 des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg für das Fach Deutsch. Eigene Darstellung, basierend auf Ministerium, 2020. Bei diesem Bildungsplan handelt es sich um einen gemeinsamen, abschlussbezogenen Plan für die Sekundarstufe I. Die Buchstaben der ersten Zeile weisen die verschiedenen Niveaustufen aus: das grundlegende Niveau (G) das zum Hauptschul- und Werkrealschulabschluss führt, das mittlere Niveau (M), das zum Realschulabschluss führt, und das erweiterte, gymnasiale Niveau (E).

Wie aus der Übersicht deutlich wird, sollen Schülerinnen nach der sechsten Klassenstufe narrative Texte zwar verstehen können, denn dies muss gewährleistet sein, wenn beispielsweise der Inhalt eines Textes in eigenen Worten formuliert werden soll. Wie dies aber geschehen kann, bleibt ungewiss. Einzig der Punkt (1) weist auf Methoden der Texterschließung hin und verbleibt dann durch die exemplarische Nennung auf Allgemeinplätzen. Dies mag der Outputorientierung von Bildungsstandards geschuldet sein. Eine Fokussierung auf gegenstandsspezifische Leseverstehensstrategien jedoch widerspricht dem Gedanken von Bildungsstandards nicht, erlaubt aber eine spezifische und evidenzbasierte Erreichung derer in der Praxis. Wie genau wirksame Lesestrategien für narrative Texte gestaltet sein müssen? Auf diese Frage will die vorliegende Studie mögliche Antworten anbieten.

Aus den bisherigen explorativen theoretischen Betrachtungen lässt sich bereits eine untersuchungsleitende Hypothese bilden, die unter den gesetzten Bedingungen wie folgt lautet:

Lesende der sechsten Schulstufe der Sekundarstufe verbessern ihr Leseverstehen signifikant besser, wenn sie Leseverstehensstrategien für narrative Texte erlernen, die aus einer theoretisch fundierten Kombination aus Organisations- und Elaborationsstrategien bestehen, als Lesende der sechsten Klassenstufe der Sekundarstufe, die aktuell gebräuchliche dramaturgiebasierte Strategien erlernen.

Im Folgenden werden Planung, Rahmenkonzeption, Implementationswerkzeuge, Unterrichtsmaterialien und Methodik der im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Interventionsstudie vor- und dargestellt. Die theoretische Herleitung des Lesestrategiesets ist bereits in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich besprochen worden. Die konkrete unterrichtliche Vermittlung wurde in einer Unterrichtseinheit gebündelt, die es Deutschlehrkräften verschiedener Schularten ermöglicht, Schüler:innen das Strategieset nahezubringen und sie zu dessen eigenständiger Anwendung zu befähigen. Dafür wurde – abhängig von der konkreten Planung der Lehrkraft – ein Zeitraum von sieben bis neun Unterrichtsstunden mit verbindlichen Unterrichtsinhalten anberaumt. Die Schulklassen wurden nach einem Prätest leistungsabhängig paarweise randomisiert der Treatment- oder Kontrollgruppe zugewiesen. Das Kontrollgruppensetting umfasste verschiedene leseverstehensfördernde und nicht-leseaffine Designs. Die Treatmentklassen erlernten das Lesestrategieset für narrative Texte, das den Titel *Geschichten verstehen* trägt. Beides fand im regulären Deutschunterricht statt. Nach vier Unterrichtswochen prüfte ein Posttest und nach drei weiteren Monaten ein Follow-Up-Test die Transferwirksamkeit der Intervention zufallskritisch.

Zur Überprüfung der Wirksamkeit wurden im Sinne einer summativen wissenschaftlichen Evaluation quantitative Daten erhoben, die das Konstrukt Leseverstehensleistung der Schülerinnen für verschiedene Textsorten erfassen sollten. Zudem sicherten qualitative Daten, die von den Deutschlehrkräften der Treatmentklassen und somit den teilnehmenden Unterrichtsexpert:innen stammen, die Erhebung weiterer Konstrukte wie Praktikabilität der Inhalte und Materialien im Unterrichtsalltag sowie etwaige nicht prädiktive Forschungsergebnisse ab. Diese Daten wurden zudem im Sinne einer formativen Evaluationsforschung zur Optimierung der Interventionsmaterialien und für einen darauf basierenden didaktischen Ausblick verwendet.

Rahmenkonzeption

Eine Studie, die sich in der deutschdidaktischen Forschungslandschaft verorten will und ausdrücklich den Anspruch auf eine konstruktive Theorie-Praxis-Verknüpfung erhebt, wie in der Einleitung geschildert, muss in der Planung, Durchführung und Auswertung nicht nur den gängigen methodischen und psychodiagnostischen Gütekriterien genügen, sondern sich auch in einen deutschdidaktischen Leseforschungsdiskurs integrieren und sich an dessen elaborierten Qualitätsstandards orientieren.

In der klassischen Evaluationsforschung¹²⁸, wie sie zur Evaluation von Interventionen bzw. Unterrichts- und Trainingsprogrammen im Bildungskontext seit den 1930er Jahren standardmäßig herangezogen wird, geht es um die „Bewertung des Erfolgs von gezielt eingesetzten Maßnahmen“ (Bortz, & Döring 2016, p. 96), die eine vorab eruierte individuelle oder kollektive Veränderung beabsichtigen. Dies trifft die gängigste Definition der in den letzten 25 Jahren auch in Deutschland explosionsartig ausgeweiteten Forschungsmethodologie ziemlich genau: „Evaluation research is the systematic application of social research procedures in assessing the conceptualization and design, implementation, and utility of social intervention programs.“ (Rossi, & Freeman, 1993, p. 5) Diese Bewertung findet unter Einbezug wissenschaftlicher Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden statt. Bewertet werden dabei neben Einrichtungen, Organisationen, Techniken, Methoden, Produkten und Personen auch sogenannte Gegenstände wie Programme, Trainings und Interventionen (vgl. Westermann, 2016, pp. 41f; eine differenziertere Übersicht bieten Wottawa, & Thierau, 1998, p. 61 und Gollwitzer, & Jäger, 2014, pp. 32f).

Zu den grundsätzlichen Bewertungskriterien gehören die Effektivität und die Effizienz der Gegenstände, also das Ausmaß der Zielerreichung und das Kosten-Nutzen-Verhältnis (vgl. Spiel, 2003, p. 883f), sowie die Akzeptanz und Nachhaltigkeit (vgl. Döring, & Bortz, 2016, p. 977). Wie aus dieser Darstellung deutlich wird, „bewegt sich die Evaluationsforschung in einem Spannungsverhältnis zwischen *Wissenschaftlichkeit* und [gesellschaftlicher] *Nützlichkeit*.“ (Stockmann, & Meyer, 2014, p. 66) Nützlichkeit kann in der vorliegenden Studie übersetzt werden mit der positiven Wirkung des Lesestrategietrainings für narrative Texte auf das Leseverstehen und der Praxistauglichkeit dieses Trainings für den Unterrichtsalltag.

Somit bewegt sich die hier dokumentierte Untersuchung zwischen zwei Ansätzen der Evaluationsforschung: dem ergebnisorientierten und dem akteursorientierten (vgl. die ausführliche Darstellung von Döring, & Bortz, 2016, pp. 995–997). Da der Fokus jedoch auf der Wirksamkeit der Maßnahme liegt, überwiegt die summative und somit die ergebnisorientierte Perspektive. Dabei geht es explizit nicht um kontrollierte Wirksamkeit, sondern um praktische: Zeigt sich eine positive Veränderung des Leseverständnisses durch ein Training des Lesestrategiesets für narrative Texte unter Realbedingungen im Feld? Diese Fragestellung, die explizit die Kontrolle der Störvariablen im klinischen Setting zugunsten der Überprüfung im

¹²⁸ Hier und im folgenden Text geht es ausschließlich um wissenschaftliche Evaluationsforschung. Die Abgrenzung zur Evaluation als nicht-wissenschaftlichen Standards genügenden Werkzeug zur Überprüfung und Entwicklung von Konzepten und Institutionen, wie sie im pädagogischen Kontext häufig verwendet wird, entfällt hier aufgrund der Stringenz. Zu der Diskussion siehe die ausführliche Darstellung bspw. bei Moosbrugger, & Schweizer, 2002, pp. 19–21, 25–27.

realen Handlungsraum opfert, impliziert einen Abstrich von der Erfüllung der gängigen wissenschaftlichen Standards.

Wie Daniel Nix bereits ausführt (vgl. Nix, 2011, pp. 131f), ist die strikte Einhaltung der Gütekriterien der klassischen Testtheorie (Objektivität, Reliabilität, Validität) kontrollierten Laborsettings vorbehalten, da die Versuchsanordnungen der empirischen Unterrichtsevaluationsforschung stets mehr oder weniger Störeinflüsse beinhalten. Beispielsweise ist das randomisierte Kontrollgruppendesign als der Goldstandard empirischer Kausalinterpretation in dem hier vorliegenden Setting nicht möglich.

Dafür rückt bei der vorliegenden quasi-experimentellen Studie aufgrund der Fragestellung und des Ziels die ökologische Validität bzw. genauer die ökologische Repräsentativität in den Vordergrund¹²⁹, wie dies in lesedidaktischen Evaluationsstudien im deutschsprachigen Raum mit anwendungsbezogenem Hintergrund gängig ist (vgl. bspw. Gold, Trenk-Hinterberger, & Souvignier, 2008; Nix, 2011; Souvignier, & Mokhlesgerami, 2006 sowie den Überblick von Souvignier, & Antoniou, 2007). Um dennoch die wissenschaftlichen Standards der Testtheorie bestmöglich zu realisieren, werden in der Evaluationsforschung im Allgemeinen wie in der deutschdidaktischen Diskussion zu diesem Thema im Besonderen zielführende Wege skizziert, die eine bestimmte Rahmenkonzeption implizieren, welche entsprechende Forschungsarbeiten nicht nur strukturiert sondern bei deren sorgfältiger Einhaltung durch die wissenschaftliche Handlungsoptimierung auch die Störfaktoren minimiert und die Testgütekriterien möglichst umfassend erreicht werden (vgl. Bortz, & Döring, 2006, pp. 98–102; Ennemoser, 2006, pp. 515–522; Nix, 2011, p. 132). Ein in der lesedidaktischen Forschung empfohlenes und bereits erfolgreich praktiziertes Konstrukt preisgekrönter Studien (vgl. Nix, 2011, pp. 132–135) stützt sich auf das Modell pädagogisch-psychologischer Interventionsmaßnahmen (PPI) von Mittag und Hager (vgl. Mittag, & Hager, 2000) und Hager und Hasselhorn (vgl. Hager, & Haselhorn, 2008).

¹²⁹ Zur Problematik des Begriffs ökologische Validität siehe die Diskussion bei Dorsch, Häcker, & Stapf, 1994, p. 227.

Zur Erprobung eines Programmes empfehlen die Autoren – unabhängig von der fachspezifischen Ausprägung – fünf Evaluationsarten, die, je nach Zielsetzung bzw. Funktion der wissenschaftlichen Evaluation mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung ausgeführt, ebenso vielen Arbeitsschritten entsprechen. Dieser Fünfschritt kann somit als Leitfaden sowohl für die Durchführung als auch die Dokumentation der vorliegenden Studie dienen. Der zeitliche Rahmen gestaltet sich dabei wie auf dem folgenden Schaubild dargestellt (vgl. Abbildung 21).

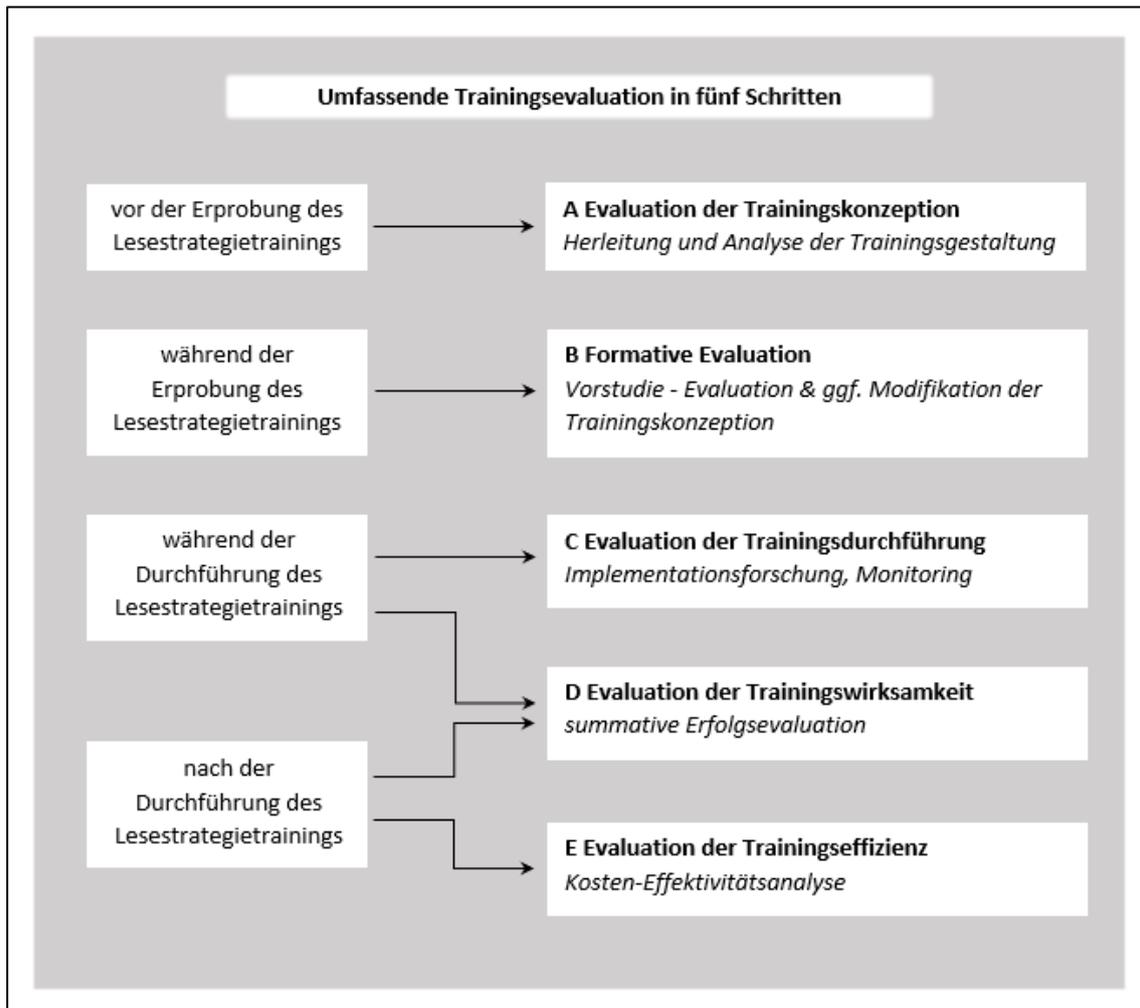


Abbildung 21 Zeitliche Anordnung der Trainingsevaluation in fünf Schritten (nach Ennemoser, 2006, p. 516; Hager, & Mittag, 2000, p. 108 und Znoj, & Regli, 2006, p. 287).

- A. Evaluation der Trainingskonzeption

Den Hauptzweck des ersten Schrittes sehen Mittag und Hager in der Analyse der Programmentwicklung und der planerischen Ausgestaltung der Intervention vor der eigentlichen praktischen Erprobung. Inhaltlich bedeutet dies die bereits in den Kapiteln eins bis fünf vorgenommene Problembestimmung sowie die Eingrenzung des Interventionsbereiches. Auch die Zielbestimmung als Teil der Programmkonzeption ist hier bereits geschehen. Sinnvollerweise wird sie in den folgenden Kapiteln nicht wiederholt, sondern an dieser Stelle nur zur Erinnerung noch einmal genannt: Nach der theoretischen Herleitung des Lesestrategiesets für narrative Texte ist das Ziel der Evaluation, die Wirkung des Erlernens

dieses Lesestrategiesets auf das Leseverstehen von Schüler:innen der sechsten Jahrgangsstufe zu untersuchen und die Praxistauglichkeit zu testen.

Die Konzeption und Gestaltung der Intervention stellt einen Schwerpunkt dieses Konzeptpunktes sowohl im Modell von Mittag und Hager als auch in der vorliegenden Konkretisierung dar. In Kapitel 5.2 werden das Lesestrategietraining, das den alltagstauglichen und für Lehrpersonen wie Schüler:innen griffigen Titel *Geschichten verstehen* trägt, beschrieben und die dafür konzipierten Unterrichtsmaterialien behandelt.

Neben dem Programm werden in den Kapitel 5.5.1 bis 5.5.4 schließlich die weiteren forschungspraktischen Fragen geklärt wie die genaue Stichprobe, die zusätzlichen Forschungsfragen, die im Rahmen der Evaluation beantwortet werden sollen, sowie die auf den erwarteten Transferwirkungen des Unterrichtsprogramms basierende Auswahl der diagnostischen Instrumente. Zudem werden deren Anwendung, die Datenaufbereitung und -auswertung sowie die Entscheidungen bezüglich des Signifikanzniveaus und der Effektstärken thematisiert.

- B. Formative Evaluation

Um das erstellte Programm einer ersten Erprobung im praktischen Feld zu unterziehen und somit die generelle Durchführbarkeit sowie die Akzeptanz bei den Schüler:innen und den Lehrpersonen zu eruieren, findet eine erste analytisch-formative Evaluation statt. Diese erlaubt auch einen ersten Zielabgleich zwischen der theoretischen Annahme und dem tatsächlichen Outcome. Daneben umfasst diese zweite Phase eine Elaboration des Strategietrainings.

Da es sich bei den in Kapitel 5.2 ausgearbeiteten Materialien um Erstmaterialien handelt, findet eine zweistufige Erprobung statt: In Kapitel 5.3 wird die erste explorative Studie mit einer kleinen Gruppe von Schüler:innen skizziert, die die Anwendbarkeit und Akzeptanz der Intervention unter Sechstklässlerinnen überprüfen und die Optimierung des didaktischen Materials gewährleisten soll. Kapitel 5.4 beschreibt dann das Design, die Durchführung sowie die Ergebnisse der eigentlichen Vorstudie, die mit einer kleinen Anzahl an Klassen durchgeführt wird. Dies gewährt eine realistische Praxissimulation, beantwortet erste Forschungsfragen und ermöglicht dank einer tragfähigen Grundlage eine etwaige Modifikation. Es kann zudem eine Kosten-Effektivitäts-Relation des Lesestrategietrainings aufgestellt und abgewogen werden, ob die Unterrichtsplanung realistisch ist oder angepasst werden muss. Inhaltliche Modifikationen und didaktische Anpassungen werden in Kapitel 5.4.6 dargestellt.

Gleichzeitig wird die Vorstudie dank der noch geringen Teilnehmerzahl den ethisch-moralischen Ansprüchen von didaktischer Feldforschung gerecht, indem für den Fall einer Nichtpassung möglichst wenig Lernende, Lehrende und Unterrichtszeit beansprucht werden. Zusätzlich wird der Umfang der Forschungsbelastung der Studie hinsichtlich der Erkenntnisschöpfung reflektiert und für die Hauptstudie gegebenenfalls angepasst.

- C. Evaluation der Trainingsdurchführung

Der Supervision und Überwachung sowie dem Monitoring der korrekten und somit vergleichbaren Programmdurchführung dient die dritte Phase des Evaluationsablaufes, die die eigentliche, real stattfindende Intervention mit der geplanten vergleicht und hinsichtlich der

Übereinstimmung und somit der praktischen Durchführbarkeit des theoretischen Konstruktes auswertet (vgl. Stockmann, 2006, pp. 80f). Beschrieben wird dies in Kapitel 5.5.4.2 und 6.3.

Da die Intervention mit einer ungleich größeren Anzahl an Programmvermittler:innen und Schüler:innen stattfindet als die Vorstudie, kommen Kontrollinstrumente zum Einsatz, die einen Einblick in die alltags- und unterrichtspraktische Umsetzung zulassen und verstärkt auf Abweichungen von den Vorgaben achten (vgl. Rossi, Lipsey, & Henry, 2018, pp. 115–140). Dies erlaubt eine realistische Bewertung der tatsächlichen Durchführbarkeit des Lesestrategietrainings unter alltagspraktischen Bedingungen. So kann dokumentiert werden, was im Unterricht geschieht – und worauf die Veränderungen im Leseverständnis zurückzuführen sind. Als unabhängige Variable ist das Lesestrategietraining nur dann zulässig, wenn seine Ausführung theoriekonform vonstattengeht, weshalb diese Ausführung dokumentiert werden muss. Schließlich wäre wünschenswert, dass das Programm im besten Fall die alleinige Manipulation darstellt, auf deren Einfluss das Ergebnis zurückzuführen ist. Zwar sind eindeutige Kausalzusammenhänge in einem quasi-experimentellen Setting nur mit Vorsicht herzustellen, durch eine bestmögliche Kontrolle lässt sich jedoch eine Konfundierung mit Störfaktoren weitgehend vermeiden.

- D. Evaluation der Trainingswirksamkeit

Der Schwerpunkt der vorliegenden Studie, wie auch der meisten wirkungsorientierten lesedidaktischen Evaluationen, liegt im vierten Schritt des Metakonzpts, in dem durch erprobte und etablierte statistische Verfahren die Transferwirkung der Intervention auf das Leseverstehen geprüft und mit den auf theoretischer Basis formulierten Zielen abgeglichen wird. Zugleich findet eine Verifizierung der Hypothesen und eine Beantwortung der Forschungsfragen statt. Dies geschieht in Form einer globalen summativen Erfolgsevaluation, die methodologisch so formalisiert ist, dass sie eine bestmögliche Erfüllung der Testgütekriterien zulässt sowie deren „Gewährleistung [...] im Rahmen der Möglichkeiten“ (Nix, 2011, p. 135) anstrebt. Sie misst zufallskritisch und *ceteris paribus distributionibus*¹³⁰ die Bewährung der Wirksamkeitsunterschiedsannahmen, die in der o.g. Hypothese verankert sind (vgl. Hager, & Hasselhorn, 2008, p. 341).

Eine möglichst hohe Messgüte wird in der psychologischen Diagnostik mithilfe von standardisierten Tests erreicht. Diese zeichnen sich durch eine „besonders sorgfältige Konstruktion“ (Schmitt, & Gerstenberg, 2014, p. 47) und eine breit angelegte Validierung aus. Zudem messen sie Maximalleistungen objektiv und bieten somit die Möglichkeit, die Leseverstehensleistung der teilnehmenden Schülerinnen zu erfassen (vgl. Schmitt, & Gerstenberg, 2014, pp. 47f). Aus diesen Gründen wird als Messinstrument der standardisierte und in der deutschen Leseforschung etablierte *Frankfurter Leseverständnistest 5-6*, der u.a. einen narrativen Text enthält, an drei Messpunkten eingesetzt (vgl. Adam-Schwebe, Souvignier, & Gold, 2009; Souvignier et al., 2008).

Um eine vergleichende Wirksamkeitsevaluation durchführen zu können, werden mehrere Trainingskontrollgruppen mit verschiedenen Leseförderansätzen gebildet. Diesen werden

¹³⁰ Durch eine größtmögliche Anzahl der an der Studie teilnehmenden Schulklassen und eine nach Leistungsmerkmalen gruppierte zufällige Zuordnung in Treatment- und Kontrollgruppe werden die vorhandenen potenziellen Störfaktoren annähernd gleich verteilt.

reine Kontrollgruppen ohne spezifische Trainingsprogramme hinzugefügt, um Störvariablen bestmöglich kontrollieren zu könne, denn „[d]ie zentrale wissenschaftliche Aufgabe von Wirksamkeitsevaluationen besteht nun darin, denjenigen Anteil an den insgesamt beobachtbaren Veränderungen zu ermitteln, der allein auf die durchgeführte Interventionsmaßnahme zurückzuführen ist“ (Mittag, & Hager, 2000, p. 117).

Zusätzlich zu den o.g. Konstrukten werden etwaige nichtintendierte Neben- und Folgewirkungen durch qualitative Gesprächsmethoden erhoben. Diese sogenannten *non-objectives* werden hinsichtlich ihres Gütegrades in positive und negative Wirkungen sortiert, wobei eruiert wird, ob es sich bei den negativ zu bewertenden um nicht tolerable Nebenwirkungen handelt, die die Intervention an sich in Frage stellen. Dokumentiert wird dieser Schritt in den Kapiteln 5.5.4.3, 6.2 und 6.4.

- E. Evaluation der Trainingseffizienz

Lesestrategietrainings wie das vorliegende verursachen Kosten, die zwar nicht im monetären Bereich liegen, aber Unterrichtszeit und -raum in Anspruch nehmen. Um diesen Anspruch zu rechtfertigen, werden im fünften und letzten Schritt des Modells wissenschaftlicher Evaluationen nach Mittag und Hager Kosten-Effektivitätsanalysen durchgeführt. Nur dann, wenn die Transferwirksamkeit des Programms der gegenübergestellten Fördermaßnahmen überlegen ist, kann von einer positiven Programmeffizienz gesprochen werden. Ökonomisch ergibt der Einsatz des Programms dann Sinn. Daten für diesen Punkt liefern einerseits die Leistungstests sowie ein Vergleich der Effektstärken. Andererseits werden in wissenschaftlichen Expertinneninterviews Daten zum Fortbildungs-, Vorbereitungs- und Unterrichtsaufwand in der schulischen Realität erhoben und die Implementationsmöglichkeit des Programms in schulischen Curricula abgefragt. Die Darstellung dieser Phase findet in Kapitel 6.3 statt.

Das Trainingsprogramm Geschichten verstehen – ein Lesestrategieset für narrative Texte

Die Konzeption der unterrichtspraktischen Vermittlung der in den Kapiteln 4.3.3 und 4.4.5 bereits skizzierten Leseverstehensstrategien für narrative Texte steht im Fokus des folgenden Kapitels.

Geschichten verstehen – Konzeption des Programms

Im Fokus des Unterrichtsprogramms *Geschichten verstehen* steht die Vermittlung des in den vorangegangenen Kapiteln theoretisch hergeleiteten Lesestrategiesets für narrative Texte an Schülerinnen und Schüler der sechsten Jahrgangsstufe aller Schularten (vgl. Kapitel 2 bis 4). Das Set besteht aus einem Bündel an Organisationsstrategien, das um die Elemente der Superstruktur narrativer Texte, ein Geschichtenschema, gruppiert ist, sowie der Elaborationsstrategie *Generierung mentaler Bilder*. Als konzeptionelles Wissen, also statisches Wissen über Begriffe (vgl. Gruber, & Stamouli, 2015, p. 34), steht das Geschichtenschema im Mittelpunkt: Die Schülerinnen erwerben deklaratives Wissen über die Handlungsträger und die Handlungsstruktur narrativer Texte sowie die narrative Welt. Dieses deklarative Wissen findet Anwendung in den Organisationsstrategien. Zu deren Beherrschung erwerben die Schüler vor allem prozedurales Wissen, also Wissen über spezifische Handlungen wie das

superstrukturgeleitete Erkennen, Zuordnen, Markieren und Zusammenfassen von zentralen Informationen aus einem narrativen Text, Operationen, die als Unterstützung der in Kapitel 3.2 dargestellten Makrostrategien dienen. Hinzu kommt die Vermittlung von prozeduralem Wissen über die *Generierung mentaler Bilder*. Das gesamte Strategieset wird schließlich als strategisches Wissen bzw. problemlösendes Wissen (vgl. Ossner, 2008, p. 32) etabliert und angewendet. Das Ziel ist ein hoher Automatisierungsgrad hin zu einem routinierten Prozedurenwissen (vgl. de Jong, & Ferguson-Hessler, 1996, pp. 108f). Im Laufe der Unterrichtseinheit erwerben die Lernenden somit situationales und strategisches Wissen: Sie kennen das mögliche Einsatzfeld des Strategiesets sowie seine Funktionsweise und können ihre eigenen Lesehandlungen entsprechend ihrer Bedarfe einsetzen und steuern.

Wie durch die Forschungsergebnisse im Gebiet der Leseverstehensstrategien induziert, wird die Unterrichtseinheit durch eine kleinschrittige Instruktion eingeleitet, auf die eigenständige Übungen folgen, deren Komplexität stetig progrediert. All dies ist in einem Rückmeldesystem durch Lehrkräfte und Peers abgesichert. Als Lesestoff dienen verschiedene narrative Texte. Eine klare Strukturierung durch fachliche Rituale sowie festgelegte Prozesse beim Strategieerwerb und bei der Strategieanwendung ist nicht nur Merkmal guten Unterrichts (vgl. Meyer, 2003, pp. 37f), sondern ermöglicht Lehrenden wie Lernenden auch die Konzentration auf das Wesentliche und forschungsmethodisch den bestmöglichen Ausschluss von unterrichtsimmanenten Störvariablen.

Rahmung

Zu Beginn der Unterrichtseinheit, die bei schnellen Lernenden als siebenstündige Einheit (ca. zwei Wochen Deutschunterricht in der gymnasialen Stufe), bei langsamen Lernenden als dreizehnstündige Einheit (ca. drei Wochen Deutschunterricht der Werkrealschule) konzipiert ist, erfahren sowohl die Treatment- als auch die leseorientierten und nicht-leseorientierten Kontrollgruppen, dass sie an einem speziellen Geschichtentraining teilnehmen und dass sie, ähnlich wie Sportler:innen, für einen Wettkampf trainieren, der am Ende des Programmes stattfinden wird und die besten Geschichtenspezialist:innen herausfiltern wird. Dabei, so wird es den Schüler:innen von mir als Wissenschaftler nach den Prätests erklärt, gibt es nicht nur die MVPs (Most Valuable Players – die wertvollsten Spieler:innen), die summativen Geschichtenspezialist:innen, sondern auch die MIPs, die Most Improved Players, die sich über die Trainingsphase am besten entwickeln. Diese Analogie, die in Leseförderprogrammen durchaus gängig ist (vgl. z.B. Nix, 2011, 137–139), dient mehreren Aspekten:

Erstens wird den Schüler:innen durch den Vergleich die Trainierbarkeit des Verstehensprozesses deutlich. Dadurch löst sich zum einen das potenzielle Selbstschema als Nicht-Versteher:in auf, da (Geschichten-)Verstehen ähnlich wie eine sportliche Disziplin offensichtlich keine unveränderbare Eigenschaft, sondern eine fluide Größe ist, die mithilfe eines speziellen Trainings verbessert werden kann. Dies und die implizierten hohen Erwartungen an bzw. das Zutrauen in das (zukünftige) Können der Lernenden führt nachweislich zu einer erhöhten Motivation, die auch bei Schüler:innen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept eintritt (vgl. Steins, 2020, pp. 82–88). Zum anderen beinhaltet der Vergleich eine gleichmäßige Motivierung aller Schüler:innen. Dies ist notwendig, um die zwar im Vergleich zu anderen Lesestrategieprogrammen kurze, aber doch intensive Förderphase, die

durch ihren Übungscharakter auch Anteile „fremdbestimmter Disziplinierung“ (Brinkmann, 2014, p. 157) und somit ein gewisses Maß an Durchhaltevermögen bzw. Grit¹³¹ von Seiten der Lernenden verlangt (vgl. Menzel, 2000, p. 10; Karlen et al., 2018, pp. 437–440), zu unterstützen. Neben den individuell-motivationalen Aspekten werden durch die gemeinsame Anstrengung auch soziale Aspekte angesprochen. Zugleich bedeutet Training auf einen Wettkampf auch, auf ein bewusst gesetztes Ende hin zu trainieren, auf das – zumindest für eine kurze Zeitspanne – eine Entspannungs- und Erholungsphase folgt.

Zweitens dienen die Analogie und ihre Verkündung an alle Gruppen zwei forschungspraktischen Gesichtspunkten. Einerseits wird die Motivierung von den Lehrkräften jedenfalls partiell losgelöst und extern mit Verweismöglichkeit statuiert, andererseits wirkt die Motivierung aller, also auch der Kontrollgruppen, Effekten entgegen, die aus der psychologischen Feldforschung hinreichend bekannt und entsprechend reflektiert sind: Teilnehmer eines (Quasi-)Experimentes können allein durch ihr Wissen, dass sie an einem Versuch teilnehmen, Verhaltensänderungen wie bspw. eine erhöhte Leistungs- oder Anstrengungsbereitschaft zeigen. Dies kann, ebenso wie die Tatsache, dass den Treatment-Gruppen häufig mehr Aufmerksamkeit und Beobachtung entgegengebracht wird, zum Verlust der durch die Kontrollgruppen vermeintlich etablierten hohen internen Validität führen (vgl. Lück, 2009, pp. 109–112, zur Kritik an der Begrifflichkeit *Hawthorne-Effekt* pp. 102–104, 112f).¹³²

Vermittlung des Lesestrategiesets

Die Treatmentklassen erlernen die beiden Strategien *Kopfkino* und *Storyelemente* mit dem Ziel, diese in Kombination auf narrative Texte anwenden zu können. Im Sinne des Scaffolding, das als zentrale Handlungsanweisung der Strategievermittlung auch in der vorliegenden Studie Vermittlungsprinzip sein wird (vgl. dazu den Überblick von Block, & Duffy, 2008, pp. 27f), und des Konzeptes des Cognitive Apprenticeship (vgl. Collins, Brown, & Newman, 1988), das speziell das Lehren kognitiver Operationen modelliert, werden die Strategien zuerst von den Lehrenden angeleitet und von Schüler:innen schrittweise getrennt voneinander erlernt, dann zusammengeführt und schließlich von den Lernenden eigenständig angewendet. Die Komplexität der einzelnen Strategien und somit die veranschlagte Zeit, die zum Erlernen und Verinnerlichen benötigt wird, sind unterschiedlich, was sich in der konkreten Unterrichtsplanung niederschlagen wird.

Die Begrifflichkeiten der Strategien werden in für Schüler:innen adäquate und greifbare Bezeichnungen geändert, die Benennung der Handlungsstrukturelemente aber bleibt so weit wie möglich den wissenschaftlichen Begriffen treu.¹³³

¹³¹ Der Begriff Grit ist Teil der untersuchungsleitenden Frage im Titel der Studie von Karlen et al (2018): Sind Gymnastinnen und Gymnasten mit mehr Grit erfolgreicher? Grit bedeutet in diesem Kontext Durchhaltevermögen und Entschlossenheit bei der Bearbeitung herausfordernder Aufgaben.

¹³² Wollte man die Untersuchungen von Daniel Nix zur Förderung der Leseflüssigkeit (vgl. Nix, 2011) oder von Andreas Gold und Kolleg:innen zur Förderung von Lesestrategien (vgl. Gold, Trenk-Hinterberger, & Souvignier, 2008) forschungspraktisch optimieren, wäre ein solches Placebotraining der Kontrollgruppen eine Möglichkeit.

¹³³ Nicht nur im Deutschunterricht wird durch eine vermeintliche Anpassung wissenschaftlicher Begriffe häufig eine semantische Verschiebung bis hin zu einer schlichtweg falschen Benennung vorgenommen, wie beispielsweise im Fall von Präfixen, die in diversen schulischen Kontexten als Wortbausteine oder gar Vorsilben

Vermittlung der Elaborationsstrategie *Kopfkino*

Möglichkeiten des Scaffolding beim Erwerb dieser Strategie sind im angloamerikanischen Raum grundlegend erforscht (vgl. den Überblick bei Hartmann, 2006, pp. 80–91; Wilson, 2012, pp. 190f). Die verschiedenen Modelle besitzen bei all ihrer Unterschiedlichkeit einen kleinsten gemeinsamen Nenner: Vom geführten Visualisieren einfacher, konkreter Begriffe und Szenen in Hörsituationen werden die Lernenden nach und nach zum eigenständigen Visualisieren komplexer Texte in Lesesituationen befähigt. So wird gewährleistet, dass die Schüler:innen die Fähigkeit sukzessive erlernen. Dass Lernende, denen die Instruktion zum lektürebegleitenden Visualisieren nicht ausreicht, diese Fähigkeit über komplexe Fantasiereisen oder das bildliche Vorstellen von Fantasiegeschichten erlernen sollen, wie dies von mehreren Autor:innen vorgeschlagen wird (vgl. Bleckwenn, & Loska, 1988; Gold et al., 2011, pp. 28f), erscheint ob der Komplexität der Texte und des Fähigkeitsniveaus der Schüler:innen nicht bedarfsgerecht. Empirische Argumente für die hingegen hier vorgeschlagene Herangehensweise, mit Texten mit hohem Konkretheitsgrad zu beginnen, liefern beispielsweise De Beni & Moe (2003, pp. 320–322), die einen noch größeren Interventionseffekt bei der auch auditiven Präsentation von Übungstexten nachweisen. Der sogenannte Modalitätseffekt bzw. das Modalitätsprinzip (vgl. Mayer, 2005, pp. 169–174, 178f), wirksam bei einem effektiven kognitiven Belastungsmanagement durch multimodale Repräsentationen, spricht neben dem Automatisierungseffekt mit seiner kognitiven Entlastungswirkung dafür, mit der auditiven Präsentation von Texten mit hohem Konkretheitsgrad zu beginnen und den Schüler:innen mit fortschreitendem Training den Übergang in das Generieren mentaler Bilder bei der eigenständigen Lektüre zu ermöglichen (vgl. Bay, Thiede, & Wirtz, 2016, p. 126).

Im Programm *Geschichten verstehen* erlernen die Schüler:innen die Strategie *Kopfkino*. Die für sie griffigere Bezeichnung stimmt die Kinder und Jugendlichen in der Analogie mit dem lebensweltlich bekannten Begriff Kino bereits auf die multimodale Gestaltung von narrativen Stoffen ein, wobei *Kopf* den Ort repräsentiert, an dem diese Gestaltung primär stattfindet. Dabei absolvieren die Lernenden folgende Schritte:

- Ritualisierung am Unterrichtsbeginn

Als fachbezogenes Ritual finden die Visualisierungsübungen zu Beginn der Unterrichtsstunden statt. Die Schüler:innen werden gebeten, eine bequeme Position einzunehmen und sich Sätze und Texte bildlich vorzustellen. Das sukzessive die Anforderungen erhöhende Training verläuft aufgeteilt auf sechs Unterrichtsstunden über sechs Stufen. Der zeitliche Umfang liegt jeweils zwischen fünf und 15 Minuten.

- Stufe 1

Die Schüler:innen schließen die Augen, während die Lehrkraft langsam Sätze vorliest, die sich von einem dominant deskriptiven Modus hin zu dynamischen Handlungen entwickeln und somit eine mentale Agilität fördern (*Die Haustür ist blau. über Die Äpfel an dem Baum sind rot*

bezeichnet werden. Gerade bei deklarativem Wissen kann dies zu problematischen Konzepten führen. Um dies zu vermeiden, wird die Bezeichnung der Handlungsstruktur, sofern möglich, übernommen. Um die Passgenauigkeit zu garantieren, wurden sowohl die Vermittlungsprogrammatisierung als auch die Verständlichkeit von mir mit einer Kleingruppe von Sechstklässler:innen der Realschulstufe ($N = 6$) in der konzeptionellen Phase der Studie immer wieder überprüft.

und grün. hin zu *Kleine Kinder spielen auf dem Spielplatz.*)¹³⁴. Das Schließen der Augen verhindert Konflikte des externen und internen Sehens, da, wie in Kapitel 2.3.3 beschrieben, beide Operationen die gleichen Hirnareale beanspruchen. Nach den einzelnen Sätzen findet immer eine Pause statt, die den Schüler:innen Raum lässt für den Konstruktionsprozess. An die Visualisierungsübung schließt eine kurze Austausch- und Rückmeldungsphase an, die sowohl der Verbalisierung des Vorgestellten als auch der Kontrolle dient, ob die Schüler:innen in der Lage sind, mental Bilder zu generieren.¹³⁵

Noch in der ersten Unterrichtsstunde folgt ein kurzer fiktionaler Text, der ebenfalls von der Lehrkraft vorgelesen wird. Die Einzelvisualisierungen werden damit in eine flüssige Vorstellungsbildung überführt. Dabei dürfen die Schüler:innen zudem stärker ihre Fantasie spielen lassen.

Ein Affe sitzt auf einem Fahrrad. Der Affe hat ein braunes Fell. Das Fahrrad ist ein Mountain-Bike mit blauem Rahmen. Es hat Stützräder. Der Affe fährt einen Feldweg hinunter. Natürlich mit einem Affenzahn. Er fährt um eine Kurve, immer noch mit einem Affenzahn. Oh je. Da ist ein riesiger Heuhaufen mitten auf der Straße und der Affe... Der Affe rast ungebremst hinein.

Diese kleine Sequenz ist bewusst konstruiert: Die Sätze sind kurzgehalten, damit möglichst wenig kognitive Energie für Verständnisprozesse aufgebracht werden muss. Die Begrifflichkeiten sind konkret und werden immer konkreter (aus dem Fahrrad wird ein blaues Mountainbike mit Stützrädern), so dass die Lernenden das mentale Bild verändern lernen. Aus einer statischen Situation wird eine dynamische, die kognitive Operationen der Bewegung erfordert. Der Unfall am Ende dient zum einen der humorvollen Auflösung, zum anderen aber der motorischen und emotionalen Involvierung, die sowohl gemäß der DCT als auch der Embodiment-Theory verständnisfördernd wirkt (vgl. Algozzine & Douville 2004, 36f).

- Stufe 2

Die visuelle, akustische, motorische und emotionale Involvierung wird in der zweiten Stufe erweitert durch die taktile. Die Schüler:innen stellen sich in einer Hörsituation vor, einen Ball in der Hand zu haben und über dessen Oberfläche zu streichen. Am Ende des kurzen Textes werden sie aufgefordert, den Ball imaginativ so hoch in die Luft zu werfen, dass er verschwindet, und sich anschließend vorzustellen, wohin er fliegt. Somit werden die Lernenden angeregt, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen und individuell komplexe Vorstellungsszenarien zu kreieren, die sie in der anschließenden Besprechungs- und Feedbackrunde verbalisieren. Dadurch erfahren sie Vorstellungswelten anderer und somit mögliche mentale Operationen der Generierung mentaler Szenarien.

¹³⁴ Die genauen Sätze, Texte und die Vorgehensweise können dem Lehrer:innenmanual entnommen werden. Siehe Anhang M.

¹³⁵ Die Lehrkräfte werden in der Lehrer:innenfortbildung instruiert, die Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf in dieser Fähigkeit gesondert zu unterstützen. Dies geschieht vor allem durch Alltagsübungen, in denen z.B. Personen oder Gegenstände angeschaut werden, dieses Bild mental konserviert wird und dann bei geschlossenen Augen erst „festgehalten“, dann gelöscht und wieder aufgerufen wird. Auf externes Visualisieren, wie Bell (1991) es beispielsweise vorschlägt oder es im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht verwendet wird, verzichte ich, da dies zusätzliche Materialien voraussetzt, andere Fähigkeiten verlangt (u.a. feinmotorische, perspektivische etc.) sowie externe Bewertungsmechanismen impliziert, die allesamt an dem eigentlichen Ziel – eine alltagsfähige Leseverstehenstrategie zu erlernen – vorbeigeht.

- Stufe 3

Nachdem die mentalen Operationen des Visualisierens in Hörsituationen an konkreten Objekten, Handlungen und Szenarien eingeführt sind, werden die Schüler:innen zum Visualisieren einer Kurzgeschichte für Kinder aufgefordert. Die Lehrkraft liest die Gespenstergeschichte *Ein grässlicher Tag* von Cornelia Funke (Funke, 2015, pp. 11–16) vor, wobei sie an vorgegebenen Stellen den Vorlesefluss unterbricht und die Lernenden zur Vorstellungsbildung auffordert. Dadurch findet ein geführter Strategiegebrauch in einer Hörsituation statt. Der Text ist aufgrund seiner Lebensweltnähe sowie des vermeintlichen Alltagsgeschehens sehr anschaulich und Gespenstergeschichten sind den Schüler:innen bekannt, so dass von einer Passung zwischen Anforderung und tatsächlichem Können ausgegangen werden kann. Auf dieser Stufe trifft die Elaborationsstrategie zum ersten Mal am gleichen Text auf die Organisationsstrategie. *Ein grässlicher Tag* wird im Verlauf der Stunde zum Lesestoff, an dem die Schüler:innen sich auch an den *Storyelementen* versuchen. Somit werden beide Verstehensdimensionen explizit auf den selben Text bezogen.

- Stufe 4

Für die erste Übung der Generierung mentaler Bilder in Lesesituationen wird ein angepasster literarischer Textauszug mit hoher Bildhaftigkeit verwendet, den die Schüler:innen satzweise lesen, wobei sie sich die jeweiligen Inhalte vorstellen. Als Einstieg stellt die Lehrkraft ihr Vorgehen modellhaft dar, indem sie den ersten Satz aus Michael Endes „Momo“ (vgl. Ende, 2005, p. 5) vorliest und per Think-Aloud ihren Strategiegebrauch verbalisiert. In der Lehrer:innenfortbildung erwerben die Lehrkräfte die notwendigen Fähigkeiten für die Modellierung anhand eines konkreten Beispiels, das ihnen Verweismöglichkeiten an die Hand gibt, die die Schüler:innen anschließend für ihren eigenen Strategiegebrauch nutzen können. So weisen die Lehrer:innen beispielsweise auf visuell imaginierbare Attribute einer Figur hin, indem sie folgende Aussage treffen: *Könige stelle ich mir immer als ältere Männer mit einem weißen, gepflegten Bart vor. Sie haben eine Krone auf dem Kopf.* Gerade zu Beginn ist diese Methode eine wirksame und hilft den Schüler:innen ungemein, eigene Visualisierungen zu generieren (vgl. Hartmann, 2006, pp. 93–95).

Sollten die Anforderungen dieser Stufe für einzelne Lernende zu hoch sein, ist entweder davon auszugehen, dass die Visualisierung der neuen Informationen in Kombination mit dem eigenständigen Lesen zu komplex für die kognitiven Fähigkeiten sind oder dass die Leseflüssigkeit noch nicht so weit entwickelt ist, dass kognitive Ressourcen für weitere aufwendige Operationen zur Verfügung gestellt werden können. Im ersten Fall fördern die Lehrkräfte die Schüler:innen, indem sie ihnen die Texte, die die Schüler:innen bereits in den Hörsituationen visualisiert haben, als Übungsmaterial zur Verfügung stellen. Im zweiten Fall werden die zu visualisierenden Texte vereinfacht und die Schüler:innen aufgefordert, diese mehrfach zu lesen. Erst beim zweiten oder dritten Lesen soll dann der Versuch unternommen werden, mentale Bilder zu generieren.

- Stufe 5

Nach den vorangegangenen Maßnahmen sollten die Schüler:innen, denen das mentale Visualisieren zu Beginn noch schwer fiel, in der Lage sein, einen kurzen Text abschnittsweise zu lesen und eigenständig zu visualisieren. Der erste kurze Text (*Eine unheimliche Begegnung*), an

dem diese Operationen vollzogen werden, gleicht inhaltlich dem Text *Ein grässlicher Tag*, so dass an bereits bestehendes Vorwissen angeknüpft werden kann. Zum Einstieg dient die Lehrkraft nochmals als Modell. Die zu visualisierenden Abschnitte sind vorgegeben, so dass die Schüler:innen die Szenen passgenau transformieren können. Dies erleichtert die mentale Operation im Generellen (vgl. Stücke, 2001, p. 123) und berücksichtigt die narrativen Dimensionen des Textes. Die anschließende Reflexion hat zum einen Kontrollfunktion, zum anderen verbalisieren die Lernenden ihre Erfahrungen mit der Strategie und beschreiben den kognitiven sowie emotionalen Benefit der Visualisierung – oder das Ausbleiben desselben.

Eine unheimliche Begegnung stellt den ersten Text dar, an dem beide Strategien in ihrem zukünftigen Gebrauch gemeinsam angewendet werden. Während der Text in Stufe drei noch vorgelesen wurde, sind die Schüler:innen nun angehalten, beide Strategien beim eigenständigen Lesen zu nutzen.

- Stufe 6

Ab der Stufe sechs visualisieren die Lernenden eigenständig, die Lehrkraft übernimmt die Rolle der Motivatorin und Coachin, regt also zur kognitiven Handlung an, reflektiert und berät die Schüler:innen. Zur weiteren Förderung stehen der Lehrkraft verschiedene in Komplexität und Konkretheit differente Texte zur Verfügung, die sie den Schüler:innen je nach Ausprägung der Fähigkeiten individualisiert als Übungsmaterial zuteilen kann. Den Lehrkräften, die vermehrt Lernende im Grundniveau unterrichten, stehen zudem weitere Reflexionsphasen zur Verfügung, da diese Schüler:innen mehr Zeit, Übung und Kontrolle der Fähigkeiten benötigen (vgl. Hartmann, 2006, pp. 83–88).

Die Schüler:innen werden durch die Lehrkräfte und durch Direktiven in ihrem Arbeitsheft angehalten, die Strategie über die Trainingsphase hinaus und über verschiedene narrative Texte hinweg zu verwenden.

Der sechsstufige Aufbau über einen relativ kurzen Förderzeitraum verspricht ein grundlegendes Beherrschen der Elaborationsstrategie, die die Schüler:innen in Zukunft eigenständig weiter vertiefen und automatisieren können. Als kompaktes Training nimmt das hier konzipierte Programm zwar die Kleinschrittigkeit auf, die beispielsweise Hartmann (2006) für die Förderung der bildhaften Vorstellungsfähigkeit bei Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf im Bereich Lernen und Lesen vorschlägt (vgl. auch Gambrell, & Kosskinen, 2002, p. 313), verdichtet die Übung aber konsequent zu einer gemäß Vorkenntnissen bzw. kognitiver Grundlage anspruchsvollen (Weiter-)Entwicklung der Fähigkeiten.

Die Vermittlung der Organisationsstrategien ist aufgrund der Komplexität des Strategiebündels und der Vernetzung von konzeptuellem und prozeduralem Wissen zeitintensiver gestaltet.

Vermittlung der Organisationsstrategie *Storyelemente*

Nach den fachbezogenen Ritualen, die am Beginn der Unterrichtsstunden der Vermittlung der Elaborationsstrategie für narrative Texte dienen, liegt auf dem Erwerb und der Einübung der Organisationsstrategien das Hauptaugenmerk. Die Schüler:innen lernen diese Leseverstehensstrategien unter dem Begriff *Storyelemente* kennen. Diese Bezeichnung bleibt dem wissenschaftlichen Duktus weitgehend treu und ist den Schüler:innen aus

lebensweltlichen Kontakten zu narrativen Texten im weiten Sinne bekannt. So haben Filme beispielsweise eine *gute Story*, ebenso finden sich in Social-Media-Kanälen *Storys* als Erscheinungsweisen einer primär visuellen Erzählform über Geschehensmomente des persönlichen Lebens.

Diese *Storyelemente* begegnen den Schüler:innen nach und nach im direkten Kontakt mit den Konkretisierungen der Handlungsstruktur in verschiedenen narrativen Texten. Das Vorgehen ist dabei klar strukturiert:

In jeder Unterrichtsstunde steht ein narrativer Text im Fokus, anhand dessen die einzelnen Elemente eingeführt werden. Die Lehrkraft liest diesen Text zuerst vor, um ihn anschließend mit ihrer Klasse hinsichtlich der narrativen Struktur zu analysieren. Dafür stehen der Lehrkraft Tafelapplikationen der *Storyelemente* zur Verfügung. Die Schüler:innen erhalten diese Applikationen in einem kleineren Format (vgl. Abbildung 22), um mit ihnen in dem eigens angefertigten Arbeitsheft zu arbeiten.

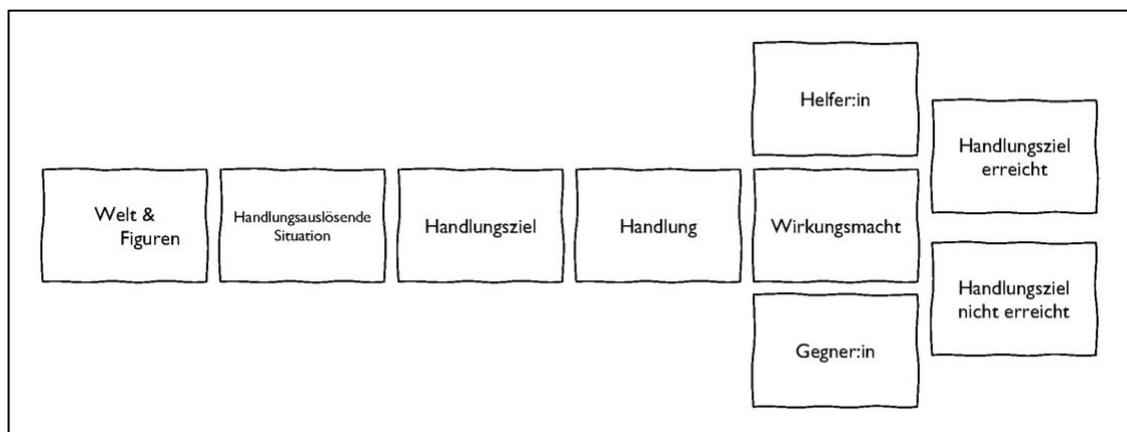


Abbildung 22 Applikationen der einzelnen Elemente der Handlungsstruktur narrativer Text. Eigene Darstellung, inhaltlich angelehnt an Jesch 2009, 2013, 2020.

Bei der ersten Begegnung mit einem *Storyelement* wird dieses von der Lehrkraft modellhaft eingeführt. Sie verbalisiert dazu ihre kognitiven Operationen (*Immer, wenn ich eine Geschichte lese, suche ich nach Informationen über die Welt und die Figuren der Geschichte. Die gibt es in jeder Geschichte. In diesem Text hier finde ich den Ort zum Beispiel in Zeile etc.*) und pinnt die Applikation des Elements *Welt & Figuren* als visuelle Stütze an die Tafel. Diese noch abstrakte Bezeichnung erfährt also ihre Konkretisierung im gleichen Atemzug durch den Inhalt eines exemplarischen Textes, in dieser Stunde *Vielleicht wird alles gut* von Irina Korschunow (1998, pp. 37–41). Die Lehrkraft notiert, begleitet von der mündlichen Verbalisierung, die Orte der Geschichte sowie die Figuren stichwortartig neben der Applikation. Ähnlich verfährt die Lehrkraft mit der handlungsauslösenden Situation, wobei hier die Konkretisierung in syntaktisch vollständigem Duktus geschieht, um das Zusammenfassen der Informationen zu modellieren (*Lena hat im Diktat 18 Fehler und wird nicht versetzt, wenn sie nicht besser wird. Das möchte Lena nicht. Ihre Familie kann sie aber nicht unterstützen.*) In der ersten Stunde werden alle weiteren Elemente von der Lehrkraft modellhaft vorgestellt, aber mit den Lernenden gemeinsam konkretisiert, da eine durchgängige Instruktion zu wenig eigene Aktivität der Schüler:innen forderte.

Nach der gemeinsamen Erarbeitung der *Storyelemente* erklärt die Lehrkraft in der zweiten Stunde mithilfe eines Overheadprojektors bzw. einer Beamer, wie die Schüler:innen das gleiche Verfahren in ihrem Arbeitsheft mit ihren eigenen Applikationen durchführen. Dabei legen die Lernenden ihre Applikationen neben den Text und unterstreichen die zu dem Element passenden Stellen. Anschließend paraphrasieren sie – dieses Mal noch im Plenum – die Informationen und schreiben diese zusammenfassend in das im Arbeitsheft dafür vorgesehene Textfeld (vgl. Abbildung 23).



Abbildung 23 Beispielhafte Abbildung eines möglichen Ergebnisses der Organisationsstrategie. Eigene Darstellung.

Darauf folgt die Loslösung der Storyelemente von der konkreten Verwendung und die Rückführung in ihre abstraktere, textübergreifende Form. Im Plenum erarbeiten Lehrkraft und Schülerinnen Definitionen der einzelnen Elemente und dazugehörige Hilfsfragen, mit denen die Elemente in einem konkreten Text gefunden werden können¹³⁶. Für das Element *Handlungsziel* bedeutet dies beispielsweise Folgendes:

Handlungsziel: Das, was die Hauptfigur mit ihrer Handlung erreichen möchte.

Mögliche Hilfsfragen: Was will die Hauptfigur mit ihrer Handlung erreichen? Wozu soll die Handlung der Hauptfigur führen?

In den folgenden Stunden lernen die Schüler:innen nach dem gleichen Procedere alle *Storyelemente* und die dazugehörigen Organisationsoperationen (*externes Visualisieren, Unterstreichen, Zusammenfassen*) durch die Konsultation einer Leseexpertin deduktiv kennen, konkretisieren sie induktiv und wenden sie anschließend möglichst selbstständig deduktiv an. Dabei dienen immer komplexer werdende Texte verschiedener narrativer Genres als Grundlage.

¹³⁶ Frage-Antwort-Relationen dienen als Motor hin zu einem strategischen und aufmerksamen Lesen bzw. einer Kommunikation mit dem Text (siehe Raphael, & Au, 2005).

| Stunde | eingeführte Storyelemente | wiederholte bzw. eigenständig angewendete Storyelemente | Text & narratives Genre |
|----------|---|---|---|
| 1. | Welt & Figuren, Handlungsauslösende Situation, Handlungsziel, Handlung, Helfer:in, Handlungsziel erreicht, Handlungsziel nicht erreicht | - | Korschunow: <i>Vielleicht wird alles gut</i> Kurzgeschichte |
| 2. | - | Welt & Figuren, Handlungsauslösende Situation, Handlungsziel, Handlung, Helfer:in, Handlungsziel erreicht, Handlungsziel nicht erreicht | Aesop: <i>Der aufgeblasene Frosch</i> Fabel |
| 3. | Gegner:in | Welt & Figuren, Handlungsauslösende Situation, Handlungsziel, Handlung, Handlungsziel nicht erreicht | Funke: <i>Ein grässlicher Tag</i> Kurzgeschichte |
| 4. | Wirkungsmacht | Welt & Figuren, Handlungsauslösende Situation, Handlungsziel, Handlung, Handlungsziel erreicht | Tolstoi: <i>Der große Bär</i> Märchen |
| 5., & 6. | - | Welt & Figuren, Handlungsauslösende Situation, Handlungsziel, Handlung, Helfer:in, Gegner:in, Wirkungsmacht, Handlungsziel erreicht, Handlungsziel nicht erreicht | verschiedene Texte Fabel, kurze Geschichte, Märchen |
| 7. | - | Welt & Figuren, Handlungsauslösende Situation, Handlungsziel, Handlung, Handlungsziel erreicht, Handlungsziel nicht erreicht | Kästner <i>Das Pferd auf dem Kirchturm</i> Schwank |

Tabelle 4 Überblick über die Vermittlung der Storyelemente in dem Trainingsprogramm Geschichten verstehen für Lerngruppen im elaborierten Niveau.

Auf diese Art erwerben die Schüler:innen das notwendige deklarative Wissen über narrative Handlungsstrukturen und überführen dieses unmittelbar in relevantes prozedurales Wissen. Das mehrmalige Wiederholen und eigenständige Anwenden der Storyelemente, das in der Tabelle 4 sichtbar wird, sichert im Sinne der Übung die Vertiefung, Verankerung und Automatisierung des Wissens um die superstrukturabhängigen Organisationsstrategien für

narrative Texte und deren praktischen Nutzung beim Leseprozess. Die unterschiedlichen Genres verhindern die falsche Annahme, die Strategien seien nur für ein Genremuster – beispielsweise Märchen – geeignet.

Die Organisationsstrategien *externes Visualisieren*, *Unterstreichen* und *Zusammenfassen* werden von der Lehrkraft modelliert, im Plenum diskutiert sowie gemeinsam erarbeitet und differenziert in die eigenständige Anwendung übernommen.¹³⁷ Eine zusätzliche Ergebniskontrolle unterstützt diesen Prozess der Aneignung und hilft bei der Vermeidung der Routinisierung von Fehlern. Eine solche Habitualisierung fehlerhafter Handlungen tritt gerade beim Erwerb komplexer Operationen ohne Modellierung und formative Rückmeldung häufig auf (vgl. Gillan et al., 2015, p. 536).

Letztlich dienen die Schritte hin zum Zusammenfassen als sogenannte externe Unterstützungsprozesse von mentalen Operationen. Das Identifizieren der Konkretisierung eines Handlungsstrukturelements wird für die Schüler:innen und Lehrpersonen mit dem Begriff *Erkennen* bezeichnet und extern durch das Markieren der Textstellen mithilfe der Applikationen unterstützt. Dadurch gliedern die Lesenden den Text hinsichtlich seiner narrativen Dimensionen. Die mentale Auswahl der genauen Textstellen, die die Elemente widerspiegeln, wird durch den externen Prozess des *Unterstreichens* unterstützt. Das *Zusammenfassen*¹³⁸ der einzelnen Konkretisierungen der Handlungsstrukturelemente ist schließlich nichts anderes als die Verbalisierung der durch die Makrooperationen verdichteten Makroproposition. Wie bei Lesestrategieprogrammen üblich, werden diese Operationen in Instruktionen umgeformt und durch die Bezeichnung *Erkennen-Unterstreichen-Zusammenfassen* in eine verständliche Handlungsabfolge integriert, die so übernommen werden kann in den eigenen Leseprozess über das Training und die Textsorte hinaus (vgl. Ballstaedt, 2006, pp. 119–123).

In den Phasen der eigenständigen Übung sind die Lehrkräfte angehalten, schnelle Lerner:innen als Peer-Tutor:innen einzusetzen, die langsamere Schüler:innen in einer Eins-zu-eins-Betreuungssituation beim Erwerb der Fähigkeiten unterstützen. Durch den Verlauf des Trainings kennen die Tutoren bereits die notwendigen Arbeitsschritte und die Methode des lauten Denkens. Die Kombination von expliziten Instruktionen der Lehrperson und Peer-Tutoring durch kompetentere Schüler:innen beim Erwerb von Leseverstehensstrategien gilt neben der reinen Instruktion durch die Lehrkraft als wirksamstes Classroom-Szenario (vgl. van Keer, 2004, pp. 60–66).

¹³⁷ Für diesen Schritt erlernen die Lehrpersonen in der Fortbildungsveranstaltung eine für solche Prozesse von mir erprobte Differenzierungsmethode: Alle Schüler:innen kommen zu Beginn der Phase in den sogenannten Kinositzen im Halbkreis sehr nahe an der Tafel. Dafür benötigen sie ausschließlich Schreibmaterialien, Arbeitsheft und Applikationen. Die Schreibtische verbleiben im Klassenzimmer hinter ihnen. In diesem Plenum werden die Strategien erst von der Lehrkraft modelliert und dann mit den Schüler:innen erarbeitet. Sobald ein Schüler davon überzeugt ist, das Strategienbündel selbstständig anwenden zu können bzw. zu beherrschen, begibt sich dieser an seinen normalen Sitzplatz und arbeitet eigenständig weiter. So wird gewährleistet, dass die Lehrkraft und die Gruppe nur so lange als Stütze dienen, wie dies notwendig ist.

¹³⁸ Es ließe sich darüber streiten, ob Zusammenfassen der richtige Begriff für diese Strategie ist, da die Bezeichnung gängig ist für das Zusammenfassen ganzer Texte. Da hier jedoch durch die angeleitete Kleinschrittigkeit eine Vorstufe durch das Zusammenfassen kürzerer Textabschnitte erreicht wird, ziehe ich diesen Begriff solchen des Exzerprierens oder des Notizen-Machens vor.

Durch die beschriebene Vorgehensweise ist das didaktische Prinzip des Scaffolding erfüllt. Zuerst erlernen die Schüler:innen eine Strategie, die sie ohne Unterstützung nicht erreicht hätten. Die Lern-, Verstehens- und Übungshilfe durch die Lehrkraft besteht aufgrund der in Kapitel 5.2.3.2 beschriebenen Differenzierungsmethodik nur genau so lange, wie die Lernenden sie nach eigenem Verständnis benötigen. Anschließend werden die Schüler:innen, je nach Kenntnisstand, mehr und mehr sich selbst überlassen bis zu dem Punkt, an dem sie selbst zu Unterstützerinnen werden und ihr Wissen und Können modellieren müssen (vgl. Thompson, 2008, p. 161).

Variationen des Darstellungsmodus der Storyelemente

Der Erwerb deklarativen Wissens über die Handlungsstruktur narrativer Texte ist für das Erlernen und die Beherrschung der oben skizzierten Organisationsstrategie fundamental. Die DCT lässt, wie in Kapitel 2.3.4 aufgezeigt, darauf schließen, dass eine doppelte Codierung zu erlernenden konzeptuellen Wissens zu einer höheren Speicherwahrscheinlichkeit im Gedächtnis und einem besseren Wiederabrufen des Gelernten führt.

Die symbolisch codierten Informationen der Applikationen werden deshalb in einer Variation in ikonisch codierte Applikationen transformiert (vgl. Abbildung 24 und Abbildung 25). Bei der Übersetzung in Bildsprache wird der Abstraktionsgrad der fachsprachlichen Darstellung verringert und der Inhalt durch die Veranschaulichung im besten Falle zugänglicher. Bei aller Konkretisierung muss die ikonische Darstellung jedoch einen solchen Abstraktionsgrad beibehalten, der die flexible Anwendung auf verschiedene konkrete Texte zulässt. Dies wiederum bedeutet, dass die Schüler:innen die konkreteren ikonischen Darstellungen kognitiv abstrahieren können müssen, was nach der DCT aufgrund der mentalen Verknüpfungsleistung zu einer tieferen kognitiven Verarbeitung führen kann: „[I]mportant information may be made more memorable through the use of concrete devices such as metaphors, models, concrete examples linked tightly to important abstract content“ (Sadoski, & Paivio, 2013, pp. 124f.; vgl. auch Leisen, 2015, pp. 134f).

Inhaltlich bedeutet eine solche Transformation, den Kern des Modells von Tatjana Jesch zu treffen: Eine anthropomorphe Figur befindet sich in einer handlungsauslösenden Anfangssituation, vollführt oder versucht eine auf ein Ziel hin gerichtete Handlung, trifft auf Hilfe/Widerstand durch Handlungen von Nebenfigur(en) bzw. Effekte von Wirkungsfaktoren und erreicht schließlich eine Situation, in der das Handlungsziel erreicht oder nicht erreicht wird.

Für eine ikonische Visualisierung bedeutet dies, menschenähnliche, jedoch geschlechtsneutrale Figuren zu entwerfen, die als Handlungsträger erkennbar werden und sich entweder in einer problematischen oder einer impulsgebenden Anfangssituation befinden. Als ikonisches Zeichen wird entsprechend eine Strichfigur gewählt, die durch gewisse Attribute und/oder Körperhaltungen in den jeweiligen Modus Operandi versetzt wird:

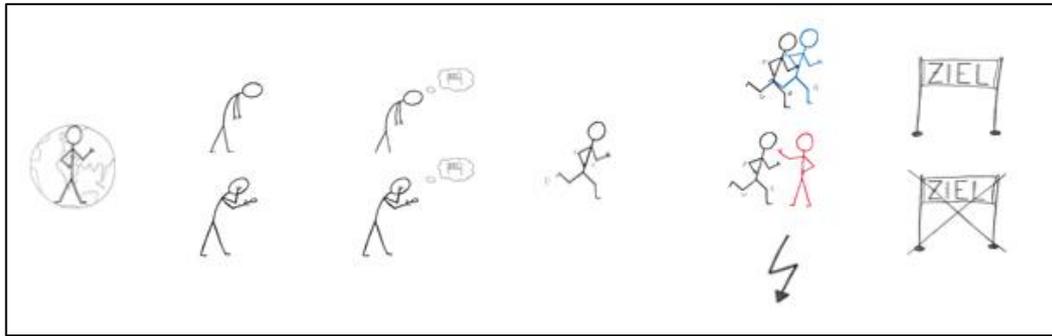


Abbildung 24 Dominant-ikonische Visualisierungen der Storyelemente für die Vorstudie.
Eigene Darstellung.

Nach den Erkenntnissen der Vorstudie wurde die Visualisierung für die Hauptstudie (vgl. Abbildung 25) geringfügig angepasst, da die ursprüngliche Visualisierung des Handlungsimpulses (Abbildung 24) sowohl von Lehrkräften als auch Lernenden als „verwirrend“ und „unnötig“ empfunden wurde. Eine Entfernung dieses Elements ist auch theoretisch zu rechtfertigen, weil eine Anfangssituation per se als nicht perfekt dargestellt werden muss, gäbe es doch sonst keinen Impuls zur Veränderung und folglich kein Handlungsziel. Somit sieht die Variation der *Storyelemente* in ikonischer Form wie folgt aus:

Bei genauer Betrachtung der Darstellung wird deutlich, dass es sich bei dieser lediglich um eine dominant ikonische Visualisierung mit symbolischen Anteilen handelt: Das *Ziel-Transparent* sowie der gezeichnete *Blitz* sind auf Konvention beruhende Zeichenkonstrukte, deren Bedeutungen von den Schüler:innen erlernt werden müssen. Beide beruhen allerdings auf lebensweltlich bekannten Analogien. Das Banner ist eine in der Darstellung von sportlichen Laufereignissen verwendete Zielkennzeichnung und somit für die Lernenden in seiner Bedeutung naheliegend. Ähnliches gilt für den Blitz, der als Witterungsphänomen und Machtsymbol des Zeus mit der Vorstellung nicht-menschlicher Mächte konnotiert ist und somit das Element *Wirkungsmacht* repräsentiert.

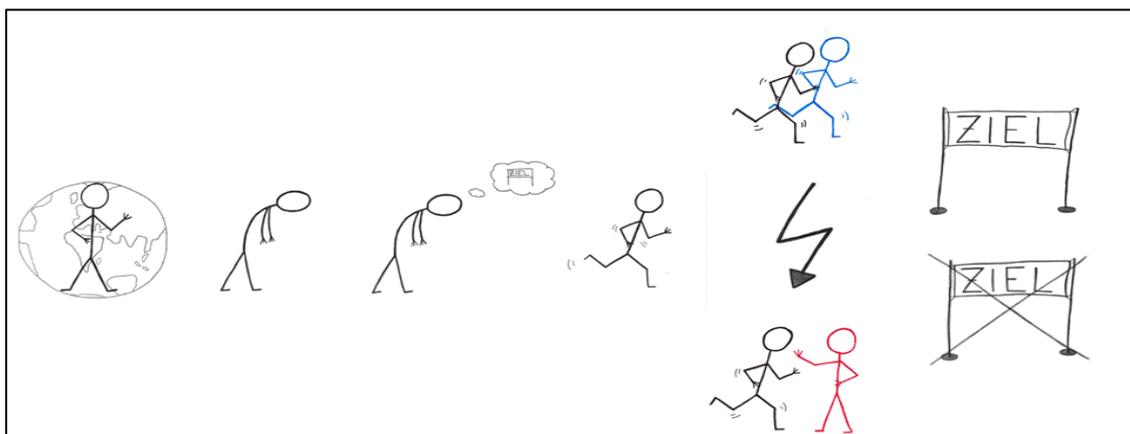


Abbildung 25 Dominant-ikonische Visualisierungen der Storyelemente für die Hauptstudie.
Eigene Darstellung.

In der Datenerhebung werden die symbolischen und ikonischen Variationen als unabhängige Variablen im Vergleich zwischen den Treatmentgruppen behandelt und hinsichtlich eines Überlegenheitseffektes der ikonischen Darstellung untersucht.

Ergebnissicherung

Da Fehler während des Erwerbs des konzeptionellen, prozeduralen und strategischen Wissens automatisiert werden können und in diesem Fall Strategien falsch angewandt würden, ist eine Sicherung der korrekten Ergebnisse der erarbeiteten Strategien vor allem im Hinblick auf die Organisationsstrategien von zentraler Bedeutung. Deswegen werden Sicherungsphasen in den Lernverlauf eingeplant, die beispielsweise die gemeinsame, einvernehmliche Notation des konzeptuellen Wissens beinhalten. Hier werden die Hilfsfragen und die gemeinsamen eruierten Definitionen der Storyelemente schriftlich festgehalten. Neben dieser Ergebnissicherungsphase, die immer unter der Leitung des Lehrpersonals stattfindet, beinhaltet das Unterrichtsprogramm zwei weitere Methoden des Fehlermonitorings. Die Lehrkräfte erwerben dazu in der Lehrer:innenfortbildung Strategien für eine Situationsgestaltung, durch die erstens Fehler als Lernpotenziale ausgemacht werden können und zweitens elaborierte formative Rückmeldungen möglich sind, die nicht nur den einzelnen Lernenden helfen, ihre Fehler zu erkennen, sondern dies modellhaft für alle Lernenden nachvollziehbar machen (vgl. Mindnich, Wuttke, & Seifried, 2008, pp. 153–156). Neben dem produktiven Umgang mit Fehlern während des Unterrichtsgesprächs sind die Lehrkräfte angehalten, die Aufschriebe der Schüler:innen zu kontrollieren und entsprechende Rückmeldung zu geben. Durch diese Maßnahmen wird ein fehlerhaftes Erlernen der Strategien bestmöglich verhindert.

Textgrundlage

Im Jahre 2013 beschreiben Theo Witte und Florentina Sâmihaiian nach ihrer komparativen Analyse der formalen literarischen Curricula von sechs europäischen Ländern vier vorherrschende Zielparadigmen bei Textauswahlprozessen. Den kulturellen und linguistischen, die als textzentrierte Paradigmen gelten, stehen jene Auswahlmechanismen gegenüber, die schüler:innenorientiert die sozialen Aspekte und den Nutzen für das persönliche Wachstum der Lesenden fokussieren (vgl. Witte, & Sâmihaiian, 2013, pp. 6ff).

Die Textauswahl für die vorliegende Studie basiert nach dieser Kategorisierung zielbedingt primär auf linguistischen Gesichtspunkten, berücksichtigt aber auch die kulturelle und die soziale Dimension.

Linguistisch bedeutet in diesem Fall, dass die Texte zur Aneignung der Organisationsstrategien, wie oben bereits skizziert, zuallererst als Übungstexte dienen, anhand derer strukturalistisch motivierte Leseverstehensstrategien erlernt und angewendet werden können. Gleiches gilt für die Texte zur Strategie *Generierung mentaler Bilder*, die entweder von mir explizit für die vorliegende Studie bedarfs- und anforderungsgerecht angefertigt wurden oder, wie der Textauszug von Michael Ende, aufgrund der konkreten ästhetischen Gestaltung den Bedarf decken.

Die kulturelle Dimension wird dadurch deutlich, dass alle Texte authentische fiktionale narrative Texte der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur sind, die zwar spezifisch für

die Studie ausgewählt und in eine der Vermittlung v.a. der Organisationsstrategie passende Reihenfolge gebracht wurden, so jedoch auch in altersgerechten Schulbüchern zu finden sind und in ihrer Vielfalt zumindest einen Teil des kulturellen Wissens um verschiedene Genres narrativer Texte in der deutschsprachigen Literatur widerspiegeln.

Die Berücksichtigung der Thematik, der Lebensweltnähe und der geschlechtsspezifischen Interessenmuster verdeutlicht die soziale Dimension. Trotz des oben dargestellten Fokus steht eine möglichst hohe Passgenauigkeit zwischen Textinhalt und Leser:innenpräferenz sowie Textkomplexität und den zu erwartenden Lesekompetenzen der Schüler:innen an oberster Stelle. Alle Texte können zudem weniger oder mehr Funktionen in der Konstruktion sozialen Miteinanders übernehmen, sind in ihrer Komplexität von Realitätskonstruktion den Erfahrungswelten der Schüler:innen angepasst und für sie zumindest teilweise – bei aller Kürze – relevant.

In Länge und Komplexität sind die Primärtexte schulstunden- und klassenstufenkonform. Zudem fließen die Faktoren Lesbarkeit und das Vorhandensein verschiedener narrativer Genres in die Auswahl der Texte ein. Um die Schwierigkeit der Texte zu analysieren, werden zwei Tools zu Rate gezogen, die eigens für die Lesbarkeitsbestimmung kreiert wurden. Beides sind Indizes, die aufgrund der Länge von Wörtern, der Syntaxstrukturen sowie der absoluten und relativen Häufigkeit von langen Wörtern und Sätzen die Komplexität der Oberflächenstruktur von Texten formelhaft berechnen und einstufen.

Der LIX, kurz für Lesbarkeitsindex bzw. im schwedischen Original *Läsbarhetsindex*, geht auf den schwedischen Textwissenschaftler Carl-Hugo Björnsson (1968) zurück, der mithilfe verschiedener Erhebungsmethoden ein relativ simples System zur Bestimmung der Einfachheit von Texten validierte¹³⁹. Die von Alexandra und Wolfgang Lenhard entwickelte Version für die deutsche Sprache analysiert die Anzahl von Wörtern, die Anzahl von Sätzen, die durchschnittliche Satzlänge und den Anteil langer Wörter (> sechs Buchstaben). Die Summe der durchschnittlichen Satzlänge eines Textes und des prozentualen Anteils langer Wörter ergibt den Lesbarkeitsindex (LIX) auf einer Skala von 0 bis 100. Ein LIX unter 40 bezeichnet eine sehr niedrige Schwierigkeitsstufe und wird gleichgesetzt mit Kinder- und Jugendliteratur.¹⁴⁰ (Vgl. Lenhard, & Lenhard, 2017) Die Einschätzung bleibt dabei eine ungefähre, die jedoch an etlichen Texten und etlichen Sprachen durchgeführt, getestet und hinsichtlich ihrer ökologischen Validität überprüft wurde (vgl. bspw. Björnsson, 1983). Trotz dieses Umstands empfiehlt es sich, die Texte sicherheitshalber einer zweiten Messmethode zu unterziehen.

Der Flesch-Reading-Ease (FRE), entwickelt von dem US-amerikanischen Leseforscher Rudolf Flesch, ist einer der populärsten Lesbarkeitsindices der englischen Sprache. Er berechnet den FRE anhand folgender Formel:

$$\text{FRE} = 206,835 - (1,015 \cdot \text{ASL}) - (84,6 \cdot \text{ASW})$$

¹³⁹ Björnsson nutze beispielsweise Expert:innenbefragungen, Einschätzungsmethoden auf Punkteskalen, Zeitmessungen beim Lesen verschiedener Texte, Leseverstehenstests und das Ausfüllen von Lückentexten, um die Messgenauigkeit seiner Formel zu überprüfen.

¹⁴⁰ Ein Wert zwischen 40 und 50 wird als niedrige Textschwierigkeit gewertet (Belletristik) und ein Text mit einem Wert zwischen 50 und 60 als mittel (Sachlektüre). Alle Texte mit einem Wert über 60 gelten als Fachliteratur mit einer hohen bzw. sehr hohen Leseschwierigkeit.

ASL steht dabei für Average Sentence Length, die durchschnittliche Satzlänge, ASW für Average Number of Syllables per Word, also die durchschnittliche Silbenlänge. Da die deutsche Sprache über durchschnittlich mehr Silben pro Wort verfügt als die englische, passte der schweizerische Linguist Toni Amstad den FRE folgendermaßen an:

$$FRE_{\text{deutsch}} = 206,835 - ASL - (58,5 \cdot ASW)$$

Neben der Silbenbasierung, die aufgrund der hohen Anzahl der Komposita der deutschen Sprache besser geeignet ist als eine buchstabenbasierte Wortlänge, besteht ein weiterer Unterschied des FRE zu dem LIX darin, dass die Lesbarkeit nicht an „Textgattungen“ (Lenhard, & Lenhard, 2017) spezifiziert wird, sondern am Alter der Rezipient:innen (bei Annahme eines normgerechten, westlichen Industriestaaten entsprechenden Bildungsverlaufes). Auf einer Skala von 0 bis 100 ergibt sich dabei die in Tabelle 5 entworfene Klassifikation.

| Flesch-Reading-Ease-Score zwischen | Lesbarkeitswertung | Lesealter bzw. -ausbildung |
|---------------------------------------|--------------------|-----------------------------|
| 0-30 | sehr schwer | Akademiker:innen |
| 30-50 | schwer | |
| 50-60 | mittelschwer | |
| 60-70 | mittel | 13-15-jährige Schüler:innen |
| 70-80 | einfach | 12-13-jährige Schüler:innen |
| 80-90 | leicht | 10-11-jährige Schüler:innen |
| 90-100 | sehr leicht | 7-9-jährige Schüler:innen |

Tabelle 5 Einordnung der Lesbarkeit nach dem Flesch-Reading-Ease. Eigene Darstellung, basierend auf Berechnungen nach der Flesch-Kincaid-Methode und Farr, Jenkins, & Paterson, 1951, p. 336.

Die teilnehmenden Schüler:innen der vorliegenden Studie besuchen die sechste Klassenstufe im ersten Halbjahr und befinden sich folglich mehrheitlich im 12. Lebensjahr. Die ausgewählten Texte erreichen also möglichst einen FRE_{deutsch} zwischen 70 und 90 und somit eine Wertung von leicht oder einfach. Der LIX sollte sich zwischen 20 und 40 befinden, die LIX-Wertung bei sehr niedrig oder niedrig liegen.

Für alle Primärtexte wurden beide Verfahren durchgeführt. In Tabelle 6 sind die Texte aufgeführt, die die Kriterien erfüllten und in der vorliegenden Studie eingesetzt wurden.

| Text | LIX | LIX-Wertung | FRE _{deutsch} | Flesch-Wertung |
|-----------------------------|------|--------------|------------------------|----------------|
| Vielleicht wird alles gut | 23,5 | sehr niedrig | 82 | leicht |
| Rumpelstilzchen | 32 | sehr niedrig | 82 | leicht |
| Ein grässlicher Tag | 34,4 | sehr niedrig | 71 | einfach |
| Der große Bär | 33 | sehr niedrig | 71 | einfach |
| Eine unheimliche Begegnung | 28,3 | sehr niedrig | 77 | einfach |
| Der aufgeblasene Frosch | 35,5 | niedrig | 79 | einfach |
| Die beiden Ziegen | 31,6 | sehr niedrig | 75 | einfach |
| Der süße Brei | 35,2 | niedrig | 80 | leicht |
| Die Grille und der Maulwurf | 28,2 | sehr niedrig | 80 | leicht |
| Das Pferd und der Kirchturm | 30,7 | sehr niedrig | 72 | einfach |

Tabelle 6 LIX, LIX-Wertung, FRE_{deutsch} sowie Flesch-Wertung der im Rahmen der Studie eingesetzten Primärtexte.

Unterrichtszeit

Für die Durchführung des Programms *Geschichten verstehen* werden sieben Schulstunden in zwei Wochen, neun Schulstunden in drei Wochen oder 13 Schulstunden in vier bis fünf Wochen vorgegeben. Die unterschiedliche Dauer der Vermittlung ist den verschiedenen Schulstufen geschuldet: Das Lerntempo korreliert im Allgemeinen mit der Leistungsfähigkeit, weswegen den Realschulklassen zwei zusätzliche Unterrichtsstunden und den Klassen, die auf dem grundlegenden Niveau arbeiten, sechs Unterrichtsstunden mehr eingeräumt werden (vgl. Gruehn, 2000, pp. 93–95). Neben dem Lerntempo spielen bei der Lernzeitzuweisung die potenziellen Unterrichtsstörungen, die eine enorme Störvariable darstellen, eine entscheidende Rolle. In Werkreal- bzw. Hauptschulklassen wiegt das pädagogische Bedürfnis der Lernenden am schwersten und benötigt entsprechende didaktisch-pädagogische Arrangements, die auch für den Zeitraum der Studiendurchführung eine angemessene/zusätzliche zeitliche Ressource gewährleisten sollen (vgl. Mägdefrau, 2007, pp. 255–265). Die Kontrollgruppen erhalten je nach Schulstufe die gleiche Anzahl an Unterrichtsstunden wie die Experimentalgruppen, so dass die Time-On-Task die gleiche ist, ohne die Unterrichtszeit ausschließlich dem Effizienzdenken unterzuordnen. Schule und Klassenraum sind auch Orte des sozialen Lernens und Aushandelns. Diese Eigenschaft kann nicht ausgeblendet werden, ihr kann jedoch begegnet werden, indem die Zeitkontingente von Treatment- und Kontrollgruppen gleich gestaltet sind (vgl. Breidenstein, & Rademacher, 2013, p. 353).

Die einzelnen Unterrichtsstunden sind in Phasen eingeteilt und mit einer ungefähren Zeitangabe versehen, die den Lehrenden als Orientierungshilfe dient. Insgesamt sind pro Unterrichtsstunde 40-45 Minuten verplant, so dass etwas Zeit für organisatorische Aufgaben oder Ähnliches reserviert ist. Abbildung 26 soll hier als anschauliches Beispiel dienen.¹⁴¹

| Stunde 3 - Verlaufsplan | | | | |
|-------------------------|----------------------------------|--|------------|---|
| Zeit | Phase | geplanter Stundenverlauf | Sozialform | Medien/Material |
| 10' | fachliches Ritual | Übung der Vorstellungsbildung beim Hören eines gesamten Textes | Plenum | Text: Ein grässlicher Tag |
| 10' | Einstieg - Erarbeitung Ia | Analyse des Textes anhand der Story-Elemente, Identifikation des neuen Elementes „Gegner_in“ | Plenum | Text: Ein grässlicher Tag; Tafel-Applikationen, Tafel, Kreide Arbeitsheft |
| 15' | Erarbeitung Ib | Die Schüler_innen erarbeiten die einzelnen Elemente schriftlich durch Erkennen, Unterstreichen, Zusammenfassen | EA | Arbeitsheft |
| 5' | Sicherung I | Notation der Definition des Elementes „Gegner_in“ und einer entsprechenden Hilfsfrage im Arbeitsheft | Plenum | Tafel-Applikation „Gegner_in“, Tafel, Kreide |

Abbildung 26 Exemplarischer Verlaufsplan einer Unterrichtsstunde des Programms Geschichten verstehen. Eigene Darstellung.

Die ersten fünf Unterrichtsstunden sind klassische Aneignungs- und Anwendungsphasen. Von den insgesamt 217 verplanten Minuten entfallen fünf Minuten auf den Einstieg, 37 Minuten auf das Erlernen und Üben der Elaborationsstrategie und 175 Minuten auf den Erwerb des deklarativen und prozeduralen Wissens über die Organisationsstrategien. Darauf folgen zwei Übungsstunden, in denen insgesamt 87 Minuten zur Verfügung stehen. Mit ca. 300 Minuten veranschlagter Zeit liegt das hier vorgestellte Programm weit unter den in Kapitel 4.5 vorgestellten Trainingskonzepten, arbeitet aber auch an deutlich weniger Strategien.

Explorative Vorstudie

Während der Erstellung der Unterrichtsmaterialien wurde im Januar 2015 eine dreiwöchige explorative Vorstudie als erste begleitende formative Evaluation eingesetzt, um die Machbarkeit und Passgenauigkeit des Programms für die Schüler:innen der anvisierten Klassenstufe zu überprüfen. An dieser explorativen Vorstudie nahm eine Kleingruppe aus $N = 6$ Lernenden teil. Die vier Mädchen und zwei Jungen besuchten die sechste Klassenstufe einer Realschule im Landkreis Ortenau in Baden-Württemberg. Ihr Durchschnittsalter lag bei 12 Jahren und 7 Monaten. In einem unterrichtsähnlichen Kleingruppensetting, bei dem ich die Rolle des Lehrenden und des Beobachters einnahm, wurden die Schritte der Strategievermittlung, deren Abfolge, die Zeitgestaltung, die Unterrichtsmaterialien sowie die Texte evaluiert. Als Instrumente dienten strukturierte Beobachtungsprotokolle und, wenn notwendig, Kurzinterviews, von denen ein Ergebnisprotokoll erstellt wurde.

Die Auswertung der Protokolle ergab global gesehen eine generelle Durchführbarkeit des Programms. Einzig ein Text musste angepasst werden, da dieser ursprünglich für Stunde sieben geplante Text *Kahlschnitt* von *Kirsten Boie* von vier der Teilnehmenden als zu schwer und zu lang rückgemeldet wurde. Zudem wurden für die Realschule und in Folge ebenso für die Haupt-

¹⁴¹ Die Verlaufspläne sind im Lehrer:innenhandbuch im Anhang M zu finden.

und Werkrealschulen die Zeitgestaltung angepasst: Den Lernenden mussten mehr Raum für die Verbalisierung der Trainingseinheiten zur Elaborationsstrategie sowie mehr Lesezeit eingeräumt werden. Zwei Teilnehmer hatten Schwierigkeiten bei der ersten Vorstellungsbildung, weswegen der Text mit konkreteren Begrifflichkeiten ergänzt wurde.

Sowohl die Kleinschrittigkeit als auch den Aufbau der Vermittlung der Organisationsstrategien bewerteten alle Teilnehmenden als sehr gut. Die anfängliche Befürchtung meinerseits, dass der immergleiche Aufbau der Stunden zu Langeweile und somit sinkender Motivation führe, erwies sich als unbegründet. Vielmehr meldeten drei Schüler:innen zurück, dass sie „das mit dem Zusammenfassen“ nun endlich verstanden hätten. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Suzanne Hidi und Valerie Anderson, die die Identifikation der relevanten Textinformationen als größte Schwierigkeit von jungen Leser:innen beim Zusammenfassen von Texten, auch narrativen, identifizieren (Hidi, & Anderson, 1986, p. 474; vgl. auch Ballstaedt, 2006, p. 118). Für die Vor- und Hauptstudie wurde in diesem Zusammenhang die Rolle der Lehrkraft sowie der schnellen Lerner:innen als personale Unterstützung bei der Formulierung von Zusammenfassungen deutlich: Gerade die beiden langsameren Lerner:innen der Gruppe benötigten immer wieder mündlich-verbale Unterstützung.

Die Erkenntnisse der explorativen Vorstudie wurden entsprechend in die Konzeption des Programmes integriert und in der zweiten Vorstudie einer weiteren, nunmehr unterrichtspraktischen Erprobung unterzogen.

Vorstudie und formative Evaluation

Um den Einsatz des Lesestrategietrainings in einer ökologisch validen Umgebung unter Praxisbedingungen zu überprüfen und für die Hauptstudie zu elaborieren, fand im Juni und Juli 2015 eine Vorstudie mit fünf Klassen aus den Gebieten um Freiburg, Mannheim und Offenburg statt. Insgesamt nahmen N=108 Schüler:innen an der Untersuchung teil. Das Durchschnittsalter der Schüler:innen betrug zum Zeitpunkt des Prätestes 12 Jahre und 2 Monate. Drei der Klassen besuchten eine Realschule, eine war an einer Gemeinschaftsschule und eine als elaborierter Deutschkurs¹⁴² an einer Gesamtschule beheimatet. Die drei Realschulklassen gliederten sich in zwei Realschulen mit städtischem Einzugsgebiet und eine Realschule, die in einem ländlichen Gebiet angesiedelt war. Alle Klassen wurden von ausgebildeten Deutschlehrer:innen unterrichtet. Im Schnitt hatten diese eine Berufserfahrung von sieben Jahren.

Ziele der Vorstudie

Sogenannte Voruntersuchungen dienen dem Zweck, inhaltliche und/oder methodische Prozesse zu simulieren und beispielsweise Entscheidungen bezüglich der Findung instrumenteller Designs zu unterstützen. Daneben sprechen forschungsökonomische sowie -ethische Gesichtspunkte für eine sogenannte Vorstudie: Störfaktoren können eruiert, Programmabläufe angepasst und etwaige Problemfelder und nicht antizipierte negative Auswirkungen aufgedeckt werden, bevor eine große Anzahl an Testpersonen davon betroffen wäre. Durch einen Probelauf der gesamten Untersuchung können zudem der gesamte Ablauf sowie die Messinstrumente getestet und auf etwaige Reibungsverluste hin evaluiert werden. (Vgl. Bortz, & Döring 2009, pp. 355f)

Die hier vorgestellte Vorstudie verfolgt auf der instrumentellen Ebene folgende Ziele:

- Erprobung der wissenschaftlichen Erhebungsmethoden
- Funktionsfähigkeit der Erhebungsmethoden

Auf der inhaltlichen Ebene zielt die Vorstudie auf folgende Erkenntnisse ab:

- Erhebung der Passung und subjektiven Akzeptanz der Lehrer:innenfortbildung
- Erhebung der Praktikabilität der Materialien (Manuals, Arbeitshefte, Applikationen)
- Erhebung der Implementationstauglichkeit des Trainingsprogramms *Geschichten verstehen*
- Erhebung der Transferwirkung auf das Leseverstehen von Schüler:innen, die die Organisationsstrategien isoliert erlernen

Der letzte Punkt dient einem Vorabausschluss eines Nulleffektes der Elaborationsstrategie. Um die pädagogische Aufgabe der Vermittlung von Wissen bestmöglich zu erfüllen, findet dieser bereits in der Vorstudie statt. Theoretisch spricht etliches dafür, dass die Vermittlung einer Kombination aus Organisations- und Elaborationsstrategie bessere Transferleistungen auf das Leseverständnis generiert als eine isolierte Vermittlung der Organisationsstrategien. Dies erlaubt einen Vorabausschluss, der aus forschungsökonomischen Gesichtspunkten sinnvoll

¹⁴² Das Konzept dieser Gesamtschule sieht vor, leistungshomogenere Schüler:innengruppen in den Hauptfächern zu bilden. Elaboriert bedeutet in diesem Zusammenhang, dass auf M- und E-Niveau unterrichtet wird.

erschien. Die begrenzte Zahl an Testpersonen bzw. -klassen erfordert eine bestmögliche Auswahl der Treatmentmethoden. Neben den forschungsökonomischen sprechen auch forschungsethische Gesichtspunkte für ein solches Vorgehen. Die Bereitstellung der bestmöglichen Programme für die Treatmentgruppen ist Usus in der Forschungslandschaft und Grundlage einer vertrauensvollen Zusammenarbeit.

Design und Ablauf der Vorstudie

Über ein Anschreiben an die Schulleitungen aller Real-, Gemeinschafts- und Gesamtschulen in den Zuständigkeitsbereichen der Schulämter Lörrach, Freiburg, Offenburg und Mannheim wurden potenzielle teilnehmende Schulen für die Vor- und Hauptstudie gewonnen. Per Losverfahren wurden fünf Schulen ausgewählt und ebenfalls zufällig einer der folgenden Gruppen zugeteilt (vgl. Abbildung 27):

- Die Treatmentgruppe STORY_{sym}+Kopfkino erlernte das Lesestrategieset bestehend aus den Storyelementen in symbolischer Form und der GMB-Strategie.
- Die Treatmentgruppe STORY_{ikon}+Kopfkino trainierte das gleiche Strategieset, die Storyelemente wurden hier aber in Piktogrammform erlernt.
- Die Treatmentgruppe STORY_{sym}+RS erlernte die Organisationsstrategien mit den Storyelementen in symbolischer Form, anstelle der Imagery-Strategie aber ein fachliches Ritual zum silbengestützten Rechtschreiben.
- Die Treatmentgruppe Handlung_{ikon}+RS erlernte ebenfalls die Organisationsstrategien, allerdings in ikonischer Form, sowie anstelle der Imagery-Strategie ein fachliches Ritual zum silbengestützten Rechtschreiben.
- Die Kontrollgruppe erlernte die dominante Strategie zur Analyse narrativer Texte, den Spannungsbogen und die darin integrierte Zusammenfassung von sogenannten Handlungsschritten ohne die explizite Vermittlung einer Superstruktur von narrativen Texten.

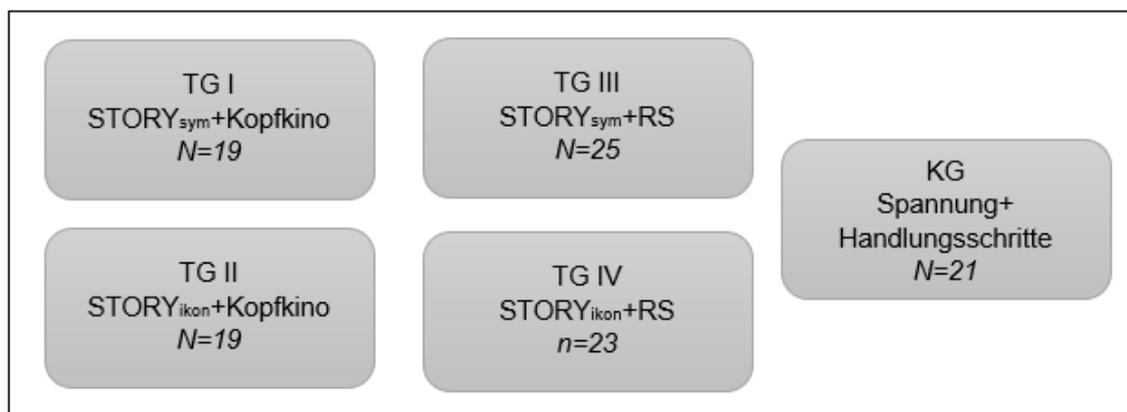


Abbildung 27 Treatment- und Kontrollgruppendesign der Vorstudie, eigene Darstellung.

