

**Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht:
Die Bildwissenschaft
als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz**

Dissertation

Zur Erlangung des philosophischen Doktorgrades an der Philosophischen Fakultät
der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von
Carola Hecke
aus Aurich

Göttingen 2010

Inhalt

1 Visuelle Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik	3
1.1 Gründe für die Ausbildung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	3
1.2 Die Rolle von visueller Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik	8
1.3 Die Bildwissenschaft als Bezugswissenschaft	21
1.4 Die Zielsetzung	28
1.5 Der Aufbau der Arbeit	28
2 Die Bildwissenschaft zu den Bildfragen der Fremdsprachendidaktik	34
2.1 Bildfunktionen	34
2.1.1 Historischer Überblick	35
2.1.2 Bildwissenschaftliche Erkenntnisse zu den fremdsprachendidaktischen Bildfunktionen	48
2.1.2.1 Semantisierende Bildfunktion	50
2.1.2.2 Mnemonische Bildfunktion	68
2.1.2.3 Motivatorische Bildfunktion	78
2.1.2.4 Organisierende Bildfunktion	86
2.1.2.5 Interkulturelle Bildfunktion	88
2.1.2.5.1 Soziokulturelles Orientierungswissen	89
2.1.2.5.2 Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz	100
2.1.2.5.3 Interkulturelle Handlungskompetenz	112
2.1.3 Fazit zu den bildwissenschaftlich-fremdsprachendidaktischen Bildfunktionen	115
2.2 Bildtypologie des Fremdsprachenunterrichts	117
2.2.1 Fremdsprachendidaktische Bildtypen	117
2.2.2 Bildarten	120
2.2.3 Bildgattungen	126
2.2.4 Bildstile	141
2.2.5 Körperlichkeit	145
2.2.6 Bildgenres	151
2.2.7 Bildzeichen	161
2.2.8 Literaturgattungen	165
2.2.9 Karten	169
2.2.10 Zusammenfassung und Überblick über die Bildtypen	170
2.3 Visuelle Kompetenz	172
2.3.1 Dimensionen von visueller Kompetenz	173
2.3.1.1 Erlernbarkeit	173
2.3.1.2 Bildsachwissen	174
2.3.1.3 Kulturspezifität	178
2.3.1.4 Methodisches Bildwissen	180
2.3.1.5 Bildrezeption	180
2.3.1.6 Kritisches Hinterfragen	181
2.3.1.7 Werturteile	184

2.3.1.8 Verbalisierung	184
2.3.1.9 Bildproduktion	186
2.3.1.10 Innere Bilder	188
2.3.2 Kompetenzmodelle	189
2.3.2.1 Zur Kompetenzdefinition	189
2.3.2.2 Ein Kompetenzstrukturmodell	196
2.3.2.2.1 Bildsachwissen	198
2.3.2.2.2 Prozedurale Fähigkeiten	203
2.3.2.3 Vorschlag für ein Kompetenzentwicklungsmodell	211
2.4 Methoden der Bilddeutung	215
2.4.1 Die Ikonologie	216
2.4.2 Der semiotisch-bildrhetorische Ansatz	222
2.4.3 Die deutsche Fremdsprachendidaktik zu Ikonologie und Bildrhetorik	226
2.4.4 Vertiefung der Methoden und weitere Verfahren	229
2.4.5 Zusammenfassung der Methoden der Bilddeutung	234
3 Eine Methodik für die Bildrezeption im Fremdsprachenunterricht	235
3.1 Der fremdsprachendidaktische Rahmen der Methodik	236
3.2 Zur Methodik	246
3.2.1 Die <i>pre-viewing</i> -Phase	247
3.2.2 Die <i>while-viewing</i> -Phase	250
3.2.3 Die <i>post-viewing</i> -Phase	253
3.3 Bildarbeit nach der vorgestellten Methodik	256
3.3.1 Die Arbeit mit Dorothea Langes Foto <i>Migrant Mother</i>	256
3.3.2 Die Arbeit mit einem <i>Visualizing Economics</i> -Diagramm	267
3.4 Fazit zur Methodik für die Bildrezeption im Fremdsprachenunterricht	276
4 Schlussbetrachtung	279
5 Zitierte Texte und Bildnachweis	283
5.1 Zitierte Texte	283
5.2 Bildnachweis	313
6 Anhang	315

1 Visuelle Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik

Welchen Nutzen bringt der deutschen Fremdsprachendidaktik eine weitere Publikation zum Thema ‚Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht‘? Bilder gelten doch längst als fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, und zur Arbeit mit Bildern im Fremdsprachenunterricht sind allein in Deutschland bis heute Hunderte von fremdsprachendidaktischen Texten veröffentlicht worden (vgl. Anhang). Detlev von Ziegesar schrieb bereits 1978: „Der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht ist eine Selbstverständlichkeit geworden“ (7). Die Legitimität des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht wird also Ende des 20. Jahrhunderts nicht mehr in Frage gestellt. Die vorliegende Arbeit soll daher auch nicht die Legitimität der Bildverwendung behandeln, sondern vielmehr der Frage nachgehen, *wie* Bilder einzusetzen sind, um die visuelle Kompetenz der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu fördern. „Wie“ bedeutet hier: Woran soll sich das Vorgehen orientieren? Als einen möglichen Orientierungspunkt schlägt die Arbeit die Bildwissenschaft vor und arbeitet den Nutzen einer solchen Bezugnahme an drei Problembereichen heraus: den Bildfunktionen, dem Vorgehen bei der Bildarbeit und dem Konzept der visuellen Kompetenz.

1.1 Gründe für die Ausbildung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Zunächst stellt sich die Frage, warum es überhaupt die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein soll, die visuelle Kompetenz von Schülerinnen und Schülern auszubilden. Steht nicht vielmehr der Kunstunterricht in der Verantwortung, diese Kompetenz bei den Lernenden zu fördern? Die Antwort lautet, dass der Kunstunterricht dies allein nicht leisten kann, da visuelle Kompetenz durch ihre Kulturspezifität (vgl. Kapitel 2.3.1.3) sehr komplex ist. Auch sprechen eine Reihe weiterer gewichtiger Gründe für die Entwicklung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht:

1. Bilder sind omnipräsent und fester Bestandteil des Alltags und des sozialen Lebens von Jugendlichen im In- und Ausland (vgl. Frey 1999: 27-32, Kress/van Leeuwen 2006: 3, Ludes 2003: 135,¹ Neuß 2008: 91, Paul 2008: 14, Thoma 1997: 93). Schon Mitte der 1990er Jahre hatten die Kulturwissenschaften die Entwicklung weg vom Wort und hin zum Bild erkannt und eine Bildzeitenwende oder „visuelle Zeitenwende“ (Frey 1999: 27) ausgerufen. Es

¹ Der Medienwissenschaftler Peter Ludes beschreibt 2003 die große Dichte von visuellen Medien im Umfeld von Jugendlichen: „In jedem Durchschnittshaushalt sind Radio, Fernsehen, Zeitungen und Zeitschriften, zunehmend auch Videorecorder und Computer vorhanden. Diese Medien werden in unterschiedlichen Abfolgen und unterschiedlich selbstverständlich (vor allem im Lebenslauf von der frühen Kindheit bis zum Tode) benutzt“ (2003: 135).

war die Rede vom *pictorial turn* (Mitchell 1992: 89ff., Mitchell 1994: 3ff.) und *iconic turn* (Boehm 1994: 13), die darauf verwiesen, dass sich die Balance von Bild und Text bedingt durch technische und kommunikative Entwicklungen zugunsten des Bildes verschiebe. Die Bildwissenschaftlerin Christa Maar erläuterte: „Es gibt so gut wie keinen Lebensbereich mehr, in dem bildliche Darstellungen von Sachverhalten und die Informations- und Wissensvermittlung durch Bilder nicht eine wichtige Rolle spielen“ (2006: 11). Es herrsche eine „Omnipräsenz der Bilder“ (ebd.).

Aufgrund dieser Omnipräsenz von Bildern hat visuelle Kompetenz, d.h. die Fähigkeit, visuell zu kommunizieren, weltweit immer mehr an Bedeutung gewonnen. Die Fähigkeit, Bilder zu verstehen oder herzustellen, wird inzwischen als wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz begriffen, die erst zur Teilnahme am sozialen Leben befähigt. So stellte Anne Bamford 2003 fest: „Pictures exist all around us. They surround us. The economy relies heavily on visual representation and a sense of design, style and ‚feel‘. Understanding pictures is a vital life enriching necessity“ (2). Der Kunstpädagoge Franz Billmeyer nannte Bildwissen 2008 sogar eine „Schlüsselkompetenz“ (72). Er urteilte: „Bilder spielen in so gut wie allen Bereichen des Lebens eine Rolle: zu wissen, wie sie funktionieren, und wie sie verwendet werden können, ist sicherlich eine Schlüsselkompetenz“ (ebd.). All dies bedeutet für das Fremdsprachenlernen: Wer über kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache verfügen und am sozialen Leben der Zielkulturen teilhaben will – zentrale Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland (vgl. Kultusministerkonferenz 2003: 9) –, muss auch über eine visuelle Kompetenz verfügen (vgl. Skorge 2006: 45). Denn nur auf der Basis dieser Kompetenz kann visuelle Interaktion stattfinden. Daher sollte auch visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 48), wozu Bernd Weidenmann schon 1989 aufforderte:

Visual literacy als pädagogisches Programm will Kompetenz vermitteln zur Interpretation wie zur Produktion von Bildern. Damit wird die Parallele zum Sprachunterricht evident: wie das sprachliche soll auch das bildliche Symbolsystem in kommunikativen Situationen mitteilend und verstehend kompetent genutzt werden können. Wenn Sprachunterricht Kommunikationskompetenz vermittelt, darf dann Kompetenz in visueller Kommunikation ausgeblendet werden? (144-145)

2. Viele Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts beruhen darauf, ein Bild zu verstehen (z.B. das Verfassen von Dialogen zu einem Bild), doch kann die Fähigkeit des verstehenden Sehens nicht als vorhanden vorausgesetzt werden. Sie wird nicht automatisch, etwa durch Reifung entwickelt, sondern muss vielmehr wie das Schreiben und Lesen erlernt werden. Wenn der Fremdsprachenunterricht also Situationen schafft, in denen die Lernenden visuelle Kompetenz benötigen, z.B. wenn ein Bild beschrieben werden soll, und die inhaltliche Richtigkeit der Aussagen vom Grad des Bildverstehens abhängt, so ist es die Aufgabe des Fremdspra-

chenunterrichts, diese die Sprachperformanz bedingende visuelle Kompetenz vorher auszubilden oder ihr Vorhandensein wenigstens zu überprüfen. Sich eventuell mit dem Verweis aus der Verantwortung zu ziehen, Bildverstehen sei Gegenstand des Kunstunterrichts und nur dort zu thematisieren, ist zum einen aus den in diesem Kapitel genannten Gründen unangemessen. Zum anderen wird im Kunstunterricht, wie der Name sagt, mit Bildkunst gearbeitet, doch nicht jedes Bild, jeder visuelle Reiz ist ein Kunstbild. Da der Fremdsprachenunterricht mehr als nur Kunstbilder einsetzt (vgl. Kapitel 2.2 zu den Bildtypen), müssen die Schülerinnen und Schüler über mehr verfügen als ein Kunstbildwissen und die methodische Kompetenz zur Produktion und Rezeption von optisch ansprechenden Gemälden, Grafiken oder Skulpturen, um auch andere Bilder zu deuten sowie sie als Lernhilfe nutzen zu können. Ihnen diese prozeduralen Fähigkeiten und das nötige Bildwissen zu vermitteln, fällt somit in die Verantwortung des Fremdsprachenunterrichts. Wie dringlich diese Aufgabe ist, zeigt die mangelhafte visuelle Kompetenz, über die Schülerinnen und Schüler bislang i.d.R. verfügen. Sowohl Umfragen unter Lehrenden (vgl. Kremling 2008: 118²) als auch die Schülerperformanz in Versuchen zum Bildverstehen (vgl. Wolfrum/Sauer 2007, Bernhardt 2007) bestätigen, dass bei vielen Jugendlichen noch immer das von Antje Eichhorn-Eugen (nach Dohmen/Englert/Sternberg 1988) 1991 attestierte „visuelle[] Legasthenikertum“ (282) besteht. Angesichts der Omnipräsenz von Bildern sind diese Ergebnisse erschütternd. Schuld am visuellen Legasthenikertum ist u.a. auch der Fremdsprachenunterricht, der die Forderung nach der Ausbildung von visueller Kompetenz nicht ernst genug nimmt. Inge-Christine Schwerdtfeger diagnostizierte beispielsweise 2003 für den Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht, dass trotz ihrer Forderung nach der Ausbildung einer Sehkompetenz 14 Jahre zuvor, die Sehkompetenz noch immer nicht zu den Lernzielen gerechnet werde (vgl. 299). Bilder wurden und werden offenbar noch immer als „Freizeitmedien“³ (Doelker 1997: 20) oder „Unterrichtsdekor“ (Mendez 2003: 35) aufgefasst und als zweitrangig nach Texten behandelt. So lange sich daran nichts ändert, fördert die Schule, auch der Fremdsprachenunterricht mit seinem rein instrumentalisierenden Bildmodus, weiterhin das Bestehen eines – überspitzt formuliert – visuellen Analphabetentums (vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 17). Dabei besteht angesichts der zunehmenden Bedeutung von Bildern Handlungsbedarf.

² Corinna Kremling stellt in einer Umfrage unter 44 Lehrenden (aus Kindergarten, Schule, universitärer Lehre und Lehramtsausbildung), fest, dass die Hälfte von ihnen der Ausbildung von Bildkompetenzen kaum (34%) oder gar keine (16%) Beachtung schenken (2008: 118).

³ Der Bildwissenschaftler Thomas Schierl schreibt dazu: „Bilder [werden] in der Gesellschaft vorwiegend wegen ihres Unterhaltungswertes geschätzt, aber bezüglich ihres Informationswertes und ihres Beeinflussungspotentials absolut unterschätzt [...]. Unsere Gesellschaft vermittelt primär Kulturtechniken im Umgang mit dem sprachlichen Symbolsystem – Lesen wie Schreiben – und vernachlässigt sträflich die *visual literacy*. Es fehlt den Rezipienten ebenso wie auch den (Bilder verwendenden) Kommunikatoren häufig an piktoraler Kompetenz.“ (2005: 309-310)

3. Visuelle Kompetenz muss im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden, weil dort nicht nur mit visuellem Zusatzmaterial, in Form von Einzelbildern, sondern vermehrt mit Textgenres und Medien gearbeitet wird, die per se Bilder integrieren (z.B. Comics, Filme, Websites, Werbeanzeigen etc.) (vgl. Müller-Hartmann/Schocker-von Ditzfurth 2004: 134-135). Diese Genres und Medien sind nicht rein sprachlich, sondern beziehen Bilder ein, d.h., für deren Textverständnis ist auch ein Bildverständnis essenziell, weil sich Bild und Text ergänzen. Ohne ein Bildverstehen können bei solchen multimodalen Genres Textbedeutungen nur lückenhaft konstituiert werden. Es gilt daher auch Varianten der Lese-Seh-Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu trainieren. Bislang wird dies allerdings vernachlässigt. Gunther Kress und Theo van Leeuwen beschreiben das Problem wie folgt:

Outside school, however, images play an ever-increasing role, and not just in texts for children. Whether in the print or electronic media, whether in newspapers, magazines, CD-ROMs or websites, whether as public relations materials, advertisements or as informational materials of all kinds, most texts now involve a complex interplay of written text, images and other graphic or sound elements, designed as coherent [...] entities by means of layout. But the skill of producing multi-modal texts of this kind, however central its role in contemporary society, is not taught in schools. To put this point harshly, in terms of this essential new communication ability, this new 'visual literacy', institutional education, under the pressure of often reactionary political demands, produces illiterates. (2006: 16-17)

Selbst wenn es angesichts der visuellen Vorerfahrungen, die Lernende inzwischen in den Unterricht mitbringen, fraglich erscheint, noch immer wie Kress und van Leeuwen oder Dietrich Sturm vom ‚visuellen Analphabetentum‘ heutiger Schülerinnen und Schüler zu sprechen (vgl. Sturm 1991: 4), also ihrem Unvermögen, Bilder zu deuten oder herzustellen, so muss doch eingeräumt werden, dass das kritische Sehen bis heute nicht vorausgesetzt werden kann. Warum sonst würden Menschen beim Londoner Ballett anrufen, um zu fragen, wann Natalie Portman, Hauptdarstellerin des Ballettspielfilms *Black Swan* (2011) in London Schwanentanz tanze (vgl. Nikkha 2011)? Diese Menschen hinterfragen nicht den Eindruck, den Bilder ihnen vermitteln. Auch ist hinsichtlich der visuellen Vorerfahrungen einzuräumen, dass die visuellen Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler aus dem Alltag verfügen, nicht zwangsläufig das Verständnis fremdkultureller Bilder ermöglichen. Dazu müssten sich die Lernenden z.B. bewusst mit deren Darstellungskonventionen und Konnotationen auseinandersetzen, was aber nicht automatisch geschieht. Jugendlichen heute bildbezogen ein Analphabetentum zu attestieren, geht zwar zu weit, aber bezüglich der fremdkulturellen Kommunikation sowie der kritischen Bildrezeption darf sicherlich von einer mehr oder weniger stark ausgebildeten visuellen Kompetenz gesprochen werden.

4. Visuelle Kompetenz ist aufgrund der Kulturgebundenheit von Bildkonventionen eine kulturspezifische Fähigkeit, denn die visuellen Kommunikationsmuster unterscheiden sich

von Gruppe zu Gruppe in der gesellschaftlichen Praxis (vgl. Monaco 2000: 152-153).⁴ Wer in Deutschland oder im Bereich von Graffiti-Kunst visuell kompetent, weil mit den Darstellungskonventionen vertraut, ist, muss sich deswegen noch lange nicht visuell kompetent in der visuellen Kommunikation mit Mitgliedern anderer Länder und Kulturen (beispielsweise den Zielkulturen des Fremdsprachenunterrichts) bzw. anderer Kunstformen erweisen, also verständliche Bilder herstellen oder Bilder im Sinne des Bildproduzierenden deuten können. Der Kunstunterricht kann es in seinen wenigen Wochenstunden kaum leisten, bei den Lernenden nicht nur die visuelle Kompetenz für die eigene Kultur rezeptiv und produktiv auszubilden (d.h. überhaupt ein Bewusstsein für visuelle Kommunikation zu schaffen), sondern auch die für alle Kulturen der Zielsprachenländer des Fremdsprachenunterrichts. Daher muss die Ausbildung von visueller Kompetenz für diese Kulturen im Fremdsprachenunterricht stattfinden, zumal es sich bei dem zu vermittelnden Bildwissen um soziokulturelles Orientierungswissen handelt, welches Bestandteil von interkultureller Kompetenz ist.

5. Schülerinnen und Schüler sollten aufgrund der weltweit zunehmenden Bedeutung von Bildern in der Lage sein, über das Phänomen ‚Bild‘ in der Fremdsprache verbal kommunizieren zu können. Schließlich findet der Austausch über Bilder i.d.R. sprachlich statt, und es mehren sich die Situationen, in denen Bilder auch in der Fremdsprache zu kommentieren sind. Wer Vorträge hält, kommt beispielsweise kaum umhin, diese visuell zu begleiten. Um Bilder in der Fremdsprache thematisieren zu können, muss man mit medien-spezifischen Eigenschaften sowie der fremdsprachlichen Bildterminologie vertraut sein. Dieses Ziel wird nicht erreicht, wenn Bilder lediglich als Sprech- und Schreibenlässe zum Bildinhalt eingesetzt werden. Denn erstens fordern diese Aufgabenstellungen i.d.R. nur zur Reproduktion bereits bestehenden Wissens auf, so dass der Erwerb von neuem Bildwissen ausbleibt, und zweitens bleiben die Darstellungsverfahren eines Bildes i.d.R. unbehandelt. Die Feststellung, dass Lernende (ebenso wie Lehrende) mit der Besprechung von Kunst in der Fremdsprache überfordert sind (vgl. Mischkowski 1996: 102), legt ein Problem offen, das es zu beheben gilt. Lehrende müssen sich Bildwissen aneignen, um es an die Lernenden weiterzugeben und etwas an der bestehenden Praxis zu ändern. Denn diese Praxis ignoriert den medialen Wandel und die daraus resultierenden Bedürfnisse der Lernenden.

⁴ Visuelle Kompetenz wird letztendlich durch die Kenntnis spezifischer Bildkonventionen bedingt und ist somit eine kulturspezifische Kompetenz. So heißt es: „Visual language is not – despite assumptions to the contrary – transparent and universally understood; it is culturally specific“ (Kress/van Leeuwen 2006: 4, vgl. Roche 2005: 232 für die Fremdsprachendidaktik). Allerdings lassen sich auch immer wieder Übereinstimmungen zwischen den Codes verschiedener Kulturen feststellen: Ein Herz ist beispielsweise in vielen Kulturen ein Symbol für ‚Liebe‘.

6. Ein Blick in die Mediendidaktik zeigt, dass visuelle Kompetenz zu den Bestandteilen von Medienkompetenz gerechnet wird, und schon länger gilt es, diese als fächerübergreifendes schulisches Lernziel bei Schülerinnen und Schülern auszubilden (vgl. Baacke 1997: 97, Thoma 1997: 96-97). Den Zusammenhang von visueller Kompetenz und Medienkompetenz erklärt der Medienpädagoge Dieter Baacke wie folgt: „Medienwelten sind nicht nur Sprachwelten, sie sind vor allem Bilderwelten“ (1997: 97). Bilder sind Medien, und viele Medien sind bildlich, so dass, wer mit oder durch Medien kommuniziert, auch mit Bildern umgehen können muss. Aus diesem Grund ist die visuelle Kompetenz wohl sogar als eine der zentralen Komponenten von Medienkompetenz zu bezeichnen. Und da die Medienkompetenz zu den Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts zählt (vgl. Grünewald/Küster 2009: 56, Weskamp 2001: 158-159), bedeutet dies, dass auch die visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu trainieren ist.

1.2 Die Rolle von visueller Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik

Vor dem Hintergrund dieser sechs Legitimationsargumente für die Ausbildung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht drängt sich die Frage auf, welche Rolle die Ausbildung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht spielt und zu welchen Zwecken Bilder dort eingesetzt werden. Wie der historische Überblick in Kapitel 2.1.1 zeigt, kommen Bilder zwar nachweislich im deutschsprachigen Raum seit dem Jahr 1658 gezielt im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz. Doch Belege dafür, dass im Rahmen des Bildeinsatzes auch das Sehverstehen und die Bildproduktion der Lernenden trainiert werden sollten, finden sich erst im späten 20. Jahrhundert. In der Phase des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts erklären zwei Wissenschaftler in der Deutsch-als-Fremdsprache-Didaktik (im weiteren Verlauf der Arbeit als ‚DaF-Didaktik‘ abgekürzt), dass das Sehverstehen eine zu erlernende Fähigkeit sei, und fordern, dass das Sehverstehen der Lernenden als Grundlage der sprachlichen Performanz im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden müsse (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24 für die Filmarbeit, Weidenmann 1989: 132-133). Denn wenn die Unterrichtsperformanz durch das Sehverstehen bedingt und das Sehverstehen somit die Grundlage eines erfolgreichen Bildeinsatzes in der Fremdsprachenlehre sei, dann verlange dieser Umstand das Training der Sehkompetenz der Lernenden, so Inge-Christine Schwerdtfeger (vgl. ebd.: 24ff.).⁵ Bernd

⁵ Schwerdtfeger schrieb: „Ausgehend von den in diesem Kapitel bisher dargestellten Forschungsergebnissen bzw. -zusammenhängen muß Seh-Verstehen als eine Fertigkeit gefordert werden, aus der sich Sprachproduktion für den Fremdsprachenunterricht ableitet“ (1989: 24).

Weidenmann wiederum begründete seine Forderung nach einer visuellen Ausbildung damit, dass visuelle Kommunikation überhaupt zu erlernen sei und dass ihre Konventionen nicht universell gültig, sondern kulturspezifisch seien. Damit fremdkulturelle Bilder – im Falle des Fremdsprachenunterrichts zielkulturelle Bilder – nicht bedingt durch abweichende Bildkonventionen von den Lernenden missverstanden werden, und damit es nicht zum „Pseudoverstehen“ (Weidenmann 1989: 145) von Bildern komme, solle im Fremdsprachenunterricht eine zielkulturelle visuelle Kompetenz ausgebildet werden (vgl. ebd.: 134, 137, 145).⁶

Während Inge-Christine Schwerdtfeger vom „Seh-Verstehen“ sprach, argumentierte Bernd Weidenmann für die Ausbildung einer *visual literacy*. Dieses Konzept stammt aus der internationalen bildwissenschaftlichen Forschung und geht insofern über das reine Sehverstehen hinaus, als es sowohl eine rezeptive als auch eine produktive Komponente besitzt (vgl. 1989: 132-133, 146, 147).⁷ Das Sehverstehen ist ein Bestandteil von *visual literacy*, aber kein Synonym (vgl. Kapitel 2.3). Somit geht Weidenmanns Forderung über die von Schwerdtfeger hinaus. Unabhängig von diesen leicht abweichenden Zielprojizierungen initiierten Schwerdtfeger und Weidenmann mit ihren Feststellungen und Forderungen eine bis heute andauernde Diskussion in der deutschen Fremdsprachendidaktik um das Vorgehen und die Ziele der Bildarbeit in der Fremdsprachenlehre. Es ging und geht darin um die Legitimation des instrumentalisierenden Modus sowie um den Nutzen der Bildarbeit nach dem bildfokussierten Modus.

Der bildinstrumentalisierende Modus bezeichnet das Vorgehen, bei dem Bilder als Hilfsmittel des Fremdsprachenunterrichts zur Sprachproduktion, Motivation, Vokabelerklärung etc. eingesetzt werden. Der Begriff wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit von Günther Storchs „Instrumentalfunktion“ (1999: 276) abgeleitet. Der bildfokussierte Modus steht dem bildinstrumentalisierenden gegenüber und zielt insbesondere auf die Ausbildung von visueller Kompetenz ab. Anders als bei der Bildarbeit nach dem instrumentalisierenden Modus, in dem Bilder bloße Hilfsmittel sind, steht bei der Bildarbeit nach dem bildfokussierten

⁶ Weidenmann kritisierte zunächst: „Unser institutionalisiertes Bildungssystem hält lediglich eine systematische Schulung im Umgang mit dem verbalen und numerischen Symbolsystem für erforderlich. Bilder ‚lesen‘ und Bilder im Alltag als Medium für Mitteilungen verwenden zu können, wird nicht vermittelt“ (1989: 132-133). Er wiederholte den Vorwurf anderer Autoren, Schülerinnen und Schüler seien „bildliche Analphabeten“ (ebd.: 133) sowie die Forderung dieser Autoren nach „pädagogische[n] Maßnahmen zur ‚visual literacy‘“ (ebd.). Er kommentierte: „Auch wenn man die Emphase einer solchen Bewegung nicht uneingeschränkt teilen mag, ist doch die Anregung bedenkenswert, im Sprachunterricht auch den Umgang mit Bildern – als Bildrezipient wie als Bildproduzent – zum Gegenstand zu machen“ (ebd.: 133).

⁷ *Visual literacy* ist kein eigenes Konzept der deutschen Fremdsprachendidaktik. Es handelt sich vielmehr um einen in den 1960er Jahren in den USA etablierten, internationalen und interdisziplinären Forschungsbereich, der die Produktion und Rezeption von Bildern aus verschiedenen Perspektiven erforscht (vgl. Avgerinou o.J., Lewalter 1997: 44). Zur Interdisziplinarität schreibt Anne Bamford: „Visual literacy has emerged from a number of disciplines including: Visual arts, Art History, Aesthetics, Linguistics, Literacy, Philosophy, Psychology, Perceptual psychology, Sociology, Cultural studies, Media studies, Instructional design, Semiotics, Communications studies, Educational technology“ (2003: 2).

Modus das Bild im Mittelpunkt des Unterrichts. Dieser Ansatz ist dank Schwerdtfeger und Weidenmann aus dem sehr viel älteren Modus der Bildinstrumentalisierung hervorgegangen, weil erkannt wurde, dass Bilder nur dann Lernhilfen sein können, wenn die Lernenden sie verstehen können. Wer beispielsweise einen illustrierten Text liest, in dem es um einen Kampf geht, und nicht versteht, wer Täter oder Opfer ist (etwa weil er Aktiv und Passiv nicht auseinander halten kann), dem leisten Bilder, in denen er ebenso wenig Täter und Opfer identifizieren kann, keinerlei Verständnishilfe.

Erstaunlicherweise fand Bernd Weidenmanns Aufsatz weniger Beachtung innerhalb der deutschen Fremdsprachendidaktiken als verdient, während Inge-Christine Schwerdtfegers Buch von vielen Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern gelesen und wiederholt zitiert wurde, wie die Untersuchung der Literaturverzeichnisse von über 500 in Deutschland erschienen didaktischen Texten zum Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht zeigte. So wird Schwerdtfeger gemeinhin als diejenige genannt, die 1989 als erste die Forderung stellte, das Sehverstehen als fünfte Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht auszubilden. Diese Behauptung ist aber nur bedingt berechtigt, da Weidenmann zeitgleich seinen Aufsatz zur Ausbildung von *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht publizierte. Darüber hinaus wurde das Sehverstehen sogar schon vor 1989 in der deutschen Fremdsprachendidaktik thematisiert. Zu erwähnen sind beispielsweise Hanno Schilder (1977) und Jack Lonergan (1984, 1987 in der deutschen Übersetzung). Hanno Schilder schrieb in seinem 1977 erschienenen Buch *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880* zur Bildarbeit: „Die Bearbeitung einer ‚Picture Lesson‘ im Unterricht muß verbunden werden mit einem ‚Picture Reading‘, worunter eine Schulung des Auges zu verstehen ist, bzw. eine Technik des Betrachtens von Bildern zur Erfassung der wesentlichen und sprachlich relevanten Einzelheiten“ (259). Was Schilder unter „Schulung des Auges“ und „Technik des Betrachtens“ verstand, erläuterte er zwar nicht weiter, aber immerhin sprach er das Thema bereits an. Jack Lonergan erklärte einige Jahre später – ebenfalls vor Schwerdtfeger und Weidenmann – das ‚aktive Sehen‘ zum Ziel der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht (vgl. 1987: 16). Er erläuterte, Beobachtungsaufgaben sollten „zu allererst Anleitung zum aktiven Sehen sein“ (ebd.: 21) und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf wichtige Bildmerkmale lenken (vgl. z.B. ebd.: 23). Was ‚Sehverstehen‘ für ihn bedeutete, erklärte aber auch Lonergan nicht. Trotz ihrer Lückenhaftigkeit zeigen die Zitate, dass Schwerdtfegers Publikation von 1989 weder die erste noch die einzige in der deutschen Fremdsprachendidaktik war, die das Themen ‚Sehverstehen‘ behandelte. Was sie – wie aber auch Weidenmanns Publikation – allerdings bedeutsam macht, ist ihr Versuch, Sehverstehen

und *visual literacy* für die deutsche Fremdsprachendidaktik zu erklären, zu konkretisieren und Aufgaben zu entwickeln, mit denen diese Lernziele erreichbar wurden.

Seit den genannten Publikationen von Schwerdtfeger und Weidenmann existieren der bildinstrumentalisierende und der bildfokussierende Modus parallel. Es hat scheinbar mit dem Entstehen des zweiten Bildmodus' eine bis heute andauernde Spaltung innerhalb der Fremdsprachendidaktik stattgefunden, denn die meisten fremdsprachendidaktischen Publikationen zum Bildeinsatz, die seit 1989 erschienen sind, lassen sich eindeutig dem einen oder anderen Ansatz zuordnen. Zwar sind in den Einleitungen der Texte des bildfokussierten Modus' durchaus auch Hinweise auf ausgewählte Bildfunktionen zu entdecken,⁸ aber es findet keine konsequente Verknüpfung beider Modi statt, d.h., es wird nicht erklärt und nachgewiesen, wie im bildinstrumentalisierenden Sprachunterricht visuelle Kompetenz entwickelt werde.⁹ So wird behauptet, der bildinstrumentalisierende Bildeinsatz zielt auf die Ausbildung von visueller Kompetenz bei den Lernenden ab. Doch Bildarbeit, die sich nur auf Bildinhalte konzentriert und die Bildform sowie andere wichtige Bildinformationen ausklammert, kann schwerlich zur Ausbildung von visueller Kompetenz führen, denn für die Entwicklung von visueller Kompetenz bedarf es u.a. des Erwerbs von Bildwissen durch die Thematisierung von Bildeigenschaften und der Übung einer kompetenten Bilddeutung (vgl. Kapitel 2.3). Folgt man den Aufgabenvorschlägen der bildinstrumentalisierenden Publikationen, dann stellt man jedoch fest, dass weder das eine noch das andere stattfindet. Für die exemplarische kompetente Bilddeutung wäre allerdings z.B. die Bildkontextualisierung zwingend notwendig, v.a., wenn das Bild als kulturhistorische Quelle genutzt werden soll; aber sie unterbleibt, wie Camilla Badstübner-Kizik feststellt (vgl. 2006: 28). Aus Mangel an Kontextwissen kann ein Bild von Lernenden unweigerlich nur vor dem Hintergrund ihres bestehenden individuellen Wissens gedeutet werden, d.h., Eigenes wird in das Bild projiziert, nicht aber werden neue Informationen entnommen. Dies ist kein visuell kompetentes Bildhandeln, und es führt entgegen den Behauptungen nicht zur Entwicklung von visueller Kompetenz. Der bloße Bildkontakt führt nicht automatisch zu Entwicklung von visueller Kompetenz, vielmehr ist dazu ein „Teaching

⁸ Es war eine Trennung, keine Weiterentwicklung der gesamten Forschung, auch wenn Klaus Köhring dies 1975 behauptete: „Im kommunikativ orientierten FU tritt die visuelle Kommunikation gleichberechtigt neben die verbale“ (36). Dies beschreibt den Idealfall, wurde aber nur in einem kleinen Teil der Publikationen zum kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht beherzigt.

⁹ Einen beachtenswerten Versuch unternahm Jutta Rymarczyk 1998: In ihrem Aufsatz zum Einsatz von Illustrationen zu Shakespeare-Dramen im fremdsprachlichen Literaturunterricht schildert sie zunächst die Funktionen, die Bilder im Fremdsprachenunterricht ausüben können, und geht dann zum Bildunterricht und zum Literaturunterricht mit Bildern über. Allerdings nimmt sie in diesem zweiten Teil, den Unterrichtsvorschlägen, die auch auf die Ausbildung von visueller Kompetenz abzielen, das eingangs Geschriebene zu den Bildfunktionen nur bedingt auf.

about Visuals“ nötig (Avgerinou/Ericson 1997: 286), d.h. eine Auseinandersetzung mit Bildern muss auf einer Meta-Ebene stattfinden.

Das Nebeneinander des instrumentalisierenden und des bildfokussierten Ansatzes ist ein Problem, aus dem wiederum vielfältige andere Probleme erwachsen, die in die Bereiche von Wissenschaft und Lehre, Institutionalisierung von Bildung und Verlagswesen fallen. So fehlt bis heute innerhalb der deutschen Fremdsprachendidaktik eine Definition von visueller Kompetenz für unbewegte Bilder.¹⁰ Obwohl visuelle Kompetenz seit 1989 als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts thematisiert wird, hinterfragt niemand die Bedeutung dieses Ziels, denn andernfalls gäbe es Versuche einer Begriffsbestimmung. Zwar hat der Bildwissenschaftler Bernd Weidenmann in seinem 1989 in der DaF-Didaktik erschienenen Aufsatz das Konzept der *visual literacy* umrissen, und man könnte auf Weidenmann verweisen, doch stand die psychologische *visual literacy*-Forschung 1989 noch am Anfang, so dass inzwischen Merkmale zu ergänzen sind. Außerdem sollte eine Publikation von 1989 im Jahre 2010 nicht als Forschungsstand zu zitieren sein, zumal Weidenmanns Aufsatz nachweislich kaum rezipiert wurde. Man darf also behaupten, dass es keine aktuellen Definitionen gibt. Nach Weidenmann – der selbst eigentlich kein Fremdsprachendidaktiker, sondern Psychologe und Vorreiter auf dem Gebiet der deutschen bildpsychologischen Forschung war – hat kein weiterer deutscher Fremdsprachendidaktiker bzw. keine deutsche Fremdsprachendidaktikerin eine Definition von visueller Kompetenz vorgenommen oder auf eine bestehende bildwissenschaftliche Definition von *visual literacy* verwiesen, die in den Bildwissenschaften durchaus existieren. In der Mehrheit bleiben somit die Merkmale von visueller Kompetenz und die Frage, wie sie zu entwickeln ist, einfach offen. Das bedeutet, vereinfacht gesagt, deutsche Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker diskutieren im Forschungsdialog über visuelle Kompetenz ein nicht eindeutig dargelegtes Konzept. Selbst wenn die an der Diskussion Beteiligten alle eine Vorstellung von visueller Kompetenz haben, bedeutet dies nicht, dass ihre Vorstellungen überein stimmen müssen. Unmöglich kann aber bei einer Unklarheit des Themas der Dialog zu eindeutigen Ergebnissen führen. Außerdem stellt sich die Frage, wie die Unterrichtsvorschläge, die auf die Entwicklung von visueller Kompetenz der Lernenden abzielen sollen und die ungeachtet des Fehlens einer Definition publiziert wurden und werden, etwas anvisieren wollen, was gar nicht klar umrissen ist. Autorinnen und Autoren werden sicherlich ebenfalls eigene Vorstellungen von visueller Kompetenz haben sowie davon, wie sie auszubilden ist, aber auch diese Vorstellungen können aus Ermangelung eines Referenzrahmens natürlich voneinander abweichen oder – vor dem Hintergrund der bildwissenschaft-

¹⁰ Es heißt „unbewegte Bilder“, weil für den Filmunterricht Kompetenzdefinitionen existieren (vgl. z.B. Henseler/Möller/Surkamp 2011: 10-11).

lichen Forschung zu den Merkmalen von visueller Kompetenz – schlicht falsch sein. Bedingt durch unterschiedliche Zielsetzungen tragen die Publikationen, die das Konzept von visueller Kompetenz erhellen sollen, eher zur Verwirrung denn zur Aufklärung bei.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass viele deutsche Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker in ihren Publikationen weiterhin dazu anregen, Bilder nur instrumentalisiert für die Sprachlehre einzusetzen. Damit ignorieren sie die Forderung nach der Ausbildung von visueller Kompetenz aus ihren eigenen Reihen (vgl. zur Problematik Badstübner-Kizik 2006: 78). Durch manche empfohlenen Aufgabenstellungen wird die Entwicklung von visueller Kompetenz sogar unterwandert, nämlich wenn diese dazu auffordern, lediglich subjektive Erfahrungen in Bilder hinein zu projizieren anstatt das Dargestellte kompetent zu deuten. Es werden Fragen gestellt wie: „Wo könnte das sein?“, „Was wollen sie [die abgebildeten Menschen] (wahrscheinlich)?“ (Ziebell-Optenhögel/Grossmann 1993: 7). Solche Aufgabenstellungen sind sicherlich als Einstiege in die Bildarbeit akzeptabel, denn sie ermöglichen es den Lernenden, über individuelle Assoziationen Zugang zu einem Bild zu finden. Doch zum Zwecke der Erarbeitung neuer Informationen sind sie unbrauchbar. Die Unwissenheit bezüglich des Phänomens ‚Bild‘, die in der deutschen Fremdsprachendidaktik herrscht, kommt zum Ausdruck, wenn es zu diesen negativen Aufgabenbeispielen heißt, ihre Bearbeitung würde zur Entwicklung von visueller Kompetenz bei den Lernenden führen. Doch der Entwicklungsgrad von visueller Kompetenz darf nicht gleichgesetzt werden mit der Häufigkeit des Bildeinsatzes im Unterricht.

Ein drittes Problem erwächst wiederum auf dem Verfall in das andere Extrem: Die zentralen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts und die Unterrichtsrealität spielen bei der Konzeption von exemplarischen Aufgaben für die Entwicklung von visueller Kompetenz nur noch eine untergeordnete Rolle und werden kaum präzisiert. Die Sprachkompetenz – nach wie vor primäres Ziel des Fremdsprachenunterrichts – wird als Mittel zum Zweck des Austauschs über Bilder betrachtet und es wird nur vage beschrieben, wie sie durch den Bildunterricht weiterentwickelt werden kann, etwa folgendermaßen: „Dabei [bei der Arbeit am Foto] können Vokabeln geklärt [...] werden“ (Feurle 2007: 28). Das Thema ‚Wortschatzarbeit‘ erschöpft sich an dieser Stelle mit diesem Hinweis und die genaue methodische Vorgehensweise bleibt offen. Die Aufgabenstellungen in Publikationen dieser Art sind rein bildfokussiert, und das angeratene Vorgehen zielt weniger auf den Fremdsprachenerwerb ab als darauf, dass sich Lernende Bildinhalte erschließen.

Viertens stellen sich der deutschen Fremdsprachendidaktik zu Beginn der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts trotz 350-jähriger Tradition des Bildeinsatzes noch immer Fragen

zum instrumentalisierenden Bildmodus. Bildern werden zwar eine Reihe von Funktionen attestiert, doch bleibt innerhalb der Fremdsprachendidaktik weitgehend unklar, unter welchen Bedingungen Bilder diese Funktionen erfüllen, und welche Bilder sich zu den gewünschten Zwecken am besten eignen. Dieses Problem rührt daher, dass mit wenigen Ausnahmen (vgl. Hellwig 1990, Hellwig 1997) keine empirischen Studien zu den Bildfunktionen in der deutschen Fremdsprachendidaktik durchgeführt wurden. Zudem scheinen einige Behauptungen (z.B. dass Bilder per se zum Lernen motivieren) durch die Häufigkeit ihrer Wiederholung Glaubwürdigkeit erlangt zu haben, so dass Quellenverweise für überflüssig erachtet werden. Dabei ist diese Behauptung so wie viele andere zu undifferenziert. Dieser Wissensmangel in der deutschen Fremdsprachendidaktik bezüglich der tatsächlichen Wirkung von Bildern in Abhängigkeit von ihren Eigenschaften sowie den Eigenschaften der Lernenden erschwert die Konzeption von zielorientiertem, bildgestütztem Fremdsprachenunterricht.

Ein fünftes Problem besteht darin, dass Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker zwar authentische Bilder als kulturhistorische Quellen für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht empfehlen, doch nicht zeigen, wie Schülerinnen und Schüler diese Bilder erfolgreich als Informationsquellen nutzen können. Die Publikationen zum Thema ‚kulturelles Lernen mit Bildern‘ bieten zwar Aufgaben- und Vorgehensvorschläge, aber diese führen nicht dazu, dass die Lernenden in angemessener Weise einen Bezug zwischen Bild und Kultur herstellen können. Zwar wird in den Texten jeweils (zumeist eingangs) von den Autorinnen und Autoren eine kompetente Interpretation des Kunstwerks gegeben, in der Bild und Bildkontext verbunden werden, so dass Bilder im Sinne der Geschichts-, Kultur- und Kunstwissenschaften als kulturhistorische Quelle nutzbar werden und den historischen Kontext veranschaulichen. Hierbei geht es um die Legitimation des Bildes für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Doch die anschließend beschriebenen Unterrichtssequenzen sind nicht so angelegt, dass es den Lernenden möglich ist, eine ähnliche Interpretation Schritt für Schritt mittels der gestellten Aufgaben zu erreichen. Stattdessen wird vorgeschlagen, die Schülerinnen und Schüler aufzufordern, auf der Basis ihres individuellen Weltwissens und eigener Erfahrungen über Bildinhalte zu spekulieren. Auf diese Weise können sie Bildern jedoch keine neuen Informationen entnehmen. Man möchte Bilder und ihre Kulturbezüge für das Erarbeiten und Anwenden von soziokulturellem Orientierungswissen nutzen, aber man weiß offensichtlich nicht wie. Es mangelt der Fremdsprachendidaktik augenscheinlich an der Kenntnis von dazu geeig-

neten Verfahren, denn es besteht eine deutlich erkennbare Diskrepanz zwischen dem aufgezeigten Bildpotenzial und seiner Nutzung.¹¹

Sechstens bestehen Inkongruenzen zwischen Fremdsprachendidaktik und Curriculum: Die deutschlandweit gültigen Fremdsprachencurricula, also die Bildungsstandards,¹² die einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur¹³ und der europäische Referenzrahmen,¹⁴ die die Rahmenbedingungen für die Fremdsprachenlehre in Deutschland setzen, ignorieren die Erkenntnisse und Forderungen der Fremdsprachendidaktik im Hinblick auf den Bildeinsatz. So hat das von der Fremdsprachendidaktik postulierte Lernziel ‚visuelle Kompetenz‘ bislang keine Aufnahme in die Lernziel- und Kompetenzbeschreibungen der Curricula für den Fremdsprachenunterricht gefunden. Lediglich in der mit dem Textverstehen kombinierten Form des Hör-/Seh-Verstehens wird eine Komponente der visuellen Kompetenz zu den funktionalen kommunikativen Kompetenzen gerechnet. Die Curricula verlangen somit zwar den Bildeinsatz (vgl. z.B. die Forderung, Filme zu bearbeiten), scheinen aber die Ausbildung von visueller Kompetenz nicht zu den genuinen Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts zu zählen. Denn weder wird dieses Ziel separat genannt, noch wird zur Übung des reinen Sehverstehens (nicht nur des kombinierten Hör-/Seh-Verstehens) oder der Bildproduktion angeregt. So heißt es etwa zur zweiten von sechs Kompetenzstufen (A2) des Hör-/Seh-Verstehens, ein Schüler bzw. eine Schülerin „[k]ann die Hauptinformationen von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild gestützt wird“. Wenn Bildern diese Stützfunktion für das Sprachverstehen attestiert wird, dann wird damit bei den Lernenden die Fähigkeit zum Bildverstehen als vorhanden vorausgesetzt. Denn nur unter der Bedingung, dass diese Fähigkeit bei den Betrachtenden entwickelt ist, kann ein Bild von ihnen gedeutet werden und kann der dann konstituierte Bildsinn als Stütze des Textverstehens dienen. Mit ihrer Auffassung, dass visuelle Kompetenz kein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts ist und bei den Lernenden als vorhanden voraus gesetzt werden kann, ignorieren die Curricula die seit 1989 gestellte Forderung der deutschen Fremdsprachendidaktik, visuelle Kompetenz gezielt auszubilden und das Sehverstehen der Lernenden als Grundlage der Sprachrezeption und -produktion im Fremdsprachenunterricht zu trainieren (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24, Weidenmann 1989: 133).

¹¹ Leider entbehren die wenigen Publikationen mit Vorschlägen zu einer Bildarbeit, die erfreulich viele Anforderungen erfüllt (Erweiterung sprachlicher Kompetenzen, Ausbildung von visueller Kompetenz, Erreichen einer stichhaltigen Bildinterpretation, sinnvolle Einbettung in den Fremdsprachenunterricht [vgl. z.B. Moreth-Hebel/Hebel 2007; Rymarczyk 1998]), zumeist einer methodischen Reflexion. Die fehlende Explizierung der Vorgehensweise erschwert Lesenden ihre Übertragung auf andere Unterrichtskontexte.

¹² *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* (Kultusministerium 2003)

¹³ *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* (EPA), hier exemplarisch für die Fächer Englisch (Kultusministerium 2002) und Französisch (Kultusministerium 2004)

¹⁴ *Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat o.J.)

Siebtens bestehen Widersprüche innerhalb der Curricula: Obwohl die Curricula das Sehverstehen als Komponente von visueller Kompetenz in Kombination mit dem Hörverstehen aufführen (vgl. Kultusministerkonferenz 2003: 5, 11), definieren sie diese Kompetenz nicht. Die Angaben zum Sehverstehen – seine Eigenschaften, Bedingungen und Kompetenzstufen – sind vielmehr vage, bedingt durch die Sprachfokussierung der Curricula. So heißt es beispielsweise in den EPA für das Fach Französisch zu gutem Hör-/Seh-Verstehen: „Eine gute Leistung im Grund- und Leistungskursfach liegt vor, wenn die Textvorlage sowohl in den großen Zügen als auch in den meisten Details nach Maßgabe der Aufgabenstellung richtig verstanden wurde“ (Kultusministerkonferenz 2004: 25). Es geht also um das Textverstehen; das Bildverstehen ist zweitrangig, da ihm ohnehin nur eine Stützfunktion attestiert wird. Daher steht auch im Europäischen Referenzrahmen zum dritten von sechs Niveaus (Stufe B1) für das Verstehen von Film und Fernsehen, ein Schüler bzw. eine Schülerin

[k]ann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.

Das Ausklammern des Bildverstehens bei der Thematisierung des Hör-/Seh-Verstehens zeigt, dass ‚Sehkompetenz‘ nicht ernsthaft als zu erwerbende Kompetenz behandelt wird. Denn wäre es ein wirkliches Lernziel, so wäre eine Definition, wären Erläuterungen des Sehprozesses, Übungsverschlüsse und Kompetenzniveaus notwendig. Doch eben diese Dinge fehlen in allen drei Curricula. Damit ignorieren die Autorinnen und Autoren der Curricula nicht nur die Erkenntnisse der fremdsprachendidaktischen Bildforschung, sondern auch die aller Kulturwissenschaften, die die Bildzeitenwende ausgerufen haben.

Als achttes Problem lässt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den bildbezogenen Anforderungen der Curricula und ihren Vorgaben zum erforderlichen Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zu deren Ausbildung nachweisen. Besonders deutlich werden diese Diskrepanzen in den Bildungsstandards, in denen es zur Präsentationskompetenz heißt: Schülerinnen und Schüler können „Präsentationstechniken einsetzen (Medienwahl, Gliederungstechniken, Visualisierungstechniken, Gruppenpräsentation)“ (Kultusministerkonferenz 2003: 22). Der Widerspruch besteht darin, dass die „Visualisierungstechniken“ zur produktiven Komponente der visuellen Kompetenz zählen, wobei jedoch die visuelle Kompetenz gemäß Curriculum gar kein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts ist. Hier wird also etwas erwartet (das vermutlich auch bewertet werden soll), das prinzipiell nicht als Unterrichtsziel genannt wird und zu dessen Training oder Bewertung sich keinerlei Maßstäbe finden. Auch an anderen Stellen ist erkennbar, dass visuelle Kompetenz als bei den Lernenden als vorhanden vorausgesetzt wird.

Stephan Breidbach demonstriert dies anschaulich in seiner Analyse einer Beispielaufgabe der Bildungsstandards. Breidbach stellt fest:

Wenn die Meinungen, die die Lernenden hier [in der Kommunikation über Fotos von ungewöhnlichen Sportarten] äußern sollen, nicht völlig bedeutungslos sein sollen, setzt der Erwartungshorizont folglich voraus, dass die Schülerinnen und Schüler über die Methodenkompetenz verfügen, eine Meinungsäußerung über die vorangehenden Schritte einer Beschreibung und Analyse des Bildes zu entwickeln (vgl. 2010: 63).

Neuntens ignorieren die Curricula die Entwicklung der fremdsprachendidaktischen Bilddiskussion und setzen Bilder in Beispielaufgaben weiterhin ausschließlich nach dem überholten Prinzip des kommunikativen Unterrichts ein. Das heißt, Bilder werden ausschließlich instrumentalisiert, etwa als Sprech Anlass, obwohl die Fremdsprachendidaktik längst festgestellt hat, dass man weder dem Wesen von Bildern noch den Bedürfnissen der Lernenden durch Aufgabenstellungen gerecht wird, die Bilder zu Hilfsmitteln reduzieren. So lautet ein Aufgabenbeispiel aus den *Bildungsstandards* zu einem Bild von einer Frau, die im Kostüm Rollschuh läuft und gleichzeitig mit dem Handy telefoniert wie folgt:

This is a young lady on her way to...

A: Look at the photo. Use your imagination.

B: Make notes about the young lady, her job, her private life and her hobbies...

C: Write a story about her using your notes.

D: Do you envy her? Give reasons for your answer. (ebd.: 46)

Diese Fragen fordern die Lernenden dazu auf, ihre subjektiven Erwartungen in die Bilder hineinzu projizieren. Im schlimmsten Fall werden lediglich bestehende Stereotype reproduziert. Auf diese Weise kann kein Bild als kulturhistorische Quelle genutzt werden; ebenso wenig kann sich im Rahmen einer Bildarbeit, die sich in intuitiver Deutung und Spekulation erschöpft, die visuelle Kompetenz der Lernenden weiter entwickeln. Diese beiden Ergebnisse der Bildarbeit, die die deutsche Fremdsprachendidaktik zu den Zielen der Bildarbeit hinzugefügt hat, können mit Aufgaben nach dem Vorbild der Curricula nicht erreicht werden.

Zehntens finden die von der deutschen Fremdsprachendidaktik seit 1989 geäußerten Forderungen und aufgestellten neuen Ziele für die Bildarbeit bei der Konzeption von Lehrmaterial wenig Beachtung. Die Mehrheit der in Unterrichtsmaterialien vorgegebenen Aufgabenstellungen für die Bildarbeit gehört dem instrumentalisierenden Typus an. Darüber hinaus ist das Bildverstehen – wie in den Curricula – weder verbindliches Unterrichtsthema noch -ziel. (In einigen Lehrwerken finden sich allerdings mittlerweile Übungen zum Training des Sehverstehens im Optionalbereich [vgl. *Green Line* 5].) Visuelle Kompetenz wird offenbar als gegebene Fähigkeit vorausgesetzt, wenn Bilder für selbsterklärend gehalten werden. Dies kritisiert auch Jörg Roche:

Die Autoren und Lehrwerksproduzenten gehen von der Annahme aus, dass Bilder an sich eine verständliche Sprache sprechen [...], und dass es genügt, Zeichnungen oder Fotos von den Gegenständen der fremden Kultur abzubilden, um deren Bedeutung zu vermitteln. Bilder sind aber Konstrukte und keine Eins-zu-eins-Abbildungen der Wirklichkeit. (2005: 232)

Die Verlage orientieren sich für die Konzeption von Fremdsprachenlehrmaterial an den Fremdsprachencurricula und weniger an der Fremdsprachenforschung, was eigentlich nicht zu kritisieren wäre, bestünden nicht in den Curricula bezüglich des Bildeinsatzes die dargelegten Mängel.

Ein elftes Problem entsteht daraus, dass Hochschulen den Erkenntnissen der deutschen Fremdsprachendidaktik zum Bildeinsatz wenig Aufmerksamkeit zollen, weder in der eigenen Sprach- und Kulturlehre noch für die Ausbildung zukünftiger Fremdsprachenlehrender. So stehen Texte und die Sprachlehre im Fokus des Studiums einer fremden Sprache. Bilder werden in Fachwissenschaft und Didaktik als zweitrangig nach Texten betrachtet (vgl. Baacke 1997: 98 allgemein zu diesem Problem, Badstübner-Kizik 2006: 278 für die Fremdsprachenlehre). Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer müssen Kurse in der Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Linguistik und Mediävistik belegen; die Bildwissenschaft bleibt jedoch i.d.R. ausgeklammert, obwohl es sich bei den untersuchten Medien (Comics, Filme, Bilderbücher) um visuelles Material handelt:

[D]as Sehen [konnte] neben den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen nie den Stellenwert in den Lehrplänen erobern, den es verdient hätte. An Schulen und Universitäten erfolgt nur in Einzelfällen eine Auseinandersetzung mit dem Bild [...]. Eine eigenständige Bildwissenschaft als Entsprechung zu den Sprachwissenschaften existiert (noch) nicht. Dabei ist eine solche Konstituierung längst überfällig [...]. (Knieper 2005: 38)

Der Fokus auf dem Medium ‚Text‘ bedeutet: Trotz Bildzeitenwende, trotz Omnipräsenz von Bildern im Fremdsprachenunterricht und trotz der Forderung der Fremdsprachendidaktik nach der Ausbildung einer visuellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht werden zukünftige Fremdsprachenlehrende i.d.R. nicht dazu ausgebildet, mit ihren Schülerinnen und Schülern kompetente Bildarbeit durchzuführen und deren visuelle Kompetenz auszubilden. Eben aus dieser mangelhaften Ausbildung resultiert ohne Frage die Unsicherheit der späteren Lehrenden im Umgang mit Bildmedien. Und auch ihre Einstellung, dass Bilder optionales Beiwerk sind und keinesfalls gleichbedeutend mit Texten, ist sicherlich darauf zurückzuführen. Badstübner-Kizik beschreibt die Situation wie folgt:

FremdsprachenlehrerInnen sind in der Regel literatur- und sprachwissenschaftlich ausgebildet, folgerichtig werden sich die meisten von ihnen im Umgang mit Literatur (und Texten) inhaltlich und methodisch etwas zutrauen und den Mut zu Innovation und Kreativität finden. Ähnliches gilt für Aus- und Fortbilder. Der sprachliche und kulturelle Gehalt von Texten ist in den meisten Fällen problemlos zu erkennen und das entsprechende methodische Instrumentarium ist hinlänglich bekannt. Im Umgang mit Bild- und Musikkunst lässt sich dagegen eine gewisse Scheu bemerken. Einerseits gelten beide Medien als fachfremd, dahinter stehen deutlich andere – nichtphilologi-

sche – Bezugswissenschaften. Damit einher geht die Frage eines „beruflichen Pflichtgefühls“. Für Literatur (und Literaturvermittlung) muss man sich als SprachenlehrerIn geradezu interessieren, das Interesse für Kunst und Musik bleibt in diesem Berufsbild bisher fakultativ. (2006: 77)

Auch Carmen Mendez äußert sich zu dieser Problematik der mangelhaften visuellen Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden. Sie schreibt zur Arbeit mit Kunstbildern im Englischunterricht:

Das Thema „Kunst“ wird eher marginal, wenn überhaupt, im Englischunterricht behandelt. Die Ursachen liegen u.a. in Wissenschaftsdefiziten, die einem fachlich eng definierten Lehramtsausbildungsprofil geschuldet sind. Das Verständnis eines nichtsprachlichen Zeichensystems wird als zu schwierig und Laien nicht zumutbar empfunden. Die semantisch größere Offenheit eines visuellen Kunstwerks im Vergleich zu einem Text und eine damit einhergehende Aufwertung individueller subjektiver Wahrnehmungs- und Interpretationsweisen scheinen des Weiteren LehrerInnen in ihrer gewohnten Deutungshoheit zu verunsichern. Nicht zuletzt bringt ein verbreiteter Bild-Analphabetismus [...] einen methodisch begrenzten Einsatz von Bildern zumeist auch in der Oberstufe auf Einstiegsphasen in den Unterricht sowie auf textbegleitende Dekoration mit sich, was zur Geringschätzung dieser Lernmittel zur Vermittlung anspruchsvoller Inhalte [...] beiträgt. (2003: 35)

Aus der mangelhaften visuellen Ausbildung der Lehrenden resultiert, dass sich Fremdsprachenlehrende an Hochschule und Schule „auf dünnem Eis“ (Badstübner-Kizik 2006: 59) bewegen, wenn es darum geht, authentische zielkulturelle Bilder als kulturhistorische Quelle zu nutzen, „da hier umfangreiches historisches und kulturhistorisches Wissen notwendig ist“ (ebd.) – über das die Lehrkraft nicht verfügt. Bedingt durch die lückenhafte Ausbildung der Lehrenden entsteht das Problem, dass die Fremdsprachendidaktik zwar ein sinnvolles Ziel setzt, es den Ausführenden jedoch nicht möglich ist, dieses Ziel mit ihren Lernenden zu erreichen, weil es ihnen selbst an Wissen mangelt.

Es lässt sich also Folgendes festhalten: Der instrumentalisierende Bildeinsatz ist der verbreitete Modus der Bildarbeit in der deutschen Fremdsprachenlehre. Eine erfolgreiche Bildinstrumentalisierung ist aber erst möglich, wenn die Lernenden über eine visuelle Kompetenz verfügen. Diese muss daher auch im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden. Die Curricula schreiben dies jedoch bislang nicht vor. Stattdessen verlangen sie den Bildeinsatz und setzen so selbst visuelle Kompetenzen bei den Lernenden voraus.

Der auf die Ausbildung von visueller Kompetenz abzielende Modus konnte sich bislang nicht durchsetzen, weil ein schier endloser Kreislauf der instrumentalisierenden Bildarbeit besteht, in den die visuelle Kompetenz als neue Lernzielprojektion kaum Eingang findet. Der Kreislauf sieht folgendermaßen aus: Schülerinnen und Schüler entwickeln keine Bildkompetenz, weil die Lehrenden visuelle Kompetenz nicht als Lernziel begreifen. Visuell mangelhaft ausgebildete Schülerinnen und Schüler werden zu Studierenden. Auch im Studium unterbleibt die Ausbildung von visueller Kompetenz, so dass, wenn die Studierenden schließlich zu Lehrenden an Schule und Hochschule werden, es wenig erstaunt, wenn sie aus Unkenntnis visuel-

le Kommunikation in ihrem Unterricht übergehen.¹⁵ Daraus erwächst wiederum die Gefahr, dass zukünftige Schülerinnen und Schüler den gleichen Weg gehen.

Wer als Lehrer bzw. Lehrerin oder als Didaktiker bzw. Didaktikerin versucht, den Kreislauf zu durchbrechen und visuelle Kompetenz bei seinen bzw. ihren Lernenden auszubilden, steht vor mindestens drei Problemen: Erstens gibt es keine Kompetenzdefinition. Zweitens finden sich aus Ermangelung einer Definition von visueller Kompetenz widersprüchliche Angaben dazu, wie diese Kompetenz im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden kann; für einen Laien ist es angesichts der Masse von Publikationen zum Bildeinsatz in der Fremdsprachenlehre kaum möglich, eine Auswahl zu treffen. Drittens läuft er bzw. sie Gefahr, ins andere Extrem zu verfallen, nämlich visuelle Kompetenz zum obersten Lernziel zu erklären und schließlich Kunstunterricht in der Fremdsprache durchzuführen, anstatt Bilder in der Fremdsprachenlehre einzusetzen. Unter diesen Umständen kann das große Potenzial von Bildern zur Unterstützung des Fremdspracherwerbs sowie zur Ausbildung von visueller Kompetenz nicht genutzt werden. Dies stellt ein schwerwiegendes Problem dar und es besteht ganz offensichtlich Forschungsbedarf – sowohl für den bildfokussierten als auch für den -instrumentalisierenden Modus. Denn trotz seiner langen Tradition und Verbreitung stellen sich z.B. bezüglich des instrumentalisierenden Bildmodus' noch immer Fragen. So bleibt unklar, unter welchen Bedingungen Bilder die ihnen attestierten Funktionen erfüllen, und welche Bilder sich zu den gewünschten Zwecken am besten eignen. Außerdem stellt sich die Frage, wie visuelle Kompetenz als Grundlage des instrumentalisierenden Bildeinsatzes im Rahmen der Bildinstrumentalisierung ausgebildet werden kann. Denn bislang scheint eine Ausbildung nur im bildfokussierten Fremdsprachenunterricht für möglich gehalten zu werden, nicht jedoch im Sprachunterricht. Gebraucht werden Ansätze, die dazu beitragen, die aufgezeigten Probleme zu lösen. Eben dazu soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, indem sie zeigt, wie die Bildwissenschaft bei Bildfragen als Bezugspunkt genutzt werden kann, um das Potenzial des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht auszuschöpfen. Schließlich ist die Bildwissenschaft die gegenstandsspezifische Wissenschaft und sollte daher zu den Bildfragen und -problemen der Fremdsprachendidaktik konsultiert werden. Sie kann Aufschluss darüber geben, was visuelle Kompetenz bedeutet, weshalb visuelle Kompetenz auszubilden ist, wie sie auszubilden ist, welchen Nutzen die Bildinstrumentalisierung bringen kann, wie Bilder sinnvoll

¹⁵ Dazu Corinna Kremlings Fazit ihrer Studie zur ästhetischen Alphabetisierung: „Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass neue Medien, Bilder, Bildbearbeitung und Bildkompetenzen weder in Schule noch in der universitären Lehrerbildung einen bedeutsamen Stellenwert einnehmen. Zwar wird der Umgang mit Bildern, in der Universität mehr als in der Schule, vorausgesetzt, fundiertes Wissen über den Einsatz von Bildern und nötige Kompetenzen werden jedoch weder im Studium noch in der Schule ausreichend erworben. [...] Folglich ist anzunehmen, dass fehlende eigene Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit Bildern dazu führen, diese im eigenen Unterricht nur oberflächlich anzusprechen [...]“ (2008: 122)

zu instrumentalisieren sind, wie Bilder als Quellen genutzt werden können und wie die Ausbildung von visueller Kompetenz im Rahmen der Bildinstrumentalisierung stattfinden sollte.

1.3 Die Bildwissenschaft als Bezugswissenschaft

Die Bildwissenschaft ist eine Bündelung von bildbezogenen Forschungszweigen, die verschiedenen Disziplinen angehören – etwa der Kunstgeschichte, Psychologie oder Soziologie.¹⁶ Diese Disziplinen widmen sich nicht ausschließlich der Bildforschung, sondern besitzen einen oder mehrere bildorientierte Zweige, d.h. sie beschäftigen sich „nur teilweise mit Bildern“ (Sachs-Hombach 2005: 11). Die Psychologie beispielsweise erforscht als ein Thema von vielen die Wirkung von Bildern auf Menschen. Die Wissenschaften, die zur Bildwissenschaft gehören, befassen sich also nur mit einzelnen Bildtypen, erforschen aber nicht das Phänomen ‚Bild‘ in seiner Gänze. Dies ist aufgrund der Breite des Spektrums unterschiedlicher Bildtypen – materiellen und mentalen Bildern, Kunst- und Gebrauchsbildern, bewegten und statischen Bildern etc. – auch kaum möglich. Gerade wegen dieser Vielzahl und Heterogenität von Phänomenen, die der Bildbegriff vereint, bedarf es der Bildwissenschaft, denn sie ist das transdisziplinäre Diskussionsforum, das es ermöglicht, diese Bildphänomene aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven zu untersuchen sowie die Forschungsergebnisse verschiedener Disziplinen zu den Bildphänomenen zusammenzuführen. Sie ist „vor allem als eine transdisziplinäre Fragestellung und dynamische Synthese zu begreifen und vorzustellen, die nicht sondert und ausschließt, sondern anthropologische, historische, politische, soziale, systematische und fachliche Zusammenhänge, aber auch [...] die tiefen kulturellen Differenzen aufzeigt“ (Schulz 2009: 9). Während die Existenz dieses Forums inzwischen unbestritten ist, wird weiterhin über dessen Status debattiert (vgl. Huber 2004: 15). Es geht dabei um die Frage, ob es sich bei der Bildwissenschaft um eine eigenständige oder „Superdisziplin“ (ebd.) handelt, um einen Teilbereich der Kunstgeschichte (vgl. Bachmann-Medick 2009: 337, Belting/Dilly/Kemp/Sauerländer/Warnke 1988) oder um einen von vielen Wissenschaften geteil-

¹⁶ Die gesamte Liste ist lang. Sie umfasst nach Klaus Sachs-Hombach in alphabetischer Reihenfolge die Archäologie, die Computervisualistik, die Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik, die Ethnologie, die Geschichtswissenschaft, die Kartografie, die Kognitionswissenschaft, die Kulturwissenschaft, die Kommunikationswissenschaft, die Kunstgeschichte, die Mathematik und Logik, die Medienwissenschaft, die Neurowissenschaft, die Philosophie, die Politikwissenschaft, die Psychologie, die Prähistorie, die Rechtswissenschaft, die Rhetorik und die Semiotik, die Soziologie, die (christliche) Theologie, die Typografie und die Werbungsforschung an (vgl. 2003: 2005). Weitere Wissenschaften lassen sich sicherlich ergänzen, etwa die Linguistik und Spracherwerbsforschung, die sich mit der Wirkung von Bildern auf Sprache und Spracherwerb befassen, die Literaturwissenschaft, die hybride Genres aus Bild und Text (z.B. Comics) untersucht, und nicht zuletzt die Fremdsprachendidaktik, die erforscht, wie Fremdsprachen durch den Bildeinsatz leichter und besser gelehrt und gelernt werden können.

ten Forschungsbereich. Für die vorliegende Arbeit ist die Frage nach dem Status der Bildwissenschaft als Forschungsbereich oder Disziplin sekundär. Wichtig ist hier, dass wissenschaftlich betriebene Bildforschung überhaupt stattfindet und zwar unter der Bezeichnung ‚Bildwissenschaft‘. ‚Bildwissenschaft‘ wird daher in dieser Arbeit wortwörtlich genommen und steht für die wissenschaftliche, d.h. systematische, intersubjektiv nachvollziehbare, methodisch angemessene und möglichst objektive Erforschung von Bildern.

Die Entstehung der Bildwissenschaft geht auf William J. T. Mitchell zurück, der 1992 angesichts der zunehmenden Präsenz von Bildern die Forderung aufstellte, dass dem Bild in der Forschung mehr Aufmerksamkeit als vollwertiger Gegenstand entgegenzubringen sei.¹⁷ Er rief damit den *pictorial turn* aus (vgl. ebd.: 89-94, Mitchell 1994: 3-34), die Bildzeitenwende.¹⁸ Damit wurde eine Diskussion um Bilder in Gang gesetzt, um Bildkonzepte, Bildpraktiken, Bildwahrnehmung etc., die aus unterschiedlichen Perspektiven erforscht wurden. Die Diskussion fand selbst in Fächern statt, in denen Bilder nur am Rande eine Rolle spielten oder Hilfsmittel waren, wie etwa der Psychologie oder der Geschichtswissenschaft (vgl. Schulz 2009: 16-17). Keine Bildphänomene wurden ausgeklammert und man suchte nach Antworten, indem Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Disziplinen zueinander in Bezug gesetzt wurden.

Diese Bildzeitenwende hatte 1992, als Mitchell sie ausrief, eigentlich schon längst eingesetzt (vgl. Schulz 2009: 124-125). Aber gerade die zunehmend starke Präsenz von Bildern machte es nötig, sie stärker zu berücksichtigen. So steht die Bildzeitenwende „für eine Forderung danach, Bilder ernster zu nehmen, kritischer über ihre Geschichte und Auswirkungen nachzudenken“ (ebd.: 125). Hinsichtlich des Phänomens ‚Bild‘ sollte neu und anders gedacht werden; der Einfluss, den Bilder auf Kulturen nehmen, sollte mehr Anerkennung finden (vgl. ebd.). Bilder sollten als eigenständige, komplexe Medien untersucht werden, denn die Bildwahrnehmung und -deutung sowie die visuelle Kompetenz können nicht ausreichend mit sprachtextbezogenen Modellen erklärt werden. So schrieb Mitchell 1994:

It [the pictorial turn] is rather postlinguistic, postsemiotic rediscovery of the pictures as a complex interplay between visibility, apparatus, institutions, discourse, bodies, and figurality. It is the realization that spectatorship (the look, the gaze, the glance, the practice of observation, surveillance, and visual pleasure) may be as deep a problem as various forms of reading (decipherment, decoding, interpretation etc.) and that visual experience or „visual literacy“ might not be fully explicable on the model of textuality [...]. (16)

¹⁷ Mitchell erklärte 1998: „Vision is as important as language in mediating social relations, and it is not reducible to language, to the sign or to the discourse. Pictures want equal rights with language, not to be turned into language“ (in Schulz 2009: 127).

¹⁸ Mitchell verwies mit dem Titel auf den *linguistic turn*, die Vormacht des Wortes. Der Begriff wurde 1967 von Richard Rorty geprägt. Er publizierte damals *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method*.

Es handelt sich also um eine Forderung nach dem Verständnis von Bildern, und danach, Kultur nicht nur als Text zu untersuchen, sondern auch in Bildern. Matthias Bruhn nennt es „die Notwendigkeit einer wissenschaftlich-theoretischen Aufarbeitung“ des Phänomens ‚Bild‘ (2009: 19).

So wie die Bilderflut nicht erst mit dem Ausrufen der Bildzeitenwende einsetzte, hat auch bildwissenschaftliche Forschung, d.h. die gezielte Erforschung von Bildphänomenen und die Fachgrenzen überschreitende Bildforschung, schon vor 1992 stattgefunden. Etwa untersuchten die Psychologie und die Kognitionswissenschaft schon in den 1970er Jahren die Bildwahrnehmung empirisch sowie das Lernen mit Bildern, und viele der oben aufgezählten Bilddisziplinen nahmen und nehmen Bezug auf Psychologie und Kognitionswissenschaft (vgl. z.B. die Kunstpsychologie von Rudolf Arnheim). Die Fremdsprachendidaktik, die bereits in den 1970er Jahren zum Einsatz von Bildern riet, hätte also schon in den 1970er Jahren Bezug auf bildwissenschaftliche Forschung nehmen können, um den Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht zu optimieren. Spätestens aber der *pictorial turn* hätte ein Bewusstsein für diese Wissenschaft entstehen lassen sollen, das durch explizite Verweise auf diese Wissenschaft erkennbar gemacht wird. Schließlich hat die Bildzeitenwende auch in der Fremdsprachendidaktik für ein verstärktes Interesse am Phänomen ‚Bild‘ gesorgt und den bildfokussierten Modus ins Leben gerufen. Anstatt nun für Fragen, die auch von der Bildwissenschaft untersucht werden, weitgehend eine eigene Bildforschung betreiben zu wollen, die bei Null beginnt, sollte die Fremdsprachendidaktik die Erkenntnisse der Bildwissenschaft berücksichtigen. Anstelle der Konsultation einzelner Disziplinen wie der (Kognitions-)Psychologie (die lange allein als Bezugswissenschaft ausgewiesen wurde) sollte die Fremdsprachendidaktik das Forum der Bildwissenschaft in seiner Breite nutzen, denn der Bildeinsatz in der Fremdsprachenlehre ist ein sehr komplexes Unterfangen, dessen Erfolg von verschiedenen Faktoren (Bildeigenschaften, Lernereigenschaften, Lernziel) abhängt, und das viele Fragen aufwirft: Welches Bild ist für bestimmte Lernende und bestimmte Themen für ein bestimmtes Ziel auszuwählen? Wie soll das gewählte Bild von den Lernenden zu diesem Zweck bearbeitet werden? Auf diese Fragen kann ein Forschungszweig allein keine Antworten liefern, denn die einzelnen Forschungszweige der Bildwissenschaft erforschen unterschiedliche Bildaspekte: Bildeigenschaften werden z.B. von Kunstgeschichte, Medienwissenschaft und Philosophie bestimmt, die Abhängigkeiten von Bildeigenschaften und Betrachtereigenschaften werden in der Kognitionswissenschaft und Psychologie sowie der Werbeforschung untersucht und die Nutzung von Bildern als Informationsquelle wird z.B. in der Ethnologie, der Geschichtswissenschaft, der Politikwissenschaft, der Soziologie und der Theologie erforscht.

Die Bildwissenschaft bietet sich als Bezugswissenschaft der Fremdsprachendidaktik an, weil sie sich der Erforschung des Phänomens ‚Bild‘ in allen seinen Varianten widmet und sich ausnahmslos mit allen Bildformen befasst, die im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen, wie eine Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit gezeigt hat (vgl. Kapitel 2.2). Dabei untersucht sie – bedingt durch ihren Forumscharakter – Bilder aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven und geht Fragen nach, die sich auch Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker stellen, etwa wie ein Bild gestaltet sein und eingesetzt werden muss, damit es sich lernfördernd erweisen kann, d.h., Informationen semantisiert, organisiert und die Erinnerung unterstützt. Diese didaktischen Bildfunktionen, die die Grundlage der Bildinstrumentalisierung im Fremdsprachenunterricht sind, erforscht die Bildwissenschaft empirisch. Außerdem nutzen beispielsweise die Geschichtswissenschaft, die Ethnologie, die Kulturwissenschaft, die Pädagogik, die Politikwissenschaft und die Soziologie Bilder als kulturhistorische Quellen und die Ethnologie setzt sich intensiv mit der Frage auseinander, wie man erreichen kann, dass man Bildern neue Informationen entnehmen kann, sowie verhindert, lediglich bereits Bekanntes in die Bilder hineinzuprojizieren. Die Werbungsforschung wiederum versucht, menschliches Verhalten durch Bilder zu steuern. Ähnliche Ziele verfolgt auch der Fremdsprachenunterricht mit dem Bildeinsatz (vgl. Freese 2010: 239): Bilder sollen Informationsquelle sein und das Lernverhalten beeinflussen. Im Falle der Nutzung von Bildern als Informationsquellen verwendet die Fremdsprachendidaktik dafür sogar die gleichen Bildtypen wie die Bildwissenschaft: Wie die Ethnologie rät sie zur Untersuchung von sichtbaren Gegenständen wie Möbeln und Kleidung (vgl. Hartinger 2007: 91 für die Ethnologie, z.B. Pankratz/Rymarczyk 2009 für die Fremdsprachendidaktik), von Kunst (vgl. Hartinger 2007: 85-86 für die Ethnologie, z.B. Badstübner-Kizik 2006 für die Fremdsprachendidaktik), von modernen visuellen Medien wie z.B. Film und Fernsehen (vgl. Bechdorf 2007 für die Ethnologie, z.B. Surkamp 2004 für die Fremdsprachendidaktik) und von Fotos (vgl. Hägele 2007 für die Ethnologie, z.B. Feurle 2007 für die Fremdsprachendidaktik). Wie die Geschichtswissenschaft nutzt sie Karikaturen (vgl. Jones 2009 für die Geschichtswissenschaft, z.B. Freese 2010 für die Fremdsprachendidaktik), Gemälde und Bildkunst (vgl. Jäger 2005: 188 für die Geschichtswissenschaft, z.B. Sohns 2010 für die Fremdsprachendidaktik) sowie Filme (vgl. Jäger 2005: 188 für die Geschichtswissenschaft, z.B. Surkamp 2004 für die deutsche Fremdsprachendidaktik) als Informationsquellen über andere Kulturen. Bildwissenschaft und Fremdsprachendidaktik teilen somit Ziele des Bildeinsatzes sowie Forschungsfragen, denen die Bildwissenschaft auch empirisch nachgeht. Die so gesammelten Ergebnisse der Bildwissenschaft zu den Bedingungen der erfolgreichen Bildinstrumentalisierung sind von großem

Interesse für die Fremdsprachendidaktik, da diese bislang selbst nur wenige empirische Versuche dazu durchgeführt hat. Hier verspricht die Bezugnahme auf die Bildwissenschaft also einen Wissenszugewinn für die Fremdsprachendidaktik.

Aber die Bildwissenschaft kann noch mehr: Sie befasst sich auch mit der Frage nach den Eigenschaften von Bildtypen, definiert und kategorisiert diese, wodurch die gezielte Auswahl von für die Bildinstrumentalisierung geeigneten Bildern möglich wird, also der Umsetzung der oben erwähnten Bedingungen. Schließlich üben Bilder nicht per se jede überhaupt mögliche Bildwirkung aus. Vielmehr hängt die Wirkung eines Bildes von den Bildeigenschaften ab, so dass die Kenntnis von Bildeigenschaften und ihres Wirkungspotenzials auf Seiten der Lehrenden Voraussetzung für deren gezielten erfolgreichen Bildeinsatz in der Lehre ist: Wer Bilder einsetzen möchte, muss die Bildtypen und ihre Eigenschaften kennen sowie mit den Bildfunktionen und den Bedingungen, unter denen sie ausgeübt werden, vertraut sein. Nicht jedes Bild motiviert nicht immer jeden Lerner zu jeder Unterrichtsaktivität, um nur ein Beispiel zu nennen. Dieses Bildsachwissen, das Lehrende benötigen, bietet die Bildwissenschaft ebenfalls. Mit ihrer Kategorisierung der Bildphänomene definiert sie zudem die Bildbegriffe und schafft eine auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts gültige Terminologie,¹⁹ was an dieser Stelle insofern erwähnenswert scheint, als es in der Vergangenheit in der Fremdsprachendidaktik immer wieder Fälle gab, in denen Fremdsprachendidaktiker eigene Begriffe für Bildphänomene zu prägen versuchten, obwohl die neu bezeichneten Phänomene längst in der Bildwissenschaft benannt waren. Unabhängig von diesem Umstand ist die Existenz einer gegenstandsspezifischen Terminologie gerade für den Fremdsprachenunterricht wichtig, weil der Fremdsprachenunterricht zur erfolgreichen Kommunikation in der Fremdsprache befähigen soll, d.h. auch zur Kommunikation über Bilder, denn schließlich sind Bilder im Privat- und Berufsleben allgegenwärtig. Dazu müssen Lehrende wie Lernende – z.B. bei einem Vortrag – eine Reihe von gegenstandsbezogenen Begriffen beherrschen, um sich sprachlich und sachlich kompetent über ein Bild austauschen zu können. Darüber hinaus befasst sich die Bildwissenschaft auch mit den Merkmalen von visueller Kompetenz und entwickelt Definitionen auf der Basis empirischer Forschung, so dass sich auch diese Lücke im fremdsprachendidaktischen Bilddiskurs mit Hilfe der Bildwissenschaft schließen lassen sollte.

