

**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>  
12. Jahrgang 2007 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Mechthild Dehn*

**UNSICHTARE BILDER**

**Überleitungen zum Verhältnis von  
Text und Bild**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 12. H. 22. S. 25-50.

---

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.

Mechthild Dehn

UNSICHTBARE BILDER.

ÜBERLEGUNGEN ZUM VERHÄLTNISS VON TEXT UND BILD\*

*Im Gedenken an Gunter Otto*

Unsichtbare Bilder? Was soll das sein?

Erst jüngst hat Konrad Ehlich formuliert: „Das Bild gehört der Sichtbarkeit zu.“ (Ehlich 2005, 55)<sup>1</sup> Sehen sei ein ganzheitlicher Vorgang. Im Unterschied zum Lesen, das der Linearität des Textes dadurch entspricht, dass es sukzessiv das semantische Potential rekonstruiert. „Lesen ist anstrengend – anstrengender als die holistische Wahrnehmungsmöglichkeit“ (des Bildes, des Sehens; ebd., 59). Unstrittig ist, dass beim Lesen mentale Bilder erzeugt werden. Und wie ist das beim Sehen von Bildern? „... die kognitive ‚Übersetzung‘ von Wörtern in mentale Bilder (stellt) einen komplexeren Prozess dar als die unmittelbare mentale Verarbeitung von Bildern ...“? (Nöth 2004, 11) Ist das so?

Positionen wie die von Ehlich und Nöth sind nicht neu. Schon vor dreißig Jahren kennzeichnet Wolfgang Iser (1976) den Text als „Partitur“, die im „wandernden Blickpunkt des Lesers“ erschlossen und gestaltet wird. Damit gewinne die Vorstellungskraft des Lesers an Bedeutung. Der Leser ruft im „Akt des Lesens“ Wissen auf, er verstrickt sich mit dem Text, indem er Erfahrungen erinnert und Vorstellungen bildet (222). Das Bild, das beim Lesen im Bewusstsein entsteht, sei „die zentrale Kategorie der Vorstellung“ (ebd.). Iser grenzt dieses innere Bild scharf gegen die Objektwahrnehmung eines Bildes, der Bilder eines Films ab, weil diese einen höheren Bestimmtheitsgrad haben, sagt er, und „als Ganzes im Blick“ sind, nicht erst im Prozess erzeugt werden (177).

Diese Betrachtungen verstärken die alte Tradition der Entgegensetzung von Text und Bild: nämlich dass Sprache Bilder evoziert, mentale Bilder, Phantasmata und dass diese Bilder für die Entwicklung des Bewusstseins, ja die Bildung des Selbst weitaus wirksamer und wertvoller seien als äußere Bilder, insbesondere als die bewegten Bilder des Films oder des Computerspiels. Solchem „logozentrischen Stolz“ der Germanistik<sup>2</sup> entspricht eine Herabsetzung der Bilder in der Schule. Die „Bil-

---

\* Rede anlässlich der Verleihung des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik im Rahmen des 16. Symposiums Deutschdidaktik am 18. September 2006 in Weingarten. Die Vortragsform habe ich für die Veröffentlichung im Wesentlichen beibehalten. – Ich danke Maria Peters für Hinweise zur Überarbeitung.

<sup>1</sup> Vgl. auch die Formulierung von W. Nöth: „Das semiotische Potential der Bilder ist ganz auf die Abbildung der sichtbaren Welt beschränkt.“ (2004, 12)

<sup>2</sup> Er hat „zu einer Sichtweise geführt ..., nach der materielle Bilder als zweitrangige Zeichenressource, ja sogar als niedere, intelligenz- und reflexionsfeindliche Sinnesreize gel-

derwelten im Kopf“ der Schüler (Theunert 2006) werden im Deutschunterricht selten beachtet oder gar thematisiert. Die inneren Bilder, die durch Lektüre erzeugt werden, erfahren nach wie vor viel höhere Wertschätzung.

Wie ist es mit dem Bestimmtheitsgrad von Bildern?

Und welcher Art sind die Prozesse der Bildwahrnehmung?

Diesen Fragen möchte ich nachgehen und der, wie man lernt, Bilder zu sehen, Bilder zu lesen, und wie in der Deutschdidaktik und den „Geschwisterwissenschaften“, insbesondere der Kunstpädagogik<sup>3</sup>, Bild- und Textverstehen verbunden werden und verbunden werden können – gerade angesichts der „Bilderwelten im Kopf“, nicht nur der Schüler! Das heißt auch, ich möchte Aufgabenstellungen begründen und damit einen Beitrag leisten zur aktuellen Diskussion über Kompetenzmodelle.

Ich knüpfe an die Arbeiten zum Verhältnis von Bild und Text, von Bild und Schrift an, wie sie jüngst mehrfach in der Germanistik und Didaktik und auch in der sich gerade etablierenden Bildwissenschaft (Sachs-Hombach 2003, 2005) behandelt sind: „Sehflächen“, „Lesebilder“, „BildTextZeichen“, „Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache“, eine „Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote“, „visualisierendes Erzählen“ – so einige Begriffe und Schlagworte.<sup>4</sup> Meine Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild suchen psychologische und ästhetische Perspektiven zu verbinden. Ich beziehe mich auf unterhaltende, künstlerische und instruktionale Bilder, und auch auf Bilder der Populärkultur.

Ich beginne – in psychologischer Perspektive – mit der elementaren Frage nach den Prozessen der Bildwahrnehmung:

## Sehen als Konstruktionsprozess

Wir unterscheiden zwischen materiellen, sichtbaren Bildern und mentalen, inneren Bildern – im Englischen gibt es die Unterscheidung von picture und image. Dass Imagination ein Prozess der Zeichengenerierung ist, ist unstrittig.<sup>5</sup> Aber wie ist es mit dem Sehen? Dass auch das Sehen kein Prozess des Abbildens ist, wissen wir eigentlich aus der kognitiven Psychologie schon lange (vgl. Neisser 1974, 1979). Die Hirnforschung hat das bestätigt. „Das Gehirn entwirft Modelle der Welt, vergleicht dann die einlaufenden Signale mit diesen Modellen und sucht nach den

---

ten“ (Stöckl 2004b, 102 f.); vgl. auch den „pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn“ (Baacke 1995).

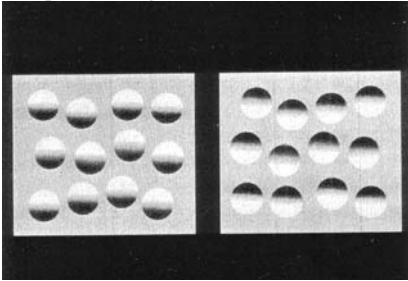
<sup>3</sup> Wangerin spricht von Bildender Kunst und Musik als „Geschwisterkünsten“ (2006, X); es geht ihm um ihre Integration im Deutschunterricht.

<sup>4</sup> Vgl. Schmitz 2003, 2004a, 2004b, 2005; Stöckl 2004a, 2004b; Baum 2005; Bertschi-Kaufmann 2005; Fix, Jost 2004; Holly 2004; Hoppe u. a. 2004; Lecke 2004; Maiwald 2005; Marci-Boehnke, Rath 2006; Spinner 2004; Wangerin 2004, 2006; Wermke 2004, 2006. Auch der Germanistentag 2007 wird sich unter dem Thema „Natur – Kultur“ mit anthropologischen Fragen aus den Grenzbereichen von Natur-, Kultur- und Kunstwissenschaft befassen; in einer Sektion zum Beispiel mit der „Medialität von Sprache, Literatur und Kunst“.

<sup>5</sup> Vgl. Schnotz 1998, 141.

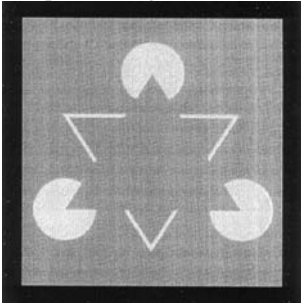
wahrscheinlichsten Lösungen. ... Unsere Kognition fußt also auf Wahrscheinlichkeitsberechnungen und Inferenzen. ... Wir merken nicht, dass wir konstruieren, sondern wir glauben, dass wir abbilden.“ (Singer 2004, 75) Bei dieser Konstruktion spielen evolutionäre Prozesse, individuelle Seherfahrungen und Wissen eine wichtige Rolle. Dazu zwei einfache Beispiele:

Beispiel 1 (Singer 2004, 65)



Wir sehen die Abbildung als Relief, links vorgewölbt, rechts ausgehöhlt, weil wir die Erfahrung gemacht haben, dass das Licht in der Regel von oben kommt. Entsprechend interpretieren wir die dunklen Stellen als Schatten.

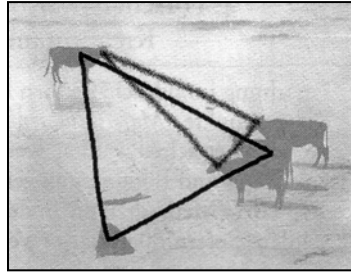
Beispiel 2 (Singer 2004, 66 f.)