Für alle Lehrkräfte fanden eigens konzipierte ca. 45minütige individuelle Fortbildungsveranstaltungen statt. In diesen wurden die Lehrer:innen in den Strategien, der Strategievermittlung und den spezifisch für diese Untersuchung entwickelten Unterrichtsmethoden geschult. Keine der Lehrkräfte wurde darüber aufgeklärt, ob ihre Klasse einer Interventions- oder Kontrollgruppe angehören würde. Bereits eine Woche vor der Veranstaltung erhielten die Lehrpersonen ein Lehrer:innenhandbuch, das auf dreiundvierzig Seiten über die theoretischen Hintergründe des Lesestrategiesets, die unterrichtliche Umsetzung sowie den Ablauf des Trainingsprogramms in seiner Mesostruktur aufklärt. Somit konnten die Lehrkräfte sich auf die Fortbildungsveranstaltung vorbereiten und eine fundierte Rückmeldung zur Kohärenz von Handbuch und Fortbildungsveranstaltung geben. Zudem diente das Lehrer:innenhandbuch als ständiger Begleiter und Nachschlagewerk während der Durchführung des Trainings bzw. des Kontrollgruppendesigns. Neben diesem Manual erhielten die Lehrkräfte zusätzlich die eigens für die Studie angefertigten Arbeitshefte sowie alle weiteren Materialien wie Tafelapplikationen, Storyelementkärtchen und einen Plan über den zeitlichen Ablauf der Studie.

Dieser sah, wie in Abbildung 28 dargestellt, nach der Fortbildungsveranstaltung die Prätestung der Ausgangslage und der Kontextbedingungen der Schüler:innen vor. Das Leseverständnis der Schüler:innen wurde mithilfe des Frankfurter Leseverständnistests erhoben. Daran schloss sich die Durchführung des Lesestrategietrainings bzw. des Kontrollgruppendesigns an, nach der die Posttestung einen Einblick in die Transferleistungen auf das Leseverständnis gewähren sollte. Zusätzlich fanden bei einer kleinen Gruppe von Schüler:innen der Treatmentgruppen I und II sowie der Kontrollgruppe (N=9) Erhebungen in den Bereichen Wiedererzählen (Recall) und Erinnerungsleistungen statt, um einerseits die abstrakten Ergebnisse des Leseverständnistests zu konkretisieren und andererseits die Konstruktion von Anschluss hypothesen zu unterstützen.

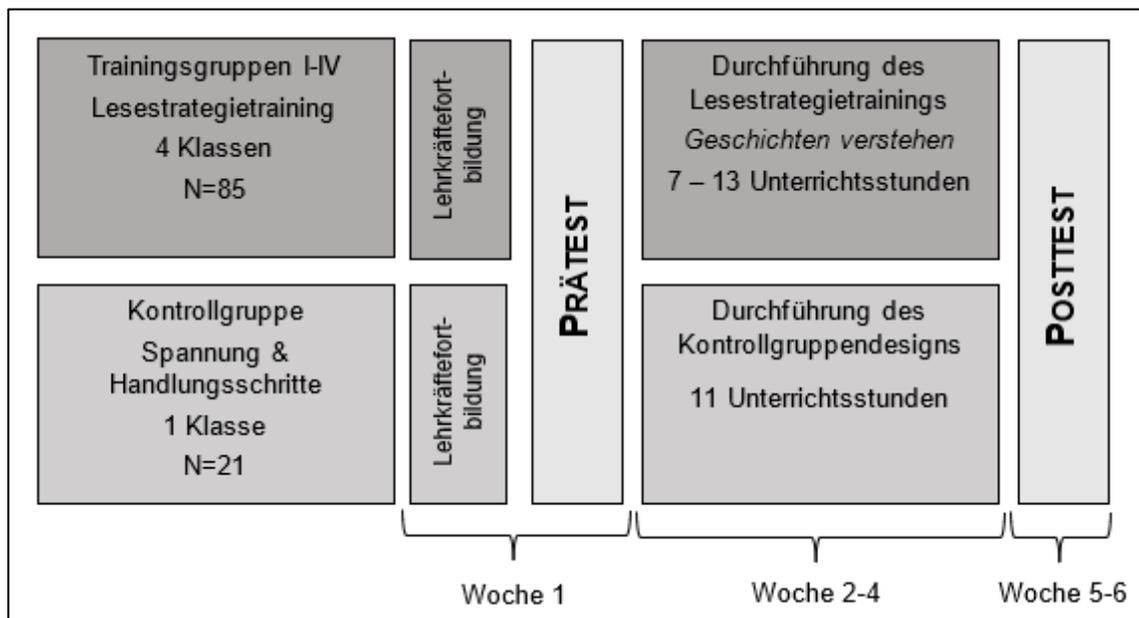


Abbildung 28 Design der Vorstudie. Eigene Darstellung

Der Follow-Up-Test wurde nicht simuliert, da dieser die gleichen Testinstrumente beinhalten sollte wie die Posttestung und eine Langzeitwirkung der Intervention erst durch die Hauptstudie evaluiert werden würde.

Die Lehrkräftefortbildungen sowie die Pre- und die Posttestung wurden von mir durchgeführt, ebenso die Unterrichtsbeobachtung.¹⁴³ Drei dieser passiv-teilnehmenden, offenen Beobachtungen wurden pro Gruppe durchgeführt, so dass jeder geplante Stundenablauf mindestens einmalig in Augenschein genommen werden konnte. Der Leitfaden für diese Unterrichtsbesuche bestand aus Fragen zum Unterrichtsklima, zum Ablauf der Trainingseinheit, zum Lehrer:innenhandeln sowie zum Prozess des Wissenserwerbs der Schüler:innen.

Neben den genannten Erhebungsinstrumenten kam ein Lehrer:innenfragebogen zum Einsatz, der für jede Stunde Daten zu der inhaltlichen und zeitlichen Unterrichtsgestaltung sowie der Implementationstauglichkeit und Praktikabilität des Programms erhob. Zudem äußerten sich die Lehrer:innen zu der Lehrkräftefortbildung.

Ergebnisse der Vorstudie

Passung und subjektive Akzeptanz der Lehrer:innenfortbildung

Die Rückmeldung zu den Lehrkräftefortbildungen war durchweg positiv, wobei die Vernetzung von Theorie und Praxis und die prägnante Darstellung besonderen Anklang fanden. Vier von vier Lehrkräften empfanden die zeitliche Gestaltung als sehr angemessen und durch die Verbindung mit dem ausführlichen Manual als ausreichend. Die Eins-zu-eins Betreuung wurde von zwei Lehrkräften ausdrücklich gelobt. Eine Lehrerin wünschte sich eine ausführlichere Methodenschulung. Die Auswertung der Daten zur Implementationstauglichkeit und Praktikabilität bestätigten diesen Elaborationsbedarf, so dass die Lehrkräftefortbildung, die im Rahmen der Hauptstudie stattfinden sollte, durch ein spezifisches Methodentraining ergänzt wurde.

Implementationstauglichkeit und Praktikabilität des Programms

Nach der Auswertung der spezifischen qualitativen Daten zur Implementationstauglichkeit und Praxistauglichkeit des Trainings, die im Rahmen der Vorstudie gesammelt wurden, konnte in allen Klassen ein lernförderliches Unterrichtsklima festgestellt werden. Das Trainingsprogramm konnte wie geplant durchgeführt werden, wobei sich leichte zeitliche Verschiebungen in verschiedenen Klassen ergaben. Durch eine bereits etablierte Ritualisierung beispielsweise gelang es zwei Lehrerinnen, die Lesephasen kürzer zu gestalten. Die gewonnene Zeit nutzten die Lehrkräfte für kurze Phasen der Anschlusskommunikation. Eine solche Umwidmung wurde als nicht schwerwiegend bewertet, so dass keine fundamentalen Änderungen der Programmplanung vorgenommen werden mussten. Einzig der Programmumfang für die Schüler:innen, die überwiegend auf dem grundlegenden Niveau arbeiteten, musste angepasst werden, da in den schwächeren Realschulklassen mehr Zeit für die Wiederholung der fachlichen Rituale zum Erlernen der Elaborationsstrategie verwendet werden musste als

¹⁴³ Dieser Umstand hatte ökonomische Gründe. Forschungspraktisch wäre es sinnvoller gewesen, weitere Beobachter:innen für die Untersuchung zu gewinnen. Aufgrund der begrenzten finanziellen Ausstattung des Projektes war dies allerdings nicht möglich.

ursprünglich geplant. Auch die Notationsphasen nahmen mehr Zeit als erwartet in Anspruch, so dass die veranschlagten 13 zu 15 Unterrichtsstunden erweitert wurden. Dass langsamere Lerner:innen auch im Rahmen von wissenschaftlichen Interventionsstudien angepasste Trainingsprogramme erhalten, ist allgemein anerkanntes Vorgehen (vgl. bspw. Gold, Trenk-Hinterberger, & Souvignier, 2008) und konnte somit auch in der vorliegenden Studie vertreten werden. Um dennoch eine ungefähr gleiche Time-on-Task im Kontrollgruppendesign zu erreichen und somit eine Vergleichbarkeit sowie eine zufallskritische Erhebung zu gewährleisten, wurden in der Hauptstudie Leistungspaare der teilnehmenden Klassen gebildet. Diese konnten dann zufällig den verschiedenen Interventions- bzw. Kontrollgruppen zugeordnet werden. Zusätzlich fand eine Anpassung des Zeitkontingents der Kontrollgruppen statt.

Bezüglich des Lehrer:innenhandelns konnten im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen zwei Erkenntnisse gewonnen werden, die für eine Optimierung der Lehrer:innenfortbildung sprachen. Wie bereits in etlichen anderen Studien diskutiert, fiel den Lehrenden das Modellieren ihres eigenen Leseverstehensprozesses und die Kommunikation dessen vor der Klasse schwer (vgl. dazu Philipp, 2013, pp. 170f). Dies konnte an der Verwendung von Äußerungen wie „Man macht das so“ oder „Die Wissenschaftler haben herausgefunden, dass...“ festgemacht werden. Zudem fehlten den Lehrkräften Methoden zur qualitativen Differenzierung. Dies führte bei den schnelleren Lerner:innen zu Leerlaufphasen während des Unterrichts, die das Risiko von Unterrichtsstörungen und somit einer Verschlechterung des Lernklimas bargen.

Beide Punkte fanden ihre Entsprechung in einer Modifikation der Lehrkräftefortbildung. Dem Prozess des lauten Denkens als Explikation des eigenen Leseverstehens wurde eine zusätzliche fünfzehnminütige Einheit gewidmet, in der die Lehrkräfte, erst durch den Fortbildner angeleitet und später mehr und mehr selbstständig, das laute Denken trainierten. Zudem bekamen die Lehrkräfte zusätzliche theoretische Informationen über die Wirksamkeit dieses Verfahrens. Dafür wurden die Modelle des *cognitive apprenticeship*¹⁴⁴ von Allan Collins, John Seely Brown und Ann Holum (1988 & 1989) sowie des darauf basierenden *Meisterlesers* von Heiner Willenberg (2007, 181) skizziert. Die positiven Wirkeffekte dieser Modelle wurden anhand spezifischer Studien zum Leseverstehen vorgestellt (vgl. de Jager, 2002, pp. 139ff). Dieser Input diente der Autorisierung der Methode. Im Rahmen der Vorstellung des *cognitive apprenticeship* (vgl. Collins, Brown, & Newman, 1989) wurde zudem die in Kapitel 5.2.3.2 bereits erläuterte Differenzierungsmethode als komplexe Umsetzung der vier Phasen des Modeling, Scaffolding, Fading und Coaching in die Lehrkräftefortbildung integriert und dort vorgestellt.

Die Materialien der Schüler:innen konnten bis auf eine kleine Modifikation für die Hauptstudie übernommen werden. Die Storyelementkärtchen, die den Schüler:innen zur Verfügung standen, befanden sich für die Vorstudie in Briefumschlägen. Da diese nicht mehrfach verschließbar waren und zudem nicht in die Stiftmäppchen der Lernenden passten, kamen

¹⁴⁴ Cognitive Apprenticeship („kognitive Lehre“) nutzt das auf Dewey zurückgehende Prinzip des in der praktischen (Handwerks-)Lehre etablierten Meister-Lehrlings-Verhältnisses. Die Methode versucht, kognitive Prozesse für den Lernenden sinnlich erfahrbar zu machen. Dazu werden kognitive Operationen durch Methoden wie Think-Aloud verbalisiert und somit für die Lernenden nachvollziehbar. Dieser sozial-konstruktivistische Ansatz ermöglicht einen Einblick in den Ablauf und die Ausführung unsichtbarer Handlungen wie dem Leseverstehen.

einige der Storyelementkärtchen abhanden, was trotz Ersatzmaterialien, die den Lehrkräften vor der Untersuchung ausgehändigt worden waren, zu Verlusten an effektiver Lernzeit und Unterrichtsstörungen führte. Dieses Problem konnte durch eine Änderung der Verpackung gelöst werden: Die Teilnehmer:innen der Hauptstudie bekamen transparente Druckverschlussbeutel, die sowohl wiederverschließbar als auch in der Größe passend waren.

Insgesamt konnte die Vorstudie die Praktikabilität und Implementationstauglichkeit des Programms *Geschichten verstehen* und seiner Materialien belegen. Das Training des Leseverstehensstrategiesets war nach der Lehrer:innenfortbildung und mit den konzipierten Arbeitsutensilien für Lehrende wie Lernende umsetz- und durchführbar. Die Akzeptanz bei den Teilnehmer:innen war in den Beobachtungen erkennbar und anhand der Rückmeldungen der Lehrkräfte belegbar.

Evaluation der Wirksamkeit des Programms

Neben der, in diesem Fall positiven, Bewertung der Programmimplementation sind die Bewertungen der Wirksamkeit und der Effizienz des Programmes zentrale Aufgaben einer formativen Evaluation (vgl. Mittag, & Hager, 2000, p. 112). Bei deren Bewältigung können gleichzeitig weitere Erhebungsmethoden erprobt und auf ihre Funktionsfähigkeit getestet werden.

Als Evaluationsinstrumente wurden im Rahmen der empirischen Studie neben den oben beschriebenen Verfahren, die die Praktikabilität und die Implementationstauglichkeit kontrollierten, weitere zur Überprüfung von Transferwirkungen des Trainingsprogramms eingesetzt.

Testinstrumente

Die erwarteten Transferwirkungen beziehen sich primär auf das Leseverständnis auf Textebene. Die Förderung dieses Konstrukts steht im Zentrum der vorliegenden Studie, speziell das Leseverständnis narrativer Texte. Da allerdings mit Übertragungseffekten auf andere Textsorten gerechnet werden muss, erscheint eine Erhebung der Programmwirksamkeit auf das Leseverständnis im Allgemeinen unter Verwendung zumindest eines narrativen Textes sinnvoll.

Unter den deutschsprachigen Verfahren zur Leseverständnisdiagnostik erfüllen drei die notwendigen Kriterien: Der ELFE 1-6 (Lenhard, & Schneider, 2006), die Lesetestbatterie 6-7 (Bäuerlein, Lenhard, & Schneider, 2012) sowie der Frankfurter Leseverständnistest 5-6, auch als FLVT 5-6 abgekürzt (Souvignier et al., 2008). Sie sind jeweils als Gruppentests für die sechste Klassenstufe einsetzbar und erheben das Leseverständnis auf Textebene nach Darbietung unter anderem narrativer Texte. Der ELFE 1-6, ein Verfahren, das über drei Subtests das Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene erhebt, konnte trotz seiner differenzierten Testung mehrerer Konstrukte in der vorliegenden Studie keine Verwendung finden: Vier der sechs Schüler:innen der explorativen Vorstudie erreichten bei den probenhalber durchgeführten Testungen mit dem ELFE 1-6 Deckeneffekte. Diese Ergebnisse implizierten, dass es bei der Hauptstudie, an der auch Schüler:innen der gymnasialen Orientierungsstufe teilnehmen sollten, vermehrt zu nicht aussagekräftigen Verlaufsdiaagnosen kommen würde, was die

gesamte Untersuchung hätte gefährden können. Zudem reagieren quasi-experimentelle Überprüfungen von Veränderungshypothesen sehr sensibel auf extrem hohe bzw. extrem niedrige Messwerte, so dass zumindest die Aussagekraft der Studie in Mitleidenschaft gezogen worden wäre (vgl. Bortz, & Döring, 2016, p. 738).

Im Vergleich mit der Lesetestbatterie 6-7 erhielt der FLVT 5-6 aufgrund seiner Passgenauigkeit bezüglich der zu erhebenden Konstrukte den Vorzug. Während die Lesetestbatterie 6-7 zusätzlich die basale Lesekompetenz durch die Darbietung kurzer, einfacher Sätze erhebt, konzentriert sich der FLVT 5-6 auf das Leseverständnis auf Textebene, das anhand eines dominant narrativen Textes und eines sogenannten Sachtextes im dominant deklarativen Modus erhoben wird. Durch diese Exklusivität sind die Texte des FLVT im Vergleich zu den beiden anderen Testverfahren länger und komplexer. Dies wiederum verlangt von den Schüler:innen eine stärkere Konstruktionsleistung auf Makrostrukturebene und eine größere Erinnerungsleistung.¹⁴⁵ (Vgl. Schneider, 2018, pp. 210f)

Zusätzlich zu der Leseverständnisleistung wurde anhand eines Tests der unmittelbaren und verzögerten mündlichen Wiedergabe eines kurzen narrativen Textes die Konstruktionsleistung von Makropropositionen und deren Abruf sowie die kurz- als auch langfristige Erinnerungsleistung für Details der Geschichte erhoben. Ein Retell- und Recall-Test gilt als probates Mittel, um die Rekonstruktion von Textbedeutung durch eine Rezipientin zu erheben (vgl. Barnhart, 1990). Das Verfahren ermöglicht es zudem, explorativ Zusammenhänge zu untersuchen zwischen der Vermittlung des entwickelten Lesestrategiesets, der Entwicklung des Leseverständnisses und der Fähigkeit, Geschichten wiederzuerzählen und zu erinnern. Dazu war es notwendig, sowohl die Interventionsgruppen als auch die Kontrollgruppe zu testen und diese Daten zu vergleichen. Ein Retell- und Recall-Test verlangt in seiner Ausführung ein aufwendiges Setting, da mehrere Personen die mündlichen Nacherzählungen unabhängig voneinander¹⁴⁶ bewerten und die Daten jeweils in einem kontrollierten Einzeltest erhoben werden müssen. Dieses Procedere beansprucht große personelle und finanzielle Ressourcen und ist gerade im schulischen Kontext aufgrund der komplexen Bedingungen (Absprachen mit Lehrkräften, verpasste Unterrichtszeit, Räumlichkeiten) mit einem hohen Aufwand verbunden. Daher wurde das Verfahren nur mit einer Teilstichprobe ($N = 9$) durchgeführt.

Jeweils drei zufällig ausgewählte Schüler:innen aus den Treatmentgruppen TG1 und TG2 sowie aus der Kontrollgruppe lasen einen narrativen Text (*Kahlschnitt* von Kirsten Boie, 1993), zu dessen Besonderheiten zählt, dass er aufgrund seiner Erzählstruktur ein verhältnismäßig großes Maß an Rekonstruktion von seinen Leser:innen verlangt.¹⁴⁷

¹⁴⁵ Die Argumentation soll an dieser Stelle genügen. Der FLVT 5-6 wird im Rahmen der Dokumentation der Hauptstudie ausführlicher vorgestellt. Vgl. dazu Kapitel 5.5.4.3.

¹⁴⁶ Unabhängig bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Rater beispielsweise kein einheitliches, vorab vereinbartes Bewertungsschema anwenden.

¹⁴⁷ Die Leserin trifft auf Anna, die pubertierende Protagonistin der Geschichte, am Kaffeetisch von Ömchen, die ihr Unverständnis bezüglich Annas neuer Frisur äußert. In figuraler Perspektive erzählt Anna anachronisch (vgl. Genette, 1972, p. 71) in Form eines Erinnerungsaktes, dass die neue Frisur ihre Mutter provozieren sollte, dies aber nicht geglückt ist. Sie berichtet von den Reaktionen ihrer Mitschülerinnen und Lehrer auf die Frisur, welche Schwierigkeiten sie hatte, überhaupt eine Friseurin zu finden, die bereit war, ihr die Haare zu schneiden. Erst dann offenbart Anna, dass sie in dem dritten Salon, den sie aufgesucht hatte, endlich ihre neue Frisur bekam: eine Glatze mit lila Pony. In einem kurzen Einschub an den Kaffeetisch der Großmutter evoziert ein kurzer Dialog zwischen Anna und Ömchen einen weiteren Erinnerungsbericht Annas, in dem die (Nicht-)Reaktion von Irene,

Direkt nach dem Lesen wurden die Schüler:innen aufgefordert, die Geschichte möglichst genau mündlich wiederzugeben. Nach genau einer Woche wurde dies ohne nochmaliges Lesen des Textes wiederholt, um die Erinnerungsleistung zu erheben.

Die Retell- und Recall-Leistungen wurden unmittelbar von drei Ratern gewertet. Zwei Raterinnen waren Studentinnen der Pädagogischen Hochschule Freiburg, die beide kurz vor ihrem ersten Staatsexamen für das Lehramt an Realschulen standen. Beide besaßen keine besondere narratologische oder methodische Expertise. Sie absolvierten ein Kurztraining, indem sie nach der Lektüre eines einführenden und überblicksartigen Papers, das drei verschiedene Retelling-Scoring-Procedures vorstellt (Wilson et al., 2007), drei Transkripte einer Nacherzählung aus früheren Studien bewerteten. Der andere Rater war ich. Es wurde bewusst keine Retelling-Scoring-Procedure ausgewählt, da dieses Vorgehen nachweislich zu theoriekonformen Ratings führt und somit wenig Aussagekraft für die vorliegende Studie gehabt hätte (vgl. Irwin, & Mitchell 1983, pp. 391f; Wilson et al., 2007, pp. 368f). Vielmehr wurde für das Kurztraining ein Basistext ausgewählt, der holistische und analytische Verfahren vorstellt und diskutiert. Beide Herangehensweisen zu kombinieren, entspricht den Empfehlungen von Bremerich-Vos und Possmayer aus der deutschdidaktischen Schreibforschung (vgl. Bremerich-Vos, & Possmayer, 2013).

In Anbetracht des Textes wurde eine 15-Punkte-Ratingskala festgelegt, wobei bei 15 Punkten alle Elemente der Geschichte wiedererzählt wurden, bei 0 Punkten kein Element. Das Rating war für beide Messzeitpunkte gleich.

Datenaufbereitung

Die anonymisierten Daten der Gesamtstichprobe der Vorstudie wurden in einem Datensatz gesammelt und als Datenmatrix dargestellt. Dabei wurden zur Vermeidung von Fehlern bei der Dateneingabe, die aufgrund der Verwendung eines Paper-Pencil-Testverfahrens per se gegeben sind (vgl. Bortz, & Döring, 2016, p. 587), ein mehrstufiger Eingabe- und Kontrollmodus gewählt: Eine wissenschaftliche Hilfskraft wertete die Tests aus, eine zweite kontrollierte die Auswertung und fütterte die Matrix mit den Daten, ich kontrollierte die Eingabe dieser Daten sowie die Auswertung und führte eine Prüfung der Wertebereiche sowie der Häufigkeitsverteilungen durch. Anschließend führte eine unabhängige Person eine stichprobenartige Endkontrolle durch, wobei 25% der Datenzeilen überprüft wurden. Als Software zur Verarbeitung der Daten mittels statistischer Analyse wurde das auch in der deutschdidaktischen Forschung gängige Programm SPSS der Firma IBM in den Versionen 22 bis 25 verwendet (vgl. Field, 2013; König, 2018, pp. 329f).

Fehlende Werte wurden in Abhängigkeit ihres Einflusses auf die Ziele der Studie behandelt. Bei der Kontextinformation *Alter* wurde mithilfe einer einfachen Schätzung ein Ersatzwert eingesetzt (vgl. Wirtz, 2004), bei fehlenden Pre- oder Posttests wurde die Datenzeile gelöscht. Sogenannte Ausreißer, also Werte, die so stark von den erwarteten und erwartbaren Werten abweichen, dass deren Plausibilität in Frage gestellt werden muss, wurden auf Basis der Z-

Annas Mutter und Ömchens Tochter, geschildert wird. Dabei erfahren die Leser:innen auch den Grund für Irenes Vorsatz, sich nie in die Frisuren ihrer Kinder einzumischen: Ömchen hatte, als Irene in ihrer rebellischen Phase gewesen war, wieder und wieder deren Haare zurechtgeschnitten.

Standardisierung identifiziert und erneut auf fehlerhafte Testauswertung und Dateneingabe analysiert (vgl. Bortz, & Döring 2016, p. 622). Sollte ein solcher Fehler negiert werden können, würde über eine genaue Betrachtung des Falles mithilfe der Lehrpersonen (bspw. erhöhte Fehlzeiten während der Unterrichtseinheit oder extreme Störfaktoren im privaten Bereich, die keinen persönlichkeitskonformen Leistungsabruf erlauben) ein Ausschluss zur Steigerung der Qualität der Daten geprüft und ggf. vorgenommen, wobei solche Fälle stets zur Einhaltung der Standards wissenschaftlicher Forschungsethik mit einem unabhängigen Dritten diskutiert würden (vgl. Schendera, 2011, pp. 163–174). All die genannten Schritte wurden dokumentiert, jedweder Ausschluss sollte angezeigt und begründet werden.

Auswertung der quantitativen Daten

Da es sich bei der vorliegenden Vorstudie um eine quasi-experimentelle Gruppenuntersuchung mit Messwiederholung im nicht-randomisierten Prä-Post-Kontrollgruppendesign handelt, die der Überprüfung einer Wirksamkeitshypothese dient, in der quantitative Daten generiert werden, findet eine einschlägige, auch in der deutschsprachigen Leseforschung gängige quantitative Datenanalyse in Form einer Varianzanalyse mit Messwiederholung statt (vgl. Streblow, Schiefele, & Riedel, 2012, p. 16). Die Deskriptivstatistik bei solchen explanativen Studien umfasst sowohl die beschreibende Darstellung der Stichprobe als auch die hypothesenrelevanten Stichprobenkennwerte. Die Inferenzstatistik beinhaltet die Prüfung der Veränderungshypothesen anhand der Stichprobendaten mithilfe eines der inferenzstatistischen Ansätze. Für die Vorstudie, die primär als formative Evaluation dient, genügt auch aufgrund der geringen Stichprobe der klassische Signifikanztest. Dieser formuliert eine zur Forschungshypothese (H_1) komplementäre Nullhypothese (H_0) und prüft die Passung der Daten zu dem H_0 -Modell. (Vgl. Bortz, & Döring, 2016, pp. 612–614) Die Vorstudie dient einer ersten Überprüfung der untersuchungsleitenden Wirksamkeitshypothese der Gesamtstudie.

H_1 lautet:

Lesende der sechsten Klassenstufe der Sekundarstufe verbessern ihr Leseverstehen signifikant besser, wenn sie ein Lesestrategieset für narrative Texte erlernen, das aus der theoretisch fundierten Organisationsstrategie *Storyelemente* und der Elaborationsstrategie *Kopfkino* besteht, als Lesende der sechsten Klassenstufe der Sekundarstufe, die aktuell gebräuchliche dramaturgiebasierte Strategien erlernen.

Zudem soll die Vorstudie Aufschluss geben über die Wirkung der Kombination der Organisations- mit der Elaborationsstrategie.

H_2 lautet:

Das Erlernen einer Kombination aus Organisations- und Elaborationsstrategie wirkt sich stärker auf die Verbesserung des Leseverstehens der Sechstklässler:innen aus als die isolierte Vermittlung der Organisationsstrategie.

H_0 nimmt entsprechend keine Wirksamkeit des Treatments an.

Um die Nullhypothese zu prüfen, wurden deskriptivstatistische Analysen durchgeführt und bivariate Statistiken für die kritischen Variablen berechnet, so dass die Mittelwerte der Prä-

Post-Testdifferenz¹⁴⁸ bestimmt werden konnte (vgl. Bortz, & Döring, 2006, p. 559). Abschließend wurden die statistischen Voraussetzungen für die Auswahl des inferenzstatistischen Auswertungsverfahrens mit der größtmöglichen Teststärke geprüft (vgl. Vorberg, & Blankenberg, 1999) und, da die Daten die Bedingungen für die Anwendung parametrischer Testverfahren erfüllten, zur Prüfung H_1 vs. H_0 eine einfaktorische Varianzanalyse (ANOVA)¹⁴⁹. Da die einfaktorische ANOVA zwar einen Vergleich mehrerer Gruppen erlaubt, jedoch eine statistisch signifikante ANOVA lediglich aussagt, dass sich mindestens zwei Gruppen statistisch voneinander unterscheiden, muss ein Post-hoc-Test differenziert Aufschluss darüber geben, wie die paarweisen Unterschiede ausfallen. Dazu wird der konservative Bonferroni Post-hoc-Test durchgeführt, der eine Adjustierung des Alpha-Fehlers vornimmt (vgl. Napierala, 2012, p. 40). Durch die Bonferroni-Korrektur wird zudem die Gefahr falsch-positiver Befunde minimiert.¹⁵⁰

Das Signifikanzniveau wurde im Vorfeld konservativ auf $\alpha < .01$ festgelegt, was in Studien der deutschsprachigen Leseforschung v.a. mit Änderungspotential für die schulische und unterrichtliche Praxis sinnvoll erscheint und zudem der Verminderung der Aussagekraft durch das quasi-experimentelle Setting entgegenwirkt (vgl. Nix, 2011, p. 171; Rosebrock et al., 2010).

Zur Schätzung der Effektstärke wurde aufgrund der Gebräuchlichkeit Eta-Quadrat (η^2) berechnet (vgl. Schmitz, 2018, p. 338). Da dieses Effektstärkenmaß aber die Gefahr einer systematischen Verzerrung birgt, wurden zusätzlich die weniger verzerrten Schätzer Epsilon-Quadrat (ϵ^2) und Omega-Quadrat (ω^2) verwendet (vgl. Okada, 2013, pp. 142ff). Zur Interpretation der Effektstärke werden die Einstufungen von Cohen (1988) und Hattie (2009) verwendet. Danach sind mittlere Effekte ab einer Stärke von $\eta^2 = .060$ unterrichtspraktisch bedeutsam. (Vgl. Lenhard, & Lenhard 2016a)

Zur statistischen Prüfung der H_2 vs. H_0 kam zusätzlich ein t -Test zum Einsatz. Auch hier wurde das Signifikanzniveau auf $\alpha < .01$ festgelegt. Zur Schätzung der Effektstärke wurde Cohens d berechnet. Zur Interpretation der Effektstärke werden die Einstufungen von Cohen (1988) und Hattie (2009) verwendet. Danach sind Effekte ab einer Stärke von $d = 0.4$ unterrichtspraktisch bedeutsam. (Vgl. Lenhard, & Lenhard, 2016a)

¹⁴⁸ Die Verwendung des einfachen Differenzmaßes innerhalb von Stichproben als Basis einer Veränderungsuntersuchung wird kontrovers diskutiert. Kritiker des Ansatzes machen v.a. die mangelnde Reliabilität und Validität der Veränderungsmaße bzw. die Korrelation zwischen Leistungen der Prätestung und dem Leistungszuwachs als qualitätsmindernde Merkmale aus. Diese Argumente wurden mittlerweile mehrfach widerlegt, wobei diverse Maßnahmen zu einer annähernd genauen Schätzung der wahren individuellen Veränderungen empfohlen werden. Diese werden in der vorliegenden Studie ergriffen (intervallskalierte Messungen, Einsatz von standardisierten Messverfahren mit hoher Reliabilität, Vermeidung von Deckeneffekten) und in der Hauptstudie noch erweitert (Messzeitpunkte >2), so dass nichts gegen die Verwendung des einfachen Differenzmaßes als Indikator für Veränderung einzuwenden ist (vgl. dazu die Diskussion bei Bortz, & Döring, 2016, pp. 73–738; Singer, 2000, 96–98). Zur Absicherung der Ergebnisse wurde zusätzlich zu den hier berichteten Verfahren auch für die Vorstudie eine mixed ANOVA berechnet, die die Analyse von Studien erlaubt, die between-subject und within-subject Designs verbinden. Da dies aber ein für die deutschdidaktische Forschung weniger bekanntes Verfahren darstellt (vgl. Schmitz, 2018, p. 338), werden die Ergebnisse nur für die Hauptstudie berichtet.

¹⁴⁹ Die Stichprobengröße (106) befand sich nah der optimalen Größe (116).

¹⁵⁰ Die am Bonferroni-Verfahren häufig geübte Kritik, als eines der konservativsten Korrekturverfahren die Wahrscheinlichkeit falsch-negativer Ergebnisse zu erhöhen, kann in der hier vorliegenden Studien aufgrund der unterrichtspraktischen Empfehlungen außen vor gelassen werden.

Analyse und Interpretation der quantitativen Daten

An der Vorstudie nahmen insgesamt 106 Proband:innen in fünf Klassen teil, 56 weiblichen (52,8%), 50 männlichen (47,2%) und null diversen Geschlechts. Das durchschnittliche Alter betrug zum Zeitpunkt der Prättestung 12 Jahre und einen Monat. 64 Schüler:innen gaben an, Deutsch als Erstsprache gelernt zu haben. 42 Jugendliche bezeichneten Deutsch als ihre Zweitsprache.

Ergebnisse für Transfereffekte auf das Leseverständnis

Das erhobene Leseverständnis der verschiedenen Gruppen im Prä- und Posttest wird in Tabelle 7 dargestellt. Ausreißer gab es dabei nicht (per Box-Plot und analytisch beurteilt).

| | N | LV Prättest | LV Posttest | Zuwachs LV |
|---------------------------------|-----|--------------|--------------|--------------|
| | | M (SD) | M (SD) | M (SD) |
| STORY _{sym} +Kopfkino | 18 | 48,33 (7,64) | 52,56 (6,42) | 4,23 (3,30) |
| STORY _{ikon} +Kopfkino | 19 | 49,35 (8,83) | 54,98 (7,88) | 5,63 (4,13) |
| STORY _{sym} +RS | 25 | 56,99 (8,81) | 58,38 (7,61) | 1,39 (4,76) |
| STORY _{ikon} +RS | 23 | 58,77 (6,50) | 59,38 (8,35) | 0,39 (5,23) |
| Kontroll | 21 | 50,88 (8,47) | 48,61 (8,97) | -2,27 (5,30) |
| Gesamt | 106 | | | |

Tabelle 7 Summenmittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) für die Leseverständnisleistungen der verschiedenen Untersuchungsgruppen

Die Prüfung der Daten auf Normalverteilung fand grafisch und analytisch statt. Die Leistungswerte für das Leseverständnis waren für alle Gruppen normalverteilt, wie eine Überprüfung mit dem Shapiro-Wilk-Test ergab ($p > .05$). Beim einfachen Differenzwert waren lediglich die Daten der Kontrollgruppe nicht normalverteilt (vgl. Tabelle 8). Da dieser Wert für die einfaktorielle ANOVA verwendet wird, diese als robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme gilt (vgl. Blanca et al., 2017, p. 556; Schmider et al., 2010, p. 150) und die Vorstudie nicht die Grundlage für unterrichtspraktische Empfehlungen darstellt, sondern der formativen Evaluation dient, wurden die Analyseergebnisse lediglich mit dem Welch-Test abgesichert und interpretiert.

Die Überprüfung der Varianzhomogenität für die kritischen Variablen erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem eine Gleichheit der Varianz angenommen werden kann ($p = .427$).

Um zu analysieren, ob es einen Unterschied in dem Zuwachs des Leseverständnisses abhängig von der unterrichtlichen Intervention (Transferleistung der verschiedenen Lesestrategieprogramme) gab, wurde eine einfaktorielle ANOVA berechnet. Der Zuwachs unterschied sich statistisch signifikant für die verschiedenen Lesetrainingsprogramme, $F(4, 101) = 8,91, p < .001$ (Welch-Test $F(4, 59.98) = 9.09, p < .001$), der Wert der Effektstärke betrug $\eta^2 = .25$ ($\epsilon^2 = .22; \omega^2 = .22$).

| | Gruppe | Shapiro-Wilk | | |
|--------------------------|---------------------------------|--------------|----|-------------|
| | | Statistik | df | Signifikanz |
| Leseverständnis Prätest | STORY _{sym} +Kopfkino | ,927 | 18 | ,175 |
| | STORY _{ikon} +Kopfkino | ,940 | 19 | ,263 |
| | STORY _{sym} +RS | ,981 | 25 | ,906 |
| | STORY _{ikon} +RS | ,957 | 23 | ,398 |
| | Kontroll | ,944 | 21 | ,266 |
| Leseverständnis Posttest | STORY _{sym} +Kopfkino | ,948 | 18 | ,391 |
| | STORY _{ikon} +Kopfkino | ,944 | 19 | ,316 |
| | STORY _{sym} +RS | ,967 | 25 | ,561 |
| | STORY _{ikon} +RS | ,953 | 23 | ,344 |
| | Kontroll | ,935 | 21 | ,171 |
| Zuwachs Leseverständnis | STORY _{sym} +Kopfkino | ,963 | 18 | ,670 |
| | STORY _{ikon} +Kopfkino | ,964 | 19 | ,663 |
| | STORY _{sym} +RS | ,974 | 25 | ,741 |
| | STORY _{ikon} +RS | ,933 | 23 | ,128 |
| | Kontroll | ,881 | 21 | ,015 |

Tabelle 8 Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests auf Normalverteilung für die kritischen Variablen der Vorstudie.

Der Bonferroni Post-Hoc-Test zeigte einen signifikanten Unterschied ($p < .001$) in den Werten Zuwachs des Leseverständnisses zwischen den Gruppen Imagination&HSsym und Kontroll (6.50, 99%-CI[1.56, 11.45]) sowie den Gruppen Imagination&HSvis und Kontroll (7.90, 99%-CI[2.62,13.17]). Alle weiteren Unterschiede waren nicht signifikant ($p > .05$).

Die H_0 – es bestehen keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Trainingsgruppen – kann somit verworfen werden. Im Vergleich zu der Gruppe, die *Handlungsschritte und Spannungskurve* als Verstehensstrategie für narrative Texte erlernt hat, erzielten die Gruppen, die das hier entwickelte Lesestrategieset in seinen verschiedenen Ausprägungen erlernt haben, signifikant unterschiedliche Ergebnisse beim Wert des Zuwachses von Leseverständnis. Die Transferleistung des neu entwickelten Programmes auf das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler ist den Transferleistungen der bisherigen Herangehensweise folglich überlegen. Diese Leistungssteigerung geschah zudem nicht zufällig, sondern hängt mit dem Trainingsprogramm zusammen. Der hohe Wert der Effektstärke ($\omega^2 = .22$) lässt darauf schließen, dass die ermittelten Effekte des Programmes unterrichtspraktisch bedeutsam sind.

Da lediglich die Kombination der hier entwickelten Organisations- und Elaborationsstrategie signifikante Unterschiede zur Kontrollgruppe aufweist, nicht aber die Gruppen, die ausschließlich die Organisationsstrategie erlernt haben, kann davon ausgegangen werden, dass

die Vermittlung der Elaborationsstrategie einen Unterschied macht. Um dies abschließend zu testen, wurden eine Gruppierung vorgenommen und ein t -Test durchgeführt.

Als neue Gruppe *Story+Kopfkino* wurden die Entwicklungen der Klassen, die beide Strategien erlernten, mit denen der neuen Gruppe *StoryOnly* verglichen, die beide Klassen umfasst, denen lediglich das Strategienbündel um die Handlungsstruktur vermittelt wurde.

Im Datensatz befanden sich keine Ausreißer. Beide Gruppen waren gemäß Shapiro-Wilk-Test normalverteilt ($p > .05$). In der Gruppe *Story+Kopfkino* befanden sich 37, in der Gruppe *StoryOnly* 48 Schüler:innen ($N = 85$). Der Wert für den Zuwachs des Leseverständnisses war für die Gruppe, die beide Strategien erlernte, höher ($M = 4,95$, $SD 3,77$) als für die Gruppe, der die Elaborationsstrategie nicht vermittelt wurde ($M = 1,01$, $SD 4,95$). Der Unterschied zwischen beiden Gruppen war statistisch signifikant, $t(83) = 4,02$, $p < .001$, und die Effektstärke hoch, $d = .88$.

Dies bedeutet, dass die Transferleistung der Vermittlung beider Strategien auf das Leseverständnis zufallskritisch geprüft im Vergleich höher war als bei der Gruppe, die nur eine Strategie erlernte. Der Effekt dieses Unterschieds ist so groß, dass er unterrichtspraktische Relevanz impliziert.

Retell- & Recalltest

Eine Teilstichprobe ($N = 9$) nahm an dem Retell- und Recalltest an zwei Messzeitpunkten (MZP) teil. MZP 1 fand direkt nach der Lektüre des wiederzugebenden Textes statt, MZP 2 eine Woche danach. Zur Quantifizierung der Interrater-Reliabilität wurde der Intraklassen-Korrelationskoeffizient (ICC) unter Berücksichtigung eines systematischen Fehlers für die jeweiligen MZP berechnet. Dieser lag mit $ICC = .778$ (MZP 1) und $ICC = .958$ (MZP 2) in einem guten bzw. sehr guten Bereich (vgl. Koo, & Li, 2016).

Tabelle 9 dokumentiert die Mittelwerte und Mittelwertsunterschiede der Ratings zwischen den Messzeitpunkten und den einzelnen Gruppen sowie den für die Teilstichprobe berechneten Summenmittelwert für den Zuwachs des Leseverständnisses.

| | N | Rating MZP 1 | Rating MZP 2 | Differenz MZP | Zuwachs LV |
|---------------------------------|---|--------------|--------------|---------------|--------------|
| | | M (SD) | M (SD) | M (SD) | M (SD) |
| STORY _{sym} +Kopfkino | 3 | 8.89 (0.29) | 7.11 (0.62) | 1.78 (0.68) | 7.13 (0.87) |
| STORY _{ikon} +Kopfkino | 3 | 9.56 (1.66) | 8.00 (1.76) | 1.56 (0.62) | 4.77 (2.34) |
| Kontroll | 3 | 6.78 (0.99) | 1.67 (0.96) | 5.11 (0.78) | -8.57 (3,05) |
| Gesamt | 9 | | | | |

Tabelle 9 Summenmittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für die Bewertung der Nacherzählung und den Zuwachs an Leseverständnis der verschiedenen Untersuchungsgruppen

Alle Werte jeder Gruppe waren normalverteilt (Shapiro-Wilk-Test $p > .05$). Dies wurde univariat analytisch für alle Variablen einzeln überprüft.

Die Analyse der Daten und diverse Signifikanztests auf Probe (vgl. Oldenbürger 1996, 72; Bortz & Döring 2016, 627f) führten zu folgenden Ergebnissen:

- Pearson Produkt-Moment-Korrelation (vgl. Bortz, & Schuster, 2010, pp. 153–161):
 - Die Ratingwerte der mündlichen Wiedergabe des Kahlschnitt-Textes zum Messzeitpunkt 1 und der Zuwachs an Leseverständnis korrelierten sehr stark positiv miteinander, $r = .759$, $p < .05$ (Interpretation nach Cohen, 1988; Cohen, 1992, pp. 98f).
 - Die Ratingwerte der mündlichen Wiedergabe des Kahlschnitt-Textes zum Messzeitpunkt 2 und der Zuwachs an Leseverständnis korrelierten sehr stark positiv miteinander, $r = .836$, $p < .01$ (Interpretation nach Cohen, 1988; Cohen, 1992, pp. 98f).

- Einfaktorielle Varianzanalyse:

Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem eine Gleichheit der Varianzen aller kritischen Variablen angenommen werden kann ($p > .155$).

- Die Ratingwerte der mündlichen Wiedergabe des Kahlschnitt-Textes zum Messzeitpunkt 2 unterschieden sich statistisch signifikant für die Interventions- und die Kontrollgruppen, $F(2, 6) = 7.98$, $p < .05$. Der Tukey Post-hoc-Test¹⁵¹ zeigte einen signifikanten Unterschied ($p < .05$) zwischen der Gruppe, die STORY_{ikon}+Kopfkino erlernt hatte, und der Kontrollgruppe (13.33, 95%-CI[3.46, 23.20]). Einen weiteren signifikanten Unterschied ($p < .01$) zeigte der Tukey Post-hoc-Test zwischen der Gruppe, die STORY_{sym}+Kopfkino erlernt hatte, und der Kontrollgruppe (15.7, 95%-CI[5.83, 25.57]).
- Das Vergessen der Geschichte, gemessen durch die Differenz der Ratingwerte der mündlichen Wiedergabe zum Messzeitpunkt 1 und der Ratingwerte zum Messzeitpunkt 2, unterschied sich statistisch signifikant für die Interventions- und die Kontrollgruppen, $F(2, 6) = 8.2498$, $p < .05$. Der Tukey Post-hoc-Test zeigte auch hier einen signifikanten Unterschied ($p < .05$) zwischen der Gruppe, die STORY_{ikon}+Kopfkino erlernt hatte, und der Kontrollgruppe (-3.56, 95%-CI[-6.57, -.54]). Einen weiteren signifikanten Unterschied ($p < .05$) zeigte der Tukey Post-hoc-Test zwischen der Gruppe, die STORY_{sym}+Kopfkino erlernt hatte, und der Kontrollgruppe (-3.33 95%-CI[-6.34, -.32]).

Diskussion der Ergebnisse der Vorstudie

Die theoretischen Überlegungen scheinen sich im unterrichtlichen Setting zu bestätigen: Die Klassen, die die theoretisch hergeleiteten Leseverstehensstrategien erlernen, erreichen einen Transfereffekt auf ihr Leseverständnis, der signifikant höher ist als derjenige der Kontrollgruppe. Zudem erinnern sie sich signifikant besser an eine Geschichte, die sie nach einer Woche wiedererzählen müssen. Dies bedeutet, dass die Vorstudie insofern erfolgreich

¹⁵¹ Im Gegensatz zu den bereits betrachteten statistischen Verfahren wird hier aufgrund der Signifikanztests auf Probe ein liberaleres Verfahren als der Bonferroni-Test angewandt. Auf diese Art und Weise vermindert sich die Gefahr der falsch negativen Ergebnisse, ohne der Gefahr der Kumulierung des Alpha-Fehlers ausgesetzt zu sein. Der Tukey Post-hoc-Test ist für solche Fälle eines der gängigsten Verfahren und allgemein als Alternative zum Scheffe-Verfahren empfohlen (vgl. Ruxton, & Beauchamp, 2008, p. 692).

ist, als die unterrichtspraktische Modellierung Wirkung zeigt, und dies in einem sehr effizienten Maß.

Die hohe Korrelation zwischen der Nacherzählung und dem Zuwachs an Leseverständnis verdeutlicht zudem, dass die kurzfristige und langzeitige Erinnerung von superstrukturabhängigen Makropropositionen, die wahrscheinlich aus den erlernten Verstehensstrategien resultiert, zusammenhängt mit einem verbesserten Ergebnis des Leseverständnistests. Dies wiederum lässt darauf schließen, dass die Testpersonen die Strategien auch beim Lesen ohne Stift erfolgreich anwenden. Eine Alltagstauglichkeit kann somit ebenso angenommen werden wie eine Ad-Hoc-Anwendbarkeit ohne stützende Materialien wie Applikationen oder formulierte Fragen.

Einschränkungen

Auch wenn die Analyse der Daten sehr eindeutige Ergebnisse ergab, sind diese mit Vorsicht zu genießen und entsprechend zu interpretieren. Bei genauer Betrachtung der Ausgangslage wird deutlich, dass die Gruppen nicht über die gleichen Ausgangslagen verfügten, also schon beim Prätest sehr starke Unterschiede aufwiesen¹⁵². Der Wert des Zuwachses an Leseverständnis war zwar bei den präferierten Interventionsgruppen tatsächlich am größten, allerdings wies die Kontrollgruppe hier einen negativen Wert auf. Dies lässt entweder auf Testmüdigkeit oder gar einen Negativeffekt der bisherigen Methode aufgrund von Übergeneralisierung, Wirkungsdiffusion oder Verwirrung und Ablehnung schließen (vgl. Duffy, 1993, p. 113). Unabhängig von der Ursache stellt ein negatives Ergebnis der Kontrollgruppe aber ein Problem dar, da die Aussagekraft der vergleichenden Analysen erheblich sinkt.

Zudem konnte in dem Setting der Vorstudie eine sehr relevante Moderatorvariable, nämlich die der Lehrkraft, die auf unterrichtliche Vermittlungsprozesse einen enormen Einfluss hat, nicht kontrolliert werden. Verfügen trotz der zufälligen Zuordnung gerade die Interventionsgruppen über besonders motivierte Lehrkräfte, die, weil sie ein neues und durch die Studienleitung logisch argumentiertes und klar kommuniziertes Strategiemodell lehren, bei der Vermittlung mit größerem Enthusiasmus bei der Sache sind als die Lehrkraft der Kontrollgruppe? Oder verfügt eine der Lehrkräfte per se über eine höhere Kompetenz bei der Vermittlung von Lesestrategien, was sich auf die Transfereffekte auswirkt (vgl. Philipp, 2014, pp. 123–135)?

All diese Fragen und offenbaren Schwächen sind bei der Interpretation der obenstehenden Analyse zu beachten. In ihrer Gesamtheit sind die Ergebnisse der Vorstudie schließlich und endlich als Daten einer formativen Evaluation zu werten, die einen Vorgeschmack geben auf:

- die Wahrscheinlichkeit, dass die theoretischen Überlegungen und deren unterrichtspraktische Modellierung tatsächlich zufallskritisch zu relevanten Transfereffekten auf das Leseverständnis der Schüler:innen führen.
- die eventuell stärkere Positiv-Wirkung der Strategien als Kombination aus Organisations- und Elaborationsstrategie.

¹⁵² Die durchgeführte mixed ANOVA bestätigt dies statistisch.

- die Hauptstudie und wie diese gestaltet werden will, um die Basis für die summative Evaluation darstellen zu können.

Formative Evaluation – Elaboration und Modifikation der Hauptstudie

Die Analyse des Verlaufs und der Ergebnisse der Vorstudie resultiert in der Anpassung, der Überarbeitung und somit der bedarfsgerechten Optimierung des Studiendesigns und der forschungspraktischen Planungen der Hauptuntersuchung.

Die formative Evaluation der Wirksamkeit und der Effizienz des Programmes ergibt keinen Überarbeitungsbedarf: In dem kleinen Setting konnten unterrichtsrelevante Transfereffekte nachgewiesen werden. Dies gilt es in der Hauptuntersuchung auch zur Stärkung der externen Validität der Untersuchung an einer quantitativ und qualitativ repräsentativen Stichprobe zu verifizieren. Die Überlegenheit der Kombination aus Elaborations- und Organisationsstrategie erlaubt eine Fokussierung auf die beiden präferierten Trainingsprogramme, nämlich *STORY_{sym}+Kopfkino* und *STORY_{ikon}+Kopfkino*.

Eine quantitative Vergrößerung der Stichprobe eröffnet zudem die Möglichkeit, einem der offenbaren Schwachpunkte der Untersuchung zu begegnen. Der Einfluss durch die unterschiedliche Kompetenz und Motivation der Lehrpersonen kann besser kontrolliert werden, wenn viele Lehrkräfte in ihrer natürlichen Verschiedenheit in den jeweiligen Untersuchungsclustern zum Einsatz kommen.

Um diese und weitere Störfaktoren besser zu kontrollieren und gleichzeitig die interne Validität zu stärken, die durch die per se gegebene Stichprobenverzerrung gemindert ist, kommt in der Hauptuntersuchung mit dem *Propensity Score Matching* (vgl. Rosenbaum, & Rubin, 1983; siehe auch Kap. 5.5.5) ein statistisches Verfahren zum Einsatz, durch das eine Randomisierung zumindest nachgeahmt werden kann.

Die letzten Optimierungsoperationen gelten dem Kontrollgruppendesign. Um den Negativeffekten der Vorstudie und somit einer erheblichen Schwächung der Aussagekraft vorzubeugen, werden verschiedene Maßnahmen ergriffen. Eine qualitative Aufwertung der zu vermittelnden Inhalte und die Etablierung weiterer Kontrollgruppen schaffen differenziertere Analysemöglichkeiten und sollen einer mangelnden Vergleichbarkeit mit den Experimentalgruppen entgegenwirken.

Die Testungen zur Erhebung des Leseverständnisses verliefen in ihrer Durchführung problemlos und zeigten bei der Auswertung auch für die Leistungen am Ende des sechsten Schuljahres kaum Deckeneffekte. Das Instrument kann also übernommen werden. Die Recall- und Retell-Testungen konnten im Rahmen der Vorstudie bereits interessante Ergebnisse liefern, die im Rahmen der Diskussion (vgl. Kapitel 7) aufgenommen werden. Für die Hauptstudie hätte eine noch differenziertere Untersuchung sicherlich weitere Erkenntnisse offenbaren können, aber gleichzeitig die forschungsökonomischen Grenzen der Studie gesprengt. Die Frage, welche Verfahren zur Datengewinnung eingesetzt werden, ist immer abhängig von den Zielen und der Aussageabsicht des Forschungsvorhabens. Da das hauptsächliche Forschungsanliegen neben der theoretischen Fundierung eine Praktikabilitäts- und Wirksamkeitsstudie umfasst, wird in der Hauptuntersuchung auch zu Gunsten der Gewinnung qualitativer Daten zur

Implementierung auf einen weiteren Recall- und Retell-Test verzichtet. Nichtsdestoweniger werden die forschungsspezifischen Möglichkeiten dieses Verfahrens im in Kapitel 7 diskutiert.

Hauptstudie

Fragestellungen und Hypothesen

Die Vermittlung effektiver Leseverstehensstrategien ist, über dieses Wissen verfügt die internationale Forschung bereits seit mehreren Jahrzehnten (vgl. bspw. Pressley et al., 1989, pp. 309–322; Philipp, 2014, pp. 153f), eine der größten Herausforderungen auf dem Weg zum Ziel literaler Bildungsprozesse, nämlich zur Autonomisierung des Lesens von Kindern, Jugendlichen und (jungen) Erwachsenen (vgl. Garbe, Holle, & von Salisch, 2006). Diesen oft beschwerlichen Weg (vgl. Kapitel 1) erleichtern zu helfen, ist eines der Motive für die Durchführung der vorliegenden Studie. Dafür ist es sinnvoll, Leseverstehensstrategien für narrative Texte zu entwickeln, die

- die Vielzahl an unterschiedlichen Leseverstehensstrategien zu einem textsortenspezifischen Strategieset reduzieren,
- auf textwissenschaftlichen und kognitionspsychologischen Theorien beruhen und die Besonderheiten der erzählenden Texte sowohl verstehensfördernd berücksichtigen als auch als organisches Feld für die Aneignung von universal einsetzbaren Operationen nutzen,
- zugleich theoriekonform und für Lehrkräfte ohne umfassende fachwissenschaftliche Expertise zu adaptieren sind,
- im regulären Deutschunterricht vermittelt werden können, also eine unterrichtspraktische Implementation gewährleisten, und
- nach ihrer Vermittlung und Einübung bei den Schüler:innen Transfereffekte auf das Leseverständnis erkennen lassen.

Studien im anglofonen Raum konnten nachweisen, dass unterrichtspraktische Modellierungen einzelner Strategien nach den oben aufgelisteten Punkten zu signifikanten Transfereffekten auf das Leseverständnis der untersuchten Schüler:innen führen. Die Vermittlung von Story-Grammar-Strategien, die auf narrativen Strukturen basieren, fördert das Leseverständnis von Schüler:innen der High-School mit und ohne Lernbeeinträchtigung (vgl. bspw. Faggella-Luby, Schumaker, & Deschler 2007, pp. 140–146; Gurney et al., 1990, pp. 339–342; siehe zudem den Überblick bei Dymock, 2007, pp. 161ff, 165f und Jitendra, & Gajria, 2011a, pp. 4, 6ff; Jitendra, & Gajria 2011b; vgl. Kapitel 4.3). Auch die Vermittlung von Imagery-Strategien, die die Schüler:innen zur aktiven mentalen Visualisierung gelesener Inhalte befähigen, fördert das Verständnis von Texten. Hier lässt die bisherige Studienlage allerdings darauf schließen, dass vor allem schwache Leser:innen zu signifikanten Verbesserungen gelangen (vgl. Wooley, & Hay, 2004, pp. 86–92, vgl. Kapitel 4.4).

Eine wissenschaftliche Untersuchung wie die des hier vorgestellten Lesestrategiesets als Kombination aus Organisations- und Elaborationsstrategie für dominant narrative Texte steht bisher im angloamerikanischen Raum noch aus. Dies trifft ebenso auf die deutschsprachige Leseforschung zu. In dieser sind zudem auch die hier dargestellten Einzelstrategien bisher

weitgehend unerschlossen, jedenfalls was die „Informationen zur Effektivität“ (Philipp, 2014, p. 153) angeht. Die Vermittlung der Superstruktur narrativer Texte wird zwar diskutiert (vgl. Kapitel 4.3) und ist mitunter unter der Bezeichnung „Geschichtengrammatik“ Teil eines Lesestrategieprogramms (vgl. Kapitel 4.5), empirische Studien, die Informationen über die Wirksamkeit und Effektivität im deutschsprachigen Raum und bei deutschsprachigen Leseprozessen bereitstellen, fehlen jedoch.

Für die Generierung mentaler Bilder gilt Ähnliches: Unter dem Begriff Vorstellungsbildung subsumiert, wird diese Strategie in literaturdidaktischen Diskursen diskutiert sowie als essenzielle Dimension literarischen Lernens beschrieben (vgl. Kapitel 4.4). Lesedidaktische Werke schlagen sie als elaborative Leseverstehensstrategie vor (vgl. Grzesik, 1996, p. 81; Hartmann, 2006, p. 57). Lesestrategieprogramme wie *Wir werden Textdetektive*, die empirisch evaluiert wurden, nutzen das bildliche Vorstellen in Kombination mit anderen Verstehensstrategien als Intervention zur Förderung des Leseverständnisses (vgl. Kapitel 4.5). Isolierte Wirksamkeitsstudien zum bildlichen Vorstellen bei Schüler:innen sind im deutschsprachigen Raum bisher nicht publiziert.

Man könnte vermuten, dass die Studienergebnisse aus dem US-amerikanischen Raum als Quellen empirischer Evidenz und Entscheidungsgrundlage für die deutschsprachige Diskussion ausreichen. Die uneingeschränkte Übertragung auf den hiesigen Diskurs und den Leseunterricht in deutschsprachigen Schulen ist allerdings aus verschiedenen Gründen nicht möglich: Weder die soziokulturellen, demographischen und ökonomischen Unterschiede noch die sprachlichen Differenzen ließen dies bei Wahrung der wissenschaftlichen Qualitätsstandards zu. Erschwert würde eine Argumentation zudem durch die grundlegende Verschiedenheit der Bildungssysteme und des Bildungsverständnisses. Zwar wurde das amerikanische Schulsystem Mitte des 19. Jahrhunderts nach preußischer Fassung reformiert, aber allein das deutsche Verständnis von institutionalisierter Bildung und Ausbildung und die Integration beider Begriffe im englischen ‚Education‘ lassen auf fundamentale Unterschiede beider Systeme schließen (vgl. dazu Bellmann, 2006, Busemeyer, 2007). Dies zeigt sich bei differenzierter Betrachtung unter Berücksichtigung der Thematik der vorliegenden Studie sowohl im Fächerkanon, der in den USA beispielsweise einen gezielten Lese- und Schreibunterricht beinhaltet, als auch bei der Ausbildung von Lehrer:innen, die in den USA eine stärkere Spezialisierung erfährt (vgl. bspw. Rosebrock, & Nix, 2006, pp. 90–92). Diese Beispiele sollen keine Qualitätsvergleiche nahelegen, sondern lediglich verdeutlichen, dass – wie es in dieser Arbeit bisher geschehen ist und weiter geschieht – angloamerikanische bzw. internationale Forschungsergebnisse als Inspiration und theoretische Bezugsgröße ihre Verwendung finden dürfen, die Befunde aber in deutschsprachigen Studien zu spezifizieren und zu verifizieren sind (vgl. Marx, 2007, p. 25; Nix, 2011, p. 154).

Wie bereits erörtert, stellt das in dieser Arbeit theoretisch hergeleitete Lesestrategieset für dominant narrative Texte in seiner Kombination international eine Neuerung und sinnvolle Ergänzung innerhalb des einschlägigen Forschungskontextes dar. In der deutschsprachigen Leseforschung trägt sowohl die Explikation als auch die Implementation des Strategiesets zur Schließung einer noch klaffenden Forschungslücke bei.

Somit will und kann die vorliegende Arbeit einen wichtigen empirischen Beitrag zur internationalen und deutschsprachigen Leseforschung und zur lesedidaktischen Erkenntnislage

leisten. Zentral erscheinen dabei die beiden Fragen nach der Praktikabilität und nach der Wirksamkeit eines Lesestrategiesets, das weniger auf der Analyse von Operationen fähiger Leser:innen beruht als auf einer textwissenschaftlichen Herleitung, die die Besonderheiten des narrativen Textes herausarbeitet und entsprechende Verstehensoperationen modelliert. Da diese Verstehensoperationen durchaus textmodusübergreifenden Charakter haben, ist davon auszugehen, dass sich das Leseverstehen der Schüler:innen nach dem Erlernen dieser Verstehensstrategien insgesamt ändert.

Dazu soll in einem ersten Schritt die Implementationstauglichkeit des Trainingsprogramms für den Deutschunterricht in der sechsten Klassenstufe der verschiedenen Schularten überprüft werden. Mündet die theoretische Diskussion in ein Modell, das für Deutschlehrkräfte auch nach nur einer Fortbildung verständlich erscheint, das sie für ihren Unterricht adaptieren und ihren Schüler:innen vermitteln können? Erfährt das Strategieset die notwendige Autorisierung, trotz seiner Abweichungen von der bislang tradierten „didaktischen Folklore“ (Philipp, 2014, p. 153)? Ist das Programm in den regulären Deutschunterricht von sechsten Klassen in der üblichen Klassenstärke integrierbar und kann es dort so umgesetzt werden, dass es insgesamt betrachtet zu positiven Transfereffekten führt?

In einem zweiten Schritt soll die in der letzten Frage angesprochene Wirksamkeit empirisch überprüft werden. Die differenzierte Betrachtung empirischer Wirksamkeitsstudien zu den Einzelstrategien weckt die Erwartung, dass ein Transfereffekt auf das Leseverständnis der Schüler:innen erkennbar wird. Führt die Absolvierung des Strategietrainings also zu stärkeren positiven Transfereffekten auf das Leseverständnis als die bisher gängigen Methoden? Steigert sich das Leseverständnis der Schüler:innen kurzfristig? Welche langfristigen Effekte sind zu erkennen? Ergeben sich durch die verschiedenen Konkretisierungen des Materials Unterschiede in der Wirksamkeit?

Letztendlich soll die vorliegende Studie also eine Antwort auf die Frage geben, ob der hier favorisierte Weg einer theoretischen Fundierung auf textwissenschaftlicher und kognitionspsychologischer Basis zu einem textsortenspezifischen Strategieprogramm führt, das sich für den Deutschunterricht der sechsten Klassenstufe als praktikabel, implementierbar sowie lernwirksam erweist. Auf dieser Basis können schließlich

- evidenz- und evaluationsbasierte Aussagen über lesedidaktische Entscheidungen und Methoden getroffen werden,
- diese spezifiziert bzw. erweitert werden und ggf.
- Aussagen über ein mögliches Modell bzw. eine Erweiterung der bestehenden Modelle zur Entwicklung von Textverstehensstrategien getroffen werden.

Die bisher aufgeworfenen Fragestellungen lassen sich, anknüpfend an die in Kapitel 5.1 bereits aufgestellte Hypothese, konkretisieren in:

Hypothese 1 – Praktikabilität

Das Lesestrategie-Training Geschichten verstehen kann im Deutschunterricht umgesetzt werden und wird sowohl von den Lehrkräften als auch den Schüler:innen autorisiert.

Hypothese 2 – Implementationstauglichkeit

Das Lesestrategietraining Geschichten verstehen kann in den alltäglichen Deutschunterricht der sechsten Klassenstufe implementiert werden.

Hypothese 3 – Transfereffekte auf das Leseverständnis

3a – Experimentalgruppen vs. Kontrollgruppen insgesamt

Das Lesestrategietraining Geschichten verstehen bewirkt im Vergleich zu den Kontrollgruppen einen signifikant höheren Zuwachs bei der Leseverständnisleistung.

3b – Kontrollgruppe Regulärer Deutschunterricht

Das Lesestrategietraining Geschichten verstehen bewirkt im Vergleich zur Kontrollgruppe, die regulären Deutschunterricht absolviert, einen signifikant höheren Zuwachs bei der Leseverständnisleistung bewirkt.

3c – Kontrollgruppe Leseflüssigkeit durch Lautlesetandem

Das Lesestrategietraining Geschichten verstehen bewirkt im Vergleich zur Kontrollgruppe, die als Unterrichtsprogramm Lautlese-Tandems absolviert, einen signifikant höheren Zuwachs bei der Leseverständnisleistung.

3d – Kontrollgruppe Handlungsschritte und Spannungskurve

Das Lesestrategietraining Geschichten verstehen bewirkt im Vergleich zur Kontrollgruppe, die die bisher gängigen Strategien zum Verstehen narrativer Texte erlernt, einen signifikant höheren Zuwachs bei der Leseverständnisleistung.

3e – Experimentalgruppen: symbolische versus ikonische Darstellung der Storyelemente

Von den Schüler:innen, die das Lesestrategieset Geschichten verstehen erlernen, erreichen diejenigen einen signifikant höheren Zuwachs bei der Leseverständnisleistung, die die Storyelemente in dominant-ikonischer Darstellung erlernen, verglichen mit denjenigen, die die Storyelemente in symbolischer Darstellung erlernen.

Hypothese 4 – Stärke der Transfereffekte auf das Leseverständnis in Abhängigkeit von den Ausgangsvoraussetzungen

Das Lesestrategietraining Geschichten verstehen bewirkt bei schwächeren Leser:innen größere Effekte auf den Zuwachs des Leseverständnisses bewirkt als bei stärkeren Leser:innen.

Hypothese 5 – Langfristige Transfereffekte auf das Leseverständnis

Der kurzfristige höhere Zuwachs bei der Leseverständnisleistung, den das Lesestrategietraining Geschichten verstehen im Vergleich zu allen Kontrollgruppen bewirkt, erweist sich für die Gruppen als stabil, die angewiesen werden, die trainierten Lesestrategien punktuell in ihren weiteren Unterricht einzubauen.

Design und Ablauf der Hauptstudie

Nach einer erneuten Ausschreibung der Studie und einer zusätzlichen Nutzung privater Kontakte meldeten sich insgesamt 25 Klassen, von denen nach konkretisierenden Absprachen 22 an der Studie teilnahmen. Die Klassen verteilten sich auf sieben Schulen. All diese Schulen lagen und liegen auf der Achse zwischen Freiburg und Mannheim, drei davon in städtischem Einzugsgebiet, vier mit ländlichem.

Die zeitliche Abfolge der Hauptstudie ist in Abbildung 29 skizziert. Die Informationsveranstaltungen, in denen erst die Schulleitungen und anschließend die Lehrkräfte über den Ablauf und das Ziel der Studie in Kenntnis gesetzt wurden, fanden im Oktober 2015 (KW 43/44) statt. Um Hawthorne-Effekte zu verhindern, wurden alle teilnehmenden Lehrkräfte darüber in Kenntnis gesetzt, dass der Zweck der Studie die Identifikation wirksamer Lesetrainings für Texte im dominant narrativen Modus sei. So konnte auch bei der Zuteilung zu einer der Kontrollgruppen *Handlungsschritte und Spannungskurve* oder *Leseflüssigkeit durch Lautlesetandem* von einer hohen Grundmotivation ausgegangen werden.

Die Bewilligungen des Kultusministeriums sowie der zuständigen oberen und unteren Schulaufsichtsbehörden lagen zu diesem Zeitpunkt bereits vor, ebenso erteilten alle Schulleitungen ihre Zustimmung.

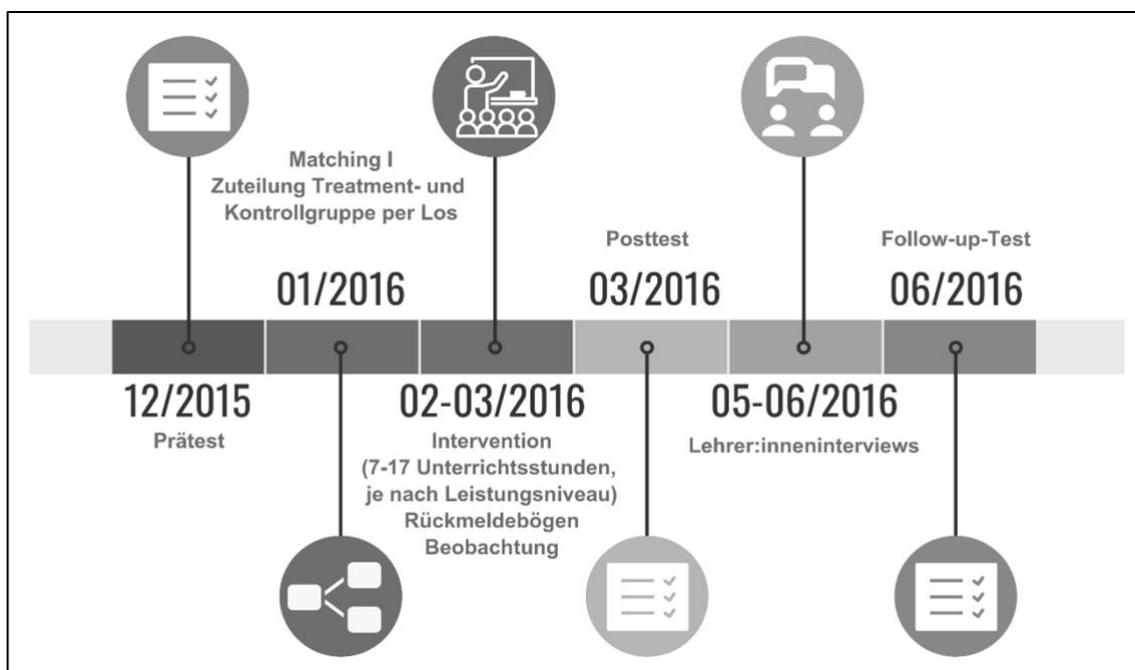


Abbildung 29 Design der Hauptstudie. Eigene Darstellung.

Die Prätestungen führte ich im Dezember 2015 (KW 49/50) durch. Die Auswertung dieser ersten von drei Erhebungen geschah nach den gleichen Standards, die bereits in der Vorstudie angewandt worden waren (vgl. 5.4.3.3). Im Januar 2016 (KW 3) wurden die Klassen gemäß ihren Ergebnissen der Prätestung gruppiert und anschließend per Losverfahren den einzelnen

Interventions- und Kontrollgruppen zugewiesen. Die Lehrkräfte wurden noch in der gleichen Woche über ihre Gruppenzuordnung informiert. In der letzten Januar- und der ersten Februarwoche 2016 (KW 4/5) erhielten die Lehrkräfte ihre spezifischen Materialien sowie eine individuelle Fortbildung mit gezielten Informationen, kurzen Rollenspielen und Möglichkeiten zur Klärung individueller Fragen. Die Fortbildungen nahmen 34 bis 53 Minuten in Anspruch (vgl. 5.5.3).

Der Unterricht fand zwischen der Faschingspause und den Osterferien statt (KW 6–12). Die Zeitspanne, die die einzelnen Klassen für das Programm benötigten, reichte dabei von zwei bis fünf Wochen (mit sieben bis 17 Unterrichtsstunden im Fach Deutsch). Während dieser Phase wurden einzelne Klassen durch mich oder eine von zwei studentischen Hilfskräften besucht und die entsprechenden Beobachtungen auf einem Beobachtungsleitfaden protokolliert. Unmittelbar im Anschluss an den Unterricht führte ich die Posttestungen durch (KW 9–12). In den folgenden Wochen wurden die Lehrkräfte zu einem halboffenen Leitfadeninterview eingeladen, durch das der Implementationserfolg und die Praktikabilität des Strategietrainings *Geschichten verstehen* überprüft werden sollten. Zudem wurden dadurch weitere Daten gesammelt, damit etwaige Auswirkungen auf die Lesemotivation und beispielsweise die Anschlusskommunikation der Schüler:innen sowie Nebeneffekte eruiert werden konnten.

Unmittelbar nach den Interviews wurden die Lehrkräfte von sieben Klassen der insgesamt 14 Treatmentklassen instruiert, das Strategieset in den folgenden Unterrichtswochen punktuell und auszugsweise bei Bezugsthemen einzusetzen (vgl. 5.5.3.). Die entsprechenden Klassen wurden per Losverfahren ausgewählt. Alle Klassen führten ansonsten in der Folge einen regulären, am Bildungsplan Baden-Württembergs orientierten Deutschunterricht durch.

Nach der Auswertung der Posttests wurden die Lehrkräfte über die Ergebnisse informiert. Im Rahmen von klassenweiten Ehrungen wurden die Buchgeschenke verteilt und Teilnahmeurkunden ausgegeben. Auf eine breitere Öffentlichkeit wurde zugunsten des Datenschutzes und erwartbarer Bedenken durch die Erziehungsberechtigten verzichtet.

14 Wochen nach der Durchführung der Posttests wurden die Follow-Up-Testungen vorgenommen, mit denen die Stabilität der Leistungszuwächse und die langfristigen Transfereffekte auch in Abhängigkeit von der punktuellen Wiederholung der Leseverstehensstrategien erhoben wurden.

Stichprobe

Insgesamt nahmen 539 Schüler:innen aus 22 Klassen an sieben Schulen in Baden-Württemberg teil. Aus zwei Gemeinschaftsschulen nahmen insgesamt vier Klassen an der Studie teil. Die beiden Realschulen steuerten sechs Klassen bei, die beiden Werkrealschulen fünf Klassen. Aus der Gesamtschule stellten sich sieben Klassen mit insgesamt elf Deutsch-Lerngruppen verschiedener Niveaustufen zur Verfügung¹⁵³.

¹⁵³ Die Gesamtschule verfolgt ein Konzept, in dem die Klassen niveaugemischt gebildet werden, für die Hauptfächer aber in niveauhomogenere klassenübergreifende Lerngruppen aufgeteilt werden. Dadurch entstehen kleinere Lerngruppen, die zwischen 16 und 21 Schüler:innen umfassen.

Der Auswahlprozess der teilnehmenden Schulen und Lerngruppen erfolgte in fünf Schritten, wobei das Vorgehen eng an Bortz & Döring (vgl. Bortz, & Döring, 2006, p. 71) und Nix (vgl. Nix, 2011, p. 158) angelehnt war:

Zuerst erhielten alle Schulleitungen und die Fachschaftsvorsitzenden des Faches Deutsch, sofern ermittelbar, eine Einladung zur Teilnahme an der Studie. Gleichzeitig sprach ich befreundete Lehrkräfte und Funktionsstelleninhaber:innen an. Die Einladung enthielt zentrale Informationen über die Studie, den voraussichtlichen Versuchszeitraum, das Ziel sowie den erwarteten Erkenntnisgewinn für die deutschdidaktische Unterrichtsforschung. Die positiven Zuschriften wurden hinsichtlich der jeweiligen topographischen Lage, Schulart und Zugstärke ausgewertet. Die Lage der Schulen war deswegen von zentraler Bedeutung, weil aus forschungsökonomischen Gesichtspunkten die Erreichbarkeit mehrerer Schulen an einem Unterrichtsvormittag gegeben sein musste. Schulart und Zugstärke waren aufgrund der Strichprobengröße in Kombination mit der Machbarkeit der persönlichen Betreuung der Schulen durch mich relevant. Mit den in Frage kommenden Schulleitungen und Leitungen der Fachschaften fanden anschließend persönliche Gespräche statt, die nach einem erfolgreichen Verlauf auf die in Frage kommenden Deutschlehrkräfte ausgeweitet wurden. Das Untersuchungsvorhaben wurde dabei inhaltlich insoweit verkürzt dargestellt, als nur das Ziel der Identifikation von Lesetrainings für Texte im dominant narrativen Modus genannt wurde. Dabei handelte es sich nicht um eine Täuschung, sondern um eine forschungsrelevante notwendige Zurückhaltung von Informationen: Die Zuteilung zu einer Kontrollgruppe sollte nicht mit Motivationsverlusten verbunden sein. Die Lehrkräfte konnten über ihre Teilnahme an der generellen Untersuchung frei entscheiden, die Zuteilung zu den verschiedenen Gruppen aber oblag nach vorheriger Eingruppierung der Klassen hinsichtlich ihrer Leseleistung dem Los.

Die nach diesem *Procedere* ausgewählten Klassen erhielten alle die gleiche Informationsveranstaltung, in der ich die Schüler:innen mit einer fünfzehnminütigen Präsentation über die Studie aufklärte und die Rahmenkonzeption (vgl. 5.1) erläuterte. Alle Schüler:innen erhielten einen Brief, der neben einem Informationsschreiben und der forschungspraktischen Aufklärung eine Einverständniserklärung enthielt. Da die verschiedenen Treatments mit den im Bildungsplan des Bundeslandes Baden-Württemberg aufgestellten Kompetenzstandards harmonierten, nahmen alle Schüler:innen an den unterrichtlichen Inhalten teil. Die Datenerhebung und -auswertung wurde jedoch von einer Einverständniserklärung abhängig gemacht.

Von $N = 497$ Schüler:innen aus 26 Lerngruppen liegen vollständige Datensätze zu den drei Messzeitpunkten vor. 244 davon waren Mädchen (49,1 %), 253 Jungen (50,9 %), 0 divers. Die Altersspanne der Schüler:innen reichte von 10 Jahren und 5 Monaten bis zu 15 Jahren und 1 Monat. Im Schnitt waren sie beim Absolvieren der Prätistung 11 Jahre und 8 Monate alt. 263 Schüler:innen sprachen Deutsch als Erst-, 190 als Zweitsprache. 34 Schüler:innen gaben an, zweisprachig aufzuwachsen, zehn sprachen zu Hause mehr als zwei Sprachen gleichwertig.

Die Zuordnung zu einer der drei Kontrollgruppen bzw. einer der zwei Experimentalgruppen erfolgte nach einer Gruppierung hinsichtlich der Leseverständnisleistung im Prättest. Dazu wurden die Lerngruppen entsprechend dem Mittelwert der Leseverständnisleistung einer von vier Leistungsstufen (1 = sehr schwaches Leseverständnis; 4 = starkes Leseverständnis) zugeteilt und dann per Losverfahren einer Kontroll- bzw. Experimentalgruppe zugeordnet, wobei sich

die Anzahl der Untersuchungspersonen in den Kontrollgruppen und den Experimentalgruppen insgesamt die Waage halten sollte. Dieses Vorgehen ermöglicht eine vergleichbare Ausgangslage zwischen den Gruppen. Die differenzierte Verteilung ist in Tabelle 10 dargestellt.

| Klasse | LS | Gruppenzugehörigkeit |
|-------------------|----|---|
| 1.1 ($N = 22$) | 1 | Kontrollgruppe regulärer Deutschunterricht (KG_{reg}) |
| 1.2 ($N = 21$) | 1 | Kontrollgruppe Lautlese-Tandem (KG_{LaLe}) |
| 1.3 ($N = 18$) | 1 | Kontrollgruppe Handlungsschritte & Spannung (KG_{Spann}) |
| 1.4a ($N = 21$) | 1 | Strategieset Storyelemente symbolisch & Kopfkino ($STORY_{sym}+Kopfkino$) |
| 1.4b ($N = 12$) | 1 | Strategieset Storyelemente symbolisch & Kopfkino ($STORY_{sym}+Kopfkino$) |
| 1.5 ($N = 23$) | 1 | Strategieset Storyelemente ikonisch & Kopfkino ($STORY_{ikon}+Kopfkino$) |
| 2.1 ($N = 16$) | 2 | KG_{reg} |
| 2.2 ($N = 21$) | 2 | KG_{LaLe} |
| 2.3 ($N = 21$) | 2 | KG_{Spann} |
| 2.4a ($N = 24$) | 2 | $STORY_{sym}+Kopfkino$ |
| 2.4b ($N = 16$) | 2 | $STORY_{sym}+Kopfkino$ |
| 2.5a ($N = 22$) | 2 | $STORY_{ikon}+Kopfkino$ |
| 2.5b ($N = 15$) | 2 | $STORY_{ikon}+Kopfkino$ |
| 3.1 ($N = 21$) | 3 | KG_{reg} |
| 3.2 ($N = 24$) | 3 | KG_{LaLe} |
| 3.3 ($N = 21$) | 3 | KG_{Spann} |
| 3.4 ($N = 19$) | 3 | $STORY_{sym}+Kopfkino$ |
| 3.5 ($N = 10$) | 3 | $STORY_{ikon}+Kopfkino$ |
| 4.1 ($N = 14$) | 4 | KG_{reg} |
| 4.2 ($N = 23$) | 4 | KG_{LaLe} |
| 4.3 ($N = 19$) | 4 | KG_{Spann} |
| 4.4a ($N = 16$) | 4 | $STORY_{sym}+Kopfkino$ |
| 4.4b ($N = 21$) | 4 | $STORY_{sym}+Kopfkino$ |
| 4.5a ($N = 13$) | 4 | $STORY_{ikon}+Kopfkino$ |
| 4.5b ($N = 20$) | 4 | $STORY_{ikon}+Kopfkino$ |
| 4.5c ($N = 24$) | 4 | $STORY_{ikon}+Kopfkino$ |

Tabelle 10 Überblick über die Verteilung der Stichprobe ($N = 497$). LS = Leistungsstufe

Insgesamt wurden 241 Schüler:innen (48,5 %) den Kontrollgruppen und 256 Schüler:innen (51,5 %) den Experimentalgruppen zugelost. Auf die Kontrollgruppe, die regulären

Deutschunterricht nach Plan der Lehrkraft durchführte, entfielen 73 Schüler:innen (14,7 %). Die Kontrollgruppe, die das Trainingsprogramm Lautlese-Tandem absolvierte, umfasste 89 Schüler:innen (17,9 %), während 79 Schüler:innen (15,9 %) in der dritten Kontrollgruppe das Verstehen narrativer Texte anhand der Identifikation von Handlungsschritten und deren Zuordnung zu der Spannungskurve einübten. In den beiden Experimentalgruppen erlernten 129 Schüler:innen (26,0 %) die *Storyelemente* mit symbolischer Darstellung, während 127

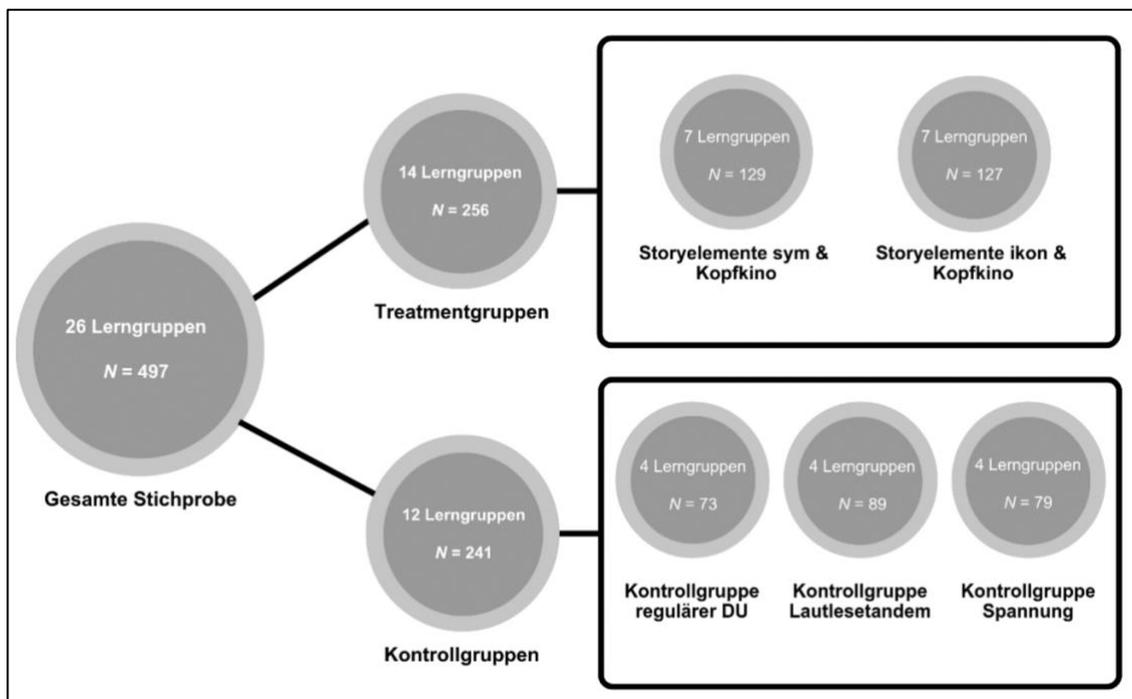


Abbildung 30 Verteilung der Gesamtstichprobe in Treatment- und Kontrollgruppen. Eigene Darstellung.

Schüler:innen (25,9 %) die dominant-ikonische Darstellung nutzten. Die Verteilung der Gesamtstichprobe in die Treatment- und Kontrollgruppen ist in Abbildung 30 dargestellt.

Die 26 Lerngruppen wurden von insgesamt 23 Lehrkräften unterrichtet. Drei Lehrkräfte unterrichteten jeweils zwei Lerngruppen parallel. Um Doppelbelastungen und inhaltliche Verzerrungen zu vermeiden, wurden diese Lehrkräfte mit zwei Klassen jeweils nur einem Gruppendesign zugeordnet. 18 Lehrkräfte waren weiblich (78 %), fünf männlich (22 %), keine divers. Die jüngste teilnehmende Lehrkraft war 28 Jahre alt, die älteste 53. Im Schnitt waren die Lehrkräfte neun Schuljahre als Deutschlehrer:innen in der Sekundarstufe I tätig. Die allgemeine Berufserfahrung lag bei durchschnittlich elf Jahren. Fachfremd unterrichtete nur eine Lehrerin, alle weiteren wurden sowohl in der ersten als auch der zweiten Ausbildungsphase im Fach Deutsch ausgebildet.

Evaluationsinstrumente und -verfahren

Die Beschreibung der Instrumente, die in einer Untersuchung eingesetzt werden, erfolgt nicht nur um der Replikationsmöglichkeit willen, sondern auch zur Prüfung der wissenschaftlichen Gütekriterien (vgl. Döring, & Bortz, 2016, pp. 84–116). Hier werden nun – nach einem Überblick

über die Verfahren und die Zeitpunkte ihres Einsatzes – zunächst die Instrumente zur Erhebung der relevanten Kontextbedingungen der Untersuchungsteilnehmenden vorgestellt (5.5.4.1). Dann werden die Verfahren zur Kontrolle der Implementation und Praktikabilität (5.5.4.2) sowie der Frankfurter Leseverständnistest 5-6 (FLVT 5-6) als Instrument zur Erhebung der Leseverständnisleistung und somit als Kontrolle der Transfereffekte des Strategietrainings (5.5.4.3) erläutert.

Die Aufteilung der Erhebung gliederte sich in drei Zeitpunkte und einen Zeitraum. Die Verfahren, die den Implementationserfolg und die Praktikabilität überprüfen sollten sowie der Identifikation von Nebeneffekten des Strategietrainings *Geschichten verstehen* dienen, wurden ausschließlich in den Experimentalgruppen eingesetzt (in der Abbildung 33 weiß und kursiv gedruckt). Sowohl die relevanten Kontextinformationen (schwarz gedruckt) als auch das Leseverständnis (weiß und fett gedruckt) wurden bei allen Untersuchungsteilnehmer:innen erhoben.

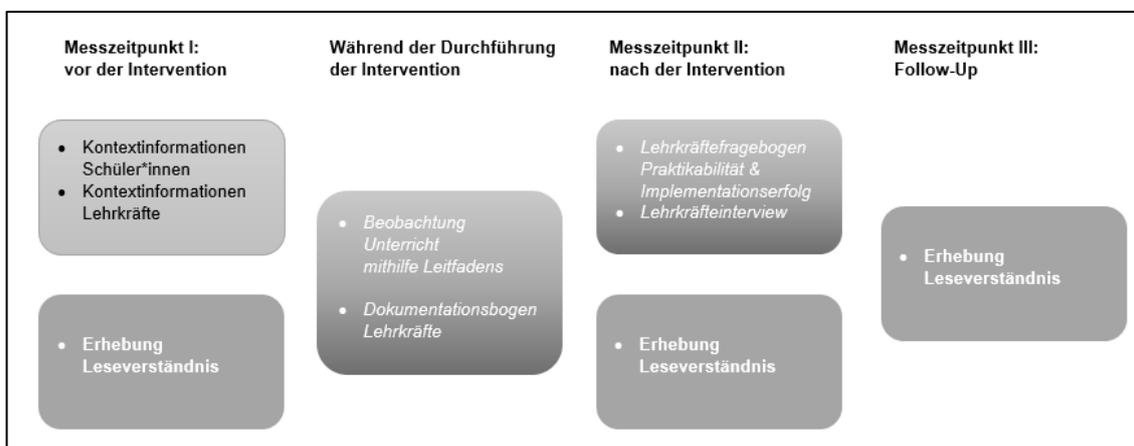


Abbildung 31 Erhobene Variablen in zeitlicher Zuordnung. Eigene Darstellung.

Ein solches multimethodisches Untersuchungsdesign mit verschiedenen Erhebungsmethoden ist in dem Forschungsfeld zu Leseförderprogrammen üblich und auch geboten. Nur so scheint es zu gelingen, „die Herausforderungen in der Implementationsforschung erfolgreich zu meistern“ (Philipp, & Souvignier, 2016, p. 145).

Instrumente zur Erhebung der individuellen Kontextbedingungen

Neben der Gewährleistung der differenzierten Beschreibung der Stichprobe verfolgt die Erhebung der Kontextbedingungen weitere, für die Studie essenzielle Zwecke. Sowohl die Kontrolle der Repräsentativität der Studie als auch die Fundierung des im Rahmen der Datenauswertung durchgeführten *Propensity Score Matchings* (PSM, vgl. Rosenbaum, & Rubin, 1983; Kapitel 5.5.5) hängen von den Kontextbedingungen ab. Die in der deutschsprachigen Leseforschung gängigen Kontextfragebögen (vgl. bspw. Nix, 2011, pp. 161 & 294; Bertschi-Kaufmann, & Schneider, 2006) konnten deswegen nur zur Orientierung dienen. Der eigens für die vorliegende Studie entwickelte Kontextfragebogen (vgl. Anhang A.1) umfasst neben demographischen Informationen wie dem biologischen Geschlecht (vgl. Döring, 2013, pp. 97–

104), dem Alter und dem Wohnort¹⁵⁴ die Items Erstsprache bzw. etwaige Zwei- oder Mehrsprachigkeit, die Deutschnote auf dem letzten Schuljahreszeugnis¹⁵⁵ sowie einige Parameter der individuellen Leseaktivität, des Leseinteresses und des Leseselbstkonzeptes.

Bei den letzteren Variablen wurde auf Items aus bestehenden Fragebögen bzw. Skalen zurückgegriffen (vgl. van Kraayenoord, 1996; van Kraayenoord, & Schneider, 1999, p. 310; Roeschli-Heils, Schneider, & van Kraayenoord, 2003, p. 78; Katzir, Lesaux, & Kim 2008, pp. 273f; Nix, 2011, p. 299). Die sechs Items umfassten Ego-Aussagen zum Thema allgemeines Leseselbstkonzept (*Ich bin gut im Lesen*), Lesemotivation (*Ich lese gerne* und *Ich finde Lesen langweilig*), Leseaktivität der Eltern (*Meine Eltern lesen gerne*) und studienspezifisches Leseselbstkonzept sowie Leseinteresse (*Wenn ich lese, sehe ich die Dinge bildlich vor mir* und *Ich lese am liebsten Geschichten oder Romane*). Jedes Item bot eine vierstufige Antwortskala von *stimmt nicht* bis *stimmt genau*.¹⁵⁶ Zusätzlich gaben die Schüler:innen ihre durchschnittliche Lesezeit pro Tag an. Da die Werte lediglich als Kovariablen für ein möglichst passgenaues Matching dienten, wurde auf eine ausführliche Evaluation des Fragebogens verzichtet (vgl. Porst, 2013, pp. 189–192).

Auch für die Lehrkräfte kam ein Kontextfragebogen zum Einsatz. Sie machten demographische Angaben zu biologischem Geschlecht und Alter. Zudem teilten sie berufsspezifische Informationen über ihre Berufserfahrung in der Sekundarstufe, ihre Berufserfahrung als Deutschlehrende und ihre Ausbildung mit (vgl. Anhang A.2). Der Kontextfragebogen für Lehrkräfte war angelehnt an das Konstrukt der Forschungsgruppe Leseflüssigkeit (vgl. Rosebrock et al., 2010).

Instrumente zur Kontrolle der Implementation und Praktikabilität

LEHRKRÄFTEINTERVIEW – LEITFADENINTERVIEW MIT EXPERT:INNEN

Die Frage der Praktikabilität und der Möglichkeit der Einbettung des Lesestrategieprogramms in den regulären Deutschunterricht der Klassenstufe sechs lässt sich nicht durch die Wirksamkeit der Maßnahme oder die Beschreibung der Transfereffekte beantworten. Vielmehr sind dafür die Personen zu befragen, die als ausführende Fachleute selbst entscheidender Teil des Handlungsfeldes sind, aufgrund ihrer Funktion über ein spezifisches systemrelevantes Handlungswissen verfügen und mit institutioneller Wirkmacht ausgestattet sind (vgl. Meuser, & Nagel, 1991, p. 443; Bogner et al., 2014, 9–14). Die Lehrkräfte der Interventionsgruppen als Expert:innen zu beschreiben liegt nahe, da sie aufgrund ihrer Funktion objektiv als solche gelten können (vgl. Meuser, & Nagel, 1994, p. 181; Bogner et al., 2014, p. 11): Sie verfügen als unmittelbare Träger:innen unterrichtlichen Handelns über eine besondere Perspektive auf die Praxistauglichkeit und den Implementationserfolg des hier entwickelten Strategietrainings (vgl. Gläser, & Laudel, 2010, pp. 11f).

¹⁵⁴ Auf die Erhebung sozioökonomischer Merkmale wurde verzichtet. Fragen zum Beruf der Eltern bei Kindern der sechsten Klasse sind häufig Anlass zur Irritation. In der Vorstudie beispielsweise wurde diese Frage nur von 41 % der Schüler:innen beantwortet. Von diesen Antworten konnten nach Rücksprache mit den Lehrkräften nur 53 % verifiziert werden. Da fehlerfreie und vollständig Daten einen der kritischen Gelingensfaktoren einer PSM darstellen, erschien die Erhebung dieser Variable als nicht zielführend.

¹⁵⁵ Dieses Item wurde mit den Ergebnissen einer Abfrage bei den Lehrer:innen kontrolliert und ggf. ergänzt.

¹⁵⁶ Durch die vier Stufen wird der Tendenz zur Mitte vorgebeugt.