Aufgrund der genannten Parallelen und des potenziellen Nutzens ist eigentlich anzunehmen, dass die Bildwissenschaft längst eine Bezugswissenschaft der deutschen Fremdspra-

¹⁹ Diese Terminologien sind zwar von Disziplin zu Disziplin nicht immer einheitlich – ein Motiv in der Literaturwissenschaft trägt eine andere Bedeutung als in der Medienwissenschaft –, doch ermöglichen sie es den Lernenden, ihre Gedanken zu Bildern zu versprachlichen, und das in einer Form, die auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts verstanden wird.

chendidaktik ist, doch legen zwei im Rahmen dieser Arbeit vorgenommene Untersuchungen zur Rolle der Bildwissenschaft als Bezugswissenschaft der deutschen Fremdsprachendidaktik offen, dass dies nur bedingt der Fall ist: Im ersten Schritt wurden 32 Einführungen und Handbücher der fünf deutschen Fremdsprachendidaktiken sowie Publikationen speziell zu den Bezugswissenschaften der deutschen Fremdsprachendidaktik hinsichtlich der expliziten und impliziten Erwähnung der Bildwissenschaft analysiert²⁰ und im zweiten Schritt wurden über 500 Aufsätze und Monografien zum Bildeinsatz in der Fremdsprachenlehre untersucht.²¹ Die erste Untersuchung ergab, dass die Bildwissenschaft unter diesem Namen keine offizielle Bezugswissenschaft der deutschen Fremdsprachendidaktik ist, denn in den 32 Einführungen und Handbüchern sowie den Publikationen zu den Bezugswissenschaften der deutschen Fremdsprachendidaktik findet die Bildwissenschaft keinerlei explizite Erwähnung als Bezugswissenschaft.²² Gleichsam konnte jedoch in der Untersuchung der bildbezogenen Publikationen eine Bezugnahme auf die einzelnen Forschungszweige belegt werden, die die Bildwissenschaft bündelt: In den über 500 Texten wird im Fließtext sowie in den Literaturangaben zumeist implizit aber auch explizit auf einzelne Forschungszweige der Bildwissenschaft und ihnen zugehörige Konzepte oder Publikationen verwiesen.²³ Beispielsweise werden im Fließtext der *pictorial turn* (vgl. Reinfried 2010: 279)²⁴ und in den Literaturangaben eindeutig bildwissenschaftliche Publikationen wie die von William J. T. Mitchell oder Klaus Sachs-Hombach erwähnt.²⁵ Fast alle der in der ersten Fußnote dieses Unterkapitels genannten Diszi-

²⁰ Die Texte stammen aus der Zeit von 1990 bis 2010, also aus der Zeit nach Schwerdtfeger und Weidenmann.

²¹ Diese Publikationen stammen aus der Zeit von 1970 bis 2010, weil sich in den 1970er Jahren, offenbar bedingt durch die zunehmende Erforschung von Bildwirkungen durch die Psychologie, der Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht verstärkte. Folgendermaßen wurde bei der Untersuchung vorgegangen: Alle 536 fremdsprachendidaktischen Publikationen (vgl. Anhang) wurden vierfach analysiert: Erstens wurde gescannt, ob einzelne bildwissenschaftliche Disziplinen explizite Erwähnung im bildbezogenen Fließtext finden. Bei einer Erwähnung wurde im zweiten Schritt überprüft, ob die Rolle der Disziplin als Bezugswissenschaft erläutert wird. Drittens wurde untersucht, ob sich im Fließtext der didaktischen Publikationen Konzepte oder Publikationen aus den bildwissenschaftlichen Disziplinen identifizieren lassen. Und im vierten Schritt wurde ermittelt, ob die Literaturangaben der fremdsprachendidaktischen Publikationen Texte enthalten, die aus den bildwissenschaftlichen Disziplinen stammen.

²² Mit den Bezugswissenschaften befassen sich Digeser 1983, Doyé/Heuermann/Zimmermann 1987, Haß 2010. Bei den 32 fremdsprachendidaktischen Einführungen und Handbüchern handelte es sich um Altmann/Vences 2003, Bach/Timm 2009, Bachmayer 1993, Bausch/Christ/Krumm 2003, Decke-Cornill/Küster 2010, Dittmar/Rost-Roth 1995, Doff/Klippel 2005, Gehring 2004, Grünwald/Küster 2009, Hallet/Königs 2010, Haß 2006, Henrici/Riemer 1996, Heyd 1990, Honnef-Becker/Kühn 1998, Hummelsberger 2001, Huneke/Steinig 2010, Ivo 1999, Jung 2006c, Klein 2001, Kleinschroth 2000, Kniffka/Siebert-Ott 2007, Krechel 2007, Leupold 2002, Leupold 2007a, Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2004, Nieweler 2006, Roche 2005, Rösler 1994, Sarter 2006, Storch 1999, Timm 1998, Weskamp 2001.

²³ Von der ‚impliziten Erwähnung‘ wird gesprochen, wenn zwar der Begriff ‚Bildwissenschaft‘ nicht fällt, wohl aber seine zugehörigen Wissenschaften oder ihnen zugehörige Publikationen oder Konzepte erwähnt werden – sei es im Fließtext oder in den Literaturangaben.

²⁴ Marcus Reinfried spricht vom ‚*pictorial turn* in der Kulturwissenschaft‘, der Bildzeitenwende, die ein ‚vertieftes Verstehen von Bildern‘ verlangt (2010: 279).

²⁵ vgl. Verweise auf William J. T. Mitchell (1994) in Dannenberg 1996: 134, in Moreth-Hebel/Hebel 2007: 44, Skoreg 2006: 7, 213, Verweis auf Klaus Sachs-Hombach (2005) in Seidl 2007c: 7

plinen werden so als praktische Bezugswissenschaften erkennbar. Allerdings wird die Rolle dieser Bezugswissenschaften nur in wenigen Fällen erläutert, nämlich für die Geschichtswissenschaft (speziell die Geschichtsdidaktik), die Kognitionswissenschaft und Psychologie, die Kunstgeschichte und die Medienwissenschaft (speziell die Mediendidaktik) (vgl. z.B. Groene 1987, Issing/Strzebkowski 1998). Dies geschieht ausschließlich in bildbezogenen Publikationen, nicht in den Texten über die Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik. Dreimal fällt in diesen etwas über 500 Publikationen zum Bildeinsatz schließlich sogar der Begriff ‚Bildwissenschaft‘ oder ‚bildwissenschaftlich‘ im Diskurs (vgl. Blell 2010: 95, Freese 2010: 239), jedoch ohne Erläuterung der Funktion der Bildwissenschaft als Bezugswissenschaft. Die Fremdsprachendidaktik nutzt also die bildwissenschaftlichen Forschungszweige als Bezugswissenschaften, weist aber nur einige, und das auch nur selten, als solche aus und erklärt noch seltener die Gründe der Bezugnahme.²⁶

Offiziell spielt die Bildwissenschaft also keine Rolle als Bezugswissenschaft der Fremdsprachendidaktik, denn sie findet in nicht einmal einem Prozent der untersuchten Texte überhaupt Erwähnung; dabei werden die Forschungszweige, die sich in ihr vereinen, bereits jetzt praktisch als Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik genutzt. Die mangelnde vertiefte Auseinandersetzung mit der Bildwissenschaft bei gleichzeitiger Bezugnahme auf eben diesen Forschungsbereich wirft die Fragen auf, ob sich die Fremdsprachendidaktik der Existenz dieser Wissenschaft überhaupt bewusst ist; ob sie weiß, wofür die Bildwissenschaft steht; ob ihr bewusst ist, welchen Nutzen die vertiefte Auseinandersetzung der Fremdsprachendidaktik bringen könnte; und ob sie willens ist, sich mit der Bildwissenschaft in ihrer Breite auseinanderzusetzen – gehörte sie doch bislang zum Optionalbereich. Eine solche Wissenslücke ist wie auch die mangelnde Motivation zur Fortbildung ein Problem, weil sie bedeuten, dass, wer über Bilder diskutiert, nicht weiß, wo er sachdienliche Informationen finden kann oder glaubt, sich nicht weiterbilden zu müssen. Ein Ziel der vorliegenden Arbeit besteht wegen dieser Problematik darin, die Notwendigkeit erkennbar zu machen, die Bildwissenschaft als Bezugswissenschaft der Fremdsprachendidaktik zu begreifen und systematisch zu Bildfragen zu konsultieren.

²⁶ Besonders hervorzuheben ist die 2006 veröffentlichte Dissertation von Patricia Skorge (*The Affordances of Visuals in Materials of Foreign Language Learning and Teaching: Perspectives from Theory and Research*), die durchweg bildwissenschaftlich angelegt ist, d.h. für die Frage nach der Leistung von Bildern für die Fremdsprachenlehre auf die Ergebnisse verschiedener bildwissenschaftlicher Forschungszweige Bezug nimmt. Entsprechend finden sich in ihren Literaturangaben (rund 180 Texte) lediglich sechs Publikationen der deutschen Fremdsprachendidaktik (u.a. von Weidenmann) – davon drei eines Autors. Der Rest sind bildwissenschaftliche Publikationen und die von Skorge untersuchten Lehrbücher. Skorges Arbeit befasst sich mit den Funktionen von Bildern in der Fremdsprachenlehre. Anders als die vorliegende Arbeit geht sie nicht der Frage nach, was visuelle Kompetenz ist und wie sie im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden kann.

1.4 Die Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, vier zentrale Probleme bezüglich des Bildeinsatzes in der deutschen Fremdsprachenlehre durch die Bezugnahme auf die Bildwissenschaft zu lösen: Für den erfolgreichen instrumentalisierenden Bildeinsatz müssen erstens Bedingungen festgelegt werden, unter denen Bilder bestimmte Wirkungen ausüben, um den gezielten, erfolgreichen Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen. Diese Bedingungen lassen sich ausgehend von den fremdsprachendidaktischen Bildfunktionen durch die Konsultation bildwissenschaftlicher Studien zu diesen Funktionen aufstellen. Zweitens wird eine Bildtypologie für den Fremdsprachenunterricht benötigt, die die gezielte Auswahl von Bildern zu bestimmten Zwecken ermöglicht. Denn Bilder erfüllen nicht per se bestimmte Wirkungen, sondern in Abhängigkeit von ihren Eigenschaften. Bisher existiert keine solche Typologie. Drittens muss für die bildfokussierte Arbeit visuelle Kompetenz als Lernziel definiert werden, um die Ausbildung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen. Und viertens muss eine Methodik der Bildarbeit für die Fremdsprachenlehre entwickelt und vorgestellt werden, die beide Ansätze der Bildarbeit, bildinstrumentalisierend und bildfokussierend, mit den Erkenntnissen der Bildwissenschaft verbindet, um das ganze Potenzial des Bildeinsatzes in der Fremdsprachenlehre auszuschöpfen. Die Methodik muss es erlauben, Bilder zum Erreichen der Lernziele des Fremdsprachenunterrichts zu nutzen und gleichzeitig die Ausbildung von visueller Kompetenz bei den Lernenden zu unterstützen.

Die Hypothese der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass sich die bestehenden Probleme der Fremdsprachendidaktik lösen lassen, wenn in der bildwissenschaftlichen Forschung nach Hinweisen und Antworten auf offene Fragen bezüglich des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht gesucht wird. Den real möglichen Nutzen der Bezugnahme wird die vorliegende Arbeit im weiteren Verlauf belegen. Es wird also heuristisch vorgegangen und in bildwissenschaftlichen Publikationen zu den eingangs aufgeworfenen Fragen geforscht.

1.5 Der Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus vier Teilen: der Hinführung zum Thema in Kapitel eins, der Darlegung der bildwissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Fragen der Fremdsprachendidaktik in Kapitel zwei, der Zusammenführung der bildwissenschaftlichen Ergebnisse mit fremdsprachendidaktischen Unterrichtsansätzen in Kapitel drei, in dem auch konkrete Methoden vorgestellt werden, und der Schlussbetrachtung in Kapitel vier.

Kapitel zwei beginnt mit den traditionellen fremdsprachendidaktischen Bildfunktionen als Unterkapitel 2.1 und legt unter Bezugnahme auf empirische bildwissenschaftliche Forschungsergebnisse dar, unter welchen Bedingungen Bilder die Effekte erzielen können, von denen auch die Fremdsprachendidaktik spricht. In diesem Unterkapitel 2.1 soll u.a. erkennbar werden, dass sich nicht jedes Bild per se zu jedem Zweck eignet, sondern dass die Bildauswahl orientiert an bestimmten Faktoren vorgenommen werden muss. An den Bildfunktionen kann zudem nachvollzogen werden, weshalb eine Legitimation des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht heute nicht mehr erforderlich ist: Bilder unterstützen ganz offensichtlich das Erreichen von Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts.

Im zweiten Unterkapitel 2.2 wird eine Bildtypologie vorgestellt, die die gezielte Bildauswahl für die Ziele des Fremdsprachenunterrichts ermöglicht. Für die Erstellung der Typologie wurden zunächst die Publikationen der deutschen Fremdsprachendidaktik zum Bildeinsatz hinsichtlich jener Bildtypen analysiert, die sie für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht empfiehlt. Diese Bildtypen wurden im nächsten Schritt mit Hilfe der Bildwissenschaft kategorisiert und definiert. In der Auflistung veranschaulichen Illustrationen die zentralen Merkmale der Bildtypen. Ausgehend von diesen typischen Eigenschaften wurde unter Bezugnahme auf Kapitel 2.1 herausgearbeitet, zu welchen Zwecken sich die einzelnen Bildtypen im Fremdsprachenunterricht eignen sollten. Da Bilder sich i.d.R. mehr als einer Kategorien zuordnen lassen, geben Tabellen einen Überblick über die Zusammenhänge der Bildkategorien, um das Phänomen ‚Bild im Fremdsprachenunterricht‘ begreifbar zu machen. Außerdem erleichtert dieser Überblick den Lehrenden die Bildauswahl. Das Unterkapitel 2.2 löst aber nicht nur das Problem der fehlenden Bildtypologie für die gezielte Bildauswahl im Fremdsprachenunterricht, sondern dient für die vorliegende Arbeit auch dazu, den Untersuchungsgegenstand ‚Bild‘ abzugrenzen und den Forschungsgegenstand zu definieren. Dazu wird bewusst von dem Versuch abgesehen, den Bildbegriff als solchen zu definieren, denn diese Definition kann im Rahmen einer fremdsprachendidaktischen Arbeit nicht gelingen, weil selbst in der Bildwissenschaft kein einheitlicher Bildbegriff existiert, wie ein Zitat aus einer Einführung in die Bildwissenschaft belegt:²⁷ „Der Bilddiskurs hat Konjunktur, doch besteht, trotz vieler Anstrengungen, eine allgemeine Grundlage des Bildlichen zu definieren, kein verbind-

²⁷ Die Definition des Begriffs ‚Bild‘ wird generell in der Fremdsprachendidaktik vermieden. Es werden entweder einzelne Bildtypen beschrieben (z.B. Kunstbilder) oder aber es ist, wenn es um einen Oberbegriff geht, die Rede von ‚Visualisierungen‘ oder von ‚visuellen Medien‘ (Reinfried 2003). Letztere werden von Marcus Reinfried wie folgt definiert: „Visuelle Medien im weiteren Sinne sind alle im Unterricht genutzten Informationsträger, die von den Lernenden mit dem Gesichtssinn erfasst werden können“ (ebd.: 416). Eine Ausnahme stellt Eynar Leupolds Bilddefinition dar. Er schreibt: „Wenn wir von Bildern im Französischunterricht sprechen, dann meinen wir visuelle Darstellungen wie zum Beispiel Fotografien oder Bilder ohne sprachliche Elemente“ (2007b: 58).

licher Konsens darüber, was genauer Bilder sind oder gar das Bild ist“ (Schulz 2009: 29, vgl. auch Bruhn 2009: 12).

Bei den im vorangehenden Absatz erwähnten Publikationen der deutschen Fremdsprachendidaktik handelt es sich um Texte aller großen deutschen (modernen) Fremdsprachendidaktiken: der DaF-Didaktik, der Englischdidaktik, der Französischdidaktik und der Spanischdidaktik,²⁸ denn die Frage nach dem Vorgehen bei der Bildarbeit und der Rolle der Bildwissenschaft als Bezugswissenschaft betrifft alle deutschen Fremdsprachendidaktiken gleichermaßen, und zudem führen die großen deutschen Fremdsprachendidaktiken selbst den Bilddiskurs sprachübergreifend.²⁹

Nach den beiden Unterkapiteln 2.1 und 2.2 zum bildinstrumentalisierenden Bildeinsatz geht es in Unterkapitel 2.3 um die bildfokussierte Arbeit, nämlich um die Ausbildung von visueller Kompetenz. Dazu wird in Kapitel 2.3.1 visuelle Kompetenz auf der Basis bildwissenschaftlicher Publikationen definiert.³⁰ Um diese Definition für den Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen, werden auf dieser Grundlage in Kapitel 2.3.2 ein Kompetenzstrukturmodell und ein Kompetenzentwicklungsmodell entworfen.

Im letzten Unterkapitel 2.4 geht es um wissenschaftliche Methoden der Bilddeutung. Um Bildverstehen und das Nutzen von Bildern als Informationsquelle zu ermöglichen, müssen die Lernenden Methoden der Bilddeutung beherrschen. Dieses Methodenkenntnis ist sowohl für den bildinstrumentalisierenden Modus von Bedeutung als auch für den bildfokussierten. Denn Bildverstehen ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildinstrumentalisierung und Me-

²⁸ Der altsprachliche Unterricht (Latein, Griechisch) bleibt ausgeklammert, weil er heute anders ausgerichtet ist (auf Übersetzungskompetenz) als der neusprachliche Fremdsprachenunterricht (auf interpersonale Kommunikationskompetenz).

²⁹ Dies hat die von der Englischdidaktik der Georg-August-Universität veranstaltete fremdsprachendidaktische Tagung gezeigt: Auf der Tagung *Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht* diskutierten DaF-, Englisch- Französisch- und Spanischdidaktikerinnen und -didaktiker gemeinsam Kompetenzen, Methoden und Ziele der Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht (vgl. Hecke/Surkamp 2010).

³⁰ Die vorliegende Arbeit verwendet anstelle des englischen *visual literacy* einen deutschen Begriff: ‚visuelle Kompetenz‘. Visuelle Kompetenz ist keine eigene Wortschöpfung, sondern eine deutsche Entsprechung von *visual literacy*, die in der deutschsprachigen Bildwissenschaft Verwendung findet. Christian Doelker veröffentlichte 1997 ein Buch mit dem Titel *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Und auch das Herausgeberteam Hans Dieter Huber, Bettina Lockemann und Michael Scheibel wählte für seine 2002 erschienene Aufsatzsammlung den Titel *Bild Wissen Medien. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*. Die Entscheidung fiel zugunsten dieses Begriffs, da dieser den Formulierungen der heutigen kompetenzorientierten Curricula entspricht. Für die Fremdsprachendidaktik ist die Wortwahl – ‚visuelle Kompetenz‘ anstelle von ‚*visual literacy*‘ – insofern tragbar, als ihre Vertreter selbst konstatieren, dass der englische *literacy*-Begriff dem deutschen Kompetenzbegriff sehr ähnlich ist. Wolfgang Hallet schreibt etwa: „Am ehesten entspricht *literacy* dem deutschen Begriff der ‚Kompetenz‘.“ (2010a: 67) Beide Begriffe stimmen insofern überein, als sie durch gegenstandsbezogenes Wissen und funktionale Fähigkeiten charakterisiert werden (vgl. Hallet 2010a: 67 und Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit). In einem Punkt unterscheiden sich die beiden Konzepte jedoch, nämlich in der Fähigkeit zur Versprachlichung: Während diese Fähigkeit ein elementarer Bestandteil von *literacy* ist (vgl. Hallet 2010a: 67), spielt die sprachliche Kommunikation für den Kompetenzbegriff an sich keine Rolle. Jedoch schließt der Kompetenzbegriff dieses zentrale Merkmal von *literacy* nicht aus, wodurch das Problem eines möglichen Widerspruchs zwischen Kompetenz und *literacy* gebannt ist (für eine Kompetenzdefinition vgl. Kapitel 2.3).

thodenkenntnis ein Aspekt von visueller Kompetenz (vgl. Kapitel 2.3). Wie die Methoden in der konkreten Praxis angewendet werden können, wird in Kapitel 2.4 an einem Bildbeispiel demonstriert.

Zusammenfassend lässt sich zu Kapitel zwei festhalten: Es demonstriert den Nutzen, den die deutsche Fremdsprachendidaktik aus der Bezugnahme auf die Bildwissenschaft ziehen kann. Die vier Unterpunkte von Kapitel 2 stehen nicht nur in der Form in Zusammenhang, dass ihre Ergebnisse durch eine Recherche in der Bildwissenschaft möglich wurden, sondern haben auch einen inhaltlichen Bezug (vgl. Bild 1.1):

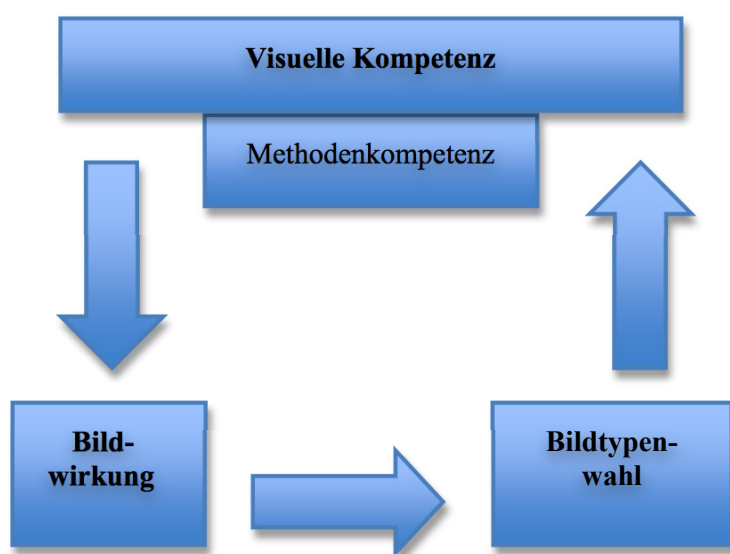


Bild 1.1: Zusammenhang der Ergebnisse von Kapitel 2

Visuelle Kompetenz mit dem Unterpunkt ‚Methodenkenntnis‘ ist die Voraussetzung dafür, dass Bilder verstanden werden und ihre didaktischen Funktionen erfüllen können. Visuelle Kompetenz bedingt somit die Bildinstrumentalisierung, hier als ‚Bildwirkung‘ bezeichnet. Die gewünschte Bildwirkung bedingt wiederum die Bildtypenwahl, die durch die Bildtypologie ermöglicht und erleichtert wird: Ausgehend von den Bedingungen der Bildfunktionen können Lehrende einen geeigneten Bildtyp aussuchen. Die Eigenschaften der einzelnen Bildtypen bedingen schließlich die Ausbildung von visueller Kompetenz, da diese Kompetenz an den verschiedenen Bildphänomenen ausgebildet werden muss. Wer etwa mit einem Gemälde arbeitet, wird dabei die Terminologie und Darstellungskonventionen für Gemälde lernen, nicht aber diejenigen für Filme oder, übergeordnet, logische Bilder. Dazu bedarf es der Arbeit an diesen speziellen Bildtypen. Der Zusammenhang der Ergebnisse lässt sich daher als Kreislauf darstellen. Die Pfeile stehen für ‚bedingt‘.

Auf der Basis der Ergebnisse aus Kapitel 2 wird in Kapitel 3 eine innovative Methodik der Bildarbeit für die Rezeption materieller Bilder im Fremdsprachenunterricht entwickelt, um den instrumentalisierenden Modus und den bildfokussierten Modus zusammenzuführen. Mit Hilfe dieser Methodik sollen sich einerseits unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Bildwissenschaft die Vorteile des instrumentalisierenden Bildeinsatzes für die Fremdsprachenlehre nutzen lassen, und andererseits soll sie auf die Ausbildung von visueller Kompetenz abzielen, wie diese in Kapitel 2.3 definiert wurde. Damit die Methodik nicht rein bildwissenschaftlich bleibt, sondern den Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts entspricht, damit sie dort problemlos verwendet werden kann, muss sie an die Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts angepasst sein. Dazu stellt Kapitel 3.1 wichtige Grundsätze der heutigen Fremdsprachenlehre wie Handlungs- und Prozessorientierung vor, untersucht, ob sie auf die Bildarbeit applizierbar sind und erklärt, wie sie bei der Bildarbeit umgesetzt werden können. Kapitel 3.1 setzt der bildwissenschaftlich orientierten Methodik also den fremdsprachendidaktischen Rahmen und fasst die Bedingungen zusammen, unter denen die Bildinstrumentalisierung und die Ausbildung von visueller Kompetenz gelingen können. Kapitel 3.2 stellt die Methodik vor, die gemäß dieser Grundsätze konzipiert wurde, und Kapitel 3.3 präsentiert zwei Aufgabensequenzen für verschiedene Bildtypen, die zeigen, wie die Bildarbeit nach der vorgestellten Methodik ablaufen kann. Die exemplarischen Aufgabenfolgen sollen belegen, dass Bildarbeit nach diesem Muster an den verschiedenen Bildtypen des Fremdsprachenunterrichts möglich ist.

Das Kapitel 4 fasst in einer Schlussbetrachtung alle Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammen, die durch die Bezugnahme auf die Bildwissenschaft und die Zusammenführung von Bildwissenschaft und Fremdsprachendidaktik erarbeitet werden konnten, und es kommentiert die eingangs aufgestellte Forderung, dass die Bildwissenschaft eine Bezugswissenschaft der deutschen Fremdsprachendidaktik für deren Bilddiskurs ist bzw. sein sollte.

Nach den Angaben zu den zitierten Texten finden sich im Anhang die Publikationen der deutschen Fremdsprachendidaktik (Aufsätze, Buchkapitel, Monografien und Sammelbände), die für Kapitel 2 untersucht wurden. Dies sind insgesamt 536 Texte, die aus der allgemeinen deutschen Fremdsprachendidaktik, der DaF-, Englisch-, Französisch- und Spanischdidaktik stammen bzw. die von deutschen Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktikern zwischen 1970 und 2010 verfasst wurden oder in Deutschland erschienen sind. Es handelt sich dabei zum einen um Publikationen zum Bildeinsatz und zum anderen um Einführungen und Handbücher sowie Texte zum Thema ‚Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik‘. Erstere behandeln entweder den Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht (ab Klasse 5 oder später) als

zentrales Thema oder als einen Aspekt von mehreren (z.B. Bilder zur Lesemotivation). Letztere wurden für die Frage nach der Rolle der Bildwissenschaft als Bezugswissenschaft untersucht.³¹ Diese Bibliografie zum Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht, die es bislang in dieser Form noch nicht gab, mag zukünftige Forschungsarbeiten zum Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht oder zum fremdsprachendidaktischen Bilddiskurs erleichtern.

³¹ Die Liste der Publikationen zum Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht ist fraglos sehr umfangreich doch nicht vollständig. So wurden sicherlich nicht alle Publikationen berücksichtigt, die zwar Bilder behandeln, doch dies nicht im Titel erkennbar machen. Sammelbände wurden hier nur genannt, wenn ihr Fokus auf dem Bildeinsatz in der Fremdsprachenlehre liegt; andernfalls wurden sie nicht aufgelistet, selbst wenn sie zwei oder mehr Aufsätze zum Bildeinsatz enthalten. Ferner wurde nur eine relativ geringe Zahl von Publikationen zum Filmeinsatz untersucht, weil es in der vorliegenden Arbeit primär um nicht bewegte Bilder geht.

2 Die Bildwissenschaft zu den Bildfragen der Fremdsprachendidaktik

2.1 Bildfunktionen

Die deutsche Fremdsprachendidaktik attestiert Bildern eine Reihe von Funktionen, die das Lernen im Fremdsprachenunterricht unterstützen. Ein historischer Überblick über die Methoden des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland und deren bildbezogene Ziele zeigt, wie sich die Bildfunktionen aus den Methoden entwickeln. Beispielsweise sollen Bilder im kommunikativen Fremdsprachenunterricht vornehmlich Kommunikation initiieren und kontextualisieren, während sie im anschaulichen Unterricht v.a. Sachverhalte semantisieren sollten. Im historischen Überblick werden nicht nur der Wandel der Bildzwecke, sondern auch die Zunahme der Funktionen erkennbar, die die deutsche Fremdsprachendidaktik Bildern im Laufe der Zeit attestiert. Diese Funktionen legitimieren den Bildeinsatz in der Fremdsprachenlehre. Darüber hinaus zeichnet sich in diesem Kapitel ab, dass die Bildfunktionen von den Merkmalen der Bildtypen des Fremdsprachenunterrichts abhängen, und die Notwendigkeit einer Bildtypologie für die Fremdsprachendidaktik wird erkennbar (vgl. Kapitel 2.2). Der historische Überblick erlaubt zudem eine Kontextualisierung der vorliegenden Arbeit und steht daher zu Beginn von Kapitel 2.

Für den historischen Überblick wurden Abhandlungen über die Geschichte der Fremdsprachenlehre, Lehrbücher aus verschiedenen Jahrhunderten sowie neuere Publikationen untersucht, die sich mit dem Bildeinsatz in der deutschen Fremdsprachenlehre seit dem 17. Jahrhundert befassen (Reinfried 1992a, Schilder 1977).³² Als Ausgangspunkt der historischen Untersuchung wurde das 17. Jahrhundert gewählt, weil damals Johann Amos Comenius' *Orbis sensualium pictus* erschien, ein bebildertes Lehrbuch für den Lateinunterricht (vgl. 1658), das den schriftlichen Diskurs über die Rolle von Bildern im Kontext des Fremdsprachenunterrichts anstieß.³³ Dieses Buch hatte Comenius ursprünglich für den Lateinunterricht konzipiert, es wurde später jedoch auch in andere Sprachen übersetzt und ferner für den Unterricht moderner Fremdsprachen genutzt. Zwar befasst sich die vorliegende Arbeit eigentlich nicht mit

³² Die Quellen geben kaum Auskunft darüber, inwiefern die empfohlenen Vorgehensweisen im Unterricht Umsetzung fanden und inwiefern die genannten Ziele mit dem Bildeinsatz tatsächlich verfolgt wurden. Empirische Datenerhebungen fanden lange Zeit nicht statt. Daher sollte das in Kapitel 2.1.1 Referierte durchaus kritisch gelesen werden.

³³ Die Wahl des 17. Jahrhunderts als Beginn der Recherche bedeutet nicht, dass Bilder vor dem 17. Jahrhundert keine Rolle in der alt- oder neusprachlichen Fremdsprachenlehre gespielt haben. Marcus Reinfried erwähnt ein Beispiel für die Veranschaulichung von Wortbedeutungen aus dem 15. Jahrhundert (vgl. 1992a: 25 nach Wright 1857: 244-279). Es lassen sich jedoch kaum didaktische Quellen aus dem 16. Jahrhundert und davor finden, die dieses Thema behandeln.

dem altsprachlichen Unterricht, doch können an dieser Stelle weder das Buch *Orbis sensualium pictus* noch die Lateindidaktik, deren Produkt das Buch ist, aufgrund ihrer Bedeutung für den fremdsprachendidaktischen Bilddiskurs ausgeklammert bleiben. Aus der Lateindidaktik stammen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts viele einflussreiche Publikationen über den Bildeinsatz in der Fremdsprachenlehre, die Auswirkungen auf den modernen Fremdsprachenunterricht und seine Didaktik hatten.

2.1.1 Historischer Überblick

Von der frühen Neuzeit bis ins 19. Jahrhundert herrschte die Grammatik- und Übersetzungsmethode im Fremdsprachenunterricht vor. Fremdsprachenunterricht nach dieser Methode zielte auf den Erwerb von explizitem Grammatikwissen ab sowie auf die Fähigkeit, fremdsprachliche Texte in die Muttersprache zu übersetzen. Diese Fremdsprachenkompetenz sollte durch Auswendiglernen und Übersetzen erworben werden. So erklärten Christoph Helvicum und Joachim Jungium anno 1613: „Nun ist aber menniglichen bewußt / daß die vornembste mittel / dadurch die Sprachen in jeßo üblichen Schulwesen der Jugend eingetrieben und gelehret werden / diese seynd: Das Außwendig lernen / und das Überseßen in die frembde Sprachen“ (11). Bilder gehörten offensichtlich nicht zu den „vornembste[n] mittel[n]“, denn Textinhalte und Sprachbedeutungen sollten im Fremdsprachenunterricht nach der Grammatik- und Übersetzungsmethode rein verbal vermittelt werden, d.h. „nicht im Sinne der Betrachtung eines Gegenstandes an sich, sondern nur der Worte über denselben“ (Swiebocki 1946: 9 zur Methode). Bilder fanden daher weder Erwähnung in fremdsprachendidaktischen Abhandlungen (z.B. bei Helvicum/Jungium 1613) noch Eingang in Lehrbücher (vgl. Meidinger 1796, 1798, Ploetz 1870, vgl. in chronologischer Reihenfolge für die Englischlehre Hausner 1797, Wagner 1802, Lax 1806, Cobbett 1839, Lloyd 1841, Pineas 1857, Winkelmann 1860, Ebeling 1884, Müller 1886). Authentische literarische Texte, die von den Fremdsprachenlernenden gelesen und übersetzt wurden, blieben ebenso ungebildet wie die Lehrbücher, denn Textillustrationen galten dem Humanismus der damaligen Zeit als vulgäre Belustigung (vgl. Egger 1981: 4, Harthan 1981: 53).

In den wenigen Schriften des 17., 18. und 19. Jahrhunderts zur Grammatik- und Übersetzungsmethode, die Bilder erwähnen, lässt sich eine deutlich ablehnende Haltung gegen den Einsatz von Bildern aller Art (Abbildungen, Gesten/Gebärden, Realien [vgl. Kapitel 2.2 zu den Bildtypen]) in der Fremdsprachenlehre feststellen. So schrieb beispielsweise der Fremd-

sprachenpädagoge Karl Mager Mitte des 19. Jahrhunderts sarkastisch zur Bilder verwenden anschaulichen Fremdsprachenlehre (auch realistische Fremdsprachenlehre genannt), die sich parallel zur Grammatik- und Übersetzungsmethode entwickelte:

Eine Zeitlang versuchte es der Realismus, sich absolut zu setzen: mit dem Feldgeschrei: „Keine Worte mehr, sondern Sachen!“ stürmte er in die Schulen hinein, und wäre es nach ihm gegangen, so hätte man alle Gymnasien ausgerottet und Realschulen (und was für Realschulen!) daraus gemacht. (1843: 12)

„Sachen“ steht für Realien, d.h. das Zeigen von Dingen anstelle des bloßen Gesprächs darüber. Dieser Bildeinsatz wurde von den Befürwortern eines Fremdsprachenunterrichts nach der Grammatik- und Übersetzungsmethode für minderwertig gegenüber dem rein sprachlichen Unterricht erachtet und als kindisch abgelehnt. Johannes Kühnel stellte 1923 (in der achten Auflage) rückblickend zu den verschiedenen Bildtypen fest, dass früher „Zeichnen als ‚technische Fertigkeit‘ für einen zufälligen, nötigenfalls aber auch entbehrlichen Anhang angesehen wurde. Formen und wohl gar Mimen aber betrachtete man als einfach unverträglich mit einem ‚gedeihlichen Unterricht‘“ (9). Die Ablehnung von Bildern wegen ihrer angeblichen Minderwertigkeit gegenüber der Sprache wird auch in Karl Bauers Übersetzung von Pierre Lemares Anweisungen zur Fremdspracheninstruktion von 1831 deutlich, in der es heißt, dass die Gebärdensprache (auch ein Bildtyp [vgl. Kapitel 2.2]) ein Hilfsmittel sei, dessen man sich nur aus Ermangelung einer Alternative beim Lehren und Lernen der ersten Sprache bedienen solle. Denn die Gebärdensprache, so der Text, sei unvollkommen und beschränkt und behindere die geistige Entwicklung eines Menschen. Glücklicherweise – so fährt die Übersetzung fort – könne man sich jedoch beim Erlernen der zweiten Sprache der bereits erlernten ersten Sprache an Stelle der Gebärdensprache als Hilfsmittel bedienen:

Die zweite Sprache hat offenbar dieselben Mittel der Uebersetzung, wie die erste, nämlich: die Gebärdensprache und die verschiedenen Hülfeleistungen, welche sie sich selbst darbietet; sie hat außerdem noch eine schon bekannte Wortsprache zur Seite, die ihr als allgemeiner Dollmetscher dienen kann. Dieser Vortheil ist unschätzbar; hierdurch ist derjenige, der eine zweite Sprache lernt, der Gebärdensprache enthoben, einer Sprache, welche die Gegenwart, die Aufweisung der Gegenstände erfordert, dieser so unvollkommenen, so beschränkten Sprache, bei welcher das menschliche Geschlecht in ewiger Kindheit geblieben seyn würde. Aber mit der artikulirten Sprache, wenn sie einmal bekannt ist, sind alle Hindernisse beseitigt. (Lemare 1831: 7)

Im Fremdsprachenunterricht der Grammatik- und Übersetzungsmethode wurden Bilder also als minderwertige Hilfsmittel der Übersetzung betrachtet, deren Verwendung es zu vermeiden galt. Ihnen wurde jedoch eine semantisierende, d.h. die Bedeutung erschließende Funktion (vgl. Kapitel 2.1.2.1) attestiert.

In die Phase des Fremdsprachenunterrichts nach der Grammatik- und Übersetzungsmethode fielen die Ursprünge des anschaulichen Unterrichts; sie lagen im Humanismus der frü-

hen Neuzeit.³⁴ Anschaulicher Unterricht verlangte den Einsatz von sichtbaren Beispielen, d.h. von Gegenständen, von Abbildungen oder von Demonstrationen. Die Schlagworte des Fremdsprachenunterrichts nach dieser Methode waren ‚Anschauung‘, ‚Beobachtung‘ und ‚(sinnliche) Erfahrung‘ (vgl. Vives in Michaelis 1931: 76-77). Der Mensch sollte aus der Beobachtung und Erfahrung induktiv lernen. Materielle Bilder waren ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, da sie zeigen konnten, was sich nicht direkt im Unterricht beobachten ließ.

Der anschauliche Unterricht war ursprünglich ein Konzept für den muttersprachlichen Unterricht. Die Bilder sollten die Lernenden zur Lexikalisierung (vgl. Kapitel 2.1.2) anregen. Dieses Konzept wurde mit der Zeit auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. So schrieb der Dessauer Philanthrop Johann Basedow im 18. Jahrhundert über sein *Elementarwerk*, einem nach den Prinzipien des anschaulichen Unterrichts gestalteten Lehrwerk:

Die meisten Theile des Werks werden zwar, so bald die Veranstaltung möglich ist, ins Lateinische und Französische übersetzt werden. Alsdann wird der mögliche Nutzen des Elementarwerks um die Hälfte zunehmen. Bis dahin darf man es nur als einen Vorrath von Sachkenntnissen, als einen Anlaß zu unterrichtenden Gesprächen, und zu Uebungen in der Muttersprache ansehen. (1770: 31)

Als wohl berühmtester Vertreter des anschaulichen Unterrichts ist der böhmische Pädagoge Johann Amos Comenius (1592-1670) zu nennen. Comenius war weder der erste Didaktiker und Pädagoge, der die Bedeutung von Bildern für das Lernen entdeckte, noch war er der letzte Erziehungswissenschaftler, der sie thematisierte. Comenius stach und sticht jedoch als derjenige Didaktiker und Pädagoge hervor, der seine Ideen als erster konsequent und mit Breitenwirkung in die Praxis umsetzte: Comenius veröffentlichte im Jahr 1658 ein bebildertes, zweisprachiges Lateinlehrbuch mit dem Titel ‚*Orbis sensualium pictus*‘ (lateinisch für ‚Die sichtbare Welt in Bildern‘). Das Buch enthielt lateinische Texte und deren Übersetzung in die

³⁴ Lehrkonzepte des anschaulichen Unterrichts wurden schon seit der frühen Neuzeit von europäischen Pädagogen diskutiert. So schrieb beispielsweise der spanische Humanist Juan Vives (1492-1540) im dritten Band von *De anima et vita II* im Kapitel ‚De discendi ratione‘: ‚Nostra omnis cognitio velut inspicio, est quaedam ... cuius inveniendae haec fere fuit ratio et observatio: Initio una atque altera experientia ex admiratione novitatis annotabatur ad usum vitae; ex singularibus aliquot experimentis colligebat mens universalitatem, quae compluribus deinceps experimentis adjuta et confirmata, pro certa explorataque haberetur [...]‘ (nach Michaelis 1931: 76-77) Weitere Befürworter der anschaulichen Fremdsprachenlehre waren im 16. Jahrhundert neben dem Spanier Juan Luis Vives (1492-1540) (vgl. Michaelis 1931: 76-77) beispielsweise der holländische Humanist Desiderius Erasmus (1465 oder 1469-1536) (vgl. Reinfried 1992a: 25) und der Engländer John Palsgrave (1480?-1554) (vgl. Reinfried 1992a: 25-26, Stein 1997: 11-12), im 17. Jahrhundert der Engländer John Locke (1632-1704) (vgl. 1693, Plötner 2001: 27), im 18. Jahrhundert Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) (vgl. 1891) und die Dessauer Philanthropen um Johann Bernhard Basedow (1724-1790) (vgl. 1770): Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) (vgl. 1786), Ernst Christian Trapp (1745-1818) (vgl. 1964 [1787]: 16, 17, 28) und Christian Heinrich Wolke (1741-1825) (vgl. Basedow/Schweighäuser/Simon/Wolke 1776) sowie im 19. Jahrhundert Felix Franke (vgl. 1884), Ferdinand Kuhnnow (vgl. 1871) und Karl Richter (vgl. 1869).

Muttersprache der Lernenden (z.B. deutsch)³⁵ sowie Holzschnitt-Bilder (Grafiken),³⁶ die den Text illustrierten, d.h. semantisierten (vgl. Kapitel 2.1.2.1, Bild 2.1.1). Damit setzte er einen Meilenstein in der europäischen Fremdsprachenlehre, denn so etwas hatte es zuvor nicht gegeben. Aus diesem Grund findet er bis heute immer noch Erwähnung, wenn es um das Thema ‚Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht‘ geht.

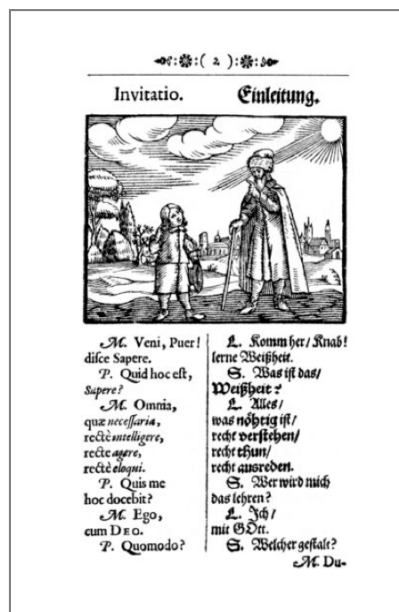


Bild 2.1.1: Eine Seite aus Comenius' Lehrbuch *Orbis sensualium pictus* (Comenius 1659b)

Die Holzschnitte aus Comenius' *Orbis sensualium pictus*, teils Abbildungen, teils visuelle Analogien (vgl. Kapitel 2.2.2), sollten das Verständnis, v.a. aber die Erinnerung an den Textinhalt unterstützen. Comenius erklärte, dass sich Dinge besser einprägten, wenn man sie mit den eigenen Augen sähe, und attestierte den Bildern somit eine mnemonische Funktion (vgl. Kapitel 2.1.2.2):

In der Tat, wenn ich nur einmal Zucker gekostet, einmal ein Kamel gesehen, einmal die Nachtigall singen hören, einmal in Rom gewesen bin und die Stadt durchwandert habe (wenn dies nur mit Aufmerksamkeit geschehen ist), so haftet all dies fest im Gedächtnis und kann mir nicht wieder entfallen. Daher sehen wir, daß sich die Kinder aus Bildern biblische und andere Geschichten leicht einprägen können. Und leichter und getreuer könnte sich ein jeder von uns vorstellen, was ein Nashorn ist, wenn er nur einmal ein solches (wenigstens auf einer Abbildung) gesehen hätte [...]. (1961: 196, vgl. 1970b: 158-159)

³⁵ Comenius' Lehrbuch wurde auch in andere europäische Sprachen übersetzt (u.a. ins Englische [vgl. Comenius 1970a/1659]), später verändert (sowohl erweitert als auch gekürzt) und im 18. Jahrhundert sogar um einen zweiten Band ergänzt. Die Buchausgaben kamen weit über Comenius' Tod hinaus als Lehrbücher zum Einsatz. Nachdrucke wurden noch im 20. Jahrhundert in Auftrag gegeben.

³⁶ Die Abbildungen führten den Lernenden die barocke kosmische Weltordnung vor Augen: Gott steht an Anfang und Ende, Mensch und Natur dazwischen (vgl. Schilder 1977: 21).

In seiner *Großen Didaktik*, der *Didacta Magna* (1657) hatte Comenius die Lehrenden in diesem Sinne angewiesen, im Unterricht alle Sinne – also auch den Sehsinn – der Kinder anzusprechen: „III. möge man alle möglichen Sinnestätigkeiten heranziehen, damit sich alles das leichter einprägt“ (1961: 157, vgl. auch 1970b: 122).³⁷ Und in seiner bereits zwischen 1628 und 1632 verfassten (aber erst 1849 veröffentlichten) *Böhmischen Didaktik* legte Comenius dar, was später zu seiner ‚goldenen Regel‘³⁸ werden sollte:

III. Damit das Gelernte auch haftet, sollen die Kinder alle nur möglichen Sinne auf die vorgetragenen Gegenstände anwenden. So zum Beispiel gehören immer zusammen das Gehör und das Sehvermögen, die Sprache und die Hände. Man soll den Schülern also nicht nur das Erforderliche mündlich in die Ohren sagen, sondern zugleich auch deutlich vor ihren Augen ausmalen. Die Schüler sollen frühzeitig lernen und danach trachten, die Sache auszusprechen, sie aufzuschreiben oder zu zeichnen, – sie auch zu lehren, und zwar solange, bis sie fest haftet in Ohren und Augen, in ihrem Verstand und Gedächtnis, in ihrer Hand. Zu diesem Zweck soll man alles, was in einer Klasse behandelt wird, an ihren Wänden aufhängen, indem man die wichtigsten Disziplinen mit einem Text, sei es eine Disposition oder seien es deren oberste Grundsätze, darlegt oder sie durch Figuren und mannigfaltige Abbildungen gefällig vor Augen stellt. (1970b: 122, vgl. auch 145, 154)

Speziell zum Erlernen von Sprachen ermahnte Comenius, „daß Wörter nicht getrennt von den Dingen gelernt werden dürfen, da die Dinge weder gesondert vorhanden noch denkbar sind, sondern je nachdem, wie sie verbunden sind, hier und dort auftreten, dies oder jenes bewirken“ (1961: 211). Bilder oder sichtbare Dinge³⁹ sollten zu einem fremdsprachlichen Wort gezeigt werden oder es sollte über ein Bild bzw. Ding gesprochen werden, um Wort und Bedeutung zu verbinden. Bilder sollten auch hier eine semantisierende Funktion erfüllen (vgl. Kapitel 2.1.2.1).

Comenius empfahl neben der Illustration auch das darstellende Spiel zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht, denn er erkannte, dass das Spiel affektive Reaktionen hervorrufen konnte, nämlich den Lernenden Freude bereitete (zur motivatorischen Bildfunktion vgl. Kapitel 2.1.2.3). Comenius bezeichnete das Spiel zwar nicht als Bild, es besitzt jedoch visuelle Eigenschaften und ist daher zu den Bildern zu zählen (vgl. Kapitel 2.2.3). Nicht grundlos ist beim Spiel die Rede von Zuschauerinnen und Zuschauern. Neben Abbildungen und visuellen

³⁷ Comenius schlug im Sinne seiner eigenen Theorien vor, Unterrichtsstoff bildlich im Klassenzimmer zu präsentieren: „Und dazu wird es gut sein, den gewöhnlichen Lehrstoff jeder Klasse an den Wänden des Schulzimmers bildlich darzustellen, mögen es nun Lehrsätze (theorema), und Regeln (canon) oder Abbilder (imago) und Sinnbilder (emblema) des behandelten Faches (disciplina) sein. Wenn das nämlich geschieht, so ist das eine ganz außergewöhnliche Hilfe für die Einprägung.“ (1961: 157)

³⁸ Comenius' goldene Regel lautete: „Demnach gelte es als die goldene Regel für die Lehrenden, alles in möglichst großem Umfang den Sinnen vorzuführen; nämlich das Sichtbare dem Gesicht, das Hörbare dem Gehör, das Riechbare dem Geruch, das Schmeckbare dem Geschmack, das Fühlbar dem Tastsinn; und wenn sich etwas mit mehreren Sinnen zugleich erfassen läßt, soll es mehreren zugleich dargeboten werden.“ (1961: 195)

³⁹ Zur Hierarchie der Reize schreibt Johann Amos Comenius: „Wenn die Dinge aber einmal fehlen, so kann man an ihrer Stelle Modelle oder Bilder nehmen, die man zu Lernzwecken angefertigt hat, so wie es bei den Botanikern, Zoographen, Geometern, Geodäten und Geographen bereits mit Nutzen üblich ist, ihren Beschreibungen Figuren beizufügen“ (1961: 197). Wirkliche Dinge sind also den Abbildungen der Dinge vorzuziehen.

Analogien, Gesten/Gebärden (vgl. Kapitel 2.2.3) und Realien (vgl. Kapitel 2.2.5) kam somit auch der Bildtyp ‚darstellendes Spiel‘ im anschaulichen Unterricht zum Einsatz. Comenius schrieb zur Wirkung des Spiels, es führe den Zuschauenden den Unterrichtsstoff vor Augen, und es könne so zugleich „nützen und ergötzen“ (Comenius 1888: 91). Comenius begriff das Spiel als Lehr- und Lernmethode, die das Lernen erfreulich machte und erleichterte:

Die Sache wird, wie Ihr gesehen habt, vielmehr ausgeführt als gelehrt. Denn das Verständnis des Gelernten beweist die lebendige Darstellung; welche wir von den Dingen zu geben zu unserm und Eurm Ergötzen. Denn was durch nackte Auseinandersetzung die lästige Arbeit eines Vierteljahres kaum erreicht hätte, das hat durch bildliche Vorstellung und durch mannigfaches Teilen an den Sachen und Personen das angenehme Spiel einiger Tage erreicht. Euch Zuschauern hat die Sache vor Augen gestanden in lebendiger Durchführung, und wird sie von Tage zu Tage besser vor Augen geführt werden, wenn Ihr uns nur nicht Eure Gunst entzieht. (ebd.: 59)

Bezogen auf die Frage, welche Funktionen Bilder im anschaulichen Fremdsprachenunterricht erfüllen sollten, lässt sich Folgendes zusammenfassen: Bilder sollten Wortbedeutungen verständlich machen, d.h. semantisieren, und die Erinnerung der Lernenden an Unterrichtsinhalte unterstützen, also eine mnemonische Funktion erfüllen. Sie sollten den Sprachgebrauch ermöglichen, d.h. lexikalisieren. Und sie sollten zum Lernen und zur Unterrichtsbeteiligung motivieren. Das Sehverstehen wiederum wurde nicht als Unterrichtsziel begriffen, denn es bleibt in den untersuchten Texten unerwähnt. Bilder dienten somit ausschließlich als Lernhilfen und wurden für das Textverstehen und das Sprachenlernen instrumentalisiert.

Aus dem anschaulichen Unterricht entwickelte sich der reformierte Fremdsprachenunterricht und löste in vielen Schulen den Unterricht nach der Grammatik- und Übersetzungsmethode ab, der parallel zum anschaulichen Unterricht weiterexistiert hatte. In dieser Phase von 1860 bis in die 1930er Jahre waren Bilder fester Bestandteil der Fremdsprachenlehre, denn der reformierte Fremdsprachenunterricht beruhte auf Prinzipien des anschaulichen Fremdsprachenunterrichts. Entsprechend lautete einer der Grundsätze des reformierten Fremdsprachenunterrichts, dass, wo möglich, die verbale Belehrung durch sinnliche, also auch visuelle, Erfahrung zu ersetzen sei (vgl. Haß 2006: 17, Richards/Rodgers 1986: 10). Studienrat Max Walter schrieb 1917 in der dritten Auflage von *Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts*:

Seitdem wir gesehen haben, wie die Schüler bei den früher häufig stattfindenden Vorträgen von Ausländern die durch Lichtbilder unterstützten Vorträge weit besser nach Inhalt und Wortschatz behielten, als wenn sie blosse Vorträge ohne bildliche Darstellungen hören, haben wir unsere eigenen Anschauungsmittel mehr durch Diapositive ergänzt, die uns in die Lage versetzen, Land und Leute, Handel und Wandel, Kunst und Technik aus Frankreich und England mit Hilfe des Lichtbildes selbst vorzuführen. (24)

Der Widerstand gegen den Bildeinsatz in der deutschen Fremdsprachenlehre ließ also mit der Verbreitung der reformierten Methode nach. So konnte Johannes Kühnel 1923 feststellen,

dass Zeichnen, Formen und Mimen früher als „einfach unverträglich mit einem ‚gедeihlichen Unterricht‘“ erachtet wurden und man erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Nutzen von Bildern begriff: „Erst die Gegenwart erkennt in vollem Maße den großen Wert der bildlichen Darstellungen für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, des Willens, des Charakters und schätzt sie mindestens ebenso hoch wie die Sprache.“ (1923: 9)

Der reformierte Fremdsprachenunterricht hob sich durch eine größere Masse an Bildern vom anschaulichen Unterricht aus der Zeit vor 1860 ab. Im reformierten Fremdsprachenunterricht kamen wie im anschaulichen Unterricht Realien und Abbildungen zum Einsatz; daneben fanden „anschauliches Handeln“ (Walter in Schilder 1977: 63) sowie Rollenspiele statt (vgl. Kühnel 1923: 8, Walter 1931: 23ff. in Schilder 1977: 65). Lehrbücher erschienen nun zudem verstärkt mit Bildern (vgl. z.B. Berlitz 1926). Daneben wurde mit authentischen Bildern gearbeitet, etwa mit Reproduktionen von Bildkunst. Es ging bei der Arbeit mit Kunstbildern um kulturelles Lernen, nämlich darum: „die sich darin [in den Bildern] ausprägende künstlerische Eigenart, wie auch das Gegenständliche und Inhaltliche darin, als einen Beitrag zur Erkenntnis des nationalen Charakters zu verwerten“ (Altschul 1905: 262ff. in Schilder 1977: 79, vgl. 78, Reinfried 2003: 419).

Auch die Verwendung der Schulwandbilder fiel in die Phase des reformierten Fremdsprachenunterrichts. In den 1830er Jahren (vgl. Müller 1994: 10) hatten diese Bilder ihren Einzug in deutsche Klassenzimmer begonnen.⁴⁰ Zwischen dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts waren sie zentrales Element des muttersprachlichen Unterrichts (vgl. ebd.: 10, 12).⁴¹ Sie sollten den Lernenden Weltwissen vermitteln und Sprechanlässe schaffen, um den muttersprachlichen Wortschatz zu vergrößern sowie Sprachrichtigkeit zu trainieren (vgl. Bernhauser 1979: 130-133). Ab den 1880er Jahren kamen diese Schulwandbilder auch in der Fremdsprachenlehre zum Einsatz (vgl. Schilder 1977: 84), und in den 1890er Jahren wurden sogar speziell Bilder für den Fremdsprachenunterricht konzipiert (vgl. Bild 2.1.2, Reinfried 1992a: 103ff., 133 für den Französischunterricht, Schilder 1977: 87ff. für den Englisch- und Französischunterricht). Für die Arbeit mit Schulwandbildern im Fremdsprachenunterricht wurden für die Lehrenden schriftliche Unterrichtshilfen

⁴⁰ Reinhard Stach und Walter Müller nennen die Bilder „Pflichtausstattung“ (1988: 21). Man sprach, so Müller, hinsichtlich ihrer Verwendung von der Methode des ‚Bilderkultus‘ oder von dem ‚Weg mit den Bildern‘ (vgl. 1994: 12).

⁴¹ Es handelte sich bei den Schulwandbildern um großformatige – sie maßen wenigstens 20 x 30 cm (vgl. Kolloch 1992: 356) – Bilder, die zunächst unkoloriert waren; später gab es auch farbige Bildtafeln. Begünstigt wurde die Verbreitung der Schulwandbilder durch die Erfindung kostengünstiger Druckverfahren wie der Lithografie um 1800, denn sie machte die Herstellung von Bildern für den Unterricht erschwinglich (vgl. Bernhauser 1979: 41-44, Müller 1994: 9, Müller 1997: 192).

publiziert: Lesetexte (vgl. Kron 1894, Reinfried 1992a: 104) und Vokabeltabellen (vgl. Schilder 1977: 22).



Bild 2.1.2: *Sioux-Indianer – Völkertypen, Nr. 9* (Lehmann/Leutemann 1910)

Der Zweck der Bilder und Textillustrationen im reformierten Fremdsprachenunterricht bestand darin, den Lernenden beim Verständnis der illustrierten Texte zu helfen, sie also zu semantisieren. So schrieb Maximilian Berlitz, die Bilder sollten das Verständnis der Fremdsprache ermöglichen (selbstbewusst benannte der Herausgeber die Methode nach sich selbst ‚Berlitz-Methode‘): „In order to make himself understood, the teacher in the Berlitz-Method resorts at first to object lessons. The expressions of the foreign language are taught in direct association with perception“ (1926: 4, vgl. auch Eggert 1902/3: 483⁴²). Außerdem sollten die Bilder die Lernenden motivieren (vgl. auch Kühnel 1923: 23). Maximilian Berlitz warb 1917, die Bilder werden selbst einfache Unterrichtsstunden interessant machen:

We call the teacher’s attention to our large coloured wall-pictures, which we have had designed by a renowned artist. These pictures represent everything referring to the topics of daily conversation. They will be a great help in making even the elementary lessons interesting and effective and give the teacher a better opportunity to illustrate the different objects, colours, dimensions, places, positions, etc. (1926 [1917]: 10)

Auch sollten die Bilder Sprechanlässe schaffen für die Sprachübung, also grammatisierende und lexikalisierende Funktionen erfüllen (vgl. Kapitel 2.1.2). Zu diesem Zweck sollten die Lernenden aufgefordert werden, die Bilder zu beschreiben, über ein Bild zu sprechen oder Fragen zum Bild zu beantworten (vgl. Schilder 1977: 69, 110ff.). So sollten u.a. gezielt grammatische Phänomene geübt werden (vgl. ebd.: 69, 120-121). Darüber hinaus sollten eini-

⁴² Bruno Eggert schrieb: „Die verwendung der sinnlichen anschauung im sprachunterricht bezweckt übrigens gar nicht in erster linie [...] eine direkte mechanische einprägung fremder sprachformen, sondern will dieselben zunächst mit wirklichem vorstellungsinhalt erfüllen und damit zugleich den mannigfachen formen ihres praktischen gebrauchs zuführen.“ (1902/03: 483)

ge Bilder auch Sachwissen über die Zielsprachenländer vermitteln (vgl. Kapitel 2.1.2.5 zur interkulturellen Bildfunktion). Für die kultur- und landeskundliche Funktion von Bildern wurden speziell Abbildungen von Menschen, Pflanzen, Tieren, Gebäuden etc. aus den Zielsprachenländern für den Schulunterricht konzipiert (vgl. Plötner 2001: 220ff.).⁴³ Schließlich hatten sich die Ziele des Fremdsprachenunterrichts von der Grammatik- und Übersetzungskompetenz in Richtung einer kommunikativen Sprachkompetenz und Sachwissen über die Zielsprachenländer verschoben (vgl. Schilder 1977: 33-34); und der Erwerb dieses Sachwissens sollte unterstützt durch Bilder stattfinden.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde Fremdsprachenunterricht in Deutschland nach der audiolingualen Methode erteilt. Die audiolinguale Methode wurde Mitte der 1940er Jahre in den USA entwickelt. Die Grundlage der Methode war die Annahme, dass sich eine Fremdsprache durch das Hören und Sprechen einprägt. Hör- und Sprechübungen bestimmten entsprechend der Grundannahme den audiolingualen Fremdsprachenunterricht. Bilder spielten keine zentrale Rolle im fremdsprachendidaktischen Diskurs (vgl. Braun 1974: 115, Smith 1970: 49); sie wurden nur sporadisch als Hilfsmittel für die Fremdsprachenlehre empfohlen und verwendet (vgl. ebd.: 115, Novicicov 1974: 15-16, Richards/Rodgers 1986: 57). In diesen Fällen sollten sie – wie sich schlussfolgern lässt (z.B. aus Braun 1974: 115) – semantisierende und dekorative Funktionen erfüllen.

Es lassen sich jedoch bezogen auf den Bildeinsatz Widersprüche zwischen didaktischer Theorie und Praktik feststellen. So klammerte die audiolinguale Fremdsprachendidaktik zwar zweidimensionale Abbildungen aus ihrem Diskurs aus, doch sollten dreidimensionale sowie abstrakte Bilder regelmäßig zur Unterstützung des Fremdsprachenerwerbs im audiolingualen Unterricht zum Einsatz kommen: Gelernte Dialoge wurden nachgespielt und illustrierende Strukturzeichnungen wurden betrachtet (vgl. Richards/Rodgers 1986: 58). Es fand also durchaus visuelles Lernen im audiolingualen Unterricht statt, etwa wenn die Zuhörenden beim Spiel die Sprache zusammen mit dem visuellen Reiz des Spiels aufnahmen oder im Sprachunterricht linguistische Strukturzeichnungen betrachteten. Bilder waren somit Bestandteil des audiolingualen Fremdsprachenunterrichts, auch wenn sie nicht als solcher bezeichnet wurden. Die Bildtypen ‚logisches Bild‘ und ‚Spiel‘ wurden offenbar nicht als Bilder begriffen, d.h. der Bildbegriff der audiolingualen Fremdsprachendidaktik scheint ein sehr enger gewesen zu sein, der ‚Bild‘ mit einer zweidimensionalen Abbildung gleichsetzte. Da die eingesetzten Bildtypen nicht als solche erkannt wurden, blieben ihre Funktionen (grammatisierend, kon-

⁴³ Inwiefern diese didaktisierten Bilder die tatsächlichen Umstände tatsächlich wiedergaben oder völlig der Fantasie der Bildproduzierenden entsprangen, bleibt festzustellen.

kretisierend, motivierend, organisierend, semantisierend etc.) in den fremdsprachendidaktischen Publikationen über den audiolingualen Unterricht unbehandelt.

Die audiolinguale Methode entwickelte sich in den 1950er Jahren zur audiovisuellen Methode fort. Wie das ‚visuell‘ im Namen der Methode vermuten lässt, waren Bilder fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Reinfried 2004: 61). Sie waren wichtiges Hilfsmittel der Sprachlehre und keineswegs optionales Beiwerk. Kennzeichnend für die Methode war, dass Bilder zeitgleich mit Tonmedien eingesetzt wurden. So heißt es dazu auch rückblickend: „Charakteristisch für die Audiovisuelle Methode ist der parallele Einsatz von Bild- und Audiomaterial“ (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 87 über die Methode, vgl. Lingsch/Bauer 1971, Novicov 1974: 16-17).

Bilder sollten bei der Textarbeit den zum Bild gehörigen Text semantisieren – den Schülerinnen und Schülern sollte „die visuelle Szene als Mittel zur Semantisierung der auditiven Szene dien[en]“ (Firges 1976: 24, vgl. Kapitel 2.1.2.1). Dadurch sollte das Textverstehen der Lernenden gestützt werden: „Über die bildlichen Elemente (Dias, Einzelbilder und Bildsequenzen) wird das Verstehen des Tonmaterials unterstützt“ (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 87 über die Methode, vgl. Montani 1974: 38). Dies gelang beispielsweise durch die Kontextualisierung des Texts (vgl. Schiffler 1975: 66). So schrieb Eugen Novicov 1974 zu Bildern im audiovisuellen Fremdsprachenunterricht: „What would be the role of the image in the whole of this method? At first, the presentation of the situation which generates a cue or illustrates a moment“ (17, vgl. auch Schneider 1974: 33-36, Macaire/Hosch 1996: 33). Der Hintergrund dieses Zitats war die Auffassung, dass Kommunikation nicht rein sprachlich sei, sondern begleitet von visuellen Signalen:

Angesichts der Tatsache, daß Sprache in erster Linie Kommunikation ist, diese sich aber nicht ausschließlich in Worten vollzieht, kommt den paralinguistischen und extralinguistischen Elementen eine große Bedeutung zu. Beide sind – soweit das in einem Bild möglich ist – beim audio-visuellen Kurs vereint und dadurch geeignet, diejenigen Stimuli zu vermitteln und fest an bestimmte sprachliche Reaktionen zu binden, die auch im tatsächlichen Gebrauch relevant sind. (Zimmermann 1976: 65)

Neben einer Semantisierung sollten Bilder auch eine Lernmotivation bewirken (vgl. ebd., Kapitel 2.1.2.3). Als „reizvoll“ galten von Bildern begleitete Hörübungen: „Reizvoll sind Hörübungen [...], die mit Zeichnungen kombiniert sind“ (Schneider 1974: 26). Denn Lehrende stellten fest: „And we have also observed from quite a few examples that audiovisual materials can do much to increase a child’s motivation“ (Dale 1969 [1946]: 150). Bilder sollten zudem die Erarbeitung von Wortschatz und Grammatikphänomenen sowie landeskundlichen Themen (vgl. Kapitel 2.1.2.5) unterstützen (vgl. Ziegesar 1978: 7-8). Und sie sollten die

Sprachproduktion anregen (vgl. Kapitel 2.1.2) sowie Sprechkanäle für die Transferphase schaffen (vgl. Schneider 1974: 27-28).

Den Prozessen des Sehverstehens kam im Fremdsprachenunterricht keine Aufmerksamkeit zu, obwohl das Sehverstehen und die dahin führenden Prozesse die Grundlage dafür waren, dass Bilder überhaupt die intendierten didaktischen Zwecke erfüllen konnten, und der Ablauf dieser Prozesse eine Voraussetzung für die erfolgreiche Unterrichtsperformanz war. Das Fehlen einer Auseinandersetzung mit diesen Prozessen im fremdsprachendidaktischen Bilddiskurs lässt vermuten, dass von der Didaktik angenommen wurde, die Lernenden könnten diese Voraussetzung automatisch erfüllen. Diese Vermutung ist insofern interessant, als in der Phase des audiovisuellen Fremdsprachenunterrichts der Diskurs um *visual literacy* in den USA einsetzte, man also begann, Bildern und ihrer Verarbeitung mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Eingang in die deutsche Fremdsprachendidaktik fand dieser Diskurs damals offensichtlich aber nicht.

Der audiovisuelle Fremdsprachenunterricht wurde in den 1970er Jahren nach und nach durch die kommunikative Methode abgelöst. Im Fremdsprachenunterricht nach der kommunikativen Methode zählten Bilder zum festen Inventar. Dabei schrieb die Methode selbst den Bildeinsatz nicht so verpflichtend vor, wie es im Falle des audiovisuellen Fremdsprachenunterrichts geschehen war. Vielmehr wurde der Bildeinsatz empfohlen, weil sich mit ihm die Ziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts erreichen ließen: Bilder konnten Sprachhandlungen initiieren und die Motivation zur Unterrichtseteiligung steigern (vgl. Kapitel 2.1.2.3, Lademann 1993: 148, Richards/Rodgers 1986: 79). Dies war wichtig, denn schließlich zielte der kommunikative Fremdsprachenunterricht der 1970er und 1980er Jahre auf die Befähigung der Lernenden zur eigenständigen sprachlichen Kommunikation in der Fremdsprache ab (vgl. Piepho 1978: 8-11), also nicht mehr auf die bloße Wiederholung memorierter Strukturen. Besonderes Augenmerk lag auf dem Training der eigenständigen Sprachproduktion, und Bilder galten als geeignet, die dazu benötigten Übungsmöglichkeiten zu schaffen – zum einen da sie Impulse für die Sprachproduktion geben konnten, zum anderen weil sich mit ihnen Kommunikationssituationen veranschaulichen ließen (vgl. Neuner 1981: 10ff.). Sie waren und sind „visual sources around which communicative activities can be built, such as maps, pictures, symbols, graphs, and charts“ (Richards/Rodgers 1986: 80).

Zu den Bildern des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts zählten alle möglichen Bildtypen: Karten, Abbildungen, Symbole und logische Bilder (vgl. ebd. 1986: 80). Die logischen Bilder dienten u.a. zur Informationsorganisation – einer neuen, aus der Bildforschung übernommenen Bildfunktion des instrumentalisierenden Modus' (vgl. Weidenmann 1989:

143, Kapitel 2.1.2.4). Zu diesen Bildtypen kamen die neuen Medien der damaligen Zeit hinzu, die „Videoaufzeichnungen, Dia-Serien, [...] Applikationen [d.h. Computerprogramme], Projektionsfolien etc.“ (Lademann 1993: 148). Beliebte Abbildungstypen waren das Wimmelbild (vgl. Klippel 1989, 1992b), das den Lernenden vielfältige Assoziationsmöglichkeiten für eigene Äußerungen bot; die Bildergeschichte (vgl. Hofmann 1973), an der sich das Verfassen fremdsprachiger narrativer Texte üben ließ; das Foto (vgl. Brandi/Dommel/Helmling 1988); die Bildkunst (vgl. Charpentier/Cros/Dupont/Marcou/Momenteau/Vrignaud/Wackwitz 1988), die durch Mehrdeutigkeit zu Diskussionen anregen konnte; die Karikatur (vgl. Dauvillier/Köchling 1988), die durch ihre Komik als motivierend zur Sprachproduktion galt, sowie das Werbebild aus Zeitschriften und Zeitungen (vgl. Laveau/Nicolas/Sprenger 1988). In den fremdsprachendidaktischen Publikationen wurde der Einsatz offener, mehrdeutiger Bilder empfohlen, um authentische Sprechkanäle zu schaffen. Es war die Rede von so genannten „Problem- und Rätselbildern“ (Ziegesar 1982: 2), die sich zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht eignen sollten, weil sie verschiedene Antwortmöglichkeiten zuließen und durch abweichende Bilddeutungen Diskussionen initiieren konnten:

Die Nicht-Eindeutigkeit von Bildern wird bei diesem Einsatz nicht wie beim herkömmlichen Bildgebrauch als notwendiges und mit allen Mitteln zu behebendes Übel verstanden, sondern wird als ihnen eigenes Spezifikum anerkannt und für den Fremdsprachenunterricht genutzt. (Ziegesar 1978: 10)

In die Phase des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts fielen zudem die Forderungen Schwerdtfegers und Weidenmanns nach der Ausbildung von Sehverstehen und *visual literacy* (vgl. Kapitel 1.1), woraus die bildfokussierte Arbeit resultierte, die das Ziel verfolgte, Bildkompetenzen auszubilden. So wurde Bildern die *visual literacy*-Funktion attestiert, da sie für deren Ausbildung natürlich unerlässlich waren.

In den 1990er Jahren rückten kulturelle Aspekte des Fremdsprachenlernens stärker in den Fokus der Didaktik, und es entwickelte sich der Ansatz des interkulturellen Lernens. Im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der 1990er und 2000er Jahre wurden Bilder allerdings trotz Schwerdtfegers und Weidenmanns Forderung primär instrumentalisiert: Sie wurden zur Initiierung von Sprachlernprozessen eingesetzt sowie verstärkt zur Verschaffung von Einsichten in andere Kulturen. Die landeskundliche Bildfunktion wurde um interaktive und sozial-affektive Komponenten (z.B. die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Fremdverstehen) zur interkulturellen Bildfunktion (vgl. Kapitel 2.1.2.5) erweitert. Die deutsche Fremdsprachendidaktik begriff authentische Bilder als kulturhistorische Quellen, mit deren Hilfe sich die Lernenden Wissen über die Zielkulturen des Fremdsprachenunterrichts erarbeiten sollten. Camilla Badstübner-Kizik stellte zudem fest, dass der Kontakt der Lernenden mit zielkulturellen

Bildern einer interkulturelle Begegnungssituation gleichkomme, nämlich bedingt durch die Kulturspezifität der Bildinhalte (vgl. 2006: 285).

Mit zunehmender Häufigkeit wurden Bilder in Publikationen für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur als Unterrichtshilfen für die Textarbeit empfohlen, sondern zum zentralen Unterrichtsgegenstand erklärt. Dabei lag der Fokus jeglicher Bildarbeit, zu der in den fremdsprachendidaktischen Publikationen mit interkultureller Ausrichtung angeregt wurde, allerdings primär auf dem Bildinhalt, über den die Fremdsprache sowie interkulturelle Aspekte vermittelt werden sollten. Die Bildform blieb bei diesem Vorgehen i.d.R. ebenso ausgeklammert wie Prozesse der individuellen Bildverarbeitung. Bildarbeit, die sich nur auf Bildinhalte konzentriert, kann jedoch – wie in Kapitel 1.1 erläutert – schwerlich zur Ausbildung von visueller Kompetenz führen.

Die neueste Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts ist die kompetenzorientierte. Die Rolle von Bildern im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht der 2000er Jahre gilt es noch zu definieren. Fest steht lediglich, dass Bilder im Unterricht nach dieser Methode weiterhin zum Einsatz kommen und kommen werden. Der kompetenzorientierte Unterricht ist nicht mehr Input-, sondern Output-orientiert, d.h., es werden nicht länger zu behandelnde Inhalte festgelegt, sondern es wird bestimmt, in welchen Kompetenzbereichen die Lernenden welches Niveau erreichen sollen.⁴⁴ Analog dazu sollten auch auf die Bildarbeit bezogene Kompetenzen bestimmt werden. Diese müssen den gängigen Kompetenzdefinitionen entsprechen – etwa der von Franz Weinert. Danach umfasst eine Kompetenz zum einen die durch Reifung oder Lernen entwickelte Fähigkeit oder Fertigkeit, ein Problem zu bewältigen, und zum anderen Einstellungen und die sozial-affektiven Fähigkeiten, diese Bewältigung auch zu wollen und das Problem in variablen Situationen lösen zu können:

Unter Kompetenz verstehen wir die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27)

Für die Bewertung der visuellen Kompetenzen muss es zudem Kompetenzabstufungen geben, wie sie – etwa im Europäischen Referenzrahmen – zur Bewertung des sprachlichen Outputs aufgestellt wurden (vgl. Grünwald/Küster 2009: 130, vgl. Kapitel 2.3.2.2). Diese Kompetenzabstufungen dienen dazu, ausgehend von der Performanz der Lernenden, die Ausprägung ihrer visuellen Kompetenz zu beurteilen. Daher werden sie auch „*Can do*-Skalen“ genannt

⁴⁴ Die Bildungsstandards unterscheiden die funktionale kommunikative Kompetenz, die interkulturelle Kompetenz und die methodische Kompetenz (vgl. Kultusministerkonferenz 2003: 9). Eine andere Unterteilung ist die in Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. Grünwald/Küster 2009: 130, 131).

(Zydati 2010: 61). Bislang fehlt der Fremdsprachendidaktik eine solche Definition von visueller Kompetenz sowie entsprechend ihrer Stufen. Diese Definition muss aufgestellt werden. Gleichsam gilt es, die fremdsprachendidaktischen Bildfunktionen wirksam in den Unterricht einzubinden, damit der Bildeinsatz neben der visuellen auch die fremdsprachliche Kompetenz der Lernenden fördert. Welchen konkreten Nutzen Bilder für das Sprachlernen bringen können, zeigen die folgenden Unterkapitel.

2.1.2 Bildwissenschaftliche Erkenntnisse zu den fremdsprachendidaktischen Bildfunktionen

Die deutsche Fremdsprachendidaktik geht davon aus, dass Bilder motivieren und das Erinnerungsvermögen stärken, Lexikalisierung, Grammatisierung und interkulturelles Lernen initiieren sowie die Organisation und Semantisierung von Informationen erreichen können, doch kann die Didaktik dies kaum empirisch belegen. Die intensive Lektüre von über 500 seit 1970 erschienenen Publikationen zum Bildeinsatz in der deutschen Fremdsprachenlehre (vgl. Anhang) lässt erkennen, dass die Aussagen der Fremdsprachendidaktik zu den Bildfunktionen in der Mehrheit Annahmen sind, da sich nur eine geringe Zahl der Texte auf empirische, gesicherte Forschungsergebnisse beruft.⁴⁵ Das bedeutet, dass die Aussagen der Fremdsprachendidaktik zu den Bildwirkungen nur bedingt verlässlich sind.

Wer schnell zielorientierte, gültige Antworten zum Einsatz von Bildern in der Sprachlehre finden möchte, sollte die Bildwissenschaft konsultieren. Die Bildwissenschaft untersucht unterschiedlichste Bildfunktionen empirisch und befasst sich aus verschiedenen Perspektiven mit den Fragen, die die fremdsprachendidaktischen Bildfunktionen aufwerfen. Sie erforscht etwa, welche Wirkungen von Bildern ausgelöst werden können, warum sie ausgelöst werden, bei wem sie ausgelöst werden und durch welche Bildtypen oder Aufgabenstellungen sie ausgelöst werden können. Sie macht erkennbar, dass Empfehlungen zum Einsatz bestimmter Bilder zu bestimmten Zwecken zu kurz greifen, wenn nicht auch Lernermerkmale und Unterrichtskontext berücksichtigt werden, und gibt so auch Antworten auf Fragen der Fremdsprachendidaktik. Um den Mehrwert zu demonstrieren, den die Bezugnahme auf die Bildwissenschaft für die Fremdsprachendidaktik bedeutet, werden im Folgenden die empirischen Ergebnisse der Bildwissenschaft zu einer Auswahl der in Kapitel 2.1.1 erwähnten fremdsprachendidaktischen Bildfunktionen zusammengetragen. Es wird dabei um die Wirkungen gehen, die

⁴⁵ Eine herausragende Ausnahme stellt die Arbeit Karlheinz Hellwigs dar (vgl. z.B. 1997).

Bilder im Zusammenspiel von Bildmerkmalen, Eigenschaften der Bildrezipierenden, Bildkontext und Einsatzweise ausüben. Aus diesen Ergebnissen lassen sich schließlich Bedingungen für den effektiven Bildeinsatz ableiten, die den Lehrenden die Bildauswahl und den Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht erleichtern.⁴⁶

Bei den ausgewählten Bildfunktionen handelt es sich um die semantisierende, die erinnerungsverstärkende, die motivierende, die interkulturelle und die organisierende Funktion. Die Lexikalisierungs- und Grammatisierungsfunktion bleiben ausgeklammert, weil neben der Fremdsprachendidaktik keine andere Wissenschaft diese Funktionen empirisch zu untersuchen scheint, und es sich bei diesen beiden Funktionen keineswegs um Einzelfunktionen handelt, sondern um ein komplexes Zusammenwirken verschiedener Bildeffekte, die sich den zuvor genannten Bildfunktionen zuordnen lassen. Analysiert man beispielsweise die grammatisierende Funktion, zeigt sich, dass ihre Komponenten den übrigen Bildfunktionen entsprechen: Sie lässt sich aufschlüsseln in die Steigerung der Erinnerungsleistung für Grammatik durch Bilder,⁴⁷ die Steigerung der Arbeitsmotivation durch Bilder,⁴⁸ die Schaffung von Sprech- und Schreibansätzen zur Verwendung von Grammatik,⁴⁹ die Strukturierung und Organisation von grammatischen Phänomenen durch Bilder⁵⁰ und die Semantisierung der

⁴⁶ Bei den dargelegten Ergebnissen aus der Bildwissenschaft zu den Bildfunktionen handelt es sich um ausgewählte Forschungsergebnisse aus einzelnen bildwissenschaftlichen Disziplinen zu den fremdsprachendidaktischen Bildthemen, nicht jedoch um den gesamten Forschungsstand der Bildwissenschaft. Dieser kann im Rahmen einer fremdsprachendidaktischen Arbeit nicht dargelegt werden.

⁴⁷ Die deutsche Fremdsprachendidaktik behauptet, dass Bilder die Erinnerung an Grammatik (Bedeutung, Kontext, Struktur) verbessern können (vgl. Höner 2007: 67, Rinke 1986: 103, Skorge 2006: 102). Ziebell-Optenhögel und Grossmann schreiben: „Mit Bildern prägt sich die grammatikalische Struktur in einen kommunikativen Zusammenhang ein“ (1993: 10). Aus diesem Grund rät Frank Haß dazu, „Bilder als Merkhilfen dauerhaft im Klassenzimmer auf[zuhängen“ (2008: 43). Bilder erfüllen also mnemonische Funktionen.

⁴⁸ Bilder sollen das Erlernen und das Anwenden von Grammatik unterstützen. Denn erstens machen sie den Umgang mit Grammatik attraktiver. Barbara Ziebell-Optenhögel und Kurt Grossmann erläutern: „Bilder können die Langeweile, die Grammatikübungen sehr häufig bei Schüler/innen auslösen, vermeiden“ (1993: 10). Denn grammatische Strukturen „werden für Lerner/innen ein wenig attraktiver, wenn [sie] in Bildform erscheinen und zuerst beschrieben werden müssen und so für die Schüler/innen Inhalt bekommen“ (ebd.: 14). Hier geht es also um eine Motivierung.

⁴⁹ Auch schafft die Arbeit an Bildern Gelegenheiten zur Verwendung von Grammatik (vgl. Skorge 2006: 102). So schlägt Frank Haß etwa vor, „Wimmelbilder als Grundlage grammatischen Geläufigkeitstrainings (z.B. *present progressive* – What is happening in the picture?) [zu] nutzen“ (2008: 43). Und Ziebell-Optenhögel und Grossmann erklären, dass sich durch den Bildeinsatz die funktionale Verwendung grammatischer Phänomene initiieren lässt. Es heißt: „[D]ie zu übende Struktur soll sich bei dieser Arbeit wie von selbst, quasi aus der Besprechung des Bildes ergeben“ (1993: 10-11). Eine Lexikalisierung mit Grammatikschwerpunkt kann also durch Bilder erreicht werden.

⁵⁰ Logische Bilder und visuelle Analogien können veranschaulichen, wie ein Grammatikphänomen aufgebaut ist (vgl. Ziebell-Optenhögel/Grossmann 1993: 13, Skorge 2006: 92). Sie können die „Regeln grafisch darstellen“ (Haß 2008: 43) und so „Einsichten in die Sprachstrukturen“ geben (Rinke 1986: 103). Markierungen können etwa Satzteile hervorheben, wenn es um Syntaxfragen geht, und Pfeile können dann Verschiebungen oder Zusammengehörigkeit von Wörtern bzw. Satzteilen anzeigen. (Bei diesen Visualisierungen handelt es sich um logische Bilder, deren sprachbezogener Kommentar sich über die Kenntnis des Visualisierungscode erschließt.) Oder die visuellen Eigenschaften bekannter Objekte (z.B. Zusammengehörigkeit) werden im Bild auf Grammatikphänomene übertragen, um so die Struktur oder andere Eigenschaften dieser Phänomene zu verdeutlichen. So kann Morphologie, die Flexion eines Worts, das Anhängen von Morphemen, durch Autos mit verschiedenen Anhängern visualisiert werden. (Hier handelt es sich um visuelle Analogien.) Ein weiteres Beispiel findet sich

Grammatik durch Bilder.⁵¹ Um inhaltliche Wiederholungen zu vermeiden, wird aufgrund der Überschneidungen mit den zuvor genannten Bildfunktionen darauf verzichtet, der Grammatisierung und Lexikalisierung eigene Kapitel zu widmen.

