

Wie Schülerinnen und Schüler und Lehramtsstudierende komplexe Bilder beschreiben

Eine korpuslinguistische Untersuchung zur Anordnungsstruktur und Kohärenzherstellung

Katharina Kellermann  · Lukas Schmitt 

Angenommen: 27. März 2024 / Online publiziert: 22. April 2024
© The Author(s) 2024

Zusammenfassung Personen- und Vorgangsbeschreibungen gehören zum Deutschunterricht der Primar- sowie Sekundarstufe dazu. Schreibdidaktische Forschungen fokussieren zumeist Raumbeschreibungen, sodass eine empirische Überprüfung der literalen Entwicklung für Bildbeschreibungen noch wenig vorhanden ist. Im vorliegenden Beitrag werden schriftliche Bildbeschreibungen von Lernenden der Primar- und Sekundarstufe sowie Lehramtsstudierenden ($N = 318$) zu Gustav Klimts Gemälde „Adele Bloch-Bauer II“ hinsichtlich der groben Anordnungsstruktur (Figur und Hintergrund), des Gebrauchs von Lokaladverbien und Konnektoren zur Kohärenzherstellung untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Anordnung der Bildelemente häufiger von der Figur ausgeht und der Wechsel der Ordnungsstruktur mit steigender Jahrgangsstufe signifikant abnimmt. Demgegenüber nimmt der Einsatz lokaladverbialer Ausdrücke und Konnektoren mit zunehmender Jahrgangsstufe bis hin zum Lehramtsstudiengang signifikant zu. Trotz seiner Komplexität eignet sich das hier verwendete Bildmaterial dank seiner übersichtlichen Struktur gut für schriftliche Beschreibungen im schulischen Kontext im Primar- und Sekundarbereich.

Schlüsselwörter Referenz · Kohärenz · Lokaladverbial · Konnektoren · Ordnungsstruktur

✉ Dr. Katharina Kellermann · Dr. Lukas Schmitt
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau,
August-Croissant-Straße 5, 76829 Landau, Deutschland
E-Mail: k.kellermann@rptu.de

Dr. Lukas Schmitt
E-Mail: Lukas.schmitt@rptu.de

How students and student teachers describe complex images

A corpus linguistic investigation on arrangement structure and cohesive construction

Abstract Descriptions of persons and processes are part of German lessons at the primary and secondary level. However, research on didactics of writing mostly focuses on descriptions of spatial entities, and studies on pupils' literary development of descriptions remains sparse to date. In this article, we examined written descriptions of pictures by primary and secondary students and student teachers ($N=318$) of Gustav Klimt's painting "Adele Bloch-Bauer II". More specifically, we examined students' and student teachers' structural arrangement of elements within the image (specifically, accentuating the figure and background), the incorporation of local adverbs, and the use of connectors. The results show a heightened proclivity, with ascending grade levels, for adherence to the figure in image organization, and a decrease in the alteration of order structure. However, the use of local adverbial expressions and connectors increases with grade levels. Despite its complexity, the imagery used here is well-suited for written descriptions in the primary and secondary school context, thanks to its clear structure.

Keywords Reference · Coherence · Local adverbial · Connectors · Order structure

1 Einleitung

Beschreiben ist eine zentrale Sprachhandlung, die auf das sinnlich Wahrnehmbare bezogen ist und zur Sachverhaltsdarstellung der Welt genutzt wird (Becker-Mrotzek und Grabowski 2022). Feilke (2005) bemerkt darüber hinaus, dass nicht nur real existierende Sachverhalte beschrieben werden können, sondern auch mentale Repräsentationen, sodass sich Beschreibungen neben dem sinnlich Wahrnehmbaren auch auf Vorstellbares beziehen können. Aus textlinguistischer Perspektive gelten Beschreibungen nicht als eigenständige Textsorte, da sie keine autonome kommunikative Funktion erfüllen und ihnen daher die Selbstständigkeit fehlt (Brinker et al. 2018). In der Schule werden Beschreibungen häufig noch als schulische Textart behandelt und bereits in der Grundschule eingeführt (Becker-Mrotzek und Grabowski 2022). Aus linguistischer Perspektive weisen Beschreibungen einige typische Merkmale auf, wie z. B. Präsens als vorherrschendes Tempus, häufige Verwendung anaphorischer und raumdeiktischer Ausdrücke, Fachausdrücke, oder Vorherrschen parataktischer und unterordnender Konstruktionen. Studien aus produktiver Perspektive liegen vor allen Dingen zu Raumbeschreibungen in der Primarstufe vor (2007). Anskait (2019) untersuchte analog zu Augst und Kolleginnen und Kollegen (2007) die sprachliche Ausgestaltung von Raumbeschreibungen und modifizierte die Aufgabenstellung und die Schreibumgebung. Mit der Studie von Steinhoff (2009) liegt eine Studie zu Beschreibungen analog der Raumbeschreibung von Augst und Kolleginnen und Kollegen (2007) vor, welche die Sekundarstufe berücksichtigt und den Blick auf den Wortschatz in Bezug auf die Textqualität ausweitet.

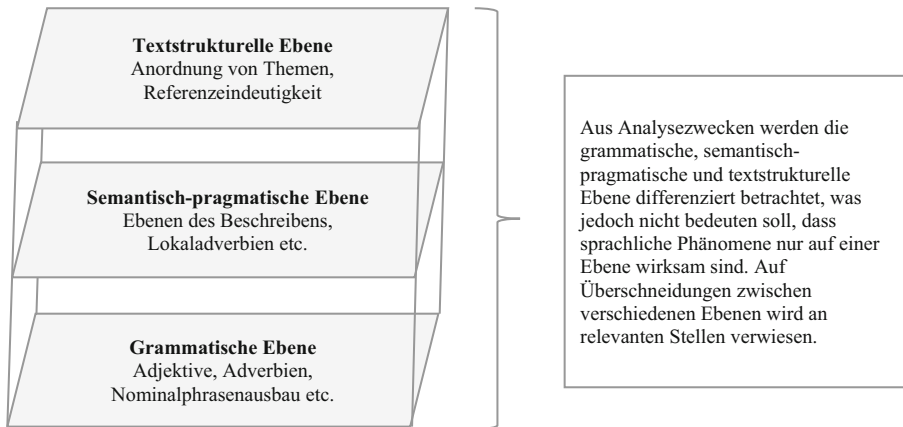


Abb. 1 Analyseebenen des Projekts BespraH

Im Projekt BespraH¹ wird u. a. untersucht, wie die sprachliche Ausgestaltung von Bildbeschreibungen auf verschiedenen Ebenen (siehe Abb. 1) an der Schnittstelle von Primar- und Sekundarbereich verläuft. Dabei werden einzelne Ergebnisse mit Studierendentexten kontrastiert, um Hinweise auf das Endergebnis der literalen Entwicklung zu erhalten. Der Fokus liegt auf einzelnen sprachlichen Erscheinungen wie z. B. der Einbettungstiefe von Nebensätzen, aber auch auf Vorkommen und Entwicklung einzelner sprachlicher Elemente wie z. B. Konnektoren.