Expert:inneninterviews und -befragungen gelten in der Evaluationsforschung als gängige qualitative Methoden (vgl. von Kardorff, 2006, p. 77), die im Forschungsprozess mehrere Funktionen erfüllen können. In der vorliegenden Untersuchung sollen sie zum einen Daten liefern, die es erlauben, die „komplexe Maßnahme“ (Flick, 2009, p. 14), als die das Strategietraining zu werten ist, zu evaluieren. Zum anderen ergänzen sie die quantitativen Daten, geben sie doch Einblick in unterrichtliche Veränderungsprozesse, die „nur schwer skalierbar“ (Flick, 2009, p. 14) und schwer zu erheben sind.¹⁵⁷ Zwar scheinen in deutsch- und lesedidaktischen Forschungssettings standardisierte Fragebögen für eine solche Datenerhebung der gängige Weg der Erkenntnis zu sein (vgl. dazu die kritische Darstellung von Kleinbub, 2010; Nix, 2011, p. 163), jedoch erlauben Leitfadeninterviews mit Expert:innen spontane Äußerungen, flexiblere thematische Schwerpunktsetzungen, komplexere Fragen und explorative Erkenntnisse. Generell gilt das Interview als variabler und flexibler (vgl. Scholl, 2018, pp. 59f). Bei Beachtung des Erkenntnisziels der vorliegenden Studie überwiegen diese Vorteile eines persönlichen Interviews: Der deutlich höhere Aufwand geht mit einem deutlich höheren Erkenntnisgewinn einher und die Interviewereffekte¹⁵⁸ wurden bereits vorab bestmöglich minimiert.¹⁵⁹

Als Form des Interviews bot sich somit das Leitfadeninterview an. Ein Gerüst an Fragen, der sogenannte Leitfaden, liefert in dieser Variante der Einzelbefragung inhaltlich die Grundlage für eine Abdeckung der relevanten Themen und eine Erhebung der wesentlichen Informationen. Methodisch gewährleistet der Leitfaden mit fixierten Haupt- und Detaillierungsfragen, die jedem und jeder Befragten zwar nicht wortwörtlich, aber in ähnlicher Art und Weise gestellt werden, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse der unterschiedlichen Interviews. Trotz solcher Strukturiertheit bietet diese Form, die auch als halbstrukturiertes Interview bezeichnet wird, den Freiraum, spontan und situativ weitere Fragen und Inhalte mit einzubeziehen, Themen zu vertiefen oder zu konkretisieren. Zudem eröffnet sie die Möglichkeit, bei der Auswertung nachträglich Themen zu extrahieren, die nicht antizipiert wurden. (Vgl. Bortz, & Döring, 2006, pp. 313–316)

Bei der Erstellung des Leitfadens kam das S²PS²-Verfahren zum Einsatz (vgl. Kruse, 2015, pp. 230–236). Den persönlichen Empfehlungen von Jan Kruse folgend unterstützten mich drei Kollegiat:innen des ViSDeM-Forschungs- und Nachwuchskollegs bei der Sammlung, der Sortierung, der Prüfung, der Streichung und der Subsumierung von Fragen und Stimuli. Bei der abschließenden Konstruktion des Leitfadens nach seiner testweisen Anwendung im Rahmen der Vorstudie wurde zusätzlich auf die Einhaltung einer vorgesehenen Interviewdauer von 15

¹⁵⁷ Ein Videographieren und anschließendes Auswerten aller Unterrichtsstunden war aufgrund der dafür notwendigen enormen Ressourcen ebenso unmöglich wie die Beobachtung aller Unterrichtsstunden. Neben den forschungsökonomischen Faktoren sprechen aber auch inhaltliche Argumente für eine Erhebung der Expert:innendaten. Die Perspektive der Beteiligten ermöglicht die Beantwortung beispielsweise der Frage der Akzeptanz und kann Einblick geben in nicht intendierte Prozesse im praktischen Feld.

¹⁵⁸ Als Interviewereffekte werden alle systematischen Unterschiede in Antworten von Befragten, die auf das Verhalten sowie auf reale oder zugeschriebene Eigenschaften des Interviewers zurückgeführt werden können. Einen Überblick über die Untersuchungen zu diesem Thema liefern Glantz, & Michael, 2014.

¹⁵⁹ Die befragten Lehrkräfte wurden explizit darauf aufmerksam gemacht, dass mein Interesse der Forschung gilt, nicht im Gelingen der konkreten Maßnahme liegt und eine formative, ehrliche Rückmeldung absolute Priorität hat. Zudem achtete ich auf eine kollegiale Beziehung und eine „freundliche, aber aufgabenorientierte Gesprächssituation“ (Glantz, & Michael, 2014, p. 319).

Minuten geachtet. Damit sollten sowohl der Konzentrationsspanne der Lehrkräfte nach oder während eines Unterrichtstages Rechnung getragen werden als auch die forschungsökonomischen Grenzen eingehalten werden.

Sechs Schlüsselfragen, die für die Erkenntnisziele essenziell erschienen, wurden allen Befragten in möglichst offener Form gestellt. Sie beinhalteten folgende Themenkomplexe:

- Vorwissen zu Leseverstehensstrategien für Texte im dominant narrativen Modus
- Akzeptanz und Wirksamkeit der Fortbildungsveranstaltung und der Materialien
- Praktikabilität der Materialien
- Fortschritte der Schüler:innen
- Einschätzung der Darbietungsform der *Storyelemente*
- Einbindung des Lesestrategiesets in den zukünftigen Unterricht als Indikator für Implementationserfolg

Eventualfragen, die nur dann zum Einsatz kamen, wenn die Interviewten bestimmte relevante Aspekte nicht von sich aus ansprachen, deckten folgende Konstrukte ab:

- Fortschritte unter Beachtung der Leseleistung (stärkere vs. schwächere Leser:innen)
- Veränderung der Anschlusskommunikation der Schüler:innen
- Veränderung der Lesemotivation der Schüler:innen
- Auffälligkeiten hinsichtlich Verständnisschwierigkeiten und Verständnisnachfragen
- Auffälligkeiten bei der Kommunikation über Texte

Zusätzlich wurden situativ Folge-, Spezifizierungs-, Alternativ- und Interpretationsfragen angewandt.¹⁶⁰ Der Leitfaden, dessen Fragen in eine inhaltlich-logische und chronologische Reihenfolge sortiert waren, wurde bereits in der Vorstudie getestet.

Die insgesamt elf Lehrkräfteinterviews¹⁶¹ fanden im Rahmen der Posttestung oder danach in den ersten vier Wochen nach der Intervention statt. Sie wurden in eigens von den Schulen dafür zur Verfügung gestellten Besprechungsräumen durchgeführt. Anwesend waren ausschließlich die jeweilige Interviewpartnerin bzw. der jeweilige Interviewpartner und ich. Zu Beginn erläuterte ich den Lehrkräften das Procedere, klärte sie über den Datenschutz auf und stellte ihnen das Interviewzubehör vor: einen Digitalrekorder, ein Raummikrofon, den Interviewleitfaden, Notizmaterial und die verschiedenen Visualisierungen der Storyelemente zur komparativen Gegenüberstellung. Vor dem eigentlichen Beginn des Interviews bat ich um unbedingte Aufrichtigkeit und erläuterte, dass die Interviews in erster Linie auf die formative Rückmeldung durch Unterrichtsexpert:innen abzielten. Erst dann begann die Aufzeichnung. Ich achtete während des Interviews darauf, den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten, und wechselte entsprechend zwischen einem direktiven strukturierenden Stil und einem nondirektiven Stil zur „Förderung der Authentizität“ (Bortz, & Döring, 2006, p. 311). Durch die halbstrukturierte Form

¹⁶⁰ Für einen Überblick von Fragetypen für Leitfrageninterviews mit Expert:innen siehe Kvale, & Brinkmann, 2009, pp 134–138; Scholl, 2018, 69–71. Zur Erstellung eines Leitfadens und Durchführung eines Leitfadeninterviews siehe Kruse, 2015, 209–235.

¹⁶¹ Drei Lehrkräfte unterrichteten jeweils zwei Lerngruppen.

konnten selbst die wortkargen Interviewpartner:innen die notwendigen Informationen in relativ kurzer Zeit liefern, während auch die mitteilbareren durch die Strukturierung und die wenigen Fragen in fünfzehn Minuten zum Schluss kamen. Nach dem offiziellen Gesprächsende ergab sich je nach zeitlicher Gebundenheit meist ein kurzes informelles Gespräch. In einem Fall gingen daraus solch relevante neue Informationen hervor, dass dieser Teil nochmals aufgenommen wurde.

Da eine retrospektive Betrachtung einzelner Unterrichtsstunden mithilfe der Interviews aufgrund der zeitlichen Verzerrung und der starken Abhängigkeit von der Fokussierung und der Erinnerungsleistung der Lehrkräfte weder sinnvoll noch zielführend erschien, wurden für die Konstrukte Implementationserfolg und Praktikabilität neben dem Expert:inneninterview zwei weitere Erhebungsverfahren verwendet, ein Dokumentations- und Rückmeldebogen der Lehrkräfte sowie ein Beobachtungsbogen.

DOKUMENTATIONS- UND RÜCKMELDEBÖGEN DER LEHRKRÄFTE

Die Daten, die mithilfe der Expert:inneninterviews gewonnen werden konnten, deckten die einzelnen Unterrichtsstunden aufgrund der immanenten Retrospektive und der überblicksartigen Darstellung nicht ab. Teilweise lagen die Unterrichtsstunden bereits vier Wochen zurück, so dass potenziell wichtige Daten beispielsweise dem Phänomen des Vergessens anheimgefallen wären. Zudem wäre der zeitliche Rahmen des Interviews um ein Vielfaches gestiegen, hätte jede einzelne Unterrichtsstunde en Detail besprochen werden müssen. Daher erhielten die Lehrkräfte einen halboffenen Dokumentations- und Rückmeldebogen für jede Unterrichtsstunde mit der Bitte, diesen zur Rückmeldung nach jeder durchgeführten Unterrichtsstunde auszufüllen. Diese Variante der schriftlichen Befragung ermöglichte es den Lehrkräften, unmittelbar nach Ende der jeweiligen Unterrichtsstunde die Eindrücke und Erfahrungen in einer individuellen Form zu notieren und den Rückmeldebogen flexibel auszufüllen. Somit war einerseits eine störungsfreiere Erhebung relevanter Daten zur Praktikabilität und Implementationstauglichkeit gewährleistet als durch ein Interview, andererseits konnten zusätzlich weiterführende formative Rückmeldungen gesammelt werden (vgl. Scholl, 2018, pp. 43f). Auch konnte mithilfe des offenen Dokumentationsrasters eine pragmatische Rekonstruktion der „lived experience“ (Schwandt, 2002, p. 55) sichergestellt werden. Die Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, ihre Erfahrungen mit wenig einschränkenden Fokusvorgaben zu beschreiben. Durch die Identifikation relevanter Parameter und die besondere Beachtung von Störungen als Indices für Implementationsschwierigkeiten war somit der Einsatz hypothesenüberprüfender Verfahren mit entsprechender Aussagewirkung gewährleistet.¹⁶²

Die Kategorien, zu denen die Lehrkräfte befragt wurden, waren aufgeteilt in

- Passung der Strategievermittlung
- Passung der Schwierigkeit der Primärtexte,
- Anwendbarkeit der Unterrichtsmethoden,
- Zeitmanagement und

¹⁶² Zur Frage der pragmatischen Verwendung qualitativer Methoden in der Evaluationsforschung siehe Flick, 2009.

- Leistung und Motivation der Schüler:innen.

Zudem enthielt jeder Rückmeldebogen ein offenes Feld für nicht-antizipierte Rückmeldungskategorien bzw. zur Dokumentation sonstiger subjektiver Erfahrungen (vgl. Anhang E2).

BEOBSACHTUNGSLEITFADEN

Neben den Expert:inneninterviews und den Dokumentations- und Rückmeldebögen erhoben zwei geschulte studentische Mitarbeiterinnen und ich weitere Daten zur Kontrolle der Praktikabilität und des Implementationserfolgs durch stichprobenhafte strukturierte, passiv-teilnehmende Beobachtungen des Unterrichts der Experimentalgruppen. Im konkreten Fall bedeutet die Untersuchung eines komplexen Phänomens im Feld, also der sozialen Wirklichkeit einer Schulklasse mit ihrer Lehrkraft während des Lesestrategietrainings *Geschichten verstehen*. Beobachtungen bieten sich gerade für solche Situationen besonders an: Alle weiteren Verfahren, an diese spezifischen Daten zu gelangen wie beispielsweise die Videographie, würden den Forschungsrahmen der Studie sprengen oder die Bereitschaft zur Teilnahme an der Studie vermindern. Die Daten sind zugleich zu komplex, als dass sie mit einem einfachen Fragebogen erhoben werden könnten. Deswegen beobachten Wissenschaftler:innen die Interaktion im Feld, ohne aktiv daran teilzunehmen. Sie hospitieren, verhalten sich still und gleiten nach anfänglicher Beachtung durch die Teilnehmer:innen im Feld in die Rolle der Nicht-Wahrgenommenen. (Vgl. Bortz, & Döring, 2016, pp. 342–344)

Die Perspektive der Beobachter:innen ergänzt die Perspektive der Lehrkräfte und ermöglicht somit durch eine doppelte Selektivität zumindest theoretisch eine größere Fülle an Daten, auch wenn beide Quellen subjektiver Natur sind. Hinsichtlich der Feldbeobachtung sind spezifische Beobachtungsfehler zu beachten, deren Kontrolle schwierig bis unmöglich erscheint. Da der Erkenntnisfokus durch die gebildeten Hypothesen jedoch klar eingegrenzt werden konnte, erlaubten eine starke Strukturierung durch einen Beobachtungsleitfaden sowie eine Schulung der Mitarbeiterinnen zumindest eine Minimierung dieser Fehler. Die komplexe Situation des Unterrichts wurde somit auf einige wenige Verhaltensweisen und für das Strategietraining bedeutende und kritische Marker reduziert. Durch diese Operationen erfüllte das Verfahren die Kriterien für eine quantitative Beobachtung mit geringem Komplexitätsgrad. (Vgl. Döring, & Bortz, 2016, p. 342; Kochinka, 2010, pp. 451–453)

Die Gestaltung des Leitfadens ähnelt derjenigen der Interviews, wobei vorab begründete Beobachtungskategorien definiert wurden, die aus den erkenntnisleitenden Forschungsfragen und Hypothesen abgeleitet werden konnten (vgl. Atteslander, 2010, 87ff). Die einzelnen *Strategien (Storyelemente & Kopfkino)* bildeten neben den Konstrukten *Materialien & Texte* und *Unterrichtsklima* jeweils eine Kategorie. Unter den Oberbegriffen sammelten sich nach dem Auswahlprozess jeweils drei bis fünf geschlossene Fragen, die mit einem Ja oder Nein beantwortet werden konnten. Bedurfte es einer Erläuterung, so konnte diese in einem gesonderten Protokoll notiert werden.

Bis auf zwei Experimentalgruppen, bei denen es aufgrund einer Erkrankung organisatorisch nicht möglich war, wurden ein bis zwei Unterrichtsstunden pro Lerngruppe beobachtet. Die Ergebnisse der Beobachtung wurden im Beobachtungsleitfaden (Anhang B) schriftlich fixiert und anschließend ausgewertet.

Erhebung der Transfereffekte auf das Leseverständnis

Neben der Praktikabilität und der grundsätzlichen Implementationsstauglichkeit des theoretisch hergeleiteten und modellierten Lesestrategietrainings *Geschichten verstehen* liegt der Schwerpunkt der vorliegenden Studie auf der Erhebung der Wirkung des Programms auf das Leseverständnis der Schüler:innen als zentrale abhängige Variable. Dabei wird von sogenannten Transfereffekten gesprochen, da eine direkte Beeinflussung des Leseverstehens nicht möglich ist, sondern Verstehensprozesse nur indirekt – in dieser Studie über das Erlernen mentaler Operationen – unterstützt und verbessert werden. Das erfolgreiche Übertragen dieses erworbenen prozeduralen Wissens auf ähnliche Situationen, hier den Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen (Souvignier et al., 2008), wird als Transfer bezeichnet.

2008 in der Reihe *Deutsche Schultests* des Hogrefe-Verlags veröffentlicht, stellt der FLVT 5-6 ein theoretisch fundiertes und standardisiertes Gruppentestungsverfahren dar, mit dessen Hilfe sich „die tiefergehenden Leseverständnisleistungen der Zehn- bis Zwölfjährigen“ (Adam-Schwebe, Souvignier, & Gold, 2009, p. 113) messen lassen. Damit füllt der Test eine Lücke im deutschsprachigen Raum, gerade wenn es um komplexes Textverständnis von narrativen Texten und Sachtexten geht (vgl. Hasselhorn, Marx, & Schneider, 2008, p. 5; Lenhard, 2013, p. 101). Er gilt als probates Diagnoseinstrument für Schule und Forschung (vgl. Adam-Schwebe, Souvignier, & Gold, 2009, p. 128; Schneider, 2018, p. 210).

Der FLVT 5-6 wurde von den Autor:innen im Rahmen der empirischen Studien zu dem Lesestrategietraining *Wir werden Textdetektive* entwickelt. Die theoretische Herleitung basiert auf den Textverständnismodellen von van Dijk & Kintsch (van Dijk, & Kintsch, 1983) und Graesser, Millis & Zwaan (Graesser, Millis, & Zwaan, 1997) mit besonderem Fokus auf die beiden Repräsentationsebenen Textbasis und Situationsmodell sowie die unterschiedlichen Anforderungen verschiedener Textgenres an Leser:innen (vgl. Kapitel 3, besonders 3.1 und 3.2 der vorliegenden Studie). Souvignier und Kolleg:innen sprechen hier, der deutschen Tradition folgend (vgl. Kapitel 1.3), von der Opposition „narrativer Text“ und „Sachtext“, was textwissenschaftlich kategoriell nicht korrekt sein kann. Der Test modelliert die textgenreabhängige textbasierte Konstruktionsleistung und die vorwissensbasierte Integrationsleistung. Konsequenterweise unterscheidet er theoretisch die Anforderungen und differenziert in sogenannte textimmanente und wissensbasierte Fragen sowie in unterschiedliche Textgenres. Da die Leistungen in den unterschiedlichen Teilbereichen jedoch hoch korrelieren, postulieren die Autor:innen Leseverständnis als globales Konstrukt (vgl. Souvignier et al., 2008, pp. 8–10).

Der Test bietet zwei Testformen, die in allen Facetten parallel aufgebaut sind. Der erste Testteil besteht jeweils aus einem narrativen Text mit genau 568 Wörtern, der zweite Testteil aus einem Sachtext mit 571 bzw. 569 Wörtern. Zu jedem der Texte, die in den unterschiedlichen Testformen gleich strukturiert sind, existieren 18 Testfragen, die als Mehrfachwahlaufgaben konzipiert wurden. Somit sind die beiden Testformen A und B vergleichbar und erlauben bei ihrem Einsatz im Rahmen der hier dargestellten Studie den Vergleich zwischen Pre- und Posttest, ohne dass der sogenannte Übungseffekt einträte. Da die Follow-Up-Testungen in einem zeitlichen Abstand von über drei Monaten zur Prätestung absolviert werden, können auch hier Erinnerungseinflüsse weitgehend ausgeschlossen werden. Allerdings bestätigt die Paralleltestreliabilität die Äquivalenz der beiden Testformen mit einer minderungskorrigierten

Korrelation von $r_{tt} = .80$ als lediglich zufriedenstellend (Souvignier et al., 2008, pp. 23f). Auch die Retestrelabilität liegt mit $r_{tt} = .70$ für Form A und $r_{tt} = .66$ für Form B bloß im zufriedenstellenden Bereich. In einer Analyse der Retestrelabilität des FLVT 5-6 von Lenhard et al., 2012 lag diese nach 8 Monaten gar bei $r_{tt} = .58$ (unbehandelte Kontrollgruppe, $N = 78$). Somit ist die Reliabilität insgesamt nur befriedigend. Aber neben der Tatsache, dass dem FLVT 5-6 mit $cr_{\alpha} \geq .85$ eine sehr gute interne Konsistenz attestiert werden kann, sprechen weitere Argumente für seine Verwendung: Da für die vorliegende Studie der Vergleich der Differenz mehrerer Gruppen relevant ist und die Voraussetzungen für alle Gruppen gleich sind, überwiegen die Vorteile des FLVT 5-6 deutlich. Kein anderer deutschsprachiger Test erfüllt die spezifischen Bedarfe der vorliegenden Studie: Er ist speziell für die Zielgruppe konzipiert, testet das Konstrukt Leseverständnis anhand komplexer Texte und beinhaltet einen dominant narrativen Text (vgl. Lenhard, 2013, p. 101; Schneider, 2018, p. 210).

Der FLVT 5-6 macht klare Vorgaben bezüglich seiner Anwendung und der Durchführung. Jedwede Anweisung zu den Instruktionen vor und während der Testung, zu den Übungsbeispielen, zu der Gestaltung des Raumes, zum Material und zur Reaktion auf Fragen der Schüler:innen wurde aus dem Manual genau übernommen (vgl. Souvignier et al., 2008, pp. 15–17). Einzig die Zeitspanne der Testteile wurde für alle Gruppen von vorgegebenen 20 Minuten auf 18 Minuten reduziert. Grund dafür war die Vermeidung von Deckeneffekten. Die Erfahrungen aus der Vorstudie zeigten, dass einige Schüler:innen am Ende der sechsten Klassenstufe den Prozentrang (PR) 99 erreichten. Da auch für die Auswertung klare Vorgaben und Anweisungen existieren, denen sowohl die studentischen Hilfskräfte als auch ich gefolgt sind, kann die Objektivität, genauer die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität, des FLVT 5-6 bestätigt werden. (Vgl. Galuschka, Rothe, & Schulte-Körne, 2015, pp. 321ff)

Hinsichtlich der Validität und damit hinsichtlich des dritten Gütekriteriums bildet der FLVT 5-6 aufgrund der Aufgabenanforderungen und der Länge sowie der unterschiedlichen Textgenres die schulische wie außerschulische Realität des Leseverstehens ab, im Vergleich zu ähnlichen Testverfahren für die gleiche Altersgruppe sogar in besonderem Maße. Die Kriteriumsvalidität wurde anhand des ELFE 1-6, der IGLU-Untersuchung, eines Cloze-Tests, eines Lehrer:innenurteils über das Leseverständnis sowie der Deutschnote geprüft. Für die ELFE 1-6-Subtests Text- und Satzverständnis, den Cloze-Test (Satzverständnis) sowie den IGLU-Textverständnis-Test liegen die Korrelationen in einem guten Bereich (zwischen $r = .57$ und $r = .74$), die Korrelationen mit externen Kriterien, nämlich dem Lehrer:innenurteil und der Deutschnote, fallen mit $r = -.32$ bis $r = -.45$ eher gering aus (vgl. Lenhard, 2013, p. 101). Die Autor:innen erklären dies mit dem Einbezug weiterer Bewertungskriterien der Lehrkräfte. Die Überprüfung der Dimensionalität des Tests wurde über eine Rasch-Skalierung vorgenommen. Dabei wurden theoriekonform drei alternative Modelle geschätzt¹⁶³ und mithilfe eines Likelihood-Quotienten-Tests miteinander verglichen. Das eindimensionale Modell, das das Leseverständnis als global verankertes Konstrukt erfasst, repräsentierte dabei das Antwortverhalten am besten. Somit sind die Testergebnisse auf Basis der Gesamtpunktzahl zu

¹⁶³ Nach van Dijk, & Kintsch, 1983 zweidimensional (Ebene der Verständnisleistung), nach Graesser et al., 1997 zweidimensional (narrativer Text vs. Sachtext), nach PISA, IGLU, Vermutung der Autor:innen eindimensional (Gesamttest).

interpretieren. Die theoretisch angenommenen Dimensionen sind empirisch nicht differenzierbar. (Vgl. Adam-Schwebe, Souvignier, & Gold, 2009, pp. 122–124)

Datenauswertung

ANALYSE DER QUANTITATIVEN DATEN

Da das grundsätzliche Procedere zur Auswertung der quantitativen Daten bereits im Rahmen der Vorstudie vorgestellt wurde, werden hier nur die zentralen Operationen sowie die wesentlichen Unterschiede berichtet.

Die durch die in 5.5.4 dargestellten Verfahren gewonnenen quantitativen Daten wurden zuerst in einer Matrix gesammelt und einer gründlichen Fehleranalyse unterzogen, bevor die univariaten Statistiken für die wesentlichen Merkmale berechnet wurden. Zur Vorbereitung des multivariaten Analyseverfahrens wurden zudem für die kritischen Variablen bivariate Statistiken errechnet.

Bei der Hauptstudie der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine quasi-experimentelle Gruppenuntersuchung mit Messwiederholung im nicht-randomisierten Prä-Post-Kontrollgruppen-Design, die sowohl eine gerichtete Zusammenhangshypothese als auch eine gerichtete Veränderungshypothese untersucht. Für dieses Mehrgruppen-Messwiederholungsdesign – eine Variable als Innersubjektfaktor (Veränderung des Leseverständnisses über die Zeit) und eine Variable als Zwischensubjektfaktor (Treatment) – wurde als inferenzstatistisches Verfahren die für solche Szenarien gängige Mixed-Model-ANOVA (Analysis of Variance), auch Split-Plot-ANOVA oder Mixed-Design-ANOVA genannt, ausgewählt, die die Falsifikation der Alternativhypothesen ermöglicht, indem sie die Haupteffekte und den Interaktionseffekt statistisch testet (vgl. Kherad-Paj, & Renaud, 2013, pp. 948–951). Diese Varianzanalyse erlaubt es also, nicht nur die Wirkung der Zeit (Verändert sich das gemessene Leseverständnis der Schüler:innen über die drei Messzeitpunkte hinweg?) und die Wirkung der Gruppe (Unterscheidet sich das gemessene Leseverständnis der Gruppen voneinander?) zu testen, sondern auch, ob sich die Gruppen über die Messzeitpunkte hinweg unterscheiden (vgl. Field, 2013, pp. 506ff). Dazu prüft sie die Vorhersageüberlegenheit der Gruppenmittelwerte, hier also der Mittelwerte des Leseverständnisses der Interventionsgruppen. Alternativ wären Varianzanalysen mit Messwiederholung für jede einzelne Gruppe möglich gewesen, was aber die Gefahr eines kumulierten α -Fehlers enorm erhöht hätte.

Als Omnibus-Test gestattet die Mixed-ANOVA nach dem Signifikanztest nur die Aussage darüber, ob ein signifikanter Unterschied von mindestens zwei Gruppen vorliegt oder nicht. Aufgrund der gerichteten Hypothesen wurden also multiple t-Tests mit Bonferroni-Korrektur durchgeführt, um zu berechnen, welche Gruppen sich wann signifikant voneinander unterscheiden. Das Bonferroni-Verfahren gilt als konservativer Post-hoc-Test zur Korrektur des α -Fehlers, da er seinen p-Wert aus dem p-Wert des Einzeltests geteilt durch die Gesamtzahl der durchgeführten Tests erhält. Damit zielt er am konsequentesten auf die Möglichkeit eines Fehlers erster Art ab. (Vgl. Gelman, Hill, & Yajima, 2012, pp. 193f, siehe auch Kapitel 5.4.3.3.3).

Die Nullhypothesen, die die Mixed-ANOVA in der vorliegenden Studie testet, lauten:

- Die Mittelwerte des Leseverständnisses sind über die Zeit gleich.
- Die Mittelwerte des Leseverständnisses zwischen den Gruppen sind gleich.
- Es existiert kein Interaktionseffekt.

Um die Irrtumswahrscheinlichkeit p , mit der diese Nullhypothesen abgelehnt werden können, korrekt zu deuten, muss vorab ein α -Niveau festgeschrieben werden. Liegt die Wahrscheinlichkeit unter diesem Grenzwert, muss die H_0 verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden (vgl. Abelson, 1997). Dieser Grenzwert wurde im Vorfeld konservativ auf $\alpha < .01$ festgelegt, was, wie bereits im Rahmen der Vorstudie diskutiert, in Studien der deutschsprachigen Leseforschung v.a. mit Änderungspotential für die schulische und unterrichtliche Praxis angezeigt ist und zudem die Aussagekraft quasi-experimenteller Settings erhöht (vgl. Nix, 2011, p. 171; Rosebrock et al., 2010).

Zusätzlich zum statistischen Signifikanztest wird die Messung der Effektstärke empfohlen – vor allem, da bei großen Stichproben sogar sehr niedrige Effekte signifikante Ergebnisse provozieren können (vgl. Bakan, 1966; Kennedy, 1970, p. 885). Neben der zufallskritischen Betrachtung der Wirkung interessiert gerade im Bereich der Interventionsforschung speziell mit Aussageabsicht für unterrichtspraktische Belange die Frage nach dem Ausmaß der Veränderung des Leseverständnisses der geförderten Klassen im Vergleich (vgl. Ennemoser, 2006, p. 524). Zur Schätzung des Effektes wurde das partielle Eta-Quadrat (partielles η^2) berechnet, das zur Interpretation der Varianzaufklärung eingesetzt werden kann. In Studien mit bildungswissenschaftlichem Hintergrund ist die Nennung dieses Maßes weit verbreitet (vgl. Richardson, 2011, pp. 144ff). Es erlaubt zudem – dies wird als größter Vorteil diskutiert – einen Vergleich der Effektschätzung mit anderen Studien gleichen Designs (Baguley, 2009, p. 603).

Der Bericht ausschließlich dieses Effektstärkenmaßes scheint allerdings unüblich für deutschdidaktische Themenfelder. Auch ist das partielle Eta-Quadrat aufgrund seiner Komplexität zur Kommunikation nur bedingt geeignet und trägt zusätzlich generell die Gefahr der Überschätzung in sich (vgl. Levine, & Hullet, 2002, p. 623; vgl. Kennedy, 1970). Deswegen wurden zwei korrektive Verfahren angewendet:

- Mit dem Ziel einer groben Einschätzung der Wirksamkeit wurde die Effektstärke nach Lenhard & Lenhard (Lenhard, & Lenhard, 2016a) in gängigere Effektstärkenschatzer umgerechnet und nach Cohen (Cohen, 1988) und Hattie (Hattie, 2009) interpretiert.
- Die Interpretation des partiellen Eta-Quadrat fand stark korrigierend nach Cohen, Cohen, West & Aiken (Cohen et al., 2003, pp. 95ff) statt. Die Effektgröße wurde entsprechend wie folgt gegliedert: 0.01 partielles η^2 = kleiner Effekt, 0.09 partielles η^2 = mittlerer Effekt, 0.25 partielles η^2 = großer Effekt (vgl. Richardson, 2011, p. 142; Watson, 2021).

Trotz all dieser Vorsichtsmaßnahmen sind die Effektschätzungen einer Varianzanalyse generell mit Bedacht zu beurteilen. Aufgrund dessen wird zudem der Unterschied der Mittelwerte gemeinsam mit dem Konfidenzintervall graphisch berichtet (vgl. dazu Coe, 2002).

PROPENSITY SCORE MATCHING

Die große Herausforderung der vorliegenden Studie liegt darin, dass sie Rückschlüsse auf die Wirksamkeit eines Trainingsprogrammes ziehen möchte, ohne dass eine randomisierte Zuweisung der Schüler:innen in Treatment- und Kontrollgruppen möglich ist. Dies hat sie mit allen Untersuchungen gemein, die eine ähnliche Aussage bzw. Aufklärung bei Wahrung einer hohen ökologischen Validität in unterrichtlichen Settings beabsichtigen: Sie weicht erheblich vom experimentellen Ideal ab (vgl. Berger, & Wolbring, 2015, pp. 40–44, 47ff). Dadurch ergeben sich trotz aller Sorgfalt und Plausibilität in den Vorüberlegungen Interpretationsprobleme, da die interne Validität stark leidet: Durch die nichtrandomisierte Zuteilung können Interventions- und Kontrollgruppen systematisch bezüglich sogenannter Störfaktoren differieren, die die abhängige Variable beeinflussen, ohne dass sie manipuliert würden (vgl. Rubin, 1974, p. 698). Im vorliegenden Fall könnten diese Störfaktoren beispielsweise die Leseausgangslage, die Lesehaltung und die Lesemotivation der Schüler:innen sein, aber auch die Lehrkräfte gelten gemeinhin als schwer zu kontrollierende Faktoren. Die Auslassung dieser Variablen bei der Berechnung des Modells birgt die Gefahr einer Verzerrung (*omitted variable bias*).

Der theoretische Idealfall wäre, die Leseverständnisentwicklung derselben Schüler:innen zeitgleich ohne und mit Intervention zu erheben, da nur ein solches Vorgehen einen eindeutigen Rückschluss auf die Wirkung der abhängigen Variablen zuließe. So wüsste man, wie die Veränderung des Leseverständnisses ohne Training und wie sie mit Trainings ausfällt (vgl. Rubin, 1974, p. 699). Dies ist mit Menschen und menschlichen Systemen generell nicht möglich, weswegen die Zufallszuweisung zu Treatment- und Kontrollgruppen als Königsweg des experimentellen Designs gilt. Durch diese Randomisierung wird grundsätzlich eine statistische Unabhängigkeit angenommen, da die Treatmentgruppe und die Kontrollgruppe sehr wahrscheinlich über die gleichen Grundeigenschaften verfügen (vgl. Stein, 2014, pp. 139ff).

Da eine solche randomisierte Zuordnung der Versuchspersonen im Rahmen der vorliegenden Studie unmöglich war und ein Vorab-Matching nur auf Klassenebene in Bezug auf die Anfangsleistung im Leseverständnis realisiert werden konnte (vgl. Kapitel 5.5.3), wurde ein weiteres Verfahren zur Parallelisierung der Treatment- und Kontrollgruppen ausgewählt, das in der medizinischen und ökonomischen Forschung gängige *Propensity Scores Matching* (PSM) (vgl. Gensler, Skiera, & Böhm, 2005, 44–48; Kuss, Blettner, & Bördermann, 2016). Die Methodik des Matching nach Propensity-Score wurde 1983 von Paul Rosenbaum und Donald Rubin eingeführt, um die Struktur von Zufallsexperimenten nachzuahmen (vgl. Rosenbaum, & Rubin, 1983, pp. 41–43). In deutschsprachige bildungswissenschaftliche Studien hält dieses Procedere zur Bias-Reduzierung mehr und mehr Einzug (vgl. Baumert et al., 2009; Legewie, 2012; Luplow, & Smid, 2019), in deutschsprachigen lesedidaktischen Kontexten ist es bisher nicht prominent in Erscheinung getreten.

Durch diese quasi-experimentelle Technik wird versucht, eine Randomisierung zu imitieren und eine statistische Unabhängigkeit zu simulieren. Den Schüler:innen, die das Lesetraining absolvieren, werden ‚perfekte‘ Partner:innen gegenübergestellt, die ihnen in den relevanten Merkmalen und Grundvoraussetzungen gleichen. Durch dieses Matching soll es gelingen, möglichst gleiche unabhängige Gruppen zu konstruieren, die im vorliegenden Fall zusätzlich die Wirkung der Lehrkräfte abschwächen. Es werden also auf statistischer Grundlage fiktive Klassen

gebildet, die die Treatment- und Kontrollgruppe abbilden. Schülerin A_1 aus der Treatment-Klasse wird Schülerin A_2 aus der Kontroll-Klasse gegenübergestellt. Beide Schülerinnen ähneln sich in den relevanten lese-spezifischen Personenmerkmalen und haben folglich den gleichen oder einen möglichst ähnlichen Propensity-Score. Dies ist der Wert, in dem alle zu matchenden Variablen zusammengefasst werden. Er gibt die Wahrscheinlichkeit für die Zuweisung zum Treatment wieder, wenn die relevanten Variablen berücksichtigt werden (vgl. Cielebak, & Rässler, 2014, pp. 379–381) und dient als Grundlage des Matchings zweier in den Merkmalen gleicher oder möglichst ähnlicher Personen. Somit soll ein fairer Vergleich der verschiedenen Gruppen ermöglicht werden.

Das Procedere folgt zwei Grundannahmen, die kritisch sind für den Erfolg und die Reduktion von Verzerrungen. Erstens muss ein Modell entwickelt werden, das die in unserem Fall für die Leseentwicklung über den Trainingszeitraum x relevanten empirisch zugänglichen Personenmerkmale auswählt und abbildet, um die angenommenen Kovariablen zu integrieren. Zweitens müssen sich in den Treatmentgruppen und Kontrollgruppen in diesen Personenmerkmalen gleichende oder zumindest ähnelnde Schüler:innen befinden, damit ein Matching überhaupt möglich ist (vgl. Pan, & Bai, 2015, pp. 4–7).

Zur PSM-Analyse werden vier Schritte empfohlen, die auch in der vorliegenden Studie angewandt wurden: die grundlegende Planung, das Matching, die Analyse der Matchingqualität und schließlich die Schätzung des Treatmenteffekts (vgl. Greifer, 2020). Der erste Schritt wird hier ausführlich beschrieben. Alle weiteren werden im Rahmen der Ergebnisdarstellung vorgestellt, um Redundanzen zu vermeiden.

Das Kernstück der Planung war eine Bestimmung und Modellierung der moderierenden Variablen, die die Wirkung des Lesetrainings auf die abhängige Variable Leseverständnis beeinflussten. Die Auswahl dieser Kovariablen geschieht in Big-Data-Studien allumfassend, so dass möglichst alle Kovariablen, teilweise mehr als 200 Personenmerkmale, einbezogen werden (vgl. bspw. Rubin, 1997). Für die vorliegende Studie war dies aus forschungsökonomischen und pragmatischen Gründen nicht möglich: Weder sind im schulischen Setting neben der eigentlichen Intervention derartige zeitintensive Erhebungen möglich und sinnvoll, gehen diese doch auf Kosten der Unterrichtszeit, noch hätte diese Fülle an Daten verarbeitet werden können. Zudem sprachen die im Rahmen der explorativen Studien beobachteten Testermüdigungserscheinungen von Schüler:innen dagegen, vor dem Leseverständnistest umfangreiche Erhebungen durchzuführen, hätten diese doch höchstwahrscheinlich zu einer größeren Verzerrung geführt.

Es galt also einen Weg zu finden, eine kleine Zahl von entscheidenden Kovariablen zu erheben, die trotzdem einen fairen Vergleich zulassen. Da Leseverstehen einen hochkomplexen Vorgang darstellt, der zwar theoretisch gefasst, jedoch nicht verstanden werden kann (vgl. Kapitel 3), war das Ziel dieser Modellierung, die Ausgangslage zu erheben und dabei Variablen zu integrieren, die das Leseinteresse und das Leseverhalten abbildeten. Die Konstrukte Lesemotivation, Leseinteresse und Leseverhalten sowie familiäres Leseumfeld werden bei Schüler:innen der 5. und 6. Klassenstufe als zentrale Determinanten der Entwicklung des Leseverstehens beschrieben (vgl. dazu die Übersicht bei Philipp, 2011, besonders pp. 147ff; vgl. auch Hurrelmann, 2002a; Hurrelmann, 2007). Sie wurden entsprechend aus bestehenden und erprobten Fragebögen abgeleitet und in den Kontextfragebogen integriert (siehe Kapitel

5.5.4.1; vgl. van Kraayenoord, 1996; van Kraayenoord, & Schneider, 1999, p. 310; Roeschli-Heils, Schneider, & van Kraayenoord, 2003, p. 78; Katzir, Lesaux, & Kim, 2008, pp. 273f; Nix, 2011, p. 299). Die variablenbezogenen Daten wurden vor Beginn des Trainingsprogrammes erhoben. Letztendlich flossen in das Modell für die Analyse des Propensity Scores folgende Personenmerkmale ein:

- Allgemeine Merkmale:
 - Alter
 - Geschlecht
 - deutschspezifischer Spracherwerb
- Lesespezifische Merkmale:
 - allgemeines Leseselbstkonzept (*Ich bin gut im Lesen*)
 - Lesemotivation (zwei Items: *Ich lese gerne* und *Ich finde Lesen langweilig*¹⁶⁴)
 - Leseaktivität der Eltern (*Meine Eltern lesen gerne*)
 - studienspezifisches Leseselbstkonzept (*Wenn ich lese, sehe ich die Dinge bildlich vor mir*)
 - Leseinteresse (*Ich lese am liebsten Geschichten oder Romane*)
 - Lesezeit pro Tag

Obwohl durch dieses Vorgehen theoretisch die zentralen Kovariablen modelliert werden konnten, ist die Abhängigkeit der Matchingqualität von diesem Modell enorm. Zudem besteht ein Hauptkritikpunkt am PSM darin, dass durch das Matching etliche Fälle geblockt werden, wodurch eine Verzerrung provoziert und – dies wirft Garry King manchen Studien vor – bewusst herbeigeführt werden kann (vgl. King, & Nielsen, 2019). In der vorliegenden Studie würde beispielsweise Schüler B₁, für den sich kein ähnlicher Partner B₂ finden ließe, schlichtweg in der Auswertung nicht auftauchen. Um diesen Einschränkungen Rechnung zu tragen, wurden die Daten zuerst in ihrer Gänze ausgewertet und analysiert und erst anschließend einem Matching unterzogen. Mit den gematchten Gruppen wurden nochmals Gruppenvergleiche durchgeführt, so dass die Hypothesen verlässlich geprüft und möglichst umfassende Vorhersagemodelle entwickelt werden konnten. Mit dieser ungewöhnlichen zweifachen Berichterstattung wird den Einwänden von Garry King und Kolleg:innen begegnet (vgl. King, Lucas, & Nielsen, 2017, p. 475; King, & Nielsen, 2019, pp. 449f).

AUSWERTUNG DER BEOBACHTUNGS- UND FRAGEBÖGEN

Die zur Überprüfung der Praktikabilität und des Implementationserfolges eingesetzten Frage- und Beobachtungsbögen wurden einer quantitativen Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Uhl, 2018, pp. 327ff). Je nach Standardisierung der Fragebögen kamen davor verschiedene Datenaufbereitungsmethoden zum Zuge: Für die Beobachtungsbögen, die die externen Beobachter:innen verwendeten, waren aufgrund der bestehenden Kategorisierung simple

¹⁶⁴ Solch oppositionelle Formulierungen beugen der sogenannten Akquieszenz vor. Menschen tendieren dazu, Aussagen eher zuzustimmen als sie abzulehnen (vgl. Steiner, & Benesch, 2021, p. 62). Sie sind den o.g. Vorbildern entnommen.

Codierungen möglich, für die Rückmeldebögen der Lehrkräfte wurden Codierungen und – sofern notwendig – auf Teil-Transkriptionen beruhende Codierungen verwendet (vgl. Bortz, & Döring, 2016, p. 583). Die Beantwortung der standardisierten Frage am Beginn des Rückmeldebogens für die Lehrkräfte (*Konnten Sie die Unterrichtsstunde wie geplant durchführen?*) wurde als Indikator der Analysetiefe der Antworten auf die halboffenen Fragen verwendet. Konnte die Unterrichtsstunde wie geplant durchgeführt werden, wurden die folgenden Daten als formative Rückmeldung kategorisiert und für die vorliegende Studie nicht ausgewertet. Konnte die Unterrichtsstunde nicht wie geplant durchgeführt, wurden die Antworten hinsichtlich der Kategorien *Begründung für Abweichung* und *Ausmaß der Abweichung* analysiert. Für ein solches Vorgehen sprach die Zielsetzung der Datenanalyse. Diese Daten dienten im Rahmen der Hauptstudie primär der Hypothesenüberprüfung. Eine Auswertung der formativen Daten war also so lange nicht notwendig, wie die quantifizierten Daten auf eine Implementationstauglichkeit des Programmes schließen ließen. Dieses pragmatische Vorgehen hatte auch forschungsökonomische Gründe: Die Transkription des handschriftlichen Materials hätte bei einem sehr hohen Aufwand einen verschwindend geringen Zuwachs an studienspezifischer Erkenntnis generiert und wäre somit ineffizient gewesen (vgl. Kuckartz et al., 2008, pp. 13f).

Durch das dominant-deduktive Vorgehen konnten aus den qualitativen Daten quantitative Elemente generiert werden. Als Codes wurden *zustimmende Antwort* und *ablehnende Antwort* verwendet. Nach der Datenverarbeitung konnten für die einzelnen Kategorien Häufigkeitstabellen erstellt werden, wie dies in hypothesengeleiteten Studien gängige Praxis ist (vgl. von dem Berge, 2020, p. 279; siehe auch Nix, 2011, p. 172). Diese erlaubten eine einfache Interpretation, die zur Hypothesenüberprüfung herangezogen werden konnte.

AUFBEREITUNG UND AUSWERTUNG DER INTERVIEWS

Das halbstrukturierte Interview, wie es in dieser Studie Verwendung findet, sitzt als teilstandardisiertes Datenerhebungsverfahren gewissermaßen zwischen den methodologischen Stühlen: Die Datenerhebung erfolgt in einem klassisch qualitativen Setting (vgl. Beck, & Maier, 1993, p. 166), alle weiteren Kriterien wie Zielsetzung, Befragungsart und Strukturierung befinden sich zwischen den Idealtypischen Extrempolen der wissenschaftlichen Befragungsarten (vgl. Froschauer, & Luegner, 2003, p. 35; von dem Berge, 2020, p. 277). Die Art der Aufbereitung und der Auswertung der Interviewdaten sind somit nicht methodologisch vorgegeben, sondern orientieren sich an dem Erkenntnisinteresse. Hypothesengenerierung im Rahmen explorativer Forschung verlangt nach Abduktion und somit nach rekonstruktiven Formen der Auswertung durch inhaltsanalytische oder hermeneutische Verfahren (vgl. Kruse, 2015, pp. 21–43). Hypothesenüberprüfung dagegen generiert keine (hypothetischen) Erkenntnisse, sondern falsifiziert nach quantitativer und qualitativer Induktion und/oder Deduktion (vgl. Peirce, 1931, p. 171).

In der vorliegenden Studie dienen die Interviewdaten beiden Dimensionen. Sie werden zur Überprüfung der Implementation und Praktikabilität herangezogen und können zur Falsifikation beitragen. Gleichzeitig sind auf Grundlage der Interviewdaten die Elaboration von Expert:innenwissen und die Exploration bisher unbedachter oder unbekannter Informationen möglich.

Den allgemeinen wissenschaftlichen Standards beim Umgang mit Interviewdaten folgend wurden die Tonbandaufzeichnungen transkribiert und die Transkription anonymisiert. Da der Fokus auf der inhaltlichen Ebene lag, wurde die wörtliche oder wortgetreue Form der Transkription gewählt (vgl. Mayring, 2016, p. 89). Diese gibt vor, streng wortwörtlich vorzugehen und die konzeptionell-mündliche Satzstruktur beizubehalten. Die Schreibweise folgt grundsätzlich standardsprachlichen Regeln, es sei denn, die Sprachvarietät hat inhaltliche Implikationen. Ebenso werden paraverbale Ereignisse nur dann im Transkript wiedergegeben, wenn sie zum Verstehen der Passage beitragen (vgl. Kowal, & O’Connell, 2003, p. 93; Kowal, & O’Connell, 2014, p. 71).

Anschließend wurden die Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ermöglicht eine systematische Erfassung der studienspezifisch relevanten Informationen, „ohne in vorschnelle Quantifizierungen abzurutschen“ (Mayring, 2016, p. 114) und somit beispielsweise markante Einzelfälle außenvorzulassen. Gerade im Rahmen von Expert:inneninterviews können somit Perspektiven aufgenommen werden, die wichtige Erkenntnisse befördern, in quantitativen Analysen aber in der breiten Masse verloren gehen würden. Das Kategoriensystem für die hypothesenüberprüfenden Evaluationsaspekte wurden deduktiv zusammengestellt und Definitionen formuliert. Gleiches geschah für die explorative Fragestellungen in Form von Selektionskriterien und Kategoriendefinitionen. Zu den Kategorien wurden Ankerbeispiele expliziert und Kodierregeln aufgestellt. Anschließend fanden zwei Materialdurchläufe statt. Der erste galt der Subsumption und induktiven Formulierung neuer Kategorien. Dieser wurde, wie von Mayring empfohlen, nach Sichtung von fünf der 10 Interviews (50 %) unterbrochen, um mit den vollständigen Kategorien das gesamte Material zeilenweise zu analysieren und die Fundstellen zu bezeichnen. Der zweite Durchlauf diente der Extraktion (vgl. Mayring, 2016, pp. 114–117). Abschließend wurden die Ergebnisse aufbereitet. Die hypothesenüberprüfenden Daten wurden in einer Häufigkeitstabelle dargestellt und interpretiert. Dies war möglich, da allen Interviewpartner:innen die gleichen datengenerierenden Fragen gestellt wurden (vgl. von den Berge, 2020, p. 294). Das darüberhinausgehend analysierte Material wurde expliziert und in Beziehung zu dem Theoriegebäude der Studie gestellt, so dass es im Rahmen der abschließenden Diskussion einerseits als erklärendes Substrat herangezogen werden kann oder andererseits für die Generierung erweiterter Hypothesen gewährleistet.

Zwei Personen führten die Hauptkodierung gemeinsam durch. Neben mir war dies ein Nachwuchswissenschaftler mit dem Schwerpunkt Kognitionspsychologie. Bei unterschiedlichen Kodierungen aufgrund unterschiedlichen Textverständnisses wäre eine dritte Person (Nachwachswissenschaftlerin, Grammatikdidaktik) zu Rate gezogen worden. Dies war jedoch nicht notwendig. Ein solches Vorgehen der gemeinsamen Kodierung ist durchaus üblich, auch wenn meist ein unabhängiges Kodieren durch zwei Rater mit anschließender Berechnung eines Interrater-Koeffizienten vorgezogen wird, da dieser Objektivierungsprozesse stärkt (vgl. Schreier, 2014). In der vorliegenden Studie sind die Daten, da sie durch ein Leitfadeninterview gewonnen wurden, jedoch bereits stark strukturiert. Die Auswertung fand systematisch gemeinsam mit einer QDA-Software statt und zudem konnte die Sachlage bei der Erstsichtung der Daten als sehr eindeutig bewertet werden, so dass ein erheblich aufwendigeres unabhängiges Verfahren durch zwei Rater viel Aufwand bei keinem Ertrag bedeutet hätte (vgl. dazu auch Kuckartz, & Rädiker, 2020, XV-XVII).

Qualitative Inhaltsanalysen können in sehr komplexen Formen geschehen, wie dies beispielsweise Kuckartz ausführt und modelliert (vgl. Kuckartz, 2018). Für die vorliegende Studie wurde eine einfache Analyse präferiert: Dem Forschungsanliegen unterworfenen erschien dies die effizienteste Lösung.

VERWENDETE SOFTWARE

Die quantitativen Daten wurden nach ihrer Erhebung mithilfe des in deutschdidaktischen Kontexten gängigen Programmes *IBM SPSS Statistics* aufbereitet (vgl. König, 2018, p. 330). Mit diesem Programm wurde anschließend zudem überprüft, ob die Daten die Voraussetzungen für die Durchführung einer Mixed-ANOVA erfüllten. Da diese Bedingungen nur teilweise erfüllt waren, was später noch dargestellt wird, wurde zur Absicherung der Ergebnisse eine robuste Mixed-ANOVA berechnet. Das Attribut *robust* bedeutet in diesem Kontext, dass dieses Verfahren unempfindlich auf Verletzungen dieser Voraussetzungen reagiert und weder die Wahrscheinlichkeit eines α -Fehlers erhöht noch an Teststärke verliert (vgl. Fields, & Wilcox, 2017, pp 23–37). Da die Berechnung einer robusten ANOVA mit SPSS nicht möglich war, wurde dazu auf die Analysesoftware *R* mit dem Paket *WRS2* zurückgegriffen (vgl. Mair, & Wilcox, 2019). Die Post-Hoc-Vergleiche wurden mit SPSS durchgeführt und interpretiert. Für das Matchingprocedere wurde entsprechend den Empfehlungen von Felix Thoemmes die Analysesoftware *R* mit dem Modul *MatchIt* verwendet, das eine qualitative Evaluation der verschiedenen Matching-Methoden ermöglicht (vgl. Thoemmes, 2012; Thoemmes, 2021; Greifer, 2020).

Zur Transkription der Interviewdaten kam die KI des Anbieters Amberscript zum Einsatz. Anschließend fanden eine zweistufige Kontrolle und Überarbeitung statt, in der erst ich und anschließend eine wissenschaftliche Hilfskraft die Daten überprüften und ggf. anpassten. Zur Verarbeitung der Interviewdaten und zur Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse wurde die allgemein für die Zwecke geläufige Software MAXQDA in der Version MAXQDA 2020 der Firma VERBI verwendet (vgl. Kuckartz, & Rädiker, 2020).

Ergebnisse

Das folgende Kapitel widmet sich der Darstellung der Ergebnisse, die im Rahmen der vorliegenden Studie mit den in Kapitel 5 vorgestellten Verfahren erhoben wurden. In einem ersten Schritt wird in 6.1 die Ausgangslage der Teilnehmer:innen zu Beginn der Studie analysiert und berichtet. Die Ausgangsbedingungen des Leseverständnisses werden dargestellt und auf kritische Unterschiede hin untersucht. In 6.2 werden die Effekte der Unterrichtsprogramme auf das Leseverständnis analysiert und berichtet. Wie bereits argumentiert (vgl. Kapitel 5.5.5), wird zuerst die Gesamtanalyse beschrieben, bevor das statistische Matchingverfahren und die davon abhängigen Ergebnisse abgebildet werden. In 6.3 werden jene Ergebnisse dargestellt, die die Implementation und die Praktikabilität des Trainings *Geschichten verstehen* betreffen.

Das Kapitel 6.4. schließt mit dem Bericht der explorativen Datenanalysen ab und leitet über zu Kapitel 7, der Diskussion der Ergebnisse.

Ausgangsbedingungen im Leseverständnis

In die Auswertung wurden die Daten von insgesamt 497 Schüler:innen einbezogen. Von diesen lagen alle Werte vor. Für die Erhebung des Konstruktes Leseverständnis wurde der in Kapitel 5.5.5 ausführlich vorgestellte Frankfurter Leseverständnistest 5-6 eingesetzt. Dieser erlaubt eine Interpretation der Testrohwerte in standardwert-äquivalente T-Werten, die intervallskaliert einen Vergleich in allen Leistungsbereichen zulassen (vgl. Souvignier et al., 2008, p. 18). Die Mittelwerte dieser T-Werte der einzelnen Kontroll- und Treatmentgruppen zur ersten Messung ist als Ausgangsbedingung in Tabelle 11 dargestellt.

| | <i>N</i> | Leseverständnis |
|---------------------------------|----------|------------------------|
| | | <i>M</i> (<i>SD</i>) |
| STORY _{sym} +Kopfkino | 129 | 45.80 (9.08) |
| STORY _{ikon} +Kopfkino | 127 | 47.41 (9.16) |
| Kontroll _{reg} | 73 | 44.93 (8.70) |
| Kontroll _{LaLe} | 89 | 44.98 (8.27) |
| Kontroll _{spann} | 79 | 46.27 (7.77) |
| Gesamt | 497 | 46.01 (8.73) |

Tabelle 11 Mittelwerte (*M*) und Standardabweichung (*SD*) Leseverständnis (FLVT 5-6) der verschiedenen Gruppen zum Zeitpunkt des Prätests

Zwar wurden nach den Erkenntnissen der Vorstudie die Klassen nach ihrer durchschnittlichen Leseverständnisleistung im Prätest erst in Leistungsgruppen eingeteilt und dann per Losverfahren den verschiedenen Kontroll- und Interventionsgruppen zugeordnet, die durch fehlende Posttest-Werte oder Follow-up-Test-Werte ausgeschlossenen Fälle könnten das ursprünglich homogene Bild jedoch wieder verzerren. Bereits die deskriptive Auswertung zeigt, dass geringe Unterschiede zwischen den Gruppen vorliegen. Die Betrachtung der visualisierten Daten in Abbildung 32 bestätigt dies.

Um diese Unterschiede zufallskritisch zu prüfen, wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. Vereinfacht ausgedrückt entwirft diese ein Modell, das die Vorhersageüberlegenheit des Gesamtmittelwertes aller Studienteilnehmer:innen mit der des Gruppenmittelwertes vergleicht. Liefern die Gruppenmittelwerte eine bessere Vorhersage, gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen (vgl. Bortz & Döring 2016, 857f).

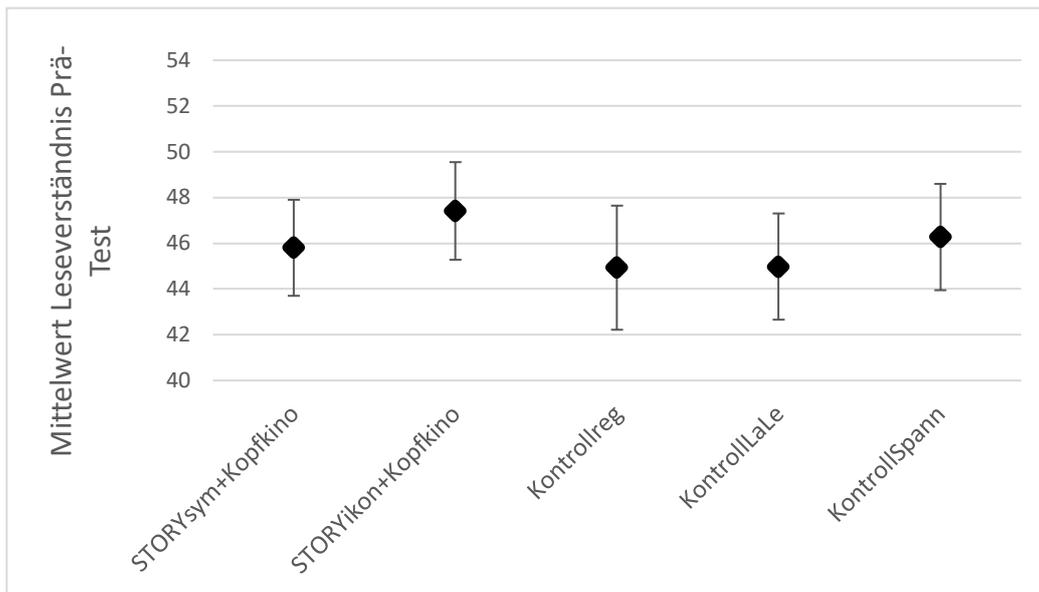


Abbildung 32 Ausgangslage der einzelnen Gruppen. Darstellung der Mittelwerte des Prätests. Fehlerbalken basieren auf den 99 %-Konfidenzintervallen und dem Standardfehler. Eigene Darstellung.

Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem eine Gleichheit der Varianzen angenommen werden konnte ($p = .813$). Das Leseverständnis der einzelnen Gruppen unterschied sich zum Zeitpunkt der ersten Testung vor der Programmdurchführung nicht signifikant, $F(4, 462) = 1.45, p = .216$.

Auch für die Faktoren Geschlecht und Spracherwerb wurden für die Ausgangslage Leseverständnis entsprechende zufallskritische Prüfungen durchgeführt. Das Leseverständnis unterschied sich nach Geschlecht, 244 weiblich ($M = 45.98, SD = 8.27$), 253 männlich ($M = 46.04, SD = 9.16$), nicht signifikant, $F(1,496) = 0.08, p = .930$. Beim Spracherwerb jedoch bildeten die Gruppenmittelwerte das präzisere Vorhersagemodell. Wie aus Tabelle 12 hervorgeht, erzielten die Schüler:innen, die Deutsch als alleinige Erstsprache angaben, im Schnitt deutlich bessere Ergebnisse bei der Prä-Testung als die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwarben bzw. die Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwuchsen.

| | N | Leseverständnis |
|----------------------------|-----|-----------------|
| | | M (SD) |
| Deutsch = L1 | 263 | 48.63 (8.69) |
| Deutsch = L2 | 190 | 43.14 (7.72) |
| zweisprachig inkl. Deutsch | 34 | 43.67 (7.73) |
| mehrsprachig inkl. Deutsch | 10 | 39.56 (9.22) |
| Gesamt | 497 | 46.01 (8.73) |

Tabelle 12 Mittelwerte (M) und Standardabweichung (SD) Leseverständnis (FLVT 5-6) in Abhängigkeit vom Spracherwerb zum Zeitpunkt des Prä-Tests.

Zur Überprüfung der Relevanz der Unterschiede wurde eine einfaktorielle ANOVA berechnet. Varianzhomogenität war gemäß Levene-Test gegeben ($p = .113$). Das Leseverständnis unterschied sich statistisch signifikant für die verschiedenen Spracherwerbsszenarien, $F(3, 496) = 19.35$, $p < .001$. Die geschätzte Effektstärke $\omega^2 = 0.09$ wird von Cohen (1988) als mittlerer Effekt interpretiert. Der Bonferroni Post-hoc-Test zeigte einen signifikanten Unterschied ($p < .01$) des Leseverständnisses zwischen den Gruppen Deutsch = L1 und Deutsch = L2 (5.50, 95%-CI[3.03, 7.96]), Deutsch = L1 und zweisprachig (4.96, 95%-CI[.19, 9.72]) sowie Deutsch = L1 und mehrsprachig (9.07, 95%-CI[.64, 17.51]). Als Phänomen verdient dieses Ergebnis sicherlich Beachtung, für die vorliegende Studie jedoch ändert es nichts an der Aussagekraft. Die Verteilung der Schüler:innen auf die verschiedenen Treatment- und Kontrollgruppen hinsichtlich ihrer Spracherwerbsbiographie war ungefähr gleich. Als Faktor wurde der Spracherwerb zudem in den Berechnungen sowie als Teil des Basismodells für das Matching-Procedere berücksichtigt.

Transfereffekte des Lesestrategietrainings *Geschichten verstehen* auf das Leseverständnis

Der Kern der summativen Evaluation wird in diesem Kapitel dargestellt. Wie wirkt sich das Unterrichtsprogramm *Geschichten verstehen* auf das Leseverständnis der Schüler:innen der sechsten Klassenstufe aus? Zur differenzierten Beantwortung dieser Frage kamen verschiedene Verfahren zum Einsatz (vgl. Kapitel 5.5.5), deren Ergebnisse nun berichtet werden sollen.

Leseverständnis der Gruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten

Für einen ersten grafischen Grobüberblick über die Veränderung des Leseverständnisses der verschiedenen Gruppen zwischen den Messzeitpunkten eignet sich ein Liniendiagramm, wie es in Abbildung 33 zu finden ist. Dieses verdeutlicht den höheren Zuwachs des Leseverständnisses bei den Treatmentgruppen zwischen Prä- und Posttest im Vergleich zu den Kontrollgruppen. Die Veränderung zwischen Post- und Follow-up-Test dagegen fiel nach optischer Analyse relativ ähnlich aus. Auch wenn die lineare Darstellung nicht zur wissenschaftlichen Deutung verwendet werden darf, liefert sie erste Indizien für die Überlegenheit des Treatmentdesigns zumindest hinsichtlich des kurzfristigen Effektes auf das Leseverständnis.

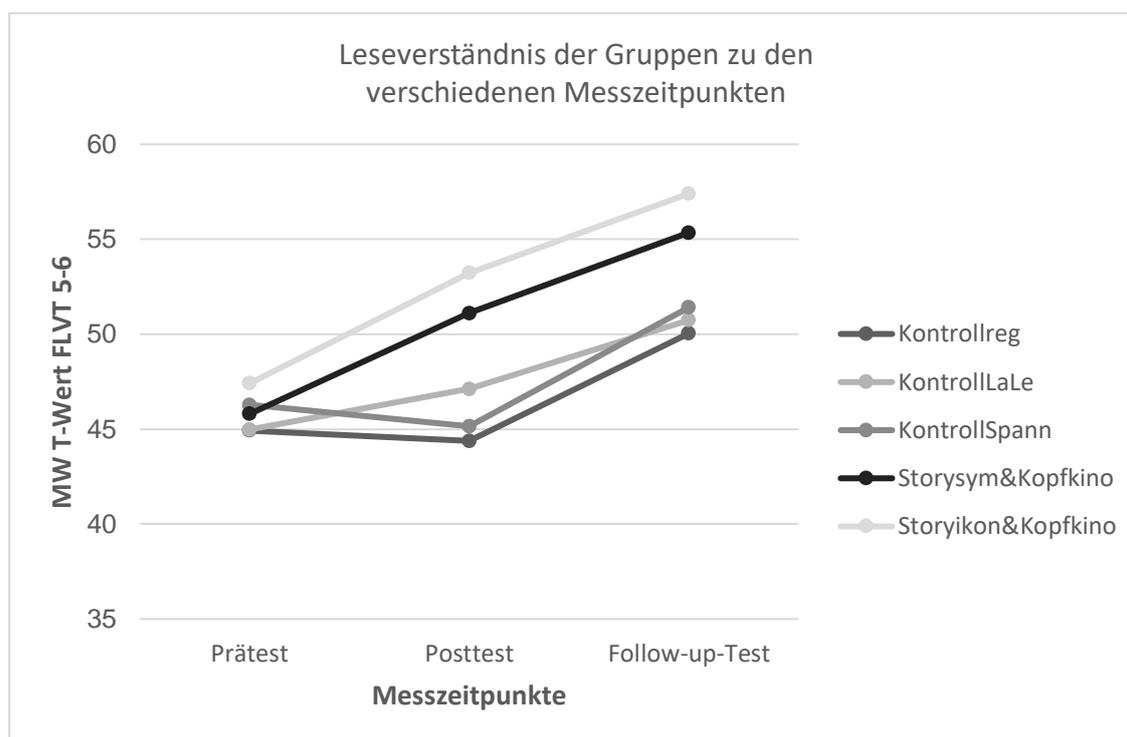


Abbildung 33 Mittelwert (MW) des Leseverständnisses (FLVT 5-6) der einzelnen Gruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten ohne Visualisierung des Standardfehlers. Die Linien zwischen den Punkten dienen ausschließlich der besseren Orientierung und bilden keine lineare Entwicklung ab. Eigene Darstellung.

Die tabellarische Übersicht (Tabelle 13) stellt die Daten dar, die als Grundlage für die ersten Berechnungen zur Überprüfung der Veränderungs- und Unterschiedshypothesen dienen. Für die verschiedenen Gruppen wurden die Mittelwerte (MW) der ermittelten T-Werte des FLVT 5-6 (LV) zu den drei Messzeitpunkten sowie die jeweilige Standardabweichung (SD) berechnet.

| | | LV Prätest | LV Posttest | LV Follow-up-Test |
|---------------------|----------|---------------|---------------|-------------------|
| | <i>N</i> | <i>M (SD)</i> | <i>M (SD)</i> | <i>M (SD)</i> |
| STORYsym+Kopfokino | 129 | 45.80 (9.08) | 51.10 (8.36) | 55.35 (9.08) |
| STORYikon+Kopfokino | 127 | 47.41 (9.16) | 53.22 (9.65) | 57.40 (9.75) |
| Kontrollreg | 73 | 44.93 (8.70) | 44.38 (8.29) | 50.04 (8.77) |
| KontrollLaLe | 89 | 44.98 (8.27) | 47.11 (7.46) | 50.47 (8.41) |
| KontrollSpann | 79 | 46.27 (7.77) | 45.15 (8.31) | 51.41 (9.06) |
| Gesamt | 497 | 46.01 (8.73) | 48.99 (9.18) | 53.60 (9.54) |

Tabelle 13 Mittelwerte (M) und Standardabweichung (SD) Leseverständnis (FLVT 5-6) der verschiedenen Gruppen zum Zeitpunkt des Prätests, des Posttests und des Follow-up-Tests.

Damit das für das Studiendesign aussagekräftigste Verfahren berechnet werden darf, müssen die Daten gewisse Voraussetzungen erfüllen. Neben Grundvoraussetzungen, die bereits im Studiendesign berücksichtigt werden müssen (Intervallskalierung der abhängigen Variablen,

Nominalskalierung und Unabhängigkeit des Zwischensubjektfaktors sowie Nominalskalierung und Unabhängigkeit des Innersubjektfaktors), gibt es weitere Bedingungen, die statistisch überprüft werden müssen. Einige dieser Konditionen erfüllten die relevanten Daten der Hauptstudie nicht. Zum einen lag eine Verletzung der Voraussetzungen der Sphärizität vor, was mit einer Korrektur der Freiheitsgrade hätte aufgefangen werden können (vgl. Boik, 1988, pp. 478–481). Da aber zudem die Homogenität der Kovarianz-Matrizen gemäß dem Box-Test nicht gegeben war ($p < .001$), konnten die Ergebnisse der Mixed-ANOVA nicht verlässlich interpretiert werden (vgl. Boik, 1988, v.a. pp. 474–478, 483; Mair, & Wilcox, 2019, p. 464; O'Brien, & Kaiser, 1985).

Bei einem solchen Problem bieten sogenannte robuste statistische Methoden eine attraktive Lösungsmöglichkeit. Sie reagieren auf die Verletzungen der Voraussetzungen nicht bzw. korrigieren diese mithilfe statistischer Operationen bei qualitativer Aufwertung der Interpretationsgrundlagen. Einige Autor:innen empfehlen die robusten Verfahren gar als erste Wahl, verletzen die gängigen Datenstrukturen gerade aus psychologischen Studien doch grundsätzlich die notwendigen Voraussetzungen linearer Modelle (vgl. Field, & Wilcox, 2017, pp. 19, 21–23; Mair, & Wilcox, 2019, p. 485; Wilcox, 2015, p. 7). Ein solches Verfahren ist die robuste Mixed-Modell-ANOVA. Diese berechnet eine Between-Within-Subject-ANOVA angepasst auf 20%-getrimmte Mittelwerte und testet die Nullhypothesen, dass die Mittelwerte des Leseverständnisses über die Zeit, zwischen den Gruppen und zwischen den Gruppen über die Zeit gleich sind. Die zentrale Nullhypothese der vorliegenden Studie nimmt also an, dass es keine Interaktion zwischen der Zeit und den Gruppen gibt.

Die robuste Mixed-Modell-ANOVA ergab eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Gruppen, $F(8, 131.27) = 15.68$, $p < .001$. Die geschätzte Effektgröße betrug partielles $\eta^2 = .13$, was als mittlerer Effekt interpretiert werden kann (vgl. Watson, 2021). Die Umrechnung in die gängige Effektstärke d erfolgte nach Lenhard & Lenhard (Lenhard, & Lenhard, 2016) sowie Rosenthal (Rosenthal, 1994, p. 239). Mit einer Effektstärke von $d = 0.54$ zwischen den Treatment- und den Kontrollgruppen kann von einem mittleren Effekt (vgl. Cohen, 1988; Hattie, 2009) des Treatments und somit einer unterrichtsrelevanten Effektstärke ausgegangen werden. Die Werte des Leseverständnisses (FLVT 5-6) unterschieden sich ab der Posttestung signifikant ($p < .001$). Gemäß den anschließend durchgeführten multiplen Tests mit Bonferroni-Holm-Korrektur unterschied sich die Treatmentgruppe *STORY_{sym}+Kopfkin* von *Kontroll_{reg}* signifikant zu den Zeitpunkten Posttest (6.72, $p < .001$) und Follow-up-Test (5.31, $p = .001$). Von der Gruppe *Kontroll_{LaLe}* unterschied sich *STORY_{sym}+Kopfkin* ebenfalls signifikant zu den Zeitpunkten Posttest (3.99, $p = .007$) und Follow-up Test (4.87, $p = .001$). Zudem unterschied sich *STORY_{sym}+Kopfkin* von *Kontroll_{spann}* signifikant zum Zeitpunkt Posttest (5.95, $p < .001$).

Noch eindeutiger fielen die Ergebnisse für die Treatmentgruppe aus, die die Storyelemente in der dominant-ikonischen Darstellung erlernten. *STORY_{ikon}+Kopfkin* unterschied sich signifikant von *Kontroll_{reg}* zu den Zeitpunkten Posttest (8.83, $p < .001$) und Follow-up-Test (7.36, $p < .001$), von *Kontroll_{LaLe}* ebenfalls signifikant zu den Zeitpunkten Posttest (6.11, $p < .001$) und Follow-up-Test (6.93, $p < .001$) sowie von *Kontroll_{spann}* signifikant zu den Zeitpunkten Posttest (8.07, $p < .001$) und Follow-up-Test (5.99, $p < .001$).

Für alle Gruppen wurde ein signifikanter Effekt von Zeit auf die Werte des Leseverständnisses ermittelt ($p < .001$). Interessant erscheint, dass der Unterschied zwischen Prä- und Posttestung neben den beiden Treatmentgruppen auch bei der Kontrollgruppe, die ein Leseflüssigkeitstraining mithilfe von Lautlesetandems durchführte, signifikant war (2.13, $p < .001$).

Leseverständnis der Experimentalgruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten – differenzierte Betrachtung

Während die in Kapitel 6.2.1 berichteten Ergebnisse bereits eine zufallskritische Überprüfung der Hypothesen 3a bis 3d (*Experimentalgruppen vs. Kontrollgruppen*) ermöglichen, sind für die Hypothesen 3e (*Darstellungsmodus der Storyelemente*), 4 (*schwächere vs. stärkere Leser:innen*) und 5 (*langfristige Effekte*) weitere Berechnungen und differenziertere Betrachtungen erforderlich.

Für die Hypothesen 3e und 4 wurden die Daten der Experimentalgruppen gesondert betrachtet. Der Faktor *Darstellungsmodus* wurde zwar bereits in der unter 6.2.1 berichteten robusten Mixed-ANOVA mit einbezogen, soll aber nochmals einer gesonderten Analyse unterzogen werden. Bereits die graphische Analyse zeigt einen parallelen Verlauf des Leseverständnisses zu den einzelnen Messzeitpunkten zwischen den beiden Gruppen und somit einen geringen Mittelwertsunterschied (vgl. Abbildung 34).

Um den Unterschied zwischen den beiden Gruppen zufallskritisch zu prüfen, wurde eine Mixed-Modell-ANOVA gerechnet. Da eine Verletzung der Voraussetzung der Sphärizität vorlag, wurde eine Greenhouse-Geisser-Korrektur der Freiheitsgrade vorgenommen (vgl. Girden 1992, 26). Die Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen war gemäß dem Levene-Test erfüllt ($p > .05$). Ebenso war die Homogenität der Kovarianzenmatrizen gemäß dem Box-Test gegeben ($p > .05$). Es gab keine statistisch signifikante Interaktion zwischen den Messzeitpunkten und der Darstellung der Storyelemente, Greenhouse-Geisser $F(1.95, 493.92) = .24$, $p = .237$, partielles $\eta^2 = .001$. Ebenso wenig lag ein signifikanter Haupteffekt der Gruppe vor, $F(1,96) = 3,35$, $p = .068$.



Abbildung 34 Mittelwert (MW) des Leseverständnisses (FLVT 5-6) der Experimentalgruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten, aufgeteilt nach Darstellungsmodus, ohne Visualisierung des Standardfehlers. Die Linien zwischen den Punkten dienen ausschließlich der besseren Orientierung und bilden keine lineare Entwicklung ab. Eigene Darstellung.

Für den zufallskritischen Vergleich zwischen den verschiedenen Leistungsgruppen wurden die Schüler:innen nach ihrer Ausgangsleistung in die Gruppen schwach (T-Wert Prätest < 43, PR < 30), mittel (T-Wert Prätest = 43 bis 52, PR = 30–63) und stark (T-Wert Prätest > 52, PR > 63) eingeteilt. Mit den Daten dieser neu organisierten Matrix wurden bivariate Berechnungen durchgeführt, so dass ein Vergleich der Zuwächse des Leseverständnisses zwischen dem Prätest und dem Posttest sowie dem Prätest und dem Follow-up-Test berechnet werden konnte.

Der Zuwachs des Leseverständnisses zwischen dem Prätest und dem Posttest, gemessen durch den T-Wert des FLVT 5-6, nahm mit steigender Ausgangsleseleistung ab, von der Gruppe der schwachen Leser:innen ($N = 87$, $M = 7.68$, $SD = 5.52$) über die Gruppe mittel ($N = 95$, $M = 5.06$, $SD = 6.40$) bis zu den starken Leser:innen ($N = 74$, $M = 3.69$, $SD = 6.44$). Die Unterschiede sind grafisch in Abbildung 35 dargestellt.

Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem eine Gleichheit der Varianzen angenommen werden konnte ($p = .452$). Der Zuwachs des Leseverständnisses (gemessen durch den FLVT 5-6) unterschied sich statistisch signifikant zwischen den verschiedenen Leistungsgruppen, $F(2, 253) = 8.98$, $p < .001$. Der Wert der Effektstärke betrug $\epsilon^2 = .059$; $\omega^2 = .059$ und ist als klein zu interpretieren. Der Bonferroni Post-hoc-Test zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen schwach und stark, $p < .001$, (3.99, 99%-CI[1.66, 6.33]).

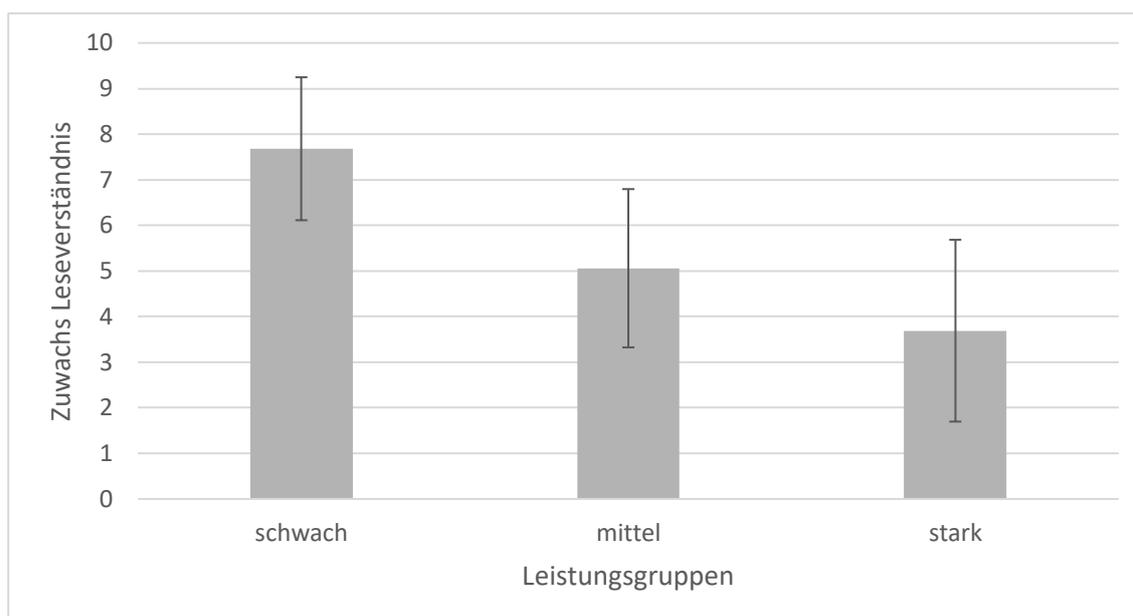


Abbildung 35 Zuwachs des Leseverständnisses der Treatmentgruppen zwischen Prä- und Posttest, aufgeteilt nach Ausgangsleistung. Darstellung der Mittelwerte des Prätests. Fehlerbalken basieren auf den 99 %-Konfidenzintervallen und dem Standardfehler. Eigene Darstellung.

Für den Vergleich der Leistungsgruppe hinsichtlich der Veränderungen vom Prätest zum Follow-up-Test zeigt sich ein ähnliches Szenario. Wie die tabellarische Aufstellung (Tabelle 14) und die grafische Darstellung (Abbildung 36) verdeutlichen, erzielte die Gruppe der schwachen Leser:innen einen höheren Zuwachs als die beiden anderen Gruppen.

| | <i>N</i> | Zuwachs Leseverständnis Prä- zu Follow-up-Test |
|---------|----------|--|
| | | <i>M</i> (<i>SD</i>) |
| schwach | 87 | 12.15 (6.83) |
| mittel | 95 | 8.69 (6.78) |
| stark | 74 | 8.34 (6.36) |
| Gesamt | 256 | 9.77 (6.87) |

Tabelle 14 Mittelwerte (*M*) und Standardabweichung (*SD*) Zuwachs Leseverständnis Prä- zu Follow-up-Test (FLVT 5-6). Unterteilung nach Ausgangsleistung.

Der Unterschied zwischen den Gruppen der schwachen Leser:innen und der starken Leser:innen blieb konstant, während sich die Differenz des Zuwachses zwischen den Gruppen mittel und stark negierte.

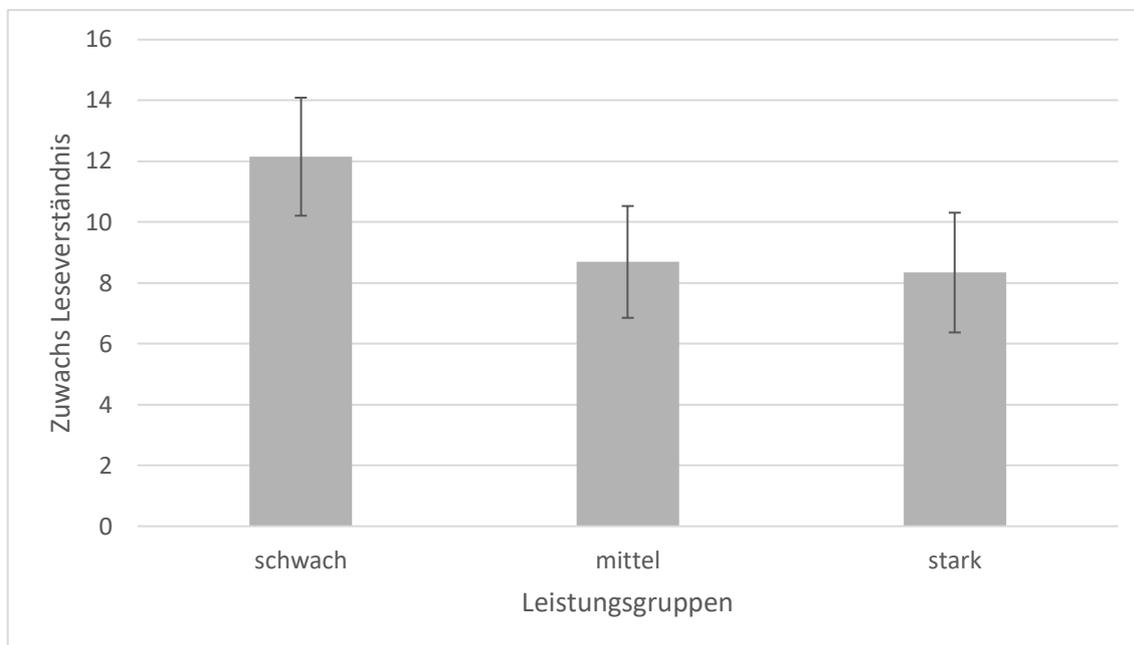


Abbildung 36 Zuwachs des Leseverständnisses der Treatmentgruppen zwischen Prä- und Follow-up-Test, aufgeteilt nach Ausgangsleistung. Darstellung der Mittelwerte des Prätests. Fehlerbalken basieren auf den 99 %-Konfidenzintervallen und dem Standardfehler. Eigene Darstellung.

Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem eine Gleichheit der Varianzen angenommen werden konnte ($p = .844$). Der Zuwachs des Leseverständnisses (gemessen durch den FLVT 5-6) unterschied sich statistisch signifikant zwischen den verschiedenen Leistungsgruppen, $F(2, 253) = 8.47, p < .001$. Der Wert der Effektstärke betrug $\epsilon^2 = .055$; $\omega^2 = .055$ und ist als klein zu interpretieren. Der Bonferroni Post-hoc-Test zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen schwach und mittel (3.46, 99%-CI [.52, 6.40], $p = .002$) und zwischen den Gruppen schwach und stark (3.81, 99%-CI [.68, 6.94], $p = .001$). Das Ergebnis blieb auch bei Kontrolle des Faktors Follow-up-Design – Aufforderung zur weiteren Nutzung des Strategiesets vs. keine Aufforderung – konstant.

Für die Überprüfung der Hypothese 5 (*langfristige Transfereffekte auf das Leseverständnis*) sind bereits in 6.2.1 relevante Ergebnisse berichtet worden. Ein genauer Blick aber wird erst ermöglicht, wenn die Treatmentgruppen neu benannt und gruppiert werden. Unter *STORY+Kopfkinomit* werden die Schüler:innen gesammelt, deren Lehrkräfte aufgefordert wurden, das Lesestrategieset auch nach der Posttestung weiterhin in ihren Unterricht einzubauen. Mit *STORY+Kopfkinohne* sind die Schüler:innen gemeint, deren Lehrkräfte eine solche Aufforderung nicht erhielten. Die Mittelwerte der Leseverständnistests zu den verschiedenen Messzeitpunkten sind in Tabelle 15 dargestellt. Bereits hier ist ein Unterschied zwischen den Gruppen erkennbar.

| | N | LV Prätest | LV Posttest | LV Follow-up-Test |
|---------------------|-----|---------------|--------------|-------------------|
| | | M (SD) | M (SD) | M (SD) |
| STORY+Kopfkinomit | 136 | 47.20 (10.07) | 52.40 (8.32) | 57.99 (8.65) |
| STORY+Kopfkinooohne | 120 | 45.91 (8.22) | 51.87 (9.87) | 54.52 (10.01) |
| Kontrollreg | 73 | 44.93 (8.70) | 44.38 (8.29) | 50.04 (8.77) |
| KontrollLaLe | 89 | 44.98 (8.27) | 47.11 (7.46) | 50.47 (8.41) |
| KontrollSpann | 79 | 46.27 (7.77) | 45.15 (8.31) | 51.41 (9.06) |
| Gesamt | 497 | 46.01 (8.73) | 48.99 (9.18) | 53.60 (9.54) |

Tabelle 15 Mittelwerte (*M*) und Standardabweichung (*SD*) Leseverständnis (FLVT 5-6) der verschiedenen Gruppen (Aufteilung nach Follow-up-Design) zum Zeitpunkt des Prätests, des Posttests und des Follow-up-Tests.

In Abbildung 37 wird der Unterschied deutlicher sichtbar. Zwischen Prätest und Posttest scheint die Entwicklung der beiden Treatmentgruppen sehr ähnlich, zwischen Posttest und Follow-up-Test aber zeigt sich ein deutlicher Unterschied.

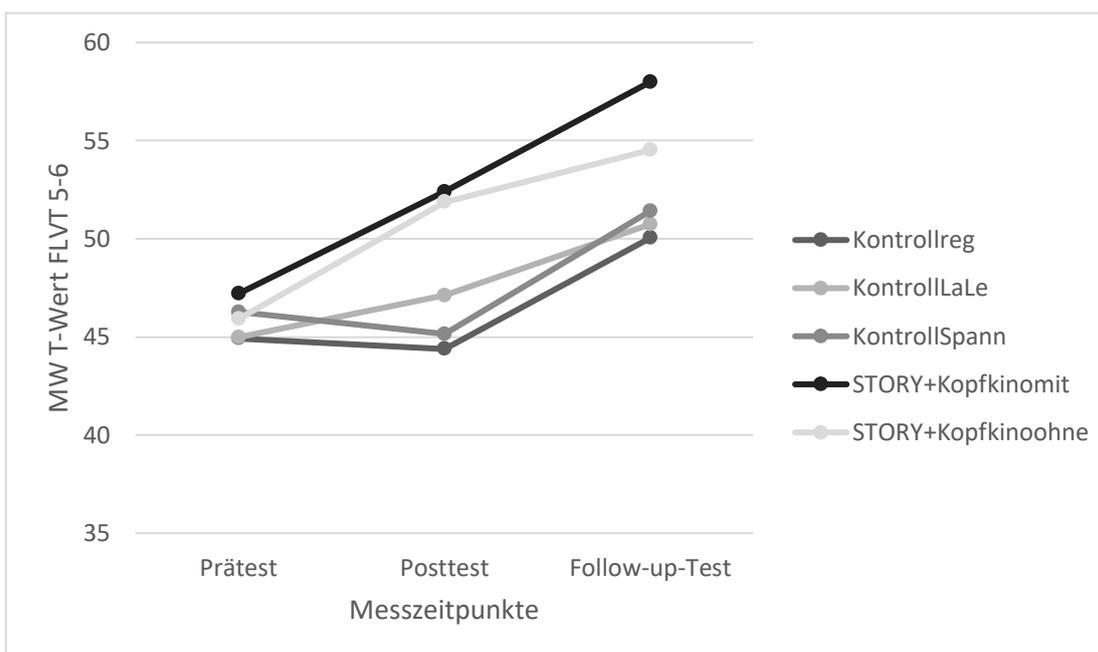


Abbildung 37 Mittelwert (MW) des Leseverständnisses (FLVT 5-6) der einzelnen Gruppen (Follow-up-Design) zu den verschiedenen Messzeitpunkten ohne Visualisierung des Standardfehlers. Die Linien zwischen den Punkten dienen ausschließlich der besseren Orientierung und bilden keine lineare Entwicklung ab. Eigene Darstellung.

Um diesen Unterschied statistisch zu prüfen, wurden im Rahmen einer robusten Mixed-Modell-ANOVA multiple Tests mit Bonferroni-Korrektur durchgeführt. Gemäß dem Bonferroni-Test unterschied sich für den relevanten Messzeitpunkt Follow-up-Test die Leseverständnisleistung *STORY+Kopfkinomit* signifikant von der der Gruppen *Kontroll_{reg}* (7.95, $p < .001$), *Kontroll_{LaLe}* (7.52, $p < .001$) und *Kontroll_{Spann}* (6.58, $p < .001$). Die Leseverständnisleistung der Gruppe

STORY+Kopfkino_{ohne} dagegen unterschied sich zum Zeitpunkt des Follow-up-Tests signifikant nur von der Leseverständnisleistung der Gruppe *Kontroll_{reg}* (4.48, $p = .009$).

Leseverständnis der gematchten Gruppen (PSM) zu den verschiedenen Messzeitpunkten

Der Transfereffekt des Lesestrategietrainings *Geschichten verstehen* auf das Leseverständnis bei Berücksichtigung der potenziellen Störfaktoren konnte durch ein Propensity-Score-Matching berechnet werden. Dazu wurden verschiedene Verfahren genutzt und hinsichtlich ihrer Matching-Qualität evaluiert. Die standardisierte Differenz des Mittelwertes für alle Kovariablen zwischen den Treatmentgruppen und den Kontrollgruppen nach den Matching-Verfahren wurde als entscheidender Faktor einer ausreichenden Balance analysiert und nach den konservativen Empfehlungen von Noah Greifer (Greifer, 2020) interpretiert. Laut Greifer sind Werte $< .1$ grundsätzlich akzeptabel, für hoch relevante Kovariablen gelten Werte $< .05$ als annehmbar.

Die Kovariablen, die das Modell zur Berechnung des Propensity-Scores speisten, waren:

- allgemeine Merkmale:
 - Alter
 - Geschlecht
 - DaZ/DaE
- lesespezifische Merkmale:
 - Leseselbstkonzept (*Ich bin gut im Lesen*)
 - Lesemotivation1 (*Ich lese gerne*)
 - Lesemotivation2 (*Ich finde Lesen langweilig*)
 - LeseaktivitätEltern (*Meine Eltern lesen gerne*)
 - LeseselbstkonzeptSpez (*Wenn ich lese, sehe ich die Dinge bildlich vor mir*)
 - Leseinteresse (*Ich lese am liebsten Geschichten oder Romane*)
 - LesezeitTag
 - LeseleistungPrätest

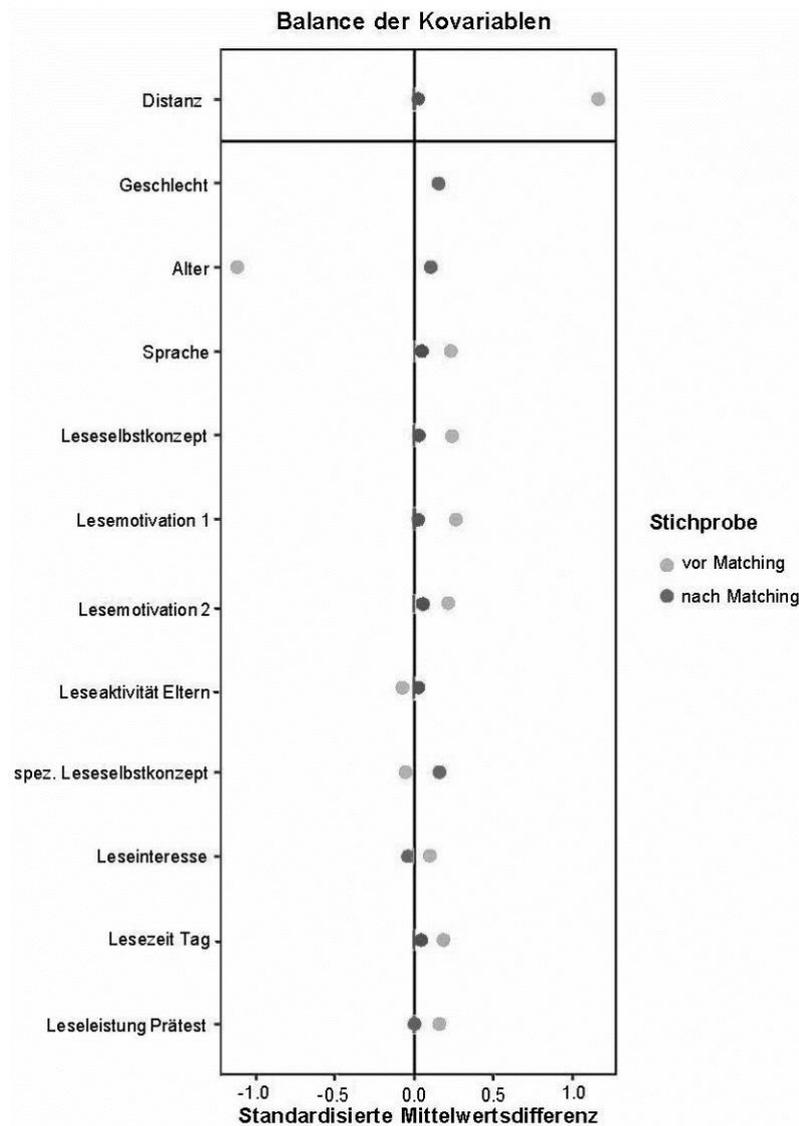


Abbildung 38 Love-Plot des vollständigen Matchings mit exaktem Matching der Leseleistung im Prätest. Eigene Darstellung.

Die Matching-Versuche mit den Verfahren, die die höchste Anzahl an Fällen garantieren, führten allesamt nicht zu zufriedenstellenden Ergebnissen. Das vergleichsweise beste, jedoch aufgrund der Werte nicht akzeptable Resultat erzielte das sogenannte vollständige Matching aller Kovariablen bei exaktem Matching der Variablen Leseleistung Prätest (vgl. Abbildung 38). Der Propensity Score wurde in diesem Modell mithilfe einer logistischen Regression geschätzt, basierend auf den gematchten Daten von Tabelle 16.

| Kovariablen | Standardisierte Mittelwertsdifferenz |
|-----------------------|--------------------------------------|
| Geschlecht | 0.02 |
| Alter | 0.15 |
| Sprache | 0.11 |
| Leseselbstkonzept | 0.05 |
| Lesemotivation1 | 0.03 |
| Lesemotivation2 | 0.02 |
| LeseaktivitätEltern | 0.03 |
| LeseselbstkonzeptSpez | 0.16 |
| Leseinteresse | -0.04 |
| LesezeitTag | 0.04 |
| LeseleistungPrä | 0.00 |

Tabelle 16 Balance der Kovariablen nach dem vollständigen Matching mit exaktem Matching der Leseleistung im Prätest. Übersicht der standardisierten Mittelwertsdifferenzen.

Als einzig sinnvolles Verfahren für die Daten der Studie stellte sich das exakte Matching heraus. Nur durch dieses gelang es, ein adäquates Matching zu erzielen, ohne eine signifikant unterschiedliche Prätestleistung der gematchten Gruppen zu riskieren. Das exakte Matching gilt als leistungsstärkste Methode, bildet sie doch Subklassen basierend auf Kovariablenkombinationen, denen einzelne Fälle aus der Datenmatrix zugeordnet werden. Subklassen, die Fälle aus den Experimentalgruppen und den Kontrollgruppen beinhalten, werden als Matchingklassen verwendet. Alle Fälle, die sich in einer Subklasse befinden, die nicht als Matchingklasse identifiziert werden kann, werden verworfen. In dieser Exaktheit hat die Methode ihre große Stärke, aber auch ihre größte Schwäche: Die standardisierte Mittelwertsdifferenz liegt bei 0, die Anzahl der gematchten Fälle ist dadurch allerdings sehr begrenzt (vgl. Greifer, 2020).

Für die vorliegende Studie bedeutete diese Reduktion letztendlich einen gematchten Datensatz von 177 Fällen, davon 74 aus den Kontrollgruppen und 103 aus den Experimentalgruppen. Da diese Matching-Variante somit nur für eine geringe Population eine Aussagekraft hat, wurde die darauf basierende Analyse ausschließlich zur Überprüfung der Hypothese 3a (*Experimentalgruppen vs. Kontrollgruppen insgesamt*) durchgeführt. Somit konnte der Mehrwert der Methode bewahrt werden, ohne ihre Reichweite zu überspannen. Ein Vergleich der Leseverständnisleistung der Experimental- mit den Kontrollgruppen zu den verschiedenen Messzeitpunkten bei bestmöglicher Kontrolle der Störvariablen lässt Rückschlüsse auf die Wirkung des Strategietrainings *Geschichten verstehen* auch bei quasi-experimentellem Studiendesign zu.

Um zu untersuchen, ob es einen Unterschied in der Leseverständnisleistung (FLVT 5-6) zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe zu den verschiedenen

Messzeitpunkten gab, wurde eine Mixed-Modell-ANOVA berechnet. Als Basis dienten die in Tabelle 17 dargestellten Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD).

| | N | LV Prätest | LV Posttest | LV Follow-up-Test |
|----------------|-----|--------------|--------------|-------------------|
| | | M (SD) | M (SD) | M (SD) |
| STORY+Kopfkino | 103 | 51.30 (6.96) | 55.95 (8.45) | 59.54 (9.39) |
| Kontrollgruppe | 74 | 50.30 (7.02) | 49.45 (7.71) | 55.60 (8.58) |
| Gesamt | 177 | 51.01 (6.98) | 53.23 (8.74) | 57.89 (9.24) |

Tabelle 17 Mittelwerte (M) und Standardabweichung (SD) Leseverständnis (FLVT 5-6) der Experimental- und Kontrollgruppe (nach exaktem Matching) zum Zeitpunkt des Prätests, des Posttests und des Follow-up-Tests.