Hier erfindet unser Sehsystem eine Figur: das aufwärts zeigende Dreieck. Damit folgen wir unserer Erwartung, dass Objekte der Sehwelt geschlossen und intakt sind. Ausgeschnittene Kreisscheiben gehören nicht dazu. Dass diese Form zusammen mit dem weißen Dreieck, das auf seiner Spitze steht, einen Davidstern bildet, gehört zu unserem kulturellen Wissen. Das Erfinden der Figur des aufwärts zeigenden Dreiecks wird dadurch vielleicht gestützt, aber dieser Vorgang würde auch ohne das weiße Dreieck eintreten.

Sehen ist immer auf das Herstellen von Beziehungen und Sinnzusammenhängen, auf Generieren von Bedeutungen gerichtet. Auch dafür ein einfaches Beispiel:

Beispiel 3 (Scholz 2005, 341)



Zwischen den Objekten stellen wir Beziehungen her. Zwischen der Gruppe der Kühe und der einzelnen Kuh; zwischen den Tieren und dem Stein.

Auch solches Herstellen von Beziehungen geschieht unwillkürlich, präattentiv. Die „voraufmerksame“ Wahrnehmungsstufe ist jedoch nicht unabhängig von Kognition und Emotion des Rezipienten.<sup>6</sup>

Wichtig scheint mir, dass bereits auf den ersten Blick Bezüge gesucht und Bedeutungen generiert werden, also Interpretation stattfindet.

Bildwahrnehmung kann aber weit mehr als diesen ersten Eindruck umfassen. Bernd Weidenmann hat schon 1988 ein psychologisches Modell des Bildverstehens begründet, das die Vielfalt der involvierten psychischen Prozesse zeigt. Ich möchte das Modell für dieses Thema adaptieren.

Präattentiv	unwillkürliches Generieren von Bedeutung Bezug auf Erwartungen, Erfahrungen, Wissen evtl. automatisches Normalisieren
Attentiv .....	Spezifizierung und Differenzierung des Wahrgenommenen  Wahrnehmen von Ambiguität Schemata, Skripts, Wissen werden virulent gehalten  rekursive Prozesse, bis Kohärenz festgestellt und Normalisierung gefunden ist

<sup>6</sup> Vgl. Bernd Weidenmann (1994, 26): ökologisches Bildverstehen (als natürliches Bildverstehen) – wie bei der Wahrnehmung der natürlichen Umgebung. Weidenmann grenzt es gegen das indikatorische Bildverstehen ab, das auf dem ökologischen Bildverstehen aufbaut. Die Intensität des indikatorischen Bildverstehens hängt einerseits von der „Perzeption von Ambiguität“ ab, andererseits davon, wie mit Hilfe von Wissensbeständen, die ausdrücklich herangezogen und virulent gehalten werden, das Wahrgenommene in einem mentalen Modell normalisiert werden kann (Weidenmann 1988, 118 ff.; vgl. zur Begrifflichkeit im Einzelnen ebd. 76 ff.). Weidenmann (1994, 26) hat eine Matrix zum ökologischen und indikatorischen Bildverstehen und den präattentiven und attentiven Prozessen konzipiert. Auf diese Differenzierung verzichte ich hier.

Behalten	mentale Modelle:	von Bildinhalt, von Bildcodes, von Prozessen des Bildverstehens
----------	------------------	--

Prozessmodell des Bildverstehens (vgl. Weidenmann 1988)

Ob ein Bild über die unwillkürliche Wahrnehmung hinaus bewusst wahrgenommen wird, hängt davon ab, ob es das Interesse des Betrachters weckt und ob der Betrachter über Wissen und Haltungen verfügt, sich intensiv mit dem Bild auseinanderzusetzen. Bildwahrnehmung ist, wie Bernd Weidenmann sagt, immer auf „Normalisierung“ gerichtet.<sup>7</sup> Wenn sie schon im ersten Eindruck hergestellt wird, findet eine weitere Beschäftigung mit dem Bild nicht mehr statt.

Auch die bewussten Wahrnehmungen, also die attentiven Prozesse, drängen auf Normalisierung.

Die Intensität des Bildverstehens hängt erstens davon ab, wie die präattentiven Prozesse in den Vorgang des Bildverstehens integriert werden. Ob es also gelingt, den ersten Eindruck zu spezifizieren und zu differenzieren.

Wichtig für die Qualität des Bildverstehens ist zweitens, ob Ambiguität, Mehrdeutigkeit, Unsicherheit, gesucht und ausgehalten wird, also Widersprüchlichkeit zu Erwartungen und Erfahrungen und zum Wissen, und drittens, ob und wie in rekursiven Prozessen Wissensbestände, Schemata und Skripts virulent gehalten werden.

Also: sich einzulassen auf die Komplexität und ggf. Widersprüchlichkeit und in rekursiven Prozessen zu prüfen, wie mit dem vorhandenen Wissen Kohärenz hergestellt werden kann, das macht die Qualität des Sehens und Verstehens aus (Weidenmann 1988, 118 ff.). Dann entwickelt der Betrachter beim Vorgang des Bildverstehens mentale Modelle, die für ihn „Werkzeug zum (weiteren) Bildverstehen“ sind.<sup>8</sup>

Die eingangs zitierten Positionen von Ehlich und Nöth können nur den ersten Eindruck beim Sehen meinen, nicht aber den Prozess des Bildverstehens selbst. Das, was die Qualität des Bildverstehens ausmacht, gilt auch für das Textverstehen: insbesondere im Hinblick auf das Zulassen und Aushalten von Ambiguität, die Beweg-

<sup>7</sup> Diese „Tendenz zur minimalen Verarbeitungsintensität“ ist als „Prinzip des geringsten Aufwands“ (Köhler) schon lange bekannt. Dieser Tendenz wirkt aber etwas anderes entgegen, nämlich das Bedürfnis nach Stimulation und Abwechslung (Weidenmann 1988, 93).

<sup>8</sup> In psychologischer Perspektive sind nach Weidenmann „Bilder externalisierte mentale Modelle“ der Person, die das Bild herstellt; Bilder sind aber auch „Material für mentale Modelle“ beim Betrachtenden. Und schließlich sind mentale Modelle, über die der Betrachter verfügt, für ihn „Werkzeug zum Bildverstehen“ (Weidenmann 1994, 38 ff.). Was Weidenmann (1994) für informierende Bilder, also Diagramme, Ablaufmodelle, logische Bilder ausführt, kann meines Erachtens verallgemeinert werden (vgl. Weidenmann 1988). – Diese Unterscheidungen von Bildern und Modellen erinnern stark an die Differenzierung des Textbegriffs von Markus Nussbaumer (1993, 64 f.): den Text im Kopf des Textproduzenten (Text 0), den Text auf dem Papier (Text 1) und den Text im Kopf des Rezipienten (Text 2).

lichkeit und Verfügbarkeit von Wissensprozeduren, bis Kohärenz hergestellt werden kann: also die Rekursivität der Prozesse.<sup>9</sup>

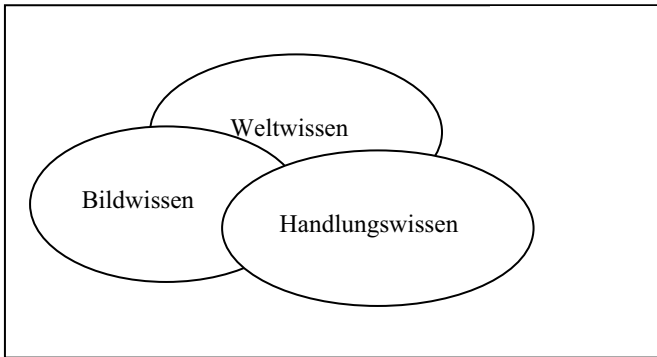
Dafür bedarf es eines Zeitrahmens. Er ist brisant vor allem im Hinblick auf die bewegten Bilder von Film und Fernsehen und von PC-Spielen. Präattentive Prozesse laufen sehr schnell ab. Aus Untersuchungen zum Gedächtnis wissen wir, dass Bilder Spuren hinterlassen im Superkurzzeitgedächtnis, das nur Bruchteile einer Sekunde umfasst (Czech 2006, 32). Wie verhält es sich in dieser Zeitspanne mit dem Herstellen von Beziehungen und Bedeutungen? Im Kurzzeitgedächtnis können 5-7 Informationseinheiten behalten werden. Das nutzen wir, wenn wir z. B. Bilder vergleichen. Im Langzeitgedächtnis sind Bilder als Materialien, Muster und Erfahrungskomplexe verankert (Czech 2006, 32; vgl. ebd., 13).

Kritik am Bildungswert von Bildern verschärft sich gerade im Hinblick auf die schnellen Bilder von Film, Fernsehen und Computerspielen. Aber wie anpassungs- und lernfähig sind die neuronalen Netze? Es ist Konsens, dass sich die Generationen in ihrer Fähigkeit zur Wahrnehmung schneller Bilder und Schnitte stark unterscheiden. Wenn Bedeutungsgenerierung beim Sehen schneller Schnitte gar keine Rolle spielte, worin bestünde dann ihre Faszination für Kinder und Jugendliche? Nur als Droge? In Texten der Schüler sind Spuren dieser Medienrezeption jedenfalls immer häufiger zu erkennen.