2.1.2.1 Semantisierende Bildfunktion

Eine Semantisierungsfunktion erfüllen Bilder, die die Bedeutungskonstitution für fremdsprachige Wörter, Konzepte, Sprachverwendung und Texte unterstützen (vgl. Reinfried 2003: 418, Sturm 1991: 8). Semantisierend wirken z.B. Illustrationen, die Vokabelbedeutungen oder zentrale Textinhalte wiedergeben, denn sie erleichtern den Lernenden die Bedeutungerschließung. Die Semantisierung ist die am frühesten erkannte und am häufigsten genannte Bildfunktion innerhalb der Fremdsprachendidaktik.⁵² Die deutsche Fremdsprachendidaktik sieht es heute als Tatsache, dass text- und unterrichtsbezogene Bilder das Text- bzw. Unterrichtsverständnis der Lernenden im Fremdsprachenunterricht unterstützen können (vgl. Marquardt 1997: 22-23, Schumann 2004a: 29). Die Bildwissenschaft gibt ihr recht: Versuche zum muttersprachlichen Leseverstehen haben gezeigt, dass Testpersonen tatsächlich bessere Ergebnisse beim Beantworten von inhaltlichen Fragen erzielen, wenn sie einen bebilderten Text gelesen haben, als die Kontrollgruppe, die den gleichen Text ohne Illustrationen gelesen hat (vgl. u.a. Carney/Levin 2002, Royer/Cable 1976).⁵³ Die Bildbetrachtung vor, während und

bei Theo Scherling und Hans-Jürgen Schuckall. Sie schlagen für den DaF-Unterricht vor, die Positionierung von Modalverb und Infinitiv durch eine Schraubzwinge zu veranschaulichen: So wie sich zwischen Modalverb zu Satzbeginn und Infinitiv am Satzende (fixe Positionierung) unterschiedlich viele Wörter einfügen lassen, lasse sich die Schraubzwinge auch variabel weiten (vgl. 1992: 105), wobei sich die Metallteile nicht veränderten und der Rahmen des eingespannten Materials blieben. Hier übernehmen Bilder Organisationsfunktion.

⁵¹ Abbildungen von Konversationssituationen können Kommunikation kontextualisieren und den Lernenden zeigen, in welcher Situation ein bestimmtes Grammatikphänomen gebraucht wird (vgl. Scherling/Schuckall 1992: 96, Skorge 2006: 96-97). So heißt es ausgehend von der Annahme, dass die Funktion eines Grammatikphänomens „verbal sehr schwer zu vermitteln [ist], ganz besonders im Anfangsunterricht“ (Scherling/Schuckall 1992: 97): „Bildliche Darstellungen können helfen, die Bedeutung und die Funktion eines Grammatikteilgebiets zu veranschaulichen“ (ebd.: 104). Auf diese Weise dient das Bild der Grammatiksemantisierung (vgl. Haß 2008: 43). Denn das Bild mache den Lernenden die Funktion des jeweiligen grammatischen Phänomens deutlich, und sie können die Fremdsprache so „situationsgerecht und wirklichkeitsnah lernen“ (Schiffler 1976: 22).

⁵² Informationen zur Semantisierungsfunktion finden sich u.a. hier: Blell 1994a: 163, Elsner/Kugler-Euerle 2010: 19, 21, Haß 2008: 42, Hilger 1999: 7, Krück 1999: 237, 43, Peck 1974: 59-60, Pfeifer-Blaum 2002b: 22, Piepho 1974: 95, Reinfried 1992b, Reinfried 2003: 418, Roth 1974: 84-85, 87, Rymarczyk 1998: 54, Schiffler 1976: 22, Skorge 2006: 92, Toth 1979: 5.

⁵³ Eine Anmerkung ist zum Corpus der bildwissenschaftlichen Publikationen zu machen, die herangezogen wurden: Bisweilen wird aus bildwissenschaftlichen Publikationen aus den 1970er Jahren zitiert. Auf den ersten Blick erscheint diese Praxis fragwürdig, da es sich um alte Publikationen und – noch wichtiger – um Publikationen aus einer Zeit handelt, in der es die Bildwissenschaft noch gar nicht gab. Auf den zweiten Blick sind diese Verweise jedoch legitim. Denn zum einen handelt es sich bei den angegebenen Texten aus den 1970er und 1980er Jahren um die Protokolle und Auswertungen empirischer Versuche mit teils bahnbrechenden Ergebnissen, auf die bildwissenschaftliche Studien bis heute verweisen. Zum anderen ist die Bildwissenschaft zwar ein

nach der Textarbeit (vgl. Carney/Levin 2002, Snowman/Cunningham 1975) erwies sich als hilfreich für das Textverstehen. Dies beruht u.a. auf der Kontextualisierung des Texts durch die Bilder, wodurch bei den Lesenden weitere Assoziationen geweckt werden (vgl. Bransford/Johnson 1972). In ihrem wohl bekanntesten Versuch ließen John D. Bransford und Marcia K. Johnson ihre Testpersonen einen kurzen Text lesen, der einen ungewöhnlichen Sachverhalt kommentierte. Der Text lautete:

If the balloons popped, the sound wouldn't be able to carry since everything would be too far away from the correct floor. A closed window would also prevent the sound from carrying, since most buildings tend to be well insulated. Since the whole operation depends on a steady flow of electricity, a break in the middle of the wire would also cause problems. Of course, the fellow could shout, but the human voice is not loud enough to carry that far. An additional problem is that a string could break on the instrument. Then there could be no accompaniment to the message. It is clear that the best situation would involve less distance. Then there would be fewer potential problems. With face to face contact, the least number of things could go wrong. (ebd.: 719)

Diejenigen, denen eine Abbildung des Sachverhalts vorlag, verstanden den Text weitaus besser als diejenigen, die keine Abbildung vorliegen hatten und sich den Sachverhalt vorstellen mussten (vgl. ebd.: 718, Bild 2.1.3).

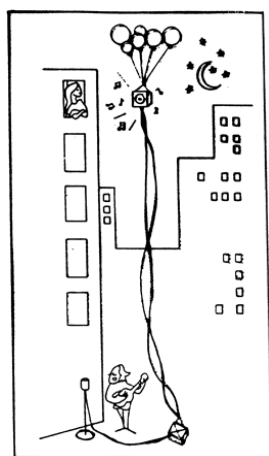


Bild 2.1.3: Versuchsabbildung ohne Namen (Bransford/Johnson 1972: 718)

Bernd Weidenmann spricht Abbildungen daher eine „Situierungsfunktion“ zu (1997: 110). Das bedeutet, dass Bilder geistige Vorstellungen von dem Sprachszenario schaffen und Vorwissen (z.B. Alltagserfahrungen) bezüglich seiner Inhalte aktivieren. Eben dieses Vorwissen ist die Grundlage für besseres Verständnis:

Die Situierungsfunktion erfüllt ein Abbild dann, wenn es dem Betrachter hilft, Detailinformationen in einen „Rahmen“ einzubetten. [...] Abbilder dieser Art stellen jeweils ein Szenarium bereit;

neues Konzept, doch fand bildwissenschaftliche Forschung, die diesen Namen verdient (also wissenschaftlich und interdisziplinär ist), schon vor 1992 in einigen der Disziplinen statt, die in Kapitel 1.3 vorgestellt wurden.

sie aktivieren bei den Betrachtern Situationsvorstellungen [...]. Der Blick auf das Foto im Sprachlernprogramm informiert die Lernenden darüber, ob es um einen Plausch im Restaurant, um ein Gespräch im Büro oder um ein Verkaufsgespräch geht. Situierende Abbildungen aktivieren bei jedem Betrachter eigene Alltagserfahrungen (etwa Skripts oder andere episodische Wissensstrukturen), die reicher als die Bildvorlage sind. Die emotionalen Wirkungen, die Abbildern zugeschrieben werden, hängen mit dieser Aktivierung von persönlichen Erfahrungen zusammen. (1997: 110)

Werden Bilder vor der Textrezeption eingesetzt, erreichen sie also eine Vorsemantisierung.⁵⁴ Diese visuelle Vorsemantisierung erleichtert den Wissenserwerb aus Texten, wie Swantje Ehlers darlegt. Sie erklärt, dass Bilder von der fremdkulturellen Lebenswelt bei den Lernenden (im beschriebenen Fall japanische DaF-Lernende) Vorstellungen von den ihnen fremden Konzepten entstehen lassen. Werden diese in einem Text behandelt, und werden diese Konzepte vor dem Lesen anhand von Bildern erarbeitet, dann können die Lernenden bei der Textrezeption auf dieses Vorwissen zurückgreifen und die Aussagen diesbezüglich verstehen. Ehlers schreibt:

Bewegt sich der japanische Leser im deutschsprachigen Raum, wird die Fremdheit ins Sichtbare gehoben und er kann sich an der anderen Bilderwelt abarbeiten mit dem Effekt, daß reales Sehen auf imaginatives Sehen zurückwirkt. Da nun zwischen Bildbereich des Textes und dem realen Wahrnehmungsfeld des Lesers eine Korrespondenz besteht, werden fingierte Gegenstände und Situationen leichter vorstellbar und damit in ihrer Anschaulichkeit bedeutungsvoll. (1988: 178)

So erleichtern Abbildungen das Textverstehen, denn sie machen Textinhalte vorstellbar. Diese Unterrichtsbeobachtungen finden ihre Entsprechung in den Versuchsergebnissen der Bildwissenschaft. Der Psychologe Bernd Weidenmann attestierte Bildern schon zu Beginn der 1990er Jahre unter Bezugnahme auf lernpsychologische Studien eine Aktivierungsfunktion (vgl. 1994 [1991b]: 31). Eine Aktivierung finde statt, so Weidenmann, wenn die in einem Bild dargestellten Sachverhalte den Lernenden bereits bekannt seien und ihnen das Bild ihr vorhandenes Wissen in Erinnerung rufe. Besitzt solch ein Bild einen Textbezug, und wird es vor der Textrezeption gezeigt, so kann es das Vorwissen der Lernenden aktivieren. Andere psychologische Studien belegen, dass die Bildrezeption Wissen entstehen lassen kann (vgl. Tennyson/Park 1980), und dass dieses Wissen später als Vorwissen für die Textrezeption dienen kann. So belegen Versuche, dass der Bildeinsatz vor der Sprach- und Textarbeit das Erlernen neuer Inhalte erleichtert und verbessert, denn „nonverbal, visual information provides

⁵⁴ Wohl aus diesem Grund erfreuen sich Bilder großer Beliebtheit als Unterrichtseinstiege (vgl. Montani 1974: 39, Dauvillier/Köchling 1988: 9), denn schließlich sollen Unterrichtseinstiege sprachliches und thematisches Vorwissen aktivieren. Barbara Ziebell-Optenhögel und Kurt Grossmann erläutern diesbezüglich: „In der Einführungsphase einer neuen Lektion, eines neuen Textes, einer Übung ist der Einsatz von Bildern am weitesten verbreitet. [...] Vorsemantisierung von Wörtern nennt sich die Arbeitsweise, die man dabei anwendet, um den Schülern den einzuführenden Text verständlicher zu machen. Dahinter steckt die Idee, [...] die dem Prinzip des kommunikativen Unterrichts sehr entspricht: „Mobilisierung“ des Vorwissens der Schüler/innen zum einzuführenden Thema. Ihr Vorwissen zum Thema brauchen die Schüler/innen, um eine Assoziationsbasis für den neuen Stoff zu haben. Diese Assoziationen erleichtern es ihnen später, sich an das Gelernte zu erinnern.“ (1993: 9)

the schema and connections for that which is being read“ (Sinatra 1988: iii). Ein Versuch von Raymond Dean und Peter Enemoh ergab, dass Lernende mit geringem Vorwissen, die vor der Textarbeit textbezogene Bilder betrachtet hatten, im anschließenden Test mehr Textinhalte reproduzieren konnten und signifikant höhere Punktzahlen erzielten als die Kontrollgruppe mit gleichsam geringem Vorwissen, die keine Bilder betrachtet hatte (vgl. 1983).

Allerdings lassen sich mit Bildern nur dann Lernfortschritte erreichen, wenn die zu lernenden Textinhalte nicht zu kompliziert für die Schülerinnen und Schüler sind (vgl. Dwyer 1978), sondern in zu bewältigendem Maße über dem Wissensniveau der Lernenden liegen (vgl. weiter unten). Visuelle Kompetenz ist hier eine Bedingung. Können Lernende ein Bild verstehen, kann sein Nutzen erheblich sein. So wiesen Dean und Enemoh in ihrem Versuch nach, dass die Lernenden mit wenig Vorwissen nach der Bildbetrachtung sogar Leistungen erbringen konnten, die denen von Testpersonen glichen, die zu Beginn des Versuchs über mehr Vorwissen verfügten (vgl. 1983). Das bedeutet, dass sich durch den Bildeinsatz in der Vorbereitungsphase die Kluft starker Leistungsunterschiede zu verringern lassen scheint, die zwischen schwachen Lernenden und Lernenden mit wenig Vorwissen auf der einen Seite und starken Lernenden sowie Lernenden mit viel Vorwissen auf der anderen Seite besteht (vgl. ebd.: 20). Dean and Enemoh erklären: „Hence, the pictorial organizer appeared to have had an equalizing effect, bridging the advantage due to prior knowledge“ (ebd.: 26). Und sie stellen fest: „the use of visualization to complement instruction is an effective instructional technique for reducing differences in achievement on the criterion measures between students with low and medium entering behavior“ (ebd.: 119, vgl. auch Joseph/Dwyer 1984, Dwyer 1988: 372, Fillipatou/Pumfrey 1996: 272). Dabei fungiert das Bild in der Vorbereitungsphase anders als beim Einsatz von semantisierenden Bildern während der Textrezeption nicht als Ersatz für Textinformationen, sondern es erleichtert den Zugang dazu. Es unterstützt die Verstehensprozesse beim Lesen oder Hören ohne eine Textinterpretation vorwegzunehmen und kann daher im Rahmen des Lese- und Hörtrainings eingesetzt werden – mit dem Ziel, leistungsstarken wie -schwachen Lernenden die erfolgreiche Textdeutung zu ermöglichen. Da das Lese- und Hörverstehen Kompetenzbereiche des Fremdsprachenunterrichts darstellen, die zu fördern sind, scheint es dort sinnvoller zu sein, semantisierende Bilder vor dem Lesen oder Hören einzusetzen anstatt danach.

Ein weiterer Grund dafür, dass Bilder zur Semantisierung beitragen, liegt laut Fremdsprachendidaktik darin, dass der Bildeinsatz eine (positiv bewertete) Entschleunigung des Unterrichtsfortlaufs bewirken könne (vgl. Hellwig 1989b: 6, Rymarczyk 1998: 47). Denn erstens erforderten die zusätzliche Bildrezeption und -produktion extra Zeit und verlangsamt

ten damit den Unterrichtsfortlauf. Udo Jung konstatiert zum Anlegen eines Tafelbildes, es „nimmt das Tempo aus der Stunde“ (2006d: 259), wenn es Stück für Stück unter Beteiligung der Lernenden aufgebaut werde (vgl. ebd.). Dieses längere Befassen mit einem Unterrichtsgegenstand erlaube einerseits schnellen Lernenden eine tiefere Auseinandersetzung mit einem Text etc. und verhindere andererseits, dass langsame Lernende den Anschluss verlieren. Verlangsamung und tiefer gehende Denkprozesse können beispielsweise durch die Aufgabe initiiert werden, Bild und Text zu vergleichen (vgl. Rymarczyk 1998: 50). Bildwissenschaftliche Studien belegen, dass sich die Lesezeit der Lernenden durch den Bildeinsatz bei der Textarbeit wirklich verlängert. Die Zeit, die Lernende mit dem Unterrichtsmaterial ‚Text‘ verbringen, lässt sich durch die rezeptive Bildarbeit (vgl. Rosinski/Pellegrino/Siegel 1977: 282, Willows 1978a: 842, Butler/Gross/Hayne 1995) wie auch durch die produktive Bildarbeit ausdehnen (vgl. Levie 1987: 20). Bezogen auf die Bildrezeption sorgen sowohl Bilder, die mit den Textinhalten übereinstimmen, als auch Bilder, die in Konflikt mit Textinhalten stehen, für eine Verlangsamung (vgl. Rosinski/Pellegrino/Siegel 1977: 282), denn in jedem Fall müssen Bild- und Textinhalte gegeneinander abgewogen werden. Zweitens nimmt die deutsche Fremdsprachendidaktik an, dass sich die Langsamkeit und Sorgfalt bei der Bildbetrachtung auf die Lektürearbeit übertragen lässt. So schreibt Karlheinz Hellwig zur Bildrezeption: „Sie [die Bildrezeption] hält bei der allmählichen Vertiefung in ein Bild zu ‚langsamem Lesen‘ an (Hunfeld 1985) und trägt so zur Überwindung flüchtigen und oberflächlichen Erlebens, Erkennens und Verarbeitens bei“ (vgl. 1989b: 6). Leider geben weder Hellwig noch Hunfeld Versuche oder Quellen an, auf die sich diese Aussagen stützen. Um wiederum die Bildbetrachtung zu verlangsamen, sollen den Lernenden Aufgaben gestellt werden, die am Bild durchzuführen sind, damit sich durch das Erfüllen der Aufgaben die Zeit verlängert, die die Schülerinnen und Schüler mit einem Bild verbringen, denn so wird die Bildrezeption intensiviert: „Schnellem Konsum und schnellem Urteil kann durch Aufgabenstellungen, die zur Genauigkeit zwingen, möglicherweise gegengesteuert werden“ (Badstübner-Kizik 2006: 418). Denn beim Nachdenken und Schreiben über Bilder nähern sich die Lernenden den Bildern langsam, Stück für Stück (vgl. Berning 2001: 316), und durch diese langsame Annäherung sinkt die Gefahr, dass sie Bilddetails aufgrund der Flüchtigkeit ihrer Betrachtung übersehen. Diese Notwendigkeit, die Bildrezeption zu verlangsamen, lässt nun erkennen, dass die Behauptung Karlheinz Hellwigs, die Sorgfalt bei der Bildbetrachtung ließe sich auf die Textarbeit übertragen, problematisch ist, denn Schülerinnen und Schüler scheinen eher zu einer flüchtigen Bildrezeption als zu einer geduldigen Betrachtung und Vertiefung in ein von der Lehrkraft ausgewähltes Bild zu tendieren. Tatsächlich finden sich für diese Bildwirkung we-

der in der Fremdsprachendidaktik noch in der Bildwissenschaft empirische Belege. Es ist somit fragwürdig, ob Bilder wirklich diese Wirkung erzielen, und unklar, unter welchen Bedingungen sie dies tun.

Was aber bewirkt – neben Aufgaben – eine intensive Auseinandersetzung mit einem Bild, wenn dies ein Ziel des Bildeinsatzes darstellt? Francis Dwyer wies nach, dass sich mit zunehmendem Realitätsgrad und zunehmender formaler und inhaltlicher Komplexität die Zeit verlängert, die Testpersonen einem Bild widmen, und die sie auch benötigen, um das Bild zu verstehen (vgl. Reid/Beveridge 1990). ‚Komplexität‘ bedeutet u.a. ‚Kompliziertheit‘. Kompliziertheit ist jedoch keineswegs ein stabiles Bildmerkmal, sondern eines, das durch die Eigenschaften der Betrachtenden bedingt ist. Das bedeutet, dass die Lernereigenschaften eine Rolle spielen (vgl. unten). So hängt auch die Betrachtungszeit für Textillustrationen von der Lesekompetenz der Lernenden ab. David Reid und M. Beveridge stellten beispielsweise fest, dass leistungsschwache Lesende Bilder eher konsultierten und umso öfter, je weniger sie den Text verstanden (vgl. 1990). Sie verbrachten daher mehr Zeit mit den Bildern als leistungsstarke Lesende. Das bedeutet, leistungsschwache Lernende benötigen Aufgaben nicht, um sich intensiv mit dem Material auseinander zu setzen, denn das scheinen sie ohnehin zu tun. Vielmehr geht es darum, ihre Auseinandersetzung mit dem Bild zu steuern, da sich leistungsschwache Lernende beim Lernen aus bebilderten Texten eher auf belanglose Bilddetails konzentrieren, wie Versuche gezeigt haben (vgl. Filippatou/Pumfrey 1996: 272-273). Daher sind Schaufräge sinnvoll, die ihre Aufmerksamkeit auf die unterrichtsrelevanten Bildinhalte steuern, etwa auf die Haltungen von Figuren zueinander, die das Verhältnis der Charaktere zueinander erkennbar machen.

Die Fremdsprachendidaktik empfiehlt zum Zweck der Semantisierung v.a. die Abbildung (vgl. z.B. Scherling/Schuckall 1992: 94), d.h. gegenständliche Bilder, etwa das gegenständliche Kunstbild (vgl. Rymarczyk 1998: 51) (für den Bildtyp der Abbildung vgl. Kapitel 2.2.2). Es kann sich dabei aber auch um Fotos (vgl. Kapitel 2.2.3), Filme (vgl. ebd.) oder Comics (vgl. Kapitel 2.2.8) handeln, um nur einige Bildtypen zu nennen. Grund dafür ist v.a. ihre Kontextualisierungsfunktion: Sie können den Lernenden den visuellen Kontext von Sprachhandlungen zeigen, also die sichtbaren Sprachumstände, die bei rein dialogischen Texten ausgeklammert bleiben, aber ein wichtiger Faktor für das Verstehen von Sprachhandlungen sind. Jürgen Donnerstag erklärt: „Faßt man Sprachverstehen als eine nahezu konstruktivistische Leistung des Verstehenden [auf], dann ist deutlich, daß die Visualisierung der von zahlreichen Codes durchzogenen Sprachsituationen dem Verstehen eine Fülle zusätzlicher Inferierungsmöglichkeiten bietet“ (1997: 172). Kontextualisierende Bilder liefern Zusatzinformation und

erleichtern so das Textverständnis (vgl. Hinz 1979: 10, Schüwer 2005: 5 zu Comics, Vences 2006: 14 zu Filmen). Aus eben diesem Grund wird beispielsweise angenommen und aus Unterrichtsbeobachtungen geschlussfolgert, dass Filme einfacher zu verstehen seien als Hörspiele:

Most language students say they find video tape easier to understand than audio tape [...]. It is [...] generally accepted that, both in real life and when watching video, being able to see the setting and the speaker helps comprehension and retention and enhances interaction which leads to a better communication. (Willis 1983: 30, vgl. auch Raabe 2003: 425, Vences 2006: 14)

Ebenso werden Comics – auch sie enthalten üblicherweise Abbildungen – für leichter verständlich als Fließtexte des gleichen Sprachniveaus gehalten, denn die Integration von Text und Bild erlaubt es den Lesenden, sich die sprachliche und textuelle Bedeutung von Sprache mit Hilfe des Bildkontexts zu erschließen. Martin Schüwer schreibt: „Comics stellen eine höhere Rezeptionsfähigkeit der Lernenden sicher. Häufig können Schüler die Bedeutung von Figurenäußerungen, die ihnen sprachlich nicht ohne weiteres verständlich sind, aus dem grafischen Kontext erschließen“ (2005: 5). So können auch leseschwache Schülerinnen und Schüler Erfolge erleben (vgl. ebd.: 4, Thaler 2005a: 42). Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass es auch Panel-Folgen gibt, in denen sich Figuren über abstrakte Themen unterhalten, die in keinem Verhältnis zu der Situation stehen, in der die Unterhaltung stattfindet. In einem solchen Fall gibt der visuelle Kontext lediglich Aufschluss über die Einstellungen der sprechenden Figuren zu dem Thema, nicht aber über die Gesprächsinhalte. Die Abbildungen erleichtern dann nur bedingt die Semantisierung des Texts, weil sie kaum Informationen zum Thema enthalten, wie ein Versuch der Verfasserin mit Zehntklässlerinnen und Zehntklässlern zeigte (vgl. Hecke 2011).

Neben den Abbildungen finden die logischen Bilder als Semantisierungshilfen – wenn auch eher selten – Erwähnung in der Fremdsprachendidaktik (vgl. z.B. Burkholz 1978: 138, Kast 1999: 44, Thies 2002: 8). Dabei können organisierende Bilder im Bereich der Textarbeit dazu beitragen, wichtige Textinhalte und ihre Zusammenhänge deutlich erkennbar zu machen, indem sie Textinhalte auf das Wesentliche reduzieren sowie Bezüge durch ihre räumliche Verbindung hervorheben. Die Erkennbarkeit beruht auf der übersichtlichen, simultanen Präsentation der Textinhalte: „Was sich rein verbal nur umständlich und nacheinander erklären läßt, kann hier bei Zuhilfenahme einer Lageskizze [ein Flussdiagramm mit abbildenden Elementen] auf einen Blick erfasst werden“ (Burkholz 1978: 139). Dieses Erkennen von Wichtigem und von Zusammenhängen ist von großer Bedeutung für das Textverstehen, da für eine Textinterpretation eben diese Punkte erkannt werden müssen. So kann die Präsentation wie

auch das Anlegen eines organisierenden Bildes, beispielsweise einer Figurenkonstellation, das sprachliche Erfassen eines Texts erleichtern.

Die Werbeforschung belegt, dass Bilder Zusammenhänge wirklich rascher begreifbar machen können, da ein Bild überblickshaft in ein bis zwei Sekunden erfassbar ist – bedingt durch die Simultanität der Informationspräsentation –, während das Lesen einer Textpassage bedingt durch die Sukzessivität der Informationsdarlegung und -aufnahme länger dauert. Daher wird eine Werbeanzeige umso schneller begriffen, je weniger Textanteile sie besitzt und je bildlastiger sie ist (vgl. Schierl 2005: 313). Dieser Umstand erklärt die Bilderflut in der Werbung. Psychologie und Pädagogik bestätigen zudem, dass Strukturdarstellungen als Textzusammenfassungen dienen können – „they can serve to summarize it [new information]“ (Winn 1991: 240). Sie stellen fest, dass logische Bilder Textzusammenhänge schneller erkennbar machen und dass textinhaltliche Strukturen besser erlernt und erinnert werden, wenn sie visualisiert wurden (vgl. Winn 1987: 176).⁵⁵ Darüber hinaus selektieren logische Bilder wichtige von unwichtigen Informationen und helfen den Lernenden so, den Kern eines Themas zu erkennen. Man spricht in solchen Fällen, in denen Bilder komplexe Informationen übersichtlich bündeln und in Bezug zueinander setzen (z.B. wenn wichtige Daten eines Sachtexts in einer Tabelle oder einem Kreisdiagramm dargestellt werden), von „Reduktionsstrategien“ (Brüning/Saum 2007: 21). William Winn fasst zusammen: „Text mapping techniques in which syntactic and semantic relations are encoded spatially are effective for helping students organize and remember the content of passages“ (1991: 240). Den Grund erklärt er folgendermaßen: „Graphic organizers provide coherent and concise frameworks into which students can integrate new information“ (ebd.: 240). Strukturbilder helfen den Lernenden also dadurch, dass sie ein System schaffen, in das neue Informationen eingeordnet werden können. Somit ist es sinnvoll, bei der Arbeit mit komplexen Texten strukturierende logische Bilder einzusetzen.

Versuche haben gezeigt, dass nicht nur die Rezeption von logischen Bildern (vgl. Alessandrini 1984: 70-71), sondern auch ihre Produktion eine bessere Verständnisleistung von Texten erreichen kann (vgl. ebd.: 67, 68, 71, Lesgold/Curtis/DeGood/Golinkoff/McCormick/Shimron 1974, Snowman/Cunningham 1975). Dies rührt ebenfalls daher, dass logische Bilder

⁵⁵ Das Behalten von Textwissen kann durch den Einsatz organisierender Bilder unterstützt werden. Anette Fritsch erläutert die Funktion von Strukturskizzen (Mindmaps, Zeitleisten, Diagramme) für das Leseverstehen wie folgt: „Durch diese Veranschaulichung werden die Textinformationen mit Vorwissen verknüpft und neu vernetzt, was nachweislich das Behalten besser fördert als das Einprägen von Einzelinformationen. Visualisierungen helfen, erarbeitete Inhalte gedanklich erneut zu durchdringen und steigern beim Lernen nachgewiesenermaßen Motivation, Aufmerksamkeits- und Behaltensleistung um ein Vielfaches [...]“ (2007: 111) Die Vernetzung der Informationen erleichtere die Erinnerung daran.

mit Unterrichtsbezug Unterrichtsinformationen strukturieren können und so, da das Gehirn auch in Strukturen funktioniert, besser verarbeitbar machen.

Ein weiterer Bildtyp, der dem Verständnis sprachlich vermittelter Informationen dient, ist die visuelle Analogie, also das bildliche Modell. Ein Beispiel aus der Syntax für eine visuelle Analogie ist die Gleichsetzung des Verbstamms mit einem Auto und der Verbalendung mit einem Anhänger. Studien belegen, dass der Einsatz solcher Modelle das Textverständnis von Lernenden unterstützt (vgl. Carney/Levin 2002: 22), denn wie mentale Modelle greifen sie – wenn auch in anderer Weise – auf bestehendes Vorwissen der Lernenden zurück. Dieses Vorwissen ist jedoch nicht thematisch, sondern funktionsbezogen; so geht es im Syntaxbeispiel um Anordnung und Zusammengehörigkeit der Verbbestandteile und nicht um das Thema ‚Auto‘. Allerdings zeigt sich diese Wirkung nicht für alle Lernenden für alle Unterrichtsinhalte in allen Kontexten. Vielmehr stellte Richard E. Mayer für visuelle Analogien fest, dass erstens vornehmlich eher leistungsschwache Lernende von dieser Wirkung profitieren (vgl. ebd.: 60), sich Modelle zweitens primär zum Begreifen von Systemen und Zusammenhängen eignen (vgl. ebd.) und Modelle drittens am effektivsten wirken, wenn sie zu Beginn oder während des Unterrichts eingesetzt werden, nicht wenn sie erst danach zum Einsatz kommen (vgl. ebd.).

An dieser Stelle kann folgendes Zwischenfazit gezogen werden: Die Versuche der Psychologie lassen den Schluss zu, dass sowohl logische Bilder wie Diagramme, Tabellen, etc., die zur Textorganisation von Textinhalten beitragen und Textstrukturen wiedergeben (vgl. Dean/Kulhavy 1981, Royer/Cable 1976, Whiteside/Whiteside 1988) als auch Abbildungen (vgl. z.B. Bransford/Johnson 1972) und visuelle Analogien, die einen Textbezug besitzen, eingesetzt werden können.

Die oben angeführten Gründe für den Semantisierungseffekt der drei Bildarten machen erkennbar, dass die Bildeigenschaften die Semantisierung bedingen: Die Voraussetzung dafür, dass Bilder eine Semantisierungsfunktion ausüben, liegt in ihrer Zugänglichkeit und Verständlichkeit (vgl. Levin/Anglin/Carney 1987: 75, Dwyer 1988: 372). Sind sie zu kompliziert, so profitieren nicht die leistungsschwachen, sondern höchstens die leistungsstarken Lernenden, die sich Texte jeder Art (gemäß dem weiten Textbegriff zählen dazu auch Bilder) erfolgreich erschließen können. Laut dem *General Enrichment Framework* (Filippatou/Pumfrey 1996: 273) können ungeübte Lesende weder Texte verstehen, noch Bilder lesen. Da aber nur diejenigen von Textillustrationen profitieren, die Zugang zu den Bildern finden und sie verstehen, bedeutet dies, dass Bilder für sehr schwache Lernende keine Lernhilfe darstellen, da sie auch die Bilder nicht verstehen können. Diamanto Filippatou und Peter Pumfrey vermuten

aufgrund von Ergebnissen wissenschaftlicher Studien, dass das Problem im Erkennen kausaler Zusammenhänge liegt: „It seems that less skilled comprehenders cannot detect specific causal relationships in text, even if they are presented in pictures“ (ebd.: 273, vgl. Harber 1980, Harber 1983). Nachprüfen lässt sich das bedauerlicherweise nicht, da Bild-, Lerner- oder Texteigenschaften in den Beschreibungen der Studien, die die beiden Autoren herangezogen haben, selten Berücksichtigung finden.

Die Lernereigenschaften sind – wie bereits angesprochen – eine weitere Variable, von der der Erfolg des semantisierenden Bildeinsatzes abhängt. So haben Versuche ergeben, dass Lesende mit geringer Lesekompetenz und wenig Vorwissen von textbezogenen Bildern profitieren und Texte mit ihrer Hilfe besser erfassen können (vgl. Willows 1978b, Filippatou/Pumfrey 1996: 278, 286). Je schwieriger es ihnen fällt, Textinhalte zu verstehen, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie den Textillustrationen zusätzliche Informationen entnehmen können. Das bedeutet, dass ihnen die textbezogenen Bilder Hilfestellung beim Textverstehen leisten, weil sie ein Ersatz für unverständliche Textpassagen sind (vgl. Levin/Anglin/Carney 1987: 77, Weidenmann 1994: 34-35.). Diese eine Antwortmöglichkeit auf die Frage, wer von semantisierenden Bildern profitiert, wird als *General Compensatory Framework* bezeichnet (vgl. Filippatou/Pumfrey 1996: 272). Diese Theorie besagt, dass redundante, d.h. Textinhalte wiederholende Bilder für schwache Lesende eine große Hilfe seien, für erfahrene Lesende jedoch nur eine Wiederholung dessen darstellten, was sie selbstständig erkannt haben, so dass die Bilder für letztere überflüssig seien (vgl. Mayer/Gallini 1990). Dieser Umstand bedeutet für den Fremdsprachenunterricht, dass sich durch den Bildeinsatz Leistungsunterschiede ausgleichen lassen: Die Kluft zwischen der Lese- oder Hörperformanz leistungsstarker und schwacher Lernender kann durch den Einsatz semantisierender Bilder verringert werden. Für die Differenzierung sollte daher bebildertes Material vorbereitet werden.

Allerdings steuern die Bilder die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Bildinhalte und weg von den nicht visualisierten Textdetails. Versuche haben nachgewiesen, dass leseschwache Lernende aufgrund der relativen Bildfokussierung beim anschließenden Gespräch über den Text primär Bildinhalte reproduzieren (vgl. Rusted/Coltheart 1979: 521). In ihrer negativsten Form kann diese Bildfokussierung schließlich zur Ablenkung lese- und lernschwacher Schülerinnen und Schülern vom Text werden (vgl. Reid/Beveridge 1986). Für den Unterricht gilt es also zielabhängig abzuwägen, ob Bilder zur Semantisierung eingesetzt werden. Soll etwa das Leseverstehen geübt werden, so empfiehlt es sich weniger, illustrierte Texte zu lesen, weil die Bilder anstatt des Texts rezipiert werden und vom eigentlichen Ziel des Unterrichts wegführen können. Anders sieht es aus, wenn die Bilder nicht nur vorliegen, sondern

auch bearbeitet werden sollen, etwa dem Text zuzuordnen sind. Geht es nämlich darum, themenbezogen zu arbeiten, ein kompliziertes Konzept begreifbar zu machen oder Textinterpretationen zu reflektieren, so kann durchaus auf Bilder zur Semantisierung zurückgegriffen werden.

Der Semantisierungseffekt hängt neben den Bild- und Lernereigenschaften schließlich auch von den Texteigenschaften ab. Was die Texteigenschaften angeht, hat man festgestellt, dass mit der Komplexität, d.h. dem Detailreichtum des Texts, der Menge seiner Bezüge und der Unbekanntheit der Textinhalte, die Wahrscheinlichkeit steigt, dass es Unsicherheiten bezüglich der Textbedeutung gibt, und dass Bilder für die Lesenden oder Hörenden eine willkommene Verständnishilfe darstellen: „In general, the more complex the text, the more likely that pictures are helpful“ (Carney/Levin 2002: 21). Denn dann können die Bilder helfen, mentale Modelle der Textinhalte zu entwerfen:

In particular, explanative (or interpretational) pictures function as useful mental models if (a) the text describes a cause-and-effect system or complex process (e.g., Mayer and Gallini, 1990) and (b) the learners are relatively inexperienced in the content domain (Mayer and Gallini, 1990, Ollerenshaw/Aidman/Kidd 1997). (Carney/Levin 2002: 21)

Umgekehrt leisten Bilder für leicht verständliche Texte keine zusätzliche Semantisierungshilfe, denn in diesem Fall liegt kein Bedarf an Hilfsmitteln vor: „Easy-to-follow texts that are highly concrete and engaging (e.g. interesting narrative passages) readily elicit visual imagery in students and therefore are unlikely to yield additional cognitive benefits from the inclusion of pictures“ (Carney/Levin 2002: 20, vgl. auch 9). Studien belegen, dass Lesende, die einen Text bereits verstanden haben, keinen weiteren Vorteil aus der Bildbetrachtung ziehen (vgl. Bransford/Johnson 1972, Filippatou/Pumfrey 1996: 273), d.h., der Einsatz von Bildern als Lesehilfe ist dann überflüssig. Im schlimmsten Fall irritieren und verunsichern die Bilder die Lernenden sogar, wenn deren Vorstellung der Textinhalte sich von dem im Bild vermittelten Schema oder Aussehen unterscheidet (vgl. Bransford/Johnson 1972: 723, Dean/Enemoh 1983, Mayer/Bromage 1980). Es sollten also nur dann Bilder zum Zweck der Semantisierung eingesetzt werden, wenn der Unterrichtsgegenstand komplex ist und mit Verständnisschwierigkeiten zu rechnen ist. Dazu ist allerdings anzumerken, dass die Verständlichkeit eines Texts bzw. Unterrichtsinhalts keine konstante Eigenschaft ist, sondern vom Vorwissen der Lernenden bedingt wird und daher variabel ist.

Es zeichnet sich ab, dass das Vorgehen der Lehrkraft bei der Textarbeit bestimmt, ob ein Bild sein Semantisierungspotenzial entfalten kann, denn die Bild- und Textauswahl, die Einschätzung der Lernenden sowie die Zielsetzung des Unterrichts erfolgen durch die Lehrkraft und hängen von ihr sowie ihren methodischen Entscheidungen ab. Mit den methodischen

Fragen zum Einsatz von Bildern beim Lernen aus Texten, die Modelle aber auch die übrigen Bildtypen betreffen, befassen sich Joel R. Levin, Gary J. Anglin und Russell N. Carney. Sie stellten 1987 basierend auf den Ergebnissen von empirischen Studien Zehn Gebote für den Bildeinsatz bei der Textarbeit auf (vgl. 73-77, vgl. auch Carney/Levin 2002: 9). Diese Gebote für die Unterstützung des Textverstehens durch Bilder werden im Folgenden für die deutsche Fremdsprachendidaktik vorgestellt, um sie für die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht und das interkulturelle Lernen nutzbar zu machen. Schließlich kommen dort Bild-Text-Kombinationen als Quellen für soziokulturelles Orientierungswissen zum Einsatz. Einige der Gebote wurden oben bereits genannt, als es um das Vorgehen bei der Bildarbeit und die Entscheidungen der Lehrenden bezüglich der Bild- und Textauswahl ging. Es werden aber auch neue Aspekte ergänzt.

Das Erste Gebot der Reihe lautet, der Bildeinsatz solle überlegt und so erfolgen, dass der ganze Text erinnert werden könne. Gemäß des Zweiten Gebots sollen die Bilder dem Text entsprechen und nicht bloß der Dekoration dienen; denn dekorative Bilder bringen keinen Lernfortschritt: „Pictures shalt honor the text. That is, pictures need to correspond to the text. As we have seen, purely decorative pictures do not improve students’ learning of text content“ (Carney/Levin 2002: 8). Dekorative Bilder leisten also keinen Beitrag für das Lernen. Das Dritte Gebot verlangt, dass sich im Fall von mehreren Bildern die Bilder nicht gegenseitig widersprechen, denn dies könne die Lesenden verwirren. Im Vierten Gebot wird erklärt, dass wenn ein Text leicht zu verstehen und lernbar sei, er keiner weiteren Bildhilfen bedürfe: „Pictures shalt not be used in the presence of ‚heavenly‘ bodies of prose. If the text is highly memorable to begin with, there is no need to add pictures“ (ebd.: 9). Das fünfte Gebot lautet ähnlich: Wenn ein Text auch ohne Bilder sehr anschaulich sei und Vorstellungen wecke, dann bedürfe es keiner extra Illustrationen:

Pictures shalt not be used with text cravin’ for images. That is, if the text content directly elicits useful mental images in students (as is often the case with engaging concrete narrative texts), providing pictures or instructing students to generate their own text-related imagery is often superfluous. (ebd.: 9)

Gemäß dem Sechsten Gebot sollen Bilder nicht als Ersatz, sondern als Zusatz zum Text dienen, damit sie nicht vergeblich gezeigt werden. Das Siebte Gebot lautet, dass die Lesenden tatsächlich lesen können müssen, damit sie die Bilder als Verständnishilfe für den Text nutzen können: „A reader’s possession of basic reading skills is required for picture benefits to emerge. Pictures are intended as text supplements rather than as text substitutes“ (ebd.: 9). Das Achte Gebot verlangt, dass Bilder nicht verfälscht werden sollen; wichtig sei die gute Qualität der Bilder: „Pictures shalt not be adulterated. This emphasizes the need to design

good-quality pictures“ (ebd.). Laut dem Neunten Gebot sollen Bildarten unterschieden werden; schließlich können Bilder in Abhängigkeit von ihren Eigenschaften abweichende Funktionen erfüllen: „Pictures shall be appreciated for the art they art. Veridical ‚pictorial‘ representations should be distinguished from ‚figural‘ representations, such as graphs or flow charts“ (ebd.). Das Zehnte Gebot besagt, dass Bilder so gestaltet sein sollen, dass sie die gewünschte Funktion erfüllen können. „Pictures shall be made to perform their appropriate functions. The amount and type of prose-learning facilitation are related to the type of picture selected“ (ebd.). Überträgt man diese Bedingungen auf die Textarbeit im Fremdsprachenunterricht, bedeutet dies Folgendes: Textillustrationen sollten nur für schwierig zu verstehende Texte verwendet werden und für Lernende, die über eine ausreichende Lesekompetenz verfügen, den Text überhaupt zu verstehen. Ein Bild sollte möglichst viele Textinhalte zeigen oder in Erinnerung rufen, vorzugsweise die zentralen Textaussagen. Darüber hinaus sollte das Bild zusätzliche Informationen enthalten, damit es einen Mehrwert besitzt. Einzelne Bilder sollten sich nicht widersprechen, sofern der Widerspruch nicht Textinhalt ist (z.B. Veränderungen im Verlauf der Handlung). Ausgehend von Textinhalt und Bildzweck ist ein geeigneter Bildtyp zu wählen. Bei der Bildauswahl ist auf die gute Qualität des Bildes zu achten.

Basierend auf diesen Zehn Geboten des Bildeinsatzes stellten Russell Carney und Joel Levin 2002 einen Leitfaden für Lehrende für den Bildeinsatz bei der Textarbeit auf (vgl. ebd.: 20-22). Darin nehmen sie einzelne Gebote auf, entwickeln aber auch neue Bedingungen. Zu Beginn der zehn Punkte des Leitfadens stehen vier bereits bekannte Bedingungen: Lehrende sollen ein Bild wählen, dessen Inhalt sich mit dem Textinhalt überschneidet; leicht zu verstehende Texte benötigen keine Bilder als Hilfsmittel; grundlegende Lesekenntnisse müssen vorhanden sein; und Bilder sollen gemäß ihrer Funktion ausgewählt werden. Punkt fünf besagt, dass mit zunehmender Komplexität des Texts (d.h. mit zunehmendem Detailreichtum, zunehmender Kompliziertheit von Inhalt und Handlung) die Wahrscheinlichkeit steige, dass sich Bilder als sinnvoll und hilfreich für die Verbesserung des Textverstehens erweisen. Punkt sechs verlangt von den Lehrenden, für eine maximale Nutzung der Bilder ihren Schülerinnen und Schülern Aufgaben zu den Bildern zu erteilen, die zu einem sichtbaren Produkt führen. Punkt sieben lautet: Die Bilder müssen in direkter Umgebung zum Text stehen: „Simply put, adjunct aids need to be proximally adjunct!“ (ebd.: 21). Unter Punkt acht steht, dass individuelle Lernstile zu berücksichtigen seien. Punkt neun besagt, dass ‚gute‘ Bilder nutzlos bleiben, wenn sie von den Lesenden nicht verwendet oder verstanden werden. Und Punkt zehn rät zur Verwendung transformierender Bilder, d.h. visueller Analogien, als Gedächtnisstützen. Übertragen auf die Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht lassen sich für Lehrende folgende Be-

dingungen für den Bildeinsatz zu Semantisierungszwecken in ihrem Unterricht aufstellen: Sollen die Lernenden einen schwierigen Text lesen, erleichtern ihnen textbezogene Bilder das Verständnis. Zu diesem Zweck müssen die Bilder gleichzeitig mit dem Text vorliegen und für die Lernenden verständlich sein. Transformierende Bilder erleichtern die Erinnerung an die Textinhalte. Individuelle Lernerpräferenzen sollten bei der Bildauswahl Berücksichtigung finden. Und damit die Bilder von den Lernenden genutzt werden, sollten den Schülerinnen und Schülern Aufgaben zur Bildbearbeitung erteilt werden.

Die wohl wichtigste Voraussetzung für die Textsemantisierung ist, dass Bild und Text bzw. Unterricht einen Bezug haben, damit die Bilder wirklich Text- und Unterrichtsinhalte verständlich machen können. Denn nur unterrichtsrelevantes Vorwissen erleichtert, wenn es aktiviert wird, das Verständnis des Unterrichts. Aktiviert ein Bild dieses Vorwissen, trägt es zur Semantisierung bei, stellt ein Bild jedoch etwas dar, das belanglos für den Unterricht ist, wird es die Lernenden höchstens ablenken oder verwirren, nicht jedoch Unterrichtsinhalte verständlicher machen (vgl. Faber 1974: 9).

Im Bereich der Lernprozesse und des methodischen Vorgehens setzt sich die Fremdsprachendidaktik heute verstärkt mit Lernstrategien auseinander. Hier spielen auch visuelle Strategien, die zu einem besseren Textverständnis führen sollen, eine Rolle. Beispielsweise empfiehlt die Fremdsprachendidaktik, Vorstellungen für das Leseverstehen zu nutzen (vgl. Kapitel 2.2.5 zum Bildtyp der Vorstellung). Diese Strategie heißt „Drawing a Picture in Your Mind“ und wird in der Broschüre *Text Detectives* vorgestellt (Gaile/Gold/Souvignier 2007: 32 ff., vgl. auch Grieser-Kindel/Henseler/Möller 2009: 14-15). Für diese Strategie sollen sich die Lernenden Textinhalte – z.B. das Aussehen eines Protagonisten – bildlich im Geiste vorstellen, damit die Textinhalte „mit eigenen Vorstellungen angereichert“ werden (Gaile/Gold/Souvignier 2007: 32). Auf diese Weise werde ein Text „langsamer, aufmerksamer und damit gründlicher“ gelesen (ebd.: 32); und diese intensive Lektüre begünstige das Erreichen eines Textverständnisses: „Die Entwicklung eigener Vorstellungen befördert eine tiefere Verarbeitung der Textinhalte und führt damit zu einer Verbesserung des Textverständnisses“ (ebd.: 32, vgl. auch Kretschmer 1988: 27). Denn so werden mentale Modelle generiert. Zur Generierung mentaler Modelle und ihrer Wirkung für das verstehende Lesen erläutert Wolfgang Hallet, dass mentale Modelle schon vor dem Lesen durch Alltagserfahrungen bestehen und dass das Gelesene in sie integriert werde, wodurch es seine individuell verschiedenen Bedeutungen erhalte:

Die vorhandenen Textsignale aktivieren kognitive Schemata, in denen lebensweltliche Phänomene, Objekte, Entitäten, Handlungsverläufe usw. als mentale Strukturen repräsentiert sind [...]. Sie bewirken, dass wir nicht bei jeder Wahrnehmung alle Daten und Signale aufs Neue komplett interpretieren, kategorisieren und mental verarbeiten müssen. Stattdessen sorgen sie dafür, dass wir

Phänomene, Gegenstände und Situationen auf Anhieb und auf unproblematische, automatisierte Weise wieder erkennen – wir schematisieren sie. (2009: 30)

Das bedeutet, dass der Textsinn beim verstehenden Lesen oder Hören eigentlich immer auf der Basis mentaler Modelle konstituiert wird. Um diesen Prozess nun gezielt von außen zu initiieren, kann zur Vorstellungsgenerierung angeregt werden. Pädagogische und psychologische Studien belegen, dass die Vorstellungsgenerierung zu Textinhalten das Textverstehen, das Lernen aus Texten und die Erinnerung an das Gelernte unterstützt (vgl. Danner/Taylor 1973: 48, 53, Gambrell/Jawitz 1993, Gambrell/Koskinen 2002: 307). So kann sich die Leseleistung der Lernenden verbessern, wenn sie die Aufforderung befolgen, sich Textinhalte vorzustellen. Eine konkrete Aufforderung für den Englischunterricht könne lauten: „make pictures in your mind to help you understand and remember“ (Gambrell/Koskinen 2002: 307). Aufgrund ihrer Versuchsergebnisse fordern die Pädagoginnen Linda B. Gambrell und Patricia S. Koskinen Lehrende daher dazu auf, Schülerinnen und Schülern die Generierung innerer Bilder als Strategie vorzustellen:

Inform students that using mental imagery, or „making pictures in your mind,“ can help them understand what the text is about. When something is difficult to understand, it sometimes helps to make a picture in your mind. Using mental imagery can help clarify meaning and encourage comprehension monitoring (Gambrell & Bales, 1987). (Gambrell/Koskinen 2002: 311)

Des Weiteren regen die Autorinnen an, explizite Anweisungen dazu zu geben, welche Textinhalte visualisiert werden sollen (z.B. Charaktere, Ereignisse, Textzusammenhänge), denn diese haben sich als hilfreich erwiesen (vgl. ebd.: 311). Ihr Vorgehen entspricht hier der von Carney und Levin gestellten Forderung, klare Aufgaben zu den Bildern zu erteilen (vgl. 2002: 20-22). Ein sichtbares Produkt lässt sich in diesem Fall zwar nicht einfordern, wohl aber ein hörbares. Denn ein anderer Hinweis ist der, dass lautes Denken, d.h., die versprachlichte Reflexion über Vorstellungen, das Erlernen dieser Strategie unterstützen kann (vgl. ebd.: 312-313). Sicherlich wird solch ein Vorgehen manch einer Lehrkraft seltsam vorkommen, weil es ungewohnt ist, doch sollte der Nutzen dieser Strategie nicht unterschätzt werden. Die Literaturwissenschaftlerin Ellen Esrock kritisiert vor dem Hintergrund der positiven Versuchsergebnisse die weit verbreitete herablassende Haltung von Lehrenden gegenüber Vorstellungen. Diese werden allzu oft unterschätzt, so Esrock, und durch eine zu starke Fokussierung auf sprachliche Elemente als ‚Irrlichter‘ abgetan (1993: 114):

The visual images produced mentally by readers have been more or less ignored by contemporary literary scholars and theorists, even in their studies of the reader's interactions with the text. In many cases, they regard these readerly images as mental fluff, inconsequential will-o'-the-wisps that drift in and out of consciousness. Such individuals, whether they practice psychoanalytic, socio-cultural, deconstructionist, or rhetorical modes of criticism, undervalue the image because they attend exclusively to the linguistic dimension of readers and texts. They are in effect blinded by the linguistic elements of sound, meaning, and graphic inscription. (ebd.)

Dabei bleiben diese inneren Bilder und damit die Textinhalte den Lernenden im Gedächtnis, schaffen neue Vorstellungen und Raster zur Einordnung neuer Informationen (vgl. ebd.: 120). Sie verleihen Unterrichtsinhalten vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen Gestalt und Bedeutung. Gerade diese Konkretisierung durch Bilder (jeglicher Art) wird in der Bildwissenschaft als bedeutsam für das Lernen aus Texten gehalten (vgl. z.B. Levin/Anglin/Carney 1987: 53-63). Für die Fremdsprachendidaktik stellt Uwe Multhaup diesbezüglich fest:

Und uns fällt es augenscheinlich leichter etwas zu verstehen, wenn wir uns eine relativ konkrete Vorstellung davon machen können. Aus der Unterrichtspraxis ist dazu bekannt, daß viele Schüler einen Text von dem Augenblick an besser verstehen, an dem man sie dazu bringt, sich konkret auszumalen, wie sich etwas z.B. in einer Filmszene darstellen ließe und wie die darin auftretenden Personen aussehen, reden und gekleidet sein sollten. (1992: 75)

So soll die Generierung von Vorstellungen der Semantisierung dienen können. Das Wort „augenscheinlich“ im obigen Zitat rührt daher, dass für diese Schlussfolgerung keine empirischen Untersuchungsergebnisse angeführt wurden. Solche grundlegenden Ergebnisse liefert jedoch die Bildwissenschaft: Psychologie und Pädagogik beweisen durch wissenschaftliche Studien, dass mentale Bilder das Textverständnis unterstützen (vgl. Gambrell/Koskinen 2002: 305-306), denn sie machen Texte bedeutungsvoll: „Imagery is a form of active processing that helps students acquire a more meaningful representation of a text“ (ebd.: 310). Die Theorie besagt, dass dieser Effekt darauf beruhe, dass Vorstellungen helfen, Textinhalte zu organisieren und in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren:

The research on imagery and reading comprehension is based on the theory that mental imagery is a knowledge representation system that readers can use in organizing, integrating, and retrieving information from written text (Gambrell & Bales, 1986; Lindsay, 1988; Sadoski & Paivio, 1994). One hypothesis is that imagery promotes active processing of text because the reader must construct meaningful images that link prior knowledge with text information (Chan, Cole, & Morris, 1990). (Gambrell/Koskinen 2002: 305-306)

Es handelt sich bei Vorstellungen somit um ein Repräsentationssystem, in das sich neue Inhalte einordnen lassen.

Eine zweite visuelle Lesestrategie ist das Anfertigen von organisierenden, d.h. logischen Bildern. Ihre Produktion soll eine stärkere Reflexion der zu visualisierenden Unterrichtsinhalte bewirken, die stattfindet, wenn Bildinhalte ausgewählt und Darstellungsmöglichkeiten abgewogen werden (vgl. Burkholz 1978, Holtwisch 2002: 99). Das Anlegen dieser Bilder – „Tabellen, Mindmaps, Zeitstränge, Flussdiagramme“ (Hermes 2009: 47) – gilt als Lesestrategie, die Textinhalte organisiert sowie verständlich (vgl. Corder 1966: 37) und besser erinnerbar macht, weil die Bildform den Überblick über die visualisierten Textinformationen ermöglicht. Beispielsweise kann die Handlungsstruktur eines narrativen Texts in solch einem logischen Bild dargestellt werden (vgl. Henseler/Surkamp 2009: 9, Grieser-Kindel/Henseler/

Möller 2009: 11). Lernpsychologische Studien haben gezeigt, dass das Anfertigen von Karten nach dem Lesen wirklich eine Verbesserung des Leseverstehens und des Lernens aus Texten erreicht: „College learners who created a map-like representation of passage contents about a fictitious African tribe learnt more than learners who only read the passage“ (Alesandrini 1984: 72, vgl. Dean/Kulhavy 1981). Zum Nutzen der Betrachtung und des Anlegens von Visualisierungen wird erklärt: „The strategy of graphic organizers, whether applied as a supplied strategy or learner-generated strategy appears to be effective in facilitating learning“ (Alesandrini 1984: 72). Die visuelle Organisation von Informationen ist somit verständnisförderlich und das unabhängig davon, ob sie von den Lernenden eigenständig oder von außen angeregt vorgenommen wird.

Damit bei der Herstellung organisierender Bilder durch die Schülerinnen und Schüler tatsächlich eine Reduzierung auf das Wesentliche stattfindet und eine übersichtliche Darstellung entsteht, schlägt der Fremdsprachendidaktiker Gerhard Burkholz vor, Regeln wie die Folgenden für die Bildproduktion aufzustellen: Die Darstellungen sollten nicht zu aufwendig sein; sie sollten aus einer möglichst geringen Zahl von Elementen bestehen; Zusammengehörigkeit oder Isolierung müssen kenntlich gemacht werden (für die Eindeutigkeit des Bildsinns) und zwar durch einheitliche, unterschiedliche farbige Markierungen (1978: 141). Die Psychologie bestätigt Burkholz' Ratschläge und nennt noch weitere Bedingungen, die Strukturbilder erfüllen müssen, damit sie die gewünschten Organisations- und Erinnerungseffekte erzielen können: Die organisierenden Bilder dürfen nicht zu detailreich sein, weil sonst die Details von der Kernaussage ablenken (Winn 1991: 240). Die einzelnen Bestandteile der Visualisierung sollten eindeutig identifizierbar und den Lernenden bekannt sein (vgl. ebd.: 240, 241). In Strukturbildern könnten Symbolen gegenüber realistischen Abbildungen der Vorzug gegeben werden (vgl. ebd.: 241). Farbe habe sich als Hilfsmittel bewährt, etwa um Dreidimensionalität zu suggerieren, und als Mittel der farbigen Codierung (vgl. ebd.). Allerdings solle bei der Farbcodierung darauf geachtet werden, dass sich im Bild die Farben eigentlich separater Bereiche deutlich voneinander abheben, damit auf einen Blick klar sei, dass die Bereiche nicht zusammen gehören (vgl. Shah/Hoeffner 2002: 63).

Aus der Entscheidung, ob organisierende Bilder rezipiert oder produziert werden sollen, resultiert ihr Einsatzzeitpunkt: Unter Bezugnahme auf Studien empfiehlt Patricia Skorge die Bildrezeption vor der Textarbeit. Sie rät dazu, logische Bilder als „advance organizers for text comprehension“ (2006: 92) im Vorfeld der Textarbeit einzusetzen. Denn die Betrachtung der Strukturbilder vor der Textrezeption mache den Lernenden klar, worauf der Textfokus liegen wird und in welchem Zusammenhang zentrale Textinhalte stehen werden. Dies steuere ihr

Lesen und verhindere Missverständnisse. Für die Verarbeitung der Textinhalte wiederum eignet sich die Bildproduktion, so dass diese eine Option für die *post-reading-* oder *-listening-* Phase darstellt.

Eine dritte visuelle Textsemantisierungsstrategie der deutschen Fremdsprachendidaktik besteht darin, dass die Lernenden Abbildungen schaffen, mit denen sie Textinhalte visuell konkretisieren und für sich selbst durch ihre Bildlichkeit einprägsam machen (vgl. Freitag 2010, Hecke 2010b, Leitzke-Ungerer 2010, Schiemann 2010: 35, Wenrich 2010). Die Bildproduktion als Prozess sorgt für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text, denn auf der Suche nach Informationen für ihre Bildgestaltung müssen ihn die Lernenden wiederholt konsultieren (vgl. Pfeifer-Blaum 2002a: 41-42). Werden dabei Darstellungsmöglichkeiten textorientiert abgewogen, findet eine Textreflexion statt, d.h., die Bildproduktion regt eine Auseinandersetzung mit dem Text an (vgl. Niemann 2002b: 50) und bewirkt, dass zentrale Inhalte als solche erkannt werden: „Visualisierungen sind Ordnungsprinzipien, die den Lernenden helfen zentrale Aussagen eines Kapitels zu erfassen und herauszufiltern, Texte zu reduzieren, Oberbegriffe zu nutzen und Schwerpunkte zu erkennen“ (Hermes 2009: 47). Die intensive Auseinandersetzung sowie das Vorliegen einer anschaulichen Interpretation erleichtern im Anschluss den Gedankenaustausch der Lernenden über den Text (vgl. ebd.: 50). In der Bildwissenschaft stellt Wendy Free nach Versuchen zur Verbesserung des Leseverstehens durch das Zeichnen nach der Textrezeption fest, dass die Lernenden anschließend inhaltliche Fragen zum Text tatsächlich besser beantworten konnten: „When drawing text illustrations, students answered factual questions more correctly than with unillustrated texts.“ (2004: x)

Eine letzte visuelle Textsemantisierungsstrategie ist die visuelle Bearbeitung eines Texts, d.h. seine optische Veränderung, etwa durch das Unterstreichen (vgl. Grieser-Kindel/Henseler/Möller 2009: 17, Hermes 2009: 47-48, Küppers/Seelbach 2009: 17). Ursula Hermes erklärt, dass die Strategie, Textinhalte oder Darstellungsverfahren zu markieren zur Ausbildung von Lese- bzw. Textkompetenz beitrage:

Für die Entwicklung von Lesekompetenz ist eine Visualisierung von Textelementen hilfreich, denn sie hilft Lernenden, Hauptgedanken von Nebensächlichem in einem Text zu unterscheiden. Genau darin besteht nämlich erfahrungsgemäß eine Hauptschwierigkeit beim Leseverstehen [...]. (2009: 47)

Der Zweck des Anlegens von Markierungen im Text besteht also darin, die zentralen Informationen herauszuarbeiten – und wohl auch, sie anschließend wiederzufinden. Für die Bestätigung des von der deutschen Fremdsprachendidaktik angenommenen Nutzens von Unterstreichungen kann auf die bildwissenschaftliche Forschung von John P. Rickards und Ge-

rald J. August verwiesen werden. Die beiden zeigten, dass Studierende, die aufgefordert wurden, in einem (muttersprachlichen) Text Unterstreichungen zu machen, bessere Erinnerungsleistungen erzielten als jene Studierenden, die keine Markierungen vornahmen (vgl. 1975). Die Unterstreichenden verbrachten zudem mehr Zeit mit der Lektüre. Der positive Effekt des Unterstreichens scheint durch die mentalen Prozesse bedingt zu werden, die beim Lesen und Markieren ablaufen, weniger jedoch durch das Vorhandensein der Markierungen. Denn ein Versuch von Robert L. Fowler und Anne S. Barker zeigt, dass Studierende, die einen Text lasen, in dem die wichtigen Wörter und Sätze bereits unterstrichen waren, schlechtere Erinnerungsleistungen erzielten als diejenigen, die selbst Markierungen einfügen mussten (vgl. 1974).⁵⁶ Linda K. Cook und Richard E. Mayer stellten fest, dass das Unterstreichen in Abhängigkeit von der Aufgabenstellung (was soll unterstrichen werden) für eine Aufmerksamkeitsfokussierung auf wichtige Textelemente sorgen könne, für das Herstellen von Textbezügen sowie die Integration von Textinformationen und existierendem Wissen (1983: 111).

Was lässt sich nun am Ende des Kapitels zur Semantisierungsfunktion auf der Basis von bildwissenschaftlichen Forschungsergebnissen festhalten? Besonders wichtig für Lehrende ist das Verständnis, dass die Stärke der Semantisierung durch ein Bild stets von Lerner-, Bild- und Texteigenschaften bedingt wird. Für den fremdsprachendidaktischen Bilddiskurs bedeutet dies, dass für Aussagen über Bildfunktionen immer die Betrachtereigenschaften, die Bildmerkmale und der Bildkontext zu berücksichtigen sind. Das Kapitel zeigt darüber hinaus, dass sich alle Bildarten für die Textarbeit eignen und dass sowohl bildrezeptiv als auch bildproduktiv vorgegangen werden kann. Besonderes Augenmerk sollte bei der Bildproduktion auf die visuellen Semantisierungstrategien gelegt werden, denn mit ihrer Hilfe kann das autonome Lernen von Schülerinnen und Schülern gefördert werden.

2.1.2.2 Mnemonische Bildfunktion

Bilder können die Erinnerung verstärken. Schon 1659 schrieb Charles Hoole zu Comenius' bebildertem Lehrwerk: „they [the editions of Comenius' *Orbis sensualium pictus*] are indeed of singular use, and very advantageous to those of more discretion, [...] to help their memories to retain what they have scatteringly gotten here and there“ (o.S.). Bis heute wird diese

⁵⁶ Allerdings gibt es auch Versuche, die diese eindeutigen Ergebnisse nicht bestätigen. Steffen-Peter Ballstaedt und seine Kollegen erklären diese unterschiedlichen Resultate damit, dass methodische Gewohnheiten und Präferenzen der Testpersonen bei der Versuchskonzeption vernachlässigt werden (vgl. Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan 1981: 259).

Bildwirkung im Fremdsprachenunterricht genutzt, um mit Hilfe von Bildern die Erinnerung an Unterrichtsinhalte zu verbessern. Die Voraussetzung für die Erinnerungssteigerung besteht darin, dass ein Bezug zwischen dem Bild und dem Unterrichtsinhalt besteht. Entsprechend rät die deutsche Fremdsprachendidaktik zum Einsatz textbezogener Bilder für eine verbesserte Erinnerung von Textwissen (vgl. Macaire/Hosch 1996: 87-89, Scherling/Schuckall 1992: 16-17, Skorge 2006: 92, Stratenwerth 2002a: 19, Ziebell-Optenhögel/Grossmann 1993: 9) und spricht von unterrichtsbezogenen Bildern als „mnemonische Stütze“ (Schiffler 1976: 22). So schreibt Günther Storch: „Unter lernpsychologischen Aspekten stellen optische Medien Lernhilfen dar, da der Lernstoff tiefer im Gedächtnis verankert wird, wenn sich eine sprachlich-begriffliche und eine parallele bildlich-ikonische Speicherung gegenseitig stützen“ (1999: 276, vgl. auch Heyd 1990: 186, Jung 2006d: 260 für Tafelbilder). Und Werner Kieweg rät dazu, die Visualisierungen von Arbeitsergebnissen (z.B. Poster) im Klassenzimmer aufzuhängen (2008: 39), denn: „Erfahrungsgemäß sind solche langfristigen Hilfen äußerst effektiv und bei Schülern uneingeschränkt beliebt. Bekanntlich ist der visuelle Wahrnehmungskanal der leistungsstärkste von allen“ (ebd.: 39). Kognitionswissenschaft und Psychologie können durch eine lange Reihe von Studien nachweisen, dass Bilder mit Textbezug die Erinnerung an Prosa tatsächlich erleichtern und die Bezeichnung ‚mnemonische Stütze‘ verdienen (vgl. Levin/Anglin/Carney 1987: 77, Pressley/Miller 1987: 93, Royer/Cable 1976). Sie belegen, dass der Bild-/Textbezug erforderlich ist, um unterrichtsrelevante Inhalte zu erinnern: „[P]ictures that are not relevant to the text content will not facilitate one’s learning of that content“ (Levin/Anglin/Carney 1987: 73, vgl. auch 53, Pressley/Miller 1987: 93). Was besser erinnert wird, sind die Bilder, nicht automatisch der Unterrichtsinhalt. Vielmehr prägt sich der Bildinhalt ein. Ist dieser unterrichtsrelevant, merken sich die Lernenden somit über die Abrufbarkeit der Bilder die Unterrichtsinhalte.

Die Psychologie belegt, dass Bilder von Jugendlichen und Erwachsenen (nicht jedoch von Kleinkindern⁵⁷) besser erinnert werden als gehörte oder gelesene Wörter: „It has long been established that a person’s memory for pictures is better than memory for words“ (Ro-

⁵⁷ Die Performanz von jugendlichen und erwachsenen Testpersonen unterscheidet sich von der Performanz von Kindern und Kleinkindern (vgl. Ackerman 1985: 310, Arnett/Lollo 1979: 143, Cantor/Andreassen/Waters 1985: 224, Emmerich/Ackerman 1979: 506, Erdelyi 1982: 657, Gillund/Shiffrin 1981, Rowe 1972, Shephard 1967, Standing/Conezio/Haber 1970): Kinder schneiden in Tests – etwa zur Wiedererkennung von Bildern – weniger gut ab als Erwachsene (vgl. Morrison/Haith 1976, Pressley/Cariglia-Bull/Deane/Schneider 1987: 195, Roth 1983, Sheingold 1973). Allerdings kann ihre Leistung durch die Instruktion bezüglich der Bildverarbeitung erhöht werden – z.B. die Anweisung zur Verbalisierung o.ä., d.h. zur Verarbeitung der Bilder mit mehreren Sinnen (vgl. Akhtar/Enns 1989: 315, Lynch/Rohwer 1972: 413). Eine Wende scheint um das Alter von acht Jahren einzutreten. Da Kinder unter acht Jahren anders auf Bilder reagieren als Jugendliche und Erwachsene, und da Kinder unter acht Jahren noch nicht zum Klientel der Fremdsprachenlernenden an Gymnasien zählen, bleiben die Reaktionen jüngerer Testpersonen im weiteren Verlauf dieser Arbeit ausgeklammert. Das heißt: Was über den Nutzen von Bildern für das Lernen geschrieben wird, trifft nicht unbedingt auf Grundschulkindern zu.

binson 2002: 1).⁵⁸ Es ist daher die Rede von dem so genannten ‚*picture superiority effect*‘, dem Bildüberlegenheitseffekt. Alan Paivio erklärte diese Überlegenheit von Bildern über Wörter in den 1970er Jahren mit seiner *dual coding*-Theorie. Danach werden Bilder bei der Wahrnehmung automatisch verbalisiert und durch diese doppelte Repräsentation – visuell und verbal – besser erinnerbar. Solch eine Verbalisierung scheint jedoch nicht automatisch stattzufinden. Dennoch liegen Informationen oftmals nicht nur visuell vor, sondern auch verbal, so dass sie mit unterschiedlichen Sinnen erfahren werden können und ihre Inhalte über mehrere Kanäle rezipiert und abrufbar werden (vgl. z.B. Levie/Lentz 1982 Paivio/Rogers/Smythe 1968, Shephard 1967). In diesem Sinne stellt Stephan Ballstaedt fest: „Je mehr Sinnesmodalitäten (Sehen und Hören) bzw. Zeichensysteme (Bild und Sprache) an einem Lernprozeß beteiligt sind, desto besser sind die Inhalte im Gedächtnis verankert“ (1990: 185). Ganz geklärt ist die Ursache für die höhere Erinnerbarkeit von Bildern aufgrund der Komplexität der Verarbeitungsprozesse und der Bedeutung affektiver und sozialer Faktoren aber noch immer nicht.

Die Bilderinnerung kann für die Erinnerung an visualisierte Unterrichtsinhalte durch Lehr- und Lernstrategien gesteigert werden. Die doppelte Präsentation von Informationen in Wort und Bild stellt eine Strategie dar, mit der Bilder langfristig erinnert und Informationen besser lernbar werden. Verne Bacharach, Thomas Carr und Denny Mehner schreiben: „Taken together, the data obtained in our experiment demonstrate that providing a verbal description, either before or after presentation of a picture, can have a decided effect on children’s retention of information from the picture“ (1976: 497). Weitere Möglichkeiten zur Steigerung der Bilderinnerung sind neben der Verbalisierung von Bildinhalten (vgl. Durso/Johnson 1980: 422) die Aktivierung von Vorwissen über Bildthemen vor der Bildbetrachtung (vgl. Bacharach/Carr/Mehner 1976: 492), das Lösen kreativer Aufgaben, z.B. das Erfinden von Bildunterschriften, das Nachspielen, die Bildveränderung, das Hinzufügen von Details, das Einsetzen von Sprechblasen (vgl. Carr/Bacharach/Mehner 1977, Dean/Enemoh 1983: 24, Dean/Kulhavy 1981, Levin/Ghatala/De Rose/Makoid 1977) sowie die Beantwortung von Warum-Fragen anstelle von Was-Fragen, denn: „attempting to answer a why-question may activate more links in the associative network which provides more routes at retrieval“ (Miller/Pressley 1989: 433). Darüber hinaus unterstützt die Generierung von Vorstellungen die Bilderinnerung, also die Integration von Bildinhalten und individuellen Erfahrungen (vgl. Danner/Taylor 1973: 48, 53). Wichtig ist dabei die Reflexion des Bildes und seine Verknüp-

⁵⁸ vgl. auch Ackerman 1985: 310, Arnett/Lollo 1979: 143, Cantor/Andreassen/Waters 1985: 224, Emmerich/Ackerman 1979: 506, Erdelyi 1982: 657, Gillund/Shiffrin 1981, Mandler/Ritchey 1977, Rowe 1972, Shephard 1967, Siegel/Allik 1973, Standing/Conezio/Haber 1970, Yarmey 1976

fung mit individuellem Vorwissen.⁵⁹ So konstatieren Jennifer Rusted und Veronika Coltheart: „Semantic processing leads to the formation of more durable traces and therefore greater availability for retrieval“ (1979: 517).⁶⁰ Können Reflexionsprozesse initiiert werden, lässt sich nicht nur verhindern, dass die Bildbetrachtung oberflächlich bleibt, sondern auch, dass sie vorschnell abgebrochen wird (vgl. Levie 1987: 20, Peeck 1987: 131f.). Folgendes Versuchsergebnis bestätigt die Bedeutung der Reflexion für die Bilderinnerung: Joel Levin und seine Kollegen stellten in ihren Versuchen auch fest, dass das bloße Durchpausen von Bildern (im Gegensatz zur Visualisierung eigener Ideen) keinen Lernvorteil brachte. Denn beim Durchpausen wurden Bildinhalte nicht zwangsläufig reflektiert und nicht mit Vorwissen verknüpft; die Bildinhalte blieben daher bedeutungslos (vgl. Levin/Ghatala/De Rose/Makoid 1977).⁶¹

Eine Bedingung für die bessere Texterinnerung durch Bilder ist der Zeitpunkt des Bildeinsatzes, und zwar in Abhängigkeit vom Bildtyp: Vorgefertigte Bilder sollten am besten vor dem Lesen betrachtet werden. Dann können sie als *advance organizer* dienen: „Subjects who were given the picture before listening to the passage understood and remembered it better than subjects given the picture afterward, or given only a partially relevant picture“ (Rusted/Coltheart 1979: 517 zum Einsatz von kontextualisierenden Abbildungen bei Bransford/Johnson 1972). Bei diesen vorgefertigten Bildern kann es sich um Abbildungen handeln (vgl. Bransford/Johnson 1972) ebenso wie um logische Bilder. So heißt es zu letzteren: „[L]earning and retention of unfamiliar prose is facilitated when learners are provided an organizational scheme prior to study“ (Dean/Enemoh 1983: 20; vgl. auch Royer/Cable 1976). Donald Genter zeigte, dass der Inhalt eines narrativen Texts von Testpersonen besser erinnert wurde, wenn ihnen eine *story grammar structure* für die Rezeption eines narrativen Textes vorlag (vgl. 1976). Denn Lernende behalten strukturierte Informationen besser als unstrukturierte: „[O]rganized material is retained more easily by learners than is material without obvious organization or structure“ (Whiteside/Whiteside 1988: 336, vgl. auch Perlmutter/Royer 1973, Schultz/DiVesta 1972). Malcolm Fleming stellt fest: „Where material to be learned is organized and that organization is apparent to the learner, acquisition will be facilitated“ (1987: 139 nach Fleming/Levie 1978). Aus der Pädagogik wiederum bestätigen Ludger Brüning und

⁵⁹ Eine Pause nach der Bildbetrachtung, die Zeit lässt zum Nachdenken über das Bild, kann daher zu einer verbesserten Bilderinnerung führen (vgl. Watkins/Peynircioglu/Brems 1984).

⁶⁰ vgl. auch Emmerich/Ackerman 1976: 241 für die Erinnerung von Bilderpaaren; zur Rolle von Elaboration, Semantisierung und Verbalisierung vgl. auch Davies 1972, Hitch/Halliday/Schaafstal/Heffernan 1991, Holyoak/Hogeterp/Yuille 1972, Horowitz/Lampel/Takanishi 1969, Jones 1973, Ledger/Ryan 1982: 39, Ledger/Ryan 1985: 531, Miller/Pressley 1989: 432, Nelson/Kosslyn 1976: 40

⁶¹ Vor diesem Hintergrund wird folgende Beobachtung bzw. Anweisung von Dominique Macaire und Wolfram Hosch für den Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht verständlich: „Um eine bessere Behaltensleistung zu erreichen, müssen die Bilder verarbeitet werden, d.h., sie müssen im Unterricht thematisiert werden“ (1996: 89). Die Psychologie erhellt, für welche Möglichkeiten ‚thematisiert‘ stehen kann.

Tobias Saum in jüngerer Zeit diese Versuchsergebnisse der Psychologie für das schulische Lernen: „Warum konnten die Schüler [...] durch die [logischen] Visualisierungsformen eine so nachdrückliche Lernerfahrung machen? Weil die gebildeten grafischen Strukturen es ihnen ermöglicht haben, geistige Landkarten zu entwickeln, in denen nur das Wesentliche enthalten ist“ (2007: 7).

Die Herstellung eigener textbezogener Bilder wiederum bringt nach dem Lesen großen Nutzen. So haben Versuche gezeigt, dass das Anlegen von Mindmaps oder anderen Strukturbildern der Lernenden zu längeren Textpassagen hilft, Textinhalte zu memorieren (vgl. Alessandrini 1984: 71). Denn das Anlegen logischer Bilder, die Wissen organisieren, unterstützt die Reflexion und Vernetzung von Informationen im Gehirn und damit das Erinnern, da neue Informationen im Gehirn durch thematische Verknüpfung gespeichert werden:

Organizational word-visuals are designed to facilitate accurate and efficient storage of new material within the learner's cognitive structure, which should result in better recall. Because these word-visuals represent the structure of the instructional material, they serve as non-graphic [i.e. logical] visual images that will prompt the learner to properly categorize new information. (Whiteside/Whiteside 1988: 323⁶²)

Auch Vorstellungen zeigen hier positive Wirkung. Michel Denis erklärt, dass sich Lernende, die sich Textinhalte vorstellen, besser an diese Textinhalte erinnern: „Imagery remains a prime instrument for encoding figural information and thus must be considered as one of the cognitive strategies whose purpose is to maximize the probability of information encoding and storage“ (1982: 545). Vorstellungen unterstützen also nicht nur die Semantisierung (vgl. Kapitel 2.1.2.1), sondern auch die Erinnerung an Textinhalte. Dies ist hervorzuheben, weil die Vorstellung eine im Kontext der Fremdsprachenlehre bislang zu Unrecht wenig beachtete Bildart ist.

Es stellt sich nun die Frage nach den geeigneten Bildtypen: In Kapitel 2.1.2.1 heißt es, der Bildeffekt hänge von den Bildmerkmalen ab, daher müsse man sich für die funktionsorientierte Bildauswahl fragen, ob es Bildeigenschaften gebe, die ein Bild besonders einprägsam machten. Die bildwissenschaftliche Forschung hat gezeigt, dass die Erinnerung an die meisten Bildarten (vgl. Kapitel 2.1.2.2) gut ist: Abbildungen (vgl. Bransford/Johnson 1972) und logische Bilder (vgl. Dean/Enemoh 1983: 20, Robinson 2002: 1), offene Bilder und geschlossene Bilder (vgl. Levin/Anglin/Carney 1987: 73), materielle Bilder (vgl. die zuvor genannten Quellen) und mentale Bilder (vgl. Schnotz 2002: 105, Yuille/Catchpole 1973: 404), statische Bil-

⁶² vgl. auch Schnotz 1993: 249, Balluerka 1995, Stock/Kulhavy/Peterson/Hancock/Verdi 1995, Winn 1987: 176

der wie die Farbfotografie (vgl. Dwyer 1967, Evertson/Wicker 1974: 267)⁶³ und bewegte Bilder (vgl. Goldstein/Chance/Hoisington/Buescher 1982) sowie visuelle Analogien (vgl. Mayer 1989: 58, O'Donnell/Dansereau/Hall 2002: 71, 81, 83). Diese Bilder unterstützen das Verständnis neuer Informationen, was eine Voraussetzung für deren Erlernen darstellt (vgl. Schnotz 1992, Schnotz 1994b). Für die Fremdsprachendidaktik sind diese Ergebnisse wichtig, denn sie ermöglichen die gezielte Wahl solcher Bilder, die eine langfristige Erinnerung an relevante Unterrichtsinhalte unterstützen. Ihre eigenen Angaben dazu sind nämlich bislang eher vage. Als besonders leicht erinnerbar gelten ihr konkrete, geschlossene, gegenständliche sowie ungewöhnliche und überraschende Bilder (vgl. Rössler 2005: 4, 6). Zusätzlich finden sich Aussagen dazu, dass sich die übrigen Bildtypen ebenfalls erfolgreich einprägen.

Trotz des *picture superiority effects* hat die Erinnerung an Bildinhalte aber auch Grenzen. Der Psychologe Malcolm Fleming stellt fest: „We can perceive at a glance... and store in immediate memory about seven familiar items“ (1987: 139 nach Fleming/Levie 1978). Dieses Limit bedeutet, dass nicht jedes Informationsdetail eines Bildes (egal welchen Typs) erinnert werden kann, wenn das Bild mehr als sieben Einzelheiten zeigt. Und daraus folgt, dass die Steigerung der Erinnerungsleistung durch Bilder nicht automatisch von Nutzen für den Unterricht sein muss, dann nämlich nicht, wenn sich die Lernenden bei einer großen Anzahl an Bilddetails auf sieben unwichtige konzentrieren.⁶⁴ Um durch den Bildeinsatz einen Lernfortschritt durch bessere Erinnerung zu erreichen, müssen wichtige Bilddetails erinnert werden. Daher müssen zu diesem Zweck entweder Bilder gewählt werden, die einfach sind, wenige Details besitzen und nur die wichtigsten Unterrichtsinhalte darstellen; oder es muss das zu Erinnernde durch den Sehaufrag oder durch visuelle Akzentuierungsmittel so hervorgehoben werden, dass es zwangsläufig Beachtung findet und eines der sieben erinnerbaren Details ist. Entsprechend formuliert Fleming: „Learning is facilitated where criterial cues are salient (dominant, apparent, conspicuous)“ (ebd.: 142 nach Fleming/Levie 1978).