Die grafische Darstellung der Werte zeigt bereits eine unterschiedliche Entwicklung des Leseverständnisses der beiden Gruppen zwischen dem Prä- und dem Posttest. Zum Follow-up-Test hin entwickelt sich das Leseverständnis der Kontrollgruppe stärker, so dass sich die Differenz verringert (vgl. Abbildung 39).

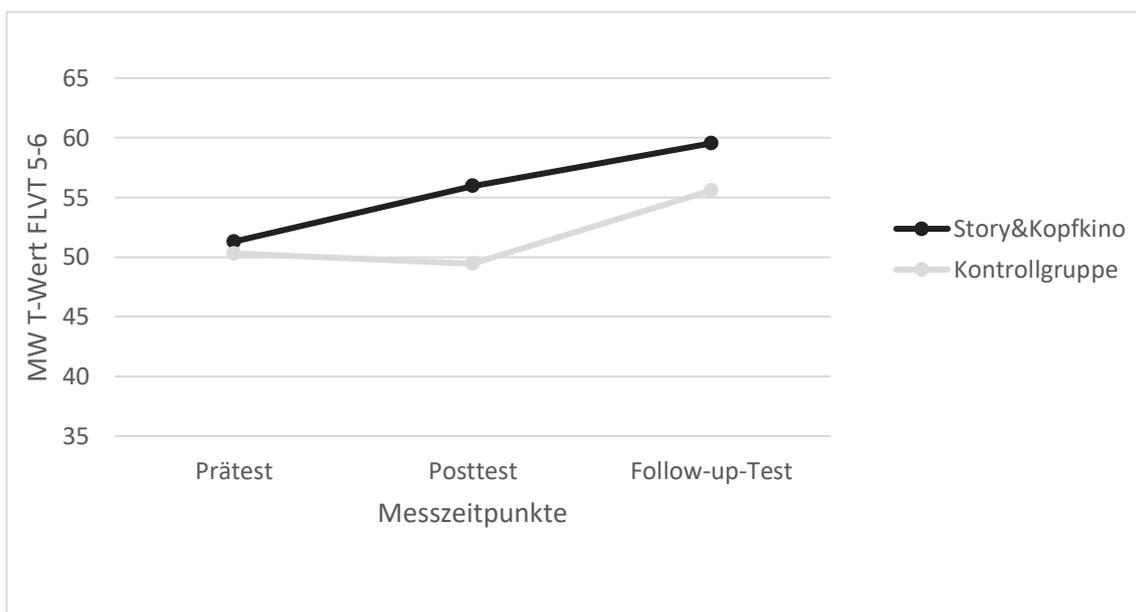


Abbildung 39 Mittelwert (MW) des Leseverständnisses (FLVT 5-6) der Experimental- und der Kontrollgruppe (nach exaktem Matching) zu den verschiedenen Messzeitpunkten ohne Visualisierung des Standardfehlers. Die Linien zwischen den Punkten dienen ausschließlich der besseren Orientierung und bilden keine lineare Entwicklung ab. Eigene Darstellung.

Da gemäß dem Box-Test keine Homogenität der Kovarianzenmatrizen gegeben war ($p = .016$), wurde eine robuste Mixed-Modell-ANOVA berechnet. Nach dieser gab es eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Gruppen, $F(2, 76.78) = 19.24$, $p < .001$. Die geschätzte Effektgröße betrug partielles $\eta^2 = .11$, was als mittlerer Effekt interpretiert werden kann (vgl. Watson, 2021). Die Umrechnung in die gängige Effektstärke d erfolgte nach Lenhard & Lenhard (Lenhard, & Lenhard, 2016) sowie Thalheimer & Cook (Thalheimer, & Cook 2002,

pp. 7ff). Mit einer Effektstärke von $d = 0.54$ zwischen den Treatment- und den Kontrollgruppen kann von einem mittleren Effekt (vgl. Cohen, 1988; Hattie, 2009) des Treatments auf die Entwicklung des Leseverständnisses zwischen dem Prä- und dem Follow-up-Test und somit einer unterrichtsrelevanten Effektstärke ausgegangen werden.

Zum Zeitpunkt des Prätests unterschieden sich die Gruppen hinsichtlich ihrer Leseverständnisleistung nicht signifikant ($p = .515$). Zum Zeitpunkt des Posttests ($p < .001$) und des Follow-up-Tests ($p = .004$) ergab die zufallskritische Untersuchung jedoch einen signifikanten Unterschied des Leseverständnisses der beiden Gruppen.

Die Datenanalyse, die die Verifizierung der Wirksamkeitshypothesen ermöglicht, ist somit abgeschlossen.

Praktikabilität und Implementationstauglichkeit des Lesestrategietrainings *Geschichten verstehen*

Zur Überprüfung der Hypothesen zur Implementationstauglichkeit und Praktikabilität des Lesestrategietrainings *Geschichten verstehen* wurden drei Verfahren eingesetzt (vgl. Kap. 5.5.5). Zum einen wurden ein Beobachtungsleitfaden für die Hospitation der Unterrichtsstunden und Rückmeldebögen der Lehrkräfte verwendet, zum anderen ein Leitfadeninterview mit den Lehrkräften.

Beobachtungsprotokolle

Der Beobachtungsleitfaden (Anhang) diente den beiden studentischen Hilfskräften und mir als standardisierter Protokollierungsbogen zur Dokumentation der externen Beobachtung von insgesamt 25 Unterrichtsstunden. Der Unterricht von 11 der 14 Klassen wurde im Laufe der Durchführung des Programmes *Geschichten verstehen* zweimal besucht, der Unterricht einer Klasse wurde dreimal beobachtet. Die Auswertung der 25 Protokolle sowie der Bericht der kritischen Kategorien ist in Tabelle 18 dargestellt.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Das Wort Schüler:innen wird in der Tabelle mit S. abgekürzt.

| Komplex | Frage | Anzahl der Nennungen | | | Erläuterung Kategorien (Anzahl) |
|---------------------------------|---|----------------------|----|------|------------------------------------|
| | | N | Ja | Nein | |
| Strategie Kopfkino | Gelingt die Einstimmung der S.? | 25 | 23 | 2 | Unruhe (1); Streit (1) |
| | Herrscht eine entspannte Atmosphäre? | 25 | 23 | 2 | Unruhe (1); Streit (1) |
| | Lassen sich die S. auf die Methode ein? | 25 | 23 | 2 | Unruhe (1); Streit (1) |
| | Findet eine Reflexion des Imaginierten statt? | 25 | 24 | 1 | Auslassung (1) |
| Strategie Storyele- mente | Wird der geplante Stundenablauf eingehalten? | 25 | 23 | 2 | Zeitprobleme (2) |
| | Modelliert die Lehrkraft die Strategieranwendung? | 25 | 25 | 0 | |
| | Wenden einige S. die Strategie an? | 25 | 25 | 0 | |
| | Nutzen einige S. die Begriffe? | 25 | 25 | 0 | |
| | Gelingt einigen S. die Zusammenfassung? | 25 | 24 | 1 | Zeitprobleme (1) |
| Material & Texte | Werden die Materialien verwendet? | 25 | 25 | 0 | |
| | Lesen die S. die Texte? | 25 | 25 | 0 | |
| | Wirkt es so, als seien die Texte angemessen? | 25 | 24 | 1 | |
| Klima des Unterrichts | Wirken die S. motiviert? | 25 | 24 | 1 | Langeweile (1) |
| | Wirken die S. konzentriert? | 25 | 24 | 1 | Langeweile (1) |
| | Wirkt die Lehrkraft fachlich kompetent? | 25 | 25 | 0 | |
| | Findet ein Gespräch über die Strategien statt? | 25 | 25 | 0 | |
| | Findet ein Gespräch über die Texte statt? | 25 | 23 | 1 | Zeitprobleme (1) |

Tabelle 18 Auswertung der Beobachtungsprotokolle.

Die beiden Beobachtungen, die *Unruhe* und *Streit* als Erläuterung für die negative Antwort auf die Beobachtungsfragen des Komplexes *Kopfkino* angaben, fanden in einer Klasse und bei einer Lehrkraft statt. Die Unterrichtsstunde, die *Streit* beinhaltete, war dieselbe, in der die Reflexion ausgelassen wurde.

Beide Beobachtungen, in denen Zeitprobleme berichtet wurden, fanden in Klassen statt, die auf dem grundlegenden Niveau unterrichtet wurden. In einer dieser Unterrichtsstunden kam die Klasse aufgrund dessen nicht zur Zusammenfassung und entsprechend auch nicht zum Gespräch über die Texte.

Die Nennungen *Langeweile* entstammen beide demselben Beobachtungsprotokoll einer Lerngruppe auf gymnasialem Niveau. Die Hospitation fand in der vorletzten Unterrichtsstunde des Trainingsprogramms statt.

Rückmeldebogen der Lehrkräfte

Während die Beobachtungsprotokolle die Praktikabilität und den Implementationserfolg nur stichprobenartig kontrollieren sollten, konnten die Rückmeldebögen, die nach jeder Unterrichtsstunde des Programms *Geschichten verstehen* von der unterrichtenden Lehrkraft ausgefüllt wurden, einen umfassenderen Einblick in die praktische Umsetzung gewährleisten. Insgesamt lagen nach der Durchführung der Studie 152 Rückmeldebögen von 14 Lehrkräften vor. Diese wurden wie in 5.5.5 beschrieben ausgewertet: Der erste Analyseschritt beinhaltete die Kontrolle der Antwort auf die Frage, ob die Unterrichtsstunde wie geplant durchgeführt werden konnte. War die Antwort positiv, wurde dies in einer Matrix dargestellt und der Bogen für die vorliegende Studie nicht weiter untersucht. War die Antwort negativ, wurden die verbalschriftlichen Rückmeldungen der Lehrkräfte nach Begründungen durchforstet und diese in Kategorien gebündelt.

Wie der Abbildung 40 entnommen werden kann, gaben die teilnehmenden Lehrkräfte in 90,8 % der Rückmeldungen eine positive Antwort auf die Frage nach der Durchführbarkeit der Unterrichtsstunde. Auf 9,2 % der Rückmeldebögen beantworteten sie die Frage negativ.

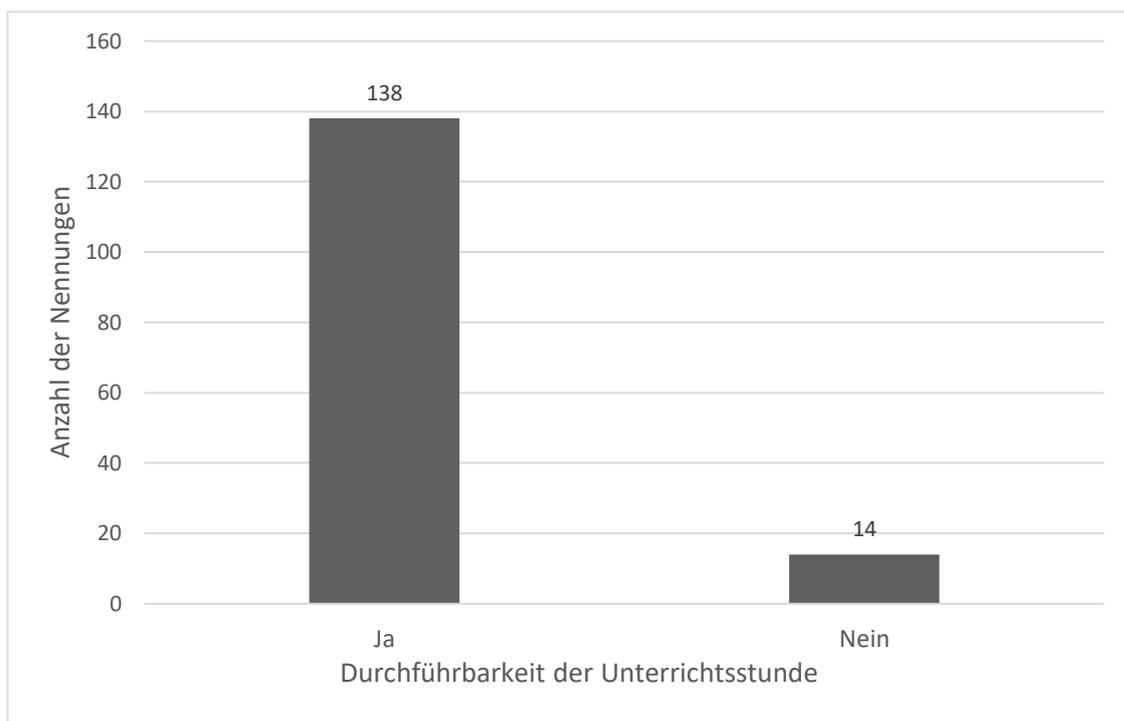


Abbildung 40 Darstellung der positiven und negativen Antworten auf die Frage nach der Durchführbarkeit auf den Rückmeldebögen der Lehrkräfte. Eigene Darstellung.

Die 14 Bögen, die die Negativnennungen enthielten, wurden genauer untersucht. 10 Bögen enthielten eindeutige, einfache Begründungen. Neun davon konnten der Kategorie *Zeitprobleme* zugeordnet werden, wobei vier der Subkategorie *mehrfacher Durchlauf Kopfkino* und fünf der Subkategorie *wiederholende Erarbeitung der Storyelemente* zugeordnet werden konnten. Der zehnte Fall bezog sich auf ein *außerunterrichtliches Ereignis* (Probe Feueralarmplan). Vier der Bögen enthielten multiple Erklärungen. Die jeweiligen Begründungen sind in Tabelle 19 dargestellt.

| Bogen | Begründungen Kategorien |
|-------|--|
| A | Text ausführlicher besprochen |
| | Verbalisieren der Zusammenfassung nur gemeinsam möglich |
| B | verzögerter Unterrichtsbeginn |
| | veranschlagte Lesezeit reicht nicht aus Unterrichtsstörungen |
| C | verzögerter Unterrichtsbeginn durch Unterrichtsstörungen |
| | wiederholende Erarbeitung der Storyelemente mehrfacher Durchlauf Kopfkino |
| D | verzögerter Unterrichtsbeginn |
| | Abbruch der Unterrichtsstunde erzieherische Maßnahmen |

Tabelle 19 Darstellung der Begründungskategorien bei multiplen Erklärungen für negative Antworten auf die Frage nach der Durchführbarkeit der Unterrichtsstunde

Als Folge gaben zwei Lehrkräfte der Werkrealschulklassen an, die Unterrichtseinheit um zwei Unterrichtsstunden verlängert zu haben. Sie benötigten 17 Unterrichtsstunden anstelle der geplanten 15.

Zudem erscheint ein weiteres interessantes Phänomen berichtenswert: 112 der Bögen enthielten bis auf die positive Beantwortung der Frage, ob die Unterrichtsstunde wie geplant durchgeführt werden konnte, überhaupt keine Rückmeldungen.

Leitfadeninterview

Das Expertenwissen der Lehrkräfte bezüglich der Praktikabilität und der Implementationstauglichkeit des Lesestrategieprogramms *Geschichten verstehen* wurde mithilfe des Leitfadeninterviews erhoben. Im Rahmen dieser Gespräche kamen Fragen zum Einsatz, die allen Lehrkräften gestellt wurden, um hypothesenüberprüfend Aussagen deduktiv kategorisieren und codieren zu können.¹⁶⁶ Neben diesen Kategorien werden hier induktiv generierte Kategorien beschrieben und aufgeführt, die Aussagen der Lehrer:innen über die praktische Umsetzung der Strategien oder die selbstständige Weiterverwendung durch Lehrkräfte, Schüler:innen oder die Schule enthalten. Insgesamt dienen diese Daten der Überprüfung dieser beider Hypothesen:

- Hypothese 1 – Praktikabilität

Das Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* kann im Deutschunterricht umgesetzt werden.

¹⁶⁶ Alle Transkripte sind im Anhang I zu finden.

- Hypothese 2 – Implementierung

Das Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* kann in den alltäglichen Deutschunterricht der sechsten Klassenstufe implementiert werden.

Um die Interpretation der insgesamt elf Interviews so transparent wie möglich darzustellen, wird zu jeder Kategorie mindestens eine exemplarische Aussage zitiert. Sollten sich in den Daten einer Kategorie deutungsrelevante Nuancen befinden, werden auch diese abgebildet. Zusätzlich stehen alle Transkripte in Anhang I zur Verfügung.

Einen Überblick über die Kontextdaten der interviewten Lehrkräfte liefert Tabelle 20. Die Namen und weitere Identifikationsmerkmale der Interviewpartner:innen wurden pseudonymisiert, das Niveau der unterrichteten Lerngruppe und etwaige über das Lehramt hinausgehende Funktionsstellen (die im Fließtext genannt werden) behalten ihre Aussagekraft, sind jedoch so stark verallgemeinernd dargestellt, dass die Identitätsfeststellung wesentlich erschwert ist.

| Pseudonym | Lehrbefähigung | Schule | Niveau der Lerngruppe |
|-------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| Tina Baus | Sekundarstufe I & II | Gesamtschule | elaboriertes N. |
| Michaela Bermanto | Realschullehrerin | Realschule A | mittleres N. |
| Arthur Blech | Realschullehrer | Gesamtschule | mittleres N. |
| Bilal Ibrahim | Grund- & Hauptschule | Werkrealschule B | grundlegendes N. |
| Jutta Klein | Grund- & Hauptschule | Gesamtschule | grundlegendes N. |
| Armin Kupfer | Sekundarstufe I & II | Gesamtschule | elaboriertes N. |
| Andreas Naber | Sekundarstufe I & II | Gemeinschaftsschule A | grundlegendes N. mittleres N. |
| Rita Rose | Realschullehrerin | Gemeinschaftsschule B | grundlegendes N. elaboriertes N. |
| Katja Schmidt | Realschullehrerin | Realschule A | mittleres N. |
| Jana Schneider | Grund- & Hauptschule | Werkrealschule B | grundlegendes N. |
| Julia Zehe | Grund- & Hauptschule | Gesamtschule | grundlegendes N. elaboriertes N. |

Tabelle 20 Kontextdaten der interviewten Lehrkräfte. Pseudonym, Lehrbefähigung, Schule und das Leistungsniveau der unterrichteten Lerngruppen und interviewten Lehrkräfte. Tabellarische Überblicksdarstellung

PRAKTIKABILITÄT

Als deduktive Kategorie für die Überprüfung der Praktikabilität der Lehrkräftefortbildung wurde die Antwort auf die Frage „Kamen Sie/Kamst du¹⁶⁷ mit den angebotenen Materialien, dem Manual und der kurzen Fortbildung zu Beginn zurecht?“ analysiert und in positive und negative Aussagen sortiert. Wie in Abbildung 41 ersichtlich, äußerten sich alle Lehrkräfte positiv.

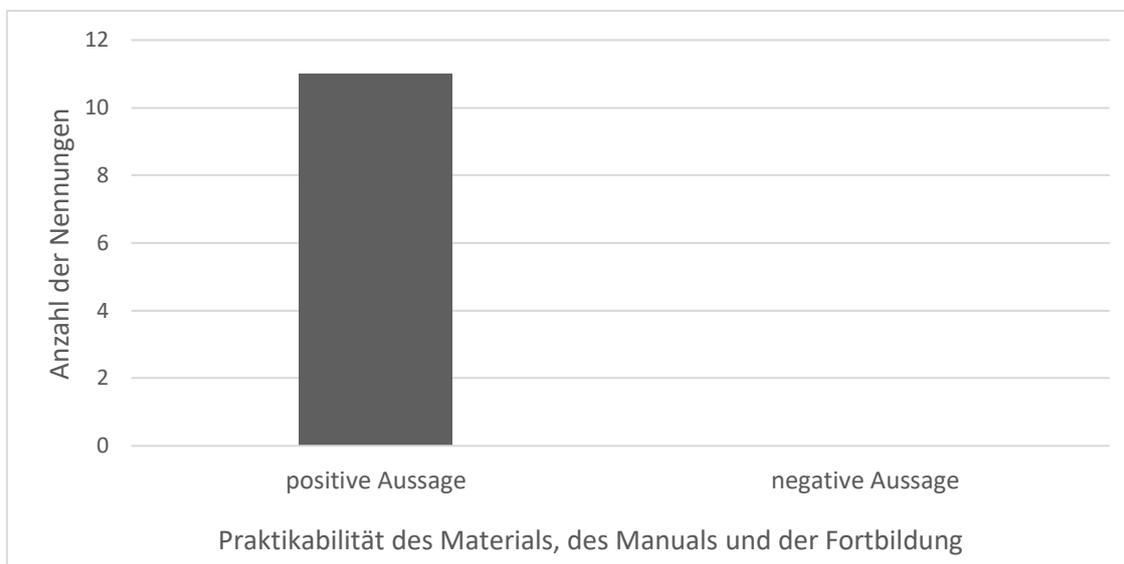


Abbildung 41 Anzahl der positiven und negativen Äußerungen auf die Frage nach der Praktikabilität des Materials, des Manuals und der Fortbildung. Kategorisierung und Codierung auf Grundlage der Expert:inneninterviews. Eigene Darstellung.

Ankerbeispiele für positive Äußerungen waren Aussagen der Lehrkräfte wie die von Tina Baus, Deutschlehrerin einer Gymnasialklasse, Michaela Bermato, Lehrkraft an der Realschule, oder Rita Rose, Lehrbeauftragte für das Fach Deutsch an einem Seminar für Lehrerbildung in Baden-Württemberg und Lehrerin von zwei Lerngruppen an einer Gemeinschaftsschule.¹⁶⁸

| | |
|---------------------------|--|
| Tina Baus, Pos. 7-9 | Ja, sehr gut. WB: Und du konntest das dann so auch im Unterricht umsetzen. TB: Ja, sehr. Genauso. Ja. |
| Michaela Bermanto, Pos. 4 | Ja, am Anfang war ich ein bisschen. Ich musste mich ein bisschen reinlesen nochmal in aller Ruhe, mir die Sachen anschauen, nochmal hinlegen. Aber ich kam auch eigentlich wirklich gut zurecht. Es war gut vorbereitet. |
| Rita Rose, Pos. 5-6 | Ja, das war super. Auf jeden Fall. Da war alles drin. Sehr gut aufbereitet, also fand ich. Und das konnte ich 1:1 machen so. Mit beiden Klassen. Das war schon top. |

¹⁶⁷ Mit einem großen Teil der Lehrkräfte war ich zum Zeitpunkt des Interviews per Du, wobei das Du ein kollegiales war, kein persönliches. Länger bekannt aus der Gruppe der Lehrkräfte war mir ausschließlich Jana Schneider. Wir hatten bereits vor der Studie in Kontexten der Lehrer:innenbildung kooperiert.

¹⁶⁸ Die persönlichen Daten sind anonymisiert, die Funktion(en) sowie Schulart(en) aber unverändert wiedergegeben.

Zwei Lehrkräfte ergänzten ihre positive Rückmeldung mit leichten Einschränkungen.

Jutta Klein, Pos. 10 Was ich ein bisschen schwierig fand immer, war dieses. Man hat dann quasi die Elemente herausgearbeitet und dann war ja die Lösung gegeben. Das fand ich auch super. Nur die dann nochmal an die Tafel zu schreiben und wie auch immer. Ich habe es dann irgendwann auf Folie gezogen, weil das auch klassentechnisch einfacher ist, sie unter Kontrolle zu halten. Je mehr ich die ganze Zeit an der Tafel, weißte? Ja, das war ein bisschen kompliziert. Klar, es ist das Einzige, wo so ein bisschen schwieriger war an dem Ordner.

Jana Schneider, Pos. 38 Aber ich weiß jetzt leider nicht auswendig und hab dir auch alles aufgeschrieben. Kleinigkeiten, wo ich mal drüber gestolpert bin. Was die Schüler gerne machen, wo mir etwas gefehlt hat. Oder wo mir was zu schnell war oder. Habe ich dir aber aufgeschrieben. Es waren auch nur so Pillekleinsachen.

Die Äußerungen wurden nicht als Negativantworten gewertet, da im Fall von Jana Schneiders Aussage bereits eine geringe Gewichtung integriert war (*Pillekleinsachen*) oder, wie im Falle von Jutta Klein, keine fundamentalen Durchführungsproblematiken berichtet wurden, sondern lerngruppenabhängige Anpassungen, die dem Classroommanagement dienten. Sie wurden als formative Rückmeldungen eingeordnet und entsprechend für Folgestudien verwendet.

Neben den genannten Problematiken berichteten die Lehrkräfte über weitere spezifische, aber überwindbare Schwierigkeiten mit dem Programm. Daraus wurden zwei Kategorien generiert, *Schwierigkeiten mit Storyelementen* und *Überdruss der Schüler:innen*.

Das letztgenannte Phänomen wurde bereits in den Unterrichtbeobachtungen dokumentiert. Von einer gewissen Form des Überdrusses bzw. der Langeweile berichteten zudem vier Lehrpersonen in ihren Interviews. Gerade für die leistungstärkeren Klassen schien das Lesestrategietraining gegen Ende demotivierend wirkende Längungen zu haben, wobei Katja Schmidt dies als allgemein gültiges Phänomen darstellt, das nicht spezifisch dem Programm *Geschichten verstehen* vorbehalten sei.

Katja Schmidt, Pos. 34 Ja, aber es war so die letzten zwei: „Sind wir damit bald fertig?“ Und so: „Kann man mal was anderes machen.“ Aber das ist, denke ich, bei jedem Thema so.

Während die stärkeren Leser:innen also mit fortschreitender Dauer des Strategietrainings überdrüssig wurden, beschrieben Lehrer:innen, die Klassen auf dem grundlegenden Niveau unterrichteten, ein anderes Phänomen. Ihre Schüler:innen mussten teilweise große Anstrengungen auf sich nehmen, um mit den *Storyelementen* operieren zu können – wobei das

Programm trotzdem erfolgreich bewältigt werden konnte, wie die Aussage von Rita Rose belegt.

Rita Rose, Pos. 20 Also, schwer, am Anfang. Ich habe da gleich an dich gedacht und so: „Oh je, der arme W., das wird nie was. Vollversagen.“ Also nicht dein Programm hier, aber die Klasse, weißt schon, die sind, also die ist einfach super schwach. Aber dann, so nach so ein bisschen hier und da und so, auf jeden Fall, nach und nach, ist der Knoten, ja, da ist der Knoten dann geplatzt. Und die haben das dann verstanden und gecheckt und gemacht und hatten dann richtig Lust drauf und so. Sind dann darauf eingestiegen. „Frau R., machen wir das heute wieder.“ Und dann war das ihr Ding, wie gesagt.

Drei der vier Lehrkräfte, die von Komplikationen mit der Strategie *Storyelemente* berichteten, bezogen sich ausschließlich auf begriffliche Schwierigkeiten und identifizierten die Bezeichnung *handlungsauslösende Situation* als sehr kompliziert.

Rita Rose, Pos. 26 [...] ich habe immer gedacht:
„Handlungsauslösende Situation, wie soll das denn ein Sechstklässler verstehen? Also gerade aus der 6x.¹⁶⁹ Wie gesagt, das ging dann schon [...]

Julia Zehe, Pos. 16 Ich meine, das Wort handlungsauslösende Situation war immer schwierig. Also da haben sie sich auch schwergetan.

Die Aussagen einer Lehrerin und eines Lehrers ließen darauf schließen, dass auf Seiten dieser Lehrkräfte nicht alle Begrifflichkeiten in ihrer Tiefe verstanden worden waren. Michaela Bermanto beispielsweise hatte Schwierigkeiten, die verschiedenen Dimensionen des Konzeptes *Wirkungsmacht* zu durchdringen.

Michaela Bermanto,
Pos. 16 Und dann, gerade wenn es mit dieser Wirkungsmacht, mit der haben wir ziemliche Probleme gehabt, da haben wir viel diskutiert, was Wirkungsmächte sind, und das war ihnen nicht ganz so. So, also das war so ein Knackpunkt, wo man dann ganz viel diskutiert haben. Oder dass sie manchmal den Gegner eingesetzt haben, wo gar kein Gegner da war eigentlich, weil es eine Wirkungsmacht war. Also das war ihnen nicht ganz, also nur an manchen Stellen nicht ganz so klar. Na ja, und da haben wir dann echt lange diskutiert.

¹⁶⁹ Die Lerngruppen bzw. Klassen tragen in mehrzügigen Jahrgängen häufig alphabetische Bezeichnungen wie 6a, 6b usw. Zum Zweck der Anonymisierung sind diese Bezeichnungen mit einem x pseudonymisiert.

Ein Lehrer gab zudem an, dass die Visualisierungsübung in seiner Klasse aufgrund von Disziplinschwierigkeiten kaum durchführbar war. Diese Aussage deckt sich mit den unter 6.3.1 berichteten Beobachtungen.

Insgesamt konnten die Schwierigkeiten als überwindbar und in einzelnen Fällen gar als gewinnbringend eingestuft werden. Die Lerngruppe von Rita Rose beispielsweise erlebte mit der Überwindung der Verständnishürde eine Änderung im Selbstkonzept und eine besondere Motivation.

Keine der Lehrpersonen berichtete von Abbrüchen oder fundamentalen Veränderungen des Programms aufgrund von Adaptionen. Vielmehr schienen sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen *Geschichten verstehen* zu autorisieren.

Eine Kategorie, die Hinweise auf diese Autorisierung lieferte, wurde umschrieben mit *Nicht geplante und nicht verlangte weiterführende Verwendung der Strategien durch Schüler:innen und/oder Lehrkräfte*. Ohne dazu aufgefordert worden zu sein, nutzten die Lehrkräfte und/oder die Schüler:innen die Strategien selbstständig nach der Trainingsphase und in anderen Domänen. Diese Kategorie wurde induktiv generiert.

Julia Zehe berichtet beispielsweise nicht nur von einer Adaption der *Storyelemente*, sondern auch von einer messbaren positiven Wirkung.

Julia Zehe, Pos. 40 Also wir haben sie schon angewandt. Wir haben das Ganze ja probiert beim Thema Fabeln. Wir haben es nicht nur probiert, wir haben es auch wirklich umgesetzt. Und anhand der Ergebnisse, sprich anhand des Ergebnisses der Klassenarbeit, können wir sehen, dass der Schnitt, der im Durchschnitt bei den letzten Sechsern beim Thema Fabeln - ich habe extra nachgeguckt - bei 3,6 und 3,9 lag, und jetzt bei 2,8 beziehungsweise bei 2,7 beim A. Das ist ein sensationeller Erfolg. Also von daher spricht es für sich.

Katja Schmidt, Lehrerin in der Realschule, sowie Bilal Ibrahim und Jana Schneider, zwei Lehrkräfte, die ihren Schüler:innen eine sehr geringe Leseleistung attestieren, schildern, dass ihre Klassen nach der Durchführung des Programms *Geschichten verstehen* die Strategien bei der Lektüre narrativer Texte weiterhin selbstständig anwendeten.

| | |
|----------------------------|---|
| Katja Schmidt, Pos. 6 | Wir haben jetzt Fabeln gemacht und da war ja auch eine dabei. Und da haben die das zum Teil auch immer noch angewandt. |
| Bilal Ibrahim, Pos. 14 | Also [die Schüler:innen] haben gesagt: „Herr I., da ist das genau wie bei den Sachen von dem Mann von der PH.“ Und dann haben wir das nochmal gemacht, also, also. Sie wissen schon: „Was ist das jetzt in dem Buch? Und was ist das jetzt in dem Buch?“ Die Kärtchen. Das war gut. Ehrlich. Sag ich Ihnen. Das bringt denen was. |
| Jana Schneider, Pos. 28-30 | Und die haben dann – ich überleg gerade, was war das denn, was wir da neulich gemacht haben? Und dann haben sie mir nämlich auch gesagt: „Eh, das können wir ja jetzt ganz gut, das machen wir einfach mit unseren Schildern.“ Also die haben das [die Storyelemente] dann Schilder genannt. Ich weiß gar nicht mehr, was das war. WB: Schließt super an die nächste Frage an. Also, könntest du dir vorstellen, diese Lesestrategie auch in Zukunft in deinen Unterricht einzubinden? Jetzt im ersten Schritt mit der Klasse selbst. JS: Das ist ja jetzt eh drin. Das kommt ja von alleine. Da brauch ich ja gar nichts mehr dazu sagen. |

Aus den Beiträgen der Lehrkräfte wird deutlich, dass die *Storyelemente*, betitelt als Kärtchen oder Schilder, die vordergründig wahrgenommene Strategie darstellen und die Strategie *Kopfkin* in den Hintergrund gerät. In Kapitel 6.4 wird dieses Phänomen ausführlicher betrachtet.

Vereinzelt berichteten Lehrkräfte, dass Schüler:innen die Strategien selbstständig in andere Unterrichtsfächer transferierten. Rita Rose schildert im Rahmen eines Vergleiches ihrer beiden Klassen (grundlegendes Niveau vs. elaboriertes Niveau) die Transferleistung eines Schülers, der narrative Strukturen in Texten erkannte, die im Geschichtsunterricht behandelt wurden.

| | |
|--------------------|--|
| Rita Rose, Pos. 18 | Da fand ich dann eher, dass die, also, die konnten dann noch schneller zusammenfassen, da haben mehr, das haben die dann besser gekonnt, ja, schon. Und natürlich dieser Transfer, also dieses: „Ah ja, so läuft das, super. Moment. Das geht ja nicht nur hier so, das geht ja auch da so.“ Und dann labert mich der D. doch auf einmal in Geschichte an, meldet sich so und sagt der doch: „Frau R., also hier,“ – wir haben gerade irgendwas gelesen, so über Athen, Sparta, Polis, sowas – „da sind ja auch Storyelemente drin.“ Glaubste nicht, oder? Doch, ehrlich, ehrlich, ganz ehrlich. Kann er dir gleich selbst erzählen. |
|--------------------|--|

Julia Zehe entdeckte eine Veränderung der Schüler:innen im Kontakt mit Texten im Generellen und führt dies an einem Erlebnis im naturwissenschaftlichen Unterricht aus.

Julia Zehe, Pos. 6-8 Anhand dieser Storyelemente. Es hat sie unheimlich motiviert und es hat sie, ja, auch in den Sachfächern motiviert, damit zu arbeiten. Also ich habe die ja auch in NW. [...] Ja, in den Sachfächern, sag ich jetzt mal so, auf Sachtexte kannst du die ja nicht 100 Prozent anwenden, aber sie haben sich ihre eigenen Strategien daraus entwickelt. Weißt du, sie sind anders an einen Text rangegangen. Sagen wir es mal so.
 WB: Spannend. Das habe ich noch nicht gehört.
 JZ: Doch! Ich kann dir drei Schüler nennen, die dir das bestimmt auch erklären, die versucht haben, das auf einen Sachtext anzuwenden. Das war dann ganz lustig. Da war dann, Welt und Figur war dann der Froschlurch.

Die Interpretationen der Lehrpersonen müssen insofern korrigiert werden, als Verallgemeinerungen wie ‚meine Klasse‘ oder ‚sie‘ unzulässig sind. Es handelt sich um Aussagen oder Erkenntnisse einzelner Schüler:innen bzw. kleiner Schüler:innengruppen, die auch entsprechend gewertet werden müssen: Die Transferleistungen existieren, sind aber nicht generalisierbar, sondern werden vielmehr in markanten Einzelfällen vorgenommen.

An dieser Stelle sollen die Ausführungen der Lehrkräfte zur Praktikabilität des Strategietrainings *Geschichten verstehen* genügen. Die ausführlichen Segmente im Anhang enthalten weitere und weiterführende Beispiele, die bei Interesse betrachtet werden können.

IMPLEMENTATIONSTAUGLICHKEIT

Während bis zu diesem Punkt hinreichend Belege zur Überprüfung der Praktikabilitätshypothese gesammelt wurden, sollen nun verstärkt Aussagen der Lehrkräfte zur Implementationstauglichkeit des Strategieprogramms *Geschichten verstehen* in den Blick genommen werden.

Die Aussagen speisen sich vor allem aus den Antworten auf die Frage, ob die Lehrer:innen das Programm in Zukunft in ihren Unterricht mit anderen Klassen einbauen würden. Dazu äußerten sich alle Teilnehmer:innen positiv. Im Gespräch mit Armin Kupfer, Studienrat an einer Gesamtschule, konkretisierte sich dies wie folgt.

Armin Kupfer, Pos. 21-22 WB: Und jetzt die letzte Frage: Könntest du dir vorstellen, diese Lesestrategien auch in Zukunft in deinen Unterricht einzubinden?
 AK: Auf jeden Fall. Ich hatte in der Hinsicht noch kein Handwerkszeug parat für mich. Das ist ein wirklich gut geeignetes Instrument. Das haben wir jetzt erprobt und wurde in der Fachkonferenz vorgestellt. Soll institutionalisiert werden. Und da stehe ich voll und ganz dahinter.

Zwei Lehrer:innen schränkten die Weiterverwendung ein und merkten Adaptionen an, vor allem was den zeitlichen Umfang der Unterrichtseinheit und die Anzahl der Texte angeht.

| | |
|-------------------------------|---|
| Michaela Bermanto, Pos. 20 | Also ich fands gut, weil es halt, wie gesagt, nur von der Zeitspanne her extrem war. Ja, das war ich. Aber klar, man braucht auch ein bisschen den Aufbau, das verstehe ich schon. Aber dadurch, dass es viel war, ja. Irgendwie knapper. Oder anders. Kann man das nochmal so überarbeiten? Aber sonst, klares Ja. Ich fand's auch ganz wichtig. Also ich finde es nach wie vor wichtig. |
|-------------------------------|---|

Bei der Aussage Armin Kupfers klang bereits eine zweite Kategorie an, die induktiv abgeleitet ebenfalls Rückschlüsse auf den Implementationserfolg und die Autorisierung des Programms *Geschichten verstehen* zulässt. Die Kategorie *Institutionalisierung/Verwendung durch weitere Lehrkräfte* wurde immer dann vergeben, wenn Lehrer:innen Aussagen darüber trafen, dass sie das Programm *Geschichten verstehen* an ihren Schulen curricular verankerten oder dass andere Lehrkräfte dieses Programm durchführten, obwohl sie nicht Teilnehmer:innen der Studie waren. So berichtet Bilal Ibrahim, Lehrer an einer Gemeinschaftsschule, von seiner Frau, die an einem Gymnasium unter anderem Deutsch unterrichtet und sich das Programm für ihre Klasse ‚entliehen‘ hat.

| | |
|---------------------------|--|
| Bilal Ibrahim, Pos. 10 | Das [Strategieset] ist ihnen [den Schüler:innen] klar, wie gesagt, kurz, prägnant. Das habe ich zu meiner Frau gesagt, die ist auch Lehrerin, am S., da habe ich gesagt: „Das ist mal was, das macht Sinn. Das behalten die.“ Und meine Frau schaut sich das an. „Aha, aha. Das leihe ich mir mal aus.“ Sagt die. Macht das jetzt auch, mit ihren Fünfern aber. Ist okay, oder? Habe ja gar nicht, also, hätte Sie ja fragen müssen. |
|---------------------------|--|

Insgesamt vier der fünf Schulen, an denen das Experimentalgruppendesign unterrichtet wurde, verankerten das Programm nach der Durchführung in ihrem Schulcurriculum¹⁷⁰. Davon berichteten neben Armin Kupfer beispielsweise auch Andreas Naber, Lehrer an einer Gemeinschaftsschule, und Rita Rose.

¹⁷⁰ Der Begriff Schulcurriculum umfasst in Baden-Württemberg die differenzierte Ausgestaltung der outputorientierten ministerialen Vorgaben. Dazu zählen u.a. eine spezifische Vertiefung und Erweiterung der Bildungsstandards.

| | |
|---------------------------|--|
| Andreas Naber, Pos. 24-25 | WB: Könntest du dir vorstellen, diese Lesestrategien auch in Zukunft in den Unterricht einzubinden? AN: Definitiv. Also wir haben es ja auch hier bei der Fachschaft Deutsch schon besprochen und würden das gerne eventuell auch in Klasse 5 schon einführen. Was gerade für die 5er und 6er. Und ich finde das auch eine ganz tolle Geschichte. |
| Rita Rose, Pos. 32 | Die S., meine Kollegin in der anderen Sechsten da, die macht das ja jetzt auch [...]. Wir machen das jetzt alle, so als Schule und so. Und ich habe noch eine ganz schwache Achte in Deutsch und da mache ich das jetzt, auch bei Filmen und so. Das hilft denen. Die finden das auch ganz cool. |

Solche Institutionalisierungsprozesse können als Zeichen hoher Akzeptanz interpretiert werden. Sie basierten, da sie nachweislich nicht auf hierarchiebedingten Vorgaben beruhten, auf Empfehlungen der Lehrkräfte, die an der Studie teilgenommen hatten. Diese Empfehlungen sind nur durch die positive Wertung des Strategietrainings *Geschichten verstehen* zu erklären. Neben seiner Durchführbarkeit sahen die teilnehmenden Lehrer:innen in dem Programm eine Bereicherung für ihren Unterricht sowie für die Schüler:innen. Auf solche Aussagen soll jedoch weiter unten eingegangen werden.

Der erste, confirmatorische Teil der Datenanalyse kann an dieser Stelle abgeschlossen werden. Zur Überprüfung aller im Rahmen dieser Untersuchung aufgestellten Hypothesen wurden ausreichend Daten gesammelt, ausgewertet und berichtet, so dass später in Kapitel 7 diskutiert werden kann, inwiefern die theoretischen Annahmen über die Wirkung des Lesestrategietrainings sowie seine Praktikabilität und Implementationstauglichkeit in den empirischen Beobachtungen ihre Entsprechung fanden. Vorab jedoch sollen – wie oben bereits angekündigt – weitere interessante Ergebnisse berichtet werden, die die differenzierte Betrachtung des Strategiesets bereichern werden und stimulierend auf die lesedidaktische Diskussion über Lesestrategien wirken können. Darüber hinaus werden sie bereits angesprochene Argumente der theoretischen Diskussion untermauern, neue Fragen aufwerfen und als Quell weiterer Hypothesen dienen.

Explorative Analysen

Der Übersichtlichkeit halber wird sich dieses Kapitel auf zwei Themenfelder begrenzen, die alle in Beziehung stehen zu den in 6.1, 6.2 und 6.3 dargestellten hypothesenprüfenden Ergebnissen.

In Unterabschnitt 6.4.1 finden sich Ergebnisse über den Transfereffekt des Lesestrategiesets auf das Leseverständnis einzelner Schüler:innengruppen. Während in 6.2 die Transfereffekte global für die einzelnen Unterrichtsdesigns dargestellt wurden, folgen hier nun Antworten auf die Frage, wer besonders stark oder besonders wenig von den entwickelten Strategieset profitiert.

6.4.2 betrachtet diese Aspekte aus der Perspektive der Lehrpersonen. Die Interviewdaten, die Aussagen über beobachtete Veränderungen während und nach der Durchführung des Programms *Geschichten verstehen*, über Wirkpotenziale sowie Grenzen des Trainings und der einzelnen Strategien beinhalten, werden gebündelt dargestellt und kontextualisiert. Damit endet das sechste Kapitel.

Transfereffekte differenziert

GESCHLECHT

Spätestens seit Bettina Hurrelmanns Resümee zur Lesehäufigkeit von Jungen und Mädchen (vgl. Hurrelmann, 1993, p. 53) und den Studien von Christine Garbe zur Geschlechterspezifität literarischer Partizipationsprozesse (vgl. Garbe, 2002, p. 35) ist eine gendersensible Forschung in lesedidaktischen Kontexten nicht nur im Rahmen des Gender-Mainstreaming unabdingbar. Die Variable *Geschlecht* muss als potenzielles distinktives Merkmal genauer untersucht werden.

In den Experimentalgruppen nahmen 116 Schülerinnen und 140 Schüler an der Studie teil. Um geschlechtsspezifische Unterschiede der Transfereffekte des Strategieprogramms *Geschichten verstehen* auf das Leseverständnis zu untersuchen, wurde eine Mixed-Modell-ANOVA berechnet. Als Grundlage dienten die in Tabelle 21 ausgewiesenen Mittelwerte.

| | | LV Prätest | LV Posttest | LV Follow-up-Test |
|---------|----------|---------------|---------------|-------------------|
| | <i>N</i> | <i>M (SD)</i> | <i>M (SD)</i> | <i>M (SD)</i> |
| Mädchen | 116 | 46.47 (8.99) | 51.61 (8.22) | 55.86 (9.01) |
| Jungen | 140 | 46.71 (9.29) | 52.60 (9.72) | 56.78 (9.83) |

Tabelle 21 Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der Leseverständnisleistung zu den verschiedenen Messzeitpunkten. Daten umfassen nur die Treatmentgruppen, aufgeteilt nach Geschlecht (Jungen/Mädchen).

Da eine Verletzung der Voraussetzung der Sphärizität vorlag, wurde eine Greenhouse-Geisser-Korrektur der Freiheitsgrade vorgenommen. Die Homogenität der Fehlervarianzen zwischen den Gruppen war gemäß dem Levene-Test für alle Variablen erfüllt ($p > .05$). Ebenso war die Homogenität der Kovarianzenmatrizen gegeben (Box-Test, $p = .431$). Es gab keine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und der Variable Geschlecht, Greenhouse-Geisser $F(1.95, 494.02) = 0.53$, $p = .583$. Für das Geschlecht konnte kein signifikanter Haupteffekt identifiziert werden $F(1, 254) = 0.46$, $p = .50$. Evident wird dies auch in Abbildung 42. Die

Mittelwerte der Geschlechtsgruppen unterscheiden sich zu den verschiedenen Messzeitpunkten nur geringfügig.

ERSTSPRACHE

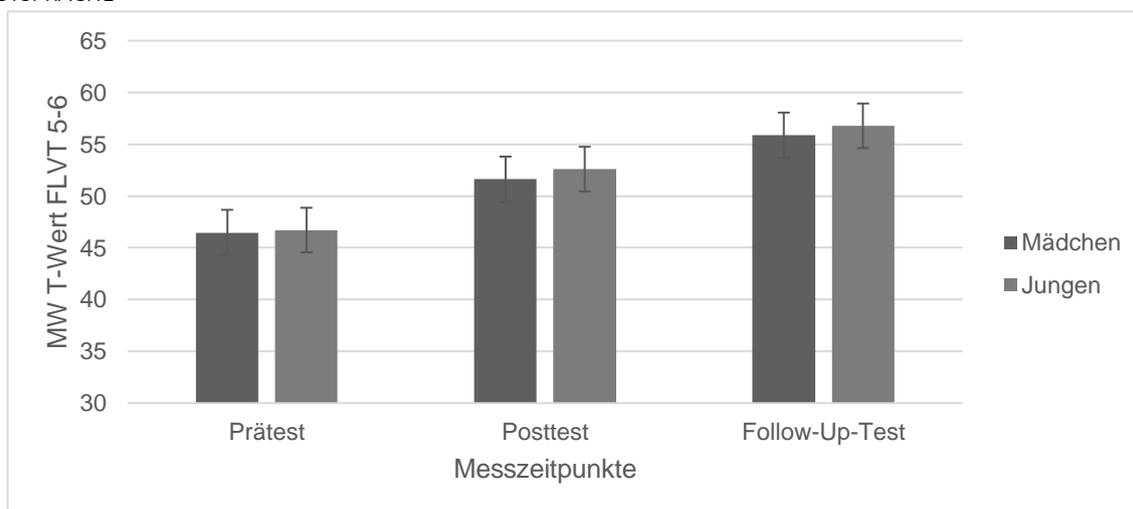


Abbildung 42 Leseverständnisleistung der Treatmentgruppen beim Prä-, Post- und Follow-up-Test, aufgeteilt nach Geschlecht. Mittelwert (MW) des FLVT 5-6. Fehlerbalken basieren auf den 99 %-Konfidenzintervallen und dem Standardfehler. Eigene Darstellung.

Wird ein genauerer Blick auf den Faktor Sprache geworfen, zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie für die Gruppierungsvariable Geschlecht, mit einem entscheidenden Unterschied: Während Jungen und Mädchen von Beginn an etwa gleiche Leistungen erbringen, unterscheidet sich die Leseverständnisleistung bei den Schüler:innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, bereits beim Prätest signifikant von den Lernenden, deren Erstsprache Deutsch ist. Die Entwicklung jedoch verläuft bei beiden Gruppen annähernd parallel, mit kleinen Abweichungen, die keiner zufallskritischen Überprüfung standhalten.

Es gab keine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und der Variable DaZ/DaE, Greenhouse-Geisser $F(1.94, 493.63) = 0.86$, $p = .421$. Abbildung 43 verdeutlicht dies.

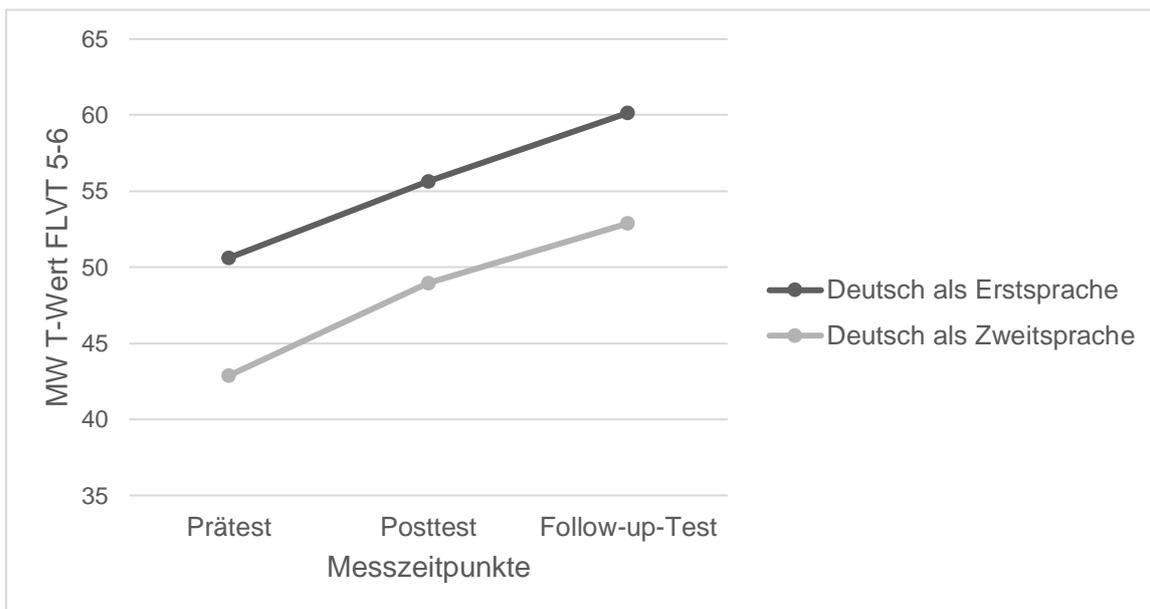


Abbildung 43 Leseverständnisleistung der Treatmentgruppen beim Prä-, Post- und Follow-up-Test, aufgeteilt nach DaZ/DaE. Mittelwert (MW) des FLVT 5-6. Fehlerbalken basieren auf den 99 %-Konfidenzintervallen und dem Standardfehler. Die Linien zwischen den Punkten dienen ausschließlich der besseren Orientierung und bilden keine lineare Entwicklung ab.
Eigene Darstellung.

WER PROFITIERT AM MEISTEN BZW. AM WENIGSTEN?

Der theoretische Verdacht, in der momentanen literaturdidaktischen Diskussion werde der Lese- und Verstehensprozess v.a. hinsichtlich der superstrukturellen Elemente des narrativen Textes zu stark der Lesesozialisation überlassen, erhärtet sich durch die Datenanalyse. Am meisten von dem Lesetraining scheinen die Schüler:innen zu profitieren, die angaben, dass sowohl ihre Eltern als auch sie wenig lesen. Ersichtlich wird dies in Abbildung 44 für den Faktor Lesedauer pro Tag bei den Schüler:innen.

Der Faktor Lesemenge der Eltern ist in Abbildung 45 dargestellt. Für beide Variablen konnten statistisch signifikante Interaktionen identifiziert werden, zwischen der Zeit und der angegebenen Lesedauer $F(2, 508) = 8.06, p < .001$ sowie zwischen der Zeit und der Einschätzung des Leseverhaltens der Eltern $F(6, 504) = 5.44, p < .001$.

Besonders scheinen also diejenigen zu profitieren, die als schwächere Leser:innen eingestuft werden können und die angaben, dass sie und ihre Eltern wenig lesen. Bei Betrachtung der Abbildungen 44 und 45 wird jedoch auch deutlich, dass sogar die stärkeren Leser:innen, die angaben, selbst mehr als 60 Minuten pro Tag zu lesen bzw. Eltern zu haben, die viel lesen, ihre Leseverständnisleistung verbessern konnten. Dies sind jedoch Mittelwertbetrachtungen.

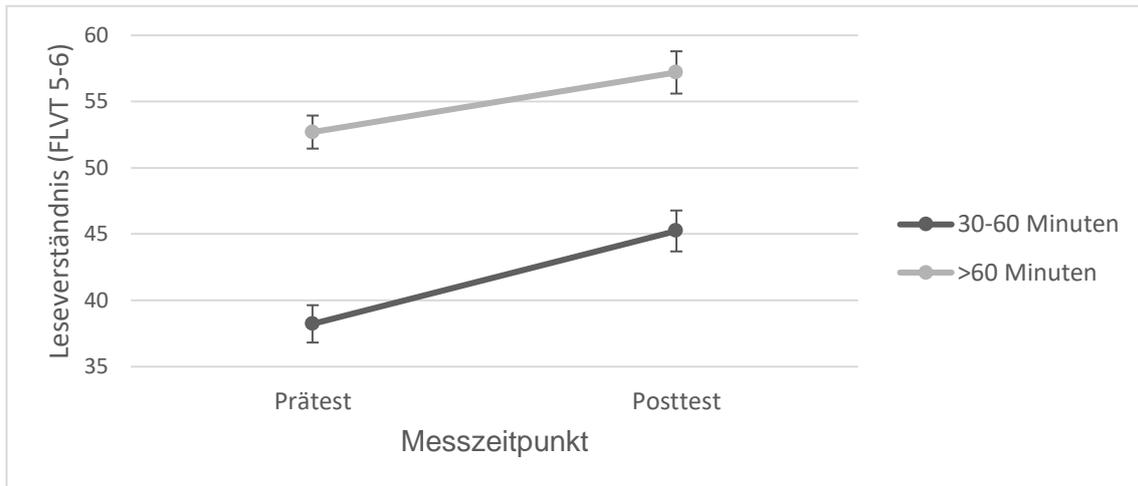


Abbildung 45 Leseverständnisleistung der Treatmentgruppen beim Prä- und Post-Test, aufgeteilt nach Angaben zur Lesedauer pro Tag. Mittelwert (MW) des FLVT 5-6. Fehlerbalken basieren auf den 99 %-Konfidenzintervallen und dem Standardfehler. Die Linien zwischen den Punkten dienen ausschließlich der besseren Orientierung und bilden keine lineare Entwicklung ab. Eigene Darstellung.

Bei einer differenzierten Analyse wird deutlich, dass sich die gemessene Leseverständnisleistung von 18 % der Schüler:innen, die an dem Trainingsprogramm teilnahmen, zwischen der Prä- und Posttestung negativ entwickelte. 36 dieser 46 Schüler:innen gaben an, mehr als 60 Minuten pro Tag zu lesen. Dies kann nicht kausal in Beziehung gesetzt werden, beinhaltet jedoch eine hohe Relevanz und bildet somit einen wichtigen Ausgangspunkt für zukünftige Forschungsvorhaben.

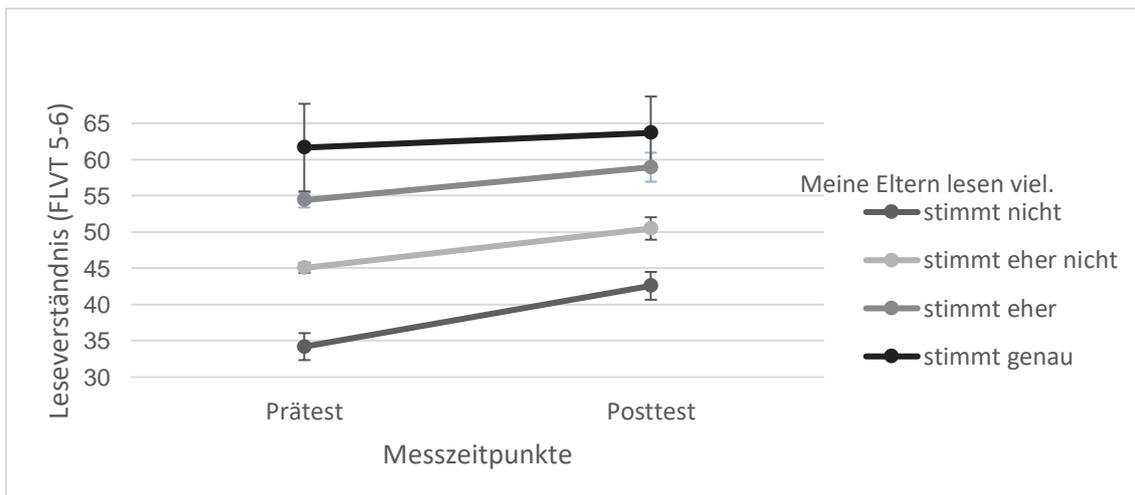


Abbildung 44 Leseverständnisleistung der Treatmentgruppen beim Prä- und Post-Test, aufgeteilt nach Angaben zum Leseverhalten der Eltern. Mittelwert (MW) des FLVT 5-6. Fehlerbalken basieren auf den 99 %-Konfidenzintervallen und dem Standardfehler. Die Linien zwischen den Punkten dienen ausschließlich der besseren Orientierung und bilden keine lineare Entwicklung ab. Eigene Darstellung.

Die Frage, wer besonders von dem Strategietraining profitiert, und die Suche nach den Gründen, warum manche keine positive Veränderung während des Programms *Geschichten verstehen* und danach erfahren – zumindest, was das Leseverständnis angeht –, beschäftigt auch die Lehrkräfte.

Das Lesestrategiepaket aus Sicht der Lehrkräfte

Die ‚hoffnungslosen Fälle‘

Im Verlauf des Interviews, vor allem auf die Frage nach einer veränderten Lesemotivation der Schüler:innen hin, äußerten einige wenige Lehrkräfte ihre Vermutungen darüber, welche Gruppe von Schüler:innen während und nach Absolvierung des Programms *Geschichten verstehen* keine positive Entwicklung durchlaufen habe. Im Gegensatz zu den Ergebnissen der quantitativen Analyse identifizierten die Lehrkräfte gerade die leseunmotivierten und sehr schwachen Schüler:innen als ‚hoffnungslose Fälle‘.

Bilal Ibrahim, Pos. 22 Und bei den anderen, wissen Sie, die, da ist nix da. Ich versteh das auch, wissen Sie. Ist doch klar. Die können das nicht wie wir, dass die einfach, einfach so lesen. Das ist anstrengend für die, so – „Oh, Herr I., nicht wieder.“ Aber da ist es schwer. Wie soll man was wollen, was man nicht kann, sag ich immer.

Jutta Klein, Pos. 22 Ja, aber die, die schon kaum zum Arbeiten oder zum Lesen, zum Schreiben oder sowas motiviert sind, fand ich es persönlich schwierig für die. Aber für die ist es sowieso egal, ob du denen was zum Lesen. Das ist glaube ich. Das ist kein typisches Verhalten für diese Sache, die wir jetzt gemacht haben, sondern es ist einfach generell. Da habe ich halt drei oder vier, die wenig Zugang zur Schule finden.

Anscheinend ist es nicht gelungen, die Lesefähigkeit der Schüler:innen, von denen Bilal Ibrahim berichtet, so zu verbessern, dass eine veränderte Lesehaltung eintritt. Dies scheint auch auf die Schüler:innen zuzutreffen, die Jutta Klein beschreibt.

Die Meinungen und Beobachtungen der Lehrkräfte differieren gerade in diesem Bereich jedoch sehr: Viele sehen besonders für schwache Leser:innen einen großen Mehrwert in dem Programm *Geschichten verstehen*. Gründe dafür äußern sie beispielsweise in der Abgrenzung zu anderen Lesestrategieprogrammen.

Geschichten verstehen vs. 5-Schritt-Lesemethode

Insgesamt sechs der 11 Lehrkräfte gaben die 5-Schritt-Lesemethode als Strategieprogramm an, das sie mit ihren Klassen durchführen – und dies, ohne dass sie spezifisch danach gefragt wurden. Drei dieser Lehrkräfte zogen einen Vergleich zwischen beiden Programmen. Bei diesem wurde *Geschichten verstehen* als überlegen dargestellt, vor allem hinsichtlich der

Passung und der Relevanz für die Schüler:innen. Als entscheidende Faktoren dafür führten die Lehrer:innen Klarheit, Motivierung und Sinnhaftigkeit auf. Bilal Ibrahim drückte dies so aus:

Bilal Ibrahim, Pos. 10 Also, diese 5-Schritt-Lesemethode, die ist okay. Aber irgendwie finden die das langweilig. Und dann immer diese Schritte, alle muss man machen, da kommt dann eher so ein, so ein Frust. Und die machen das dann und das ist auch in Ordnung, aber danach, wissen Sie, danach, darauf kommt's ja eigentlich an. Also, meiner Meinung nach. Also, danach, hilft das, was wir gemacht haben. Hilft das wirklich? Und da denke ich, nein. Die Fünf-Schritt-Lesemethode, die machen wir, kauen die durch, wieder und wieder, und danach. Puff, weg. Die lesen dann wie vorher auch. Nix mehr Überschrift, Bilder und so, wissen Sie. Ich denke viele -also viele haben da schlichtweg keine, also viele sehen da einfach keinen Sinn. Und das ist hier anders. Das ist ein bisschen so, als wär das ihr Ding. Ihr. Das ist ihnen klar, wie gesagt, kurz, prägnant. Das hab ich zu meiner Frau gesagt, die ist auch Lehrerin, am Schubert, da hab ich gesagt: „Das ist mal was, das macht Sinn. Das behalten die.“

Die von Ibrahim hervorgehobene Klarheit findet sich in verschiedenen Dimensionen bei vielen Lehrkräften als zentrale Aussage auf die Frage nach beobachteten Fortschritten bei den Schüler:innen. Tatsächlich lassen die Dimensionen sich bündeln und geben nichts anderes wieder als die entscheidenden Wissensdimensionen, die beim Erwerb und der Anwendung von Verstehensstrategien eine Rolle spielen.

Struktur und Klarheit – Konzeptionelles, prozedurales und strategisches Wissen

Diese fachsprachlich gefassten Ausdrücke tauchen in den Interviewdaten nicht auf. Vielmehr umschrieben die Lehrkräfte in ihren eigenen Worten die Zuwächse dieser Dimensionen von Wissen, die sie bei ihren Schüler:innen während und nach der Durchführung der Studie wahrnehmen konnten. So führt Jutta Klein beispielsweise ein verbessertes konzeptionelles und prozedurales Wissen als Indikator für den Mehrwert des Programms ins Feld.

Jutta Klein, Pos. 18 Also ich finde es auf jeden Fall, wenn es ein kurzer Text ist, den wir gemeinsam lesen und man dann nach Verständnis fragt, finde ich schon, dass man beim Verständnis merkt, dass es was gebracht hat. Auch bei der Lektüre zum Beispiel. Ich glaube schon, dass es vielen leichter fällt, da mitzukommen, weil sie eben diese Elemente im Kopf haben und ungefähr wissen, worauf sie achten müssen oder gucken müssen, oder?

Während Jutta Klein von schwächeren Leser:innen berichtet, wird das gleiche Phänomen auch von der Gymnasiallehrerin Tina Baus verbalisiert. Sie ergänzt zudem beobachtete Wirkungen.

Tina Baus, Pos. 11 Aber gerade diese Storyelemente, die haben wir immer mal wieder angesprochen, und ich weiß, dass jemand die in einer Klassenarbeit dann auch mal genannt hat, weil durch diese Bilder und das dann so Betiteln eben. Also, wer ist beteiligt? Was ist die handlungsauslösende Situation? Haben sie die Geschichten besser verstanden und sich besser eingepägt, so konnten sie dann auch wieder besser reproduzieren.

Die Beobachtung der gesteigerten Gedächtnisleistung und des verbesserten Abrufs der narrativen Informationen lässt sich auch in den Aussagen anderer Lehrkräfte finden. Diese berichten von einem erfreulichen Nebeneffekt dieser kognitiven Steigerung, einer veränderten Kommunikation über Texte im Klassenverband.

Arthur Blech, Pos. 12 Aber wir haben anders über die Texte gesprochen, das auf jeden Fall. Also auch diskutiert: „Was möchte die Figur jetzt damit.“ Da gingen die Meinungen, also, da hatten meine schon auch immer andere, also unterschiedliche Ideen. Das fand ich, wie sag ich das jetzt, spannend. Also, so haben wir nicht geredet davor. Da war das eher so, wie sag ich das, langsam, so langatmig. Genau, langatmig.

Gleiches gilt für die Dimension des Verstehens bzw. Erschließens. Auch diese findet sich nicht nur bei Tina Baus: Julia Zehe belegt das bessere Verständnis ihrer Schüler:innen sogar mit Zahlen.

Julia Zehe, Pos. 16 Ich hab gestern die Arbeiten korrigiert. 2,9 ist der Schnitt. So einen guten Durchschnitt hatten wir noch nie. Und diese hier hingen an der Tafel bei der Klassenarbeit. Die Storyelemente ja. Also es war gerade für die schwächeren Schüler. Lässt es sich total gut erschließen. Auch bei Löwe und Maus. Da waren es ja zwei Handlungsfelder. Wir haben ja praktisch zweimal handlungsauslösende Situationen gehabt und auch wenn zwei Stränge nebeneinander liefen, haben sie das verbinden können. Es war so genial. Also ich könnte dir auch etwas Negatives. Es gibt nichts Negatives. Die Kinder können da einfach wunderbar mit arbeiten und es ist vor allem altersgerecht. Es ist verständlich für sie. Einfach. Ich meine, das Wort handlungsauslösende Situation war immer schwierig. Also da haben sie sich auch schwergetan. Aber durch diese darstellende

Form haben eben auch gerade so die schwächeren Schüler die Chance gehabt.

Im letzten Satz äußerte sich Julia Zehe zu einem Phänomen, das die meisten Lehrkräfte, die das Strategieprogramm unterrichteten, ähnlich bewerteten. Bis auf eine Lehrerin, die sich dazu nicht äußerte, beurteilten ausnahmslos alle Lehrer:innen die dominant-ikonische Darstellung der Storyelemente als lernförderlicher als die symbolische Darstellung – und für schwächere Schüler:innen als essenzielle Darbietungsform.

Die Notwendigkeit des Visuellen

Während die Ergebnisse der quantitativen Analyse der dominant-ikonischen Darstellungsform keine besondere Wirksamkeit in Bezug auf das Leseverständnis zuschreiben, sehen die Lehrkräfte darin vor allem für schwächere Leser:innen einen Mehrwert. Bei einer Aussage von Rita Rose, die sowohl eine leistungsstärkere als auch eine leistungsschwächere Klasse unterrichtet, wird dies besonders deutlich. Konfrontiert mit den beiden Möglichkeiten der dominant-ikonischen oder der symbolischen Darstellung, kontrastiert sie die unterschiedlichen Bedarfe.

Rita Rose, Pos. 26 Ja, also, ich glaube, für die 6d wäre das viel, viel besser, also, die hätten viel schneller gewusst, was Phase ist. So. Sag ich mal. Also ich weiß es nicht. Aber die gefallen mir auch schon besser. Das ist dann nicht so viel, so viel Schrift auf einmal, weißt du. Ich denke, das wäre schon einfacher gewesen für die. Für die anderen, da ist das, glaub ich, egal, die checken das auch so. Aber die 6d, meine Güte.

Die Lehrkräfte begründen die Überlegenheit zum Teil durch die Vermeidung einer weiteren symbolischen Informationsquelle. Bilal Ibrahim umschreibt dies passenderweise in einer sehr bildhaften Sprache.

Bilal Ibrahim, Pos. 30 Klar. Ich denke, wissen Sie, die Figuren hier auf den Kärtchen, das ist schon gut. Also für meine. Denen da gibst du noch mehr Text, da zeigen die dir den Vogel, wissen Sie. Die können da nicht. Die Bilder, das war gut, also die Kärtchen. Da konnten die, die haben, also die malen das ja immer noch. Jetzt bei dem Buch, wissen Sie. Und da ist das denen klar. Das gefällt denen auch. Die, die haben da. Also, nein, das mit den Kärtchen hier, die mit der Schrift. Nein. Das geht nicht.

Dass die Schüler:innen die dominant-ikonischen Elemente zeichnend anwenden, ist kein Einzelphänomen. Auch Jana Schneider berichtet davon. In ihrer Aussage klingen noch weitere Argumente für die positive Bewertung mit. Sowohl die Geschwindigkeit des Lernens erwähnt

sie als auch die Kombination der einzelnen Elemente in einem Schema, die sie mit dem Verb ‚sortieren‘ umschreibt.

Jana Schneider, Pos. 16 Nein, Wort ging gar nicht. Das meine ich ja. Ja, das glaube ich, war total wichtig. Deshalb konnten die auch ganz schnell. Ich hab gedacht: "Oh Gott, bis die diese Schritte gelernt haben." Ja. Durch dieses Bild. Ich glaube, die sind einfach so von ihrem Lernen her. Die brauchen diese Bilder. So ging das unglaublich schnell, dass die die immer sortiert haben. Und es war klar. Und dann haben sie auch immer gemalt. Ohne, also, glaub ich, nur mit Wörtern, hätten sie es glaub ich blöd gefunden. Und so hat es halt auch. War es nicht blöd.

Während die Lehrkräfte zu den externen Visualisierungen meist eine klare Meinung und konkrete Vorstellungen über deren Wirksamkeit haben, gilt dies für interne Visualisierungen nicht.

Die Generierung mentaler Bilder – überraschende Einblicke

Externe Visualisierungen charakterisierten die Lehrkräfte vornehmlich als wichtigen lernunterstützenden Faktor. Überraschend unwichtig dagegen war ihnen die verständnisfördernde Dimension interner Visualisierungen beim Lesen. Die Strategie *Kopfkino* wurde kaum als solche wahrgenommen. Vielmehr werteten die Lehrer:innen deren Erwerb als einstimmendes und beruhigendes Ritual.

Katja Schmidt, Pos. 36 Und das mit dem Kopfkino ist auf jeden Fall auch toll. Da wurden sie sehr ruhig. Das war auch so als Ritual ganz schön.

Dass dieses Ritual eine motivierende Wirkung hatte, stellte Julia Zehe fest.

Julia Zehe, Pos. 38 Auch diese Einstiegsmethodik. Weißt du. Die, die am Anfang immer stattfand. Dieses Einfinden und Augenschließen und dieses Zur-Ruhe-Kommen und das bedachte Mit-einem-Text-Umgehen. Das hat ihnen sehr, sehr gut gefallen. Auch diese Art und Weise, dass sie sich da haben hinlegen können.

Sie beschreibt zudem einen Umgang mit dem Text, den sie mit dem Adjektiv *bedacht* attribuiert. Damit streift sie zumindest den Strategiebegriff. Warum die Lehrkräfte so wenig Aufmerksamkeit auf diese Facette des Programms *Geschichten verstehen* legten, wird an den Aussagen zweier Lehrerinnen deutlich. Sie erkannten, dass sie bisher etwas vorausgesetzt hatten, das einige Schüler:innen schlichtweg nicht konnten.

Rita Rose, Pos. 12 Und die anderen waren eher so: „Häää?“ Da musste ich das wiederholen. [...] Da habe ich, also, mir ist da erst so richtig klar, also so hab ich das ja noch nie gesehen. Das können die gar nicht. Da mussten die richtig für arbeiten. Das war so. Das war Wahnsinn.

Was Rita Rose hier beschreibt, konnte auch Jana Schneider feststellen. Beide sahen einen Großteil ihrer Schüler:innen anfangs nicht dazu in der Lage, mentale Bilder zu gehörten Texten zu entwerfen. Beide berichteten aber auch davon, dass ihre Schüler:innen im Verlauf des Trainings Erfolge erzielten und die Strategie nach und nach beherrschen lernten.

Jana Schneider, Pos. 43 Also das ging ja eben nur, weil die haben, das haben die ja, die hatten echt Mühe, das haben die. Das war ein Lernprozess. Das hab ich richtig gemerkt. Das Erste ging noch ganz gut, diese Einfache, das haben alle mal – ja. Und sobald es komplexer wurde, war es schwierig. Aber durch diesen Aufbau und dieses eine doppelt mal gemacht, haben die das alle. Also, das haben auch die Schüler rückgemeldet, dass sie sich das, also nicht alle, aber: „Ich konnte mir das so und so vorstellen und das war jetzt so. Und ich war ganz weit weg“. Also ja und es war am Anfang, waren das ganz wenige.

Jana Schneider ist es auch, die in der Fähigkeit, beim Lesen narrativer Texte mentale Bilder zu konstruieren, einen entscheidenden Faktor für die motivationale Dimension des Lesens vermutet.

Jana Schneider, Pos. 41 Das ist ja das, was bei uns beim Lesen die ganze Zeit, da laufen ja die ganzen Filme und wenn man das später mal als Kinofilm sieht, denkt man immer: „So ein Schwachsinn. Das war doch bei mir ganz anders im Kopf.“ Und anscheinend, das war mir nicht bewusst, können die das gar nicht. Deshalb können die, lesen die nicht so gerne oder können nicht in so ein Buch eintauchen, wie ich das mache, so. Und das, glaube ich, haben die ein bisschen gelernt.

Jana Schneider beschreibt mentale Bilder als Eintrittstür zur narrativen Welt. Die Möglichkeit, in diese einzutauchen, erhebt sie zu einem Bedingungsfaktor für ein positives lesebezogenes Selbstkonzept: Mit ‚uns‘ und ‚die‘ eröffnet sie die Opposition von Leser:innen und Nicht-Leser:innen. Durch den Lernprozess und die nunmehr vorhandene Fähigkeit, sich in Textwelten hineinzusetzen, scheint sich für die vormaligen Nicht-Leser:innen jedoch etwas zu ändern. Deutlicher wird dies an anderen Stellen: Gerade die Lehrkräfte der lesechwächeren Lerngruppen berichten von einer Transformation der lesebezogenen Wirksamkeitsüberzeugung während und nach der Durchführung des Programmes *Geschichten verstehen* – wie das folgende Kapitel belegt.

Änderungen des lesebezogenen Selbstkonzepts

Die Bewertung der eigenen Lesefähigkeiten hat enorme Auswirkungen auf das Leseverhalten und die lesebezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. Stadler, 2013, pp. 41–48). Das Leseselbstkonzept liefert somit nicht nur die Antwort auf die Frage, ob eine Person sich als kompetente Leser:in sieht oder nicht, sondern gilt auch als zuverlässiger Prädiktor für Leseleistung, Lesemotivation und die affektiven Komponenten des Lesens. Anders ausgedrückt: Leseleistung und Leseselbstkonzept bestärken sich gegenseitig. Wächst die Leistungsfähigkeit, wirkt sich dies positiv auf das Leseselbstkonzept aus – und umgekehrt steigert das Selbstbild als lesefähig nochmals die Lesebereitschaft und -leistung. (Vgl. Retelsdorf, Köller, & Möller, 2014) Dieser Matthäuseffekt hat auch seine Schattenseiten. Diejenigen, die ein negatives Leseselbstkonzept entwickeln, lesen weniger und geraten in eine folgenreiche Abwärtsspirale. Das Konzept Lesen verbinden sie mit negativen Emotionen, so dass sie mit Vermeidung oder Herabwürdigung reagieren. Lesen kann folglich keine wohltuende Tätigkeit oder lohnende Anstrengung mehr sein, sondern verkommt zu schwerfälliger Arbeit. Gerade die Lehrkräfte der schwächeren Lerngruppen berichten von solchen Eindrücken.

Bilal Ibrahim, Pos. 16 Wenn die einen Text lesen, gerade meine, die in der Klasse, dann ist das, wissen Sie, das ist wie, wie ein, also das ist einfach schwer. Das fällt denen extrem schwer.

Zwei Schwierigkeiten scheinen die Schüler:innen zu belasten. Julia Zehe berichtet von einer überwältigenden ‚Komplexität‘ von Texten, mit der sich die Lesenden konfrontiert sehen, Jana Schneider sogar von Angst vor dem Scheitern des Verständnisprozesses.

Jana Schneider, Pos. 6 Also ich habe das Gefühl, diese Angst, wir lesen einen Text und ich muss den checken. Das hat sich irgendwie verändert. Und ich habe ja am Anfang das Gefühl gehabt: Wie krass, ich soll jetzt jede Stunde nen anderen Text machen nur an den nächsten machen. Ich hab ja gedacht, das geht gar nicht. Und es war gar nicht so gewesen, das fand ich auch total spannend, sondern es war klar, es kommt ein neuer Text und die fanden es überhaupt nicht schlimm. Also nicht so wie sonst immer: „Oh, oh, ich versteh's womöglich nicht.“ Sondern, es war irgendwie. Je länger das ging. Die fanden das total spannend. Etwas Neues, eine neue Geschichte zu lesen oder zu erfahren. [...] Das hat die also ich glaube, dass die Struktur ich hab immer so das Gefühl gehabt, sie können sich daran festhalten. Dann ist diese Geschichte nicht so übermächtig. Das war das Gefühl, was ich dabei hatte.

Was Jana Schneider hier beschreibt, erlebten auch andere Lehrkräfte. Durch die strukturierenden Fähigkeiten, die die Schüler:innen mit der Strategie *Storyelemente* erworben und durch die wiederkehrende Übung gefestigt hatten, wurden die Identifizierung und

Organisation der zentralen Informationen ermöglicht und der Verständnisprozess somit verlässlicher, was zu einer veränderten Selbstwirksamkeitsüberzeugung und einem positiveren Leseselbstkonzept beitrug.

Julia Zehe, Pos. 36-38 Absolut. Ja, absolut, absolut. Weil sie das Gefühl hatten, sie müssen den Text nicht auf einmal lesen. Sie haben ihn zwar auf einmal gelesen im Ganzen, aber sie wussten, jeder Teil gehört zu einem Storyelement. Und dadurch erschien ihnen der Text nicht so komplex. Weißt du, wie ich meine? Ich kann dir das gar nicht sagen. [...] Also wir haben diese Komplexität, wie wie ich dir vorhin gesagt habe, die Schüler haben gesagt: „Ah, die Texte waren gar nicht so lang wie bei Ihnen. Die sind sicherlich in den Deutschbüchern länger.“ Ja, aber sie haben das nicht mehr als ganzen langen, großen, schweren Text wahrgenommen. Ja, also das auf alle Fälle. Und dadurch war die Lesemotivation natürlich viel, viel, viel, viel höher.

Die vermeintliche Reduktion der Komplexität der Texte erreichten die Schüler:innen selbst. Es scheint, als wäre es ihnen durch die erlernten und angewendeten makrostrategischen Prozesse gelungen, mit weniger Mühe lesend global kohärente Sinnkonstrukte zu erzeugen. Dieses Kompetenzerleben verändert das Selbstbild teilweise fundamental.

Rita Rose, Pos. 18 Also, bei den Schwachen war es ganz dramatisch, würde ich sagen, das war so: „Wow. Ich kann ja lesen.“ Weißt du? Ehrlich. Das war richtig cool. Die konnten da auf einmal was bei vorstellen, und das war auch ein, so ein: „Alles klar, lass mal. Ich weiß jetzt, wie das läuft.“ Die waren dann so chefig, so richtig: „Frau R., passt. Können wir jetzt. Brauchen wir dich nicht mehr für.“

Bisher schienen die Lehrkräfte ihre schwächeren Schüler:innen eher über motivationale Elemente unterstützen zu wollen. Eine solche Leseanimation, wie sie auch in der didaktischen Forschung empfohlen wird (vgl. Rosebrock, 2012, 10), kann isoliert nur bedingt zu einer positiven Veränderung führen. Das Können muss so weit vorhanden sein, dass das bloße Wollen ausreicht. War das Können auf Schüler:innenseite nicht vorhanden, waren auch die Lehrkräfte mehr oder minder hilflos.

Bilal Ibrahim, Pos. 16 Wenn die einen Text lesen, gerade meine, die in der Klasse, dann ist das, wissen Sie, das ist wie, wie ein, also das ist einfach schwer. Das fällt denen extrem schwer. Und das hier, diese Kärtchen, das hilft. Das ist so: „Okay, ich geh da jetzt ran, und weiß was zu tun ist.“ Und das kennen die sonst nicht so, wissen Sie. Und ich kannte das auch nicht. Ich hab immer schon versucht: „Jetzt

komm, das ist doch nicht so schwer, du schaffst das.“ Und solche Sachen. Aber sowas, nee, find ich klasse. Wirklich.

Bilal Ibrahim unterlag bei dem ehrbaren Versuch, seine Schüler:innen zu motivieren, einem Kardinalfehler: der Projektion des bildungsbürgerlichen Leseerlebens auf Kinder, die eine dafür notwendige Leseerfahrung im primären (und vermutlich auch im sekundären) Sozialisationskreis nicht sammeln konnten. Die Aussage „das ist doch nicht so schwer“ stimmt mit dem Erfahrungs- und Erlebenshorizont der schwächeren Leser:innen nicht überein. Vielmehr scheint die lesebezogene negative Affektion teilweise derart zu überwiegen, dass Lesen zuallererst zu einer bewältigbaren Aufgabe werden muss. Scheinbar ist dies mit den ‚Kärtchen‘ oder den ‚Schildern‘, die als Pars pro Toto die Strategie *Storyelemente* umfassen, möglich.

Jana Schneider, Pos. 28 Ja, also es hat ihnen, und ich finde wirklich, das ist nachhaltig so, diese Panik vorm Lesen genommen. Und die haben dann – ich überleg gerade, was war das denn, was wir da neulich gemacht haben? Und dann haben sie mir nämlich auch gesagt: „Eh, das können wir ja jetzt ganz gut, das machen wir einfach mit unseren Schildern.“

Die Lehrer:innen der schwächeren Lerngruppen beschreiben eine Veränderung aller Facetten des Lesens bei ihren Schüler:innen, einen Kompetenzgewinn und ein Kompetenzzempfinden, einen positiveren Bezug zum Lesen und ein positiveres Selbstbild von sich als Leser:in. Die Kinder erlangen mehr Autonomie bei der Entwicklung ihres Leseselbstkonzepts. Und dies äußert sich auch in dem sozialen Aushandeln, in den Gesprächen und deutenden Diskussionen über den literarischen narrativen Text, in der konstruktiven Interpretation. Somit scheinen die unterstützenden Methoden, die Rekonstruktion und Elaboration von Textsinn erleichtern, auch dem literarischen Verstehen dienlich.

Arthur Blech, Pos. 12 Aber wir haben anders über die Texte gesprochen, das auf jeden Fall. Also auch diskutiert: „Was möchte die Figur jetzt damit.“ Da gingen die Meinungen, also, da hatten meine schon auch immer andere, also unterschiedliche Ideen. Das fand ich, wie sag ich das jetzt, spannend. Also, so haben wir nicht geredet davor. Da war das eher so, wie sag ich das, langsam, so langatmig. Genau, langatmig.

Hier soll die Ergebnisdarstellung enden. Die Resultate der Datenauswertung, die in diesem Kapitel berichtet wurden, bilden ein Fundament für die abschließende Diskussion der Ergebnisse.

Diskussion der Ergebnisse

Am Anfang der Studie stand die Frage, ob aus textwissenschaftlicher und kognitionspsychologischer Perspektive hergeleitete Verstehensstrategien für narrative Texte

- praktikabel,
- implementationstauglich und
- wirksam sind.

Die Frage der Praktikabilität richtete sich auf die Theorie-Praxis-Verknüpfung. War es möglich, das entwickelte Lesestrategieset didaktisch so zu modellieren, dass Schüler:innen davon profitieren konnten? Würden Lehrpersonen ohne spezielle Expertise im Bereich der narratologischen Forschung die Unterstützungsstrategien in ihrer unterrichtlichen Praxis vermitteln können? 7.1 widmet sich der Beantwortung dieser Fragen.

Die Frage nach der Implementationstauglichkeit geht insofern über die der Praktikabilität hinaus, als sie das Nachhaltigkeitspotential des Programms in der Schulpraxis untersucht. Als implementationstauglich gilt ein Programm, wenn es installiert und auch in Zukunft genutzt werden kann, also zur Routine wird – im besten Fall auch von und bei Lehrpersonen, die nicht an der Studie beteiligt waren. Ob dies für das Strategietraining *Geschichten verstehen* zutrifft und – falls ja – warum, wird in 7.2 diskutiert.

Die Frage der Wirksamkeit bezog sich vor allem auf das Leseverständnis. Würden Schüler:innen der sechsten Klassen aller Niveaustufen davon profitieren, nicht nur die Handlungen von Leseexpert:innen zu ‚kopieren‘, sondern Operationen einzusetzen, die aus wissenschaftlichen Theorien abgeleitet Verstehensprozesse strategisch steuern? Nach den Lehrer:inneninterviews können zusätzliche Wirksamkeitsaussagen auch über weitere Bereiche der Lesekompetenz getroffen werden, z.B. über die Lesemotivation. Die Betrachtungen zu den verschiedenen Aspekten der Wirksamkeit erfolgen in 7.3.

7.4 widmet sich der für schulische Entscheidungsprozesse entscheidenden Frage: Wer profitiert wie von dem Programm *Geschichten verstehen*? Die Ergebnisse der Lehrer:inneninterviews fließen in die Beantwortung genauso ein wie die quantitativen Analysen, so dass die Frage multiperspektivisch behandelt werden kann.

Die Diskussion der Ergebnisse ermöglicht zum einen Schlussfolgerungen, zum anderen generiert sie neue Fragen sowie Hypothesen im Hinblick auf zukünftige wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Dies wird abschließend in 7.5 dargestellt.

Zur besseren Verständlichkeit werden die zu überprüfenden Hypothesen vorangestellt und kurz erläutert, bevor die eigentliche Diskussion zur abschließenden Falsifikation oder Verifikation führt.

Praktikabilität

Hypothese: Das Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* kann im Deutschunterricht umgesetzt werden.

Es scheint, wie bereits in Kapitel 1 angedeutet, ein Phänomen zu existieren, das sich allgemein mit dem Begriff Theorie-Praxis-Konflikt bezeichnen lässt. In der lesedidaktischen Implementationsforschung trägt es den Namen „research to practice gap“ (Souvignier, & Philipp, 2016, p. 10). Man könnte auch das Bild der Untiefe bemühen, in der all die forschungsbasierten Unterrichts- oder didaktischen Modellierungen versinken, die dem „Praxisdruck“ (vgl. Becker, & Busche, 2020, p. 146) nicht standhalten: Die Umsetzung dieser theoretisch plausiblen und nachweislich wirksamen Innovationen gelingt in der schulischen Praxis nicht. Sie gelten als nicht praktikabel.

Die Untersuchung der Praktikabilität war insofern ein zentrales Anliegen der vorliegenden Studie, als von Beginn an der Anspruch bestand, wissenschaftlich hergeleitete, praxistaugliche Methoden zu entwickeln, die den Akteur:innen an den Schulen und in der Leseförderung als sinnvolles Angebot dienen. Können die Lehrkräfte an den Schulen das Programm *Geschichten verstehen* umsetzen? Sind die Strategien erlernbar und ist das Training anwendbar?

Dass solche Fragen durchaus gestellt werden müssen, zeigt sich in den Daten der vorliegenden Studie.

Jana Schneider, Pos. 6 Und ich habe ja am Anfang das Gefühl gehabt:
Wie krass, ich soll jetzt jede Stunde nen
anderen Text machen. Ich hab ja gedacht, das
geht gar nicht.

Jana Schneiders Befürchtungen bewahrheiteten sich nicht. Sowohl die Beobachtungsbögen und Rückmeldungen der Lehrkräfte als auch die Aussagen der Lehrer:innen im Rahmen der Interviews belegen den Wahrheitsgehalt der Hypothese (vgl. 6.3–6.4.1). Keine der Erhebungsmethoden ließ erkennen, dass die Hypothese falsifiziert werden könnte. Über 90 % der Unterrichtsstunden konnten wie geplant durchgeführt werden, über 90 % aller beobachteten Stunden offenbarten keine nennenswerten Problematiken. 100 % der Lehrer:innen gaben an, dass sie mit den angebotenen Fortbildungen und Materialien das Strategieprogramm im Deutschunterricht der sechsten Klasse praktisch umsetzen konnten.

Somit hat *Geschichten verstehen* nicht nur die oben angesprochene Untiefe überwunden, sondern auch den ersten Schritt der summativen Evaluation absolviert. Die korrekte Durchführung des Programms ist schließlich grundlegende Voraussetzung für die Vermutung eines kausalen Zusammenhangs zwischen dem Treatment und der Entwicklung des Leseverständnisses.

Das erwiesene Faktum der Praktikabilität basiert auf mehreren Gelingensbedingungen, die aufgrund der inhaltlichen Überschneidungen im Rahmen der folgenden Hypothese diskutiert werden. Grundsätzlich, so weit das Ergebnis, ist das Programm durchführbar. Die Einschränkung ‚grundsätzlich‘ bedeutet, dass klassenbezogen leichte Änderungen stattfanden und auch stattfinden mussten. Das hat hauptsächlich zwei Gründe:

Erstens ist die Planung mit einer 45-minütigen Unterrichtszeit, die rein für fachliche Inhalte genutzt werden könnte, nicht sicher umsetzbar. Zum einen ist Unterricht nämlich selten ganz frei von Störungen, ein Umstand, dem Rainer Winkel einschlägige Studie *Der gestörte Unterricht* eine hohe Auflagenzahl verdankt (vgl. Winkel, 2018). Insbesondere konnte sich die Lerngruppe von Alexander Naber den Beobachtungsdaten und der Aussage des Lehrers zufolge auf die angebotene Methode zum Erlernen und Trainieren der Strategie *Kopfkino* nicht einlassen. Es ist davon auszugehen, dass es auch in den anderen Klassen zu Störungen kam. Diese scheinen jedoch nicht zeitraubend gewesen zu sein. Sie lassen sich nämlich nicht in den Dokumentationen der Lehrer:innen oder der Beobachter:innen finden.

Zum anderen sind unabhängig von Unterrichtsstörungen individuelle Anpassungen vor allem in den beiden Lerngruppen geschehen, die die Unterrichtszeit zu Gunsten der thematischen Durchdringungstiefe ausweiteten. Diese Adaption kann als Argument für die Praktikabilität gewertet werden: Hätten die beiden Lehrerinnen dem Strategietraining keine praktische Relevanz zugeschrieben, wären sie wohl kaum dazu bereit gewesen, wertvolle Unterrichtszeit zu investieren.

Der zweite Grund für die Einschätzung der Durchführbarkeit des Programms als nur ‚grundsätzlich‘ gegeben liegt in der Natur didaktischer Materialien. Eine der großen Schwierigkeiten ökologisch valider Interventionsforschung im schulischen Setting besteht in der bestmöglichen Reduzierung von Störvariablen. Diese beinhaltet auch die Einschränkung pädagogischer Freiheiten. Das Programm war somit für alle das gleiche, die Arbeitsformen waren die gleichen, die Texte waren die gleichen. Nur bei der Anschlusskommunikation, den Gesprächen über die Texte, gab es im Rahmen dieser Studie keine einschränkenden Vorgaben – wobei die Zeit dafür sehr knapp bemessen war. Die Angebotsstruktur der Verstehensstrategien für narrative Texte in der schulischen Praxis muss und wird aber flexibler sein. Auch wenn methodische Rezepte eine Basis bieten können und mancherorts als Ausgangspunkt dienen sollten (Bräuer, 2020, pp.18–20), liegt es in der Natur der pädagogischen Rahmung, dass die Beziehungen der beteiligten Subjekte und deren Bezug zu den Objekten in die konkreten Unterrichtshandlungen einfließen müssen. Dass die teilnehmenden Lehrkräfte bereits konkrete Schritte für das zukünftige unterrichtliche Setting des Programms *Geschichten verstehen* planen, wurde in einigen Interviews deutlich. Weniger Texte, angepasste Begriffe, Verwendung von ikonischen Visualisierungen, mehr Zeit für das literarische Gespräch – all diese Vorhaben der Lehrer:innen (vgl. 6.3) zeigen, dass sie die Substanz des Strategietrainings autorisieren und es nun in eine spezifische Nutzung überführen, es also in individuelle fachdidaktisch angemessene Leseförderhandlungen transformieren (vgl. Scherf, 2013, p. 436).

Somit ist die Praktikabilität nicht nur für die konkrete Studie belegt, sondern auch für eine davon losgelöste Verwendung. Philipp & Souvignier greifen bei ihren lesespezifischen „Kriterien für gelungene Implementation“ (Souvignier, & Philipp, 2016, p. 10) auf ein Modell aus der Gesundheitsforschung zurück. Als System unterscheidet sich die Schule grundlegend vom öffentlichen Gesundheitswesen. Eine der großen Differenzen liegt in der Komplexität der

Vermittlung durch die professionellen Akteur:innen.¹⁷¹ Da ein Unterrichtsprogramm beim Sprung aus der experimentellen Forschung in die unterrichtliche Praxis enormen Kräften ausgesetzt ist, wird es von Lehrkräften eher erfahrungs- und kontextabhängig bewertet als auf Grundlage der empirischen Wirksamkeit (vgl. Scherf, 2013, pp. 379–382; 438), wobei diese Wirksamkeit in der validen ökologischen Umgebung sowieso enorme Einbußen verzeichnet (vgl. Souvignier, & Philipp, 2016, 11–14).

Wenn Lehrer:innen fachdidaktische Inhalte in ihren Unterricht übersetzen, das Programm *Geschichten verstehen* also als evidenzbasiertes sowie relevantes Angebot begreifen und es in ihre eigenen praktischen Handlungen transferieren, transformieren sie es vom forschungsbedingten Rezept zu einer fachdidaktischen Quelle, aus der sie – kreativ und entdeckend – schöpfen. Diese Form professioneller Bildung, in der fachdidaktisches Wissen als Wegweiser verstanden wird und somit als Orientierung dient, von der ausgehend eigene Wege kreativ und schöpferisch begangen werden (vgl. Chomsky, 2016, p. 150), kann als entscheidendes Kriterium für die Implementationstauglichkeit einer lesedidaktischen Maßnahme gewertet werden. Sie zeigt, dass die Gängelung durch die Fachdidaktik ebenso überwunden wird wie der Anspruch der Lehrkräfte, als einzige Akteur:innen über die Praktikabilität Unterrichtsmethoden entscheiden zu dürfen (vgl. Scherf, 2013, pp. 428–442). Was entsteht, ist ein gemeinsamer Blick von Fachdidaktik und Unterrichtspraxis auf ein gemeinsames Ziel – Heranwachsenden die Möglichkeit zu bieten, mehr Autonomie bei der Entwicklung ihres Leseselbstkonzepts zu erlangen.

Implementationstauglichkeit

Hypothese: Das Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* kann in den alltäglichen Deutschunterricht der sechsten Klassenstufe implementiert werden.

Im letzten Absatz des vorangegangenen Kapitels wurden bereits einige Gesichtspunkte angesprochen, die für den Vertretbarkeit dieser Hypothese sprechen. Eine weitere datenbasierte Überprüfung soll in diesem Kapitel folgen. Wie bereits oben angeklungen, liefern Elmar Souvignier und Maik Philipp in ihrem themenspezifischen Sammelband *Implementation von Lesefördermaßnahmen* Kriterien für eine Bewertung „gelungener Implementation“ (Souvignier, & Philipp 2016, p. 10):

- Akzeptanz
- Angemessenheit
- Machbarkeit
- Wiedergabetreue
- Implementationskosten
- Durchdringung
- Nachhaltigkeit

¹⁷¹ Ganz grundsätzlich muss die Orientierung an der naturwissenschaftlichen medizinischen Forschung in Frage gestellt werden. Evidenzbasierte Praxis bedeutet nämlich auch dort nicht die Unfehlbarkeit replizierbarer Experimente (vgl. die ausführliche Darstellung bei Straus et al., 2018, p. 1).

Die ausgewerteten Daten dienen als Grundlage, um diese Kriterien als erfüllt bzw. nicht erfüllt zu kennzeichnen.

Dass die Lehrkräfte und auch die Schüler:innen das Programm *Geschichten verstehen* akzeptierten, wird in den Aussagen zur Weiterverwendung und zum selbstständigen Transfer deutlich. Die Tatsache, dass keine der Lehrpersonen das Programm inhaltsbedingt abbrach oder fundamental veränderte, ist ein Indiz für die Angemessenheit und die Machbarkeit. Entsprechend beschrieb die Lehrerin Julia Zehe das Strategietraining als umsetzbar: „Und es [, Geschichten verstehen,] nicht einfach nur abgehoben war. Viele Dinge sehen ja wunderbar aus. Aber man kann sie einfach nicht umsetzen“ (Julia Zehe, Pos. 40).