Wenn Sehen nicht als Vorgang des Abbildens, sondern als Konstruktionsprozess betrachtet wird, hat das Wissen für das Bildverstehen eine wichtige Funktion. Die Funktion des Wissens für das Lesen und Textverstehen ist sowohl theoretisch wie empirisch breit untersucht. Ich möchte vorschlagen, das bekannte Modell von Nussbaumer (1993, 65) über die Verbindung von Sprachwissen, Weltwissen und Handlungswissen auf das Sehen von Bildern zu übertragen. Das eröffnet ein breites Forschungsfeld: Dazu gehört die Klärung der grundlegenden Frage nach der Beziehung von Sprachwissen und Bildwissen. Sind semantische Potentiale für beide grundlegend, wie Konrad Ehlich meint, oder ist die Generierung von Sinn auch unabhängig von Sprache im Visuellen möglich, wie Gottfried Boehm sagt?<sup>10</sup> In welchem Verhältnis stehen beide zueinander?

<sup>9</sup> Man könnte – wenn man die Prozesse des Bildverstehens und des Textverstehens vergleichen will – sogar sagen, dass das Bildverstehen insofern schwieriger ist als das Textverstehen, weil das Textverstehen notwendigerweise und zuerst ein sukzessiver Prozess ist, die Bildwahrnehmung aber als Differenzierung des ganzheitlichen Akts des ersten Augenblicks ausdrückliche und willentliche Aufmerksamkeit erfordert.

<sup>10</sup> „Bilder sind nicht unabhängig von Wissen. Wissen ist aber nicht nur versprochenes Wissen. Die Umsetzung von Bildwissen in Sprache ist ein Transpositionsprozess eigener Art. Sprache wie Bilder beziehen sich auf semantische Potentiale.“ (Ehlich 2005, 59) – „Jenseits der Sprache existieren gewaltige Räume von Sinn, ungeahnte Räume der Visualität, des Klanges, der Geste, der Mimik und der Bewegung. Sie benötigen keine Nachbesserung oder nachträgliche Rechtfertigung durch das Wort. Der Logos ist eben nicht nur die Prädikation, die Verbalität und die Sprache. Sein Umkreis ist bedeutend weiter. Es gilt ihn zu kultivieren.“ (Boehm 2004, 43) – Aber dazu taugt auch das Wort, vor allem das geschriebene!



Kognitiver Bildbegriff

Wissen bestimmt unser Sehen. Ob wir ein Foto, ein Gemälde, eine Landkarte, ein Diagramm, eine Tabelle betrachten, immer beziehen wir, was wir sehen, auf unser Welt- und auf unser Handlungswissen. Beides bestimmt auch das Textverstehen; aber Welt- und Handlungswissen sind spezifisch für die Kontexte, in denen wir Bilder sehen. Wer noch nie eine Landkarte gebraucht hat, wird wenig damit anzufangen wissen; wer noch nie die Bilder eines Computerspiels gesehen hat und nicht weiß, wie er mit dem Bild agieren kann, bleibt irritiert, wenn es nicht weitergeht.

Karten und Diagramme zum Beispiel, die bei PISA (nicht als Bilder, sondern) als „diskontinuierliche Texte“ gelten, werden in der Bildwissenschaft als „instruktionale Bilder“ betrachtet. Vielleicht ist die Abwehr des Unterrichts gegenüber den Bilderwelten im Kopf auch ein Grund dafür, dass sich unsere Schüler so schwer tun mit dem Verstehen solcher „Textbilder“ und „Bildtexte“.

Wie beim Sehen Bildwissen, Welt- und Handlungswissen zusammenwirken und wie das geschult und gelernt werden kann, darüber gibt es meines Wissens keine Untersuchungen. Die Aufmerksamkeit der Forschung ist vorrangig auf die Frage nach dem „Wissenserwerb mit Bildern“ gerichtet (Weidenmann 1994).<sup>11</sup>

Nussbaumer betont in seinen Ausführungen zum Vorwissen (als Weltwissen und Handlungswissen), dass es einen statischen und einen dynamischen Aspekt umfasst (1993, 66). Unter dem statischen Aspekt hat es die Funktion etwas wieder zu erkennen, Schlussfolgerungen zu ziehen und Informationen zu ergänzen. Unter dem dynamischen Aspekt steht es bei dem Versuch, etwas zu verstehen, selber „zur Disposition“. Das heißt, es wird verändert, erweitert, revidiert, so dass Neues entstehen kann.<sup>12</sup> Das gilt auch für das Modell des Bildverstehens!

Wie stark das Sehen von Bildern (im Sinne von pictures) und das Vorstellen von Bildern (im Sinne von images) zusammengehören, konnte mit bildgebenden Verfahren gezeigt werden: „... fast alle Hirnrindenareale, die bei der Wahrnehmung sichtbarer Objekte aktiv werden, (sind) auch aktiviert, wenn man sich die Objekte nur vorstellt“ (Singer 2004, 67). Der Befund ist zum einen ein starker Beleg für die

<sup>11</sup> Vgl. auch Issing, Klimsa (Hg.) 1997.

<sup>12</sup> Das ist auch für ästhetische Prozesse eine wichtige Unterscheidung; vgl. Peters 2000.



Konstruktivität der Wahrnehmung; aber er zeigt auch die grundlegende Gemeinsamkeit von Sehen und Imagination. Innere Bilder, die wir zum Beispiel beim Lesen erzeugen, unterscheiden sich, was die Gehirnaktivitäten angeht, nicht von Bildern, die wir sehen. Und auch sichtbare Objekte erzeugen mentale Bilder.

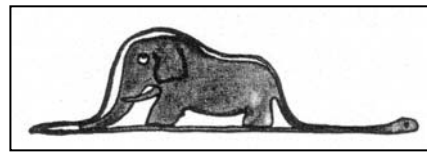
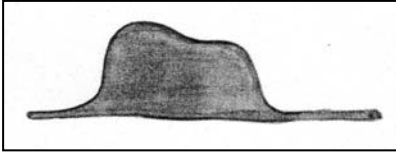
Ich fasse zusammen: Auch Bilder, nicht etwa nur Texte, erzeugen Vorstellungen.

Bilder erzeugen innere Bilder. Das ist der eine Aspekt der „unsichtbaren Bilder“, den ich vor allem in psychologischer Perspektive vorgestellt habe. Der andere Aspekt des Themas richtet sich auf die Bestimmtheit bzw. die Unbestimmtheit von Bildern; ihn möchte ich in ästhetischer Perspektive verfolgen.

## Was Bilder verbergen

Ich beginne mit einem Beispiel, das wir alle kennen<sup>13</sup>:

Beispiel 4 (Saint-Exupéry 1997, 5 f.)



Der „Kleine Prinz“ zeichnet das erste Bild, nachdem er in einem Buch eine Riesenschlange gesehen hat, die ein Wildtier verschlingt. Die Erwachsenen, denen er sein Bild zeigt, erkennen darauf bloß einen Hut. So zeichnet er ein zweites Bild, um den Erwachsenen deutlich zu machen, was sein Bild darstellt und was vorher für sie unsichtbar war.

Bilder im Sinne von pictures lassen etwas unsichtbar. Der Kunstwissenschaftler Hans Belting formuliert das so: „Das ist die paradoxe Fähigkeit von Bildern, das zu verbergen, was sie darstellen wollen. Solche Bilder erschöpfen sich nicht in der Sichtbarkeit, sondern erregen unsere Neugier gerade durch das, was sie unsichtbar lassen. Wenn wir uns ihrer Wirkung überlassen, erfahren wir durch sie etwas, das wir nicht eigentlich *sehen* können, von dem wir aber *wissen*, dass es im Bild vorhanden ist.“ (Belting 2004, 355)

Diese Qualität von Bildern gilt insbesondere für unterhaltende und für künstlerische Bilder, weniger für instruktive.<sup>14</sup> Für das „Bildsystem Fotografie“ wird ausdrücklich unterschieden zwischen der „Abbildung des Sichtbaren“ bei der Sach- und Dokumentationsfotografie und der „Darstellung des Nichtsichtbaren“ bei der visualisti-

<sup>13</sup> Antoine de Saint-Exupéry (1997): Der Kleine Prinz. Düsseldorf (frz. 1946); vgl. auch Sachs-Hombach 2003, 302 f.