2 Theorie

2.1 Bildbeschreibungen an der Schnittstelle von Bilddidaktik und Deutschdidaktik

Im Unterricht treffen sich Texte und Bilder häufig. Entscheidend ist, dass sowohl Bilder als auch Texte unterschiedliche Stärken aufweisen: Können Bilder bspw. komplexe räumliche Verhältnisse darstellen, liegt die Stärke der Texte darin, kausale, temporale etc. Beziehungen sprachlich wiederzugeben (Abraham und Sowa 2016). Nach Abraham und Glas (2016) können Texte Bilder beschreiben und erklären und darüber hinaus literarisch verarbeiten. Eine Übersetzung der Bildlichkeit in Schriftlichkeit setzt voraus, dass die simultane Bildlichkeit in eine thematisch organisierte Schriftlichkeit überführt werden muss (Lieber und Uhlig 2016), was aus deutschdidaktischer Perspektive über die thematische Strukturierung behandelt wird.

In der aktuellen Bilddidaktik geht es vor allem um ein altersgemäßes Bildverstehen und die Herstellung eines Dialogs zwischen Bild und Betrachtenden (Krautz 2018). Sprachlich wird dies unterschiedlich realisiert, z. B. in Sachverhaltsbeschrei-

¹ Beschreiben als Grundlage sprachlichen Handelns im Deutschunterricht. CampusSchule Projekt der Universität Koblenz-Landau, Projektleitung Katharina Kellermann, Laufzeit 2022–2023.

bungen, die deskriptional sind, vs. Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit, die Dehn (2016) in ihrer Arbeit differenziert. Sie resümiert, dass diese Sprachformen des Bildverstehens zu wenig im unterrichtlichen Diskurs gewürdigt werden, obwohl sie Zeichen des Bildverstehens und ein Sicheinlassen auf rezeptionsästhetische Prozesse darstellen. Die vorliegende Studie beschränkt sich auf sprachliche Formen, die eher den Sachverhaltsbeschreibungen angehören, da die Ausgestaltung der thematischen Strukturierung, der Kohärenzbeziehungen und räumlichen Orientierung fokussiert wird, wofür das vorliegende Bild geeignet scheint.

2.2 Thematische Strukturen und Anordnungsprinzipien in Beschreibungen

Die thematische Strukturierung und Anordnung von Beschreibungselementen sind zentral für Beschreibungen. Lernende setzen eine Strukturierung ihres Textes beim Verschriftlichen um, die Hinweise auf die kognitive Verarbeitung von Objekten oder Zuständen geben kann (Hartung 2016; Ossner 2014). Die Themenentfaltungsstruktur beschreibt die Gliederung und Anordnung von Themen in einem Text, wobei das Textthema „die größtmögliche Kurzfassung des Textinhalts“ (Brinker et al. 2018, S. 53) darstellt. In einem Text werden meist verschiedene Themen mit unterschiedlicher thematischer Relevanz behandelt, sodass sich eine Rangordnung oder Hierarchie feststellen lässt, die mit einem Haupt- sowie verschiedenen Nebenthemen einhergeht. Laut Brinker (ebd.) lassen sich (a) ausgehend vom Hauptthema verschiedene Nebenthemen im Text ableiten und (b) über die kommunikative Funktion das Hauptthema eines Textes identifizieren.

Die Strukturierung und Anordnung der Beschreibungselemente weisen in Beschreibungen keine typischen routinierten Muster auf, wie es bspw. bei Erzählungen der Fall ist, die sich an der Chronologie der Ereignisse orientieren (Klotz 2013). Als Möglichkeit, Beschreibungen anzuordnen und in eine Struktur zu bringen, kann man laut Ossner (2005) verschieden vorgehen. Eine Anordnung der Beschreibung kann bspw. vom Hervorstehenden zum Unscheinbaren erfolgen, direktional von links nach rechts oder vom Bedeutsamen zum Unbedeutenden verlaufen (Ossner 2005). Die Fülle von Optionen, Beschreibungen zu sequenzieren, zeigt, dass die Verschriftlichung von Beschreibungen schwierig ist. Augst und Kolleginnen und Kollegen (2007) weisen u. a. für die Raumbeschreibung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Jahrgänge verschiedene Stufen der Schreibeentwicklung nach: Ihren Ausgangspunkt nimmt die Beschreibung bei einer (a) assoziativen Aufzählung, die von (b) einem geclusterten (Teil-)Inventar über (c) eine Perspektivierung der Beschreibung ohne Globalorientierung bis hin zu (d) einer Perspektivierung mit Globalorientierung reicht (Disselhoff 2007). Die Entwicklung ist einerseits durch kognitive und andererseits durch sprachliche Entwicklungen bedingt, sodass laut Hartung (2016) die Themenentfaltungsstruktur, und in Bezug auf Beschreibungen die Anordnung der Bildelemente, ein entscheidendes Kriterium zur Bestimmung des Lernstandes ist und Aufschluss über die Art und Weise der gedanklichen Verarbeitung der Inhalte geben kann.