Die Akzeptanz und Machbarkeit aus Perspektive der Schüler:innen kann mit dem vorliegenden Setting nur indirekt erhoben werden. Die im Rahmen der Vorstudie durchgeführte Retell-Studie zeigte zumindest bei den teilnehmenden Schüler:innen, dass die Strategien auch ohne Stift durchführbar waren und somit alltagsfähig sind. Die Berichte der Lehrer:innen als Quelle belegen, dass für den Großteil der Schüler:innen das Programm machbar war. Zwei Gruppen jedoch wurden ausgeklammert: Für die schwächsten Leser:innen müssen die Machbarkeit und die Akzeptanz des Gesamtprogrammes bezweifelt, für die sehr starken Leser:innen die Akzeptanz der vertiefenden Übung in den letzten Stunden zumindest in Frage gestellt werden. Bei beiden Gruppen kam es nach Aussage der Lehrer:innen und im Rahmen zweier Beobachtungen vor allem zu Motivationsproblemen. Ob dies programmspezifische Phänomene sind, kann aus den Daten nicht abgeleitet werden.

Auch die Analyse der quantitativen Daten bestätigt den Verdacht der mangelnden Akzeptanz und Machbarkeit für die Schüler:innen am oberen und unteren Leistungsrand nicht. Insgesamt verzeichneten 18 % der Schüler:innen in den Treatmentgruppen zwischen dem Prä- und Posttest eine negative Entwicklung. Diese Proband:innen sind aber weder einer Leistungsgruppe noch Lesenden an den Leistungsrändern zuzuordnen. Vielmehr verteilen sich die betroffenen Schüler:innen über das gesamte Spektrum. Bevor auf dieses Phänomen in 7.4.2 abschließend eingegangen wird, seien hier nur zwei zentrale Gesichtspunkte genannt: Wieder einmal erweist es sich, dass die eine Methode, die allen Leser:innen gleichermaßen hilft, nicht existiert. Zudem kann Verstehen nicht mechanisch bedient werden, sondern beinhaltet etliche Facetten, die unter anderem situativen und persönlichen Affizierungsprozessen unterliegen.

Die Wiedergabetreue, die, als Konzept aus der klinischen Forschung übernommen, im unterrichtspraktischen Handlungsfeld sicherlich situativ gedeutet werden muss, kann durch die Beobachtungs- und Dokumentationsbögen bestätigt werden. Außer in einer Lerngruppe, die die ritualisierten Phasen für das Training des *Kopfkinos* nicht umsetzen konnte, fanden die theoretisch entwickelten und forschungsbedingt vorgegebenen Inhalte und Materialien ihre Verwendung – und wurden von den meisten Lehrkräften auch durchdrungen, trotz (oder gerade wegen?) der geringen Fortbildungskosten. Die kurze persönliche Einführung, die Versorgung mit schriftlich fixierten Wissensbeständen und Handlungsanweisungen sowie mit Materialien, die für die praktische Anwendung vorbereitet waren: Nach den Aussagen aller Lehrer:innen waren dies Gelingensbedingungen, da sie ihre persönlichen Implementationskosten, also die zu investierende Zeit in Wissenserwerb, Vorbereitung und Planung, gering hielten. Die didaktische Modellierung der Leseverstehensstrategien verlangte keinen besonderen Expert:innenstatus, sondern erfasste den Wissenshorizont der Lehrkräfte

als zu berücksichtigende Realität.. Die Lehrkräfte konnten die Materialien zu ihrer persönlichen Fortbildung selbstgesteuert sichten, waren also Herr:in über die eigene Zeit. Sie mussten weder Primärtexte suchen noch Methoden entwickeln, sondern konnten das zugrundeliegende Konzept rezeptartig kennenlernen, testen, evaluieren und, wie der Blick auf die Nachhaltigkeit zeigen wird, schließlich adaptieren.

Neben den persönlichen Implementationskosten der Lehrkräfte können auch die allgemeinen Aufwendungen, die das Programm *Geschichten verstehen* von der Institution Schule fordert, als gering eingestuft werden. Vergleicht man den zeitlichen Aufwand mit dem anderer deutschsprachiger Lesestrategietrainings (vgl. Kapitel 4.5), ist dieser relativ niedrig. Auch die monetären Kosten übersteigen mit dem Druck von 20 Arbeitsblättern pro Schüler:in den gängigen Rahmen einer Unterrichtseinheit nicht.

Die Durchdringung der Programminhalte kann anhand verschiedener Daten angenommen werden: Die Beobachtungsprotokolle, die Aussagen der Lehrer:innen wie auch der im Rahmen der Vorstudie durchgeführte Recalltest zeigen, dass zumindest einige Schüler:innen sich die Strategien aneignen konnten. Gleiches gilt für die Lehrkräfte. Allerdings ist anzumerken, dass zur Durchdringungstiefe aller Schüler:innen keine Aussage getroffen werden kann. Diese erforderte eine Analyse des metastrategischen Wissens, welche aufgrund forschungsökonomischer Überlegungen nicht umgesetzt wurde.

Die Nachhaltigkeit wurde vor allem auf zwei Ebenen deutlich: auf der individuellen und der institutionellen. Alle Lehrkräfte gaben an, das Programm auch in Zukunft zu verwenden. Dies hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen. Nicht nur bewerten die Lehrpersonen *Geschichten verstehen* positiv, sie hatten auch bisher kein adäquates Instrument, kein „Handwerkszeug parat“ (Armin Kupfer, Pos. 22). Gerade für die Lehrer:innen, die schwächere Lerngruppen unterrichteten, sind es die positiven Entwicklungen des lesebezogenen Selbstkonzepts der Schüler:innen, die den Ausschlag geben: Die Lehrpersonen sind von dem Programm „überzeugt“ (Jana Schneider, Pos. 38), weil es ihnen hilft.

Auf institutioneller Ebene war ursprünglich keine Implementation vorgesehen. Diese wurde erst auf Initiative der teilnehmenden Lehrkräfte durchgeführt. Das ist ein überraschendes und zugleich starkes Argument für die Implementationstauglichkeit: Programme in Fachkonferenzen oder Jahrgangsteams vorzustellen und andere Lehrkräfte von ihnen derart zu überzeugen, dass sie einen Teil ihrer pädagogischen Freiheit opfern, ist ein aufwendiges und riskantes Unterfangen. Es verlangt Gewissheit und Engagement. Dass die Fachkonferenzen oder Kolleg:innen das Programm verwenden, beweist nicht nur die Nachhaltigkeit. Es löst zugleich die Kopplung der Autorisierung an meine Person; ich wurde zu keiner der Konferenzen oder Besprechungen geladen, die Vorstellung des Programms übernahmen die teilnehmenden Lehrkräfte selbst. Damit scheinen die Strategien an ihrem Bestimmungsort angekommen. Ob sie dort künftig verbleiben oder bereits einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Leseverständnisses hatten, muss allerdings noch überprüft werden.

Transfereffekte auf das Leseverständnis

Der Impuls für diese Studie gründete auf der Annahme, dass Methoden entwickelt werden müssten, die Schüler:innen beim Verstehensprozess narrativer Texte unterstützen. Damit wird vorausgesetzt, dass es einer solchen Unterstützung bedarf, dass für die Schulpraxis optimale Methoden nicht bereits implementiert sind und dass die angestrebten Methoden wirksam sein können. Die Notwendigkeit, die fehlende Implementation und das Konzept zur Überprüfung der Wirksamkeit werden anhand der Datenauswertung in 7.3.1 analysiert, 7.3.2 beinhaltet die Gruppenvergleiche, 7.3.3 die Konstrukte Visualität und Nachhaltigkeit. In 7.3.4 wird ein Blick auf die unterschiedliche Wirkung des Programms *Geschichten verstehen* auf die schwächeren und stärkeren Leser:innen geworfen.

Ausgangslage

Die Notwendigkeit für Verstehensstrategien lässt sich aus den quantitativen Daten dieser Studie ableiten: weit über 40 % der teilnehmenden Schüler:innen zeigten zum Moment der Prätestung fundamentale Probleme beim Leseverstehen auf Textebene. Schon deswegen ist die Notwendigkeit zum Handeln gegeben. Verstärkt wird diese noch durch die mit den Verständnisproblemen einhergehende Bewertung des Konzeptes Lesen durch die leseschwächeren Schüler:innen. Wenn die Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit diesen Schüler:innen schildern, äußern sie Sätze wie: „Das fällt denen extrem schwer“ (Bilal Ibrahim, Pos. 16). Bettelnde Kinder, die „nicht wieder lesen“ (Rita Rose, Pos. 30) möchten, werden zitiert und eine Lehrerin bezeichnet den emotionalen Zustand gar als „Panik“ vor dem Lesen (Jana Schneider, Pos. 28).¹⁷² All das hängt mutmaßlich damit zusammen, dass das Verständnisproblem nicht – um mit Gadamer zu sprechen – als ein Stocken beim Verstehen zu identifizieren ist, nicht als eine Irritation bezüglich der Struktur des Vorgefundenen, die somit ein Stutzen, ein Staunen, eine (Neu-)Verortung provoziert (vgl. Gadamer, 1999 [1970], pp. 185ff). Der Verstehensprozess der Schüler:innen ist vielmehr bereits zu Beginn gestört, weil das zu Verstehende in seiner Komplexität schon in der ersten Begegnung überwältigend und überfordernd wirkt. Somit kann Verstehen nicht als Herausforderung betrachtet werden, sondern es erscheint gänzlich unerreichbar ob des „langen, großen, schweren Text[es]“ (Julia Zehe, Pos. 38).

Dies liegt nicht nur am Verständnishorizont der Schüler:innen. Zumindest den Lehrkräften, die die Interventionsgruppen unterrichteten, war keine explizite und adäquate Methode zur Unterstützung der Verstehensprozesse der Schüler:innen für narrative Texte bekannt. Das professionelle Wissen über Lesestrategien beispielsweise schien sich auf die 5-Schritt-Lesemethode zu beschränken. Dies galt auch für Jana Schneider, Julia Zehe und Bilal Ibrahim, die als Lehrbeauftragte an Seminaren der Lehrer:innenausbildung Multiplikatorenfunktionen einnahmen. Auch wenn 14 Lehrkräfte keine repräsentative Stichprobe bilden, deutet ihr didaktischer Wissensstand darauf hin, dass in die schulische Praxis lesedidaktische Erkenntnisse nur tröpfchenweise – wenn überhaupt – Eingang finden (vgl. Österbacher, 2020).

¹⁷² Die Erfahrung der Lehrpersonen lässt sich mit Blick auf weitere Studie verallgemeinern. Gratifikation und Motivationsquelle für (literarisches) Lesen ist das Verstehen der Texte und die Konstruktion von Sinn. Vgl. bspw. Bertschi-Kaufmann, 2012, p. 166; Rosebrock et al., 2010, p. 35.

Die Vorannahme der Notwendigkeit einer Förderung und die der nicht existenten schulpraktischen Implementation sind somit bestätigt. Es steht noch eine Überprüfung der Wirksamkeit aus, auf die auch die Hypothesen abzielen.

Um einen sinnvollen Vergleich zwischen den Trainingsgruppen und den Kontrollgruppen ziehen zu können, ist eine ähnliche Ausgangslage essenziell: Bestehen bereits zu Beginn signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, ist die Argumentation eines Wirkungsverhältnisses zwischen Effekt und Treatment nicht seriös. Für das Leseverständnis wurde dies erreicht durch ein Matching nach dem Prätest, indem Lerngruppen in verschiedene Leistungsgruppen geordnet wurden und anschließend das Los über die Zuteilung zu den verschiedenen Treatment- und Kontrollgruppen entschied. Dieses Verfahren hat sich als zielführend herausgestellt: Die *Ausgangslage Leseverständnis* war bei den verschiedenen Gruppen annähernd gleich, unterschied sich also nicht signifikant und bildete einen Teil der Basis für einen stichhaltigen Vergleich.

Den anderen Teil trugen die verschiedenen Kontrollgruppendesigns bei. War es in ähnlichen lesedidaktischen Wirkungsstudien üblich, die Kontrollgruppe unkontrolliert normalen Deutschunterricht durchführen zu lassen, ging die vorliegende Untersuchung zusätzlich zwei andere Wege: Sie verglich mit der Kontrollgruppe *Handlungsschritte und Spannungskurve* die momentan gängige Verstehensstrategie, also das in der aktuellen Praxis erwartbare Treatment, bei gleicher Time-on-Task. Dieser Vergleich erlaubte eine fundierte unterrichtspraktische Empfehlung. Mit der Kontrollgruppe *Lautlesetandem* kam zudem ein Training zum Einsatz, dessen Wirksamkeit für die Zielgruppe belegt ist und dessen Time-on-Task ähnlich gestaltet werden konnte. Dass diese Methode ursprünglich zur Förderung der Leseflüssigkeit und somit für einen anderen Konstruktbereich konzipiert wurde, schmälert die Vergleichbarkeit kaum, wirkt sich die Leseflüssigkeit doch auf die Leseverständnisleistung aus (vgl. Nix, 2011, p. 182). Somit war ein empirisch vertretbarer Vergleich möglich, zumal die Daten nur in Abhängigkeit von der Kontrollgruppe interpretiert werden durften. Für andere Lesetrainings wäre zudem wesentlich mehr Zeit benötigt worden, als zur Verfügung stand (vgl. 4.5).

Kurzfristige Transfereffekte auf das Leseverständnis

HYPOTHESE ZU DEN EXPERIMENTALGRUPPEN VS. KONTROLLGRUPPEN INSGESAMT:

DAS LESESTRATEGIETRAINING GESCHICHTEN VERSTEHEN BEWIRKT IM VERGLEICH ZU DEN KONTROLLGRUPPEN EINEN SIGNIFIKANT HÖHEREN ZUWACHS BEI DER LESEVERSTÄNDNISLEISTUNG.

Die beiden Trainingsgruppen erzielten ab der Posttestung des Leseverständnisses (FLVT 5-6) signifikant höhere Ergebnisse als die Kontrollgruppen. Die Effektstärke kann als eine mittlere interpretiert werden und darf somit gemäß der Trainingsforschung als unterrichtspraktisch relevant gelten.

Die Leseverständnisleistung der Treatmentgruppe zu den drei Messzeitpunkten ist in Abbildung 46 dargestellt, die Leseverständnisleistung der Kontrollgruppe in Abbildung 47. (Vgl. 6.2.1)

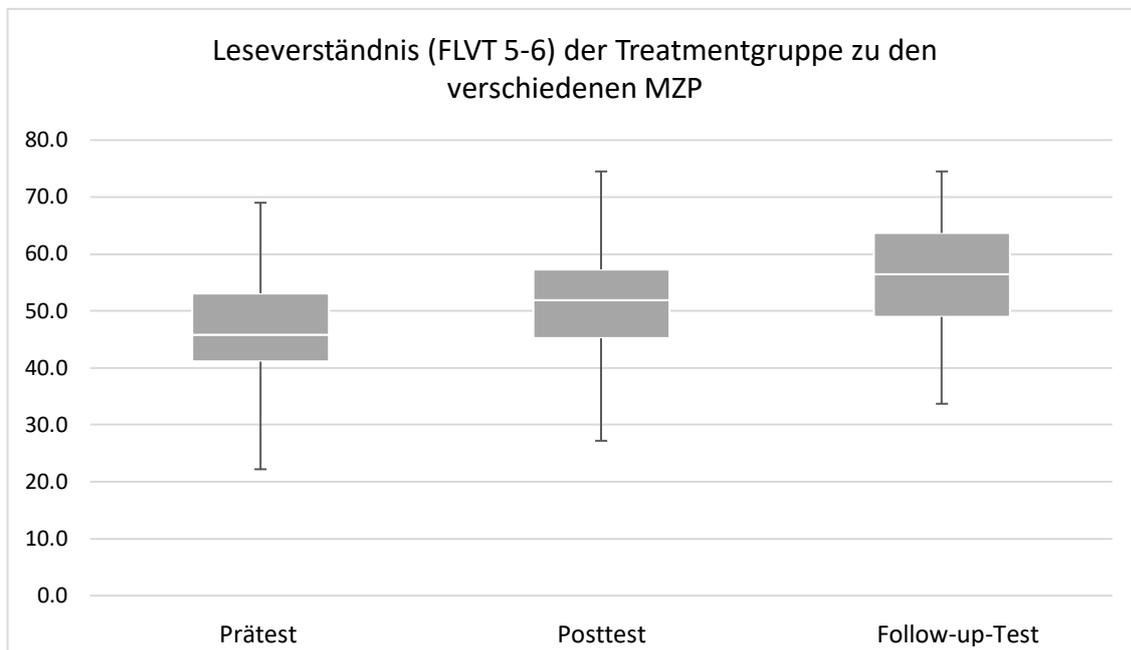


Abbildung 46 Boxplots der Leseverständnisleistung (FLVT 5-6) der Treatmentgruppe zu den verschiedenen Messzeitpunkten. Eigene Darstellung.

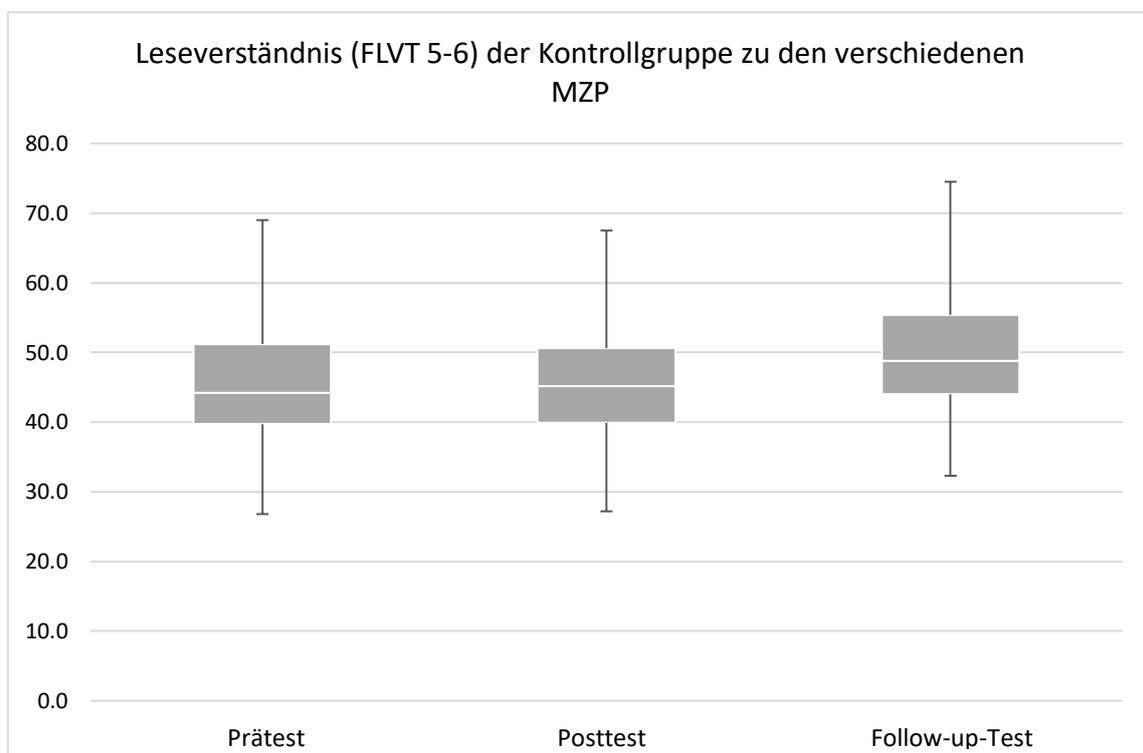


Abbildung 46 Boxplots der Leseverständnisleistung (FLVT 5-6) der Kontrollgruppe zu den verschiedenen Messzeitpunkten. Eigene Darstellung.

Während sich zwischen der Prä- und Posttestung besonders die schwächeren Leser:innen in den Treatmentgruppen stark entwickeln und der Median größer ist, zeichnet sich in der Kontrollgruppe ein anderes Szenario ab. Die schwächsten und schwachen Leser:innen verbessern ihre Leistung leicht, die stärkeren Leser:innen aber zeigen keine positive Entwicklung. Dies kann verschiedene Gründe haben. Eine plausible Erklärung liegt darin, dass die Maßnahmen, die in der Kontrollgruppe durchgeführt wurden, durchschnittlich nicht auf das Leseverständnis wirken bzw. wenig positiven Einfluss darauf haben. Eine Testmüdigkeit gerade bei denjenigen, die keine lesespezifische Förderung durchlaufen haben, spiegelt sich in den Daten sicherlich auch wider. Zudem spielt die Reliabilität der Frankfurter Leseverständnistests 5-6 in der Einzelgruppenbetrachtung eine Rolle – die Testform, die für den Posttest verwendet wurde, verlangt höhere Leistungen für den gleichen T-Wert (vgl. 5.5.4.3). Der Vergleich zur Treatmentgruppe aber ist von dieser Trübung nicht betroffen. Da die Testformverteilung für alle Gruppen gleich war, kann darin keine relevante Störvariable identifiziert werden.

Trotzdem ist die Wirkaussage eingeschränkt: Aufgrund des quasi-experimentellen Designs könnte ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Programm und der Wirkung angezweifelt werden. Das zur Stärkung der Aussagekraft durchgeführte exakte Matching (vgl. 6.2.3) bestätigte das Ergebnis der Gesamtdaten jedoch.

Die durchgeführte robuste Mixed-Modell-ANOVA und die Mixed-Modell-ANOVA prüften die Nullhypothese, dass keine Interaktion zwischen Gruppe und Zeit existierte, und verwarfen sie. Somit gilt die Hypothese *Experimentalgruppen vs. Kontrollgruppen insgesamt* als nicht falsifiziert und somit bestätigt. Das Programm *Geschichten verstehen* bewirkt einen signifikant höheren Zuwachs an Leseverständnis als die Treatments der Kontrollgruppen insgesamt. Differenziert betrachtet trifft dies auch für den Vergleich mit den einzelnen Kontrollgruppen zu.

HYPOTHESEN ZU:

KONTROLLGRUPPE REGULÄRER DEUTSCHUNTERRICHT (KONTROLLREG)

KONTROLLGRUPPE LESEFLÜSSIGKEIT DURCH LAUTLESETANDEM (KONTROLLALE)

KONTROLLGRUPPE HANDLUNGSSCHRITTE UND SPANNUNGSKURVE (KONTROLLSPANN)

Die Analyseergebnisse der einzelnen Gruppenvergleiche sind in 6.2 aufgeführt. In der Posttestung sind die beiden Treatmentgruppen den Kontrollgruppen signifikant überlegen, auch in den Einzelvergleichen. Somit können die Hypothesen ebenfalls als bestätigt bezeichnet werden. Für sie trifft das exakte Matching jedoch nicht zu – die Datenmenge war für eine aussagekräftige Berechnung zu gering.

Vergleicht man die in Abbildung 48 skizzierten kurzfristigen Zuwächse, die die Schüler:innen der verschiedenen Gruppen zwischen dem Prätest und dem Posttest erzielten, wird visuell deutlich, was in Kapitel 6.2 statistisch geprüft wurde.

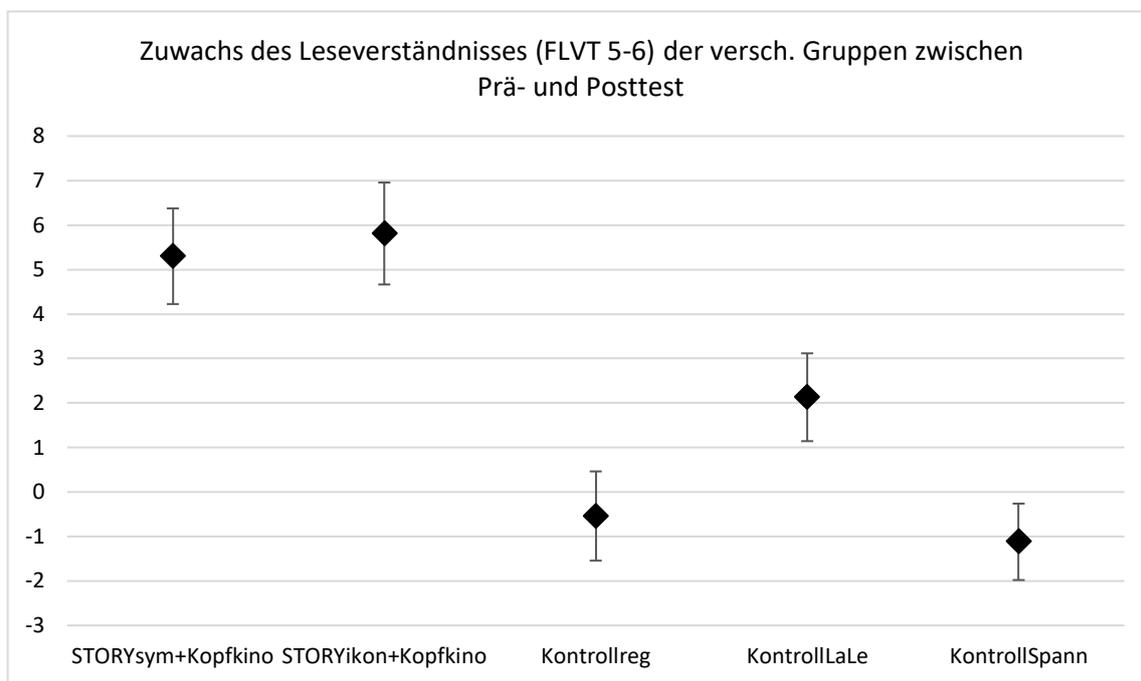


Abbildung 48 Mittelwerte der einfachen Differenz zwischen Prä- und Posttestung des Leseverständnisses der verschiedenen Gruppen. Fehlerbalken basieren auf den 99 %-Konfidenzintervallen und dem Standardfehler. Eigene Darstellung.

Die beiden Treatmentgruppen zeigen sich klar überlegen. Daneben konnten auch für die Kontrollgruppe *Lautlesetandem* signifikante Transfereffekte auf das Leseverständnis nachgewiesen werden.

Interessant erscheint, dass die Gruppe, die die bisher zumindest in Schulbüchern vorherrschende Strategie *Handlungsschritte und Spannungskurve* erlernte, im Posttest der Hauptstudie durchschnittlich schlechter abschnitt als bei der Prätestung. Dies war bereits im Rahmen der Vorstudie aufgefallen. Zwar war die Negativentwicklung nicht mehr so stark, insgesamt scheint die Methode kurzfristig jedoch mehr Fragen aufzuwerfen als Klarheit zu liefern.

Ebendiese Klarheit bescheinigen die Lehrkräfte dem Programm *Geschichten verstehen*. In den Interviewdaten finden sich Zuschreibungen als schlüssige, prägnante Methode. Die Lehrer:innen sprachen von einer Struktur, die die Schüler:innen erhalten hatten, von einem Schema, an dem sie sich entlangangelen konnten. All das erklärt die in solch kurzer Zeit erzielten Fortschritte jedoch nicht. Vielmehr scheint es ein Zusammenspiel aus verschiedenen Faktoren zu sein, das zu solchen Transfereffekten führt. Auf diese Wirkmechanismen wird weiter unten eingegangen. Vorab sollen abschließend noch die drei letzten Hypothesen überprüft werden.

Kurzfristige Transfereffekte in Abhängigkeit von der Darstellungsweise

HYPOTHESE ZUR DARSTELLUNGSFORM DER STORYELEMENTE

EXPERIMENTALGRUPPEN: SYMBOLISCHE VERSUS DOMINANT-IKONISCHE DARSTELLUNG DER STORYELEMENTE

Oft wird angenommen, dass Formen der bildhaften Visualisierung Schüler:innen beim Lernen grundsätzlich helfen, da Bildverstehen im Gegensatz zum Verstehen schriftsprachlicher Äußerungen nicht gelernt werden müsse: „Offenbar herrscht bis heute das Missverständnis vor, dass Bilder allgemein verständlich seien.“ (Staiger, 2012, p. 42) Dieser Vermutung hängen auch die an der vorliegenden Studie beteiligten Lehrer:innen an. Betrachtet man jedoch die Analysen der entsprechenden Daten, so sind keine zufallskritischen Unterschiede im Leseverständnis erkennbar, die auf den bildlichen Darstellungsmodus der Storyelemente zurückzuführen wären.

In Kapitel 5.2.3.2 wurden die verschiedenen Darstellungsformen der Storyelemente vorgestellt, die als unabhängige Variablen in die Studie einfließen: die symbolische Darstellungsform, rein auf Sprache basierend, und die dominant-ikonische Darstellungsweise, die mithilfe einfacher Figuren die Elemente der Handlungsstruktur visualisierte. Zur Hypothese 3e¹⁷³ führten folgende grundsätzliche Vermutungen: Es wurde vorausgesetzt, dass eine Stärkung referentieller Verknüpfungen die Erinnerungsfähigkeit und Verständlichkeit verbessere (vgl. die Grundannahmen der DCT, Kap. 2.3.4, 2.3.5) und dass die figuralen Skizzen sich mit den generierten mentalen Bildern verbinden würden (vgl. Sadoski, & Paivio, 2001, p. 184).

Nach der gruppenweise unterschiedlichen Durchführung des Programms wurden alle Lehrkräfte mit beiden möglichen Visualisierungsformen vertraut gemacht und nach ihrer Präferenz befragt (vgl. 6.4.2.4). Diese lag klar bei der dominant-ikonischen Version. Drei Lehrpersonen schlugen eine doppelte Codierung vor, die symbolische und dominant-ikonische Formen miteinander verbinden sollte. Die Argumente für die Notwendigkeit einer bildhaften Darstellung können zwei Kategorien zugeordnet werden:

- Positive Auswirkungen auf den Lern- und Verstehensprozess

Durch „das Visuelle“ (Michaela Bermanto, Pos. 14) lernen Schüler:innen die abstrakten Begriffe schneller und verstehen sie besser, vermuten die Lehrkräfte. Sie werten Bilder als Lernhilfe, die gerade für schwächere Lerner:innen wichtig sind. Theoretische Erklärungen dafür liefern die Lehrer:innen kaum. Jana Schneider nimmt an, dass die Abfolge der ikonischen Visualisierungen die Zusammenhänge und die Struktur des Handlungsschemas deutlicher gemacht habe. Ihre Schüler:innen hätten dadurch die Chronologie nachvollziehen und Ordnung generieren können: „So ging das unglaublich schnell, dass die die immer sortiert haben. Und es war klar.“ (Jana Schneider, Pos. 16) Dies ist nicht nur die Meinung der Lehrer:innen. Julia Zehe berichtet von einer Lerngruppe, die die *Storyelemente* in symbolischer Visualisierung erlernte und von der Parallelklasse erfuhr, dass es auch eine andere Möglichkeit gegeben hatte. „Die haben sich nicht nur beschwert, sie haben auch gesagt, es wäre ihnen leichter gefallen, wenn sie auch die Symbole [also die dominant-ikonische Darstellungsform, WB] gehabt hätten.“ (Julia Zehe, Pos.

¹⁷³ Die Hypothese lautet: Von den Schüler:innen, die das Lesestrategieset *Geschichten verstehen* erlernen, erreichen diejenigen einen signifikant höheren Zuwachs bei der Leseverständnisleistung, die die *Storyelemente* in dominant-ikonischer Darstellung erlernen, verglichen mit denjenigen, die die *Storyelemente* in symbolischer Darstellung erlernen.

20) Die Beschwerde hatte weniger mit der Erleichterung des Lernprozesses zu tun, wie man aus Zehes Gesamtaussage rekonstruieren kann, als mit der affektiven Dimension des bildlichen Modus.

- Positive affektive Ladung des Bildlichen

Grundlegend für die vereinfachten Lern- und Verstehensprozesse der bildlichen Darstellung ist die Affizierung, die einhergeht mit den „Figuren“. Es scheint in der Erfahrungswelt der Lehrkräfte fest verankert, dass mehr Text zu Ablehnung führt und demotivierend wirkt. „Ich denke, wissen Sie, die Figuren hier auf den Kärtchen, das ist schon gut. Also für meine. Denen da gibst du noch mehr Text, da zeigen die dir den Vogel, wissen Sie. Die können das nicht.“ (Bilal Ibrahim, Pos. 30) Nur zwei Lehrkräfte der Lerngruppen auf elaboriertem Niveau berichten anderes. Für ihre Lerngruppen, die mit den symbolisch repräsentierten Storyelementen arbeiteten, sei die Darstellungsform nicht relevant. Eine dieser Lehrerinnen, Rita Rose, die zudem eine Lerngruppe auf dem grundlegenden Niveau unterrichtet hatte, zog einen Vergleich, der überindividuell die Meinung aller an der Studie beteiligten Lehrkräfte widerspiegelt: „Aber die gefallen mir auch schon besser. Das ist dann nicht so viel, so viel Schrift auf einmal, weißt du. Ich denke, das wäre schon einfacher gewesen für die [schwächere Lerngruppe, WB]. Für die anderen, da ist das, glaub ich, egal, die checken das auch so. Aber die 6d, meine Güte.“ (Rita Rose, Pos. 26) Die Lehrkräfte favorisieren bildhafte Darstellungen und ihrer Ansicht nach gilt das ebenfalls für die Schüler:innen.

Auch wenn die Hypothese einer überlegenen Darstellungsform falsifiziert werden konnte, ist die positive Wertung der dominant-ikonischen Form aus den qualitativen Daten klar ersichtlich. Die Frage, wie in einer rein unterrichtspraktischen Modellierung die externen Marker der Storyelemente dargestellt werden müssten, lässt sich aus den Ergebnissen ableiten: symbolisch auf einer, dominant-ikonisch auf der anderen Seite. So können diejenigen ihren präferierten Modus wählen, die für ihr Lernen verantwortlich sind: die Schüler:innen.

Langfristige Transfereffekte auf das Leseverständnis

HYPOTHESE:

DER KURZFRISTIGE HÖHERE ZUWACHS BEI DER LESEVERSTÄNDNISLEISTUNG, DEN DAS LESESTRATEGIETRAINING GESCHICHTEN VERSTEHEN IM VERGLEICH ZU ALLEN KONTROLLGRUPPEN BEWIRKT, ERWEIST SICH FÜR DIE GRUPPEN ALS STABIL, DIE ANGEWIESEN WERDEN, DIE TRAINIERTEN LESESTRATEGIEN PUNKTUELL IN IHREN WEITEREN UNTERRICHT EINZUBAUEN.

Das Konzept der Follow-up-Studien entstammt wissenschaftshistorisch dem medizinischen und therapeutischen Bereich. Sie werden dort durchgeführt, wenn die langanhaltenden (Transfer)Effekte eines Programmes von Interesse sind (Caspar, 2019) oder aus wissenschaftsethischen Gründen ein Treatment der Kontrollgruppe nicht vorenthalten werden sollte. Die Kontrollgruppe wird nach dem Posttest der Behandlung unterzogen und die Wirkung im Follow-Up-Test erhoben.

Bei Programmen zur Förderung des Leseverständnis interessiert die Nachhaltigkeit ebenfalls. Deswegen sollte in der vorliegenden Studie überprüft werden, ob eine nachhaltige Verwendung der angebotenen Lesestrategien bei den dazu aufgeforderten Lerngruppen zu

überlegenen Ergebnissen führt. Damit würde ein evidenzbasiertes Argument die logische Schlussfolgerung stützen, dass kurzfristige – und nicht auf Klassenstufen festgelegte – curriculare Wiederholungen sich positiv auf die Nachhaltigkeit von Transfereffekten auswirken. Sieben Lehrkräfte wurden nach den Interviews zur weiteren Verwendung der Lesestrategien explizit aufgefordert.

Die Datenanalyse stützt die einleitend formulierte Hypothese, insofern die Treatmentgruppen, von denen die Wiederholung der Strategien erbeten wurde, sich hinsichtlich ihrer Leseverständnisleistung (FLVT 5-6) auch bei dem Follow-up-Test zufallskritisch von den Kontrollgruppen unterschieden. Allerdings bestand dieser Unterschied nicht zu denjenigen Treatmentgruppen, die nicht zur Fortsetzung des Trainingsprogramms aufgefordert worden waren. Das kann mehrere Gründe haben, von denen einer – der zentrale, der weitere Spekulationen überflüssig macht – ein einfacher, aber verbreiteter Verfahrensfehler ist: Die unterrichtlichen Inhalte, die die Lerngruppen in der Zeitspanne zwischen dem Post- und dem Follow-up-Test behandelten, wurden in keiner Weise kontrolliert. Dies gilt, soweit bekannt, auch für die lesedidaktischen Interventionsstudien, die zur Orientierung für die vorliegende Studie dienten (vgl. den Überblick bei Pissarek, & Wild 2018, p. 233; vgl. auch Nix, 2011, pp. 155ff), und scheint als Vorgehensweise in der lesedidaktischen Interventionsforschung nie problematisiert worden zu sein. Es wird also üblicherweise fälschlich davon ausgegangen, dass regulärer Deutschunterricht entweder form- und inhaltsgleich ablaufe oder aber keinen Transfereffekt auf die untersuchten Konstrukte habe.

Für die vorliegende Studie bedeutet diese fehlende Kontrolle, dass es eine fälschliche Annahme wäre, die Treatmentgruppen ohne vorgesehene Fortsetzungstraining hätten die Strategien nicht weiter thematisiert. Der Wahrheitsgehalt der Hypothese kann somit nicht überprüft werden. Die Auswertung der quantitativen Daten lässt jedoch eine Annahme zu: *Der Transfereffekt des Programms Geschichten verstehen ist dann am stärksten, wenn es langfristig angewendet wird.* Ob dieser Transfereffekt sich je nach Ausgangsleistung unterscheidet, soll nun abschließend geklärt werden.

Stärke der Transfereffekte in Abhängigkeit von den Ausgangsvoraussetzungen

Das Lesestrategietraining *Geschichten verstehen* bewirkt bei schwächeren Leser:innen größere Effekte auf den Zuwachs des Leseverständnisses als bei stärkeren Leser:innen.

Nach den Ergebnissen, die in Kapitel 6.2.2 dargestellt wurden, kann die Hypothese nicht falsifiziert werden. Unterschiedliche Ausgangsbedingungen führen zu unterschiedlichen Zuwächsen. Diese unterscheiden sich von Prä- zu Posttest zwischen den schwachen und den starken Leser:innen signifikant, von Prä- zu Follow-up-Test zwischen allen Gruppen signifikant. Wie groß die Gruppenunterschiede sind, kann Abbildung 49 entnommen werden: Besonders die leseschwächeren Schüler:innen profitieren von dem Programm.

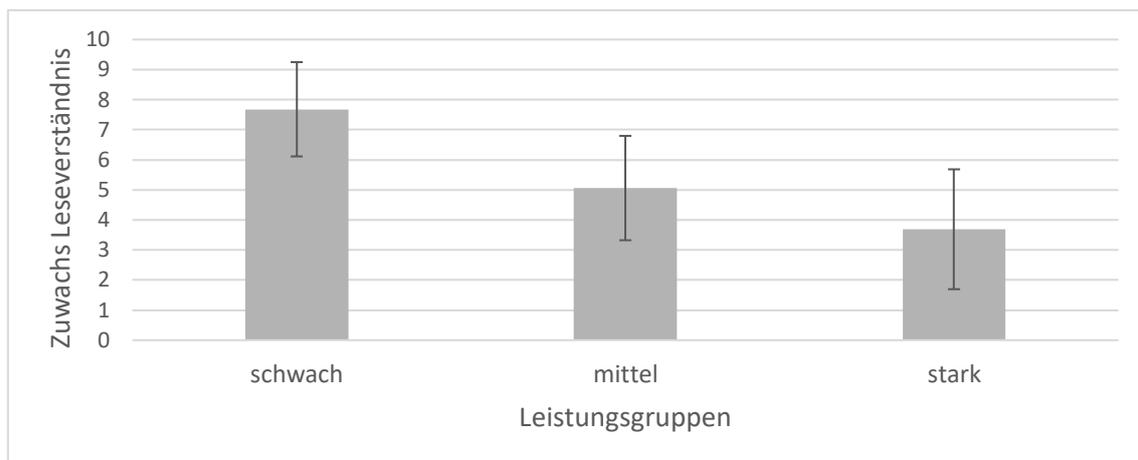


Abbildung 49 Zuwachs des Leseverständnisses der Treatmentgruppen zwischen Prä- und Posttest, aufgeteilt nach Ausgangsleistung. Darstellung der Mittelwerte des Prätests. Fehlerbalken basieren auf den 99 %-Konfidenzintervallen und dem Standardfehler. Eigene Darstellung.

Insgesamt und überblicksweise betrachtet profitieren alle Gruppen von dem Programm *Geschichten verstehen*. Sie verbessern ihr Leseverständnis. Eine genauere Analyse der Ergebnisse deutet jedoch darauf hin, dass es Schüler:innen gibt, die aus dem Strategietraining möglicherweise keinen Nutzen ziehen.

Wer profitiert vom Programm *Geschichten verstehen*?

Für die teilnehmenden Schüler:innen und für alle Lehrkräfte war und ist das Programm *Geschichten verstehen* offenbar ein Gewinn. Im Schnitt verbessern die Schüler:innen ihre Leseverständnisleistung (FLVT 5-6), die Lehrer:innen werten das Programm als Bereicherung, wollen es – übersetzt und adaptiert für ihren Unterricht in ihren Lerngruppen – weiterhin verwenden und 80 % der teilnehmenden Schulen institutionalisierten es bereits. Die entwickelten Strategien sind praktikabel und wirksam, die Materialien konnten eingesetzt werden und der Kern des Konzeptes wird über die Studie hinaus angewandt. Die Schüler:innen erwerben Strategien, die sie auch in ihren selbstständigen Verstehensprozessen fernab der unterrichtlichen Ko-Konstruktion von Textsinn nutzen. Auf das Letztgenannte lassen zumindest die Aussagen der Lehrkräfte schließen. Unterstützt wird die Folgerung durch die Ergebnisse des Retelltests, der im Rahmen der Vorstudie durchgeführt wurde. Aus diesem wurde zudem

deutlich, dass die Strategien ohne Stift und ohne Marker funktionieren, was ideal erscheint – denn „der kompetente Leser“ (Beisbart, & Popp, 2010, p. 348) liest entgegen der Annahme von Beisbart und Popp (literarische) narrative Texte auch zum Vergnügen oder zur persönlichen Auseinandersetzung und selten mit Stift, es sei denn, er ist Literaturwissenschaftler, Student oder Schüler. Die Tauglichkeit des Programms *Geschichten verstehen* für eine lebendige Lesepraxis auch außerhalb der Schule liegt darin, dass es aus zwei einfachen Verstehensstrategien besteht.

Eine reflektierte und kritische Auseinandersetzung mit der Frage, wer von dem Programm *Geschichten verstehen* profitiert, muss aber auch die Frage nach den intendierten und nicht-intendierten Wirkfaktoren stellen. Zudem muss sie das aus didaktischer Sicht interessanteste Problem thematisieren: Warum profitieren 18 % der Schüler:innen von dem Programm *Geschichten verstehen* nicht?

Gründe für die Wirksamkeit

Aus den theoretischen Annahmen und den analysierten Daten lassen sich Gründe für die Effekte des Programms *Geschichten verstehen* herausstellen.

Für die Wirksamkeit spielt die theoretische Basis aus text- und kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen, die den Strategien zugrunde liegt, eine entscheidende Rolle. Das explizit vermittelte Geschichtenschema half den Schüler:innen, die im Text enthaltene Geschichte inhaltlich zu (re-)konstruieren, die Informationen zu bündeln und somit besser zu erinnern. Dies war eine wichtige Erkenntnis der Retelltestung – und deckt sich mit den Aussagen der Lehrer:innen, die von Klarheit, Struktur und Schema sprachen oder die Metapher der Langlaufloipe benutzten: Die Schüler:innen seien wie gespurt gewesen.

Dies führt zu dem zweiten Punkt: Die Strategie *Storyelemente* half bei der Orientierung innerhalb eines (für die Lesenden vielleicht noch zu) komplexen Textes und bot zudem eine mentale und visualisierte Karte, auch Elemente zu entdecken, die noch im Nebel lagen, die der Text verschwieg. Dadurch wurde den Schüler:innen nicht nur die makrostrategische Erschließung des Textes bzw. der Handlung transparent, sondern auch die Schlussfolgerung, dass gerade über Motive von Figuren nachgedacht werden muss, weil diese häufig impliziert sind. Was der Text verschweigt, wird erkannt. Unbestimmtheit wird erfahren. Ein Verstehensprozess wird eingeleitet (vgl. Lindner, 2017, p. 243).¹⁷⁴

Diese Inferenzbildung wurde unterstützt von der Generierung mentaler Bilder. Die für einige neu-erlernte mentale Visualisierung bot den Schüler:innen nicht nur die Möglichkeit, Vorwissen leichter zu integrieren, sondern ermöglichte ihnen ein Erleben narrativer Welten, was nicht nur ein unmittelbares Verstehen bedingte, sondern auch zu mehr Lesefreude führte. Die Lesenden, für die diese Strategie eine neue Erkenntnis war, erlernten sie an dominant narrativen Texten, die jedoch starke deskriptive Elemente in sich trugen. Wahrscheinlich konnten die Schüler:innen sie dann transferieren auf Texte, die abstraktere Inhalte behandelten, aber das bleibt eine Vermutung.

¹⁷⁴ Über Lindners Leerstellen- und Unbestimmtheitsstellen-Konzept muss sicherlich diskutiert werden, aber nicht an dieser Stelle.

Eine andere Vermutung, die sich erhärtet, ist die synergetische Wirkung der beiden Strategien. In Kombination scheinen sie die zentralen Elemente des Verstehens narrativer Texte abzubilden. Sie bauen auf den Modellen von Teun van Dijk, Walther Kintsch¹⁷⁵, Arthur Graesser, Rolf Zwaan und anderen (vgl. Kapitel 3, 4.3.1, 4.4.2) auf, nehmen aber eines zusätzlich in den Blick: die Verzahnung und die Vermittlung der beteiligten Strategien.

Die Verzahnung meint nicht nur die über das Storyelement „Welt & Figur“ ganz explizit etablierte Vernetzung beider Verstehensstrategien, sondern auch den Aufbau der Organisationsstrategie. Lesetechniken wie das Markieren und das Paraphrasieren wurden durch das Wissen über die zu identifizierenden Inhalte gesteuert und in strategisches Wissen überführt. Dadurch war den Schüler:innen klar, was zu tun ist, um mit den Worten des Lehrers Bilal Ibrahim zu sprechen. Die Verzahnung der Makrostrategien wurde so gewährleistet: Anhand der Storyelemente werden die Mikropropositionen, die zur Sinnbildung benötigt werden, selegiert, gebündelt, generalisiert und konstruiert.

Die Vermittlung war kleinschrittig, für die lesestärkeren Lerngruppen sicherlich zu kleinschrittig. Dies kam jedoch gerade den leseschwächeren Schüler:innen zugute. Dass für die Aktivierung des Schemas Narration II die Umwelt – hier die narrative Sozialisation – eine entscheidende Rolle spielt, ist gerade in der Leseforschung Konsens (vgl. Jesch, 2020, pp. 45–48). Eine intensive Auseinandersetzung mit solchen Textstrukturen scheint also dringend notwendig, auch um Verpasstes zu kompensieren. Gleiches gilt für die Generierung mentaler Bilder.

Insgesamt verbessert der Erwerb solcher Fähigkeiten nicht nur das Leseverstehen, sondern auch die Haltung gerade der leseschwächeren Schüler:innen zum Lesen: Sie fühlen sich fähiger und sind es auch. Anstatt sich übermäßig entlasteten Texten gegenüberzusehen, stärkten die Schüler:innen ihre Fähigkeiten und somit ihre Wirksamkeit.

Denjenigen, die diese Panik vorm Lesen, von der die Lehrerin Jana Schneider berichtete, nicht hatten, hat die Auseinandersetzung mit den Strategien nicht geschadet. Sie haben Wege gefunden, sie für sich nutzbar und interessant zu machen, haben sie auf andere Domänen bezogen oder gar auf andere Medien.

Die Lehrkräfte profitierten insofern, als sie zum ersten Mal mit Lesestrategien in Kontakt kamen, die für narrative Texte ausgelegt waren. Damit erst erwarben sie textstrukturelles Wissen, das als Grundlage für die Modellierung von Verstehensprozessen notwendig ist. Dieser Kontakt war nur an ganz wenige Ressourcen gekoppelt – eine kurze Fortbildung, die Beantwortung individueller Fragen und ein kleinschrittiges Manual. Die Implementationskosten waren also gering, der Wissenserwerb aber vorhanden. Die Lehrkräfte sind kompetenter geworden im didaktischen Umgang mit narrativen Texten. Dies ist ein weiterer zentraler Faktor für die Erklärung der positiven Auswirkungen auf das Leseverständnis. Das Wissen und Können sind neben dem Wollen der Lehrkräfte Prädiktoren für den Lernerfolg von Schüler:innen (vgl.

¹⁷⁵ Der Vorwurf von Sadoski, die Modelle von van Dijk, & Kintsch (1983) sowie Kintsch (2004) seien Single-Code-Modelle (vgl. Jesch, 2016, pp. 178f), muss insofern entkräftet werden, als bereits 1983 von den Autoren klar zwischen Funktion (EDV – Single Code) und theoretischer Basis (Theorie – Triple Code [verbal-sprachlich, propositional-semantic und Situationsmodell]) unterschieden wird. Insofern sind die Theorien punktuell vereinbar. Siehe dazu Kap. 2.3.5.

Lipowsky, 2006, pp. 64ff; Piasta et al., 2009, pp. 241–245). Dies gilt auch und insbesondere für hochautomatisierte kognitive Prozesse (vgl. Souvignier, & Behrmann, 2017, pp. 166–169).

Dieser Überblick an Begründungen soll ausreichen. All die Erklärungen bleiben insofern unsicher, als sie auf Fremddiagnosen und überblicksartigen Darstellungen basieren. Sie sind aber aus verschiedenen Perspektiven plausibel, stützen sich auf quantitative und qualitative Daten und sind in sich logisch – treffen indessen nicht auf alle Schüler:innen zu. Am Ende bleiben 18 %, die von dem Programm *Geschichten verstehen* nicht profitieren.

Die 18 % nicht profitierende Schüler:innen

Insgesamt 45 Schüler:innen profitierten von dem Programm *Geschichten verstehen* nicht. Genauer gesagt erzielten sie bei der Posttestung eine geringere Leseverständnisleistung (FLVT 5-6) als zum Zeitpunkt des Prätests. Wie bereits oben beschrieben, fordern diese 18 % eine Erwiderung, eine Erforschung der Gruppeneigenschaften, die diese 45 Schüler:innen gemeinsam haben. Quantitative Daten ermöglichen hier eine explorative Analyse, gerade um unbekannte Zusammenhänge oder nicht-intendierte Wirkmechanismen aufzudecken. Diese Datenanalysen lieferten jedoch oft nur wenige Aufschlüsse. Weder das Geschlecht, die Schulform, das Alter, die Dauer der Intervention noch die lesebezogenen Variablen konnten die 18 % nicht profitierende Schüler:innen erklären. Lediglich zwei Aussagen können getroffen werden:

- Tendenziell sind die 18 % Proband:innen ohne Zuwachs an Leseverstehen bereits Vielleser:innen aus lesefreudigem Elternhaus.
- Die Ausgangsleistung im Prätest korreliert schwach mit der Zugehörigkeit zu der Gruppe der Proband:innen ohne Zuwachs an Leseverstehen, $\eta^2 = .241$, $p < .001$.

Beide Erkenntnisse erlauben zwar keine kausale Interpretation, aber die Formulierung zweier Hypothesen, die es zu untersuchen lohnt:

1. Guten Textverstehender:innen wird der Verstehensprozess erschwert, wenn sie Strategien anwenden sollen, die sie nicht benötigen. Kognitive Ressourcen werden damit an Operationen gebunden, die zum individuellen Verstehensprozess nicht passen und ihm nicht dienlich sind. Dadurch wird die kognitive Beanspruchung ineffektiv erhöht, worunter notwendige Prozesse leiden. Gerade im Bereich literarischer narrativer Texte könnte eine auf *Storyelementen* basierende Leser:innenführung das subjektive Erschließen überlagern – und dies nicht nur im kognitiven, sondern auch im affektiven Sinne. Affektiv ungünstig könnte sich die Fremdbestimmung durch die präskriptive Strukturierung der Strategieanwendung auswirken..
2. Leseverständnis in Kombination mit Lesehäufigkeit und lesebezogenen Aktivitäten des Elternhauses können als unabhängige Faktoren für binnendifferenzierte Angebote bzw. Maßnahmen des Leseunterrichts dienen.

Was auch immer die Ursache dafür sein mag, dass für einige Schüler:innen die angebotenen Lesestrategien nicht förderlich waren, alleine der Umstand bedeutet, dass über individuelle Passungen und differenzierte kooperative Angebote auch im Bereich der Verstehensstrategien nachgedacht werden muss (vgl. Rubach, & Lazarides, 2019, pp. 124f). Um Superstrukturen narrativer Texte für Schüler:innen offenzulegen und deren Kenntnis zu festigen, könnte eine

weitere Methode die nachgelagerte strategische Erschließung sein, die nach einer ersten selbstständigen Rekonstruktion durch Fragen zum Text den Blick auf die zentralen narrativen Handlungselemente lenkt (vgl. Holder, & Bay, 2022). Dieses Vorgehen könnte – als zusätzliche Variante – die Selbstständigkeit des Lesens und somit die personale Facette in den Vordergrund rücken. Ob dies jedoch die auf die bisherige Verfahrensweise nicht ansprechenden Schüler:innen gänzlich auffängt, ist fraglich. Es ist mit zu vielen hinderlichen Faktoren zu rechnen, als dass das Phänomen der gescheiterten Lernprozesse vollständig erklärt werden könnte.

Dies verweist auf eine der Untiefen zwischen der theoretischen Modellierung und der Übersetzung in reale Unterrichtssettings: Im Feld haben wir es mit Menschen in sozialen Kontexten zu tun und wir sind weit davon entfernt, schulische Wirklichkeit formulieren und in ihrer Komplexität darstellen zu können. Die methodische Konstruktion übersieht zwangsläufig Strukturen und Strukturverhältnisse jener Wirklichkeit, indem und während sie einen anderen Ausschnitt daraus fokussiert (vgl. Zhao, 2018, p. 120). Somit ist die Aussagekraft empirischer sozialwissenschaftlicher Studien stets auf die Erkenntnis von Potenzialen und Risiken beschränkt. Beides muss benannt werden, will man einer naiven Evidenzbasierung nicht anheimfallen (vgl. Brügelmann, 2019).

Entsprechend gilt es in dem letzten Kapitel der vorliegenden Studie solche Risiken, Potenziale und Konsequenzen zu diskutieren, nachdem zunächst die essenziellen Schritte des Projektes zusammenfassend rekapituliert werden.

Risiken, Potenziale und Konsequenzen – Zusammenfassung und Fazit

Wie narrative Texte lesend verstanden werden, welche Prozesse daran beteiligt sind und wie Schüler:innen in ihrem Verstehen unterstützt werden können – mit diesen theoretischen Fragen beschäftigte sich der erste Teil der vorliegenden Arbeit.

Der deutsche Sonderweg innerhalb der narratologischen Forschung, der zur Mittelbarkeit als bedingender narrativer Dimension führte, hinterlässt bis zum heutigen Tage seine Spuren in der didaktischen Landschaft. Die Frage nach der Erzählinstanz und die Analyse von Perspektiven oder Spannungsgestaltung stehen hier im Vordergrund. Dabei wird die zugrundeliegende Struktur(ierung) von narrativen Texten, nämlich die Formung des Geschehens, das *Was* des Erzählens implizit vorausgesetzt.

Das Verstehen der *histoire*, die (Re-)Konstruktion der Handlung, bedarf eines narrativen Schemas. Die Beschreibung eines solchen Schemas war seit den formalistischen Wurzeln Ziel narratologischer Forschung und fand über die strukturalistische Ära bis hin zur kognitionsnarratologischen Diskussion und zu den im Rahmen der generativen Grammatik entstandenen Story-Grammar-Studies ihre Fortführung. Tatjana Jesch bündelte die Erkenntnisse akzentuiert in ihrem *Schema Narration II*.

Die darin erfasste Dynamik des Figurenhandelns zwischen Anfangsimpuls und Erreichen oder Verfehlen des Handlungsziels wird ergänzt durch die Statik der Deskription. Denn Erzähltexte sind nicht ausschließlich, sondern lediglich dominant narrativ. Zum Erzählen gehört also zusätzlich zum narrativen auch der deskriptive Modus, die Beschreibung einer dargestellten Welt, in der die Handlung situiert ist. Bei der Rezeption werden dynamische und statische Vorstellungsbilder evoziert, mentale Bilder, welche die Bedeutungskonstruktion unterstützen. Einem dominant-narrativen Text ist insofern Visualität inhärent. Mentale Bilder transformieren seine Schriftgestalt in erfahrbare Welten. So gelingt Lesenden das Eintauchen in und das Verstehen von Geschichten.

Der narrative und der deskriptive Modus von Erzähltexten korrespondieren mit kognitionswissenschaftlichen Modellierungen von Leseverstehen. Insbesondere durch die sogenannten hierarchiehohe Prozesse der Textrezeption, die für die übergreifende Verstehensleistung zuständig sind, werden sie im Lesevorgang umgesetzt. Das Geschichtenschema fungiert als narrative Superstruktur und somit als steuerndes Element bei der makrostrategischen Erschließung von komplexen Erzähltexten. Wissen über die Elemente eines Geschichtenschemas erlaubt die Identifikation, die Bündelung und die Ergänzung zentraler Informationen des narrativen Textes. Die Generierung mentaler Bilder unterstützt die Bildung von Inferenzen, die Integration von Weltwissen und die Elaboration der Textwelten. Sie erleichtert die Nutzung und Ausgestaltung der narrativen und deskriptiven Ressourcen, die ein Erzähltext seinen Leser:innen offeriert.

Beiden Modi entsprechen nach van Dijk & Kintsch (1983) Strategien des Textverstehens, die folglich in der vorliegenden Studie als Leseverstehensstrategien modelliert werden konnten. Als organisierende Strategie diente ein auf dem Geschichtenschema basierendes Set an Makrostrategien. Die Generierung mentaler Bilder wurde als Elaborationsstrategie gefasst. Zur Vermittlung der beiden Strategieausprägungen wurde eine forschungsbasierte

Unterrichtsreihe für den Deutschunterricht auf der sechsten Klassenstufe konzipiert. Die Schüler:innen lernten mithilfe von *Storyelementen*, narrative Texte zu strukturieren, zentrale Informationen zu identifizieren und die Handlung zu rekonstruieren. Mit der Strategie *Kopfkino* sollten auch diejenigen Schüler:innen mentales Visualisieren beim Lesen erlernen, denen die Generierung mentaler Bilder noch schwerfiel. Eine kleinschrittige und evidenzbasierte Trainingseinheit ermöglichte es selbst Schüler:innen, die nicht bewusst visualisieren konnten, die entsprechende Strategie zu erwerben und einzuüben.

Die Implementation der Lesestrategien in den Deutschunterricht und die Evaluation ihrer Wirkung auf das Leseverstehen standen im Fokus des zweiten Teils der vorliegenden Studie. Als erster Praxistest diente die Vorstudie mit $N = 108$ Schüler:innen in fünf Klassen des sechsten Jahrgangs. In einem Kontrollgruppendesign mit Prä- und Posttestung wurden die entwickelten Unterrichtsmaterialien getestet und die Durchführbarkeit der Unterrichtsreihe durch die Lehrkräfte formativ evaluiert. Zudem konnten mithilfe des Frankfurter Leseverständnistests 5-6 Transfereffekte des Strategieprogramms *Geschichten verstehen* auf das Leseverständnis der Schüler:innen nachgewiesen werden.

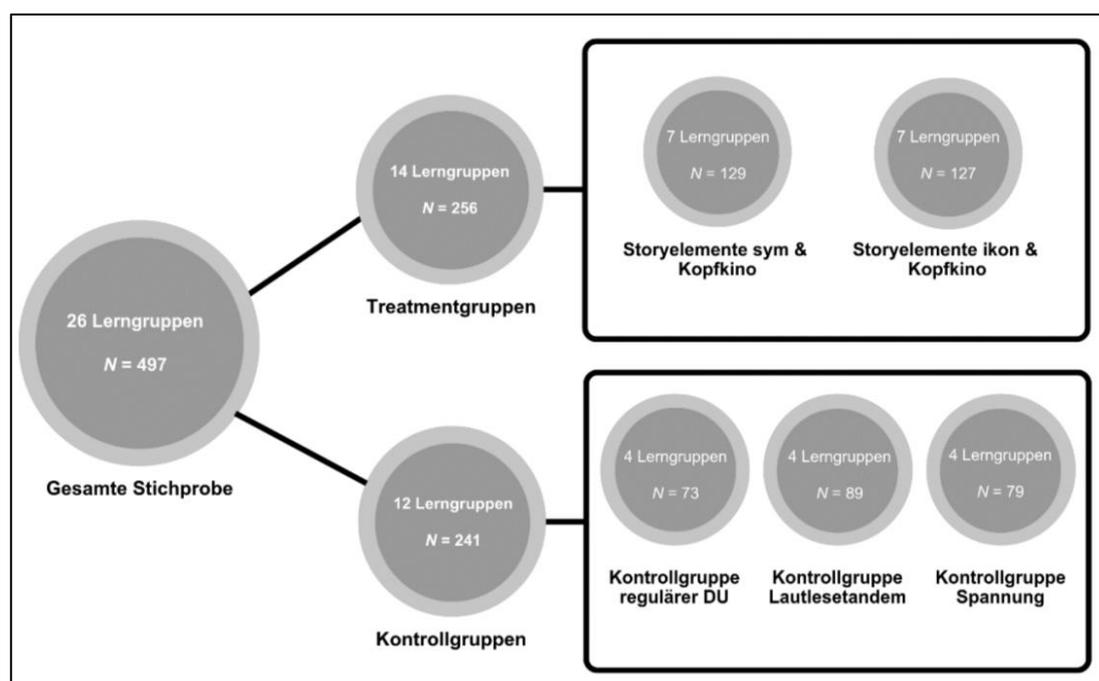


Abbildung 50 Gesamtstichprobe der Hauptstudie. Aufteilung in Treatment- und Kontrollgruppen. Eigene Darstellung.

Die Hauptstudie diente als summative Evaluation des überarbeiteten und angepassten Trainingsprogramms *Geschichten verstehen*. Im Fokus standen die Überprüfung der Praktikabilität, der Implementationstauglichkeit sowie der Transferwirkung des Programmes auf das Leseverstehen. 497 Schüler:innen in 26 Lerngruppen nahmen an der Studie im Prä-, Post- und Follow-up-Design teil (siehe Abbildung 50). Die Lerngruppen wurden nach der Prätestung in Leistungsgruppen eingeteilt und gematcht auf Treatment- und Kontrollgruppen verteilt. 14 Lerngruppen ($N = 256$ Schüler:innen) wurden zwei verschiedenen Treatmentgruppen zugelost und erlernten – je nach Leistungsniveau in sieben bis 17

Unterrichtsstunden – jeweils eine von zwei Formen des Programms *Geschichten verstehen*. Die restlichen Schüler:innen ($N = 241$) bildeten drei verschiedene Kontrollgruppen, die alle im Vergleich miteinander und mit den Treatmentgruppen eine ähnliche Zeitspanne zur Verfügung hatten: 79 Schüler:innen erlernten die in den meisten Schulen und Schulbüchern gängige Methode zur Analyse und Produktion narrativer Texte, nämlich die dramaturgiebasierte Aufteilung des Textes in Handlungsschritte. 89 Schüler:innen erwarben die Methode des Lautlesetandems zur Förderung der Leseflüssigkeit. Die restlichen 73 Schüler:innen absolvierten den regulären Deutschunterricht.

Vor und nach der Intervention sowie 14 Wochen nach der Posttestung wurde die Leseverständnisleistung der Gesamtstichprobe als Variable zur Bestimmung der Wirksamkeit erhoben. Die Implementationstauglichkeit und Praktikabilität wurde auf zwei Ebenen erhoben: Die Lehrkräfte der Treatmentgruppen dokumentierten ihren Unterricht, der zudem durch das Forschungsteam systematisch in Form von Stichproben beobachtet wurde. Weitere Einsichten in die erlebte Praxis lieferten Expert:inneninterviews. Die Lehrkräfte schilderten ihre Eindrücke und Analysen in einem Leitfadeninterview. Die Analyse dieser Gespräche diente nicht nur als weitere Quelle zur Überprüfung der Forschungshypothesen, sondern ermöglichte zudem eine explorative Perspektive auf das Trainingsprogramm in der schulischen Praxis.

Mit Blick auf die Praktikabilität und Implementationstauglichkeit des Programms *Geschichten verstehen* führte die Auswertung der Daten zu folgenden Ergebnissen:

- Das Programm ist im regulären Deutschunterricht von Lehrkräften vermittelbar.
- Der Aufbau des Trainings sowie die Materialien und Texte sind dem Niveau der Schüler:innen der sechsten Klassenstufe angemessen und durch quantitative und qualitative Differenzierung auf allen Niveaustufen verwendbar.
- Das Strategieprogramm *Geschichten verstehen* kann in den regulären Deutschunterricht implementiert werden. Dies zeigte sich nicht zuletzt dadurch, dass auch Lehrkräfte, die nicht an der Studie teilnahmen, sowie Schulen das Programm selbstständig adaptierten bzw. es in ihr lesespezifisches Schulcurriculum aufnahmen.

Das hängt auch mit der Wirksamkeit des Programms zusammen. Die statistischen Analysen zeigten unterrichtsrelevante Fördereffekte auf das Leseverständnis, vor allem bei schwächeren Leser:innen. Unmittelbar sowie langfristig profitierten 82 % der Schüler:innen von dem Strategietraining *Geschichten verstehen*. Zudem kann aufgrund der Aussagen der Lehrkräfte ein positiver Einfluss des Programms auf andere Ebenen der Lesekompetenz neben dem Leseverständnis angenommen werden. Das Leseselbstkonzept gerade der schwachen Leser:innen änderte sich. Einige von ihnen erlernten erst in dieser Einheit das bewusste mentale Visualisieren von Textinhalten. Viele verloren aufgrund der strukturierenden und organisierenden Methode der *Storyelemente* die Angst vor vermeintlich (zu) komplexen Texten. Kurzum: Nach den Trainings nahmen sie sich als wirksam Lesende wahr und schilderten dies ihren Lehrer:innen. Die stärkeren Leser:innen setzten sich anders und neu mit Geschichten auseinander, suchten Narratives in anderen Textmodi und konnten narrative Muster in anderen medialen Darstellungsformen entdecken. Die theoretischen Grundannahmen fanden über die didaktische Modellierung in der Praxis also ihre Entsprechungen.

Aufgrund der positiven Ergebnisse hinsichtlich seiner Implementationstauglichkeit, Praktikabilität und Wirksamkeit kann die schulische Vermittlung des Strategiesets aus didaktischer Sicht für alle Schulstufen nachdrücklich empfohlen werden. Es wäre jedoch nicht redlich, bei dieser Empfehlung folgende Risiken zu verschweigen.

Risiken

Ein großes Risiko von Implementationsstudien besteht darin, die Programme als ‚praktische Rezepte‘ zu verstehen, die wie Medikamente übertragbar seien aus der Forschung auf unterrichtliche Praxis.

Die Unterrichtskonzeption, die in dieser Studie verwendet wurde, ist durch das konkrete Forschungsvorhaben geprägt. Das Prinzip der Implementationstreue und die Kontrolle von Störvariablen verhindern mitunter Lernformen oder didaktische Settings, die der einzelnen Klasse oder dem Individuum durchaus im Lernprozess behilflich sein könnten. Vor allem aber die starke direkte Instruktion muss im Unterrichtsalltag aufgehoben werden zugunsten einer die Neugierde der Schüler:innen befördernden Wissensaneignung. Als Rezept ist das Strategieprogramm, wie es hier konzipiert wurde, somit, wenn überhaupt, nur als erste Kontaktmöglichkeit und Sicherungsnetz zu verstehen. Es dient der persönlichen Aneignung des Konzeptes. Der konkrete Unterricht ist methodisch auf Konzept und Subjekte abzustimmen. Die Strategien und Materialien können wie dargestellt als steuernde Elemente übernommen werden, die Begrifflichkeiten müssen jedoch ggf. überarbeitet werden. Hier bietet sich beispielsweise der Begriff *Handlungsimpuls* als Ersatz für die *Handlungsauslösende Situation* an.

Verengt man den Blick von der Konzeption hin zu den einzelnen Strategien, fällt vor allem die starke Führung der Lese- und Verstehensprozesse ins Auge. Gerade die organisierende und fokussierende Wirkung der Strategie *Storyelemente* steuert die Aufmerksamkeit der Leser:innen sehr genau. Das hilft einerseits, gibt die Vorgabe doch Orientierung und Struktur. Diese positiven Effekte haben aber auch ihre Schattenseite: Die Lenkung kann das subjektive Erschließen überlagern – und dies nicht nur im kognitiven, sondern auch im affektiven Sinne.

Das Geschichtenschema, das in dieser Studie als Superstrukturmodell verwendet und erweitert wurde, ist als das zu verstehen, was es ist: ein primär textwissenschaftliches Modell, das geisteswissenschaftlich und psychologisch fundiert als Theorie dienen, jedoch nicht die ganze Realität narrativer Texte darstellen kann. Gleichzeitig aber hat es, auch als Synthese der Ergebnisse von etlichen Jahrzehnten intensiver Forschung in verschiedenen Disziplinen, einen gewissen Gültigkeitsanspruch. Damit lohnt sich nicht nur das Erlernen, sondern auch das Infragestellen des Konstruktes, was unweigerlich folgen muss – nicht zuletzt im Unterricht. Nur diese kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Verstehensprozessen befördert das Verstehen über das Verstehen. In ebendieser Offenlegung von Verstehensprozessen liegt das große Potenzial des Programms *Geschichten verstehen*.

Potenziale

Schüler:innen beim Verstehen von Texten zu begleiten und sie darin zu befähigen und zu unterstützen ist eine der zentralen Aufgaben von (Lese-)Unterricht. Behält man dies im Blick,

verbietet sich ein Wettkampf verschiedener Verstehensstrategien oder Strategieprogramme um die Alleinherrschaft. Vielmehr geht es darum, die Potenziale des hier entwickelten und beforschten Konzeptes für die verschiedenen Akteure des Bildungsprozesses zu beleuchten und darzustellen, so dass ein sinnvolles und erfolgversprechendes Unterstützungsangebot entstehen kann.

Für die Schüler:innen birgt das Programm *Geschichten verstehen* die Möglichkeit, durch die Explikation von Verstehensprozessen ein konzeptuelles und strategisches Wissen aufzubauen, das die Rezeption von Texten im narrativen Modus erleichtert und Verständnisprobleme löst. Das Wissen über das Superstrukturmodell und das für den entsprechenden Wissenserwerb etablierte Organisationsstrategienbündel bieten Orientierung im Text und begünstigen die Rekonstruktion der im narrativen Text enthaltenen Geschichte. Die Fähigkeit, bewusst mentale Bilder während des Lesens zu kreieren, begünstigt den Aufbau narrativer Welten, die Inferenzbildung und somit die subjektive Erschließung des Textes. Die erworbenen Fähigkeiten bedingen Entwicklungen auf etlichen Ebenen – von der Kommunikation zu narrativen Texten über die Analyse von Erzählungen bis hin zum Selbstverständnis der Lesenden. Die an der Studie beteiligten Lehrkräfte berichten mehrheitlich von einem vermehrten Austausch über Texte und eine veränderte Selbstwahrnehmung der Schüler:innen, was ihre Lesefähigkeit betrifft.

Die beiden Strategieformate – der Organisation und der Elaboration –, wie sie in der Studie umgesetzt wurden, sind dabei in ihrer Anwendbarkeit offenbar nicht auf narrative Texte begrenzt, sondern scheinen auf andere Textmodi übertragbar. Dies ist keine Überraschung. Die hierarchiehohe Prozesse, die durch das Strategieset unterstützt werden, sind universale Verstehensvorgänge, die nicht auf bestimmte Textmuster beschränkt sind. Sie dienen dem Aufbau mentaler Modelle von Texten jedweder Art, von Situationen des realen Lebens und von Personen, mit denen wir interagieren. Verschränkt man dies mit dem Potenzial, dass gerade schwächere Schüler:innen nach dem Strategietraining ihr Selbstkonzept als Leser:in positiv wenden, offeriert das Programm nicht nur die Möglichkeit, ein besseres Leseverständnis aufzubauen, sondern auch das soziale Verständnis zu steigern. Hierzu können das Lesen und Verstehen von Literatur beitragen. Schüler:innen darin zu unterstützen – dieses Potenzial trägt das Programm *Geschichten verstehen* nachweislich in sich.

Um es ausschöpfen zu können, bedürfen Lehrpersonen und Schüler:innen einer schulischen Implementation des Strategietrainings. Und auch dazu eignet dieses sich. Seine Implementationskosten sind gering, so dass das notwendige Wissen von Lehrkräften schnell erworben werden kann. Die Umsetzung kann sich – auch dies deutete sich in der Studie an – nach einer ersten Eingewöhnung in die Methodik von dem vorgegebenen Rezept loslösen und flexibel in den regulären Deutschunterricht integrieren. Ob solche Adaptionen die Wirkpotenziale des Programms ändern, lässt sich an dieser Stelle noch nicht beurteilen. Es besteht jedoch die Hoffnung, dass das Programm *Geschichten verstehen* die Untiefe zwischen Forschung und Unterricht tatsächlich überwinden kann – und sich damit nicht zu den Maßnahmen gesellt, die weltvergessen in einer Kammer des Didaktikdiskurses ihr Dasein fristen. Jedenfalls erfüllt es die Kriterien, die Elmar Souvignier und Maik Philipp für Maßnahmen und Programme aufstellen, die den „research to practice gap“ zumindest teilweise schließen:

Es ist theoretisch begründet, wirksam und an den Anforderungen der schulischen Praxis ausgerichtet (vgl. Souvignier, & Philipp, 2016, 19).

Das scheint bedeutsam – und verlangt nach Konsequenzen für die fachdidaktische Diskussion. Diese pointiert zu skizzieren, ist Aufgabe des letzten Kapitels der vorliegenden Studie.

Konsequenzen

Abschließend werden aus den in den Kapiteln 6 und 7 dargestellten Ergebnissen Folgerungen für die fachdidaktische Diskussion gezogen. Diese beinhalten Beiträge zur Modellierung von Leseverstehensstrategien (8.3.1) und zur lesedidaktischen Implementationsforschung (8.3.2).

Modellierung von Leseverstehensstrategien

ANNAHME 1: Ein analytischer Abgleich von spezifischen text- und kognitionswissenschaftlichen Erkenntnissen optimiert die Konzeption von Leseverstehensstrategien.

Mit der vorliegenden Studie wird die bisherige Diskussion um Leseverstehensstrategien, die doch sehr stark auf textexterne, vermeintlich verallgemeinerbare Techniken verweist und dem Modus bzw. dem Aufbau des Textes wenig Aufmerksamkeit schenkt, um ein wichtiges Element erweitert. Der textförmige Unterrichtsgegenstand erhält die ihm gebührende Aufmerksamkeit, ohne dass die lernenden Subjekte vernachlässigt würden. Die Schnittmengen zwischen textwissenschaftlichen Erkenntnissen und Verstehenstheorien enthalten didaktisch relevante Ansätze. Übersetzt in didaktische Modelle ermöglichen sie die Entwicklung von Lesestrategien im ursprünglichen Sinne – als Hilfsmittel selbstständiger Lektüre.

ANNAHME 2: Die Aufdeckung impliziter Prämissen in der lesedidaktischen Forschung und der Unterrichtspraxis ermöglicht Progression.

Neben der Besinnung auf die besonderen Qualitäten textwissenschaftlicher Lesedidaktik verlangt Leseforschung den immerwährenden und schonungslosen Zweifel an althergebrachten Prämissen– etwa darüber, was in Lesenden vorgeht. Im Leseunterricht wird hier vieles vorausgesetzt, das diagnostisch nicht nachweisbar ist. Dass Geschichten von Schüler:innen durch mentale Visualisierungen und superstrukturelle Bündelung verstanden werden, davon schreibt Kaspar Spinner schon 1986 (vgl. Spinner 1986). In der vorliegenden Studie zeigt sich aber, dass den Lernenden strategisches Wissen um Superstrukturen und um die Generierung mentaler Bilder überhaupt erst vermittelt werden muss. Diese Notwendigkeit wurde in der schulischen Praxis bisher kaum erkannt – zumindest lassen die Aussagen der an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte darauf schließen. Dies ist auch eine Folge des deutschen narratologischen Spezialweges, auf dem der Erzählinstanz in narrativen Texten wesentlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde als der erzählten Handlung. Dass die Vermittlung eines Handlungsschema für die Erschließung fiktionaler wie faktualer Erzähltexte (vgl. Genette 1990, 755; Schaeffer 2013), kann angenommen werden. Eine empirische Überprüfung steht noch aus.

Implementationsforschung

Bisher war in der vorliegenden Studie nur von Implementationstauglichkeit die Rede, da eine Langzeitstudie nicht vorgesehen war. Kurz vor Fertigstellung dieser Arbeit – fünf Jahre nach Abschluss der empirischen Erhebung – führte eine kleine telefonische Befragung von sieben der elf beteiligten Lehrkräfte zu dem Ergebnis, dass alle Befragten das Programm adaptiert weiterhin verwenden. Die Multiplikator:innen vermitteln es in der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung, die Schulen führen es weiterhin in ihren Schulcurricula auf. Damit kann also zumindest mit einer gewissen Sicherheit von gelungener Implementation gesprochen werden – wenn auch nur in einem regional begrenzten Teil Deutschlands.

ANNAHME 1: Autorisierung durch die Lehrkräfte kann als eine der entscheidenden Gelingensbedingungen für die Implementation von Lesestrategieprogrammen gelten.

Neben den in 7.2 genannten Faktoren hängt eine erfolgreiche Implementation vor allem von der Aneignung sowie der Autorisierung des Programms durch die Lehrkräfte ab. Als Anwender:innen und Vermittler:innen sind sie es, die als Türöffner:innen für Maßnahmen und Konzeptionen fungieren. Es empfiehlt sich, die Aneignungsphase möglichst niedrigschwellig zu gestalten, wie oben bereits angedeutet. Dabei sind Systemkenntnis und das Wissen um den real existierenden Alltag von Lehrer:innen, die institutionelle Rahmung sowie die damit einhergehenden Zwänge und Freiheiten von enormer Wichtigkeit. Der Weg, den die vorliegende Studie genommen hat, kann dabei – reflektiert und formativ evaluiert – als Diskussionsgrundlage gelten:

- kurze ortsgebundene Fortbildung mit persönlichem Kontakt
- relevante gebündelte Informationen für die individuelle Weiterbildung und Nutzung
- geringe Vorbereitungsbelastung durch aufbereitete Materialien
- Scaffolding, ausgehend von ersten Rezeptvorlagen (vgl. Scherf, 2020, p. 216) und hinführend zum Konzeptverständnis
- Kooperation und Kommunikation auf Augenhöhe

Die Aneignungslogik (vgl. Philipp, & Souvignier, 2016, p. 145) folgt dabei einem klaren Muster – einfach gehaltene Angebote ermöglichen die Adaption des Konzeptes an den eigenen Unterricht und die Überführung des Konzeptes in das professionelle Handlungssystem (vgl. dazu auch Klingner, Boardman, & McMaster, 2013, pp. 195, 205–208). Ob dieser Transfer stattfindet, ist unverfügbar und sollte es auch bleiben.¹⁷⁶ Es muss der Anspruch von Forscher:innen sein, bereits bei der Modellierung didaktischer Materialien die Autorisierung durch die Praktiker:innen mitzudenken und gleichzeitig das gesicherte theoretische Fundament nicht zu verlassen.

ANNAHME 2: Die Untersuchung der durch Lehrkräfte vollzogenen Autorisierungsprozesse sollte als zentrale Aufgabe der Implementationsforschung etabliert werden.

Über die durch Lehrkräfte vollzogenen Autorisierungsprozesse wissen wir noch wenig. Hier scheint es geboten, weitere Anstrengungen zu unternehmen, um ein tieferes Verständnis zu

¹⁷⁶ Erfolgreiche Implementation bedarf zudem etlicher Marketingmaßnahmen. Auch dies scheint ein Feld zu sein, in dem noch Potenzial zur Erkenntnisgewinnung liegt.

erlangen. Aus der vorliegenden Studie kann hypothetisch geschlussfolgert werden, dass neben den gegenstandsbezogenen Faktoren auch die Autorisierungswürdigkeit derjenigen Person eine zentrale Rolle spielt, die den Lehrer:innen die Maßnahmen und Konzepte vermittelt. Von ihr wird nicht nur fachliche Expertise verlangt, sondern auch Kenntnis und Wertschätzung des Systems Schule. Unterricht darf von ihr erkennbar nicht als Hort der Störvariablen angesehen werden, sondern muss ihr glaubhaft als das Feld gelten, in das wissenschaftliche Ergebnisse ausstrahlen sollen, um denen zu dienen, für die sie bestimmt sind: den Lernenden als zunehmend autonom lesenden Heranwachsenden.

Schlussnotiz – Limitationen und Ausblick

*The most important thing in art is the frame.
Frank Zappa*

Wie in der Kunst ist in der Wissenschaft der Rahmen essenzieller Bestandteil des Werkes. Er gibt auch in dieser Studie vor, was wie betrachtet wurde und welche Aussagen deswegen möglich sind. Gleichzeitig zeigt er die Grenzen der Studie auf. Diese sind gezogen durch alle Entscheidungen, die im Forschungsprozess getroffen wurden. Eine Auswahl der wichtigsten Limitationen und ein Ausblick sollen die Darstellung der Studie abschließen.

Der Fokus auf eine generelle Wirksamkeitsüberprüfung und die damit einhergehende Entscheidung, ein primär quantitatives Setting zu etablieren, stellt die gewichtigste Ursache für viele Limitationen der Studie dar. Ein solch deduktiver Ansatz ermöglicht zwar eine generelle Aussage über die Gültigkeit der theoretischen Annahmen, lässt jedoch eine induktive Entwicklung anschlussfähiger Theorien nicht zu. Für die vorliegende Untersuchung wurden zwar auch qualitative Analysen durchgeführt, aber nicht genügend, um Wirkmechanismen zu klären. Der Schwerpunkt lag dabei auf den Lehrpersonen, was aufgrund ihrer exponierten Stellung im Netzwerk Unterrichtspraxis eine sinnvolle Entscheidung war. Damit wurde aber auch eine Entscheidung gegen einen eingehenden Blick auf die Schüler:innen getroffen. Für die genauere Beobachtung zugrundeliegender Prozesse wären Folgestudien mit kleinen Fallzahlen und Einzelfallanalysen vonnöten. Diese könnten das quasi-experimentelle Design durch ein experimentelles Design ergänzen, so dass das Problem der Selektivität zumindest teilweise gelöst wäre.

Das Konstrukt *Leseverständnisleistung* wurde in der vorliegenden Studie mit dem Frankfurter Leseverständnistest 5-6 erhoben (vgl. Kap. 5.5.4.3). Dieser bietet lediglich Einblick in die ihm eigene Theorie von Leseverstehen. Um den Blick zu weiten, wären die Entwicklung weiterer Leistungstests und Einzelinterviews mit Schüler:innen nötig. Dies konnte allein aus forschungsökologischen Gründen in der vorliegenden Studie nicht realisiert werden, wäre aber sicherlich ein lohnendes Unterfangen. In diesem Zusammenhang wäre es dann auch ratsam,

weitere Daten zu erheben, um sicherere Aussagen über Konstrukte wie die Lesemotivation oder das Selbstkonzept treffen zu können.

Ebenso vielversprechend wäre eine Replikation der Untersuchung. Allein die Tatsache, dass Entwicklung, Evaluation und Überprüfung der Maßnahme in einer Hand lagen, lässt darauf schließen, dass – bei allen Bemühungen, dies zu verhindern – die Person des Forschers selbst zu einer Störvariablen wird. Interviewereffekte wären hier ein Beispiel, aber auch die Frage, welche Effekte die unterschiedliche Intensität, mit der Kontroll- und Treatmentgruppen durch den Forscher betreut wurden, auf die Ergebnisse der Schüler:innen hatte. Für die Interventionsforschung ist dies ein generelles Problem, dem die Etablierung von Forschungsgruppen mit unterschiedlichen Aufgabenprofilen entgegenwirken könnte. Für Qualifikationsarbeiten aber scheidet diese Möglichkeit aus.

Im Rahmen einer solchen Arbeit sind auch Langzeituntersuchungen nicht zu realisieren. Dies aber wäre gerade für die vorliegende Thematik ein echter Gewinn, könnte doch verfolgt werden, inwieweit Schüler:innen und Unterricht langfristig von den erworbenen Strategien profitieren.

Literaturverzeichnis

- Abbott, H. P. (2014). Narrativity. In Hühn, P., Meister, J. C., Pier, J., & Schmid, W. (Eds.), *Handbook of Narratology*. Volume 2 (pp. 587–607). 2. erweiterte Aufl. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Abelson, R. P. (1997). A retrospective on the significance test ban of 1999 (If there were no significance tests, they would be invented). In Harlow, L. L., Mulaik, S. A., & Steiger, J. H. (Eds.), *What if there were no significance tests?* (pp. 117–141). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Abraham, U. (1999). Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. *Praxis Deutsch* 154(26), 14–22.
- Abraham, U. (2004). Lernen - Lesen - Wissen. Fächerverbindender Literaturunterricht und Lesekompetenz. In Härle, G., & Rank, B. (Eds.), *Wege zum Lesen und zur Literatur* (pp. 215–230). Baltmannsweiler: Schneider.
- Abraham, U. (2014). Textualität und Bildlichkeit: Kann man Texte ohne innere Bilder verstehen? In Sowa, H., Glas, A., & Miller, M. (Eds.), *Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen* (pp. 389–400). Oberhausen: Athena.
- Abraham, U. (2015). Textbesessenes Lesen. Das Unheimliche literarischer Verstehensprozesse. In Mitterer, N., & Nagy, H. (Eds.), *Zwischen den Worten. Hinter der Welt. Wissenschaftliche und didaktische Annäherungen an das Unheimliche* (pp. 195–209). Innsbruck u.a.: Studien Verlag.
- Abraham, U., Bremerich-Vos, A., Frederking, V., & Wieler, P. (2003). Vorwort. In Abraham, U., Bremerich-Vos, A., Frederking, V., & Wieler, P. (Eds.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (pp. 7–10). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Abraham, U., Bremerich-Vos, A., Frederking, V., & Wieler, P. (Eds.) (2003). *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Adam, J.-M. (1982). The macrostructure of the conventional narrative. *Poetica Today* 3 (4), 135–168.
- Adam, J.-M. (1992). *Les Textes: Types et prototypes*. A. Colin, Paris.
- Adam, J.-M. (2011). *The narrative sequence. History of a concept and a research area*. URL: https://www.unil.ch/files/live/sites/fra/files/shared/The_narrative_sequence.pdf.
- Adam-Schwebe, S., Souvignier, E., & Gold, A. (2009). Der Frankfurter Leseverständnistest 5-6 (FLVT 5-6). In Lenhard, W., & Schneider, W. (Eds.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (pp. 113–131). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In Israel, S., & Duffy, G. (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90). New York: Routledge.
- Afflerbach, P. (1986). The influence of prior knowledge on expert readers' importance assignment processes. In Niles, J., & Lalik, R. (Eds.), *Solving problems in literacy: Learners, teachers and researchers. National reading conference yearbook* (S.30–40). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Ahmed, Y., Francis, D. J., York, M., Fletcher, J. M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential Mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 68–82.
- Algozzine, B., & Douville, P. (2004). Use mental imagery across the curriculum. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(1), 36–39.

- Allen, C. (1991). Louise Rosenblatt and theories of reader response. In Clifford, J. (Ed.), *The experience of reading: Louise Rosenblatt and reader-response theory* (pp. 15–22). Portsmouth, NH: Boynton Cook & Heinemann.
- Amer, A. A. (1992). The effect of story grammar instruction on EFL students' comprehension of narrative text. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 711–720.
- Anderson, R. C., & Kulhavy, R. W. (1972). Imagery and prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 63(3), 242–243.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In Pearson, P. D. (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). New York: Longman.
- Annixter, J., & Annixter, P. (1958). *Buffalo chief*. New York: Holiday House.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41–57.
- Antoniou, F. (2006). *Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs*. Aachen: Shaker.
- Aristoteles (2011). *De memoria et reminiscentia*. Iacobus Veneticus translator. Turnhout: Brepols Publisher.
- Aristoteles (2017). *Poetik. Griechisch/Deutsch*. Übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz: Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., & Ring, K. (2007). *Förderung von Lesekompetenz: Expertise*. Unveränderter Nachdruck. Bonn & Berlin: BMBF.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W., & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 6–27.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Eds.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. (pp. 69–137). Opladen: Leske + Budrich.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H., & Wimmer, H. (2005). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8 (SLS 5-8)*. Bern: Hans Huber.
- Aumüller, M. (2009). Konzepte der Sujetentfaltung. In Schmid, W. (Ed.), *Slavische Erzähltheorie. Russische und tschechische Ansätze* (pp. 47–90). Berlin & New York: De Gruyter.
- Aumüller, M. (2011). Empirische und kognitivistische Theorien. In Martínez, M. (Ed.), *Handbuch Erzählliteratur* (pp. 125–129). Stuttgart: Metzler.
- Aumüller, M. (Ed.). (2012a). *Narrativität als Begriff. Analysen und Anwendungsbeispiele zwischen philologischer und anthropologischer Orientierung*. Berlin & New York: De Gruyter.

- Aumüller, M. (2012b). Einleitung. Zur Theorie der Begriffsexplikation. In Aumüller, M. (Ed.), *Narrativität als Begriff. Analysen und Anwendungsbeispiele zwischen philologischer und anthropologischer Orientierung* (pp. 1–20). Berlin & New York: De Gruyter.
- Baguley, T. (2009). Standardized or simple effect size: What should be reported? *British Journal of Psychology*, 100(3), 603–617.
- Baier, K. (2011). *The Effects of SQ3R on Fifth Grade Students' Comprehension Levels*. (Electronic Thesis or Dissertation). URL: https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?p10_etd_subid=49643&clear=10#abstract-files.
- Bakan, D. (1966). The test of significance in psychological research. *Psychological bulletin*, 66(6), 423–437.
- Bakhtin, M.M. (1986). The Problem of Speech Genres. In Bakhtin, M.M., *Speech Genres and other late essays* (pp. 60–102). Eds. v. Emerson, C. Austin: University of Texas Press.
- Bal, M. (1977). *Narratologie. Essais sur la signification narrative dans quatre romans modernes*. Paris: Klincksieck.
- Bal, M. (1985). *Narratology. Introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. 3. Aufl. Toronto & London: University of Toronto Press.
- Ballstaedt, S. P. (2006). Zusammenfassen von Textinformation. In Mandl, H., & Friedrich, H.F. (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 117–126). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Ballstaedt, S. P., Mandl, H., Schnotz, W., & Tergan, S. O. (1981). Texte verstehen. *Texte gestalten*. München u.a.: Urban und Schwarzenberg.
- Bannert, M. (2003). Effekte metakognitiver Lernhilfen auf den Wissenserwerb in vernetzten Lernumgebungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(1), 13–25.
- Bannert, M. (2004). Designing metacognitive support for Hypermedia learning. In Niegemann, H., Leutner, D., & Brünken, R. (Eds.), *Instructional design for multimedia-learning* (pp. 19–30). Münster: Waxmann.
- Bannert, M., & Schnotz, W. (2006). Vorstellungsbilder und Imagery-Strategien. In Mandl, H., & Friedrich, H.F. (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 72–88). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Barnhart, J. E. (1990). Differences in story retelling behaviors and their relation to reading comprehension in second graders. *National Reading Conference Yearbook*, 39, 257–266.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8(1), 1–27.
- Barthes, R. (1975). Introduction to the structural analysis of the narrative. *New Literary History*, 6(2), 237–272.
- Barthes, R. (1988). *Das semiologische Abenteuer*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bartlett, F. C. (1995 [1932]). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Bäuerlein, K., Lenhard, W., & Schneider, W. (2012). *LESEN 6-7. Lesetestbatterie für die Klassenstufen 6-7*. Göttingen: Hogrefe
- Baum, M. (2010). Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. In Frederking, V., Huneke, H.W., Krommer, A., & Meier, C. (Eds.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. 9., vollständig überarbeitete und*

- erweiterte Auflage. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik.* (pp. 100–123). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumert, J. (2001): Wieso, weshalb, warum? Oder die Ursachen der Bildungsmisere und wie man Schule besser machen kann. Jürgen Baumert und Hermann Lange im ZEITGespräch. *ZEITdokumente: Schock für die Schule. Die Pisa-Studie und ihre Folgen*, 11-13.
- Baumert, J., Becker, M., Neumann, M., & Nikolova, R. (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium–Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 189–215.
- Bay, W., Thiede, B., & Wirtz, M. A. (2016). Die Theorie der kognitiven Belastung (Cognitive Load Theory). In Gretsch, P., & Holzäpfel, L. (Eds.), *Lernen mit Visualisierungen. Erkenntnisse aus der Forschung und deren Implikationen für die Fachdidaktik* (pp. 123–137). Münster & New York: Waxmann.
- Beck, C., & Maier, H. (1993). Das Interview in der mathematikdidaktischen Forschung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 14(2), 147–179.
- Becker, T., & Busche, N. (2020). Rechtschreibdiagnose in der Sek 1: Zwischen Standardisierung, Validität und Praktikabilität. In Rautenberg, I. (Ed.), *Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb* (pp. 146–174). Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren.
- Beers, K. (2005). Inescapable Transactions. *Voices from the Middle*, 12(3), 5.
- Beisbart, O., & Popp, K. (2010). Lesestrategien im Literaturunterricht. In Frederking, V., Huneke, H.W., Krommer, A., & Meier, C. (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. 9., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik.* (pp. 340–356). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bell, N. (1991). *Visualizing and verbalizing: For language comprehension and thinking*. Paso Robles, CA: Academy of Reading Publications.
- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter'Neuer Steuerung'. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(4), 487–504.
- Benthien, C., & Weingart, B. (Eds.) (2014). *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and instruction*, 2(2), 131–156.
- Berkeley, S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Reading comprehension strategy instruction and attribution retraining for secondary students with learning and other mild disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 18–32.
- Bertschi-Kaufmann, A., & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen–Messungen–Effekte Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt «Lese- und Schreibkompetenzen fördern». *Swiss Journal of Educational Research*, 28(3), 393–424.
- Bertschi-Kaufmann, A., Kruse, G., Rickli, U., Riss, M., & Sommer, T. (2010). *Lesen. Das Training*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Beyer, R. (1987). Psychologische Untersuchungen zur Textverarbeitung unter besonderer Berücksichtigung des Modells von Kintsch und van Dijk (1978). *Zeitschrift für Psychologie*, 8, 1–80.
- Beywl, W., & Zierer, K. (2018): „10 Jahre »Visible Learning« – 10 Jahre »Lernen sichtbar machen«“. *Pädagogik*, 70(9), 36–41.

- Bishop, P., Reyes, C., & Pflaum, S. W. (2006). Read smarter, not harder: Global reading comprehension strategies. *The Reading Teacher*, 60(1), 66–69.
- Björnsson, C. H. (1968). *Läsbarhet: Lesbarkeit durch Lix*. Wien: Liber.
- Björnsson, C. H. (1983). Readability of newspapers in 11 languages. *Reading Research Quarterly*, 480–497.
- Black, J. B., & Bower, G. H. (1979). Episodes as chunks in narrative memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 18(3), 309–318.
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552–557.
- Bleckwenn, H., & Loska, R. (1998). „Phantasiereise“. Imaginative Verfahren im Deutschunterricht. *Pädagogik*, 40 (12), 25–35.
- Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. In Block, C. C., & Parris, S. R. (Eds.), *Solving problems in the teaching of literacy. Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 19–37). New York: The Guilford Press.
- Block, C. C., & Parris, S. R. (Eds.). (2008), *Solving problems in the teaching of literacy. Comprehension instruction: Research-based best practices*. 2. Auflage. New York: The Guilford Press.
- Boelmann, J. (2018). Literarisches Verstehen. Spuren einer Suchbewegung. In Boelmann, J. (Eds.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1* (pp. 203–220). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Boelmann, J. M., & König, L. (2021). *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Boie, K. (1993). *Jeder Tag ein Happening*. München: dtv.
- Boik, R. J. (1988). The mixed model for multivariate repeated measures: Validity conditions and an approximate test. *Psychometrika*, 53(4), 469–486.
- Bortz, J., & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften*. Nachdruck der 4., überarbeiteten Auflage. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Boueke, D., & Schüle, F. (1988). Story Grammars. Zur Diskussion um ein erzählstrukturelles Konzept und seine Konsequenzen für die Erzähldidaktik. *Wirkendes Wort*, 38(1), 125–143.
- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E., & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Boulineau, T., Forelli, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105–121.
- Bower, G. H. (1972). Mental imagery and associative learning. In Gregg, L. W. (Ed.), *Cognition in learning and memory: the fifth of an annual series of symposia in the area of cognition* (pp. 51–88). New York: John Wiley & Sons.

- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 717–726.
- Bransford, J. D., Barclay, J. R., & Franks, J. J. (1972). Sentence memory: A constructive versus interpretive approach. *Cognitive Psychology*, 3(2), 193–209
- Bräuer, C. (2019). G1 Lesetechniken erlernen, Lesestrategien entwickeln im Unterricht. In Kämper-van den Boogaart, M., & Spinner, K.H. (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht: Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung; Exemplarische Unterrichtsmodelle* (pp. 155–200). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bräuer, C. (2020). Rezepte zeigen, was man kann, und reflektieren Wissen darüber, was man tut... *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 25(49), 16–22.
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2013). Vom Nutzen der Zeit. Beobachtungen und Analysen zum individualisierten Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 336–356.
- Bremerich-Vos, A., & Possmayer, M. (2013). Zur Überprüfung eines textsortenübergreifenden Modells der Entwicklung von Schreibkompetenz in der Grundschule. In Redder, A., & Weinert, S. (Eds.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. (pp. 277–295). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A. (2021). Eine kleine (zwischen-) Bilanz und drei mehr oder weniger bescheidene Vorschläge. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 26(50), 9–11.
- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris: Seuil.
- Brewer, W. F. (1985). The story schema: Universal and culture-specific properties. In Olson, D. R. (Eds.), *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp. 167–194). Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Brewer, W. F. (1988). Postscript: Imagery and text genre. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 8(4), 431–438.
- Brinkmann, M. (2014). Übungen der Imagination. Zur Geschichte, Bildung und Didaktik von Imaginationen. In Sowa, H., Glas, A., & Miller, M. (Eds.), *Bildung der Imagination, Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen* (pp. 151–168). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Brosch, R. (2014). Literarische Lektüre und imaginative Visualisierung. Kognitionsnarratologische Aspekte. In Benthien, C., & Weingart, B. (Eds.), *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur* (pp. 104–120). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Brügelmann, H. (2019). „Zu Risiken und Nebenwirkungen...“. Warnung vor einer naiven „Evidenzbasierung“ in der Pädagogik. *Lehren und lernen*, 7(5), 29–34.
- Brune, C. (2020). *Literärästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1–21.
- Brunyé, T. T., Ditman, T., Giles, G. E., Holmes, A., & Taylor, H. A. (2016). Mentally simulating narrative perspective is not universal or necessary for language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 42(10), 1592–1605.

- Brunyé, T. T., Ditman, T., Mahoney, C. R., & Taylor, H. A. (2011). Better you than I: Perspectives and emotion simulation during narrative comprehension. *Journal of Cognitive Psychology*, 23(5), 659–666.
- Bucher, M., Hahl, W., Jäger, G., & Wittmann, R. (1975). *Realismus und Gründerzeit. Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1848–1880*. Stuttgart: Metzler.
- Büscher, H. (2021). Eine Prinzessin, aber anders. Eigene Vorstellungen zu einer Geschichte kreativ gestalten. *Deutsch differenziert*, 1, 28–33.
- Busemeyer, M. R. (2007). Bildungspolitik in den USA. *Zeitschrift für Sozialreform*, 53(1), 57–78.
- Cain, K. (1996). Story Knowledge and Comprehension Skill. In Cornoldi, C., & Oakhill, J. (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties* (pp. 167–192). New York: Routledge.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester, UK: Blackwell.
- Carnine, D., & Kinder, D. (1985). Teaching low-performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and Special Education*, 6(1), 20–30.
- Caspar, F. (2019). Follow-up-Studie. In M. A. Wirtz (Ed.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/follow-up-studie>
- Chatman, S. B. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press.
- Chatman, S. B. (1981). What Novels Can Do That Films Can't (and Vice Versa). In Mitchell, W.J.T. (Ed.), *On Narrative* (pp. 117–137). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Chatman, S. B. (1990). *Coming to terms: The rhetoric of narrative in fiction and film*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Chen, Y. S., & Su, S. W. (2012). A genre-based approach to teaching EFL summary writing. *ELT journal*, 66(2), 184–192.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christmann, U., & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In Franzmann, B., & Jäger, G. (Eds.), *Handbuch Lesen* (pp. 145–223). München: Saur.
- Christmann, U., & Groeben, N. (2008). Aspekte der Textverarbeitungsforschung. In Günther, H. (Eds.), *Schrift und Schriftlichkeit. 2. Halbband* (pp. 1536–1545). Berlin & New York: de Gruyter
- Christmann, U. (2018a). Kognitionspsychologische Ansätze. In Rautenberg, U., & Schneider, U. (Eds.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 21–45). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Christmann, U. (2018b). Lesen als Sinnkonstruktion. In Rautenberg, U., & Schneider, U. (Eds.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 169–184). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Cieľebak, J., & Rässler, S. (2014). Data Fusion, Record Linkage und Data Mining. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 367–382). Wiesbaden: Springer VS.
- Claggett, F. (2005). Lessons from Louise: The person, the theory, the practice. *Voices from the Middle*, 12(3), 51–53.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (2004). Extensions of the Paivio, Yuille, and Madigan (1968) norms. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36(3), 371–383.
- Coe, R. (2002). It's the Effect Size, Stupid. What effect size is and why it is important. *EDUCATION-LINE*, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Auflage. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, 1(3), 98–101.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. 3. Auflage. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A., Braun, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching The Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In Resnick, L.B. (Ed.), *Knowing, Learning And Instruction. Essays In Honour Of Robert Glaser* (pp. 453–494). Hillsdale, NJ.: College.
- Collins, A., Brown, J. S., & Larkin, K. M. (1977). Inference in text understanding. *BBN report; no. 3684*.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1988). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 2–10.
- Connell, J. M. (2000). Aesthetic experiences in the school curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's transactional theory. *Journal of Aesthetic Education*, 34(1), 27–35.
- Cook, A. E., Halleran, J. G., & O'Brien, E. J. (1998). What is readily available during reading? A memory-based view of text processing. *Discourse processes*, 26(2-3), 109–129.
- Corcoran, R., & Oatley, K. (2019). Reading and Psychology I. Reading Minds: Fiction and Its Relation to the Mental Worlds of Self and Others. In Billington, J. (Ed.), *Reading and Mental Health* (pp. 331–343). London: Palgrave Macmillan.
- Cornoldi, C., & Oakhill, J. (Eds.) (1996). *Reading Comprehension Difficulties*. New York: Routledge.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative Analysis*. London: Routledge.
- Cramer, E. H. (1980). Mental imagery, reading attitude, and comprehension. *Reading Improvement*, 17(2), 135–139.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311–325.
- Cromley, J. G., Wills, T. W. (2016). Flexible strategy use by students who learn much versus little from text: transitions within think-aloud protocols. *Journal of Research in Reading*, 39, 50–71.
- Currie, G. (2010). *Narratives and Narrators. A Philosophy of Stories*. New York: Oxford University Press.
- Dansereau, D. F., Collins, K. W., McDonald, B. A., Holly, C. D., Garland, J., Diekhoff, G., & Evans, S. H. (1979). Development and evaluation of a learning strategy training program. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 64–73.
- Darby, D. (2001). Form and Context: An Essay in the History of Narratology. *Poetics Today*, 22(4), 829–852.
- Davis, Z. T., & McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43(3), 232–240.
- De Beaugrande, R. (1982). The story of grammars and the grammar of stories. *Journal of Pragmatics*, 6(5-6), 383–422.
- De Jager, B. (2002). *Teaching reading comprehension: The effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition*. Groningen: University of Groningen. [https://www.rug.nl/research/portal/publications/teaching-reading-comprehension\(a954d-8d4-798c-43a3-8ec1-47e470d7dfaf\).html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/teaching-reading-comprehension(a954d-8d4-798c-43a3-8ec1-47e470d7dfaf).html).
- Dehaene, S. (2014). *Lesen: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert*. München: Albrecht Knaus Verlag.
- Denis, M. (1984). Imagery and prose: A critical review of research on adults and children. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 4(4), 381–402.

- Dimino, J. A., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at risk secondary students' comprehension of literature. *Elementary School Journal*, 91(1), 19–32.
- Dimino, J.A., Taylor, R.M., & Gersten, R.M. (1995). Synthesis of the research on story grammar as a means to increase comprehension. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11(1), 53–72.
- Ditman, T., Brunyé, T. T., Mahoney, C. R., & Taylor, H. A. (2010). Simulating an enactment effect: Pronouns guide action simulation during narrative comprehension. *Cognition*, 115(1), 172–178.
- Djicic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific study of literature*, 3(1), 28–47.
- Doležel, L. (1979). Extensional and intensional narrative worlds. *Poetics*, 8(1-2), 193–211.
- Doležel, L. (1998). *Heterocosmica. Fiction and Possible Worlds*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Döring, N., & Bortz, J. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 4. überarbeitete Auflage. Berlin & Heidelberg: Springer
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin & Heidelberg: Springer
- Döring, N. (2013). Zur operationalisierung von geschlecht im fragebogen: probleme und lösungsansätze aus sicht von mess-, umfrage-, gender-und queer-theorie. *GENDER–Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5(2), 17–18.
- Dorsch, F., Häcker, H., & Stapf, K. H. (1994). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 12. Auflage. Bern u.a.: Huber.
- Duffy, G. G. (1993). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal*, 94, 109–120.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In Farstrup, A., Samuels, S. (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Dunbar, R. I. (2004). Gossip in evolutionary perspective. *Review of general psychology*, 8(2), 100–110.
- Dundes, A. (1997). Binary opposition in myth: The Propp/Levi-Strauss debate in retrospect. *Western folklore* 56(1), 39–50.
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161–167.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., & Tackett, K. K. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79, 262–300.
- Eggert, H., & Garbe, C. (1995). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler.
- Eisler, R. (1930). *Kant-Lexikon. Nachschlagewerk zu Immanuel Kant*. Eds. v. Kietzmann, P. URL: <https://www.textlog.de/32585.html>.
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17, 435–452.
- Ellis, A., & Young, A. (1988). *Human Cognitive Neuropsychology*. Hove and New York: Psychology Press.
- Emmot, C. (2005) Narrative Comprehension. In Herman, D., Jahn, M., & Ryan, M-L. (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 351–352). London & New York: Routledge.

- Emmott, C. (1997) *Narrative Comprehension: a Discourse Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Ende, M. (2005). *Momo. Oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte. Ein Märchen-Roman*. Schulausgabe. Stuttgart & Wien: Thienemann.
- Engel, J.J. (1774 [1964]). *Über Handlung, Gespräch und Erzählung*. Eds. v. Voss, E.T. Stuttgart: Metzler.
- Ennemoser, M. (2006). Evaluations- und Implementationsforschung. In Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik* (pp. 513–528). Weinheim/München: Juventa.
- Esrock, E. J., & Kuzmičová, A. (2014). Visual imagery in reading. In Kelly, M. (Ed.), *Encyclopedia of Aesthetics*. Band 3 (pp. 416–420). Zweite Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Esrock, E. J. (1994). *The reader's eye: Visual imaging as reader response*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2015). *Cognitive psychology: A student's handbook*. 7. Auflage. London u.a.: Psychology Press.
- Faggella-Luby, M., Schumaker, J. S., & Deshler, D. D. (2007). Embedded learning strategy instruction: Story-structure pedagogy in heterogeneous secondary literature classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 131–147.
- Fantl, J. (2017). Knowledge How. In Zalta, E. N. (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/knowledge-how>.
- Farah, M. J. (1984). The neurological basis of mental imagery: A componential analysis. *Cognition*, 18(1–3), 245–272.
- Farr, J. N., Jenkins, J. J., & Paterson, D. G. (1951). Simplification of Flesch reading ease formula. *Journal of Applied Psychology*, 35, 333–337.
- Faw, B. (2009). Conflicting intuitions may be based on differing abilities: Evidence from mental imaging research. *Journal of Consciousness Studies*, 16(4), 45–68.
- Fellerer, J. (2001). Texttypologie. In Holtus, G. et al. (Eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik. Band 1,2* (pp. 730–770). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Fichman, S., Altman, C., Voloskovich, A., Armon-Lotem, S., & Walters, J. (2017). Story grammar elements and causal relations in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with SLI and typical language development. *Journal of Communication Disorders*, 69, 72–93.
- Field, A. P., & Wilcox, R. R. (2017). Robust statistical methods: A primer for clinical psychology and experimental psychopathology researchers. *Behaviour research and therapy*, 98, 19–38.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. LA & London: Sage.
- Fischer, M. H., & Zwaan, R. A. (2008). Embodied language: A review of the role of the motor system in language comprehension. *Quarterly journal of experimental psychology*, 61(6), 825–850.
- Fletcher, C., Chrysler, S. (1990). Surface forms, textbases, and situation models: Recognition memory for three types of textual information. In *Discourse Processes*, 13(2), 175–190.
- Flick, U. (2009). Qualitative Methoden in der Evaluationsforschung. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 10(1), 9–18.
- Fludernik, M. (1996). *Towards a ,natural' narratology*. Heidelberg: Groos.
- Franke, C., & Kraushaar, J. (Eds.) (2012). *deutsch.punkt 1*. Differenzierende Ausgabe für die 5. Klasse. Stuttgart & Leipzig: Ernst Klett Verlag.

- Frederking V. (2005) Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Eine Bestandsaufnahme nebst einigen hochschul- und bildungspolitischen Anmerkungen. In Frederking V., Heller H., & Scheunpflug A. (Eds.), *Nach PISA* (pp. 112–142). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 61(2), 109–119.
- Fricke, G., & Heiser, I. (2020a). Zum Thema: Literarische Figuren. *Deutsch 5-10*, 64, 1–3.
- Fricke, G., & Heiser, I. (2020b). Literarische Figuren als Ankerpunkte des Textverstehens. *Deutsch 5-10*, 64, 28–31.
- Friedemann, K. (1965). *Die Rolle des Erzählers in der Epik*. (=Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe 1910). Darmstadt: WBG.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriss. In Mandl, H., & H.F. Friedrich, H. F. (Eds.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (pp. 3–42). Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. F. (1995). *Training und Transfer reduktiver-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten*. Münster: Aschendorff.
- Friedrich, H.F., & Mandl, H. (2006). Lernstrategien. Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In Mandl, H., & Friedrich, H.F. (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 1–26). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Froschauer, U., & Lueger, M. (2003). *Das Qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Funke, C. (2015). *Gespenssterjäger auf eisiger Spur*. Veränderte Neuauflage. Bindlach: Loewe.
- Gadamer, H.-G. (1999 [1970]). Sprache und Verstehen. In Gadamer, H.-G., *Gesammelte Werke. Band 2: Wahrheit und Methode. Ergänzungen, Register* (pp. 184–198). Unveränderte Taschenbuchausgabe. Tübingen: Mohr.
- Gagne, R.M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gailberger, S. (2011a). *Lesen durch Hören: Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Gailberger, S. (2011b). *Lesen durch Hören. Theorie – Implementierung – Ergebnisse. Ergänzende Folien zum Buch*. <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlose-downloads/9783407255624.pdf>
- Gailberger, S. (2013a). *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler: zur Wirkung von Lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Gailberger, S. (2013b). Story-Grammar-Bewusstheit im Zentrum von Literarischem Lernen und Poetischem Schreiben in der Sek I. *kj&m*, 65(1), 75–83.
- Galuschka, K., Rothe, J., & Schulte-Körne, G. (2015). Die methodische Beurteilung und qualitative Bewertung psychometrischer Tests am Beispiel aktueller Verfahren zur Erfassung der Lese- und/oder Rechtschreibleistung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(5), 317–334.
- Gambrell, L.B., & Jawitz, P.B. (1993). Mental imagery, text illustration, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(3), 264–276.
- Garbe, C., Holle, K., & Jesch, T. (2009) *Texte lesen: Lesekompetenz - Textverstehen - Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh.

- Garbe, C., Holle, K., & von Salisch, M. (2006). Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens. In Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (pp. 115–154). Weinheim & München: Juventa.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 33*(1), 2–17.
- Gaultney, J. F. (1995). The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology, 59*(1), 142–163.
- Gelman, A., Hill, J., & Yajima, M. (2012). Why we (usually) don't have to worry about multiple comparisons. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 5*(2), 189–211.
- Genette, G. (1972a). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1972b). Discours du récrit. Essai de méthode. In Genette, G., *Figures III*. (pp. 65–282). Paris: Seuil.
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse*. Ithaca, NY: Cornell Univ. Press.
- Genette, G. (1990). Fictional narrative, factual narrative. *Poetics today, 11*(4), 755–774.
- Genette, G. (1994a). *Die Erzählung*. Mit einem Vorwort herausgegeben von Jürgen Vogt. München: Fink.
- Genette, G. (1994b). Diskurs der Erzählung. Ein methodologischer Versuch. In Genette, G., *Die Erzählung*. Mit einem Vorwort herausgegeben von Jürgen Vogt (pp. 11–192). München: Fink.
- Genette, G. (2010). *Die Erzählung*. 3., durchgesehene und korrigierte Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Gensler, S., Skiera, B., & Böhm, M. (2005). Einsatzmöglichkeiten der Matching Methode zur Berücksichtigung von Selbstselektion. *Journal für Betriebswirtschaft, 55*(1), 37–62.
- Gentile, D. A., Anderson, C. A., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., & Rowell-Huesmann, L. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial behaviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. In *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(6), 752–763.
- Gernsbacher, M. A., & Kaschak, M. P. (2013). Text comprehension. In Reisberg, D. (Eds.), *The Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 462–474). Oxford: Oxford University Press.
- Gernsbacher, M. A. (1991). Cognitive processes and mechanisms in language comprehension: The structure building framework. *Psychology of learning and motivation, 27*, 217–263.
- Gerrig, R. J., & Mumper, M. L. (2017). How readers' lives affect narrative experiences. In Burke, M & Troscianko, EE. T. (Eds.), *Cognitive literary science: Dialogues between literature and cognition* (pp. 239–257). New York: Oxford University Press.
- Gerrig, R. J. (1989). Suspense in the absence of uncertainty. *Journal of Memory and Language, 28*(6), 633–648.
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. New Haven & London: Yale University Press.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research, 71*(2), 279–320.
- Gervás, P., Lönneker-Rodman, B., Meister, J. C., & Peinado, F. (2006). Narrative models: Narratology meets artificial intelligence. In *International Conference on Language Resources and Evaluation*.

- Satellite Workshop: Toward Computational Models of Literary Analysis* (pp. 44–51). <http://www.fdi.ucm.es/profesor/fpeinado/publications/2006-gervas-narrative.pdf>.
- Gessmann, M., Jordan, S., Danuser, H., von Rosen, V., Ranieri, F., Kalivoda, G., & Ostheeren, K. (2009). Topos. In Ueding, G. (Eds.), *Historisches Handbuch der Rhetorik*. Band 9 (pp. 605–720). Berlin u.a.: DeGruyter.
- Gillan, C. M., Otto, A. R., Phelps, E. A., & Daw, N. D. (2015). Model-based learning protects against forming habits. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, *15*(3), 523–536.
- Girden, E. R. (1992). *ANOVA. Repeated Measures*. Newbury Park u.a.: Sage.
- Glantz, A., & Michael, T. (2014). Interviewereffekte. In Baur, N., & Blasius, J. (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 313–322). Wiesbaden: Springer VS.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Gleason, D. W. (2009). The Visual Experience of Image Metaphor: Cognitive Insights into Imagist Figures. *Poetics Today* *30*(3), 423–470.
- Glenberg, A. M. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology. *Wiley interdisciplinary reviews: Cognitive science*, *1*(4), 586–596.
- Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 5–18.
- Goethe, J. W. (1967). *Goethes Werke. Hamburger Ausgabe. Bd. 2: Gedichte und Epen*. Eds. v. Trunz, E. 8. Auflage. Hamburg: Wegner Verlag.
- Goetz, E. T., Sadoski, M., & Olivarez, A., Jr. (1991). Getting a reading on reader response: Relationships between imagery, affect, and importance ratings, recall and imagery reports. *Reading Psychology*, *12*(1), 13–26.
- Goetz, E. T., Sadoski, M., Fatemi, Z., & Bush, R. (1994). That's news to me: Readers' responses to brief newspaper articles. *Journal of Reading Behavior*, *26*(2), 125–138.
- Gold, A. (2010). *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr. 2.*, bearbeitete und aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann. 3.*, völlig überarbeitete Ausgabe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A., Souvignier, E., Mokhlesgerami, J., Rühl, K., & Schreblowski, S. (2011). *Wir werden Textdetektive. Lehrmanual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, A., Trenk-Hinterberger, I., & Souvignier, E. (2008). Die Textdetektive. Ein strategieorientiertes Programm zur Förderung des Leseverständnisses. In Lenhard, W., & Schneider, W. (Eds.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (pp. 207–226). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Göller, R. (2020). *Selbstreguliertes Lernen im Mathematikstudium*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Gollwitzer, M., & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Göttler, F. (1983). *Handlungssysteme in Heinrich von Kleists Der Findling. Diskussion und Anwendung narrativer Kategorien und Analyseverfahren*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Gottschall, J. (2021). *The Story Paradox. How our love of storytelling builds societies and tears them down*. New York: Basic Books.

- Gottschling, V. (2003). *Bilder im Geiste. Die Imagery-Debatte*. Paderborn: mentis.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education, 7*(1), 6–10.
- Graesser, A. C., & Britton, B. K. (1996). Five metaphors for text understanding. In Britton, B. K., & Graesser, A. C. (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 341–351). Athens & Mahwah: University of Georgia Publications & Erlbaum.
- Graesser, A. C. Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual review of psychology, 48*(1), 163–189.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review, 101*(3), 371–395.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Grazzini, S. (1999). *Der strukturalistische Zirkel. Theorien über Mythos und Märchen bei Propp, Lévi-Strauss, Meletinskij*. Wiesbaden: DUV.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of personality and social psychology, 79*(5), 701–721.
- Greene, J. (1986). *Language Understanding. A Cognitive Approach*. Philadelphia: Open University Press.
- Greifer, N. (2020). *MatchIt: Getting Started*. <https://cran.r-project.org/web/packages/MatchIt/vignettes/MatchIt.html#ref-vanderweele2019>
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris: Larousse.
- Greimas, A. J. (1971). *Strukturelle Semantik: Methodologische Untersuchungen*. Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Greimas, A. J. (1986) *Sémantique structurale: Recherche de méthode*. Paris: Presses universitaires de France.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P. (Eds.), *Speech acts* (pp. 41–58). New York: Academic Press.
- Griffey, Q. L., Zigmond, N., & Leinhardt, G. (1988). The effects of self-questioning and story structure training on the reading comprehension of poor readers. *Learning Disabilities Research, 4*(1), 45–51.
- Grimm, J. (1996). *Grimms Märchen international. Zehn der bekanntesten Grimmschen Märchen und ihre europäischen und außereuropäischen Verwandten*. Eds. v. Tomkowiak, I. Paderborn & München: Schöningh.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Grünbaum, T. (2007). Action Between Plot and Discourse. *Semiotica 165*(1), 295–314.
- Grüne, M. (2014). Das vergessene Erbe. Zur Konzeption einer Geschichte der Erzähltheorie. In *Diegeses. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung 3*, H.2. Url: <https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/issue/view/7>.
- Grüne, M. (2018). Traditionslinien der Erzähltheorie von der Antike bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts. In Huber, M., & Schmid, W. (Eds.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen* (pp. 15–36). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Grzesik, J. (1996). *Textverstehen lernen und lehren: geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett.

- Guindon, R., & Kintsch, W. (1984). Priming macropropositions: Evidence for the primacy of macropropositions in the memory for text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(4), 508–518.
- Gumbrecht, H. U. (1975). Algirdas Julien Greimas. In Lange, W.-D. (Eds.), *Neue Wege der französischen Literaturkritik* (pp. 326–350). Stuttgart: Kröner.
- Gurney, D., Gersten, R., Dimino, J., & Carnine, D. (1990). Story grammar: Effective literature instruction for high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(6), 335–342.
- Haas, G., Menzel, W., & Spinner, K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 21(123), 17–25.
- Hager, W., & Hasselhorn, M. (2008). Pädagogisch-psychologische Interventionsmaßnahmen. In Schneider, W., & Hasselhorn, M. (Eds.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (pp. 339–347). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Hahn, K., Hausmann, M., & Wehr, C. (2013). *ErzählMacht: narrative Politiken des Imaginären*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hansen, J., & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 821–829.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly* 16(3), 391–417.
- Harris, P. L., Morris, P. E., & Bassett, E. (1977). Classifying pictures and words: Implications for the dual-coding hypothesis. *Memory & Cognition*, 5(2), 242–246.
- Hartmann, E. (2006). *In Bildern denken – Texte besser verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken*. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hartung, F., Hagoort, P., & Willems, R. M. (2017). Readers select a comprehension mode independent of pronoun: Evidence from fMRI during narrative comprehension. *Brain and language*, 170, 29–38.
- Hasselhorn, M., Marx, H., & Schneider, S. (2008). Vorwort der Herausgeber. In Souvignier, E. et al., *FLVT. Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen* (p. 5). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hauschild, C. (2010). Vladimir Propp. In Martínez, M., & Scheffel, M. (Eds.), *Klassiker der modernen Literaturtheorie. Von Sigmund Freud bis Judith Butler* (pp. 80–104). München: Beck.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2006): Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.), *Motivation und Handeln* (pp. 1–9). Berlin: Springer.
- Heidegger, M. (1951). *Kant und das Problem der Metaphysik*. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Heinemann, M., & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion, Text, Diskurs*. Tübingen: Niemeyer.
- Henrich, J., Heine, S., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61–83.
- Herman, D. (1997). Scripts, sequences, and stories. Elements of a postclassical narratology. *Publications of the Modern Language Association of America*, 112, 1046–1059.
- Herman, D. (1999b) Introduction: Narratologies. In Herman, D. (Eds.), *Narratologies. New Perspectives on Narrative Analysis* (1–30). Columbus: Ohio State University Press.

- Herman, D. (2002). *Story logic. Problems and possibilities of narrative*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Herman, D. (2005). Storyworld. In Herman, D., Jahn, M., & Ryan, M-L. (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 569–570). London & New York: Routledge.
- Herman, D. (Eds.) (1999a). *Narratologies. New Perspectives on Narrative Analysis*. Columbus: Ohio State University Press.
- Hermann, T. (1990). Sprechen und Sprachverstehen. In Spada, H. (Eds.), *Lehrbuch allgemeine Psychologie* (pp. 281–322). Bern: Huber.
- Herzog, Walter (2017). Eine Kompetenz ist eine Kompetenz ist eine Kompetenz... Fünf Versuche, einen schillernden Begriff zu klären. *Schultheater*, 28, 36–38.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of educational research*, 56(4), 473–493.
- Hiller, F. (2013). Sachtexte erschließen mit Hilfe von Frames und Scripts. Eine Interventionsstudie zur Förderung der Lesekompetenz in Klassenstufe 8. In Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H. J. (Eds.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (pp. 77–95). Münster: Waxmann.
- Hochstadt, C., Krafft, A., & Olsen, R. (2015). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Stuttgart: UTB.
- Hoeken, H., & van Vliet, M. (2000). Suspense, curiosity, and surprise: How discourse structure influences the affective and cognitive processing of a story. *Poetics*, 27(4), 277–286.
- Holder, F., & Bay, W. (2022). Mit Comics lesen lernen. Comic-Serien für den Aufbau von Lesestrategien nutzen. *Die Grundschulzeitschrift* 333 (36), 37–39.
- Holle, K. (2010). Strukturen von erzählenden Texten. Zum didaktischen Nutzen von Story grammars. In Albes, C., & Saupe, A. (Eds.), *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik* (pp. 141–177). Bern: Peter Lang.
- Holtus, G., Metzeltin, M., & Schmitt, C. (Eds.) (2001). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127–160.
- Hosp, M., & Fuchs, L. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review*, 34, 9–26.
- Huber, M. (2018). Erzählen. In Huber, M., & Schmid, W. (Eds.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen* (pp. 3–11). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Hume, D. (1739). *Treatise of Human Nature, Book I*. Ed. b. Bennett, J. URL: <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/hume1739book1.pdf>.
- Hurrelmann, B. (2002a). Leseleistung–Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*, 176, 6–18.
- Hurrelmann, B. (2002b). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Eds.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (pp. 275–286). München: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*, 30(177), 4–12.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In Bertschi-Kaufmann, A. (Eds.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (pp. 18–28). Seelze: Klett & Kallmeyer.

- Ibnian, S. S. K. (2010). The Effect of Using the Story-Mapping Technique on Developing Tenth Grade Students' Short Story Writing Skills in EFL. *English Language Teaching*, 3(4), 181–194.
- Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214–229.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of learning disabilities*, 20(4), 196–205.
- Ihwe, J. (1972a). *Linguistik in der Literaturwissenschaft: Zur Entwicklung einer modernen Theorie der Literaturwissenschaft*. München: Bayerische Schulbuch-Verlag.
- Ihwe, J. (Eds.) (1972b). *Literaturwissenschaft und Linguistik 3. Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft 2*. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Ingarden, R. (1960). *Das literarische Kunstwerk. 2.*, verbesserte und erweiterte Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Irwin, P. A., & Mitchell, J. N. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of Reading*, 26(5), 391–396.
- Isenberg, H. (1970). *Der Begriff „Text“ in der Sprachtheorie. Bericht der Arbeitsgruppe Strukturelle Grammatik*. Berlin: Dt. Akademie der Wissenschaften.
- Iser, W. (1971). Die Appellstruktur der Texte: Der Lesevorgang; Die Wirklichkeit der Fiktion. Elemente eines funktionsgeschichtlichen Textmodells. Konstanz: Universitätsverlag.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung. 4. Auflage*. München: Fink.
- Jacobs, C., Schwarzkopf, D. S., & Silvanto, J. (2018). Visual working memory performance in aphantasia. *Cortex*, 105, 61–73.
- Janosch (1979). *Oh, wie schön ist Panama. Die Geschichte, wie der kleine Tiger und der kleine Bär nach Panama reisen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Janosch (2014). *Oh, wie schön ist Panama. Die Geschichte, wie der kleine Tiger und der kleine Bär nach Panama reisen*. Nachdruck. Weinheim & Basel: Beltz & Gelberg.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of educational psychology*, 95(4), 719–729.
- Jesch, T., & Staiger, M. (2016). Bilder und Visualisierungen in der Lese- und Literaturdidaktik. In Gretsch, P., & Holzäpfel, L. (Eds.), *Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht* (pp. 63–82). Münster: Waxmann.
- Jesch, T. (2009). Textverstehen. In Garbe, C., Holle, K., & Jesch, T., *Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (pp. 39–102). Paderborn: Schöningh.
- Jesch, T. (2013). Erzählen - von bleibender Aktualität für den Literaturunterricht? *Der Deutschunterricht* 65 (6), 90–95.
- Jesch, T. (2016). Dual-Coding-Theorie. In Gretsch, P., & Holzäpfel, L. (Eds.), *Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht* (pp. 173–184). Münster: Waxmann.
- Jesch, T. (2020). *Fachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Main idea and summarization instruction to improve reading comprehension. In O'Connor, R., & Vadasy, P. (Eds.), *Handbook of reading interventions* (pp. 198–219). New York: Guilford Publications.

- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011a). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1–16.
- Joffe, V. L., Cain, K., & Marić, N. (2007). Comprehension problems in children with specific language impairment: does mental imagery training help? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(6), 648–664.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Johnson-Laird, P. N., Herrmann, D. J., & Chaffin, R. (1984). Only connections: A critique of semantic networks. *Psychological Bulletin*, 96(2), 292–315.
- Johnstone, B. (2008). Discourse Analysis (Linguistics). In Herman, D., Jahn, M., & Ryan M.-L. (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 114–118). London & New York: Routledge.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329–354.
- Kalantari, F., & Hashemian, M. (2016). A Story-Telling Approach to Teaching English to Young EFL Iranian Learners. *English Language Teaching*, 9(1), 221–234.
- Kant, I. (1787a). *Kritik der reinen Vernunft*. Zweite hin und wieder verbesserte Auflage. <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/krvb/krvb041.html>
- Kant, I. (1787b). *Kritik der reinen Vernunft*. Zweite hin und wieder verbesserte Auflage. <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/krvb/krvb047.html>
- Kant, I. (1928 [1797]). *Kant's handschriftlicher Nachlaß. Band V. Metaphysik. Zweiter Teil*. Ed. b. Preußische Akademie der Wissenschaften. Berlin & Leipzig: De Gruyter.
- Kanzog, K. (1976). *Erzählstrategie. Eine Einführung in die Normeinübung des Erzählens*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Karlen, Y., Maag Merki, K., Hirt, C., & Suter, F. (2018). Sind Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit mehr Grit erfolgreicher? Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Grit, selbstreguliertem Lernen und Lernerfolg. *Unterrichtswissenschaft*, 46, 437–459.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261–276.
- Kauschke, C., Nutsch, C., & Schrauf, J. (2012). Verarbeitung von konkreten und abstrakten Wörtern bei Kindern im Schulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*. 44, 2–11.
- Kennedy, J. J. (1970). The eta coefficient in complex ANOVA designs. *Educational and Psychological Measurement*, 30(4), 885–889.
- Keogh, R., & Pearson, J. (2018). The blind mind: No sensory visual imagery in aphantasia. *Cortex*, 105, 53–60.
- Kherad-Pajouh, S., & Renaud, O. (2015). A general permutation approach for analyzing repeated measures ANOVA and mixed-model designs. *Statistical Papers*, 56(4), 947–967.
- KHM = Grimm, J., & Grimm, W. (1857). *Kinder- und Hausmärchen*. Ausgabe letzter Hand. Eds. v. Rölleke, H. Stuttgart: Reclam.
- King, G., & Nielsen, R. (2019). Why Propensity Scores Should Not Be Used for Matching. *Political Analysis* 27, 4, 435–454.

- King, G., Lucas, C., & Nielsen, R. A. (2017). The balance-sample size frontier in matching methods for causal inference. *American Journal of Political Science*, 61(2), 473–489.
- Kintsch W., & Rawson K. A. (2005). Comprehension. In Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209–226). London: Blackwell Publishing.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, 40, 98–116.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163–191.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration model of text comprehension and its implications for instruction. In Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1270–1328). 5. Auflage. Newark: International Reading Association.
- Kintsch, W. (2008). Symbol systems and perceptual representations. In De Vega, M., Glenberg, A., & Graesser, A. (Eds.), *Symbols and Embodiment* (pp. 145–164). New York: Oxford Univ. Press.
- Klausnitzer, R. (2012). *Literaturwissenschaft: Begriffe-Verfahren-Arbeitstechniken*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Klein, C. (2017) Comic/Roman-photo. In Martínez, M. (Eds.), *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 24–32). Stuttgart: Metzler.
- Kleinbub, I. (2010). Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kleinbub, I. (2018). Unterricht. In Boelmann, J. (Ed.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder* (pp. 11–26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klingner, J. K., Boardman, A. G., & McMaster, K. L. (2013). What does it take to scale up and sustain evidence-based practices? *Exceptional Children*, 79(2), 195–211.
- KMK (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. München: Wolters Kluwer.
- Knauff, M. (2021). Mentales Modell. In Wirtz, M. A. (Ed.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/mentales-modell>.
- Kneepkens, E. W., & Zwaan, R. A. (1995). Emotions and literary text comprehension. *Poetics*, 23(1–2), 125–138.
- Knoblauch, H. (2010). Von der Kompetenz zur Performanz. In Kurtz, T., & Pfadenhauer, M. (Eds.), *Soziologie der Kompetenz* (pp. 237–255). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoepke, J., Richter, T., Isberner, M.-B., Neeb, Y., & Naumann, J. (2013). Leseverstehen = Hörverstehen X Dekodieren? Ein stringenter Test der Simple View of Reading bei deutschsprachigen Grundschulkindern. In Redder, A., & Weinert, S. (Eds.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven* (pp. 256–276). Münster u.a.: Waxmann.
- Knott, C. (2017). Handlung – Figuren – Räume. Für einen kompetenzorientierten Umgang mit Erzähltexten. *Grundschule Deutsch*, 53, 8–10.

- Kochinka, A. (2010). Beobachtung. In Mey, G., & Mruck, K. (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 449–461). Wiesbaden: VS Verlag.
- König, L. (2018). Softwareeinsatz. In Boelmann, J. (Ed.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen* (pp. 329–334). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155–163.
- Kopp, B., & Caspar, F. (2018). Schema. In Wirtz, M. A. (Ed.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/schema>.
- Kopp, B. (2021). Schematheorie. In Wirtz, M. A. (Ed.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/schematheorie>
- Köppert, C. (1997). *Entfalten und Entdecken: Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht*. München: Vögelc.
- Köppert, C. W., & Spinner, K. H. (1998). Imagination im Literaturunterricht. *Neue Sammlung*, 38, 155–170.
- Koschorke, A. (2012). *Wahrheit und Erfindung: Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a.M.: S. Fischer Verlag.
- Köster, J. (1997). Schüler zeichnen „innere Bilder“. Intersubjektive Bezüge und Vorstellungsbildung beim Textverstehen. *Deutschunterricht*, 50, 42–47.
- Köster, J. (2010). Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht. In Kämper-van den Boogart, M., & Spinner, K. H. (Eds.), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3* (pp. 3–26). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köster, J. (2015). Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare - Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. *Leseräume*, 2, 59–71.
- Köster, J. (2021). Literaturdidaktik zwischen Gestern und Morgen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 26(50), 12–14.
- Köster, J., & Rosebrock, C. (2009). Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U., & Köller, Ol. (Eds.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (pp. 104–138). Berlin: Cornelsen.
- Kowal, S., & O’Connell, D. (2003): Datenerhebung und Transkription. In Wiegand, E. H. (Eds.), *Psycholinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Band 24* (pp. 92–106). Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Kowal, S., & O’Connell, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. In Flick, U. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 64–79). London u.a.: SAGE Publications.
- Krainer, K., Hanfstingl, B., Hellmuth, T., Hopf, M., Lembens, A., Neuweg, G. H., Peschek, W., Radits, F., Wintersteiner, W., Teschner, V., & Tscheinig, T. (2012). Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*, 2, 143–187.
- Krüger, F. (2015). *Corporate Storytelling. Theorie und Empirie narrativer Public Relations in der Unternehmenskommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, G. (2013). *Lesen. Das Training. Projekthomepage*. URL: <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/28740>
- Kruse, G., Riss, M., & Sommer, T. (2015). *Lesen. Das Training*. Stuttgart: Klett.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

- Kubik, S. (2018). Eine Geschichte von „fäulnis, kot und tod“. Wie unterschiedlich Schüler/-innen eine Geschichte auffassen können. In Scherf, D., & Bertschi-Kaufmann, A. (Eds.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (pp. 56–71). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Inhaltsanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, M. (2011). *Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell*. Berlin & New York: De Gruyter.
- Kuhn, M. (2017). Film. In Martínez, M. (Eds.), *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 46–55). Stuttgart: Metzler.
- Kulhavy, R. W., & Swenson, I. (1975). Imagery instructions and the comprehension of text. *British Journal of Educational Psychology*, 45(1), 47–51.
- Kuper H. (2015) Evaluation. In: Reinders H., Ditton H., Gräsel C., & Gniewosz B. (Eds.) *Empirische Bildungsforschung* (pp. 141– 152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kürschner, C., Seufert, T., Hauck, G., Schnotz, W., & Eid, M. (2006). Konstruktion visuell-räumlicher Repräsentationen beim Hör- und Leseverstehen. *Zeitschrift für Psychologie*, 214 (3), 117–132.
- Kurschonow, I. (1998). *Petzen ist gemein und andere Schulgeschichten*. Würzburg: Arena-Verlag.
- Kuss, O., Blettner, M., & Börgermann, J. (2016). Propensity Score–eine alternative Methode zur Analyse von Therapieeffekten. *Deutsches Ärzteblatt*, 113(35/36), 597–603.
- Kuzmičová, A. (2013). *Mental Imagery in the experience of literative narrative. Views from embodied cognition*. Stockholm: US-AB & Stockholm University.
- Kuzmičová, A. (2014). Literary narrative and mental imagery: A view from embodied cognition. *Style*, 48(3), 275–293.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. Auflage. Thousand Oaks: sage.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293–323.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In Helm, J. (Eds.), *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual spring Meeting of the American Ethnological Society* (pp. 12–44). Seattle & London: American Ethnological Society.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1973). Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In Ihwe, J. (Eds.), *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Band 2 (pp. 78–126). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Lahn, S., & Meister, C. (2008). *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Lahn, S., & Meister, C. (2016). *Einführung in die Erzähltextanalyse*. 3. aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Lämmert, E. (1955). *Bauformen des Erzählens*. Stuttgart: Metzler.
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique* 19, 368–388.
- Lätsch, D. (2017). Psychotherapie. In Martínez, M. (Eds.), *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 166–173). Stuttgart: Metzler.
- Lausberg, H. (2008). *Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*. 4. Aufl. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

- Legewie, J. (2012). Die Schätzung von kausalen Effekten: Überlegungen zu Methoden der Kausalanalyse anhand von Kontexteffekten in der Schule. *KzfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(1), 123–153.
- Lehmann, R., Peek, R., & Poerschke, J. (2006). *HAMLET 3-4 – Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen. Manual*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Lehnert, W. G. (1981). Plot units and narrative summarization. *Cognitive science*, 5(4), 293–331.
- Lehnert, W. G. (1982). Plot units: A narrative summarization strategy. In Lehnert, W. G., & Ringle, M. H. (Eds.), *Strategies for natural language processing* (pp. 375–414). Hillsdale, NJ & London: Erlbaum.
- Leisen, J. (2015). Fachlernen und Sprachlernen! Bringt zusammen, was zusammen gehört! *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 68(3), 132–137.
- Lenhard, W., & Artelt, C. (2008). Komponenten des Leseverständnisses. In Lenhard, W., Schneider, W. (Eds.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (pp. 1–18). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016a). *Berechnung von Effektstärken*. <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>. Dettelbach: Psychometrica.
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016b). conText: Training des Leseverständnisses mithilfe semantischer Technologien. In W. Schneider u. W. Hasselhorn (Eds.), *Förderprogramme für Vor- und Grundschule* (pp. 209–224). Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2017). *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson*. <http://www.psychometrica.de/lix.html>. Bibergau: Psychometrica.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: ein Leseverständnistest für Erst-bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W. (2009). Der Einsatz intelligenter tutorieller Systeme zur Vermittlung von Leseverständnisstrategien. In Lenhard, W., & Schneider, W. (Eds.) *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (pp. 227–242). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, W., Baier, H., Endlich, D., Lenhard, A., Schneider, W., & Hoffmann, J. (2012). Computerunterstützte Leseverständnisförderung: Die Effekte automatisch generierter Rückmeldungen. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 26(2), 135–148.
- Lenhard, W., Baier, H., Lenhard, A., Hoffmann, J., & Schneider, W. (2013). *conText. Förderung des Leseverständnisses durch das Arbeiten mit Texten*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Lenhard, W., Baier, H., Lenhard, A., Hoffmann, J., & Schneider, W. (2020). *conText. Förderung des Leseverständnisses durch das Arbeiten mit Texten*. 2., aktualisierte Auflage. <https://www.psychometrica.de/context.html>.
- Leopold, C. (2009). *Lernstrategien und Textverstehen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien*. Münster u.a.: Waxmann.
- Leubner, M., & Saupe, A. (2009). *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leubner, M., & Saupe, A. (2014). *Lesestrategien für die Hypothesenbildung und die Erschließung von Handlungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leutner, D., & Leopold, C. (2006). Selbstregulation beim Lernen aus Sachtexten. In Mandl, H., Friedrich, H.F. (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 162–171). Göttingen u.a.: Hogrefe.

- Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research, 28*(4), 612–625.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Mythologiques. Le cru et le cuit*. Paris: Plon.
- Lévi-Strauss, C. (1975a). *Strukturelle Anthropologie 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lévi-Strauss, C. (1975b). Die Struktur und die Form. Reflexionen über ein Werk von V. Propp. In Propp, V., *Morphologie des Märchens* (pp. 181–213). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Levi-Strauss, C. (1992). *Strukturelle Anthropologie II*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Linden, M., & Wittrock, M. C. (1981). The teaching of reading comprehension according to the model of generative learning. *Reading Research Quarterly 17*(1), 44–57.
- Lindner, A. (2017). *Lesen, was der Text verschweigt. Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lipowsky, F. (2006). *Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler*. In Allemann-Ghionda, C., & Terhart, E. (Eds.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (pp. 47–70). Weinheim & Basel: Beltz.
- Long, S.A., Winograd, P., & Bridge, C. A. (1989). The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading. *Reading Research Quarterly, 353–372*.
- Lotman, J. (1972). *Die Struktur literarische Texte*. München: Fink.
- Lück, H. E. (2009). Der Hawthorne-Effekt – ein Effekt für viele Gelegenheiten? *Gruppendynamik und Organisationsberatung, 40*(1), 102–114.
- Ludwig, O (1898 [1975]). Formen der Erzählung. In: Bucher M., Hahl W., Jäger G., & Wittmann R. (Eds.), *Realismus und Gründerzeit. Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1948-1880* (pp. 379–381). J.B. Metzler, Stuttgart.
- Luplow, N., & Smidt, W. (2019). Bedeutung von elterlicher Unterstützung im häuslichen Kontext für den Schulerfolg am Ende der Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*(1), 153–180
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Les Ed. de Minuit.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition. A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mägdefrau, J. (2007). *Bedürfnisse und Pädagogik: eine Untersuchung an Hauptschulen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Magliano, J., Kopp, K., McNerney, M. W., Radvansky, G. A., & Zacks, J. M. (2012). Aging and perceived event structure as a function of modality. *Aging, Neuropsychology, and Cognition, 19*(1-2), 264–282.
- Magyari, L., Mangen, A., Kuzmičová, A., Jacobs, A., & Lüdtke, J. (2020). Eye movements and mental imagery during reading of literary texts in different narrative styles. In *Journal of Eye Movement Research, 13*(3), 1–35.
- Mair, P., & Wilcox, R. (2020). Robust statistical methods in R using the WRS2 package. *Behavior research methods, 52*, 464–488.
- Mandl, H., & Friedrich, H.F. (Eds.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive psychology, 9*(1), 111–151.
- Mandler, J. M. (1978). A code in the node: The use of a story schema in retrieval. *Discourse processes, 1*(1), 14–35.

- Mandler, J. M. (1982). Some uses and abuses of a story grammar. *Discourse processes*, 5(3-4), 305–318.
- Mar, R. A. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual review of psychology*, 62, 103–134.
- Martínez, M., & Scheffel, M. (2016). *Einführung in die Erzähltheorie*. 10. Auflage. München: C.H. Beck.
- Martínez, M., & Scheffel, M. (Eds.). (2010). *Klassiker der modernen Literaturtheorie. Von Sigmund Freud bis Judith Butler*. München: Beck.
- Martínez, M. (1996). *Doppelte Welten. Struktur und Sinn zweideutigen Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Martínez, M. (Eds.) (2011). *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler.
- Martínez, M. (Eds.) (2017). *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler
- Marx, H., & Jungmann, T. (2000). Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegender Lesefertigkeit im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 81–93.
- Marx, P. (2007). *Lesen- und Rechtschreiberwerb*. Stuttgart: utb.
- Mauz, A. (2017). Theologie. In Martínez, M. (Eds.), *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. 187–195). Stuttgart: Metzler.
- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. In Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. E. (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment instruction, and evaluation* (pp. 11–22). New York: Academic Press.
- Mayer, R. E. (2005). Principles for managing essential processing in multimedia learning: Segmenting, pretraining, and modality principles. In Mayer, R. E. (Eds.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 169–182). Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. In Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 99–115). Berlin: Springer Science & Business Media.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. *Psychological review*, 88(5), 375–407.
- McHale, B. (2005). Narrative in Poetry. In Herman, D., Jahn, M., & Ryan, M-L. (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 356–358). London & New York: Routledge.
- McNamara, D. S. (Eds.) (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Routledge.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and instruction*, 14(1), 1–43.
- Meister, J. C. (2011). Narratology. In Hühn, P., Meister, J. C., Pier, J., & Schmid, W. (Eds.), *The living Handbook of Narratology*. <https://www.lhn.uni-hamburg.de/node/48.html>.
- Meister, J. C. (2014). Narratology. In Hühn, P., Meister, J. C., Pier, J., & Schmid, W. (Eds.), *Handbook of Narratology*. Volume 2 (pp. 623–645). 2. erweiterte Aufl. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Menzel, W. (2000). Methodenlernen im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 164, 6–13.

- Meteyard, L., Cuadrado, S. R., Bahrami, B., & Vigliocco, G. (2012). Coming of age. A review of embodiment and the neuroscience of semantics. *Cortex*, 48(7), 788–804.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In Garz, D., & Kraimer, K. (Eds.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (pp. 441–471). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 10(3), 36–43.
- Miller, F. (2016) [1986]. *Batman. The Dark Knight Returns*. 30th Anniversary Edition. New York: DC Comics.
- Mindnich, A., Wuttke, E., & Seifried, J. (2008). Aus Fehlern wird man klug?: Eine Pilotstudie zur Typisierung von Fehlern und Fehlersituationen. In Lankes, Eva-Maria (Eds.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (pp. 153–164). Münster: Waxmann.
- Missine, L., Schneider, R., & van Dam, B. (2020). Einleitung. In Missine, L., Schneider, R., & van Dam, B. (Eds.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Fiktionalität* (pp. 3–49). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Mitchell, W.J.T. (Eds.) (1981). *On Narrative*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Mittag, W., & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In Hager, W., Petry, J.-L., & Brezing, H. (Eds.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien* (pp. 102–128). Bern: Verlag Hans Huber.
- Montague, M., Maddux, C., & Dereshiwsky, M. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 190–197.
- Moosbrugger, H., & Schweizer, K. (2002). Evaluationsforschung in der Psychologie. *Zeitschrift für Evaluation*, 1, 19–37.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165–178.
- N**
- Napierala, M. A. (2012). What is the Bonferroni correction. *AAOS Now*, 6(4), 40–42.
- Narvaez, D., van den Broek, P., & Barron-Ruiz, A. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. In *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 488–496.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Findings and Determinations of the National Reading Panel by Topic Areas*. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/findings>.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, Human Development (US), National Reading Excellence Initiative, National Institute for Literacy (US), United States. Public Health Service, United States Department of Health. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Neisser, U., & Kerr, N. (1973). Spatial and mnemonic properties of visual images. *Cognitive Psychology*, 5(2), 138–150.
- Neuland, E., & Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: JB Metzler.

- Neumann, M. (2013). *Die fünf Ströme des Erzählens: Eine Anthropologie der Narration* (Vol. 35). Berlin & New York: De Gruyter.
- Newby, R., Caldwell, J., & Recht, D. (1989). Improving the reading comprehension of children with dysphonetic and dyseidetic dyslexia using story grammar. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 373–380.
- Nikolaus, K., & Quasthoff, U. (1982). What makes a good story? In Flammer, A., & Kintsch, W. (Eds.), *Discourse Processing* (pp. 16–28). Amsterdam: North Holland.
- Nikolaus, K., Quasthoff, U., & Repp, M. (1984). *Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten am Beispiel kindlichen Erzählens*. Berlin: Fachbereich Germanistik der FU 1984.
- Niles, J. D. (1999). *Homo Narrans. The Poetics and Anthropology of Oral Literature*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit: theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Nöth, W. (2000). *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: JB Metzler.
- Nöth, W. (2004). Zur Komplexität von Sprache und Bild aus semiotischer Sicht. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 1*, 8–22.
- Nünning, A. (2007). Towards a Typology, Poetics and History of Description in Fiction. In Wolf, W., Bernhart, W. (Eds.), *Description in Literature and other Media* (pp. 89-128). Leiden: Brill Rodopi.
- Nünning, A., & Nünning, V. (2002b). Von der strukturalistischen Narratologie zur ‚postklassischen‘ Erzähltheorie: Ein Überblick über neue Ansätze und Entwicklungstendenzen. In Nünning, A., & Nünning, V. (Eds.), *Neue Ansätze in der Erzähltheorie* (pp. 1–34). Trier: WVT.
- Nünning, A., & Nünning, V. (Eds.). (2002a). *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Trier: WVT.
- O’Brien, R. G., & Kaiser, M. K. (1985). MANOVA method for analyzing repeated measures designs: An extensive primer. *Psychological bulletin, 97*(2), 316–333.
- Oakhill, J. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational psychology review, 5*(3), 223–237.
- Oatley, K. (2008). The mind's flight simulator. *The Psychologist, 21*(12), 1030–1032.
- Okada, K. (2013). Is omega squared less biased? A comparison of three major effect size indices in one-way ANOVA. *Behaviormetrika, 40*(2), 129–147.
- Oldenbürger, H. (1996). Exploratorische, graphische und robuste Datenanalyse. In Erdfelder, E. (Eds.), *Handbuch Quantitative Methoden* (pp. 71–86). Weinheim: Beltz.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Ossner, J. (2008). *Sprachdidaktik Deutsch*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Ossner, J. (2010) Sprachbewusstheit: Anregung eines inneren Monitors. In Willenberg, H. (Eds.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf empirischer Basis des DESI-Projekts* (pp. 134–147). 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Österbauer, V., Bachinger, A., Winter, B. O., Paasch, D., & Illetschko, M. (2020). Leseförderung revisited. Sind die verschiedenen Verfahren zur Leseförderung im österreichischen Deutschunterricht der 4. Schulstufe angekommen? *Leseforum. ch, 1*, 1–26.
- Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological review, 76*(3), 241–263.

- Paivio, A. (1971). Imagery and language. In Segal, S. (Eds.), *Imagery. Current Cognitive Approaches* (pp. 7–32). London: Academic Press.
- Paivio, A. (1978). Dual coding: Theoretical issues and empirical evidence. In Scandura, M. (Ed.), *Structural/Process Models of Complex Human Behavior* (pp. 527–550). Leiden: Nordhoff.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 45(3), 255–287.
- Paivio, A., Yuille, J. C., & Madigan, S. A. (1968). Concreteness, imagery, and meaningfulness values for 925 nouns. *Journal of experimental psychology*, 76(1, Pt.2), 1–25.
- Palmier, J. P. (2011). Geschichten sehen und fühlen. Visualität und Stimmung als transmediale Kategorien narrativer Analyse. *kunsttexte.de*, 1, 1–12.
- PALS (Peer-Assisted Learning Strategies). In Philipp, M., & Schlicher, A. (Eds.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (pp. 116–126). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239–1252.
- Park, K. (1984). Picos *De imiginatione* in der Geschichte der Philosophie. In Pico della Mirandola, G. (1501). *Über die Vorstellung = De imiginatione*. Ed. b. Keßler, E. (pp. 21–56). München: Fink.
- Pearson, J., & Kosslyn, S. M. (2015). The heterogeneity of mental representation: Ending the imagery debate. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(33), 10089–10092.
- Peirce, C. S. (1931). The Collected Papers Vol. V: Pragmatism and Pramaticism. <https://www.textlog.de/7658.html>.
- Perfetti, C. A., & Britt, M. A. (1995). Where do propositions come from. In C. A. Weaver III, C. A., Mannes, S., & Fletcher, C. R. (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 11–34). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. Z. (2015). Comprehending implicit meanings in text without making inferences. In O'Brien, E. J., Cook, A. E., & Lorch Jr., R. F. (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. In Gorfein, D. S. (Eds.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (pp. 67–86). Washington DC: American Psychological Association.
- Peskin, J. (2010). The development of poetic literacy during the school years. *Discourse Processes*, 47(2), 77–103.
- Pette C., & Charlton, M. (2002). Differenzielle Strategien des Romanlesens: Formen, Funktionen und Entstehungsbedingungen. In Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Eds.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (pp. 195–213). Weinheim: Juventa.
- Pette, C. (2001). *Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes*. Weinheim & München: Juventa.
- Philipp, M., & Souvignier, E. (2016). Lesefördermaßnahmen zwischen Gelingensbedingungen und Implementierungshindernissen: Lessons learned, lessons yet to learn. In Philipp, M., & Souvignier, E.

- (Eds.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (pp. 123–148). Münster u.a.: Waxmann.
- Philipp, M. (2011). Entwicklungshelfer für das Lesen? Peers und ihr längsschnittlicher Beitrag für Lesemotivation und -verhalten. In Ittel, A., Merckens, H., & Stecher, L. (Eds.), *Jahrbuch Jugendforschung* (pp. 126–156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Philipp, M. (2012a). Einige theoretische und begriffliche Grundlagen. In Philipp, M., & Schlicher, A. (Eds.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (pp. 38–58). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Philipp, M. (2012b): Forschen und lesen – das Programm CORI (Concept-Oriented Reading Instruction). In Philipp, M., & Schlicher, A. (Eds.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (pp. 185–195). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Philipp, M. (2014). Leseunterricht in der Grundschule – vom Ist-Zustand und vom Soll-Zustand. Was Beobachtungsstudien lehren. In Valtin, R., & Tarelli, I. (Eds.), *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (pp. 122–165). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien: Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2017b). Entwicklung hierarchiehoher Leseprozesse. In Philipp, M. (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (pp. 67–83). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2021). *Schreiben lernen, schreibend lernen*. Springer VS, Wiesbaden.
- Philipp, M. (Eds.) (2017a). *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224–248.
- Pico della Mirandola, G. (1984 [1501]). *Über die Vorstellung = De imiginatione*. Eds. v. Keßler, E. München: Fink.
- Pier, J. (2018). Von der französischen strukturalistischen Erzähltheorie zur nordamerikanischen postklassischen Narratologie. In Huber, M., & Schmid, W. (Eds.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen* (pp. 59–87). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Pissarek, M., & Wild, J. (2018). Prä-/Post-/Follow-Up-Kontrollgruppendesign. In Boelmann, J. (Eds.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1* (pp. 215–236). Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren.
- Pissarek, M., Schilcher, A., & Pronold-Günthner, F. (2012). Strategietraining auf Burg Adlerstein–das Regensburger selbstregulierte Lesetraining (RESL). In Philipp, M., & Schilcher, A. (Eds.), *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (pp. 158–173). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Platon (2016). *Der Staat*. Eds. v. Guth, K.-M. Berlin: Sammlung Hofenberg.
- Pohl, T. (2020). Ausschluss von Rezeptwissen als heilige Kuh innerhalb unserer (Aus-) Bildungspraxis. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 25(48), 4–7.

- Pöppel, E. (2009). Was geschieht beim Lesen. In Bundeszentrale für politische Bildung (Eds.), *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 42–43. <https://www.bpb.de/apuz/31695/was-geschieht-beim-lesen>.
- Porst, R. (2013). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Poynor, D. V., & Morris, R. K. (2003). Inferred goals in narratives. Evidence from self-paced reading, recall, and eye movements. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition* 29 (1), 3–9.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pressley, M., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition and Learning*, 1(1), 99–113.
- Pressley, M. (1976). Mental imagery helps eight-year-olds remember what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68(3), 355–359.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513–555.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R., & Evans, E. D. (1989). The challenges of classroom strategy instruction. *The Elementary School Journal*, 89(3), 301–342.
- Prince, G. (1982). *Narratology. The form and functioning of narrative*. Berlin u.a.: Mouton Publ..
- Prince, G. (1995). Narratology. In Selden, R. (Eds.), *The Cambridge History of Literary Criticism. VII: From Formalism to Poststructuralism* (S.110–130). Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Prince, G. (1996). Remarks on Narrativity. In Wahlin, C. (Eds.), *Perspectives on Narratology. Papers from the Stockholm Symposium on Narratology* (pp. 95–106). Frankfurt a.M.: Lang.
- Propp, V. (1972a). *Morphologie des Märchens*. Eds. v. Eimermacher, K. München: Carl Hanser Verlag.
- Propp, V. (1972b). *Transformation von Zaubermärchen*. Eds. v. Eimermacher, K. München: Carl Hanser Verlag.
- Propp, V. (1975). *Morphologie des Märchens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pulizzi, J. (2012). The rise of storytelling as the new marketing. *Publishing research quarterly*, 28(2), 116–123.
- Quigley, A. (2020). *Closing the reading gap*. Abingdon u.a.: Routledge.
- Radtke, F. O. (2003). Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. *Erziehungswissenschaft*, 14(27), 109–136.
- Raphael, T.E., & Au, K.H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59, 206–221.
- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289–312.
- Rasinski, T. V. (1985). Picture this: Using imagery as a reading comprehension strategy. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 25(4), 280–288.
- Rath, B. (2011). *Narratives Verstehen: Entwurf eines narrativen Schemas*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Rautenberg, U., & Schneider, U. (2018). Vorwort der Herausgeberinnen. In Rautenberg, U., & Schneider, U. (Eds.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (pp. VII–XII). Berlin & Boston: Walter de Gruyter.
- Renner, K. N. (2000). Die strukturalistische Erzähltextanalyse. In Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W., & Sager, S. F. (Eds.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband* (pp. 43–53). Berlin & New York: De Gruyter.
- Renner, K. N. (2004). Grenze und Ereignis. Weiterführende Überlegungen zum Ereigniskonzept von Jurij M. Lotman. In Frank, G., & Lukas, W. (Eds.), *Norm – Grenze – Abweichung. Kultursemiotische Studien zu Literatur, Medien und Wirtschaft. Festschrift für Michael Titzmann* (pp. 357–381). Passau: Verlag Karl Stutz.
- Rescorla, M. (2019). The Language of Thought Hypothesis. In Zalta, E.N. (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2019 Edition). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/language-thought>.
- Resnick, L. B. (1983). Towards a Cognitive Theory of Learning. In Paris, S. G. (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 4–37). Hilldale: Erlbaum.
- Resnick, L. B. (1989) (Hrsg.). *Knowing, Learning And Instruction. Essays In Honour Of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ.: College.
- Richardson, J. T. (1980). *Mental imagery and human memory*. London: The Macmillan Press.
- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135–147.
- Richter, T., & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In Groeben, G., & Hurrelmann, B. (Eds.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (pp. 25–58). Weinheim & München: Juventa.
- Richter, T., & Christmann, U. (2006). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In Groeben, G., & Hurrelmann, B. (Eds.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (pp. 25–58). 2. Aufl. Weinheim & München: Juventa.
- Richter, T., & Müller, B. (2017a). Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In Philipp, M. (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (pp. 51–66). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Richter, T., & Müller, B. (2017b). Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse. In Philipp, M. (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (pp. 236–251). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Richter, T., & Schnotz, W. (2018). Textverstehen. In Rost, D., Sparfeldt, J., & Buch, S. (Eds.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (pp. 826–837). 5., überarbeitete und erweiterte Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Richter, T. (2003). *Epistemologische Einschätzungen beim Textverstehen*. Lengerich: Pabst Science Publishers. <http://hdl.handle.net/20.500.11780/399>.
- Rieckmann, C. (2018). *Grundlagen der Lesedidaktik: Eigenständiges Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rimmon-Kenan, S. (1983). *Narrative fiction. Contemporary poetics*. London u.a.: Methuen.
- Roberg, T. (2012). Verstehen durch Inszenieren. *Deutschunterricht*, 65, 4–7.
- Robinson, F. (1946). *Effective study*. New York/London: Harper & Brothers Publishers.

- Roeschl-Heils, A., Schneider, W., & van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European journal of psychology of education, 18*(1), 75–86.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C., & Scherf, D. (2019). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik? Ein Dutzend Antworten für Einsteiger*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden. *leseforum.ch. Online-Plattform für Literalität, 3*, 1–12.
- Rosebrock, C. (2022). Vorwort zu Lesen: Kultur und Kompetenz. *Grundschulzeitschrift*. Manuskript.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D., & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch, 20*, 33–58.
- Rosenbaum, P. R., & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika, 70*(1), 41–55.
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and reading: The transactional theory*. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Rosenblatt, L.M. (1938). *Literature as exploration*. New York: Appleton-Century.
- Rosenblatt, L.M. (1968). *Literature as exploration*. New York: Noble & Noble.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research, 64*(4), 479–530.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993): *Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Henry, G. T. (2018). *Evaluation. A systematic approach*. 8. Auflage. Newbury Park: Sage.
- Rowlands, M. (2009). Situated representation. In: Robbins, P., & Aydede, M. (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 117–133). Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2019). Die Rolle der Individualisierung im Mathematikunterricht für die Motivation von Lernenden am Ende der Sekundarstufe I. In Knauder, H., & Reisinger, C.-M. (Eds.), *Individuelle Förderung im Unterricht. Empirische Befunde und Hinweise für die Praxis* (pp. 115–129). Münster u.a.: Waxmann.
- Rubin, D. B. (1974). Estimating causal effects of treatments in randomized and nonrandomized studies. *Journal of educational Psychology, 66*(5), 688–701.
- Rubin, D. B. (1997). Estimating causal effects from large data sets using propensity scores. *Annals of internal medicine, 127*(8/2), 757–763.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In Bobrow, D. G., & Collings, A. (Eds.), *Representation and understanding* (pp. 237–272). New York: Academic Press.
- Ruxton, G. D., & Beauchamp, G. (2008). Time for some a priori thinking about post hoc testing. *Behavioral ecology, 19*(3), 690–693.
- Ryan, M. L. (1992). The modes of narrativity and their visual metaphors. *Style 26*(3), 368–387.

- Ryan, M. L. (2005). Visual narrativity. In Herman, D., Jahn, M., & Ryan, M-L. (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 629–633). London & New York: Routledge.
- Ryan, M. L. (2013). Possible Worlds. In: Hühn, P., Meister, J. C., Pier, J., & Schmid, W. (Eds.), *the living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University. <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/possible-worlds>.
- Ryan, M. L. (2019). From Possible Worlds to Storyworlds. In Bell, A., & Ryan, M. L. (Eds.). (2019). *Possible worlds theory and contemporary narratology* (pp. 62–86). Lincoln & London: University of Nebraska Press.
- Ryle, G. (1971 [1946]). Knowing How and Knowing That. In Ryle, G. *Collected Papers. Volume 2* (pp. 212–225), New York: Barnes and Nobles.
- Sachs-Hombach, K. (1995b). Die Bilddebatte – Eine historische Einführung. In Sachs-Hombach, K. (Ed.), *Bilder im Geiste. Zur erkenntnistheoretischen Funktion piktoraler Repräsentationen* (pp. 7–18). Amsterdam & Atlanta: Rodopi.
- Sachs-Hombach, K. (Ed.) (1995a). *Bilder im Geiste. Zur erkenntnistheoretischen Funktion piktoraler Repräsentationen*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi.
- Sadoski, M & Willson, V. L. (2006). Effects of a theoretically based large-scale reading intervention in a multicultural urban school district. *American Educational Research Journal*, 43(1), 137–154.
- Sadoski, M., & Goetz, E. T. (1985). Relationships between affect, imagery, and importance ratings for segments of a story. In Niles, J. A., & Lalik, R. (Eds.), *Issues in literacy: A research perspective* (pp. 180–185). Washington, DC: National Reading Conference.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2013b). A Dual Coding Theoretical Model of Reading. In Alvermann, D. E., Unrau, N. J., & Ruddell, R. B. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 886–922). Newark: International Reading Association.
- Sadoski, M. (1983). An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly* 19(1), 110–123.
- Sadoski, M. (1985). Commentary: The natural use of imagery in story comprehension and recall: Replication and extension. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 658–667.
- Sadoski, M. (1992). Imagination, cognition, and persona. *Rhetoric Review*, 10(2), 266–278.
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 221–238.
- Sadoski, M. (2018). Reading comprehension is embodied: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 30(2), 331–349.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. In Ruddell, R. B., & Unrau, N. J. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1329–1362). 5. Aufl. Newark: International Reading Association.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2013). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Zweite erweiterte Aufl. New York & London: Routledge.
- Sadoski, M., Goetz, E. T., & Kangiser, S. (1988). Imagination in story response: Relationships between imagery, affect, and structural importance. *Reading Research Quarterly*, 320–336.

- Sadoski, M., Goetz, E. T., Olivarez Jr, A., Lee, S., & Roberts, N. M. (1990). Imagination in story reading: The role of imagery, verbal recall, story analysis, and processing levels. *Journal of Reading Behavior*, 22(1), 55–70.
- Sadoski, M., McTigue, E. M., & Paivio, A. (2012). A dual coding theoretical model of decoding in reading: Subsuming the Laberge and Samuels model. *Reading Psychology*, 33(5), 465–496.
- Sälzer, C. (2018). Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st-century readers“. https://www.oecd.org/pisa-/PISA2018_Lesen_DEUTSCHLAND.pdf.
- Sasse, A., & Valtin, R. (Eds.). (2006). *Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Sato, M., & Bergen, B. K. (2013). The case of the missing pronouns: Does mentally simulated perspective play a functional role in the comprehension of person? *Cognition*, 127(3), 361–374.
- Saupe, A., & Wiedemann, F. (2015). *Narration und Narratologie. Erzähltheorien in der Geschichtswissenschaft*. Docupedia-Zeitgeschichte.
- Scarry, E. (1999). *Dreaming by the Book*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Schaeffer, J.-M. (2019). Fictional vs. Factual Narration. In: Hühn, P., Meister, J. C., Pier, J., & Schmid, W. (Eds.), *the living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University. <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/fictional-vs-factual-narration>.
- Schaff, B. (2011). „Erzählen und kollektive Identität“. In Martínez, M. (Ed.), *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte* (pp. 89–97). Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Scheffel, M. (2004). Erzählen als anthropologische Universalie. Funktionen des Erzählens im Alltag und in der Literatur. In M. Engel & R. Zymner (Eds.), *Anthropologie der Literatur* (pp. 121–138). Paderborn: Mentis Verlag.
- Scheffel, M. (2011). Formalistische und strukturalistische Theorien. In Martínez, M. (Ed.), *Handbuch Erzählliteratur, Theorie, Analyse, Geschichte*. (pp. 106–115). Stuttgart: Metzler.
- Scheffel, M. (2018). Narratologie – eine aus dem Geist des Strukturalismus geborene Disziplin?. In Endres, M., & Herrmann, L. (Eds.), *Strukturalismus, heute. Abhandlungen zur Literaturwissenschaft* (pp. 45–60). Stuttgart: Metzler.
- Schelten-Cornish, S. (2008). *Förderung der kindlichen Erzählfertigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Schendera, C. F. (2011). *Datenqualität mit SPSS*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht: eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scherf, D. (2020). Rezepte sind gut - sehr gute Angebote sind besser. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 25(48), 16–22.
- Schiefele, U. (1990). Thematisches Interesse, Variablen des Leseprozesses und Textverstehen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*. 37 (2), 304–332.
- Schilcher, A., & Wild, J. (2018). Lesen. Eine Schlüsselkompetenz im interdisziplinären Forschungsdiskurs. In Boelmann, J. (Eds.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder* (pp. 163–184). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Schilcher, A. (2013). Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren. In Schilcher, A., & Pissarek, M. (Eds.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (pp. 199–228). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schilcher, A., & Meier, C. (2021). Verwandtschaften, Wahlverwandtschaften und andere Beziehungskisten: Deutschdidaktik als transdisziplinäres Fach. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 1–24.
- Schilcher, A., Pronold-Günthner, F., Winkler-Theiß, V., Pissarek, M., Sontag, C., Steinbach, J. Stöger, H., Wild, J., & Lichtinger, U. (2014). *Burg Adlerstein. Lesetraining*. Braunschweig: Westermann.
- Schiller, F. (1797). 302. An Goethe, 25. April 1797. Friedrich Schiller Archiv. Briefwechsel Schiller-Goethe. <https://www.friedrich-schiller-archiv.de/briefwechsel-von-schiller-und-goethe/1797/302-an-goethe-25-april-1797/>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- Schleifer, R. (1987). *A.J. Greimas and the Nature of Meaning: Linguistics, Semiotics and Discourse Theory*. London, Sydney: Croom Helm.
- Schley, D. F. (2020). Fiktionalität und Geschichtswissenschaft. In Missine, L., Schneider, R., & van Dam, B. (Eds.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Fiktionalität* (pp. 433–459). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Schmid, W. (2008). *Elemente der Narratologie*. 2. verbesserte Aufl. Berlin & New York: de Gruyter.
- Schmid, W. (2010b). „Fabel“ und „Sujet“. In Schmid, W. (Ed.), *Slavische Erzähltheorie. Russische und tschechische Ansätze* (pp. 1–46). Berlin, New York: De Gruyter.
- Schmid, W. (2014). *Elemente der Narratologie*. 3., erweiterte und überarbeitete Aufl. Berlin & New York: de Gruyter.
- Schmid, W. (Ed.) (2009). *Russische Proto-Narratologie. Texte in kommentierten Übersetzungen*. Berlin & New York: De Gruyter.
- Schmid, W. (Ed.) (2010a). *Slavische Erzähltheorie. Russische und tschechische Ansätze*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is It Really Robust? *Methodology*, 6(4), 147–151.
- Schmitt, C. (Ed.) (1999). *Homo narrans. Studien zur populären Erzählkultur*. Waxmann Verlag.
- Schmitt, M., & Gerstenberg, F. (2014). *Psychologische Diagnostik kompakt*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schmitz, A. (2018). Statistische Grundlagen. In Boelmann, J. (Ed.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 1: Grundlagen* (pp. 335–349). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schneider, R. (2005). Reader-response theory. In Herman, D., Jahn, M., & Ryan, M-L. (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory* (pp. 484–486). London & New York: Routledge.
- Schneider, W., & Lockl, K. (2006). Entwicklung metakognitiver Kompetenzen im Kindes- und Jugendalter. In Schneider, W., & Sodian, B. (Eds.), *Enzyklopädie für Psychologie. Serie Entwicklungspsychologie. Band 2: Kognitive Entwicklung* (pp. 721–767). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schneider, W. (2018). Diagnostik von Schriftsprachkompetenz bei Kindern und Jugendlichen. *Lernen und Lernstörungen*, 7(4), 209–214.

- Schnotz, W. (1987). *Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle*. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität.
- Schnotz, W. (1996). Lesen als Textverarbeitung. In Günther, H. (Eds.), *Schrift und Schriftlichkeit. 2. Halbband* (pp. 972–982). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Schnotz, W. (2005). An integrated model of text and picture comprehension. In Mayer, R. E. (Eds.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 49–69). Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In Blühdorn, H., Breindl, E., & Waßner, U.H. (Eds.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus* (pp. 222–238). Berlin: de Gruyter.
- Schöffl, S. (2006). *Fördert der Einsatz von Lernstrategien das Verstehen epischer Texte?* (Doctoral dissertation). Universität Erfurt. URL: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00010975/html/front.html.
- Scholl, A. (2018). *Die Befragung. 4., bearbeitete Auflage*. Konstanz: UVK.
- Schreblowski, S., & Hasselhorn, M. (2006). Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen, Bewerten. In Mandl, H., & Friedrich, H.F. (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 151–161). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schreblowski, S. (2004). *Training von Lesekompetenz. Die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser durch das Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung. 15*(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636>.
- Schwandt, T. A. (2002). *Evaluation Practice Reconsidered*. New York u.a.: Peter Lang.
- Segre, C. (Ed.) (1980a). *Literarische Semiotik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Segre, C. (1980b). Erzählforschung, narrative Logik und Zeit. In Segre, C. (Ed.), *Literarische Semiotik* (pp. 73–136). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Semino, E. (2009). Text worlds. In Brône, G., & Vandaele, J. (Eds.). *Cognitive Poetics. Goals, Gains and Gaps* (pp. 33–71). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Seyler, D. (2019). Zur Wirkung von Aufgaben zum Figurenverstehen in kooperativen Kleingruppensettings. In Bräuer, C., & Kern, N. (Eds.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (pp. 107–120). Berlin u.a.: Narr.
- Seyler, D. (2020). *Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung. Verstehensprozesse beim Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren*. Berlin: Metzler.
- Short, E. J., & Ryan, E. B. (1984). Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology, 76*(2), 225–235.
- Singer, H., & Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly, 166–186*.
- Singer, M., & Lea, R. B. (2012). Inference and reasoning in discourse comprehension. In Schmid, H.-J. (Hrsg), *Cognitive pragmatics* (pp. 85–119). Berlin & Boston: de Gruyter.

- Singer, M. (2007). Inference processing in discourse comprehension. In Gaskell, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780198568971.001.0001/oxfordhb-9780198568971-e-020>.
- Singer, T. (2000). *Testing the limits in einer mnemonischen Fähigkeit: Eine Studie zur kognitiven Plastizität im hohen Alter*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Sklovskij, V. (1921). Parodijnyj roman. „Tristram Sendi“ Sterna/Der parodistische Roman. Sternes „Tristram Shandy“. In Striedter, J. (Ed.) (1969), *Texte der russischen Formalisten* (pp. 244–299). München: Fink.
- Sklovskij, V. (1966b). Die Beziehungen zwischen den Kunstgriffen des Handlungsaufbaus und den allgemeinen stilistischen Kunstgriffen. In Sklovskij, V. (Eds.), *Theorie der Prosa* (pp. 27–61), Frankfurt a. Main: Fischer.
- Sklovskij, V. (Eds.). (1966a). *Theorie der Prosa*. Frankfurt a. Main: Fischer
- Smith, S., Boon, R. T., Stagliano, C., & Grünke, M. (2011). Story Mapping: Eine Methode zur Verbesserung der Fähigkeit von leseschwachen Grundschulkindern, Sachtexte zu verstehen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(1), 37–50.
- Sommer, R. (2010). Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze. In Nünning, V., & Nünning, A. (Eds.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen - Modellanalysen* (pp. 91–108). Stuttgart: Metzler.
- Souriau, É. (1950). *Les deux cent mille situations dramatiques*. Paris: Flammarion.
- Souvignier, E., & Antoniou, F. (2007). Förderung des Leseverständnisses bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten - eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76(1), 46–62.
- Souvignier, E., & Behrmann, L. (2017). Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In Gräsel, C., & Trempler, K. (Eds.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (pp. 153–171). Wiesbaden: Springer VS.
- Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57–71.
- Souvignier, E., & Philipp, M. (2016). Implementation–Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In Philipp, M., & Souvignier, E. (Eds.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (pp. 9–22). Münster u.a.: Waxmann.
- Souvignier, E. (2014). Lesestrategien zur Förderung des Leseverständnisses und der Ansatz einer diagnosebasierten, individualisierten Leseförderung. In Valtin, R., & Tarelli, I. (Eds.), *Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme* (pp. 167–182). Berlin: dgls.
- Souvignier, E., Küppers, J., & Gold, A. (2003). Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 166–183.
- Souvignier, E., Trenk-Hinterberger, I., Adam-Schwebe, S., & Gold, A. (2008). *Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen [Frankfurt test of reading comprehension for grades 5 and 6]*. Göttingen: Hogrefe.

- Spiel, C. (2003). Wissenschaftliche Evaluation - eine Maßnahme der Qualitätssicherung. *Erziehung und Unterricht*, 153(7-8), 883–888.
- Spielhagen, F. (1883). *Beiträge zur Theorie und Technik des Romans*. Leipzig: Verlag von L. Staackmann.
- Spinner, K. H. (1986). Wie Schüler kurze Geschichten verstehen und was daraus zu folgern ist. *Praxis Deutsch*, 86(75), 9–13.
- Spinner, K. H. (2004). Lesekompetenz in der Schule. In Schiefele, U., C., Schneider, W., & Stanat, P. (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (pp. 125–138). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Spinner, K. H. (2010a). Fantastische Kinderliteratur und literarisches Verstehen. *Deutsch differenziert*, 1, 10–12.
- Spinner, K. H. (2010b). Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In Pieper, I., & Wieser, D. (Eds.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (pp. 53–69). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Spinner, K. H. (2011). Grundlagen. In Spinner, K. H. (Eds.), *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren* (pp. 7–36). 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Spinner, K. H. (2014). *Kurzgeschichten – kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht*. 2. Auflage. Seelze-Weber: Friedrich Verlag.
- Spinner, K. H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume*, 2, 188–194.
- Staiger, M. (2012). Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In Oomen-Welke, I., & Staiger, M. (Eds.), *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert* (pp. 41–51). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Staiger, M. (2013). Zur Komplexität des Erzählens im Bilderbuch – Narratologische Desiderate und Ansatzpunkte. In Kruse, I., & Sabisch, A. (Eds.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed.
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In Knopf, J., & Abraham, U. (Eds.), *Bilderbücher. 1. Theorie* (pp. 12–23). Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren.
- Stanzel, F. K. (1955). *Die typischen Erzählsituationen im Roman*. Wien & Stuttgart: Braumüller.
- Stanzel, F. K. (1964). *Typische Formen des Romans*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stanzel, F. K. (1979). *Theorie des Erzählens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stein, G. (2020). *Freundlichkeit im Schulalltag. Überlegungen zur Interaktionsgestaltung in der Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema*. Washington: Washington University Press.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processing*, 2(1979), 53–120.
- Stein, N. L., & Policastro, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. In Mandl, H., Stein, N. L., & Trabasso, T. (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 113–155). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Stein, N. L. (1982). The definition of a story. *Journal of pragmatics*, 6(5-6), 487–507.
- Stein, P. (2014). Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In Baur, N., & Blasius, J. (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 135–151). Wiesbaden: Springer VS.
- Steiner, E., & Benesch, M. (2021). Der Fragebogen. *Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 6., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wien: facultas.
- Steiner, G. (1980). *Visuelle Vorstellungen beim Lösen von elementaren Problemen. Über die Wirkung visueller Vorstellungen und ihr Verhältnis zum visuellen Wahrnehmen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Wiesbaden: Springer.
- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33(1), 115–151.
- Stierle, K. (1973). Geschehen, Geschichte, Text der Geschichte. In Koselleck, R., & Stempel, W. D. (Eds.), *Geschichte, Ereignis und Erzählung* (pp. 530–534). München: Fink.
- Stockmann, R., & Meyer, W. (2014). *Evaluation. Eine Einführung*. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen u.a.: Budrich.
- Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung: eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement*. Münster u.a.: Waxmann.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2006b). On the influence of motivational orientations on a training to enhance self-regulated learning skills. *Educational Sciences and Psychology*, 9, 13–27.
- Stöger, H., & Ziegler, A. (2007). Trainingsprogramm zur Verbesserung lernökologischer Strategien im schulischen und häuslichen Lernkontext. In Landmann, M., & Schmitz, B. (Eds.), *Selbstregulation erfolgreich fördern: Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (pp. 89–110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stöger, H., Sontag, C., & Greindl, T. (2012). Selbstreguliertes Lesen mit Sachtexten – Ein Trainingsprogramm. In Philipp, M., & Schilcher, A. (Eds.), *Selbstreguliertes Lesen - ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S.139–157). Seelze: Friedrich.
- Straka, G. A. (2006). Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In Mandl, H., & Friedrich, H.F. (Eds.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 390–404). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Straus, S. E., Glasziou, P., Richardson, W. S., & Haynes, R. B. (2018). *Evidence-based medicine E-book: How to practice and teach EBM*. Edinburgh u.a.: Elsevier Health Sciences.
- Streblow, L., Schiefele, U., & Riedel, S. (2012). Überprüfung des revidierten Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und der Lesemotivation (LekoLemo) für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(1), 12–26.
- Sulzer, J.G. (1771). *Allgemeine Theorie der Schönen Künste: in einzeln. in alphabetischer Ordnung der Kunstwörter auf einander folgenden, Artikeln abgehandelt*. München: Weidmann und Reich. Bayerische Staatsbibliothek digital. https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10903915_00005.html.
- Swets, B., & Kurby, C. A. (2016). Eye movements reveal the influence of event structure on reading behavior. *Cognitive science*, 40(2), 466–480.
- Tanaka-Ishii, K. (2010). *Semiotics of programming*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

- Tappe, H. (2018). What about Southern African story grammar? Promoting language specific macrostructures in educational settings. In Kandybowicz, J., Major, T., Torrence, H., & Duncan, P. T. (Eds.), *African linguistics on the prairie. Selected papers from the 45th Annual Conference on African Linguistics* (pp. 51–64). Berlin: Language Science Press.
- Terhart, E. (2003). Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule–und was könnten sie bewirken? In Hansel, T. (Eds.), *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule* (pp. 30–52). Herbolzheim: Centaurus.
- Tesnière, L. (1959). *Eléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology*. URL: http://work-learning.com/effect_sizes.htm.
- Thoemmes, F. (2012). Propensity score matching in SPSS. *arXiv eprint ar Xiv:1201.6385*.
- Thoemmes, F. (2021). PS Matching in SPSS. Propensity score matching in SPSS. <https://sourceforge.net/p/psmspss/activity/?page=0&limit=100#604a63ab60bac76bc8dead3d>.
- Thomas, N. J.T. (2021). Mental Imagery. In Zalta, E. N. (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2021 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/mental-imagery>.
- Thompson, M. H. (2008). Transforming Classroom Instruction to Improve the Comprehension of Fictional Texts. In Block, C. C., & Parris, S. R. (Eds.), *Solving problems in the teaching of literacy. Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 158–170). New York: The Guilford Press.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive psychology*, 9(1), 77–110.
- Titzmann, M. (1977). *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Titzmann, M. (1989). *Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation. 2.*, unveränderte Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Titzmann, M. (2003). Semiotische Aspekte der Literaturwissenschaft: Literatursemiotik. In Roland Posner, R., Robering, K., & Sebeok, T. A. (Eds.), *Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. 3. Teilband*. (pp. 3028–3103). Berlin & New York: De Gruyter.
- Titzmann, M. (2013). Narrative Strukturen in semiotischen Äußerungen. In Krahs, H., & Titzmann, M. (Eds.), *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung* (pp. 113–141). 3. Auflage. Passau: Stutz.
- Titzmann, M. (2017). Grundlagen narrativer Strukturen. In Krahs, H., & Titzmann, M. (Eds.), *Medien und Kommunikation. Eine Einführung aus semiotischer Perspektive* (pp. 109–131). Passau: Ralf Schuster Verlag.
- Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communications*, 8(1), 125–151.
- Todorov, T. (1967). *Littérature et signification*. Paris: Larousse.
- Todorov, T. (1969). *Grammaire du Décaméron*. The Hague: Mouton.
- Todorov, T. (1972a). *Poetik der Prosa*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Todorov, T. (1972b). Die strukturelle Analyse der Erzählung. In Ihwe, J. (Eds.), *Literaturwissenschaft und Linguistik 3. Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft 2* (pp. 265–275). Frankfurt a.M.: Athenäum.

- Todorov, T. (1977). *The poetics of prose*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Todorov, T. (1981). *An Introduction to Poetics*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Tolkien, J.R.R. (1969). *Der Herr der Ringe 1. Die Gefährten*. Stuttgart: Hobbit-Press Klett.
- Tomasevskij, B. (1925). *Teorija literatury*. Leningrad: Gosud. Izd.
- Tomasevskij, B. (1985). *Theorie der Literatur, Poetik. Übersetzung v. Tomasevskij 1931, Teorija literatury*. 6. Aufl. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Toolan, M. (2009). *Narrative Progression in the Short Story. A corpus stylistic approach*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Toolan, M. (2018). *Making Sense of Narrative Text. Situation, Repetition, and Picturing in the Reading of Short Stories*. London & New York: Routledge.
- Topalović, E., & Standke, J. (2019). Identität (en) einer Wissenschaftsdisziplin: Deutschdidaktiker* innen im Gespräch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1), 1–6.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Aktualisierte 2. Aufl. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Tye, M. (1991). *The imagery debate*. Cambridge u.a.: MIT Press.
- Uhl, B. (2018): Quantitative Inhaltsanalyse. Quantifizieren um jeden Preis?! In Boelmann, J. (Ed.) *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (pp. 325–342). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Uhl, B. (2020): „In alten Zeiten, als das Wünschen noch geholfen hat...“ Schülerinnen und Schüler erkunden narrative Textprozeduren in Märchenanfängen. *Praxis Deutsch* 281, 14–19.
- van den Broek, P., Bohn-Gettler, C. M., Kendeou, P., Carlson, S., & White, M. J. (2011). When a reader meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension. In McCrudden, M. T., Magliano, J. P. & Schraw, G. (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 123–139). Charlotte, NC: Information Age Publ.
- van den Broek, P., Tzeng, Y., Risden, K., Trabasso, T., & Basche, P. (2001). Inferential questioning: Effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 521–529.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Dijk, T. (1972). Models for text grammars. *Linguistics* 105, 35–68.
- van Dijk, T. (1973a). Text grammar and Text logic, In Petöfi, J., & Rieser, H. (Eds.), *Studies in text grammar* (pp. 17–78). Dordrecht & Boston: Reidel.
- van Dijk, T. (1973b). A note on linguistic macrostructures. In Ten Cate, A. P., & Jordens, P. (Eds.), *Linguistische Perspektiven* (pp. 75–87). Tübingen: Niemeyer.
- van Dijk, T. (1978). *Tekstwetenschap: Een interdisciplinaire inleiding*. Utrecht & Antwerpen: Het Spectrum.
- van Dijk, T. (1980). *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- van Dijk, T. A., Ihwe, J., Petöfi, J. S., & Rieser, H. (1972). *Zur Bestimmung narrativer Strukturen auf der Grundlage von Textgrammatiken*. Hamburg: Buske.
- van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37–70.

- Van Kraayenoord, C. E., & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education, 14*(3), 305–324.
- van Kraayenoord, C.E. (1996). *The Interest in Reading Scale*. Unpublished scale, The University of Queensland, Fred and Eleanor Schonell Special Education Research Centre, Brisbane, Australia.
- Verhoeven, L. T. W., & Perfetti, C. A. (2008). Advances in text comprehension: model, process, and development. *Applied Cognitive Psychology, 22*, 293–302.
- Veselovskij, A. (2009). Poetik der Sujets. Übersetzt und kommentiert v. Aumüller. In Schmid, W. (Ed.), *Russische Proto-Narratologie. Texte in kommentierten Übersetzungen* (pp. 1–14). Berlin & New York: De Gruyter.
- Vogt, J. (1994). Nachwort. In Genette, G., *Die Erzählung*. Mit einem Vorwort herausgegeben von Jürgen Vogt (pp. 299–303). München: Fink.
- von dem Berge, B. (2020). Teilstandardisierte Experteninterviews. In Tausenpfund, M. (Ed.), *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften. Ein Überblick* (pp. 275–300). Wiesbaden: Springer VS.
- von Kardorff, E. (2006). Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In Flick, U. (Ed.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (pp. 63–91). Reinbek: Rowohlt.
- von Wedelstaedt, A. K. (2016). *Von Menschen und Geschichten: über philosophische Theorien narrativer Identität*. Münster: mentis.
- Vorberg, D., & Blankenberger, S. (1999). Die Auswahl statistischer Tests und Maße. *Psychologische Rundschau, 50*, 157–164.
- Wagoner, B. (2017). *The constructive mind: Bartlett's psychology in reconstruction*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly, 35*(4), 554–566.
- Waldmann, G. (1984). Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In Hopster, N. (Eds.), *Handbuch Deutsch Sekundarstufe I* (pp. 98–141). Paderborn: Schöningh.
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *The British Journal of Psychology, 91* (3), 311–333.
- Wassenburg, S.I., & Zwaan, R.A. (2010). Rapid communication: Readers routinely represent implied object rotation: The role of visual experience. In *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 63*(9), 1665–1670.
- Watson, P. (2021). Rules of thumb on magnitudes of effect sizes. University of Cambridge. <https://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/effectSize>
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weiner, F. E. (Eds.), *Leistungsmessung in Schulen* (pp. 17–37). 2. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation abstracts 32*(5), 1–32.

- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The Teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). New York: Macmillan.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C., & Reiss, K. (2018). Lesekompetenz in PISA 2018 - Ergebnisse in einer digitalen Welt. In Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (Eds.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (pp. 47–80). Münster: Waxmann.
- Westermann, R. (2016). *Methoden psychologischer Forschung und Evaluation. Grundlagen, Gütekriterien und Anwendungen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wettstein, A., Thommen, B., & Eggert, A. (2010). Die Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention - Drei Videostudien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57(2), 88–106.
- Wicken M., Keogh R., & Pearson, J. (2021). The critical role of mental imagery in human emotion: insights from fear-based imagery and aphantasia. *Proceedings of the Royal Society B, Biological Science*, 288, 20210267.
- Wicken, M., Keogh, R., & Pearson, J. (2019). The critical role of mental imagery in human emotion: insights from Aphantasia. *bioRxiv*, 726844.
- Wieser, D. (2017). PISA und Lehrerbildung? – eine literaturdidaktische Sichtung. *Leseforum*, 3, 1–15.
- Wilckens S. (2018). *Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie*. Rekonstruktive Bildungsforschung 17. Wiesbaden: Springer VS.
- Wilcox, R. (2015). Inferences about the skipped correlation coefficient: Dealing with heteroscedasticity and non-normality. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 14(2), 2–8.
- Willenberg, H. (1999). *Lesen und lernen. eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens*. Heidelberg & Berlin: Spektrum.
- Willenberg, H. (2004). Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. In *Praxis Deutsch*, 187, 6–15.
- Willenberg, H. (2007). Der Lehrer als Meisterleser. In Willenberg, H. (Eds.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projektes* (pp. 181–187). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Willenberg, H. (2010). Der Lehrer als Meisterleser. In Willenberg, H. (Eds.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projektes* (pp. 181–187). 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wilson, D. (2012). Training the mind's eye: “brain movies” support comprehension and recall. *The Reading Teacher*, 66(3), 189–194.
- Wilson, E. O. (2005). Foreword from the Scientific Side. In Gottschall, J., Wilson, E. O., Wilson, D. S., & Crews, F. (Eds.). *The literary animal: Evolution and the nature of narrative* (pp. VII-XI). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Wilson, P. G., Martens, P., Arya, P., & Jin, L. (2007). The anatomy of retelling ratings: What these ratings do (and don't) reveal about readers' understandings of texts. In Rowe, D. W., Jimenez, R. T., Compton, D. L., Dickinson, D. K., Kim, Y., Leander, K.M., & Risko, V. (Eds.), *56th yearbook of the National Reading Conference*, (pp. 362–376). Oakcreek, WI: National Reading Conference.
- Winkel, R. (2018). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. 12. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Winko, S. (2015). Zur Plausibilität als Beurteilungskriterium literaturwissenschaftlicher Interpretationen. In Albrecht, A., Danneberg, L., Krmer, O., & Spoerhase, C. (Eds.), *Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens* (pp. 483–512). Berlin & Boston: De Gruyter.
- Wirtz, M. (2004). Über das Problem fehlender Werte: Wie der Einfluss fehlender Informationen auf Analyseergebnisse entdeckt und verringert werden kann. *Rehabilitation*, 43(2), 109–115.
- Witte, T., & Sâmihâian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1–22.
- Wittgenstein, L. (2001). *Philosophische Untersuchungen*. Kritisch-genetische Edition. Ed. v. Schulte, J. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wittrock, M. C. (1985). Teaching learners generative strategies for enhancing reading comprehension. *Theory into practice*, 24(2), 123–126.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27(4), 531–541.
- Wogrolly, A., Benkö, C., & Rindler, P. (2011). Wie verstehen wir Geschichten? Narratives Verstehen. Ein medienwissenschaftliches Modell – in der Schule brauchbar? *die – informationen zur deutschdidaktik*, 3, 80–88.
- Wolf, W. (1993). *Ästhetische Illusion und Illusionsdurchbrechung in der Erzählkunst. Theorie und Geschichte mit Schwerpunkt auf englischem illusionsstörenden Erzählen*. Tübingen: Niemeyer.
- Wolf, W. (2002). Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik. Ein Beitrag zu einer intermediären Erzähltheorie. In Nünning, A., & Nünning, V. (Eds.), *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär* (pp. 23–104). Trier: WVT.
- Wolf, W. (2004). Aesthetic Illusion as an Effect of Fiction. In *Style* 38 (3), 325–351.
- Wolf, W. (2014). Illusion (Aesthetic). In Hühn, P. (Eds.), *The living handbook of narratology*. <https://www.lhn.uni-hamburg.de/printpdf/article/illusion-aesthetic>.
- Wolf, W. (2018). *Selected Essays in Intermediality by Werner Wolf (1992–2014)*. Ed. b. Bernhart, W. Leiden & Boston: Brill Rodopi.
- Woods, D. (1978). Reading pictures and words: A critical review. *Review of Research in Visual Arts Education* 5 (1), 1–38.
- Woolley, G. E., & Hay, I. (2004). Using imagery as a strategy to enhance students' comprehension of read text. In Knight, B. A., & Scott, W. (Eds.), *Learning difficulties: Multiple perspectives* (pp. 85–101). Frenchs Forest: Pearson.
- Wottawa, H., & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. 2., vollständig überarbeitete Aufl., Bern: Hans Huber.
- Wygotski, L. S. (1964). *Denken und Sprechen*. Stuttgart: Fischer.
- Zabka, T. (2010). Ästhetische Bildung. In Frederking, V., Huneke, H.W., Krommer, A., & Meier, C. (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. (pp. 452–468). 9., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zabka, T. (2012). Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchung vermuteter Zusammenhänge. In Pieper, I., & Wieser, D. (Eds.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation* (pp. 35–52). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

- Zeman, A. Z. J., Dewar, M. T., & Della Sala, S. (2015). Lives without imagery – congenital aphantasia. *Cortex*, 73, 378–380.
- Zhao, Y. (2018). *What works may hurt - Side effects in education*. New York & London: Teachers College Press.
- Zipfel, F. (2001). *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität: Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Znoj H., & Regli D. (2006). Begriff und Arten der Evaluation. In Renneberg B., & Hammelstein P. (Eds.), *Gesundheitspsychologie* (pp. 283–290). Berlin & Heidelberg: Springer.
- Zwaan R. A. (1999) Situation Models: The Mental Leap Into Imagined Worlds. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 15–18.
- Zwaan, R. A. (2004). The immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension. *Psychology of learning and motivation*, 44, 35–62.
- Zwaan, R. A. (2014). Embodiment and language comprehension: Reframing the discussion. *Trends in cognitive sciences*, 18(5), 229–234.
- Zwaan, R. A. (2016). Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic bulletin & review*, 23(4), 1028–1034.
- Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological science*, 6(5), 292–297.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of experimental psychology: Learning, memory, and cognition*, 21(2), 386–397.
- Zwaan, R. A., Radvansky, G. (1998) Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162–185.
- Zwaan, R. A., Stanfield, R. A., & Yaxley, R. H. (2002). Language comprehenders mentally represent the shapes of objects. *Psychological science*, 13(2), 168–171.

