

## IMPRESSUM

informationen zur deutschdidaktik (ide)

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Herausgeberin: Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Werner Wintersteiner.

Redaktion: Ursula Esterl, Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik, Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt, Tel. 0463/2700-2721, Fax: /2700-2799.

E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at bzw. ursula.esterl@aau.at

Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ide> und <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik>

Wissenschaftlicher Beirat: Karl Blüml (Wien), Marlies Breuss (Graz), Edith Erlacher-Zeitlinger (Klagenfurt), Gabriele Fenkart (Klagenfurt), Manuela Glaboniat (Klagenfurt), Wolfgang Hackl (Innsbruck), Eva Holzmann (Wien), Stefan Krammer (Wien), Andrea Moser-Pacher (Graz), Lisa Pardy (Wien), Erich Perschon (Baden), Paul Portmann-Tselikas (Graz), Annemarie Saxalber-Tetter (Bozen), Robert Saxer (Klagenfurt), Elisabeth Schabus-Kant (Wien), Christian Schacherreiter (Linz), Ulrike Tanzer (Salzburg), Sonja Vucsina (Oppenberg), Christa Wernisch (Innsbruck), Hermann Wilhelmer (Klagenfurt).

© 2012 by StudienVerlag

ISSN 0721-9954

Printed in Austria

Layout und Satz: Marlies Ulbing.

Redaktion: Ursula Esterl.

Cover: Walter Oberhauser (Drava), Grafik: Georg Karner ([www.georgkarner.com](http://www.georgkarner.com))

Verlag: StudienVerlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel. 0512/395045.

Fax: 0512/395045-15, E-Mail: [order@studienverlag.at](mailto:order@studienverlag.at), Internet: <http://www.studienverlag.at>

Bezugsbedingungen: ide erscheint viermal im Jahr. Einzelheft: EUR 18,80 / sFR 27,50.

StudentInnen-Abonnement: EUR 30,00 / sFR 41,90 (mit Inskriptionsbestätigung).

Abonnement Inland und Ausland: EUR 42,50 / sFR 57,50 inkl. MwSt. (zuzüglich Porto).

Alle Bezugspreise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Abo-service: 01/74040-7814, Fax: 01/74040-7813. E-Mail: [aboservice@studienverlag.at](mailto:aboservice@studienverlag.at)

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der HerausgeberInnen wieder. Die VerfasserInnen sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände. Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für die Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung laut Mediengesetz: Eigentümer der »informationen zur deutschdidaktik« ist zu 100 % die Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Obmann: Werner Wintersteiner; Stellvertreter: Klaus Amann; Schriftführer: Arno Rußegger; Kassierin: Ursula Esterl.

Grundlegende Richtung: Die grundlegende Richtung der »informationen zur deutschdidaktik« ist die Berichterstattung über alle deutschdidaktisch, pädagogisch und kulturpolitisch relevanten Themen, die Verbreitung von wissenschaftlichen und schulpraktischen Informationen und Positionen.

Deutsches Seminar



UM1378203

ide

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Kultur des Sehens

Herausgegeben von  
Ursula Esterl und Hajnalka Nagy

Heft 2-2012  
36. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck – Wien – Bozen

DEUTSCHES SEMINAR  
Bibliothek  
UNIVERSITÄT ZÜRICH

---

## Editorial

URSULA ESTERL, HAJNALKA NAGY: Plädoyer für eine Kultur des Sehens .....	5
--	---

## Magazin

Aktuelles .....	124
Kommentar .....	126
ide empfiehlt .....	128
Neu im Regal .....	130

**Sehen reflektieren – Übersichten**

GUNDEL MATTENKLOTT: Sehen .....	10
CONSTANZE DRUMM, MARTIN G. WEISS: Das Augentier. Sehen in Philosophie und Literatur .....	20

**Sehen lernen – Ansichten**

CHRISTIAN DOELKER: Sehen(d) lernen .....	29
KLAUS MAIWALD: Bilder zur Sprache bringen. Sehen lernen als Aufgabe des Deutschunterrichts .....	38
WOLFGANG WANGERIN: »Ich trete dafür ein, daß man den Bildern der Imagination Respekt zollt« (Arnheim). Oder: Über die Notwendigkeit, im Deutschunterricht Erfahrungssituationen zu arrangieren .....	49

**Sehen verstehen – Einsichten**

CAROLINE ROTH-EBNER: Sehen, reflektieren, dekonstruieren. Geschlechterbilder in den Medien .....	61
ANJA POMPE: »Ich lerne sehen.« Gedichte intertextuell lesen und verstehen: Ingeborg Bachmanns <i>Dunkles zu sagen</i> im Literaturunterricht der Sekundarstufe II .....	69
ARNO RUSSEGGGER: Interactive Dreams. Zu Christopher Nolans <i>Inception</i> ..	79

**Sehen erfahren – Sichtweisen**

SONJA VUCSINA: Unbekanntes im Bekannten. Sehen lernen – eine Art »Befreiung« .....	87
KATHRIN WEXBERG: Bilder sehen. Aspekte des Sehens in aktuellen Bilderbüchern .....	92
CLAUDIA EHGARTNER: »Sprache macht Kunst los oder umgekehrt?« .....	97
ULRICH KAUFMANN: SESSEL – AUSRASTEN. Über den Weg zu einem Videoworkshop und darüber hinaus .....	102
GABRIELE FENKART: Die Fotografie im (Schreib)Unterricht Visual literacy und Politische Bildung .....	108