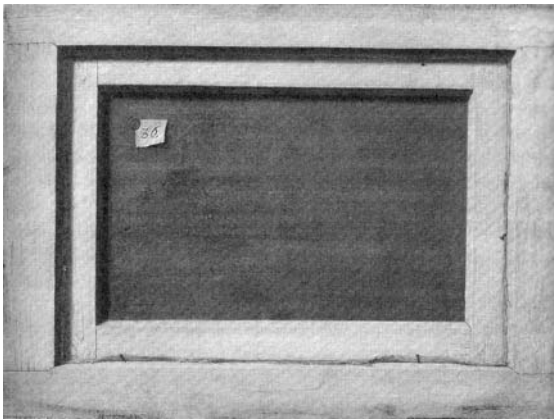
<sup>14</sup> Vgl. Berendt aus Sicht der Kognitionswissenschaft: „Weil Bilder eingeschränkt sind in ihrer Möglichkeit, Unterbestimmtheit darzustellen, sind sie notwendigerweise *spezifisch* (d.h. sie erlauben nur wenige oder sogar nur ein Modell als Interpretation ...) und dieses unterstützt korrekte Interpretationen.“ (2005, 25 f.) Dabei ist die Bildsprache der Malerei ausdrücklich ausgenommen.

schen Fotografie und Fotoin szenierung (Jäger 2005, 350). Im Film sind es vor allem die wechselnden Einstellungen und Schnitte, die die Vorstellungskraft durch die Auslassung anregen. „Was der Wechsel der Einstellung verschweigt, versucht sich der Zuschauer zu vervollständigen.“ (Merkel 2000, 179; vgl. auch Wiedemann 2005)

Dass Bilder nicht nur etwas zeigen, sondern auch etwas verbergen, darauf hat in den zwanziger Jahren schon Roman Ingarden aufmerksam gemacht. Es ist das Verdienst von Wolfgang Iser (1966), Ingardens Thesen wieder in die Diskussion aufgenommen zu haben. Ein Bild, so Roman Ingarden, erscheint im Vergleich zu einem Text „nur in *einer* Ansicht“. „Diese Ansicht aber ... ist viel konkreter, wird in fast wahrnehmungsmäßiger Weise erlebt und vermag eine Selbstrepräsentation des Gegenstandes hervorzubringen, die im rein literarischen Werke nie zu erreichen ist.“ (Ingarden 1962, 230) Das Bild zeigt einen Moment. Gewisse „frühere und eventuell auch zukünftige Phasen müssen vom Betrachter erraten (oder, falls dies möglich ist, gewusst) werden“ (326). Und: Das Bild zeigt einen Ausschnitt. Was jenseits des Rahmens und vor dem Bildausschnitt ist, ist nur der Imagination zugänglich. Auch aus diesem Grund sind Bilder für Ingarden reicher an Unbestimmtheiten und Leerstellen als Texte (235). Für Ingarden können sich die Phantasmata in Sprache entfalten.<sup>15</sup> Aber das ist nicht die einzige Möglichkeit der Perzeption.

Zwei Beispiele aus der Kunst für das, was Bilder verbergen:

#### Beispiel 5



Cornelius N. Gijsbrechts: Umgedrehtes Gemälde, um 1650-1675. Öl auf Leinen. Kopenhagen: Staatliches Museum für Kunst.<sup>16</sup>

Das Ölgemälde ist vor 350 Jahren gemalt. Es verbirgt eigentlich alles, was wir von einem Bild erwarten. Es stellt einfach ein umgedrehtes Bild dar. Damit wird nicht

<sup>15</sup> Auch Mitchell spricht von dem „notwendig sprachlichen Charakter der Bildwerdung des Unsichtbaren“ (1990, 54).

<sup>16</sup> Das Beispiel ist entnommen aus Bogen 2005, S. 62.

nur die Materialität von Rahmen und Leinwand thematisiert, sondern in der schwarzen Fläche der (gemalten) Rückseite der Leinwand kann der Betrachter – wie bei den viel späteren monochromen Bildern etwa von Mark Rothko – manches in der Vorstellung entwickeln, was er von der Bildseite durchschimmern zu sehen meint. Aber auch bei so genannten realistischen Bildern, Studien „nach der Natur“, bleibt manches unsichtbar, so bei den Eichhörnchen von Albrecht Dürer.

#### Beispiel 6



Albrecht Dürer: Eichhörnchen. 1512.

Die beiden Eichhörnchen sind so präsent, dass man die Weichheit ihres Fells und die Schärfe ihrer Krallen zu spüren meint. Das eine Eichhörnchen frisst. Und das andere? Wir sehen es nicht einfach nur von hinten. Sein Blick – geht er zurück? – provoziert Ahnungen über die Beziehung der beiden Tiere zueinander. Ist die Naturstudie etwa eine Allegorie? Und wo sind die Eichhörnchen überhaupt? Es gibt außer ihnen und den wenigen Nüssen auf dem Bild keinen Anhaltspunkt für Raum und Zeit.

Gerade mit dem, was Bilder verbergen, eröffnen sie für den Betrachter Spielräume. „Aus Materie wird Sinn, weil die visuellen Wertigkeiten im Akt der Betrachtung aufeinander reagieren.“ (Boehm 2004, 43)

Was heißt – in ästhetischer Perspektive – Sinnverstehen und Generieren von Bedeutung? Wenn „visuelle Wertigkeiten im Akt der Betrachtung aufeinander reagieren“, heißt das zunächst, dass Bildverstehen an das Subjekt des Betrachters gebunden ist. Man kann von einem Bild nur sprechen als von einem gesehenen Bild – wie auch von einem Text nur als von einem gelesenen.<sup>17</sup> Und was passiert im „Akt der Be-

<sup>17</sup> Vgl. zum Text Nussbaumer 1993; vgl. zum Bild Boehm 2004, 41. Das heißt aber nicht, dass jedes Textverstehen bloß individuell sei.

trachtung“? Die Phantasmata, von denen Ingarden spricht, also die inneren Bilder, sind Resonanzen auf Erfahrungen und Erinnerungen, auf Bilder und Episoden der Lebenswelt. Das psychologische Modell des Bildverstehens nennt das Schemata und Skripte.

„Konstruktion von Wirklichkeiten“ als „Spiel mit realen und virtuellen Erscheinungsformen“<sup>18</sup>, das schließt Ambiguität, Mehrdeutigkeit und Ambivalenz, ein. Was für das Sehen gilt, gilt – das ist seit langem unstrittig – auch für das Lesen. Zugänglich für den Austausch mit anderen wird solches Spiel erst in Transformationen: vor allem bildnerischen und sprachlichen, analog und digital, im Gestalten und beim Schreiben und Sprechen.

## Visual literacy und Sprachbildung

Der Begriff „visual literacy“<sup>19</sup> umfasst – in ästhetischer Perspektive – solche Bedeutungsgenerierung und gleichermaßen – in psychologischer Perspektive – das Erzeugen mentaler Modelle.

Sehen im einfachen Sinn eines Konstruktionsprozesses brauchen wir nicht zu lernen. (Berendt 2005, 32). Dass wir uns immer dieses Sinns sicher sind, macht für die Entwicklung von visual literacy durchaus ein Problem aus. Die rekursiven Prozesse des Bildverstehens setzen eine Haltung voraus, sich auf das Bild einzulassen, Unbestimmtheiten und Ambiguitäten nicht im ersten Blick zu normalisieren; dazu gehört Wissen und Selbstbezug, Bezug auf eigene Erfahrungen und Erinnerungen.

*Eine erste Aufgabe* für die Entwicklung von visual literacy ist das Innehalten, nicht am ersten Blick Genüge zu finden. Dafür sind die Inhalte und die Präsentationsformen wichtig. Wenn die Lernenden keine thematischen Anknüpfungspunkte für sich finden, wenn sie nichts fokussieren und ihnen keine Widerständigkeit begegnet, die ihre Aufmerksamkeit bindet, werden sie Bild (und Text) schnell als langweilig beiseite schieben. – Darin sehe ich eine Verbindung der psychologischen und ästhetischen Perspektive.

*Eine zweite Aufgabe* ist auf Transformationsprozesse gerichtet, damit die rekursiven Prozesse des Bild- (und des Text-)verstehens verhandelbar werden.

Bilder – und auch Gesten, Bewegungen, Klänge – reichen als präsentative Symbolmodi weiter als die Grenzen der Sprache, sagt Susanne K. Langer; auch sie können, wie die Sprache, räumlich-zeitlich Abwesendes präsent machen und halten. Während der präsentative Symbolmodus Erfahrung in sinnlich erfahrbare Gestaltungen transformiert, transformiert der diskursive Symbolmodus der Sprache Erfahrung in Begriffe.<sup>20</sup> Das ist – schon immer – zentral für Sprachbildung.

<sup>18</sup> So bestimmt Pazzini (1999, 31) einen der Schwerpunkte des BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“.

<sup>19</sup> Vgl. zur Geschichte des Begriffs auch Weidenmann 1988, 175 f.

<sup>20</sup> Susanne K. Langers Unterscheidung des präsentativen und diskursiven Symbolmodus (1984/1942) wird jüngst insbesondere in den Arbeiten von Maiwald (2005) und Wangerin (2004, 2006) für die Deutschdidaktik aufgegriffen.

Aber diese Entgegensetzung darf nicht etwa absolut gesetzt werden. Einerseits ist Bildverstehen also sehr wohl auf Wissen angewiesen, auf den diskursiven Symbolmodus, und dient dem Wissenserwerb; andererseits erzeugt Textverstehen mentale Bilder und kann gestisch und szenisch dargestellt werden. Zwischen den beiden Symbolmodi gibt es vielfältige Übergänge.

Bei der Lektüre wie beim Bildersehen erzeugen wir Wirklichkeiten, spielen mit dem, was sichtbar, und dem, was unsichtbar ist. Das ist bisher vor allem für die bewegten Bilder des Films untersucht mit „imaginationorientierten Verfahren“ (Köppert/Spinner 2003; Spinner 2004) und für „Schrift und Bild im öffentlichen Raum“ (Schmitz 2004 b). Visual literacy und Sprachbildung sind nicht einfach verschiedenen Disziplinen und Fächern zuzuweisen, der Deutschdidaktik und der Kunstpädagogik etwa; Transformationsprozesse, im präsentativen wie im diskursiven Symbolmodus, im Kunst- wie im Deutschunterricht können visual literacy und Sprachbildung gleichermaßen befördern.