Anhang

Anhang A: Instrumente zur Erhebung von Kontextbedingungen

A1 Kontextfragebogen Schüler:in

Liebe:r Schüler:in,

vielen Dank, dass Du an meiner Studie teilnimmst. Ich untersuche, wie man schnell besser im Lesen wird – und Du hilfst, das herauszufinden. Um das möglichst genau untersuchen zu können, benötige ich einige Informationen von Dir. Die sehe nur ich. Ich gebe sie an niemanden weiter. Das bedeutet, niemand erfährt Deine Antworten – Deine Eltern nicht, Deine Freund:innen nicht, Deine Lehrer:innen nicht.

Lies Dir die Fragen in Ruhe durch. Antworte dann, indem Du entweder die Antwort auf die Linie schreibst oder das passende Feld ankreuzt. Antworte bitte ehrlich. Es gibt hier keine richtigen und falschen Antworten.

Solltest Du eine der Fragen nicht sicher beantworten können oder Dir etwas unklar sein, frage bitte nach.

Fragen zu Dir als Person:

In welchem Ort wohnst Du? _____

Wann hast Du Geburtstag? _____

Bist Du ...?

Mädchen

Junge

Welche Sprache(n) sprichst Du Hause?

Nur Deutsch

Kein Deutsch, sondern _____

Deutsch und _____

Frage zu Dir als Schüler:in

Welche Note hattest Du im Fach Deutsch auf dem letzten Zeugnis? _____

Fragen zu Dir als Leser:in

Welche Aussage trifft auf Dich zu? Kreuze die Antwort an, die Deiner Meinung nach die beste Antwortmöglichkeit darstellt.

| | | stimmt nicht | stimmt eher nicht | stimmt eher | stimmt genau |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Ich bin gut im Lesen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Ich lese gerne. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Wenn ich lese, sehe ich die Dinge bildlich vor mir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Ich finde Lesen langweilig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Ich lese am liebsten Geschichten oder Romane. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Meine Eltern lesen viel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wie viele Minuten liest Du im Schnitt pro Tag?

weniger als 30 Minuten

zwischen 30 und 60 Minuten

mehr als 60 Minuten

Liebe:r Schüler:in,

vielen Dank, dass Du an meiner Studie teilnimmst. Ich untersuche, wie man schnell besser im Lesen wird – und Du hilfst, das herauszufinden. Um das möglichst genau untersuchen zu können, benötige ich einige Informationen von Dir. Die

A2 Kontextfragebogen Lehrpersonen

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

Sie halten einen kurzen Fragebogen in Händen, mit dem ich Sie um einige wichtige Informationen hinsichtlich Ihrer Person und Ihres Berufes. Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt.

Ich danke Ihnen für Ihre Mitarbeit!

Angaben zu Ihnen als Person

Ihr Alter? _____ Jahre

Ihr biologisches Geschlecht? weiblich

männlich

Angaben zu Ihnen als Deutschlehrer:in

Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie als Lehrer:in in der Sekundarstufe? _____

Wie viele Jahre Berufserfahrung haben Sie als Deutschlehrer:in in der Sekundarstufe? _____

Haben Sie das Fach Deutsch studiert? ja

nein

Meinen herzlichen Dank!

Anhang E – Erhebungsraster

Anhang E1 Beobachtungsleitfaden

| Beobachtungsleitfaden „Geschichten verstehen“ | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Datum: | _____ | Beobachter:in: | _____ |
| Klasse: | _____ | Stunde Nr.: | _____ |
| Komplex I – Strategie Kopfkino | | | |
| Gelingt die Einstimmung der Schüler:innen? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Herrscht eine entspannte Atmosphäre? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Lassen sich die Schüler:innen auf die Methode ein? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Findet eine Reflexion des Imaginierten statt? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Komplex II – Strategie Storyelemente | | | |
| Wird der geplante Stundenablauf eingehalten? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Modelliert die Lehrkraft die Strategieanwendung? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Wenden einige Schüler:innen die Strategie an? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Nutzen einige Schüler:innen die Begriffe? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Gelingt einigen Schüler:innen die Zusammenfassung? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Komplex III – Materialien & Texte | | | |
| Werden die zur Verfügung gestellten Materialien verwendet? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Lesen die Schüler:innen die Texte? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Wirkt es so, als seien die Texte angemessen? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Komplex IV – Unterrichtsklima | | | |
| Wirken die Schüler:innen motiviert? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Wirken die Schüler:innen konzentriert? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Wirkt die Lehrkraft fachlich kompetent? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Findet ein Gespräch über die Strategien statt? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Findet ein Gespräch über die Texte statt? | <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> Erläuterung |
| Bemerkung: | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |

Anhang E2 - Rückmeldebogen

Rückmeldebogen

Liebe Lehrkraft,

als Expertin oder Experte für Unterricht können Sie uns nachfolgend eine kurze Rückmeldung zu der abgehaltenen Stunde geben. Wir nutzen Ihre Expertise zur Beantwortung wichtiger Forschungsfragen sowie für etwaige Anpassungen und Differenzierungen. Nehmen Sie sich bitte fünf Minuten Zeit! Vielen Dank!

Rückmeldung zu Stunde _____:

Konnten Sie die Unterrichtsstunde wie geplant durchführen? ja nein

Rückmeldung zum Inhalt (Schwierigkeit des Stoffes/der Texte angemessen? Probleme einzelner Schüler:innen/der Klasse?):

Rückmeldung zum Zeitmanagement (Sind die zur Orientierung angebotenen Zeitangaben realistisch? Welche Phase musste ausgedehnt/gekürzt werden?):

Rückmeldung zu den Methoden (Waren die Methoden in Ihrer Klasse durchführbar? Was haben Sie geändert?):

Rückmeldung zur Leistung und Motivation Ihrer Schüler:innen (Konnten Ihre Schüler:innen den Inhalten folgen? Waren sie motiviert/gelangweilt?):

Generelle Bemerkung/Rückmeldung. Platz für Kurioses:

Anhang I: Interviews Lehrkräfte – Transkripte in Rohform

Interview Andreas Naber

WB: Du hast in den letzten Wochen das Lesestrategietraining Geschichten verstehen mit deinen Schülerinnen durchgeführt. Kannst du die angebotenen Strategien schon?

Andreas Naber: Nein, die kannte ich nicht. Und überhaupt für narrative Texte war mir das relativ unbekannt. Was wir bisher gemacht haben, war halt klassisch für die andere Kategorie die Fünfschrittlesemethode für Informationstexte. Genau, die haben wir auch dieses Schuljahr schon gemacht.

WB: Wie – hake ich gleich ein, steht nicht hier – im Vergleich, die 5-Schritt-Lesemethode und das, was die Schülerinnen und Schüler jetzt erlernt haben, was setzen sie ein? Oder nutzen sie beides?

Andreas Naber: Ich glaube, bei der Fünfschrittlesemethode waren die den Schülern gar nicht so klar gewesen. Auch dieses Textüberfliegen und dann die W-Fragen. Allein mit dem Überfliegen hatten die Schüler schon Probleme, was ich sie überhaupt überfliegen. Ist ja auch für jeden unterschiedlich. Und da hatten sie schon irgendwie Probleme gehabt, das heißt, die Fünfschrittlesemethode würde ich meiner Erfahrung auch nur anbieten, wenn man das irgendwie reduziert oder klarer macht. Und jetzt, wie gesagt, jetzt, für meine dienstliche Beurteilung habe ich deins [Geschichten verstehen] ja auch auf die Fabel angewandt, hatte auf eine andere Art Textsorte auch als das normale Geschichten verstehen bisher. Und das war einfach gegliederter, auch gerade mit der Visualisierung. Und da hab ich das Gefühl, dass da die Schüler eben die die Reihenfolge oder die Vorgehensweise sehr schnell verstanden haben. Und dann nur später ein Problem hatten, als dann die Texte, sage ich mal umfänglicher wurden

WB: Gut. Kamst du mit den Materialien zu deiner persönlichen Fortbildung zurecht. Also, einmal dieses Manual, was du bekommen hast und mit der Einweisung, die du bekommen hast?

Andreas Naber: Absolut. Also das war ganz toll aufbereitet und da hat man aber auch genau gewusst, was zu tun ist und wie ich es einzusetzen habe.

WB: Okay, kannst du retrospektiv beurteilen, ob deine Schülerin durch dieses Lesetraining ganz allgemein gesprochen Fortschritte erzielt haben?

Andreas Naber: Ja, weil ich denke, dass wir, was den Inhalt von einer Geschichte oder erzählenden Texten angeht, sie ja auf jeden Fall ein Instrument haben und Mittel haben. Eine Methode, mit der sie jetzt, ja, anhand derer sie den Text sich erschließen können. Das ist auf jeden Fall. Und ich hab jetzt auch bei mir in der Beurteilungsstunde noch, ich war ja jetzt und ich hab das Projekt ja vor Ewigkeiten gemacht und war dann fertig und ja auch die Schüler. Und noch zwei Monate später konnten sie schon noch mit den Begriffen, mit den Storyelementen jetzt etwas anfangen. Also die waren denen immer noch geläufig gewesen. Eine kurze Wiederholung eine Stunde vorher hab ich nochmal gehabt, aber das war schon ein schönes Gefühl, dass da was da war.

WB: Okay, super, wenn du dir jetzt die einzelnen Strategien anschaust. Du hast ja jetzt gerade schon mit den Storyelementen erzählt, dass das den Schülerinnen und Schülern ein Instrument gibt zum Erschließen des Inhalts von Texten. Sie haben ja noch dieses Kopfkino gelernt. Welche Wirkung hatte das deiner Meinung?

Andreas Naber: Das Kopfkino ist quasi als ich die Begriffe vorgelesen habe und die Augen zu. Genau das hat bei mir in der Klasse auch nicht so gut

geklappt. Ich hab das am Anfang. Ich hab es dann jedes Mal gemacht, aber die meiste Zeit habe ich all diese Imaginationsübung durchgeführt. Aber das liegt daran. Die Schüler hatten Probleme ganz einfach sich zu beruhigen. Ich habe dieses Runterkommen und dieses "Lasst mal die Seele baumeln", "Macht mal die Augen zu." Das hat bei mir nicht so gut geklappt. Okay. Also ich glaube nicht, dass es den Schülern selbst bewusst war, was sie da machen und ich hatte nicht das Gefühl, dass sich das jetzt gelohnt hat.

WB: Ja, ja, ah okay.

WB: Und du hattest die visualisierten Storyelemente. Und es gab ja auch welche, die nur diese symbolischen Elemente hatten. Welche Wirkungen hatten die Visualisierung der Storyelemente deiner Meinung nach?

Andreas Naber: Das hatte ich erst später erfahren, dass der A-Kurs die hatte, die es nicht visualisiert hatte. Aber ich glaub das einfach durch dieses Symbol und die Bilder den Schülern vieles noch klarer wurde. Und ich fand es persönlich auch gut, dass quasi mit einfachsten Mitteln also ein Strichmännchen oder eben die Farbe Grün und Rot für Ja und Nein mir quasi die Schüler es einfach das noch besser verstehen konnte. Also ich würde mich klar für die Symbole [ikonische Darstellung] aussprechen.

WB: Ich gehe mir jetzt ein bisschen konkreter rein und so. Wir haben so ein paar Hypothesen gebildet und prüfen die gerade ab. Gab es Veränderungen bezüglich Rückfragen der Schülerinnen und Schüler beim Lesen generell heißt Sie lesen den Text, kennen ein Wort nicht. Melden sich: "Sagen Sie mir kurz, was das heißt?"

Andreas Naber: Also eine Veränderung auf jeden Fall. Also dahingehend, dass machen sie, weil wir ja, und damit auch über eine längere Zeit gearbeitet haben, dass sie halt selbst sofort, auch wenn wir es manchmal gar nicht so konkret gemacht haben, diese Storyelemente versucht haben einzubauen. Okay, ja, auch wenn das jetzt gerade mal die Aufgabenstellung war, haben sie dann irgendwie mal wieder halt grad thematisch behandelt. Immerhin sind die von alleine gekommen. Eben, zum Beispiel handlungsauslösende Situationen, und dann haben wir versucht, den Text eben mit diesen Mitteln zu erschließen. Ob es jetzt aber andere Fragestellungen gab, könnt ich so nicht mehr beurteilen.

WB: Inwiefern gab's Veränderungen im Bereich der Kommunikation über Texte. Also gerade so was. Vielleicht auch während der Unterrichtseinheit.

Andreas Naber: Das, also ähnlich auch wie in der Frage vorher, dass diese Storyelemente schon der Dreh und Angelpunkt war, anhand derer wir quasi. Das war immer die Grundlage war, das war die Basis.

WB: Würdest du sagen, das war so eine Basis, mit der mehr Leute mitreden konnten?

Andreas Naber: Ja, das auf jeden Fall. Es hatte ja auch jeder Schüler quasi seine, seine kleinen Storyelemente, konnte sie sich selbst zurecht legen, dann hatten wir die großen an der Tafel. Das war halt halt einfach und ganz, ganz leicht visualisiert. Man wusste eben an der Tafel genau Bescheid, wo man war, konnte, da drauf konnte man die auch ganz leicht verschieben. Okay. Und so wurden auf jeden Fall, würde ich schon sagen, alle in der ganzen Klasse mit einbezogen.

WB: Super, dann sind nur noch zwei Fragen Hast du Veränderungen wahrnehmen können im Bereich der Lesemotivation bzw. auch der Unterrichtsmotivation während dieser Einheit?

Andreas Naber: Bei mir war das ja zwei geteilt. Ich hatte jetzt t ich musste ja, weil ich den Termin durchhatte, hatte ein bisschen verlängern. Hab dann noch die ersten zwei Wochen oder die erste Woche nach meinem Hören eine Pause gehabt. Ich habe auch festgestellt, dass sie dann so noch vier Wochen ein Tief gehabt hatten, aber als wir nach den Ferien wieder angefangen

haben, da ist das schon sehr gut wieder angekommen und die Schüler haben das auch gerne gemacht, dass z.B. im Bereich Fabeln. Also das habe ich dann ja auch übernommen und sie haben es, wie gesagt, durchaus gerne gemacht.

WB: Okay, aber was so generell die Lesemotivation jetzt auch außerunterrichtlich angeht,

Andreas Naber: Nee, kann ich nicht sagen.

WB: Könntest du dir vorstellen, diese Lesestrategien auch in Zukunft in den Unterricht einzubinden?

Andreas Naber: Definitiv. Also wir haben es ja auch hier bei der Fachschaft Deutsch schon gesprochen und würden das gerne eventual auch in Klasse 5 schon einführen. Was gerade für die 5er und 6er. Und ich finde das auch eine ganz tolle Geschichte. Einfach auch mal, weil Orientierung da war. Da waren auch tolle vorbereitet Materialien und ich hab mir die auch daheim abgeordnet und aufgehoben und ich bin froh, wenn ich die wieder gerade als Berufseinsteiger wieder aufgreifen kann. Und da mit Hand und Fuss dann mit den Schülern was erarbeiten kann. Also klares Ja.

WB: Okay, super. Das wäre es schon. Vielen Dank.

Interview Armin Kupfer

WB: Du hast in den letzten Wochen des Lesestrategietraining "Geschichten verstehen" mit deinen Schülerinnen durchgeführt. Kanntest du die angebotenen Strategien bereits?

Armin Kupfer: Nein, die kannte ich noch nicht.

WB: Kanntest du andere Lesestrategien mit denen du gearbeitet hast?

Armin Kupfer: Nicht für die Schule. Okay, ich erinnere mich ganz dunkel an Vladimír Propp, "Die Morphologie des Märchens". Ist im Studium ganz kurz angesprochen worden.

WB: Super, kamst du mit den Materialien zu deiner persönlichen Fortbildung, also diesem Manual und der kurzen Einweisung, zurecht?

Armin Kupfer: Auf jeden Fall. Da war alles dabei, was man gebraucht hat für die Praxis. Es war toll, dass das schon mit Magneten alles fertig gemacht war. Ich habe dann während der Durchführung gemerkt, dass andere eben diese Bilder hatten. Da hab ich dann überlegt: "Fehlt da was? Hat er da was vergessen oder ist das Absicht?"

WB: Achso, das war Absicht. Kommen wir aber gleich noch drauf. Kannst du retrospektiv beurteilen, ob deine Schülerinnen durch dieses Training ganz allgemein gesprochen Fortschritte erzielt haben? Und wenn ja, inwiefern?

Armin Kupfer: Also es gibt einige, die sich wirklich sehr in Geschichten vertiefen, die sehr gerne lesen. Aber das war vorher auch schon so. Ich habe vorher auch einige Male relativ intensiv Lesebucharbeit gemacht. Immer genau zu sehen, wie viel dabei jetzt rüberkommt, ist schwierig. Da war ich sehr dankbar für dieses Instrument, für die Operationalisierung, die dabei angeboten wurde, dass mir das wirklich in Zahlen messbar macht. Aber wie das jetzt vorher war und wie es in the long run, wie das jetzt ist, weiß ich nicht. Man muss mal abwarten.

WB: Ja, ja, genau. Du hast ja relativ starke Schülerinnen und Schüler, was das Leseverstehen angeht. Wir fokussieren damit natürlich auch nochmal gerade die, die weniger lesen, weil damit etwas antrainiert wird, was ansonsten in der Literatur und Lesedidaktik eher im impliziten Lernen verortet wird. Und wir das explizit machen. Wenn du nochmal einen Blick wirfst auf diese schwächeren Schülerinnen und Schüler, konntest du da irgendetwas erkennen? Konnten die sich z.B. besser erinnern? Hat sich in der Anschlusskommunikation, hat sich da was verändert?

Armin Kupfer: Es gibt auf jeden Fall Schwächere, aber die sind vor allem schriftlich schwächer, mit furchtbaren Rechtschreibfehlern und Satzstrukturen. In Bezug auf Lesen oder Imaginieren oder Erinnern. Schwer zu sagen.

WB: Okay, gut, dann, da bist du eben schon darauf zu sprechen gekommen. Du hattest ja die die verbal-schriftliche Visualisierung der Storyelemente. Hast ja aber auch die anderen Visualisierungen gesehen? Denkst du damit wäre es einfacher gewesen oder motivierender für die Schülerinnen.

Armin Kupfer: Eine Kombination aus beidem? Vielleicht. Also ich denke schon, dass es dadurch leichter gewesen wäre, es visuell vor sich zu sehen, wenn auch intern Bilder entstehen sollen. Es ist vielleicht leichter, wenn man das auch vor sich sieht, muss ich zugeben. Gerade für die Schwächeren

WB: Gab es Veränderungen bezüglich Verständnissrückfragen der Schülerinnen und Schüler beim Lesen. Also wenn sie Wörter nicht gekannt haben, hast du da etwas wahrnehmen können.

Armin Kupfer: Ich denke, dass die Rückfragen seltener wurden. Okay, im Laufe der Einheit, dieses, dieses Prozedere, das Vorgehen, das hat sich relativ schnell eingeschliffen. Wir waren da vertraut mit und haben das dann gemacht.

WB: Gab es Veränderungen im Bereich der Kommunikation über Texte.

Armin Kupfer: Ja. Die Fachbegriffe wurden aktiv benutzt. Nicht von allen, nicht von allen gleich stark natürlich. Aber ich habe auch versucht, das zu forcieren. Natürlich. Und das ist doch von ziemlich vielen so auch aufgenommen worden.

WB: Schön, dann haben wir nur noch zwei Fragen. Sind schon die letzten. Welche Veränderungen hast du im Bereich der Lesemotivation wahrnehmen können?

Armin Kupfer: Ja, wie gesagt, ich denke, es wurde vorher schon von vielen gern gelesen. Und jetzt machen wir ja gerade ne Ganzschrift. Da musste der erste Teil in Pflingstferien gelesen werden und es wurde auch gelesen. Stelle ich fest. Die haben diesen Job erledigt und ist das Buch gefällt ihnen. Also ich denke Lesemotivation ist vorhanden.

WB: Ist eh schon da.

Armin Kupfer: Ja, aber bestimmt auh noch ein Stück verstärkt worden dadurch. Das denke ich schon.

WB: Und jetzt die letzte Frage: Könntest du dir vorstellen, diese Lesestrategien auch in Zukunft in deinen Unterricht einzubinden?

Armin Kupfer: Auf jeden Fall. Ich hatte in der Hinsicht noch kein Handwerkszeug parat für mich. Das ist ein wirklich gut geeignetes Instrument. Das haben wir jetzt erprobt und wurden in der Fachkonferenz vorgestellt. Soll institutionalisiert werden. Und da stehe ich voll und ganz dahinter. Was ich noch sagen kann. Zur Lesemotivation. Schwierig zu sagen. Aber das Ganze zu verschriftlichen, also Fragen zu beantworten, schriftlich auf den Text zu reagieren. Da sind manche jetzt ein bisschen schreibfaul, nach dieser Einheit. Aber mein Gott, die sind in der sechsten Klasse. Stichwort Pubertät. Da mache ich mir jetzt nicht so den Kopf.

WB: Okay, super. Vielen Dank. Das war's schon.

Armin Kupfer: Sehr gerne. Ich danke dir.

Interview Arthur Blech

WB: Du hast in den letzten Wochen des Lesestrategietraining "Geschichten verstehen" mit deinen Schülerinnen durchgeführt. Konntest du die angebotenen Strategien bereits?

Arthur Blech: Nein, sowas konnte ich noch nicht.

WB: Konntest du andere Lesestrategien?

Arthur Blech: Ja, diese normale, die 5-Schritt-Lesemethode. Und dann diese Speed-Reading-Techniken da, aber die is ja nix für die Schule.

WB: Super, kamst du mit den Materialien zu deiner persönlichen Fortbildung, also dem Manual in diesem Ordner hier und der kurzen persönlichen Fortbildung, zurecht?

Arthur Blech: Ja, das war super. Und die Fortbildung war super, also dieses einzeln und kurze, das wollt ich noch sagen, hat mir gut gefallen.

WB: Okay, super. Kannst du retrospektiv beurteilen, ob deine Schülerinnen durch dieses Training ganz allgemein gesprochen Fortschritte erzielt haben? Und wenn ja, inwiefern?

Arthur Blech: Ja, also, Moment. Wie sag ich das. Also, ich glaube schon. Meine lesen ja gerne, und die fanden das sehr interessant. Die konnten da gut mit arbeiten und wir werden sehen, was sich da jetzt entwickelt. Ich glaube, die haben noch nie, wie sag ich das jetzt, noch nie so über, über Geschichten nachgedacht. Das hat denen gefallen.

WB: Ah ja, okay. Was meinst du mit nachgedacht? Kannst du das noch etwas, noch etwas Genaueres dazu sagen.

Arthur Blech: Also, die kannten diese Storyelemente, so etwas kannten meine noch nicht. Und dann zu überlegen: „Mmmh, welches Handlungsziel hat der denn jetzt?“ oder „Ist das jetzt ein Gegner oder ein Helfer?“ Ich glaube, darüber, wie sag ich das jetzt, hat sich noch keiner Gedanken, also das ist vielleicht vielen noch nicht aufgefallen vorher, dass es sowas gibt.

WB: Okay gut, haben deine Schülerinnen und Schüler sich beispielsweise besser erinnert oder anders über Texte gesprochen, so im Unterricht, in der Anschlusskommunikation.

Arthur Blech: Also, das mit dem Erinnern, das weiß ich nicht. Das ist vielleicht, also, das kann ich, glaube ich, nicht beurteilen. Aber wir haben anders über die Texte gesprochen, das auf jeden Fall. Also auch diskutiert: „Was möchte die Figur jetzt damit.“ Da gingen die Meinungen, also, da hatten meine schon auch immer andere, also unterschiedliche Ideen. Das fand ich, wie sag ich das jetzt, spannend. Also, so haben wir nicht geredet davor. Da war das eher so, wie sag ich das, langsam, so langatmig. Genau, langatmig.

WB: Gab es Veränderungen bezüglich Verständnisrückfragen der Schülerinnen und Schüler beim Lesen. Also wenn sie Wörter nicht gekannt haben, haben sie dich da öfters gefragt: „Frau Z., was bedeutet das Wort?“

Arthur Blech: Also, ich glaube nicht, eher anders. Also wir haben mehr über den Text diskutiert, das schon, aber nachgefragt? Nein, das glaube ich nicht.

WB: Okay, okay, und wie sieht's mit der Lesemotivation aus. Ist dir da was aufgefallen? Also, eine Veränderung, meine ich.

Arthur Blech: Ja, das auf jeden Fall. Also, gerade so zwei, drei, da habe ich gemerkt, denen bringt das was. Das sind sonst eher so, wie sag ich das jetzt, also die spielen viel Playstation und so. Zocker. Und die fanden die Storyelemente irgendwie super. Das hat die angespornt, da mitzumachen und zu lesen. Das fand ich spannend.

WB: Ah ja, okay, okay. Also, die haben dann zu Hause mehr gelesen oder im Unterricht oder?

Arthur Blech: Nein, also, zu Hause, das weiß ich nicht, glaube ich nicht. Da steht ja die Playstation. Aber so im Unterricht, wie sag ich das, im Unterricht waren sie viel mehr dabei. Sie haben dann auch immer gemeint, ah, das ist ja da auch so. Und sonst sind die eher, wie sag ich das jetzt, sonst finden sie Lesen eher langweilig.

WB: Ah ja, konnten die da was verbinden? Was denkst du?

Arthur Blech: Auf jeden Fall. Also, das konnten aber viele. Meine haben, wie sag ich das jetzt, meine haben immer wieder gesagt: „Herr B., das ist doch bei Harry Potter auch so“ oder solche Sachen.

WB: Okay, super. Danke. Dann kommen wir schon zur letzten Fragen: Du hattest ja diese bebilderten Storyelemente. Die hätte es auch in dieser Visualisierungsform gegeben. Denkst du, dass das einen Unterschied macht für deine oder gemacht hätte?

Arthur Blech: Ah, also, mmh, vielleicht, ich glaube aber nicht. Meine konnten das gut daneben schreiben und die hatten auch wenig Probleme mit, wie sag ich das jetzt, den Benennungen. Also, das, vielleicht beides ja, dann können die sich das aussuchen, das ist ja immer besser.

WB: Okay, super. Vielen Dank. Das wär's schon... Ah, Moment, nein, eine letzte Frage noch, die hätte ich jetzt fast vergessen. Könntest du dir vorstellen, auch in Zukunft in deinem Unterricht mit diesen Lesestrategien zu arbeiten oder sie einzubauen in deinen Unterricht?

Arthur Blech: Also, klar, das auf jeden Fall. Ich fand das gut. Das ging sehr schnell, meine fanden das spannend, also ich glaube, das mache ich immer. Also, immer wieder. Für die sechste Klasse passt das ja auch, wie sag ich das jetzt, passt das ja auch gut. Vor Fabeln oder so, da war ja auch eine dabei, glaube ich.

WB: Okay, super. Vielen Dank. Jetzt war's das auch wirklich, sorry, vielen Dank.

Arthur Blech: Also, ich danke dir. Das war gut, hat Spaß gemacht.

Interview Bilal Ibrahim

WB: Okay, Sie haben in den letzten Wochen das Lesestrategietraining „Geschichten verstehen“ mit Ihren Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Kannten Sie die angebotenen Strategien bereits?

Bilal Ibrahim: Also für Geschichten nicht, nee. Ich kenne diese, wie heißt das nochmal, diese 5-Schritt-Lesemethode. Das haben wir immer gemacht. Hier, Klasse 5 und 6, zweimal, danach macht's eh keiner mehr. Aber so, wie jetzt hier, so kurz, knapp, prägnant, mit schöneren Texten, nee. War mir neu. Und find ich viel besser, um das gleich mal so, gleich mal zu sagen, offen und ehrlich. Ohne mich jetzt bei Ihnen irgendwie beliebt machen. Also, das war, das sagt mir mehr zu.

WB: Okay. Das ist ja spannend. Kommen wir nochmal drauf zurück. Später. Noch kurz vorher: Mit den Materialien zu Ihrer persönlichen Information, mit diesem Manual und der kurzen persönlichen Fortbildung, kamen Sie zurecht? Oder hat Ihnen was gefehlt?

Bilal Ibrahim: Das war perfekt. Wie gesagt, kurz, knapp, alles vorbereitet, so muss das sein. Also müsste, Sie wissen schon. Wie oft wird da, da ist oft viel Blabla und du denkst dir. Also, auf Fortbildungen, meine ich man. Man denkt dann. Oder ich denke dann so: "Na, was mache ich denn jetzt damit mit den Schülern, die ich da habe." Das hört sich gut an, keine Frage, wissen Sie, aber so für, so für mein tägliches Brot bringt's mir nix.

WB: Okay, also heißt das, Sie kamen zurecht?

Bilal Ibrahim: Ja. Absolut. Echt. Wie gesagt. Oder hab ich zu? Soll ich kürz?

WB: Nein, nein, machen Sie nur, das ist überhaupt kein Problem. Ich, ich, wie, ich wollte nur nochmal für mich klar haben, ob ich Sie richtig.

Bilal Ibrahim: Ja. Absolut. Haben Sie. Klares Ja.

WB: Okay, super, also Sie antworten, wie Sie möchten. Alles was Sie sagen, ist wichtig. Ich wollte Sie nicht. Nur dass. Okay. Kommen wir zum vorherigen Punkt. Sie haben gesagt, dass Sie die 5-Schritt-Lesemethode kennen und beides, also die 5-Schritt-Lesemethode und das hier, was Sie jetzt ja gemacht haben mit ihren Schülerinnen. Wenn Sie beides vergleichen, was gefällt Ihnen besser oder vielleicht, eher so, was bringt den Schülerinnen mehr und warum?

Bilal Ibrahim: Puuh, das ist schwer. Ich versuch mal. Also, diese 5-Schritt-Lesemethode, die ist okay. Aber irgendwie finden die das langweilig. Und dann immer diese Schritte, alle muss man machen, da kommt dann eher so ein, so ein Frust. Und die machen das dann und das ist auch in Ordnung, aber danach, wissen Sie, danach, darauf kommt's ja eigentlich an. Also, meiner Meinung nach. Also, danach, hilft das, was wir gemacht haben. Hilft das wirklich? Und da denke ich, nein. Die Fünf-Schritt-Lesemethode, die machen wir, kauen die durch, wieder und wieder, und danach. Puff, weg. Die lesen dann wie vorher auch. Nix mehr Überschrift, Bilder und so, wissen Sie. Ich denke viele- Also viele haben da schlichtweg keine, also viele sehen da einfach keinen Sinn. Und das ist hier anders. Das ist ein bisschen so, als wär das ihr Ding. Ihr. Das ist ihnen klar, wie gesagt, kurz, prägnant. Das hab ich zu meiner Frau gesagt, die ist auch Lehrerin, am Schubert, da hab ich gesagt: „Das ist mal was, das macht Sinn. Das behalten die.“ Und meine Frau schaut sich das an. "Aha, aha. Das leihe ich mir mal aus." Sagt die. Macht das jetzt auch, mit ihren Fünfern aber. Ist okay, oder? Hab ja gar nicht, also hätte Sie ja fragen.

WB: Klar, klar, sehr gerne. Das ist ja Sinn und Zweck der ganzen.

Bilal Ibrahim: Dann ist gut. Also, das ist super, so einfach, so klar. Das bringt denen was, also den meisten. Und die machen das auch jetzt noch, immer mal, mal wieder, also so dieses von am Anfang auch. Da kommt immer: "Herr W., können wir nicht nochmal das mit dem Hinlegen. Das war so schön." Und ich dann: "Klar." Wenn die schonmal so was machen wollen, also wirklich wollen, wissen Sie, dann. Und daran merke ich dann. Oder mit den Kärtchen, das haben vier von meinen Spezialfällen jetzt tatsächlich nochmal bei Buch machen wollen. Wirklich wollen. Wir lesen gerade ein. Kein gutes, aber dass die, also das war schon.

WB: Moment kurz. Die wollten die Storyelemente nochmal anwenden oder wie?

Bilal Ibrahim: Ja, die, genau. Also haben gesagt: „Herr W., da ist das genau wie bei den Sachen von dem Mann von der PH.“ Und dann haben wir das nochmal gemacht, also, also. Sie wissen schon: „Was ist das jetzt in dem Buch? Und was ist das jetzt in dem Buch?“ Die Kärtchen. Das war gut. Ehrlich. Sag ich Ihnen. Das bringt denen was.

WB: Spannend. Heißt das, sie, also das dieses Lesestrategietraining „Geschichten verstehen“, das die Schülerinnen dadurch Fortschritte erzielt haben.

Bilal Ibrahim: Ja, klar. Also nicht alle, nee, klar, aber viele schon, würde ich sagen. Ja. Das ist ganz klar. Und dadurch ist dann, also, also. Wenn die einen Text lesen, gerade meine, die in der Klasse, dann ist das, wissen Sie, das ist wie, wie ein, also das ist einfach schwer. Das fällt denen extrem schwer. Und das hier, diese Kärtchen, das hilft. Das ist so: „Okay, ich geh da jetzt ran, und weiß was zu tun ist.“ Und das kennen die sonst nicht so, wissen Sie. Und ich kannte das auch nicht. Ich hab immer schon versucht: „Jetzt komm, das ist doch nicht so schwer, du schaffst das.“ Und solche Sachen. Aber sowas, nee, find ich klasse. Wirklich. Also mit den Begriffen, müssen Sie noch, die fand ich schwer manche, also Handlung, klar, aber hier, das Buckelmännchen, das war schon echt, das war dann eher. Aber sonst, fand ich klasse. Und die Kinder auch. Wirklich.

WB: Okay, super, das ist ja. Okay. Hat sich auch was verändert, was die, was die Erinnerung von Geschichten oder Texten oder dem Buch beispielsweise, das Sie ja gerade mit der Klasse lesen. Hat sich da was verändert, also, können die sich das besser behalten.

Bilal Ibrahim: Puuh, das weiß ich. Also, ist schwer zu sagen, wissen Sie. Ich glaube, das Lesen fällt denen jetzt leichter, irgendwie, also wie gesagt, das. Die wissen, was zu tun ist. Das hilft. Aber Erinnern. Erinnern. Ja, vielleicht schon, so im Gespräch. Also, wenn wir über das Buch reden, so. Da sind jetzt schon viel mehr dabei, würd ich sagen. Also glaub ich zumindest. Ich hab das ja nicht gezählt, vorher, wissen Sie, aber das schon. Das ist gut. Und ich muss mehr vorlesen und sie stellen sich das dann, also das, was ich lese vor. Wie gesagt: „Können wir nicht noch?“ Das gefällt ihnen. Vielleicht pennen da auch ein paar, man weiß ja nie, wissen Sie. Aber den meisten gefällt das wirklich, wissen Sie. Und das ist ja schön. Das war gut. Wirklich. Gut. Die haben wirklich, ja, so richtig Lust auf Lesen. Nicht alle. Aber schon einige. Mehr als, also mehr als früher auf jeden Fall.

WB: Gut, dann würde ich gerne noch, bleiben wir doch da. Genau. Sie haben das gerade schon angesprochen. Hier. Gab es Veränderung im Bereich der Lesemotivation Ihrer Schülerinnen und Schüler?

Bilal Ibrahim: Ja, klar. Habe ich ja schon, wie gesagt, bei einigen ganz klar ja, bei anderen, also, nein, so. Bei vielen ja, bei einigen - puuh, da ist das schwer, wissen Sie. Bei den vier Spezialisten, da war ich überrascht, muss ich ehrlich sagen, die haben, also. Das hat mich tatsächlich. Das habe ich hier meiner Kollegin sogar erzählt, dass die dann

bei dem Buch, wissen Sie, dass die dann kamen und gesagt haben, sie wollen das mit den Kärtchen. Also das war schon ne gute Sache. Und bei den anderen, wissen Sie, die, da ist nix da. Ich versteh das auch, wissen Sie. Ist doch klar. Die können das nicht wie wir, das die einfach, einfach so lesen. Das ist anstrengend für die, so- „Oh, Herr W., nicht wieder.“ Aber da ist es schwer. Wie soll man was wollen, was man nicht kann, sag ich immer.

WB: Also, nur damit ich Sie richtig verstehe, klar. Bei einigen oder, wie Sie gesagt haben, vielen gab es diese Veränderung hinsichtlich der Motivation, dieser Motivation beim Lesen, bei einigen aber nicht, vor allem bei denen, bei denen, die also sehr, sehr schwach sind beim Lesen.

Bilal Ibrahim: Genau, genau. Aber bei den anderen schon. Das ist gut. Die lesen jetzt auch das Buch, also das, Sie wissen, ne? Das ist schon super. Da bin ich froh. Das ist ja was, wissen Sie.

WB: Ja, klar. Gut. Okay. Ich springe etwas zurück hier: Gab es Veränderungen bezüglich Rückfragen der Schülerinnen und Schüler beim Lesen. Also, wenn sie Wörter nicht gekannt haben zum Beispiel. Haben sie mehr nachgefragt?

Bilal Ibrahim: Puh. Das, also das. Das glaub ich nicht. Ich klär da immer viel, wissen Sie. Also, ich mache da vorher schon immer, frag ich sie: „Kennt ihr das Wort?“ oder „Kennt ihr das Wort?“ oder „Wer kann das Wort mal erklären?“ Sowas, wissen Sie. Ich kenne das ja. Ich habe immer viele, die, also viele können nicht gut deutsch. Da muss man dann immer fragen. Also, ich mach das auf jeden Fall so, deswegen, wissen Sie. Glaube ich eher nicht.

WB: Okay, okay, klar. Also das klären Sie immer schon vorab. Da haben, also da gibt es sowieso wenig Fragen.

Bilal Ibrahim: Genau. Ja.

WB: Okay, gut. Dann kommen wir auch schon zu den letzten beiden Fragen. Sie hatten ja die Storyelemente mit den Figuren. Die gab es auch verbalschriftlich. Ich zeige sie Ihnen. Moment. Hier. Genau. Glauben Sie, die Bilder haben einen Unterschied gemacht? Also für ihre Schülerinnen und Schüler? So ganz allgemein?

Bilal Ibrahim: Also, wenn sie die hier hätten lernen?

WB: Genau.

Bilal Ibrahim: Also, weiß ich nicht. Klar. Ich denke, wissen Sie, die Figuren hier auf den Kärtchen, das ist schon gut. Also für meine. Denen da gibst du noch mehr Text, da zeigen die dir den Vogel, wissen Sie. Die können da nicht. Die Bilder, das war gut, also die Kärtchen. Da konnten die, die haben, also die malen das ja immer noch. Jetzt bei dem Buch, wissen Sie. Und da ist das denen klar. Das gefällt denen auch. Die, die haben da. Also, nein, das mit den Kärtchen hier, die mit der Schrift. Nein. Das geht nicht.

WB: Aha. Okay. Moment Jetzt muss ich doch noch mal nachhaken. Also, Sie haben gerade gesagt, dass die Schülerinnen und Schüler die Figuren malen. Wann und wo? Im Buch? Oder auf, in ihrem Heft? Oder wie muss ich?

Bilal Ibrahim: Nee, nee, auf dem Block oder ihrem Blatt oder. Also, die malen das, manche, immer mal wieder so. Wie die halt so kritzeln, aber jetzt eben das, wissen Sie. Und ich male die auch. Das kann man ja gut. Also, ich mal das an die Tafel, das Kärtchen. Und dann reden wir, wissen Sie. Wir reden dann: „Und was ist jetzt das Ziel vom Kurt?“ Das ist gut. Das kannte ich vorher nicht.

WB: Ah, schön. Okay. Damit haben Sie die letzte Frage hier auch schon fast beantwortet. Könnten Sie sich vorstellen, die Lesestrategien auch zukünftig in ihrem Unterricht einzusetzen?

Bilal Ibrahim: Klar, wie gesagt, klar. Ich mach das. Das ist gut. Das hilft denen, und, wissen Sie, das hilft mir ja auch. Das ist gut. Und meine Kollegin in der Fünf, die kennt das ja von J., wissen Sie, die haben da drüber geredet, die macht das auch. Und meine Frau. Also, klar, wissen Sie, vielleicht nicht so, nicht so, mit nicht so vielen Texten, aber mit den Kärtchen, das war gut. Das hilft denen.

WB: Okay, super, das wär's schon. Ich danke Ihnen.

Interview Jana Schneider

WB: Das läuft wird perfekt. Gut. Also du hast in den letzten Wochen des Lesestrategietraining mit deinen Schüler*innen durchgeführt. Kanntest du die angebotenen Strategien schon?

Jana Schneider: Nee, gar nicht. Also nur, was du mir erzählt hast und vorher geschickt hast. Aber noch nicht wirklich.

WB: Okay. Mit den Materialien zu deiner persönlichen Fortbildung, also diesem Manual und der Fortbildung, also dieser kurzen Einweisung. Damit kamst du zurecht?

Jana Schneider: Perfekt. Ja, total. Das war ja alles dagewesen.

WB: Okay, okay, gut. Kannst du retrospektiv beurteilen, ob deine Schülerinnen durch dieses Training ganz allgemein gesprochen Fortschritte erzielt haben und wenn ja, inwiefern?

Jana Schneider: Also das hab ich dir ja schon erzählt das während dem ersten [Telefongespräch] , also erstens haben die es total gerne gemacht. Also ich habe das Gefühl, diese Angst, wir lesen nen Text und ich muss den checken. Das hat sich irgendwie verändert. Und ich habe ja am Anfang des Gefühl gehabt: Wie krass, ich soll jetzt jede Stunde nen anderen Text machen nur an den nächsten machen. Ich hab ja gedacht, das geht gar nicht. Und es war gar nicht so gewesen, das fand ich auch total spannend, sondern es war klar, es kommt ein neuer Text und die fanden es überhaupt nicht schlimm. Also nicht so wie sonst immer: "Oh, oh, ich versteh's womöglich nicht." Sondern, es war irgendwie. Je länger das ging. Die fanden das total spannend. Etwas Neues, eine neue Geschichte zu lesen oder zu erfahren. Und sind, find ich, das hab ich mich nicht gedacht am Anfang, hier. Die brauchen viel, viel länger für diese, das zu kapieren. Also was diese Embleme bedeuten. Welt und Person ging schnell, aber der Rest? Ich hab geglaubt, das dauert einfach länger. Nein, das ging unfassbar schnell. Die haben das sofort gewusst. Ich hab dann eher manchmal überlegen müssen - was war das jetzt nochmal schnell. [Die Schüler wussten das] ganz ganz schnell. Das hat die also ich glaube, dass die Struktur ich hab immer so das Gefühl gehabt, sie können sich daran festhalten. Dann ist diese Geschichte nicht so übermächtig. Das war das Gefühl, was ich dabei hatte.

WB: Also das heißt, wenn ich das nochmal in andere Worte fassen darf. Diese Storyelemente waren auf jeden Fall eine Verstehenshilfe für die Schüler.

Jana Schneider: Ja, total. Und ich habe, das ist auch immer mitgelaufen. Also ganz am Schluss sollten die doch mal selber in Partnerarbeit genau arbeiten und sich gegenseitig vorstellen. Und H*, ich fand das dann so Goldige. Die haben sich dann immer so für sich aufgemalt oder dazugeschrieben. Das müsst ihr gar nicht machen. Ja, also das läuft in eurem Kopf. Aber das war so wichtig.

WB: Das heißt also auch diese externen Prozesse des Aufschreibens. Also nicht nur, dass das intern läuft?

Jana Schneider: Nein, genau, richtig, was es schon sehr , also fast so wie seziert, genutzt.

WB: Ja, genau. Okay, bleib ich mal grad dran. Die Frage steht hier nicht, aber das würde mich jetzt interessieren. Du hast gerade gesagt, die haben das aufgemalt. Das heißt, sie haben diese vorgegeben Kärtchen dann gar nicht mehr benutzt, sondern haben gemerkt,

Jana Schneider: Genau, die haben das für sich gemalt.

WB: Okay,

Jana Schneider: Also nee, die Kärtchen haben sie gar nicht. Nee, weil dann, die wollten das auch immer so in ihrem Ding drinnen haben, weist. Und die Kärtchen wären ja immer wieder weggegangen. Die wollten aber auch dieses,

denen war dieses Bild wichtig. Und sie konnten es dann sofort verknüpfen mit dem, was das bedeutet. Weißt schon: Wirkungsmacht (pause) ist hier. Also auch so. Und ich dachte, jetzt könnte man doch schnell. (lacht) Aber nee, sie haben es immer ganz brav gemalt.

WB: Okay, okay, sehr gut. Ich bleib gerade da dran. Das wäre jetzt mal so eine Frage. Welche Wirkung hatten die Visualisierungen der Story Elemente? Glaubst du, das hat deinen Schülerinnen und Schülern geholfen? Eine andere Option wäre ja gewesen, das einfach als Wort zu schreiben.

Jana Schneider: Nein, Wort ging gar nicht. Das meine ich ja. Ja, das glaube ich, war total wichtig. Deshalb konnten die auch ganz schnell. Ich hab gedacht: "Oh Gott, bis die diese Schritte gelernt haben." Ja. Durch dieses Bild. Ich glaube, die sind einfach so von ihrem Lernen her. Die brauchen diese Bilder. So ging das unglaublich schnell, dass die die immer sortiert haben. Und es war klar. Und dann haben sie auch immer gemalt. Ohne, also, glaub ich, nur mit Wörtern, hätten sie es glaub ich blöd gefunden. Und so hat es halt auch. War es nicht blöd?

WB: Ja, also hatten die Bilder auch ein motivierenden Wirkung.

Jana Schneider: Ja, genau.

WB: Die haben ja zwei Strategien gelernt einmal dieses interne Visualisieren und diese Handlungsstruktur. Kannst du einzelne Wirkungen ausmachen deiner Meinung nach? Oder ist das was, was einfach stark zusammenspielt?

Jana Schneider: Dass das eine mehr gewirkt hat? Verstehe ich nicht.

WB: also dass es unterschiedliche Wirkungen gab?

Jana Schneider: Ich glaube, das kann ich nicht beurteilen. Ich kann das halt nur durch diese. Imaginationübungen meinst du damit? Ja? Das hab ich ja vorher auch schon erzählt, dass es so. Dass das viele viel schlechter konnten, als ich dachte. Und dass sie das aber gelernt haben währenddessen. Das haben die auch so formuliert, weil wir das immer ein Ende reflektiert haben und manchmal gesagt haben dann ganz viel erzählt schon. Und manche haben gesagt: "Ich konnte mir bloß den Ball vorstellen." Zum Beispiel. Und über dieses, dass das ja der eine Schüler so gesagt hat: "Frau S*, das war wie ein Film. Und dann sind mindestens sieben andere: "Ach sooo!" Ich glaube, das haben das einfach überhaupt nicht gekannt. Und wir haben ja dann das Gleiche nochmal gemacht. Und dann war das für diese sieben Schülerinnen so, die haben gesagt: "Voll cool." Die fanden das dann doch total schön. Ich glaube, sie haben es dann empfunden, wie nen Film schon. Aber ich glaub, ob die das vernetzen mit der Strategie, das kann ich nicht beantworten.

WB: Klar, das ist vollkommen okay. Nee, nee, das muss ich ja nicht. Also es gab z.B. bei Verständnissrückfragen zu einzelnen Wörtern. "Frau S*, das Wort verstehe ich nicht?" Da gab es keine Veränderungen, würdest du sagen.

Jana Schneider: Nee.

WB: Okay. Okay. Wie war das mit der Kommunikation über die Texte? Hat sich da im Laufe der Zeit was verändert? Also konntet ihr da dank dieser Story Elemente z.B. einfach besser drüber reden, weil so ein Vokabular gegeben wurde? Oder würdest du sagen, das ist etwas, was eigentlich nicht der Fall ist?

Jana Schneider: Nee, ich glaub, ich hab das so empfunden, dass mit Hilfe dieser Story Elemente mit diesen Schildern, mit dieser Bezeichnung der Schilder, mehr Schüler mitreden konnten, weil ihnen das einfach ja eben auch die Schwächeren konnten sich da was rauspicken, die waren sonst überfordert. Wenn du nur fragst: "Was ist passiert?" Und es war hat die so, wie gespurt, hatte ich das Gefühl, da konnten sie dann andocken und dann konnten sie auch was sagen? Und für dieses tiefere Verständnis würde ich

immer noch sagen. Es dieses Abschlussgespräch hatte ich das Gefühl, wir haben da ja schon des Zusammenhang in der Regel gemacht. Und dann sagt halt ein Schüler, ein Stärkerer, bringt da schon so einen Transfer oder so ne tiefere Erkenntnis und das nimmt dann die anderen mit. Aber das ist ja wie immer, wenn du über Geschichten sprichst.

WB: Okay, super. Welche Veränderungen hast du im Bereich der Lesemotivation wahrnehmen können? Du hast eben schon mal so ein bisschen was angedeutet.

Jana Schneider: Ja, also es hat ihnen, und ich finde wirklich, das ist nachhaltig so, diese Panik vorm Lesen genommen. Und die haben dann - ich überleg gerade, was war das denn, was wir da neulich gemacht haben? Und dann haben Sie mir nämlich auch gesagt: "Eh, das können wir ja jetzt ganz gut, das machen wir einfach mit unseren Schildern." Also die haben das dann Schilder genannt. Ich weiß gar nicht mehr, was das war.

WB: Schließt super die nächste Frage an. Also könntest du dir vorstellen, diese Lesestrategie auch in Zukunft in deinen Unterricht einzubinden? Jetzt im ersten Schritt mit der Klasse selbst,

Jana Schneider: Da ist ja jetzt eh drin. Das kommt ja von alleine. Da brauch ich ja gar nichts mehr dazu sagen.

WB: Und zukünftig?

Jana Schneider: Ja klar. Und es macht ja jetzt auch die Lisa mit den Fünfern schon.

WB: Okay. Also das heißt, sie hat es schon in der Schule integriert.

Jana Schneider: Klar. Genau.

WB: Dann habe ich jetzt noch eine, sagen wir mal, ganz, ganz offene Frage. Gibt es irgendetwas, was du sozusagen der Nachwelt mitgeben willst? Als Teilnehmerin an dieser Studie?

Jana Schneider: So allgemein?

WB: Natürlich schon auf die Strategien bezogen, ja.

Jana Schneider: Also, ich bin ja jetzt total einfach davon überzeugt. Ich werde das immer wieder machen. Ich denke, ich werde das jetzt auch bei meinen Siebener mit meinem Companion. Ja, sonst kann ich nix mehr sagen. Ich hatte so gedacht. Aber ich weiß jetzt leider nicht auswendig und hab dir auch alles aufgeschrieben. Kleinigkeiten wo ich mal drüber gestolpert bin. Was die Schüler gerne machen, wo mir etwas gefehlt hat. Oder wo mir was zu schnell war oder. Hab ich dir aber aufgeschrieben? Es waren auch nur so Pillekleinsachen.

WB: Super. Alles klar. Das wäre schön. Vielen Dank.

Jana Schneider: Also wie gesagt, ich kann mir das. Ich weiß es nicht, was das für ein Einfluss aufs Textverständnis hat.

Aber dieses sich im Kopf, wie der Schüler das gesagt hat, ein Film, das ist es. Das ist ja das, was bei uns beim Lesen die ganze Zeit, da laufen ja die ganzen Filme und wenn man das später mal als Kinofilm sind immer so ein Schwachsinn. Das war doch bei mir ganz anders im Kopf. Und anscheinend, das war mir nicht bewusst. Können die das gar nicht. Deshalb können die, lesen die nicht so gerne oder können nicht in so ein Buch eintauchen wie ich das mache, so. Und das, glaube ich, haben die ein bisschen gelernt. Bisschen besser. Ob das was mit Textverstehen zu tun hat, weiß ich nicht. Aber vielleicht mit einer Freude, sich an einem Text so einzutauchen und sich darauf einzulassen.

WB: Und denkst du, da hätte es auch ausgereicht, einfach zu sagen Stell dir das bildlich vor?

Jana Schneider: Das war überhaupt nicht gut. Also das ging ja eben nur, weil die haben, des haben die ja, die hatten echt Mühe, das haben die. Das war ein Lernprozess. Das hab ich richtig gemerkt. Das erste ging noch ganz gut, diese einfache, das haben alle mal - ja. Und sobald es komplexer

wurde, war es schwierig. Aber durch diesen Aufbau und dieses eine doppelt mal gemacht, haben die das alle. Also, das haben auch die Schüler rückgemeldet, dass sie sich das, also nicht alle, aber: "Ich konnte mir das so und so vorstellen und das war jetzt so. Und ich war ganz weit weg". Also ja und es war am Anfang, waren das ganz wenige. Und man sieht es auch ein bisschen also, während die so auf dem Tisch liegen. Man sieht ja schon, wer jetzt einen Film am Laufen hat. Oder ich bilde mir, das zu sehen. Und wer halt da liegt, weil ich sag, mach das mal so. Oder ich hoffe es zumindest. Gut, so war das. Meine Idee dazu.

Interview Julia Zehe

WB: Du hast in den zurückliegenden Wochen das Lesestrategietraining "Geschichten verstehen" mit deinen Schülern durchgeführt. Konntest du die Strategien bereits schon?

Julia Zehe: Nee, die kannte ich nicht.

WB: Okay. Und kamst du mit den Materialien, also sowohl denen hier in dem Ordner als auch dieser kleinen persönlichen Fortbildung, zurecht.

Julia Zehe: Mehr als, also es war hochprofessionell aufgearbeitet, dass jemand, der sich nicht mit dir vorher unterhalten hat, hat damit umgehen können. Also man konnte das definitiv einfach 1:1 umsetzen.

WB: Perfekt. Kannst du retrospektiv beurteilen, ob deine Schüler durch dieses Training ganz allgemein gesprochen ist, gar nicht auf die Ergebnisse abgezielt, Fortschritte erzielt haben und wenn ja, inwiefern?

Julia Zehe: Also sie haben insofern Fortschritte erzielt, dass sie was Griffiges, eine Methodik hatten, mit - die sie auf Texte anwenden konnten. Die war für sie total schlüssig. Sie haben, sie kennen ja diese 5-Schritt-Lesemethode, die haben sie ja in Klasse 5 gelernt. Das ist für sie in Ordnung, war aber nicht so nachhaltig wie jetzt diese Art von Methode. Anhand dieser Storyelemente. Es hat sie unheimlich motiviert und es hat sie, ja, auch in den Sachfächern motiviert, damit zu arbeiten. Also ich hab die ja auch in NW und witzigerweise hab ich ja nur den B-Kurs und der A-Kurs hat es ja mit dem Herrn K. ein bisschen später gemacht und die vom der A-Kurs wollten dann unbedingt wissen, wie das funktioniert, weil die anderen einfach schneller gearbeitet haben. Ja, in den Sachfächern, sag ich jetzt mal so, auf Sachtexte kannst du die ja nicht 100 Prozent anwenden, aber sie haben sich ihre eigenen Strategien daraus entwickelt. Weißt du, sie sind anders an einen Text rangegangen. Sagen wir es mal so

WB: Spannend. Das habe ich noch nicht gehört.

Julia Zehe: Doch! Ich kann dir drei Schüler nennen, die dir das bestimmt auch erklären, die versucht haben, das auf einen Sachtext anzuwenden. Das war dann ganz lustig. Da war dann Welt und Figur war dann der Froschlurch

WB: Ah ja, okay.

Julia Zehe: Ja.

WB: Denkst du, die haben dann so dieses interne Visualisieren angewendet. Denn das wäre ja was. Das könnte man auf Sachtext ja anwenden

Julia Zehe: Ja, ja, 100 Prozent, okay.

WB: Sehr schön. Super. Wenn du dir jetzt diese einzelnen Strategien anschaust. Die haben ja dieses Visualisieren gelernt und diese Storyelemente als strukturierendes Element. Welche Wirkung hatten die einzelnen jetzt auf die Schülerinnen und Schüler. Du hast ja schon teilweise n bisschen beantwortet...

Julia Zehe: Die haben nen bleibenden greifenden Hinter-. Ja, die haben was dagelassen, die sind geblieben. Diese diese Storyelemente. Ich kann dir das gar nicht sagen. Das war so unheimlich fassbar für die, das auch in der nächsten Einheit mit den Fabeln, was wir ja gemacht haben. Wir haben ja tatsächlich zum Thema Fabeln mit den Storyelementen gearbeitet. Also wir haben nicht nur diese Prüfungs Stunde damit sozusagen gefüllt, sondern haben tatsächlich das als Grundlage nochmal für unser Thema Fabeln verwendet.

WB: Und das ging?

Julia Zehe: Auch, das ging großartig. Ja und ich meine, ich hab gestern die Arbeiten korrigiert. 2,9 ist der Schnitt. So einen guten Durchschnitt hatten wir noch nie. Und diese hier hingen an der Tafel bei der Klassenarbeit. Die Storyelemente ja. Also es war gerade für die schwächeren

Schüler. Lässt es sich total gut erschließen. Auch bei Löwe und Maus. Da waren es ja zwei Handlungsfelder. Wir haben ja praktisch zweimal handlungsauslösende Situationen gehabt und auch wenn zwei Stränge nebeneinander liefen, haben sie das verbinden können. Es war so genial. Also ich könnte dir auch etwas Negatives. Es gibt nichts Negatives. Die Kinder können da einfach wunderbar mit arbeiten und es ist vor allem altersgerecht. Es ist verständlich für sie. Einfach. Ich meine, das Wort handlungsauslösende Situation war immer schwierig. Also da haben sie sich auch schwergetan. Aber durch diese darstellende Form haben eben auch gerade so die schwächeren Schüler die Chance gehabt.

WB: Da wollte ich grad gerade dazu kommen, welche welche Wirkung die Visualisierung der Handlungs- oder Storyelemente deiner Meinung nach hatten. Denn wir, das habe ich dir ja schon gesagt, können keine Effekte rauslesen, was das Leseerstehen angeht.

Julia Zehe: Also ich glaube, für die schwächeren Schüler ist die Visualität das Ausschlaggebende. Also ich denke, dass meine integrierten C-Kurs-Schüler, die hätten vor den Begriffen Angst gehabt. Na also ich ich glaube nicht, dass ein Schüler xyz bei ner handlungsauslösenden Situation, wenn er das gelesen hätte, das hätte ihn abgeschreckt. Das hätte ihn abgeschreckt. Als Ergänzung untendrunter, ja. Ich hatte mir die ausgeliehen beim K. und ich hatte es drunter gehängt unter die Symbole um. War das in Ordnung? Aber ich glaube, dass der integrierte ZC-Kurs-Schüler hat nichts damit anfangen können. Und er braucht dieses Visuelle.

WB: und damit ging das

Julia Zehe: Absolut, absolut. Ich glaube, das war der Schlüssel zum Erfolg, teilweise. Auch der A-Kurs, der hatte ja nicht die Symbole, die haben sich beschwert. Die haben sich nicht nur beschwert, sie haben auch gesagt, es wäre ihnen leichter gefallen, wenn sie auch die Symbole gehabt hätten.

WB: Das ist so eine Selbstaussage des Schüler?

Julia Zehe: Ja, 1:1. Warum haben wir die Symbole nicht gehabt? Das kann man doch viel besser erkennen. Ich kann dir sogar die Namen sagen.

WB: Brauchen wir nicht. Da vertrau ich dir vollkommen.

Julia Zehe: Nein, die waren wirklich: Ach, ihr habt Symbole, ist viel ansprechender, viel verständlicher.

WB: Nochmal ein bisschen zurück zu diesen Veränderungen, also ein bisschen spezifischer gefragt. Hast du Veränderungen wahrgenommen was Verständnisrückfragen beim Lesen angeht, dass irgendwelche Worte nicht bekannt wären? Dass da Schülerinnen und Schüler häufiger nachgefragt hätten.

Julia Zehe: Bei deinen Texten hier?

WB: generell einfach

Julia Zehe: Nee.

WB: Gab es Veränderungen bezüglich der Erinnerungsfähigkeit des Gelesenen.

Julia Zehe: [lange Pause, 4,0]

WB: Du hast ja eben gesagt. Sie können mit den Texten besser.

Julia Zehe: Ja, ja, ich denke schon, dass da auf jeden Fall ne Verbesserung auf jeden Fall da ist und dass sie sich jedenfalls mehr an den Inhalt erinnern können. Ja, es ist bleibender. Doch würde ich schon sagen, weil sie sich, glaube ich, bewusster damit auseinandergesetzt haben. Sie überlesen viele Dinge nicht mehr.

WB: Ja, okay. Also ich paraphrasiert das mal. Das heißt, es gibt ihnen irgendwie eine Struktur, an die sie dann den Text andocken können.

Julia Zehe: Ja, genau. Im Prinzip ist das der rote Faden. Und sie ordnen Textteile, die zu den einzelnen Storyelementen zu.

WB: Gut, gut, gut. Hast du Veränderungen wahrnehmen können? Bei der Lesungsmotivation der Schülerinnen und Schüler?

Julia Zehe: Absolut. Ja, absolut, absolut. Weil sie das Gefühl hatten, sie müssen den Text nicht auf einmal lesen. Sie haben ihn zwar auf einmal gelesen im Ganzen, aber sie wussten, jeder Teil gehört zu einem Storyelement. Und dadurch erschien ihnen der Text nicht so komplex. Weißt du, wie ich meine? Ich kann dir das gar nicht sagen. Also.

WB: Also eine Kollegin von dir hat das letzte Mal, als ich sie interviewt hab, die hat das so geäußert. Sie hat ganz schwache Schülerinnen und Schüler. Sie hat gesagt, dass die die Angst vor diesem langen Text verloren haben.

Julia Zehe: Ja, genau, auch. Also wir haben diese Komplexität, wie wie ich dir vorhin gesagt habe, die Schüler haben gesagt: "Ah, die Texte waren gar nicht so lang wie bei Ihnen. Die sind sicherlich in den Deutschbüchern länger." Ja, aber sie haben das nicht mehr als ganzen langen, großen, schweren Text wahrgenommen. Ja, also es ist auf alle Fälle. Und dadurch war die Lesemotivation natürlich viel, viel, viel, viel höher. Auch diese Einstiegsmethodik. Weißt du. Die, die am Anfang immer stattfand. Dieses Einfinden und Augenschließen und dieses Zur-Ruhe-Kommen und das bedachte Mit-einem-Text-Umgehen. Das hat ihnen sehr, sehr gut gefallen. Auch diese Art und Weise, dass sie sich da haben hinfliegen können oder einfach eine andere Struktur, andere Unterrichtsformen, Sozialformen einfach, das hat ihnen sehr gefallen.

WB: Super, dann kommen wir schon zur letzten Frage. Du hast schon teilweise beantwortet. Also könntest du dir vorstellen, diese Strategien in Zukunft und deinen Unterricht mit einzubeziehen bzw. wie sieht das dann jetzt so auf Schulebene aus? Du hattest da was anklingen lassen.

Julia Zehe: Also wir haben sie schon angewandt. Wir haben das Ganze ja probiert beim Thema Fabeln. Wir haben es nicht nur probiert haben, wir haben es auch wirklich umgesetzt. Und anhand der Ergebnisse, sprich anhand des Ergebnisses der Klassenarbeit, können wir sehen, dass der Schnitt, der im Durchschnitt bei den letzten Sechsern beim Thema Fabeln - ich hab extra nachgeguckt - bei 3,6 und 3,9 lag, und jetzt bei 2,8 beziehungsweise bei 2,7 beim A. Das ist ein sensationeller Erfolg. Also von daher spricht es für sich. Die Kinder sind hochmotiviert, sie arbeiten unheimlich sorgfältig mit dem Material. Es ist ja auch nicht immer gegeben, dass man diese Päckchen und Tütchen wieder zurückbekommt. Die sind ganz bedacht, dass das ihre sind und dass sie die dann auch wiederbekommen. Ich glaube einfach, dass das Material auch sehr ansprechend war. Die, die Darstellung dieser Storyelemente ist nicht übertrieben, nicht überzogen. Es ist einfach minimalistisch, ja und verständlich für die Kinder. Ich habe die Kinder die Storyelemente spielen lassen anhand von Beispielen aus dem Schulalltag. Dass sie sich so reinversetzen können, was könnte eine handlungsauslösende Situation in deinem Alltag sein. Ja, sie haben sich damit identifiziert und sie waren eins mit. Und es hat einen Riesenspaß gemacht. Auch als sie gehört haben, dass du heute kommst und nochmal den Testes schreibst, war das nicht: "Jetzt müssen wir das schon wieder machen." Nee, die haben Freude daran entwickelt. Und das erlebst so selten im Schulalltag, weil es einfach wir als Lehrer fahren natürlich in unserer Methodik auch fest ist. Logo Ja. Wir freuen uns natürlich auch, wenn wir mal etwas Neues, Innovatives, Tolles miterleben dürfen. Und ich glaube, man hat einfach gemerkt, dass du am Puls der Zeit warst beim Entwickeln der Materialien. Und es ist nicht einfach nur abgehoben war. Und viele Dinge sehen ja wunderbar aus. Aber man kann sie einfach nicht umsetzen.

WB: Aber das war so noch in den letzten Fragen Bezug auf die Kärtchen an deine Schülerinnen und Schüler verwendet. Ja, da haben sie lieber selbst gemalt.

Julia Zehe: Die haben die verwendet und die haben die verwendet und haben die dann aber selbst eingezeichnet. Also okay. Ja, ja, ja. Also die haben dann praktisch erst gelegt, jeweils immer. Und dann musste ich in den AST-Stunden und das war dann zeitlich immer ein bisschen knapp.

WB: Aber das haben sie dann gemacht.

Julia Zehe: Das haben sie gemacht.

WB: Super. Ich danke dir vielmals. Das wäre es schon.

Interview Jutta Klein

WB: Du hast ja in den zurückliegenden Wochen hast du dieses Lesestrategietraining Geschichten verstehen mit deinen Schülern durchgeführt. Kannst du die angebotenen Strategien bereits?

Jutta Klein: Also so direkt jetzt nicht. Aber es gibt natürlich andere Strategien, die man schon einmal gehört hat. Also wenn es so ähnlich ist, so eine Lesestrategie wie Textknacker, okay. Also das kannte ich ja.

WB: Ja okay.

Jutta Klein: Und das sollen die ja auch bei uns machen. Diese 5-Schritt-Lesemethode. Irgendwie ja, aber war ja dann doch nochmal ein bisschen was anderes. Aber das ist halt auch eine Strategie gewesen.

WB: Ja, ja genau. Aber jetzt die angebotenen Strategien.

Jutta Klein: Nee

WB: Also dass du mit deinen Schülerinnen und Schüler schon mal dieses interne Visualisierung geübt hättest oder so.

Jutta Klein: Nee, nee, also es war immer nur erst Bilder angucken und dann Überschrift und so.. Das ist, dass man erst hört und erstmal drüber nachdenkt. Und so, das nicht

WB: Okay, gut. Wie kamst du mit den Materialien zurecht? Diesem Ordner und der Fortbildung, die wir vorher hatten?

Jutta Klein: Also was ich machen sollte, das stand ja schon sehr ausführlich drin. Auch dass der Unterricht schon vor konzipiert war. Man macht, dann schon, also hat man ja auch dazu geschrieben, was man auch dazu macht oder weglässt oder so. Also ich finde, man konnte da aber auch gut variieren, ohne dass man jetzt das ganze System über den Haufen wirft zum Beispiel. Was ich ein bisschen schwierig fand immer war dieses. Man hat dann quasi die Elemente herausgearbeitet und dann war ja die Lösung gegeben. Das fand ich auch super. Nur die dann nochmal an Tafel zu schreiben und wie auch immer. Ich habe es dann irgendwann auf Folie gezogen, weil das auch klassentechnisch einfacher ist, sie unter Kontrolle zu halten. Je mehr ich die ganze Zeit an der Tafel, weißte? Ja, das war ein bisschen kompliziert. Klar, es ist das einzige, wo so ein bisschen schwieriger war an dem Ordner.

WB: Okay, okay, super. Kannst du jetzt retrospektiv beurteilen. Mal ganz von den Ergebnissen abgesehen, ob diese Strategien deinen Schülerinnen was gebracht haben. Also ganz allgemein gesprochen haben die Fortschritte erzielt und wenn ja, inwiefern?

Jutta Klein: Also ich dachte ja.. Also ich. Also manche Schüler auf jeden Fall. Bei denen, die sowieso nicht lesen. Da hab ich auch geschrieben, weiß ich nicht, was bei denen überhaupt dabei rauskommt, wenn sie nicht lesen. Da kann ja auch nichts bei rauskommen. Also die, die, die auch den Text lesen. Wenn ich sage, wir lesen den Text, dann hat es gut funktioniert, glaube ich. Kann mir auch. Die Ergebnisse waren ja auch sehr dafür sprechend. Allerdings die, die eh schon keinen Bock haben zu lesen. Da hat immer noch irgendwie so ein Quäntchen Motivation gefehlt. Also auch, ich meine, wenn wir das gemeinsam gemacht haben und auch in der Anfangsphase, wo ich am Anfang noch vorgelesen habe, da waren die dabei, weil dann glaub ich die Hemmschwelle einfach geringer war, da reinzukommen, wie dann am Ende, als sie das wirklich selber machen mussten. Da haben die wieder aufgegeben, quasi. Weißte. War also da und deswegen - hätte ich diese Symbole da gehabt, wär es vielleicht noch ein bisschen motivierender für die gewesen, die den Text haben und dann noch Textkarten. Und so. Ja.

WB: Okay, okay, okay. Also da wollte ich jetzt grad drauf hinaus. Also du meinst, wenn die visualisiert sind, also nicht nur als Text dastehen, wäre das gerade für die für die Schwachen besser gewesen

Jutta Klein: Ja, also wir haben ja. Ich bin ja ziemlich nah dran. Ich war auch in der Grundschule und da war ist ja alles nochmal visualisiert. Alles was für Sprachen geht, ist quasi nochmal visualisiert. Das ist für die Hauptschüler, die ich hatte schon arg wichtig. Und was anderes war das da auch nicht.

WB: Das, was du eben gesagt hast, praktisch die Problematik wäre sozusagen so einen doppelten Text zu haben.

Jutta Klein: Ja, ja, also ich. So ist das nochmal eine andere Zugangsweise. Hier hatten sie wenigstens. Hier die eine Hälfte ist dann wenigstens okay. Ich guck mir dieses Bild an und ich weiß, was ich da machen muss, weil das wissen die nach kurzer Zeit also auch gar keine Frage. Aber dieses: Okay, ich hab nen Text, dann schreib ich nen Text dazu. Ich muss den Text vorher lesen. Also ich hab manche, die machen mir dann einfach schon komplett zu und für die ist es, glaube ich, schwierig, dann da richtig reinzukommen oder sich drauf einzulassen oder sowas. Aber die, die sich also auf das einlassen, war es auf jeden Fall sinnvoll.

WB: Hast du jetzt zwei spezifischere Fragen. Hast du bei deinen Schülerinnen und Schülern eine Veränderung bezüglich der Verständnis Rückfragen beim Lesen gemerkt?

Jutta Klein: Also ich finde es auf jeden Fall, wenn es ein kurzer Text ist, den wir gemeinsam lesen und man dann nach Verständnis fragt, finde ich schon, dass man beim Verständnis merkt, dass es was gebracht hat. Auch bei der Lektüre zum Beispiel. Ich glaube schon, dass es vielen leichter fällt, da mitzukommen, weil sie eben diese Elemente im Kopf haben und ungefähr wissen, worauf sie achten müssen oder gucken müssen, oder? Also gerade diese am Anfang da, also Welt und Figur. Und die Geschichte hat jetzt auch so eine Situation und das Ziel und so.. Schwierig wird es ja auch erst immer dann, wenn sich's quasi nochmal wiederholt hat. Nein, das ist für die meisten auch ein sehr hohes Ziel.

WB: Ja, das heißt, gab's auch Veränderungen bezüglich der Erinnerungsfähigkeit von gelesenen Texten? Können sie sich das besser behalten?

Jutta Klein: Ich würde sagen, es kommt immer drauf an. Also wenn es ein Text ist, der Ihnen nahe liegt, wo sie die Wörter verstehen. Also die Begrifflichkeit, dann würde ich schon sagen, ja. Aber wenn es ein Text ist, wo man schon die halbe Begrifflichkeit erst einmal klären muss, dann muss man ihn genauso oft bearbeiten, quasi wie, bis der zu den Ohren rauskommt. Da ist es schwierig, aber wenn es ein bekanntes Thema ist mit bekannten Begriffen und sie das schon mal rein sprachlich verstehen, dann würde ich sagen: "Ja".

WB: Noch eine Frage, hast du schon mal so ein bisschen angedeutet. Hast du Veränderungen wahrnehmen können im Bereich Lesemotivation?

Jutta Klein: Also die waren die. Wie gesagt die, die so ein bisschen motiviert sind, eh zum Lesen. Die sind damit mehr motiviert worden, weil sie quasi in ein Raster oder eine Struktur an die Hand bekommen haben, wie es noch besser geht. Ja, aber die, die schon kaum zum Arbeiten oder zum Lesen, zum Schreiben oder sowas motiviert sind, fand ich es persönlich schwierig für die. Aber für die ist es sowieso egal, ob du denen was zum Lesen. Das ist glaube ich. Das ist kein typisches Verhalten für diese Sache, die wir jetzt gemacht haben, sondern es ist einfach generell. Da hab ich halt drei oder vier, die wenig Zugang zur Schule finden. Deswegen weiß ich jetzt nicht, ob es spezifisch z.B. Lehrer heute nicht gelesen hat, wie

der Mosa. Eigentlich eher ein gewissenhafter Schüler, aber darauf hat er überhaupt keinen Bock.

WB: Aus Lesen generell?

Jutta Klein: Genau. Er liest halt einfach auch schlecht. Leseflüssigkeit fast nicht vorhanden. Aber ansonsten ist er eigentlich ein ganz gewissenhafter Schüler. Und deswegen. Also bei ihm ist dann z.B. die Motivation, die da man gebraucht hätte, um ihm das besser mitgeben zu können. Hat ihm irgendwie gefehlt. Trotzdem.

WB: Also du würdest sagen, bei solchen Leuten macht es also nochmal mehr Sinn, die Lese Flüssigkeit zu trainieren oder so, damit, weil das der eigentliche Problembereich ist.

Jutta Klein: Ich glaube gekoppelt müsst's sein. Aber ich weiß nicht, ob die Motivation alleine langt. Auch nicht. Also ich hab's. Dafür bin ich auch noch zu kurz im Geschäft. Gar nicht, um zu sagen, was man dafür genau braucht. Nur ist es eben so, dass es nicht ganz gelangt hat für ihn jetzt, obwohl es eigentlich ganz gut gewesen ist.

WB: Okay, dann letzte Frage schon Könntest du dir vorstellen, die Lese Strategien auch in Zukunft in deinem Unterricht zu verwenden?

Jutta Klein: Also. Also wir haben ja schon drüber geredet, ob man es in der sechsten macht und ein Klassenlehrer von der Fünften hat schon gefragt, ob er das vielleicht machen kann. Bei der Fünften würde ich sagen, ich finde es sogar gut, wenn man es mit hochzieht. Quasi. Allerdings kann man in der Fünften, glaub ich, nur diese, also den einen Strang machen. Das Wiederholen ist glaube ich zu komplex, weil die noch zu viel beschäftigt sind, überhaupt beim Text weiterzukommen glaube ich. Aber sonst? Also in der Sechsten finde ich gut. Is ein gutes Alter, um das mal zu machen.

WB: Okay, und du kannst dir auch vorstellen, das weiter durchzuführen?

Jutta Klein: Ja klar.

WB: Gut.

Jutta Klein: Also, ich glaube, es bringt's auch mal, wenn man das nochmal mit einer Neunten nochmal machen würde. Ehrlich gesagt. Nee, wirklich. Weil ich glaube, das ist vielleicht gar nicht so schlecht, weil die ja schon wieder andere Denkstrukturen haben. Also fänd ich mal interessant, wie der Vergleich ist zwischen Klasse 9 und 6 und so. Oder so bei der Zehnten, weil wenn ich mir jetzt meine Zehner alle angeguckt, weiß nicht, ob die da so viel Durchhaltevermögen haben, weil die lesen ja auch nur den Text und dann: Pfff. [wirft Hände in die Luft] Du weißt schon.

WB: Ja, alles klar. Super. Das war's schon.

Jutta Klein: Was. Ah, schön, das war's schon? Ich finde es gut. Ich mache es auch wieder, echt super. Nur dieses, ich glaube, mit diesen anderen, diesen Figurenkärtchen.

WB: Würd mehr Sinn machen, ja.

Jutta Klein: Also, ich weiß nicht, ob mehr Sinn, aber auf jeden Fall für die Schwächeren ist es besser.

Interview Katja Schmidt

WB: Gut, du hast in den letzten Wochen das Lesenstrategietraining Geschichten verstehen mit deinen Schülern durchgeführt. Konntest du die angebotenen Strategien bereits

Katja Schmidt: Nur vom Hörensagen, weil du ja mit der Referendarin das Jahr vorher das schon mal gemacht hast. Und bei der Hausaufgabenbetreuung hab ich schon so ein paar Geschichten Heftchen rumliegen sehen dann, aber genaues wusste ich nicht.

WB: Okay, kamst du mit den Materialien zu deiner persönlichen Fortbildung, also diesem Manual und der Kurzfortbildung von mir zurecht?

Katja Schmidt: Ja, das war selbsterklärend und sehr gut.

WB: Kannst du retrospektiv beurteilen, ob deine Schülerinnen durch dieses Training ganz allgemein gesprochen Fortschritte erzielt haben?

Katja Schmidt: Also ich würde sagen, schon. Du hast es ja nochmal ausgewertet, aber. Ja. Also wenn wir jetzt so kleinere Texte. Wir haben jetzt Fabeln gemacht und da war ja auch eine dabei. Und da haben die das zum Teil auch immer noch angewandt.

WB: Okay, schön, du hast jetzt gerade gesagt, sie haben Fortschritte erzielt. Kannst du sagen, inwiefern?

Katja Schmidt: Ja, das halt, wenn Sie das schriftlich vor sich sehen. Jetzt nicht mehr so mit dem Handwerklichem. Ich muss jetzt erst einmal entziffern. Viele hatten ja noch die Schwierigkeiten auch zu lesen und haben dann falsche Wörter gelesen. Sie sind jetzt mehr, also haben jetzt mehr so den Überblick generell. Habe ich so ein Gefühl. Also ich hab das jetzt nicht irgendwie nochmal getestet.

WB: Nee, aber dein subjektives Gefühl ist da ja auch wichtig, wie du gerade gesagt hast, das einige noch Probleme hatten mit dem Lesen. Heißt es, dass das vor allem für schwächere Schülerinnen und Schüler von Vorteil war

Katja Schmidt: Also, ich denke. Es war halt so ein Schema, an dem sie sich entlang hangeln können. Was immer gleich ist. Das ist für die schon eine Hilfe, auch wenn die Geschichten ja total unterschiedlich waren. Aber mit ein bisschen Nachdenken haben die ja eigentlich immer das Richtige rausgefunden. Und ich hoffe jetzt halt mal, dass das so in ihnen auch noch drin ist. Es liegt jetzt auch an mir und meinem Kollegen halt, ja, das ab und zu vielleicht mal aufzufrischen.

WB: Okay. Die haben ja zwei Strategien gelernt. Also einmal dieses, dieses Schema und dann immer wieder dieses Visualisieren Kopfkino. Genau. Und konntest du da irgendwelche Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern ausfindig machen? Muss die einzelnen Strategien anging oder floss das eher zusammen?

Katja Schmidt: Also ich. Das weiß ich jetzt nicht so genau. Also Kopfkino hab ich auch seitdem nie wieder gemacht. Aber immer wenn man den Text angegangen sind, ja, hätte ich vielleicht noch dazu machen sollen, weil es ja doch so ein Gesamtkonzept ist.

WB: Ja, ja, die Frage war. Ihr habt es ja installiert. Und genau, ob man es dann nochmal weitermacht oder wie auch immer oder ob es die Schülerinnen und Schüler selbst anwenden. Muss man dann ja schauen. Wenn ich mal ein bisschen konkreter nachfrage: Gab's Veränderungen bezüglich Verständnisrückfragen der Schülerinnen und Schüler. Also wenn sie einen Text lesen, dass sie einzelne Worte nicht kennen oder Begriffe nicht kennen und dann bei dir rückfragen.

Katja Schmidt: Also von den Schülern kommt generell wenig. Auch wenn ich dann denke: "Ach, das Wort kennen die bestimmt nicht." Und ich dann da

nachfragt, gibt's in dieser starken Klasse immer wenigstens ein, zwei, die das dann auch noch den anderen erklären können. Aber die Schwachen, die das Wort dann nicht kannten, melden sich trotzdem von sich aus nie. Noch nie.

WB: ...und auch jetzt nicht.

Katja Schmidt: Okay, die sagen sich: "Naja, ich werde den Text schon irgendwie verstehen, auch wenn ich jetzt grad die zwei, drei Wörter nicht verstehe."

WB: Okay. Gab's Veränderungen bezüglich der Erinnerungsfähigkeit von Geschichten? Also hast du in einer Anschlusskommunikation gemerkt, dass..

Katja Schmidt: Also im Vergleich zu?

WB: Zu vorher. Genau. Ja.

Katja Schmidt: Weiß ich, also ich. Ich habe keinen großartigen, also. Da waren die generell schon ziemlich gut. Finde ich, ja. Also wenn man am. sag ich mal, am Dienstag eine Geschichte anfängt und dann am Freitag als Einstieg vielleicht: "Wie hießen die nochmal?" Oder so. Da waren die generell schon immer ziemlich gut, ziemlich.

WB: Stark. Gut, alles klar. Dann hattest du ja die Kärtchen mit den Figuren drauf.

Katja Schmidt: Ja, hatte ich.

WB: Hatten die irgendeine besondere Wirkung? Diese Visualisierung, weil andere Klassen, wie M. zum Beispiel

Katja Schmidt: Die hatte ja Wörter. Bei irgendeinem Symbol, ich weiß jetzt aber nicht mehr, bei welchem, das fanden sie sehr lustig. Weil es so niedlich gezeichnet war. Von A. Ja, ich hätte es vielleicht doch auch nochmal wiederholen sollen. Ich weiß jetzt nicht mehr, wie das heißt, dieses Männchen, was da so losrennt.

WB: Die Handlung.

Katja Schmidt: Genau. Da haben sie so: "Ja, aber der bewegt sich ja gar nicht." Also da haben sie vielleicht. Aber es ist auch schwierig. Ein Symbol, was für alle Geschichten gelten sollte. Aber sie haben schon, schon gesagt: "Okay, dieses Rennmännchen heißt jetzt Handlung." Und so war das für die schon akzeptabel. Das Ziel, glaube ich, das fanden sie auch ganz gut. Da gab es ja das durchgestrichene Ziel und Ziel erreicht oder nicht erreicht. Das war ja auch selbsterklärend vom Sport her so genau. Also sie waren generell sehr positiv mit den Dingen, ja, dann hatten wir ja auch in A4, magnetisiert, wie Flipcharts an der Tafel hängen.. Ich hab sie dann auch zum Teil vorkommen lassen und selber das aus dem Haufen raussuchen, das war ihnen schon in Fleisch und Blut übergegangen.

WB: Okay, hast du Veränderungen im Bereich Lesungsmotivation wahrnehmen können insgesamt.

Katja Schmidt: Nicht das erhoffte. Ich habe in der Klasse 5 dieses Antolin Programm mit der gleichen Klasse gemacht. Da waren sie noch sehr viel eifriger. Jetzt hab ich nur noch drei, die da definitiv was eintippen. Ich weiß nicht, ob die anderen das nicht machen, aber ich hab's vor kurzem mal wieder angesprochen. Hab gesagt: "Leute, das Schuljahr ist bald rum. Wer die 1000 Punkte kriegt, der kriegt noch einen kleinen Preis." Dann kam der, der sowieso schon immer viel liest. "Oh ja, ich hatte ja noch acht Bücher gelesen, die muss ich noch alle eintippen." Nee, die anderen so: "Ääh, scheiß Antolin." Also es war dann eher nicht soooo

WB: So wie erhofft, okay.

Katja Schmidt: Also, so die zwei, drei, die, die lesen ja sowieso schon gerne und viel. Und ob die jetzt besonders noch viel mehr? Ich glaube wohl nicht mehr. Weiterhin hätten auch sonst viel gelesen, glaube ich.

WB: Und im Bereich Unterrichtsmotivation. Wie war das mit dem mit der?

Katja Schmidt: Da war ich manchmal ein bisschen hatte ich ja auch geschrieben, ein bisschen gestresst, weil ich gemerkt habe, die Zeit rennt mir doch irgendwie weg und so, weil der wie viele Einheiten waren es eigentlich? Neun oder so..

Katja Schmidt: Ja, neun.

Katja Schmidt: Ja, genau so ab sechs, sieben war schon so ein bisschen. "Ach, jetzt kommt das wieder." zu spüren. Ja, aber ihr werdet doch jetzt, habe ich versucht, sie selber wieder zu motivieren. Also weil sie gedacht haben: "Ach, das ist ja doch irgendwie immer das gleiche in Grün. Wieder mit einer anderen Geschichte." Als dann endlich mal die ganzen Symbole eingeführt waren, kamen ja noch zwei, drei Geschichten. Die eine ganz schwierige. Und dann haben sie. Ja, aber die Gruppenarbeit. Die war dann allerdings wieder gut, da haben sie auch Folien gemacht. Ja, aber es war so die letzten zwei: "Sind wir damit bald fertig?" Und so: "Kann man mal was anderes machen." Aber das ist, denke ich, bei jedem Thema so. Wenn du es am Anfang gut verkaufst und du hast ihnen ja auch gut verkauft, sind sie begeistert. Und wenn sie merken: "Oh, jetzt artet es doch ein bisschen in Arbeit aus." Und es gab ja auch Hausaufgaben. Ja, ja, wie es so ist. Bei jedem Thema ist es so..

WB: Könntest du dir vorstellen, die Lesestrategien auch in Zukunft in deinen Unterricht einzubauen?

Katja Schmidt: Das auf jeden Fall. Wir durften ja netterweise die Materialien behalten. Und falls ich mal wieder die Klassen 5/6 unterrichte, ich werde es auch eventuell schon gleich in Fünf einführen. Das denke ich, ist auch okay. Ja, man muss ja nicht alle Geschichten durchmachen, man darf's ja etzt abwandeln. Und das mit dem Kopfkino ist auf jeden Fall auch toll. Da wurden sie sehr ruhig. Das war auch so als Ritual ganz schön. Und wenn man leichte Geschichten nimmt, geht's auch schon in 5, glaub ich, glaub ich.

Katja Schmidt: Ja, glaub ich auch. Also wir haben jetzt auch andere Schulen, die das ab Klasse 5 ausprobieren, auch Werkrealschulen.

Katja Schmidt: Ja, eben die jetzigen Siebener. Bei denen hab ich es eben zum ersten Mal kurz gesehen, was ihr da Tolles und: "Höö, hat euch das eure Referendarin alles ausgedruckt?" Ist die. Und die dann: "Nein, das ist vom Herrn B. "

Katja Schmidt: Alles klar. Vielen Dank.

Katja Schmidt: Ich danke dir sehr. Und wir haben auch ein bisschen was geholfen bei deiner Forschung.

WB: Ja, das definitiv. Ja. Super. Gut. Das wäre es schon.

Interview Michaela Bermanto

WB: Okay, du hast in den letzten Wochen das Lesestrategietraining mit deinen Schülern durchgeführt. Kannst du die angebotenen Strategien schon?

Michaela Bermanto: Also in der Form nicht, nee, gar nicht. Ich kenne diese 5-Schritt-Lesemethode. Das haben wir gemacht. Aber so in der Form war es mir total neu.

WB: Okay. Da ist dir neu war, kamst du mit den Materialien zu deiner persönlichen Fortbildung, also diesem Manual, dem Ordner hier, und der kurzen Einweisung, die wir dann zu dritt gemacht haben, zurecht.

Michaela Bermanto: Ja, am Anfang war ich ein bisschen. Ich musste mich ein bisschen reinlesen nochmal in aller Ruhe, mir die Sachen anschauen, nochmal hinlegen. Aber ich kann auch eigentlich wirklich gut zurecht. Es war gut vorbereitet.

WB: Gut, dann kommen wir jetzt ein bisschen auf die Wirkungsebene. Kannst du retrospektiv beurteilen, ob deine Schülerinnen und Schüler durch dieses Training Fortschritte im Lesen erzielt haben.

Michaela Bermanto: Ja. Also beim Lesen oder vom Inhaltverstehen?

WB: Eher Inhaltverstehen.

Michaela Bermanto: Ich denke viele- Als viele haben ein bisschen einen Fortschritt, ja. Es fällt mir da ein bisschen schwer. Also ich denke, minimal haben sich diejenigen verbessert, die Probleme eh schon hatten mit dem Lesen und dem Verstehen, und beim S. ist es auch immer noch. Ich meine, beim Verstehen hat er immer noch Probleme. P. hat immer noch ein Problem, der ganz schnell fertig sein will, obwohl. Und den Inhalt dann nicht ganz umsetzen kann. Die, das ist dort geblieben. Ich kann nicht sagen, inwieweit das sich jetzt verbessert hat. So hundertprozentig, kann ich jetzt sagen. Aber ich sehe, bei den anderen ist es schon so, dass ich denke, es ist ein Fortschritt vorhanden.

WB: Du bist ja jetzt schon kurz drauf eingegangen bei den zwei. Kannst du da was rückschließen von einzelnen Strategien auf Verbesserung? Also ist z.B. so, dass du merkst, dass die Geschichten besser erinnern können oder so..

Michaela Bermanto: Wenn man was mache, dann habe ich das Gefühl schon. Dass sie kürzer, knackiger zusammenfassen können können und dass sie sich an Details manchmal besser erinnern. Also auch während der Phase war es mir z.B. so, dass sie sich an Details erinnern konnten, die sie gar nicht -. Also wenn ich das normal mit ihnen gemacht hätte, die, glaub ich, gar nicht mir hängengeblieben wären. Und das ist immer noch in manchen Bereichen so.

WB: Also jetzt immer noch so, im Nachhall sozusagen?

Michaela Bermanto: Ja, genau. Immer noch, heute.

WB: Du hast ja mit den Visualisierungen gearbeitet. Also, du hattest Storyelemente mit Figuren drauf. Haben die deinen Schülerinnen und Schülern geholfen? Die andere Option wäre ja gewesen, wie es bei K. der Fall war, mit Wortkarten.

Michaela Bermanto: Ich glaube, das Visuelle war gut. Da Texte, dann noch Wörter. Nee. Also gerade die verbinden, glaube ich, ganz viel mit den Bildern. Das. Nein, das war, das hat mir geholfen, hat den Kindern geholfen. Also, wenn das mit dem Text drangestanden hätte, nee. So war's gut. War gut.

WB: Gut, dann würde ich gerne noch auf eine Sache kommen. Wir haben so eine Hypothese gebildet, dass durch dieses Visualisieren, was die Schülerinnen und Schüler erlernt haben, durch dieses Kopfkino, das gerade schwächere Schüler öfter merken, wenn sie ein Wort nicht verstehen. Ein Faktor, wie

wir das aufklären können, ist: Gab's bei dir mehr Verständnisrückfragen als früher?

Michaela Bermanto: Verständnisrückfragen nicht, aber viel mehr Diskussionen zum Inhalt. Und dann, gerade wenn es mit dieser Wirkungsmacht, mit der haben wir ziemliche Probleme gehabt, da haben wir viel diskutiert, was Wirkungsmächte sind, und das war ihnen nicht ganz so. So, also das war so ein Knackpunkt, wo man dann ganz viel diskutiert haben. Oder dass sie manchmal den Gegner eingesetzt haben, wo gar kein Gegner da war eigentlich, weil es eine Wirkungsmacht war. Also das war ihnen nicht ganz, also nur an manchen Stellen nicht ganz so klar. Na ja, und da haben wir dann echt lange diskutiert. Also, das seh ich als Verständnisfragen. Aber ansonsten war ihnen das klar.

WB: Aber jetzt, was ein Wort bedeutet oder so, kam ins Nichts. Also jetzt nicht im Sinne von Wirkungsmacht. Sondern was im Text vorkam.

Michaela Bermanto: Es kommt immer mal wieder, glaub ich. Aber das weiß ich nicht, ob das jetzt speziell.

WB: Also es ist nicht mehr geworden, weil bei den anderen ist es auch nicht mehr geworden. Dann können wir das verwerfen. Das ist für uns schon immer hilfreich. Ist ok. Dann kommen wir im Endeffekt schon zur letzten Frage. Kannst du dir vorstellen, die Lesestrategien auch in Zukunft in deinen Unterricht einzubauen.

Michaela Bermanto: Also ich fands gut, weil es halt, wie gesagt, nur von der Zeitspanne her extrem war. Ja, das war ich. Aber klar, man braucht auch ein bisschen den Aufbau, das verstehe ich schon. Aber dadurch, dass es viel war, ja. Irgendwie knapper. Oder anders. Kann man das nochmal so überarbeiten? Aber sonst, klares Ja. Ich fand's auch ganz wichtig. Also ich finde es nach wie vor wichtig.

WB: Okay, super. Gut, das war's schon. Danke.

Interview Rita Rose

WB: Du hast in den letzten Wochen das Lesestrategietraining "Geschichten verstehen" mit deinen Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Konntest du die angebotenen Strategien schon vorher?

Rita Rose: Nein, die kannte ich noch nicht. Also diese nicht.

WB: Okay, das heißt, du konntest oder kennst andere Lesestrategien?

Rita Rose: Ja, schon. Im Studium hatten wir das mal. Da habe ich was darüber gehört. Und hier, in der, also im Unterricht mache ich die 5-Schritt-Lesestrategien. Die sind in, in dem Buch sind die drin.

WB: Okay, kamst du mit den Materialien zu deiner persönlichen Fortbildung, also diesem Manual und der kurzen Fortbildung, die wir hatten, zurecht?

Rita Rose: Ja, das war super. Auf jeden Fall. Da war alles drin. Sehr gut aufbereitet, also fand ich. Und das konnte ich 1:1 machen so. Mit beiden Klassen. Das war schon top.

WB: Achso, stimmt, du hattest zwei Klassen parallel. Wie war das? Hast du Unterschiede gemerkt, also, ist dir da was aufgefallen.

Rita Rose: Das ging super. Also, ich finde das sowieso, wie soll ich sagen, sehr gut. Also mit den beiden Klassen. Das spart Zeit, natürlich. Ich muss ja nicht immer alles so genau vorbereiten, so. Nur anpassen, das schon, anpassen, ja. Die einen sind schlauer, also stärker mein ich, da muss man immer schauen, dass, also, denen soll ja nicht langweilig werden.

WB: Achso, klar. Und bei den Lesestrategien, also im Unterricht, war das auch so?