Es zeichnet sich ab, dass der Effekt eines Bildes von seinen individuell variablen Merkmalen abhängt und somit weniger allein von seiner Zugehörigkeit zu einem Bildtyp. Man kann folglich nicht behaupten, dass sich jedes Foto immer oder gleichermaßen stark einprägen. Es gilt vielmehr, auch innerhalb der Bildtypen zu differenzieren. So heißt es etwa zu Strukturzeichnungen: „Information presented in well-structured maps that are designed according to Gestalt principles is recalled better than when presented in less well-structured maps“ (ebd.:

⁶³ Francis Dwyer spekuliert, dass der Detailreichtum von Fotos die Ursache für die gute Einprägsamkeit sei, da jedes Bilddetail Assoziationen wecken könne und die Komplexität des Bildinhalts zur Reflexion anrege (vgl. 1967: 41).

⁶⁴ So lassen sich womöglich auch die negativen Ergebnisse von Tests zur besseren Erinnerbarkeit von Bildinhalten (vgl. Davison/Thomas 2001) erklären.

81). Das bedeutet, dass nicht ein Bildtyp wie das logische Bild per se die Erinnerung an Textinhalte effektiv unterstützt, sondern erst dann, wenn es nach gewissen Darstellungsregeln – hier die Prinzipien der Gestaltpsychologie⁶⁵ – erstellt ist und bestimmte Eigenschaften aufweist. Man kann somit nicht behaupten, dass ein Bildtyp für die Erinnerungssteigerung geeignet sei, sondern muss vielmehr seine Eigenschaften berücksichtigen. Im Falle der Abbildung eignen sich zur Steigerung der Erinnerungsleistung etwa offene, komplexe und ungewöhnliche Bilder, d.h. z.B. Bilder, die mit auffälligen Farben gestaltet sind (vgl. Anderson/Kulhavy 1972, Day 1980: 283, Gambrell/Jawitz 1993, Jusczyk/Kemler/Bubis 1975). Mehrdeutigkeit, Detailreichtum und Verfremdung bewirken eine intensivere Reflexion durch die Schwierigkeit für die Betrachtenden, alle Bildinhalte zu identifizieren und in Bezug zueinander zu setzen. Und eben diese Reflexion erreicht, dass Wissen – Bildwissen mit Unterrichtsbezug – besser gespeichert wird.⁶⁶ Dabei ist aber wiederum zu bedenken, dass das Merkmal ‚Ungewöhnlichkeit‘ keine permanente Bildeigenschaft ist, sondern eine, die individuell aus den Merkmalen der Betrachtenden resultiert und somit bei verschiedenen Personen unterschiedlich ausgeprägt ist. Das bedeutet für den Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht, die Bildauswahl muss nicht nur unter Berücksichtigung der Eigenschaften der Bilder erfolgen, sondern auch unter der Berücksichtigung der Merkmale der Betrachtenden.

So erwünscht Komplexität und Ungewöhnlichkeit sind, um eine Reflexion zu initiieren (vgl. Reber/Schwarz/Winkielman 2004: 376), so unerwünscht ist jedoch ein für die Betrachtenden zu hoher Grad an Komplexität und Ungewöhnlichkeit, wenn er verhindert, dass die Betrachtenden überhaupt einen Bildsinn konstituieren können. Die Bildinterpretation soll zwar einen Konflikt entstehen lassen, dessen Lösung schließlich zum anvisierten Lernfortschritt führt, aber der Konflikt muss lösbar sein, denn sonst bleibt ein Lernzuwachs für den Unterrichtsgegenstand aus (vgl. Alesandrini 1984: 64, Dwyer 1978). Für die Bildauswahl im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass sie sich am Kenntnisstand der einzelnen Lernenden (visuelle Kompetenz, inhaltliches Wissen) orientieren muss und dass aufgrund unterschiedlicher Vorwissensgrade anstatt der gemeinsamen Auseinandersetzung aller Schülerinnen und Schüler mit einem Bild der Einsatz mehrerer Bilder in Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit angedacht werden sollte.

⁶⁵ „Gestalt principles“ nimmt Bezug auf die Gestalttheorie der (Kunst-)Psychologie, gemäß der bestimmte Bildeigenschaften die Bilddeutung bedingen. Es geht dabei um Fragen wie: Wann werden Bildelemente bzw. Formen als einander ähnlich empfunden, als zusammengehörig, geschlossen, nahe, sich fortsetzend etc.? Ein besonders wichtiger Vertreter der Gestalttheorie ist Rudolf Arnheim.

⁶⁶ Vor diesem Hintergrund wird Andrea Rösslers Aussage verständlich: „Das Überraschende, Ungewöhnliche der Verbindung fördert dabei die Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit der Schüler“ (2005: 6).

Nach diesen grundsätzlichen Erläuterungen soll es nun konkret um einen Inhalt des Fremdsprachenunterrichts gehen: das Vokabellernen. Es wird bereits berücksichtigt, dass sich Testpersonen schlechter an Einzelwörter oder Text erinnern, dafür aber besser abrufen können, was in Bildern oder Bildern und Text dargestellt ist (vgl. Rusted/Coltheart 1979: 521). Im fremdsprachendidaktischen Diskurs finden sich entsprechend Aussagen dazu, dass der Bildeinsatz das Vokabellernen unterstützen kann.⁶⁷ Theo Scherling und Hans-Friedrich Schuckall erläutern:

Visuelle Verstehenshilfen sind in vielen Fällen anderen Erklärungsverfahren überlegen. Zum Beispiel eignen sich Tafelzeichnungen sehr gut zur Einführung von Begriffen, vor allem bei konkreten Gegenständen, Zuständen, Handlungen. Im Gegensatz zur Sprache haben Bilder eine unmittelbare Ähnlichkeit mit dem Dargestellten. Sie können es immer dann präsentieren, wenn die sprachliche Bezeichnungsmöglichkeit fehlt oder schwierig ist. Diese anschauliche Kraft von Bildern unterstützt das Verstehen und hilft den Unterrichtenden dabei, ökonomischer und effektiver zu erklären. (1992: 14)

Gegenständliche Bilder, d.h. Abbildungen, können demnach helfen, die Bedeutung fremder Wörter zu konkretisieren und so leichter erlernbar zu machen (vgl. Müller 1994: 61, Zimmer 1985: 57-59, Kapitel 2.1.2.1, Kapitel 2.1.2.2). Daher sollten Bilder, die zur Unterstützung des Vokabellernens herangezogen werden, möglichst eindeutig sein, so die deutsche Fremdsprachendidaktik. Entsprechend lautet die Anweisung zum Bildeinsatz für das Vokabelverständnis, dass Bilder hier „im Gegensatz zu anderen Bildfunktionen eindeutig sein müssen, d.h. daß sie direkt zum Ziel führen. Mehrdeutigkeit ist hier nicht erwünscht“ (Scherling/Schuckall 1992: 91). Die Gültigkeit der früher wiedergegebenen Aussage, zur Erinnerungssteigerung eigneten sich offene Bilder, gilt es hier also bedingt durch den Lerngegenstand einzuschränken. Jörg Roche weist zudem darauf hin, dass solche konkretisierenden Bilder in einem direkten zeitlichen oder räumlichen Bezug zum Wort stehen müssen. Werden sie separat, z.B. mit viel zeitlichem Abstand zum neuen Wort gezeigt, dann verlieren die Bilder ihren erklärenden Nutzen (vgl. 2005: 60). Dass diese letzte Aufforderung berechtigt ist, bestätigen bildwissenschaftliche Studien (vgl. Kapitel 2.1.2.1). Diese Studien fundieren auch die übrigen Angaben der Fremdsprachendidaktik: Die Psychologie weist nach, dass sich die Erinnerungsleistung sowohl für muttersprachliche als auch fremdsprachliche Wörter durch den Bildeinsatz erhöht (vgl. Begg/Robertson 1973, Paivio 1983: 196). Die Erinnerung an die Wörter und die Wortbedeutungen verbessere sich durch die Visualisierung (vgl. Paivio 1983: 196). Mit Hilfe des strategischen Bildeinsatzes bei der Wortschatzarbeit können bessere Lernergebnisse erzielt werden als dies durch das bloße Übersetzen und Abschreiben möglich sei (vgl. Paivio/Lambert 1981: 535-536, Waters 1982). Auch die erfolgreiche Reproduktion der Vokabeln wird

⁶⁷ vgl. Hafner 2010: 25, Haß 2008: 43, Kleinschroth 2000: 104, Macaire/Hosch 1996: 85, Reinfried 2003: 419, Rössler 2005: 6, Scherling/Schuckall 1992: 14, Schirok 2002: 44, Zimmer 1985: 57-59

durch den Bildeinsatz unterstützt (vgl. Paivio 1983: 196). Allerdings steigern Bilder, die lediglich die Bedeutung der Vokabeln semantisieren, nicht die Erinnerung an die Orthografie oder die Aussprache der Wörter (vgl. Levin/Ghatala/De Rose/Makoid 1977: 79). Sie unterstützen die Erinnerung an visualisierte Wortaspekte, nicht aber an alle Informationen, die das Vokabellernen umfasst.

Neben den Abbildungen sollen auch die logischen Bilder, z.B. Mindmaps, das Vokabellernen unterstützen, so die Fremdsprachendidaktik. Denn das Anlegen dieser Bilder trage zur Organisation und Vernetzung von Vokabular bei und erlaube es, Begriffe thematisch geordnet zu lernen (vgl. Kleinschroth 2000: 77ff.). Die Visualität der Methode solle bewirken, dass sich die Ordnung der Begriffe besser einprägt und sie über Assoziationen besser abgerufen werden können. So erklärt Robert Kleinschroth, mit direkter Ansprache seiner Leserinnen und Leser: „Die zeichnerische Darstellung von Rangordnungen (Hierarchisierung) oder Verwandtschaftsgraden (Kategorisierung) prägt sich Ihrem leistungsfähigen visuellen Gedächtnis stärker ein als irgendeine Wortliste“ (ebd.: 80). Zur Stärkung dieser Behauptung kann aber wiederum auf die Bildwissenschaft verwiesen werden (vgl. Paivio 1983: 196).

Parallel zu der Frage nach dem Bildtyp müssen sich Lehrende der methodischen Entscheidung darüber stellen, ob bildrezeptiv oder -produktiv gearbeitet werden soll. Denn zum einen gibt es die Option, vorgefertigte Bilder einzusetzen und die Lernenden Bilder rezipieren zu lassen – z.B. die Tafelzeichnung der Lehrperson zur Konkretisierung und Erinnerung einer neuen Vokabel. Zum anderen schlägt die deutsche Fremdsprachendidaktik auch die Bildproduktion der Lernenden vor, etwa das Anlegen von Mindmaps (s.o.) oder die Herstellung illustrierender Abbildungen zu neuen Begriffen für die bessere Memorierbarkeit (vgl. Rampillon 1999b: 17). Ursula Vences plädiert zu diesem Zweck auch für den Einsatz des szenischen Spiels im Fremdsprachenunterricht.⁶⁸ Vences schreibt: „Eine unter dem Gesichtspunkt der Behaltenswirksamkeit [für Sprache] sehr lohnende Möglichkeit ist die Einstudierung eines fremdsprachlichen Theaterstücks“ (1996: 196). Ute Rampillon erwähnt zudem die Generierung von Vorstellungen (vgl. 1999b: 17). Zu dieser Methode schreibt Kleinschroth, dass sie effektiver sei als die Rezeption „vorgegebene[r] Bilder“ (2000: 59). Er stellt fest: „Schüler, die sich den Wortschatz mit seinen sichtbaren Merkmalen wie Größe, Farben und Formen vorstellen, lernen effektiver als Schüler, die diese Hilfe nicht zu nutzen verstehen“ (2000: 104).

Insbesondere eine visuell-mentale Mnemotechnik wird von der deutschen Fremdsprachendidaktik wiederholt für das Vokabellernen empfohlen, und zwar vor dem Hintergrund der

⁶⁸ Das szenische Spiel gilt als eine Bildart, weil es u.a. eine visuelle Komponente besitzt.

Annahme, dass „Bild-Wort-Assoziationen [...] tendenziell besser als interlinguale Wort-Assoziationen erinnert [werden]“ (Reinfried 2003: 419). Diese Technik funktioniert folgendermaßen: Zu der zu lernenden fremdsprachlichen Vokabel muss ein ähnlich klingendes muttersprachliches Wort gefunden werden (z.B. zum englischen Wort ‚*kitchen*‘ das deutsche Wort ‚Kittchen‘ [ugs. für ‚Gefängnis‘]); dabei muss kein sinnvoller Zusammenhang zwischen den beiden Wörtern (hier ‚*kitchen*‘ und ‚Kittchen‘) bestehen. Bilder beider Konzepte (‚Küche‘ und ‚Gefängnis‘) sollen sich die Lernenden im Geiste in Interaktion vorstellen (z.B. eine Küche mit Gefängnisgitterstäben). Bedarf ein Schüler des fremdsprachlichen Worts (‚*kitchen*‘), denkt er an das Konzept des Wortes (‚Küche‘), sieht das Konzept und das ähnlich klingende muttersprachliche Wort in Interaktion (die Küche mit den Gitterstäben) und kann sich über den Klang des muttersprachlichen Wortes (‚Kittchen‘ für ‚Gefängnis‘) an den fremdsprachlichen Ausdruck erinnern und ihn reproduzieren (vgl. Kleinschroth 2000: 58, Rampillon 1999b: 17, Reinfried 2003: 419, Reinfried 2008: 208). Hier wird also nicht nur eine – zugegebenermaßen komplizierte – Eselsbrücke für die Bedeutung von fremdsprachlichem Wortschatz gebaut, sondern auch zum Klangbild der Wörter. Den Erfolg dieser Methode scheinen die Autorinnen und Autoren jedoch nicht selbst untersucht zu haben, denn es werden keine Probleme oder Abweichungen geschildert, die üblicherweise bei Versuchen erkennbar werden. Intensiv erforscht und systematisiert wurde und wird die Methode jedoch von der Bildwissenschaft (vgl. Pressley/Levin/Delaney 1982: 63). Die Methode ist zwar kein Produkt der modernen Bildwissenschaft – sie geht vielmehr auf eine bis in die Antike reichende Tradition zurück –, aber ebenso wenig ist sie eine Entwicklung der Fremdsprachendidaktik, was das Fehlen von Verweisen auf den Ursprung der Technik in den fremdsprachendidaktischen Publikationen vermuten lassen könnte. Als Vorreiter in der Erforschung der so genannten *keyword method* sind die Lernpsychologen Richard C. Atkinson und Michael R. Raugh zu nennen (1975). Ihre und andere bildwissenschaftliche Studien bestätigen den von der Fremdsprachendidaktik angenommenen Nutzen der mnemonischen Strategie (vgl. Paivio 1983: 198ff., Pressley/Levin/Delaney 1982). Michael Pressley, Joel R. Levin und Harold D. Delaney sprechen schon 1982 von „clear evidence that imagery-mnemonic interventions could facilitate foreign language learning“ (64). Sie beziehen sich dabei auf eine lange Reihe von bis dahin durchgeführten Versuchen zu dieser Methode (vgl. ebd.: 67). Diese hatten ergeben, dass die Übersetzungs- bzw. Verständnisergebnisse von Testpersonen, die fremde Vokabeln nach dieser Methode gelernt hatten, im Durchschnitt immer über den Ergebnissen von Testpersonen lagen, die sich die Wörter ohne diese Hilfsstrategie hatten einprägen müssen (vgl. ebd.: 63ff., besonders 70-71). Allerdings verbesserte sich nur die Erinnerung an die Wortbedeutung; alles

andere – die Aussprache des Wortes, seine Orthografie, das Wortverständnis und sein Gebrauch – wurden nicht erfolgreicher erinnert (vgl. ebd.: 73-74). Diese letzte Feststellung fehlt im fremdsprachendidaktischen Diskurs, sollte aber Erwähnung finden, denn Vokabellernen bedeutet nicht nur die Erinnerung an eine Wortbedeutung und den Klang eines Wort – worauf die *keyword*-Methode abzielt –, sondern auch das Erlernen von Schreibweise und Gebrauch des Worts in einem angemessenen thematischen und syntaktischen Kontext. Dieser Umstand sollte in Zukunft bei der Vorstellung des Verfahrens kritisch berücksichtigt werden. Darüber hinaus ist – unabhängig von den bildwissenschaftlichen Forschungsergebnissen – für die Lehrpraxis anzumerken, dass sich dieses Verfahren nicht zum Erlernen aller Wörter eignet, da sich nicht für jedes Wort ein ähnlich klingendes Wort in der Muttersprache finden lässt.

Zusammenfassend lässt sich am Ende des Kapitels zur mnemonischen Funktion festhalten, dass Bilder von Unterrichtsinhalten dazu beitragen können, die Erinnerung an eben diese Inhalte zu steigern. Allerdings darf auch diese Bildwirkung nicht als Automatismus begriffen werden. Vielmehr müssen Bilder auch hier unter Berücksichtigung von Bildtyp, Bildeigenschaften, Bildkontext und Betrachtereigenschaften ausgewählt werden. Der Bildeinsatz ist somit kein einfaches Rezept, sondern stellt Lehrende vor eine ganze Reihe von miteinander vernetzten Entscheidungen, die unter Berücksichtigung der Lernerbedürfnisse zu treffen sind: Wann soll der Bildeinsatz stattfinden? Welcher Bildtyp wird gewählt? Welche speziellen Eigenschaften soll das Bild haben? Was sollen die Lernenden mit dem Bild tun? Soll bildproduktiv oder -rezeptiv gearbeitet werden? Dabei führen immer mehrere Wege zum Ziel. Auch ist in diesem Kapitel deutlich geworden, dass es einer differenzierteren Bildtypologie als die Einteilung in Bildarten bedarf, um das Potenzial von Bildern beschreiben zu können. Denn die Einteilung in Bildarten hat sich als zu weit gefasst erwiesen.

2.1.2.3 Motivatorische Bildfunktion

Motivatorische Funktionen erfüllen Bilder, die Verhaltensweisen anregen. Dabei geht es im fremdsprachendidaktischen Diskurs um lernförderliches Verhalten. Ein gewünschtes Verhalten ist die Aufmerksamkeit. Der Vorteil von unterrichtsbezogenen Bildern besteht darin, dass sie – so die Meinung der Fremdsprachendidaktik – die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Unterrichtsgegenstand steuern können. Das bedeutet, dass sich mit Bildern und über die Sehmotivation Neugier für den Unterricht wecken lässt (vgl. Charpentier/Cros/Dupont/Marcou 1991: 50, Gienow 1994: 82). Die bildgenerierte Aufmerksamkeit solle zu einer Lernmoti-

vation führen, so schreibt Camilla Badstübner-Kizik: „Subjektive, bewusste Wahrnehmung soll in ein ‚lebendiges Interesse an Zusatzinformationen‘ münden“ (2006: 58, vgl. auch Charpentier/Cros/Dupont/Marcou 1991: 50). Diese Hoffnung, mit Bildern eine Lernmotivation zu schaffen, ist keineswegs neu. Schon im 16. Jahrhundert schreibt Comenius, dass Bilder zum Entstehen einer Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern beitragen können, d.h. den Wunsch zur Teilnahme am Fremdsprachenunterricht und zum Erlernen der Fremdsprache wecken (vgl. Comenius 1568 zit. in Reinfried 1992a: 252, Comenius 1888: 91). Im Jahr 1659 erklärt Charles Hoole in seinem Vorwort zur englischen Übersetzung von Comenius' *Orbis sensualium pictus*, dass das Buch mit seinen Bildern junge Lernende anspreche und erfreue und so ihre Aufmerksamkeit auf den Buchinhalt lenke:

This same little Book will serve to stir up the Attention, which is to be fastened upon things, and ever to be sharpened more and more; which is also a great matter. For the senses (being the main guides of Child-hood, because therein the Mind doth not as yet raise up it self to an abstracted contemplation of things) evermore seek their own objects, and if they be away, they grow dull, and wry themselves hither and thither, out of a weariness of themselves; but when their objects are present, they grow merry, wax lively, and willingly suffer themselves to be fastened upon them, till the thing be sufficiently discerned. (o.S.)

Dieses Potenzial wird Bildern aller Art bis heute attestiert.⁶⁹ Gabriele Pfeifer-Blaum berichtet etwa:

Bereits bei meinem ausführlichen und durch kleine Bildelemente aufgelockerten Tafelanschrieb zur inhaltlichen Erschließung des Lektionstextes 50 hatte ich bemerkt, dass Bildelemente [...] die Motivation zur Erarbeitung des Textes deutlich steigern können. (2002b: 22)

Doch wozu motivieren Bilder genau? Erstens sollen sie, so die Fremdsprachendidaktik, zur Begegnung mit Sprache und Kultur anregen (vgl. Surkamp 2004: 3). Zweitens sollen sie zum Lesen motivieren (vgl. Blell 1994a: 163), drittens zum Sprechen (vgl. Kapitel 2.1.1) und viertens zur Grammatikarbeit (vgl. Kohl 2005b: 8, Niemann 2002a: 18). Sie sollen also in allen drei Bereichen des Fremdsprachenunterrichts – Kultur-, Literatur- und Sprachunterricht – das Lernen unterstützen. Als attraktiv für den Sprach- und Kulturunterricht werden Filme genannt (vgl. Surkamp 2004: 3). Als Leseanreiz gelten Comic-Bilder (vgl. Doff/Wanders 2005: 10, Schüwer 2005: 4), authentische Bilder (vgl. Hellwig 1990: 335, Wicke 1996: 125) wie Bildkunst (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 53) und schließlich Schülerzeichnungen (vgl. Rampillon 1999a: 21). Zum Sprechen wiederum sollen offene „nicht-eindeutige[]“ (Hellwig 1989b: 4) Bilder die Lernenden animieren; „realitätsnah-eindeutiges Bildmaterial“ gilt hier als eher ungeeignet (ebd., vgl. auch Blell/Hellwig 1996b: 7-8).

⁶⁹ vgl. Boltz 2006: 463, Deichsel 1985: 197, Eichhorn-Eugen 1991: 283, Hilger 1999: 7, Lingsch 1974: 134 für Filme, Scherling/Schuckall 1992: 10-11, 19, Schüwer 2005: 4 für Comics, Schwerdtfeger 1986 für Filme, Surkamp 2004: 3 für Filme, Thaler 1999: 133 für Musikvideos, Weber 1997 für Postkarten, Ziegesar 1978

Die Lern- und Unterrichtsmotivation durch Bilder erklärt die deutsche Fremdsprachendidaktik auf verschiedene Weise. Der erste Grund lautet: Bilder lassen eine Lernerorientierung zu, welche den Unterricht attraktiver für die Schülerinnen und Schüler werden lässt. Die Attraktivität rühre daher, dass Bilder Themen behandeln können, die die Lernenden betreffen oder interessieren, wie Sabine Hilger erläutert: „Sie [die Bilder] beziehen den Schüler mit seinen eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Ideen, Meinungen, Wünschen oder auch Abneigungen und Ängsten ein und ermöglichen in hohem Maße die aktive Teilnahme der Lerner am Unterricht“ (1999: 7). Außerdem können Bilder methodisch den Wünschen und Bedürfnissen der Lernenden entgegen kommen. Beispielsweise gibt es Schülerinnen und Schüler, die bevorzugt mit visuellem Material arbeiten (vgl. Piecha 1994: 48). Aus dieser Vorliebe resultiert ein Vorteil von Comics gegenüber anderen bildlosen Literaturgattungen: „Vor allem der Bildanteil fordert eine ganzheitliche Wahrnehmung und motiviert somit Lernende, die durch rein verbale Medien nicht optimal erreicht werden“ (Schüwer 2005: 4, vgl. auch Doff/Wanders 2005: 10). Warum dies günstig für den fremdsprachlichen Literaturunterricht ist, wird bei Roswitha Henseler und Carola Surkamp deutlich. Sie erinnern an das Ergebnis einer literaturpsychologischen Studie, die besagt, dass der Bildeinsatz im Literaturunterricht v.a. Jungen zum Lesen animiere. Dies sei bedeutsam, weil gerade Jungen visueller Stimuli bedürften: „Um zum Lesen eines Buches angeregt zu werden, benötigen Jungen möglichst visuelle Reize, z.B. Illustrationen oder Filmmaterial“ (2007: 9 nach Bromann 2001).⁷⁰ Werden Bilder nun gezielt eingesetzt, um den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegen zu kommen, kann eine entspannte Lernatmosphäre im Fremdsprachenunterricht entstehen (vgl. Hilger 1999: 7, Scherling/Schuckall 1992: 10). Diese solle wiederum die intrinsische Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler steigern, so die Fremdsprachendidaktik.

Ebenfalls angenommen wird, dass sich Bilder positiv auf die Lernatmosphäre und Lernmotivation auswirken, wenn sie für Abwechslung und Spaß im Fremdsprachenunterricht sorgen: „Die Beschäftigung mit Bildern und Musik trägt oft innovativen und spielerischen Charakter und wird als wohltuende Abwechslung zum Erleben und Anwenden von (sprachlichen) Regeln auf der Grundlage von Texten erlebt“ (Badstübner-Kizik 2006: 417, vgl. auch Dirscherl/Polletti 2000: 5). Zum einen seien Bilder eine mediale Abwechslung von der Textfokussierung. Zum anderen erlauben sie variable Aufgabenstellungen (vgl. Hodurek 2006: 8).

⁷⁰ Die Unterrichtsbeobachtungen der Verfasserin bestätigen diese Feststellung: In einer neunten Gymnasialklasse wählten alle Jungen aus elf Romanen (sechs waren traditionell, fünf *Graphic Novels*) eine *Graphic Novel* als Lektüre, während die Mädchen sich überwiegend für die traditionellen Texte entschieden. Dabei gab es in beiden Genres männliche und weibliche Protagonisten, so dass das Identifikationspotenzial nicht ausschlaggebend für die Wahl des Genres gewesen sein dürfte.

Die Abwechslung bewirke, dass Unterricht als kurzweilig empfunden werde, und diese positive Unterrichtserfahrung könne einen positiven Effekt auf die Lern- und Unterrichtsbeteiligung haben. Gelächter und Spaß im Unterricht könnten zudem eine Lernmotivation bewirken. Die Arbeit mit Bildern (z.B. Karikaturen) führe oftmals schon an sich zu lustigen Situationen (vgl. Dauvillier/Köchling 1988: 9), die dann das Lernklima angenehm machten und auf diese Weise zur Mitarbeit motivieren könnten:

Die Arbeit mit Bildern ist oft mit Humor verbunden, sei es durch *cartoons*, *grammar pictures* oder witzige mnemotechnische „Neuschöpfungen“, sei es durch die so genannten Wimmelbilder [...], Bildergeschichten oder die raffinierten Abdecktechniken am Overheadprojektor. Humorvolles Lernen bedeutet entspanntes Lernen; wenn gelacht oder geschmunzelt werden kann, weicht die Verkrampfung dem Spaß am Lernen. (Hilger 1999: 7)

Durch die Freude am Bild könne also eine Freude am Lernen entstehen, so die deutsche Fremdsprachendidaktik.

Darüber hinaus können textbezogene Bilder zu einer Lernmotivation führen, weil sie das Textverständnis erleichtern (vgl. Kapitel 2.1.2.1) und so Misserfolgserlebnisse reduzieren, die sonst zu Lernfrustration und -aversion führen könnten. Diese stehen der Bereitschaft zu Mitarbeit im Fremdsprachenunterricht und der Lernmotivation entgegen. Es geht hier also um das Vermeiden des Nachlassens der Motivation. Die Bildarbeit lasse zudem differenzierte Aufgaben zu, von denen die weniger schweren auch von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern erfolgreich ausgeführt werden können und zu Erfolgserlebnissen führen (vgl. Hilger 1999: 7). Diese Erfolgserlebnisse bei der Bildarbeit steigern die Lernmotivation dieser Schülerinnen und Schüler, so Sabine Hilger. Hilger erklärt: „Bilder ermöglichen schwächeren Schülern Erfolgserlebnisse und motivieren deshalb“ (ebd.). Denn wer sich über seinen Erfolg freuen könne, der empfinde eher Freude am Unterricht. Auf diese Weise sollen Bilder als Lernhilfen für eine Unterrichtsmotivation sorgen.

So plausibel diese Gründe (Lernerorientierung, Abwechslung, Frustrationsvermeidung) auch klingen, entbehren sie doch mit wenigen Ausnahmen (etwa Henseler/Surkamp 2007) der nötigen Fundierung durch wissenschaftliche Forschung. Die Mehrheit der zitierten Quellen verweisen weder auf eigene noch auf bildwissenschaftliche Studien. Die Richtigkeit der Annahmen belegen jedoch psychologische Versuche. Sie bestätigen, dass Dinge, denen Aufmerksamkeit geschenkt wird, tatsächlich besser gelernt werden (vgl. Reynolds 1992: 384-385), und dass eben Bilder dazu in der Lage sind, die menschliche Aufmerksamkeit zu wecken und auf sich zu ziehen (vgl. Levie/Lentz 1982, Levin 1982, Peeck 1993: 227, Carney/Levin 2002: 9). Beispielsweise stellt die Werbeforschung durch Versuche fest, dass Zeitschriftenleserinnen und -leser, wenn sie eine bebilderte Werbeanzeige sehen, zu 60% bis 80%

zuerst das Bild betrachten (vgl. Schierl 2005: 312). Bilder können die Aufmerksamkeit der Lernenden somit gezielt auf bestimmte Dinge steuern – etwa im Falle von Textillustrationen auf bestimmte Textinhalte. Psychologische Versuchsreihen aus den 1970er Jahren zeigen, dass sich die Aufmerksamkeit von Testpersonen nach der Betrachtung textbezogener Bilder beim Lesen auf die im Bild gezeigten Aspekte richtet (vgl. Pick/Christy/Frankel 1972, Carr/Bacharach/Mehner 1977: 25, Schwartz/Ellsworth/Graham/Knight 1998).⁷¹ Bernd Weidenmann attestiert Bildern daher eine Fokusfunktion für die Textarbeit. Die Fokusfunktion erfüllen Bilder, wenn sie die Aufmerksamkeit der Lesenden auf Textinhalte steuern, über die die Lesenden bereits ein gewisses Maß an Wissen haben, um dessen Verständnis zu vertiefen oder zu modifizieren (vgl. 1991b: 35ff.).

Die Bildwissenschaft fundiert aber nicht nur die Annahmen der Fremdsprachendidaktik, sondern zeigt auch, welche inhaltlichen und formalen Bildeigenschaften die Aufmerksamkeit der Betrachtenden wecken können. Für Lehrende ist es wichtig, diese Eigenschaften zu kennen, damit sie geeignete Bilder auswählen können, mit denen sie über das Bildinteresse eine Unterrichtsmotivation fördern können. Die Bildwissenschaft weist erstens Neuheit oder Unbekanntheit des Inhalts oder der Form als Erreger von Aufmerksamkeit aus: „Exploring novel stimuli is an intrinsically motivated behavior of human beings and animals that facilitates adaptation to the environment“ (Nittono/Shibuya/Tadao 2007: 687, vgl. auch Aitken/Hutt 1974, Cantor 1968, Lemond/Nunnally 1974, Schnotz/Bannert 1999, Wohlwill 1975). Malcolm Fleming erläutert: „[A]ttention is drawn to what is novel, to whatever stands in contrast to immediate past experience or to life-long experience“ (1987: 152 nach Fleming/Levie 1978). Außerdem sorgt Komplexität für Beachtung: „Attention is drawn and held by complexity, providing the complexity does not exceed the perceivers’ cognitive capacities“ (Fleming 1987: 139 nach Fleming/Levie 1978). Auch Detailreichtum weckt die Aufmerksamkeit der Betrachtenden: „Research [...] has confirmed that learners prefer viewing visuals that contain more detail“ (Alesandrini 1984: 66). Ferner sorgen Humor und Provokation für Interesse an einem Gegenstand (vgl. Bryant/Brown/Silberberg/Elliott 1981).

Bei diesen Angaben ist zu beachten, dass einige der genannten Bildmerkmale wie ‚Neuheit‘ keine universell gültigen und stabilen Eigenschaften sind, sondern individuell unterschiedlich empfunden werden sowie in ihrer Intensität variabel sein können. Dies erklärt,

⁷¹ Ein Versuch der Verfasserin mit Studierenden ergab, dass mediumexterne Abbildungen zum Thema eines literarischen Texts (Thomas Coles *The Notch in the White Mountains* [1839]) die Aufmerksamkeit der Lernenden bei der Lektürearbeit (Charles Brockden Browns *Edgar Huntly, or, the Memoires of a Sleepwalker* [1799]) in der *while-* und *post-reading-*Phase auf die gemeinsamen Inhalte (das Konzept des Erhabenen nach Edmund Burke) lenkte.

weshalb ein Bild die Aufmerksamkeit einiger Lernender weckt, aber von anderen Lernenden ignoriert oder nur kurzfristig angesehen wird.

Nachlassende Aufmerksamkeit für ein Bild und seinen Inhalt rührt daher, dass Menschen Bilder nur so lange betrachten, bis sie den dargestellten Sachverhalt subjektiv verstanden haben; danach wird der Betrachtungsprozess abgebrochen (vgl. Bernhardt 2007: 424). Das bedeutet, Bilder, deren Inhalte den Lernenden bekannt sind und/oder uninteressant erscheinen, wecken weniger Aufmerksamkeit und werden nur kurz angesehen, weil die Betrachtenden eine weitere Beschäftigung mit dem Bild für überflüssig und/oder langweilig halten (vgl. Alexandrini 1984: 64, Schnotz/Bannert 1999). Wenn also die Aufmerksamkeit im Fremdsprachenunterricht für ein Bild nachlässt, so kann das eben daran liegen, dass es keine offenen Fragen mehr enthält. Dann ist es nicht mehr zum Zweck der Aufmerksamkeitsschaffung geeignet.

Wie zuvor erwähnt, lässt sich die Aufmerksamkeit auch mit Bildern steuern. Diese Fokussfunktion erlaubt es, die Aufmerksamkeit der Lernenden mit Bildern auf bestimmte Unterrichtsinhalte zu steuern. Dies kann besonders bei der Textarbeit hilfreich sein, denn das Textverstehen hängt u.a. davon ab, dass die Lernenden die zentralen Textaussagen als solche erkennen. Bilder können helfen, diese Textinhalte hervorzuheben, wie die Bildwissenschaft zeigt. Worauf eine Textillustration allerdings die Aufmerksamkeit der Lernenden tatsächlich steuert, hängt von den Bild- und Lernereigenschaften ab, und es gibt für keine Textillustration die Gewähr, dass sie die Aufmerksamkeit wirklich auf die gewünschten Details lenkt. Für ein Bild gibt es immer mehrere mögliche Wirkungen: Gemäß dem so genannten *Selective Compensatory Framework* können Bilder zum einen erreichen, dass solche Textinhalte verstärkt reflektiert werden, die die Lernenden normalerweise nicht beachtet hätten (Filippatou/Pumfrey 1996: 272-273). Die Theorie geht davon aus, dass sich geübte Lesende i.d.R. auf Textzusammenhänge und weniger auf Details konzentrieren, und dass ungeübte Lesende umgekehrt auf Details achten und weniger auf Zusammenhänge (vgl. Golinkoff 1976). Das *Selective Compensatory Framework* besagt, dass Bilder den Lesenden die jeweils anderen Textinhalte ins Bewusstsein rufen können: den leistungsstarken Lesenden bestimmte Texteinzelheiten und den ungeübten die Textzusammenhänge. Das würde bedeuten, dass sich erfolgreiche Lernende mit Bildern in Detailfragen vertiefen, während die eher leistungsschwachen Lernenden mit Hilfe der Bilder die Textzusammenhänge begreifen könnten. Hier geht es also auch um eine Semantisierung durch die Aufmerksamkeitssteuerung, die dazu führt – wie das Wort ‚*compensatory*‘ im Namen andeutet –, dass ein Ausgleich der Leistungsunterschiede

beim Lesen stattfindet. Das Bild ermöglicht den schwächeren Lesenden eine erfolgreiche, d.h. schlüssige Textdeutung.

Im Gegensatz zum *Selective Compensatory Framework* steht zum anderen das *Selective Enrichment Framework*. Es besagt, dass Bilder nur die Verarbeitung solcher Textinhalte unterstützen, auf die die Aufmerksamkeit der Lesenden ohnehin gerichtet sei (vgl. Filippatou/Pumfrey 1996: 273, Waddill/McDaniel 1992). Das heißt, geübte Lesende achteten in Bildern auf Bezüge, ungeübte, leistungsschwache Lesende auf Details, die sie wiedererkennen: „It seems that less skilled comprehenders cannot detect specific causal relationships in text, even if they are presented in pictures“ (Filippatou/Pumfrey 1996: 273). Es werde also in Bildern auf ausgewählte („selective“) Inhalte geachtet, nämlich das, was bereits verstanden wurde. Leider lässt sich nicht nachvollziehen, welche Bild- und Texteigenschaften den einen oder anderen Effekt bewirkt haben, weil die Dokumentationsschriften der Studien für die beiden *Frameworks* die eingesetzten Bilder nur oberflächlich beschreiben (wenn überhaupt). Fest steht allerdings, dass Bilder sowohl für das Textverständnis essenzielle Inhalte als auch eher nebensächliche Details hervorheben können, dass Lernende sich durch Textillustrationen zum Wichtigen hingeführt, aber auch vom Wichtigen ablenken lassen und dass der Nutzen, den Schülerinnen und Schüler aus dem Vorhandensein von Bildern bei der Lektüre ziehen, durch ihre eigenen Erfahrungen und Vorkenntnisse bedingt wird. Auch die Lesekompetenz spielt hier eine Rolle für die Wirkung von Bildern (vgl. Kapitel 2.1.2.1).

Für den Fremdsprachenunterricht bedeuten diese Versuchsergebnisse, dass berücksichtigt werden muss, unter welchen Bedingungen unterrichtsrelevante Bildinhalte (also nicht das ganze Bild) aufmerksam betrachtet werden, um eine Fokussierung auf eben diese Details zu erreichen. Eine Orientierung diesbezüglich gibt die vorausgehende Tabelle mit Bildbedingungen für die Motivationsfunktion. Wenn andernfalls in einem Bild alle Inhalte gleichermaßen auffällig sind, dann besteht keine Garantie, dass das Bild bei Schülerinnen und Schülern Interesse für den Unterrichtsgegenstand weckt und die Lese- oder Unterrichtsmotivation fördert. Lediglich eine angenehme Lernatmosphäre scheint sich so schaffen zu lassen. Psychologische Versuche haben gezeigt, dass illustrierte Texte als angenehmer empfunden werden als unebilderte Texte (vgl. Levie/Lentz 1982: 218). Die Medienpädagogik bestätigt, dass der Einsatz von illustrierten Texten eine positive Lernatmosphäre bewirke: „Bilder sind durch entsprechende Gestaltung in der Lage, Lernende zu einer tiefergehenden Beschäftigung mit dem Lerninhalt anzuhalten oder einfach die Freude am Lernen zu erhöhen“ (Strittmatter/Niegemann 2000: 63). Der Zusatz „durch entsprechende Gestaltung“ deutet darauf hin, dass nicht jedes Bild per se motivierend wirkt (vgl. oben). Da der Motivationseffekt erheblich von den

Eigenschaften der Betrachtenden abhängt (vgl. Silvia 2005a, 2005b), muss, wer seine Lernenden mit Bildern zu etwas motivieren möchte, sich also überlegen, welche Bildeigenschaften (nicht nur Bildtypen) jeden Einzelnen ansprechen. Die Lehrkraft ist somit aufgefordert, die Perspektive zu wechseln, denn was sie selbst interessiert, müssen nicht zwangsläufig auch andere spannend finden.⁷² Aussagen über das Motivationspotenzial von Bildern in der Fremdsprachendidaktik müssen folglich zudem differenziert in Bezug auf spezielle Bildeigenschaften (nicht nur grundsätzliche Bildtypenmerkmale) sowie Lernercharakteristika formuliert werden. Die Berücksichtigung der Lernerigenschaften für die Auswahl von Bildern zum Zweck der Lernmotivation kann erfordern, mehr als nur ein Bild, verschiedene Versionen oder Ausschnitte auszuwählen, damit die Aufmerksamkeit auf dem Unterrichtsthema liegt.

Wenn der per se motivierende Bildtyp nicht existiert, sondern nur Bilder, deren Motivationspotenzial aus dem Zusammenspiel von Bilddetails bzw. -eigenschaften und Betrachtenden resultiert, welches variable, aus der Interaktion von Bild und Betrachtenden entstehende Merkmal unterstützt dann die Seh- und Unterrichtsmotivation? Laut der Psychologie ist eine solche Variable das, was die Fremdsprachendidaktik ‚Offenheit‘ nennt, also die Mehrdeutigkeit von Bildern. Offenheit könne sich insofern lernmotivierend auswirken, als sie eine intensive Bildbetrachtung zu initiieren vermöge, denn die Mehrdeutigkeit eines Bildes führe zu einer Unsicherheit der Betrachtenden bei der Bilddeutung. Eine leichte Unsicherheit rege zur freiwilligen Reflexion des Dargestellten an. In der Reflexion werde nach einer Lösung des Konflikts gesucht, der aus mehreren Deutungsmöglichkeiten resultiere, und durch die Lösung finde eine Erweiterung bestehender Kenntnisse um neue Erfahrungen statt. Bei dieser Erweiterung handle es sich dann schon um Lernen: „A moderate degree of uncertainty or anxiety provides a strong incentive to act, that is to attend carefully, to learn, to resolve the problem“ (Fleming 1987: 142 nach Fleming/Levie 1978). So bewirke die Unsicherheit die Bereitschaft, Bildinhalte zu durchdenken, was bei Unterrichtsbildern bedeutet, dass die Lernenden von sich aus bereit sind, Unterrichtsinhalte zu reflektieren. Das ist die gewünschte Lernmotivation. Die Voraussetzung für ihr Entstehen besteht (neben der Offenheit) darin, dass die Bilder einen Unterrichtsbezug besitzen. Geschlossene, eindeutige und zudem gewöhnliche Bilder eignen sich weniger, weil die Lernenden diese (z.B. ein Alltagsfoto eines bekannten Gegenstandes) nur kurz ansehen. Wegen der einfachen Identifizierbarkeit der Gegenstände erscheinen sie ihnen leicht verständlich, die Lernenden halten eine weitere Beschäftigung mit dem Bild für

⁷² Studien aus den 1960er und 1970er Jahren zeigen beispielsweise, dass Kinder und Erwachsene unterschiedliche Präferenzen für bestimmte Bildinhalte haben (vgl. Faw/Nunnally 1973: 489). Die Erwachsenen sahen sich damals lieber schöne Bilder an (vgl. ebd.), während Kinder mehr Zeit mit negativen als mit positiven Stimuli verbrachten (vgl. ebd.). Welche Präferenzen dies waren, ist heute unerheblich, weil sie sich sicherlich gewandelt haben, aber die Tatsache, dass sie sich unterschieden, ist von Bedeutung.

überflüssig und/oder langweilig und reflektieren die Bildinhalte daher nicht. Da das Bild nichts Neues zeigt und zu keinen neuen Gedankengängen anregt, lernen die Schülerinnen und Schüler auch nichts Neues (vgl. Alesandrini 1984: 64, Schnotz/Bannert 1999).

Das Fazit zur Motivationsfunktion lautet, dass sich mit unterrichtsbezogenen Bildern über die Aufmerksamkeit, die sie für die Bildinhalte wecken, eine Lernmotivation erreichen lässt, dass Bilder aber nicht per se zum Unterricht oder zu einer Lernaktivität motivieren. Die Bildwirkung hängt vielmehr von den Bildeigenschaften (z.B. Ungewöhnlichkeit, Offenheit) und den Lernereigenschaften ab, die letztendlich bestimmen, ob etwas ungewöhnlich oder offen ist und deshalb die Aufmerksamkeit der Lernenden weckt. Die Lernereigenschaften bestimmen auch, ob ein unterrichtsbezogenes Bild zur Reflexion von Unterrichtsinhalten anregt oder ob es die Aufmerksamkeit der Lernenden auf irrelevante Dinge steuert und damit vom eigentlichen Unterrichtsziel ablenkt. Es muss also bei der Bildauswahl sorgfältig abgewogen werden, ob das, was die Schülerinnen und Schüler aus einem Bild lernen sollen, in dem Bild ins Auge sticht, für sie erkennbar und interessant genug dargestellt ist, damit sich die Lernenden auch damit befassen. Andernfalls müssen Aufgabenstellungen dafür sorgen, diese Aspekte in den Fokus zu rücken.

2.1.2.4 Organisierende Bildfunktion

Eine Organisationsfunktion erfüllen Bilder, die Informationen sinnvoll strukturieren (vgl. Trabasso/Bouchard 2002: 179). Dazu können sie zentrale Inhalte, um Unwichtiges reduziert, herausstellen. Eine spezielle Form der Organisationsfunktion übernehmen Bilder, wenn sie eingesetzt werden, um den Unterricht zu strukturieren (vgl. Göbel 1976: 10). Bislang wird diesbezüglich im fremdsprachendidaktischen Diskurs primär das Potenzial von Bildern als Unterrichtseinstieg oder *advance organizers* festgestellt (vgl. Skorge 2006: 92 für die Textarbeit), dabei wäre es jedoch auch interessant zu wissen, wie Bilder z.B. an Gelenkstellen eingesetzt werden können. Im Kontext der Filmdidaktik und dem methodischen Vorgehen bei der Filmarbeit dienen Bilder bereits als Strukturierungsmittel, etwa wenn die Filmrezeption, also die Bildpräsentation unterbrochen wird (beispielsweise um Hypothesen über den weiteren Verlauf des Films anzustellen) und auf die *while-viewing*-Aktivität eine *post-viewing activity* folgt (vgl. z.B. Decke-Cornill 2010: 335). Die Rolle der Bilder zur Unterrichtsstrukturierung wird aber auch hier nicht explizit diskutiert. Für die Organisationsfunktion liegt das Augenmerk somit auf der Strukturierung von Informationen. Doch wozu dient diese Strukturie-

rung durch Mindmaps, Tabellen, Kreisdiagramme oder geordnete Abbildungsfolgen über die in Kapitel 2.1.2.1 erläuterte Semantisierung hinaus?

Aus Sicht der Fremdsprachendidaktik kann nicht nur die Textrezeption, sondern auch die -produktion durch organisierende Bilder unterstützt werden. Denn erstens können Strukturbilder zur Aktivierung von Vorwissen eingesetzt werden (vgl. Lamers-Etienne/Theis 2007: 239), nämlich um systematisch Assoziationen zu wecken und um beim Sammeln von Ideen zu helfen. Dazu können Abbildungsreihen betrachtet oder Assoziogramme angelegt werden (vgl. Kast 1999: 44-45). (Die Organisationswirkung der Abbildungsreihe ergibt sich aus der Reihenfolge der Bilder.) Zweitens können vor dem Schreiben angelegte Strukturbilder die Organisation von Textinhalten und Argumenten erleichtern (vgl. Holtwisch 2002: 99, Kast 1999: 45-46). Herbert Holtwisch nennt dieses Vorgehen eine „kreative, textgenerierende Methode“ (2002: 99). Die Bilder dienen in einer *pre-writing*-Phase der Sammlung, Gliederung und Versprachlichung von Textinhalten (vgl. Grieser-Kindel/Henseler/Möller: 2006: 86). In der Bildwissenschaft bestätigen die Pädagogik und die Psychologie, dass das Anlegen organisierender, logischer Bilder hilft, Ideen zu sammeln und zu ordnen (z.B. in Mindmaps). Wolfgang Schnotz stellt auf der Basis wissenschaftlicher Studien fest: „maps can also serve as tools for thinking“ (2002: 112). Der Vorteil des Anlegens organisierender Bilder vor dem Schreiben besteht darin, dass die Bildproduktion bei den Lernenden einen Ideenfluss in Gang setzt, der sonst oft erst während des Schreibens beginnt (vgl. Brüning/Baum 2007: 29, Trabasso/Bouchard 2002: 179) und der, wenn er nicht gelenkt wird, im schlimmsten Fall in chaotischen Argumentfolgen endet. Diese Produktion logischer Bilder „dient dem Sammeln von Ideen. Dabei geht es nicht darum, das aufzuschreiben, was man gerade im Kopf hat, sondern sich assoziativ leiten zu lassen und während des Prozesses immer mehr Ideen zu entwickeln, die am Anfang nicht da waren“ (Brüning/Saum 2007: 29). So soll erreicht werden, dass ein Zusammenhang zwischen den Ideen besteht, denn auf der Basis des Clusters kann ein inhaltlich lückenloser, schlüssiger Text verfasst werden.

Warum sich gerade das Anlegen eines Clusters, also eines logischen Bildes, dazu empfehle, die Textproduktion zu strukturieren, erklären die Pädagogen Tobias Brüning und Ludger Saum mit der Vernetzung von Informationen im Gehirn: „Das Cluster nutzt die assoziative Arbeitsweise des Gehirns. Im Gehirn steht nichts isoliert, sondern alles ist vielfältig miteinander verbunden“ (ebd.). Da Verstehen auch auf der Basis von Assoziationen erfolge, müssen Texte nach einer Assoziationsstruktur organisiert sein (damit Bezüge zwischen Textteilen bestehen). Daher müssen Ideen nach einem bestimmten Muster gegliedert werden, und dies könne vor der eigentlichen Textproduktion durch das Anlegen einer Strukturzeichnung

oder das Füllen einer vorgefertigten leeren Strukturzeichnung des Texts geschehen (vgl. ebd.: 14). Ein Vorteil dieses Festhaltens von Ideen und Bezügen in einem materiellen Bild (anstatt nur im Geiste) bestehe darin, dass die Visualisierung eine solide Gedächtnisstütze darstelle, die während des Schreibens vorliege, und auf die kontinuierlich ein leichter Zugriff möglich sei:

Grafische Strukturierungsformen können den Schülerinnen und Schülern beim Schreiben eine große Hilfe sein, ganz gleich, ob es um Textanalysen oder kreative Texte geht. Denn stets steht vor dem eigentlichen Schreiben die Planungsphase, in der Stoff und Ideen für den Text gesammelt werden [...]. Diese Gedanken können sehr übersichtlich und geordnet in verschiedenen grafischen Strukturierungsformen dargestellt werden, so dass während der gesamten Schreibphase darauf Zugriff besteht. (ebd.: 14)

Neben den logischen Bildern eignen sich auch Abbildungen für die Informationsorganisation. Reihen von Abbildungen können zur geordneten Textproduktion beitragen, und zwar wenn sie Textinhalte darstellen und vor dem Schreiben in die Reihenfolge gebracht werden, in der die dargestellten Inhalte im Text behandelt werden sollen. Die Bildreihe liegt wie das Cluster während des Schreibens vor und dient als Grundlage für den Textaufbau. Der Pädagoge Richard Sinatra und seine Kollegen konnten in Versuchen eine Verbesserung des narrativen (muttersprachlichen) Schreibens von lernschwachen Schülerinnen und Schülern beobachten, die ihre Textproduktion nach dieser Methode organisierten: Die Lernenden verfassten ihre Texte auf der Basis textbezogener selbst gemachter Fotos, die sie in eine bestimmte Reihenfolge gebracht hatten (vgl. Sinatra/Beaudry/Guastello/Stahl-Gemake 1988).

Zusammenfassend lässt sich zur organisierenden Bildfunktion Folgendes festhalten: Logische Bilder wie auch Abbildungen können Informationen reduzieren und strukturieren. Aufgrund dieser Wirkung können sie eine Hilfe sowohl beim Erfassen als auch bei der Produktion fremdsprachlicher Texte sein. Zu diesen Zwecken können Bilder im Vorfeld des Lesens, Hörens oder Schreibens oder im Nachhinein bearbeitet werden, und das kann bildproduktiv oder -rezeptiv geschehen.⁷³

2.1.2.5 Interkulturelle Bildfunktion

Die interkulturelle Kompetenz setzt sich aus einer Vielzahl von Teilkompetenzen zusammen. Laut Bildungsstandards umfasst sie soziokulturelles Orientierungswissen, den verständnisvollen Umgang mit Diversität und die Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen. Zur Ausbildung dieser Komponenten können Bilder einen Beitrag leisten, denn sie können,

⁷³ Dabei ist für die Bildproduktion zu bedenken, dass sie gewissen Regeln folgen sollte.

wie im Folgenden dargelegt werden soll, den Wissenserwerb unterstützen, Fremdverstehen und Empathieempfinden sowie Identifikation und Perspektivenwechsel trainieren, Muster der nonverbalen Kommunikation in den Fokus der Lernenden rücken, zur Entwicklung einer interkulturellen Handlungskompetenz beitragen und die Identitätsfindung von Schülerinnen und Schülern unterstützen.

2.1.2.5.1 Soziokulturelles Orientierungswissen

Die deutsche Fremdsprachendidaktik geht schon seit Langem davon aus, dass sich mit zielkulturellen Bildern der Erwerb von soziokulturellem Orientierungswissen, also Sachwissen über die Zielkulturen des Fremdsprachenunterrichts unterstützen lässt.⁷⁴ Stephan Thies erklärt den Zugewinn des Bildeinsatzes für den Fremdsprachenunterricht anhand des Beispiels von Tierreportagen aus fernen Ländern: Das Bildmaterial könne das Aussehen von etwas Unbekanntem zeigen, wodurch dieses Unbekannte vorstell- und fassbar werde. Thies schreibt:

Bilder großer Tierfilmer im Fernsehen etwa haben uns eine solide Vorstellung des Tierlebens in der ‚Serengeti‘ verschafft, manches sogar zu deren Bewahrung bewirkt. Sie sind dabei eben nicht an die Stelle eigener Erfahrung getreten, sondern an die von Beschränktheit und Unwissenheit. Ähnliches gilt für andere Bereiche. (2002: 6)

Außerdem kann durch den Vergleich von zwei Bildern, die einmal etwas Eigenes und einmal eine fremdkulturelle Variante davon zeigen, bei den Lernenden ein Bewusstsein für die Möglichkeit kulturell unterschiedlicher Konzeptausprägungen und Auffassungen geschaffen werden (vgl. Skorge 2006: 96). Beispielsweise können Fotos von Schulklassen betrachtet werden, in denen die eine Gruppe Schuluniformen trägt und die andere nicht.

Dass Bilder tatsächlich dem Erwerb von Wissen dienen können, bestätigt in der Bildwissenschaft die Lernpsychologie (vgl. Chanlin 1998). Jennifer Rusted und Veronika Coltheart zeigten beispielsweise in einem Versuch, dass Kinder mit Hilfe von Abbildungen neue Konzepte aus (muttersprachlichen) Texten lernen können (vgl. 1979). Rusted und Colthearts' Versuchspersonen bekamen in einem Text ein ihnen unbekanntes Tier beschrieben. Einige der Textblätter zeigten ein Bild des Tieres, andere nicht. Fragen nach dem Aussehen des Tieres

⁷⁴ Vgl. Altschul 1905: 262ff., Braun 1974: 119-120, Dirscherl/Polletti 2000: 4, Schilder 1977: 252, Macaire/Hosch 1996: 79, 99, Piepho 1974: 107, Rymarczyk 1998: 48, Vences 2006: 7, Wagner 1895: 499, Wendt 1898 in Reinfried 2008: 202. Dieses Potenzial von Bildern wird auch für das frühkindliche, muttersprachliche Lernen genutzt, nämlich im Falle von Bilderbüchern. Darin werden fremde Szenerien auch durch die Illustrationen vorstellbar und zugänglich: „In picture books far-away environs are presented in ways easily accessible to children“ (Burroughs 1988: 26).

wurden später besser von den Versuchspersonen beantwortet, deren Texte bebildert waren (vgl. ebd.: 520).

Es können aber nicht nur gänzlich neue Konzepte mit Hilfe von Bildern erlernt werden, sondern es lässt sich auch bestehendes Wissen erweitern. Bernd Weidenmann nennt diesen Effekt die ‚Konstruktionsfunktion‘ von Bildern (vgl. 1994: 31). Diese Funktion werde erfüllt, so Weidenmann, wenn Bilder Bekanntes zeigten, dies jedoch in einen neuen Zusammenhang stellten, so dass die Betrachtenden angehalten seien, auf der Basis ihrer Vorkenntnisse den Bildsinn zu konstituieren. Altes Wissen werde dann erweitert, neues Wissen auf der Basis des alten konstruiert. Dieser Lernfortschritt sollte sich auch für die Besonderheiten der Zielsprachenländer des Fremdsprachenunterrichts erreichen lassen, wenn die Bilder eben diese darstellen. Die sozialwissenschaftlichen und historisch ausgerichteten Bilddisziplinen bestätigen durch ihre Quellenarbeit an Bildern, dass Wissen über Kulturen mit Hilfe von Bildern erworben werden kann (vgl. z.B. Criegern 1981: 126, Sauer 2002: 572). So setzen die Ethnologie, die Geschichtswissenschaft, die Kulturwissenschaft, die Kunstgeschichte, die Politikwissenschaft und die Soziologie in ihrer wissenschaftlichen Praxis Bild und Kultur in Bezug zueinander und ziehen aus den Bildern Rückschlüsse auf Kulturmerkmale. Der Geschichtsdidaktiker Michael Sauer schreibt etwa, Bilder geben Informationen über Sachkultur und Wertvorstellungen (vgl. 2003: 26). Bilder können dies leisten, weil sie als Kulturprodukte nicht isoliert stehen, sondern verbunden sind mit anderen kulturellen Phänomenen, so der Ethnologe Hartmut Lang (1992: 365). Moden, Werte, politische Ereignisse und gesellschaftliche Entwicklungen spiegeln sich in den Bildern wider. Die Sozialgeschichte betrachtet Werke der Bildkunst aus diesem Grund als „Formen und Reflexionen gesellschaftlicher Praxis“ (Schneider 1996: 306). Das bedeutet, Kunst ist für sie einerseits eine Form materieller Arbeit, die aus einer Gesellschaft auf der Basis ihrer Entwicklungsstandards (Produktionstechniken, Herstellungstechnologien und Produktionsorganisation) hervorgehen kann. Andererseits interpretiert Kunst die soziale Wirklichkeit im Sinne des gesellschaftlichen Bewusstseins (vgl. ebd.: 306). So entstehen Bezüge zwischen Kunstobjekt bzw. Bild und Kultur, und diese Bezüge lassen sich untersuchen.

An der Praxis der kulturell und historisch ausgerichteten Quellenarbeit an Bildern kann die Fremdsprachendidaktik ihre eigene Bildarbeit orientieren. Selbst Fragestellungen ließen sich übernehmen, denn mit den Themen, die beispielsweise die Geschichtswissenschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts anhand von Bildern untersucht, befasst sich auch der Fremdsprachenunterricht:

- Identitätsbildung von Gruppen (bis hin zu Nationsbildungsprozessen und Studien über koloniale Bildlichkeit)

- Normierungsprozesse und Kontrolle (z.B. marginalisierter Bevölkerungsgruppen wie Kranke, Irre oder Kriminelle)
- Propaganda (vor allem politische Propaganda, z. B. während der Französischen Revolution, in Kriegen oder Wahlkämpfen)
- Mentalitäten (Einstellungen zu Familie, Liebe, Krankheit oder Tod) (Jäger 2005: 188-189).

Im Englischunterricht etwa spielt „Identitätsbildung von Gruppen“ beim Thema ‚*Growing up*‘ eine Rolle, „Normierungsprozesse und Kontrolle“ bei der Auseinandersetzung mit den *penal colonies* in Australien, „Propaganda“ beim Thema ‚*Imperialism*‘ und „Mentalitäten“ beim interkulturellen Lernen allgemein. Die Auseinandersetzung mit Propaganda sollte zudem Teil der Ausbildung von kritischer Medienkompetenz bei den Lernenden sein. Es gibt also thematische Überschneidungen zwischen den bildgestützt erforschten Themen der Geschichtswissenschaft und den Themen des Fremdsprachenunterrichts. Das bedeutet: Wenn diese Themen in der Geschichtswissenschaft anhand von Bildern untersucht werden, dann kann offensichtlich an Bildern Wissen über Dinge erworben werden, die von Relevanz für den deutschen Fremdsprachenunterricht sind. Somit lassen sich Bilder für den kulturhistorischen Wissenserwerb im Fremdsprachenunterricht einsetzen. Dieses Wissen dient der soziokulturellen Orientierung.

Bilder sollten aber nicht nur als Hilfsmittel für den Erwerb von soziokulturellem Orientierungswissen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, sondern auch, um die kulturprägende Rolle von Bildern zu verdeutlichen. Denn sie spiegeln nicht nur Kulturmerkmale wider, sie bedingen auch diese Merkmale von Kultur (vgl. Billmayer 2008: 77). Beispielsweise transportieren Bilder Mimik, Gestik, Aussehen, Haltungen und Handlungen von berühmten Personen, die dann, von Fans kopiert, zum Teil einer Kultur werden können. Man denke etwa an das lange im Fußballsport übliche Sich-vom-Leibe-Reißen von Trikots nach einem hart erkämpften Tor oder an Frisuren, die verbreitet getragen werden, etwa *The Rachel* aus der US-amerikanischen TV-Serie *Friends*. Für die *Visual Culture*-Forschung sind Bilder und Bildkultur daher Akteure sozialer Interaktionen (vgl. Holert 2005: 234). Ein Bild ist nicht (nur) Dokument sozialer Prozesse, sondern es ist auch Teilnehmer an diesem Prozess. Das bedeutet, wie oben erklärt, dass Bilder Kultur bedingen. Das heißt wiederum, um Kultur zu verstehen, müssen Bilder und ihre Wirkungen konzeptualisiert werden, und wer bildinitiierte Handlungsmuster durchblicken möchte, sollte ihren Auslöser kennen.⁷⁵ Dieser Zusammen-

⁷⁵ Die Geschichtswissenschaft bestätigt die Feststellung der *Visual Culture*-Forschung: „Der bedeutende Einfluss von Bildern auf die gesellschaftliche Wahrnehmung und Formung von Realität und damit auf das Handeln historischer Akteure ist unbestritten“ (Jockheck 2002: 612). Im gleichen Sinne stellt der Mediendidaktiker Franz Billmayer für die Kunstpädagogik fest: „In der Kunstpädagogik sind sich viele [...] darin einig, dass Bilder heute zur Wirklichkeitskonstruktion Wesentliches beitragen“ (2008: 73) und an anderer Stelle: „Bilder sind – wie gesagt – wichtige Mittel der Medien. Die Medien [...] schaffen und organisieren die Wirklichkeit und damit die Gesellschaft“ (ebd.: 74).

hang von Kultur und Bildern muss Schülerinnen und Schülern an Bildbeispielen verständlich gemacht werden, damit sie zu kompetenten Mediennutzern werden.

Als geeignet für den kulturbezogenen Wissenserwerb bezeichnet die Fremdsprachendidaktik zwei übergeordnete Bildtypen, nämlich authentische Bilder aus den Zielkulturen (vgl. Gienow/Hellwig 1996: 16, Bartels 1997: 4, Rymarczyk 1998: 48 für Bildkunst, Reinfried 2003: 419, Vences 2006: 6-7 für Filme, Badstübner-Kizik 2006: 79 für Bildkunst, Haß 2008: 43) sowie Abbildungen. Kunstbilder als ein Subtyp der authentischen Bilder werden für den Erwerb von soziokulturellem Orientierungswissen empfohlen, weil sie „das individuell und soziokulturell, auch historisch gebundene Sinn- und Ausdruckskonzept eines Künstlers enthalten“ (Hellwig 1989b: 4), sich also kulturelle Bezüge entdecken und erarbeiten lassen. Karikaturen als weiterer Subtyp des authentischen Bildes sowie der Abbildung gelten als ergiebige Quelle für Wissen über eine Kultur (vgl. Dauvillier/Köchling 1988: 9, Freese 2010: 240, Kohl 2005b: 6, Macaire/Hosch 1996: 96), weil die Karikatur Bezug auf historische, kulturspezifische Phänomene nimmt, welche den Lernenden durch ihre Überzeichnung in der Karikatur bewusst werden können (vgl. Macaire/Hosch 1996: 96). Christa Dauvillier und Margareta Köchling erklären: „Da Karikaturen immer in einem spezifischen örtlichen, zeitlichen und kulturspezifischen Kontext entstehen, kann der Fremdsprachenlerner an ihnen Besonderheiten der Zielsprachenkultur erkennen und reflektieren“ (1988: 9). Allerdings weist Bert Kohl darauf hin, dass Karikaturen nicht selbsterklärend seien. Vielmehr müssten die Betrachtenden für das Karikaturverständnis ein gewisses Maß an Vorwissen mitbringen (vgl. 2005b: 6), um dann wiederum den konstituierten Bildsinn als neue Information nutzen zu können. Karikaturen sind also kein einfacher Weg zu kulturellen Informationen, sondern verlangen inhaltsspezifisches Vorwissen (vgl. Freese 2010: 250-251). Dabei heißt es zur Abbildung, sie seien wie „Fenster“ in die zielkulturelle Lebenswelt und gäben „konkrete Einblicke in die fremde Welt“ (Badstübner-Kizik 2006: 285). Sie können „die Realität veranschaulichen und eignen sich daher gut für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte, besonders wenn eine direkte Erfahrung mit der Kultur der Zielsprache [...] nicht möglich ist“ (Macaire/Hosch 1996: 71). Es muss jedoch beachtet werden, dass die Karikatur durch ihre zumeist grafische Gestaltung eine per se optisch verzerrte Interpretation des Bildschaffenden ist. Deren komplexe Bezüge müssen von den Betrachtenden erkannt und gedeutet werden.

Wegen ihrer zeigenden Funktion wird schon in den 1970er Jahren zum Einsatz von fotografischen Bildtypen wie Dias, Fotos und Filmen für den Erwerb von soziokulturellem Orientierungswissen geraten. Harald Gutschow behauptet beispielsweise 1978 bezogen auf eine Diareihe über London: „Alle [Bilder] stellen Aspekte englischen Lebens dar, denen der aus-

ländische Besucher auf Schritt und Tritt begegnet, repräsentieren lebendige Landeskunde und versetzen den Schüler bzw. Besucher in eine Umwelt, die er mit den Einheimischen teilt“ (103, vgl. Brandi/Dommel/Helmling 1988: 6). Und Korbinian Braun schreibt 1974 über Fotos: „Sie vermitteln – zu Recht oder Unrecht – den Eindruck realer Situationen, konkreter Umweltfaktoren, konkreter Verhaltensweisen“ (119). Die historisch und sozialwissenschaftlich ausgerichteten Bildwissenschaften bestätigen durch ihre Praktik, Fotos als Quellen zu nutzen, die Ergiebigkeit dieses Genres als Informationsquelle sowie die Legitimation, Fotos zu diesem Zweck heranzuziehen. Michael Sauer schreibt für die Geschichtswissenschaft: „Aus Fotografien lassen sich besser als aus allen anderen Arten von (stehenden) Bildern Informationen über vergangene Wirklichkeit gewinnen“ (2002: 572). Daher ist die Fotografie als „kultur- und mentalitätsgeschichtliche Quelle“ geeignet (ebd.: 575).

Bezogen auf den soziokulturellen Wissenserwerb aus Abbildungen warnt die deutsche Fremdsprachendidaktik davor, dass Einzelbilder bei den Lernenden statt zu einer erwünschten Erweiterung von Wissen zu stereotypen Vorstellungen führen können. Dominique Macaire und Wolfram Hosch erinnern daran, dass Bilder sich einprägen und – wenn ein Einzelbild die einzige Informationsquelle zu einem Thema ist (z.B. Bilder von Armenvierteln) – zu Stereotypen werden können (vgl. 1996: 95). Barbara Stein rät daher, mehr als nur ein Bild zu einem Thema zu zeigen: „Die fremde Kultur sollte bildlich ausgewogen und vielfältig mit gemeinsamen und gegensätzlichen Bezügen zur eigenen Kultur aufgezeigt werden“ (2004: 407). Denn liege mehr Material vor, sinke die Wahrscheinlichkeit, dass ein Beispiel zu stark verallgemeinert werde. Der Bildwissenschaftler Malcolm Fleming rät für das Erlernen neuer Konzepte mit Hilfe von Bildern: „Choose a wide variety of examples“ (1987: 154 nach Fleming/Levie 1978). Denn durch die Präsentation von mehr als einem Beispiel soll sich die Übergeneralisierung einer Variante verhindern lassen. Die Psychologie allerdings empfiehlt den Einsatz mehrerer Bilder eines zu erlernenden Sachverhalts weniger aus Sorge vor einer Stereotypisierung als vielmehr aus dem Grund, dass durch die wiederholte Präsentation und die Vergleichsmöglichkeit die Kernaussagen deutlich erkennbar werden, die alle Bilder gemein haben. Priti Shah und James Hoeffner schreiben:

Use multiple formats to communicate the same data. Because different displays make different information salient, plotting the same data in multiple formats may be beneficial if there are multiple quantitative facts to be communicated, especially when the data are complex [...]. (2002: 62)

Insgesamt warnt die Bildwissenschaft bezüglich des Entstehens stereotyper Vorstellungen eher vor der unkritischen Bildrezeption denn vor dem Zeigen einzelner Bilder. Denn Bilder wirken bisweilen wie neutrale Wiedergaben, seien aber doch im Mindesten subjektiv gewählte Ausschnitte. Die Wahl der Perspektive und anderer Bildeigenschaften basieren ebenfalls

auf subjektiven Entscheidungen. Dazu komme die Möglichkeit der unauffälligen nachträglichen Bearbeitung, die den Betrachtenden nicht auf den ersten Blick erschließe. Doch auch ohne solch eine Bearbeitung sind Bilder keineswegs neutral. Dieses Problem der Glaubwürdigkeit von Bildern ist Gegenstand der *Picturing-Culture*-Debatte in der Ethnologie (vgl. Ryan 1997). Diese Bildwissenschaft, die Bilder sowohl als Forschungsgegenstand als auch zur Dokumentation nutzt, setzt sich selbstreflexiv und -kritisch mit dem Einfluss der fotografischen Dokumentierung auf die Wirkung und Deutung des Bildinhalts auseinander. Die Ethnologin Iris Därmann erklärt, wie die bildliche Dokumentation, die so neutral wirke, doch eher eine Konstruktion denn eine Dokumentation des Fremden sei:

Auch der ethnographischen Foto- und Kinematographie wird nicht mehr länger zugetraut, unbestechlich genaue, von subjektiven Eingriffen verschonte Abbildungen fremdkultureller Realitäten zu liefern und rein dokumentarischen Anforderungen zu genügen. Von der Motiv-, Ausschnitt- und Perspektivenwahl über die Standardisierung von Aufnahmeverfahren und Posen bis hin zum Gesamtarrangement, der Verwendung von Bildzitatzen oder aber medientechnischer Voraussetzungen wie der Erfindung tragbarer Handkameras – die Untersuchung all dieser und anderer Komponenten bringt zum Aufweis, dass nichts weniger abbildlich ist als die technisch genauesten Abbilder [...]. Gleichgültig, ob es sich nun um explizite mediale Inszenierungen oder aber um die Verwendung von Film und Fotografie als scheinbar adäquate Dokumentationsmittel handelt [...], stets hat man es mit piktoralen Erfindungen des Fremden zu tun. (2005: 177, vgl. auch 176)

Das bedeutet für die Fremdsprachendidaktik zweierlei, ein Problem und einen Vorteil: Das Problem oder die Erschwernis liegt darin, dass Bilder bedingt durch ihren Konstruktcharakter immer kritisch betrachtet werden müssen und man dazu nach wissenschaftlichen Methoden vorgehen sollte (vgl. Kapitel 2.4). Von Vorteil wiederum ist, dass die Lernenden durch die Subjektivität von Bildern nicht nur Informationen über das Dargestellte, sondern auch über die Bildproduzierenden aus den Bildern ziehen können. Dies spricht für den Einsatz authentischer zielkultureller Bilder (vgl. Kapitel 2.2.1), denn in der Darstellung eines Sachverhalts treten auch die Einstellungen derjenigen zutage, von denen die Bilder hergestellt wurden, etwa ihre „Vorurteile und Motive“ (Därmann 2005: 178). Es können also Bilder gewählt werden, in denen die Zielkulturen gezeigt werden oder die von Angehörigen der Zielkulturen geschaffen wurden.

Die Ethnologie befasst sich nicht nur mit der Subjektivität der Darstellung, sondern auch mit der Subjektivität von Wahrnehmung. Das zu lösende Problem lautet: Wenn die menschliche Wahrnehmung kulturell geprägt ist, dann interpretieren Angehörige unterschiedlicher Kulturen einen Sinneseindruck unterschiedlich, und sie kommen bezüglich des gleichen Sachverhalts zu unterschiedlichen Schlüssen (vgl. Bargatzky 1997: 176). Das bedeutet, dass die Informationsableitung aus Bildern nicht unproblematisch ist, denn „Fakten an sich“, eine Art richtiges, objektives Bildverstehen, gibt es nicht (vgl. ebd.: 175), weil das, was Menschen wahrnehmen, immer selektiv und damit subjektiv ist:

Das, was wir „Tatsachen“ oder „Fakten“ nennen, wird uns durch unsere Wahrnehmung zugeführt, und diese Wahrnehmung selbst ist selektiv: Aus der unendlichen Menge der „Dinge“ dieser Welt und der Beziehungen (Relation) zwischen diesen „Dingen“ wählt sie aus. Das, was wir wahrnehmen, ist aber bereits von unseren Erwartungen abhängig und diese hängen ihrerseits von unseren kulturell erlernten, sogen. „Hintergrundshypothesen“ ab. (ebd.: 175)

Dieses Problem betrifft auch den Fremdsprachenunterricht, in dem Bilder als Informationsquellen dienen sollen. Die optimistische Antwort der Ethnologie auf die Frage, ob unter der Prämisse von kulturell geprägter Wahrnehmung Fremdverstehen überhaupt möglich sei, lautet: ja, und zwar unter Verwendung wissenschaftlicher Verfahren wie der Ikonologie (vgl. Kapitel 2.4). Das bedeutet für den Fremdsprachenunterricht, dass ein Verfahren wie die Ikonologie auch dort zum Einsatz kommen sollte, wenn auf der Basis von Bildern Informationen über Zielsprachenkulturen erarbeitet werden.

Mit dem kritischen Sehen befasst sich auch die deutsche Fremdsprachendidaktik: Parallel zum optimistischen Diskurs über die Zeigefunktion von Bildern – „konkrete Einblicke in die fremde Welt“ (Badstübner-Kizik 2006: 285) zu erhalten – findet auch eine kritische Auseinandersetzung mit der bildlichen Wiedergabe der zielkulturellen Lebenswelt statt. Bilder werden nicht als exakte Repliken dieser Welt bezeichnet, selbst wenn die Bildtypen Wirklichkeitstreue suggerieren, sondern als Interpretationen begriffen, als Präsentationen ausgewählter Eindrücke oder Inszenierungen. Denn selbst Fotos oder Filme, die wie Abbilder wirken, sind bedingt durch die individuell getroffene Auswahl von Motiv, Ausschnitt, Format, Perspektive etc. der Bildproduzierenden von deren Sichtweisen geprägt. So heißt es:

Landeskundliche Informationen durch Bilder spiegeln verschiedene Aspekte eines Landes wider. Welche Aspekte ausgewählt werden, hängt von der Einstellung und der Zielsetzung der Fotografin, des Fotografen ab. Der dargestellte Ausschnitt wird also nicht nur objektiv, sondern auch subjektiv widerspiegelt. (Macaire/Hosch 1996: 20, vgl. auch 94, Stein 2004: 414)

Helene Decke-Cornill erinnert daran, dass es sich selbst bei scheinbar objektiven Dokumentationen um Inszenierungen handle: „Jede [filmische] Dokumentation ist perspektivische Auswahl und Ergebnis von planvollen Arrangements der Kamera, des Schnitts, der Inszenierung etc. Sie ist Manipulation“ (2005: 206). Bilder werden in diesem Diskurs als das Ergebnis einer Selektion verstanden. Sie holen vielleicht „ein Stück Außenwelt ins Klassenzimmer“ (Scherling/Schuckall 1992: 13), aber eben nicht die ganze fremdkulturelle Wirklichkeit, denn selbst fotorealistische Bilder zeigen lediglich Ausschnitte davon. All dies muss den Lernenden bewusst sein bzw. werden, um einen „unreflektierten Umgang mit Bildern“ (Thies 2002: 6) zu vermeiden.

Ein wichtiger Aspekt, den das Orientierungswissens beeinflusst, ist die Identitätsfindung. Erfahrungen und Wissen bestimmen, wer wir sind. Darüber hinaus hat die Identität Einfluss auf die Wissensentwicklung, denn sie ist der Maßstab, an dem Informationen über andere

Kulturen gemessen werden. Wissens- und Identitätsentwicklung bedingen einander somit. Daher wird die Identitätsfindung im Kapitel über Wissensentwicklung behandelt. Bei der Arbeit mit Bildern im interkulturellen Fremdsprachenunterricht können die Lernenden nicht nur Wissen über die Zielkulturen erwerben, sondern auch Wissen über sich selbst. Der Fremdsprachendidaktiker Marc Charpentier behauptet über die Arbeit mit Kunstbildern, dabei „haben die Lernenden die Gelegenheit, nicht nur ihre sprachliche Kompetenz zu üben und zu erweitern, sondern ein Kunstwerk, die Fremdkultur und sogar sich selbst zu entdecken“ (1996: 67). Heide Schrader zählt entsprechend zu den möglichen Zielen der Arbeit mit Kunstbildern im bilingualen Geschichtsunterricht: „Sich der eigenen Perspektive bewusst werden“ (2002: 156). Dies könne durch Bilder geschehen, denn, so erläutert Monika Lindhorst, nun zu Filmen: „Die audiovisuelle Auseinandersetzung mit anderen Ländern fordert zur Reflexion über die eigene und fremde Kultur heraus, (gegebenenfalls kulturell bedingte) Sehweisen können erkannt und diskutiert werden“ (1996: 741). In diesem Sinne heißt es auch in dem Französischlehrwerk *Etapas*, dass die Lernenden mit Hilfe von Bildern ein Bewusstsein für kulturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen entwickeln können: „Über die Konfrontation mit den Gegebenheiten in Frankreich sollen so der Blick für das Andersartige und das Gleiche geschärft sowie die Bereitschaft zur Reflexion der Zustände im eigenen Land und eigener Verhaltensweisen geweckt werden“ (1991: 6, vgl. Bartels 1997: 8, Rymarczyk 1998: 48). Diese Reflexion des Eigenen sollte zu einem größeren Bewusstsein der eigenen Identität führen und zu einer Stärkung der individuellen Lernerpersönlichkeiten. Lutz Küster behauptet, dass die Konfrontation mit anderen Sichtweisen bei der Bildarbeit die individuelle Entscheidungsfähigkeit der Lernenden stärke (vgl. 2003: 303). Er meint, dass die Gegenüberstellung von unterschiedlichen Meinungen dazu führe, dass jemand bewusst Stellung beziehe und seine Meinung nachdrücklich vertrete.

Identität soll bei der Bildarbeit aber nicht nur bewusst gemacht und gestärkt, sondern auch modifiziert werden können. Denn es bestehe die Möglichkeit – so die Annahme –, dass die Lernenden durch die Denkprozesse, die durch die Bildarbeit initiiert werden, ihre Einstellungen änderten, die ihre Identität bedingten. Kunstbilder etwa machten angeblich auf Themen aufmerksam und regten zu deren Reflexion an, wodurch neues Wissen generiert und die Persönlichkeit von Menschen, die über dieses Wissen verfügen, weiter gebildet werden könne:

Werke der bildenden Kunst können im Fremdsprachenunterricht eine orientierende Funktion übernehmen, indem sie auf bestimmte Themen und Phänomene aufmerksam machen und sie als Gegenstände spontaner oder länger anhaltender innerer Reflexion in den Lernenden etablieren. Dieser Vorgang ist kaum nachweisbar, letztendlich realisiert sich aber durch ihn ein Stück des

Persönlichkeitsbildungsprozesses, der durch den Umgang mit Kunst ausgelöst werden kann. (Badstübner-Kizik 2006: 79)

Auch Bildergeschichten können diese Wirkung haben, wenn sie über die Themen, die sie behandeln, Einfluss auf die Einstellungen und dadurch bedingt das Handeln der Lernenden nehmen. So verlangen beispielsweise viele Bildergeschichten, die im schulischen Kontext eingesetzt werden, eine Stellungnahme oder moralische Entscheidungen von den Betrachtenden. Dadurch überdenken die Lernenden ihre eigenen Werte und können sie festigen oder angeregt durch neue Sichtweisen modifizieren. Manfred Siekmann und Karlheinz Hellwig erklären:

Viele Bildergeschichten führen eine Welt vor, in der es zahlreiche Gefahren und Tücken gibt, denen man mit Misstrauen begegnen muß. Manche Bildergeschichten stellen die Frage, ob sich die Erwachsenen richtig verhalten, wenn sie z.B. auf Kinderstreiche autoritär reagieren oder sich unfreundlich und egoistisch zeigen. Bildergeschichten können somit einen Beitrag zur Werterziehung und Wertverwirklichung leisten. Fast alle authentischen Bildergeschichten verlangen eine persönliche Wertentscheidung der Betrachter. (1988: 390)

Belege für diese Bildwirkung liefern weder die Fremdsprachendidaktik noch die Bildwissenschaft. Selbst in der Bildwissenschaft scheint Klärungsbedarf zu bestehen, da sich die Aussagen, die zu der Frage nach der Möglichkeit einer Identitätskonstitution durch Bilder recherchiert wurden, nicht eindeutig auf empirische Versuche stützen. Stattdessen wird in der Ethnologie lediglich unter Verweis auf die Philosophie angemerkt, dass Bilder dazu beitragen, Identitäten zu konstituieren und zu bestärken:

Wenn sich einerseits in Dingen kulturelle Prozesse spiegeln und der Wissenschaftler, die Wissenschaftlerin sie aus ihnen abzulesen versteht, so sind aber auf der anderen Seite Objekte mit ihren Bedeutungen eine Realität des alltäglichen Lebens. Einerseits informieren sie uns als Indikatoren über kulturelle Muster, andererseits gestalten Dinge unsere kulturellen Muster, unsere Kultur, unser Verhalten, unser Selbstbild, unsere Identität (Habermas 1999). (Heidrich 2007: 34)

In der Medienwissenschaft behauptet Gabriele Lieber zudem: „Bilder geben Hilfestellung bei der Identitätsfindung und -entwicklung. Durch Bilderfahrten begegnet der Mensch sich selbst und kann sich dadurch auch von sich selbst distanzieren“ (2008b: 10). So solle er die Gelegenheit haben, seine Persönlichkeit und Eigenschaften zu reflektieren, um sich seiner Selbst bewusst zu werden: „Eine Basis für eigenständiges Denken wird geschaffen, das Fundament für eine eigenständige Persönlichkeit gelegt“ (ebd.: 10). Ob eine Identitätsformung durch Denkprozesse bei der Bildrezeption stattfindet, gilt es noch zu untersuchen.

Die theoretischen Erklärungen der Medienwissenschaft sind trotz fehlender Beweise interessant für den Fremdsprachenunterricht, da auf Identitätstheorien verwiesen wird, die wiederum auf wissenschaftlicher Forschung und in Teilen auf empirischen Versuchen beruhen: Die Medienwissenschaft stellt nämlich unter Bezugnahme auf Identitätstheorien die These auf, dass Menschen Medien eben deswegen konsumieren, weil sie bewusst oder unbewusst

ihre Identität reflektieren wollen: „Den Identitätstheorien zufolge nutzen wir Medien, um uns mit unseren Lebensumständen und unserer Biografie auseinanderzusetzen und so unsere Identität zu stabilisieren“ (Meyen 2004: 44). Aus diesen Gründen sehen Teenager beispielsweise Filme mit Hauptfiguren in ihrem Alter und stellen dabei soziale Vergleiche mit den visuell repräsentierten Figuren an, um die eigene Person zu bewerten (vgl. ebd.: 44). Dieser Mechanismus funktioniert, weil die Konsumierenden die gezeigten Menschen wie reale Personen wahrnehmen, auf die sie jedoch nicht zu reagieren brauchen und von denen sie sich jederzeit zurückziehen können, weil ihnen in der sogenannten parasozialen Interaktion keine Verpflichtungen entstehen (vgl. ebd.). In der Medienwissenschaft spricht man vom Nutzen-Ansatz (*Uses and Gratifications-Approach*), wenn Medien konsumiert werden, um ein Bedürfnis zu befriedigen (vgl. Pürer 1998: 108). Zu diesen Bedürfnissen zählt das hier behandelte Bedürfnis nach persönlicher Identität, also Identitätsbestätigung oder -suche (vgl. ebd.: 108-109).⁷⁶ Für den Fremdsprachenunterricht bedeuten diese Feststellungen, dass Bilder für die Identitätsfindung eingesetzt werden können. Sie machen es darüber hinaus erforderlich, dass Bilder, die zum Zweck der Identitätsformung für das interkulturelle Lernen ausgewählt werden, einen Bezug zum Leben der Lernenden aufweisen, denn die Grundlage dieser Art der Mediennutzung und der Auslöser der Reflexionsprozesse sind die individuellen Eigenschaften und Bedürfnisse der Nutzenden. Ohne diesen Bezug zum Leben der Rezipierenden finden die Reflexionsprozesse nicht statt und zeigen die Bilder somit keine Wirkung. Die Wichtigkeit einer Lernerorientierung bei der Materialauswahl wird hier erneut deutlich. Zumal die Erfüllung von Bedürfnissen die Medienrezeption zu einem Genuss werden lassen kann, der wiederum zu einem Antrieb des Medienkonsums wird (vgl. Duncker 2008: 28). Der Fremdsprachenunterricht könnte seine Attraktivität dadurch steigern, dass er Lernenden bildlich interessante Lebensentwürfe präsentiert oder Denkanstöße für den eigenen Lebensstil gibt, und dabei gleichsam die Auseinandersetzung mit Identitätsfragen ermöglicht. Der Pädagoge Ludwig Duncker schreibt:

Genussvolles Sehen sucht sich Umgebungen und Kulissen, die auch als Lebensstile ausgeformt und durchgearbeitet werden können. Gerade in jugendlichen Lebensstilen schafft die sichtbare und inszenierte Umgebung ein existenziell bedeutsames Echo für die Stabilisierung eigener Identität. (ebd.: 28-29)

⁷⁶ Der Nutzen-Ansatz umfasst folgende Bedürfnisse: das Informationsbedürfnis, das Bedürfnis nach persönlicher Identität (Identitätsbestätigung, -suche), das Bedürfnis nach Integration und sozialer Interaktion (z.B. Medienkonsum auf der Suche nach Gesprächsstoff zur Teilnahme an sozialer Interaktion) und das Unterhaltungsbedürfnis (nach Pürer 1998: 108-109).

Bei der allgemeinen Zustimmung dazu, dass Bilder Einfluss auf die Identitätsentwicklung nehmen können, erinnert der Medienwissenschaftler Joachim Betz allerdings daran, dass Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen nicht einfach übernommen werden:

Menschen werden von kulturellen Fremdeinflüssen nicht einfach überrollt und übernehmen etwa unreflektiert die Moralvorstellungen amerikanischer Serienhelden (vgl. Breidenbach/Zukrigl 1998). Untersuchungen zur Rezeption westlicher Seifenopern zeigten, dass diese in den Untersuchungsländern in sehr unterschiedlicher Weise vom Fernsehpublikum gedeutet und verstanden wurden. Menschen integrieren Neues stets in ihr eigenes Selbstbild, ein linearer Kulturtransport findet nicht statt (vgl. Hafez 2000). (2004: 16)

Für die Modifikation von Einstellungen und Identität durch Bildmedien muss vielmehr eine bewusste Reflexion stattfinden. Diese kann beispielsweise durch den Vergleich angeregt werden.

Der Vergleich von eigen- und fremdkulturellen Materialien eignet sich, um kulturelle Gemeinsamkeiten sowie Differenzen zu erarbeiten. Jutta Rymarczyk regt für den Bildeinsatz im Shakespeare-Unterricht zu einem inhaltlichen Vergleich von Text und Textillustrationen an, um Eigenes und Fremdes bewusst zu machen: „Es können Fragen interkultureller Natur thematisiert werden, die sich z.B. mit dem gemeinsamen Ursprung europäischer Kultur und den unterschiedlichen Weiterentwicklungen und Differenzierungen befassen“ (1998: 48). Der Ansatz, Eigenschaften von Verhalten und Kommunikation durch den interkulturellen Vergleich festzustellen, entspricht einer wissenschaftlichen Methode der Ethnologie: „Ethnologen sind der Ansicht, daß man menschliches Verhalten vor allem dadurch kennenlernt, daß man es im Kontrast vieler verschiedener Kulturen studiert“ (Schweizer 1992: 379). In der Ethnologie gibt es dazu den ‚Kulturrenvergleich‘ bzw. ‚interkulturellen Vergleich‘ sowie den ‚Kulturmerkmale- oder -elementevergleich‘ (vgl. ebd.: 383, Bargatzky 1997: 191). Beim Kulturrenvergleich werden einige wenige Kulturen als Einheiten miteinander verglichen, beim Kulturmerkmalevergleich hingegen setzt man viele Kulturen bezüglich eines bestimmten Merkmals oder einiger ausgewählter Merkmale in Bezug. Bei den verglichenen Kulturen⁷⁷ kann es sich jeweils um benachbarte oder entfernte Menschengruppen handeln (vgl. Bargatzky 1997: 191-192). Übertragen auf die Bilduntersuchung im Fremdsprachenunterricht könnten also Bilder aus und über zwei Kulturen miteinander verglichen werden (Kulturrenvergleich) oder aber es wird ein Thema gewählt (z.B. Kinderrollen) und recherchiert, wie dieses in der Bildpraxis unterschiedlicher Zielsprachenkulturen dargestellt und konnotiert wird (Kulturmerkmalevergleich). Der Vergleich als Verfahren der Wissenschaft ist somit ein legitimer Weg zur Ergebnisgewinnung für die Bildarbeit auch im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Es

⁷⁷ Dieser Arbeit liegt ein weiter Kulturbegriff zugrunde, der Kultur als die Gesamtheit von Denk- und Handlungsmustern eines Kollektivs begreift und nicht nur als einen Kanon ästhetischer Werke (vgl. Nünning 2010: 151-152).

gibt allerdings eine Bedingung aus der Psychologie für den Vergleich von Bild und Bild oder Bild und Text (nicht nur zur Identitätsformung): Werden Bilder verglichen, so müssen beide in räumlicher Nähe vorliegen. Malcolm Fleming und W. Howard Levie erinnern: „Objects and events encountered in proximity with each other, that is, close together in time or space ... will tend to be perceived as somehow related. Comparisons will be facilitated, both similarities and differences becoming more apparent“ (Fleming 1987: 144 nach Fleming/Levie 1978). Für den Vergleich von Bild und Text wird diesbezüglich vom ‚*picture-text adjacency principle*‘ gesprochen (vgl. Betrancourt/Bisseret 1998: 268, Carney/Levin 2002: 12-13, Iding 1997: 8, Mayer/Moreno 2002).

Am Ende dieses Kapitels lässt sich Folgendes zusammenfassen: Bilder können fremde Kulturmerkmale zeigen und bedingen. Der Erwerb von soziokulturellem Orientierungswissen ist auf der Basis von Bildern möglich, allerdings eignen sich nicht alle Bilder: Inhalt und Gestaltung spielen eine entscheidende Rolle. Auch methodische Bedingungen existieren, von denen der Erfolg des Lernens mit Bildern abhängt. Zu berücksichtigen ist ferner, dass bildliche Darstellungen und die menschliche Wahrnehmung subjektiv sind, so dass die Informationen, die aus Bildern gewonnen werden, verzerrt sein können. Sie sollten daher überprüft werden, beispielsweise durch den Vergleich der Sehergebnisse im Plenum. Neben ihrer Funktion als Informationsquelle über fremde Kulturen können Bilder den Lernenden auch eigene Kulturmerkmale bewusst machen (z.B. durch den Vergleich) und ihre Identitätsentwicklung durch die Reflexion des bildlich Dargestellten fördern.

2.1.2.5.2 Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz

Der zweite Aspekt von interkultureller Kompetenz, der sich durch den Bildeinsatz ausbilden lassen soll, ist der verständnisvolle Umgang mit kultureller Differenz. Dies umfasst das Empathieempfinden, für welches die Identifikation und der Perspektivenwechsel nötig sind. Die deutsche Fremdsprachendidaktik nimmt an, dass der Bildeinsatz eben diese Prozesse initiieren kann. Figurative Abbildungen sollen Schülerinnen und Schülern Identifikationsmöglichkeiten bieten (vgl. Brandi/Dommel/Helmling 1988: 6, Charpentier 1996: 67, Deichsel 1985: 197, Gienow 1994: 81, Macaire/Hosch 1996: 96ff., Rössler 2005: 4, 9) und über die Identifikation mit den Figuren zu einer Identifikation mit fremdsprachlichen Unterrichtsinhalten, also u.a. zielkulturellen Werten und Verhaltensweisen, führen. Ingo Deichsel erklärt diesen Zusammenhang:

Der Prozeß der Identifikation [...] entsteht, wenn eine innere Beziehung zwischen dem Lerner und dem Protagonisten einer Bildsequenz mit narrativer Grundstruktur hergestellt wird. Er bewirkt eine höhere Aufmerksamkeit und größere Lernbereitschaft. [...] Die Identifikation mit einer Person oder mit einem durch eine Person verkörperten Wert kann vielleicht dabei helfen, eine Identifikation mit den fremdsprachlichen Unterrichtsinhalten zu vollziehen. (1985: 197)

So sollen mit Abbildungen, die Menschen anderer Kulturen zeigen, die Identifikation mit diesen und ein Empathieempfinden erreicht werden (vgl. Kapitel 2.1.2.5.3). Dies ist wichtig, weil Identifikation und Empathieempfinden wichtige Schritte auf dem Weg zum bedachten interkulturellen Verständnis sind, denn, so Gienow: „Erst in Verbindung mit der eigenen Identität scheinen fremdkulturelle Werte als Gründe für den Verlauf von Handlungen angenommen und ernsthaft hinterfragt zu werden“ (1994: 86).

Ein weiterer Grund für das Auslösen von Empathie durch Bilder wird darin gesehen, dass Bilder, v.a. Abbildungen emotionale Reaktionen hervorrufen können (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 49, Blell 1994a: 163, Schöpke 1993: 74). Marc Charpentier schreibt beispielsweise zum Einsatz von Kunstbildern: „Die Begegnung mit dem Bild ebenso wie mit Wahrnehmungen anderer Leute rufen Gefühle wach, bringen zum Nachdenken und zum Reden“ (1996: 67). Das Wecken von Emotionen ist ein Ziel des Bildeinsatzes in der deutschen Fremdsprachenlehre; so erklären Marie-Louise Brandi, Hermann Dommel und Brigitte Helmling zur Arbeit mit Fotos: „Ein emotionales Beteiligtsein ist nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern geradezu erwünscht“ (1988: 6). Emotionen sind erwünscht, weil sie zeigen, dass Lerninhalte Selbstrelevanz besitzen, was dazu führt, dass sie intensiver verarbeitet, daher besser erinnert und effektiver gelernt werden (vgl. Schmidt 1980: 135⁷⁸). Emotionen werden aus diesem Grund in der deutschen Fremdsprachendidaktik als essenzieller Bestandteil von Lernprozessen begriffen (vgl. Donnerstag/Bosenius 2000: 153-154).⁷⁹ Dazu kommt speziell bezogen auf die Empathiefähigkeit, dass das Mitgefühl selbst eine Emotion ist. Dass Bilder Gefühle auslösen, ist also Voraussetzung dafür, dass Bilder zu Empathie führen. Psychologische Studien belegen, dass Bilder oder vielmehr Bildinhalte Emotionen wecken können: „The content of pictures can evoke highly positive or negative responses in viewers, especially in children. Visual language can affect our attitudes and emotions more easily than speech and text“ (Pettersson/Abb 1988: 305). In der Geschichtswissenschaft konstatiert Annekatriin Dohm, dass Comics, die historische Ereignisse thematisieren (bei ihr: das Dritte Reich in Art Spiegelmans

⁷⁸ vgl. auch Hänze 1998: 49, 51

⁷⁹ Zwar lassen sich auch mit einem Sprachtext Emotionen wecken, aber erst indirekt über das Verstehen der Sprache und daraus resultierenden Assoziationen zum Textinhalt sowie Vorstellungen. Ein oberflächlich gelesener und unverständener Text berührt Lesende daher kaum. Umgekehrt ist der Mensch daran gewöhnt, sein Umfeld visuell wahrzunehmen, und er ist so konditioniert, dass sein Verhalten von Emotionen gesteuert wird, die durch die visuelle Wahrnehmung automatisch und unwillkürlich ausgelöst werden. Zum Auslösen einer Reaktion muss ein Bild jedoch ausreichend interessant sein.

Maus [1993]), die Auseinandersetzung mit Geschichte im Unterricht emotionalisieren können (vgl. 1999: 36). Doch bewegt jedes Bild immer emotional?

Die Werbungsforschung stellt fest, dass nicht jedes Bild berührt, sondern dass Bilder Emotionen in Abhängigkeit von den formalen Eigenschaften des Dargestellten wecken (vgl. Schierl 2005: 313-314); die Art der Darstellung bestimmt die Reaktion der Betrachtenden. Die Kommunikationswissenschaft zeigt zudem, dass bestimmte Bildinhalte immer emotionale Reaktionen auslösen: Bilder von Menschen. Der Kommunikationswissenschaftler Siegfried Frey belegt, dass figürliche Bilder stets unwillkürlich und schnell subjektiv-affektive Reaktionen von relativer Stabilität hervorrufen (vgl. 1999: 113, 124). Hinsichtlich der Frage, welche Bildinhalte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollten, um Emotionen auszulösen, lässt sich also mit Verweis auf Frey zu Menschendarstellungen raten.⁸⁰ Außerdem lässt sich bezüglich der Empathie schlussfolgern, dass im Unterricht Bilder von Menschen eingesetzt werden sollten, um ein Empathieempfinden bei Schülern zu erreichen. Die abgebildeten Menschen sollten zudem so aussehen wie jemand, dem die Schüler auch im wirklichen Leben Mitgefühl entgegen bringen würden. Dazu bedarf es einer realistischen Darstellung und ggf. Hintergrundinformationen. Fotos und Filme scheinen sich hier anzubieten.

Die deutsche Fremdsprachendidaktik hält Fotos für die Identifikation und das Auslösen von Empathie für geeignet. So heißt es etwa: „Ein ‚sprechendes Foto‘ bietet dem Betrachter Möglichkeiten der Identifikation, d.h., er kann sich in den festgehaltenen Moment hineinbegeben und reagieren“ (Brandi/Dommel/Helmling 1988: 6, vgl. Braun 1974: 119). Als Gründe für die Wahl des Fotos werden seine Gegenständlichkeit, Anschaulichkeit und Realitätsnähe genannt, die bedingen, dass das Gezeigte den Betrachtenden eher zugänglich ist:

Außerdem können sich viele Lernenden nicht nur besser in ein Foto hineinversetzen, sondern sie empfinden bei der Verwendung von solchen viel eher Anteilnahme und Betroffenheit, als dies z.B. bei einer Zeichnung der Fall sein kann, die schon einen gewissen Verfremdungseffekt in sich birgt. (Wicke 2000b: 107)

Neben Fotos sollen auch Filme affektive Reaktionen auslösen können. Ursula Vences behauptet, dass der Eindruck von Wirklichkeitsnähe, der geweckt durch Bewegung und Ton für Filme noch größer als für Fotos ist, eine Identifikation begünstigt und einen Perspektivenwechsel initiieren kann:

Außerdem eröffnet die Form der im Film erlebten Wirklichkeit die Möglichkeit der emotionalen Annäherung an Einzelpersonen, ja, gegebenenfalls sogar, dass sich die Lernenden mit einer Figur identifizieren, wodurch ein vertieftes Verständnis möglich wird. Zugleich führt ein Vergleich mit der eigenen Situation zu interkulturellen Erfahrungen und eventuell zu einem Perspektivenwechsel. (2006: 7)

⁸⁰ Auch die emotionale Wirkung von Bildkunst ist derzeit ein Forschungsfeld der Bildwissenschaft (vgl. z.B. University of Applied Sciences 2008). Ihre Ergebnisse werden ohne Frage von Interesse für die Fremdsprachendidaktik sein.

Ferner sollen Karikaturen die Identifikation und Empathie ermöglichen, wenn Bildinhalte von den Lernenden in Bezug zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit gesetzt werden. Denn sie vermitteln kulturspezifische Sichtweisen, die für den Perspektivenwechsel notwendigerweise erfahren werden müssen. Christine Heyer erklärt zum Einsatz von Karikaturen im Russischunterricht:

Wenn sie [die Karikaturen] allgemein menschliche oder auf die gesamte Welt bezogene Sachverhalte kritisieren, offenbaren sie in jedem Fall eine russische Sichtweise, zu der der Lerner bezogen auf seine Perspektive Gemeinsamkeiten oder Unterschiede entdecken kann. Er wird feststellen, dass in beiden Ländern Ähnliches mit Humor betrachtet, der Lächerlichkeit oder dem Spott preisgegeben wird [...], und er spürt dabei das Völkerverbindende dieser Emotionen. Durch die bewusste Wahrnehmung von Karikaturen, die Auseinandersetzung mit ihnen und dem Vergleich der Bildaussage mit den Norm- und Wertvorstellungen, die dem Lerner eigen sind, kann folglich über die Karikaturen die Ausbildung interkultureller Kompetenzen unterstützt werden. (2003: 44)

Den Nutzen von Karikaturen kann die Bildwissenschaft nicht bestätigen, doch Medienwissenschaft und Psychologie belegen, dass Abbildungen bedingt durch die Prozesse der visuellen Reizverarbeitung unbewusst-intuitiv empathische Reaktionen hervorrufen können (vgl. Edens/McCormick 2000, Mikos 2003: 165, 168f., 170). Basierend auf Forschungsergebnissen wird zum Film festgestellt, dass er Empathieempfinden mit den dargestellten Personen initiieren kann, weil Identifikationsmöglichkeiten angeboten werden. Versuche haben gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit für empathische Reaktionen der Zuschauenden mit der Ausführlichkeit der Charakterisierung einer Figur steigt (vgl. Mikos 2003: 168). Identifikation findet dann statt, wenn man Übereinstimmungen zwischen sich und einer anderen Person feststellen kann (vgl. ebd.: 166). Da Filme detailliert Auskunft über die Umstände von Handlungen geben können, so dass es den Zuschauenden möglich wird, die Verhaltensweisen und Gefühle der Figuren nachzuvollziehen und einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, eignet sich der Film besonders für das Auslösen von Empathie mit den dargestellten (fremden) Figuren:

In der Film- und Fernsehrezeption können die Gefühle der Figuren und Akteure von den Zuschauern verstanden werden, weil sich in den Film- und Fernsichtexten Hinweise finden lassen, die sich aus dem Ausdrucksverhalten der Akteure und aus den situationsspezifischen Anforderungen der Handlung ergeben. (ebd.: 169)

Außerdem können Filme durch die Konzeptualisierung von Empathie, Identifikation und Perspektivenwechsel auf der Handlungsebene die Betrachtenden dazu anregen, im wirklichen Leben selbst Empathie zu empfinden, sich mit Menschen zu identifizieren oder einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, so der medienwissenschaftliche Themenstrukturierungsansatz bzw. *Agenda-Setting*-Ansatz. Dieser Ansatz besagt, dass eine Handlung (z.B. ein Perspektivenwechsel) begünstigt wird, wenn sie in den Medien (z.B. in einem Spielfilm) vollzogen, gewissermaßen vorgemacht wird. Die Grundannahme besteht darin, dass Medien „eine

Strukturierung der Wirklichkeit leisten und die Welt um uns gleichsam definieren“ (Pürer 1998: 109), d.h., dass Medien mentale Modelle der Wirklichkeit bedingen, was dazu führen kann, dass Verhaltensweisen aus Filmen übernommen werden. Gemäß dem Ansatz lenken Medien die Aufmerksamkeit der Rezipierenden auf eben die Themen, über die sie Bericht erstatten (*Awareness-Modell*) (vgl. ebd.: 109), und es wird erreicht, dass das Publikum den medial hervorgehobenen Themen größere Aufmerksamkeit schenkt (*Saliience-Modell*) (vgl. ebd.: 109), sowie dass die Themenhierarchie der Medien vom Publikum übernommen wird (*Priorities-Modell*) (vgl. ebd.: 109). Werden nun die Themen ‚Empathie‘, ‚Identifikation‘ und/oder ‚Perspektivenwechsel‘ in den Mittelpunkt einer Medienpräsentation gestellt, sollte gemäß dem *Agenda-Setting-Ansatz* die Aufmerksamkeit der Medienkonsumierenden für diese Themen geweckt werden und ein Bewusstsein dafür entstehen; die Themen sollten schließlich Priorität erlangen. Dies gilt auch für unbewegte Bilder, denn auch sie können Empathie, Identifikation und Perspektivenwechsel thematisieren.

Medien- und Kommunikationswissenschaft bestätigen, dass eine Identifikation mit Medienfiguren möglich ist, und sie erklären, unter welchen Bedingungen diese erfolgt. Sie stellen beispielweise fest, dass gerade sozial desintegrierte Menschen dazu tendieren, sich mit Medienfiguren zu identifizieren und in mediale Scheinwelten zu flüchten (vgl. Meyn 1999: 300). Der Primär-Gruppeneinfluss sei dann geringer als der mediale. Hermann Meyn nennt folgende Beispiele:

So identifizieren sich zum Beispiel Kinder, die in ihren Altersgruppen ziemlich isoliert sind, sehr leicht mit Fabelwesen und Helden vom Bildschirm; und sie neigen auch in relativ großem Maße dazu, diese als Vorbilder, als normative Instanzen, anzusehen. Es gab in den USA auch ältere Frauen, die Handschuhe, Jäckchen und Häubchen für Phantome häkelten, nämlich für Familienmitglieder in Fernsehspielen. (ebd.: 300)

Die Psychologie befasst sich mit einem anderen Aspekt des Themas ‚Perspektivenwechsel‘, und zwar nicht mit dem Perspektivenwechsel durch das Bild, sondern dem Perspektivenwechsel für das Bildverstehen: Die Wahrnehmungspsychologie stellt fest, dass eine Bilddeutung den Perspektivenwechsel erforderlich macht, da andernfalls die Gefahr erwächst, dass lediglich Eigenes in Bilder hineinprojiziert wird, anstatt eigentlich intendierte fremdkulturelle Bedeutungen zu erkennen und den Bildern Informationen über Fremdes entnehmen zu können. Es heißt: „Perception is strongly affected by what we expect or are ‚set‘ to perceive. This influences both what we select and how we organize and interpret it“ (Fleming 1987: 152 nach Fleming/Levie 1978). Das heißt, für die Quellenarbeit am Bild muss versucht werden, das Bild aus der Perspektive anderer Betrachtender zu sehen – etwa aus der Sicht der Bildschaffenden oder der ursprünglich anvisierten Rezipierenden. Denn die Psychologie hat herausgefunden, dass wir sehen, was wir zu sehen erwarten (Hanks/Belliston 1977: 195). Daher muss

für kulturelles Sehen und für die Quellenarbeit an Bildern bewusst in einen anderen Modus, in eine andere Perspektive gewechselt werden. Unterbleibt dieser Wechsel, geben die Bilddeutungen mehr Aufschluss über die Kulturen der Deutenden als über die des Bildes (vgl. dazu Kapitel 2.4).⁸¹

Die Ethnologie, die speziell das Verstehen von Fremdem erforscht, hat für die Nutzung von Bildern als Informationsquellen ein Verfahren des verstehenden Sehens entwickelt. Es soll verhindern, dass die eigene Kultur der Betrachtenden die Wahrnehmung anderer Kulturen beeinflusst und die Informationen verzerrt (vgl. Bargatzky 1997: 22). Mit ihrer Hilfe ist ein Fremdverstehen möglich, d.h. ein Verständnis im Sinne der Bildintention oder der Wirkung, die das Bild auf Angehörige anderer Kulturen hat. Ein solches Verfahren besteht aus folgenden Schritten: Es hat eine Analyse stattzufinden, und zwar der Umstände, unter denen das Bild entstanden ist (vgl. Hägele 2007: 328, Heidrich 2007: 35), der Deutungsumstände bzw. der Umstände, unter denen das Bild rezipiert wurde oder wird (vgl. Bargatzky 1997: 19), sowie natürlich des Bildes selbst (vgl. Hartinger 2007: 81). Es handelt sich um die Feststellung der „Kriterien des Raumes und der Zeit“ (Heidrich 2007: 42). Dazu zählen das Material (Ausgangsmaterial, Materialverarbeitung, Materialveränderung), das Produkt („Formale und technische Einordnung des Objekts, dessen Konstruktion, Dekore, ästhetische Erscheinung“ [ebd.: 42]), die Produktion (Herstellungsprozess, Beteiligte, Kosten), der Kontext der Produktion (Vertrieb, Absatz, Transport), die zeitliche Dimension (Alter, Dauer, Musealisierung) sowie die Kontinuität und der Wandel (Tradition, Folklorisierung, Auf-/Abstieg) (nach ebd.: 42-43). Die Soziologie erweitert bzw. präzisiert den Kanon der zu analysierenden Bildmerkmale aus der Ethnologie noch: Sie regt für die Analyse der Produktion an, auch die Bildproduzierenden selbst zu befragen sowie die Bildkonsumierenden – sofern möglich. Diese Befragung diene dazu, „das Bildmaterial nicht mit eigenen Interpretationen zu überlasten oder auf statistische Zählungen bestimmter Bildelemente zu reduzieren“ (Schelske 2005: 264). Mit qualitativen Interviewtechniken zur Bilderstellung sowie -rezeption erweitert die visuelle Soziologie die Erhebungsmöglichkeiten zum Phänomen ‚Bild‘. Für den Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass es für die Informationsgewinnung aus Bildern nicht ausreicht, die Lernenden beschreiben zu lassen, was sie sehen. Vielmehr muss der Bildkontext erarbeitet werden, d.h. Entstehungs- und Rezeptionsumstände; hierzu können Traditionen und Moden gerechnet werden. Dazu ist das Alter des Bildes festzustellen. Bildinhalt, Material, Produkt und Produktion sind zu analysieren. Das impliziert das Sammeln von Informationen über die

⁸¹ Diesen Umstand untersucht die Kunstgeschichte. Der Kunsthistoriker Hans Belting vergleicht in seinem Buch *Florenz und Bagdad. Eine westöstliche Geschichte des Blicks* (2009) die gegenseitige Bildrezeption zweier Kulturen und zeigt, wie sie sich in ihren Bildpraktiken „gegenseitig [...] erhellen“ (ebd.: 12).

nen über die Bildproduzierenden sowie die konsumierenden Personen. Dazu sollte versucht werden – sofern möglich – diese Menschen zu befragen.

Wer gelernt hat, auf diese Weise ein fremdkulturelles Bild zu deuten, dem gelingt ein Fremdverstehen. Fremdverstehen ist eine der interkulturellen Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden sollen. Die deutsche Fremdsprachendidaktik nimmt nun an, dass sich das Fremdverstehen an Bildern trainieren lässt. Denn erstens kann durch den Bildeinsatz Wissen für das Verständnis von ungewohntem Verhalten erworben werden. Carola Surkamp schreibt zur Erweiterung von Lebenserfahrungen durch Filme:

Fremdsprachliche Filme liefern anhand von anschaulich geschilderten fiktionalen Einzelschicksalen Vorstellungen von lebensweltlichen menschlichen Erfahrungen und vermitteln aufgrund ihrer ‚Erfahrungshaltigkeit‘ fremde Lebensweisen, Werte, Normen und Weltansichten. Durch die Beschäftigung mit ihnen erhalten die Lernenden daher Einblicke in fremdkulturelle Lebenswelten, die auch Unterschiede zu eigenkulturellen Verhaltensweisen erfahrbar machen. (Surrkamp 2004: 3)

Die durch den Film erweiterten Vorstellungen können fremdes Verhalten leichter nachvollziehbar machen. Zweitens bestehen zwischen der Betrachtung von fremdkulturellen Bildern und der Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen Parallelen, so dass der Bildeinsatz Modellsituationen⁸² schaffen kann, in denen die Lernenden interkulturell handeln müssen: In Bild und Mensch begegnen die Schülerinnen und Schüler Fremdem, müssen versuchen, es zu verstehen, und Toleranz gegenüber Andersartigkeit zeigen. Für das Verständnis von Bild und Mensch müssen sie einen Wechsel in die fremdkulturelle Perspektive vollziehen – deswegen ist das Empathieempfinden sowohl ein Bestandteil der interkulturellen Kompetenz als auch Voraussetzung für das Bildverstehen. Camilla Badstübner-Kizik erinnert daran, dass in beiden Fällen die eigenen Werte und Gewohnheiten nützen können, das Fremde zu verstehen, dass sie aber auch hinderlich sein können und man sie durch den Kontakt mit einer anderen Kultur modifiziert:

Eben in der Arbeit mit Bild-[...]kunst entsteht eine Modellsituation, wie sie auch die Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur charakterisiert: einerseits ist niemals alles neu, vieles scheint bekannt und vertraut; andererseits gibt es immer unverständliche Eigenschaften in Erscheinungsbild und Bedeutung. Das kennzeichnet die Begegnung mit literarischen Texten auch, das subjektive Erleben aber ist bei visuellen und akustischen Reizen oft unmittelbarer und die sprachlichen Barrieren einer Rezeption liegen niedriger. [...] Die Begegnung mit einer neuen Welt gleicht ebenso wie die Begegnung mit Kunst [...] einer Reise: wir treten sie nur bei einem Minimum an Neugier und „Wanderlust“ an, wir nehmen Gepäck und Erwartungen mit, die sich unterwegs teils als nützlich, teils als hinderlich erweisen und Reisende samt Gepäck sind bei ihrer Rückkehr verändert. (2006: 285)

⁸² Zur Notwendigkeit von Modellsituationen erklärt Camilla Badstübner-Kizik: „Um interkulturelles Lernen fassbar und realisierbar zu machen, sollten wir verstärkt nach kleineren, überschaubaren authentischen Begegnungssituationen suchen, die die fremde Welt in den Seminarraum und später ins Klassenzimmer holen und die wichtige Fähigkeiten trainieren helfen, die sich während einer ungefilterten, fremdkulturellen Begegnung ‚draußen‘ bewähren könnten. Im Mittelpunkt dieser Begegnungen müssen Unterrichtsgegenstände stehen, die emotionales, inhaltliches und methodisches Erfahrungslernen ermöglichen.“ (2006: 284)

An solchen Modellsituationen, die der Bildeinsatz schafft, lassen sich Perspektivenwechsel und Fremdverstehen üben. Drittens kann das Fremdverstehen durch die Bildproduktion wie das darstellende Spiel unterstützt werden. Denn die Aufforderung zur spielerischen Umsetzung (ein Bildtyp, vgl. Kapitel 2.2.3) setzt den Wechsel in eine andere Perspektive – die der verkörperten Figur – voraus, regt so die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt an, und hilft, Sachverhalte zu erschließen.⁸³ Durch die Reflexion der zu visualisierenden Unterrichtsinhalte sowie das Betrachten der Visualisierung von Mitschülerinnen und Mitschülern werden diese konkretisiert und können besser erfasst werden. Fremdverstehen findet statt, wenn sich die Lernenden in ihre Rollen einfühlen sowie wenn das Publikum durch die szenische Darstellung die Verhaltensweisen der Figuren besser nachvollziehen kann. Die Überprüfung dieser letzten Bildwirkung steht jedoch noch aus.

Fremdverstehen impliziert, nicht nur sprachliche, sondern auch nonverbale Signale in der interkulturellen Interaktion im Sinne der sie Sendenden zu deuten. Der deutschen Fremdsprachendidaktik ist bewusst, dass nonverbale Signale von erheblicher Bedeutung für den Ablauf von Kommunikation sind. Jack Lonergan erklärt 1984 bzw. 1987 in der deutschen Übersetzung für die deutsche Englischdidaktik:

Paralinguistische [⁸⁴] Faktoren sind ein wichtiger Bestandteil der Kommunikation. Ein Sprecher kann durch Armbewegung, Gesichtsausdruck und Blickkontakt seinen Dialogpartnern etwas mitteilen. Oft können Mimik und Gestik allein bedeutungstragend sein, Worte werden überflüssig. Die Fähigkeit, diese Bestandteile der Zielsprache zu erkennen, zu verstehen und vielleicht selbst anzuwenden, sind für jeden Fremdsprachenschüler ein unabdingbares Lernziel auf seinem Weg zur kommunikativen Kompetenz. (1987: 50)

Schon 1974 hat Gerald Fleming die Auseinandersetzung mit nonverbaler Kommunikation im Fremdsprachenunterricht empfohlen und zwar um

1. ein besseres Verständnis für den Gesamtakt der Kommunikation zu vermitteln, 2. dem Lehren der gesprochenen Fremdsprache eine größere Gültigkeit zu geben, 3. Mißverständnisse und Peinlichkeiten zu vermeiden, die sowohl beim Erkennen von außersprachlicher Kommunikation als auch bei vermeintlich richtiger Anwendung von Gesten im fremden Sprachgebiet entstehen können. (23)

Es scheint jedoch, dass dieses Phänomen oftmals ausgeklammert wird. So stellt Carola Surkamp fest, dass „non-verbale und paralinguistische Aspekte von Kommunikation [...] im Fremdsprachenunterricht bislang noch zu wenig berücksichtigt werden“ (2004: 3). Für die

⁸³ In der Deutschdidaktik heißt es dazu: „Durch die Darstellung mit dem Körper im Raum werden mitunter ausschlaggebende Vorbedingungen, oftmals auch erst die Bereitschaft für das Verstehen von bestimmten Elementen der fiktiven Welt des Textes geschaffen. Gerade beim Umgang mit alter oder sehr fremd anmutender Literatur kann es bahnbrechende Funktion haben, wenn sich die Beteiligten vor der Begegnung oder auch in entscheidenden Phasen der Auseinandersetzung damit (sichtbare) ‚Bilder‘ davon machen, daß sie eine Körperhaltung, ein Raumverhalten, eine Figuren-Proxemik, eine körperlich sich ausdrückende Empfindung nachstellen und nachvollziehen.“ (Köppert 1997: 225-226)

⁸⁴ Der Begriff ‚paralinguistisch‘ ist hier fälschlich verwendet worden; es muss ‚nonverbal‘ heißen. Paralinguistisch sind nicht-lexikalische, sprachliche Phänomene wie Betonung, Stimmlage, Lautstärke etc.

Zukunft wäre es wünschenswert, wenn die nonverbale Kommunikation stärker Berücksichtigung finden würde. Denn nonverbale Kommunikationssignale sind kulturspezifisch und laufen automatisiert ab (vgl. Donnerstag 1994: 124). Die Kulturspezifität der Merkmale von nonverbaler Kommunikation machen die Auseinandersetzung mit ihnen zu einem Thema, das im interkulturellen Fremdsprachenunterricht konzeptualisiert werden muss, und die Automatisierung, mit der eigene Praktiken angewandt werden, verlangt für den Perspektivenwechsel eine Bewusstmachung dieses Umstandes, damit Lernende in einen anderen Modus wechseln können. Zu diesen Zwecken können Bilder, etwa Filme, eingesetzt werden:

Der Medientext zeigt auch die ganze Palette nicht-verbaler Zeichen, die Sprache begleiten. Da die diesbezüglichen Konventionen der eigenen Kultur weitgehend automatisiert und nicht mehr bewußt sind, können die medial gezeigten Formen, die das amerikanische Englisch begleiten, ein Bewußtsein der Differenz vermitteln. Es geht um Mimik und Gestik und um sog. Proxemik, d. h. die Konventionen hinsichtlich Körpernähe und Blickkontakt. (ebd.: 124 zu Filmen)

Die Ethnologie untermauert diese Forderung nach der Behandlung und Übung von nonverbaler Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, denn sie bestätigt, dass nonverbale Kommunikation kulturspezifisch ist (vgl. Bargatzky 1997: 63). Das bedeutet nicht nur, dass visuelle Botschaften nach bestimmten Codes ausgesendet werden, sondern auch, dass ein und derselbe visuelle Reiz von Mitgliedern verschiedener Kommunikationsgemeinschaften unterschiedlich interpretiert werden kann. Thomas Bargatzky beschreibt dieses Phänomen:

Auch die Sinneseindrücke der Einheimischen und der Ethnologen unterscheiden sich wohl nicht voneinander, beide „sehen“ aber in der Regel etwas anderes, weil die begriffliche Einordnung des Geschehenen jeweils eine andere ist, weil sich die der Klassifizierung zugrunde liegenden Weltbilder nicht gleichen. (ebd.: 176)

Das bedeutet auch: Die Konventionen der Zielsprachenkulturen in Bezug auf nonverbale Kommunikation unterscheiden sich von denen der Lernenden. Und dies heißt wiederum: Ignorieren die Lernenden in interkulturellen Kommunikationssituationen, dass dem Austausch unterschiedliche Kommunikationscodes zugrunde liegen, können sie, wie der Fremdsprachendidaktiker Gerald Fleming 1974 warnte, falsche Schlüsse ziehen oder – schlimmer noch – Vorurteile fällen.

Forschungsergebnisse der Kommunikationspsychologie legen den Schluss nahe, dass Vorurteile entstehen können, weil fremdkulturelle Signale unreflektiert rezipiert und nach eigenkulturellen Konventionen gedeutet werden. Der Kommunikationspsychologe Siegfried Frey legt in seinem Buch *Die Macht des Bildes* (1999) dar, dass einem Menschen (unbewusst) ein sekundenbruchteilkurzer Blick genügt, um ein relativ stabiles Urteil über sein Gegenüber zu fällen (vgl. ebd.: 113, 123-129), und dass eben die nonverbalen Signale die Meinung beeinflussen, die ein Mensch sich (unwillkürlich und ebenfalls unbewusst) gemäß seinen Erfahrungen von seinem Gegenüber bildet. Da diese Einschätzungen unbewusst und unwillkürlich

erfolgen (vgl. Schierl 2005: 315), werden sie kaum hinterfragt. Bedenklich dabei ist, dass von den nonverbalen Signalen auf den Charakter eines Menschen geschlossen wird (vgl. Frey 1999: 113, 123-129). Kommunikationsgewohnheiten können sich schließlich ändern (eine provokative Geste unterbleibt beispielsweise), ohne dass sich der Charakter eines Menschen verändert haben muss⁸⁵ (vgl. ebd.: 47). Außerdem können leicht Missverständnisse entstehen, wenn Sender und Empfänger an unterschiedliche Codes gewöhnt sind, die – unbewusst geprägt durch Stereotype – zu Missinterpretationen und Fehleinschätzungen führen, und sie das Urteil nicht hinterfragen. Nur durch die bewusste Wahrnehmung von Eindrücken, durch das Wissen um fremdkulturelle Kommunikationsmuster sowie durch das Hinterfragen von Eindrücken lässt sich eine falsche oder verzerrte Einschätzung eines Menschen aus einer anderen Kultur vermeiden. Bewusste Wahrnehmung, Bildwissen und Hinterfragen sind die Grundlagen für nonverbales Fremdverstehen und die erfolgreiche Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen. Da darin die Lernziele des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts bestehen, muss(t)en Methoden der Bildwahrnehmung und Bildsachwissen dort gelehrt und gelernt werden. Die Fragen, ob und wie das möglich ist, beantworten die Ethnologie und die Kommunikationspsychologie.

Die Ethnologie erklärt, dass Verhalten durch Training entwickelt werde (vgl. Bargatzky 1997: 3). Zum Verhalten zählen etwa das Sprechen einer bestimmten Sprache und das Aus-senden bestimmter nonverbaler Signale. Dabei beruht die Ausformung von Verhalten zwar auf den genetischen Grundlagen, orientiert sich aber an den Mustern der örtlichen Kultur(en), die durch Sozialisation angenommen werden (vgl. ebd.: 4). Die Kommunikationspsychologie stellt fest, dass fremdkulturelle nonverbale, visuelle Kommunikation bewusst erlernt werden muss und kann. Sie wird jedoch nicht automatisch entwickelt, Hand in Hand mit der Entwicklung einer verbalen kommunikativen Kompetenz. Siegfried Frey berichtet: „Nach einem Jahr intensiven Spanischunterrichts sprachen unsere französischen Versuchspersonen zwar nahezu akzentfrei Spanisch, aber sie bewegten sich dazu nach wie vor ‚französisch‘“ (ebd.: 99). Das Erlernen einer (verbalen) Sprache hat somit offenbar keinen Einfluss auf das Erlernen non-verbaler Kommunikationsmuster in der Fremdsprache – obwohl diese visuellen Zeichen Sprachbotschaften begleiten und deren Deutung beeinflussen. Diese Muster müssen daher zum Unterrichtsinhalt erklärt und separat geübt werden, wenn die Lernenden in der Lage sein sollen, ihre sprachlichen Botschaften durch angemessene visuelle Signale zu unterstützen.

⁸⁵ Frey zitiert in diesem Zusammenhang Georg Christoph Lichtenbergs Bericht. Lichtenberg schreibt über einen Bekannten: „Er selbst habe einen jungen, vortrefflichen Menschen gekannt, der in Gesellschaft eines berühmten Mannes ein dezisives Aufwerfen des Kopfs und verachtendes Herabziehen der Mundwinkel, bei allem was er sagte, angewöhnt hatte ... und sich auch wieder abgewöhnte“ (Frey 1999: 42).

Soll Kommunikation zum Unterrichtsthema gemacht werden, so liefern Medien- und Kommunikationswissenschaft zu diesen Zwecken Kommunikationsmodelle, die die Bestandteile von Kommunikation auflisten und deren Variablen und Einflussfaktoren sowie eine Terminologie für die Behandlung von Kommunikation im Unterricht bieten.⁸⁶ Verfügt jemand über dieses Wissen, gelingt es ihm nachzuvollziehen, wie die Wirkung von Kommunikation zustande kommt, und er kann sein eigenes Urteil hinterfragen.⁸⁷

Für die Beschäftigung mit nonverbaler Kommunikation rät die deutsche Fremdsprachendidaktik zum Einsatz von Text-/Bild-Kombinationen wie Filmen oder Comics, da in ihnen simultan verbal und nonverbal kommuniziert wird und die Lernenden erfahren können, wie sich beide Kommunikationsformen ergänzen. Carola Surkamp erklärt den Grund für Filme:

In Filmdialogen kommen neben verbalen auch non-verbale und paralinguistische Aspekte von Kommunikation wie Mimik, Gestik und Körpersprache bzw. Intonation, Sprechtempo und Sprechpausen etc. zur Geltung, die Bestandteil jeder mündlichen Kommunikation sind [...]. (2004: 3)

Ursula Vences fügt hinzu, dass durch die Steuerung der Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Aspekte Bedeutungsunterschiede erkennbar werden:

Dank der nonverbalen Informationen (Gesten, Mimik, Ausstattung) sind interkulturelle Aspekte gut zu vermitteln. Ein bewusstes Hinlenken der Aufmerksamkeit der Lernenden auf Gestik, Gesichtsausdruck, Bewegungen der Protagonisten etc. kann Bedeutungsunterschiede deutlich machen. (2006: 7)

Zu Comics wiederum schreibt Martin Schüwer: „In natürlichen Kommunikationssituationen haben verbale Äußerungen stets einen nonverbalen Kontext, der für das Verstehen wesentlich

⁸⁶ Die involvierten Variablen solcher Modelle sind nach Heinz Pürer der „Sender“, die „Botschaft“ und der „Empfänger“. Werner Faulstich wiederum unterscheidet folgende fünf Aspekte: „Kommunikator“ bzw. „Sender“, „Zeichenvorrat“ bzw. „Code“, „Medium“ bzw. „Kanal“, „Rezipienten“ bzw. „Empfänger“ und den „Prozesscharakter“ oder „Akt der Kommunikation“ (2004: 14) Scheitert ein Kommunikationsversuch, beruht die Störung i.d.R. auf wenigstens einem der fünf Aspekte (ebd.).

⁸⁷ Im Folgenden wird exemplarisch ein Variablenmodell von Heinz Pürer (1998) vorgestellt: Variablen, die die Gestaltung und Wirkung einer Botschaft bedingen, sind für den Kommunikator, d.h. den Sender visueller Botschaften, dessen „Persönlichkeit“, psychische und physische Attribute, „Status“, „Sachkompetenz“, „Glaubwürdigkeit“ und „Prestige“ auch die „Gruppenzugehörigkeit“ (1998: 100). (An dieser Stelle spielt die von der Ethnologie attestierte kulturelle Prägung eine Rolle.) Die Aussage oder der Kommunikationsinhalt besitzt die Variablen „Sinn und Gehalt“, „Form“ und „Stil“, „Sprache und Verständlichkeit“ und „Art der Argumentation und der Schlußführung“ (ebd.). (Hier spielen die kulturellen Konventionen für die Signalgestaltung eine Rolle.) Besonders viele Einflussfaktoren betreffen den Rezipienten: In der präkommunikativen Phase vor dem Empfangen einer Botschaft spielen „sein Wissensstand über den Kommunikationsinhalt“, seine bezüglich dieses Inhalts eventuell „vorgefaßte Meinung“, „seine aktuelle Kommunikationsbedürfnislage“, „seine Kommunikationserwartung und -motivation“ und seine „Ich-Beteiligung“ eine Rolle (vgl. ebd.: 101). Während der Kommunikation, in der kommunikativen Phase, wird seine Kommunikationswirkung bedingt durch seine „Situation“, seine Auswahl („selektive Wahrnehmung“), sein Werte-„Filter“, „seine psychische und physische Konstitution“, „seine Einschätzung des Kommunikators und des Kommunikationsinhalts“ sowie seine „Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung mit dem Kommunikator und/oder der Aussage“ (ebd.: 101). In der postkommunikativen Phase beeinflussen das selektive „Behalten“ und das „Erinnerungsvermögen“, die „zusätzlichen interpersonellen Kommunikationskontakte zum Kommunikationsinhalt“ und das Empfangen weiterer Botschaften zum gleichen Kommunikationsinhalt die Wirkung der Kommunikation. All diese Faktoren prägen die Kommunikation von Fall zu Fall in unterschiedlichem Maße (vgl. ebd.: 101).

ist. Im Unterricht sind solche nonverbalen Zusammenhänge selten anzutreffen, doch Comics liefern sie“ (2005: 4, vgl. auch Thaler 2005a: 42). Durch die Auseinandersetzung mit dem nonverbalen Kontext verbaler Äußerungen können die Lernenden ihre kommunikative Kompetenz erweitern.

Die Bildwissenschaft erforscht nonverbale Kommunikation an verschiedenen Bildtypen, u.a. Fotos, so dass sich schlussfolgern lässt, dass sich nicht nur Bild-/Text-Kombinationen wie Filme und Comics zur Auseinandersetzung mit diesem Thema eignen, sondern auch andere figürliche Bilder (Fotos, Gemälde, Skulpturen). Der Vorteil der unbewegten Bilder besteht darin, dass sie sich nicht zu schnell entwickeln. Im Film werden den Zuschauenden aufgrund der Flut von Eindrücken kleine Gesten nicht bewusst, die aber doch ihr Empfinden beeinflussen. Im Gegensatz zum Film lässt ein Foto den Schülerinnen und Schülern Zeit für die sorgfältige Betrachtung. Außerdem können Lernende ein Bild – wenn es ihnen als Kopie vorliegt – mit Stiften bearbeiten. Sie können Auffälligkeiten markieren und kommentieren, was das Gespräch über Gestik und Haltung der Figuren nach der Sehphase erleichtert. Handelt es sich um Gemälde, Grafiken oder Fotos, denen besondere Bedeutung beigemessen wird, so bieten sich diese unbewegten Bilder regelrecht zur Analyse der nonverbalen Signale an, weil solche Signale traditionell in diesen Bildern bedeutungstragend sind. Ein Beispiel ist Bild 2.1.4 von Barack Obama. Es darf behauptet werden, dass dieses Bild nur wegen des Eindrucks der Volksnähe für die Veröffentlichung freigegeben wurde. Entsprechend lautet der deutsche Untertitel: „Obamas Begrüßung per Faust mit dem Putzmann: Lässiger geht’s nicht. Doch was auf dem Foto so beiläufig wirkt, ist sicherlich kein Zufall.“ Das Bild zeigt Obama, wie er einen Angestellten begrüßt, wie dies junge Männer in den USA tun, wenn sie befreundet sind oder sie etwas verbindet. Die Geste lässt den damaligen Präsidentschaftskandidaten volksnaher erscheinen als seinen Konkurrenten. Die Analyse der Geste hilft den Lernenden, sich die tiefere Bedeutung des Bildes zu erarbeiten sowie in diesem Zuge ihr Repertoire an zielkultureller Gestik zu erweitern.



Bild 2.1.4: *Obamas Begrüßung per Faust mit dem Putzmann (The White House/Souza, o.J.)*

An dieser Stelle kann ein Zwischenfazit gezogen werden und zwar zum (bildinitiierten) verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz. Verständnis für Andersartigkeit ist die Grundlage für die interkulturelle Handlungskompetenz, der dritten Komponente von interkultureller Kompetenz, um die es im Anschluss gehen soll. Es kann festgehalten werden: Empathie lässt sich durch figürliche Bilder auslösen, allerdings sind Bilder nicht per se Impulse für Empathie; die Eignung von Bildern hängt vielmehr von der Bildform und vom Bildinhalt ab. Perspektivenwechsel und Fremdverstehen lassen sich an Bildern trainieren, u.a. weil das interkulturelle Bildverstehen (nach der sorgfältigen Analyse von Bild und Kontext) einen Perspektivenwechsel verlangt. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass Bilder die Behandlung von nonverbaler Kommunikation im Fremdsprachenunterricht erlauben. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist wichtig, um den Lernenden nonverbale Kommunikationsmuster zu verdeutlichen, das Entstehen von Missverständnissen und Vorurteilen zu verhindern und zum Hinterfragen von Urteilen anzuregen, die aus Beobachtungen resultieren. Die Bildwissenschaft zeigt durch ihre Forschung die gravierenden negativen Konsequenzen auf, die aus der Ignoranz gegenüber dieser Kommunikationsform im Fremdsprachenunterricht resultiert. Sie lässt erkennen, dass fremdkulturelle nonverbale Kommunikation zu erlernen ist und erlernt werden kann, und bietet Werkzeuge für die Auseinandersetzung damit.

2.1.2.5.3 Interkulturelle Handlungskompetenz

Die Handlungskompetenz wurde in den vorangehenden Absätzen bisweilen schon behandelt, weil der verständnisvolle Umgang mit kultureller Differenz und die Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen zusammenhängen. Durch die Bildarbeit können die Lernenden ihre interkulturelle Handlungskompetenz entwickeln, so die deutsche Fremdsprachendidaktik, denn es wird angenommen, dass der Bildeinsatz Modellsituationen der interkulturellen Interaktion schafft: „Bei der Arbeit mit Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht kann für eine kurze Zeit eine modellhafte Situation entstehen, die auch die Begegnung mit einer fremden Kultur charakterisiert: niemals ist alles neu, vieles scheint bekannt und vertraut“ (Badstübner-Kizik 2007: 20; vgl. Kapitel 2.1.2.5.2). An solchen Modellsituationen sollen sich günstige Handlungsmuster entwickeln lassen. Es heißt beispielsweise zur Arbeit mit Bildkunst, dass in der Begegnung mit der Kunst „Strategien eines bewussten Umgangs mit ‚fremden Objekten‘ trainiert“ werden (Badstübner-Kizik 2006: 285). Camilla Badstübner-Kizik sieht daher in der Arbeit mit Bildkunst „eine Chance dafür, die immer wieder und aller-

orten geforderte Geduld und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Meinungen ‚gefahrlos‘ zu trainieren“ (ebd.: 418). Andrea Rössler stimmt ihr zu, denn, so schreibt sie, Bilder können nicht nur zur Informationsvermittlung dienen, sondern auch zur Sensibilisierung für die eigene Kultur und fremde Kulturen:

Viele der neuen Rahmenpläne weisen als übergeordnetes Ziel für den FU das Erlangen interkultureller Handlungskompetenz aus: Die Schüler sollen eine Innensicht der fremden Kultur und ein geschärftes Problembewusstsein für (missglückende) interkulturelle Kommunikation erlangen. Das dafür notwendige Fremdverstehen bedarf einer bestimmten Haltung, die geprägt ist von Sachkenntnis, Empathie und Toleranz. Stehende (und bewegte) Bilder aus der jeweiligen Zielkultur können dazu einen maßgeblichen Beitrag leisten, insofern sie Bräuche, Einstellungen, Lebensformen und die historische und aktuell Wirklichkeit darstellen und damit wichtige Aspekte der fremden Kultur widerspiegeln. Es geht also um Informationsvermittlung einerseits und um Sensibilisierung für die fremde und eigene Kultur andererseits. (2005: 9)

Zum Gewinn von Informationen aus Bildern sowie dem Entstehen einer Handlungsmotivation durch Bilder als Grundlage für interkulturell kompetentes Handeln kann auf Olaf Kühns Bericht verwiesen werden. Er berichtet von einem Nachahmungseffekt von Videobildern auf das Sprachhandeln seiner Schülerinnen und Schüler:

Welch positiver Nachahmungseffekt erreicht werden kann, erfahren wir in der Projektarbeit „Videoszenen zur Vorbereitung eines Schüleraustausches Freiburg-Besançon“. Eine Videoszene spielte in einer echten *Boulangerie* in Besançon. Als die Freiburger Schüler, die diese Videomaterialien vorbereitend im Französischunterricht bearbeitet hatten, in der Partnerstadt weilten, gingen viele von ihnen immer wieder in genau diese *Boulangerie* – die sie selbst aufgespürt hatten, obwohl sie sehr versteckt in einer kleineren Straße lag –, um dort ein *croissant* oder ein *pain au chocolat* zu kaufen, so, wie sie es im Unterricht simuliert hatten – es war ihre *Boulangerie* geworden! (1998: 69-70)

Kühn weist jedoch auch darauf hin, dass eine Nachhaltigkeit von Bildwirkungen, wie die beschriebene, nicht immer erreicht werden könne oder solle (vgl. ebd.: 70). Er präzisiert dies aber nicht weiter. Es lässt sich annehmen, dass Kühn Situationen meint, in denen Verhalten gezeigt wird, das nicht nachahmenswert ist. Als Bestätigung seiner Annahme, dass Bilder eine Vorlage für das eigene Handeln der Lernenden sein können, kann jedoch auf den Themenstrukturierungsansatz bzw. *Agenda-Setting*-Ansatz der Medienwissenschaft verwiesen werden, der bereits vorgestellt wurde (vgl. Kapitel 2.1.2.5.2).

Dass sich mit Bildern tatsächlich Einfluss auf das Handeln von Menschen nehmen lässt, bestätigt die Kommunikationsforschung. Sie stellt fest, dass Bilder Veränderungen der Betrachtenden im Bereich des Verhaltens und Handelns bewirken können (vgl. Pürer 1998: 103). Sie können anregen, hemmen, ändern und differenzieren (vgl. ebd.). So gibt es den „Modell-Effekt“, der das Phänomen beschreibt, dass sich Rezipierende bisher unbekannte Verhaltensweisen aneignen. Es kann sich zum einen um einen „hemmende[n]/enthemmende[n] Effekt“ handeln, d.h., praktizierte Verhaltensweisen werden bedingt durch ein mediales Vorbild abgelegt (hemmender Effekt) bzw. bekannte aber nicht praktizierte Verhaltensweisen

werden übernommen (enthemmender Effekt). Und zum anderen kann es sich um einen „stimulierende[n] Effekt“ handeln, d.h., ein differenzierteres Verhalten wird nach einem medialen Vorbild entwickelt (ebd.: 104-105). Die Einflussnahme auf Verhalten funktioniert allerdings nicht nach dem Muster ‚man zeigt ein Bild und erreicht garantiert eine bestimmte Reaktion‘. Die Kommunikationswissenschaft zeigt vielmehr, dass die Reaktion von Menschen auf Bilder nicht exakt vorhersagbar ist, denn zu viele Variablen beeinflussen den Bildeffekt. Diese Wirkungsvielfalt zeigt sich in der Diskussion des Einflusses von medialen Gewaltdarstellungen (vgl. ebd.: 105-106). Zur Veranschaulichung, dass der Effekt eines Bildes unterschiedlich ausfallen kann und nur schwer prognostizierbar ist, werden die vier bestehenden Thesen zur Wirkung von Gewaltdarstellungen vorgestellt. Das Nebeneinander der vier unterschiedlichen, an Beispielen belegbaren Thesen macht deutlich, dass selbst die Bildwissenschaft keine eindeutigen Aussagen über Bildwirkungen machen kann.

Die erste These ist die Katharsis-These. Sie besagt, dass das Beobachten von Gewalt (z.B. im Fernsehen) bei den Rezipierenden Aggressionen abbaut. Die zweite These ist die Inhibitions-These. Laut dieser These lösen Gewaltdarstellungen Aggressionsangst aus und verringern die Bereitschaft zu eigenen gewalttätigen Handlungen. Die dritte These, die Stimulationstheorie, besteht in der Annahme, dass das Beobachten von gewalttätigen Handlungen die Aggressivität der Rezipierenden steigert und zu größerer Gewaltbereitschaft führt. Die Habitualisierungs-These schließlich besagt, dass sich Rezipierende an die Beobachtung von Gewalt gewöhnen können, dadurch abstumpfen und Gewalt für natürlich halten (vgl. ebd.: 105-106). Für den Einsatz von Bildern in der Fremdsprachenlehre bedeuten diese Thesen, dass sich das Handeln der Lernenden durch den Bildeinsatz beeinflussen lässt, doch dass die Bildwirkungen bei den einzelnen Lernenden voneinander abweichen können und sich nur schwer vorhersagen lassen. Methodisch bedeutet all dies konkret, dass sowohl Bilder eingesetzt werden können, die gewünschtes Verhalten zeigen, als auch Bilder von unerwünschtem Verhalten. Erstere zielen auf einen Modell-Effekt ab, letztere sollen hemmende Wirkung haben. Da sich die Reaktionen der Lernenden auf ein Bild nicht ohne Weiteres vorhersagen lassen, sollte entweder überlegt werden, Bilder zu beiden Zwecken einzusetzen, um den unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten Rechnung zu tragen. Oder die Sehgewohnheiten und Reaktionsmuster der Lernenden müssen erhoben oder erfragt werden, um Bildmaterial adressatengerecht auszuwählen.

Für die Ausbildung einer Handlungskompetenz mit Hilfe des Bildeinsatzes scheinen der deutschen Fremdsprachendidaktik v.a. authentische Bilder (vgl. Rössler 2005: 9) geeignet zu sein, und davon wiederum v.a. Kunstbilder. So lässt sich immer wieder Ähnliches lesen wie:

„Kunstabilder ermöglichen auf eine subtile Art die interkulturelle Begegnung“ (Charpentier 1996: 89). Oder: „Gruppen- und individualspezifisch markierte, eher realitätsnahe Gemälde des 20. Jahrhunderts aus dem US-amerikanischen und britischen Kulturkreis führen bei ihrer Betrachtung und deren Beschreibung in fortgeschrittenen Englischlernern zu interkulturellen Erfahrungen“ (Hellwig 2000: 330). Dies muss derzeit noch so stehen gelassen werden, weil sich in der Bildwissenschaft keine Hinweise bezüglich dieser Annahmen fanden. Berücksichtigt man jedoch die oben beschriebene Feststellung, dass Bilder von positivem oder negativem Verhalten die Betrachtenden in ihrem eigenen Benehmen beeinflussen können und dass es bei dem Verhalten um menschliches Verhalten geht, lässt sich eher schlussfolgern, dass zu diesem Zweck besonders Abbildungen von Menschen nutzbringend sind. Die Bilder müssten Menschen in interkultureller Interaktion oder Beispiele von kultureller Differenz zeigen. Der Rat, Kunstbilder wie „realitätsnahe Gemälde“ einzusetzen, gibt weniger Orientierung und ist sehr weit gefasst, da Kunstbilder nicht zwangsläufig Menschen zeigen oder interkulturelles Verhalten thematisieren müssen. Ratschläge bezüglich der Bildwahl sollten aufgrund der oben genannten Erkenntnisse eher inhaltsorientiert sein, da der Bildinhalt offenbar eine wichtige Rolle spielt.

Das Fazit zum Nutzen von Bildern für die Entwicklung von interkultureller Handlungskompetenz lautet, dass sich Bilder zur Förderung dieser Kompetenz eignen. Allerdings muss die Lehrkraft unter Berücksichtigung der Schülereigenschaften entscheiden, ob sie lieber Bilder von gewünschtem oder unerwünschtem Verhalten zeigt. Bezüglich der Bildauswahl ist zu vermuten, dass sich besonders Abbildungen von Menschen eignen. Allerdings besteht hier noch Untersuchungsbedarf.

2.1.3 Fazit zu den bildwissenschaftlich-fremdsprachendidaktischen Bildfunktionen

Kapitel 2.1 zeigt, dass sich durch die Bezugnahme auf die Bildwissenschaft Bedingungen für die Bildinstrumentalisierung aufstellen lassen, mit deren Hilfe Lehrende lernzielorientiert Bildarbeit planen können. Damit schließt Kapitel 2.1 Forschungs- und Informationslücken der Fremdsprachendidaktik zu den Bildfunktionen und belegt zudem, was schon in Kapitel 1.2 festgestellt wurde, nämlich dass die Bezugnahme der Fremdsprachendidaktik auf die Bildwissenschaft zu Fragen hinsichtlich der Bildinstrumentalisierung ertragreich sein kann. Denn selbst wenn hier nur ein kleiner Ausschnitt der Ergebnisse bildwissenschaftlicher Forschung dargelegt werden konnte, so gelingt bereits damit die wissenschaftliche Fundierung, Präzisie-

rung oder Korrektur vieler Behauptungen und Annahmen der Fremdsprachendidaktik zur Wirkung von Bildern.

Die Reihe der Bedingungen für die Bildfunktionen macht erkennbar, dass die Bildeigenschaften eine wichtige Rolle für die gezielte Nutzung der Bildfunktionen im Fremdsprachenunterricht spielen: Lehrende müssen ausgehend von ihrer Lerngruppe sowie den Zielen, die sie mit den Bildern im Fremdsprachenunterricht verfolgen, geeignete Bildtypen auswählen, denn nicht jedes Bild eignet sich gleichermaßen zu jedem Zweck. Da sich viele Bildtypen in ihren Eigenschaften überschneiden, ist ein Überblick über die Varianten des Phänomens ‚Bild‘ mit ihren geteilten Merkmalen erforderlich, um die Bildauswahl nach den Bildeigenschaften zu ermöglichen. Dazu bedarf es einer Bildtypologie für den Fremdsprachenunterricht.

2.2 Bildtypologie des Fremdsprachenunterrichts

Im Fremdsprachenunterricht kommt eine Vielzahl von Bildtypen zum Einsatz, für deren Heterogenität in der deutschen Fremdsprachendidaktik bislang kein zufriedenstellendes Ordnungssystem gefunden wurde. Es werden zwar Gattungs- und Genrebezeichnungen wie Gemälde und Porträt verwendet, doch finden deren typische Merkmale in den fremdsprachendidaktischen Bildtypologien keine Berücksichtigung. Dort werden Bilder vielmehr nach Authentizität, Fachspezifik, Textbezug und Offenheit unterschieden. Formale Eigenschaften wie Gattungszugehörigkeit oder Stil spielen dabei lediglich eine untergeordnete Rolle. Auch inhaltlich wird nur hinsichtlich des Textbezugs klassifiziert. Da jedoch, wie im vorherigen Kapitel gezeigt, formale und inhaltliche Details durchaus eine Bedeutung für die Bildwirkung haben, bedarf es einer Bildtypologie, die all diese Aspekte berücksichtigt. Im Folgenden werden, um eine solche Typologie aufzustellen, die fremdsprachendidaktischen Bildtypen vorgestellt und um Kategorien aus der Bildwissenschaft ergänzt.

2.2.1 Fremdsprachendidaktische Bildtypen

Die deutsche Fremdsprachendidaktik konstituiert die Gruppe der authentischen, quasi-authentischen und didaktisierten Bilder, der spezifischen und nicht-spezifischen Bilder, der mediuminternen und -externen Bilder und sowie der offenen und nicht-offenen Bilder. Die Kategorisierung als authentische, quasi-authentische und didaktisierte Bilder hängt davon ab, ob Bilder in den Zielkulturen oder extra zum Zwecke des Sprachlernens geschaffen wurden. Authentische Bilder werden um ihrer selbst Willen in den Zielkulturen hergestellt, d.h., mit ihnen werden keine Lehr- oder Lernziele verfolgt (vgl. Rymarczyk 1998: 45). Zwar können authentische Bilder durchaus eingesetzt werden, um Texte zu illustrieren und besser verständlich zu machen, doch sind sie nicht primär als Semantisierungshilfe geschaffen worden. Sie sind vielmehr vollwertige Bildwerke, die auch ohne räumliche Nähe zu einem möglichen Lerngegenstand existieren können. Authentische Bilder sind eher inhaltlich komplex und formal kompliziert gestaltet als didaktisierte Bilder.

Didaktisierte Bilder werden speziell für die Lehre geschaffen, etwa für die Veranschaulichung eines Texts zur Verbesserung des Leseverständnisses im Fremdsprachenunterricht, zur Konkretisierung von Grammatikstrukturen oder als Auslöser von Sprachhandlungen (vgl. Rymarczyk 1998: 45). Sie sind also Teil des bildinstrumentalisierenden Fremdsprachenunterrichts. Da didaktisierte Bilder zu Lernzwecken hergestellt werden, sind sie – damit sie leichter

zu verstehen sind – i.d.R. weniger komplex als authentische Bilder und enthalten weniger für den Einsatzzweck überflüssige oder störende Details. Durch diese Passung können Konflikte bei der Bildarbeit vermieden werden, die den Lernprozess verlangsamen.

Quasi-authentische Bilder sehen wie authentische Bilder aus, sind aber speziell für die Lehre hergestellt worden. Ein Beispiel für diesen Bildtyp ist die Bildergeschichte, die für den Fremdsprachenunterricht zu didaktischen Zwecken aber nach dem Muster authentischer Bildergeschichten produziert wird (vgl. Hellwig/Siekmann 1987: 482-483). So finden sich in Lehrbüchern heute verstärkt Texte im Stil authentischer Comics, die in ihrer Bildersprache authentisch wirken. Diese Comics lassen sich jedoch an der gehäuftten Verwendung bestimmter grammatischer Phänomene in den Sprechblasen als didaktisiert erkennen: Sie wurden geschaffen, um Grammatik zu veranschaulichen, sollen somit Semantisierungs- und Grammatisierungsfunktion übernehmen.

Ähnlich definiert wird das Paar der spezifischen und nichtspezifischen Bilder durch Gertraude Heyd, allerdings spielt hier der Fachbezug eine Rolle.⁸⁸ Spezifische Bilder sind nach Heyds Mediendefinition speziell für den Fremdsprachenunterricht didaktisierte Bilder (1990: 185). Im Gegensatz dazu sind nichtspezifische Bilder Visualisierungen, die nicht für den Fremdsprachenunterricht hergestellt wurden (vgl. ebd.). Bei den nichtspezifischen Bildern kann es sich durchaus auch um für andere Fächer didaktisierte Bilder handeln, daher kann ‚nichtspezifisch‘ nicht mit ‚authentisch‘ gleichgesetzt werden. Die kulturelle Herkunft der Bilder ist bei dieser Unterscheidung unerheblich.

Eine dritte Bildgruppe sind die mediumexternen und -internen Bilder, die hinsichtlich ihres Textbezugs unterschieden werden: Mediumexterne Bilder sind eigenständige, authentische Darstellungen, die lediglich künstlich in Bezug zu einem Text gesetzt werden können (vgl. Hellwig 1989b: 4). Sie werden nicht für die Wiedergabe von Textinhalten konzipiert. Für Shakespeares Drama *Romeo and Juliet* wäre eine Darstellung von sich küssenden oder verzweifelten Liebenden ein Beispiel für ein mediumexternes Bild: Es besteht eine thematische Verwandtschaft zu der Liebesgeschichte, ohne dass das Bild als Wiedergabe des Texts intendiert ist. Mediuminterne Bilder wiederum visualisieren Textinhalte und besitzen einen direkten inhaltlichen Bezug zur Textvorlage (vgl. Hellwig 1989b: 4). Dieser Bezug kann drei Formen annehmen: Erstens können Bilder Texte illustrieren, wie es z.B. in Bilderbüchern geschieht. Diese Bilder stehen in direktem Bezug zum Text, geben ihn wieder, ergänzen und interpretieren ihn. Zweitens können Bilder Impulse für die Textproduktion sein, so dass über die Assoziationen der Bildproduzierenden enge Bezüge zwischen Bild und Text bestehen.

⁸⁸ Diese Begriffe finden außerhalb von Heyds Publikation keine Verwendung im untersuchten fremdsprachendidaktischen Bilddiskurs.

Und drittens können Bilder im Text erwähnt werden, wie es etwa der Fall ist, wenn Romancharaktere auf Bildkunst stoßen. Dies geschieht beispielsweise häufig in den Romanen und Kurzgeschichten von Henry James.

Eine letzte Bildkategorie der Fremdsprachendidaktik ist die der offenen und nicht-offenen oder geschlossenen Bilder, die aus der Menge von Deutungsmöglichkeiten resultiert. Offene Bilder lassen verschiedene Bilddeutungen zu. In der deutschen Fremdsprachendidaktik werden für Abbildungen unterschiedliche Formen von Offenheit unterschieden. Marcus Reinfried (2003) nennt nach Marie-Luise Brandi, Hermann Dommel und Brigitte Helmling (1988: 12-13) ‚räumliche Offenheit‘, ‚zeitliche Offenheit‘, ‚soziale Offenheit‘ und ‚kommunikative Offenheit‘. Bei räumlicher Offenheit weist die Visualisierung inhaltliche Leerstellen auf, weil Teile des Bildes abgedeckt sind oder sich Teile der dargestellten Handlung außerhalb des Bildes abspielen (vgl. Reinfried 2003: 418, vgl. Schrader 1998a: 32 zur Fragmentiertheit von Bildern). Die zeitliche Offenheit beruhe auf der Simultaneität und Statik eines Bildes, die einen Moment festhielten, vorherige oder nachfolgende Ereignisse jedoch nur andeuten könnten, so dass es bei den Betrachtenden liege, eine Handlung zu konstituieren (vgl. Reinfried 2003: 418-419). Soziale Offenheit bedeute, dass dargestellte Menschen und ihre Attribute unterschiedlich ausgelegt werden können (vgl. ebd.: 419). Die kommunikative Offenheit schließlich werde durch die Mehrdeutigkeit der dargestellten Interaktion bedingt – die Betrachtenden können über den Inhalt einer Kommunikation nur spekulieren (vgl. ebd.). Die Offenheit der Bilddeutung werde durch die Bildmerkmale bedingt. So könne die Abstraktion zu voneinander abweichenden Reaktionen der Betrachtenden führen (vgl. Blell/Rottmann 2000: 339). Denn je weniger gegenständlich eine bildliche Darstellung ist, umso weniger engt sie die Deutung in die Richtung dargestellter Dinge ein. Offenheit ist dabei keine fixe Bildeigenschaft, da Bildwirkungen in der Interaktion von Bild und Betrachtenden entstehen, wie Helene Decke-Cornill erinnert:

Die Rezeptionstheorie belehrt uns [...]: Bedeutung ist keine textinhärente [Bilder sind Texte im weiteren Sinne] Qualität, sondern entsteht erst im Prozeß der Rezeption. Aus dieser Perspektive ist die Geschlossenheit oder Offenheit eines Textes nicht als seine Eigenschaft anzusehen, sondern nur als sein Potential, für dessen Aktualisierung es der Mitarbeit der Rezipierenden bedarf. (1996: 44)

Ein Bild sollte somit niemals per se als offen bezeichnet werden, denn Kontext und Vorwissen der Betrachtenden können bewirken, dass sie nur eine Deutungsmöglichkeit sehen.

Versucht man nun, die bis hier erwähnten Bildkategorien mit den in Kapitel 2.1 beschriebenen didaktischen Potenzialen von Bildern in Bezug zu setzen, stellt man fest, dass dies schwer möglich ist, denn die in Kapitel 2.1 aufgeführten Bildmerkmale und Bedingungen lassen sich kaum in den zentralen Merkmalen der fremdsprachendidaktischen Bildtypen wie-

derentdecken. Lediglich die Authentizität ist für das interkulturelle Lernen von Bedeutung. Diese Typologie reicht somit nicht aus, um gezielt ein Bildphänomen für das Fremdsprachenlernen auszuwählen. Daher bedient sich die Fremdsprachendidaktik weiterer Kategorien – ‚Abbildung‘, ‚logisches Bild‘ und ‚visuelle Analogie‘ (vgl. Macaire/Hosch 1996: 71, Kapitel 2.2.1) –, um die Bildphänomene des Fremdsprachenunterrichts zu sortieren und Aussagen über ihr Potenzial zu machen. Die aus der Bildwissenschaft übernommenen Begriffe ermöglichen eine formale Kategorisierung von Bildern und damit Differenzierungen, die die fremdsprachendidaktischen Bildtypen nicht zulassen. Aufgrund ihrer Nützlichkeit wird diese Kategorisierung viel im Diskurs über Bildfunktionen verwendet (vgl. z.B. Rössler 2005: 5). Im Folgenden werden die Merkmale der drei Bildarten erklärt und ihr möglicher Nutzen für die Fremdsprachenlehre erläutert.

2.2.2 Bildarten

Die Bildarten wurden in der Bildwissenschaft als übergeordnete Kategorien angelegt, um die existierenden Bildphänomene für die Forschung klassifizieren zu können. Abbildungen geben die charakteristischen Merkmale des Dargestellten erkennbar wieder. Sie weisen „physische Ähnlichkeit“ mit der Sache oder dem Konzept auf, für das sie stehen: „Representational pictures are those that share a physical resemblance with the thing or concept that the picture stands for“ (Alesandrini 1984: 63). Jedes Foto, jede gegenständliche Zeichnung und jedes gegenständliche Gemälde ist eine Abbildung (vgl. Bild [Grafik] 2.2.1).

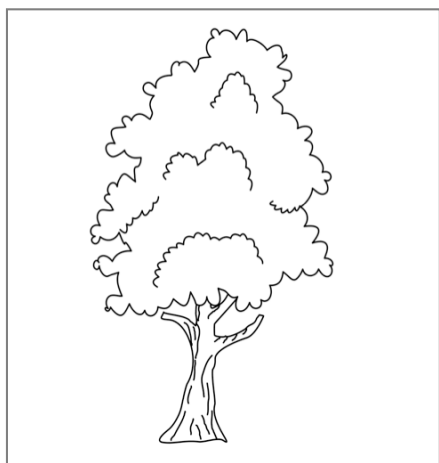


Bild 2.2.1: *Baum* [...] (Schwiderowski 2007)

Die sichtbare Ähnlichkeit und der direkte Bezug zwischen Bild und Referenten erlauben es den Betrachtenden, das in einer Abbildung Gezeigte (sofern es bekannt ist) rasch zu identifizieren. Daher werden Bilder dieses Typs von der deutschen Fremdsprachendidaktik seit Comenius (vgl. die Bildtafeln in Comenius' *Orbis sensualium pictus*) und bis heute (vgl. z.B. Bland 2010: 80, Breidbach 2010: 62, Hallet 2010b: 42) zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht empfohlen, und zwar mit dem vorrangigen Ziel, die zielkulturelle „Realität [zu] veranschaulichen“ (Macaire/Hosch 1996: 71). Durch die Übereinstimmung der optischen Merkmale von Bild und Gegenstand soll Fremdes im Bild erfahrbar werden: Abbildungen „eignen sich daher gut für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte, besonders, wenn eine direkte Erfahrung mit der Kultur der Zielsprache [...] nicht möglich ist“ (ebd.). Der Blick in die Lehrbücher zeigt, dass Abbildungen (z.B. Fotos) regelmäßig zur Verfügung gestellt werden, um zielkulturelle Phänomene zu konkretisieren. Darüber hinaus sollen die als leicht verständlich geltenden Abbildungen zur Semantisierung von Texten herangezogen werden (vgl. Bland 2010: 80) und als Lese- oder Hörverstehenshilfe fungieren sowie die Textinterpretation steuern und erleichtern. Abbildungen können diesen Zweck erfüllen, weil die Ähnlichkeit es Lernenden einfach macht, bekannte Dinge zu identifizieren. Außerdem gelten Abbildungen auch als sprachinduzierend (vgl. Rössler 2005: 5), weil sie für die Lernenden interessante Dinge zeigen können und das in leicht erkennbarer Form, so dass sich die Frustration vermeiden lässt, die entsteht, wenn ein Bild von Schülerinnen und Schülern nicht ‚gelesen‘ werden kann. Ferner können die Lernenden durch eine Abbildung zur Verwendung von bestimmten Grammatikphänomenen angeregt werden (vgl. Skorge 2006: 102). Unter welchen Bedingungen Abbildungen Grammatikalisierung, interkulturelles Lernen, Lexikalisierung, Semantisierung und Motivation initiieren können und wie methodisch zu diesen Zwecken vorzugehen ist, hat Kapitel 2.1 dargelegt.

Neben den Abbildungen wird in der Fremdsprachendidaktik auch der Einsatz logischer Bilder (*logical/arbitrary picture*) empfohlen (vgl. z.B. Biechele 1996: 746, Rössler 2005: 5). Zu den logischen Bildern zählen Tabellen, Mindmaps und Diagramme. Ein informatives logisches Bild zum Nutzen einer Form der logischen Bilder, der Mindmap, findet sich im Internet auf einer Seite zur Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg (vgl. Bild 2.2.2). Hieran sieht man, dass logische Bilder auch abbildende Elemente enthalten können.

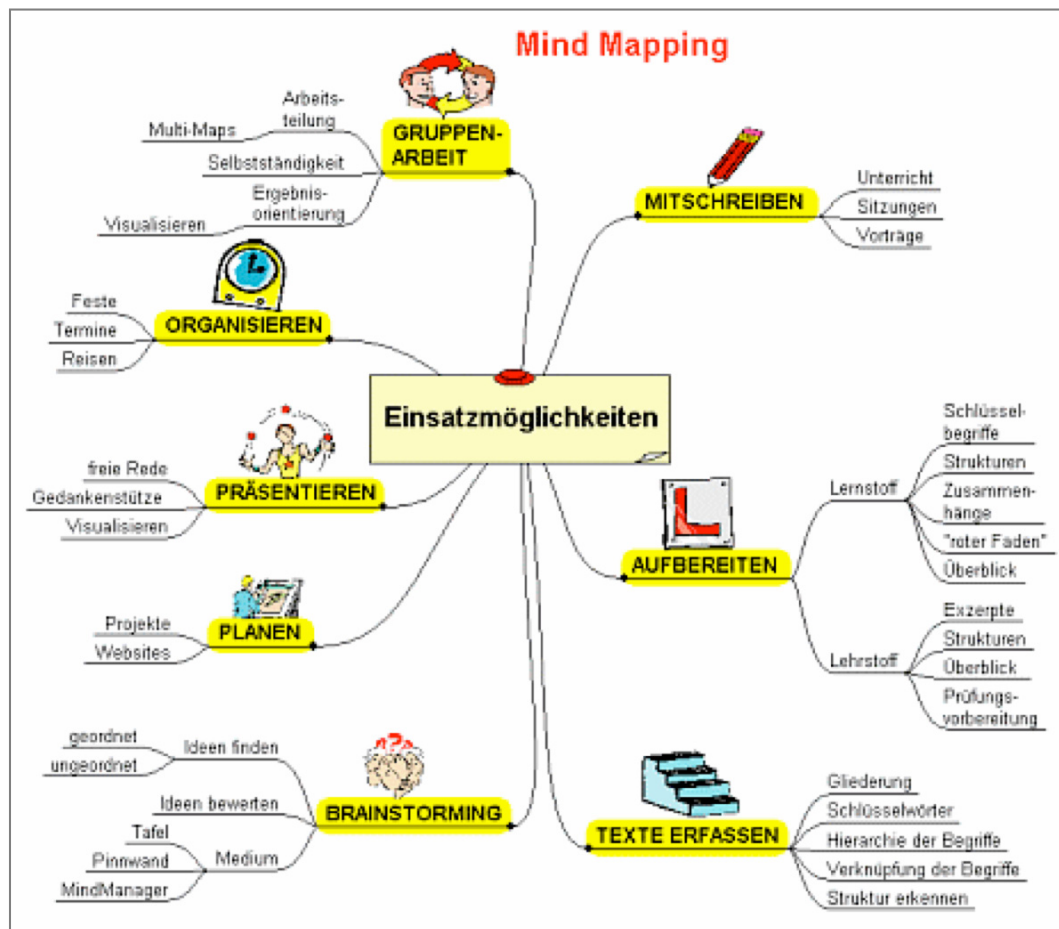


Bild 2.2.2: Ohne Namen; logisches Bild über den Nutzen eines logischen Bildtyps (Landesakademie für Fortbildung und Entwicklung an Schulen, o.J.)

In den logischen Bildern erscheinen sprachliche⁸⁹ oder grafische Elemente in einer visuellen, räumlichen Struktur, durch die sie in einen inhaltlichen Bezug zueinander gesetzt werden. Eine Tabelle mit zwei Zeilen gibt an, in welchem Verhältnis zwei Dinge stehen. Logische Bilder zeigen also nicht, wie etwas aussieht, sondern stellen Zusammenhänge dar:

Another category of pictures can be termed arbitrary or „logical“ because these highly schematized visuals do not look like the things they represent but are related logically or conceptually. Knowlton (1966) defined logical images as arbitrary and abstract graphics, not isomorphic with elements portrayed but isomorphic with the „pattern and/or order of connection“ of the represented state of affairs. Based on this definition, arbitrary pictures include graphs, flowcharts, networks, maps, tree diagrams, and other schematized charts and diagrams. (Alesandrini 1984: 70)

Winfried Nöth schreibt, das logische Bild hat „dieselbe innere Struktur wie die abzubildende Tatsache, ohne in einer Ähnlichkeitsbeziehung zu einem Original stehen zu müssen“ (1985: 411). Es handelt sich also um strukturierte, abstrakte Bilder. Kreisdiagramme erinnern zwar

⁸⁹ Hier wie auch im Fall von Comics, Filmen und Werbeanzeigen wird deutlich, dass Eynar Leupolds Bildbegriff zu eng ist, weil er Sprachelemente ausklammert, die Fremdsprachendidaktik aber Bildtypen behandelt, die sprachliche Elemente besitzen (vgl. Fußnote 27).

an Kuchen, haben aber nichts mit der Süßspeise zu tun, sondern veranschaulichen Mengenverhältnisse. Für die Gestaltung einer lesbaren Bildstruktur bedienen sich die Schaffenden bestimmter Darstellungskonventionen. Zu diesen Codes zählt etwa die Regel, dass in einem Kreisdiagramm ein Kreisviertel 25% ausmacht und die Gesamtfläche 100% ergibt. Mit diesen Codes werden Zusammenhänge jeglicher Art räumlich visuell transformiert. Wer die jeweiligen Visualisierungs-codes kennt, für den sind Informationen in einem logischen Bild ablesbar. Wer diese erlernbaren Codes nicht kennt, für den bleibt der Bildinhalt verschlüsselt. Grundschul-kinder etwa, die Kreisdiagramme nicht kennen, können ihnen nicht die Informationen entnehmen, die sie verkörpern.

Bedingt durch ihre Strukturiertheit lassen sich logische Bilder im Fremdsprachenunterricht zur Ordnung von Informationen und zur Wiedergabe von Zusammenhängen einsetzen, z.B. in der Form von Mindmaps für die räumlich-sinn-gemäße Gruppierung sprachlicher Informationen (vgl. Holtwisch 2002). Grammatikbezogene Strukturzeichnungen, in denen z.B. Satz-teile farbig eingekreist sind und Veränderungen mit Pfeilen angezeigt werden, konkretisieren abstrakte syntaktische oder morphologische Regeln (vgl. Funk/Koenig 1991a: 55). Durch die Veranschaulichung von Zusammenhängen unterstützen logische Bilder das Erinnern und Verstehen: „Logische Bilder haben also in erster Linie eine explikatorische Funktion“ (Rössler 2005: 5). Sie können ein Weiterdenken der bestehenden Begriffe und Relationen anregen sowie durch neue Assoziationen das Informationsnetz verdichten. Aber nicht nur die Rezeption, sondern auch die Produktion von logischen Bildern birgt aus den genannten Gründen Vorteile: Logische Bilder können im Unterricht dazu dienen, Ideen zu sammeln, z.B. in Assoziogrammen (vgl. Müller 1983: 5), diese Ideen zu ordnen und dann im Bild fortzuentwickeln. In beiden Fällen muss jedoch beachtet werden, dass logische Bilder wegen ihrer Codiertheit kompliziert und – wie PISA gezeigt hat – bisweilen schwer zu lesen sind. Daher sollte gerade bei komplexeren logischen Bildern im Vorfeld sichergestellt werden, dass sie für die Lernenden verständlich sind, und das Lesen dieser Bilder geübt werden.

Die dritte Bildart ist die visuelle Analogie. Eine Analogie bezeichnet die Übereinstimmung von Merkmalen. Die visuelle Analogie ist ein didaktisches Modell, in dem die optischen Eigenschaften eines bekannten Sachverhalts dazu genutzt werden, um einen neuen Sachverhalt, der ähnliche Merkmale aufweist, zu erklären. Der neue Sachverhalt wird also der Verständlichkeit und Lernbarkeit halber in bekannten Bildern oder mit bekannten Bilddetails visualisiert: „Analogical pictures should help the learner interpret new information in the light of prior knowledge and thereby facilitate learning“ (Alesandrini 1984: 68-69, vgl. auch Mayer/Bromage 1980, Royer/Cable 1976). Ein Beispiel für eine visuelle Analogie sind die Baum-

strukturen in der Linguistik zur Veranschaulichung der Syntax, hier von Sebastian Rikowski (vgl. Bild 2.2.3). Abstrakte Konzepte (wie Inversion) werden mittels visueller Ähnlichkeiten (aus einem Ast wächst ein anderer) zu bereits bekannten Konzepten semantisiert:

An analogical picture conveys a concept or topic by showing something else and implying a similarity. For this type of picture to be successful, the learner must recognize or be able to comprehend the object used in the analogy. Analogical pictures might be especially useful when the concept or topic to be communicated is abstract, or has no tangible existence so that direct portrayal is difficult. (Alesandrini 1984: 68)

Das Verständnis des veranschaulichten Prinzips (hier: die Syntax) basiert auf der Kenntnis des Konzepts, das zur Veranschaulichung herangezogen wird (hier: der Baum).

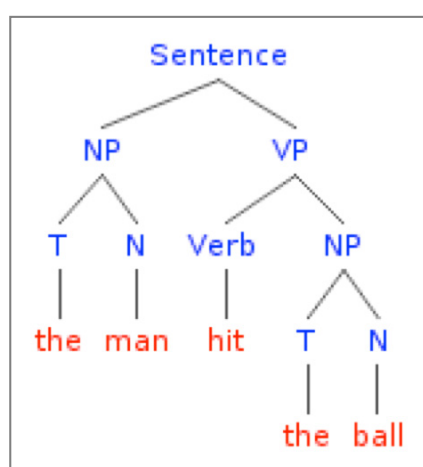


Bild 2.2.3: Ohne Namen; Baumdiagramm als Beispiel für eine visuelle Analogie (Rikowski, o.J.)

Im Fremdsprachenunterricht müssen abstrakte Konzepte besonders im Bereich der Grammatik erklärt und erlernt werden, daher wird primär für den Grammatikunterricht zum Einsatz von visuellen Analogien geraten (vgl. z.B. Macaire/Hosch 1996: 73, Funk/Koenig 1991a: 57). Für den DaF-Unterricht zeigen Hermann Funk und Michael Koenig beispielsweise, wie eine schwierig zu erlernende Satzstruktur, die so genannte ‚Satzklammer‘, mittels der Visualisierung einer Schraubzwinge veranschaulicht und besser verständlich gemacht werden kann (vgl. ebd.), und Heinz Kretzenbacher nutzt Brückenpfeiler, um die deutsche Syntax zu erklären (vgl. 2009: 93, Bild 2.2.4).

	Vorfeld	Nebensatz-einleitung	Mittelfeld	Verb(en)	Nachfeld
(16)	Der Trainer schafft es,	dass	die Katze den Trick	lernt,	keine Sorge!
(17)		Obwohl	die Katze ziemlich faul	ist,	lernt sie schnell.
(18)	Der Trick,	den	ihr der Katzentrainer	beigebracht hat,	bringt der Katze Millionen ein.
(19)		Würde	sie den Trick jemals	vergessen,	so wäre sie untröstlich.
(20)	Aber	ob	das je	passiert,	wissen wir nicht.

Bild 2.2.4: Satzklammer im Nebensatz (Kretzenbacher 2009: 93)

Ewa Zachara wiederum präsentiert für die Konkretisierung der Zeitenfolge im Englischen ein Hausmodell. Das Haus mit mehreren Etagen, in dem die *Simple*-Zeiten „solide Stockwerke“ darstellen (2006: 9), zeigt den Lernenden anschaulich die Funktion der Tempi. Aufzüge zwischen den *Simple*-Zeiten visualisieren Perfekt-Zeiten, weil sie den Fokus auf das Ergebnis (hier: das Ankommen) legen. Treppen stehen für die langsame, andauernde Veränderung in den *Perfect Progressive*-Zeiten („Wie Present Perfect verbindet das Present Perfect Progressive die Vergangenheit mit der Gegenwart. Der Unterschied zwischen den beiden liegt darin, dass die Treppe das Gefühl vermittelt, dass etwas gleichmäßig, seit einiger Zeit andauert.“ [ebd.: 30]). Fenster in den *Simple*-Zeiten veranschaulichen das *Progressive*: „Das Symbol für Present *Continuous* ist ein blaues Fenster. Wir schauen durch dieses Fenster und sehen nur das, was sich gerade abspielt.“ (ebd.: 15)

Die Bildwissenschaft hat gezeigt, dass sich solche visuellen Modelle tatsächlich eher langfristig einprägen, weil sie Sachverhalte konkretisieren und über die Bezüge zu Bekanntem, die sie entstehen lassen, lernbar werden (vgl. z.B. Weidenmann 1991a: 14). In dem Masse, in dem die kommunikative Ausrichtung des Grammatikunterrichts jedoch davon weggeführt, Sprachregeln lehrerinduziert zu kognitivieren, bedarf es wohl weniger des Potenzials dieser Bildart in Plenumsphasen des Fremdsprachenunterrichts. Dennoch können Bilder dieses Typs bei Bedarf für einzelne Lernende herangezogen werden und hilfreich sein. Unabhängig von der Diskussion über das Vorgehen im Grammatikunterricht stellt das Anlegen solcher Bilder erwiesenermaßen eine erfolgreiche Lehr- und Lernstrategie dar, die daher nicht in Vergessenheit geraten sollte.

An dieser Stelle kann ein erstes Zwischenfazit gezogen werden: Die Unterscheidung von Abbildungen, logischen Bildern und visuellen Analogien hilft, die Bildphänomene des Fremdsprachenunterrichts grundsätzlich zu kategorisieren und Aussagen zu ihrem didaktischen Potenzial zu machen. Doch birgt diese Einteilung das Problem, dass sie nur form- und nicht inhaltsorientiert ist und daher keine inhaltliche Differenzierung erlaubt. Da die Bildwirkung jedoch auch von den Bildinhalten abhängt, sagt die Zuordnung eines Bildes zu einer Bildart zu wenig über seine besonderen Eigenschaften und sein daraus resultierendes didaktisches Potenzial aus. Zudem sind die drei Kategorien formal weit gefasst und beinhalten viele untergeordnete, heterogene Bildtypen (die Abbildung umfasst z.B. Fotos, Gemälde, Comics etc.), so dass Angaben zum möglichen Nutzen einer Bildart vage bleiben müssen. Dies erschwert Lehrkräften die Auswahl eines bestimmten Bildes. Bei Dominique Macaire und Wolfram Hosch finden sich beispielsweise Aussagen wie folgende: „Abbildungen können die Realität veranschaulichen“ (ebd.). Offen bleibt dabei, in welcher Form sie es tun: als Gemälde, Foto oder Zeichnung? Lehrende wissen nach dieser Aussage noch immer nicht, ob die Abbildung, die sie benutzen möchten, wirklich geeignet ist. Es bedarf somit weiterer Kategorien, um konkrete Angaben zum Bildpotenzial und seinen Bedingungen machen zu können. Eine solche nach Kriterien geordnete Kategorisierung der drei Bildarten soll im Folgenden mit Hilfe der Bildwissenschaft vorgenommen werden. Für jeden Bildtyp werden dessen Besonderheiten dargelegt, und es wird sein daraus resultierendes Potenzial für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht erläutert. Bezogen auf den Bildinhalt werden die beiden Ebenen des Genres und der Zeichen behandelt, und formal geht es um Gattungen, Stile und Körperlichkeit. Jedes der folgenden Unterkapitel behandelt eine Bildkategorie mit ihren untergeordneten Ausprägungen. Um das Bildwissen der Fremdsprachendidaktik zu vervollständigen, werden in den einzelnen Kategorien auch solche Unterkategorien aufgeführt, die von der Fremdsprachendidaktik bislang noch nicht zum Einsatz in der Lehre empfohlen werden, die aber für den Einsatz im Unterricht geeignet erscheinen. Zu Beginn der Reihe stehen die Gattungen, weil sie wichtige formale Oberbegriffe darstellen und eine erste feinere formale Untergliederung der drei Bildarten zulassen.

2.2.3 Bildgattungen

Als Gattungen bezeichnet man Kunstphänomene, die sich grundlegend in ihrer visuellen Erscheinungsform unterscheiden (vgl. *Lexikon der Kunst* IV, 1996: 125). ‚Architektur‘, ‚Ge-

mälde‘, ‚Grafik‘ und ‚Skulptur‘ (oder ‚Plastik‘) sind die vier traditionellen Gattungen der Kunstgeschichte. Im 20. Jahrhundert wurde dieser Kanon bedingt durch technische und methodische Entwicklungen erweitert. Drei weitere moderne Gattungen sind die Collage, der Film und die Fotografie. Dieses Kapitel widmet sich ferner dem Spiel, weil es zu den Künsten gehört und eine grundlegende Form der Visualität darstellt, selbst wenn es eigentlich nicht zu den Gattungen zählt, denen sich die Kunstgeschichte widmet.

Die Überschrift des Kapitels hätte auch ‚Medien‘ lauten können, weil ein Bild oder Kunstwerk immer gleichzeitig auch Medium, d.h. Kommunikationsmittel, ist. Außerdem umfasst der weite Medienbegriff auch nonverbale Kommunikation, also das zentrale Merkmal des Spiels (vgl. Ludes 2003: 56ff.). Allerdings beinhaltet der Medienbegriff weit mehr Phänomene als der Gattungsbegriff,⁹⁰ so dass ein Medienkapitel auch Computer und DVDs hätte behandeln müssen. Diese sind jedoch keine Bildtypen und gehören daher nicht in dieses Kapitel. Um den Oberbegriff also nicht künstlich beschneiden zu müssen, lautet der Titel ‚Gattungen‘ und nicht ‚Medien‘.

Die am längsten im Fremdsprachenunterricht verwendete Gattung ist die Grafik. Schon bei Comenius' Bildern aus dem 17. Jahrhundert handelte es sich um Grafiken, nämlich um Holzschnitte, die zu den Grafiken zählen (vgl. Bild 2.2.5). Die Abbildung stammt aus Charles Hooles englischer Übersetzung von 1659.

⁹⁰ Im engeren Sinne steht der Medienbegriff für Massenmedien, d.h. Mittel der indirekten, einseitigen, öffentlichen und an ein disperses Publikum gerichteten Kommunikation, wie z.B. Film- und Fernsehen, Internet, Printmedien (vgl. Faulstich 2004: 11, 15). Der weite Medienbegriff umfasst zusätzlich auch die unvermittelte direkte zwischenmenschliche Kommunikation wie Mimik und Gestik (vgl. Ludes 2003: 56ff., Molcho 1990). Sogar Gegenstände wie Kleidung und Wohnungen – ‚Realien‘ in der Terminologie der Fremdsprachendidaktik – können zu den Medien im weiteren Sinne gerechnet werden. Dies ist der Fall, wenn diese Dinge eine kommunikative Funktion übernehmen, beispielsweise soziale und individuelle Unterschiede transportieren (Ludes 2003: 66). Für die Differenzierung der heterogenen Medienphänomene wurde von der Medienwissenschaft eine Kategorisierungsweise entwickelt. Anders als die Bildarten umfassen diese Bildkategorien alle Bildphänomene. Es handelt sich bei dieser Unterteilung um die Kategorien der primären, sekundären, tertiären und quartären Medien. Primäre Medien sind ohne technische Hilfe einsetzbar. Es handelt sich um ‚Menschmedien‘ (Faulstich 2004: 13). Die nonverbale Kommunikation gehört zur Gruppe der primären Medien. Für die Produktion sekundärer Medien wiederum ist technische Hilfe notwendig. Druckmedien sind sekundäre Medien (vgl. ebd.: 13), d.h., Zeitschriftenbilder zählen zu dieser Mediengruppe. Im Falle von tertiären Medien bedarf es technischer Hilfe nicht nur für die Produktion, sondern auch für den Empfang. Elektronische Medien zählen somit zu den tertiären Medien (vgl. ebd.: 13, Ludes 2003: 64 nach Pross 1972), also Film- und Fernsehbilder. Quartärmedien schließlich sind digitale Medien (vgl. Faulstich 2004: 14), d.h., digitale Bilder wie z.B. Animationsfilme, Computerbilder oder DVD-Aufzeichnungen zählen zu den Quartärmedien. Bilder dieser vier Medienformen kommen im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz, daher kann diese Typologie genutzt werden, um die Bildphänomene des Fremdsprachenunterrichts zu systematisieren. Allerdings eignet sie sich nicht für einen Überblick über Bildphänomene für die Bildauswahl zu Unterrichtszwecken, um den es hier geht. Denn die Klassifikation von Bildern erfolgt bei dieser Kategorisierung von primär bis quartär nach den Merkmalen von Produktion und Rezeption, nicht aber nach den optischen oder inhaltlichen Eigenschaften. Eben diese Eigenschaften bedingen aber den Effekt von Bildern und bestimmen somit, ob sich ein Bild zu einer bestimmten Funktion eignet. Da das medienwissenschaftliche Modell darüber keine Auskunft gibt, ist es für die Bildauswahl ungeeignet und wird daher in dieser Arbeit nicht weiter verwendet.

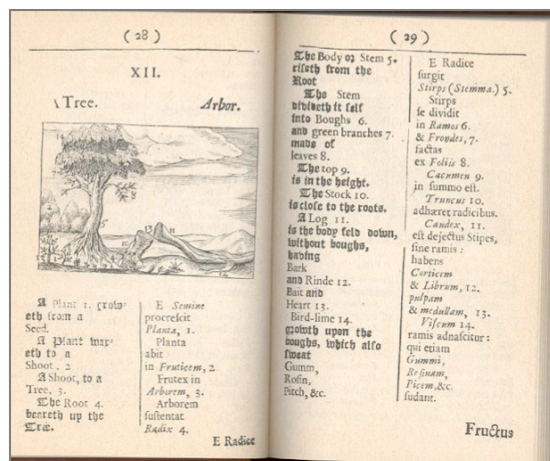


Bild 2.2.5: Grafik eines Baums aus Comenius *Orbis sensualium pictus* (1659a [1658])

Das zentrale Merkmal der Grafik ist die Dominanz der Linie (vgl. dazu und zur weiteren Definition Koschatzky 1993, *Lexikon der Kunst* II, 1996: 835ff.). Zur Grafik zählen neben Druckgrafiken (Holzschnitte, Kupferstiche, Linolschnitte, Lithografien, Radierungen) auch (Hand-)Zeichnungen, d.h. z.B. Bleistift-, Feder- oder Kohlezeichnungen. Auch die Kreidezeichnung bzw. Tafelskizze aus dem Kontext des Fremdsprachenunterrichts lässt sich technisch zu den Grafiken rechnen. Inhaltlich oder formal gibt es keine Vorgaben, daher können Grafiken Abbildungen, logische Bilder oder visuelle Analogien sein (vgl. Bilder 2.2.1-2.2.4). Logische Bilder sind sogar i.d.R. grafisch gestaltet, weil Linien zumeist genügen, um ein Strukturbild zu entwerfen.

Die Grafik ist eine sehr flexible Gattung, denn sie kann reduziert und fragmentarisch sein, aber eben auch detailliert. Gegenständliche Grafiken (Abbildungen) können auf Schraffur⁹¹ verzichten und nur aus Umrissen, so genannten ‚Außenkonturen‘ und ‚Binnenkonturen‘ bestehen (vgl. Klant 1995: 50-51); das menschliche Gehirn ergänzt dann so weit möglich aus der Erinnerung, was fehlt. Oder sie sind naturalistisch, wenn durch Schraffur Plastizität suggeriert wird. In der Reduziertheit wurde in der Vergangenheit ein Vorteil für den Fremdsprachenunterricht gesehen. Wolfgang Kemp kommentierte 1975 in Bezug auf die Verwendung von Kunstgrafiken in Fremdsprachenlehrbüchern der Nachkriegszeit, dass die Reduziertheit der Bilder zu einer präzisen und knappen Versprachlichung führen sollte: „[...] vom graphischen Stil erwartete man eine Reduktion auf das Wesentliche, die dem vom Schüler verlangten Sprachgebaren entgegenkam“ (139). Ob Kunstgrafiken tatsächlich diese Wirkung zeigen, ist fraglich. Eine wirkliche Stärke dieser Bildgattung scheint vielmehr darin zu liegen, dass

⁹¹ Für die Schraffur (von italienisch ‚sgraffiare‘ für ‚stricheln‘ [vgl. Klant 1995: 50-51]) lassen sich die Parallelschraffur und die Kreuzschraffur unterscheiden. Bei der Parallelschraffur verlaufen die Linien in eine Richtung und bei der Kreuzschraffur überkreuzen sie sich (vgl. ebd.: 52-53).

die Grafik relativ schnell und ohne große Vorbereitung mit den üblichen Utensilien des Fremdsprachenunterrichts angelegt werden kann (vgl. Ziebell-Optenhögel/Grossmann 1993: 32). Einfache Strichzeichnungen, die das Wesentliche einer Sache darstellen, genügen beispielsweise, um ein neues Konzept zu veranschaulichen. Die Analyse der fremdsprachendidaktischen Publikationen zur Arbeit mit Grafiken zeigte allerdings, dass selten wegen ihrer formalen Eigenschaften zum Einsatz dieses Bildtyps geraten wird; zumindest werden diese Gründe nicht dargelegt. Vielmehr werden zumeist inhaltliche Argumente angeführt, weshalb gezeichnete Bildergeschichten (vgl. Macaire/Hosch 1996: 122-129), Kartenskizzen (vgl. Burkholz 1978), Kunstgrafiken wie die der Boydell Shakespeare Gallery (vgl. Rymarczyk 1998), Tafelzeichnungen (vgl. Jung 2010), gezeichnete Wimmelbilder (vgl. Immel 2008a) oder Cartoons und Comics zum Einsatz empfohlen werden. Es fällt außerdem auf, dass die Grafik in der deutschen Fremdsprachendidaktik ein Schattendasein zu führen scheint, und zwar insofern als der Begriff ‚Grafik‘ kaum im didaktischen Diskurs über grafische Bilder fällt. Eher ist die Rede von ‚Zeichnungen‘ (vgl. Sanz Oberberger 2005), einem Alltagssynonym für Grafiken. Eine Ausnahme stellen Jutta Rymarczyks Aufsatz „Im Bilde sein‘ bei Macbeth und anderswo“ (1998) und der Aufsatz „Viewing Shakespeare: Zum Einsatz von Bildern im englischen Dramenunterricht“ der Verfasserin in Zusammenarbeit mit Carola Surkamp dar (2009). Darin wird die Gattung explizit behandelt und erklärt, dass sie in der Form der behandelten medieninternen Bilder Semantisierungs-, Lexikalisierungs-, Motivations- und interkulturelle Bildfunktionen erfüllen kann (vgl. Hecke/Surkamp 2009: 123-129, Rymarczyk 1998: 52, 54).

Eine weitere Gattung, die von der deutschen Fremdsprachendidaktik als Unterrichtsmedium vorgeschlagen wird, ist das Gemälde (vgl. z.B. Akinro 1993, Charpentier/Cros/Dupont/Marcou/Momenteau/Vrignaud/Wackwitz 1988, Wicke 1996, 2000b). Ein Gemälde entsteht aus der farbigen Flächengestaltung (vgl. dazu und zur weiteren Definition *Lexikon der Kunst* II, 1996: 689; *Lexikon der Kunst* IV, 1996: 491ff., Bild 2.2.6). Da sich visuelle Eigenschaften realer Objekte und Personen mit Hilfe von Farbe wirklichkeitsgetreu abbilden lassen (etwa kann die Farbverwendung den Eindruck von Plastizität wecken), können Gemälde Wirklichkeitsnähe suggerieren und dadurch Glaubwürdigkeit des Darstellungsinhalts. In diesem Naturalismus liegt die Gefahr, dass Gemälde unkritisch als Abbilder verstanden werden, und dass gedacht wird: So sah etwas oder jemand wirklich aus. Dabei handelt es sich bei diesen Abbildungen nur um die Interpretation eines subjektiven Eindrucks, um eine Idee. Gemälde darf man daher niemals als objektive Reproduktionen einer früheren Wirklichkeit verstehen, selbst

wenn sie Abbildcharakter besitzen, sondern immer als deren Interpretation, wenn nicht gar als bloße Fiktion, mit deren Schaffung ein bestimmter Zweck verfolgt wurde.

Ein Beispiel, an dem die Konstruiertheit von Gemälden bewiesen werden kann, sind Herrscherporträts. In diesen Bildern sollen die Porträtierten stets in einem besonders positiven Licht gezeigt werden. So porträtiert Emanuel Leutze den ersten Präsidenten der USA in seinem Gemälde *George Washington Crossing the Delaware* (1851) in einer heroischen Pose, um die Bedeutung von Washingtons Person sowie des Ereignisses hervorzuheben (vgl. Bild 2.2.6). Im wirklichen Leben hätte Washington in dieser Positur wohl kaum die Balance bei einer stürmischen Überfahrt halten können. Die Wirklichkeitsnähe ist hier jedoch sekundär, geht es doch darum, die großen Leistungen einer jungen Nation und ihrer Vertreter möglichst eindrucksvoll festzuhalten.



Bild 2.2.6: *George Washington Crossing the Delaware* (Leutze 1851)

Dennoch können Gemälde als historische Quellen genutzt werden, und zwar dann, wenn eine Kontextualisierung stattfindet, so dass bekannte Informationen nicht in das Bild hineingelesen, sondern neue herausgelesen werden. Diese Informationen ergeben sich aus dem Zusammenspiel des Bildes mit weiteren Quellen. Kulturelle Informationen (etwa Schönheitsideale) werden erst durch die Kontextualisierung erkennbar. Wer beispielsweise nicht weiß, dass bei Frauen im Barock üppige Formen gefragt waren, dafür aber selbst an magere Models gewöhnt ist, der kann nicht erkennen, dass Porträts von gewichtigen Damen aus dem 17. Jahrhundert (z.B. die *Beauties* von Sir Peter Lely und Godfrey Kneller) die Schönheit der damaligen Hofgesellschaft zeigen sollten.

Aufgrund dieses Potenzials als Informationsquellen im Landeskundeunterricht und für das interkulturelle Lernen sollen Gemälde auch im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz

kommen (vgl. z.B. Moreth-Hebel/Hebel 2007, Sohns 2010, für Beispiele vgl. Kapitel 2.4 und 3). Im fremdsprachendidaktischen Diskurs spielten und spielen Gemälde zudem eine Rolle als Impulse für die Sprachproduktion über den Bildinhalt (vgl. z.B. Charpentier/Cros/Dupont/Marcou/Momenteau/Vrignaud/Wackwitz 1988). Allerdings werden die Lernenden selten methodisch zur kritischen Bildrezeption angeleitet, so dass die Gefahr besteht, dass sie die Bilder nicht deuten, sondern eigene Werte in die fremdkulturellen Bilder projizieren, oder Gemälden unkritisch begegnen und Interpretationen als Tatsachen verstehen. Beide Probleme lassen sich beheben, wenn mit dem Bildeinsatz auch das Ziel der visuellen Kompetenz verfolgt wird (vgl. Kapitel 2.3) und wenn Methoden der Bilddeutung aus der Bildwissenschaft entlehnt werden (vgl. Kapitel 2.4). Inzwischen finden sich in der deutschen Fremdsprachendidaktik zunehmend mehr Publikationen, die dazu anregen mittels einer Recherche Quellenarbeit an Gemälden durchzuführen (vgl. z.B. Hecke 2012, Sohns 2010). In der Spanischdidaktik regt Anna Pou 2012 explizit zum kunsthistorischen Vorgehen an und zeigt, dass Vorgehensmuster aus der Bildwissenschaft die fremdsprachendidaktische Methodik sinnvoll ergänzen können (für die Englischdidaktik vgl. Hecke 2012, für die Französischdidaktik vgl. Hecke 2010a). Dies ist jedoch eine von wenigen Ausnahmen. Zumeist werden Arbeitsaufträge und Aufgabenreihen ohne eine grundlegende Vorgehensstruktur vorgestellt, wie sie die Bildwissenschaft kennt (vgl. Kapitel 2.4).

Eine weitere abbildende Gattung ist die Skulptur. Skulpturen oder Plastiken sind dreidimensionale Körper. ‚Skulpturen‘ heißen die gemeißelten oder geschnitzten dreidimensionalen Körper der Bildhauerei, und ‚Plastiken‘ nennt man die aus modellierbaren Stoffen (Ton, Porzellan etc.) geformten Körper (vgl. dazu und zur weiteren Definition *Lexikon der Kunst* V, 1996: 633ff.).⁹² Häufig werden die Begriffe ‚Skulptur‘ und ‚Plastik‘ allerdings synonym verwendet. Bei kleinen dreidimensionalen Objekten wird daher allgemein von ‚Kleinplastiken‘ gesprochen, bei größeren von ‚Großplastiken‘. ‚Vollplastiken‘ oder ‚Rundplastiken‘ heißen diejenigen, die im Gegensatz zu einem Relief rundum gestaltet sind und von allen Seiten betrachtet werden können. Ein Relief ist eine plastische Darstellung, die an eine Hintergrundfläche gebunden ist. In Abhängigkeit von der Stärke des Hervortretens werden Hochreliefs und Flachreliefs unterschieden. Außerdem gibt es versenkte Reliefs, bei denen die Formen als Vertiefungen in die Fläche gearbeitet sind. Skulpturen oder Plastiken können abstrakt oder gegenständlich sein. In letzterer Form zählen sie zu den Abbildungen. (Um die Rolle abstrak-

⁹² Im weitesten Sinne sind auch Schülerstandbilder aufgrund ihrer Dreidimensionalität und Modelliertheit zu den Plastiken zu zählen. Wegen der Dreidimensionalität der Gattung wird in der vorliegenden Arbeit kein Beispiel gezeigt. Fotos scheiden aus, weil es sich dabei eben um Fotos handelt, zweidimensionale Abbildungen, nicht aber um Skulpturen oder Plastiken, deren zentrales Merkmal die Dreidimensionalität ist.

ter Bilder geht es im Kapitel 2.2.4.) Bedingt durch ihre Dreidimensionalität lassen sich Skulpturen und Plastiken nicht mit einem Blick erfassen, sondern müssen wie Architektur im Raum erfahren und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, denn nur so können all ihre Details und Facetten entdeckt werden. Da die Erfahrung einer Skulptur oder Plastik durch die Bewegung im Raum elementar für die Konstitution eines Bildsinns ist, stellt die Arbeit mit einem Einzelfoto keine Alternative zur Begegnung mit dem Körper dar. Denn: „photos cannot do justice to multifaceted sculptures – a photo can always give only one angle, and hence one reading“ (Kress/van Leeuwen 2006: 256). Höchstens eine Fotoreihe oder ein Film (d.h. die Fahrt der Kamera um das Objekt), die eine Skulptur oder Plastik aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlicher Belichtung präsentieren, können der Facettiertheit des Kunstwerks ansatzweise Genüge leisten.

Die Skulptur sollte sich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht eignen, weil sich an ihr die Funktion des Perspektivenwechsels demonstrieren lässt: Aus jeder Perspektive sieht die Skulptur anders aus, und ihre Bedeutung erschließt sich den Betrachtenden erst, wenn sie das Kunstwerk umrundet, also aus vielen verschiedenen Richtungen betrachtet und die unterschiedlichen Eindrücke zu einem Ganzen zusammengefügt haben. Ein weiteres großes Potenzial der Skulptur oder Plastik liegt darin, dass sie durch ihre Dreidimensionalität lebensnah wirken, direkt erfahrbar sind und zu einem Teil der Lebenswelt der Lernenden werden können, wodurch sie einen tieferen Eindruck als zweidimensionale Darstellungen hinterlassen können. Das affektive Potenzial von dreidimensionalen Figuren verspüren beispielsweise diejenigen, die von lebensgroßen Pietá-Skulpturen stärker bewegt werden als von deren zweidimensionalen, kleineren Abbildungen. Erschwert wird die Arbeit mit Skulpturen zwar dadurch, dass sie kaum in den Fremdsprachenunterricht gebracht werden können – höchstens Kleinplastiken oder Schülerstandbilder –, doch schlägt die Fremdsprachendidaktik auch vor, das Museum zum außerschulischen Lernort zu machen, um Kunst am Original zu erfahren (vgl. Henseler/Rottmann 2000). So können auch große Skulpturen zum Unterrichtsgegenstand werden.

Die Fremdsprachendidaktik rät zur Behandlung von Skulpturen, wenn auch selten (vgl. z.B. Akinro 1989 für Reliefs, Chighini/Kirsch 1997 für Skulpturen, Rymarczyk 2010 für Plastiken). Jutta Rymarczyk konstatiert, dass die Auseinandersetzung mit dem Inhalt zielkultureller Skulpturen interkulturelles Lernen initiieren könne (vgl. 2010), etwa zum Perspektivenwechsel anrege (vgl. ebd.: 52-53). Außerdem solle sie als Sprechanlass im Sprachunterricht dienen. In diesem Bereich lasse sie eine Vielfalt von Aktivitäten im Unterricht zu, wie Camilla Badstübner-Kizik erläutert:

Ein entscheidender Impuls für Handlungsorientierung, bisher noch viel zu wenig erkannt und genutzt, geht von Skulpturen aus. Sie können nachgestellt auf vielfältige Weise sprachlich er- und bearbeitet sowie szenisch und bildnerisch über Wortfelder, Geschichten, Sprechblasen und Gespräche erweitert werden. (2006: 67)

Figürliche Skulpturen sollen zum Nachstellen und Spielen anregen und den Lernenden so „in seiner Ganzheit an[...]sprechen“ (Chighini/Kirsch 1997: 52). Es findet somit auch das affektive Potenzial dieser dreidimensionalen Gattung Berücksichtigung.

Eine ebenfalls dreidimensionale Gattung ist die Architektur.⁹³ Architektur bezeichnet die Baukunst und ihre Werke (vgl. *Lexikon der Kunst* I, 1996: 241ff) und erforscht die Konzeption und Gestaltung von Räumen (z.B. durch die Verwendung von architektonischen Formen wie Säulen, Pilaster, Gesimsen und deren Positionierung am Bau) unter Berücksichtigung von Mensch, Raum und Zeit. Dietmar von Reeken nennt die Architektur aufgrund dieser Bezüge „steingewordene Geschichte“ (2003: 24), denn Bauwerke spiegeln geistige und materielle Bedingungen ihrer Entstehungszeit wider. Barocke Prachtbauten beispielsweise reflektieren in Dimension und Dekor absolutistische Macht, Lebenslust in den verspielten Details wie Grotten, Putten, Nymphen und steinernem Weinlaub, aber gleichsam im Detail der Totenköpfe und Blüten auch die menschliche Vergänglichkeit und Gottesfurcht. Ihre Wirkung entfalten diese und andere Gebäude erst, wenn sie direkt erfahren werden, weil der Effekt durch das Größenverhältnis von Bau und Betrachtenden (gerade bei Kolossalbauten von Bedeutung), die Einbettung in die Landschaft (man denke an die Lage des Schlosses von Versailles) oder die Veränderung von Licht und Perspektive bedingt wird. Ein Foto kann wie im Falle der Skulptur allenfalls eine von vielen Ansichten eines Bauwerks wiedergeben und ist als Ausschnitt des Gesamteindrucks zu verstehen, nicht aber als sein Abbild. Wenn also Architektur auf die Bezüge zu Kultur im fremdsprachlichen Landeskunde- oder Kulturunterricht untersucht werden soll, muss sie eigentlich direkt erfahren werden, weil Fotos ihre Wirkung (z.B. die Wirkung von Größenverhältnissen auf Anwesende, die Imposantheit kolossaler Säulen) nicht wiedergeben können. Da diese direkte Erfahrung selten möglich ist, kommt Architektur im Fremdsprachenunterricht höchstens in der Form von Fotos von Bauwerken aus den Zielsprachenländern zum Einsatz (vgl. Kapitel 2.2.5, Kapitel 2.2.6). Damit kann man zwar zeigen, wie etwas grundsätzlich aussieht, wird den Bauwerken im Ganzen jedoch nicht gerecht. Wie Architektur direkt sinnvoll für den Fremdsprachenunterricht erfahren werden kann, wurde bisher in der deutschen Fremdsprachendidaktik nicht diskutiert. In der Lehrpraxis wird bislang mit Fotos von Bauwerken gearbeitet, die in Lehrbüchern abgedruckt sind, um den Lernenden einen Eindruck von einem Gebäude (z.B. Big Ben) zu vermitteln. Wie im Theater

⁹³ Wegen der Dreidimensionalität der Gattung wird wiederum kein Beispiel gezeigt (vgl. vorausgegangene Fußnote zur Skulptur/Plastik).

wird damit oft nur eine Kulisse für einen anderen Unterrichtsgegenstand geschaffen. Dieses Vorgehen muss m.E. nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden, da diese Bilder den Lernenden helfen, überhaupt eine Vorstellungswelt oder *story world* entstehen zu lassen, was positiv zu bewerten ist. Lehrende und Lehrbuchschaffende müssen sich aber bewusst sein, dass in ihrer reduzierten Form Architektur von den Lernenden nicht erschlossen werden kann, sondern lediglich eine dienende Funktion erfüllt. Für die Auseinandersetzung mit Architektur als historischer Quelle müssten wenigstens eine Vielzahl von Fotos aus verschiedenen Perspektiven, Pläne und Aussagen von Menschen zum Gebäude zur Verfügung stehen und untersucht werden.

Da Architektur weder Abbildung noch logisches Bild oder visuelle Analogie ist, kann sie nicht den drei Bildarten untergeordnet werden. Mit diesem Problem befasst sich Kapitel 2.2.5.

Eine relativ neue Kunstgattung ist die Collage. Für eine Collage werden unterschiedliche Materialstücke zu einem Bild zusammengefügt (vgl. dazu und zur weiteren Definition *Lexikon der Kunst* III, 1994: 250f., *Lexikon der Kunst* II, 1996: 16-17). Ein Beispiel für eine Collage ist Richard Hamilton und John McHales Bild mit dem Titel *Just What Is It That Makes Today's Homes So Different, So Appealing?* von 1956. Die Elemente der Collage stammen aus den Printmedien und wurden in einen neuen Kontext gebracht (vgl. Bild 2.2.7).



Bild 2.2.7: *Just What Is It That Makes Today's Homes So Different, So Appealing?* (Hamilton/McHale 1956)

An dieser Arbeit erkennt man, dass Collagen abbildende Elemente enthalten können; ebenso hätte sie aber auch aus Textteilen zusammengesetzt sein können.

Durch die Montage erscheinen die einzelnen Collageelemente in einem neuen Zusammenhang, und aus dem ungewohnten Nebeneinander der Teile entstehen Wechselwirkungen,

die den Bildeffekt bewirken. Da die Bezüge der Teile zueinander nicht immer klar sind (z.B. bedingt durch Segmentierung aufgrund von Materialunterschieden oder durch mangelnde Integration wegen unstimmgigen Größenverhältnissen und dem Fehlen vertrauter Darstellungsstrukturen), verlangt die Deutung einer Collage von den Betrachtenden eine erhebliche Konstruktionsleistung und lässt zudem relativ viel kreative Freiheit und Raum für individuelle Assoziationen. Diese Offenheit ist einerseits der Vorteil der Collage, denn jeder kann einen Bezug zwischen dem Bild und den eigenen Erfahrungen herstellen, da die eigene Fantasie nicht eingeengt wird. Andererseits können sich Betrachtende durch die Offenheit verunsichert fühlen und durch die Vielfalt an Assoziationsmöglichkeiten überwältigt werden – insbesondere wenn der Irrglaube vorherrscht, dass es für jedes Bild nur eine mögliche, richtige Interpretation gibt. Allerdings lässt sich eben dieser Umstand, dass mehrere Deutungsmöglichkeiten existieren, hervorragend an der offenen Gattung der Collage erarbeiten. So können die Lernenden neben anderen Unterrichtszielen ihre Toleranzfähigkeit entwickeln, wenn sie fremde Bilddeutungen akzeptieren lernen (vgl. Hellwig 1989a: 37, 40).

In der deutschen Fremdsprachendidaktik wurde die Collage als Kunstform in den 1980er Jahren mehrfach als nützliches Unterrichtsmedium des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts besprochen (vgl. z.B. Hellwig 1989a, Pohl 1988, 1989, Siekmann 1989). Neben der Entwicklung von Toleranz (interkulturelles Lernen) geht es v.a. um die Schaffung von Sprechansätzen (Sprachunterricht), die sich aus den voneinander abweichenden Deutungen der Collage ergeben. Karlheinz Hellwig stellt 1989 zur Collage fest: „Das Bild kann durch sein Thema, die geschilderte Situation, seine befremdend wertenden Perspektiven und seine teilweise Offenheit ergiebiger Anlaß zum Gespräch, zum Fragen, Mutmaßen und Deuten sein“ (1989a: 37). Ein weiterer Zweck der Collage besteht darin, durch den neuen Kontext, in dem ihre Bestandteile erscheinen, eine neue Sicht auf die Dinge zu eröffnen, sie „neu [zu] entdecken“ (Pohl 1989: 10). Dies kann von Bedeutung für das interkulturelle Lernen sein, weil es dabei darum geht, sich Meinungen und Werte bewusst zu machen und zu hinterfragen. Das Nebeneinander von eigentlich nicht verwandten Dingen kann hier als Impuls für die Reflexion über deren Bedeutung dienen. Im Bereich des Literaturunterrichts schließlich kann die Collage, die Bild- und Textelemente vereint, genutzt werden, um mit den Lernenden das Lesen und Deuten von Bild-/Text-Kombinationen zu üben. Ihnen muss klar werden, dass Bild und Text nicht separat rezipiert werden, sondern ihre Deutung gegenseitig bedingen. Durch

die Auseinandersetzung mit Bild-Text-Collagen soll so die *multi-literacy* der Lernenden trainiert werden können (vgl. Dirscherl/Polletti 2000: 4-5).⁹⁴

Die Verbindung von Bild und Text ist auch ein zentrales Merkmal des Films. Ein weiteres Merkmal des Tonfilms ist neben seiner Audiovisualität die Bewegung der Bilder: Jede Filmsekunde besteht aus wenigstens 15 oder 16, i.d.R. aber 24 fotografischen Einzelbildern (vgl. dazu und zur weiteren Definition Monaco 2002). Jedes Filmbild hält einen visuellen Ausschnitt einer Bewegungssequenz fest. Abgespielt in rascher Folge, kann ein Film Bewegungen fließend wiedergeben und das Dargestellte lebensnah erscheinen lassen. Solche Filmbilder zählen zu den Abbildungen. Die Bilder sind von einer Tonspur unterlegt. Die Bilder und ihre Eigenschaften bedingen die Bedeutungskonstitution für die Sprachbotschaften durch die Zuschauerinnen und -zuschauer, d.h., sie tragen zur Wirkung des Films bei. (Die Kameraführung bestimmt beispielsweise in einer Szene, in der gesprochen wird, welche Dinge in Bezug zur Rede gesetzt werden [vgl. Andriga 2002: 270].) Daher ist den visuellen Filmkomponenten und nicht nur seinem Textaspekt Aufmerksamkeit zu zollen.

Seit den 1970er Jahren sind in der deutschen Fremdsprachendidaktik zahlreiche Publikationen zum Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht erschienen (vgl. z.B. Blell 2002, Blell/Lütge 2004, Lingsch 1974, Schwerdtfeger 1989, Surkamp 2004, Thaler 2005b, 2007). Filme werden in der Fremdsprachendidaktik primär themenorientiert ausgewählt und für eine Auseinandersetzung auf der Inhaltsebene eingesetzt. Sie wurden dabei lange als fremdsprachliche Texte behandelt, d.h. der Fokus lag auf Sprache und Inhalt (vgl. Schubel 1966: 245). Heute sollen immer stärker auch die akustischen und visuellen Eigenschaften des Films Berücksichtigung im Unterricht finden. Das bedeutet, es soll ein „Umgang [stattfinden], der den Spielfilm als Kunstwerk mit seinen ganz spezifischen ästhetischen Merkmalen in den Blick nimmt und damit dem ihm innewohnenden künstlerischen Anspruch auch gerecht wird“ (Vences 2006: 4). Dabei sollen Filme nicht mehr nur die zielkulturelle Wirklichkeit vermitteln (vgl. Schubel 1966: 12), sondern es wird heute gefordert, auch das kritische Sehen am Film zu üben (vgl. Decke-Cornill 2005). Denn Filmbilder haben zwar Abbildcharakter, sind aber inszeniert oder wenigstens subjektiv ausgewählt worden, so dass sie glaubwürdiger und objektiver wirken, als sie es sind.

Da Filme den Ablauf nonverbaler Kommunikation in Bewegung und Echtzeit zeigen können, soll außerdem die nonverbale Kommunikation im Fremdsprachenunterricht bei der

⁹⁴ Unter *multi- oder multiple literacy* versteht man die Fähigkeit, nicht nur Texte lesen und schreiben zu können, was dem traditionellen *literacy*-Begriff entspricht, sondern auch andere Medienprodukte wie Bilder und digitale Medien zu verstehen und nutzen zu können. In diesem Zusammenhang ist die Rede von *technological literacy*, *media literacy*, *computer literacy* und nicht zuletzt auch *visual literacy* (vgl. Kupetz 2010: 225). *Multiple literacy* fasst diese *literacies* zusammen.

Arbeit an Filmen thematisiert werden (vgl. Surkamp 2004: 3). Am Beispiel von Filmbildern können fremde Muster nonverbaler Kommunikation beobachtet und im Unterricht thematisiert werden. Dies ist mit keinem anderen Bildphänomen als dem Film möglich, weil keine andere Gattung Bild, Ton und Bewegung vereint und dabei noch detailgetreu abbilden kann.

Eine weitere Gattung, die das Aussehen von Dingen relativ unverfälscht wiedergeben kann, ist die Fotografie. Die Fotografie ist ein Verfahren zum Festhalten eines optischen Reizes, der auf einen lichtempfindlichen Untergrund projiziert wird und dort dauerhaft abgebildet bleibt (vgl. dazu und zur weiteren Definition *Lexikon der Kunst* V, 1996: 578ff.). Die Fotografie galt ursprünglich als Dokumentationsmedium und nicht als Kunst. Noch heute werden Fotos wegen ihres Abbildcharakters oftmals zu Dokumentations- und Belegzwecken verwendet. Man muss allerdings hinsichtlich der Realitätsnähe und Glaubwürdigkeit zwischen verschiedenen Fototypen unterscheiden, nämlich den zufälligen Momentaufnahmen, den Belegfotos und den komplex gestalteten, inszenierten oder manipulierten Fotos. Da die Unterscheidung nicht immer leicht fällt, besteht die Gefahr, einen Fototyp versehendlich wie einen anderen zu rezipieren. Dann wird ein inszeniertes Propagandafoto wie eine zufällige Momentaufnahme behandelt, und sein Inhalt und seine Wirkung werden nicht kritisch hinterfragt.⁹⁵ Dies ist problematisch, weil Menschen auf diese Weise manipulierbar werden. Um diese Manipulierbarkeit zu verhindern, ist es wichtig, sich bei der Betrachtung eines Fotos zu überlegen, zu welchem Zweck es entstanden ist, um seinen Inhalt dann angemessen kritisch zu reflektieren.

Die deutsche Fremdsprachendidaktik empfahl den Einsatz von Fotos in der Fremdsprachenlehre lange, um Sprachhandlungen auszulösen (vgl. Brandi/Dommel/Helmling 1988) und um zu zeigen, wie die zielkulturelle Lebenswirklichkeit aussieht (vgl. Gutschow 1978). Letzteres kann allerdings in Frage gestellt werden, da Fotos weder neutrale Abbilder noch eindeutig oder unmissverständlich sind. Das bloße Zeigen von Bildern z.B. von London präsentiert den Lernenden weder das Leben in London in all seinen Facetten noch erklärt es ihnen, wer die Männer mit den hohen schwarzen Hüten sind. Werden darüber hinaus viele Bilder einer bestimmten Bevölkerungsgruppe gezeigt, kann es sein, dass die Schülerinnen und Schüler annehmen, dass London hauptsächlich von dieser bevölkert wird. Heute wird davor gewarnt,

⁹⁵ Michael Sauer stellt zu diesem Problem fest: „Fotografien werden als direkte, gleichsam objektive Wiedergabe von Wirklichkeit betrachtet, die man nicht genauer zu analysieren und quellenkritisch zu hinterfragen brauche“ (2002: 570-571). Stuart Amor konstatierte ebenfalls: „In spite of widespread education about the media nowadays, a vast number of people still automatically ‚believe‘ what they see when they look at a photographic image in the newspapers, a magazine or in any other media. For them, the information is ‚genuine‘“ (1999: 41). Heiner Protzmann erklärte schon 1986: „Dessen [d.h. unseres Zeitalters] Sehgewohnheiten haben zu der Verbreitung eines alltagsrealistischen, natürlicherweise unphilosophischen Vorurteils geführt, das von der Stärke aller Vorurteile lebt: nämlich allerhand Wahres zu enthalten. Das Vorurteil ist der Glaube an die ‚Verlässlichkeit‘ mechanisch eingefangener optischer Phänomene. Der Wahrheitsgehalt in diesem Urteil besteht in der unvermittelten Direktheit, mit der das optische Angebot der Objektwelt auf der fotografischen Platte verzeichnet wird.“ (181, vgl. auch Hägele 2007: 326)

durch den Einsatz von Einzelfotos und deren Verallgemeinerung das Entstehen stereotyper Vorstellungen zu bewirken (vgl. Feurle 2007: 27). Immer öfter weisen Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker zudem seit den 1990er Jahren darauf hin, dass man Fotos und der durch sie vermittelten Vorstellung von einer fremdkulturellen Lebenswelt nur bedingt Glauben schenken dürfe – einerseits wegen der Subjektivität menschlicher Wahrnehmung und andererseits wegen der Möglichkeit von Inszenierung und Manipulation (vgl. Amor 1999: 41, Decke-Cornill 2002: 209, Hilger 1999: 5-6). Es geht diesen Autorinnen und Autoren nicht darum, Fotos nur inhaltlich zu bearbeiten, sondern sie auch zur Ausbildung einer kritischen Sehkompetenz einzusetzen (vgl. Amor 1999). Besonders Pressefotos (z.B. Werbung) eignen sich zu diesem Zweck, weil sie bedingt durch die Wiedergabetechnik trotz Bearbeitung Wirklichkeitstreue suggerieren können. Da die Bearbeitung nicht sofort erkennbar ist, lässt einen das Auge glauben, man sähe die Wirklichkeit, dabei ist die Wirklichkeit weniger schlank, gebräunt, weich gezeichnet etc. An solchen Beispielen von gezielt bearbeiteten oder inszenierten Fotos kann den Lernenden bewusst werden, dass sie Bilder kritisch betrachten und Bildwirkungen reflektieren müssen, um nicht unbewusst durch die Bilder beeinflusst und zu genau dem Verhalten motiviert zu werden, das die Bildproduzierenden erreichen möchten (z.B. Sympathie/Antipathie für eine Person empfinden, ein Produkt für qualitativ hochwertig halten etc.). Darüber hinaus regt die deutsche Fremdsprachendidaktik dazu an, Fotos zum Vollziehen eines Perspektivenwechsels einzusetzen (vgl. Feurle 2007: 27), denn Fotos können eine fremde Sicht auf Dinge zeigen. Außerdem kann an Fotos geübt werden, Bilder mit den Maßstäben der Kultur der Bildschaffenden zu betrachten, um so mit Hilfe des Bildinhalts wiederum Informationen über diese Kultur zu gewinnen (vgl. Kapitel 2.4). Aus dem gleichen Grund untersucht die Geschichtswissenschaft Fotos als kulturhistorische Quellen.

Die letzte Gattung dieses Unterkapitels ist das darstellende Spiel. Beim darstellenden Spiel nehmen Einzelpersonen Rollen an und agieren in dieser Rolle sprachlich. Bewegung, Gestik und Mimik transportieren Bedeutungen. Sie begleiten die direkte interpersonale sprachliche Kommunikation und bedingen in erheblichem Maße die Bedeutungsvermittlung (vgl. Frey 1999: 113, 124). Bewegung, Gestik und Mimik sind Elemente der nonverbalen-nonvokalen Kommunikation (vgl. Nöth 1985: 329ff., 339ff.; für die Terminologie vgl. Nöth 1985: 322). Da diese Elemente sichtbar sind, besitzt das darstellende Spiel neben der akustischen auch eine visuelle Komponente. Zu dieser zählen neben Mimik, Gestik und Bewegung bei Inszenierungen auch Kostüme, Make-up, Szenengestaltung etc.: „Darstellendes Spiel steht in Beziehung zur Kunst des Theaters. Es lebt aus dem Zusammenwirken von Gestik, Mimik, Bewegung, Sprache, Geräusch, Musik, Kostüm, Requisit, Bühnenbild usw.“ (Ministerium für

Bildung, Wissenschaft, Forschung und Bildung des Landes Schleswig-Holstein o.J.: 5). Die sichtbaren Vorgänge und Dinge tragen zur Übermittlung der Handlung bei, wie das folgende Zitat zu Hamlet zeigt: „Hamlet’s contrariety and isolation in the court of Claudius is stated in the contrast of dress“ (Meisel 2007: 58, vgl. auch 60, 61). Bedingt durch die Wichtigkeit der visuellen Komponente wird das Spiel in dieser Arbeit ebenfalls zu den Bildtypen gezählt. Es übernimmt in der Form der Interpretation von Text- und Unterrichtsinhalten oder des Nachstellens von Szenen Abbildfunktion.

Das darstellende Spiel eignet sich als handlungsorientierte Lernmethode im Fremdsprachenunterricht, weil sich die Lernenden dabei bewegen dürfen und so ganzheitlich nachhaltigere Erfahrungen sammeln können. Schon Comenius schrieb:

Die Sache wird, wie Ihr gesehen habt, vielmehr ausgeführt als gelehrt. Denn das Verständnis des Gelernten beweist die lebendige Darstellung; welche wir von den Dingen zu geben zu unserm und Eurm Ergötzen. Denn was durch nackte Auseinandersetzung die lästige Arbeit eines Vierteljahres kaum erreicht hätte, das hat durch bildliche Vorstellung und durch mannigfaches Teilen an den Sachen und Personen das angenehme Spiel einiger Tage erreicht. Euch Zuschauern hat die Sache vor Augen gestanden in lebendiger Durchführung, und wird sie von Tage zu Tage besser vor Augen geführt werden, wenn Ihr uns nur nicht Eure Gunst entzieht. (1888: 59)

So prägen sich Unterrichtsinhalte besser ein, und dem Spiel kommt somit eine mnemonische Funktion zu. Im Spiel können die Lernenden zudem Muster der nonverbalen zielkulturellen Kommunikationen erproben und lernen. Dies geschieht in einem dritten Raum, denn Klassenraum oder Bühne sind geschützte Bereiche, nicht die fremdsprachliche Lebenswelt:

Wohlgemerkt, Theaterspiel ist nicht die Realität, aber sie ist auch nicht das Gegenteil davon. Es ist eine dritte Dimension, die Realität abbildet, und indem sie dies tut, sofort wieder eine eigene, nämlich die Theaterrealität schafft. Die Simulation auf der Bühne geschieht also in einem gesonderten Raum. Sie ist eine geschützte Erprobung und Einübung der Fremdsprache. (Spaeth-Goes/Jauch 1998: 6)

In dieser Bildgattung können die Lernenden sich also an nonverbaler fremdkultureller Kommunikation versuchen. Fehler und Missverständnisse brauchen sie hier nicht zu befürchten, weil die gespielte Kommunikation bestenfalls quasi-authentisch ist, und das bedeutet, dass von ihrem Gelingen wenig abhängt. Außerdem ermöglicht das Spiel den Lernenden, in eine fremde Rolle zu schlüpfen, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen sowie Sprachhandlungen auszuführen und zu üben.

Aber nicht nur beim produktiven Umgang mit dieser Gattung, sondern auch bei der Rezeption des Spiels ist es von Nutzen, neben den sprachlich-textuellen Aspekten auch den visuellen Aufmerksamkeit zu schenken, da sie einander bedingen. Entsprechend wird heute in der Fremdsprachendidaktik verstärkt Augenmerk auf das Visuelle gelegt (vgl. z.B. Kuty 2008: 28), nachdem erkannt wurde, dass Sprache allein eine künstliche Kommunikations-

situation darstellt. Mit dem Spiel kann der Fokus vom rein Sprachlichen hin zu den übrigen Faktoren verschoben werden, die die Bedeutung von sprachlichen Aussagen bedingen:

Der herkömmliche Unterricht betont bei der Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache einseitig die sprachliche Komponente und koppelt sie von den anderen Kommunikationsfaktoren ab. Dadurch entsteht eine künstliche Kommunikationssituation. Dagegen ist ein Fremdsprachenunterricht mit Theaterelementen, in dem das Sprechen von Körperlichkeit und Emotionalität getragen wird, geprägt von Lebendigkeit und Authentizität. (Spaeth-Goes/Jauch 1998: 8)

Anders als z.B. Lesetexte entkoppelt das Spiel mit seiner „Körperlichkeit und Emotionalität“ Sprache nicht von non- und paraverbalen Aspekten, sondern zeigt Sprache in einem sinnvollen Kontext. Diese Form des Sprachinputs kann den Lernenden als Beispiel für eigenes Sprachhandeln dienen. Dazu müssen im Unterricht nicht einmal die visuellen Eigenschaften des Spiels thematisiert werden. Der Input allein genügt. Das Spiel bietet jedoch auch die Gelegenheit zur Erarbeitung zielkultureller visueller Kommunikationsmuster, die ein wichtiger Bestandteil der interkulturellen Kommunikation sind.

Damit ist das Ende dieses Unterkapitels erreicht. Es hat sich gezeigt, dass die Zuordnung der Bildgattungen zu den Bildarten eine grundlegende formale Ordnung in die Menge der Bildphänomene des Fremdsprachenunterrichts bringen kann. Der Versuch, die Bildgattungen des Fremdsprachenunterrichts den drei Bildarten zuzuordnen, war aber nicht immer erfolgreich und hat erkennen lassen, dass die Bildarten für die Kategorisierung aller Bildphänomene des Fremdsprachenunterrichts nicht ausreichen: Ein reales Gebäude beispielsweise ist keine Abbildung, d.h. keine Wiedergabe. Es handelt sich vielmehr um einen Gegenstand. Für das Gemälde wie auch für die Plastik stellt sich zudem die Frage, wie ein nicht gegenständliches Bild einzuordnen ist. Da z.B. ein abstraktes Gemälde sich in den meisten Fällen auf Gegenständliches bezieht und dieses verfremdet, kann es den Abbildungen zugerechnet werden. Ebenso kann dem aber auch widersprochen werden, da das Hauptkriterium der Zuordnung zur Abbildungskategorie die Übereinstimmung mit optischen Eigenschaften ist. Diese liegt bei hochgradig abstrakten Gemälden wie auch bei nicht gegenständlichen Plastiken nicht vor, so dass sie schwerlich als Abbildungen klassifiziert werden können. Die Entscheidung über den Status solcher Bildtypen kann an dieser Stelle nicht getroffen werden. Um diese Ausnahmefälle aber hinsichtlich ihrer Potenziale für den Fremdsprachenunterricht zu untersuchen, müssen weitere Kategorien gefunden werden, damit die Bildtypologie diese Bildphänomene, die im Fremdsprachenunterricht sinnvoll zum Einsatz kommen können, nicht ausklammert. Zu diesem Zweck dienen die folgenden beiden Kapitel, die die Kategorien ‚Stil‘ und ‚Körperlichkeit‘ zum Gegenstand haben.

2.2.4 Bildstile

Spricht man in der Kunstgeschichte vom Stil eines Bildes, geht es um wiederkehrende Merkmale der Bildgestaltung (vgl. *Lexikon der Kunst* VII, 1996: 60ff.). Dieses Kapitel behandelt epochenübergreifende Stile,⁹⁶ nämlich um die Abstraktion und als ihr Gegensatz der Naturalismus bzw. Realismus. Dazu kommt der illusionistische Stil, der zwar realistisch aussieht, aber das Auge täuscht, also eine Spielart des Naturalismus' ist.

Für die Abstraktion nehmen Künstlerinnen und Künstler bewusst Abstand von der Nachahmung der visuellen Eigenschaften von Dingen in ihrer Darstellung und geben sie verzerrt bis nicht mehr identifizierbar wieder (vgl. dazu und zur weiteren Definition *Lexikon der Kunst* I, 1996: 18ff.). Herbert Diepold etwa integriert einen verfremdeten Baum in sein Gemälde *Höhere Gewalt* (Bild 2.2.8).



Bild 2.2.8: *Höhere Gewalt* (Diepold 2006)

Bilddetails weisen wenig bis keine optische Übereinstimmung mit dem Aussehen von real existierenden Dingen auf; Bilder können sogar völlig gegenstandslos sein. Da sich bekannte Alltagsgegenstände so nur schwer oder gar nicht ausmachen lassen, wirken abstrakte Bilder auf den ersten Blick unzugänglich, denn eindeutige Assoziationen bleiben bei den Betrachtenden zunächst aus. Die Betrachtenden sind also stärker gefordert, auf der Basis des Mehrdeutigen für sich einen konkreten Bildsinn zu konstituieren. Die Formen und Farben regen ihre Fantasie an und können verschiedenste Assoziationen wecken, die sich kaum in eine bestimmte Richtung einengen lassen. Ohne eine Kontextrecherche sind die unterschiedlichen Deutungen zulässig und je abstrakter ein Bild ist, umso mehr Deutungen sind möglich. Abstrakte Kunst erlaubt daher ein weiteres Spektrum von Interpretationsmöglichkeiten als ge-

⁹⁶ Beim Epochenstil handelt es sich um Stile wie Romanik, Gotik, Renaissance, Barock, Rokoko, Klassizismus etc.

genständliche Kunst. Eben in diesem Spektrum liegt das Potenzial von abstrakten Bildern für den Fremdsprachenunterricht. Durch die Offenheit der Darstellung können Diskussionssituationen geschaffen werden (vgl. Grätz 1997b: 22, Schrader 1998b: 190). Daher werden abstrakte Bilder fast ausschließlich als Mittel zum Auslösen von Sprachhandlungen thematisiert (vgl. Dannenberg 1996: 130, Küster 2003: 279, Mendez 2003: 37, Segna 1997). Abstrakte Bilder sollten sich im Fremdsprachenunterricht aber nicht nur dazu eignen, Diskussionen zu initiieren, sondern auch, um zu demonstrieren, dass Sehen ein individueller Prozess ist. Denn die Lernenden kommen unweigerlich zu abweichenden Schlüssen, wenn jeder seinen Bildsinn auf der Basis seines individuellen Vorwissens konstituiert. Dies kann als Grundlage für die Feststellung dienen, dass ein Bild zu verschiedenen Interpretationen führen kann. So können die Lernenden erkennen, dass es für komplexe Bilder (wie auch Texte) i.d.R. mehr als eine richtige Interpretation gibt und dass jede Interpretation Gültigkeit besitzt, solange sie argumentativ am Gegenstand belegt werden kann.

Im Gegensatz zur Abstraktion stehen Naturalismus und Realismus. Bezogen auf die Machart eines Bildes bezeichnen sie die Übereinstimmung von Objektmerkmalen in Bild und Lebenswirklichkeit, aber auch Epochenstile (vgl. dazu sowie zur weiteren Definition *Lexikon der Kunst* V, 1996: 107ff.). An dieser Stelle geht es um die Übereinstimmung der Objektmerkmale im Naturalismus/Realismus. Als realistisches Bild gilt im allgemeinen und umgangssprachlichen Gebrauch eine Darstellung, deren optische Eigenschaften im Detail mit denen des repräsentierten Originals übereinstimmen, d.h. eine Abbildung. Es ist ein „Bildzeichen, das einen Gegenstand aufgrund von Ähnlichkeit repräsentiert“ (Issing/Klimsa 1997: 487).

Die Adjektive ‚naturalistisch‘ und ‚realistisch‘ werden oft synonym verwendet. Jeweils soll ausgedrückt werden, dass Darstellungen wirklichkeitsnah erscheinen. Der Kunsthistoriker Arnold Gehlen nennt den realistischen Stil die Machart „möglichst wirklichkeitsgetreuer Annäherung“ (1960: 27). Es gehe, so Gehlen, um die „größere Genauigkeit des Wirklichkeitsindrucks“ (ebd.: 27). Die vorsichtigen Formulierungen „Annäherung“ und „Wirklichkeitsindruck“ anstelle von z.B. ‚Abbild‘ oder ‚Wiedergabe‘ sind auf den bekannten Konflikt der vermeintlichen Wirklichkeitsnähe zurückzuführen. Naturalismus und Abstraktion schließen sich nicht aus, sind aber zwei Enden einer Skala: In dem Maße, in dem eine Abbildung abstrakt wird, nimmt der Grad ihres Naturalismus‘ ab (vgl. Bild 2.2.9).

Naturalismus

Abstraktion

Bild 2.2.9: Skala von Naturalismus zu Abstraktion

Die Mehrheit der Bilder, die von der deutschen Fremdsprachendidaktik zum Einsatz empfohlen werden, ist naturalistisch bzw. realistisch (vgl. Bild 2.2.18). Das Merkmal der Gegenständlichkeit (als Gegensatz zur Abstraktion) wird jedoch interessanterweise kaum als Auswahlkriterium thematisiert. Angewiesen ließe sich jedoch, dass naturalistische Bilder lebensnah wirken und den Lernenden daher helfen können, Vorstellungen von einem (unbekannten) Sachverhalt zu entwickeln. So sollten sie das interkulturelle Lernen unterstützen. Sprechansätze bieten sie ohne Frage auch. Vielleicht motivieren realistische/naturalistische Bilder die Lernenden oder tragen in der Form von Textillustrationen zur Semantisierung bei. All dies ist sehr wahrscheinlich, weil die realistischen/naturalistischen Bilder in ihren Eigenschaften denen der Abbildung entsprechen, für die dieses Potenzial genannt wird (vgl. Kapitel 2.2.2). Es finden sich jedoch keine Hinweise diesbezüglich in der fremdsprachendidaktischen Literatur. Angaben zum Potenzial der realistischen bzw. naturalistischen Bilder unterbleiben vermutlich, weil die Besonderheiten dieser Stile mit den Merkmalen der Abbildung übereinstimmen, deren Bildfunktionen bereits detailliert erläutert werden (vgl. Kapitel 2.2.2). Daher erscheinen Ausführungen zum Nutzen des Bildstils unerheblich, weil es zu Wiederholungen käme. Es scheint, als könne man die Ausführungen zur Abbildung auf die Bildstile übertragen. So bleiben jedoch die formalen Unterschiede zwischen Abbildungen unberücksichtigt, auf die bereits am Ende von Kapitel 2.2.2 hingewiesen wurde, und das ist insofern ein Problem, als eine fotorealistische Abbildung sicherlich eine emotionalere Reaktion provoziert als eine cartoonhaft reduzierte. Dabei ist die affektive Reaktion nur ein Beispiel für abweichende Bildeffekte; es lassen sich ohne Frage noch andere finden. Aus diesem Grund sollte in Zukunft der Bildstil stärker bedacht werden, wenn es um das Potenzial von Abbildungen geht.

Eine Unterart der wirklichkeitsnahen Darstellung bzw. Abbildung ist der Illusionismus. Der Illusionismus bezeichnet in der bildenden Kunst Darstellungsweisen, die etwas als wirklich vortäuschen (vgl. dazu sowie zur weiteren Definition d'Otrange Mastai 1975): In zweidimensionalen Medien wird etwa durch den Einsatz von Perspektive, Farbe, Licht und Schatten der Eindruck von Raumtiefe und Plastizität erzeugt. Porträts werden so hergestellt, dass keine Pinselstriche zu sehen sind und die Dargestellten lebensecht aussehen. Zudem scheinen sie aus den Bildrahmen hervorzutreten (vgl. Bild 2.2.10) oder folgen den Betrachtenden mit

ihren Blicken. Deckengemälde werden realistisch und verzerrt angelegt, so dass sie das Bild aus der Perspektive der Betrachtenden wirken lassen, als befänden sich wirkliche Dinge an der Decke oder als öffne sich die Decke in einen anderen Raum. Optische Wirkungen werden also durch technisch-gestalterische Kniffe vorgetäuscht.

Der Inbegriff des Illusionismus ist die täuschend echt wirkende ‚Trompe-L’œil-Malerei‘ (französisch für ‚täusche das Auge‘). In den Bildern dieses Stils versuchen die Bildschaffenden, den Betrachtenden zu suggerieren, sie sähen z.B. dreidimensionale Objekte, obwohl sie nur deren zweidimensionale Abbildung vor sich haben, oder es würden Dinge aus der Bildfläche herausragen, wie im Falle von Pere Borrell del Casos Gemälde *Huyendo de la crítica* (dt.: *Der Kritik entfliehend*) von 1874 (vgl. Bild 2.2.10).



Bild 2.2.10: *Huyendo de la crítica* (del Caso 1874)

Im Fremdsprachenunterricht kann an solchen Beispielen das kritische Sehen geübt werden, weil die Intention des Täuschens hier so offensichtlich ist. Über die Diskussion von Bildwirkungen (Lexikalisierung) und die damit verbundene Bildanalyse können die Lernenden ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Darstellungsverfahren unser Sehen lenken. So kann die Wirkung des Bildes (z.B. der aus dem Rahmen steigende dreidimensional wirkende Junge) mit den nicht zu leugnenden Tatsachen (eine flache Leinwand) verglichen, erklärt (nicht erkennbare Pinselstriche, Überlappung) und die Täuschung so aufgedeckt werden.

2.2.5 Körperlichkeit

Bilder können greifbare Gegenstände aber auch geistige Gebilde sein. Diesem Umstand ist bei einer Typologie Rechnung zu tragen, daher werden in diesem Kapitel beide Möglichkeiten behandelt und Realien und innere Bilder unterschieden. Die Kategorie der inneren Bilder ist in bildhafte Vorstellungen und mentale Modelle geteilt, wobei die Trennung nicht immer scharf erfolgt, weil mentale Modelle vorgestellte Bildelemente enthalten können. In diesem Unterkapitel geht es zunächst um die bildhaften Vorstellungen, d.h. diejenigen, die aus Bildern im Geiste bestehen. Bildhafte Vorstellungen sind von Interesse für die vorliegende Arbeit, weil sie einen visuellen Aspekt besitzen, also zu den Bildern zu rechnen sind. Bildhafte Vorstellungen sind geistige Konstrukte, die auf Sinneswahrnehmungen beruhen und durch logische Schlüsse und der Fantasie entspringende Elemente ergänzt werden können (vgl. Fausser/Madelung 1996b: 6). Sie sind die „mentale Reproduktion oder Repräsentation einer nicht gegenwärtigen perzeptuellen Erfahrung“ (Nöth 1985: 410) und das Ergebnis der Verbindung von Vorwissen mit neuen Informationen sowie die Grundlage von Wahrnehmungsorganisation und daraus resultierenden Lernprozessen (vgl. Kühn 2006: xiii). Vorstellungen können nur dann problemlos zu einem Thema entstehen, wenn themenspezifisches Vorwissen vorhanden ist (vgl. Hüther 2004: 24, 86-87):

Das innere Bild des jeweils vorgestellten Handlungsablaufs, auch des erwarteten Ergebnisses einer bestimmten Handlung oder der Folgen einer zu treffenden Entscheidung, muss also, damit es gedanklich wachgerufen werden kann, bereits in Form spezifischer Verschaltungsmuster im Hirn vorhanden sein. Deshalb können wir uns nur das denken und uns nur das vorstellen, was wir bereits erfahren und erlebt und als inneres Bild in unserem Hirn verankert haben. (86-87)

Bei dem Verankerten kann es sich um statische Muster handeln (das Aussehen von Dingen) wie auch um dynamische Vorgänge (Bewegungsprozesse) (vgl. ebd.: xiii). Vorstellungen besitzen einen Wirklichkeitsbezug, können dabei aber auch fiktional (Walton 1990: 35ff.) und spekulativ sein (ebd.: 43ff.). All dies macht Vorstellungen zu dem Werkzeug, mit dem im fremdsprachlichen Literaturunterricht Textinhalte (z.B. Handlungselemente, Figuren) zum Leben erweckt werden können. Mit Hilfe von Traum- und Erinnerungsbildern (vgl. McKellar 1972: 36-40) können sich Lernende bei der Methode der Fantasiereise vor ihrem inneren Auge eine Situation vorstellen (vgl. z.B. Grieser-Kindel/Henseler/Möller 2006: 90-92) und sich dabei Vergangenes oder Erlerntes in Erinnerung rufen oder sich Neues ausmalen. Von Bedeutung dafür ist die Annahme, dass es eine Verbindung zwischen Sprachverarbeitung und Vorstellungsgenerierung gibt, denn Gehörtes und Gelesenes scheint innere Bilder zu evozieren. So schreibt Alan Paivio: „some rapid transformations to the nonverbal code and back again to the verbal one must occur“ (1991: 107). Denn:

[I]f I say to you, „The red-haired boy is peeling a green orange,“ your comprehension of the phrase is likely to include some kind of mental picture of the boy and the orange, together with implicit activities related to peeling oranges, not merely silent rehearsal of the words themselves. The language code has flipped over into a nonverbal one and, if I now ask you to remember the sentence, you might do so by remembering the objects and actions involved in the image and then reconstructing the sentence from them. (ebd.)

Vorstellungen führen also dazu, dass Textinhalte um logische, erfahrungsbasierte Details ergänzt werden und lassen so eine „story world“ entstehen (Hallet 2009: 29). Dies geschieht auch in der Fremdsprache und dient der Semantisierung von Texten, allerdings kann es sein, dass ein fremdsprachiger Begriff ein anderes Bild aktiviert als der gleiche Begriff in der Muttersprache⁹⁷ (vgl. Paivio 1991: 328-329). Die Literaturdidaktik setzt in vielen Fällen die Generierung innerer Bilder voraus, nämlich dann, wenn das Aussehen von etwas beschrieben wird, und die Leserschaft von diesem Aussehen Rückschlüsse auf die Eigenschaften des Beschriebenen ziehen muss (vgl. Poppe 2007: 32). Gerade beim Lesen von Dramen, die für die Bühne und zum Sehen und Hören verfasst wurden, sind die Lernenden angehalten, Vorstellungen vom Text zu generieren (vgl. Nissen 1994: 36). Denn erst dann können ihnen die möglichen Bedeutungen der Dialoge für die Charaktere bewusst werden, wodurch deren Handlungen nachvollziehbar werden. Es geht hier also um ein Textverstehen nicht auf sprachlicher, sondern auf Darstellungsebene.

Visuelle Vorstellungen erlauben es uns, sowohl Vergangenes im Geiste erneut zu durchleben als auch Unbekanntes zu erfahren oder nicht zusammen Gehörendes in der Imagination zu verbinden. So können nicht nur separate Sachverhalte in Verbindung miteinander gebracht, sondern es kann auch Wissen erweitert werden:

Im Vorgang des Denkens ist es mit Hilfe von Vorstellungen möglich, einmal Wahrgenommenes, Erfahrenes, Gedachtes vor das innere Auge zu holen, es neu zu ordnen, in neue Zusammenhänge zu stellen, es zu verknüpfen, zu vertiefen, Alternativen durchzuspielen, Neues zu ‚implementieren‘, oder die ‚Perspektive‘ zu wechseln, sich von der Wahrnehmung zu lösen und abstrakte Gedankengänge zu verfolgen, falls es der Denkvorgang erfordert. (Schubert-Felmy 2001: 19)⁹⁸

Bildhafte Vorstellungen können Wahrgenommenes entweder reproduzieren, so dass eine Stabilisierung von Nervenzellverschaltungen im Gehirn stattfindet und sich eine Denkweise einprägt (vgl. Hüther 2004: 9). Oder sie bewirken eine Modifizierung des Wahrgenommenen in der Vorstellung, entsprechend der Aussage: „Jedes Denken ist immer auch eine Chance zum Umdenken“ (ebd.: 10). Darüber hinaus scheinen sie Sprachbedeutungen zu konkretisieren. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass die bildhaften Vorstellungen den Ler-

⁹⁷ Wer – wie die Verfasserin – in Ostfriesland aufgewachsen ist, denkt beispielsweise bei ‚Brücke‘ an Zugbrücken. ‚Bridge‘ dagegen kann ganz andere assoziative Bilder wecken, etwa Erinnerungen an die Golden Gate Bridge.

⁹⁸ vgl. auch Gambrell/Jawitz 1993: 265, Balluerka 1995, Fauser/Irmert-Müller 1996: 218, Madelung 1996: 109, Schnurnberger 1996: 5-6

nenden auch helfen können, neue Informationen – sprachlich oder kulturbezogen – zu verstehen und zu erlernen. Dies ist bedeutsam für das interkulturelle Lernen, nämlich für den Erwerb von soziokulturellem Orientierungswissen. Außerdem ist anzunehmen, dass die Fähigkeit zur Generierung bildhafter Vorstellungen Grundlage für einen Perspektivenwechsel ist – zentrales Ziel des interkulturellen Lernens –, denn der Perspektivenwechsel zielt darauf ab, eine fremde Lebenswirklichkeit zu erfahren. Diese Erfahrung kann nur über Vorstellungen erfolgen: Die Lernenden müssen sich vorstellen, wie ein anderer Mensch empfindet und denkt.

Da die Grenzen zwischen mentalen Modellen und bildhaften Vorstellungen fließend sind, geht es im Folgenden auch um diesen Bildtyp, selbst wenn er nicht unbedingt bildlich sein muss. Unweigerlich wird es zu Überschneidungen bei Merkmalen und Funktionen kommen, doch lässt sich das nicht verhindern. Die mentalen Modelle auszuklammern, ist keine Lösung, da sie bildliche Elemente umfassen können und zudem erwiesenermaßen von großer Bedeutung für das Lernen im Fremdsprachenunterricht sind.

Mentale Modelle sind Weltmodelle im Kopf (vgl. Johnson-Laird 1983: 410), „interne[] Modell[e]“ (Schnotz 1994a: 158). Sie können als konzeptuelle Modelle auch abstrakte Sachverhalte repräsentieren: „Physical models represent the physical world; conceptual models represent more abstract matters“ (Johnson-Laird 1983: 422). Es geht also um grundsätzliche Strukturen von Sachverhalten, die zwar auch bildhafte Vorstellungen enthalten können, aber kein Synonym dafür sind (vgl. Seel 1986: 386, 389):

Ein mentales Modell eines Gegenstands muß [...] keine bildhafte Vorstellung dieses Gegenstands sein. Zwar wird mentalen Modellen meist ein gewisser Imaginationsgehalt zugeschrieben [...]. Ein mentales Modell kann jedoch durchaus Informationen über das Original enthalten, die der Wahrnehmung nicht direkt zugänglich sind. [...] Mentale Modelle dürfen also nicht einfach mit Vorstellungen gleichgesetzt werden. [...] Kennzeichnend für ein mentales Modell ist lediglich, daß es bestimmte Eigenschaften besitzt, die den zu repräsentierenden Eigenschaften des Originals funktional analog sind. (Schnotz 1994a: 158-159)

Mentale Modelle können Informationen über stabile Eigenschaften, Varianten von Dingen, dynamische Prozesse etc. enthalten (ebd.: 159). Beim verstehenden Lesen werden sie für die ablesbaren Merkmale konstruiert (ebd.: 161). Das heißt, wenn im Text das Aussehen von Dingen beschrieben wird, entstehen im Geiste Bilder davon. Am einfachsten lassen sich mentale Modelle für konkretes Wissen generieren (vgl. Yuille/Catchpole 1973: 404), denn auch das mentale Modell beruht auf dem individuell Wahrgenommenen und daraus resultierenden Vorwissen: „In irgendeiner Weise ist jedes mentale Modell auf Wahrnehmung begründet“ (Seel 1986: 390). Aus diesem Grund können sich die mentalen Modelle eines Sachverhalts, die unterschiedliche Personen auf den gleichen äußeren Grundlagen generiert haben, vonein-

ander unterscheiden. Denn die Modelle entstehen aus der individuellen, subjektiven Wahrnehmung und werden durch die ebenfalls subjektiven Vorkenntnisse – eine Art Filter – geprägt. So heißt es, dass die in den mentalen Modellen enthaltenen Informationen der Auffassung des Individuums von dem betreffenden Sachverhalt entsprechen: „mental models can contain tokens that correspond to entities in the world“; „these tokens and the relations between them correspond to our conception of the states of affairs that the models represent“ (Johnson-Laird 1983: 422). Und das bedeutet wiederum, dass mentale Modelle Entwürfe der Welt sind, deren Gestaltung zum einen durch die Welt an sich bedingt wird und zum anderen durch die Eigenschaften des Individuums: „In short, our view of the world is causally dependent both on the way the world is and on the way we are“ (ebd.: 402). Für das Lernen spielen mentale Modelle eine zentrale Rolle, weil sie das Verstehen von Zusammenhängen und das Schlussfolgern bei der Wahrnehmung neuer Reize erlauben: „They enable individuals to make inferences and predictions, to understand phenomena, to decide what action to take and to control its execution, and above all to experience events by proxy“ (ebd.: 397). Sie sind die unsichtbare Grundlage und das Ergebnis von Lernprozessen.