2.3 Lokaladverbien

Beschreibungen konzentrieren sich auf optisch Wahrnehmbares, das zum Gegenstand der Beschreibung wird und an den Wahrnehmungsraum gebunden ist. Um etwas im Wahrnehmungsraum adäquat beschreiben zu können, ist die Orientierung im Raum zentral. Ossner (2014) betont, dass die räumliche Orientierung für Beschreibungen zentral sei und vergleichbar mit dem, was bei Erzählungen die chronologische Reihenfolge darstelle. Um die Orientierung im Raum für Leserinnen und Leser nachvollziehbar zu gestalten, eignet sich der Einsatz von Lokaladverbien wie z. B. *links, rechts, oben, unten, dahinter* etc. (Hoffmann 2016). Der Gebrauch lokaler Angaben setzt voraus, dass eine Perspektivübernahme der Textproduzentinnen und Textproduzenten stattgefunden hat und somit eine Antizipation der Bedürfnisse potenzieller Leserinnen und Leser (Schmitt 2022). Die Perspektivübernahme, die sich an der Verwendung lokaler Adverbien zeigt, wird in Forschungen als eine Teilkomponente der Schreibentwicklung ausgewiesen (Jost 2022; Mathiebe 2018) und zielt in der Konzeption von Steins und Wicklund (1993) auf die visuell-räumliche Perspektivübernahme ab. Das bedeutet, dass Schreiberinnen und Schreiber ihren egozentrischen Standpunkt verlassen und sich in die Perspektive möglicher Leserinnen und Leser hineinversetzen können (Schmitt 2011). In der Studie von Anskit (2019) konnte nachgewiesen werden, dass der Einsatz von Lokaladverbien in der vierten Klasse zwar erfolgt, jedoch von vielen Lernenden noch nicht konstant eingehalten wird, was erhebliche Auswirkungen auf den Rezeptionsprozess der Leserinnen und Leser haben kann.

2.4 Syntaktische und semantische Verknüpfung von Aussagegehalten zur Kohärenzherstellung

Um Beschreibungen nachvollziehbar und kohärent zu gestalten, sind neben lokaladverbialen Ausdrücken auch Konnektoren wichtig, da sie Satzaussagen miteinander verknüpfen und einen Sinnzusammenhang herstellen. Gleichzeitig gehen mit ihnen syntaktische Restriktionen einher (Blühdorn 2008). In Anlehnung an das Handbuch der Deutschen Konnektoren (Pasch et al. 2003) werden nur jene sprachlichen Elemente als Konnektoren aufgefasst, die (a) nicht flektierbar sind, (b) keine Kasusmerkmale vergeben, (c) semantisch zweistellig sind, (d) propositionale Argumente haben und (e) Argumentausdrücke darstellen. Das bedeutet auch, dass Verben oder Substantive mit relationalem Prädikat (z. B. *verursachen*) aus der Liste der Konnektoren ausgeschlossen sind.

Welche Konnektoren zum Einsatz kommen, hängt entscheidend von den Sinnbildungsprozessen ab. Die in den Texten manifesten Aussageverknüpfungen können als Ausdruck der mentalen Denk- und Verstehensprozesse betrachtet werden. Die semantische Klassifikation der Konnektoren ist teilweise unterschiedlich. Besonders deutlich wird das an den kausalen Konnektoren, die eine Ursache/einen Grund oder eine Wirkung/Folge markieren können (Breindl et al. 2014; Kellermann 2023). Kausalmarker wie *weil, da* usw. markieren einen Grund und werden den kausalen Konnektoren zugeordnet. Konnektoren wie *deshalb, daher* usw. markieren eine Folge, gehören also immer noch zum globalen Prinzip von Kausalität, werden aber

Tab. 1 Übersicht über die im Korpus vorhandenen semantischen Relationen. (Nach Polenz 2008)

Semantische Relationen	Konnektoren aus dem Korpus
Kopulativ	Und, außerdem, zudem
Disjunktiv	Oder
Temporal	Danach, nachdem, während
Kausal	Weil, da
Adversativ	Aber, dafür
Komparativ	So ... wie, also ... ob
Final	Damit, dadurch
Instrumental	Indem
Konsekutiv	(so) dass, daher
Konditional	Wenn ... dann
Komitativ	Wobei
Konzessiv	Trotzdem, obwohl, dennoch

in einigen Grammatiken der Konsekutivität zugeordnet, sodass man Kausalität im engen und weiten Sinne annehmen kann (Duden 2009; Zifonun et al. 1997). Im Folgenden (Tab. 1) orientieren wir uns an der Klassifikation von Polenz (2008).

Augst und Kolleginnen und Kollegen (1986) stellten anhand eines Textkorpus von Schülerinnen und Schülern der siebten, zehnten und zwölften Klasse sowie Studierenden fest, dass Lernende bis zur siebten Klasse über ein vielfältiges Inventar an Konnektoren verfügen, was auf eine schulisch induzierte literale Entwicklung zurückzuführen ist. Hinzukommend resümieren die Autorinnen und Autoren (ebd.), dass der Einsatz und die Frequenz der Verknüpfungsmittel anfangs eher gering sind, in der siebten und zehnten Klasse relativ häufig auftreten und mit zunehmendem Alter wieder weniger werden, was darauf zurückzuführen sei, dass auf komplexere Verknüpfungen zurückgegriffen werde, die eher syntaktisch integriert seien, wie z. B. satzwertige Substantivgruppen. Die syntaktische Integration führt dann zu einer Verringerung des Konnektoregebrauchs. Neben der syntaktischen Integration spielt noch die steigende Inferenzleistung eine entscheidende Rolle, die zu einem Abflachen der Verwendung von Konnektoren führt. Je mehr Weltwissen Schülerinnen und Schüler haben, umso eher können sie offenkundige Sachverhalte sprachlich implizit lassen, da sie inferenziell erschlossen werden können (Pohl 2014). Eine semantische Ausdifferenzierung nimmt Langlotz (2014) in ihrer korpuslinguistischen Studie zur Entwicklung des Junktionsausdrucksprofils von Schülerinnen und Schülern der fünften, siebten und neunten Jahrgangsstufe vor. Die Ergebnisse zeigen, dass in den untersuchten Texten über alle Jahrgangsstufen hinweg kopulative Konnektoren am häufigsten auftreten.

3 Fragen und Hypothesen

Der Strukturierung und Sequenzierung von Beschreibungen kommt eine zentrale Rolle zu (Hartung 2016; Ossner 2014), die u. a. auch mit der literalen Entwicklung

zusammenhängt. Aus diesem Grund besteht ein Interesse an der Eruiierung möglicher Anordnungsstrukturen, sodass folgender Frage nachgegangen werden soll:

Forschungsfrage 1: Wie beschreiben Schülerinnen und Schüler und Lehramtsstudierende unterschiedlicher Jahrgangsstufen Bilder, und lassen sich unterschiedliche Anordnungsstrukturen der Bildelemente systematisch herausarbeiten?