**Service**

Farbabbildungen .....	113
URSULA ESTERL, HAJNALKA NAGY: Grundbegriffe »Kultur des Sehens« .....	115
STEFANIE PETELIN: BILD.KULTUR(EN).SEHEN. Bibliographische Notizen ..	117

*»Sehen« in anderen ide-Heften*

- ide 2-2002 Bilderbücher
- ide 4-2003 Film im DU
- ide 2-2006 Fernsehen
- ide 1-2009 Theater
- ide 2-2009 Internet
- ide 3-2010 Lernräume

*Das nächste ide-Heft*

- ide 3-2012 Pubertät: Identitäten – Inszenierungen – Gegenwart  
*erscheint im September 2012*

*Vorschau*

- ide 4-2012 Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht
- ide 1-2013 Literale Praxis von Jugendlichen

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

[www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik](http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik)

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*:  
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Klaus Maiwald

## Bilder zur Sprache bringen

### Sehen lernen als Aufgabe des Deutschunterrichts

#### Medias in res



Abb. 1: Frau in roter Kleidung – und einiges mehr

Was zeigt dieses Bild (in Farbe auf Seite 110)? Eine junge Frau mit schwarzen Haaren in roter Kleidung in einer schwungvollen Bewegung? Eine auffällig geschminkte, aufreizende Tänzerin in einer lasziven Kluft? Ein Society-Girl, das seine sexuelle Attraktivität in Szene setzt? Eine strahlende, liebreizende *Lady in Red* (wie in einer Pop-Ballade von 1986) oder eines der flotten »Sugababes« aus deren Musikvideo *Red Dress* (2006)? Ein *Pin-up*-Foto oder ein Werbeplakat?

Ich komme auf das Beispiel zurück, halte aber bereits fest:

Sobald wir nicht nur flüchtig wahrnehmen, sondern differenzierter beobachten, kommt Sprache ins Spiel: im ein-

fachen Benennen (*schwarze Haare, schwungvolle Bewegung*), in der Bildung von Begriffsspitzen (*laszive Kluft*), in der Verknüpfung mit abstrakten Konzepten (*Society-Girl*) und intertextuellen (Genre-)Referenzen (*Lady in Red, Musikvideo*).

In einer visuell geprägten Kultur wie der unseren ist das »Lesen« von Bildern eine wichtige Fähigkeit. Dies soll nachfolgend in vier Schritten entfaltet werden:

- 1) Mit Umberto Eco lässt sich Kultur als Vorgang und Zustand der Codierung von Realität durch Zeichen, Kulturkompetenz als Beobachtung von bzw. mit Codes begreifen.
- 2) Bildlesefähigkeit als Teil dieser Kompetenz besteht wesentlich darin, von bloßer Wahrnehmung zu einer differenzierenden Beobachtung zu gelangen. Hierfür sind sprachliche Prozesse maßgeblich, wie sie in konstruktivistisch orientierten Sprach-, Kommunikations- und Verstehenskonzepten von George Lakoff und Mark Johnson, Helmuth Feilke und S. J. Schmidt modelliert werden.
- 3) Aus den kultursemiotischen und sprachtheoretischen Begründungen ergibt sich das didaktische Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung, welches abschließend
- 4) an einem Beispiel konkretisiert wird.

### 1. Beobachtung von/mit Codes

Kultur lässt sich mit Umberto Eco begreifen als Zustand der Codiertheit bzw. als Vorgang der Codierung von Realität durch Zeichen. Codes sind Regeln, die bestimmten kulturellen Einheiten bestimmte (sprachliche, visuelle, auditive, audiovisuelle) Ausdruckselemente zuordnen, und somit notwendige Bedingungen für Signifikation und Kommunikation.

Codes kontrollieren das Mitteilbare und definieren das Wahrnehmbare. In einem dialektischen Prozess legen Codes einerseits fest, was an Botschaften produzierbar ist, und können Codes andererseits durch Botschaften selbst verändert werden. So haben Beethovens *Pastorale* und seine »Neunte« durch Fünfsätzigkeit bzw. den Einsatz von Gesang den damals gängigen Code der Sinfonie verändert; und so haben sich heute Codes der Präsentation klassischer Musik gewandelt: Klassische Konzerte werden zu Crossover-Events (am besten *open air*), InterpretInnen wie Anna Netrebko, Vanessa Mae oder David Garrett zu Pop- und halben Erotikstars.

Ecos Kultursemiotik ist kein »Lerngegenstand« und keine Didaktik, sie hat aber didaktische Potenziale: Die Kenntnis unterschiedlicher Zeichencodes und die Erkenntnis kulturell codierter Zeichenhaftigkeiten kann als Bildungsziel aufgefasst werden. Mit einer Systematik verschiedener Zeichensysteme und Codifizierungsebenen werden kulturelle Einheiten beobachtbar. Ästhetik lässt sich fassen als Codeübersteigerung (vgl. Eco 2002, S. 151 ff.), Interpretation als sozial akzeptierte bzw. Akzeptanz suchende Umstrukturierung von Codes (vgl. Eco 1977, S. 189).

Didaktisch sinnvoll ist zunächst eine Differenzierung von Codes als Zeichensystemen, also

1. der verbale Code (mündliche Sprache und Schrift)
2. der ikonische Code (Zeichnungen, Diagramme, Bilder)
3. der tonale Code (Geräusche, Musik)
4. der somatische Code (Gebärden, Mimik, Haptik, Proxemik)
5. der artefaktische Code (Kleidung, Embleme, Abzeichen), sowie
6. der Objektcode (Gegenstände wie Autos, Häuser, Pflanzen, auch Landschaften wenn sie in Medienangeboten in Szene gesetzt sind).