Ich gehe im Folgenden den beiden genannten Aufgaben nach, den ersten Blick anzuhalten und Transformationsprozesse anzuregen. Dabei beschränke ich mich auf bildnerische und szenisch-gestische Gestaltung und auf das Sprechen und Schreiben.

### Fokussieren des ersten Blicks

Den ersten Eindruck, die erste Idee als Ausgangspunkt auf einem kleinen Zettel fixieren: „Schreibe auf dem kleinen Zettel auf, was dir zu dem Bild einfällt“ oder: „Schreibe eine Formulierung zu dem Bild“: Das ist eine einfache Aufgabe, zum Beispiel zu dem Tiger von Franz Marc.



Franz Marc: Der Tiger (1912)

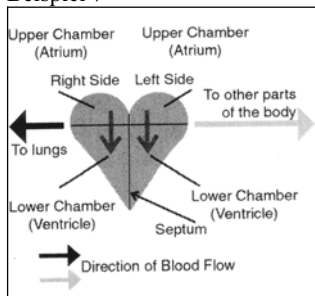
Schüler und Schülerin legen sich sozusagen probeweise fest, tauschen sich dann mit den Formulierungen der anderen aus, werden aufmerksam auf Aspekte, die sie nicht wahrgenommen haben, verändern vielleicht ihre Sicht, schreiben eine neue Idee auf. Diese erste Formulierung kann dann nach und nach erweitert werden bis zur „Bildvorstellung“: „*Das Bild so beschreiben, dass ein anderer sich vorstellen kann, wie der Schreiber das Bild sieht.*“ (Dehn 2000)

Das ist eine methodische Möglichkeit, den ersten Blick, die holistische Wahrnehmung, mit intensivem Sehen zu verbinden und Bildverstehen zu ermöglichen – hier durch Schreiben. Wichtig für die Ausführung des Schreibprozesses ist, dass die Lernenden nicht auf ein Bild fixiert sind, sondern wählen können: Damit sie die Ambiguität zwischen Seh-Erwartung und Bild, zwischen Formen und Elementen des Bildes finden und klären können.

### Sprachliche Selbsterklärung

Empirisch gut untersucht ist, wie „sprachliche Selbsterklärung“ zu instruktionalen Bildern, mündlich oder schriftlich, als Verstärkung des Lernerfolgs dient, den Wissenserwerb mit Bildern unterstützt. Es gilt als gesicherter Befund, dass es nicht so sehr auf die spezifische Instruktion zur Bildverarbeitung ankommt, als vielmehr darauf, dass sich die Lernenden detailliert auf die Text-Bild-Beziehung einlassen, etwa im Hinblick auf Fragen wie: „*Kannst du dir unter ... etwas vorstellen? Welche Informationen fehlen dir?*“ (Weidenmann 1994, 34 f.; vgl. Weidenmann 1988, 171 ff.)

#### Beispiel 7



(Berendt 2005, 30)

Das Herz ist durchzogen von Strichen und Pfeilen und umgeben von Wörtern (insofern ist das eine „Sehfläche, ein Lesebild“). Unten steht die Erklärung für die Pfeile. Verstehen kann man dieses Bild, wenn man etwas über den Lungenkreislauf und den „Körperkreislauf“ des Blutes weiß. Das Bild gibt Aufschluss über die Beziehung der beiden Kreisläufe. Wer sagen kann: Das Septum, also der senkrechte Strich im Herzen, „*ist wie eine Mauer, weil das sauerstoffreiche Blut vom sauerstoffarmen Blut getrennt werden muss*“ – so in einer Studie zur Wirkung von Selbsterklärungen für Lernerfolge beim Bildsehen –, hat Wesentliches verstanden (Berendt 2005, 31). Die Frage, wie denn der Austausch des Sauerstoffs – trotz dieser Mauer – stattfindet,

beantwortet das Schaubild nicht klar. Was der schwarze Pfeil in der linken Herzseite darstellt, bedarf weiterer Klärung.

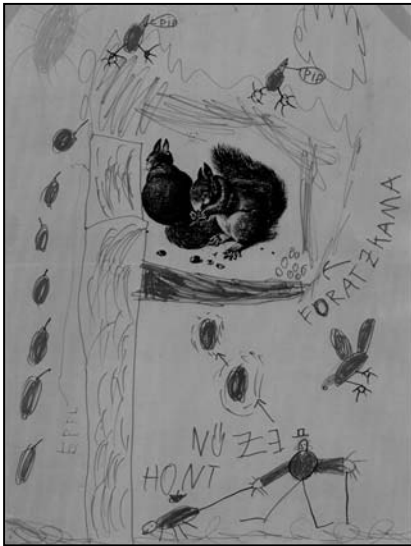
Das Verständnis des Schaubildes ist hier in dem Sprachbild von der Mauer konzentriert. Schaubilder meinen zwar etwas Bestimmtes, aber auch sie sparen aus, verkürzen, so dass die Betrachter Verbindungen finden und Zusammenhänge herstellen müssen.

## Sichtbar machen des Unbestimmten

Das, was Bilder verbergen, kann thematisiert werden. Zwei Beispiele für Aufgabenstellungen:

Die erste gilt den „Eichhörnchen“ von Dürer, die Raum und Zeit unbestimmt lassen. Zu „überlegen, wo die Eichhörnchen sind“, fordert von Schulanfängern, sich das Bild zu erschließen. Sie sollen malen und schreiben (Dehn 2006, 100 ff.).

### Beispiel 8



Jan-Nico (September Klasse 1)

### Beispiel 9



Helene (September Klasse 1)

Jan-Nico hat vor allem bildnerische Mittel gewählt: Er zeigt die Eichhörnchen an sicherem Ort auf dem Apfelbaum; sonst ist alles in Bewegung: Die Vögel singen, die Äpfel fallen, der Hund zieht an der Leine. Bei den beiden Nüssen ist sogar die Wirbelbewegung beim Fallen angedeutet. Schrift dient hier der Unterstützung des Gemeinten – und dem Erfüllen der Aufgabe (etwas zu schreiben).

Das ist bei der Arbeit von Helene anders. Sie setzt die Eichhörnchen ins Gras. Das bleibt – präsentativ – ziemlich unbestimmt. Ihre Interpretation des Bildes diktiert die Schulanfängerin der Lehrerin. Die Spannung zwischen den Figuren deutet Helene sprachlich als Entgegensetzung, und sie nennt auch den Grund: „Eins knabbert Haselnüsse. Das andere sitzt traurig im Gras. Weil es nichts abkriegt.“

Solche frühen Formen der Auseinandersetzung mit der Unbestimmtheit des Bildes – als Vorstellen dessen, was nicht sichtbar ist – haben wir erweitert und präzisiert. In dem BLK-Projekt „Schwimmen lernen im Netz. Neue Medien als Zugänge zu Schrift und (Schul-)Kultur“ haben wir Übergänge erprobt zwischen unterschiedlichen Zeichen- und Symbolisierungsformen bei der Perzeption und bei der Produktion, auch digitaler Bilder, auch bewegter Bilder.<sup>21</sup> Ich beschränke mich hier auf die Übergänge zwischen dem Bild (als picture) und dem Bild (als image) und der präsentativen und diskursiven Transformation. Sozusagen eine stark verkürzte, pointierte Re-analyse von Ergebnissen des BLK-Projekts.

Wenn das Bild nur in *einer* Ansicht erscheint, wie Ingarden sagt, nur einen Moment, kein Vorher und Nachher zeigt, liegt es bei figurativen Bildern nahe, Schülerinnen und Schüler aufzufordern, in das Bild hineinzugehen (und sich darin umzusehen). Die Kunstpädagogin Maria Peters (2004)<sup>22</sup> hat das mit dem Bild „Mädchen am Meer“ von Edvard Munch erprobt, u. a. in eine Klasse 4, in der 80% der Kinder einen Migrationshintergrund haben.

Beispiel 10 (Peters 2004)<sup>22</sup>



Edvard Munch: Mädchen am Meer 1906/07

<sup>21</sup> In dem BLK-Projekt (2000-2003) geht es vor allem um mediale Übergänge. Vgl. ausführlich Dehn, Hoffmann, Lüth, Peters 2004.

Im BLK-Projekt wurden vier Unterrichtsmodule konzipiert – zum Bilderbuch (Dehn), zum Gemälde (Peters), zum Adventure (Hoffmann/Lüth), zu einem Werk der Netzkunst (Peters) – und in 8 Klassen aus der Grundschule und der Förderschule erprobt. Das Adventure ist außerdem im Rahmen eines Schulpraktikums in weiteren zehn Klassen erprobt.

<sup>22</sup> Maria Peters: Zusammenhalt und Ausgrenzung: Gemälde *Mädchen am Meer*. Bild und Geschichte: digital und multimedial. In: Dehn, Hoffmann, Lüth, Peters 2004, 125-162.