Die Orientierung an einem äußerlich wahrnehmbaren oder mentalen Gegenstand oder Zustand ist für Beschreibungen konstitutiv und geht mit dem Gebrauch lokaladverbialer Ausdrücke einher. Da der räumlichen Situierung in Beschreibungen und der Kohärenzherstellung in Texten (Augst 1986; Langlotz 2014) eine prädestinierte Rolle zukommt (Klotz 2013; Zifonun et al. 1997), wird folgende (zweite) übergeordnete Fragestellung formuliert.

Abb. 2 Gustav Klimt „Adele Bloch-Bauer II“ (1912)



Forschungsfrage 2: Wie entwickelt sich der Gebrauch von Lokaladverbien und Konnektoren in komplexen Bildbeschreibungen mit steigender Jahrgangsstufe?

Aus den übergeordneten Fragen wurden folgende Hypothesen abgeleitet:

Hypothese 1: Ausgehend von dem konkreten Bild (Abb. 2) wird angenommen, dass Schülerinnen und Schüler ihre Beschreibungen signifikant häufiger von der Person ausgehend beschreiben.

Dieser Annahme liegen psychologische Erkenntnisse zugrunde, die zeigen, dass Menschen bzw. Gesichter schneller wahrgenommen werden als andere Figuren (Öhman et al. 2001; Purcell und Stewart 2010). Zudem fokussiert die Anordnung des Bildes mit der Person im Zentrum des Gemäldes eine thematische Orientierung, ausgehend von der mittig dargestellten Person.

Hypothese 2: Es wird angenommen, dass jüngere Schreibende häufiger zwischen den beiden Ordnungsmustern wechseln und der Wechsel der Ordnungsmuster *Frau* und *Hintergrund* mit steigender Jahrgangsstufe signifikant abnimmt.

Wie Ossner (2005) aufführt, zeichnen sich Beschreibungen dadurch aus, dass die Anordnung der Themen flexibel gehandhabt werden kann und die Sequenzierung keinen routinierten Mustern folgt, was eine gewisse Komplexität beinhaltet. Ausgehend von dem zu beschreibenden Bild lassen sich jedoch zwei grobe Ordnungsmuster eruieren (*Frau* und *Hintergrund*), die grundsätzlich in den Fokus der Beschreibung rücken können und zu verschiedenen Realisierungsformen führen. Die Hypothese basiert auf den Erkenntnissen zur Schreibentwicklung von Disselhoff (2007), die eine literale Entwicklung der Raumbeschreibung von assoziativer Beschreibung hin zur Perspektivierung mit Globalorientierung postulieren.

Hypothese 3: Es wird angenommen, dass mit zunehmender Jahrgangsstufe der Einsatz von lokaladverbialen Ausdrücken wie *oben*, *unten*, *hinter*, *links*, *rechts* etc. signifikant ansteigt, was Disselhoff (2007.) mit einer Veränderung der räumlichen Wahrnehmung im Laufe der Entwicklung begründet.

Tab. 2 Alter der Stichprobe, getrennt nach Schulart

Schulart	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Grundschule	9,35	0,78	113
Werkrealschule	11,74	0,85	35
Realschule	11,33	0,69	79
Gymnasium	11,23	0,72	60
Universität	23,03	1,35	31

M Mittelwert des Alters, *SD* Standardabweichung des Alters

Hypothese 4: Ausgehend von Hypothese 3 wird angenommen, dass Studierende den Begriff *Vordergrund* signifikant häufiger verwenden als Schülerinnen und Schüler, weil der Begriff zur Explizierbarkeit des Wahrnehmungsraumes und gestalttheoretischer Konzepte bildungssprachlich verwendet wird.

Hypothese 5: Es wird angenommen, dass der Einsatz von Konnektoren zur Herstellung von referenzieller Kohärenz mit steigender Jahrgangsstufe signifikant zunimmt.

Studien zum Gebrauch von Konnektoren legen einen Anstieg des konnektoralen Bestandes nahe (z. B. Langlotz 2014).

Hypothese 6: Ausgehend von der Überlegung, dass die vorliegende Bildbeschreibung in Abhängigkeit von ihrer Aufgabenstellung keiner argumentativen Sprachhandlungen bedarf und auch Erklärungen weniger relevant sind, wird davon ausgegangen, dass kopulative Konnektoren signifikant häufiger verwendet werden als Konnektoren anderer semantischer Kategorien.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Die Erhebung wurde vom 04.04.2022 bis 10.11.2022 an Grundschulen und weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg sowie an einer rheinland-pfälzischen Universität durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus $N = 318$ Teilnehmerinnen und Teilnehmern, davon waren 169 weiblich und 150 männlich. Das mittlere Alter betrug $M = 11,79$ Jahre ($SD = 3,91$; $Min. = 8$, $Max. = 27$). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer besuchten entweder die Grundschule (Klasse 3 oder 4; $n = 114$) oder eine weiterführende Schule (Klasse 5 oder 6; Werkrealschule², Realschule oder Gymnasi-

Aufgabe Bildbeschreibung

Hier siehst du ein Bild des berühmten Künstlers Gustav Klimt. Jetzt stell dir vor, dass du eine Bildbeschreibung für deine Eltern schreibst. Sie haben das Bild noch nie gesehen und sollen sich das Bild mithilfe deiner Beschreibung gut vorstellen können. Versetze dich in deine Eltern.

- Schreibe deine Bildbeschreibung auf die leeren Blätter des Erhebungsbogens.
- Schreibe zuerst die Überschrift **Bildbeschreibung**.

Abb. 3 Aufgabenstellung zur Bildbeschreibung

² Die Werkrealschule ist in Baden-Württemberg eine Schulform, an der Schülerinnen und Schüler nach erfolgreichem Abschluss der neunten Jahrgangsstufe den Hauptschulabschluss erwerben und bei Eignung nach erfolgreichem Abschluss der zehnten Jahrgangsstufe den Realschulabschluss absolvieren können.

um; $n = 174$) bzw. die Universität ($n = 31$). Die Aufschlüsselung der Stichprobe nach Alter und Schulart ist in Tab. 2 dargestellt. 173 Teilnehmerinnen und Teilnehmer bezeichneten Deutsch als ihre Muttersprache. 145 Schülerinnen und Schüler gaben an, neben Deutsch noch eine weitere Sprache zu sprechen.