Rita Rose: Naja, nicht ganz. Da hatte ich ja die, also deine Vorgaben hier, diese Pläne da. Da habe ich mich auch so dran gehalten, fast so, bis auf diese eine Stunde, und das längere, aber das steht ja hier alles. Also, ich war mit den einen viel, viel schneller. Da ging das so ratzfat, ohne, also, ohne viel Drumrum. Die haben das gecheckt, ganz schnell, so „Hey, Frau R., wieder das. Alles klar. Machen wir.“ Da wurde es am Schluss fast, wie sag ich das, nicht langweilig, nein, die lieben Deutsch, nein, so ein bisschen unspannend. Aber bei den anderen war das im Vergleich wesentlich länger, also, wir haben da ja auch mehr Zeit, hast du ja gesagt am Anfang, aber trotzdem. Für mich gefühlt war das fast, also eine Ewigkeit. Ehrlich. Aber die fanden das auch irgendwie sehr cool. Also schwer, am Anfang auch sehr schwer, konnten die nicht so schnell verstehen, das mit den Storyelementen und auch das am Anfang, das mit den Bildern, weißt du, das was – wie heißt das denn noch

WB: Kopfkino meinst Du?

Rita Rose: Genau. Ist schon spät, sorry, da ist mein Hirn nicht mehr auf der, auf der Höhe. Jedenfalls, das war echt richtig schwer für die. Bei den anderen war da immer die Besprechung – zackzack kam da: „Ich hab mir das vorgestellt.“ und „Ich hab mir jenes vorgestellt.“ Und ich musste dann immer sagen: „Okay, vielen Dank, jetzt reicht's. Keine Romane bitte.“ Weil die haben dann immer erzählt und erzählt und bei diesem Text von Momo, da kam die T., die ist so eine richtig Schlaue, also, hat man selten, kennst Du, oder? Die hat dann von den Römern erzählt und den Gladiatoren, und ich so: „Alles klar, vielen Dank!“ Genau. So war das bei denen. Und die anderen waren eher so: „Häää?“ Da musste ich das wiederholen und nochmal und nochmal langsamer und so. Da habe ich, also, mir ist da erst so richtig klar, also so hab ich das ja noch nie gesehen. Das können die gar nicht. Da mussten die richtig für arbeiten. Das war so. Das war Wahnsinn.

WB: Moment, das heißt, die schwächere Klasse, da, also in der schwächeren Klasse konnte das interne Visualisieren keiner, also kein Schüler und keine Schülerin.

Rita Rose: Nee, doch, doch, so ein paar konnten das, natürlich, aber bestimmt, also, mehr als die Hälfte, würde ich schon sagen. Oder? Wart mal. (Zählt). Doch, doch, mehr als die Hälfte auf jeden Fall, fast drei Viertel, ja, doch, also drei Viertel hatten da heftige Probleme mit. Unglaublich. Aber die haben das dann gelernt. Das glaubst du aber. Da haben wir ja auch, da habe ich dich ja gefragt, ob das okay.

WB: Ja, genau.

Rita Rose: Genau. Und dann haben die nach und nach, so ab, was war das denn, so nach zwei Wochen, würd ich sagen, ja. So nach zwei Wochen hat's dann Klick gemacht bei den meisten. Die haben dann, die haben das dann auf einmal gekonnt, so. Haben das irgendwie gelernt. War cool für sie. Auf jeden Fall. Da war dann schon so ein, waren so Jetzt-haben-wir's-geschafft-Gesichter. War toll. Einer kann's nicht, gar nicht, sagt er. Da konnte, also ich hab echt versucht, aber ich konnte machen, was ich wollte, nix ging da. Er sagt, er hat nie Bilder im Kopf, sagt er so. Keine Ahnung.

WB: Okay, ja, das geht, also, das gibt's schon. Also, Menschen, die das nicht können, nie. Da gibt's Fälle, wenige, aber da gibt's welche. Aber die anderen haben das gelernt. Spitze. Okay. Und sonst. Hast du sonst noch, also haben deine Schülerinnen durch das Lesestrategietraining Fortschritte erzielt? Hast du da was wahrnehmen können und wenn ja, inwiefern.

Rita Rose: Definitiv, ja, auf jeden Fall. Also, bei den Schwachen war es ganz dramatisch, würde ich sagen, das war so: „Wow. Ich kann ja lesen.“ Weißt du? Ehrlich. Das war richtig cool. Die konnten da auf einmal was bei vorstellen, und das war auch ein, so ein: „Alles klar, lass mal. Ich weiß jetzt, wie das läuft.“ Die waren dann so chefig, so richtig: „Frau R., passt. Können wir jetzt. Brauchen wir dich nicht mehr für.“ So am Ende. Witzig war das. Bei den stärkeren, puh, schwer zu sagen. Da ist ja eh so, dass man nie weiß, find ich, können die das eigentlich nicht alles sowieso schon, also fast so, weißt was ich meine, oder? Also, die fanden das cool, die haben das auch gerne gemacht, zackzack. Da fand ich dann eher, dass die, also, die konnten dann noch schneller zusammenfassen, da haben mehr, das haben die dann besser gekonnt, ja, schon. Und natürlich dieser Transfer, also dieses: „Ah ja, so läuft das, super. Moment. Das geht ja nicht nur hier so, das geht ja auch da so.“ Und dann labert mich der D. doch auf einmal in Geschichte an, meldet sich so und sagt der doch: „Frau R., also hier...“ - wir haben gerade irgendwas gelesen, so über Athen, Sparta, Polis, sowas - „...da sind ja auch Storyelemente drin.“ Glaubste nicht, oder? Doch, ehrlich, ehrlich, ganz ehrlich. Kann er dir gleich selbst erzählen. Ich, auf jeden Fall. Also ich war dann mal wieder so: „Okaaaay, D., da haste was rausgefunden, da muss ich mich erst mal schlau machen.“ Aber das hab ich dir ja schon erzählt. Das war der Burner. Aber ist der D. eh. Auf jeden Fall denk ich dann immer: „Das ist so unfair“, wenn ich dann in der nächsten Stunde die Würmer aus der 6d sehe, die nichts checken, und die 6c ist so, also, mit Intelligenz, also, gesegnet, muss man ja sagen.

WB: Ja, das glaub ich. Okay, super. Und nochmal zurück, bei den Schwächeren, also der Klasse, die nicht so stark ist. Wie hat das mit den Storyelementen da funktioniert? Du hast ja schon was zum Kopfkino-
Rita Rose: Also, schwer, am Anfang. Ich habe da gleich an dich gedacht und so: „Oh je, der arme W., das wird nie was. Vollversagen.“ Also nicht dein Programm hier, aber die Klasse, weißt schon, die sind, also die ist einfach super schwach. Aber dann, so nach so ein bisschen hier und da und so, auf

jeden Fall, nach und nach, ist der Knoten, ja, da ist der Knoten dann geplatzt. Und die haben das dann verstanden und gecheckt und gemacht und hatten dann richtig Lust drauf und so. Sind dann darauf eingestiegen. „Frau R., machen wir das heute wieder.“ Und dann war das ihr Ding, wie gesagt. Das hat ihnen irgendwie gefallen. Die wussten was, die wussten wie. Dann haben die das immer gemacht. Diese, diese Kärtchen, ganz sorgsam, hingelegt, gelesen, aufs Heft, dieses, du weißt schon, dieses Arbeitsheftdingens von dir da, da hingelegt, zugeordnet. Fertig. Schreiben, klar, Schreiben war wieder schwer, das haben wir viel zusammen gemacht und so, aber war ja auch vorher schon so, war immer schwer. Also, da haste auf jeden Fall was entwickelt, das denen was bringt, allen irgendwie.

WB: Okay, schön. Gab es auch Veränderungen im Bereich der Kommunikation über Texte.

Rita Rose: Ja. Also wieder, bei den Starke n war das schnell drin, da haben aber mehr geredet auf einmal. Jetzt auch noch. Wir machen gerade Fabeln, das ist unglaublich, die haben das drin und ich mach das ja auch brav immer wieder, aber das läuft. Und auf jeden Fall, da reden jetzt mehr mit, würd ich sagen. Bei den Schwachen auch, aber anders, da war vorher immer dieses zähe, weißt schon, „Okay, und wer von euch kann dazu was sagen.“ So fast schon gebettelt. Aber jetzt kommt da mehr. Bei Fabeln sind wir noch nicht, also mit denen dauert's einfach, aber da bin ich gespannt. Das berichte ich dir auf jeden Fall.

WB: Aha, klar, gerne. Gut. Also, da wurde mehr mitgeredet. Konnten sich deine Schülerinnen auch besser erinnern, also, an die Texte, wenn ihr drüber geredete habt?

Rita Rose: Oh ja, vor allem die 6d hat da echt nen Sprung gemacht, also so. Weißt du, da war ja echt nicht viel da. Und jetzt. Die ordnen das da zu, und zackzack, dann wissen die das. Und auch wenn da, also noch zwei Wochen später wissen die dann noch, um was es da ging und sagen „Frau R., wissen Sie noch, den Text, da ging's doch um blablabla. Das haben wir doch da und da gelesen.“ Unglaublich. Die anderen, also, die, ich glaube, die konnten das auch so schon, aber die 6d, da war das echt bemerkenswert, im wahrsten Sinne des Wortes, weißt du.

WB: Schön, okay, dann haben wir nur noch zwei Fragen. Hier die vorletzte. Ah nein, hätte ich fast vergessen. Vorher noch: Du hattest ja die schriftliche Darstellung der Storyelemente. Es gab ja noch diese hier, mit den bildlichen Darstellungen. Schau die dir mal kurz an bitte. Genau. So ganz spontan, hätten die dir geholfen oder besser gesagt den Schülerinnen? Was glaubst du?

Rita Rose: Moment, das da. Ja, ja, Mensch. Das hast du mir vorenthalten? Wirklich? Das hätte ich, also, ehrlich gesagt, ich hab immer gedacht: „Handlungsauslösende Situation, wie soll das denn ein Sechstklässler verstehen, also gerade aus der 6d.“ Wie gesagt, das ging dann schon, aber so hier, das ist ja cool. Die sind ja. Ja, also, ich glaube, für die 6d wäre das viel, viel besser, also, die hätten viel schneller gewusst, was Phase ist. So. Sag ich mal. Also ich weiß es nicht. Aber die gefallen mir auch schon besser. Das ist dann nicht so viel, so viel Schrift auf einmal, weißt du. Ich denke, das wäre schon einfacher gewesen für die. Für die anderen, da ist das, glaub ich, egal, die checken das auch so. Aber die 6d, meine Güte. Kann ich die haben, bitte? Also, ich kopier sie mir auch schnell.

WB: Nee, nee, alles gut. Kannst Du gerne behalten. Das waren eben zwei Versionen. Du, wir wollten schauen, welche besser ist, also mehr Wirkung hat beim Lernen und so. Dir wurden diese hier zugelost.

Rita Rose: Mensch, da habe ich aber Pech gehabt. Also die gefallen mir viel besser. Die sind ja cool. Und so, die sind ja echt ganz einfach, so simpel. Cool. Und der Blitz da, ah ja, super. Haha, muss man mal drauf kommen. Cool.

WB: Ja, so viel haben sie wahrscheinlich nicht gebracht bisher, aber wir werden sehen. Jetzt aber, vorletzte Frage. Konntest Du eine Veränderung in der Lesemotivation deiner Schülerinnen und Schüler erkennen und wenn ja, inwiefern? Kannst du auch gerne aufteilen in 6d und. Die anderen waren 6b? Rita Rose: 6c, genau, 6c. Also, das ist schwer, die lesen ja gefühlt alle. Und auch gerne, glaub ich. Auf jeden Fall. Da weiß ich gar nicht, ob das mehr wurde jetzt oder nicht. Aber da fand ich, dieses Auseinandersetzen mit den Storyelementen, also dieses: „Ich schau jetzt mal, wo ich das noch anwenden kann.“ Und so diese Sachen, das fand ich da unglaublich cool. Das war vorher nicht da, also dieses, dieser. Weißt du, das haben die ja teilweise auf Geschichte übertragen, dann kam die L. und fragt mich: „Das geht doch auch bei Filmen so, oder?“ Und das fand ich schon sehr gut, das hatten sie nicht davor. Bei der 6d, lass mich mal überlegen, da war das eher so ein: „Jetzt kann ich lesen.“ Hat das was mit Motivation zu tun? Keine Ahnung. Aber so dieses, dieses „Oh, Frau R., nicht wieder lesen.“ Das kam nicht mehr, nein, das kommt auch seit der Einheit nicht mehr. Das find ich schon cool. Das ist echt, da haste ihnen ein Geschenk gemacht, find ich. Die lesen jetzt schon lieber, das ist so, ja.

WB: Okay, super. Vielen Dank. Das ist schön. Das freut mich. Dann zur letzten Frage, dann hast du es schon geschafft: Kannst du dir vorstellen, die Lesestrategien auch in Zukunft in deinen Unterricht einzubauen?

Rita Rose: Klar, ganz klares Ja. Also, ich will das mit den Figuren da probieren, die find ich noch cooler, aber, auf jeden Fall, klar. Das war ja super. Ich würd mir was anderes überlegen für dieses zweite Element da, die handlungsauslösende Situation, das auf jeden Fall, das find ich zu schwer, aber sonst. Die S., meine Kollegin in der anderen Sechsten da, die macht das ja jetzt auch, weißt du, die die keine Zeit hatte und dann auch nicht mitmachen konnte und so. Ja, die ist so n bisschen. Aber die macht das, also deine Lesestrategien da, auf jeden Fall jetzt auch. Wir machen das jetzt alle, so als Schule und so. Und ich habe noch eine ganz schwache Achte in Deutsch und da mache ich das jetzt, auch bei Filmen und so. Das hilft denen. Die finden das auch ganz cool. Also, so, ja. Aber das mit den Figuren, Mensch, das, ja, das mach ich dann auf jeden Fall immer so eher.

WB: Okay, super. Vielen Dank. Das war's schon. Danke Dir.

Rita Rose: Ja, nee, ich hab zu danken, Mensch. War echt cool. Und das, ach so, was ich noch sagen wollte, also was ich, das hab ich fast vergessen, warte, ich - wo hab ich das denn, das hab ich aufgeschrieben, weil die S. gesagt hat, das soll ich auf jeden Fall dir sagen. Ah, Moment. Hier, hier, also (liest vor): Das Unterstreichen und Markieren funktioniert sehr gut. Ich habe (liest nicht mehr vor), also sie hat hier geschrieben und mir auch gesagt, so, das fand sie unglaublich, wie gut das funktioniert hat. Denn sonst weiß nie jemand, was jetzt, also wie das mit dem Unterstreichen funktioniert. Da ist dann der ganze Text so gelb oder wie auch immer, weißt schon, aber hier, da hat das perfekt funktioniert bei den meisten. Da war dann immer nur so ein bisschen was unterstrichen, zackzack, fertig. So, das, Gott sei dank hab ich da dran jetzt noch gedacht, Mensch.

WB: Perfekt. Super. Ja, das ist. Das ist echt gut. Danke. Danke Dir.

Interview Tina Baus

WB: Gut, du hast in den letzten Wochen des Lesersstrategietraining Geschichten verstehen mit deinen Schülerinnen durchgeführt. Kanntest du die angebotenen Strategien schon?

Tina Baus: Nein.

WB: Hast du mit anderen Lesestrategien gearbeitet?

Tina Baus: Nein. Ich habe die Schüler auf den Vorlesewettbewerb vorbereitet. Da haben wir nur gelernt Pausen zu machen und solche Sachen. Aber sonst nicht direkt.

WB: Kamst du mit den Materialien zu deiner persönlichen Fortbildung, also diesem Manual und der kurzen Einweisung, die wir gemacht haben, zurecht?

Tina Baus: Ja, sehr gut.

WB: Und du konntest das dann so auch im Unterricht umsetzen.

Tina Baus: Ja, sehr. Genau so. Ja.

WB: Wenn du jetzt retrospektiv nochmal schaust auf diese Unterrichtseinheit, kannst du abschätzen, ob bei deinen Schülerinnen durch dieses Training Fortschritte sich gezeigt haben und wenn ja, inwiefern?

Tina Baus: Ich würde sagen ja, sehr unbewusst für sie. Für die Schüler. Aber gerade diese Storyelemente, die haben wir immer mal wieder angesprochen, und ich weiß, dass jemand die in einer Klassenarbeit dann auch mal genannt hat, weil durch diese Bilder und das dann so Betiteln eben. Also wer ist beteiligt? Was ist die handlungsauslösende Situation? Haben sie die Geschichten besser verstanden und sich besser eingeprägt, so konnten sie dann auch wieder besser reproduzieren. Also ja, ich denke, wenn man es jetzt nochmal aufgreifen führte, würde das auch gut funktionieren.

WB: Welche Wirkungen hatten denn die Visualisierungen der Steuerelemente? Also wir hatten das ja in zwei verschiedenen Sets. Also zum Beispiel der A, der zu dir parallel gesetzt wurde. Der hat das einfach aufgeschrieben. Also verbal-schriftlich. Kannst du dir vorstellen, dass diese Visualisierungen den Schülerinnen und Schülern was gebracht haben?

Tina Baus: Ja, ich glaube, dass die Bilder besser sind als einfach nur der Text. Weil das immer einfacher ist. Dann sind die Bilder im Text zuzuordnen, als weil es einfach was. Ja, es ist etwas Visuelles und nicht nur ein geschriebenes Wort. Ich glaube, dass das einfach besser ist.

WB: Okay. Ich gehe mal ein bisschen tiefer in die einzelnen Strategien. Du hast jetzt eben schon was zu Erinnerungsfähigkeit des Gelesenen gesagt und zur Reproduktionfähigkeit. Das wäre etwas, was wir eher auf diese Story Elemente beziehen würden. Was das Imagination Training angeht, haben wir eine Hypothese, dass Schülerinnen und Schüler besser erfassen können, ob sie etwas verstehen oder nicht. Ein Indikator dafür wären Verständnisrückfragen. Also, "Ich habe das und das Wort kenne ich nicht. Was bedeutet das den?" sich gehäuft hätten. War das der Fall bei dir?

Tina Baus: Nee. Nur eben Schüler, die nicht Deutsch als Muttersprache haben. Bei denen kamen viele, viele Fragen.

WB: Mmh. Das ist mal interessant.

Tina Baus: Vor allem bei einer Schülerin hab ich das festgestellt, dass die solche Rückfragen gestellt hat, wo die anderen sofort gesagt haben Ist doch klar, oder?

WB: Gab's Veränderungen im Bereich der Anschlusskommunikation über die Texte?

Tina Baus: Inwiefern Anschlusskommunikation?

WB: Das heißt, wenn wenn du praktisch, nachdem der Text gelesen wurde, nachdem er das zugeordnet hat, nochmal ein bisschen über den Text geredet

hat. Du hast eben gesagt, die Schülerinnen und Schüler können das besser reproduzieren. Genau das wäre heute schon noch sowas, was wir, das wir als Hypothese haben, dass dadurch, dass eine gemeinsame Struktur da ist, ja dann auch leichter über die Texte gesprochen werden kann.

Tina Baus: Ja, je mehr Texte wir mit diesen Story Elementen quasi analysiert haben, umso leichter wurde das und umso mehr wurde dann auch genannt und umso mehr wurde dann nicht interpretiert, ja, aber, ja, einfach Informationen gesammelt und dann konnten die anderen Storyelemente auch gut eingeordnet werden. Und gerade durch dieses, dass verschiedene Elemente ja auch immer eine Reihenfolge vorgekommen sind, wurde das dann auch leichter. Und dann wurde das immer mehr im Lehrer-Schüler-Gespräch.

WB: Okay, da hast du Veränderungen im Bereich der Lesemotivation wahrnehmen können.

Tina Baus: Ich glaube nicht. Ich habe aber wirklich einige, die auch selbst viel lesen.

WB: Das ist etwas, was was bei denen bei den guten Kursen häufig so genannt wird. Bei den Schwachen. Es ist eher so, dass die nicht mehr so viel Angst vor dem Text haben. Aber das haben deine ja eh nicht. Wie sah es mit der Unterrichtsmotivation aus? War die in Ordnung so? Oder war es irgendwann?

Tina Baus: Irgendwann war es ein bisschen langweilig für meine, weil es immer wieder das Gleiche war und dann wenig, wenig mehr dazugekommen ist. Aber am Anfang hatten sie es sehr sehr spannend, weil sie dann immer wissen wollten, was zu den einzelnen Elementen gehört.

Tina Baus: Okay, ja. Und könntest du dir vorstellen, die Lesestrategien auch in Zukunft in den Unterricht einzubauen?

Tina Baus: Ja, weil ich finde gerade das mit dem da waren ja auch viele Fabeln dabei. Manchmal ja auch in der sechsten Klasse. Und das macht man aber auch in vielen anderen Klassenstufen. Und das dann einfach nochmal eine andere Herangehensweise an die Textsorte.

WB: Super, danke ich dir vielmals.

Anhang M: Unterrichtsmaterialien – Manual und Arbeitsheft

Manual

I. Geschichten verstehen - Lesestrategien für Erzähltexte

Leseverständnis stellt nicht nur eine wesentliche Voraussetzung für den schulischen und beruflichen Erfolg dar, sondern beeinflusst auch unser Alltags- und Familienleben. Gerade erzählende Texte begegnen uns häufig, sei es in Form von Romanen, der Gute-Nacht-Geschichten oder historischen Darstellungen.

Im Deutschunterricht nehmen Erzählungen großen Raum ein; Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassenstufe lernten bereits Märchen, Fabeln oder Sagen kennen, lesen bei den verschiedenen Themenschwerpunkten in Unterrichtswerken immer wieder kürzere Erzählungen und viele rezipieren bereits Jugendromane.

Angesichts der vergleichsweise hohen Anzahl an erzählenden Texten, die wir lesen, ist es höchst fragwürdig, warum in der Schule bis heute Lesestrategien für diese Textform, wenn überhaupt, dann nur rudimentär vermittelt werden. Setzen Menschen - bewusst oder unbewusst - Werkzeuge ein, um einen Text systematisch und reflektiert zu erschließen, führt dies meist zu einem besseren Verständnis und zu befriedigenderen Leseleistungen. Dies wissen wir von der Beschäftigung mit deskriptiven (beschreibenden) Texten, für die etliche Lesestrategien im Unterricht vermittelt werden. In dieser Unterrichtseinheit sollen solche Lesestrategien auch für narrative (erzählende) Texte eingeführt werden, wobei die Besonderheiten dieser Textform Beachtung finden.

1. Besonderheiten eines narrativen Textes - die Handlung als Kernelement

Obleich Erzähltexte in verschiedensten Formen auftreten, vereint sie doch eine inhaltliche Komponente: die Handlung, die von Figuren getragen wird. Diese lässt sich in eine Struktur integrieren, die wie folgt schematisiert werden kann:

Auf eine handlungsauslösende, meist problematische Anfangssituation reagiert eine menschliche oder menschenähnliche Figur des narrativen Textes mit einem Handlungsziel, das impliziert ist oder explizit formuliert wird. Dieses Ziel wird durch Handlung erreicht bzw. nicht erreicht, wobei Nebenfiguren und/oder Wirkungsmächte als unterstützende bzw. behindernde Faktoren auftreten.

Um diese abstrakte Darstellung zu veranschaulichen, folgende beispielhafte Beschreibung anhand eines bekannten Märchens:

Hänsel belauscht am Beginn des Märchens „Hänsel und Gretel“ seine Eltern und erfährt, dass diese ihn und seine Schwester aufgrund Nahrungsmangels im Wald aussetzen wollen. Seine Schwester und er befinden sich also im wahrsten Sinne des Wortes in einer problematischen Anfangssituation. Um diese zu ändern und nicht im Wald zurückbleiben zu müssen, sondern nach Hause zurückzufinden, was das Handlungsziel darstellt, streut Hänsel Brotkrumen, die allerdings von einer Wirkungsmacht - hier den Vögeln - gefressen werden, so dass das Ziel der Hauptfiguren nicht erreicht ist und eine neue Episode eingeleitet wird.

Durch eine Vermittlung dieser Elemente narrativer Texte steht Schülerinnen und Schülern ein explizites Textmodell zur Verfügung, das auf jeden narrativen Text angewendet werden kann. Somit lassen sich konkrete Elemente den Handlungsfunktionen zuordnen, was Schülerinnen und Schülern hilft, den Text zu organisieren und zu restrukturieren.

Zusätzlich erwerben Schülerinnen und Schüler beim Erlernen dieses Schemas wichtiges Fachwissen: Neben der begrifflichen Verwendung von z.B. Handlung, Handlungsziel, Figuren, Helfern und Gegnern wird ihnen die grundlegende Struktur des konkreten narrativen Textes bewusst, was Zusammenfassungen, Nacherzählungen und Anschlusskommunikation unterstützt.

2. Die einzelnen Elemente des Handlungsschemas

Um die einzelnen Elemente der zu erlernenden Handlungsstruktur näher zu erläutern, sei dies an dem „Die Grille und der Maulwurf“ von Janosch exemplifiziert:

Janosch

Die Grille und der Maulwurf

Eine Grille hatte den ganzen Sommer über nichts anderes getan, als gezeigt und gezeigt und gezeigt. Und als dann der Winter kam, hatte sie nichts zu essen, denn sie hatte das Feld nicht bestellt, also auch keine Ernte. Hatte keine Wolle gezupft, also auch keine Handschuh. Hatte kein Winterhaus gebaut, also auch keinen Ofen. Und sie fror bitterlich und sehr.

Da ging sie zum Hirschkäfer und sprach: „Sie sind doch der Oberförster im Wald, denn Sie haben ein Geweih. Könnte ich bitte ein bisschen bei Ihnen wohnen?“ „Oh nein“, sagte der Hirschkäfer, „oh nein, gewiss nicht...“

Und die Grille ging weiter, fragte die Maus, ob sie ein bisschen von ihren Nüssen ... „Oh nein“, sagte die Maus, „oh nein, gewiss nicht und gar nicht.“

Da stampfte die Grille weiter in dieser jämmerlichen Kälte und ging zum Maulwurf, der dort hinten in einer Kellerwohnung haust, mit Ofen.

„Oh, Besuch“, rief der Maulwurf. „Kommen Sie, damit ich Sie etwas befühlen kann, sehe nämlich nicht gut, weil ich blind bin. Kommt von der schwarzen Erde, wo ich arbeite. Macht nix.“

Als er die Grille erkannt hatte, freute er sich, denn er hatte im Sommer oft ihrem Gefiedel gelauscht. Wer schlecht sieht, der hört gern zu, wenn einer Musik spielt. „Ah, bleib doch bei mir“, sagte der Maulwurf, „und spiel mir was auf deiner Fiedel, ja!“ Und die Grille blieb, und sie machten sich ein schönes, warmes Leben zusammen. Sie kochten sich gute Krautsuppe mit MauseSpeck. Oder zwei süße Erbsen. Pro Person. Abends lasen sie zusammen in der Waldzeitung, hinten bollerte der Ofen. Das Sofa war schön weich, und sie haben sich nie, nie, nie gezankt. Ach, war das eine gemütliche Zeit! Wohl die schönste Zeit in ihrem ganzen Leben.

Element „Welt und Figur“

Jeder narrative Text verfügt über menschliche oder menschenähnliche Figuren, ebenso wie jeder narrative Text eine Welt samt Atmosphäre entwirft bzw. die Handlung an Schauplätzen stattfinden muss. Selbst wenn der Ort nicht formuliert wird, können wir doch einige Informationen sammeln: Es ist winterlich, die Grille legt auf ihrer Suche nach Hilfe einen Weg zurück, der Wald wird thematisiert und der Maulwurf lebt in einer Kellerwohnung.

Die Figuren in diesem Text sind zu benennen, die Hauptfigur (die Grille) herauszufiltern und davon ausgehend das nächste Element zu konkretisieren.

Element „Handlungsauslösende Anfangssituation“

Handlungsauslösende Anfangssituationen können in unserem Schema entweder eine Mangel- bzw. Problemsituation sein oder aber eine Idee bzw. Neugierde der Hauptfigur, die der Handlung voransteht. In unserem Fall erfährt die Grille den Mangel an Nahrung, an warmer Kleidung und einer Behausung für den Winter. Dies veranlasst sie zur Handlung mit einem ganz klaren Handlungsziel.

Element „Handlungsziel“

Handlungsziele sind im Text implizit zu finden. In Janoschs Fabel können wir anhand der Handlung der Grille herausfiltern, dass sie ihren Mangel an Nahrung, Kleidung und einer warmen Stätte beseitigen möchte, indem sie andere Wald- und Feldbewohner um Hilfe bittet.

Element „Handlung“

Die erste Handlung der Grille findet in Form der Frage nach Obdach an den Hirschkäfer statt. Mit dem Hirschkäfer tritt gleichzeitig eine weitere, die Handlung beeinflussende Figur auf.

Element „Gegner:in“

Die Unterteilung Gegner/Helfer bezieht sich in unserem Modell auf die Rolle der jeweiligen Figuren in Bezug auf die Erfüllung des Handlungsziels. Diese kann eine unterstützende oder verhindernde sein; der Hirschkäfer verhindert das Erreichen des Handlungsziels, tritt also als Gegner auf.

Element „Handlungsziel nicht erreicht“

Bedingt durch die Absage des Hirschkäfers erreicht die Grille ihr Handlungsziel vorerst nicht, gibt jedoch nicht auf, sondern beginnt mit Handlung II. Das Handlungsziel bleibt bestehen.

Handlung II

Die zweite Handlung bildet die Frage der Grille nach Nahrung an die Maus. Die Maus wiederum fungiert, wie der Hirschkäfer in Episode I, als Gegner.

Gegner II

Die Maus verneint die Frage der Grille und verhindert das Erreichen des Handlungsziels.

Handlungsziel nicht erreicht II

Auch der zweite Versuch der Grille scheitert, was wiederum Episode drei einläutet, indem die Grille „weiter stampft“, immer noch das Handlungsziel verfolgend, ihre Mangelsituation zu beheben.

Handlung III

Beim Maulwurf angekommen, lädt dieser die Grille freundlich in seine Kellerwohnung ein und fordert sie zum Bleiben auf.

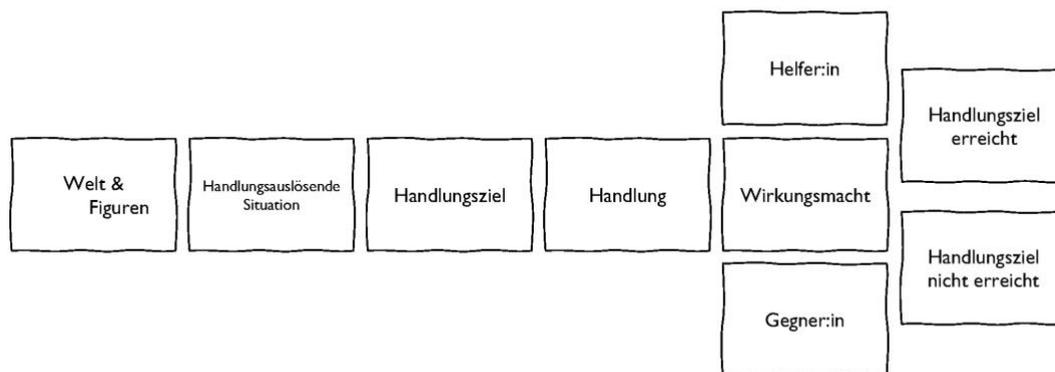
Element „Helfer:in“

Der Maulwurf unterstützt die Grille bei der Lösung ihres Problems, tritt also als Helfer auf.

Element „Handlungsziel erreicht“

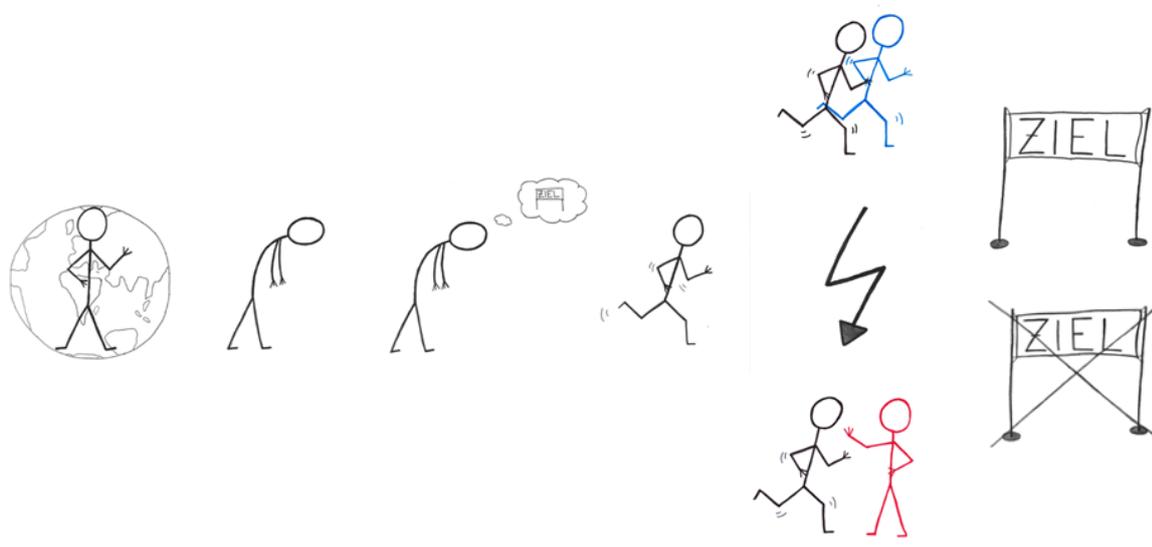
Die Situation am Ende der Geschichte ist für die Grille eine ganz andere als die zu Beginn; es fand eine Transformation statt. Ihre Mangelsituation ist beseitigt, die Atmosphäre ist nun eine andere; „die jämmerliche Kälte“ wird abgelöst durch „ein schönes, warmes Leben“.

Insgesamt betrachtet ergeben sich aus den obenstehenden Überlegungen folgende „Story-Elemente“:



Die zeitliche Anordnung ist in konkreten Erzählungen nicht unbedingt in dieser Form vorhanden, kann aber rekonstruiert werden. Ebenso werden nicht in jeder Erzählung alle Elemente expliziert. Es kommt auf die konkrete Erzählung an, wie viele Elemente dort versprachlicht werden. Als grundlegendes Modell jedoch decken die Story-Elemente den Großteil dieser Textsorte ab.

Um den Schüler:innen das Erlernen der einzelnen Elemente zu erleichtern, werden diese wie folgt visualisiert:



Prinzip: Erkennen - Markieren - Zusammenfassen

Die Schülerinnen lernen in der kurzen Unterrichtseinheit nach und nach die einzelnen Storyelemente kennen und wenden diese nach einem grundlegenden Prinzip auf verschiedene narrative Texte an:

Sie erkennen die Konkretisierung des Storyelementes im Text, markieren diese und fassen den Inhalt zusammen.

Grenzen dieses Modells

Wie aus den Erläuterungen hervorgeht, handelt es sich bei diesem Teil der Lesestrategie um ein Analysemodell, nicht um ein Interpretationsmodell. Dies will und kann das Handlungsschema nicht leisten. Was es aber leistet, ist das bereits oben beschriebene Memorieren, eine Verständnisvertiefung und eine Generierung fachlichen Wissens ebenso wie die Vermittlung einer Methode zur Explikation der Makrostruktur eines narrativen Textes.

Ein weiteres Werkzeug zum Verstehen narrativer Texte stellen sogenannte „Imagery-Strategien“ dar. Bildliche Vorstellungen beim Lesen zu nutzen ist ein weiterer Baustein des Lesestrategiebaus.

3. Imagery-Strategien

Imagery-Strategien sind im deutschen Sprachraum auch unter dem Begriff „Vorstellungsbildung“ bekannt. Dabei geht es hier ganz konkret um das Hervorrufen „innerer Bilder“ bei der Rezeption von Texten. Viele Studien lassen darauf schließen, dass sowohl das Memorieren als auch das Verstehen von Texten dadurch gefördert wird. Allerdings reicht es nicht aus, Schülerinnen und Schüler zur Vorstellungsbildung aufzufordern, sondern dies muss schrittweise trainiert werden. Während der folgenden Unterrichtseinheit findet dieses explizite Erlernen durch ein fachliches Ritual am Beginn jeder Stunde statt. Die Schülerinnen und Schüler werden zuerst geführt und erlernen nach und nach, Vorstellungsbilder beim eigenen Lesen zu entwickeln. Dabei ist es besonders wichtig, eine entspannt-konzentrierte Atmosphäre zu kreieren; die Übungen laden aber bereits dazu ein.

II. Hinweise zur Unterrichtsplanung und -praxis

Sie erhalten nun eine ausgearbeitete Unterrichtseinheit zur Vermittlung der Lesestrategien für narrative Texte. Bitte lesen Sie diese Ausarbeitung einmal vor dem Beginn der Unterrichtseinheit und greifen Sie immer wieder vor den Einzelstunden darauf zurück.

Ziel dieser Einheit ist, den Schüler:innen die einzelnen Strategien nahe zu bringen und sie diese üben zu lassen. Dafür sind sieben 45-minütige Unterrichtsstunden vorgesehen. Zwei Einzelstunden lassen sich

problemlos in eine Doppelstunde integrieren, sollten Sie an Ihrer Schule im 90-Minuten-Takt unterrichten.

Sie erhalten zu den einzelnen Unterrichtsstunden Texte, Materialien, ausführliche Beschreibungen sowie einen tabellarischen Verlaufsplan. Die auf diesen Verlaufsplänen angegebenen Zeitangaben sowie die in der Unterrichtseinheit verwendeten Methoden sollen Ihnen als Orientierung dienen. Selbstverständlich kennen Sie als Expertin oder Experte vor Ort die Arbeitsgeschwindigkeit und die Methodenkenntnis Ihrer Schüler:innen und können den Unterricht dementsprechend anpassen. Auch haben wir keine Zeit für die Anschlusskommunikation über die erarbeitete Analyse hinaus eingeplant. Sollte dies für Sie und Ihre Schüler:innen unabdingbar sein, steht es Ihnen natürlich frei, Besprechungen der Texte durchzuführen. Wichtig ist jedoch, dass

- a) die vorgegebenen Inhalte bis zum Ende der Unterrichtseinheit erarbeitet werden und
- b) Sie etwaige Änderungen, Probleme oder Umstrukturierungen auf den Rückmeldebögen vermerken.

Die Schüler:innen erhalten das Arbeitsheft „Geschichten verstehen“, das alle Aufgaben, Texte sowie die Storyelemente als Kärtchen zum freien Einsatz enthält. Die Texte sind aus Schulbüchern für die 5. und 6. Klassenstufe entnommen; somit könnten einige der Texte Ihren Schüler:innen bereits bekannt sein. Da es in dieser Unterrichtseinheit aber um das Erlernen von Lesestrategien geht, stört dies nicht weiter. Sollten Schüler:innen bei einzelnen Wörtern Verständnisschwierigkeiten haben, bitten wir Sie, diese nach den von Ihnen präferierten Methoden zu bearbeiten.

Sollten Sie Fragen, Probleme oder Anmerkungen haben, kontaktieren Sie bitte Wolfgang Bay, der Ihnen unter seiner Mobilnummer während der gesamten Zeit der Studie zur Verfügung steht.

Stunde 1

verbindliche Inhalte:

Einstieg in die Unterrichtsreihe

Einführung und erste Übung „Vorstellungsbildung“

Die Schüler:innen erarbeiten anhand eines Beispieltextes die Elemente „Welt und Figuren“, „Handlungsauslösende Anfangssituation“, „Handlungsziel“, „Helfer“, „Handlung“, „Handlungsziel nicht erreicht“, „Handlungsziel erreicht“

Text und Materialien:

Text: „Vielleicht wird alles gut“ von Irina Korschunow

Story-Karten als Tafelapplikation („Welt und Figur“, „Handlungsauslösende Anfangssituation“, „Handlungsziel“, „Helfer“, „Handlung“ (2x), „Handlungsziel nicht erreicht“, „Handlungsziel erreicht“)

Einstieg in das Thema

Steigen Sie kurz mit einer Aktivierung ein: Lassen Sie die Schüler:innen den Satz „Geschichten sind für mich...“ vervollständigen, paraphrasieren Sie anschließend zusammenfassend die Ergebnisse, leiten sie über und stellen Sie die folgende Einheit vor.

In den nächsten sieben Stunden lernen die Schüler:innen „Story-Elemente“ kennen, die ihnen helfen, Geschichten besser zu verstehen. Zudem trainieren sie ihre Vorstellungskraft und lernen, diese beim Lesen einzusetzen.

Fachliches Ritual

Die Schüler:innen nehmen eine bequeme Position ein. Sie als Lehrperson fordern die Jugendlichen auf, sich den Inhalt der folgenden Sätze genau als Bild vorzustellen. Lesen Sie die folgenden Sätze langsam vor und lassen Sie den Schüler:innen Zeit für den Vorstellungsprozess.

Die Haustür ist blau.

Der Luftballon ist gelb.

Die Äpfel an dem Baum sind rot und grün.

Der rote Sportwagen rast über die Rennstrecke.

Das Mädchen trägt einen Rucksack.

Kleine Kinder spielen auf dem Spielplatz.

Lassen Sie an dieser Stelle den Schüler:innen Raum, kurz von ihrem Vorstellungsbild des letzten Satzes zu erzählen. Auch eine kurze Evaluation kann hilfreich sein, die Sie mit einer Frage wie „Wem ist es leicht gefallen, sich die Sätze vorzustellen?“ einleiten können.

Leiten Sie dann in die zweite, komplexere Phase über:

Ein Affe sitzt auf einem Fahrrad. Der Affe hat ein braunes Fell. Das Fahrrad ist ein Mountain-Bike mit blauem Rahmen. Es hat Stützräder. Der Affe fährt einen Feldweg hinunter. Natürlich mit einem Affenzahn. Er fährt um eine Kurve, immer noch mit einem Affenzahn. Oh je. Da ist ein riesiger Heuhaufen mitten auf der Straße und der Affe... Der Affe rast ungebremst hinein.

Nach dem fachlichen Ritual können Sie einen Ausblick auf die nächsten Stunden geben („Dies üben wir nun jede Stunde zu Beginn“) und dann in die nächste Phase überleiten.

Einstieg

Lesen Sie den Text „Vielleicht wird alles gut“ vor und geben Sie den Schüler:innen die Möglichkeit, mitzulesen. Analysieren Sie die Erzählung anschließend wie folgt mit den Schüler:innen im Plenum.

Einführung Element „Welt und Figuren“

In jeder Geschichte gibt es eine eigene Welt, Orte, die auftauchen, und Figuren, die darin existieren und handeln. Explizieren Sie dies mit ihren Schüler:innen am konkreten Text. Pinnen Sie dazu die „Welt/Figuren-Applikation“ an die Tafel und lassen Sie die Schülerinnen nach einer kurzen Erläuterung

die Informationen mündlich zusammentragen. Diese verbal-mündliche Konkretisierung erfolgt mit den entsprechenden Textstellen. Die Ergebnisse halten Sie stichwortartig an der Tafel fest.

Orte der Geschichte: die Schule, die große Kreuzung auf Lenas Heimweg, Lenas Zuhause, die Treppenstufen.

Figuren der Geschichte: Lena als Hauptfigur; Frau Kammer, die Lehrerin; Lenas Mutter, die nachmittags arbeitet und nicht will, dass das Familienleben nach außen getragen wird; Lenas Vater, der um vier nach Hause kommt und schimpft; Lenas Geschwister, die nicht expliziert werden; Regine, Lenas Freundin; Regines Mutter, die mit Regine übt

Einführung Element „handlungsauslösende Situation“

In jeder Geschichte gibt es eine Situation, die die Handlung auslöst. In vielen Geschichten hat eine Figur ein Problem bzw. befindet sich in einer Mangelsituation. Erarbeiten Sie dies mit ihren Schüler:innen anhand des konkreten Textes. Pinnen Sie dazu die „handlungsauslösende Situation“-Applikation an die Tafel und lassen Sie die Schülerinnen nach einer kurzen Erläuterung die Informationen mündlich zusammentragen. Diese verbal-mündliche Konkretisierung erfolgt mit den entsprechenden Textstellen.

Lena hat im Diktat 18 Fehler und wird, wenn sie nicht übt, wahrscheinlich nicht versetzt. Lenas Familie kann diese Unterstützung aber nicht leisten.

Das Vorgehen bleibt in den folgenden Phasen das gleiche: Pinnen Sie die jeweilige Applikation an die Tafel, erläutern Sie die einzelnen Elemente kurz und konkretisieren Sie diese mit den Schüler:innen anhand des vorliegenden Textes.

Einführung Element „Handlungsziel“

Auf dieses Problem folgt ein Handlungsziel: Lena möchte aber in der Klasse bleiben, da sie Frau Kammer mag und weiterhin neben Regine sitzen möchte.

Einführung Element „Handlung“

Darauf folgt die erste Handlung: Lena redet mit Regine, geht dann nach Hause, muss dort wieder abwaschen, setzt sich dann auf die Treppe und weiß nicht weiter.

Einführung Element „Handlungsziel nicht erreicht“

Durch diese Handlung erreicht Lena ihr Handlungsziel nicht.

Einführung Element „Helfer:in“

Regine, die sich vorher wortlos von Lena entfernt hat, tritt nun als Helferin auf. Helfer sind Figuren, die die handelnde Figur bei der Erreichung ihres Handlungsziels unterstützen.

Wiederverwendung Element „Handlung“

Die darauffolgende Handlung bezieht sich auf das in der Geschichte nur angerissene gemeinsame Diktat-Üben Lenas mit Regine und ihrer Mutter.

Einführung Element „Handlungsziel erreicht“

Ob das Handlungsziel Lenas damit erreicht ist, erfahren wir aus dem Text nicht. Dies ist eine uns häufig begegnende Besonderheit von Kurzgeschichten. Hier können die Schüler:innen jedoch auf der einen Seite spekulieren, auf der anderen Seite lässt sich argumentieren, dass das Handlungsziel Lenas durch das gemeinsame Üben jedenfalls erreichbarer erscheint.

Abschluss und Ausblick

Die Schüler:innen haben bereits viele Elemente kennengelernt und mündlich „gefüllt“. In der nächsten Stunde werden diese Ergebnisse schriftlich fixiert und selbstständig an einer anderen Geschichte überprüft.

Irina Korschunow

Vielleicht wird alles gut

Ich heie Lena. Ich bin ziemlich schlecht in der Schule. Ich kann nicht gut lesen und beim letzten Diktat hatte ich achtzehn Fehler.

„Achtzehn Fehler, Lena!“, hat Frau Kammer gesagt. „Ich glaube, du musst dich etwas mehr anstrengen, sonst wirst du womöglich nicht versetzt.“

Ich habe einen großen Schreck bekommen, als ich das hörte. Ich will nicht sitzenbleiben. Ich will in keine andere Klasse gehen. Ich mag Frau Kammer gern. Und ich möchte weiter neben Regine Ohme sitzen, so wie jetzt.

„Bitte doch deine Mutter, dass sie jeden Tag mit dir lernt“, hat Frau Kammer gesagt. „Dann wird es schon werden.“

Aber meine Mutter kann nicht mit mir lernen. Sie geht nachmittags arbeiten. Ich bin die älteste, ich muss aufräumen und einkaufen. Um vier kommt mein Vater, der schimpft so viel. Er stellt auch gleich den Fernseher an und meine Geschwister toben herum und dabei soll ich Schulaufgaben machen. Mein Bett steht im Wohnzimmer und meistens kann ich nicht einschlafen, weil der Fernseher läuft.

Das alles hätte ich gern Frau Kammer erzählt. Ich traute mich nur nicht. „Was bei uns los ist, braucht niemand zu wissen“, sagt meine Mutter immer.

Als die Schule aus war, wollte ich am liebsten mit keinem reden. Doch Regine kam hinter mir hergerannt. Regine ist noch nicht lange in unserer Klasse. Sie hat sich am ersten Tag ganz von allein neben mich gesetzt und mittags gehen wir oft zusammen bis zur großen Kreuzung.

„Sei doch nicht so traurig“, sagte sie. „Ich habe auch elf Fehler. Aber meine Mutter diktiert mir jetzt jeden Tag eine Seite, das hilft bestimmt. Das musst du auch machen.“ Plötzlich bin ich wütend geworden. Die hatte ja keine Ahnung! „Halt doch die Klappe!“, habe ich sie angebrüllt und dann musste ich heulen.

Regine ist neben mir stehen geblieben. „Was ist denn los?“, hat sie immer wieder gefragt. - Da habe ich ihr alles erzählt.

Sie hat zugehört und ein ganz komisches Gesicht gemacht und nichts mehr gesagt. Kein Wort. Nicht mal „Auf Wiedersehen“.

Zu Hause stand ein Haufen Geschirr herum, das musste ich abwaschen. Danach bin ich auf die Straße gegangen. Schularbeiten habe ich nicht gemacht. Ich habe mich auf die Treppenstufen gesetzt und gedacht: „Es hat ja doch keinen Zweck.“

Auf einmal stand Regine neben mir. „Tag, Lena“, sagte sie. „Ich will dich abholen.“

„Warum denn?“, fragte ich und dachte: „Das meint sie ja doch nicht ernst.“

„Du sollst mit zu uns kommen“, sagte sie. „Dann können wir zusammen mit meiner Mutter Diktate üben.“

„Warum denn?“, fragte ich wieder und da sagte Regine: „Weil du versetzt werden sollst. Ich möchte gern mit dir in einer Klasse bleiben.“

Wirklich, das hat sie gesagt. Genau so! Zuerst wollte ich es immer noch nicht glauben. Aber dann bin ich mit zu ihr gegangen und vielleicht wird jetzt alles gut.

Stunde 2

verbindliche Inhalte:

Übung „Vorstellungsbildung“

Die Schüler:innen fixieren Beschreibungen und Hilfsfragen zu den Elementen „Welt und Figur“, „Handlungsauslösende Situation“, „Handlungsziel“, „Helfer“, „Handlung“ und „Handlungsziel erreicht/nicht erreicht“, die bereits erarbeitet wurden, schriftlich und üben die bekannte Struktur an einem unbekanntem Text

Text und Materialien:

Texte:

„Vielleicht wird alles gut“ von Irina Korschunow

„Der aufgeblasene Frosch“ von Aesop

Story-Elemente als Tafelapplikation („Welt und Figur“, „Handlungsauslösende Situation“, „Handlungsziel“, „Helfer“, „Handlung“, „Handlungsziel erreicht“, „Handlungsziel nicht erreicht“)

Arbeitsheft: Story-Elemente

Fachliches Ritual

Die Schüler:innen nehmen wieder eine bequeme Position ein. Rufen Sie den Schüler:innen ins Gedächtnis, was in der letzten Stunde am Anfang passiert ist. Dies wird jetzt wieder geübt, allerdings komplexer. Lesen Sie die folgenden Sätze langsam vor und lassen Sie den Schüler:innen Zeit für den Vorstellungsprozess.

Stell dir vor:

Du hast einen Ball in der Hand. Der Ball ist ein Basketball.

Der Basketball ist orange. Der Basketball ist aus Gummi.

Wenn du über die Oberfläche fühlst, sind da kleine Noppen.

Du kannst den Ball von einer Hand zur anderen pendeln.

Du kannst den Ball auf den Boden prellen.

Jetzt halte den Ball wieder in beiden Händen.

Wirf den Ball so hoch in die Luft, dass er im Himmel verschwindet.

Wohin fliegt der Ball? Kannst du dir das vorstellen?

Besprechen Sie mit den Schüler:innen, wie gewohnt, die Vorstellungsbildung und/oder evaluieren Sie diese.

Einstieg

Lesen Sie gemeinsam mit den Schüler:innen den bereits bekannten Text von Irina Korschunow und pinnen Sie die Applikationen an die Tafel. Lassen Sie die Schüler:innen noch einmal die Konkretisierungen wiederholen. Verteilen Sie dann das Arbeitsheft und lassen Sie die Schüler:innen allgemeine Definitionen und „Hilfsfragen“ im Arbeitsheft notieren.

Sicherung I

Sie erhalten im Folgenden Anregungen zu jedem Element in Form von Lösungsvorschlägen und Fragen. Sie als Unterrichtsexpertin können diese Vorschläge sprachlich an Ihre Klasse anpassen:

„Welt und Figuren“

= Alle Schauplätze (Orte), die in der Geschichte vorkommen, sowie deren Atmosphäre, die Hauptfigur und andere Figuren mit menschlichen Eigenschaften, die in der Geschichte auftreten.

„Wo spielt die Geschichte? Welche Figuren treten auf? Welches ist die Hauptfigur?“

„Handlungsauslösende Situation“

= Etwas, das die Figur zur Handlung bewegt. Häufig ein Problem oder ein Mangel.

„Was veranlasst die Figur zur Handlung?“ „Was löst die Handlung aus?“

„Handlungsziel“

= Das, was die Hauptfigur mit ihrer Handlung erreichen will.

„Was will die Hauptfigur mit ihrer Handlung erreichen?“ „Wozu soll die Handlung der Hauptfigur führen?“

„Handlung“

= Das, was die Figur anwendet, um ihr Handlungsziel zu erreichen.

„Was macht die Hauptfigur, um ihr Handlungsziel zu erreichen?“

„Helfer_in“

= Die Figur in einer Erzählung, die die Hauptfigur bei dem Erreichen des Handlungsziels unterstützt.

„Wer unterstützt die Hauptfigur bei dem Erreichen des Handlungsziels?“

„Handlungsziel erreicht/nicht erreicht“

= Das Resultat der Handlung in Bezug auf das Ziel.

„Wurde das Handlungsziel der Hauptfigur erreicht?“

Übung und Sicherung II

Die Schüler:innen erhalten den Text „Der aufgeblasene Frosch“ und wenden das Erlernete auf diesen an. Dies geschieht zuerst in Einzelarbeit. Die Ergebnisse besprechen die Schüler:innen in Partnerarbeit. Eine Sicherung der Ergebnisse findet im Plenum samt Tafelapplikationen statt.

Da es sich bei „Der aufgeblasene Frosch“ um eine Erzählung mit mehreren Episoden handelt, reicht es vollkommen aus, die Tafelapplikationen in einfacher Ausführung sichtbar zu machen. Sie können dann immer wieder von der Applikation „Handlungsziel nicht erreicht“ zur Applikation „Handlung“ zurückspringen.

Aesop

Der aufgeblasene Frosch

Einmal hockte ein dicker Frosch inmitten einer Schar kleiner Frösche im Sumpf und sah zu, wie sie im moorigen Wasser umherplanschten und spielten. Da entdeckte er am Rande des Sumpfes einen Ochsen, der gemächlich die saftigen Sumpfpflanzen abfraß. Der Ochse war groß und fett und stark.

„Warum bin ich nicht so groß wie er?“, fragte sich der Frosch, und es kränkte ihn, dass er kleiner war. „Aber ich kann mich aufblasen“, sagte er, „und dann werde ich gewiss so groß sein wie er.“ Er pumpte sich voll mit Luft und rief den anderen Fröschen zu: „Bin ich nun so groß wie der Ochse?“

„Nein“, quakten die kleinen Frösche.

Der Frosch blies sich noch stärker auf und fragte wieder: „Bin ich jetzt so groß?“

„Noch immer nicht“, antworteten die kleinen Frösche.

Nun dachte der Frosch, dass nicht mehr viel fehlen könne, blähte sich mit letzter Kraft noch mehr auf – und noch mehr – und da zerplatzte er!

Lösungsvorschlag zu „Der aufgeblasene Frosch“

Welt und Figuren

Welt: Sumpf, mooriges Wasser

Figuren: der dicke Frosch, eine Schar kleiner Frösche, ein Ochse

Handlungsauslösende Situation

Der dicke Frosch möchte so groß sein wie der Ochse.

Handlungsziel

Der dicke Frosch möchte seine Größe der des Ochsen anpassen, indem er sich mit Luft vollpumpt.

Handlung

Der dicke Frosch bläst sich mit Luft auf und befragt die anderen Frösche, ob er nun so groß wie der Ochse sei. Da diese verneinen, bläht sich der dicke Frosch immer weiter auf, bis er schließlich platzt.

Handlungsziel nicht erreicht

Der dicke Frosch erreicht sein Ziel nicht, schlimmer noch, er zerplatzt sogar.

Stunde 3

verbindliche Inhalte:

Übung „Vorstellungsbildung“

Die Schüler:innen lernen das Element „Gegner_in“ kennen und explizieren dieses schriftlich. Zusätzlich üben sie die bekannten Strukturelemente an einem unbekanntem Text.

Text und Materialien:

Texte:

„Ein grässlicher Tag“ von Cornelia Funke

Story-Elemente als Tafelapplikation „Welt und Figur“, „Handlungsauslösende Situation“, „Handlungsziel“, „Gegner_in“, „Handlung“, „Handlungsziel erreicht“)

Arbeitsheft: Story-Elemente

Fachliches Ritual

Sie führen die Vorstellungsbildungsübung fort. Für die Schüler:innen wird es immer komplexer; sie erfahren nun zum ersten Mal eine komplette Geschichte. Lesen Sie die Geschichte „Ein grässlicher Tag“ von Cornelia Funke vor. Unterbrechen Sie an den gekennzeichneten Stellen und fordern Sie die Schüler:innen immer wieder zur mentalen Vorstellungsbildung auf.

Erarbeitung I

Analysieren Sie nun die Handlungsstruktur des Textes mit den Schüler:innen und verwenden Sie die Tafelapplikationen. Dabei müsste auffallen, dass dieser Text keinen Helfer enthält, sondern in der Figur des Gespenstes ein „Gegner“ auftritt, der Tom an seinem Ziel hindert.

Erarbeitung II & Sicherung

Die Schüler:innen erarbeiten die einzelnen Elemente schriftlich durch Extraktion, Unterstreichen, Zusammenfassen.

Sicherung II

Erarbeiten Sie mit den Schüler:innen eine Definition des Strukturelementes „Gegner“ sowie eine Frage; die hier folgenden Formulierungen dienen wieder als Orientierung:

„Gegner:in“

= Die Figur in einer Erzählung, die die Hauptfigur bei dem Erreichen des Handlungsziels stört.

„Wer stört oder hindert die Hauptfigur bei dem Erreichen des Handlungsziels?“

Cornelia Funke

Ein grässlicher Tag

„Tom“, sagte Mama, „hol mal schnell zwei Flaschen Orangensaft aus dem Keller.“

Aus dem Keller.

Mama wusste genau, dass er entsetzliche Angst da unten hatte. Allein der Gedanke an die Spinnen jagte ihm schon eine Gänsehaut über den ganzen Rücken – ganz zu schweigen von dem, was da in der Dunkelheit sonst noch auf ihn lauerte.

„Muss das sein?“, fragte er.

„Komm mir bloß nicht wieder mit deinen Gespenstergeschichten!“, sagte Mama ärgerlich.

„Los, ab mit dir!“ [...]

In dem großen Haus, in dem Tom wohnte, hatte jede Wohnung einen eigenen Keller. Aber Tom war der festen Überzeugung, dass ihr Keller der dunkelste, unheimlichste, spinnenverseuchteste war. [...]

Als Tom vor der staubigen Tür stand, kniff er die Lippen zusammen und rückte entschlossen seine Brille zurecht. Der enge, kalte Flur, von dem die Kellertür abging, war nur spärlich beleuchtet, und Tom hatte, wie immer, Schwierigkeiten, den verdammten Schlüssel ins Schloss zu kriegen. Die Tür quietschte scheußlich, als Tom sie aufstieß. Modrig riechende Schwärze gähnte ihm entgegen. Tapfer machte er einen Schritt vorwärts und tastete nach dem Lichtschalter. Wo, zum Teufel, war das verflixte Ding? Es war ein altmodischer Drehschalter, an dem man sich die Finger verbog. Na endlich. Da war er. Tom drehte ihn herum. Eine jämmerliche kleine Glühbirne flammte auf und – paff! – zerplatzte in tausend Splitter. Erschrocken stolperte Tom zurück – und stieß mit dem Ellenbogen gegen die Kellertür. Rums!, fiel sie ins Schloss. Tom stand mutterseelenallein im pechschwarzen Keller.

Ganz ruhig!, dachte er. Ruhig bleiben, alter Junge. Es ist nur die blöde Glühbirne zerplatzt. Aber seit wann zerplatzen Glühbirnen einfach? Tom spürte, wie sein Mund trocken wie Schmirgelpapier wurde. Er wollte einen Schritt zurück machen. Aber seine Schuhe klebten an irgendetwas fest. Er hörte seinen eigenen Atem. Und dann ein leises Rascheln. So als striche etwas über die alten Zeitungen, die Mama irgendwo in der Dunkelheit gestapelt hatte. „Hilfe!“, flüsterte Tom. „O Mann, Hilfe!“

„Aaaaaaaahoooooooo!“, stöhnte es ihm aus der Finsternis entgegen. Kalter, modrig stinkender Atem strich ihm übers Gesicht. Und eisige Finger packten seinen Hals. „Weeeeeeg!“, schrie Tom und schlug wie ein Wilder um sich. „Weg, du widerliches Ding!“

Die Eisfinger ließen seinen Hals los und zogen an seinen Ohren. Irgendwas schimmerte weißlich in der Dunkelheit. Irgendwas mit giftgrünen Augen, flatterndem Haar und höhnischem Grinsen. Ein Gespenst!, dachte Tom fassungslos. Ein richtiges Gespenst!

„Ooooooooouuuuuuuuuuah!“, jaulte das entsetzliche Ding. Mit einem verzweiferten Ruck zog Tom die Füße aus den festklebenden Schuhen. Er taumelte zur Tür und tastete zitternd nach dem Riegel. Das grausige Etwas zerrte an seinen Haaren und an seiner Jacke und heulte ihm die Ohren voll. Mit letzter Kraft riss Tom die Tür auf, das Gespenst wich mit erbostem Kreischen zurück – Tom stolperte halb tot vor Schreck in den Flur hinaus.

Lösungsvorschlag zu „Ein grässlicher Tag“

Welt und Figuren

Welt: Wohnung, Kellerflur (eng und kalt), Kellerraum (riecht modrig, dunkel, unheimlich)

Figuren: Tom (Hauptfigur), Toms Mutter, das Gespenst

Handlungsauslösende Situation

Tom soll für seine Mutter aus dem Keller zwei Flaschen Orangensaft holen. Sein Problem ist aber, dass er entsetzliche Angst vor dem Keller hat.

Handlungsziel

Tom will den Orangensaft aus dem Keller holen.

Handlung

Tom geht in den Keller. Dort will er das Licht einschalten, doch die Birne zerplatzt und die Tür fällt ins Schloss.

Gegner

Eine Gestalt taucht in der Dunkelheit auf, die mit eisigen Fingern Toms Hals packt. Tom identifiziert die Gestalt als Gespenst. Dieses tritt hier als Gegner auf, da es Tom bei der Erreichung des Handlungszieles stört.

Handlungsziel nicht erreicht

Sein eigentliches Handlungsziel hat Tom nicht erreicht. Er ist allerdings erfolgreich vor dem Gespenst geflohen.

Unterstützen Sie Schüler:innen, die hier ein verändertes Handlungsziel Toms (Flucht) identifizieren. Es ist zwar nicht notwendig, jede kleine Handlung zu explizieren, aber sicherlich kein Fehler.

Stunde 4

verbindliche Inhalte:

Übung „Vorstellungsbildung“ beim eigenen Lesen

Die Schüler:innen lernen das Element „Wirkungsmacht“ kennen und explizieren dieses schriftlich. Zusätzlich üben sie die bekannten Strukturelemente an einem unbekanntem Text.

Text und Materialien:

Text:

„Der große Bär“ von Leo N. Tolstoi

Story-Elemente als Tafelapplikation

Arbeitsheft: Story-Elemente

Fachliches Ritual

Die Vorstellungsübung wechselt nun von auditiven verbal-sprachlichen Reizen zum eigenen Lesen. Die Schüler:innen erhalten den folgenden Text aus Michael Endes „Momo“. Nach jedem Absatz stoppen sie ihren Lesefluss und stellen sich aktiv das Gelesene vor. Bevor die Schüler:innen dies in Einzelarbeit vollführen, machen Sie dies modellhaft vor.

„In alten, alten Zeiten, als die Menschen noch in ganz anderen Sprachen redeten, gab es in den warmen Ländern schon große und prächtige Städte.

Da erhoben sich die Paläste der Könige und Kaiser.

Da gab es breite Straßen, enge Gassen und winklige Gässchen.

Da standen herrliche Tempel mit goldenen und marmornen Götterstatuen.

Da gab es bunte Märkte, wo Waren aus fremden Ländern angeboten wurden, und weite schöne Plätze, wo die Leute sich versammelten.

Und vor allem gab es dort große Theater.

Sie sahen ähnlich aus, wie ein Zirkus noch heute aussieht, nur dass sie ganz und gar aus Steinblöcken gefügt waren.

Die Sitzreihen für die Zuschauer lagen stufenförmig übereinander wie in einem gewaltigen Trichter.

Von oben gesehen waren manche dieser Bauwerke kreisrund, andere mehr oval wie ein Ei und wieder andere bildeten einen weiten Halbkreis.

Man nannte sie Amphitheater.“

Einstieg

Thematisieren Sie kurz, was bisher im Bereich der Story-Elemente gelernt wurde, dass nur noch zwei Elemente fehlen und eines jetzt Thema sein wird.

Erarbeitung I/Sicherung I

Bitten Sie dann die Schüler:innen, aus dem Textpuzzle das Märchen „Der große Bär“ in Partnerarbeit zu rekonstruieren. Die Geschichte wird anschließend vorgelesen.

Erarbeitung II

Der gleiche Text wird nun mit den Strukturelementen analysiert. Dabei müsste den Schüler:innen auffallen, dass dieser Text keinen anthropomorphen Helfer enthält, sondern eine Wirkungsmacht das kleine Mädchen bei der Beseitigung des Mangels unterstützt. Die Schüler:innen erledigen diese Phase in Partnerarbeit, wenden das bereits Erlernete an und stoßen auf einen kognitiven Konflikt. Im Sinne des forschenden Lernens versuchen die Schüler:innen selbst das Phänomen zu benennen.

Sicherung II

Die Schüler:innen stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Legen Sie dabei den Fokus auf die Etikettierung und Definition der Wirkungsmacht.

Sicherung III

Nehmen Sie die Erklärungsversuche der Schüler:innen auf und definieren Sie Wirkungsmacht sinngemäß als:

„Die Wirkungsmacht ist keine menschenähnliche Figur, sondern eine übernatürliche Macht, die auf die Handlung Einfluss nimmt. Sie kann der Figur beim Erreichen des Handlungszieles helfen oder sie daran hindern.“

Eine mögliche Frage wäre:

„Gibt es in der Geschichte eine übernatürliche Macht, die die Figur unterstützt oder behindert?“

Leo N. Tolstoi**Der große Bär**

Vor langen, langen Jahren war einmal eine große Trockenheit auf Erden: Alle Flüsse, alle Bäche und Brunnen waren versiegt, alle Bäume, Sträucher und Gräser vertrocknet, und Menschen und Tiere kamen vor Durst um.

Da ging eines Nachts ein kleines Mädchen von daheim fort mit einem Krug in der Hand, um Wasser für die kranke Mutter zu suchen. Das Mädchen fand nirgends Wasser und legte sich vor Müdigkeit im Feld auf das Gras und schlief ein. Als es erwachte und nach dem Krug griff, hätte es beinahe das Wasser verschüttet. Der Krug war nämlich voll frischen, klaren Wassers. Das Mädchen freute sich und wollte trinken, aber da fiel ihm ein, dass es dann für die Mutter nicht reichen würde, und es lief mit dem Krug nach Hause. Es hatte es damit so eilig, dass es gar nicht ein Hündchen vor seinen Füßen bemerkte, stolperte und den Krug fallen ließ. Das Hündchen winselte kläglich. Das Mädchen langte nach dem Krug. Es dachte, nun habe es das Wasser verschüttet. Aber nein! Der Krug stand aufrecht auf dem Boden, und nicht ein Tropfen fehlte. Da goss sich das Mädchen ein wenig Wasser in die hohle Hand, und das Hündchen leckte es auf und wurde wieder ganz lustig. Das Mädchen aber langte wieder nach dem Krug, aber siehe: Da war er nicht mehr aus Holz, sondern aus Silber. Das Mädchen lief mit dem Krug nach Hause und gab ihn der Mutter. Die aber sprach: „Ich muss ohnehin sterben, trink du lieber das Wasser!“ Und sie gab den Krug dem Mädchen. Im selben Augenblick aber verwandelte sich der silberne Krug in einen goldenen. Da konnte das Mädchen nicht länger widerstehen und wollte den Krug an seine Lippen setzen, als ein Wanderer ins Zimmer trat und um einen Schluck Wasser bat. Das Mädchen schluckte den Speichel hinunter und reichte dem Wanderer den Krug. Und da: Plötzlich erschienen auf dem Krug sieben riesengroße Diamanten, und aus jedem floss ein großer Strahl frischen, klaren Wassers. Die sieben Diamanten stiegen höher und stiegen zum Himmel empor und wurden der Große Bär.

Lösungsvorschlag „Der große Bär“

Welt und Figuren

Welt: trockene Landschaften, Dürre; das Zuhause des Mädchens, ein Feld

Figuren: das Mädchen (Hauptfigur); die Mutter; der Wanderer

Handlungsauslösende Situation

Es herrscht ein Mangel an Wasser, zudem ist die Mutter des Mädchens krank.

Handlungsziel

Das Mädchen möchte den Mangel beseitigen und ihrer Mutter Wasser bringen.

Handlung

Das Mädchen zieht los, um Wasser zu suchen. Nachdem es nicht fündig wird und erschöpft ist, schläft es ein.

Wirkungsmacht

Während das Mädchen schläft, füllt sich der Krug mit Wasser. Wer hinter dieser guten Tat steckt, erfahren wir aus dem Text nicht, jedoch kann durch die nachfolgenden Veränderungen des Kruges (aus

Holz wird Silber usw.) darauf geschlossen werden, dass es keine menschenähnlichen Helfer gibt, sondern eine übernatürliche Macht hier unterstützend wirkt.

Handlung

Das Mädchen versagt sich einen Schluck des Wassers und macht sich auf den Weg zur Mutter. Es stolpert über ein Hündchen, verschüttet jedoch nichts und zeigt sich sehr hilfsbereit und fürsorglich, als es dem Hündchen etwas von dem Wasser gibt.

Wirkungsmacht

Wieder wirkt eine übernatürliche Kraft und verwandelt den Holz- in einen Silberkrug.

Handlung

Das Mädchen läuft nach Hause und bringt seiner Mutter das Wasser. Diese handelt nun selbstlos und verzichtet auf das Wasser zu Gunsten ihrer Tochter.

Wirkungsmacht

Wieder wirkt eine übernatürliche Kraft und verwandelt den silbernen in einen goldenen Krug.

Handlung

Das Mädchen will gerade trinken, als ein Wanderer eintrifft und um Wasser bittet. Wohltätig verzichtet das Mädchen auf das Stillen ihres Durstes und bietet dem Wanderer einen Schluck an.

Wirkungsmacht

Eine übernatürliche Macht versieht den Krug mit Diamanten, die für ein Ende der Dürre stehen, da aus ihnen jeweils ein großer Strahl frischen Wassers fließt. Die Diamanten steigen abschließend gen Himmel und bilden das Sternbild „Großer Bär“, im deutschsprachigen Raum als „Großer Wagen“ bekannt, für das eine Konstellation von sieben außerordentlich hellen Sternen charakteristisch ist.

Handlungsziel erreicht

Das Handlungsziel des Mädchens ist erfüllt, der Wassermangel beseitigt.

Die Wirkungsmacht tritt immer dann in Aktion, wenn sich eine der Figuren selbstlos und fürsorglich zeigt. Thematisieren Sie dies mit Ihren Schüler:innen abschließend.

Stunde 5 & 6

verbindliche Inhalte:

Übung „Vorstellungsbildung“ beim eigenen Lesen

Die Schüler:innen lernen eine neue handlungsauslösende Situation kennen, die Neugierde einer Figur. Zusätzlich üben sie die bekannten Strukturelemente eigenständig an unbekanntem Texten.

Text und Materialien:

Texte:

„Eine unheimliche Begegnung“

Textauswahl für differenzierte, eigenständige Übung:

Die beiden Ziegen (Niveaustufe 1)

Der süße Brei (Niveaustufe 2)

Grille und Maulwurf (Niveaustufe 3)

Story-Elemente als Tafelapplikation

Arbeitsheft: Story-Elemente

Fachliches Ritual

Die Schüler:innen erhalten den Text „Eine unheimliche Begegnung“; nach jedem Absatz stoppen sie ihren Lesefluss und stellen sich aktiv das Gelesene vor. Fungieren Sie als Modell und führen Sie den Schüler:innen den Prozess anfänglich kurz vor.

Erarbeitung I

Sie erarbeiten mit den Schüler:innen aus dem gelesenen Text die nun erstmalig auftauchende neue handlungsauslösende Situation Neugierde. Der Ich-Erzähler Patrick platzt explizit vor Neugier.

Sicherung I

Gehen Sie mit den Schüler:innen im Plenum den gewohnten Arbeitsgang Erkennen, Unterstreichen, Zusammenfassen und erarbeiten Sie so die neue Anfangssituation. Erweitern Sie anschließend gemeinsam mit Ihren Schüler:innen die Definition der handlungsauslösenden Situation sinngemäß als „Die Hauptfigur will aus eigenem Antrieb heraus etwas tun, wissen oder handelt aufgrund von Neugier“. Unterstützend wirkt eine Frage wie: „Handelt die Figur aus Neugier oder aufgrund einer Idee?“

Erarbeitung II

Die Schüler:innen arbeiten nun eigenständig an einem ihnen unbekanntem Text. Dazu stehen mehr oder weniger komplexe Texte zur Auswahl, so dass hier Differenzierungsmöglichkeiten gegeben sind. Die Phasen sind im Think-Pair-Share-Prinzip aufgebaut: Erst erarbeiten die Schüler:innen die Storyelemente in Einzelarbeit und bereiten dann gemeinsam mit einer Partnerin bzw. einem Partner die Präsentation der jeweiligen Storyelemente und das Vorlesen der Geschichte vor.

Präsentation

Nach der Partnerarbeit präsentieren ausgewählte Schüler:innen ihre Ergebnisse dem Plenum. Dabei erläutern die Vortragenden zuerst die Handlungsstruktur des Textes und liefern so eine Zusammenfassung. Das anschließende Vorlesen der Erzählung macht die Zuhörenden mit dem Text vertraut und lässt eine Bewertung der Zusammenfassung zu.

Abschluss

Am Ende der sechsten Unterrichtsstunde kennen die Schüler:innen alle für diese Klassenstufe relevanten Story-Elemente und können aktiv Vorstellungsbilder nutzen. Dass diese Strategien nicht nur auf die bisher gelesenen Texte angewandt werden können, sondern generell bei Erzählungen einzusetzen sind, ist an dieser Stelle nochmals besonders zu betonen.

Verweisen Sie darauf, dass in der Folgestunde noch einmal alles bisher Gelernte resümiert wird.

unbekannter Verfasser**Eine unheimliche Begegnung**

Ich konnte es einfach nicht mehr aushalten. Wie jedes Jahr platzte ich vor Neugier. Es war zwei Tage vor meinem zehnten Geburtstag. Ich wusste, dass meine Mutter meine Geschenke immer in einer Truhe im Keller versteckte. Als meine Eltern schliefen, schlich ich mich nachts aus meinem Zimmer.

Ich huschte leise die Kellertreppe herab. Es gab nur eine ganz schwach leuchtende Lampe oben an der Tür. Unten konnte ich kaum etwas sehen. Langsam tastete ich mich vor. Auf einmal hörte ich Schritte hinter mir. Der Schatten einer riesigen Gestalt fiel auf die Wand. Mein Herz schlug bis zum Hals und meine Hände waren schweißnass. Wer war das? Was sollte ich jetzt tun?

Die Schritte kamen immer näher. Ich presste mich mit dem Rücken an die kalte Kellerwand. „Jetzt nur kein Geräusch machen“, dachte ich und hielt den Atem an.

Plötzlich hielt mir die Gestalt eine große Taschenlampe vors Gesicht und blendete mich. Aus dem gleißenden Licht hörte ich eine lachende Stimme: „Hab ich dich, du Dieb!“

Jetzt erkannte ich meinen Vater. Ein Stein fiel mir vom Herzen.

Mein Vater sagte kopfschüttelnd: „Wie kann man nur so neugierig sein, Patrick. Jetzt aber wieder ins Bett mit dir!“

Lösungsvorschlag zu „Eine unheimliche Begegnung“

Welt und Figuren

Welt: Wohnung oder Haus, Patricks Zimmer, Kellertreppe, Keller (dunkel, kalte Kellerwand)

Figuren: Patrick, Patricks Mutter, Patricks Vater

Handlungsauslösende Situation

Patrick hat in zwei Tagen Geburtstag, will aber bereits vorher wissen, was seine Eltern ihm schenken.

Handlungsziel

Patrick möchte, während seine Eltern schlafen, die Truhe im Keller inspizieren.

Handlung

Patrick macht sich auf den Weg in den Keller, sobald er vermutet, dass seine Eltern schlafen. Auf dem Weg bemerkt er einen ominösen Verfolger.

Gegner

Dieser Verfolger blendet Patrick mit einer Taschenlampe, gibt sich schließlich als Patricks Vater zu erkennen und hindert Patrick daran, die Truhe zu inspizieren.

Handlungsziel nicht erreicht

Patrick konnte die Truhe nicht inspizieren, hat sein Ziel also nicht erreicht.

nach Albert Ludwig Grimm**Die beiden Ziegen**

Zwei Ziegen begegneten sich auf einer schmalen Brücke, die über einen tiefen, reißenden Fluss führte. Die eine wollte auf diese Seite, die andere wollte auf die andere Seite des Flusses.

„Geh mir aus dem Weg!“, meckerte die eine.

„Du bist gut!“, rief die andere. „Geh´ du doch zurück und lass mich hinüber. Ich war zuerst auf der Brücke.“

„Was fällt dir ein?“ antwortete die erste. „Ich bin so viel älter als du und ich soll dir weichen? Sei etwas höflicher! Nimmermehr!“

Beide bestanden immer hartnäckiger darauf, dass sie einander nicht nachgeben wollten; jede wollte zuerst hinüber. Und so kam es vom Zank zum Streit und schließlich zum Kampf. Sie hielten ihren Kopf mit den Hörnern nach vorn und rannten zornig gegeneinander los. Mitten auf der Brücke prallten sie heftig zusammen. Von dem heftigen Stoße verloren aber beide auch das Gleichgewicht; sie stürzten und

fielen miteinander über den schmalen Steg hinab in den reißenden Fluss, aus welchem sie sich nur mit großer Anstrengung ans Ufer retteten.

Gebrüder Grimm

Der süße Brei

Es war einmal ein armes, frommes Mädchen, das lebte mit seiner Mutter allein, und sie hatten nichts mehr zu essen. Da ging das Kind hinaus in den Wald, und da begegnete ihm eine alte Frau, die kannte seinen Jammer schon und schenkte ihm ein Töpfchen, zu dem sollte es sagen: „Töpfchen, koche!“, so kochte es guten, süßen Hirsebrei, und wenn es sagte: „Töpfchen, steh!“, so hörte es wieder auf zu kochen.

Das Mädchen brachte den Topf seiner Mutter heim, und nun waren sie von Armut und Hungers befreit und aßen süßen Brei, sooft sie wollten. Nach einer Zeit war das Mädchen ausgegangen, da sprach die Mutter: „Töpfchen, koche!“ Da kochte es und sie aß sich satt. Als sie aber wollte, dass das Töpfchen wieder aufhören sollte, wusste sie die Worte nicht mehr. 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 wollte es die ganze Welt satt machen. Und es herrscht große Not und kein Mensch weiß sich da zu helfen. Endlich, als nur noch ein einziges Haus übrig ist, kommt das Kind heim und spricht nur: „Töpfchen, steh!“ Da steht es und hört auf zu kochen, und wer wieder in die Stadt wollte, der musste sich durchessen.

Janosch

Die Grille und der Maulwurf

Eine Grille hatte den ganzen Sommer über nichts anderes getan, als gegeigt und gegeigt und gegeigt. Und als dann der Winter kam, hatte sie nichts zu essen, denn sie hatte das Feld nicht bestellt, also auch keine Ernte. Hatte keine Wolle gepupft, also auch keine Handschuh. Hatte kein Winterhaus gebaut, also auch keinen Ofen. Und sie fror bitterlich und sehr.

Da ging sie zum Hirschkäfer und sprach: „Sie sind doch der Oberförster im Wald, denn Sie haben ein Geweih. Könnte ich bitte ein bisschen bei Ihnen wohnen?“ „Oh nein“, sagte der Hirschkäfer, „oh nein, gewiss nicht...“

Und die Grille ging weiter, fragte die Maus, ob sie ein bisschen von ihren Nüssen ... „Oh nein“, sagte die Maus, „oh nein, gewiss nicht und gar nicht.“

Da stampfte die Grille weiter in dieser jämmerlichen Kälte und ging zum Maulwurf, der dort hinten in einer Kellerwohnung haust, mit Ofen.

„Oh, Besuch“, rief der Maulwurf. „Kommen Sie, damit ich Sie etwas befühlen kann, sehe nämlich nicht gut, weil ich blind bin. Kommt von der schwarzen Erde, wo ich arbeite. Macht nix.“

Als er die Grille erkannt hatte, freute er sich, denn er hatte im Sommer oft ihrem Gefiedel gelauscht. Wer schlecht sieht, der hört gern zu, wenn einer Musik spielt. „Ah, bleib doch bei mir“, sagte der Maulwurf, „und spiel mir was auf deiner Fiedel, ja!“ Und die Grille blieb, und sie machten sich ein schönes, warmes Leben zusammen. Sie kochten sich gute Krautsuppe mit Mausespeck. Oder zwei süße Erbsen. Pro Person. Abends lasen sie zusammen in der Waldzeitung, hinten bollerte der Ofen. Das Sofa war schön weich, und sie haben sich nie, nie, nie gezankt. Ach, war das eine gemütliche Zeit! Wohl die schönste Zeit in ihrem ganzen Leben.

Lösungsvorschlag zu „Die beiden Ziegen“

Welt und Figuren

Welt: tiefer, reißender Fluss, über den eine schmale Brücke führt

Figuren: zwei Ziegen

Handlungsauslösende Situation

Beide Ziegen wollen auf die andere Seite.

Handlungsziel

Jede Ziege will die Brücke als erste überqueren.

Handlung

Die Ziegen versuchen, jeweils die andere zum Rückweichen zu bringen, aber keine gibt nach. Schließlich führt der Streit zum Kampf und beide fallen in den Fluss.

Gegner

Beide Ziegen fungieren als Gegnerin der jeweils anderen.

Handlungsziel nicht erreicht

Keine der Ziegen hat durch ihre Handlung ihr Handlungsziel erreicht.

Besonderheiten:

Hier haben wir es mit einer Erzählung zu tun, die keine eindeutige Hauptfigur hat. Beide Ziegen sind gleichwertig, fungieren als Hauptfigur und als Gegner gleichermaßen.

Lösungsvorschlag zu „Der süße Brei“**Welt und Figuren**

Welt: die Stadt; die Straße; das Wohnhaus; die Küche; der Wald

Figuren: das Mädchen (arm, fromm); die Mutter; die alte Frau

Handlungsauslösende Situation

Das Mädchen und seine Mutter haben nichts zu essen.

Handlungsziel

Das Mädchen will diesen Mangel beseitigen und etwas Essbares suchen.

Handlung

Das Mädchen geht in den Wald.

Helferin

Dort begegnet ihm eine alte Frau, die ihr ein Töpfchen schenkt, das auf Befehl Hirsebrei kocht. Die Frau unterweist das Mädchen in den Anweisungen, die das Töpfchen zum Kochen und zum Aufhören bringen.

Sollten Schüler:innen das Töpfchen als Wirkungsmacht ausmachen, ist auch dies durchaus diskutabel.

Handlungsziel erreicht

Der Hunger ist auf lange Zeit getilgt, das Mädchen hat ihr Ziel folglich erreicht.

Handlung

Die Mutter nutzt in Abwesenheit des Mädchens den Topf.

Handlungsauslösende Situation

Die Mutter hat die Worte vergessen, die das Töpfchen zum Aufhören bewegen. Dadurch kocht der Topf über und produziert solche Mengen Brei, dass der nach und nach die ganze Stadt überflutet.

Handlungsziel

Der Topf muss gestoppt werden.

Helferin

Das Mädchen erscheint, kurz bevor das letzte Haus vom Hirsebrei begraben wird, und spricht die erlösenden Worte.

Handlungsziel erreicht

Dank des Mädchens steht das Töpfchen still; das Handlungsziel ist folglich erreicht.

Besonderheiten

In der zweiten Episode wechselt die Hauptfigur. Die Schüler:innen lernen hier, dass Figuren in Erzählungen durchaus mehrere Funktionen übernehmen können.

Lösungsvorschlag zu „Die Grille und der Maulwurf“

Diesen finden Sie auf Seite xy dieses Manuals.

Stunde 7

verbindliche Inhalte:

Sie als Expertin bzw. Experte führen durch den Leseprozess und artikulieren die einzelnen Schritte. Verwenden Sie dazu das bisher Gelernte (z.B. „Ich stelle mir das genau vor...“ und „Da weiß ich, die Hauptfigur hat ein Problem und ich suche nach dem Handlungsziel...“). Agieren Sie also als Modell!

Text und Materialien:

Text:

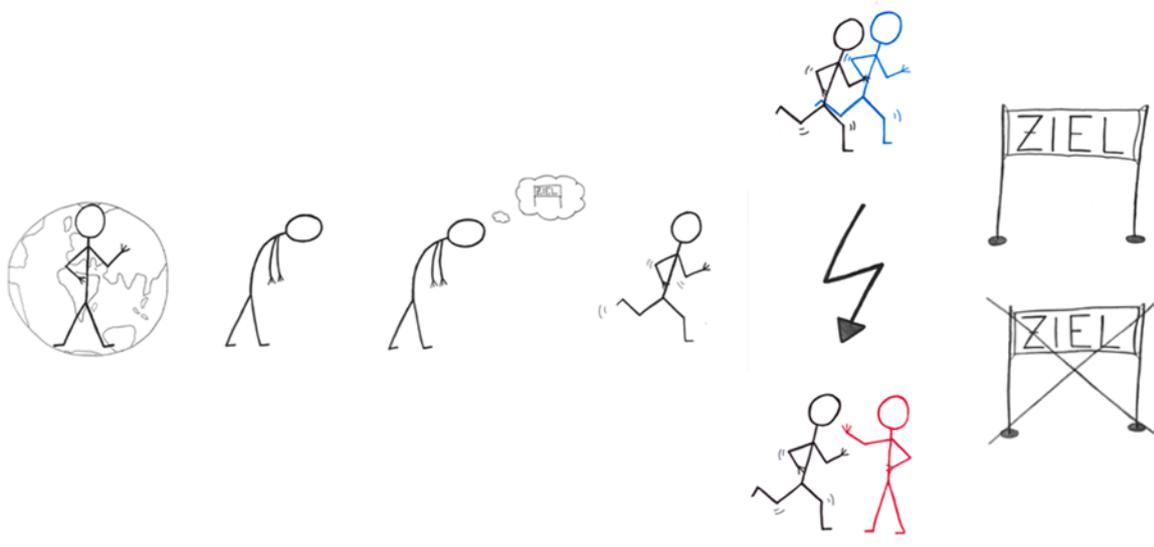
„Das Pferd auf dem Kirchturm“ von Erich Kästner

Story-Elemente als Tafelapplikation

Arbeitsheft: Story-Elemente

Einstieg

Pinnen Sie alle bisherigen Tafelapplikationen wie folgt an die Tafel:



Lassen Sie die Schüler:innen die einzelnen Elemente erläutern sowie die Hilfsfragen wiederholen und leiten Sie dann in die nächste Phase über.

Sicherung I

In dieser Phase liefern Sie den Schüler:innen ein explizites Leser:innen-Modell. Sie als Expertin bzw. Experte verbalisieren Ihren Leseprozess. Lesen Sie dazu den Text „Das Pferd auf dem Kirchturm“ und verbalisieren Sie Ihren Vorstellungsprozess beim ersten Lesen. Beim zweiten Lesen ordnen Sie die Textteile den Storyelementen zu. Laden Sie die Schüler:innen ein, Ihnen bei diesem Prozess zu folgen.

Lernzeit

Erklären Sie den Schüler:innen, dass diese in der nächsten Stunde einen Test zu den Inhalten der vergangenen Stunden absolvieren werden. Sie werden einen Text bekommen, zu dem sie Fragen beantworten müssen. Wichtig dafür ist, dass die Schüler:innen die Storyelemente kennen und sicher mit den Hilfsfragen umgehen können. Zudem ist das Lesen mit einer aktiven Vorstellungsbildung hilfreich.

Geben Sie den Schüler:innen nach diesen einführenden Worten 12 Minuten Zeit, das Erlernete für sich zu wiederholen. Stehen Sie in dieser Zeit für Verständnisfragen der Schüler:innen zur Verfügung.

Abschluss

Schließen Sie die Unterrichtsstunde und die Unterrichtsreihe ab, wie Sie und Ihre Schüler:innen dies gewohnt sind (Reflexion, anschließende Fragen, Ausblick auf nächste Unterrichtseinheit nach dem Test und dem Post-Test etc.).

Erich Kästner**Das Pferd auf dem Kirchturm**

Meine erste Reise nach Russland unternahm ich mitten im tiefsten Winter und, weil es am praktischsten war, zu Pferde. Leider fror ich jeden Tag mehr, denn ich hatte einen zu dünnen Mantel angezogen, und das ganze Land war so zugeschneit, dass ich oft genug nicht einmal den Weg, keinen Baum, keinen Wegweiser, nichts, nichts, nur Schnee.

Eines Abends kletterte ich, steif und müde, von meinem braven Gaul herunter und band ihn, damit er nicht fortliefe, an einer Baumspitze fest, die aus dem Schnee herausschaute. Dann legte ich mich, nicht weit davon, die Pistolen unterm Arm, auf meinen Mantel und nickte ein.

Als ich aufwachte, schien die Sonne. Und als ich mich umgeschaut hatte, rieb ich mir erst einmal die Augen. Wisst ihr, wo ich lag? Mitten in einem Dorf, und noch dazu auf dem Kirchhof¹⁷⁷! Donner und Doria! dachte ich. Denn wer liegt schon gerne kerngesund, wenn auch ziemlich verfroren, auf einem Dorfkirchhof? Außerdem war mein Pferd verschwunden! Und ich hatte es doch neben mir angepflockt!

Plötzlich hörte ich's laut wiehern. Und zwar hoch über mir! Nanu! Ich blickte hoch und sah das arme Tier am Wetterhahn des Kirchturms hängen! Es wieherte und zappelte und wollte begreiflicherweise wieder herunter. Aber wie, um alles in der Welt, war's denn auf den Kirchturm hinaufgekommen?

Allmählich begriff ich, was geschehen war. Also: Das Dorf mitsamt der Kirche war eingeschneit gewesen, und was ich im Dunkeln für eine Baumspitze gehalten hatte, war der Wetterhahn der Dorfkirche gewesen! Nachts war dann das Wetter umgeschlagen. Es hatte getaut. Und ich war, während ich schlief, mit dem schmelzenden Schnee Zentimeter um Zentimeter hinabgesunken, bis ich zwischen den Grabsteinen aufwachte.

Was war zu tun? Da ich ein guter Schütze bin, nahm ich eine meiner Pistolen, zielte nach dem Halfter, schoss ihn entzwei und kam auf diese Weise zu meinem Pferd, das heilfroh war, als es wieder Boden unter den Hufen hatte. Ich schwang mich in den Sattel, und unsre abenteuerliche Reise konnte weitergehen.

Lösungsvorschlag zu „Das Pferd auf dem Kirchturm“

Welt und Figuren

Welt: der Weg, das Dorf, der Friedhof - anfangs ist nur Schnee zu erkennen

Figuren: der Reisende

Handlungsauslösende Situation

Der Reisende will schlafen und muss sein Pferd am Fortlaufen hindern.

Handlungsziel

Der Reisende will sein Pferd anbinden.

Handlung

Der Reisende bindet sein Pferd an einer vermeintlichen Baumspitze an, schläft ein und wacht auf dem Dorfplatz auf.

Handlungsauslösende Situation

Erstens weiß der Reisende nicht, was über Nacht passiert ist und zweitens sieht er sein Pferd nicht mehr.

Handlungsziel

Der Reisende will sein Pferd wiederfinden und herausfinden, was passiert ist.

Handlung

Die erste Handlung ist eine Erkenntnis: Der Reisende begreift, was passiert ist. Zudem hört er sein Pferd wiehern, hilft sich selbst und trennt mit einem gezielten Schuss seiner Pistole das Halfter, so dass das Pferd vom Kirchturm befreit ist.

Handlungsziel erreicht

Der Reisende konnte begreifen, was geschehen ist und sein Pferd war befreit, so dass er die Reise fortsetzen kann.

¹⁷⁷ Kirchhof war früher der Name eines Friedhofs.

Anhang M 2

Arbeitsheft Schüler:innen (Auszug)

*Irina Korschunow***Vielleicht wird alles gut**

Ich heiÙe Lena. Ich bin ziemlich schlecht in der Schule. Ich kann nicht gut lesen und beim letzten Diktat hatte ich achtzehn Fehler.

„Achtzehn Fehler, Lena!“, hat Frau Kammer gesagt. „Ich glaube, du musst dich etwas mehr anstrengen, sonst wirst du womöglich nicht versetzt.“

Ich habe einen großen Schreck bekommen, als ich das hörte. Ich will nicht sitzenbleiben. Ich will in keine andere Klasse gehen. Ich mag Frau Kammer gern. Und ich möchte weiter neben Regine Ohme sitzen, so wie jetzt.

„Bitte doch deine Mutter, dass sie jeden Tag mit dir lernt“, hat Frau Kammer gesagt. „Dann wird es schon werden.“

Aber meine Mutter kann nicht mit mir lernen. Sie geht nachmittags arbeiten. Ich bin die Älteste, ich muss aufräumen und einkaufen. Um vier kommt mein Vater, der schimpft so viel. Er stellt auch gleich den Fernseher an und meine Geschwister toben herum und dabei soll ich Schulaufgaben machen. Mein Bett steht im Wohnzimmer und meistens kann ich nicht einschlafen, weil der Fernseher läuft.

Das alles hätte ich gern Frau Kammer erzählt. Ich traute mich nur nicht. „Was bei uns los ist, braucht niemand zu wissen“, sagt meine Mutter immer.

Als die Schule aus war, wollte ich am liebsten mit keinem reden. Doch Regine kam hinter mir hergerannt. Regine ist noch nicht lange in unserer Klasse. Sie hat sich am ersten Tag ganz von allein neben mich gesetzt und mittags gehen wir oft zusammen bis zur großen Kreuzung.

„Sei doch nicht so traurig“, sagte sie. „Ich habe auch elf Fehler. Aber meine Mutter diktiert mir jetzt jeden Tag eine Seite, das hilft bestimmt. Das musst du auch machen.“

Plötzlich bin ich wütend geworden. Die hatte ja keine Ahnung! „Halt doch die Klappe!“, habe ich sie angebrüllt und dann musste ich heulen.

Regine ist neben mir stehen geblieben. „Was ist denn los?“, hat sie immer wieder gefragt. - Da habe ich ihr alles erzählt.

Sie hat zugehört und ein ganz komisches Gesicht gemacht und nichts mehr gesagt. Kein Wort. Nicht mal „Auf Wiedersehen“.

Zu Hause stand ein Haufen Geschirr herum, das musste ich abwaschen. Danach bin ich auf die Straße gegangen. Schularbeiten habe ich nicht gemacht. Ich habe mich auf die Treppenstufen gesetzt und gedacht: „Es hat ja doch keinen Zweck.“

Auf einmal stand Regine neben mir. „Tag, Lena“, sagte sie. „Ich will dich abholen.“

„Warum denn?“, fragte ich und dachte: „Das meint sie ja doch nicht ernst.“

„Du sollst mit zu uns kommen“, sagte sie. „Dann können wir zusammen mit meiner Mutter Diktate üben.“

„Warum denn?“, fragte ich wieder und da sagte Regine: „Weil du versetzt werden sollst. Ich möchte gern mit dir in einer Klasse bleiben.“

Wirklich, das hat sie gesagt. Genau so! Zuerst wollte ich es immer noch nicht glauben. Aber dann bin ich mit zu ihr gegangen und vielleicht wird jetzt alles gut.

Lösung¹⁷⁸:

¹⁷⁸ Dieses Lösungsmuster stand den Schüler:innen bei jedem Text zur Verfügung. Auf eine weitere Darstellung im Anhang wird aus ökonomischen und ökologischen Gründen verzichtet.

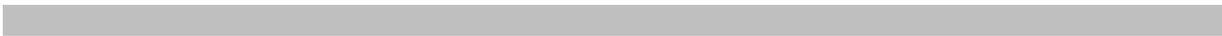


Storyelemente

Welt und Figuren



Hilfsfragen:



Handlungsauslösende Situation



Hilfsfragen:





Handlungsziel

Hilfsfragen:

Handlung

Hilfsfragen:



Helfer_in



Hilfsfragen:



Handlungsziel erreicht/nicht erreicht



Hilfsfragen:
