

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
10. Jahrgang 2005 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Michael Baum*

**EIN-BILDUNGEN. ÜBER  
BILDHAFTE PARATEXTE IM  
DEUTSCHUNTERRICHT**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 10. H. 18. S. 14-30.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Michael Baum

## EIN-BILDUNGEN. ÜBER BILDHAFTE PARATEXTE IM DEUTSCHUNTERRICHT

### 1. Literatur- und Mediendidaktik im Gespräch

Eine Annäherung von Literatur- und Mediendidaktik galt bis vor einigen Jahren als dringendes Forschungsdesiderat. So konstatierte Elisabeth Paefgen, dass „die mediendidaktischen Initiativen der letzten fünfundzwanzig Jahre bisher zu keiner tiefgreifenden Veränderung des Literaturunterrichts führen konnten“ (Paefgen 1999, S. 155f.). Hans-Dieter Kübler bemängelte die fehlende Integration der Medien Schrift, Bild und Ton in der fachdidaktischen Forschung (Kübler 1999, S. 135). Und Werner Ziesenis forderte eine nicht nur quantitative, sondern qualitative Zusammenarbeit der beiden Disziplinen mit dem anzustrebenden Ziel einer „Literaturdidaktik als Mediendidaktik“. Eine mediale Betrachtungsweise sei auch „für die Texte der ‚alten‘ Medien, für Buch und Theater“ wünschenswert (Ziesenis 2001, S. 391).<sup>1</sup>

Die jüngsten Überlegungen zur fachdidaktischen Relevanz des Begriffs der „Intermedialität“ (Lecke 2004, Bönnighausen/Rösch 2004) haben diese Diskussion neuerlich entfacht und zugleich um eine theoretische Perspektive erweitert. Intermedialität scheint als integratives Konzept tauglich zu sein, weil es die Beschaffenheit des Gegenstands sowie dessen Wechselwirkung mit anderen Medien erfasst und gleichzeitig die Rezeptionsbedingungen in einer Medienkultur in den Blick rückt.

Ich möchte hier anknüpfen, indem ich das Zusammenspiel von Text und Bild<sup>2</sup> im literarischen Paratext didaktisch analysiere. Dabei kommt es mir auf die insbesondere von Ziesenis und Kübler geforderte qualitative Zusammenarbeit von Literatur- und Mediendidaktik an, mithin geht es um eine „Literaturdidaktik als Mediendidaktik“.

Im Weiteren soll zunächst der Begriff des Paratextes genauer bestimmt sowie in seiner Rolle für den fachdidaktischen Diskurs reflektiert werden (2.). Anschließend wird auf einige wichtige Forschungsergebnisse zu Text-Bild-Beziehungen einge-

---

<sup>1</sup> Der Grund für die bisherige Trennung von Literatur- und Mediendidaktik lag wohl darin, dass zwar die technischen bzw. apparativen Massenmedien als Gegenstand einer Mediendidaktik sich gleichsam aufdrängten, dass aber die Schrift gar nicht als Medium gesehen wurde und so die begriffliche Grundlage für eine integrative Betrachtung fehlte. An Grundlagenforschung mangelt es weiterhin.

<sup>2</sup> Rajewsky (2004, S. 14f. et passim) spricht präzisierend von einer Medienkombination. Davon unterscheidet sie den Medienwechsel (z.B. vom Buch zum Hörbuch) und die intermedialen Bezüge (der Bezug eines Mediums auf ein anderes, z.B. die Thematisierung eines Bildes in einem Roman); vgl. ebd. S. 15-17 et passim. Intermedialität ist der Oberbegriff für diese drei Phänomene.

gangen, insofern diese wichtig sind für unser Thema (3.). Es folgt eine Fallstudie zur Cover-Gestaltung des Romans „Helden wie wir“ (1995) von Thomas Brussig (4.).

## 2. Paratexte - didaktisch

Gérard Genette definiert den Paratext<sup>3</sup> als „jenes Beiwerk, durch das ein Text zum Buch wird und als solches vor die Leser und, allgemeiner, vor die Öffentlichkeit tritt“ (Genette 1992, S. 10). Dabei kann es sich um Sprach- oder Bildmedien handeln.<sup>4</sup> Genette unterscheidet zwei Gruppen von Paratexten: Die Peritexte bilden eine (durchlässige) Schwelle (vgl. Genette 1992, S. 10), die zwischen dem Außen, der Welt des Lesers, und dem Innen, der Welt des Textes, vermitteln. Gemeint sind z.B. Cover (Verlagsangabe, Titel, Bildelemente, Autorname), Klappentext, Waschlappchen und Buchr ckseite; aber auch Motti, Widmungen, Inhaltsverzeichnisse, Kapitelüberschriften sowie Vor- und Nachworte. Peritexte spielen um den literarischen Text herum bzw. in ihn hinein. Als „Metazeichen“ (Vulli 2002, S. 47f.) verweisen sie global auf den umfangreicheren Text und setzen diesen – mit den Mitteln ihrer eigenen rhetorischen Struktur – in Szene. Von den Peritexten unterscheidet Genette (1992, S. 328-384) die Epitexte, die unabhängig vom Buch existieren – in öffentlich zugänglicher oder in privater Form. Im einen Fall kann es sich um Verlagsprospekte, Interviews, Literatursendungen und Literaturverfilmungen handeln (letztere fallen in der Terminologie von Rajewsky unter den Begriff des Medienwechsels), im anderen Fall um Tagebucheinträge, private Gespräche, Notizen, frühe Textstufen und Briefe. Charakteristisch für zahlreiche Paratexte ist deren räumliche Organisation, die in intermedialen Text-Text- oder Text-Bild-Verbindungen das kommunikative Potential der Literatur erweitert. Man könnte auch sagen: Paratexte sind Medien der Literaturvermittlung. (Dies gilt für sämtliche Peritexte und für die öffentlichen Epitexte.) Auf der anderen Seite führt die Verwendung des Terminus Paratext zu einer Erweiterung des Textbegriffs selbst, der nun räumlich entgrenzt, intermedial ausdifferenziert und im Hinblick auf die spezifische Form ästhetischer Kommunikation (einschließlich der Inszenierung des Mediums Buch im Literatursystem) spezifiziert wird.<sup>5</sup>

Paratexte geben Informationen, machen das einzelne Buch erkennbar und erzeugen damit Aufmerksamkeit; sie regen aber auch die Interpretation an, indem sie den Leser auffordern, eine Beziehung herzustellen zwischen den gestalterischen und den

---

<sup>3</sup> Vgl. auch die an Genette orientierte Zusammenfassung von Moennighoff (1997); ferner den Artikel „Paratexte“ von Ursula Rautenberg in „Reclams Sachlexikon des Buches“ (2003, S. 394f.).

<sup>4</sup> Vgl. Genette (1992, S. 9-21). Der Verf. analysiert dann aber v.a. sprachliche Texte. Ich kehre diese Hierarchie um und wende mich besonders dem paratextuellen Bild zu.

<sup>5</sup> Vgl. dazu auch Wolf (2001, S. 491f.).

inhaltlich-formalen Aspekten des Textes (vgl. Genette 1992, S. 18). Dabei sollte man immer vom Einzelfall ausgehen: „Die Funktionen des Paratextes bilden [...] ein äußerst empirisches und differenziertes Objekt, das man auf induktive [...] Weise freilegen muß“ (Genette 1992, S. 19).