4.2 Gestaltung des Fragebogens und Freitext

Der Fragebogen erfasste zunächst basale demografische Angaben. Anschließend wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer befragt, welche Sprache sie mit ihrem Umfeld sprechen, ob sie oder die Eltern einen Migrationshintergrund haben und ob eine deutsche bzw. ausländische Kindertagesstätte besucht wurde. Zusätzlich wurde erfasst, ob eine Fremdsprache erlernt wurde, wo die Teilnehmerinnen und Teilnehmer geboren worden sind und ob sie in ihrer Familiensprache (sofern nicht Deutsch) lesen und schreiben konnten sowie Unterricht nahmen. Anschließend erfolgte die Freitextproduktion (Bildbeschreibung). Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde ein Bild (siehe Abb. 2) gezeigt, welches sie unter Vorgabe einer Aufgabenstellung (siehe Abb. 3) innerhalb von 90 min beschreiben sollten. Die Aufgabenstellung bezieht sich vor allem auf die thematische Ausgestaltung und sprachliche Orientierung für die Lesenden. Sie wurde den Teilnehmenden mündlich und schriftlich mitgeteilt. Nach der Erläuterung der Aufgabenstellung konnten die Lernenden Rückfragen stellen.

4.3 Datenaufbereitung und Analysen

Die Datenauswertung erfolgte mit der Software IBM SPSS Statistics, Version 27 (IBM Corp 2020). Die Referenzeindeutigkeit wurde auf einer Skala von 0 (*nicht eindeutig*) bis 2 (*vollkommen eindeutig*) codiert. Die Anordnungsstruktur wurde über die Anzahl der Wechsel des Beschreibungsgegenstandes (Frau/Hintergrund) codiert. Die so ermittelte Variable erfüllte das Absolutskalenniveau.

Mithilfe des Chi-Quadrat-Anpassungstests wurden signifikante Häufigkeitsunterschiede in der Ordnungsstruktur untersucht (Hypothesen 1, 4 und 6). Zur Beantwortung der Zusammenhangshypothesen wurden lineare Regressionen berechnet (Hypothesen 2, 3, und 5). Beim regressionsanalytischen Vorgehen wurde die Signifikanz der Varianzaufklärung des Gesamtmodells betrachtet, bevor die Richtungszusammenhänge zwischen Prädiktor und Kriterium interpretiert wurden. Richtungszusammenhänge wurden über das standardisierte Regressionsgewicht Beta gezogen.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Statistik

Deskriptiv zeigte sich, dass die Ordnungsstruktur *Frau – Hintergrund* (161) vor den Strukturen *Frau – Hintergrund – Frau* (64) und *Hintergrund – Frau* (29) mit Abstand am deutlichsten vertreten war. Über die Klassen hinweg zeigte sich ein ähnliches Muster: Auch hier war die Struktur *Frau – Hintergrund* in jeder Klassenstufe bzw.

in der studentischen Stichprobe am häufigsten vertreten. In Klassen 3, 5 und 6 fand sich außerdem häufiger der Strukturwechsel *Frau – Hintergrund – Frau*. Eine reine Beschreibung der Frau war in Klassen 3 (8), 5 (4) und 6 (1) zu finden. Eine reine Beschreibung des Hintergrunds fand sich nur in Klasse 3 (2).

5.2 Hypothesenprüfung

Hypothese 1: Ordnungsstrukturen, die mit der Person beginnen, sind signifikant häufiger vorhanden als Ordnungsstrukturen, die mit dem Hintergrund beginnen.

Deskriptiv zeigte sich, dass häufiger mit der Person ($n = 161$) ($M = 0,51$; $SD = 0,50$) als mit dem Hintergrund (29) ($M = 0,09$; $SD = 0,29$) begonnen wurde. Dieser Häufigkeitsunterschied war statistisch signifikant ($\chi^2(1) = 32,94$; $p \leq 0,001$).

Hypothese 2: Der Wechsel der Ordnungsstruktur nimmt mit steigender Jahrgangsstufe signifikant ab.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde eine lineare Regression gerechnet. Die Varianzaufklärung des Gesamtmodells war mit 1 % signifikant ($R^2 = 0,01$; $F(1300) = 4,17$; $p = 0,042$). Mit zunehmender Jahrgangsstufe nahm der Wechsel der Ordnungsstruktur signifikant ab ($\beta = -0,12$; $t(300) = -2,04$; $p = 0,042$). Die deskriptiven Statistiken sind in Abschn. 5.1 zu finden.

Hypothese 3: Mit zunehmender Jahrgangsstufe steigt der Einsatz von lokaladverbialen Ausdrücken.

Die Varianzaufklärung des Gesamtmodells war mit 27 % signifikant ($R^2 = 0,27$; $F(1317) = 118,76$; $p \leq 0,001$). Mit zunehmender Jahrgangsstufe stieg der Einsatz lokaladverbialer Ausdrücke wie *oben*, *unten*, *hinter* etc. signifikant an ($\beta = 0,52$; $t(317) = 10,90$; $p \leq 0,001$). Lokaladverbiale Ausdrücke wurden im Mittel 1,19-mal pro Text verwendet ($SD = 2,03$; $Min. = 0$; $Max. = 5$).

Hypothese 4: Studierende verwenden den Begriff „Vordergrund“ signifikant häufiger als Schülerinnen und Schüler.

Deskriptiv zeigte sich, dass Studierende den Begriff *Vordergrund* (16) ($M = 0,53$; $SD = 0,51$) häufiger verwendeten als die Schülerinnen und Schüler (7) ($M = 0,02$; $SD = 0,15$). Dieser Häufigkeitsunterschied war statistisch signifikant ($\chi^2(1) = 104,92$; $p \leq 0,001$).

Hypothese 5: Der Einsatz von Konnektoren steigt mit zunehmender Jahrgangsstufe signifikant.

Die Varianzaufklärung des Gesamtmodells war mit 19 % signifikant ($R^2 = 0,19$; $F(1297) = 70,59$; $p \leq 0,001$). Mit zunehmender Jahrgangsstufe stieg der Einsatz von Konnektoren signifikant an ($\beta = 0,44$; $t(297) = 8,40$; $p \leq 0,001$). Konnektoren wurden im Mittel 3,99-mal pro Text verwendet ($SD = 4,10$; $Min. = 0$; $Max. = 31$).

Hypothese 6: Kopulative Konnektoren werden signifikant häufiger verwendet als Konnektoren anderer semantischer Kategorien.

Deskriptiv zeigte sich, dass kopulative Konnektoren häufiger ($M=2,65$; $SD=2,44$) verwendet wurden als Konnektoren anderer semantischer Kategorien ($M=0,85$; $SD=2,65$). Dieser Unterschied war statistisch signifikant ($\chi^2(39)=108,33$; $p \leq 0,011$).