Am Strand eine geschlossene Gruppe weißer Mädchen und ein rotes Mädchen, das ausgegrenzt scheint. Auf dem Wasser ein Boot mit Figuren. Aber nur das Boot spiegelt sich.

Die Schülerinnen und Schüler suchen – hier bei der Begegnung vor dem Original – unterschiedliche Positionen zu dem Bild einzunehmen, von nah und aus der Distanz, stehend, liegend.



Sie werden aufgefordert, sich das Gesehene mit geschlossenen Augen vorzustellen und dann „in das Bild zu springen“: „Was seht, hört, schmeckt, riecht ihr und was habt ihr in dem Bild erlebt?“ Die Schülerinnen und Schüler sollen also imaginativ in die Situation des Bildes eintauchen. Dann schreiben sie auf, was sie wahrgenommen und erlebt haben.

Und das ist die Grundlage für eine spätere szenische Inszenierung in der Klasse und die daran anschließende digitale Bearbeitung und sprachliche Kommentierung der Fotos, die die Lehrerin von dem Spiel der Kinder aufgenommen hat.

In der szenischen Inszenierung muss der Einzelne sein Bildverstehen auf das gemeinsame Spiel beziehen. Das ist für die Dynamik des Lernprozesses ein Aspekt, den wir bisher noch nicht besprochen haben. Hier das Ende einer solchen Szenenfolge. Ein Junge stellt das rote Mädchen dar.



Die geschlossene Mädchengruppe wird szenisch und sprachlich als Bild von der „Burg“ gefasst.<sup>23</sup>

Die Auflösung der bei Munch dargestellten Situation erscheint gestisch – in der Körperhaltung, in der Bewegung der Hände – und mit Schrift.



Ob das rote Mädchen aber Hilfe erhält, bleibt offen.

„Das ist die paradoxe Fähigkeit von Bildern, das zu verbergen, was sie darstellen wollen. Solche Bilder erschöpfen sich nicht in der Sichtbarkeit, sondern erregen unsere Neugier gerade durch das, was sie unsichtbar lassen. Wenn wir uns ihrer Wirkung überlassen, erfahren wir durch sie etwas, das wir nicht eigentlich *sehen* können, von dem wir aber *wissen*, dass es im Bild vorhanden ist.“ So noch einmal Hans Belting (2004, 355). Mit dieser Aufgabe ist das Sichtbarmachen des Unsichtbaren ungeübten Zehnjährigen gelungen – und zwar gerade in dem Pendeln zwischen dem Präsentativen und dem Diskursiven.

Sowohl in diesem Beispiel wie in dem zum Schaubild vom Herzen (und in vielen anderen Beispielen) ist die sprachliche Transformation konzentriert in einem Sprachbild: beim Schaubild vom Herzen das Septum als „Mauer“ – bei Munch die Gruppe der weißen Mädchen als „Burg“. Ob solche Konzentration auf ein „Sprachbild“ eine Funktion hat für die Differenzierung des Verstehens – wie sie sich sze-

<sup>23</sup> Sicher kann man kritisieren, dass Sprachform und Orthografie nicht korrigiert sind. In diesem Projekt stand das inhaltliche und ästhetische Interesse ganz im Vordergrund.

nisch-bildnerisch und sprachlich artikuliert und beobachtet werden kann –, das ist eine wichtige Forschungsfrage. Das Sprachbild ist sozusagen die Transformation des inneren Bildes, das der Betrachter beim Sehen erzeugt. Insofern könnte das Sprachbild nicht nur die rekursiven Prozesse intensivieren, sondern auch die Übergänge zwischen Bild und Text. Wenn sich diese theoretische Vermutung bestätigte, gälte es im zweiten Schritt weitere Aufgabenstellungen zu konzipieren für das Sprachbild (zum Bild): als Kern der Verbindung von visual literacy und Sprachbildung.

Eintauchen in virtuelle Räume:

Veränderte Bildwahrnehmung – veränderte Sprachbildung?

Beispiel 11 (Hoffmann, Lüth 2006)



„Torin's Passage“. Al Lowe. Sierra.

„Hier steht man dem Bild nicht mehr auf Distanz gegenüber, sondern man tritt in es ein und kann sich in der virtuellen Welt des Bildes wie in einer realen bewegen.“ So Wolfgang Welsch (Welsch 1995, 116). Damit ist ein Gefühl der Unmittelbarkeit verbunden. Und auch hier gilt: „Das perspektivische Bild im Kopf ist ... mehr als die glatte Bildschirmfläche vor unseren Augen“ (Ammann 2002) ... Wir blicken nicht nur durch ein Fenster, sondern öffnen eine Tür, durch die wir diesen Raum auch betreten und in ihm agieren können.<sup>24</sup> Das führt zu deutlich anderer Wahrneh-

<sup>24</sup> Sachs-Hombach nennt das den „immersiven Reflexionsmodus“. „Eine bei Virtuellen Realitäten relevante Sonderform des symbolischen Rezeptionsmodus ist der immersive Modus, bei dem sich eine Person so verhält, als wäre das im Bild Dargestellte tatsächlich anwesend, ohne aber die Unterscheidung von Bild und Abgebildetem zu verlieren.“ (2003, 243) Welsch geht noch weiter: Er sieht die Durchlässigkeit der Grenzen zwischen Realität und Virtualität positiv. „Denn aus der Erfahrung, dass das Virtuelle auch real sein kann, erwächst die Vermutung, dass vielleicht alles Reale in anderer Hinsicht auch virtu-

mung als bei den bewegten Bildern des Films.<sup>25</sup> Was bedeutet das Eintauchen in virtuelle Räume für die Wahrnehmung und die Transformation in Schreibprozessen? Wir haben gerade den Beginn dieses Spiels<sup>26</sup> gesehen. „Torins Passage“ ist ein klassisches Grafikadventure. Die Motive der Erzählung – Torin sucht seine Eltern, die in die Unterwelt entführt sind – gehören zur fantastischen Heldengeschichte (Hoffmann, Lüth 2006, 185), nehmen mythische Elemente auf. Aus dem großen Komplex der Beziehung von Wahrnehmung und Sprache beim Adventure beschränke ich mich hier auf sprachliche Identifikationsformen.

Um einen Einblick zu gewinnen in die mentalen Prozesse beim Spielen haben wir im Seminar die Spielhandlungen aufgeteilt: Die Spielerin selbst hat nicht die Maus in der Hand, sie spricht nur. Eine andere Studentin führt das, was die erste sagt, aus. Die Szene betrifft den Übergang in die Unterwelt:

*„Ja gut, aber wenn er da nicht durchgehen kann, und wenn alles das, was ich habe, mit der Tasche, das ist ja total sinnlos, wenn er da nicht durchgeht, dann fehlt mir ja anscheinend irgendwas. – Sonst könnte ich da ja einfach durchspazieren. Boogle können wir da auch nicht durchschicken. ... Das hat er ja letztes Mal auch schon nicht gemacht. Was machen wir denn jetzt? ... Wir gehen einfach mal rechts – wieder raus, da, von wo wir hergekommen sind.“*

Der Standpunkt des Sprechens ist ambivalent: Die Spielerin meint einmal sich selbst, wenn sie „ich“ oder „wir“ sagt, aber auch den Avatar „sonst könnte ich da ja einfach durchspazieren“; im selben Atemzug aber spricht sie von ihm auch in der Er-Form „wenn er da nicht durchgehen kann“.

Fragen wie dieser gehen Thomas Hoffmann und Oliver Lüth in ihrer Arbeit: *Adventure: Zwischen Erzählung und Spiel* (2006) nach: strukturanalytisch und anhand von Schülertexten.<sup>27</sup> „Der Avatar ist beides: Protagonist der erzählten Geschichte und die Spielfigur, mit der ... der Spieler die Erzählung fortführt.“ Die Mehrdimensiona-

ell sein könnte.“ (1995, 116 f.) In dieser Veränderung des gewohnten Wirklichkeitsverständnisses sieht er „geradezu (einen) aufklärerischen Effekt der medialen und künstlichen Welten. Sie bringen uns den grundsätzlich konstruktivistischen Charakter von Wirklichkeit ... deutlicher zu Bewusstsein ...“ (ebd.)

<sup>25</sup> Etliches ist vertraut aus der Formensprache des Films: Kamerafahrten, Zooms, Schwenks, Schnittfolgen.

<sup>26</sup> Und zwar den Beginn des „situativen Komplexes“. „Narrative Sequenzen“ in Form eines filmischen Prologs und eines Vorfilms für diesen ersten Teil des Adventure sind dem vorausgegangen; zur Begrifflichkeit s. Mattusch (2000).

<sup>27</sup> Hoffmann und Lüth (2006) untersuchen nicht nur die Funktion des Avatars für Transformationsprozesse beim Schreiben, sondern auch die Bezugnahme auf Rahmenerzählung und Spielhandlung, das Formulieren von Begründungszusammenhängen, Arten der Transformation von „re-vision“ beim wiederholten Aufsuchen von Orten, hypertextuelle Bezugsebenen und Formen von Meta-Perspektiven und schließlich Aspekte von Virtualität, wie sie als Parallel- oder Gegenentwurf einer „eigenen“ Welt in den Schülertexten zu finden sind. Die Handlungsdimensionen sind das Entdecken der Welt und ihrer Ränder und das Aufdecken der Zusammenhänge dieser Welt. Re-vision betrifft gerade die hypertextuelle Struktur.

lität des Avatars evoziert eine spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung des Spielers zum Adventure (ebd., 340).