Rückt der räumlich-visuelle Aspekt der literarischen Kommunikation in den Fokus der Betrachtung, geht damit die für Medienkulturen ohnehin konstitutive Aufwertung der Wahrnehmungsprozesse einher (vgl. Rupp 1998). Anders als (mitunter) im medienkulturellen Alltag zielt die Beschäftigung mit visuellen Paratexten im Unterricht jedoch nicht auf Erleben bzw. schnellen Genuss, sondern auf das Aufbrechen eingeschliffener Wahrnehmungsweisen und neue Erfahrungen im Umgang mit Medien. Der literarische Text mit seinem Potenzial an Differenzierung und Problematisierung bietet dafür einen fruchtbaren Lernzusammenhang. Die Schwelle (Genette) zwischen Text- und Bildbetrachtung kann immer wieder überschritten und in ihrer Funktion erörtert werden.<sup>6</sup>

Dies erscheint insbesondere deswegen notwendig, weil Lernende, wie wir alle, durch Bild-Text-Kombinationen medienkulturell sozialisiert werden.<sup>7</sup> Comics, Kinoplakate, T-Shirts, Magazine, Film, Fernsehen und Internet strukturieren ihre Informationen im charakteristischen Medienwechsel. Dabei sind folgenden Faktoren zu beachten:

- Anders als in der „nackten“ Schrift, die eine imaginative Versenkung in das Gelesene erlaubt und damit bisweilen zu suggerieren imstande ist, dass hinter der Oberfläche der Buchstaben sich ein Eigentliches befindet, verweisen Text-Bild-Kombinationen auf die unter medienkulturellen Bedingungen basale Zeichenhaftigkeit der Welterfahrung.
- Damit einher geht eine Aufmerksamkeitssteuerung, die auf der einen Seite unserem Blick eine direktionale Disziplin aufzwingt, die aber auf der anderen Seite, wegen der Vielzahl der Informationen, auch zur Zerstreung von Aufmerksamkeit führt.

---

<sup>6</sup> Die semiotische Kulturtheorie Yuri M. Lotmans sieht in diesem Mechanismus der Interaktion von Text und Bild die Wurzel der Kultur schlechthin. Der Umstand, dass das eine Medium nie ganz in das andere übersetzbar ist, generiert Information und verlangt geistige Aktivität (vgl. Lotman 1990a, S. 37ff.). Lotman untermauert seine These mit Argumenten, die er zum einen der Rhetorik und zum anderen der kognitiven Psychologie entnimmt. Als rhetorisches Modell dient ihm die Metapher mit ihren visuell-imaginativen und abstrakt-sprachlichen Bestandteilen; gerade deren Differenz erzeuge diskursive Wirksamkeit (vgl. Lotman 1990a, 41). Kognitionspsychologisch argumentiert Lotman mit der funktionalen Differenz der beiden Gehirnhälften. Insgesamt konstatiert er eine Isomorphie zwischen Bewusstsein und Kultur (vgl. Lotman 1990a, S. 36).

<sup>7</sup> Zum Begriff der Medienkultur sowie zum Folgenden vgl. Hickethier (2003, S. 230-232).

- Medienkulturen formieren Emotionalität. Was wir fühlen, ist häufig Ergebnis eines Vermittlungsprozesses, der durch Medienangebote zu Stande kommt. Text-Bild-Kombinationen kommt dabei eine herausragende Bedeutung zu.<sup>8</sup>

Diese Faktoren bestimmen den Deutschunterricht ganz wesentlich. Lehrer/innen, die Medien „einsetzen“, um damit ein Lernziel zu erreichen, können ein Lied davon singen. Die dargebotenen Bilder lösen zunächst einmal Emotionen aus (häufig solche, die gerade „nicht erwünscht“ sind), führen zu assoziativen Verknüpfungen mit anderen Medienerfahrungen und werden alles in allem von ihrem Oberflächenreiz her gesehen. Das Bild ist bestenfalls „cool“. Die Semiosis zwischen Text und Bild kommt, ganz im Sinne Lotmans, in Gang, jedoch häufig anders als Lehrkräfte sich das wünschen.

Andererseits ist zu sagen, dass die Arbeit mit Bildern im Deutschunterricht gerade deswegen als notwendig erscheint, weil an die lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden angeknüpft werden kann. Die Beziehung zwischen Schule und Medienalltag ist enger als bei anderen Lerngegenständen.

Wenn nun Schule die Aufgabe hat, „die Wirklichkeit immer wieder neu für Lernende verständlich zu machen“ (Fehr 2000, S. 59) bzw. „Welt für Neuankömmlinge zu erschließen“ (Ivo 1999, S. 16), dann bedeutet dies auch, dass im Unterricht neue Fragen an scheinbar vertraute Objekte der alltäglichen Wahrnehmung gerichtet werden bzw. dass die alltägliche Wahrnehmung durch deren Verfremdung im Medium des künstlerischen Bildes distanzierter und differenzierter betrachtet werden kann.

Deubel und Kiefer (2003, S. 19) sprechen im Hinblick auf die Metamorphosen der Medienkultur von einem Prozess der „wechselseitige[n] Medialisierung“ mit dem Effekt der „unendlichen Semiose, bei deren Deutung der Unterschied zwischen ‚literati‘ und ‚illiterati‘ erneut zum Tragen kommt“. Es kommt ihnen also darauf an, Welt für Lernende lesbar und damit auch wieder kommunizierbar (und nicht nur: erlebbar) zu machen. Yuri M. Lotman hat diese Notwendigkeit bereits Ende der sechziger Jahre gesehen:

„Der Mensch erweist sich als unausweichlich einbezogen in einen Prozeß von hoher Spannung: er ist von Strömen von Informationen umgeben; das Leben sendet ihm seine Signale. Aber diese Signale werde ungehört, die Informationen werden unverstanden bleiben, und wichtige Überlebenschancen werden verpasst werden, wenn es der Menschheit nicht gelingt, rechtzeitig den stetig steigenden Anforderungen zu genügen, nämlich diese Ströme von Signalen zu dechiffrieren und in Zeichen zu verwandeln, die

---

<sup>8</sup> Die kalkulierte emotionale Wirkung von Bildern ist wohl auch der Grund für den Einsatz von Bildmedien am Beginn der Deutschstunde. Stichwort: „Motivationsphase“. Es liegt jedoch in der Natur der (emotionalen) Sache, dass auf die Motivation nur etwas vergleichsweise Unmotivierendes folgen kann... Wer Bilder (nur) zur Motivation „einsetzt“, trennt künstlich zwischen dem leichten Medium Bild und dem schweren, „eigentlichen“ Medium Schrift. Damit wird letztlich dem konsumistischen Umgang mit Bildern Vorschub geleistet.

zur Kommunikation in der menschlichen Gesellschaft geeignet sind“ (Lotman 1993, S. 15).

Die bisherigen Überlegungen lassen sich in dem begrifflichen Konstrukt „mediale Bewusstheit“ bündeln.<sup>9</sup> Mediale Bewusstheit ist explizierbar als die Fähigkeit, sich auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit medialen Kommunikationsangeboten einzulassen, um Zeichen in ihrer medialen Bedingtheit und besonderen medien-spezifischen Leistungsfähigkeit erkennen und kommunikativ „bewältigen“ zu können. Bewusstheit ist eine Einstellung und ein Wissen, das immer neu erworben, erprobt und modifiziert werden muss.

Wie in der pragmatisch ausgerichteten Semiotik üblich, gehe ich von einem, wenn auch medial vermittelten, so doch rekonstruierbaren Zusammenhang von Denken und Handeln aus. Dies bedeutet für das unterrichtliche Handeln mit Paratexten, dass das Analysieren, Recherchieren, Betrachten und Anfertigen von Paratexten zusammenwirkt und mediale Bewusstheit als prozessuale Größe zu verstehen ist.

Wie im Einzelnen noch zu zeigen sein wird (vgl. die folgenden Abschnitte 3. und 4.), akzentuiert die Kommunikation über Paratexte in besonderem Maße den Aspekt der Wahrnehmung und der Emotionen. Ein umgehendes Beginnen mit analytischen oder produktiven Verfahren erscheint der Sache nicht angemessen.

Mediale Bewusstheit als integratives Konzept des Deutschunterrichts ist relevant für mindestens drei Lernfelder:

*Literarisches Lernen.* Damit sind gemeint „Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“ (Büker 2002, S. 121). Der um paratextuelle Ausdrucksformen erweiterte Textbegriff befördert das Erschließen, Genießen und Verstehen literarischer Texte, indem er deren historische (vgl. Nutz 1999) und kommunikative (Maiwald 2001) Differenz auch medien-spezifisch fasst und so die Auseinandersetzung mit literarischen Bildmedien für das literarische Lernen fruchtbar macht. Dabei spielt die Recherche nach Bildmaterial aus der Vergangenheit ebenso eine Rolle wie die Wechselwirkung von inneren und äußeren Bildern. Bild-Text-Kombinationen befördern das Nachdenken über Literatur gerade infolge ihrer produktiven Differenz.<sup>10</sup> Für das Gedächtnis der Lerner sind einprägsame Bildmedien mitunter genau-

---

<sup>9</sup> Verwandt ist der Begriff der Sprachbewusstheit: „Als *Sprachbewusstheit* wird die Bereitschaft und Fähigkeit bezeichnet, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“ (Andresen/Funke 2003, S. 439); vgl. auch Neuland (2002). In meiner Akzentuierung bleibt jedoch der Zusammenhang zwischen Inhalt und Form gewahrt. Es gibt für mich nicht das rein Mediale, das vom Inhaltlichen unabhängig ist, sondern nur eine mediale Praxis, die jeweils spezifische Inhaltseffekte generiert.

<sup>10</sup> Ich möchte diesen Aspekt der Differenz ungleich stärker betonen als Hoppe et al. (2004), die von einem für beide Medien geltenden Verstehenspostulat ausgehen (vgl. S. 159). In der Praxis sollen Schüler/innen z.B. „die im Text vorhandenen, entdeckten und bewusst

so wichtig wie die selbst erschlossenen „Denkbilder“ (vgl. Müller-Michaels 1996). Da Bilder Emotionen auslösen, intensivieren sie den literarischen Lernprozess, ohne die basale Schriftsprachlichkeit des Textes in den Hintergrund zu drängen. Interpretationsfragen können sich auch an Bildmedien entzünden, die dem Text beigegeben wurden und die neben dem Reizpotential auch eine hermeneutische Funktion haben.<sup>11</sup>

*Medienkunde.* Das literarische Lernen mit visuellen Paratexten liefert einen Beitrag zum Aufbau einer allgemeinen Text-, Bild- und Bild-Text-Kompetenz. Mediale Bewusstheit als Wissen und Können hat, so gesehen, eine soziale Orientierungsfunktion: Schüler/innen lernen, sich mit dem in einer Medienkultur obligatorischen Kommunikationsformen auseinanderzusetzen, d.h. genauer: die Leistungen von Text und Bild, für sich und im Zusammenspiel, zu erkennen. Die „vierte Kulturtechnik“ (Kübler 1999, S. 121) des Bilderlesen-Könnens wird auf einem besonders interessanten, weil empirisch höchst ausdifferenzierten und anspruchsvollen Objekt eingeübt. Durch einfache Versuche<sup>12</sup> können die Leistungen von Text und Bild erkannt sowie das Zusammenspiel beider Medien untersucht werden. Möglich ist ein Lernen an Paratexten aus verschiedenen Feldern (Literatur, Presse, Werbung, etc.), das sich im Schwierigkeitsgrad steigert.

*Ästhetisches Lernen.* Es wurde schon mehrfach betont, dass ein Lernen mit Text-Bild-Kombinationen bei der Wahrnehmung ansetzen muss. Bodo Lecke spricht in diesem Zusammenhang global von einer „Wahrnehmungs- und Geschmacksbildung“ (Lecke 2004, S. 124) im Hinblick auf mediale Kommunikationsangebote. Ästhetik wird hier folglich im Sinne von Asthetik, der Lehre von der differenzierten Kunst- und Weltwahrnehmung, verstanden. Wahrnehmung ist die „primäre und verbreitetste Kommunikationsweise“, nur „in wenigen Fällen verdichtet sie sich zur Kommunikation“ (Luhman 1984, S. 560). Ausgehend von Farb-Form-Beziehungen

---

gemachten Gestaltungsmittel in ein Bild transformieren“ (S. 163). Ich halte eine solche Aufgabenstellung, die von einer abgeschlossenen Textinterpretation ausgeht, durchaus für legitim; sie sollte jedoch durch einen Blick auf die interessanten Differenzen zwischen Text und Bild sowie den *Prozess* der Auseinandersetzung ergänzt werden. Sonst bleibt das Text-Bild-Verhältnis evtl. nur redundant.

<sup>11</sup> Da ich mich in diesem Aufsatz fast gänzlich auf die visuellen Paratexte beschränke, geraten die schriftlichen Peritexte, deren rezeptionssteuernde Funktion außer Frage stehen dürfte, aus dem Blick. Der Titel des Gedichts, die Kapitel-Titel des Romans, die Regie-Anweisungen des Theaterstücks rhythmisieren und steuern unser Lesen, z.B. indem sie Sinneinheiten schaffen und Kurzinterpretationen liefern. Zu beachten ist auch die elementare Ebene des Materiellen. Der Satz, die Bindung, das Reihenformat etc. beeinflussen zunächst unsere Kaufentscheidung und dann unser Leseverhalten. Das weite Feld der Epitexte hingegen belehrt uns über die soziale Realität der Literatur.

<sup>12</sup> Zeigt man z.B. Probanden eine Sekunde ein Bild, so können sie dessen wichtigste Bestandteile umgehend verbalisieren. Die selbe Fläche, angefüllt mit Wörtern, bleibt nichtssagend. Folgerung: Bilder haben eine ganzheitliche, den Raum erfassende und zudem unmittelbare Wirkung. Die Schrift kann zwar ebenfalls räumlich und damit: ästhetisch wahrgenommen werden („Schriftbild“), sie bleibt dann aber ein Geheimnis.

sollen also im ästhetischen Lernen zunächst einmal die Wirkungen und Bedingungen medialer Kommunikationsangebote verstanden werden. Dazu gehört eine Rückbindung an die eigene Imaginationsfähigkeit (vgl. Spinner 2004, S. 35f.) ebenso wie die aktive Arbeit mit Bildern, welche die Subjekt-Objekt-Trennung aufhebt (vgl. von Criegern 1996, S. 14). Eine Verknüpfung mit dem literarischen Lernen entsteht z.B. dann, wenn zu literarischen Texten eigene Bilder angefertigt werden oder wenn Lernende ein gegebenes Bild mit eigenen Mitteln verfremden und damit sowohl ihr Verständnis des Textes als auch ihre Gestaltungsfähigkeiten einbringen. Eine dritte Ebene (zwischen Schrift und Bild) entsteht, wenn die eigenen Leseimaginationen mit den materialisierten Bildern, die eine immanente Logik haben, verglichen und so in ihrer künstlerischen Form erst erkannt werden. Bildhaftigkeit wird dann zum integrativen, dreifach ausdifferenzierten Moment des Unterrichts. Es gibt eine qualitative Interferenz medien- und literaturdidaktischer Unterrichtsziele.

### 3. Text und Bild

Text und Bild sind, nach einer geläufigen Klassifikation von Harry Pross<sup>13</sup>, sekundäre Medien. Das heißt: man benötigt technische Hilfsmittel, um sie herzustellen, nicht jedoch, um sie zu rezipieren. Ihre spezifische mediale Gestalt modifiziert unsere ursprünglich an der Natur orientierte Wahrnehmung und lenkt sie in die für menschliche Kulturen üblichen Bahnen zeichenhafter Kommunikation. Lernenden bieten Texte und Bilder einen mittleren Grad an Freiheit. Was sie sehen, ist bereits geformt, der Umgang damit ist jedoch zunächst einmal prinzipiell frei und nicht, wie bei den tertiären Medien, wiederum an technischen Vorgaben (die Kinotechnik, den Computerbildschirm, die Eigenschaften des Lautsprechers, den Cyber-Anzug, etc.) orientiert. Gerade weil sekundäre Medien dem Rezipienten ein relativ großes Maß an Freiheit im Umgang mit ihnen überlassen, ist eine Schulung des Sehens und Verstehens notwendig und möglich. Empfindung, Wahrnehmung und Bewusstsein (in dieser zeitlichen Reihenfolge) sind zwar ihrerseits durch Medien vorgeprägt, können jedoch den Prozess der Begegnung und Auseinandersetzung mit sekundären Medien *zeitlich* prinzipiell frei gestalten.

„Bilder [...] sind oft mit Erlebnisaspekten gekoppelt und können in besonderem Maße Gefühle auslösen oder verstärken“ (Sachs-Hombach 2002, S. 27). Die Schrift wirkt dagegen vergleichsweise nüchtern und gleichförmig. Sie muss intensiv bearbeitet, eben: gelesen, werden, um ihr Potenzial zu entfalten. Beim Lernen mit Text-Bild-Kombinationen wird also zunächst eine gewisse Überlegenheit des Bildanteils, der seine unmittelbare emotionale Wirkung entfaltet, festzustellen sein. Voraussetzung ist jedoch, dass das Bild beachtet wird. Im Falle von bilddominierten Seiten wie dem Buchcover ist dies wohl zumeist der Fall. (Die Illustration wird hingegen beim hingebungsvollen, identifikatorischen Lesen gelegentlich überlesen oder gar

---

<sup>13</sup> Vgl. Pross 1972.



als störend empfunden. Hier besteht ein Lernziel gerade in der Schulung von Aufmerksamkeit für das bildhafte Element des Textes.)

Ein Lernen mit Bild-Text-Medien, das der Rezeptionssituation gerecht wird, basiert auf dem kommunikativen Nachvollzug der Wahrnehmung und der emotionalen Wirkung. Mediale Bewusstheit wird befördert, wenn Schüler/innen ihre Reaktionen beschreiben und als medienbedingt reflektieren. Das Bild wird dabei doppelt sprachlich durchdrungen: vom schriftsprachlichen Kontext und von kommunikativen Handlungen, die sich auf das Gesehene beziehen.<sup>14</sup> Dabei profitiert das Bild von der Ratio der Sprache (ohne seinen suggestiven Charakter zu verlieren<sup>15</sup>) und die Sprache erhält Impulse von der emotionalen Kraft des Bildes. Differenz und Synergie schaffen ein produktives Wechselspiel.

Das Zusammenwirken von Bild und Text schafft nicht nur eine „dichte“ semiotische Struktur, es befördert auch die Merkfähigkeit.<sup>16</sup> Es ist hinreichend bekannt, dass räumliche Strukturen besser erinnert werden können als lineare. Wer die Struktur (!) eines Textes im Gedächtnis behalten will, greift zu raumgebenden Strukturskizzen. (Ein Verfahren, das aus dem Literaturunterricht bekannt ist.) Wer Gedanken ordnen will, gibt ihnen eine räumliche Form. Textinhalte können dementsprechend besser erinnert werden, wenn sie mit Bildern verknüpft werden. Dabei spielen redundante Aussagen (semantische Konvergenz von Text und Bild) eine besondere Rolle (vgl. Ballstaedt et al. 1987, S. 36). Auf den Literaturunterricht übertragen: Wird die Besprechung einer Schlüsselstelle in einem literarischen Text verknüpft mit dem Betrachten oder Herstellen einer Illustration, deren Relation zum Inhalt zumindest nicht kontradiktorisch ist, prägt sich die Schlüsselstelle besser ein.<sup>17</sup>

Aus neuropsychologischer und fachdidaktischer Perspektive sind folgende Aspekte des Text-Bild-Lernens zu bedenken:

- Der linke Frontalkortex reift später als der rechte; bis ins jugendliche Alter hinein sind deswegen visuelle Veranschaulichungen, die größtenteils in der rechten

---

<sup>14</sup> Ballstaedt et al. (1987, S. 24f.) verweisen auf Ergebnisse empirischer Forschung, die den Nachweis erbracht haben, dass die semantische Differenziertheit und syntaktische Elaboriertheit der Sprache die Genauigkeit der Bildanalyse steuert. Um eine bestimmte Verarbeitungstiefe zu erreichen, benötigen Lerner sprachliche Kompetenz. Dieser Befund konvergiert mit der Forderung Küblers (1999), das Bilderlesen-Können in einen sprachorientierten Unterricht einzubetten.

<sup>15</sup> Günter Wohlfahrt schreibt: „Die Logik des Bildes ist eine sensitive Kognition, ein sinnliches Zusammenlesen, Zusammenordnen“ (Wohlfahrt 2001, S. 173).

<sup>16</sup> Vgl. Sachs-Hombach (2002, S. 25).

<sup>17</sup> Dieser Umstand sollte freilich keineswegs dazu führen, dass Texte und Bilder nur tautologisch aufeinander bezogen werden. Wie schon mehrfach gesagt: Die Differenz zwischen beiden Medien und innerhalb der Medien (Nöth 2004, S. 9, spricht von „hybriden Medien“) soll stets im Auge behalten werden. Das Memorieren des Gezeigten ist nur ein Aspekt. Das Literarische zeigt sich auch auf ganz anderen Feldern, z.B. gerade in der Verschiedenheit der paratextuellen Inszenierung eines Texts im Laufe der Geschichte.

Hemisphäre verarbeitet werden, für das Lernen förderlich (vgl. Willenberg 1999, S. 41f.).

- Durch das limbische System sind die Bewertung sensorischer Eingänge, die emotionale Einordnung von Umweltreizen und diverse Gedächtnisfunktionen miteinander verbunden (vgl. Willenberg 1999, S. 128ff.).
- Text- und Bildverarbeitung sind im Gehirn sehr nahe beieinander gelegen. Das Lesezentrum im Gyrus angularis liegt zwischen den visuellen Rindengebieten und dem sensorischen Sprachzentrum (vgl. Ballstaedt et al. 1987, S. 3f.).
- Der Bildhaftigkeitseffekt respektive das Potenzial für doppelte (sprachliche und visuell-imaginative) Codierungen im Bild sorgen dafür, dass Bilder intensiver erinnert werden als Texte (vgl. Sachs-Hombach 2002, S. 25). Heiner Willenberg (1999, S. 83) regt deshalb das Legen einer doppelten Lernspur im Deutschunterricht an.<sup>18</sup>

Die neuropsychologische Sicht auf Bilder führt notwendigerweise zu einer Unterscheidung in äußere und so genannte innere Bilder.<sup>19</sup> Für eine Didaktik der Text-Bild-Beziehungen sind die Wechselwirkungen der beiden Bildtypen von nicht unerheblicher Bedeutung, verknüpfen sie doch das Buchstabenlesen mit dem Betrachten von Bildern. Man kann dies vielleicht auf die Produktionsseite übertragen und die These vertreten, dass externe Bilder letztlich externalisierte innere Bilder sind.<sup>20</sup> Gleichwohl ist die faktische Affinität zwischen inneren und äußeren Bildern gering (vgl. Sachs-Hombach 2002, S. 17). Die Arbeit mit Text-Bild-Medien im Deutschunterricht wird wohl eher die Differenz zwischen den kontingenten inneren Bildern und den fixierten, materiellen, sich im Produktionsprozess verändernden äußeren Bildern in Rechnung stellen müssen und darin Anlässe finden für das Gespräch mit den Lernenden. Für die eigene Arbeit mit Bildmedien im Literaturunterricht ist der zeitliche Aspekt mit zu bedenken. Eine Illustration oder ein Buchcover kann sich von den im Text erwähnten Gegenständen und Sachverhalten lösen und z.B. die konnotative Ebene, etwa abstrakt-färblich, umsetzen. Die inneren Bilder des Lesens sind hingegen, im Moment des Auftauchens, in der Regel gegenständlich. Erst mit der Zeit bekommt der Text eine „Grundfarbe“ oder es entsteht ein Bild, das alle anderen Bilder mit-repräsentiert.

---

<sup>18</sup> Es ist allerdings zu beachten, dass zu viele Bilder den Lerneffekt wieder zerstören.

<sup>19</sup> Letztere haben unter der Bezeichnung „Imagination“ in der Literatur- und Mediendidaktik Karriere gemacht. Die Fähigkeit, innere Bilder zu generieren und bei diesen Bildern zu verweilen, ist zu einem allgemeinen Lernziel des Deutschunterrichts erhoben worden (Spinner 1999, S. 599f.). Imaginative Objektreferenzen gehören zur Literatur, weil sie deren komplexe Strukturen an Alltagswissen zurückbinden und also gleichsam erden. Phantasie und Gedächtnis gehen eine produktive Verbindung ein. Zum Literaturunterricht gehören freilich auch „distanziertere“ Formen des Textumgangs, die auf die historische Dimension der Texte und deren Vielschichtigkeit zielen.

<sup>20</sup> Vgl. dazu die Ausführungen von Sachs-Hombach (2002, S. 29).

#### 4. Fallstudie: Thomas Brussig. „Helden wie wir“

Thomas Brussigs Roman war einer der großen Bucherfolge des Jahres 1995. Er erzählt von einem jungen Mann, der auf den kakophonischen Namen Klaus Uhltscht hört. Dieser gibt einem Journalisten von der New York Times Einblicke in sein Leben in der DDR. Dabei wird das repressive gesellschaftliche Klima einer ätzend-komischen Kritik unterzogen. So wie der Name an sich selbst zu ersticken droht, so treibt die real existierende DDR den Namensträger in die absonderlichsten Verwickelungen. Die wichtigste Bühne, auf der diese Komödie spielt, ist die Familie. Dort regiert die Mutter, die in ihrer roten Spießbürgerlichkeit den Penis des Sohnes als „Puller“ (S. 53) bezeichnet. Am Ende sprengt jedoch das inkriminierte Körperteil im wahrsten Sinne des Wortes die Berliner Mauer, ein satirischer Kommentar zu medienvermittelten Wendemythen und zum lange vom Feuilleton herbei gesehnten großen politischen Wenderoman.<sup>21</sup>

Der Umschlag der Hardcover-Ausgabe<sup>22</sup> und die Abbildung auf der aktuellen Taschenbuchausgabe zeigen den Mittelteil einer antiken Mannesstatue, verengt auf den Lenden- und Oberschenkelbereich, ohne Arme. Der Blick des Betrachters fällt von vorne auf das Bild, in dessen Zentrum das männliche Geschlechtsteil zu sehen ist.



Bruchstellen, Schatten, poröse Oberfläche des Materials und Farbe vermitteln den Eindruck von Authentizität. Das Ganze wirkt wie ein Foto, das in einer Antikensammlung gemacht und dann auf diesen Ausschnitt reduziert wurde. Um diesen Ausschnitt herum, der etwa drei Viertel des vorderen Umschlagbildes ausmacht, ist ein dünner hellblauer Rahmen gezogen. Dieser kontrastiert mit der schwarzen Farbe der Restfläche und dem sehr kräftigen Rot des Titels, dessen erstes Wort oben an der Schnittstelle von Rahmen und Restfläche etwa in Höhe des Nabels angebracht ist. Die Worte „wie wir“ wurden hingegen an der unteren Schnittstelle angebracht; sie sind den beiden Oberschenkeln zugeordnet. Der Name des Autors steht relativ klein und in weißer

<sup>21</sup> Vgl. dazu auch die fachdidaktischen Anmerkungen von Clemens Kammler (2000, S. 11-13).

<sup>22</sup> Das Bild kann hier nicht in Farbe gezeigt werden. Unter [www.amazon.de](http://www.amazon.de) erhält man hinreichend große, farbige Abbildungen. Die gebundene Ausgabe ist jedoch, nach dem Ende des Verlags „Volk und Welt“ im Jahr 2001, nicht mehr lieferbar. Das neue Fischer-Taschenbuch setzt die Schrift anders und breitet das Bild auf dem gesamten Cover aus. Das Hörbuch (Sprecher: Thomas Brussig und ... Katharina Witt!) zeigt jedoch das alte Cover nahezu unverändert.

Schrift oben am Rand.<sup>23</sup> Unten links findet sich, ebenfalls weiß, das verspielte Verlagslogo.

Das Cover eines Buches ist an der Schnittstelle zwischen dem Sozial- und dem Symbolsystem Literatur (vgl. Schmidt 1999) angesiedelt. Die Schwelle (Genette), die es bezeichnet, fällt zusammen mit der Unterscheidung von Publikum und Lesern. Zu konstatieren ist eine Doppelfunktion: auf der einen Seite sendet das Cover möglichst attraktive Reize nach außen, indem es die Wahrnehmungswelt des (avisierten) Publikums reproduziert (hier: antike Statue und syntaktisch konventioneller Titel) und gleichzeitig neue Reize einsetzt (hier: Fokussierung auf das Geschlechtsteil und semantisch-pragmatisch auffälliger Titel). Auf der anderen Seite muss der Bezug zum Inhalt und evtl. zur Form des Textes gewahrt bleiben. Auch dies ist beim Brussig-Cover augenscheinlich der Fall. Das Cover funktioniert also in Form eines Wechselspiels von außen versus innen bzw. bekannt versus unbekannt.

Insgesamt überwiegt die Außenwirkung des Covers.<sup>24</sup> Der Reiz, den es sendet, ist funktional etwas wichtiger als der Bezug zum Text.<sup>25</sup> Dies gilt insbesondere für den Bildanteil, der ja in der Regel nicht von den Autoren verantwortet wird, sondern von den Verlagen, welche die Herstellung des Covers immer öfter an externe Firmen vergeben. Für den Deutschunterricht ist zu folgern, dass in diesem Zusammenhang die Lernfelder Medienkunde und ästhetisches Lernen besonders akzentuiert werden sollten. Das literarische Lernen kommt ins Spiel, wenn Inhalt und Form des Textes zum Cover in Beziehung gesetzt, wenn der Titel genau gelesen wird und wenn verschiedene Covers (etwa zu Romanen der Weltliteratur wie „Berlin Alexanderplatz“) unter literatur- und mediengeschichtlichen Vorzeichen miteinander verglichen werden. Hinzu kommt das Wissen über das Funktionieren des Literatursystems, dem Lernende auf die Schliche kommen, wenn sie (in Verlagen oder Buchhandlungen) selbst recherchieren, wie diese Spielart des Paratextes entsteht und welches pragmatische Kalkül mit seinem Einsatz verbunden ist. Auf diese Weise wird das Buch *als Medium* interessant.

Bilder sind wahrnehmungsnahe Zeichen, für deren Interpretation „der Rekurs auf Wahrnehmungskompetenzen konstitutiv ist“ (Sachs-Hombach 2002, S. 20). Im Sinne eines Deutschunterrichts, der ästhetisches Lernen befördern will, ist es demnach

---

<sup>23</sup> Es ist interessant, im Unterricht diese Darstellung des Autornamens mit derjenigen auf dem Band „Am kürzeren Ende der Sonnenallee“ (1999) zu vergleichen. Nach dem Erfolg ist der Autorname zum Markenzeichen geworden. Er dominiert das Cover!

<sup>24</sup> So auch Rainer Moritz in dem Art. „Cover“ (S. 140f.) in „Reclams Sachlexikon des Buches“. Der Verf. verweist zwar auf die Doppelfunktion des Covers, akzentuiert aber ebenfalls die kommerzielle Seite: „C[overs] müssen, v.a. bei steigender Buchtitelproduktion, Unverwechselbarkeit ausstrahlen, sei es durch die Farbgebung oder die Motivwahl“ (S. 141).

<sup>25</sup> Anders bei der Illustration, die, um *als* Illustration wirken zu können, auf konkrete Textereignisse Bezug nimmt. Die Illustration erschließt sich also nur dem Leser; es sei denn, dieser betrachtet ausschließlich die Illustrationen und verzichtet auf die Lektüre. Dann werden aus Illustrationen Bilderserien mit vielen großen Leerstellen.

sinnvoll, bei der Wahrnehmung des Bildes durch die Schüler/innen anzusetzen. Zeigt man das Bild zunächst eine Sekunde, wird umgehend die basale Farb-Form-Struktur deutlich. Die anregende, durch Kontraste erzeugte Wirkung vermittelt sich. Bei längerer Betrachtung wird der männliche Körper im Zentrum immer stärker fokussiert.<sup>26</sup> Dabei fällt Betrachtern häufig die starke emotionale Wirkung auf, die durch die geschickte Umgehung eines Tabus, dessen Geltung gleichsam konnotativ mitschwingt, zu Stande kommt: Man zeigt, üblicherweise, keinen gänzlich nackten Männer auf Buchcovers, aber der Umweg über die klassische Kunst erlaubt dies. Die paratextuelle Schwelle lockt also mit einem Raum, in dem das Thema Sexualität verhandelt wird.

Der Unterricht kann die enttabuisierende Funktion des Bildes freilich nur thematisieren, wenn gewisse Kenntnisse über das Buch bei den Lernenden vorhanden sind. Würde man z.B. das Cover ohne den Text zeigen und die Lernenden als Publikum (nicht als Leser) ansprechen, kämen sie vielleicht auf die Idee, dass die Abbildung den Blick einer Person einfängt, die sich im Museum nur für die Sexualität der antiken Statuen interessiert. Dieses Vorgehen ist prinzipiell ebenfalls möglich und es hat sogar den Vorteil, dass die Wechselwirkung von Text und Bild – erst die Sprache spezifiziert ja die Bildintention, zumindest bis zu einem gewissen Punkt – dann besonders deutlich wird.

Nach der wahrnehmungsorientierten Phase der Bildbetrachtung bietet es sich an, die formalen Voraussetzungen für die Bildwirkung zu betrachten. Es stellt sich die Frage, warum das Bild so wirkt, wie es wirkt. Lernende werden evtl. auf die Funktion des Ausschnitts verweisen. Indem nämlich das Foto den Mittelteil des Körpers fixiert, wird Sexualität zum Thema. Weiterhin könnte die frontale Perspektive auffallen. Ein seitlicher Blick würde anders wirken.

Die für Medienkulturen obligatorische Steuerung von Aufmerksamkeit zeigt sich hier also konkret als Prozess der Schaffung von Information durch die Wahl eines Bildausschnitts. Und die sozialisierende Funktion von Bildern wird unterstrichen durch das einmal mehr öffentlich verhandelte Thema Sexualität.

Werden die Wirkungsbedingungen und Wirkungsmöglichkeiten von Bildern thematisiert, leistet der Deutschunterricht einen Beitrag zur „vierten Kulturtechnik“ des Bilderlesen-Könnens. Medienkundliche und ästhetische Lernziele ergänzen sich.

Dies ist auch der Fall, wenn die medienkulturellen Mechanismen der Erzeugung von Informationen zum Unterrichtsgegenstand werden. Dies hört sich anspruchsvoller an, als es ist. Denn zunächst einmal geht es um die Frage, wie das Bild in dieser Form auf dem Cover erscheinen kann. Nötig sind dazu, dies werden schon Lernende

---

<sup>26</sup> Dies war jedenfalls in mehreren Hochschulseminaren zu beobachten, in denen ich das Cover habe analysieren lassen. Es hat sich dabei bewährt, die einzelnen Bildelemente und Darstellungstechniken (Schatten, Oberflächen, Farben und Formen) im Modus der Selbstbeobachtung („Was mir zunächst auffällt...“) beschreiben zu lassen. Dabei verbinden sich ästhetische und deskriptive Perspektiven auf das Bild. Nach Sachs-Hombach (2002, S. 19) liegt denn auch „die Aufgabe einer befriedigenden Bildtheorie wesentlich in der Kombination psychologischer und semiotischer Aspekte“.

in der Sekundarstufe I sehen, in erster Linie technische Mittel. Aus den drei Dimensionen der Plastik müssen zwei in der Fotografie werden. Informationsaustausch hat also immer eine technische Basis und je differenzierter diese ist, desto vielfältiger sind die Kommunikationsmöglichkeiten (Stichwort: Handy, Internet, SMS, etc.).<sup>27</sup> Es bietet sich an, diesen produktiven Wechsel der Dimensionen durch praktische Schülerarbeiten erkunden zu lassen. Es würden dann wiederum die Lernfelder Medienkunde bzw. gesellschaftliche Orientierung und ästhetisches Arbeiten konvergieren. Ebenfalls möglich ist die Suche nach Informationen, die in verschiedenen Medien und verschiedenen Kontexten jeweils spezifische Funktionen haben (z.B. ein Mercedesstern in der Werbebroschüre, am Halsband eines Punks, mit Ton im Werbespot, am Automobil selbst, in der Kunst, etc.).

Für das literarische Lernen ist das sprachgenaue, sensible Lesen von besonderer Bedeutung, weil es die Bedingung dafür ist, dass der literarische Text als Sprachkunstwerk anerkannt und verstanden wird. Das Wirkungspotential des Titels „Helden wie wir“ sollte also zunächst mit Lernenden ergründet werden. Dabei können folgende Überlegungen eine Rolle spielen:

- Helden kennt man aus dem Bereich der Jugendkultur, des Sports, einiger umgangssprachlicher Redewendungen. Der Held als jemand, der sich selbstlos für ein Kollektiv aufopfert, ist zwar ein Konzept, das damit verwandt ist (es bildet die Vorgeschichte moderner, übertragener Redeweisen), wird aber in der Regel nicht zuerst assoziiert. Es gibt eine Differenz zwischen den inneren Bildern, die zum Thema Held produziert werden, und der faktischen Cover-Gestaltung durch den Aufbau-Verlag, der ein gewisses Bildungspotenzial voraussetzt.
- Die Formulierung „Helden wie *wir*“ signalisiert Ironie. Diese wird von Jugendlichen umgehend verstanden. Wer die Gruppe, der er angehört (und damit sich selbst), zu Helden erklärt, ist entweder ein komischer Vogel oder tatsächlich eitel (und damit zumindest für den Beobachter komisch).
- Insgesamt klingt der Titel interessant, man weiß aber noch nicht, was es genau damit auf sich hat.

Ein auf sprachgenaues Lesen setzender Deutschunterricht wird diesen Ansätzen nachgehen und z.B. die Semantik des Wortes „Held“ weiter ausdifferenzieren. Er wird den Begriff der Ironie einführen und auch die syntaktischen, rhythmischen und melodischen Qualitäten dieser dreiteiligen Titelkonstruktion herausarbeiten. Auf der tonalen Ebene fällt die Vokalmusik auf (ausschließlich e- und i-Laute); rhythmisch setzt der Titel mit einem Daktylus ein; syntaktisch ist signifikant, dass das zweite Glied der Vergleichsgruppe das erste formal spezifiziert. Was genau gemeint ist,

---

<sup>27</sup> In der semiotischen Kulturtheorie Yuri M. Lotmans spielt das Phänomen des Austauschs eine zentrale Rolle. Nicht die Identität der einzelnen Information führt zu semiotischer Aktivität, sondern die Zirkulation von Informationen im Prozess gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Lotman 1990b, S. 296-299). Ich meine, dass der Deutschunterricht und auch die Deutschdidaktik diesen Aspekt zuletzt vernachlässigt haben. Welcher Schüler weiß etwas über die Mechanismen der Medienkultur, in der er lebt?

bleibt jedoch unklar, weil der pragmatische Kontext fehlt.<sup>28</sup> Insgesamt kann man sagen, dass die Sprache durch Formgebung mit der Attraktivität des Bildes wetteifert.

Nach der getrennten Betrachtung von Text und Bild ist es notwendig, beide Medien im Hinblick auf Zusammenspiel zu analysieren. Wiederum ist ein Ansetzen bei der Wahrnehmung der Lernenden sinnvoll. Auffallen wird zunächst die räumliche Abstimmung von Text und Bild (z.B. das nachgerade kokette Platzieren zweier Worte auf den Oberschenkeln der abgebildeten Figur), welche eine Art ästhetischer Ordnung schafft. Das simple Faktum, dass die kolorierte Schrift selbst bildhaft geworden ist, fällt hingegen, erfahrungsgemäß, spät oder gar nicht auf. Vielleicht kann man im Unterricht auf eine Bezeichnung wie Bild-Text-Bild hinarbeiten, um begrifflich zu fassen, dass ein Cover, das anspricht, nach gegenwärtiger Konvention zumeist die Schrift dem Bild anpasst. Wahrnehmungsnahe wird demnach erreicht, indem basale Elemente der visuellen Alltagswahrnehmung (Form *und* Farbe) in die Schrift einwandern.

An die bei der Wahrnehmung ansetzende Analyse kann angeknüpft werden, wenn man mit Lernenden überlegt, welche Aussage eigentlich durch die Covergestaltung zu Stande kommt. Dazu ist es notwendig, sich klar zu machen, dass durch das Nebeneinanderstellen zweier komisch-verfremdeter Medien (Subvertierung des Heldenbegriffs, Bildausschnitt) wiederum nur eine das Komische akzentuierende Deutung zu Stande kommen kann. Damit liefert das Cover eine Interpretation des Textes als satirischer Roman. Allerdings ist eine weitere Spezifizierung notwendig, indem die folgenden Fragen gestellt werden: Spezifiziert das Bild den Text oder der Text das Bild? Welche Bedeutung entsteht durch die Medienkombination bei verschiedenen Lesern? Welche Konnotationen erzeugt die Darstellung?<sup>29</sup>

Das diffizile Zusammenspiel von Text und Bild auf der semantischen und pragmatischen Ebene wird hingegen erst deutlich, wenn beide Seiten der paratextuellen Schwelle beachtet werden. Es ist der Frage nachzugehen, was eigentlich vom Cover-

---

<sup>28</sup> Dem Unterricht bietet sich eine Reise ins Reich der dreiteiligen Titel an: „Herr der Ringe“, „Platon im Stripteaselokal“, aber auch „Ästhetik des Widerstands“ oder „Kühe in Halbtrauer“. Immer werden zwei scheinbar inkompatible Glieder in eine syntaktische Ordnung gezwungen, wodurch ein sprachlicher Reiz entsteht, der sich aber nicht selbst erklärt, weil das spezifizierende finite Verb fehlt. Zu den Suggestionen des literarischen Titels vgl. das Kap. „Titelträume“ (S. 7-16) bei Gerigk (2002). Zur Konstruktion von Titeln: Genette (1992, S. 58-102).

<sup>29</sup> Ein recht häufiges Interpretationsmuster lautet: das Bild bestätigt die schon im Titel anklingende Verbalberung des Helden-Begriffs (z.B. Held als Weiberheld). Interessanterweise geben Rezipient/innen – sozialisationsbedingt? –, wenn es um Deutungen, mithin um Kognitives geht, dem Medium der Sprache den Vorzug. In meinen Hochschulseminaren kam niemand auf die Idee, es ginge in dem Roman um antike Helden. Das popkulturelle Bunt des Covers mag da allerdings auch eine Rolle gespielt haben. Die Ironisierung des Betrachtens antiker Kunst in Museen wird allenfalls als Nebenbedeutung aktualisiert. Die Distanz zwischen Text und Bild wird mal als groß („passt nicht zusammen“), mal als akzeptabel bezeichnet, d.h. die Bereitschaft, intermedial erzeugt Leerstellen auszufüllen, ist unterschiedlich stark ausgeprägt.

Bild repräsentiert wird. Die Antwort: die Pointe der obszönen Mauersprengung, die aber aus kulturellen Gründen nicht analog zu inneren Bildern oder Leserimaginationen umgesetzt werden kann. Auf das nach außen wirksame und Emotionen auslösende Thema Sexualität wollen die Macher dennoch nicht verzichten.<sup>30</sup> Und so kommen sie auf die Idee, eine antike Statue zu benutzen. Der Transformationsprozess ist dreischichtig: von der antiken Nacktheit zur modernen Sexualität (per Bildausschnitt) und von dort zur Pointe der Geschichte (per Andeutung).

\* \* \*

Mediale Bewusstheit als (ein) integratives Lernziel des Deutschunterrichts lässt sich, dies sei abschließend gesagt, auch im Hinblick auf die Mängel aktueller Lernmedien und Lernprogramme begründen. In Lesebüchern dienen visuelle Paratexte nach wie vor als bunte und überdies den Preis erheblich erhöhende Appetizer ohne inhaltliche Funktion. Selbst in Büchern, die ein Kapitel „Bild und Text“ enthalten, begegnet man auf Schritt und Tritt den alten Fehlern. Zum Beispiel enthält das auf die neuen baden-württembergischen Bildungsstandards abgestimmte Lesebuch „Deutsch. Ideen“ ein dreiseitiges Kapitel „Bild und Text in der Werbung“ (S. 185-187), nur um auf den restlichen 317 Seiten wiederum einem konsumistischen Umgang mit Bildern Vorschub zu leisten. Hier wäre weniger mehr. Konkret: die Anzahl der Bilder könnte um 80 Prozent verringert und dafür die Verknüpfung von Text und Bild verbessert werden. Ein Blick in die Lehrpläne bestätigt die Diagnose: Deutsche Schüler/innen mussten bisher schon die gymnasiale Oberstufe erreichen, um in den Genuss eines Unterrichts zu kommen, der Text und Bild qualitativ aufeinander bezieht.<sup>31</sup> Wie lange bleibt es wohl noch bei der rituellen Romanverfilmung am Ende der Unterrichtseinheit?