6 Limitationen

Die Ergebnisse unterliegen einigen Beschränkungen. Bei der vorliegenden Studie wurden Texte von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schularten erhoben, sodass es sich nicht um eine longitudinale Erwerbsstudie handelt. Unser Beitrag stützt sich auf Querschnittsdaten, die die Entwicklung der sprachlichen Phänomene von Lernenden zu einem definierten Zeitpunkt in ihrer Schullaufbahn abbilden. Die beobachteten Unterschiede fielen zwar signifikant, teilweise aber sehr klein aus, was bei der Interpretation berücksichtigt werden sollte.

Zukünftige Studien sollten außerdem die genestete Datenstruktur (in Form von hierarchischen linearen Modellen) angemessen berücksichtigen, sofern die erforderlichen statistischen Voraussetzungen (Stichprobengröße) gegeben sind, was in unserer Studie nicht der Fall war. Eine weitere Limitation ist, dass die genannten sprachlichen Phänomene nur monoexemplarisch an Bildbeschreibungen gemessen wurden, weshalb die externe Validität der Studie zunächst auf diese Textart beschränkt ist. Zukünftige Forschung sollte die sprachlichen Phänomene auch in weiteren Textarten untersuchen, um die Übertragbarkeit der Ergebnisse in den didaktischen Kontext auszuweiten. Zudem sollte eine Engführung der Sachverhaltsbeschreibung zugunsten einer stärker bildverstehenden Ausrichtung vermieden werden, was in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt wurde.

7 Diskussion

Bei dem vorliegenden Bild handelt es sich um ein komplexes Gemälde, welches aus verschiedenen Bildelementen besteht und trotz seiner Komplexität für Beschreibungen geeignet erscheint: Es weist verschiedene Elemente auf, welche im schulischen Kontext Bestandteil von Beschreibungen sind, wie z.B. die Frau im Vordergrund und die verschiedenen geometrischen Formen (farbige Quadrate) im Hintergrund. Durch die im Vordergrund befindliche Frau besteht eine Nähe zur Personenbeschreibung, die explizit im Deutschunterricht bereits in der Primarstufe eingeübt wird (KMK 2016). Auch der Hintergrund bietet Anknüpfungspunkte an bereits schulisches thematisierte Inhalte wie bspw. die (farblichen) geometrischen Formen, die im Mathematikunterricht bereits früh kennengelernt werden. Durch die im Vordergrund befindliche Frau und die im Hintergrund vorhandenen Elemente lässt sich ein grundsätzlicher Wechsel der Anordnungsstruktur der Beschreibung in den Texten der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen. Da psychologische Studien zur Salienz von Figurwahrnehmungen zeigen, dass Gesichter und Gesichtszüge schneller erkannt werden als Tiere oder nichtpersonale Figuren (Öhman et al. 2001; Purcell und Stewart 2010), wurde angenommen, dass die Schülertexte im Korpus häufiger

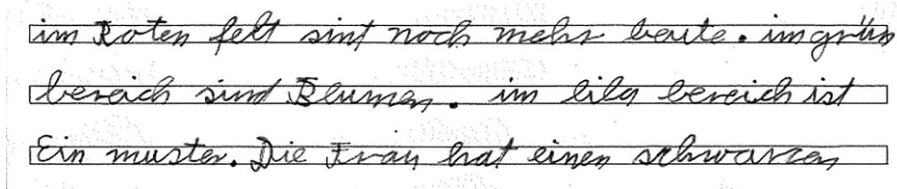


Abb. 4 Schülerin; Klasse 3 (8 Jahre)

mit der Beschreibung der Person (161) beginnen als mit dem Hintergrund (29), was sich als statistisch signifikant erwies Grundsätzlich können derartige Erkenntnisse in die Überlegung einfließen, welche Bilder für Beschreibungen herangezogen werden, einfließen, weil sie trotz der flexiblen Anordnung von Sequenzierungsmöglichkeiten (Ossner 2005) eine Vorhersehbarkeit deutlich machen, die sich didaktisch nutzen lassen kann (siehe Abschnitt didaktische Implikationen).

Ausgehend von den Erkenntnissen der Schreibeentwicklung zu Beschreibungen (Disselhoff 2007), die ein assoziatives Schreiben am Anfang der literalen Entwicklung nachweisen, welches sich dann im Laufe der Zeit zu einer Perspektivierung der Beschreibung mit Globalorientierung entwickelt, wurde angenommen, dass die jüngeren Schreibenden häufiger zwischen der Figurbeschreibung im Vordergrund und der Beschreibung des Hintergrundes wechseln. Insgesamt ließen sich mittels dieser zwei Hauptelemente des Bildes (Frau und Hintergrund) unterschiedlich frequente Wechsel identifizieren, die entweder von der Frau oder dem Hintergrund ausgingen (Frau – Hintergrund; Frau – Hintergrund – Frau; Frau – Hintergrund – Frau – Hintergrund; Frau – Hintergrund – Frau – Hintergrund – Frau und jeweils beginnend mit dem Hintergrund). Mit zunehmendem Alter nahmen die Wechsel dann signifikant ab. Für studentische Schreiberinnen und Schreiber lässt sich nur noch ein Anordnungsprinzip (Frau – Hintergrund oder Hintergrund – Frau) feststellen. Es zeigt sich also, dass ein sprunghafter Wechsel der Beschreibungselemente in einem stetigen Wechsel zwischen den zwei zentralen Hauptelementen changiert. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive lassen sich Erkenntnisse anführen, die flankierend erklären können, warum ein frequenter Wechsel zwischen den Hauptelementen gerade bei jüngeren Schreiberinnen und Schreibern auftritt. Ausgehend von Piagets (2015) Erkenntnissen zur kognitiven Entwicklung können Kinder erst mit Einsetzen der Dezentrierung von ihrem intellektuellen Egozentrismus Abstand nehmen und sich die Perspektivität ihrer eigenen Wahrnehmung bewusst machen. Kinder lernen also erst allmählich, dass ihr eigener Gesichtspunkt von dem Gesichtspunkt anderer abweichen kann (Piaget und Inhelder 1993) und die Nachvollziehbarkeit bei einem sprunghaften Wechsel der Beschreibung gefährdet ist. In der formulierten Aufgabenstellung ist die Dezentrierung ein wichtiger Aspekt, den die Schülerinnen und Schüler zu beachten haben, wenn sie sich laut der Aufgabenstellung (siehe Abb. 3) in die Perspektive anderer Personen hineinversetzen müssen, die das Bild nicht gesehen haben.