Die Codifizierung dieser Zeichensysteme auf unterschiedlichen Ebenen ergibt kulturelle Einheiten unterschiedlicher Organisationsgrade – von einfachen Elementen und Semen bis hin zu Diskursen und Ideologemen als semantischen Ordnungsrahmen für unser Denken und Handeln:

- *Elemente* sind kleinste, selbst keinen Sinn tragende Einheiten wie Laute, Figuren und Farben, Töne. Im somatischen, artefaktischen und objekthaften Zeichensystem lassen sich solche Einheiten schwer isolieren.
- *Seme* sind basale semantische Einheiten wie Wörter, ikonische Aussagen, Melodien/Harmonien, Gesten (z. B. ein Handschlag), einzelne Artefakte oder Objekte (z. B. eine Geige).
- *Unimediale Proto-Texte* sind kleine Ensembles, die sich in einem einzigen Zeichensystem bewegen, also Sätze wie *Sie lebte wild und gefährlich*, Ikonographien wie *Madonna mit Kind*, ein *Choral* (tonal), *Geige spielen* (somatisch), »*das kleine Schwarze*« (artefaktisch), das *Innere eines Konzertsaals* (objekthaft).
- Wenn sich solche Ensembles zu Textsorten formieren, ergibt dies *unimediale Texte* im eigentlichen Sinn: eine politische Rede, einen Roman oder eine Verkaufsverhandlung im verbalen System; ein impressionistisches Landschaftsbild im ikonischen, ein Concerto grosso im tonalen System; ein somatischer Text wäre das Machogehabe eines Mannes, ein artefaktischer Text das Outfit eines Bankers, ein objekthaft ein Barockschloss mit Garten oder ein Neubaugebiet.
- Auf der nächsten Ebene vermengen sich Zeichensysteme zu *multimedialen Texten*. Zu denken ist hier an Medienangebote wie Zeitung, Comic, Oper, Musikvideo, Werbeplakat oder Kinofilm. Auch soziale Ereignisse wie ein Gottesdienst, eine Demonstration oder ein Klassik-Open-Air lassen sich in diesem Sinn als Texte bezeichnen.
- Daraus können sich wiederum *Genres und Formate* ausformen: *Intelligenzblatt* und nicht einfach Zeitung; *Daily Soap* und nicht einfach Fernsehserie; *Klassik-Open-Air* und nicht einfach Konzert.
- Auf der letzten Ebene sind transmediale *Diskurse und Ideologeme* codifiziert, also kommunikativ formierte Themen- und Sinnzusammenhänge, die durch verschiedene Medien(angebote) »wandern« (vgl. Rajewsky 2002, S. 12 f.). In Diskursen werden zentrale semantische Oppositionen definiert und ihre Pole mit Werten besetzt, zum Beispiel: Karriere versus Familie, Männlichkeit versus Weiblichkeit, Natur versus Zivilisation, Hoch- versus Populärkultur. Diskurse sind Aggregate von Texten, die Ideologeme und Ideologien formieren. Ideologem verwende ich als neutralen Oberbegriff für konträre Ideologien, die im Sinne Ecos semantisch selektiv und partial sind (vgl. 1987, S. 370 und 389 ff.): *Lebensgemeinschaft* ist ein Ideologem; die *Kleinfamilie mit klassischer Rollenaufteilung* oder die *gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaft mit adoptierten Kindern* werden zu Ideologien, wenn sie absolut gesetzt sind. *Körperlichkeit* ist ein Ideologem; dass eine Frau schön zu sein habe, ein Mann hingegen klug und finanziell potent, ist eine Ideologie.



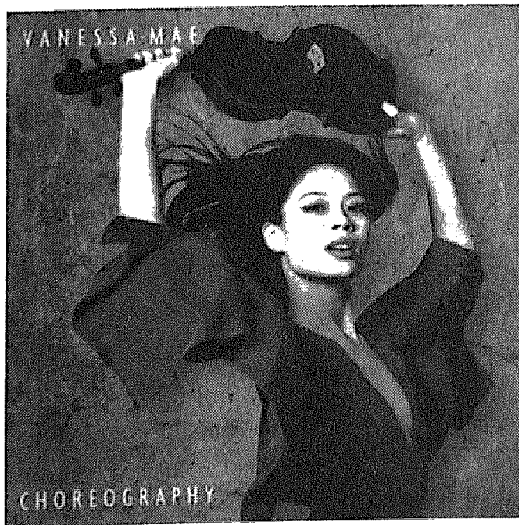


Abb. 2: Gewandelte Codes: Klassische Geigerin als erotischer Popstar  
(Quelle: [http://www.insidesonymusic.de/media\\_kat/SK90895.jpg](http://www.insidesonymusic.de/media_kat/SK90895.jpg), Zugriff: 20.01.2012)

»rot« (Lippen, Kleidung) als sexuelles Signal, ebenso das enge und weit ausgeschnittene Oberteil als *Artefakt*. Als *multimedialer* Text erfüllt das CD-Cover Textsortenerwartungen: Es zeigt und nennt die Interpretin sowie den Titel des Albums. Der traditionelle Code für das Genre der Klassik-CD-Hülle sähe jedoch bevorzugt eine seriöse Künstlerfotographie, ein Komponistenkonterfei oder ein gediegenes Bildmotiv vor und wird insofern gebrochen. Damit wiederum werden neue *Ideologien* bestärkt, wonach

- die InterpretInnen klassischer Musik und nicht die Komponisten die Stars sind,
- klassische MusikerInnen nicht mehr reif und gesetzt, sondern jung und sexy auftreten und
- Frauen sexuelle Attraktivität offen bis aggressiv ausstellen dürfen.

Zum Kontrast betrachte man die Hülle einer Dokumentar-DVD über Anne-Sophie Mutter (Abb. 3).

Keine erotische Tänzerin mit geöffneten roten Lippen und fliegenden Haaren, keine *Lady in Red* mit Geige, kein cooles *Sugababe*, kein keckes *Society-Girl*. Statt-

Über die Ebenen hinweg von den Elementen bis zu den Diskursen nimmt die Komplexität und die Sozialität der Codierungen zu. Wie Zeichen sich komplex aufschichten und Codes sich wandeln können, zeigt eine erneute Betrachtung unseres Bildbeispiels. Tatsächlich handelte es sich um einen Ausschnitt aus dem Cover einer CD der Geigerin Vanessa Mae (Abb. 2).

Die Geige als *artefaktisches* Sem verweist auf Musik und Hochkultur, wird hier jedoch zur Requisite einer Tanzbewegung (*somatischer Code*), die eindeutig laszive Züge trägt: offene Haare, durchgedrückter Rücken, geöffneter Mund, nach oben gereckte Arme rufen die *Textsorte* »erotischer Tanz« auf. Hierzu passt das *Element*

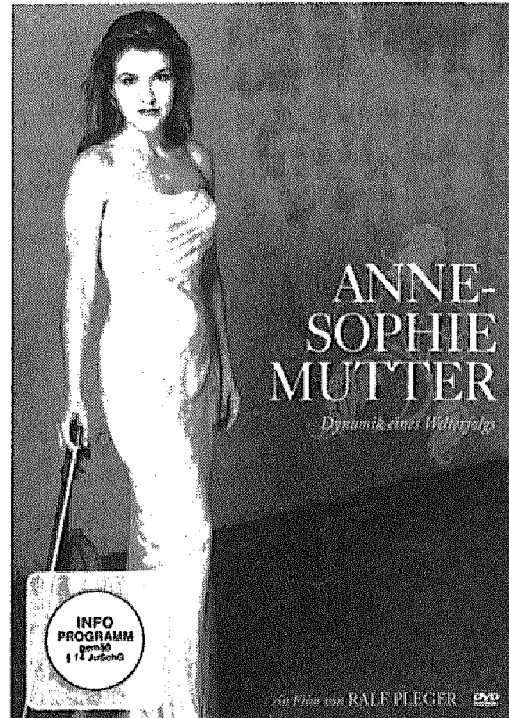


Abb. 3: Klassische Geigerin, anders codiert  
(Quelle: [http://www.lighthouse-kg.com/uploads/tx\\_hnprodukte/cov4250128406109\\_Anne-Sophie\\_Mutter.jpg](http://www.lighthouse-kg.com/uploads/tx_hnprodukte/cov4250128406109_Anne-Sophie_Mutter.jpg), Zugriff: 20.01.2012)

dessen (auch hier) eine attraktive Frau im figurbetonenden und schulterfreien Abendkleid – jedoch in unschuldig-reinem Weiß, in durchaus züchtiger Montur und Pose sowie mit klassisch-professioneller Haltung der Geige.

Das Beispiel verdeutlicht, dass mit Ecos Systematik einer Codierung kultureller Einheiten eine sachanalytische Ordnung in das Lesen von Texten bzw. in die Beobachtung semiotischer Phänomene zu bringen ist. Das Beispiel zeigt auch, dass Sprache ganz wesentlich am Sehen und Verstehen von Bildern beteiligt ist.

## 2. Sprachtheoretische Begründungen

Das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung fußt auf Ideen über Sprache als konstruktives Reservoir von Metaphern und Ausdrucksgestalten und über Verstehen als sozial-kommunikative Konstruktion von Bedeutung.

Gegen die Vorstellung von Sprache als neutralem Mittler (*conduit*) von Information setzen George Lakoff und Mark Johnson *Metaphors We Live By* (1980), also kulturell und sozial bestimmte Metaphern als psychische Strukturierungen unserer Erfahrungswirklichkeit. Wirklichkeit wird demnach angeeignet, indem abstrakte Emotionen und Ideen durch konkrete Räume und Objekte metaphorisiert (vgl. Lakoff/Johnson 1980, S. 115 ff. und S. 154) und damit äußere (soziale, materielle) und innere (kognitive, psychische) Realitäten sprachlich vermittelt werden. Sprache ist kein Instrument zur Besprechung des Vorgefundenen, vielmehr erfolgt in der Sprache über Metaphern erst eine Konzeptualisierung des (dann) Vorfindbaren. *Datenautobahn*, *Machtpoker* oder *Heuschreckenkapitalismus* wären solche *conceptual metaphors*; ebenso macht es einen erheblichen Unterschied, ob man Liebe als *Reise*, als *Krieg* oder als »work of art« (ebd., S. 152) metaphorisiert. Die Vorstellung vom bloßen Transportmedium wird damit abgewiesen und Sprache als kulturell vermittelte und vermittelnde Instanz der Wirklichkeitskonstruktion aufgefasst.

Weiterentwickelt wird diese Idee in Helmuth Feilkes Theorie über Sprache als soziale, auf einen Common Sense bezogene Gestalt (vgl. Feilke 1994 und 1996). Sprache denotiert keine »vorgängig konstruierte Wirklichkeit« (Feilke 1994, S. 153) und ist nicht *vor* und *außerhalb* der Kommunikation bereits vorhanden. Vielmehr baut das Sprechen »im Meinen und Verstehen Orientierungen und Feststellungen sowohl kognitiver wie auch sprachlicher Art erst auf und aus« (Feilke 1996, S. 99 f.). Diese kommunikative Ordnungstiftung ist stets auf einen so genannten Common Sense bezogen, also ein Wissen (= Fundus) und eine Fähigkeit (= Verfahren) der Verfügung über konventionalisierte idiomatische Prägungen, die in der Kommunikation voraussetzbar sind und Anschlussfähigkeit herstellen. Diese »konventionalen Ausdrucksgestalten« (Feilke 1994, S. 44) werden durch Kommunikation einerseits festgelegt, wirken andererseits qua Nutzungserfahrungen auf diese zurück. Prägungen können syntaktisch sein: [Satz 1] *geschweige denn* [Satz 2]. Semantische Prägungen sind etwa *über den Berg sein*, *das Schwarze Brett*, *Ebbe und Flut*. Pragmatisch sind Prägungen wie *Politik ist ein schmutziges Geschäft* oder *Die Konkurrenz schläft nicht*. Es handelt sich bei diesen Prägungen um »kommunikations- und so auch kognitionsorganisierende Formate einer redebezogenen Zeichenhaftigkeit

[...] zwischen linguistischer Struktur und textueller Praxis« (ebd., S. 350). Aus den Überlegungen von Lakoff/Johnson und Feilke ergibt sich, dass Kommunikation kein Transport und Austausch von Information ist, sondern die Hervorbringung von *Metaphern* und *Ausdrucksgestalten*, keine Signalübertragung, sondern Informationskonstruktion. Wenn dem so ist, ist auch (Text-)Verstehen ein konstruktiver und sozialer Prozess. Verstehen beginnt, folgt man Siegfried J. Schmidt, mit subjektabhängigen *Kommunikaten*. Kommunikatbildung vollzieht sich, »wenn ein sprachlich sozialisiertes Individuum in einer konkreten Situation mit einem [...] Medienangebot konfrontiert wird [...] und im Verlauf dieser Wahrnehmung kognitive Prozesse in Gang setzt« (Schmidt 1994, S. 126). Das Resultat ist zunächst ein »wahrgenommener Text« als »Kommunikatbasis« (vgl. ebd., S. 139). Das eigentliche Verstehen findet jedoch erst statt, wenn die Kommunikate zu »Verarbeitungstexten« wie Übersetzung, Kritik, Inhaltsangabe, Interpretation usw. (vgl. ebd., S. 133) geronnen sind, die soziale Bewertung passiert haben und in diesem Sinne anschlussfähig und Teil von Kommunikation geworden sind. Verstehen heißt also nicht Erfassen des objektiven Sinns, sondern soziale Aushandlung einer Bedeutung.

Mit dem kulturesemiotischen Code-Begriff von Eco und mit den konstruktivistischen Sprach-, Kommunikations- und Verstehensbegriffen von Lakoff/Johnson, Feilke und Schmidt sind die theoretischen Fundamente einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung gelegt.

### 3. Das didaktische Konzept: Über Sprache von der Wahrnehmung zur Beobachtung

Für das Konzept einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung ist Verstehen als sprachliche und soziale Konstruktion von Bedeutung zu modellieren (Abb. 4):

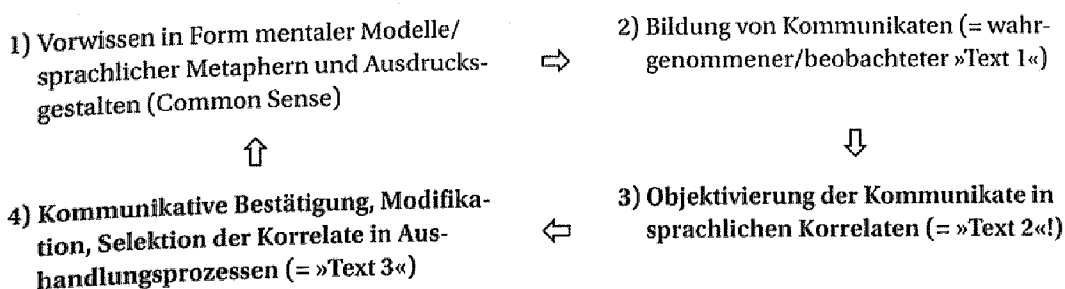


Abb. 4: Verstehen als sprachlicher und sozialer Prozess

1) Bedeutungskonstruktion erfolgt nicht auf einer *Tabula rasa*, sondern auf der Basis von Vorwissen in Form mentaler Modelle. Mentale Modelle (im Sinne von Johnson-Laird 1983) sind Strukturen, in und mit denen unsere Erfahrungen kognitiv repräsentiert werden, also Vorstellungen und Konzepte, die wir über die Welt haben: das prototypische Schema eines Autos, das Handlungsskript für einen Restaurantbesuch, das Wissen über Literaturgeschichte. In mentalen Modellen werden Erfahrungen strukturiert und gespeichert, wie etwa eine Urlaubs-

