

# Bilder und Visualisierungen in der Lese- und Literaturdidaktik

Tatjana Jesch und Michael Staiger

---

## 1. Einleitung

Bilder und Visualisierungen sind in der Lese- und Literaturdidaktik gleichermaßen relevant – oder sollten es wenigstens sein. Zum einen kommen im Deutschunterricht verschiedene Unterrichtsgegenstände mit bildlichen Anteilen zum Einsatz, z.B. Bilderbücher, Comics oder Filme. Solche Bilder erschöpfen sich nicht in der Veranschaulichung von Schrifttexten oder in der Funktion eines Erzähl- und Schreibenanlasses, sondern beanspruchen darüber hinaus berechtigterweise eine eigene mediale und ästhetische Wertigkeit. Zum anderen spielen bei der Rezeption von Schriftliteratur interne, also intramentale, sowie externe, also extramentale Visualisierungen eine Rolle, die beide das Textverstehen begleiten und fördern. Die internen Visualisierungen werden stets von den Schülerinnen und Schülern (unter Anleitung) erzeugt, während externe Visualisierungen zwar ebenfalls von ihnen selbst gestaltet, aber auch von der Lehrperson oder dem Lehrmaterial vorgegeben werden können. Der Begriff der Visualisierung jedenfalls, wie er hier verstanden werden soll, verweist auf eine Übertragung von der abstrakten Schrift in eine ikonische Veranschaulichung, geschehe diese nun intern oder extern.

Das anschließende zweite Kapitel dieses Beitrages behandelt zunächst **Visualisierungen und Bilder gemeinsam**, leitet dann aber über zu den **grundsätzlich als eigenständig anzuerkennenden**, wenn auch zuweilen mit Schrifttext bzw. Verbalsprache verbundenen und allzu oft unterrichtsmethodisch in den Dienst der Sprachproduktion gestellten Bildmedien. Kapitel 3 nimmt sich sodann ganz der dem Text- und Literaturverstehen dienenden internen und externen Visualisierung an.

## 2. Bilder als Unterrichtsgegenstände

### 2.1 Fachwissenschaftliche Grundlagen

Die Literaturwissenschaft befindet sich seit einiger Zeit im Wandel: Neben einer Neuorientierung in Richtung Kulturwissenschaften lässt sich ein zunehmendes Interesse an medientheoretischen und -semiotischen Fragestellungen feststellen (vgl. z.B. Schönert, 1999; Binczek, Dembeck & Schäfer, 2013; Schneider & Schöch, 2014). So finden sich beispielsweise Untersuchungen zur Visualität von Literatur (Apel, 2010; Benthien & Weingart, 2014; Brosch & Tripp, 2007; Poppe, 2007), zur optischen Poesie (Dencker, 2011) oder zu Bild-Text-Verhältnissen in literarischen Texten

(Schmitz-Emans, 1999; Horstkotte & Leonhard, 2006). Solche Studien sind jedoch die Ausnahme: Literaturwissenschaftliche Forschung beschäftigt sich nach wie vor in erster Linie mit schriftlichen Texten; ein erweiterter und medienübergreifender Literatur- und Textbegriff, der Bilder als Bestandteil von Texten begreift, konnte sich bislang noch nicht durchsetzen.

Die Literaturdidaktik bezieht ihre fachwissenschaftlichen Grundlagen in Bezug auf Bilder und Visualisierungen deshalb nur teilweise aus der Literaturwissenschaft, sie greift darüber hinaus auf Erkenntnisse u.a. der Bild- und Filmwissenschaften, der Medien- und Bildlinguistik, der trans- und intermedialen Narratologie oder der Medienpädagogik zurück. Eine interdisziplinäre Perspektive ist im Blick auf die fortschreitende Digitalisierung und Konvergenz der Medien auch deshalb angezeigt, weil Texte heute in den allermeisten Fällen *multimodal* sind, also Kombinationen aus Bild und Sprache – sei es Bild und Schrift (z.B. Zeitungsseite, Werbeanzeige, Webseite, Bilderbuch, Comic, Schulbuchseite) oder Bild und gesprochene Sprache (z.B. Film<sup>1</sup>) (vgl. Stöckl, 2011; Bucher, 2012). Elektronische Mobilgeräte wie Smartphones und Tablet-Computer fügen den printmedialen „Sehflächen“ (Schmitz, 2005) eine weitere Dimension hinzu, da ihre Touchscreens sich ständig verwandelnde, interaktive Bilder darstellen, durch welche der Betrachter bzw. Nutzer mithilfe von Antippen, Wischen und Ziehen navigiert (vgl. Staiger, 2012).

## 2.2 Deutschdidaktische Ansätze zur Bildlitalität

Der Umgang mit multimodalen Texten erfordert ein erweitertes Konzept von Literalität, von Lesen und Schreiben. In der Deutschdidaktik finden sich deshalb in den letzten Jahren vermehrt Bemühungen, die vorliegenden Modelle von Lesekompetenz und Medienkompetenz zu integrieren, da die Grenzen zwischen diesen Kompetenzen fließend sind (vgl. z.B. Groeben & Hurrelmann, 2004; Isler, Philipp & Tilemann, 2010).

Darüber hinaus liegen erste deutschdidaktische Ansätze zur Vermittlung und Förderung von Bildkompetenz bzw. Bildlitalität vor. Hier eine Auswahl: Dehn weist in ihren Überlegungen auf den Zusammenhang von Bildwahrnehmung und Imaginationsbildung hin und plädiert für eine verstärkte Auseinandersetzung mit den „unsichtbaren Bildern“ (Dehn, 2007), die beim Lesen sowohl von Schrifttexten als auch von Bildern entstehen. Maiwald entwickelt eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote und formuliert darin für den Deutschunterricht u.a. als Ziel, „Bilder zu sehen und verstehen zu lernen, also aus wechselhaften Momenteindrücken zur Sprache gebrachte Bilderfahrungen zu machen“ (Maiwald, 2005, S. 140). Baum entfaltet die literatur- und medientheoretischen Grundlagen einer „Bild-Text-Didaktik und Ästhetik“ (Baum, 2013) für den Deutschunterricht und plädiert für eine Reflexion der medialen Bedingungen, Möglichkeiten und Formen der literarischen

1 Im Film treten neben Bewegtbild und Sprache weitere auditive Elemente wie Geräusche und Musik.

Kommunikation. Als Unterrichtsgegenstände schlägt er Illustrationen (z.B. im Roman), Comics und Paratexte (z.B. Buchcover) vor. Rehfeld (2012) setzt sich mit der Frage auseinander, inwiefern die Förderung bildliteraler Kompetenzen die Aufgabe eines inklusiven Deutschunterrichts sein kann. Ansatzpunkt für ihre Überlegungen ist das Konzept einer „ästhetischen Alphabetisierung“ im Vor- und Grundschulalter, das von Duncker und Lieber entwickelt wurde (vgl. Duncker & Lieber, 2013).

Insgesamt – so lässt sich zusammenfassen – wird in der Deutschdidaktik zunehmend gefordert, die Fähigkeit, Bilder zu lesen und zu verstehen, als wichtige Kulturtechnik im 21. Jahrhundert anzuerkennen und im Deutschunterricht zu verankern. Die bislang vorliegenden Ansätze fokussieren jedoch sehr unterschiedliche Aspekte. Ein systematisches Konzept von Bildkompetenz bzw. Bildliteralität<sup>2</sup> liegt in der Deutschdidaktik also bislang noch nicht vor, es finden sich jedoch zahlreiche gegenstandbezogene Konzeptionen, auf die nun näher eingegangen wird.

### 2.3 Bildmedien als Unterrichtsgegenstand im Literaturunterricht

Der Umgang mit Bildern im Deutschunterricht steht traditionell im Zeichen der Verbalisierung. So werden z. B. im Rahmen einer Bildbeschreibung Einzelbilder (wie Gemälde oder Fotografien) als Sprech- oder Schreibenanlass verwendet, entweder im Sinne einer – möglichst objektiven – sprachlichen Beschreibung von Bildinhalten oder zur Äußerung subjektiver Bildeindrücke. Solche Verfahren zielen in der Praxis jedoch selten auf die Förderung der Bildkompetenz der Schülerinnen und Schüler, sondern dienen zuallererst der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Das Bild ist hier eigentlich nicht Unterrichtsgegenstand, sondern in erster Linie Unterrichtsmittel. Dasselbe gilt für die weit verbreiteten Schreibaufgaben zum Verfassen einer Bilderzählung zu einer schrifttextlosen Bildfolge, z. B. einer *Vater und Sohn*-Geschichte (vgl. hierzu Schilcher, 2011). Hier geht es vornehmlich um die Förderung von Schreib- und Erzählkompetenzen, nicht um die Entwicklung von Bildliteralität.

#### **Bilderbücher**

Das Bilderbuch ist das zentrale Medium zur Förderung von Literacy in der frühen Kindheit. Damit hat es seinen lesesozialisatorischen Platz in erster Linie in der Familie und in der Kindstageseinrichtung. Auch im Anfangsunterricht in der Grundschule spielen Bilderbücher noch eine wichtige Rolle, sie verlieren jedoch umso mehr an Bedeutung, je besser die Kinder selbst lesen können. Das Bilderbuch wird demnach von vielen Lehrkräften als *Brückenmedium* verstanden, das nach und nach von „richtiger“ Literatur – mit höherem Anteil an Schrifttext – abgelöst wird. Eine solche Sichtweise verkennt die literarästhetischen Entwicklungen, die das

<sup>2</sup> Voraussetzung hierfür wäre eine deutschdidaktische Reflexion des Bildbegriffs.

Medium Bilderbuch seit den 1980er Jahren durchlaufen hat und damit auch dessen enormen Potenziale für das literarische Lernen (vgl. Ritter, 2014). Inzwischen liegen deutschdidaktisch fundierte Modelle zur Analyse von komplexen Erzählungen im Bilderbuch (vgl. Staiger, 2014a) und zu ihrem Einsatz im Literaturunterricht vor (vgl. z.B. Knopf & Abraham, 2014; Scherer, Volz & Wiprächtiger-Geppert, 2014).

### **Comics und Graphic Novels**

Comics hatten im Deutschunterricht lange Zeit einen schweren Stand, da sie von vielen Literaturpädagogen als minderwertig und trivial bewertet wurden. Im Widerspruch hierzu steht die ungebrochene Beliebtheit des Mediums, vornehmlich bei Jungen. Die didaktischen Positionen bewegten sich in den zahlreichen Debatten seit den 1950er Jahren deshalb zwischen den Extremen „Comics bekämpfen“ und „Comics genießen“ (vgl. Maier, 1993, S. 221). In jüngster Zeit lässt sich eine Öffnung der Literaturdidaktik für den Unterrichtsgegenstand Comics konstatieren, insbesondere in Bezug auf Graphic Novels (vgl. Wrobel, 2015; Dreier, 2015). Comics sind – wie Bilderbücher und Filme – hybride Texte, die für ihre Erzählungen bildliche mit verbalsprachlichen Codes kombinieren. Dementsprechend verlangt eine Analyse von Comics einen reflektierten Umgang mit dessen Darstellungsformen (vgl. hierzu z.B. Schüwer, 2002; Krichel, 2006).

### **Audiovisuelle Texte**

Die Medien Film und Fernsehen zählen seit der kommunikativen Wende der Deutschdidaktik in den 1970er Jahren zum Gegenstandsbereich des Deutschunterrichts. Seither haben sich verschiedene Ansätze entwickelt: Analytisch-reflexiv ausgerichtete Konzeptionen stellen die Film- und Fernsehanalyse in den Mittelpunkt, intermediale Ansätze arbeiten mit dem Medienvergleich (z.B. zwischen Literaturverfilmung und schriftliterarischer Vorlage), bei der imaginationsorientierten Filmdidaktik steht die Vorstellungs- und Wahrnehmungsbildung im Zentrum (vgl. Staiger, 2014b, S. 255–258). Übergreifende literaturdidaktische Ziele des Umgangs mit audiovisuellen Texten sind laut Maiwald (2013) die Förderung der Filmlesefähigkeit und der kulturellen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, denn Film und Fernsehen sind heute die narrativen Leitmedien von Kindern und Jugendlichen. Die Auseinandersetzung mit Bildern spielt für das Filmverstehen und Filmleben eine wichtige Rolle, da die audiovisuelle Erzählung im Zusammenspiel von Bildern, Sprache, Musik und Geräuschen vermittelt wird.

In dieser  
weniger  
im Mitt  
Ansätze  
Literatu  
vierung  
nur part  
sowie w  
Multime  
dern der  
er, 2010,  
Produkt  
Schulgel  
interner  
bilden al  
philosop  
nitiven T

Die I  
einen Ge  
Reflexio  
geht (Be  
ßere (H  
etwa an  
modifiz  
ski, 2008  
1993, 199  
Visualisi

Inner  
stehensf  
Kompon  
Schnotz  
dem Beg  
Sadoski,  
2004, 200

Nicht  
die Verst  
bei der I  
2004, S. :  
materiali  
deutsche

### 3. Visualisierung in der Lese- und Literaturdidaktik

In diesem Kapitel nun wird – statt des Bildes und seiner medientheoretisch mehr oder weniger angemessenen didaktisch-methodischen Behandlung – die Visualisierung im Mittelpunkt stehen. Es soll exemplarisch dargestellt werden, welche Bedeutung Ansätze und Materialien nicht nur der deutschen, sondern auch der anglophonen Literaturdidaktik interner und externer Visualisierung beimessen. Bei aller Kognitivierung und Empirisierung nach PISA sucht die deutsche Literaturdidaktik bislang nur partiell Anschluss an die von Paivio, Sadoski, Mayer und anderen vertretene sowie weiterentwickelte Dual-Coding-Theorie (DCT) (Jesch in diesem Band) und Multimedia-Learning-Theorie (Schnotz & Dutke, 2004). In den didaktischen Feldern der Literatur-Lesestrategien (vgl. Beisbart & Popp, 2010, S. 349; Gattermaier, 2010, S. 637–653; Gold & Souvignier, 2012, S. 175f.) sowie der Handlungs- und Produktionsorientierung, aber auch in didaktisch-methodischen Materialien für den Schulgebrauch (vgl. Moers, 2011, S. 5; Schmidtke, 2009, S. 13–15) wird zwar gerne zu interner wie externer Visualisierung literarischer Texte angeregt. Den Hintergrund bilden aber eher Annahmen der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik, des philosophischen Konstruktivismus und der rein schematheoretisch orientierten kognitiven Textverstehensforschung.

Die letztgenannte Strömung ist auch in den USA einflussreich, hat dort jedoch einen Gegenpart in der DCT, deren theoretische Entwicklung mit ihrer didaktischen Reflexion und Versuchen ihrer empirisch begleiteten Umsetzung Hand in Hand geht (Bell, 2007; Sadoski & Willson, 2006; Jesch in diesem Band). Kleine und größere (Hoch-)Schul-Interventions- und -Evaluationsstudien oder Untersuchungen etwa anhand des Lauten Denkens, welche die DCT teilweise kritisieren, teilweise modifizieren, teilweise bestätigen, liegen zahlreich vor (vgl. Hartmann, 2006; Sadoski, 2008; Sadoski & Willson, 2006; Long, Winograd & Bridge, 1989; Weidenmann, 1993, 1995). Neurowissenschaftliche Forschung untersucht die Grundlagen einer auf Visualisierung ausgerichteten Lesedidaktik (Paivio, 2008).

Innerhalb der internationalen, insbesondere der angloamerikanischen Textverstehensforschung, Narratologie und Lesedidaktik tritt Visualisierung sowohl als Komponente mentaler Modelle (Hochpöchler et al., 2013; Kintsch, 1974, 1998, 2004; Schnotz & Dutke, 2004; Holle, 2009, S. 133–139; Jesch, 2009, S. 47–56) als auch, unter dem Begriff *Imagery*, als interner Teil-Code des Leseverstehens auf (Paivio, 1986; Sadoski, McTigue & Paivio, 2012; Sadoski & Paivio, 2001, 2004, 2013; Sadoski, 2002, 2004, 2008; Mayer & Sims, 1994; Mayer, 2001; Hartmann, 2006).

Nicht zuletzt aus den Erkenntnissen der DCT zur internen Imagery wird zudem die Verstehensförderlichkeit der Rezeption vorgegebener externer Visualisierungen bei der Lektüre von Schrifttexten theoretisch wie empirisch abgeleitet (Sadoski, 2004, S. 105; 2008, S. 41f.; Bell, 2007), wobei ein Ziel die Optimierung von Lehrmaterialien ist (Hasselhorn & Gold, 2009, S. 363–375). Für die anglophone und die deutsche Lese- und Literaturdidaktik gilt entsprechend, dass zur Unterstützung des

Textverstehens auf die begleitende Rezeption von schon vorhandenen Bildern zurückgegriffen werden kann.

### 3.1 Visualisierung und Lesestrategien

Schon seit den 1980er Jahren spielt außerhalb Deutschlands in der Lese- und Literaturdidaktik vor allem des anglophonen Raums Visualisierung als lektürebegleitender Vorgang eine wichtige Rolle. Sie ist eingebunden in die stärker als hierzulande etablierte Lesestrategievermittlung und wird auf empirischer Grundlage als in vielerlei Hinsicht förderlich für kompetentere wie schwächere Leserinnen und Leser erachtet. Demnach verlangsamen interne Visualisierungen zwar den Leseprozess (vgl. kritisch hierzu Abraham, 2014, S. 393), intensivieren ihn in der Regel aber auch, führen also zu einer größeren Verarbeitungstiefe und zu einem fundierteren Textverständnis. Auch das Implizite eines literarischen Textes lässt sich im Zuge der Konstruktion eines mentalen Modells von der *dargestellten Welt* mit ihren Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhängen oft leichter erschließen, wenn interne Visualisierungen die Rezeption begleiten (vgl. Hartmann, 2006, S. 46f.).

Weniger als eine theoretisch und empirisch abgesicherte, systematische Förderung interner oder externer Visualisierung bedarf inzwischen der damit verbundene lesestrategische Ansatz einer an die deutsche Literaturdidaktik gewandten Fürsprache. Die durch PISA 2000 zu Tage getretene geringe Kompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler im Umgang mit literarischen Texten nämlich legte seinerzeit eine gewisse Hinterfragung der Didaktik und Methodik des Literaturunterrichts nahe (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004, S. 182f.). Durchaus auch zu dessen Verbesserung, vor allem aber zur Entwicklung des Leseverstehens *generell*, wurden von verschiedenen Autorinnen und Autoren kognitive und metakognitive Lesestrategien vorgeschlagen, die der Erschließung nichtliterarischer sowie literarischer Texte dienen sollten (vgl. unter anderen Abraham, 2003; Grzesik, 2005, S. 355–372; Schreblowski, 2004; Souvignier, Küppers & Gold, 2003; Streblov, 2004; Willenberg, 2004).

Dass Literatur-Lesestrategien überhaupt für die Wirksamkeit des Literaturunterrichts förderlich sein können, lässt sich bereits aus den PISA-2000-Ergebnissen zum Lernstrategiewissen der getesteten 15-Jährigen ableiten. Es handelt sich hierbei um ein Wissen über „Strategien, die beim Lesen, Verstehen und Wiedergeben von Textinformationen wichtig sind“ (Artelt, 2004a, S. 67). Zu diesem Anwendungsbereich des erhobenen Strategiewissens gehört der Umgang mit Literatur hinzu, ist doch deren Erschließung durchaus eine (spezifische) Form von Informationsverarbeitung (vgl. Grzesik, 2005, S. 129 u. passim) – so sehr solch eine Auffassung dem herkömmlichen Literaturempfinden auch widerstreben mag (vgl. Abraham, 2003, S. 213f.; Bräuer, 2002, S. 27f.). Die Spezifik der Informationsverarbeitung in fiktional-narrativer Kommunikation allerdings ist den Resultaten jener PISA-Zusatzerhebung zum lesestrategischen Wissen der jugendlichen Probanden nicht abzulesen. Didaktisch-methodisch aufschlussreich bleibt aber heute noch die Er-

Bilder u  
kenntn  
neben  
(vgl. A  
auf der

„Da  
did  
gezi

Bei der  
unterri  
DCT (C  
ein verb  
die Ver  
gleitet i  
tionsme  
hensfor  
der anal  
76 f., 84)

Coro  
riums au  
Modell  
den-Me  
Lesestra  
Kategori  
2004a, S  
Handeln  
werden s

Visua  
unterricht  
in umfas  
gischen C  
literarisch  
gänge wi  
Inferenzb  
vollerweis

Auf V  
in der de  
Kulturen  
skizziert.

kenntnis, dass das Lernstrategiewissen (nach den kognitiven Grundfähigkeiten und neben der Lesegeschwindigkeit) der zweitbeste Prädiktor der Lesekompetenz ist (vgl. Artelt, 2004a, S. 69). Angesichts dessen gelangt Cordula Artelt zu dem – hier auf den Literaturunterricht anzuwendenden – Fazit:

„Da mit gutem Grund angenommen werden kann, dass das Lernstrategiewissen durch didaktische Interventionen veränderbar ist, geben die Ergebnisse wertvolle Hinweise für gezielte Fördermaßnahmen.“ (Artelt, 2004a, S. 69; vgl. Leopold & Leutner, 2002, S. 240)

Bei der als solche „gezielte Fördermaßnahme“ zu verstehenden Entwicklung und unterrichtlichen Einbettung von *spezifischen* Literatur-Lesestrategien kann eben die DCT (Sadoski & Paivio, 2004) hilfreich sein, der zufolge sich bei der Textrezeption ein verbales und ein non-verbales Codierungssystem miteinander verbinden, sodass die Verarbeitung sprachlicher Informationen von Bildern und Empfindungen begleitet ist (vgl. Jesch in diesem Band). Auch die Konstruktion eines mentalen Situationsmodells, auf die der Vorgang des Literaturverstehens laut kognitiver Textverstehensforschung gerichtet ist, vollzieht sich ja jenseits der Verbalsprache im Bereich der analogen oder strukturanalogen Abbildung (vgl. Schnotz & Dutke, 2004, S. 72 f., 76 f., 84).

Cordula Artelt hat ein – in eine Lesekompetenz-Expertise des Bildungsministeriums aufgenommenes (vgl. BMBF, 2007, S. 12; Artelt, 2004b; Artelt, 2004a, S. 64) – Modell zu den Determinanten des Textverstehens entwickelt, in welchem als Lesenden-Merkmal das Lernstrategiewissen und als Lesenden-Aktivität der Einsatz von Lesestrategien Raum erhalten. Daneben betrachtet sie die beiden „textbezogenen Kategorien“ der „Leseanforderungen“ und der „Beschaffenheit des Textes“ (Artelt, 2004a, S. 63 f.) als „von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht, das strategische Handeln von Personen zu verstehen oder wenn Lese- oder Lernleistungen bewertet werden sollen“ (Artelt, 2004a, S. 66).

Visualisierung, ob sie nun intern oder extern vonstatten geht, kann im Literaturunterricht als eigenständige Strategie vermittelt werden, ist aber meist eingebunden in umfassendere Strategiesets. Eine solche Kombination mit anderen lesestrategischen Operationen empfiehlt sich, weil Visualisierung alleine zur Erschließung literarischer Texte kaum genügt und weil sie oft ohnehin in weitere Verstehensvorgänge wie eben die Konstruktion mentaler Modelle und die damit einhergehende Inferenzbildung einfließt. Interne und externe Visualisierung können somit sinnvollerweise Teil elaborativer Lesestrategien sein (vgl. Rosebrock & Nix, 2008, S. 66).

Auf Visualisierung zurückgreifende Ansätze stellen sich in der anglophonen und in der deutschen Literaturdidaktik etwas unterschiedlich dar. Beide didaktischen Kulturen seien daher nun exemplarisch durch ausgewählte Ansätze und Materialien skizziert.

### 3.2 Lese- und literaturdidaktische Visualisierung im anglophonen Raum

Soll Visualisierung verstärkt im deutschen Literaturunterricht etabliert werden, so bietet sich eine Orientierung an der entsprechenden, empirisch breit fundierten Unterrichtspraxis im anglophonen Raum an (Bell, 2007; Gambrell & Koskinen, 2002; Block, 2004; Cooper, 2003). Die den überwiegend angloamerikanischen Ansätzen gemeinsamen Charakteristika hat Hartmann (2006, S. 80–100) herausgearbeitet und sehr instruktiv erläutert. Übereinstimmung besteht somit über ein prozessuales unterrichtliches Vorgehen, bei dem internes und zuweilen ergänzend auch externes Visualisieren zunächst an schriftunabhängig vorgegebenen Begriffen, Objekten und Szenen sowie schließlich an Handlungen und Vorgängen geübt wird. In dieser ersten, in sich dreigeteilten Phase überschreiten die zu visualisierenden Impulse der Lehrperson niemals das Satzformat. Nur die letzten beiden Unterrichtsschritte konfrontieren die Lernenden schließlich mit satzübergreifenden, textuellen Strukturen, nämlich zuerst mit Hör- und dann mit schriftlichen Lesetexten.

Diese von verschiedenen Forscherinnen und Forschern im Kern vertretene Prozedur geht überwiegend auf die theoretischen Anregungen seitens der DCT zurück, deren Urheber Allan Paivio und Mark Sadoski aber ebenfalls Beiträge zur Didaktik und Methodik des Literaturunterrichts leisten sowie die mit ihrer theoretischen Position vereinbaren didaktischen Studien in der Form eines Forschungsberichtes sichten und auswerten (Sadoski & Paivio, 2001, S. 170–184). Sie betonen die verstehensrelevante Auswirkung interner Visualisierung, geschehe diese nun methodisch angeleitet im Unterricht oder spontan.

Zum letztgenannten Fall unwillkürlicher Visualisierung konnte Sadoski nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler nach der Lektüre illustrierter Texte ihre eigenen internen Visualisierungen nachträglich nicht mehr von den vorgegebenen externen Visualisierungen zu unterscheiden vermögen und dass nichtillustrierte im Vergleich mit bebilderten Texten sogar doppelt so viele bildliche Vorstellungen evozieren. Auch ergab sich, dass die interne Visualisierung des zentralen Geschehenselements in einer Geschichte deren Erinnerung fördert (vgl. Sadoski, 1983, 1985; Sadoski & Paivio, 2001, S. 108; Sadoski et al., 1990). Aber nicht nur für handlungsbezogenen, sondern auch für thematisch gewichtete und durchgestaltete Erzähltextpassagen gilt, dass interne Visualisierung das Behalten und darüber hinaus das Verstehen der Geschichte fördert (vgl. Sadoski & Paivio, 2001, S. 109):

„[...] reporting an image of the climax of a story was found to be moderately correlated with grasping deeper levels of story meaning as demonstrated by the ability to summarize its plot or state its unifying theme [...]“ (Sadoski & Paivio, 2001, S. 109).

Literaturdidaktische Konsequenzen zur Unterstützung des handlungs- und themenbezogenen Erfassens literarischer Texte liegen hier nahe, wie sie etwa innerhalb des

Freiburger Forschungskollegs „Visualisierung im Deutsch- und Mathematikunterricht (= VisDeM)“ zurzeit auch gezogen werden.<sup>3</sup>

Besonderes Gewicht legen Sadoski und Paivio zudem auf sprachliche Konkretheit als ein verständniserleichterndes und die Merkbarkeit steigerndes Textmerkmal, welches sie darauf zurückführen, dass konkretes Sprachmaterial leichter und direkter Vorstellungsbilder weckt als abstraktes (vgl. Sadoski & Paivio, 2001, S. 176–179). Dies trifft aus ihrer Sicht auf die soeben behandelte spontane wie auch auf die im Folgenden zu erörternde angeleitete Visualisierung zu.

Die im Unterricht gezielt angeleitete Visualisierung unterstützt aus Sadoskis und Paivios empirisch begründeter Perspektive das Erinnern und Verstehen von Erzähltexten sowie insbesondere die Inferenzbildung und das Monitoring. Leseanfängerinnen und -anfänger allerdings sollten aufgrund ihrer Beanspruchung durch hierarchieniedrige Dekodierungs-Prozesse immer erst nach dem für sie noch mühsamen Erlesen der Worte und Sätze zur Visualisierung angeregt werden (Sadoski & Paivio, 2001, S. 180).

Älteren Schülerinnen und Schülern vorgegebene externe Visualisierungen zu Texten unterstützen zwar das Behalten und Verstehen des Gelesenen, aber hinsichtlich der Erinnerungsleistung nicht in ebenso effektvoller Weise wie selbst erzeugte, interne Visualisierungen. Die Kombination beider Visualisierungsformen wiederum steigert die Leistung insgesamt noch einmal in besonderem Maße über die jeweiligen Einzelergebnisse hinaus (Gambrell & Jawitz, 1993; Sadoski & Paivio, 2001, S. 182).

Auch den von Richard E. Mayer (2001, 2009, 2014) verfolgten multimedialen Ansatz, der schriftliche Buch- und Monitor-Texte sowie bewegte Bilder und auditive Signale umfasst, unterstützen Sadoski und Paivio so nachdrücklich wie die anderen von ihnen herangezogenen Studien, sodass sie insgesamt zu der Einschätzung gelangen: „Whether imagery is spontaneous or induced, it has impressive consequences for comprehending text either alone or together with pictures and multimedia“ (Sadoski & Paivio, 2001, S. 184).

In einer gesonderten Monografie legt Sadoski (2004) sodann sein unter anderem auf der DCT beruhendes lesedidaktisches Konzept vor, in welchem er zwischen Lernprogramm-, Lehrperson- und Lesenden-Orientierung unterscheidet. Diese drei didaktisch-methodischen Grundausrichtungen des Lese- und Literaturunterrichts kombiniert er in einer neun Felder umfassenden Matrix jeweils mit den drei Fähigkeiten („skills“) des Decodierens, des Verstehens und der Reaktion auf das Gelesene (vgl. Tab. 1).

---

3 In dem von Wolfgang Bay durchgeführten Projekt werden mit Visualisierung verbundene Lesestrategien zur Erfassung der Handlungsstruktur narrativer Texte entwickelt. Magdalena Kist geht der Frage nach, ob externe vorgegebene Visualisierungen für motivationale und kognitive Aspekte des Leseprozesses förderlich sind.

Tab. 1: Matrix didaktisch-methodischer Grundausrichtungen nach Sadoski, 2004, S. 93

	Lernprogramm- Orientierung	Lehrperson- Orientierung	Lesenden- Orientierung
Decodieren			
Verstehen			
Reagieren			

Die Kombinationen zwischen geförderten Fähigkeiten und Unterrichtsorientierungen betonen entweder eher einen auf Fähigkeiten zielenden Ansatz („skills approach“; vgl. Tab. 2) oder einen ganzheitlichen, die Kontrolle stärker den Lernenden bzw. den Lehrpersonen als einem vorgefertigten Lernprogramm überlassenden Ansatz („holistic approach“; vgl. Tab. 3).

Tab. 2: Fähigkeiten-Ansatz nach Sadoski, 2004, S. 95

	Lernprogramm- Orientierung	Lehrperson- Orientierung	Lesenden- Orientierung
Decodieren	X	X	(X)
Verstehen	X	(X)	
Reagieren	(X)		

Tab. 3: Ganzheitlicher Ansatz nach Sadoski, 2004, S. 96

	Lernprogramm- Orientierung	Lehrperson- Orientierung	Lesenden- Orientierung
Decodieren			(X)
Verstehen		(X)	X
Reagieren	(X)	X	X

Ein solcher ganzheitlicher Ansatz geht aus von der Reaktion auf das Gelesene und dem Textverstehen, kann aber von dort aus auch das Decodieren berühren. Umgekehrt verfährt der überwiegend instruktionalistische Fähigkeiten-Ansatz (vgl. Tab. 2) (vgl. Sadoski, 2004, S. 92–97).

Der Visualisierung im Lese- und Literaturunterricht schreibt Sadoski Züge beider Ansätze zu: „This method has much in common with both skills and holistic approaches, and may be seen as a bridge between them“ (Sadoski, 2004, S. 105), Einerseits erlaubt die *spontane* interne Visualisierung des Geschehens und der Situationen etwa in einem Erzähltext eine ausgeprägte Kontrolle des Lernprozesses durch die lesenden Schülerinnen und Schüler, die dabei in ganzheitlicher Weise mit ihrer Lektüre-Reaktion und dem Textverstehen beschäftigt sind. Andererseits steht die *angeleitete* interne Visualisierung eher unter der Kontrolle der Lehrperson oder eines Lernprogramms und dient der gezielten Förderung der Verstehensfähigkeit, wodurch sie sich als instruktionalistischer Fähigkeiten-Ansatz ausweist (vgl. Sado-

ski, 2004, S. 105). Diesem Ansatz sind auch mal mehr, mal weniger forschungsgestützte Einführungen und Unterweisungen für Lehrpersonen oder Didaktikerinnen und Didaktiker zu lesestrategischen, Visualisierung und multimediale Settings mit einbeziehenden Lernprogrammen verpflichtet (vgl. Snow, 2002; Tate, 2005).

Ein umfassendes instruktionalistisches Lernprogramm zur lektürebegleitenden Visualisierung, das Eingang gefunden hat in den schulischen Leseunterricht, stammt von Nanci Bell (2007). Es folgt einer Progression bezüglich der Länge des vorgelegten Sprachmaterials, das von einzelnen Wörtern über Sätze und Absätze bis hin zu ganzen Erzähltexten fortschreitet. Dabei gelangen auch vorgegebene externe Visualisierungen mit Vorbildcharakter für die Visualisierungen der Lernenden zum Einsatz. Solch einer vielfältig materialgestützten Methode steht ein lediglich von nichtillustrierten, möglichst konkreten und somit aus Sicht der DCT gut visualisierbaren Erzähltexten ausgehendes Verfahren gegenüber, das sich bei der Anleitung der Schülerinnen und Schüler auf die Aufforderung zum internen Visualisieren, auf die Vorführung dieses Vorgangs durch die Lehrperson und auf deren Rückmeldungen zu den von den Lernenden beschriebenen Vorstellungsbildern beschränkt. Ziel ist die Verselbstständigung der Schülerinnen und Schüler bei der Anwendung der Visualisierungsstrategie. (Vgl. Sadoski, 2004, S. 105 f.; Sadoski, 2008)

Ihre Brückenfunktion zwischen Fähigkeiten-Ansatz und ganzheitlichem Ansatz prädestiniert die Visualisierungsstrategie laut Sadoski auch für die Integration in einen zwischen beiden Zugängen ausbalancierten Ansatz („balanced approach“). Angeleitete interne Visualisierung während des Vorlesens durch die Lehrperson kann unterstützt werden durch externe Muster-Visualisierungen und deren Unterscheidung von unangemessenen Illustrationen. Die Lernenden selbst wiederum können unter weitgehender eigener Kontrolle ihre internen Visualisierungen zu Papier bringen und so den rezipierten Text illustrieren. Interne Visualisierung kann zudem auf Anregung der Lehrperson in ein noch weiter angereichertes inneres Nacherleben einer gehörten Geschichte überführt werden. (Vgl. Sadoski, 2004, S. 128 f.)

Verglichen mit der hier umrissenen lesedidaktischen Theorie, Empirie und Praxis, wie sie in der angloamerikanischen Forschung und Unterrichtskultur seit Jahrzehnten gepflegt und entwickelt werden, ist die deutschdidaktische Szene noch eher wenig affiziert von dualer Codierung und Visualisierung. Im Folgenden sollen aber einige hiesige Positionen, Beiträge und Materialien zu diesem Gegenstandsbereich angesprochen und teilweise dem Diskurs der DCT gegenübergestellt werden.

### 3.3 Visualisierung in der deutschen Lese- und Literaturdidaktik

In deutschdidaktischer Tradition anknüpfend an die literaturwissenschaftliche Rezeptionsästhetik und den philosophischen Konstruktivismus, führt jüngst Ulf Abraham nochmals aus, wie die Unbestimmtheitsstellen literarischer Texte durch innere Bilder der Lesenden aufzufüllen seien:

„Textverstehen, rezeptionsästhetisch oder noch radikaler konstruktivistisch gedacht, ist nicht ‚Informationsentnahme‘ (nicht einmal bei sog. Sachtexten!), sondern Aufbau eines Weltentwurfs mit Hilfe der Textpartitur.“ (Abraham, 2014, S. 391)

Hier klingt nicht mehr so sehr die oben erwähnte Skepsis der deutschen Literaturdidaktik gegenüber dem Begriff der Information an als vielmehr die Zurückweisung einer Vorstellung von Textlektüre als bloßer Entnahme schon gegebener Inhalte. Abraham betont, erst beim Lesen aktiv erzeugte bildliche Vorstellungen ermöglichen ein tieferes, nicht nur oberflächliches Textverständnis, ja seien gar Voraussetzung der Kohärenzbildung (vgl. Abraham, 2014, S. 391, 398 f.).

Beim thematischen Übergang seiner Ausführungen vom sprachlich evozierten Vorstellungsbild zum symbolischen, metaphorischen oder allegorischen Sprachbild bemängelt Abraham die schwache rezeptionsästhetische und konstruktivistische Reflektiertheit der eher sprachsubstantialistischen fachwissenschaftlichen Terminologie: Abrahams Auffassung nach „ist die literaturwissenschaftlich gängige Rede von der Bildlichkeit der Texte weder rezeptionsästhetisch noch konstruktivistisch befriedigend“; denn: „Metaphorisch zu sein, ist keine Eigenschaft von Wörtern, sondern von Äußerungen. Indem diese vollzogen und verstanden werden, entstehen Bilder“ (Abraham, 2014, S. 392; Hervorhebung im Original, TJ). Kaum behandelt wird von Abraham indes der häufige Fall eines Sprachbildes, das für Nichtbildliches, Abstraktes steht. Sadoski hingegen sucht nicht zuletzt diese sprachbildliche Funktion in die DCT einzuordnen:

„Images [...] stand for often unstated ideas that may embody the theme of a poem. [...] even if the words are forgotten, the images remain in memory as thematically meaningful mental pegs. Images are central to metaphors, and metaphors on both local and global scales are central to the meaning of poetry. In short, the separate but unified contributions of the verbal and nonverbal codes as postulated in DCT may be what poetry is all about.“ (Sadoski, 2002, S. 80)

Hiernach wären es die verbalsprachlich induzierten internen Visualisierungen, die als metaphorische Bilder den Verlust des Wortlauts aus dem Gedächtnis überdauern und so die in ihnen versinnbildlichten abstrakten Grundgedanken eines literarischen Textes in der Erinnerung verankern. Bei der Lektüre vielschichtigerer Literatur jedoch ist es laut Sadoski wichtig, deren wenn auch wortgebundene Metaphern nicht allzu wörtlich zu nehmen. Was komplexe literarische Sprache mitzuteilen hat, enthüllt sich nicht sogleich in ihren als *Pictura* wortgetreu aufgerufenen Sprachbildern:

„That is, we must not take the imagery too literally at risk of losing the meaning and force of the words. If the appreciation of poetry resides in the willing suspension of disbelief, it resides in the willing suspension of literal belief as well.“ (Sadoski, 2002, S. 81)

Ein Beispiel dafür, wie in einem Text die von ihm hervorgerufenen Vorstellungsbilder zugleich durch das Sprachmaterial dementiert werden, führt Sadoski anhand des Widerspruchs zwischen *Pictura* und *Metrum* eines vermeintlich ein abenteuerliches

Leben auf See – als Sinnbild für ein freies, selbstbestimmtes Dasein – ausmalenden Gedichtes vor:

„In short, this poem isn't about going to sea, it's about not going to sea. It's about the forces within us that hold us back from living out our dreams. But the effect is nowhere achieved literally. It is all implied in the disharmony between the visual imagery and the auditory meter of the lines, a play of nonverbal and verbal codes off each other for rhetorical and poetic effect.“ (Sadoski, 2002, S. 82)

Sadoski richtet also im Umgang mit Literatur und insbesondere Lyrik seine Aufmerksamkeit im Sinne der doppelten Codierung auf die vom Text angeregte interne Visualisierung im Zusammenspiel mit der künstlerischen Sprachgestaltung (vgl. Sadoski, 2002, S. 82; 1992). Trotz der auch hier wieder auffallenden zeichentheoretischen Unschärfe des Sprachbegriffs, der mal die an den Wortlaut gebundenen Vorstellungsbilder mit zu umfassen, mal auszuschließen scheint (vgl. Jesch in diesem Band), erschiene eine tiefere Befassung der deutschen Literaturdidaktik mit diesem auch empirisch fundierten Ansatz durchaus hilfreich. So böte sich Abraham Gelegenheit zur Überprüfung seines Zwischen-Fazits: „Metaphern [...] vermitteln sicherlich zwischen Kognition und Sprache; aber die Rolle visueller oder anderer Imagination dabei ist ungeklärt“ (Abraham, 2014, S. 392). Antworten auf diese Frage – etwa von Wolfgang Schnotz, der seinerseits an den Diskurs zur dualen Codierung anknüpft – verfolgt Abraham nur bis zum Jahr 1998:

„Wie aus (manchen) Wörtern Bilder werden, war in den 1980er- und 1990er-Jahren Gegenstand einer (kognitions-)psychologischen Forschung, um die es seither ein wenig still geworden ist.“ (Abraham, 2014, S. 392; Hervorhebung im Original, TJ)

Diese Stille wird wohl in der deutschen Literaturdidaktik überall dort wahrgenommen, wo der jeweilige Standort recht weit entfernt ist von der hier durch Abraham kommentierten, insbesondere der internationalen Visualisierungs-Forschung. So berücksichtigt Abraham die DCT auf der Basis eines Aufsatzes von James Clark und Allan Paivio aus dem Jahre 1987 (Clark & Paivio, 1987), ohne dabei auf die zentralen Konzepte der Theorie einzugehen. Über den Ertrag der didaktischen Visualisierungsforschung urteilt er ausgehend eben von 1987: „Seither hat es in der Sache wohl weniger einen Erkenntnis- als einen Verwertungszuwachs gegeben“ (Abraham, 2014, S. 393), wofür er als Beleg die für die deutsche Literaturdidaktik eher untypische, weil die DCT (wenn auch nicht unkritisch) würdigende Publikation von Erich Hartmann anführt (Hartmann, 2006). Das Abraham vor allem interessierende Thema der Metapher verfolgt er dann nicht unter Einbezug dieser Visualisierungsforschung; denn: „Lebendiger ist die literaturwissenschaftliche und -didaktische Diskussion um die Theorie der Metapher und ‚uneigentliche Bedeutung‘“ (Abraham, 2014, S. 393). Gemeint ist eine hierzulande geführte Diskussion ohne Bezüge zur dualen Codierung.

Einige Vertreterinnen und Vertreter der deutschen Lese- und Literaturdidaktik haben freilich bereits relativ früh punktuelle Verbindungen zur DCT hergestellt, so Heiner Willenberg innerhalb seiner „Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens“ (vgl. Willenberg, 1999, S. 83, 200) oder Jürgen Grzesik in seinem Buch „Textverstehen lernen und lehren“ (vgl. Grzesik, 1990, S. 82). Unabhängig von der Beachtung der DCT beziehen beide Autoren schon immer die internationale Textverstehensforschung in ihre Publikationen ein und würdigen in theoretisch wie empirisch fundierter Weise den Aspekt der Visualisierung auch im Zusammenhang mit Lesestrategien (vgl. Willenberg, 1999, S. 74–116; Grzesik, 1990, S. 80–104, 108–120, 234–247, 254–264, 383–387). Berücksichtigt sind dabei besonders durch Grzesik auch Rezeptionsästhetik und Konstruktivismus (vgl. Grzesik, 1990, S. 37–44). Im Rahmen seiner aktualisierten Lesestrategien plädiert Grzesik zudem für externe Visualisierung:

„Was explizit oder implizit durch Textsemantik dargestellt worden ist, wird jetzt visuell repräsentiert. Das ist eine zusätzliche mediale Objektivierung mit der Funktion der Veranschaulichung.“ (Grzesik, 2005, S. 371, vgl. S. 371f.)

Gesteigerte Aufmerksamkeit verdient Grzesiks hier zitierte jüngere Publikation „Texte verstehen lernen“ (Grzesik, 2005) aber auch insofern, als dort die kognitionspsychologische Kontroverse zwischen Mono- oder Doppelcodierung bei der Informationsspeicherung etwas ausführlicher reflektiert ist und eher Paivios Ansatz den Vorzug erhält (vgl. Jesch in diesem Band):

„Für die duale Hypothese würde sprechen, daß Funktionen des räumlichen Denkens in der rechten Hemisphäre des Gehirns lokalisiert sind und die Hauptfunktionen [sic!] der Sprache in der linken.“ (Grzesik, 2005, S. 51, vgl. S. 51f., 49f.)

Auch mit der Distanzierung der DCT von Single-Code-Ansätzen erscheint Grzesiks Kritik an Walter Kintschs Auffassungen zur kognitiven Codierung von Sätzen als Propositionen vereinbar (vgl. Jesch in diesem Band):

„Obwohl für Kintsch die Proposition zunächst nur ein Hilfsmittel für die *empirische linguistische Analyse von Sätzen* war, beanspruchte er bald für sie, daß sie die *universale elementare psychische Einheit* repräsentiere, aus denen [sic!] sich *der gesamte Prozeß des Textverstehens* zusammensetze. [...] Diese Ununterschiedenheit einer Einheit für *sprachliche Bedeutungen* (linguistische Einheit) von Einheiten der *kognitiven Welterfassung* und sogar von *sämtlichen Einheiten nicht nur des psychischen, sondern sogar auch des neuronalen Systems* ist nicht mehr diskutabel.“ (Grzesik, 2005, S. 212; Hervorhebungen im Original, TJ)

Angesichts dieser deutlichen Problematisierung wäre Kintschs Dominanz in der seit PISA kognitionspsychologisch interessierteren Deutschdidaktik zu hinterfragen und der Codierungsfrage doch noch etwas mehr Beachtung zu schenken. Entsprechendes leistet Verena Gottschling (2003; vgl. Stücke, 2001) mit einer Darstellung der

Bilde

(ähn  
sche  
ersch

4.

Insge  
teratu  
lenwe  
Umga  
eine s  
eines  
wert v  
Visua  
die Er

Liter

Abraha  
Zu  
Ab  
De  
Abraha  
hen  
una  
Apel, F  
Artelt,  
Lüt  
Posi  
Artelt, C  
litat  
Artelt, C  
tenz  
Sch  
Vert  
Sozi  
Beisbart  
Kron  
Med  
Bell, N. C  
San I  
Benthier  
De C

(ähnlich auch um die DCT geführten) „Imagery-Debatte“. Deren literaturdidaktische Relevanz lässt eine Ausweitung dieser Forschung hierzulande wünschenswert erscheinen.

#### 4. Fazit

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Bilder und Visualisierungen in der lese- und literaturdidaktischen Forschung der letzten Jahre einen doch größer werdenden Stellenwert einnehmen. Einige Ansätze und Modelle zum sach- und medienadäquaten Umgang mit Unterrichtsgegenständen mit bildlichen Anteilen liegen bereits vor, eine spezifisch deutschdidaktische Modellierung von Bildlitalität – im Kontext eines multimodalen Ansatzes von Literalität – steht jedoch noch aus. Wünschenswert wäre zudem eine intensivere Auseinandersetzung der Deutschdidaktik mit den Visualisierungstheorien der Lese- und Literaturdidaktik im anglophonen Raum und die Entwicklung von entsprechenden Ansätzen für den Deutschunterricht.

#### Literatur

- Abraham, U. (2003). Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (S. 204–219). Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag.
- Abraham, U. (2014). Textualität und Bildlichkeit. Kann man Texte ohne innere Bilder verstehen? In H. Sowa, A. Glas & M. Miller (Hrsg.), *Bildung der Imagination Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen* (S. 389–400). Oberhausen: Athena.
- Apel, F. (2010). *Das Auge liest mit: Zur Visualität der Literatur*. München: Hanser.
- Artelt, C. (2004a). Zur Bedeutung von Lernstrategien beim Textverstehen. In J. Köster, W. Lütgert & J. Creutzburg (Hrsg.), *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen* (S. 61–75). Frankfurt/M.: Lang.
- Artelt, C. (2004b). *Lesekompetenz und Selbstreguliertes Lernen. Synopse zur kumulativen Habilitationsschrift*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Artelt, C. & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 169–196). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beisbart, O. & Popp, K. (2010). Lesestrategien im Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik* (S. 340–356). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bell, N. (2007). *Visualizing and verbalizing. For language comprehension and thinking* (2. Aufl.). San Luis Obispo, CA: Gander Publishing.
- Benthien, C. & Weingart, B. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Literatur & Visuelle Kultur*. Berlin: De Gruyter.

- Binczek, N., Dembeck, T. & Schäfer, J. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin: De Gruyter.
- Block, C.C. (2004). *Teaching Comprehension. The Comprehension Process Approach*. Boston/MA: Pearson Education.
- BMBF (Hrsg.) (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise* (unveränd. Nachdruck). Berlin: BMBF Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Bräuer, C. (2002). Als Textdetektive der Lesekompetenz auf der Spur – Zwei Blicke auf ein Unterrichtskonzept zur Vermittlung von Lesestrategien. *Didaktik Deutsch*, 7 (13), 17–32.
- Brosch, R. & Tripp, R. (Hrsg.) (2007). *Visualisierungen: Textualität, Deixis, Lektüre*. Trier: WVT.
- Bucher, H.-J. (2012). Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption. In H.-J. Bucher & P. Schumacher (Hrsg.), *Interaktionale Rezeptionsforschung* (S. 51–82). Wiesbaden: Springer.
- Clark, J.M. & Paivio, A. (1987). A dual coding perspective on encoding processes. In M.A. McDaniel & M. Pressley (Hrsg.), *Imagery and related mnemonic processes. Theories, individual differences, and applications* (S. 5–33). New York, Berlin: Springer.
- Cooper, J.D. (2003). *Literacy. Helping Children Construct Meaning* (5. Aufl.). Boston/MA: Houghton Mifflin.
- Dehn, M. (2007). Unsichtbare Bilder: Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. *Didaktik Deutsch*, 13 (22), 25–50.
- Dencker, K.P. (2011). *Optische Poesie: Von den prähistorischen Schriftzeichen bis zu den digitalen Experimenten der Gegenwart*. Berlin: De Gruyter.
- Dreier, R. (Hrsg.) (2015). *Graphic Novels: kJl&M*, 67 (3).
- Duncker, L. & Lieber, G. (Hrsg.) (2013). *Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung: Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*. München: kopaed.
- Gambrell, L.B. & Jawitz, P.B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 264–276.
- Gambrell, L.B. & Koskinen, P.S. (2002). Imagery. A Strategy for Enhancing Comprehension. In C.C. Block & M. Pressley (Hrsg.), *Comprehension Instruction. Research-based best practices* (S. 305–318). New York, London: Guildford Press.
- Gattermaier, K. (2010). Lesestrategien versus/und Leselust. In V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik* (S. 633–655). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2012). Texte besser verstehen und behalten – die Methoden der Text- und Lesedetektive. In M. Philipp & A. Schilcher (Hrsg.), *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze* (S. 174–184). Seelze: Kallmeyer, Klett, Friedrich.
- Gottschling, V. (2003). *Bilder im Geiste. Die Imagery-Debatte*. Paderborn: mentis.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa.
- Grzesik, J. (1990). *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster: Waxmann.
- Hartmann, E. (2006). *In Bildern denken – Texte besser verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken*. München: Ernst Reinhardt.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Hochpöchler, U., Schnotz, W., Rasch, T., Ullrich, M., Horz, H., McElvany, N. & Baumert, J. (2013). Dynamics of mental model construction from text and graphics. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (4), 1105–1126.
- Holle, K. (2009). Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch: *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (S. 103–165). Paderborn: Schöningh.
- Horstkotte, S. & Leonhard, K. (Hrsg.) (2006). *Lesen ist wie Sehen: Intermediale Zitate in Bild und Text*. Köln: Böhlau.
- Isler, D., Philipp, M. & Tilemann, F. (2010). *Lese- und Medienkompetenzen: Modelle, Sozialisation und Förderung*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Jesch, T. (2009). Textverstehen. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch, *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (S. 39–102). Paderborn: Schöningh.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Hrsg.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5. Aufl., S. 1270–1328). Newark, DE: International Reading Association.
- Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.) (2014). *Bilderbücher: Bd. 2: Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krichel, M. (2006). *Erzählerische Vermittlung im Comic am Beispiel des amerikanischen Zeitungscomics „Calvin and Hobbes“*. Trier: WVT.
- Leopold, C. & Leutner, D. (2002). Der Einsatz von Lernstrategien in einer konkreten Lernsituation bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (Beih. 45), 240–258.
- Long, S.A., Winograd, P.N. & Bridge, C.A. (1989). The effects of reader and text characteristics on reports of imagery during and after reading. *Reading Research Quarterly* 24 (3), 353–372.
- Maier, K.E. (1993). *Jugendliteratur: Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung* (10., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Maiwald, K. (2005). *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. München: kopaed.
- Maiwald, K. (2013). Filmdidaktik und Filmästhetik – Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: V. Frederking, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.). *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik* (2., neu bearb. u. erw. Aufl., S. 221–242). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia learning* (2. Aufl.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. (2014). Introduction to multimedia learning. In R.E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2. Aufl., S. 1–24). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R.E. & Sims, V.K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of Educational Psychology* 86, 389–401.

- Moers, E. (2011). *Lesestrategien fördern. Ein systematisches Training zu verschiedenen Textsorten in der Grundschule. Erzähltexte*. Donauwörth: Auer.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations. A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Paivio, A. (2008). Looking at reading comprehension through the lens of neuroscience. In C.C. Block & S.R. Parris (Hrsg.), *Comprehension instruction. Research-based best practices* (S. 101–113). New York: The Guilford Press.
- Poppe, S. (2007). *Visualität in Literatur und Film: Eine medienkomparatistische Untersuchung moderner Erzähltexte und ihrer Verfilmungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rehfeld, S. (2012). Förderung bildliteraler Kompetenzen als Aufgabe eines inklusiven Unterrichts. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 15, 1–6. Retrieved from [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/ib-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe15/Rehfeld15.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/ib-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe15/Rehfeld15.pdf) [12.10.2015].
- Ritter, A. (2014). *Bilderbuchesarten von Kindern: Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sadoski, M. (1983). An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly* 19, 110–123.
- Sadoski, M. (1985). The natural use of imagery in story comprehension and recall: Replication and extension. *Reading Research Quarterly* 20, 658–667.
- Sadoski, M. (1992). Imagination, Cognition, and Persona. *Rhetoric Review*, 10, 266–278.
- Sadoski, M. (2002). Dual coding theory and reading poetic text. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching* 7, 78–83.
- Sadoski, M. (2004). *Conceptual Foundations of Teaching Reading*. New York: The Guilford Press.
- Sadoski, M. (2008). Dual Coding Theory. Reading Comprehension and Beyond. In C. Collins Block & S.R. Parris (Hrsg.), *Comprehension instruction. Research-based best practices* (2. Aufl., S. 38–49). New York: The Guilford Press.
- Sadoski, M., Goetz, E.T., Olivarez, A., Lee, S. & Roberts, N.M. (1990). Imagination in story reading: The role of imagery, verbal recall, story analysis, and processing levels. *Journal of Reading Behavior* 22, 55–70.
- Sadoski, M., McTigue, E. & Paivio, A. (2012). A dual coding theoretical model of decoding in reading: Subsuming the LaBerge and Samuels model. *Reading Psychology* 33 (5), 465–496.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2001). *Imagery and text. A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Hrsg.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5. Aufl., S. 1329–1362). Newark, Del.: International Reading Association.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2013). *Imagery and text. A dual coding theory of reading and writing* (2., erw. Aufl.). New York: Routledge.
- Sadoski, M. & Willson, V.L. (2006). Effects of a theoretically based large-scale reading intervention in a multicultural urban school district. *American Educational Research Journal* 43, 137–154.
- Scherer, G., Volz, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (Hrsg.) (2014). *Bilderbuch und literarisch-ästhetische Bildung: Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT.

- Schilcher, A. (2011). Beobachten statt imaginieren! Zur Bildergeschichte als problematischem Erzählanlass. *Grundschule*, 43 (3), 18–20.
- Schmidtke, I. (2009). *Lesestrategien: Erzähltexte. Methoden und Tests zur Texterschließung*. Buxtehude: Petersen.
- Schmitz, U. (2005). Sehflächen lesen. *Der Deutschunterricht*, 57 (4), 2–5.
- Schmitz-Emans, M. (1999). *Die Literatur, die Bilder und das Unsichtbare. Spielformen literarischer Bildinterpretation vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schneider, L. & Schöch, C. (Hrsg.) (2014). Literaturwissenschaft im digitalen Medienwandel. *PhiN Philologie im Netz. Beihefte*, (7). <http://web.fu-berlin.de/phin/beihefte7/b7i.htm> [12.10.2015].
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–99). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönert, J. (1999). ‚Kultur‘ und ‚Medien‘ als Erweiterungen zum Gegenstandsbereich der Germanistik in den 90er Jahren. In B. Lecke (Hrsg.), *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht* (S. 43–64). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schreblowski, S. (2004). *Training von Lesekompetenz. Die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Schüwer, M. (2002). Erzählen in Comics: Bausteine einer Plurimedialen Erzähltheorie. In V. Nünning & A. Nünning (Hrsg.), *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär* (S. 185–216). Trier: WVT.
- Snow, C.E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, Pittsburgh: RAND.
- Souvignier, E., Küppers, J. & Gold, A. (2003). Wir werden Textdetektive. Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Leseverstehens. *Didaktik Deutsch*, 8 (14), 21–37.
- Staiger, M. (2012). Bilder erzählen: Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In I. Oomen-Welke & M. Staiger (Hrsg.), *Bilder – in Medien, Literatur, Sprache, Didaktik* (S. 41–51). Freiburg: Fillibach.
- Staiger, M. (2014a). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen: Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Bd. 1: Theorie* (S. 12–23). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Staiger, M. (2014b). Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In V. Frederking, A. Krommer & T. Möbius (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 8: Digitale Medien im Deutschunterricht* (S. 236–268). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stöckl, H. (2011). Sprache-Bild-Texte lesen: Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In H.-J. Diekmannshenke, M. Klemm & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien, Methoden, Fallbeispiele* (S. 45–70). Berlin: Erich Schmidt.
- Streblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 275–306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stücke, U. (2001). *Das Verstehen und Behalten von Texten mit Hilfe von Vorstellungsbildern*. Aachen: Shaker.

- Tate, M.L. (2005). *Reading and language arts worksheets don't grow dendrites: 20 literacy strategies that engage the brain*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Weidenmann, B. (1993). Psychologie des Lernens mit Medien. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 493–554). Weinheim: Psychologie Verlags-Union.
- Weidenmann, B. (1995). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 65–81). Weinheim: Beltz.
- Wende, W. (2004). *Kultur, Medien, Literatur: Literaturwissenschaft als Medienkulturwissenschaft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Willenberg, H. (1999). *Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Willenberg, H. (2004). Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. *Praxis Deutsch* 31 (187), 6–14.
- Wrobel, D. (Hrsg.) (2015). Graphic Novels: *Praxis Deutsch* 42 (252).

## 1.

Wero  
nand  
dank  
gesta  
mögl  
sieur  
visuel  
stellu  
große  
haupt  
als wi  
selbst

In  
Rech  
der R  
men,  
Kont  
gegeb  
der T  
Ausfü  
releva  
verans  
Visual

## 2.

In der  
an, der  
u. a. A  
Akkus  
im Ma  
der W  
scheid  
Prozes  
Aspek

Petra Gretsch  
Lars Holzäpfel (Hrsg.)

# Lernen mit Visualisierungen

Erkenntnisse aus der Forschung und  
deren Implikationen für die Fachdidaktik



Waxmann 2016  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3414-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8414-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelbild: © VIGE.co – [www.fotolia.com](http://www.fotolia.com)

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorv

Dieses  
wuchs  
welche  
2013-2  
können  
notwe  
Visual  
ihren I  
der Pr  
Überbl  
greifen  
Teildis  
sind be  
Buch a

Die  
torandi  
wir un  
legsint  
über di  
Neben  
bereitet  
gemess  
den Pe  
haben:  
der Un  
Univers  
Kassel)  
des Kol  
vorliege  
komple  
Aug  
bedank  
Beratun  
Prof. D  
dagogis

Freiburg  
Petra G