In den Schülertexten aus Klasse 3 und 4, die sie untersucht haben, erscheint das als Verflechtung der Perspektiven: als „Meta-Perspektive“ auf das Spiel („*Ich bin nicht weit gekommen.*“), als Er-Erzählung („*Torin wanderte los.*“) und als Ich-Erzählung („*Ich versuchte es mit der Axt zu schaffen.*“). In fast der Hälfte der Schülertexte kommen mehrere Perspektiven vor.<sup>28</sup> „Die heterogenen Handlungsebenen der multimedialen Produktion, die während der Rezeption gleichzeitig realisiert und doch voneinander getrennt bleiben können, müssen im Text zueinander in Beziehung gesetzt werden. Was ist das eigentlich, worüber ich schreibe?“ (ebd., 84f.)

Für Schreibziele und -konventionen im Deutschunterricht ist das ein problematischer Befund, sollen Schüler doch gerade lernen, sich beim Schreiben auf *eine* Perspektive zu konzentrieren.

Auch Martin Fix und Roland Jost haben bei ihrer Analyse des Ludwigsburger Aufsatzkorpus nach einem „Niederschlag“ medialer Wahrnehmung gesucht. Sie haben explizite und implizite Medienbezüge in den Texten, die zu einem Bild geschrieben wurden, geprüft und gefunden, dass manche Sprunghaftigkeit der schriftlichen Darstellung in Schülertexten als „visualisierendes Erzählen“ (2004, 168 ff.) gekennzeichnet werden kann und für den Leser/Lehrer besser zu verstehen ist, der über Filmwissen verfügt und die „schnellen Schnitte“ im Schülertext in seiner Vorstellung realisieren kann.

Es ist eine grundsätzliche Frage, ob schulische Sprachbildung die Aufgabe hat, Wahrnehmungsformen sprachlich zu fassen, also auch „visual literacy“, oder ob beides, da wo es zu Verwerfungen kommt, besser zu trennen sei. Nach Fix und Jost bedarf es „einer didaktischen Auseinandersetzung mit den vielfältigen Bild-Text-Vernetzungen“, um den Schwierigkeiten zu begegnen, die in den Texten (aus Klasse 8) zu erkennen sind, nämlich „die Flut des erinnerten Materials in Erzählstrukturen zu bändigen“ (2004, 172).

Was für Konsequenzen soll man daraus ziehen?

- Es bedarf weiterer genauer Forschungen über die Transformation veränderter Sehgewohnheiten in der Sprache, zum Beispiel:

<sup>28</sup> In 47% der insgesamt 81 untersuchten Texte nehmen die Schüler mehrere Perspektiven auf den Gegenstand ein. Diese Texte sind zu einer offenen Aufgabe im Anschluss an die erste Spielerfahrung entstanden: „*Was hast du gesehen, gehört, erlebt. Ordne deine Gedanken. Schreibe auf, was dir wichtig ist.*“ Das heißt auch: Etwas mehr als die Hälfte der Texte zu dieser Aufgabe ist aus einer Perspektive verfasst (Hoffmann, Lüth 2006, 272 ff.). Der Befund sagt vermutlich mehr aus über die spezifischen Schwierigkeiten von sprachlichen Identifikationsformen und „Verortungsprozessen“ des Spiels als über ein generelles Sprachvermögen der Kinder. Ein Beleg dafür ist der Befund, dass sämtliche Texte (N=21), die zu einer gerichteten Aufgabe „*Stell dir vor, du bist Torin. Denke daran, was du schon alles erlebt hast. ... Schreibe einen Brief an deine Eltern*“ geschrieben sind, nur eine Perspektive, nämlich die Ich-Form, enthalten. Ebd., 282 ff.; von diesen 21 Schreibern und Schreiberinnen haben bei der offenen Aufgabe 17 mehrere Perspektiven formuliert.

- Wie werden Begründungszusammenhänge formuliert – in Bezug auf das wiederholte Aufsuchen von Spielorten, also im Hinblick auf „re-  
vision“?
- Wie werden die hypertextuellen Bezugsebenen zwischen Erzählung und Spiel in einem linearen Text gefasst? (Hoffmann, Lüth 2006)
- Unstrittig sollte sein, dass Didaktik und Unterricht achtsam auf die Spuren von Medienrezeption in Schülertexten sind, nicht nur in Bezug auf die Inhalte, sondern auch in Bezug auf die Darstellungsart. Das betrifft die Haltung gegenüber Schülertexten.
- Brisant ist, ob der Kanon der Schreibformen auf solche im weitesten Sinn visualisierenden Formen erweitert wird. Welche Merkmale haben entfaltete Formen visualisierenden Schreibens? Worin besteht Könnerschaft? Ob Schülern, die medialen Mustern in ihren Texten folgen, die Anerkennung für diese Leistung versagt bleibt? Kultivierung von Erfahrungen mit Virtualität, mit Computerspielen im Schreiben als Aufgabe des Deutschunterrichts?

Das sind keine akademischen Fragen, sondern bildungspolitische: Weil der Weg vom ersten Blick auf die rekursiven Prozesse der Bewältigung der Seherfahrungen beim Schreiben für bildungsferne Schüler sehr schwer ist.

Ich habe – wenn man an die Debatte in „Didaktik Deutsch“ über Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht (Ossner 2006) denkt und an das neue fachübergreifende Schwerpunktprogramm der DFG<sup>29</sup> – nur über Bildungsziele und Aufgaben gesprochen, nicht über Kompetenzen und Standards. Ich nenne drei Gründe dafür:

1. Der Begriff der Kompetenz erweist sich, so wie er in der Debatte definiert wird, auch deshalb als schwierig, weil bei dem Thema „visual literacy und Sprachbildung“ der „intersubjektive Teil des Unterrichts“ nicht ohne den „subjektiven“ vorstellbar ist.<sup>30</sup> Die Klasse *und* der einzelne Schüler sind konstitutiv für den Austausch über Bild- und Textverstehen.
2. Um welchen Preis wird – wie es in der Debatte formuliert ist – Kreativität mit dem dazugehörigen Wissen aus Kompetenzmodellen ausgegrenzt – und in die Obhut der Lehrkräfte gegeben, damit wir „nicht die Fehler der lernzielorientierten Didaktik (wiederholen), die glaubte, alles in Lernziel-Formeln und eine entsprechende Operationalisierung fassen zu können“ (Ossner 2006, 17). Ich meine: Dafür bedürfen die Lehrkräfte der Unterstützung, nicht nur in Form von Materialien und Aufgaben.

<sup>29</sup> DFG Schwerpunktprogramm 1293 „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ – z. Zt. in der Phase der Antragstellung von Projekten.

<sup>30</sup> Ossner führt das als Entgegensetzung ein zur Abwehr von Kritik an Kompetenzmodellen (2006, 16).

3. Die Skalierung von Kompetenzen erfolgt in der Regel im Hinblick auf richtig und falsch. Alle Beispiele, die hier vorgetragen wurden, müssen nach dem Grad ihrer Angemessenheit bewertet werden.

Meines Erachtens ist es unerlässlich, dass die Deutschdidaktik sich nicht auf die Arbeit an Kompetenzmodellen und an der „Bilanzierung von Bildungsprozessen“ beschränkt, sondern mit gleichem Gewicht in Bereichen wie dem heute vorgestellten forscht.

### Coda: Transformation realer Objekte

Maria Peters (2004) hat den Förderschülern aus Klasse 7 ein Werk der Netzkunst, *The Robe* von Leslie Huppert, vorgestellt.<sup>31</sup> Auch die Schüler sollen ein Kleidungsstück mitbringen, das für sie eine bestimmte Bedeutung hat. Sie schreiben die Begründung auf. Das reale Objekt wird transformiert – in Bild und Wort.

Miriam aus Klasse 7 hat eine blaue Mütze mitgebracht. Sie hat geschrieben:

#### Beispiel 12

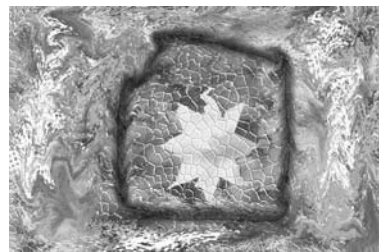
„Mein Opa hat sich die Mütze gekauft. Als ich ihn damit gesehen habe, wollte ich sie haben, weil sie so schön ist. Und da hat er gesagt: ‚Du darfst die Mütze kriegen, wenn ich sie nicht mehr brauche.‘ Das fand ich cool. Und die Mütze ist jetzt meine Lieblingsmütze. Die Farbe von der Mütze ist dunkelblau.“



Aus der Mütze macht sie dies:      Das Foto davon bearbeitet Miriam am Computer:  
Der kleinste Teich der Welt!



*Materiale Gestaltung*



*Digitale Gestaltung*

Ist die Mütze jetzt unsichtbar?

<sup>31</sup> Maria Peters: Magie der Dinge: Netzkunst *The Robe*. Transformation in Bild und Schrift. In: Dehn, Hoffmann, Lüth, Peters 2004, 89-104.

## Literatur

- Ammann, Daniel (2002): Eintauchen in die Anderswelt. Immersion und Virtualität. [www.dichtung-digital.com/2002/03-15-Ammann.htm](http://www.dichtung-digital.com/2002/03-15-Ammann.htm)
- Baacke, Dieter (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In: Dieter Baacke, Franz Josef Röhl (Hg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess. Opladen, S. 25-49.
- Baum, Michael (2005): Ein-Bildungen. Über bildhafte Paratexte im Deutschunterricht. Didaktik Deutsch Heft 18, S. 14-30.
- Belting, Hans (2004): Echte Bilder und falsche Körper – Irrtümer über die Zukunft des Menschen. In: Christa Maar, Hubert Burda (Hg.), S. 350-364.
- Berendt, Bettina (2005): Kognitionswissenschaft. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.), S. 21-36.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2005): „Und was sah ich?!“ Narratives Schreiben im Nachklang zu multimedialen Lektüren. In: Petra Wieler (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg, S. 119-134.
- Boehm, Gottfried (2004): Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: Christa Maar, Hubert Burda (Hg.), S. 28-43.
- Bogen, Steffen (2005): Kunstgeschichte/Kunstwissenschaft. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.), S. 52-67.
- Bredenkamp, Horst (2004): Drehmomente – Merkmale und Ansprüche des *iconic turn*. In: Christa Maar, Hubert Burda (Hg.), S. 15-26.
- Czech, Alfred (2006): Bildkanon im Spannungsverhältnis zwischen individuellem und kollektivem Bildgedächtnis. In: Johannes Kirschenmann, Ernst Wagner (Hg.): Bilder, die die Welt bedeuten. ‚Ikonen‘ des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken. München, S. 11-40.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin.
- Dehn, Mechthild (2000): Auf Texte hin – von Texten aus. Formulieren – Adressieren – Konzentrieren. Schreiben zu Bildern. Praxis Deutsch Heft 161, S. 26-28.
- Dehn, Mechthild; Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver; Peters, Maria (2004): Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg.
- Dehn, Mechthild (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Mechthild Dehn, Petra Hüttis-Graff (Hg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg, S. 8-32.
- Dehn, Mechthild (2006): Zeit für die Schrift. Band I. Lesen lernen und Schreiben können. Berlin.
- Deubel, Volker; Kiefer, Klaus H. (Hg. 2003): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld.
- Ehlich, Konrad (2005): Sind Bilder Texte? Der Deutschunterricht, Heft 4, S. 51-60.
- Fix, Martin, Jost, Roland (2004): Spuren der Medienrezeption in Schülertexten. In: Marion Bönninghausen, Heidi Rösch (Hg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Hohengehren, S. 156-173.
- Hoffmann, Thomas; Lüth, Oliver (2006): Adventure. Zwischen Erzählung und Spiel. Transformationsprozesse in Schülertexten zu „Torins Passage“. Universität Hamburg. Ms.



- Holly, Werner (2004): Sprechsprache und bewegte Bilder: Audiovisualität. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 2, S. 122-134.
- Hoppe, Almut; Kohlscheen, Wiebke; Voss, Kai-Jochen (2004): Von Texten zu Bildern und von Bildern zu Texten – Rezeption und produktive Aneignung zweier Symbolsysteme in Unterrichtsbeispielen. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 2, S. 154-174.
- Ingarden, Roman (1962): Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musikwerk – Bild – Architektur – Film. München (zuerst 1928).
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. München.
- Issing, Ludwig; Klimsa, Paul (Hg. 1997): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim (2. Aufl.).
- Jäger, Gottfried (2005): Bildsystem Fotografie. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.), S. 349-364.
- Köppert, Christine; Spinner, Kaspar H. (2003): Filmdidaktik: Imaginationorientierte Verfahren. In: Volker Deubel, Klaus H. Kiefer (Hg.), S. 59-74.
- Langer, Susanne K. (1984): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a. M. (zuerst 1942).
- Lecke, Bodo (2004): Medienpädagogik – Zwischen Wort- und Bildästhetik. In: Volker Frederking (Hg.): Lesen und Symbolverstehen. Medien im Deutschunterricht. München, S. 113-127.
- Maar, Christa; Burda, Hubert (Hg. 2004): Iconic turn. Die neue Macht der Bilder. Köln.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München.
- Marci-Boehnke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg. 2006): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. München.
- Mattusch, Uwe (2000): Adventuregames als Erzähltexte im Unterricht. SPIEL 19, Heft 2, S. 320-329.
- Merkel, Johannes (2000): Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München.
- Mitchell, W. J. T. (1990, 1984): Was ist ein Bild? In: Volker Bohn (Hg.): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik, S. 17-68.
- Nöth, Wilfried (2004): Zur Komplexität von Sprache und Bild aus semiotischer Sicht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Heft 1, S. 8-22.
- Nussbaumer, Markus (1993): Textbegriff und Textanalyse. In: Peter Eisenberg, Peter Klotz (Hg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart, S. 63-84.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. Didaktik Deutsch, Heft 21, S. 5-19.
- Otto, Gunter (1998): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. 3 Bände. Velber.
- Pazzini, Karl-Josef (1999): Gutachten zum Programm: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 77. Bonn; [www.blk-bonn.de](http://www.blk-bonn.de)
- Peters, Maria (2000): Erschriebene Grenz-Gänge. Wahrnehmung und ihre sprachliche Transformation in der Rezeption von Kunst. In: Susanne Gottlob, Claudia Jost, Elisabeth Strowick (Hg.): Was ist Kritik? Fragen an Literatur, Philosophie und digitales Schreiben. Hamburg, S. 231-246.
- Sachs-Hombach, Klaus (2003): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln.

- Sachs-Hombach, Klaus (Hg. 2005): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt.
- Schäffer, Burkhard (2005): Erziehungswissenschaft. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.), S. 213-225.
- Schmitz, Ulrich (2003): Lesebilder im Internet. Neue Koalitionen und Metamorphosen im Internet. Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge XIII, S. 605-628.
- Schmitz, Ulrich (2004a): Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht. In: Hartmut Jonas, Petra Josting (Hg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München, S. 219-232.
- Schmitz, Ulrich (2004b): Schrift und Bild im öffentlichen Raum. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 1, S. 58-74.
- Schmitz, Ulrich (2005): Sehflächen lesen. Der Deutschunterricht, Heft 4, S. 2-5.
- Schnotz, Wolfgang: Imagination beim Sprach- und Bildverstehen. Neue Sammlung 38, S. 141-154.
- Scholz, Martin (2005): Kommunikationsdesign. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.), S. 335-348.
- Singer, Wolf (2004): Das Bild in uns – Vom Bild zur Wahrnehmung. In: Christa Maar, Hubert Burda (Hg.), S. 56-76.
- Spinner, Kaspar (2004): Von der Filmerfahrung zur literarischen Textanalyse. In: Hartmut Jonas, Petra Josting (Hg.): Medien – Deutschunterricht – Ästhetik. Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München, S. 199-206.
- Stöckl, Hartmut (2004a): Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden. Berlin.
- Stöckl, Hartmut (2004b): Bilder – Konstitutive Teile sprachlicher Texte und Bausteine zum Textstil. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes Heft 2, S. 102-120.
- Theunert, Helga (Hg. 2006): Bilderwelten im Kopf. Interdisziplinäre Zugänge. München.
- Wangerin, Wolfgang (2004): Die Grenzen der Sprache sind enger als die Grenzen der Erfahrung. Was Susanne K. Langers und Alfred Lorenzers Symboltheorie für eine kreative Mediendidaktik bedeuten kann. In: Volker Frederking (Hg.): Lesen und Symbolverstehen. Medien im Deutschunterricht. Jahrbuch 2003. München, S. 128-139.
- Wangerin, Wolfgang (2006): Ästhetische Erfahrung jenseits der Begriffe? Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: ders. (Hg.): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Hohengehren, S. 2-54.
- Weidenmann, Bernd (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern.
- Weidenmann, Bernd (1994): Informierende Bilder. In: ders. (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern. Bern, S. 9-58.
- Weidenmann, Bernd (1997): Abbilder in Multimedia-Anwendungen. In: Ludwig Issing, Paul Klimsa (Hg.), 2. Aufl., S. 106-121.
- Welsch, Wolfgang (1995): Künstliche Paradiese? Elektronische Medien und andere Welten. Universitas 50, Heft 2, S. 106-117.
- Wermke, Jutta (2004): Medien-Ästhetik und Kreativität – oder: Das Transitorische als Irritation der Kreativitätsförderung. In: Bodo Lecke (Hg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung. Frankfurt, S. 157-176.
- Wermke, Jutta (2006): Schreiben im Museum. In: Wolfgang Wangerin (Hg.): Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht. Hohengehren, S. 97-125.

Wiedemann, Dieter (2005): Film und Fernsehen. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.), S. 365-380.

Anschrift der Verfasserin:

*Prof. Dr. Mechthild Dehn, Universität Hamburg, Fakultät 4, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, [dehn.mechthild@erzwiss.uni-hamburg.de](mailto:dehn.mechthild@erzwiss.uni-hamburg.de)*