- reise, ein Gespräch, der Inhalt eines Textes. Durch neue Erfahrungen werden bestehende Modelle ständig modifiziert und gegebenenfalls zu Modellen höherer Ordnung kombiniert, die komplexe Ereignisse oder Sachverhalte bis hin zu Weltbildern erfassen können (vgl. hierzu ausführlich Maiwald 2005, S. 86 ff.).
- 2) Mentale Modelle sind nicht textförmig, Verstehen als »Aufbau einer konsistenten und kohärenten mentalen Repräsentation eines Sachverhalts« (Schnotz 1994, S. 49) ist jedoch bei komplexeren Sachverhalten ohne Sprache nicht möglich. Im Rekurs auf sprachliche Metaphern (im Sinne von Lakoff/Johnson) und Ausdrucksgestalten (sprachlicher Common Sense im Sinne Feilkes) entsteht in der Kommunikatbildung ein mentales Modell des Textes. Je nach Vorwissen bzw. Vorverständnis kann dieses Modell ein lediglich krude wahrgenommener, oder aber ein bereits differenzierter beobachteter »Text 1« sein.
  - 3) Der Kommunikatbildungsprozess ist mental und daher nicht sichtbar. Für ein weitergehendes Verstehen ist das Kommunikat daher in einem sprachlichen Korrelat (»Text 2«) zu objektivieren. Didaktisch heißt das: »Text « wird in schriftlichen oder mündlichen Anschlüssen unter Rückgriff auf Metaphern und Ausdrucksgestalten versprachlicht.
  - 4) Verstehen liegt letztlich aber erst dann vor, wenn diese Korrelate der sozialen Bewertung ausgesetzt wurden und sich dabei als anschlussfähig erwiesen haben. Didaktisch heißt das: Die Korrelate werden präsentiert, reflektiert, kommunikativ ausgehandelt (wobei wiederum Texte entstehen, sozusagen Meta-Korrelate). Die Aushandlungsergebnisse gehen in Form neuer mentaler Modelle sowie als neue Metaphern und Ausdrucksprägungen in das (Vor)Wissen bzw. in den sprachlichen Common Sense ein und bereichern somit das sprachlich-konzeptuelle Potenzial für weiteres Verstehen (1).

Spracheleitete Wahrnehmungsbildung zielt also über Wahrnehmung hinaus auf eine sprachlich-kommunikative Beobachtung, die in den Phasen 3 und 4 sichtbar und daher auch nur dort didaktisch-methodisch organisierbar wird. Im Lernarrangement sollen Verstehensprozesse nicht vorschnell analytisch-begrifflich geschlossen, sondern im Sinn einer »imaginative rationality« gerade entfaltet werden (Lakoff/Johnson 1980, S. 185 ff. und 192 ff.). Insbesondere sind daher bei den Korrelaten weniger diskursive Anschlüsse vorgesehen, die analytische Distanz herstellen, sondern ein imaginatives Sprechen und Schreiben.

Imaginationsorientierte Aufträge könnten sein, der Frau im roten Kleid aus Abbildung 1 einen Namen und ein (sprachliches) Attribut und oder eine Sprechblase zu geben; oder den Titel und den Kurzzinhalt eines Filmes anzugeben, in dem diese Figur eine Hauptrolle spielt; oder sich das Bild als Teil eines Werbetextes vorzustellen und das beworbene Produkt zu benennen. In die kommunikative Aushandlung der entstehenden Korrelate wäre dann der Bildkontext einzubringen: der Name, die Geige, der Titel sowie die Textsorte CD-Cover.

An anderer Stelle habe ich Praxiserprobungen dieses didaktischen Konzepts »für einen differenzierten Umgang mit visuellen Impulsen« (wie der Untertitel des vor-

liegenden Heftes heißt) begründet und dokumentiert: zu Fernsehwerbung für Kinder, zu einem Naturkatastrophenfilm aus Hollywood, zu Musikvideoclips (vgl. Maiwald 2005). Auch im Folgenden sollen die Grundzüge einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung veranschaulicht werden:

#### 4. Grundzüge einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung am Beispiel

Unser Beispiel ist ein Werbefilm, in dem zunächst ein Mann beim Holzspalten vor einem Blockhaus zu sehen ist (Abb. 5).

Passend dazu spricht (s)eine Erzählstimme aus dem Off: *Ich hatte genug. Ich ging zurück. Zurück zu den Ursprüngen. Das einfache Leben, zu dem Menschen bestimmt sind. Das war es, was ich wollte.* Unterbrochen werden das einfache Leben und das Holzhacken, als der Hund Reißaus nimmt und der Mann ihm durch den Wald hinterherjagt.



Abb. 5: »Das einfache Leben, zu dem Menschen bestimmt sind«

Bereits bis zu diesem Punkt lässt sich einiges versprachlichend beobachten: Unimediale Proto-Texte als kleine Ensembles, die sich in einem einzigen Zeichensystem realisieren, sind die Blockhütte in der Wildnis, das Holzspalten, die rustikale Montur, eine Phrase wie *Zurück zu den Ursprüngen*. Dazu gehören weitere Seme als basale semantische Einheiten: die Axt, der Hund, der Bart. Wir kennen

Bilder von Männern vor Blockhütten in der Wildnis aus einschlägigen uni- oder multimedialen Texten bzw. Textsorten und Genres der Abenteuer-, Goldgräber- und Wildwestliteratur. Die *Lederstrumpf*-Romane von James Fenimore Cooper (1824 ff.) handeln von derlei Trappern und Pionieren, und der amerikanische Naturalist Jack London hat Ähnliches etwa in seinem Roman *Call of the Wild* (1903) beschrieben. In einer weniger grimmigen Version begegnet uns das Motiv der Hütte im Wald in Henry David Thoreaus *Walden; or, Life in the Woods* (1854) – ein immergrünes Manifest der Zivilisationskritik und des Aussteigertums. Unterfüttert durch den Erzähler-kommentar über die *Ursprünge* und das *einfache Leben* kommt somit eine diskursiv-ideologische – und genuin amerikanische – Codierung hinzu, nämlich die Hochwertung des natürlichen, individualistischen und selbstbestimmten Lebens abseits zivilisatorischer Verformungen und gesellschaftlicher Zwänge.

Um sich auf die Fährte solcher Codes zu begeben, wären imaginative Korrelate zu Einzelbildern (*motion stills*) denkbar: dem Mann einen Namen und/oder eine Geschichte geben, zu dieser Geschichte einen Klappentext oder einen DVD-Cover-Text schreiben. Man könnte sich auch gemeinsam fragen, wofür hier wohl geworben wird? Naheliegen könnten Outdoor-Kleidung, Baumarkt-Artikel, Hundefutter. Freilich rechnen erfahrene RezipientInnen bei Werbung mit raffinierten Verweisen, ironischen Brüchen und überraschenden Pointen (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008, S. 151–155). Eine kleine Irritation enthält bereits das bisher Gesehene,

denn in das Holzspalten und Hundejagen einmontiert sind kurze Einstellungen, die zeigen, wie sich der Mann Bart und Haare schert. Seme wie Schere und Rasiermesser bzw. die Proto-Texte Haarschnitt und Rasur unterbrechen nicht nur die »Haupthandlung«, sie konterkarieren auch die Codes des kulturfernen Naturlebens (Abb. 6).



Abb. 6: Gegen die »Haupthandlung« geschnittene Bilder

Niemand kann sich gleichzeitig die Haare schneiden und einem Hund durch den Wald hinterherjagen, zudem sehen wir den Mann am Ende dieser Verfolgung (und *nach* den besagten Bildern) ungestutzt, mit Mähne und Vollbart. Das

Rätsel löst sich auf, wenn der Spot seine aberwitzig-ironische Kehrtwende vollzieht: Hund und Mann enden einander hinter gelbgesäumten Asphaltkanten gegenüberstehend, und auf dieser Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation erscheint: ein Kraftfahrzeug. Der Protagonist wie der bis dahin äußerst rasante Film kommen zur Ruhe, als die silbergraue Limousine in Zeitlupe vorbeirollt, der Mann ihr gebannt nachschaut und wir ihn sprechen hören: *Ich dachte, ich würde nie zurückkehren.* Nach diesem Ruhepunkt geht es rasant weiter: In wenigen, rasch geschnittenen Einstellungen mutiert der Holzhacker zum Anzugträger, der in der Hütte noch die Kerze löscht und dann elegant und lässig vor die Tür tritt. Die letzte Einstellung zeigt einen Wagen über eine mächtige Brücke in eine Großstadt einfahren (Abb. 7).

Zwar gibt es auch hier Wasser und Wald – das Leben, *zu dem Menschen bestimmt sind*, findet aber wohl in den Wolkenkratzern der Skyline statt. Im Abspann des Films fährt das Fahrzeug vor ein Haus, es erscheint der Schriftzug *Sinnlichkeit und Sinn* (Abb. 8) und zum Abschluss eine Texttafel: *Mercedes-Benz. Das Beste oder nichts.*<sup>1</sup>

Nachdem die Straße und das Auto in den Blick gekommen sind, müssen wir den gesamten Spot neu deuten und unsere mentalen Modelle neu zimmern.

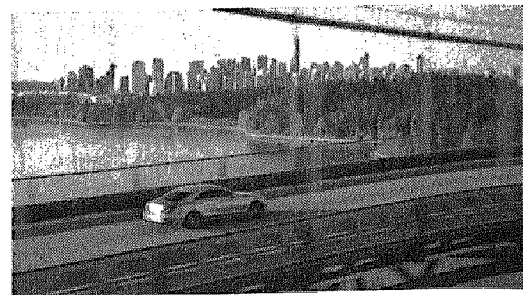


Abb. 7: »Das einfache Leben, zu dem Menschen bestimmt sind« – umgedeutet



Abb. 8: Sinnlichkeit und Sinn – mit Mercedes

1 Die hier abgebildeten Fotos sind Screenshots aus einem Werbespot. Dieser findet sich unter <http://www.youtube.com/watch?v=ILhibz3Lfgo> [Zugriff: 20.01.2012].

Die Einstellungen von der Haarpflege sind nun zu erklären als Vorausblenden der Metamorphose zum Anzugträger. (Das Haarschneiden ist Teil dieser Verwandlung und findet daher erst *nach* der Begegnung mit dem Auto statt.) Vor allem aber muss vom Ende her der visuelle und verbale Diskurs von der Rückkehr zu den Ursprüngen und vom einfachen Blockhüttenleben komplett umgedeutet werden. Die Erzählerrede aus dem Off bezog sich offenbar *nicht* auf die Bilder, die wir dazu sehen. Denn das einfache Leben findet gerade *nicht* im Holzfällerhemd, sondern im Businessanzug statt; die Ursprünge sind gerade *nicht* Blockhaus und Waldgänge, sondern Skyline und Autofahren; zurückkehren tut man gerade nicht in die Natur, sondern in einen Mercedes!

Gegen eingespielte Ideologien setzt der Werbespot somit (s)eine ganz eigene Ideologie. Um dies zu erfassen, kann in einem imaginativen Korrelat die originale Erzählstimme ausgeblendet und durch eine eigene ersetzt werden: Was und wie denkt/spricht diese Figur? Wenn sie Holz hackt, wenn sie dem Hund hinterherjagt, wenn sie auf die Straße stößt, wenn sie den Mercedes erblickt? Naheliegen würde: *Ich habe genug vom ursprünglichen Leben, ich will zurück in die Stadt – und das Auto wird mich hinbringen.* Kommunikativ zu reflektieren wäre dann, dass das tatsächliche »Sprechen gegen die Bilder« hier eine Art ideologische Schubumkehr bewirkt.

Teil der ideologischen Umdeutung dessen, wozu *Menschen bestimmt sind*, ist die Headline *Sinnlichkeit und Sinn*, die auch einen intertextuellen Zusammenhang zum Roman *Sense and Sensibility* (1811) von Jane Austen bzw. diversen Verfilmungen (z. B. von Ang Lee 1995) herstellt. Wie in anderen Romanen von Austen stoßen auch in *Sinn und Sinnlichkeit* romantische Vorstellungen von Liebe hart und ironisch gegen gesellschaftliche Konventionen und ökonomische Zwänge. So hintergründig wird man es in gut 40 Werbefilmsekunden nicht sehen können und wohl auch gar nicht wollen; vordergründig partizipieren der Werbespot bzw. der Rezipient über den Titel *Sinnlichkeit und Sinn* an einer Gesellschaft mit hübschen Fräuleins und galanten Gentlemen – und an den hochkulturellen Codes von Literatur und Literaturverfilmung.<sup>2</sup>

So macht das Filmchen, wie es sich für Werbung gehört, ein üppiges Gratifikationsangebot. Qua Identifikation mit der vom Waldläufer zum Mercedesfahrer mutierten Figur bleibt der Anzugträger aus der Großstadt kein blasser Langweiler, sondern wird in mehrerlei Hinsicht ein »ganzer Kerl«: Er macht beim Holzfällen eine ebenso gute Figur wie im Anzug, er hat einzelgängerisches Leben in der Wildnis ebenso drauf wie Business im Großstadtdschungel, er verfügt über Gefühl ebenso wie über Verstand. Irgendwo hat er es auch mit Literatur und Film, und eigentlich ist *er* der Aussteiger und Individualist, der Jack London- und der Thoreau-Adept. Zudem schnurrt die Sache äußerst kurzweilig in hoch verdichteter Darstellungsästhetik herunter. Mehr lässt sich in einer Dreiviertelminute kaum bieten.

---

2 Das hochkulturelle Gratifikationsangebot setzt sich im Internet mit einer interaktiven »Kurzgeschichte« von Joey Goebel fort ([http://www3.mercedes-benz.com/mbcom\\_v4/de/cls/de.html](http://www3.mercedes-benz.com/mbcom_v4/de/cls/de.html), Zugriff: 20.01.2012) – vgl. hierzu ausführlich Maiwald 2012.



## 5. Fazit

Kinder und Jugendliche kaufen keine Autos und vermutlich auch kaum CDs von Vanessa Mae. Aber sie leben – wie ihre (angehenden) LehrerInnen, auf die meine Beispiele hier eher zielen – in einer Gegenwart der Bilder und sollten daher befähigt werden, mit Bildern kompetent umzugehen. Beides galt es hier deutlich zu machen: die komplexen semiotischen Codierungen unserer Kultur sowie Möglichkeiten, sie zur Sprache zu bringen und dabei von bloßer Wahrnehmung zu differenzierter Beobachtung zu gelangen. Die Beispiele sollten veranschaulichen, dass differenzierte Beobachtung freilich nicht gleichzusetzen ist mit analytischer Distanznahme und abwehrender Kritik. Längst ist unsere Bildkultur zu spielerisch, zu raffiniert, zu originell, zu witzig, als dass Kritik und Immunisierung allein noch brauchbare pädagogische Optionen wären. Vielmehr käme es darauf an, versiert mitzuspielen: nicht in trockener Analyse, aber auch nicht in einem als kreativ firmierenden Subjektivismus, sondern in imaginativer Rationalität – etwa indem man der Frauenfigur vom Beginn eine Sprechblase gibt oder zu Einzelbildern unseres Werbespots Titel und Inhalt eines (Spiel)Filmes benennt und die Ergebnisse jeweils reflektiert. In sprachlich-kommunikativen Anschlüssen dieser Art ginge es um ein Verstehen von (Bild)Texten, bei dem Distanz und Genuss keine Gegensätze bleiben müssten.

## Literatur

- ECO, UMBERTO (1977): *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= es 895).
- DERS. (1987): *Semiotik. Entwurf einer Theorie der Zeichen*. München: Fink.
- DERS. (2002): *Einführung in die Semiotik*. München: Fink.
- FEILKE, HELMUTH (1994): *Common-sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie »sympathischen« und »natürlichen« Meinens und Verstehens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (1996): *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 44).
- JOHNSON-LAIRD, PHILIP N. (1983): *Mental Models*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- LAKOFF, GEORGE; JOHNSON, MARK (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago-London: University of Chicago Press.
- MAIWALD, KLAUS (2005): *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. München: kopaed.
- DERS. (2012): Sinnlichkeit und Sinn. Eine Werbung für medienkulturelle Bildung. In: Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (Hg.): *Bilder – in Medien, Literatur, Sprache, Deutschdidaktik*. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg: Fillibach, S. 65–79.
- RAJEWSKY, IRINA O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen-Basel: Francke.
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1994): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- SCHNOTZ, WOLFGANG (1994): *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.