In Bezug auf die leserseitige Orientierung ist auch der Einsatz lokaladverbialer Ausdrücke (*oben, unten, links, rechts* etc.) interessant, weil sie (a) zentral für die Strukturierung von Texten sind und (b) die Orientierung der Leserinnen und Leser

Abb. 5 Schülerin; Klasse 6
(12 Jahre)

Der Rote Hintergrund ist auf Kopf Höhe
 In der Mitte ~~ist~~ ~~das~~ vom Hintergrund
 ist eine grünes ~~das~~ Feld auf dem eine
 Wiese ist mit Blumen.
 Im Hintergrund sind neben dem
 grünen Feld links und rechts rosa
 Felder da sie nicht zu sehen sind
 rosa und ein bisschen gelb.

mit sprachlichen Mitteln anleiten, indem auf bestimmte Elemente im Bild verwiesen wird. Solche sind für Beschreibungen typische sprachliche Merkmale, deren Einsatz unverzichtbar ist (Becker-Mrotzek und Böttcher 2020) und die gleichzeitig in der literalen Entwicklung aufgrund entwicklungspsychologischer Faktoren erst relativ spät auftreten. Empirische Arbeiten aus der Schreibdidaktik zeigen, dass der Einsatz von Lokaladverbien, die häufig als Orientierungsprozeduren subsumiert werden, gerade für jüngere Schreiberinnen und Schreiber schwierig ist (Ansket 2019). Die Annahme, dass der Einsatz dieser Ausdrücke mit steigender Jahrgangsstufe signifikant zunimmt, konnte bestätigt werden. Jüngere Schreiberinnen und Schreiber hingegen versuchen, die Orientierung für Leserinnen und Leser anders zu vollziehen. Was auffällt, ist, dass in den unteren Klassenstufen statt des Einsatzes von Lokaladverbien die Orientierung der Leserinnen und Leser über die farbliche Zuordnung der Bildelemente vorgenommen wird. Gerade jüngere Schülerinnen und Schüler verwenden saliente Merkmale, die über die Farben im Hintergrund gegeben sind, und führen sie als Orientierung bei der Bildbeschreibung auf (siehe Abb. 4).

Die Notwendigkeit, eine Konkretisierung über Lokaladverbien vorzunehmen, scheint sich einigen jüngeren Schülerinnen und Schülern noch nicht zu erschließen. Erst zu einem späteren Zeitpunkt wird eine leserorientierte Verortung über die Farbgebung und hinzukommend den Einsatz von Lokaladverbien vorgenommen (siehe Abb. 5).

Ein weiterer interessanter Punkt, der in die Auswertung einbezogen wurde, bezieht sich auf die mögliche Konzeptualisierung von Wahrnehmungsräumen. Die Konzeptualisierung von *Vordergrund* und *Hintergrund*, die sich im Gebrauch der abstrakten Begriffe zeigt, wird abhängig vom Alter unterschiedlich verwendet. Auffallend ist, dass studentische Schreiberinnen und Schreiber das Bild im Vorder- und Hintergrund konzeptualisieren, wohingegen Schülerinnen und Schüler den Begriff *Vordergrund* kaum verwenden. Das Ergebnis war signifikant, obwohl die Gruppe der Studierenden wesentlich kleiner war. Die Studierenden verwenden trotz der unterschiedlichen Gruppengröße im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern den

Begriff *Vordergrund* etwa doppelt so häufig. Beim Hinter- und Vordergrund handelt es sich um wahrnehmbare Räume, die bereits früh angelegt sind. Die Versprachlichung der Konzepte mittels expliziter Begriffe wird jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt und meist im Fachunterricht erworben. Dass Schülerinnen und Schüler den Begriff *Vordergrund* deutlich weniger verwenden als Studierende, lässt sich darauf zurückführen, dass die Vermittlung des gestalttheoretischen Begriffs noch nicht erfolgt ist und die zentrale Figur des Bildes mit dem Vordergrund assoziiert wird, wozu es keinen expliziten Begriff braucht. Dass der Wortschatzerwerb eine zentrale Schaltstelle für die literale Entwicklung darstellt, resümiert Steinhoff (2009) in seiner Arbeit u. a. zur Ontogenese deskriptiver Schreibfähigkeiten und legt nahe, dass gerade der Kompetenzbereich Schreiben vom Auf- und Ausbau des Wortschatzes profitiert.

Um den Zusammenhang zwischen verschiedenen Elementen im Bild zu verdeutlichen und die Beschreibung besser zu strukturieren und kohärenter zu gestalten, kann der Einsatz von Konnektoren herangezogen werden. Ähnlich wie in bereits vorhandenen Studien (Langlotz 2014) zeigt sich, dass der Einsatz von Konnektoren mit steigender Jahrgangsstufe zunimmt. Ein genauerer Blick hinsichtlich der semantischen Kategorien verdeutlicht, dass kopulative Konnektoren in der vorliegenden Bildbeschreibung weitaus am häufigsten verwendet werden, wohingegen Konnektoren anderer semantischer Kategorien wesentlich seltener vorkommen, was an der Sachverhaltsbeschreibung in der Bildbeschreibung liegt.