Wenn mentale Modelle Wissenskonzepte sind, und wenn Lesen und Hören kreative Prozesse sind, die auf Vorwissen basieren, dann ist das Vorhandensein von mindestens grundlegenden mentalen Modellen der Textinhalte die Grundlage für jegliches Lese- und Hörverstehen im muttersprachlichen Unterricht wie im Fremdsprachenunterricht. Mentale Modelle sollten jedoch auch beim Lesen oder Hören entstehen bzw. bestehende Modelle sollten erweitert werden können, um neue Informationen mit alten zu verbinden und zu begreifen. In der Tat wird beim verstehenden Lesen mit Hilfe mentaler Modelle ein Textsinn konstituiert, der wiederum ein eigenes mentales Modell darstellt bzw. für die Erweiterung existierender Modelle sorgt:

Einen Erzähltext verstehen, verlangt also immer auch mehr als die Anwendung reinen Schemawissens. Vielmehr richtet sich das Leseverstehen darauf, eine relativ vollständige mentale Vorstellung von der dargestellten Welt und den sie bestimmenden Merkmalen und Handlungen zu erhalten. ‚Lesen‘ kann man also betrachten als die Konstruktion eines mentalen Modells der fiktionalen Welt und als kohärente kognitive Repräsentation des textuellen Geschehens [...]. (Hallet 2009: 30)

So unterstützen mentale Modelle das Leseverständnis. Zum Leseverständnis tragen mentale Modelle aber nicht nur auf der (fremd-)sprachlich-textuellen Ebene bei (vgl. Multhaup 1992 für das Erlernen von Wortbedeutungen), sondern auch auf der (fremd-)kulturellen Figurenebene. Sie erleichtern es also nicht nur, Äußerungen in der Fremdsprache grundsätzlich zu verstehen, sondern auch kulturelle Besonderheiten und Persönlichkeitsmerkmale zu interpretieren, und können so ein sozial-affektives Verstehen bewirken:

Mit Hilfe mentaler Modellierungen des erzählten Raums können die Leser/innen zu einem Entwurf von der Welt gelangen, die dieser Roman ausbreitet und in der die Romanfiguren denken und fühlen, leben und handeln. Mehr noch: Nur über die (Re-)Konstruktion der Räume und Örtlichkeiten sind in diesem Fall Verstehen und empathische Einfühlung in eine literarische Figur möglich. (Hallet 2008a: 139)

Mentale Modelle können also auch zu einer Emotionalisierung von Textinhalten führen; und diese Emotionalisierung der Lektüre erreicht wiederum, dass Textinhalte persönliche Relevanz bekommen, über die ein Textsinn konstituiert wird. Wie das bildhafte Vorstellen ist auch die Generierung mentaler Modelle ein Bestandteil oder Prozess des interkulturellen Lernens (vgl. Freitag 2010: 183-184, Hallet 2009: 30), weil das mentale Modell die fremdkulturelle Lebenswelt ebenfalls verstehbar macht. Daher ist das Entstehen von mentalen Modellen zu fördern, sei es durch das Anlegen organisierender Bilder, die den Lernenden helfen, Zusammenhänge zu erkennen oder zu konstituieren (vgl. Henseler/Surkamp 2009: 5, 9), oder durch das Zeigen von Abbildungen. Petra Schenke schreibt für den fremdsprachlichen Literaturunterricht: „Rather than ignoring pupils’ individual perception of a novel’s protagonist, the teacher could stimulate his/her class to even create idiosyncratic images of the literary scene. One possible way to do this is by presenting the class with pictures that the pupils can relate to their own mental images of the fictional characters“ (1999: 44). Abbildungen gelten hier als geeignete Impulse für das Wecken von Vorstellungen bei der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht. Zum Zusammenhang von materiellen und mentalen Bildern wird in der Fremdsprachendidaktik explizit darauf hingewiesen, dass Bilder Vorstellungen wecken können und ein „vorsprachliches Verstehen bewirken“ (Blell 1994a: 163). Materiellen Bildern wird also das Potenzial attestiert, zur Generierung mentaler Modelle und bildhafter Vorstellungen anzuregen (vgl. Brandi/Dommel/Helmling 1988: 6, Schenke 1999: 44). Gabriele Blell schreibt, Text illustrierende Bilder „sind in der Lage, aufgrund ihres ambigüären Charakters [...], bestimmte Vorstellungen, ‚mental images‘ [...] oder ‚images for the inner eye‘ [...] zu initiieren, die ein vorsprachliches Verstehen bewirken“ (1994a: 163). Materielle Bilder können somit dazu beitragen, innere Bilder zu generieren.

Nachdem es bislang um die nicht greifbaren Bilder ging, wird nun ihr Gegenteil in den Blick genommen: die Realien. Realien sind wirkliche Gegenstände aus den Zielsprachenkulturen. Sie haben schon im anschaulichen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle gespielt, und sie tun dies bis heute. A. Altschul äußert sich 1905 zu ihrem Nutzen und nennt Realien ein „höchst anregendes und belebendes Lehrmittel“:

Über den Wert der Realien beim Sprachunterricht viel zu sagen, dürfte heutzutage kaum mehr nötig sein. Wohl jeder, der mit der Methodik der neueren Sprachen einigermaßen vertraut ist, wird sich klar darüber sein, daß die Realien ein vorzügliches, höchst anregendes und belebendes Lehrmittel darstellen, daß die Beschäftigung mit ihnen dem Schüler nicht nur viele wertvolle Kenntnisse ver-

mittelt, sondern sein inneres Leben bereichert und zu seiner sittlichen Bildung beiträgt [...]. (1905: 258)

Realien werden in der Fremdsprachendidaktik als motivierend bezeichnet und sollen für Abwechslung im Landeskundeunterricht sorgen (vgl. Dietze 1993: 107). Der Vorteil der Realie gegenüber dem Bild scheint in ihrer Begreifbarkeit zu liegen, der Möglichkeit, eine Sache zu berühren, mit noch mehr Sinnen zu erfahren und so nachhaltig kennen zu lernen. Im Sprachunterricht dient die Realie daher dazu, den Wortschatzerwerb zu unterstützen, indem sie die Bedeutung fremdsprachlicher Wörter konkretisieren. Dies kann geschehen wie folgt: „Der Lehrer weist z. B. auf einen Stuhl und sagt: ‚Das ist ein Stuhl.‘“ (Peck 1974: 59). Außerdem sollen Gegenstände aus den Zielsprachenländern den Lernenden die dortige Lebenswelt näher bringen und den Unterricht um authentische Gegenstände aus den Zielsprachenländern bereichern:

Kleidungsstücke, Obst und Gemüse, Reiseprospekte, Stadtpläne und Metrotickets – diese und andere Gegenstände, so genannte Realien, werden in die Unterrichtsstunde mitgebracht, um die Semantisierung von Wörtern zu erleichtern [...] oder um den Grad der Authentizität bei der Durchführung einer Übung zu erhöhen. Die Einbeziehung von Realien ist ein bewährtes Verfahren, das erfahrene Kollegen routiniert einsetzen. (Leupold 2007a: 53)

Architektur bleibt an dieser Stelle ausgeklammert. Realien sind hier offenbar kleine Gegenstände. Angesichts der Diskussion über außerschulische Lernorte sollte jedoch überlegt werden, den Realienbegriff beispielsweise um Gebäude zu erweitern (sofern er denn überhaupt so eng gefasst ist). Überhaupt scheinen Gegenstände und Architektur eine vernachlässigte Gattung zu sein, denn die Recherche bezüglich ihres didaktischen Potenzials ergab wenige Treffer, wie die spärlichen Zitate belegen. Vornehmlich erforscht und diskutiert die Fremdsprachendidaktik die Wirkung von zweidimensionalen Bildern. Es ist aber anzunehmen, dass Realien aufgrund ihrer visuellen Eigenschaften ähnliche Wirkung zeigen wie Abbildungen, doch fehlen Belege. Es wäre – gerade hinsichtlich der Bedeutung von außerschulischen Lernorten – wünschenswert, wenn die Wirkung von Gegenständen sowie das direkte Erleben von Architektur auf Lernprozesse intensiv untersucht würden.

An dieser Stelle enden die Ausführungen zu den Bildtypen, die sich nicht eindeutig den Bildarten zuordnen lassen. Die beiden Kapitel haben gezeigt, dass die formalen Kategorien ‚Abbildung‘, ‚logisches Bild‘ und ‚visuelle Analogie‘ weder alle Bildphänomene des Fremdsprachenunterrichts umfassen, noch deren Besonderheiten gerecht werden. Neben den neuen formalen Kriterien muss aber auch der Inhalt von Bildern spezifiziert werden, wenn das Potenzial von Bildern beschrieben werden soll. Um diese inhaltliche Unterscheidung von Bildern geht es im Folgenden.

2.2.6 Bildgenres

Während die Gattungen nur die Form bezeichnen, in denen variable Inhalte präsentiert werden, kategorisiert der Genre-Begriff Bilder inhaltlich. Genres sind auf der Basis von inhaltlichen Gemeinsamkeiten konstituierte Kategorien (vgl. *Lexikon der Kunst* II, 1996: 694) und können in den verschiedenen Gattungen realisiert werden. In diesem Kapitel wird es um Gemäldegenres gehen, weil sich diesen traditionellen Kategorien der Kunstgeschichte die Genres für die übrigen unbewegten, zweidimensionalen Abbildungsgattungen zuordnen lassen.⁹⁹ Das Kapitel wird zeigen, dass sich die Fremdsprachendidaktik bei ihrer Bildauswahl auf wenige Genres beschränkt, obwohl die Reihe der Genres weitaus länger ist. Die Kunstgeschichte kennt (mindestens) 12 Genres, von denen jedoch nur einige explizite Erwähnung in fremdsprachendidaktischen Publikationen finden: das Altarbild, das Andachtsbild, das Architektur- bild, das Genrebild, das Historienbild, das Interieur, das Landschaftsbild mit Veduten und Marinen, das Porträt, das Stilleben und das Tierbild. Diese Genres werden in diesem Unterkapitel definiert und ihr Potenzial als Unterrichtsgegenstand wird dargelegt. Zur leichteren Orientierung werden die Genres in alphabetischer Reihenfolge behandelt. So steht das Altar- bild an erster Stelle, obwohl es zu den noch unbedeutenden Genres des Fremdsprachenunter- richts gehört.

Das Altarbild oder Retabel befindet sich als Aufsatz auf dem Altar und zeigt christlich- religiöse Inhalte (vgl. dazu und zur weiteren Definition *Lexikon der Kunst* I, 1996: 122, 123ff.). Die bemalten Tafeln sind z.T. von einem architektonischen Rahmen oder plastischen Elementen umgeben. Die deutsche Fremdsprachendidaktik äußert sich nicht zur Rolle von Altarbildern für die Fremdsprachenlehre. Diese religiösen Bilder bieten sich jedoch für die Behandlung christlich-religiöser, also kultureller Inhalte an. Darstellungsweisen biblischer Szenen in unterschiedlichen Kulturen können beispielsweise verglichen werden und Auf- schluss über zielkulturelle Werte, Traditionen und Mentalitäten geben.

Andachtsbilder sind Visualisierungen christlich-religiöser Inhalte (vgl. dazu und zur wei- teren Definition *Lexikon der Kunst* I, 1996: 157-158, Bild 2.2.11). Zum einen bezeichnet der Begriff kleine Bilder, die in Gebetsbücher gelegt werden, zum anderen solche religiösen Dar- stellungen, die das emotionale Erleben einer Situation betonen. Andachtsbilder existieren seit dem späten Mittelalter. Typische Motive sind das der Vesperbilder (italienisch *Pietà*), die Maria zeigen, wie sie den Tod ihres Sohnes beklagt, und der gemarterte Jesus als so genannter ‚Schmerzensmann‘ (vgl. Giottinos *Pietà von San Remigio* [um 1365], Bild 2.2.11).

⁹⁹ Das Werbefoto als ein Genre der Fotografie (vgl. Faulstich 2004: 105) kann beispielsweise den Merkmalen des Porträts, Tierbilds oder Stillebens entsprechen.

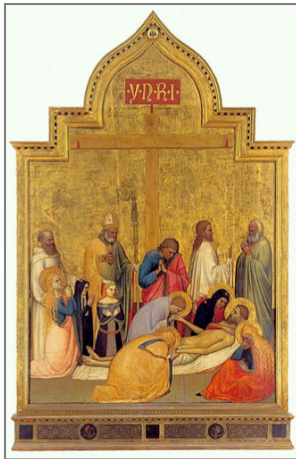


Bild 2.2.11: *Pietà von San Remigio* (Giotto um 1365)

Andachtsbilder dienen der Reflexion bzw. Vertiefung und sollen zu Empathie und Mitleid mit den Dargestellten und Heiligen anregen. In der deutschen Fremdsprachendidaktik finden Andachtsbilder keine Erwähnung, dabei wird selbst in profanen Bildern auf Andachtsbildmotive wie die Pietà zurückgegriffen, beispielsweise um den Tod eines Menschen als Märtyrertod und Sterben für die richtige Sache erkennbar zu machen. Ein Beispiel dafür ist Benjamin Wests Gemälde *Death of General Wolfe* (1770), das als Quelle eingesetzt werden kann, wenn es um die Geschichte der USA und ihren Weg zur Unabhängigkeit geht (vgl. Bild 2.2.12). Wer dieses berühmte Historien Gemälde im Unterricht einsetzen möchte, muss sicherstellen, dass die Lernenden mit dem Andachtsmotiv vertraut sind, damit sie die intertextuelle Bezugnahme erkennen können. Vor diesem Hintergrund kann das Bild als Informationsquelle für das interkulturelle Lernen verwendet werden.



Bild 2.2.12: *Death of General Wolfe* (West 1770)

Ein weiteres Genre ist das des Architekturbilds, um das es bereits im Kontext der Architektur als Gattung ging (vgl. Kapitel 2.2.3). Das Architekturbild zeigt die Innen- oder Außenansicht eines Bauwerks (vgl. dazu und zur weiteren Definition *Lexikon der Kunst I*, 1996: 244-245). Die Gebäude werden um ihrer selbst Willen abgebildet, nicht als Hintergrund. Es kann sich bei den Inhalten von Architekturbildern um tatsächliche Bauwerke oder aber um fantastische Gebilde handeln. Wie erwähnt, werden Gebäude im Fremdsprachenunterricht nicht direkt, sondern in der Form des Architekturbilds behandelt (vgl. z.B. Charpentier 1996: 74-75, Macaire/Hosch 1996: 41, 67, 80, 153). Zumeist an Fotos aber auch an Zeichnungen und Gemälden sollen die Lernenden im Fremdsprachenunterricht sehen, wie Gebäude in den Zielsprachenländern aussehen. Es wird empfohlen, die Architekturbilder – z.B. typische Gebäude (vgl. Macaire/Hosch 1996: 41, 80, 153) oder die Wahrzeichen einer Stadt oder Region (vgl. ebd.: 23, 67, Weber 1997: 19, 20) – zur Erarbeitung landeskundlicher Phänomene sowie als Sprechkanäle im interkulturellen Fremdsprachenunterricht einzusetzen (vgl. Charpentier 1996: 74-75). Architekturspezifischer Wortschatz scheint kein primäres Ziel zu sein. Unbehandelt bleibt auch die Problematik der Arbeit mit Einzelbildern, die nur eine Ansicht eines dreidimensionalen Bauwerks wiedergeben und bestimmte Architekturwirkungen wie Imposanz durch Größe nicht zum Ausdruck bringen können (vgl. Kapitel 2.2.3).

Ein wegen seiner Bezeichnung etwas verwirrendes Genre ist das Genrebild. Das Genrebild zeigt Ereignisse und Objekte des alltäglichen Lebens wie häusliche Tätigkeiten, Handwerksarbeit, gemeinsames Essen und Trinken und geselliges Beisammensein (vgl. dazu sowie zur weiteren Definition Gaetgens 2002, *Lexikon der Kunst II*, 1996: 694-696). Diese Bilder werden nach ihrem Motiv auch als ‚Gesellschaftsstücke‘, ‚Konversationsstücke‘ oder ‚Sittenbilder‘ bezeichnet. Einen ersten Höhepunkt hatte das Genre in der niederländischen Malerei des 17. Jahrhunderts; später erfreute sich die Genremalerei auch in England großer Beliebtheit. Im Fremdsprachenunterricht wird das Genrebild zum Einsatz empfohlen, um die abgebildeten zielkulturellen Besonderheiten zu erarbeiten. Die Lernenden sollen über die Auseinandersetzung mit den Bildinhalten Sachwissen über die Bildkulturen entwickeln (vgl. Akinro 1993, Bartels 1997: 8, Fickler 1997b). Es kann dabei um das Dargestellte gehen, seine Darstellungsweise (z.B. durch den Vergleich mit Darstellungsweisen des Themas in der zeitgenössischen Literatur) oder um die Tradition der Gesellschaftsbilder. Sollen die Bilder als Quellen bearbeitet werden, so darf sich die Arbeit keineswegs in der Bildbetrachtung allein erschöpfen, sondern muss eine Recherche zum Motiv sowie den historischen Umständen der Bildentstehung und seiner Rezeption vorgenommen werden, damit die Bilder unter Bezugnahme auf ihren Kontext gedeutet werden können. Leider unterbleibt dieser Hinweis in der

fremdsprachendidaktischen Literatur und dienen die Genrebilder in den Unterrichtsvorschlägen primär als Sprech- und Schreibanlässe zum Bildinhalt. So heißt es zu Carl Spitzwegs Gemälde *Der arme Poet*:

Zu einem Bild wie *Der arme Poet* von Carl Spitzweg den Impuls zu geben: *Stellt Euch vor, der Mann erhebt sich*, wird den Lernenden deutlich machen, dass der Dichter weder krank noch faul ist, sondern durch die Beengtheit keine andere Möglichkeit hat, als im Bett zu dichten – eine eindeutig inhaltlich orientierte Aufgabe. (Grätz 1997a: 7)

Auf diese Weise erfüllt das Bild zwar eine Lexikalisierungsfunktion, doch werden die Lernenden nicht dazu angeleitet, sich das Bild wirklich zu erarbeiten oder etwas Neues über das Bild oder sein Genre zu lernen. Eine bildbezogene Progression wird nicht angedacht.

Auch das Historienbild wurde lange Zeit in dieser Weise instrumentalisiert. Das Historienbild zeigt Ereignisse, die in naher oder weiter Vergangenheit liegen können, tatsächlich stattgefunden haben (z.B. Kriegsfotografien) oder der Fantasie entspringen (z.B. Gemälde zu Sagen und Legenden) (vgl. dazu sowie zur weiteren Definition Gaetgens/Fleckner 1996, *Lexikon der Kunst* III, 1996: 271ff., Bild 2.2.13). Das Historienbild dient der Dokumentation und Propaganda. Nicht erst im Absolutismus wird es zur Glorifizierung der Auftraggebenden instrumentalisiert, sondern schon in den frühen Hochkulturen finden sich Beispiele dieser Gattung. Im Laufe der Jahrhunderte wandelt sich der Fokus der Historienbilder, und statt der Herrschenden zeigen sie deren Untertanen wie z.B. in den Wandmalereien des mexikanischen Künstlers Diego Rivera. Dessen Bilder sind aufgrund ihrer Inhalte sowohl für den Englisch- als auch den Spanischunterricht von Interesse. Die Abbildung unten zeigt sein Wandgemälde zur Geschichte Mexikos im mexikanischen Nationalpalast (vgl. Bild 2.2.13).



Bild 2.2.13: *Die Geschichte Mexikos* (Rivera 1931)

Da das Historienbild Ereignisse darstellt und der Propaganda dient, eignet sich das zielkulturelle Historienbild als Quelle, um im Fremdsprachenunterricht historische Ereignisse sowie ihre Darstellung in der Propaganda zu erarbeiten. In der fremdsprachendidaktischen Literatur dient der Einsatz von Historienbildern im Fremdsprachenunterricht jedoch zumeist – man muss angesichts des Potenzials sagen: leider – in erster Linie der Spracharbeit. Das dargestellte Ereignis soll i.d.R. beschrieben werden (vgl. z.B. Wicke 2000b: 188-191). Erst in jüngerer Zeit wird u.a. dazu angeregt, an Historienbildern durch die kritische Untersuchung historische Ereignisse zu erarbeiten – etwa zu pädagogischen Zielen wie der Friedenserziehung (vgl. Rymarczyk 2010).

Auch die Arbeit am Interieur scheint lange nicht als Möglichkeit erkannt worden zu sein, um zielkulturelles Wissen zu erarbeiten. Beispiele für den Fremdsprachenunterricht finden sich zumindest selten (vgl. z.B. Schrader 2000). Ein Interieur zeigt einen Innenraum (vgl. dazu sowie zur weiteren Definition *Lexikon der Kunst* III, 1996: 444ff.). Dieses Genre existiert seit der Entdeckung der Perspektive im 15. Jahrhundert. Mit wenigen Ausnahmen zeigen Interieurs zunächst auch immer Menschen; erst im 19. Jahrhundert nimmt die Zahl der künstlerischen Darstellungen von menschenleeren Räumen zu. Da das Interieur dazu diente, wiederzugeben, wie jemand wirklich oder idealerweise lebte, reflektiert es gesellschaftliche Praktiken und Werke, so dass sich zielkulturelle Interieurs wiederum als Quellen dazu nutzen lassen, nicht nur das Thema ‚Möbel‘, sondern auch andere kulturelle Eigenheiten in der Raum- und Gesellschaftsgestaltung zu erarbeiten. Dazu sollten sicherlich verschiedene Bildbeispiele eingesetzt werden, um eine Stereotypisierung zu verhindern. Lange hat die deutsche Fremdsprachendidaktik dieses Potenzial nicht erkannt und lediglich zur Arbeit an Interieurs geraten, um Rede- und Schreibansätze zu schaffen (vgl. Bartels 1997: 9, Macaire/Hosch 1996: 18). Doch ist es angesichts der Forderung nach der Entwicklung von visueller Kompetenz wünschenswert, dass sich dies ändern wird.

Einen anderen Raum stellt die Landschaftsmalerei dar. Das Landschaftsbild oder die Landschaft zeigt die Topografie eines Ortes (vgl. dazu sowie zur weiteren Definition Busch 1996, *Lexikon der Kunst* IV, 1996: 212ff.). Subgenres der Landschaft sind die Marinen (See- und Hafenstücke) sowie Veduten (sachlich-nüchterne Landschaftsdarstellungen). Landschaftsbilder können eine wirklich existierende Topografie bzw. ihre zentralen Merkmale (relativ) originalgetreu wiedergeben oder aber idealisieren; ebenso können Landschaften auch erfunden sein. In einem Landschaftsbild ist die Landschaft nicht Schauplatz oder Hintergrund (wie etwa in einem Historienbild), sondern zentraler Bildinhalt. Die Landschaftsmalerei beginnt im christlichen Europa Ende des Mittelalters und wird im 17. Jahrhundert in den Nie-

derlanden zu einem eigenständigen Genre. Ein besonderer Typus ist die heroische Landschaft, in der sich aus der antiken Mythologie und Architektur entlehnte Motive finden (vgl. Claude Lorrains *Landschaft mit David und den drei Heroen* [1658], Bild 2.2.14).



Bild 2.2.14: *Landschaft mit David und den drei Heroen* (Lorrain 1658)

In der Epoche der Romantik wird versucht, in der Landschaftsmalerei eine Verbindung zwischen der Natur und dem Wesen oder Befinden der Menschen herzustellen. Die exakte Wiedergabe von Naturphänomenen steht hier weniger im Vordergrund als später im Realismus. Die realistische Landschaftsmalerei ist das Ergebnis eines akribischen Naturstudiums.

Während sich romantische Landschaften dazu eignen, typische Motive und Denkweisen der Epoche zu erarbeiten, die sich in der Malerei wie auch in der Literatur finden (z.B. das Erhabene in der Natur in den Gemälden von Thomas Cole [1801-1848] und dem Roman *Edgar Huntly, Or, Memoirs of a Sleep Walker* von Charles Brockden Brown [1799]), lassen sich realistische und naturalistische Darstellungen aufgrund ihrer Nähe zur Lebenswirklichkeit einsetzen, um bei den Lernenden Vorstellungen von einer Topografie zu wecken. Anhand von verschiedenen Darstellungen eines Motivs kann zudem durch den Vergleich eine mögliche Verzerrung aufgedeckt und die Manipulation von Bildern thematisiert werden. Für das interkulturelle Lernen sollten dabei auch die politischen Beweggründe der Idealisierung von Landschaften besprochen werden. In der Fremdsprachendidaktik wird inzwischen dazu angeregt, die Landschaften in Bezug zu den kulturellen, literarischen und politischen Tendenzen ihrer Entstehungszeit zu setzen, um historische Umstände zu erhellen (vgl. Sohns 2010). Zuvor war es lange nur darum gegangen, an Landschaftsfotos die Lebensumstände der Menschen in den Zielsprachenländern festzustellen (vgl. Rössler 2005: 9). Dies ist problematisch, weil die

Bildauswahl einen einseitigen Eindruck hinterlässt (z.B. von Naturkatastrophen) und die Vorstellung manipuliert, die bei den Lernenden von einem Land entsteht. Gerade im Material für den Spanischunterricht lässt sich immer wieder die Tendenz feststellen, soziale Ungerechtigkeit zu thematisieren, indem Bilder von Armenvierteln gezeigt werden. Ohne sie zu erklären, sollen sie angeblich interkulturelles Lernen bewirken:

Auch Luftaufnahmen von Städten und Landschaften können den interkulturellen Lernprozess voranbringen, insofern sie beispielsweise gesellschaftliche Strukturen und Herrschaftsverhältnisse widerspiegeln. So gibt es Fotos, auf denen die eklatanten Unterschiede der Lebensbedingungen von Arm und Reich in einzelnen Stadtteilen Lateinamerikas zu sehen sind: Ein Wirrwarr von Wellblechhütten existiert hier neben luxuriösen Hochhäusern, mit Schwimmbädern auf jeder Etage. (ebd.)

An solchen Bildern lernen Schülerinnen und Schüler weder Verständnis noch Empathie. Eher wird ein Gefühl der Erleichterung erreicht, nicht unter solchen Bedingungen leben zu müssen, Mitleid aus der Position der Bessergestellten für die betroffenen Armen sowie Abneigung gegen die Reichen. Mit allen drei Gefühlsregungen distanzieren sich die Lernenden von den Menschen in den Zielsprachenländern, anstatt sich ihnen zu nähern, nach Gemeinsamkeiten zu suchen und zu versuchen, sie zu verstehen. Die Ergebnisse solch einer Bildarbeit widersprechen somit dem Ziel von interkultureller Kompetenz: der Annäherung. Lehrende sollten daher eher davon absehen, Bilder einzusetzen, die v.a. soziale Ungerechtigkeiten thematisieren, auch wenn solche Fotos sicherlich Interesse wecken, zu Diskussionen führen, eine Lexikalisierungsfunktion erfüllen und die Sprachkompetenz der Lernenden fördern. Denn sie können das interkulturelle Lernen stören, wenn sie als bloße Wiedergaben der Realität aufgefasst werden, ohne dass Bildauswahl und -kontext behandelt werden.

Die kritische Rezeption ist auch für Porträts anzuraten. Das Porträt oder Bildnis ist die bildliche Darstellung eines Menschen (vgl. dazu sowie zur weiteren Definition Beyer 2002, Preimesberger/Baader/Suthor 1999, *Lexikon der Kunst* II, 1994: 172ff., *Lexikon der Kunst* V, 1996: 702-704). Es werden Einzel-, Doppel- und Gruppenporträts unterschieden. Je nach Ausschnitt spricht man ferner von Ganzporträts, Halbporträts (bis zur Taille), Kniestücken (bis zu den Knien), Brust- oder Kopfbild. Die Gesichter können frontal gezeigt werden oder als Seitenansicht (Viertel-, Halb- oder Dreiviertelprofil). Porträts als naturalistische Wiedergaben des Aussehens von Personen oder Figuren helfen, den Fremdsprachenunterricht, in dem es um Menschen oder literarische Figuren geht, anschaulich zu gestalten und zusätzliche Identifikationsmöglichkeiten zu bieten. Unterschiedliche Porträts einer Figur (z.B. der Juliet in den Grafiken der Boydell Shakespeare Gallery, Act II, Scene V [Parker 1797] und Act III Scene V [Stow 1797], vgl. Bilder 2.2.15 und 2.2.16) können den Lernenden zudem verdeutlichen, dass es für einen Text unterschiedliche Interpretationen gibt. In den beiden Grafiken

beispielsweise ist Juliet in der linken Darstellung eine kühl wirkende klassizistische Schönheit (vgl. Bild 2.2.15). Unterstrichen wird der Eindruck der Kühle durch ihr weißes Kleid und die Höhe und Nüchternheit des sichtbaren Raumes. In der rechten Darstellung wirkt Juliet allein durch rundere Formen, die weniger strenge Frisur und dunklere Farben sinnlicher (vgl. Bild 2.2.16). Während die linke Juliet durch ihre Geste eher theatralisch und distanziert wirkt, ist der Arm der rechten Juliet mit dem von Romeo verschlungen. So erscheint die linke Figur kühl-distanziert, die rechte warm und liebevoll. Man kann die Grafiken daher so begreifen, dass die linke Juliets Tugendhaftigkeit und die rechte ihre Liebe zu Romeo hervorhebt. Das bedeutet, dass die linke Juliet stärker mit sich ringen muss, der Liebe zu Romeo nachzugeben, als die rechte, und dass die Liebe der linken Juliet weniger körperlich ist.



Bild 2.2.15 und Bild 2.2.16: Ganzporträts der Julia (links Parker 1797, rechts Stow 1797)

Einzelporträts sollten nur bedingt dazu dienen, die zielkulturelle Lebenswirklichkeit zu veranschaulichen. Denn wenn man Bilder mit der Haltung zeigt, dass Schülerinnen und Schüler danach wissen, wie etwas oder jemand aussieht, dann lebt man ihnen die unkritische Bildrezeption vor. Die Auseinandersetzung mit Porträts sollte sich nicht in der Bildbetrachtung erschöpfen, sondern unbedingt einen Zusammenhang zu ihrer Umwelt herstellen, sei es durch weitere Porträts, andere Bildgenres oder Texte. Vor diesem Hintergrund kann dann auch interkulturelles Lernen an Porträts möglich sein, wie es Andrea Rössler beschreibt:

Gesichter, die von einer anderen Realität erzählen, eignen sich zur Empathieförderung und zur Einübung in den Perspektivenwechsel. Sie geben Auskunft über Lebensbedingungen und Biographien und perspektivieren und relativieren so unsere eigenen Lebenszusammenhänge. (2005: 9)

Die Kontextualisierung ermöglicht Quellenarbeit, wodurch Fremdes konkretisiert wird. So werden Bilder verständlich und bieten Identifikationsmöglichkeiten, lassen ein Training von Empathieempfindung und Perspektivenwechsel zu und tragen zum Identitätsbewusstsein der

Lernenden bei (vgl. auch Hellwig 2000, Kapitel 2.1.2.5). Neben der interkulturellen sollen Bilder auch die lexikalisierende Funktion erfüllen, daher empfiehlt die deutsche Fremdsprachendidaktik Porträts als Impulse für das kreative Schreiben (vgl. Fickler 1997a: 39). Es können beispielsweise Sprechblasen eingefügt werden. Einen Appellcharakter haben Porträts insofern, als die dargestellten Personen häufig aus dem Bild heraus die (impliziten) Betrachtenden ansehen und es erwiesen ist, dass scheinbarer Blickkontakt die Aufmerksamkeit der Betrachtenden bannt (vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 117). Daher lassen sich Porträts erfolgreich als Impulse für verschiedene Übungen einsetzen. Wohl wegen der Vielfältigkeit der Zwecke, die ein Porträt im Fremdsprachenunterricht erfüllen kann, ermuntert die deutsche Fremdsprachendidaktik zur Arbeit daran (vgl. z.B. Charpentier 1996: 68-72, Dannenberg 1996: 128, 129, 130, Fickler 1997a: 39, Hellwig 2000: 332-334).

Ebenfalls schlägt die deutsche Fremdsprachendidaktik den Einsatz von Stilleben im Fremdsprachenunterricht vor (vgl. z.B. Bartels 1997: 5, Fickler 1997a: 38). Das Stilleben zeigt unbewegte oder leblose Gegenstände (z.B. Blumen, Früchte, Gegenstände, Jagdbeute) fern ihrer natürlichen Umgebung (vgl. dazu sowie zur weiteren Definition Bott/Wolf 2008, König/Schön 1996, *Lexikon der Kunst* VII, 1996: 64-67). Beigeordnete Menschen und Tiere sind jedoch möglich (vgl. Bild 2.2.17). Nach dem Bildinhalt werden u.a. Blumen-, Bücher-, Fisch-, Früchte-, Frühstücks-, Jagd-, Küchen-, Markt-, Masken-, Musikinstrumente- und Waffenstilleben unterschieden. Im 17. Jahrhundert erreicht die Stillebenmalerei eine Blüte in Spanien und den Niederlanden. Im Fremdsprachenunterricht lassen sich Stilleben einsetzen, weil sie Dinge aus der zielkulturellen Lebenswelt abbilden können, die den Lernenden unbekannt sind. So können sie – wie die Architekturbilder – den Schülerinnen und Schülern vorstellen, was diese andernfalls nicht kennenlernen würden. Allerdings muss, wenn es um die Erarbeitung von Sachwissen geht, ein Vergleich zu anderen Darstellungen angestellt werden, um die unkritische Bildrezeption zu verhindern. Ein weiteres mögliches Ziel ist die Untersuchung der Bildkultur, denn aufgrund des Zusammenhangs von Kulturen und Bildpraktiken lässt sich aus der Motivwahl und der Darstellungsweise ein Rückschluss auf die Eigenheiten der Bildkultur ziehen. So deutet etwa die Verwendung von Symbolen der Vergänglichkeit in üppigen Barockstilleben auf eine im Barock verbreitete Denkweise hin. Bislang regt die deutsche Fremdsprachendidaktik in ihren Publikationen nicht zu diesen Möglichkeiten an. Womöglich liegt die Zeige- bzw. Vorstellungsfunktion der Bilder zu nahe, und die Möglichkeit, an Stilleben kulturelle Besonderheiten zu erarbeiten, zu fern, um Gegenstand eines Aufsatzes zu sein. So ist das Stilleben bislang ein wenig thematisiertes Genre und dienen Bilder von Dingen vornehmlich als Dekoration in Lehrwerken oder als Schreib- und Sprech Anlass.

So bleibt ihr Potenzial ungenutzt. Barocke Stillleben, die z.B. im Spanischunterricht zum *siglo de oro* nur als zeitgenössische Dekoration gezeigt werden (vgl. z.B. Antonio de Pedrera y Salgados *Vanitas* [um 1634], Bild 2.2.17), helfen den Schülerinnen und Schülern nicht, die Unterrichtsziele besser zu erreichen, sofern keine Kontextualisierung und Auseinandersetzung mit der Motivsymbolik erfolgt.



Bild 2.2.17: *Vanitas* (de Pedrera y Salgado, um 1634)

Wie das Stillleben kann auch ein weiteres Genre, das Tierbild, durch Kontextualisierung zu einer Informationsquelle werden. Das Tierbild oder -stück zeigt Tiere (vgl. dazu sowie zur weiteren Definition *Lexikon der Kunst* VI, 1996: 326-327). Diese können wie die Motive des Stilllebens symbolische oder allegorische Bedeutung besitzen. Tierdarstellungen finden sich bereits in den frühen Hochkulturen. Im Fremdsprachenunterricht kann Vokabular zum Wortfeld ‚Tier‘ mit Hilfe von Tierbildern erarbeitet werden (vgl. Fröhlich-Ward 1999: 11). Außerdem können die Lernenden an realistischen Tierbildern die Fauna der Zielsprachenländer kennenlernen. Vorsicht ist hier erneut bei einer unkritischen Bildrezeption geboten. Nicht zu unterschätzen ist die Freude, mit der gerade jüngere Lernende auf Tierbilder reagieren, die somit für Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft im Unterricht sorgen sowie Sprachhandlungen initiieren können. Für jüngere Lernende wird daher zum Einsatz von Tierbildern geraten, allerdings zu vereinfachten Varianten, z.B. Comic-Zeichnungen¹⁰⁰ (vgl. ebd., Gubesch/Schüwer 2005).

Hiermit ist das Ende der Genre-Reihe erreicht. Die Genres erlauben eine grundsätzliche inhaltliche Kategorisierung von Abbildungen. Die Kategorisierung nutzt der Fremdsprachen-

¹⁰⁰ Diese sind nur bedingt als Bildkunst zu klassifizieren.

didaktik, weil sie genauere Angaben zulässt, welche Abbildungen eine bestimmte Funktion erfüllen. So kann bezüglich des interkulturellen Lernens differenziert werden, dass an Porträts und Historienbildern – also Menschendarstellungen – Empathie geübt werden kann, während sich das Stilleben eher zur Erarbeitung von Sachwissen eignet. Das Genre ist jedoch nicht die einzige Möglichkeit zur inhaltlichen Differenzierung von Abbildungen. Vielmehr lässt sich ihr Inhalt auch hinsichtlich des Bezugs zwischen Abbild und Abgebildeten untersuchen, dem semiotischen Signifikant und dem Signifikat. Darum geht es im Folgenden.

2.2.7 Bildzeichen

Jedes Bild ist ein Zeichen und kann als solches untersucht werden. Laut Definition verweisen Zeichen auf Dinge der Lebenswirklichkeit und Bilder erlauben immer das Herstellen eines Bezugs zu einer Lebenswelt. Der Zeichenbegriff wird wie folgt definiert: „Zeichen sind solche wahrnehmbaren Dinge, die genutzt werden, um daraus Schlüsse auf nicht unmittelbar Wahrnehmbares zu ziehen“ (Blanke/Giannone/Vaillant 2005: 149). Der Begründer der modernen Semiotik Charles S. Peirce erklärt:

A sign, or *representamen*, is something which stands to somebody or something, in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of a person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the *interpretant* of the first sign. The sign stands for something, its object. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea, which I have sometimes called the *ground* of the representamen. (in Schulz 2009: 103)

Ein Zeichen steht also immer für etwas anderes. Eine Abbildung gibt etwa das Aussehen einer Sache wieder (wie es von jemandem aufgefasst und interpretiert wird). Durch das Bild entsteht im Geiste der Betrachtenden eine Vorstellung, eine individuelle Interpretation des im Bild dargestellten Objekts bzw. seines Konzepts. Es können nun Objektbezüge (s.u.) sowie die Bezüge der enthaltenen Subzeichen zueinander erforscht werden (vgl. Kapitel 2.4.2). Für den Fremdsprachenunterricht sind Objektbezüge von Interesse, weil sie Aufschluss über die Werte und Einstellungen von Bildschaffenden, Auftraggeberinnen und Auftraggebern sowie Bildnutzenden geben können. Beispielsweise kann Kleidung hinsichtlich ihrer sozialen und ideologischen Funktion untersucht werden: „In all cases, costume is both material object and sign“ (Bogatyrev 1976: 13).

In diesem Kapitel geht es zunächst um Abbildungen, später auch um logische Bilder. Die Semiotik unterscheidet im Bereich der Abbildung nach Peirce Ikone, Indices und Symbole.

Ihre Differenzierung beruht auf den Bezügen (z.B. Kausalitätsbezügen) zwischen Objekt und Bild.

Es wird von einem Ikon oder einem ikonischen Bild gesprochen, wenn das bezeichnete Objekt durch Übereinstimmung visueller Merkmale erkennbar ist und nur für diese Sache steht. Das Ikon ist, was man sieht. Ein Bild von einer Pfeife zeigt eine Pfeife. Im *Handbuch der Semiotik* heißt es. „Als Ikon verweist das Repräsentamen [also die Wiedergabe] infolge ‚eigener Eigenschaften‘ und damit durch Ähnlichkeit auf das Objekt“ (Nöth 1985: 39). Das Ikon in seiner semiotischen Bedeutung hielt 2007 mit Monika Seidl Einzug in die deutsche Fremdsprachendidaktik (vgl. 2007a: 8, 2007b: 15). Seidl stellt es zusammen mit den beiden zugehörigen Zeichenkategorien (Index und Symbol) vor, um zu verdeutlichen, dass ein Bild mehr als nur eine Bedeutung besitzen kann: „Die Lerner sollen erkennen, dass Bilder Abbildcharakter haben, aber trotzdem konstruiert sind und je nach Kontext oder je nach verbaler Verankerung unterschiedlich gelesen werden können“ (Seidl 2007a: 8). Wie nützlich sich diese Kategorisierung im Unterricht erweisen kann, wird nach der Vorstellung des Symbols erläutert.

Während das Ikon auf den Gegenstand verweist, bestehen zwischen dem Index und dem Objekt kausale Verbindungen, keine auf Ähnlichkeit basierenden Bezüge. Auf der indexikalischen Ebene würde ein kaputter Gegenstand also auf den Beschädiger hindeuten. Eine kaputte Pfeife würde nicht als Pfeife untersucht, sondern ist Indiz einer Beschädigung, das auf den oder die Beschädigenden hinweist. Um diese geht es. Im *Handbuch der Semiotik* steht zum Index Folgendes geschrieben:

Ein Index verweist unmittelbar ohne Ähnlichkeit auf ein tatsächlich vorhandenes, singuläres Objekt, zu dem es einen zeitlichen oder räumlichen Bezug aufweist. Indices sind hinweisende Zeichen. Sie zeigen entweder direkt auf ein konkretes Objekt, zu dem sie einen physikalischen Konnex aufweisen (z.B. Rauch als Index für Feuer), oder sie verweisen indirekt durch ein konventionelles Zeichen (ein Symbol) auf ihr Objekt [...]. (Nöth 1985: 39)

Die Auseinandersetzung mit indexikalischen Bildinterpretationen verdeutlicht den Lernenden, dass die Interpretation ein kreativer Prozess ist, bei dem auf bestehendes Wissen zurückgegriffen werden muss, denn es wird bei der indexikalischen Bildinterpretation Bezug genommen auf etwas, das gar nicht abgebildet ist, das man aber aus der Erfahrung als Verursacher ins Spiel bringt (vgl. Seidl 2007a: 8, 2007b: 15).

Der Bezug zwischen Symbol und Objekt schließlich beruht auf Gesetzmäßigkeiten und Gewohnheiten. Der Esel ist beispielsweise ein Symbol für die Partei der US-amerikanischen Demokraten, und das Herz steht für die Liebe. Entsprechend heißt es im *Handbuch der Semiotik* zum Symbol allgemein: „Als Symbol verweist ein Zeichen unabhängig von Ähnlichkeit oder unmittelbarer Determination infolge einer Gesetzmäßigkeit oder einer Konvention

auf das Objekt. Es sind Zeichen, die wie Sprachzeichen durch Arbitrarität und Konventionalität gekennzeichnet sind“ (Nöth 1985: 40). Die Auseinandersetzung mit Symbolen verdeutlicht den Lernenden, dass Bildkonnotationen auf gruppenspezifischen Codes basieren. Dadurch können sie begreifen, dass verstehendes Sehen keine allgemeine, sondern eine kulturbezogene Kompetenz ist, und dass das Sehverstehen von den eigenkulturellen Werten bedingt wird: „Es gilt, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass ihre Antworten darauf [auf Bildfragen] von den vertrauten Schemata ihrer eigenen Kultur, von ihrer eigenen Visualität bestimmt sind“ (Seidl 2007a: 8).

Diese Unterscheidung der drei Zeichentypen mag sehr speziell erscheinen, und man kann behaupten, sie sei nicht die erste, die Schülerinnen und Schüler kennen müssen. Nichts desto trotz darf die Vertrautheit mit diesen Kategorien als sinnvoll bezeichnet werden, da sie den Lernenden bewusst macht, dass ein Bild verschiedene Bedeutungsebenen und daher Wirkungen, Zwecke sowie Interpretationen haben kann. Ein konkretes Beispiel kann dies veranschaulichen: In der Qualifikationsphase waren Lernende eines Englischkurses auf erhöhtem Anforderungsniveau aufgefordert, nach dem Lesen einer Lektüre ein Buchcover zu entwerfen. Einige Schülerinnen und Schüler bildeten Szenen aus dem Drama ab, andere suchten nach Symbolen, integrierten etwa das Herz als Hinweis auf die Liebe von zwei Figuren in ihr Cover. Im Rahmen dieser Aufgabe entstanden so ikonische und symbolische Bilder. Im Falle eines Bildes, das zwei Personen zwischen zwei Menschengruppen zeigte, konnte das Bild sowohl als ikonische Abbildung einer Szene als auch als symbolische Darstellung gelesen werden, da zwei Figuren des Dramas sowohl zusammen unter Menschen gehen als auch im Spannungsfeld von zwei Gruppen mit konträren Einstellungen agieren. Um diese zwei möglichen Deutungsweisen unterscheiden und sich im Unterrichtsgespräch unmissverständlich auf die eine oder andere beziehen zu können, bedienten sich die Lernenden der Begriffe ‚*iconic*‘ und ‚*symbolic*‘. Ohne die Terminologie wären lange Paraphrasen nötig gewesen und wäre es den Schülerinnen und Schülern vermutlich schwerer gefallen, die beiden Bedeutungsebenen der Abbildungen zu erkennen oder auseinander zu halten. Die Einführung von Ikon, Index und Symbol in den Fremdsprachenunterricht unterstützt somit die erfolgreiche fremdsprachliche Kommunikation, d.h. dient dem Fremdsprachenerwerb. Zudem fördert sie die Entwicklung von visueller Kompetenz bei den Lernenden, weil die kompetente Kommunikation über Bilder mit Hilfe der Bildtypenbezeichnungen möglich wird (vgl. Kapitel 2.3.1.8).

Nicht nur für Abbildungen, sondern auch für logische Darstellungen erleichtern Bildtypen der Semiotik den sprachlichen Austausch und fördern so die visuelle Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (vgl. Kapitel 2.3.1.8). Zu den als Zeichen untersuchten Bildtypen

zählen auch das Ideogramm und das Piktogramm. Das Ideogramm hat die Fremdsprachendidaktik bislang weniger im Blick als das Piktogramm. Ein Ideogramm ist ein einzelnes Schriftzeichen, das nicht wie Buchstaben zu Wörtern kombiniert wird, sondern für sich eine Bedeutung besitzt, etwa ein Emoticon. Das Ideogramm ist Bestandteil eines Schriftsystems, und seine Bedeutung ist gruppenspezifisch definiert. Es kann, muss aber nicht bildhaft-gegenständlich sein (z.B. chinesische Schriftzeichen) (vgl. Blanke/Giannone/Vaillant 2005: 151). Es muss also keine optische Ähnlichkeit zwischen der Darstellung und dem Dargestellten bestehen; vielmehr können abstrakte Konzepte wie Freude oder Ärger dargestellt werden. Emoticons beispielsweise visualisieren Gefühle und „kompensier[en] damit teilweise den medienbedingten Verlust der Körperlichkeit (Mimik, Gestik, Stimme etc.) von Real-life-Kommunikation“, so Werner Faulstich zu ihrer Funktion aus der Sicht des Medienwissenschaftlers (2004: 177). Aufgrund ihrer kommunikativen Funktionen und Verbreitung sollten Emoticons im Fremdsprachenunterricht behandelt werden. Dieser Bildtyp wird in der elektronischen Kommunikation verwendet und ist daher für heutige Jugendliche von Interesse (vgl. ebd.: 177). Im Fremdsprachenunterricht können Emoticons, also Ideogramme zudem behandelt werden, weil es von Land zu Land bzw. Kultur zu Kultur unterschiedliche Konventionen für diese Zeichen gibt. Während in Deutschland Zeichenfolgen wie :) oder :o) oder =D u.a. für Freude stehen, wird in Japan (^ - ^) für Männer und (^ . ^) für Frauen verwendet.

Verwandt mit dem Ideogramm ist das Piktogramm. Piktogramme vereinfachen die visuelle Erscheinung einer Sache. Zu den Piktogrammen zählen z.B. die stilisierten Männer- und Frauenfiguren als Hinweisschilder für Damen- und Herrentoiletten (vgl. Blanke/Giannone/Vaillant 2005: 153) sowie Straßenschilder, die Abbildcharakter haben (vgl. 155) – z.B. das Zeichen für Fußweg, das eine Frau und ein Kind zeigt. Anders als das Ideogramm müssen Piktogramme bildhafte Elemente besitzen. Die Besonderheit des Piktogramms besteht darin, dass sie „bewusst als Piktogramme oder Ikons so reduziert gestaltet [werden], dass sie auf einen ersten Blick über die Funktion des Gegenstandes Auskunft geben, den Weg weisen oder ein Ge- oder Verbot signalisieren können“ (Höpel 2008: 63). Das Piktogramm sollte im Fremdsprachenunterricht behandelt werden, weil es ein gängiges Hilfsmittel in den Zielsprachenländern ist, mit dem die Lernenden daher umzugehen wissen müssen. Da es leicht gezeichnet oder nachgezeichnet und ohne zu viel Aufwand entworfen werden kann, eignet es sich auch für einen produktionsorientierten Unterricht. Die Fremdsprachendidaktik rät zur Arbeit an Piktogrammen (vgl. z.B. Biechele 1996: 746, Reisener 1988, Scherling/Schuckall 1992: 28, Tangermann 1988, Ziebell-Optenhögel/Grossmann 1993: 15). Piktogramme sollen die Fantasie der Lernenden anregen (Ziebell-Optenhögel/Grossmann 1993: 15), v.a. dienen

sie jedoch als Sprechansätze, denn ihre Aufforderungen können verbalisiert werden: „Und sie haben noch einen Vorteil: Sie bilden selber eine Art Sprache, die nur verbalisiert werden muß“ (ebd.).

Während Piktogramme Abbildungen sind, lassen sich die Ideogramme zu den logischen Bildern rechnen, weil ihre Bedeutung codiert ist. Wenn sie gegenständlich sind, können sie aber auch zu den Abbildungen gezählt werden. Dann handelt es sich um die Abbildungsvariante des Symbols, während Piktogramme ikonische Bilder sind.

Mit diesem Kapitel endet die Reihe von rein bildlichen Kategorien. Im Folgenden geht es um Bilder, die in Verbindung mit Text eigene (Literatur-)Gattungen formen, wie z.B. den Comic.

2.2.8 Literaturgattungen

Es wird hier von einem weiten Textbegriff ausgegangen, der auch (audio-)visuelle Texte einschließt. Die Bildtypologie der vorliegenden Arbeit berücksichtigt diese Gattungen, weil diese Texte für den Fremdsprachenunterricht von erheblicher Bedeutung sind und nur angemessen rezipiert werden können, wenn die Bilder Beachtung finden (s.u.). Zu den Bild-Text-Gattungen zählen neben dem Comic die Karikatur und der Presetext. (Der Film bleibt hier als bewegtes Medium ausgeklammert, zumal er bereits an anderer Stelle behandelt wurde.) Während Comic und Karikatur üblicherweise Abbildungen sind oder Abbildungen enthalten, kann der Presetext Bilder aller Arten einbinden, wie die Tabelle im Anschluss zeigt.

Bilder sind in diesen Bild-Text-Kombinationen nicht bloß schmückendes Beiwerk, sondern beeinflussen das Textverständnis maßgeblich. Ihr Anteil kann jedoch variieren (vgl. Braden 1994¹⁰¹). Aufgrund der Interferenz von Bild und Text sind beide bei der Analyse und Interpretation solcher Bild-Text-Medien zu berücksichtigen und im Unterricht zu konzeptualisieren. Comics etc. dürfen also nicht, wie allzu oft üblich, lediglich auf die Sprachanteile

¹⁰¹ Robert A. Braden erarbeitete im Bereich der Medientheorie die Grade der Vermischung von Bild und Text (vgl. 1994: 193-208). Er erklärte: Mit der Zunahme der Präsenz des einen Genres nimmt die des anderen ab. Braden nennt sieben Grade der Vermischung bzw. Kombinationsrahmen. So gibt es den *reader frame*, der aus dem bloßen Schrifttext besteht (z.B. das Wort ‚Sonne‘); den *emphasized reader frame*, bei dem Wörter visuell hervorgehoben sind (z.B. könnte das Wort ‚Sonne‘ unterstrichen sein); den *reader frame with visual cues to meaning*, bei dem Wörter sinngemäße visuelle Merkmale ausweisen (das Wort ‚Sonne‘ stünde im Text z.B. in einem Strahlenkranz); den *verbal/visual balanced frame*, bei dem Wort und Bild gleichwertige Bedeutung zukommt; den *pictorial or graphic symbol frame with verbal cues to meaning*, bei dem ein abgebildeter Gegenstand zusätzlich benannt wird (z.B. wird ein Bild der Sonne mit ‚Sonne‘ untertitelt); den *emphasized pictorial or graphic symbol frame*, bei dem komplexe Bilder Wortbeschriftungen für Bilddetails enthalten (z.B. könnte ein Landschaftsbild mit einer Sonne die Beschriftung ‚Sonne‘ enthalten), und den *pictorial or graphic symbol frame*, der rein bildlich ist und keinen Schrifttext enthält.

reduziert werden (oder im anderen Extrem auf die Bildanteile), sondern müssen hinsichtlich der Eigenschaften beider Medien und ihres Zusammenspiels untersucht werden (vgl. Hecke 2011).

Der Einsatz von Comic-Strips im Fremdsprachenunterricht wird – nachdem Comics von der Pädagogik nicht mehr für jugendgefährdend und schädlich erachtet werden¹⁰² – von der deutschen Fremdsprachendidaktik befürwortet (vgl. z.B. Decke-Cornill/Küster 2010: 256, Schüwer 2005, Vanderbeke 2003, 2006, Vorbeck-Heyn 2009). Comics sind Bildergeschichten, d.h. räumlich angeordnete Bildsequenzen. Scott McCloud definiert Comics in der deutschen Übersetzung als: „Zu räumlichen Sequenzen angeordnete, bildliche oder andere Zeichen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung beim Betrachter erzeugen sollen“ (2001: 17). Für das Verständnis eines Comics müssen die Betrachtenden, gesteuert durch die Zeichen, einen Zusammenhang zwischen den Einzelbildern herstellen und so die Handlung des Comics konstituieren. Besitzt ein Comic Textelemente (Sprech- und Denkblasen, Lautmalerei, Textunter- und -überschriften), dann müssen Bild und Text von den Lesenden zusammengeführt werden. Nach Scott McClouds Definition ist Text kein zwingend notwendiger Bestandteil von Comics. Im Fremdsprachenunterricht kommen jedoch zumeist Comics zum Einsatz, die Sprachanteile enthalten. Andernfalls wird in der Fremdsprachendidaktik von ‚Bildergeschichten‘ gesprochen, die per definitionem aber auch zu den Comics zu rechnen sind.

Von der Medienwissenschaft werden verschiedene Comic-Genres unterschieden: Es gibt die Abenteuer-Comics, in denen es um die Bewährung einer Figur oder Gruppe gegenüber anderen geht und die oft von Superhelden handeln (vgl. Faulstich 2004: 76). Es gibt Erwachsenen-Comics, die humoristisch und satirisch sind und u.U. Gewalt oder Sexualität thematisieren (vgl. ebd.: 76). Die *Funnies* wiederum sind lustige Geschichten mit vermenschlichten Tierfiguren (z.B. Donald Duck) oder karikierten Menschen (z.B. Peanuts) (vgl. ebd.: 76). Eine bei Jugendlichen beliebte Variante des Comics ist das Manga. Aus Asien stammend, zeichnen sich gebundene Mangas dadurch aus, dass sie von hinten zu lesen sind, und dass Sprechblasen und Bilder in der Reihenfolge von rechts nach links angeordnet sind und nicht umgekehrt. Es werden andere Symbole verwendet, und die Physiognomie der Figuren ist speziell gestaltet: Manga-Charaktere haben i.d.R. unnatürlich große Augen und große Köpfe auf vergleichsweise zierlichen Körpern.

¹⁰² Ernst-Heinrich Meidt schrieb 1979: „Über den pädagogischen Wert der Comics gab es noch vor zwei Jahrzehnten kaum eine Kontroverse. Eine stark moralisierende Sekundärliteratur ordnete sie dem subliterarischen Umkreis der Schmutz- und Schundliteratur zu und belegte sie mit einem generellen Verdikt. In den 1960er Jahren wandelte sich die Szene; die Aufmachung der Comics wurde qualitativ besser und damit auch die Kritiker nachsichtiger“ (117).

Der Comic eignet sich für die Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht, weil es sich um ein bei den Lernenden beliebtes Medium handelt, und weil das Bildverstehen hier nicht Selbstzweck ist. Vielmehr ist das Verständnis jeden Einzelbildes die Grundlage für das Verständnis des nächsten Bildes, des Texts sowie der gesamten Handlung. Sehverstehen wird hier als funktionale Kompetenz erfahren. Allerdings ist die Fähigkeit, die Comic-Bilder lesen zu können, auch Voraussetzung dafür, die Geschichte zu verstehen. Wer noch nie zuvor ein Manga gelesen hat und nun eines lesen möchte, wird merken, dass es ihm zu Beginn gar nicht so leicht fällt, der Geschichte zu folgen, weil er immer wieder durch Überlegungen abgelenkt wird, wo es weitergehen mag. Eine Hinführung zu den Kommunikationsmustern vor der Seh- und Lese-Phase kann helfen, die Lektüre zu erleichtern und Frustration gering zu halten. Sind die Lernenden erst mit den Bildmustern von Comic oder Manga vertraut, bergen diese ein erhebliches Potenzial: Textinhalte werden visuell konkretisiert, was den Wortschatzerwerb unterstützt, und kulturelle Besonderheiten werden visualisiert. Entsprechend nennt die deutsche Fremdsprachendidaktik die „Vermittlung von Sprachkenntnissen und -fertigkeiten“ sowie die „Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen und Erkenntnissen und Einstellungen“ als Leistungen des Comics im Fremdsprachenunterricht (Barrera-Vidal 1986: 169). Dazu kommt die „Vermittlung von literarischen Kenntnissen und Erkenntnissen“ (ebd.), zu der im Falle von Comics auch das Lese-/Sehverstehen zu zählen ist.

Ein Element des Comics, das auch eigenständig sein kann, ist die Karikatur. Die Karikatur ist die vereinfachte, satirisch verzerrte Darstellung von Personen, Ereignissen oder gesellschaftlichen Zuständen. In der Form der politischen Karikatur zeigt sie politische Tendenzen und enthält politische Statements (vgl. Jones 2009: 33). Sie ist häufig provokativ und mehrdeutig. Nicht immer muss sie lustig sein. Priska Jones schreibt: „[E]s geht in den Karikaturen nicht zwangsläufig um den Effekt der Komik, sondern um die Pointierung eines grotesken Kontrasts, das Offenlegen eines beanstandeten Missverhältnisses, einer Unordnung“ (2009: 33-34). Reduzierung und Mehrdeutigkeit verlangen von den Betrachtenden die Kenntnis des Dargestellten sowie eine erhebliche Konstruktionsleistung, um das Argument der Karikierenden erkennen zu können. Die lustige Darstellung eines Themas in der Karikatur (z.B. durch drollige Figuren) darf daher nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich bei der Karikatur um eine für Lernende relativ schwierig erschließbare Textsorte handelt. Denn sie ist verschlüsselt, d.h., die intendierte Botschaft ist nur verständlich, wenn Anspielungen erkannt, Ironie verstanden und Symbole gedeutet werden können. Um mit der Karikatur einen Anlass für die zweckmäßige Erarbeitung zielkultureller Informationen und für das Anwenden dieses Wissens zu schaffen, muss im Fremdsprachenunterricht immer der Kontext der Karikatur erarbei-

tet werden, damit die Lernenden erkennen können, auf welche Umstände in den Zielsprachenländern die Karikatur Bezug nimmt. Mit dem Hintergrundwissen können sie der Karikatur Informationen über die Meinung der Karikaturisten zum Thema entnehmen (vgl. Freese 2010). Es heißt: „Da Karikaturen immer in einem spezifischen örtlichen, zeitlichen und kulturspezifischen Kontext entstehen, kann der Fremdsprachenlerner an ihnen Besonderheiten der Zielsprachenkultur erkennen und reflektieren“ (Dauvillier/Köchling 1988: 9). Dabei sollte die satirische Verzerrung der Karikatur, die eigentlich erst dann ersichtlich wird, für Spaß beim Lernen sorgen. Entsprechend gilt die Karikatur als motivierendes Unterrichtsmedium (vgl. Ronge 1991: 17), das Sprachhandlungen provozieren soll (Rössler 2005: 9).

Eine letzte bebilderte Textgattung, die von der deutschen Fremdsprachendidaktik als Unterrichtsmedium untersucht wird, ist der bebilderte Presseartikel (vgl. z.B. Dirscherl/Polleti 2000: 7-11, Rampillon 1999a, Uhlig 1997). Presstexte sind in den Printmedien (Zeitungen, Zeitschriften) sowie im Internet veröffentlichte Texte, die oftmals Bilder enthalten. Nachdem der Anteil der Bilder in den Printmedien bis 1920 eher gering war, kam in den 1920er Jahren die immer üppiger schwarzweiß bebilderte Illustrierte in Mode (vgl. Paul 2008: 16-17). In den 1930er Jahren wurde es möglich, Bilder in Farbe zu drucken (vgl. ebd.). Seitdem hat der Bildanteil in Presseartikeln stark zugenommen, wohl auch, um mit dem Fernsehen konkurrieren zu können: „Teilweise haben die Druckmedien [...] stärker optisch-illustrative Darbietungsformen übernommen, um sich den Mitteln des Bildmediums Fernsehen anzunähern. Allgemein hat der Umfang der Illustration in der Presse erheblich zugenommen“ (Noelle/Schulz/Wilke 1999: 115). Heute enthalten manche Presseerzeugnisse einen größeren Bild- als Textanteil. Eine Subkategorie des Presstexts ist die Werbeanzeige.

Das Besondere am Pressebild liegt darin, dass es den Betrachtenden Informationen über Ereignisse, Personen oder Gegenstände vermitteln soll:

Das Pressebild übermittelt eine Nachricht. Es unterscheidet sich vom handwerklichen Foto durch einen zeitlichen Bezug; entweder stellt es ein Ereignis dar, oder es formt eine Nachricht durch seine Publikation. Es soll von einem Ereignis oder einer Person berichten, eine abstrakte Nachricht illustrieren oder selbst als Mitteilung wirken. (Sasse 2003: 65)

Da Presstext und dazu gehörige Bilder als Informationsträger konzipiert sind, lassen sich authentische Presseartikel über die Zielsprachenländer zur Erarbeitung von Sachinformationen im Fremdsprachenunterricht nutzen. Von Vorteil ist dabei, dass die Texte mit ihren Bildern in vielen Fällen so gestaltet sind, dass sie das Interesse der Leserschaft wecken und die Lehrkraft keinen weiteren Impuls für die Lese- und Schaumotivation konzipieren muss. Stattdessen kann sie den Appellcharakter zur Steigerung der Lese-, Seh- sowie Sprechmotivation nutzen (vgl. Dirscherl/Polleti 2000: 7-11, Rampillon 1999a: 21, Uhlig 1997). Seit den 1980er

Jahren regt die deutsche Fremdsprachendidaktik eben aus diesen Gründen auch zum Einsatz von Werbebildern im Fremdsprachenunterricht an (vgl. Laveau/Nicolas/Sprenger 1988, Rück 1994a). Seit damals und bis heute werden immer wieder Unterrichtsvorschläge für die Arbeit an zielkultureller Werbung publiziert (vgl. Gessner 2007, Macaire/Hosch 1996: 138-141, Pankratz/Rymarczyk 2009: 5, Weis 1994). Ziele dieser Unterrichtsvorschläge sind das Auslösen von Sprachhandlungen und das interkulturelle Lernen. Letzteres kann gelingen, wenn Bildbotschaften in Relation zum kulturellen Kontext gesetzt werden und so zur Informationsquelle werden (vgl. Kapitel 2.4).

2.2.9 Karten

Ein letzter Bild-Text-Typ ist die Karte. Die Karte wird von der Kartografie untersucht. Karten sind räumliche Modelle (vgl. Großer 2007: 75-76), in denen raumhafte Strukturen oder auch kausale Relationen i.d.R. verkleinert räumlich visualisiert werden. Der Inhalt von Karten erschließt sich den Betrachtenden über die Kenntnis der verwendeten Darstellungsmuster, der Kartensemiotik (vgl. Barber 2005: 76-77, Großer 2007: 79, Pápay 2005: 289). Aufgrund von Codierung und Abstraktheit der Zeichen sind Karten zu den logischen Bildern zu rechnen. Grafische Grundelemente der Karte sind Größe, Helligkeitswert, Muster, Farbe, Richtung und Form (vgl. Pápay: 288), mit denen die Gegenstandseigenschaften, Konzepte, Bedingungen, Prozesse und Ereignisse visualisiert werden, damit sie räumlich erfassbar werden: „Maps are graphic representations that facilitate a spatial understanding of things, concepts, conditions, processes, or events in the human world“ (Harley/Woodward 1987 in Barber 2005: 6).

Die Landkarte ist seit Langem ein Medium des Fremdsprachenunterrichts, weil sie einen Überblick über topografische oder topografiebezogene Sachverhalte der Zielsprachenländer erlaubt, der andernfalls nicht möglich wäre (vgl. z.B. Baier 2001: 32, Balsler 2005: 25, Bröking/Cerviño López 2005). Sie vereinfacht komplizierte Zusammenhänge oder verkleinert ausgedehnte Strukturen (vgl. Bröking/Cerviño López 2005). Durch den Überblick, den sie ermöglicht, werden komplexe und große Sachverhalte im Kleinen konkretisiert und für die Lernenden begreifbar. Im nächsten Schritt, wenn Karteninhalte verstanden werden, können Karteninhalte verglichen werden. Dies nützt dem interkulturellen Lernen, etwa wenn moderne Landkarten (beinahe jedes Fremdsprachenlehrbuch enthält heute topografische Karten der Zielsprachenländer) mit solchen aus früherer Zeit, etwa der Zeit der Besiedelung Nord- und Südamerikas oder der britischen, deutschen und französischen Kolonialisierung Afrikas ver-

glichen werden. Hieran können die Lernenden u.a. die Einstellung der Erobernden zu Land und Leuten ablesen. Besondere Kartenformen (authentische und/oder alte Karten) können zudem als Realien betrachtet werden.

2.2.10 Zusammenfassung und Überblick über die Bildtypen

In diesem Kapitel 2.2 wurden die Bildtypen des Fremdsprachenunterrichts definiert und bezüglich ihrer Merkmale geordnet. Ausgehend von ihren Merkmalen wurden die Funktionen der Bildtypen beschrieben. Eine Tabelle gibt eine Übersicht darüber, welche Bilder die in Kapitel 2.1 beschriebenen Funktionen erfüllen, um Lehrenden die gezielte Bildauswahl zu erleichtern und um die bisherigen Ergebnisse zusammen zu führen (vgl. Bild 2.2.18). Anzumerken ist, dass diese Tabelle nicht vollständig ist, sondern wiedergibt, was bislang in der Fremdsprachendidaktik thematisiert sowie darüber hinaus in der vorliegenden Arbeit festgestellt wurde. Die Angaben lassen sich somit noch ergänzen.

Auffällig an der Tabelle ist, dass den Abbildungstypen großes Augenmerk zukommt, denn in dieser Spalte stehen besonders viele Bildtypen, d.h. dazu wurde besonders viel geschrieben. Man könnte angesichts dieser Verteilung annehmen, die Abbildung berge das größte Potenzial für die Fremdsprachenlehre, doch ist Vorsicht geboten: Grundsätzlich wurde in Kapitel 2.2.2 festgestellt, dass auch die übrigen Bildarten die Fremdsprachenlehre in vielfältiger Weise bereichern. Gerade für die logischen Bilder weist die Bildwissenschaft ein erhebliches Potenzial für das sprachliche Lernen nach. Es bleibt jedoch weitgehend offen, in welcher Form sie dies – über die Mindmap hinaus – im Fremdsprachenunterricht tun können. Es wäre daher wünschenswert, wenn die Fremdsprachendidaktik nicht nur sagte, dass logische Bilder nützlich sind, sondern verstärkt das Potenzial einzelner untergeordneter logischer Bildtypen untersuchte. Die Tabelle wird somit nicht nur um Funktionszuweisungen (z.B. die Lexikalisierungsfunktion von Architektur), sondern auch um weitere, den Bildarten untergeordnete Bildtypen zu ergänzen sein. Dennoch wird sie schon in ihrer heutigen Form die Bildauswahl erleichtern.

	Abbildung	logisches Bild	visuelle Analogie	keiner Bildart zugehörig
Grammatisierende Bildfunktion	Gattung: Grafik Stil: Naturalismus/Realismus	Gattung: Grafik Stil: Abstraktion	Gattung: Grafik	
Interkulturelle Bildfunktion	Gattung: Gemälde, Grafik, Skulptur/Plastik, Collage, Film, Foto, Spiel (alles gegenständlich) Stil: Abstraktion, Naturalismus/Realismus Genre: Altarbild, Andachtsbild, Architekturbild, Genrebild, Historienbild, Interieur, Landschaft, Porträt, Stilleben, Tierbild Zeichen: (Ideogramm) Literaturgattung: Comic, Karikatur, bebildeter Presstext	Gattung: Grafik Zeichen: Ideogramm Literaturgattung: bebildeter Presstext Karte	Gattung: Grafik Literaturgattung: bebildeter Presstext	Gattung: abstrakte Skulptur/Plastik, Collage; Spiel Körperlichkeit: Vorstellung, mentales Modell, Realie
Lexikalisierende Bildfunktion	Gattung: Gemälde, Grafik, Skulptur/Plastik, (Collage,) Film, Foto, Spiel Stil: Naturalismus/Realismus, Illusionismus Genre: Architekturbild, Genrebild, Historienbild, Interieur, Landschaft, Porträt, Stilleben, Tierbild Zeichen: Piktogramm Literaturgattung: Karikatur	Gattung: Grafik Literaturgattung: bebildeter Presstext	Gattung: Grafik Literaturgattung: bebildeter Presstext	Gattung: abstrakte Skulptur/Plastik, Collage; Spiel Stil: Abstraktion
Mnemonicische Bildfunktion	Gattung: Grafik, Spiel	Gattung: Grafik	Gattung: Grafik	
Motivatorische Bildfunktion	Gattung: Grafik Stil: Naturalismus/Realismus Genre: Porträt, Tierbild Zeichen: (Ideogramm) Literaturgattung: Comic, Karikatur, bebildeter Presstext	Gattung: Grafik Zeichen: Ideogramm Literaturgattung: bebildeter Presstext	Gattung: Grafik Literaturgattung: bebildeter Presstext	Körperlichkeit: Realie
Organisierende Bildfunktion	Abbildungsreihen	Mindmaps, Assoziogramme		
Semantisierende Bildfunktion	Gattung: Grafik Stil: Naturalismus/Realismus Genre: Porträt Literaturgattung: Comic	Gattung: Grafik	Gattung: Grafik	Körperlichkeit: Vorstellung, mentales Modell, Realie

Bild 2.2.18: Überblick über die Bildtypologie des Fremdsprachenunterrichts

Die Auswahl geeigneter Bildtypen ist nur eine von mehreren Variablen, die den Erfolg des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht bestimmen. Eine weitere Größe, von der der Nutzen des Bildeinsatzes abhängt, ist die Fähigkeit der Lernenden, die ausgewählten Bilder zu verstehen, also ihre visuelle Kompetenz. Gleichsam soll visuelle Kompetenz auch ein Ziel des bildgestützten Fremdsprachenunterrichts sein und spielt somit in doppelter Hinsicht für die Lehrenden eine Rolle: Sie müssen die bestehende visuelle Kompetenz der Lernenden einschätzen und fördern. Dazu bedarf es eines Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodells. Darum soll es im folgenden Unterkapitel gehen.

2.3 Visuelle Kompetenz

Seit den 1980er Jahren wenden Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker ein, dass sich Bilder nur dann für die vorgestellten didaktischen Funktionen nutzen lassen, wenn die Lernenden wissen, wie sie Bilder deuten können (vgl. Breidbach 2010: 61-64, Schumann 2004a: 163, Schwerdtfeger 1989: 24-25), denn schließlich seien Informationen, die ein Bild enthalte, nicht automatisch erkennbar und ‚absorbierbar‘. Vielmehr muss der Bildsinn und damit die jeweilige Information von den Lernenden selbst unter Bezugnahme auf Vorwissen konstituiert werden. Bildfunktionen, die auf Bildverstehen beruhen, werden somit nicht automatisch von Bildern durch ihre bloße Präsenz erfüllt, sondern setzen visuelle Kompetenz bei den Betrachtenden voraus. Adelheid Schumann erklärt die Wichtigkeit dieser Kompetenz für das interkulturelle Lernen an Fernsehnachrichten:

Wenn man diese wichtige Quelle für das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht nutzen will, muss man also zunächst das Sehverstehen üben: d.h. die visuelle und mediale Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler schärfen, damit kulturelles Wahrnehmen möglich wird (2004a: 163)

Denn was nützt den Lernenden andernfalls das Potenzial von Bildern – dass „durch unterschiedliche Bildsorten“ „[v]erschiedenste landeskundliche Inhalte [...] dargestellt werden“ können (Macaire/Hosch 1996: 79) –, wenn sie nicht dazu in der Lage sind, diese Inhalte in ihren Bedeutungen zu verstehen? Damit Bilder ihre didaktischen Funktionen voll ausüben können, müssen die Lernenden wissen, wie Bilder gelesen werden.

Zu diesem Wissen gehört etwa die Erkenntnis, dass es kulturell bedingt unterschiedliche Sehweisen gibt. Entsprechend verlangt Monika Seidl, Kulturwissenschaftlerin mit einem Wirkungsfeld in der Fremdsprachendidaktik, Schülerinnen und Schülern die eigenkulturellen Bildpraktiken, die ihr Sehen bestimmen, bewusst zu machen: „Es gilt, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass ihre Antworten darauf [auf Fragen zu Bildinhalt und Bildbedeutung] von den vertrauten Schemata ihrer eigenen Kultur, von ihrer eigenen Visualität bestimmt sind“ (2007a: 8). Seidl fordert damit ein, wozu Schwerdtfeger und Weidenmann schon 1989 aufforderten, nämlich das Sehverstehen, d.h. die rezeptive Komponente von visueller Kompetenz und die *visual literacy* der Lernenden, d.h. ihre Kompetenz zur erfolgreichen Bildproduktion und -rezeption im Fremdsprachenunterricht auszubilden.¹⁰³ Denn der bloße Kontakt zu Bildern und das Erledigen von bildbezogenen Aufgaben (z.B. die Bildbeschreibung) reichen nicht aus, visuelle Kompetenz zu entwickeln. Selbst wenn sich diese Behauptung wiederholt in fremdsprachendidaktischen Publikationen lesen (oder erahnen) lässt, führen Bildkontakt und Bildaufgaben eben nicht automatisch zur Entwicklung von visueller Kompetenz. Andreas

¹⁰³ vgl. Fußnote 29 zur Verwendung der Begriffe ‚*visual literacy*‘ und ‚visuelle Kompetenz‘

Nieweler nennt diese Behauptungen „optimistische Annahmen“: „Darum soll hier auch gleich mit einigen optimistischen Annahmen aufgeräumt werden: So führen [...] das Bearbeiten von Aufgaben zum Hören und Sehen nicht direkt zur Ausbildung des Hörverstehens bzw. Hörsehverstehenskompetenz“ (2006: 56). Die visuelle Kompetenz muss also ausgebildet werden. Doch was genau heißt ‚visuelle Kompetenz‘?

2.3.1 Dimensionen von visueller Kompetenz

Im bildwissenschaftlichen Diskurs lassen sich zehn Teilkomponenten von visueller Kompetenz ausmachen, die in unterschiedlichem Maße miteinander verbunden sind. Die zehn Teilkompetenzen werden im Folgenden dargelegt und in ihrer Summe als Kompetenz- und Lernzieldefinition vorgestellt.

2.3.1.1 Erlernbarkeit

Visuelle Kompetenz ist erlernbar und sie muss erlernt werden, denn anders als für das Sehen gibt es keine genetische Veranlagung für visuelle Kompetenz. Sie ist nicht angeboren, sondern wird lediglich durch die körperliche und geistige Reifung begünstigt (vgl. Barsch 2002: 230). Daher sprechen Rune Pettersson und Esselte Förlag Abb bei visueller Kompetenz von einer „learned ability to interpret visual messages accurately and also to create such messages“ (1988: 302), d.h. der erlernten Fähigkeit visuell zu kommunizieren. Diese Entwicklung von visueller Kompetenz erfolgt nicht plötzlich, sondern vollzieht sich vielmehr Stück für Stück, „über die gesamte Lebensspanne“ (Schwan 2005: 132). Anne Bamford nennt es einen graduellen Prozess: „Visual literacy is a gradual process of gaining greater sophistication of perception, conception and visual and linguistic vocabulary“ (2003: 4). Somit ist eine Person weder von heute auf morgen visuell kompetent noch ist ihr Lernprozess irgendwann abgeschlossen.

Ein Grund dafür, dass visuelle Kompetenz nicht automatisch entwickelt wird, liegt in den Konventionen der Zeichenverwendung, die Visualisierungen prägen, und die aus der Bildproduktion und -rezeption Kulturtechniken machen – wie das Lesen und Schreiben. So wie Grammatik, Redensarten und Redemittel Sprache strukturieren und die Bedeutung der Wörter bedingen, so liegen auch Bildern komplexe Muster und Darstellungscodes zugrunde, die die

Bildwirkung steuern. Daher wird der Vergleich zur Sprache gezogen: „Visual literacy is something learned, just as reading and writing are learned“ (AT&T/UCLA Initiatives 2002, vgl. auch Schnell 2000: 6ff. zur Filmanalyse). Diese Kulturtechniken sind zu erlernen. Zum Erlernen von visueller Kommunikation zählt die Aneignung von Darstellungscodes und ihre erfolgreiche Verwendung. Die Beherrschung dieser Codes ist die Grundlage von jeglicher erfolgreicher visueller Kommunikation (vgl. Kapitel 2.3.1.2). Dass diese Codes erlernt werden können, bestätigt Lothar Mikos: „Die Gestaltungsweisen [von Bildern] beruhen auf Konventionen der Darstellung. Das bedeutet, dass sie gelernt werden können und das Wissen um sie zur Routine, zum Teil des praktischen Sinns werden kann“ (2003: 50). Peter Schneck stimmt zu:

[H]uman vision is not simply a given biological disposition determined solely by genetics and evolution. On the contrary, vision as a meaningful activity in the context of cultural and social interaction must be regarded as a product of learning and habit. Vision is a cultural construction. (2005: 3)

Im Folgenden geht es um das erlernbare Bildsachwissen, das der visuellen Kommunikation zugrunde liegt.

2.3.1.2 Bildsachwissen

Als Grundlage erfolgreicher visueller Kommunikation verfügt ein visuell kompetenter Mensch über Bildsachwissen. Dieses kann, muss aber nicht, explizit sein, wie ein Analogieschluss zum Sprachwissen vermuten lässt (vgl. Groeben 2002: 188). In der Linguistik wurde festgestellt, dass Menschen sprachliches Regelwissen praktisch beherrschen können, also Sprache gemäß den Regeln bilden, ohne die Regeln erklären können zu müssen, denen sie dabei folgen:

Eine andere theoretische wie empirische Frage betrifft die Implizitheit oder Explizitheit der Wissenskomponenten wie des Medialitätsbewusstseins. Von der Sprachkompetenz her ist es seit langem bekannt, dass ein Großteil des Sprachwissens (z.B. über grammatische Sprachregeln etc.) kein explizites Regelwissen darstellt [...], sondern lediglich den Status eines impliziten Wissens besitzt [...]. Es wird zu prüfen sein, in welcher Relation implizite und explizite Wissensteilmengen beim Medienwissen vorkommen, vor allem auch, in welcher Relation sie in Bezug auf die Zuschreibung von Medienkompetenz vorkommen sollten. (ebd.: 188)

Zu dem Bildsachwissen – sei es nur implizit oder explizit – zählen u.a. die Kenntnis von Darstellungskonventionen (vgl. Mikos 2003: 50) und ihrer Wirkung (s.u.), aber auch die Kenntnis von Bildtypen und ihren möglichen Funktionen.

Unter dem Begriff der Darstellungskonventionen versteht man gängige (d.h. wiederholte, traditionelle) Muster der Bildgestaltung, z.B. die Wahl des Formats, der Perspektive, des Bildausschnitts, der Belichtung, der Farbe, der Komposition, der Symbolik, der Akzentuierung etc. zu einem bestimmten Zweck. Die Gewöhnung an Darstellungskonventionen steuert Menschen bei ihrer Deutung eines Bildes. Darstellungskonventionen sind für Bilder das, was rhetorische Mittel in der Sprache sind. Sie können von Bildschaffenden gezielt ausgewählt werden, um die Interpretation der Betrachtenden zu steuern und die Konstitution eines bestimmten Bildsinns zu erreichen. Beispielsweise kann, um die Aufmerksamkeit der Betrachtenden auf die Hauptfigur eines Bildes zu lenken, diese proportional größer dargestellt werden, kompositorisch in der Mitte des Bildes platziert sein und sich im Schnittpunkt von Blicken und Gesten weiterer Figuren befinden. Ein bekanntes Beispiel ist Raffaels Gemälde *Sixtinische Madonna* aus dem 16. Jh., in dem die folgenden Mittel zu diesem Zweck eingesetzt werden: Die Madonna mit dem Jesuskind im Arm erhebt sich über die übrigen Figuren; sie befindet sich in der Bildmitte sowie in der Mitte eines aufgezogenen Vorhangs; sie fällt durch rote Kleidung auf; Blickachsen (d.h. die Linien, die sich ergäben, wenn man den Verlauf von Blicken und Gesten der Figuren als Striche darstellte) wie der Blick vom Heiligen zur Madonna steuern die Blicke der Betrachtenden auf ihre Figur (vgl. Bild 2.3.1).