## Literatur

- Andresen, Helga/Funke, Reinold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn: Schöningh, S. 438-451
- Ballstaedt, Steffen-Peter et al. (1987): Wissen aus Text und Bild. München und Weinheim: Psychologie Verlags-Union

<sup>30</sup> Es ist durchaus nicht das einzige wichtige Thema des Romans; vgl. z.B. die komische Dekonstruktion des Bildes von der Staatssicherheit (S. 147ff.). Mit Schüler/innen ist zu überlegen, warum auf die Karte Sex gesetzt wird.

<sup>31</sup> Der baden-württembergische Bildungsplan von 1994 regelt, dass im GK Deutsch im Rahmen des AB 3 „Sprachbetrachtung“ „Bild- und Filmsprache als Zeichensystem“ (S. 625) unterrichtet werden soll. Es handelt sich um den letzten Eintrag des Curriculums. Eine Spezifikation in der rechten Spalte fehlt. Geringfügig besser sieht es im Bereich Kunst aus: In Klasse 11 taucht im AB „Malerei, Grafik, Medien“ der Hinweis auf „Literarische Werke in ihrem historischen Zusammenhang“ (S. 584) auf. Dem LK schließlich bleibt es vorbehalten, im Kontext des AB „Gestalten“ „Malerei, Grafik, Bildmedien“ auch „literarische Inhalte“ (S. 806) zu thematisieren.



- Bönnighausen, Marion/Rösch, Heidi (2004, Hrsg.): *Intermedialität im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Bildungsplan für das Gymnasium. Stuttgart 1994
- Brussig, Thomas (1995): *Helden wie wir*. Berlin: Volk und Welt
- Brussig, Thomas (1999): *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. Berlin: Volk und Welt
- Büker, Petra (2002): *Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe*. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 120-133
- Criegern, Axel von (1996): *Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Deubel, Volker/Kiefer, Klaus H. (2003, Hrsg.): *Medienbildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien*. Bielefeld: Aisthesis
- Deutsch. Ideen. Sprach- und Lesebuch für das Gymnasium (2004). Hannover: Schroedel
- Fehr, Wolfgang (2000): *Fachliche und didaktische Wissensformen bei der Organisation eines Deutschkurses für die Sekundarstufe II am Beispiel „Schiffbruch mit Zuschauer“: Zur Aktualität und Geschichtlichkeit des Titanic-Mythos*. In: Förster, Jürgen (Hrsg.): *Wieviele Germanistiken brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug*. Kassel: University Press, S. 37-63
- Genette, Gérard (1992): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt a.M.: Campus [zuerst franz. 1987]
- Gerigk, Horst-Jürgen (2002): *Lesen und Interpretieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Hickethier, Knut (2003): *Einführung in die Medienwissenschaft*. Stuttgart/Weimar
- Hoppe, Almut et al. (2004): *Von Texten zu Bildern und von Bildern zu Texten – Rezeption und produktive Aneignung zweier Symbolsysteme in Unterrichtsbeispielen*. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 51, Heft 1, 2004, S. 154-174
- Ivo, Hubert (1999): *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Kammler, Clemens (2000): *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Kübler, Hans-Dieter (1999): *An der Schwelle zur Informationsgesellschaft: Wie ratlos ist die Didaktik? Und verliert der Deutschunterricht seinen Integrationsanspruch?* In: Lecke, Bodo (Hrsg.): *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 113-149
- Lecke, Bodo (2004): *Medienpädagogik – zwischen Wort- und Bildästhetik*. In: Volker Frederking et al. (Hrsg.): *Medien im Deutschunterricht 2003. Jahrbuch*. München: kopaed, S. 113-127
- Lotman, Yuri M. (1990a): *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*. London: Tauris
- Lotman, Yuri M. (1990b): *Über die Semiosphäre*. In: *Zeitschrift für Semiotik* 12, Heft 4, S. 287-305
- Lotman, Yuri M. (1993): *Die Struktur literarischer Texte*. München: Fink
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Moennighoff, Burkhard (2000): *Paratexte*. In: Arnold, Heinz Ludwig/Detering, Heinrich (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv, S. 349-356

- Maiwald, Klaus (2001): Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Müller-Michaels, Harro (1996): Denkbilder. Zu Geschichte und didaktischem Nutzen einer literarischen Kategorie. In: Deutschunterricht, Heft 3, S. 114-122
- Neuland, Eva (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht 54, Heft 3, S. 4-10
- Nöth, Winfried (2004): Zur Komplementarität von Sprache und Bild aus semiotischer Sicht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 51, Heft 1, 2004, S. 8-22
- Nutz, Maximilian (1999): Literaturgeschichte? – Differenzerfahrung und kulturelles Gedächtnis. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht. Hannover: Schroedel, S. 21-32
- Paefgen, Elisabeth K. (1999): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart/Weimar: Metzler
- Pross, Harry (1972): Medienforschung. Darmstadt: Habel
- Rajewsky, Irina O. (2004): Intermedialität – eine Begriffsbestimmung. In: Bönnighausen/Rösch (Hrsg.), S. 8-30
- Rautenberg, Ursula (Hrsg. 22003): Reclams Sachlexikon des Buches. Stuttgart: Philipp Reclam
- Rupp, Gerhard (1998): Ästhetik im Prozeß heute. In: Ders. (Hrsg.): Ästhetik im Prozeß. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-26
- Sachs-Hombach, Klaus (2002): Begriff und Funktion bildhafter Darstellungen. In: Huber, Hans Dieter et al. (Hrsg.): Bild. Medien. Wissen. München: kopaed, S. 9-45
- Schmidt, Siegfried J. (1999): Literaturwissenschaft als Medienkulturwissenschaft. Anmerkungen zur Integration von Literatur- und Medienwissenschaft(en). In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Lang, S. 65-83
- Spinner, Kaspar H. (1999): Lese- und literaturdidaktische Konzepte. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur, S. 593-601
- Spinner, Kaspar H. (2004): Ästhetische Bildung multimedial. In: Bönnighausen/Rösch (Hrsg.), S. 31-39
- Volli, Ugo (2002): Semiotik. Eine Einführung in ihre Grundbegriffe. Tübingen/Basel: Francke
- Willenberg, Heiner (1999): Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg/Berlin: Spektrum
- Wohlfahrt, Günter (2001): Das Schweigen des Bildes. Bemerkungen zum Verhältnis von philosophischer Ästhetik und bildender Kunst. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 32001: Fink, S. 163-183
- Wolf, Werner (22001): Art. Paratexte. In: Ansgar Nünning (Hrsg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, S. 491f.
- Ziesenis, Werner (2001): Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht. In: Günter Lange et al. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 361-398

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Michael Baum, Universität Koblenz-Landau, Institut für Germanistik, Bürgerstraße 23, 76829 Landau, michaelbaum@web.de*