8 Fazit und didaktische Implikationen

In der Schule sind schriftliche Beschreibungen in Form von Personen-, Vorgangs- oder Bildbeschreibungen Bestandteil des Unterrichts. Komplexere Bilder mit einem gewissen ästhetischen Anspruch werden meist nicht herangezogen, weil man die Schülerinnen und Schüler vermeintlich nicht überfordern will. Dabei bieten Gemälde, die komplexere Formen oder Ordnungsstrukturen aufweisen, die Möglichkeit, Gesichtspunkte sowie sprachliche Referenzen zu thematisieren und den Wahrnehmungsraum gestalttheoretisch zu konzeptualisieren. Das Gemälde „Adele Bloch-Bauer II“ von Gustav Klimt ist ein komplexes Bild, welches in der Schule trotz seiner Komplexität für schriftliche Beschreibung einsetzbar ist, was daran liegt, dass eine Vorhersagbarkeit der groben Anordnungsstruktur getroffen werden kann, die sich in Frau und Hintergrund differenzieren lässt und mit gestalttheoretischen Konzepten wie Vordergrund und Hintergrund verbunden ist. Mit der im Vordergrund zentralen Figur wird eine Personenbeschreibung evoziert, die bereits in der Grundschule durchgeführt wird. Zudem bietet der Hintergrund genug Entdeckungsspielraum, weitere Bildelemente zu fokussieren und über lokaladverbiale Ausdrücke eine Orientierung der Leserinnen und Leser einzuüben. Da für die Bildbeschreibung verstärkt auf koordinierende kopulative Konnektoren zurückgegriffen wird, hält sich die Komplexität der semantischen Relationierung in Grenzen, was die Realisierung schriftlicher Bildbeschreibungen in der Primarstufe begünstigt.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Abraham, U., & Glas, A. (2016). Vom Text zum Bild – Vom Bild zum Text. Die Rolle der Vorstellungsbilder in einer transdisziplinären Didaktik. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, G. Lieber, M. Miller & H. Sowa, et al. (Hrsg.), *Sprechende Bilder – besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis* (S. 201–2010). München: kopaed.
- Abraham, U., & Sowa, H. (2016). Bilder lesen und Texte sehen. Symbiosen im Deutsch- und Kunstunterricht. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, G. Lieber, M. Miller & H. Sowa, et al. (Hrsg.), *Sprechende Bilder – besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis* (S. 187–200). München: kopaed.
- Anskait, N. (2019). *Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Augst, G. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahre*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T., & Völzing, P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2020). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M., & Grabowski, J. (2022). *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe. Theorie, Diagnose und Förderung* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Blühorn, H. (2008). Syntax und Semantik der Konnektoren. Ein Überblick. https://www.ids-mannheim.de7/fileadmin/gra/texte/blu_ueberblick.pdf. Zugegriffen: 30. März 2023.
- Breindl, E., Volodina, A., & Waßner, U. H. (2014). *Handbuch der deutschen Konnektoren 2. Semantik der deutschen Satzverknüpfers*. Mannheim: De Gruyter.
- Brinker, K., Cölfen, H., & Pappert, S. (2018). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (9. Aufl.). Grundlagen der Germanistik, Bd. 29. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Dehn, M. (2016). Bildverstehen. Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, G. Lieber, M. Miller & H. Sowa, et al. (Hrsg.), *Sprechende Bilder – besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis* (S. 385–401). München: kopaed.
- Disselhoff, K. (2007). Einzelanalyse der Textsorte Beschreibung. In G. Augst, K. Disselhoff, A. Henrich, T. Pohl & P.-L. Völzing (Hrsg.), *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter* (S. 167–198). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Duden (2009). *Die Grammatik* (8. Aufl.). Mannheim: Dudenverlag.
- Feilke, H. (2005). Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 45–60). Freiburg i. Br.: Rombach.
- Hartung, O. (2016). Konzeptionelles Schreiben im Fachunterricht. Vorschläge zur Parametrisierung von Texthandlungen als eine Möglichkeit für die Lernstanddiagnose. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 179–200). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 3. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- IBM Corp (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0*. Armonk: IBM Corp.
- Jost, J. (2022). Schreibaufgaben zur Indikation von Schreibkompetenz. In M. Becker-Mrotzek & J. Grabowski (Hrsg.), *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe. Theorie, Diagnose und Förderung* (S. 117–132). Münster: Waxmann.
- Kellermann, K. (2023). *Kausalsätze verstehen und formulieren. Eine empirische Studie zur Vermittlung des globalen Prinzips von Kausalität im Deutschunterricht der Sek. I*. Münster: Waxmann.
- Klotz, P. (2013). *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krautz, J. (2018). Bildverstehen. Grundlinien einer relationalen Didaktik der Bildbetrachtung im Kunstunterricht. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 6, 35–53. <https://permalink.obvsg.at/AC16301900>. Zugegriffen: 25.02.2024.
- Kultusministerkonferenz (2016). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 23. März 2016*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz
- Langlotz, M. (2014). *Junktion und Schreibeentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte*. Berlin: De Gruyter.
- Lieber, G., & Uhlig, B. (2016). Einleitung. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, G. Lieber, M. Miller, H. Sowa & B. Uhli (Hrsg.), *Sprechende Bilder – besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis* (S. 379–384). München: kopaed.
- Mathiebe, M. (2018). *Wortschatz und Schreibkompetenz. Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann. Dissertation, Waxmann
- Öhman, A., Lundqvist, D., & Esteves, F. (2001). The face in the crowd revisited: A threat advantage with schematic stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 381–396. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.381>.
- Ossner, J. (2005). Das deskriptive Feld. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 61–78). Freiburg i. Br.: Rombach.
- Ossner, J. (2014). Schriftliches Beschreiben. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, (Bd. 4, S. 252–269). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pasch, R., Brauße, U., Breindl, E., & Waßner, U.H. (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Piaget, J. (2015). *Genetische Erkenntnistheorie*. Schlüsseltexte, Bd. 6. Stuttgart: Klett-Cotta. herausgegeben und überarbeitet von Richard Kohler
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde* (2. Aufl.). Bd. 6. Stuttgart: Klett.
- Pohl, T. (2014). Entwicklung der Schreibkompetenz. In H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen* (S. 101–140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Polenz, P. (2008). *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin: De Gruyter.
- Purcell, D.G., & Stewart, A.L. (2010). Still another confounded face in the crowd. *Attention, perception & psychophysics*, 72(8), 2115–2127. <https://doi.org/10.3758/BF03196688>.
- Schmitt, M. (2011). Perspektivisches Denken als Voraussetzung für adressatenorientiertes Schreiben. http://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/35/file/Schmitt_2011_Diss_Perspektivisches_Denken_Fliesstext.pdf Dissertation, Pädagogische Hochschule.
- Schmitt, M. (2022). Perspektivübernahme und Schreibkompetenz. In M. Becker-Mrotzek & J. Grabowski (Hrsg.), *Schreibkompetenz in der Sekundarstufe. Theorie, Diagnose und Förderung* (S. 57–72). Münster: Waxmann.
- Steinhoff, T. (2009). *Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb*. Siegen: Siegener Inst. für Sprachen im Beruf.
- Steins, G., & Wicklund, R.A. (1993). Zum Konzept der Perspektivübernahme. Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, 226–239.
- Zifonun, G., Strecker, B., Hoffmann, L., & Ballweg, J. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 7.3. Berlin: De Gruyter.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.