Bild 2.3.1: *Sixtinische Madonna* (Raffael 1512/1513)

Setzt man Darstellungsmittel bei der Bildproduktion unbewusst entgegen der Konvention ein, so üben diese Mittel bei den Betrachtenden trotz gegensätzlicher Intention die konventionelle Wirkung aus, d.h. Figuren in auffälliger Aufmachung werden länger angesehen als unauffällige Figuren, die aber eigentlich wichtiger für das Bild sind; oder ein Kreuz wird als Symbol

für den Tod verstanden, selbst wenn es als etwas Anderes intendiert ist. Dies geschieht, weil die Betrachtenden an bestimmte Codes gewöhnt sind und erst einmal ihre naheliegenden Werte an das Bild heran tragen. Mit dieser Diskrepanz zwischen gewohnten und verwendeten Darstellungsmustern erklärt sich auch, warum man bisweilen mit seinem Blick in einem Bild umherirrt, bis man die wichtigen Details entdeckt hat: Das Umherirren ist darauf zurückzuführen, dass die eingesetzten Mittel der Blicklenkung (wenn es sie gibt) nicht in diesem Sinne auf die Betrachtenden wirken.

Natürlich kann der Verstoß gegen Darstellungskonventionen auch ein bewusst eingesetztes Mittel sein, um Irritationen auszulösen, zum Nachdenken anzuregen und die Aufmerksamkeit der Betrachtenden zu erlangen, aber er kann auch zu Missverständnissen führen. Missverständnisse entstehen, wenn Konventionen bei der Bildproduktion ignoriert werden: Beispielsweise zeichnen Ungeübte (z.B. Kinder) Gruppenmitglieder als Einzelkörper, d.h. eine Gruppe von vier Menschen als vier separate, unterschiedlich gefärbte Körper. Diese Körper werden von den Betrachtenden bedingt durch ihre räumliche Distanz und optische Heterogenität allerdings als vier Individuen wahrgenommen, die nicht unbedingt zusammen gehören, denn Zusammengehörigkeit von Körpern wird in einem Bild durch die Konventionen der Überlappung und/oder der optisch gleichen Gestaltung angedeutet. Das Merkmal ‚räumliche Trennung‘ signalisiert soziale Distanz, selbst wenn es in diesem Fall ungewollt verwendet wird. Missverständnisse entstehen auch, wenn einzelne Darstellungskonventionen übergeneralisiert und potenzielle Deutungsalternativen vorschnell ausgeschlossen werden. Bildinhalte werden dann im Sinne einer Konvention interpretiert, ohne dass dies von den Produzierenden erwünscht ist. Der Geschichtswissenschaftler Jens Jäger warnt:

Allerdings gibt auch der empirische Befund für die lange dauernde Verwendung bestimmter Bildkonventionen keine Gewissheit über tatsächliche Zusammenhänge oder jeweilige zeitgenössische Lektüren oder Sichtweisen. So ist beispielsweise bei dem Apostel Johannes der Adler seit Jahrhunderten ein wichtiges Attribut. Und doch muss eine bärtige Person mit einem Adler nicht in jedem Fall eine Darstellung des Johannes sein. (2005: 190)

Im Folgenden werden exemplarisch einige ausgewählte Darstellungskonventionen aus der europäischen Kunst vorgestellt, die bis heute die Bildpraktiken vieler Zielsprachenländer prägen (vgl. Bild 2.3.2). Ihre Vorstellung erfolgt, um dieses Bildsachwissen als Schlüssel zur erfolgreichen visuellen Kommunikation für die deutsche Fremdsprachendidaktik nutzbar zu machen.

Formales Merkmal	Varianten	Konventionen und Wirkungspotenzial
Format	Hochformat (HF) Querformat (QF)	HF für eher hohe als breite Motive; HF für eher breite Motive räumt dem Luftraum Bedeutung ein, lässt Motiv u.U. beengt wirken QF für eher breite als hohe Motive; QF für eher hohe als breite Motive räumt dem Umfeld besondere Bedeutung ein, suggeriert Weite
Perspektive ¹⁰⁴	Vogelperspektive (VP) Froschperspektive (FP)	VP : man sieht Dinge von oben, kann Macht, Kontrolle oder Überlegenheit ausdrücken FP : man sieht Dinge von unten, weist Betrachtenden eine niedrigere Position zu, lässt Betrachtende unbedeutender wirken
Bildausschnitt ¹⁰⁵	Panoramaaufnahme (PA) Totale Halbtotale Nahaufnahme (NA) Großaufnahme (GA) Detailaufnahme (DA)	PA : zeigt viel Umfeld, suggeriert große Distanz NA, GA, DA : machen Details erkennbar, suggerieren Nähe
Belichtung ¹⁰⁶	natürliche Lichtquelle unnatürliche Lichtquelle (unL) Helligkeit (H) Dunkelheit (D) Licht Schatten (S)	unL : wird gewählt, wenn Lichteffekte gewünscht werden, die die Gestaltung der Szene eigentlich nicht zulässt H : lenkt die Aufmerksamkeit der Betrachtenden auf die belichteten Bildbereiche D : ist undurchdringlich und kann etwas verbergen S : jegliches Licht lässt durch Schatten Dargestelltes plastisch wirken, Schatten können bedrohlich wirken
Farbwahl und Farbqualität ¹⁰⁷	Farbe (F) Ton (eher kalt oder warm) Sättigung (Farbintensität) Modulierung (schattiert oder flächig) (M)	F : kann Aufmerksamkeit wecken, Symbolbedeutung besitzen, gleiche F suggeriert Zusammengehörigkeit M : ein flächiger Farbauftrag lässt Objekte weniger plastisch wirken
Komposition ¹⁰⁸	Vordergrund (V) Hintergrund Bildmitte (BM) Bildseiten (rechts, links) (BS)	V : Dinge im V erfahren mehr Beachtung, Wichtiges befindet sich im V BM : zentrale, wichtige Bildinhalte finden sich i.d.R. mittig im Bild, teilt man ein Bild in ein Raster von neun Vierecken, befinden sich zentrale Inhalte im Bild entlang der Linien des mittleren Vierecks BS : dargestellte Entwicklungen beginnen links und enden rechts, Bildseiten können für Himmelsrichtungen stehen
Verwendung von Symbolik ¹⁰⁹	suggestiv (ein Merkmal [Haare] hat symbolische Bedeutung) attributiv (ein Attribut [Hut] hat symbolische Bedeutung)	Symbole verleihen ihren Trägern zusätzliche Bedeutungen
Akzentuierungen ¹¹⁰	auffällige Farben Positionierung im V Größe, Proportion auffällige Gesten Gesichtsausdrücke Blickkontakt	Akzentuierungen lenken die Aufmerksamkeit der Betrachtenden auf bestimmte Bildinhalte, bestimmen die Reihenfolge, in der Bilddetails betrachtet werden

Bild 2.3.2: Darstellungskonventionen (vgl. Hecke/Surkamp 2009: 133-134)

¹⁰⁴ vgl. Barbash/Taylor 1997: 103f. 111ff., Düchting 2003: 15ff., Kress/van Leeuwen 2006: 129ff., Kubovy 1986

¹⁰⁵ vgl. Barbash/Taylor 1997: 106ff., Kress/van Leeuwen 2006: 124ff.

¹⁰⁶ vgl. Faulstich 2002: 146-147

¹⁰⁷ vgl. Düchting 2003: 46ff., 2009, Faulstich 2002: 147-149, Kress/van Leeuwen 2006: 225ff., Gage 1999

¹⁰⁸ vgl. Barbash/Taylor 1997: 96ff., Düchting 2003: 27ff., Kress/van Leeuwen 2006: 179ff., 194ff.

¹⁰⁹ vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 105ff.

¹¹⁰ vgl. Barbash/Taylor 1997: 102-103, Kress/van Leeuwen 2006: 201ff.

2.3.1.3 Kulturspezifik

Wenngleich einige Darstellungskonventionen weitreichende Gültigkeit haben, sind sie doch kulturspezifisch (z.B. das Kreuz als Symbol für den Tod in christlichen Gesellschaften). Da Kulturen einem ständigen Wandel unterworfen sind, sind auch Darstellungskonventionen variabel und reversibel: „Since vision is shaped by the specific cultural and social conditions in which it takes place, it will be transformed over time according to the changes of its conditions“ (Schneck 2005: 3). Darstellungs- sowie Deutungskonventionen sind weder universell gültig noch langfristig stabil. Aus diesem Grund können einem Bildmerkmal zu unterschiedlichen Zeiten oder zeitgleich in unterschiedlichen Kulturen verschiedene Bedeutungen beigegeben werden und es kann zu Missverständnissen zwischen visuell Kommunizierenden kommen, die an unterschiedliche Bildpraktiken gewöhnt sind. In Deutschland etwa drückt ein aus Daumen und Zeigefinger geformter Kreis mit nach oben zeigenden übrigen Fingern Anerkennung und Zufriedenheit aus. In anderen Ländern bedeutet dieses Zeichen das Gegenteil, so dass ein dort auf diese Weise signalisiertes Lob nicht als Lob, sondern als Beleidigung verstanden wird. Wer also die kulturspezifischen Codes visueller Kommunikation nicht kennt, dem wird es schwerlich gelingen, visuell kompetenten Empfängerinnen und Empfängern seine Intention über Kulturgrenzen hinweg zu übermitteln oder umgekehrt deren Absichten zu verstehen.¹¹¹ Wer beispielsweise die spanische Geste des Herwinkens, die der des deutschen Verscheuchens ähnelt, als Aufforderung zum Weggehen missversteht, wird nicht im Sinne des Winkenden reagieren. Stephan Schwan bestätigt: „Empirische Studien deuten aber darauf hin, dass Betrachter diese [Darstellungs-]Konventionen häufig nicht erkennen und deswegen den intentionalen Sinn der Bilder nicht angemessen interpretieren“ (2005: 130). Kulturelles Bildwissen stellt somit eine elementare Grundlage der erfolgreichen intentionalen visuellen Kommunikation dar, denn es erlaubt eine Bilddeutung im Sinne der Sendenden und es hilft, Bilder über Kulturgrenzen hinweg so anzulegen, dass die Empfangenden sie im Sinne der Sendenden interpretieren (vgl. Bernhardt 2007: 426). Schließlich gilt: „Das Erfassen des Bildarguments gelingt nämlich nur, wenn wir Merkmale des Bildes als Indikatoren für die Absicht des Bildautors interpretieren können“ (ebd.: 425). Erst die Vertrautheit mit den Darstellungskonventionen ermöglicht es, in der eigenen oder fremden Kultur geistreich und erfolgreich visuell zu kommunizieren. Wichtig dafür ist das Bewusstsein, dass kulturgebunden unterschiedliche Konventionen existieren.

Visuelle Kompetenz ist daher kulturspezifisch (vgl. Stokes 2002: 12-13), denn die erfolgreiche visuelle Kommunikation beruht auf der Kenntnis erlernter, gruppenspezifischer und

¹¹¹ Bilder sind jedoch Kommunikationsmittel und Kommunikation verfolge Intentionen, so Stephan Schwan: „Bilder sind typischerweise mit einer bestimmten kommunikativen Absicht verbunden“ (2005: 126).

kulturell verschiedener Darstellungskonventionen (vgl. Kapitel 2.3.1.2). In Kulturen beispielsweise, die Texte von rechts nach links lesen, entwickeln sich Bildhandlungen von rechts nach links: Der Auslöser befindet sich rechts, die Reaktion links im Bild. In Kulturen, die von links nach rechts lesen, ist dies umgekehrt (vgl. Kress/van Leeuwen 2006: 181-182). Es handelt sich bei der visuellen Kommunikation somit um eine kulturelle Praktik (vgl. Schneck 2005: 6) und diese wird geprägt durch das kulturelle Umfeld, „the observers’ cultural milieu“ (Deregowski 1976: 23). Visualisierungen liegt also keine ‚universelle Grammatik‘ zugrunde, sondern es existieren unterschiedliche Darstellungskonventionen nebeneinander: „[I]t is not a ‚universal‘ grammar. Visual language is not – despite assumptions to the contrary – transparent and universally understood; it is culturally specific“ (Kress/van Leeuwen 2006: 4). Dies bedeutet, dass, wer in einer Kultur erfolgreich visuell kommuniziert, nicht automatisch auch in anderen Kulturen erfolgreich visuell kommunizieren kann. Kompetente Bildnutzende wissen daher: In der fremdkulturellen visuellen Kommunikation müssen sie sich ggf. anderer Visualisierungsmuster bedienen und mit den spezifischen Konnotationen vertraut sein.

Zwischen den Darstellungskonventionen verschiedener Kulturen gibt es bei aller Kulturspezifität jedoch auch Überschneidungen: „Visual literacy, like language literacy, is culturally specific although there are universal symbols or visual images that are globally understood“ (Stokes 2002: 12-13). Diese Gemeinsamkeiten lassen sich jedoch nicht erraten, sondern sind ebenso für die fremde visuelle Kommunikation zu erlernen, wie beim Sprachlernen das Wissen zu erwerben ist, dass bestimmte deutsche Wörter in anderen Sprachen Verwendung finden (wie z.B. ‚Leitmotiv‘ und ‚Weltschmerz‘ im Englischen). Somit ist visuelle Kompetenz kulturbezogen auszubilden, d.h. im Kontext des Lernens über eine Kultur sind auch die Bildpraktiken der Kultur zu behandeln. Umgekehrt bedeutet dies, dass Bildpraktiken nie ohne den Bezug zu dem kulturellen Kontext bearbeitet werden dürfen, aus dem sie stammen. Denn Bedeutungen lassen sich einem Bild nur dann zuweisen, wenn man seinen Kontext kennt und weiß, worauf es Bezug nimmt und welcher Konventionen sich der oder die Schaffende bedient hat. Bilder haben schließlich keinen fixen Sinn,¹¹² sondern ihr Sinn, d.h. ihre Wirkung, variiert, da jede Bildinterpretation ein Konstrukt ist, das durch die Gewöhnung an bestimmte Bildpraktiken geprägt wird (vgl. Monaco 2000: 153-155).

¹¹² Dabei können die Produzierenden mit ihrem Bild durchaus eine fixe Intention verfolgen. Ob sie ihr Ziel erreichen, hängt jedoch wiederum von den Empfangenden ab.

2.3.1.4 Methodisches Bildwissen

Für die erfolgreiche visuelle Kommunikation müssen Bildnutzende neben dem Bildsachwissen auch über methodisches Wissen verfügen. Sie müssen wissen, wie sie gezielt und erfolgreich Bilder oder Bild-/Textkombinationen herstellen können (vgl. Bering 2002: 92), wie sie Bildmedien zu bedienen haben (vgl. ebd.: 91) und wie sie gezielt und bewusst einen logischen, stichhaltigen Bildsinn oder Bild-/Textsinn¹¹³ konstituieren können (vgl. Wileman 1993: 114). Für die Bildrezeption zählt dazu erstens theoretisches Wissen, etwa darüber, dass eine Bildinterpretation erst unter Bezugnahme auf die formalen Eigenschaften erreicht werden kann, oder dass ein Perspektivenwechsel für die Bilddeutung notwendig ist (vgl. Kapitel 2.4). Zweitens zählt dazu Ausführungswissen, d.h. praktisches Wissen um die Durchführung bestimmter Schritte, etwa das Wissen, wie eine Bildanalyse oder ein Perspektivenwechsel tatsächlich durchzuführen ist. Denn, so Deborah Curtiss: „It [visual literacy] entails the ability to: [...] analyse the syntax – compositional and stylistic principles of the work“ (1987: 3 zit. in Avgerinou/Ericson 1997: 282). Für die Bildproduktion wiederum benötigen die Bildnutzenden Ausführungswissen und ein Handlungsbewusstsein für die praktische Umsetzung von Bildwissen in der visuellen Kommunikation (z.B. die Anwendung von Darstellungskonventionen) (vgl. Ennemoser/Kuhl 2008: 18, Kapitel 2.3.1.9 zur Bildproduktion). Dabei ist es für die Performanz unerheblich, ob es sich um explizites, deklaratives Wissen handelt, also Kenntnisse, die versprachlicht werden können, oder um implizites Wissen, d.h. die Beherrschung des angemessenen Umgangs, ohne dass dessen Regeln den danach Handelnden bewusst sind. Wichtig für die erfolgreiche visuelle Kommunikation ist vielmehr, dass methodisches Bildwissen sowohl bei der Bildproduktion (z.B. Kenntnis der Techniken, Wissen über Einsatz von Darstellungsmitteln) als auch bei der Bildrezeption (z.B. Vertrautheit mit Methoden der Bilddeutung) vorhanden ist.

2.3.1.5 Bildrezeption

Die Fähigkeit zur erfolgreichen Rezeption von Bildern, d.h. einen Bildsinn zu konstituieren und visuelle Botschaften in unterschiedlichen Medien und in variablen kulturellen Kontexten zu verstehen, ist elementarer Bestandteil der visuellen Kompetenz (vgl. Debes 1969: 27, Do-

¹¹³ Zum methodischen bzw. prozeduralen Bildwissen zählt auch das Wissen, wie Bild-/Text-Kombinationen zu lesen und anzulegen sind. Dieses Wissen wird zunehmend wichtiger, denn, so der Medienpädagoge Dieter Baacke, man begegne diesen Medien immer öfter (vgl. 1997: 98). Der Bild-/Text-Sinn muss die Aussagen beider Medien zusammen führen. Bei Wolfgang Schnotz findet sich ein Modell für die Deutung von kombinierten Bild-/Text-Medien wie Comics, illustrierten Aufsätzen etc. (vgl. 2002: 109).

Doelker 1997: 146ff, Stokes 2002: 12-13, Wileman 1983: 114). Bildverstehen erfolgt auf der Basis von Sachwissen über Bilder und über Methoden der Bilddeutung (vgl. Kapitel 2.3.1.2-2.3.1.4). Die Bilddeutung verlangt eine Analyse der Bildstruktur (methodisches Wissen) sowie die Berücksichtigung des historischen Kontexts (Sachwissen). Analyseergebnisse müssen unter Bezugnahme auf Konventionen und Bildtypenmerkmale (Sachwissen) in die Deutung einfließen. Deborah Curtiss fasst zusammen:

Visual literacy is the ability to understand the communication of a visual statement in any medium [...]. It entails the ability to: understand the subject matter and meaning within the context of the culture that produced the work, analyse the syntax – compositional and stylistic principles of the work [...]. (1987: 3 zit. in Avgerinou/Ericson 1997: 282)

Dieses Merkmal ‚Bildverstehen‘ spiegelt den Ursprung des Konzepts ‚*visual literacy*‘ wider: Laut Maria Avgerinou und John Ericson rühren die *visual literacy*-Forschung in den USA und die Forderung nach der Ausbildung einer Sehkompetenz von Jugendlichen in der Schule daher, dass in den 1960er Jahren der Fernsehkonsum von amerikanischen Jugendlichen erheblich zugenommen hatte, und sich die Wissenschaft daher mit dem Bildverständnis der Jugendlichen zu beschäftigen begann (vgl. 1997: 287). Es handelt sich bei diesem Merkmal somit wohl um den am längsten bekannten und am wenigsten in Frage gestellten Faktor von visueller Kompetenz. Drei weitere Aspekte der erfolgreichen Bildrezeption folgen in den Kapiteln 2.3.1.6 bis 2.3.1.8.

2.3.1.6 Kritisches Hinterfragen

Für die kompetente Bildrezeption müssen visuell kompetente Betrachtende in der Lage sein, Bildwirkungen und Bilddeutungen kritisch zu hinterfragen, so die Vertreter der Bildwissenschaft, denn Bilder können das Denken von Menschen beeinflussen, ohne dass diese es merken. David Considine erläutert: „[Visual literacy] moves from merely recognizing and comprehending information to the higher order critical thinking skills implicit in questioning, analyzing and evaluating that information“ (2001 o.S.). Wer visuell kompetent ist, kann also nicht nur Bildinhalte identifizieren, sondern auch Bildbedeutungen abwägen. Diese Fähigkeit des kritischen Hinterfragens – bisweilen sogar gleichgesetzt mit *visual literacy* – wird bedingt durch den wachsenden Einfluss von Massenmedien als zunehmend wichtiger bezeichnet:

This skill [visual literacy] is becoming increasingly important with the ever-expanding proliferation of mass media in society. As more and more information and entertainment is acquired through non-print media (such as television, movies and the internet), the ability to think critically and visually about the images presented becomes a significant skill. (AT&T/UCLA Initiatives 2002)

Aus eben diesem Grund gilt es, die Reflexion von Bildinhalten und -wirkungen als eine zu erlernende Fähigkeit auch zu lehren: „The teaching implications of visual literacy include the need to [...] develop critical thinking skills in relation to visual images“ (Bamford 2003: 10).¹¹⁴

Die Fähigkeit, Bildwirkungen und -bedeutungen zu reflektieren, beruht auf dem Bewusstsein und Wissen der Bildnutzenden bezüglich der möglichen Wirkungen eines Bildes, der Manipulation durch Bilder, der Konstruiertheit wie auch Zufälligkeit (zur Zufälligkeit vgl. Bergala 2006: 97, 105, 107, 115) von Bildern etc. Anne Bamford erinnert, dass visuelle Kompetenz mehr umfasse als nur erkennendes Sehen: „In addition, students need to be aware of the manipulative uses and ideological implications of images. Visual literacy also involves making judgments of the accuracy, validity and worth of images“ (2003: 1). Das eigenständige kritische Bildhandeln werde möglich, so Maria Avgerinou und John Ericson, wenn den Betrachtenden die Wirkungsweisen von Bildern bewusst seien, also Bildsachwissen vorliege: „[I]f we are to become critically autonomous towards the visual images we are constantly surrounded by, we need to become aware of the structure and function of visual language“ (1997: 286). Neben diesem Sachwissen benötigen die Bildnutzenden Vorgehenswissen, nämlich Wissen darüber, wie man hinterfragt. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet diese Feststellung, dass Wortschatzarbeit stattzufinden hat, denn wenn solche Fragen oder die Suche danach versprachlicht werden sollen, muss den Lernenden das dazu nötige Vokabular zur Verfügung stehen. Für Lehrende ist es zudem wichtig, zu wissen, dass die Bildreflexion als zu lernende Fähigkeit wiederholt geübt werden muss, damit sich Denkansätze aus dem Schulkontext auf das Alltagsverhalten der Lernenden übertragen (vgl. Salomon 1987).¹¹⁵

Den Einwand, die kritische Herangehensweise an Bilder verderbe den Lernenden die Freude an den Bildern im Unterricht, entkräftet die Bildwissenschaft durch Untersuchungsergebnisse, die zeigen, dass es ein kritischer Ansatz den Bildnutzenden vielmehr erlaubt, Bilder

¹¹⁴ Es lassen sich mindestens vier Gründe dafür nennen, warum das kritische Hinterfragen von Bildern in der Schule auszubilden ist: Erstens müssen Kinder und Jugendliche wissen, dass es sich bei Bildern, selbst wenn ihr Fotorealismus Wirklichkeitsnähe suggeriert (z.B. Gemälde), nicht um Abbilder handeln muss, sondern dass sie Inszenierungen oder bloße Fiktion sein können. Zweitens müssen sie lernen, die Bildbotschaften, die sie konstituieren, zu reflektieren. Drittens müssen sie üben, sich Bildwirkungen bewusst zu werden, um Bildwirkungen versprachlichen zu können. Viertens muss die Wahrnehmung der Lernenden geschärft werden, denn bislang ist die Alltagswahrnehmung von Schülerinnen und Schülern i.d.R. „unpräzise und lückenhaft“ (Huber 2003: 100). Viele Kinder und Jugendliche lesen selbst hoch komplexe und ideologisch geladene Bilder wie zufällige Zeichen, ohne die Bildwirkung zu hinterfragen, obwohl diese nicht zufällig ist, sondern bewusst im Sinne der Sendenden oder Auftraggebenden angelegt wurde (vgl. Glas, ohne Jahr: 10).

¹¹⁵ Zur Ausbildung einer kritischen Haltung gegenüber Bildern genügt es nicht, die kritische Hinterfragung einmal im Unterricht zu üben und dann einen permanenten Transfer auf den schulischen und außerschulischen Bildkonsum zu erwarten. In einem Versuch für den Fernsehkonsum hielt der Effekt (das Reflektieren des Gesehenen) lediglich zwei Wochen an; dann kehrten die Versuchspersonen zum fraglosen Fernsehen zurück (vgl. Salomon 1987: 88-89).

bewusster und ertragreicher wahrzunehmen. Der Medienwissenschaftler Lothar Mikos erläutert zur Filmrezeption:

Wer sich mit seinem Wissen [über Darstellungsmittel und die Wirkungsweisen von Filmen] auf einen Film oder eine Fernsehsendung einlässt, wird sich weiterhin emotional durch das Geschehen leiten lassen, im Nachhinein jedoch genauer sagen können, warum der Film eine gewisse Faszination ausgeübt hat. (2003: 50)

So kann die Freude am Bild gesteigert werden (ebd.: 242). Mikos verweist auf Reportagen in Fan-Zeitschriften über das *Making of* von Filmen, in denen offengelegt und mit Gusto diskutiert wird, wie Spezialeffekte erzeugt wurden:

Insbesondere in Fankreisen wird viel darüber diskutiert, wie bestimmte Effekte erzielt wurden. Fans interessieren sich besonders für die technische Machart der Filme [...]. Für sie besitzen die Spezialeffekte einen filmischen Eigenwert, der nicht nur gleichberechtigt neben anderen Werten wie spannende Geschichte, coole Schauspieler etc. steht, sondern auch wichtiger als diese anderen Werte sein kann. Das Wissen um die Inszeniertheit und das Zustandekommen der Spezialeffekte lindert das Vergnügen an den Filmen keineswegs, sondern steigert es noch. Fanzeitschriften zu Horror- und Science-Fiction-Filmen sind voll von Berichten über das „Making of“ eines gerade aktuellen Films, in denen genau geschildert wird, wie die Maskenbildner, Stuntleute, Computeranimateure und andere Spezialisten gearbeitet haben [...]. Im Detail wird der Bau der Masken oder der Monster- und Alienmodelle beschrieben, Bauanleitungen werden gegeben und Wettbewerbe um die schönsten selbstgefertigten Masken veranstaltet. (ebd.: 242)

Durch das aufmerksame, fragende Schauen eröffnen sich den Jugendlichen neue Facetten des Mediums: Die Bildrezeption ist vielleicht weniger unbefangen, doch dafür auch nicht mehr naiv. Die Jugendlichen werden in die Lage versetzt, Bilder als Kunstwerke zu begreifen. Sarah Duve erklärt in der Einleitung zu Alain Bergalas *Kino als Kunst* exemplarisch für die Arbeit am Bildtyp ‚Film‘:

Dabei geht es keineswegs darum, einen Ort des Vergnügens zu enteignen. Im Gegenteil: Es ist eine Einladung: zu einer Begegnung. Ziel kann und darf es nicht sein, Filme analytisch zu zerreden und interpretatorisch zugrunde zu richten. Stattdessen steht eine Sensibilisierung der Wahrnehmung im Mittelpunkt. Nur wer aufmerksam beobachten kann, wer Bildbotschaften nicht als eindeutig und allgemeinverständlich ansieht, sondern als eigenständige Werke, die eine andere Qualität besitzen als schriftsprachliche Texte und dementsprechend auch andere didaktische Mittel erforderlich machen, wird die vielschichtigen inhaltlichen und ästhetischen Facetten eines durchdachten Films erkennen können. (2006: 8)

Der Genuss erhöht sich also durch die kritische Reflexion. Bildwissen und kritisches Hinterfragen von Bildwirkungen sind somit keine ‚Spielverderber‘ beim Bildeinsatz, sondern können im Gegenteil durch die Kennerschaft die Freude am Bild steigern.

2.3.1.7 Werturteile

Zur rezeptiven visuellen Kompetenz gehört auch die Fähigkeit, den ästhetischen Wert eines Bildes zu beurteilen, d.h., ein Urteil über Bildeffekte im Kontext von Kultur und Tradition sowie über den Erfolg der Bildwirkung in Bezug auf Zweck und Zielgruppe abzugeben. Anne Bamford listet diesbezüglich folgende Aspekte auf:

To be visually literate a person should be able to: [...]

- evaluate the aesthetic merit of the work;
- evaluate the merit of the work in terms of purpose and audience; and
- grasp the synergy, interaction, innovation, affective impact and/or ‚feel‘ of an image (2003: 1)

Es geht also kurz gesagt darum, die Leistung des Bildschaffenden und die Bedeutung seines Werks zu beurteilen und in einen Kontext einzuordnen. Deborah Curtiss nennt es: „the ability to [...] evaluate the disciplinary and aesthetic merits of the work“ (1987: 3 zit. in Avgerinou/ Ericson 1997: 282, vgl. auch Doelker 1997: 151). Die Fähigkeit, ein Werturteil für Bilder zu fällen, beruht auf Bild-Connaissance, d.h. auf einer Vertrautheit mit Bildern und auf Bildwissen, das im Umgang mit Bildern gesammelt wurde. Die Bild-Connaissance erlaubt letztendlich eine aus dem Erkennen der Leistung des Bildes resultierende ästhetische Freude, den Genuss, das „aesthetic enjoyment“ am Bild (Baca 1990: 65). Denn nur wer über Bildsachwissen verfügt und weiß, wie Bilder hergestellt und gedeutet werden können, kann das Besondere an ihnen erkennen. John Debes stellte bereits 1969 fest: „Through the appreciative use of these competencies [that allow an interpretation], he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication“ (27).

2.3.1.8 Verbalisierung

Die Fähigkeit, Bildinhalte zu verbalisieren, ist ein weiterer Bestandteil der rezeptiven visuellen Kompetenz. So steht bei Anne Bamford: „Visual literacy is a gradual process of gaining greater sophistication of perception, conception and visual and linguistic vocabulary“ (2003: 4). Zur „greater sophistication of [...] linguistic vocabulary“ gehört zum einen die Kenntnis der gegenstandsspezifischen Terminologie („visual [...] vocabulary“ [ebd.]). Denn damit eine unmissverständliche verbale Kommunikation über Bilder stattfinden kann (der Austausch über Bildwissen erfolgt i.d.R. verbal), sind die Beherrschung einer einheitlichen Terminologie und ihre präzise Verwendung unerlässlich (vgl. Bernhardt 2007: 431-432).¹¹⁶ Zum anderen

¹¹⁶ Diese sprachliche Kompetenz ist ohne Frage ein wichtiger Bestandteil der visuellen Kompetenz. Es soll jedoch nicht so weit gegangen werden, zu behaupten, die Kompetenz, Bildinhalte verbal wiederzugeben, sei mit dem Bildverstehen an sich gleichzusetzen (behauptet z.B. bei Sober 1976: 114).

bedarf es einer allgemeinen Sprachkompetenz (Wortschatz, Grammatik, Intonation etc.), um Empfindungen und Gedanken zu Bildern mitzuteilen. Die Notwendigkeit dieser Sprachkompetenz wird besonders im Fremdsprachenunterricht erkennbar, denn dort kommt es immer wieder vor, dass sich Lernende wegen mangelhafter Sprachkompetenz nicht über Bilder mitteilen können, obwohl sie im Kopf einen komplexen Bildsinn konstituiert und damit visuell kompetent gedacht haben. Doch nach außen können sie diesen Sinn nicht transportieren, können sich nicht als visuell kompetent zeigen und angemessen verbal reagieren, weil ihnen die sprachliche Fähigkeit dazu fehlt. Die Verbalisierungsfähigkeit stellt somit eine Hürde bzw. einen Filter der Bildinterpretation dar. Um diese Hürde für die Lernenden zu verringern, fordert Anne Bamford: „The teaching implications of visual literacy include the need to [...] enhance verbal and written literacy skills and vocabulary to be able to talk and write about images“ (ebd.: 5). Gerade im Fremdsprachenunterricht wird also sprachliches *scaffolding* notwendig.

Die Verbalisierungsfähigkeit ist zudem von Bedeutung, da ihre Grenzen auch die Grenzen der menschlichen Wahrnehmung darzustellen scheinen. Wer beispielsweise nicht weiß, was ein Architrav, Gesims oder Tympanon ist, nimmt diese Architekturelemente bei der Betrachtung eines Gebäudes oft nur unbewusst wahr.¹¹⁷ Es scheint also eine Abhängigkeit zu bestehen zwischen dem mentalen Lexikon und den Wissenskonzepten von Menschen. Frei nach Goethe (vgl. Mittlmeier 2006: 61) erkennt man nur, was man weiß und benennen kann (vgl. Cykowicz/Friedman/Rothstein/Snodgrass 1997: 171, Johnson/Pascual-Leone 1989: 1, Kowalski/Zimiles 2006). Daraus folgt, dass sich durch das Erlernen neuer Konzepte, welches Hand in Hand geht mit der Erweiterung des mentalen Lexikons, auch das Wahrnehmungsspektrum für Bilddetails erweitern lässt. Die zu erlernende Verbalisierungskompetenz vereint somit Wissen und Fähigkeiten. Die Fremdsprachlichkeit kann, muss aber keine Hürde für die Ausbildung der Verbalisierungskompetenz darstellen. Unproblematisch ist sie, wenn jemand die Bildsprache nicht als Übersetzung von muttersprachlichen Konzepten lernt, sondern als Bezeichnungen für lebensweltliche Phänomene. Aus eigener Erfahrung ist es nach einem Kunstgeschichtsstudium im Ausland möglich, themenspezifisch in der Fremdsprache ein brei-

¹¹⁷ Ein Versuch der Verfasserin mit Studierenden bestätigt diese Annahme: Sieben Studentinnen der höheren Semester ohne bildwissenschaftliche Ausbildung sahen ein Foto von der Fassade eines Hauses. Auf dem Foto waren eine Tür, eine Treppe, Fenster und ein Balkon zu erkennen, am Mauerwerk ein Gesims und mehrere Pilaster. Das Bild wurde abgedeckt. Auf die Bitte, das Bild zu beschreiben, nannten die Studentinnen die Tür, die Treppe, die Fenster, den Balkon, aber nicht das Gesims oder die Pilaster. Anschließend wurden ihnen mit Hilfe von Bildern die Begriffe ‚Gesims‘ und ‚Pilaster‘ erklärt. Diese Begriffe waren ihnen zuvor unbekannt gewesen, so die Studentinnen. Danach sahen sie das Fassadenbild erneut, und sie wurden wieder gebeten, es nach dem Betrachten zu beschreiben. Dieses Mal nannten die Studentinnen zusätzlich zu den vier Details auch ‚Gesims‘ und ‚Pilaster‘.

teres Bildvokabular zu haben als in der Muttersprache. Somit ist visuelle Kompetenz nicht nur kulturspezifisch, sondern auch sprachspezifisch.

2.3.1.9 Bildproduktion

Zur visuellen Kompetenz gehört neben der erfolgreichen Bildrezeption auch die Fähigkeit zur erfolgreichen Bildproduktion. Zwar wird die produktive Seite dieser Kompetenz bisweilen ignoriert, doch gehört sie dazu wie das Schreiben und Sprechen neben dem Lesen und Hören zur sprachlichen *literacy* gehören: „A visually literate person should be able to read and write visual language“ (Bamford 2003: 1, vgl. auch Avgerinou/Ericson 1997: 284, Curtiss 1987: 3, Pettersson/Abb 1988: 302).¹¹⁸ David Considine bekräftigt: „Like traditional literacy it includes the ability to both read (comprehend) and write (create, design, produce)“ (2002: o.S.). Dabei bedeutet ‚erfolgreiche Bildproduktion‘ nicht, meisterhafte Bilder im Sinne von Museumskunst zu schaffen, sondern visuelle Botschaften mit Hilfe verschiedener Medien (z.B. dem Körper, Leinwand und Pinsel, Kamera und Monitor) aussenden zu können, die von den Empfangenden verstanden werden. Dazu müssen die Bilder nicht komplex sein, vielmehr ist die Voraussetzung für die erfolgreiche produktive visuelle Kommunikation, dass die Sendenden den visuellen Reiz ihrer Intention angemessen konzipieren und sich für die Übermittlung der Botschaft geeigneter Darstellungskonventionen bedienen. Diese Konventionen sind bekanntermaßen zu erlernen, ihre Kenntnis ist unabhängig vom so genannten ‚Talent‘. ‚Geeignet‘ bezogen auf Darstellungsformen impliziert die Berücksichtigung der visuellen Praktiken, an die die Empfangenden gewöhnt sind (vgl. Schwan 2005: 130). Bisweilen sollten sich die Sendenden (so weit es ihnen möglich ist) fremder Muster bedienen, damit ihre Botschaft von den Empfangenden verstanden werden kann, nämlich wenn die Gewohnheiten der Empfangenden stark von ihren eigenen abweichen und die Empfangenden die anderen Codes nicht kennen. Dies ist der Fall, wenn man zu Gast in fremden Ländern ist. In asiatischen Ländern kann man beobachten, wie sich Touristen, um nicht missverstanden zu werden, an den Gesten der einheimischen Bevölkerung versuchen, beispielsweise der Begrüßung mit zusammengelegten und nach oben geführten Händen. Dies ist ebenfalls der Fall, wenn internationale Agenturen Werbecampagnen konzipieren: Auch sie müssen sich an den Bildpraktiken der

¹¹⁸ Diese Komponente visueller Kompetenz spielt auch im Berufsleben eine immer wichtigere Rolle, so Stefan Scheurer in der Zeitschrift *Kunst + Unterricht*: „Die visuelle Kompetenz spielt heute im Zeitalter des ‚iconic turn‘ eine zentrale Rolle, wozu nicht nur das Lesen von Bildbotschaften [...] zählt, sondern auch das eigene Kommunizieren. In der heutigen Arbeitswelt sind die Fähigkeiten zur Visualisierung von Sachverhalten und zu Problemlösungen, die auf Anschaulichkeit basieren, grundsätzlich von Bedeutung.“ (2006: 27)

Zielkulturen orientieren. Nacktheit wie sie in Europa in Werbespots für Hygieneprodukte akzeptiert wird, kann in anderen Kulturen einen Sturm der Entrüstung auslösen. Eine Werbestrategie muss daher immer an die Sehgewohnheiten und Werte der Zielgruppe angepasst sein. Neben inhaltlichen sind aber auch formale Aspekte zu berücksichtigen: Beispielsweise müssen Web-Designer der Gestaltung einer Website die übliche Leserichtung der Zielgruppe zugrunde legen, damit sich die Website für die Nutzerinnen und Nutzer logisch aufbaut. Weil beispielsweise die arabische Schrift von rechts nach links verläuft, werden arabische Websites von rechts nach links strukturiert, so dass sie auf Menschen, die an lateinische Schrift gewöhnt sind, seitenverkehrt wirken (vgl. die arabische und die englische Homepage von Aljazeera [<http://www.aljazeera.net/portal>]). Werden solche kulturellen Besonderheiten ignoriert, ist die Kommunikation weniger erfolgreich.

Grundlage der erfolgreichen Bildproduktion ist laut Marco Ennemoser und Jan Kuhl Wissen unterschiedlicher Art. Für die handwerkliche (z.B. zeichnerische) Herstellung von Abbildungen – aber wohl auch anderer Bildtypen – benötigt man erstens Gegenstandswissen, d.h. Wissen über das Aussehen des darzustellenden Objekts (vgl. Wissen über Bildtypen), zweitens Abbildungswissen, d.h. Wissen über Darstellungskonventionen (vgl. Kapitel 2.3.1.2), und drittens Ausführungswissen, d.h. methodische Kenntnisse und ein Handlungsbewusstsein für die praktische Umsetzung (vgl. Ennemoser/Kuhl 2008: 18). Die beiden ersten Punkte wurden bereits in Kapitel 2.3.1.2 behandelt, sie spielen auch für die Bildrezeption eine wichtige Rolle. Dem letzten Punkt wird das Unterkapitel zum methodischen Bildwissen kaum gerecht, weil das Augenmerk der Bildwissenschaft auf der Bildrezeption zu liegen scheint. Eine ergiebigere Quelle ist hier die Kunstdidaktik.

Generell sind für die erfolgreiche Bildproduktion folgende Schritte zu tun: Die Bildproduzierenden müssen sich bewusst machen, welche Botschaft (Botschaft A) sie übermitteln wollen und an wen sie sich wenden (Empfänger B mit kulturellem Hintergrund C). Ausgehend davon müssen sie einen für ihre Zwecke (Botschaft A an Empfänger B mit kulturellem Hintergrund C) geeigneten Bildtypen auswählen (z.B. Foto, Grafik, Mimik). Dabei ist die Wahl des Bildtyps bedingt durch dessen Konnotationen, Eignung (für A, B, C) sowie durch Verfügbarkeit in der Kommunikationssituation (manchmal sind Gesten das einzig verfügbare Mittel). Im nächsten Schritt müssen die Bildproduzierenden entscheiden, was dargestellt werden soll, und wie sie das Dargestellte gestalten möchten. Dazu zählt die Entscheidung für eigene oder fremde Bildpraktiken, also für eine bestimmte kulturelle Bildsprache. Aus der jeweiligen Bildsprache sind Darstellungskonventionen zu wählen. Wichtige Bildinhalte sollten beispielsweise visuell akzentuiert werden (z.B. durch die Verwendung auffälliger Farben, ihre

Platzierung in der Bildmitte, ihre überdimensionale Größe, besondere Belichtung, die Geste des Zeigens auf sie), damit sie als wichtig erkennbar sind und ihnen ausreichend Aufmerksamkeit gezollt wird. Eine Ausnahme stellt – wie im Folgenden gezeigt wird – die Generierung von inneren Bildern dar, da es sich hierbei nicht um sichtbare, kommunikative Bilder handelt.

2.3.1.10 Innere Bilder

Die Generierung innerer Bilder wird als „visual thinking“ (Wileman 1993: 114) als Teilfähigkeit der rezeptiven visuellen Kompetenz aufgezählt. Entsprechend formuliert Anne Bamford: „It [visual literacy] includes the ability to visualise internally“ (2003: 1, vgl. auch Hortin 1983: 99). Die Generierung innerer Bilder als Teilkompetenz von visueller Kompetenz ist der Schritt, in dem ein visueller Reiz (oder die Visualisierung einer sprachlichen Botschaft) als Information in das Netz aus Vorwissen eingeordnet wird. Diese Verknüpfung des bildlichen Neuen mit dem Alten ist die Grundlage jeden Bild- wie auch Textverstehens. Es geht also aus der Sicht der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich mit visueller Kompetenz befassen, bei der Generierung innerer Bilder um verstehendes Sehen, und die inneren Bilder sind dafür elementar. Rein wahrnehmendes Sehen und verstehendes Sehen scheinen sich in diesem Punkt zu unterscheiden. Nur wer beispielsweise das Bild des Händeschüttelns von Yassir Arafat und Yitzhak Rabin in seiner Erinnerung in Verbindung mit seinem Vorwissen zum Nahostkonflikt und darüber mit den Bildern der Gewalt in Israel, im Westjordanland und im Gazah-Streifen vor diesem Ereignis im Jahr 1993 setzt, erkennt die Bedeutung dieser Geste (vgl. BBC 2008 [1993], Bild 2.3.3).



Bild 2.3.3: *Yitzhak Rabin and Yasser Arafat shake hands in public for the first time (BBC 2008 [1993])*

Ob die Vorwissensaktivierung das Entstehen von bildlichen inneren Landschaften umfasst, von *Story Worlds*, wie es Kapitel 2.2.5 beschreibt, lassen die Quellen nicht erkennen. Es darf sicherlich aufgrund der Bedeutung dieser *Story Worlds* als Vorwissen (z.B. für das verstehende Lesen) spekuliert werden, dass auch die inneren Bilder von Figuren und *Settings* auf dieser Teilkompetenz beruhen. Belege dafür fanden sich jedoch nicht. Dies mag daran liegen, dass die Generierung innerer Bilder bislang eine eher marginale Rolle als Komponente von visueller Kompetenz spielt. So finden sich vergleichsweise wenig Informationen zu dieser Teilkompetenz, obwohl die inneren Bilder an sich, losgelöst von der Frage, ob sie ein Produkt von visuell kompetenten Denkprozessen sind, bereits intensiv erforscht werden. Aufgrund der großen Bedeutung von inneren Bildern für das Verstehen von und Lernen aus Bildern ist anzunehmen, dass diesem Aspekt als Teil von visueller Kompetenz in Zukunft mehr Aufmerksamkeit zukommt (vgl. Kapitel 2.2.5).

2.3.2 Kompetenzmodelle

Aus den zehn Teilkompetenzen lässt sich die Lernzieldefinition für visuelle Kompetenz formulieren. Um diese für den Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen, bedarf es allerdings mehr als einer Zusammenfassung. Aus diesem Grund werden im Folgenden Kompetenzmodelle vorgestellt, die die Kompetenzdefinition für die Lehre aufschlüsseln.

2.3.2.1 Zur Kompetenzdefinition

Als ‚visuelle Kompetenz‘ wird die erlernte Fähigkeit bezeichnet, visuell zu kommunizieren, d.h., Bilder erfolgreich zu rezipieren und zu produzieren. Dies geschieht auf der Basis von Bildsachwissen und methodischen Kenntnissen bzw. prozeduralen Fähigkeiten. Zum Bildsachwissen gehören die Kenntnis der Bildfunktionen, der Bildterminologie, der Bildtypen, der Bildwirkungen, der eigenen und fremden Darstellungskonventionen, der Kulturbezogenheit von Bildkonventionen sowie des Vorgehens bei der Bilddeutung und Beurteilung. Zu den prozeduralen Fähigkeiten zählen die Bewertung von Bildern und der gestalterischen Leistung der Schaffenden, die Generierung von inneren Bildern, die gezielte Nutzung von Bildern, das kritische Hinterfragen von Bildbotschaften, die stichhaltige Bilddeutung auf der Basis von Bildanalyse und Kontextualisierung, die Verbalisierung und die methodisch und technisch

bzw. handwerklich erfolgreiche Bildproduktion. Wer diese Fähigkeiten und Kenntnisse besitzt, dem sollte es möglich sein, erfolgreich visuell zu kommunizieren. Ein Schaubild ermöglicht den Überblick (vgl. Bild 2.3.4).

Erlernbar	Teilkomponenten von visueller Kompetenz	
	Bildsachwissen	
	Bildtypen Darstellungskonventionen Bildfunktionen und -wirkungen Bildterminologie Kulturspezifik	
	Bildrezeption	Bildproduktion
	Methodisches Bildwissen / prozedurale Fähigkeiten	
	Generierung mentaler Bilder Bilddeutung Gezielte Nutzung Kritisches Hinterfragen Bewertung Verbalisierung	Techniken der Bildproduktion

Bild 2.3.4: Die Teilkomponenten von visueller Kompetenz

Die hier als Lernziel gegebene Definition von visueller Kompetenz geht in ihrer Summe von Merkmalen über die in einzelnen Quellen recherchierten Einzeldefinitionen hinaus. So definierte Youn-Ju Ko Huang *visual literacy* beispielsweise im Jahr 2000¹¹⁹ wie folgt: „Visual Literacy‘ ist die erlernte Fähigkeit, visuelle Produkte oder Botschaften in verschiedenen Medien verstehen, erkennen, interpretieren, sinnhaft in der sozialen Wirklichkeit verwenden, selbst herstellen, analysieren, evaluieren und mit anderen kommunizieren zu können“ (11-12). Das Bildsachwissen als elementare Grundlage wird ebenso ausgespart wie die Generierung innerer Bilder (als wichtiger Bestandteil des Bildverstehens), das kritische Hinterfragen sowie die Kulturspezifik visueller Kompetenz.

¹¹⁹ Die Definition beruhte auf Texten zu *visual literacy* aus den 1970er und 1980er Jahren (Ausburn/Ausburn 1978, Braden/Hortin 1982, Considine 1986, Curtiss 1987, Heinich/Moldenda/Russell 1985, IVLA [International Visual Literacy Association], Lacy 1987).

Damit visuelle Kompetenz die Bezeichnung ‚Kompetenz‘ im Sinne der Kompetenzorientierung in der deutschen Fremdsprachendidaktik verdient, muss die Definition von visueller Kompetenz die Merkmale aufweisen, die Kompetenzen auszeichnen. Franz Weinert, dessen Begriffsbestimmung in der deutschen Fremdsprachendidaktik verbreitet zitiert wird, definiert Kompetenzen wie folgt:

Unter Kompetenz verstehen wir die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Probleme in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (2001: 27)

Es muss sich also um eine erworbene, vorhandene geistige Befähigung handeln, mit deren Hilfe auf der Basis von Wissen, Können und Wollen eine Aufgabe gelöst werden, d.h. die erfolgreiche visuelle Kommunikation (das Senden und Empfangen von visuellen Signalen) in unterschiedlichen Kontexten gelingen kann.¹²⁰ Der Vergleich mit der Definition des Europarats als fremdsprachendidaktisches Organ bestätigt diese Auslegung, denn demnach sind Kompetenzen „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fähigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen [...], die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (2001: 21 zit. in Nieweler 2006: 55), d.h. visuelle Kompetenz muss sich aus Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Basis von Wissen – deklarativem Bild- und Bildkommunikationswissen – zusammensetzen. Im *Handbuch Fremdsprachendidaktik* schließlich werden Kompetenzen beschrieben als „mehrfach dimensionierte Bereitschaften eines Menschen (Dispositionen), die gleichermaßen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Motivation, Absichten, Können, Handeln und soziale Aspekte umfassen“ (Zydatiř 2010: 59). Kompetenzen setzen sich also aus verschiedenen Faktoren zusammen; neben Wissen und Können sind dazu auch volitionale Aspekte zu rechnen, das Wollen. Dazu sind Kompetenzen „offen“ (ebd.), d.h. veränder- und ausbaubar. Sie dienen dazu, „konkrete aber variable und komplexe“ Anforderungen zu bewältigen und bestimmte Probleme zu lösen (ebd.). Zum Erlernen heißt es: „Kompetenzen können weder kurzfristig antrainiert noch aus statisch-isolierten (,trägen‘) Wissensbeständen aktiviert werden. Sie müssen vielmehr längerfristig (über systematische, vernetzte und kumulative Lernprozesse) aufgebaut und erweitert werden“ (ebd.: 60). All dies bedeutet konkret: Kompetenzen setzen sich aus Wissen (z.B. aus der Erfahrung), erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Probleme gelöst werden können, und der Bereitschaft zusammen (diese basiert auf Einstellungen, Motivation, Absichten),

¹²⁰ Für eine Zusammenstellung von Kompetenzmerkmalen wurde in einschlägigen fremdsprachendidaktischen Publikationen bzw. von der deutschen Fremdsprachendidaktik genutzten Publikationen recherchiert. Die Merkmale werden übernommen und nicht diskutiert, weil es in diesem Kapitel primär um die Bedeutungen von visueller Kompetenz geht und weniger um die dem Kompetenzbegriff zugrunde liegenden Theorien (für Diskussionen des Kompetenzbegriffs vgl. Mediendidaktik und -pädagogik z.B. Sutter/Charlton 2002: 135ff.).

Probleme zu lösen. Kompetenzen sind langsam erlernbar und in ihrer Ausprägung beim Individuum wandelbar.

Die Definition von visueller Kompetenz entspricht weitgehend den Anforderungen, die an eine Kompetenz gestellt werden: Sie ist erlernbar, setzt sich aus Fähigkeiten und Wissen zusammen und dient dazu, Bildprobleme (z.B. das Bildverstehen, die Bilddeutung) zu lösen. Ausgeklammert bleibt jedoch der Aspekt der Einstellungen. Das Fehlen von Angaben dazu ist nicht auf eine Unzulänglichkeit der Bildwissenschaft, sondern darauf zurückzuführen, dass das (*visual*) *literacy*-Konzept der Bildwissenschaft, von dem die Definition von visueller Kompetenz hergeleitet ist, diese Teilkomponente nicht vorsieht. *Literacy* umfasst Wissen, Fähigkeiten sowie das Bewusstsein für deren Relevanz (vgl. Hallet 2010a: 67). Ein besonderer Fokus liegt zudem auf der Versprachlichung von Wissen und der Teilnahme an einem gesellschaftlichen Diskurs (vgl. ebd. 67), was sich in der Verbalisierungsfähigkeit als Teilkomponente von visueller Kompetenz niederschlägt. Die Volition spielt keine Rolle. Das Fehlen dieses Aspekts in der Kompetenzdefinition stellt nun zwar eine Lücke dar, macht diese aber nicht unbrauchbar.

Volition im Bereich der visuellen Kompetenz müsste dafür stehen, dass jemand dazu bereit ist, visuell kompetent zu handeln, also Bildbedeutungen nicht oberflächlich, sondern kulturbezogen zu konstituieren, Bildwirkungen zu hinterfragen, Bildeffekte kontextbezogen anstatt rein subjektiv zu beurteilen oder sich im Gespräch über Bilder einer bestimmten Terminologie zu bedienen. Er oder sie will Bilder methodisch dem Zweck angemessen erschließen oder herstellen. Beim Aussenden visueller Signale ist er oder sie bereit, die Bildpraktiken der Empfangenden zu berücksichtigen, die ggf. von seinen eigenen abweichen. Er oder sie unterstützt die Generierung von inneren Bildern bewusst, indem er oder sie sich die Zeit dazu nimmt, sich Dinge im Geiste auszumalen oder in Bezug zu anderen Erfahrungen zu setzen. Die Volition sorgt dafür, dass deklaratives und prozedurales Bildwissen praktisch angewandt werden und dass diese Anwendung auch außerhalb des Schulkontexts geschieht. Volition ist die Bedingung dafür, dass Schülerinnen und Schüler langfristig visuell kompetent handeln, und ist daher von elementarer Bedeutung für die Entwicklung von visueller Kompetenz.

Wer einwenden möchte, dass eine Definition von visueller Kompetenz unnötig sei, weil sie so bereits existiert, täuscht sich, zumindest was unbewegte Bilder angeht.¹²¹ Zwar werden einige Teilkomponenten der Definition als bildbezogene Lernziele erwähnt (vgl. z.B. Breid-

¹²¹ Für Filme existieren Kompetenzdefinitionen (vgl. Fuchs/Klant/Pfeiffer/Staiger/Spielmann 2008, Allenstein/Grätz/Helwerth/Middel/Müller/Völcker o.J.), doch lassen sich diese nur bedingt auf andere Bildtypen übertragen, weil der Umgang mit Bewegung, Bild-/Ton-Simultaneität und Narrativität, also den Eigenheiten, die statische Bilder kaum aufweisen, einen elementaren Teil ausmacht.

bach 2010: 67), doch sind dies eben nicht alle zehn. Steffen Breidbach etwa konzentriert sich auf methodische und sprachliche Aspekte. Es wird also jeweils nur eine Auswahl getroffen.¹²² Besonders häufig fehlt die Komponente des Bildsachwissens; bisweilen wird in diesem Punkt sogar widersprochen.¹²³ Andere Aspekte wiederum werden lediglich als Ziele des Bildeinsatzes genannt, was nicht gleichbedeutend damit ist, dass diese Aspekte für die Fremdsprachendidaktik zur visuellen Kompetenz gehören. Dies betrifft mit wenigen Ausnahmen das kritische Sehen¹²⁴ sowie das Fällen eines Werturteils (vgl. Badstübner-Kizik 2006: 418, Stein 2004: 409). Auch die Generierung von Vorstellungen findet lediglich als sprach- und literaturbezogenes Lernziel Erwähnung (vgl. zu Texten Hallet 2009: 30 für den interkulturellen Literaturunterricht, Schwerdtfeger 1994: 31 für das interkulturelle Lernen nach Byram¹²⁵). Die zehnteilige Definition von visueller Kompetenz hat also zuvor nicht existiert. Betrachtet man zudem die Quellen, in denen sich die fünf Kompetenzmerkmale finden, stellt man fest, dass sie nicht nur selten mehr als drei der hier erarbeiteten Komponenten nennen, sondern dass ihre Angaben auch kaum durch Verweise auf bildwissenschaftliche Quellen gestützt werden, obwohl es sich bei der visuellen Kompetenz um ein der Bildwissenschaft entlehntes Konzept handelt. Von der Existenz einer detaillierten, validen Definition von visueller Kompetenz für unbewegte Bilder kann somit nicht die Rede sein.

Der Vorteil der Übernahme der bildwissenschaftlich gestützten Definition von visueller Kompetenz besteht darin, dass sie dem Konzept der Bildkompetenz, dem obersten Lernziel

¹²² Für die Erlernbarkeit vgl. Bartels 1997: 4, Breidbach 2010: 63, Schrader 2000: 346, Schrader 2002: 157, Schumann 2004a, Schwerdtfeger 1989: 24-25; für die Kulturspezifität vgl. Donnerstag 1997: 171, Moreth-Hebel/Hebel 2007: 39, Roche 2005: 59-62, 232-233, Schumann 2004a: 163, Seidl 2007c: 6, 10, Skorge 2006: 44-47, Stein 2004: 410-411, Weidenmann 1989: 134, 137, besonders Skorge: „This suggests that individuals from different cultures have different visual literacies“ (2006: 45). Für die Bildproduktion vgl. Badstübner-Kizik 2006: 63, 79-80, Breidbach 2010: 68, Weidenmann 1989: 133, 144, 146; für die Bildrezeption vgl. Breidbach 2010: 68, Weidenmann 1989: 144; für die Verbalisierungsfähigkeit vgl. Breidbach 2010: 67, Freese 2010: 250, Schwerdtfeger 1989: 77, Weidenmann 1989: 147.

¹²³ Monika Seidl und Bernd Weidenmann weisen explizit darauf hin, dass der visuellen Kompetenz ein Maß an bildbezogenem Sachwissen zugrunde liege (vgl. Seidl 2007c: 6, Weidenmann 1989: 139). Weidenmann stellt fest, dass für das Bildverstehen „Codewissen“ vorhanden sein müsse (vgl. ebd.). Denn: „[d]ie Lerner sollen Darstellungskonventionen und Mitteilungsabsichten der eigenen und fremden Kultur erkennen, vergleichen und entschlüsseln können“ (ebd.: 145). Das „[E]rkennen“ macht ein Kennen, d.h. Kenntnisse, Bildsachwissen erforderlich. Wolfgang Hallet widerspricht jedoch. Er behauptet, dass die Dekodierung von Bildern weniger auf Wissen als vielmehr auf einer Aktivierung von Kodierungs- und Dekodierungskompetenzen beruhe: „Zum anderen zeigt diese Annäherung an dieses unscheinbare Bild, dass es eigentlich keines Spezialwissens bedarf, um ein Bild zu verstehen und zu analysieren, sondern dass in der Erziehung zum Bildverstehen diese Codes lediglich aktiviert, explizit gemacht und systematisiert werden müssen“ (vgl. 2010b: 44). Doch scheint Bildsachwissen oder „Spezialwissen“ durchaus eine Rolle zu spielen: Zum einen müssen die Betrachtenden die Analyse Kriterien für ein Bild kennen; dies ist spezielles Sachwissen. Zum anderen geschieht die Codeauswahl, die zu erfolgen hat, wenn verschiedene Codes existieren, situationsbezogen und sicherlich auf der Basis von bildbezogenem Erfahrungswissen.

¹²⁴ Diese Komponente wird nur von Seidl (2007c) und Breidbach (2010) als Bestandteil von visueller Kompetenz genannt.

¹²⁵ Nach Michael Byram sollen interkulturell kompetente Lernende in der Lage sein, sich selbst „von außen, mit den Augen anderer zu sehen“ (Schwerdtfeger 1994: 31), was ohne Spiegel und Filmdokumentation nur über die Generierung von Vorstellungen funktioniert.

des Kunstunterrichts entspricht, denn so wird fächerübergreifendes Lernen möglich.¹²⁶ Der Erwerb von und das Verfügen über Bildsachwissen gehören zu den Lernzielen des Kunstunterrichts. Explizit verlangen die einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfungen (EPA) für das Fach Kunst das Verfügen über „fundiertes Sachwissen (Basis- und Orientierungswissen)“ im Grundkurs (Kultusministerkonferenz 2005: 7) und „vertiefendes und detaillierteres Wissen“ (ebd.) im Leistungskurs.¹²⁷ Wissen um die kulturelle Prägung von visuellen Kommunikationsmustern und die Kenntnis eigener sowie fremdkultureller Codes spielen ebenso eine Rolle, denn in den EPA wird für die Prüfungen grundsätzlich vorausgesetzt, „dass im Bereich der Bildenden Kunst Werke unterschiedlicher Gattungen und mehrerer Epochen in kunst- und kulturgeschichtlichen Zusammenhängen untersucht worden sind, und zwar unter Berücksichtigung der stil- und motivgeschichtlichen, ikonografischen und ikonologischen, geistes- und sozialgeschichtlichen Aspekte“ (ebd.: 6).¹²⁸ Auch das Verfügen über methodisches Bildwissen ist Bestandteil der Bildkompetenz. In den EPA heißt es explizit: Um eine Bildanalyse systematisch durchführen zu können, müssen die Lernenden „methodische Prinzipien der Analyse und Interpretation kennen, unterscheiden, einschätzen und daraus mit eigenständigen und sachgerechten Lösungsstrategien den Erkenntnisprozess strukturieren“ können (ebd.). Neben methodischem Bildwissen für die Bildrezeption verlangen die EPA auch den Erwerb methodischer Kenntnisse für die Bildproduktion: „Voraussetzung dafür [für die Bildproduktion] ist die Kenntnis und praktische Beherrschung wesentlicher materieller und ästhetischer Gestaltungsmittel“ (ebd.). Die Fähigkeit zur erfolgreichen Bildproduktion ist

¹²⁶ Fächerübergreifendes Lernen bedeutet, dass in einem Fach auch der unterrichtsrelevante Inhalt eines anderen Fachs behandelt wird. Bei Andreas Grünewald und Lutz Küster heißt es: „In den regulären Unterricht eines Faches werden in Bezug auf einen Unterrichtsgegenstand oder ein Thema Beiträge aus einem anderen Fach bzw. anderen Fächern integriert“ (2009: 327). Fächerübergreifendes Lernen gilt heutzutage als wünschenswert im Schulalltag, weil es den Lernenden die Bedeutung des Unterrichtsstoffs über die einzelnen Fachgrenzen hinaus bewusst machen kann. In der Fachpräambel der einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfungen (EPA) im Fach Kunst steht beispielsweise: „Wo immer möglich, ist die Verbindung zu anderen Disziplinen und Fachwissenschaften zu suchen, um zu verdeutlichen, dass Kunst und künstlerische Tätigkeiten nicht isoliert und abgehoben von der Lebenswirklichkeit existieren“ (Kultusministerkonferenz 2005: 4).

¹²⁷ In den EPA findet sich auch ein Beispiel dafür, was die Lernenden wissen sollen, nämlich dass ein Bildeffekt auf das Zusammenspiel von Wahrnehmungskonventionen und die Eigenschaften der verwendeten Darstellungsmittel zurückzuführen ist. So sollen die Schülerinnen und Schüler die „bildnerische Gestaltungen als Bedeutungskomplexe erkennen, die durch Bedingungen und Konventionen der Wahrnehmung wie der Darstellung mitbestimmt sind“ (Kultusministerkonferenz 2005: 6).

¹²⁸ Der Hinweis auf die „kulturgeschichtlichen Zusammenhänge[]“ deutet darauf hin, dass die Kulturspezifik von Visualisierungs- und Deutungsmustern im Kunstunterricht behandelt werden (soll). Dass dieses Thema von Relevanz für den Kunstunterricht ist, weil Bild und Kultur in „engen Wechselbeziehungen“ stehen, erläutern die niedersächsischen Rahmenrichtlinien: „Die Bedeutung der Bilder für Bewußtsein und Lebensgefühl des Individuums sowie der Einfluß von Bildern auf Selbstverständnis und Bewußtseinsbildung der Menschen stehen in engen Wechselbeziehungen zu den materiellen und geistigen, den sozialen und kulturellen Entwicklungen der Gesellschaft“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1993: 5). Daher lautet ein Lernziel: „kunstgeschichtliche Zusammenhänge auf der Grundlage der jeweiligen geistigen, kulturellen, politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Umfelder von Bildern kennenlernen und die Bedeutung der historischen Bedingungen auf die Ausprägung der Bildsprache begreifen“ (ebd.: 13).

ein wichtiger Bestandteil der Bildkompetenz, weswegen die Bildproduktion regelmäßig im Kunstunterricht geübt werden muss und die Herstellung eines Bildes, eine praktische Aufgabe, schließlich sogar Bestandteil der Abiturprüfung ist (vgl. ebd.: 62). Neben der Bildproduktion wird auch die erfolgreiche Bildrezeption in den EPA als „Fähigkeit zur Rezeption von Bildern (Analyse und Interpretation/Bewertung)“ (ebd.: 6) bezeichnet und bei den Abiturprüfungen als vorhanden vorausgesetzt (für Merkmale dieser Fähigkeit vgl. ebd.). Ebenso nennt sie die kritische Bildrezeption als Bestandteil der Bildkompetenz. Die EPA fordert, dass die Wahrnehmung der Lernenden geschärft und eine (selbst-)kritische Bildrezeption möglich wird, die wiederum den Bildgenuss erlaubt. Konkret steht dort:

Bilder, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung, beherrschen immer stärker das private und öffentliche Leben und haben entscheidenden Einfluss auf Meinungsbildung, Verständigung, Sinnfindung und Weltdeutung junger Menschen. Das Fach Bildende Kunst will die Wahrnehmung von Bildern schärfen, ihre Funktion kritisch beleuchten und ihre Wirkungszusammenhänge durchschaubar machen; es will zu ihrem aktiven, kompetenten Gebrauch anregen und dabei Freude und Genussfähigkeit wecken. (Ebd.: 4, vgl. auch Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002: 31, Thüringer Kultusministerium 1999: 15)

Außerdem wird die Bewertung von Bildwirkung und gestalterischer Leistung zu den Lernzielen des Kunstunterrichts gerechnet. Die EPA verlangt, dass Schülerinnen und Schüler „bildnerische Sachverhalte, Zusammenhänge, Wirkungen erkennen und in angemessener Form sprachlich [...] darstellen und bewerten“ können (Kultusministerium 2005: 6). Entsprechend lauten mögliche Leistungsaufforderungen: „Bewerten Sie...“ oder „Beurteilen Sie...“ (ebd.: 13). Auch die Fähigkeit, über Bilder zu sprechen und zu schreiben, gehört zur Bildkompetenz. Die EPA für das Fach Kunst verlangen, dass die Schülerinnen und Schüler Bildwissen verbalisieren können. Sie sollen „bildnerische Sachverhalte, Zusammenhänge, Wirkungen erkennen und in angemessener Form sprachlich [...] darstellen und bewerten“ können (ebd.: 6). Selbst die Generierung innerer Bilder gehört zur Bildkompetenz. Im Kerncurriculum des Faches Kunst und Gestalten von Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern heißt es:

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Bildkompetenz im Kunstunterricht in den fünf Handlungsfeldern Bilder imaginieren, Bilder machen, Bilder wahrnehmen, Bilder verstehen und über Bilder kommunizieren. (Berlin, Land Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern 2006: 8)

Visuelle und Bildkompetenz sind somit vereinbar. Würde visuelle Kompetenz gemäß der oben aufgestellten Definition im Fremdsprachenunterricht ausgebildet, könnte fächerübergreifendes Lernen stattfinden. Wird visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gefördert, so unterstützt das die Bildkompetenz der Lernenden. (Eine diskrepante Definition und abweichende Praktiken würden sie stören.) Wer einwendet, dass visuelle Kompetenz gar nicht mehr im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden müsse, weil dies bereits im Kunstunterricht

geschehe, ignoriert erstens, dass der Kunstunterricht in seinen zwei Wochenstunden lediglich einen kleinen Ausschnitt seiner ohnehin knappen Zeit den Bildpraktiken der Zielsprachenländer des Fremdsprachenunterrichts widmen kann. Dies reicht jedoch nicht dazu aus, Lernende zur visuell kompetenten Kommunikation in den Zielsprachenkulturen zu befähigen. Es schafft lediglich das Bewusstsein für die Kulturspezifität von visueller Kommunikation und lehrt einige Darstellungsmittel, doch es kann die interkulturelle Kommunikation nicht intensiv trainieren. Zweitens unterbleibt die Verbalisierung in den Fremdsprachen: Kaum ein Kunstlehrer oder eine Kunstlehrerin wird Kunstunterricht auf Englisch, Französisch und Spanisch durchführen können. Weder Fachterminologie noch bildbezogene Redewendungen können somit in der Fremdsprache erworben werden. Dabei ist die Verbalisierungsfähigkeit in der Fremdsprache eine wichtige Komponente der kulturspezifischen visuellen Kompetenz. Schon aus diesen beiden Gründen ist eine Ausbildung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht sinnvoll und nötig (vgl. auch Kapitel 1.1). Sie ist aber auch sinnvoll, weil sie eine fremdsprachige sprachorientierte Bildarbeit ablösen kann, die die Entwicklung von Bildkompetenz sogar stört. Bei der Bildarbeit nach dem instrumentalisierenden Modus sind beispielsweise spontane, rein subjektive Bildinterpretationen als finale Bildauslegung legitim. Im Kunstunterricht bedarf es jedoch einer vorangehenden Analyse und Kontextualisierung. Der bildinstrumentalisierende Modus lässt somit Bildpraktiken zu, die im Kunstunterricht (wie auch im Kunststudium) unerwünscht sind. Diese voneinander abweichenden Vorgehensweisen können zu Verwirrung bei den Lernenden führen und der fächerübergreifende Nutzen der Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht dürfte daher eher gering ausfallen. Auch aus diesem Grund sollte visuelle Kompetenz gemäß der oben genannten Definition im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden. Um dies zu ermöglichen, wird im Folgenden ein Kompetenzstrukturmodell vorgestellt.

2.3.2.2 Ein Kompetenzstrukturmodell

Die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts auf die Kompetenzförderung hat ein Umdenken verlangt. Es ging weg von der Input-Orientierung (Was soll gelehrt werden?) hin zur Output-Orientierung (Was wurde gelernt?), also zur Analyse des Könnens des Lernenden. Zu diesem Zweck wurden gestaffelte Kompetenzstrukturmodelle, so genannte „*Can do*-Skalen“ entwickelt (Zydatiś 2010: 61). Zudem geht es weniger um die Vermittlung von bestimmtem inhaltlichem Detailwissen (Wie lautet der Bildtitel?), als vielmehr darum, die Lernenden in

die Lage zu versetzen, selbstständig interkulturelle Kommunikationssituationen zu bewältigen und kommunikative Probleme in variablen Situationen lösen zu können (vgl. Kompetenzdefinition in Kapitel 2.3.2.1). Daher beziehen sich die Strukturmodelle auf Fähigkeiten und Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts, anstatt zu behandelnde Sachthemen aufzulisten. Sie staffeln Fähigkeiten und Fertigkeiten in Stufen, die es den Lehrenden erlauben, die Leistung der Lernenden zu beurteilen.

Um das Konzept von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen, bedarf es auch für visuelle Kompetenz „*Can do*-Skalen“, also differenzierter Kompetenzstufen. Denn nur mit Hilfe der Kompetenzstufen zu den Bildpraktiken kann das zu erreichende und erreichte Entwicklungsniveau der Lernenden bestimmt werden. Im Folgenden wird ein solches Stufen- bzw. Strukturmodell für visuelle Kompetenz vorgestellt. Es wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit nach dem Vorbild der Kompetenzmodelle von Fuchs/Klant/Pfeiffer/Staiger/Spielmann (2008) und Allenstein/Grätz/Helwerth/Middel/Müller/Völcker (o.J.) für Filme entwickelt, unterscheidet sich aber deutlich.¹²⁹ Da bislang keinerlei Modelle dieser Art für die visuelle Kompetenz existieren, basiert das vorgestellte Modell ausschließlich auf den Anforderungen von visueller Kompetenz an die Lernenden, d.h. der Definition von visueller Kompetenz aus Kapitel 2.3.

Das Modell ist in die Kategorien ‚Bilsachwissen‘ (vgl. Kapitel 2.3.2.2.1) und ‚prozedurale Fähigkeiten‘ (vgl. Kapitel 2.3.2.2.2) gegliedert, nicht in die zehn Einzelkomponenten, um Wiederholungen zu vermeiden. Zu ihnen wäre es unweigerlich gekommen, weil Aspekte wie die Kenntnis von Darstellungskonventionen mehrfach hätten aufgeführt werden müssen, nämlich als Grundlage der erfolgreichen Bildproduktion und Bildrezeption, im Kontext der Kulturspezifik und als eigenes Kapitel. Für jeden Unterpunkt der beiden übergeordneten Kategorien (Bilsachwissen und prozedurale Fähigkeiten/methodisches Bildwissen) werden drei Kompetenzstufen vorgestellt. Die Entwicklung in den drei Schritten erfolgt von einfachen zu komplexen Kenntnissen und von geringem zu breitem und differenziertem Wissen. Eigenkul-

¹²⁹ ‚Vorbild‘ bedeutet, dass die Existenz der Modelle ein Impuls für die Verfasserin dazu waren, selbst ein Modell zu entwerfen; es bedeutet nicht, dass Teile der Modelle kopiert wurden. Das Modell von Fuchs et al. (2008) ist für verschiedene Jahrgangsstufen angelegt und behandelt parallel die drei Fächer Deutsch, Musik und Kunst. Untergliedert ist es in die drei Bereiche der Kompetenzen, Inhalte und Verfahren. Dazu kommen für jede Jahrgangsstufe fächerübergreifende integrative Aspekte sowie Fachbegriffe. Konzipiert wurde das Modell auf der Basis der Arbeiten von Dieter Baacke sowie Gerhard Tulodziecki. Es scheint sich somit ebenfalls um eine heuristische Arbeit zu handeln. Das zweite Modell von Allenstein et al. gliedert sich in die sich überschneidenden Bereiche der Filmanalyse, -nutzung, -produktion und -rezeption sowie den Aspekt des Films in der Mediengesellschaft. Für die Klassen 4, 10 und 12 werden Kompetenzangaben zu den verschiedenen Feldern, aufgegliedert in ihre Unterpunkte gemacht. Für das Modell von visueller Kompetenz der vorliegenden Arbeit wurde von der Staffelung nach Klassenstufen abgesehen, da das Erlernen der gemeinsam behandelten Fremdsprachen zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnt. Auch Lernjahre wurden nicht angegeben, weil die Kompetenzentwicklung ein individueller Prozess ist, der unterschiedlich schnell abläuft. Zudem liegen bezüglich der Entwicklungsgeschwindigkeit keinerlei Beobachtungen vor.

turelles Wissen liegt auf Stufe eins vor und wird angewendet, fremdkulturelles auf Stufe drei. Verhalten entwickelt sich vom zufälligen zum gezielten Vorgehen und vom angeleiteten zum selbstständigen. Dazwischen liegt jeweils eine Übergangsphase, in der die Lernenden bereits spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, aber z.B. noch Anleitung benötigen, um sie anzuwenden.

Es wurde eine dreischrittige Struktur gewählt, weil weniger als drei Stufen eine Differenzierung kaum mehr möglich gemacht hätten; drei Stufen sind das notwendige Minimum. Mehr Stufen wären sicherlich von Vorteil für die Evaluation von Leistungen im Fremdsprachenunterricht, doch bevor es an die Verfeinerung geht, soll zunächst das Grundprinzip des Kompetenzmodells zur Diskussion gestellt werden, da ein solches bislang fehlt.

2.3.2.2.1 Bildsachwissen

Zum Bildwissen zählen folgende Kenntnisse: die Kenntnis der (intentionalen) Bildfunktionen, der Bildterminologie, der Bildtypen, der (unwillkürlich empfundenen) Bildwirkungen, der Darstellungskonventionen, der Kulturspezifität und der Methoden der Bildinterpretation.

Die Kenntnis von Bildfunktionen

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS¹³⁰ wissen, dass Bilder bestimmte Funktionen ausüben können</p> <p>SuS kennen einige Bildfunktionen</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich:</p> <p>SuS kennen viele/die meisten Bildfunktionen</p> <p>SuS können Bildfunktionen erkennen</p>	<p>siehe Stufe 2 und zusätzlich:</p> <p>SuS können Bildfunktionen auf die Bildeigenschaften zurückführen</p> <p>SuS wissen, wie Bilder anzulegen sind, um eine bestimmte intendierte Funktion zu erfüllen</p>

Auf der ersten Stufe wissen die Lernenden, dass Bilder bestimmte Funktionen erfüllen können, und sie können beispielhaft einige Funktionen beschreiben. Aus der Erfahrung werden sie von Bildern berichten können, die Textinhalte veranschaulichen, d.h. semantisieren sollen. Auf der zweiten Stufe kennen die Lernenden mehr Funktionen und können diese zudem an Bildern erkennen. Wenn sie beispielsweise ein Flussdiagramm sehen, das zu einem Text gehört, wissen sie, dass dieses die Textinhalte organisiert und interpretiert. Auf der dritten Stufe können sie die Bildfunktionen zudem auf die Eigenschaften von Bildern zurückführen, d.h., sie wüssten im Falle des organisierenden Bildes, dass seine Leistung auf der Reduzierung des

¹³⁰ Aus Platzgründen wird in den Tabellen ‚Schülerinnen und Schüler‘ als ‚SuS‘ abgekürzt.

Textinhalts, seiner Visualisierung und räumlichen Anordnung beruht. Und sie wissen, wie Bilder anzulegen sind, um bestimmte Funktionen zu erfüllen.

Die Kenntnis von Bildtypen

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS wissen, dass es unterschiedliche Bildtypen gibt SuS kennen einzelne Bildtypen SuS erkennen Unterschiede zwischen unterschiedlichen Bildtypen im Bildvergleich</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich: SuS wissen, dass Bildtypenkategorien existieren und sie kennen verschiedene Bildtypen einer Kategorie SuS kennen die zentralen Merkmale der Bildtypen SuS erkennen einen Bildtyp nicht nur im Vergleich</p>	<p>siehe Stufe 2 und zusätzlich: SuS wissen um die Eignung bestimmter Bildtypen zu bestimmten Zwecken SuS wählen zweckbedingt für die eigene visuelle Kommunikation geeignete Bildtypen aus</p>

Auf der ersten Stufe wissen die Lernenden, dass es unterschiedliche Bildtypen gibt, und sie kennen einzelne Bildtypen, z.B. das Foto oder das Porträt. Im Bildvergleich sind sie in der Lage, die Unterschiede zwischen einzelnen Bildtypen zu erkennen. Liegen eine Grafik und ein Gemälde des gleichen Gegenstandes nebeneinander, fällt ihnen auf, dass die Grafik aus Linien besteht und das Gemälde aus Farbflächen. Auf der zweiten Stufe kennen die Lernenden nicht nur sporadisch einzelne Bildtypen, sondern sie wissen, dass sich Bildtypen Kategorien zuordnen lassen, und kennen mehrere Bildtypen dieser Kategorien. Sie wissen etwa, dass Porträts, Landschaftsbilder und Stilleben zu den Bildgenres zählen, während es sich bei Gemälden, Grafiken und Skulpturen um Bildarten handelt. Darüber hinaus kennen sie die zentralen Merkmale dieser Bildtypen, und sie erkennen diese Merkmale an einzelnen Bildern; sie benötigen dazu keine anderen Bilder zum Vergleich. Auf der dritten Stufe wissen die Lernenden, dass sich bestimmte Bildtypen besonders gut zu bestimmten Zwecken eignen, und ihnen gelingt die gezielte Auswahl passender Bildtypen für ihre eigenen Kommunikationsintentionen. Sie würden etwa für die Zusammenfassung und den Vergleich von Daten logische Bilder auswählen und für die Semantisierung von Textinhalten offene Bilder vermeiden.

Die Kenntnis der Bildterminologie

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS verstehen alltagssprachliche oder den muttersprachlichen Begriffen ähnliche fremdsprachliche Bildterminologie (z.B. <i>painting, portrait</i>) im aktiven Wortschatz der SuS befinden sich einige fremdsprachliche Bildtermini</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich: SuS verstehen einige bildwissenschaftliche Termini in der Fremdsprache, die weder alltagssprachlich sind noch Ähnlichkeit mit muttersprachlichen Begriffen aufweisen zum aktiven Wortschatz der SuS gehören Wortfelder fremdsprachlicher Bildterminologie</p>	<p>siehe Stufe 2 und zusätzlich: SuS verstehen viele/die meisten bildwissenschaftlichen Termini in der Fremdsprache SuS verfügen über ein breites Repertoire an bildwissenschaftlicher Fachterminologie in der Fremdsprache und können diese Terminologie gezielt im Unterricht anwenden</p>

Auf der ersten Stufe verstehen die Lernenden alltagssprachliche Bildtermini in der Fremdsprache (z.B. *painting*) sowie fremdsprachliche Fachtermini, die denen ähneln, die sie aus ihrer Muttersprache kennen (z.B. *portrait*). Die Lernenden kennen und verwenden zudem sporadisch einzelne fremdsprachliche Bildfachtermini, die sie zufällig gelernt haben wie z.B. *cut*, *zoom*. Auf der zweiten Stufe verstehen die Lernenden zudem einige bildwissenschaftliche Termini in der Fremdsprache, die weder alltagssprachlich sind noch Ähnlichkeit mit muttersprachlichen Bildbegriffen aufweisen (z.B. *panning*, *staffage*). Ganze Wortfelder fremdsprachlicher Bildterminologie gehören nun zum aktiven Wortschatz der Lernenden. Auf der dritten Stufe verstehen die Lernenden die meisten bildwissenschaftlichen Fachbegriffe und verfügen über ein breites Repertoire an wissenschaftlicher Bildterminologie, das sie gezielt im Unterricht anwenden können.

Die Kenntnis von Bildwirkungen

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS wissen, dass Bilder Emotionen auslösen und Verhalten steuern können</p> <p>SuS kennen einige Bildwirkungen</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich:</p> <p>SuS wissen, dass Bildwirkungen auf Bildmerkmale zurückzuführen sind</p>	<p>siehe Stufe 2 und zusätzlich:</p> <p>SuS können Bildwirkungen auf Bildmerkmale zurückführen</p> <p>SuS wissen, dass Bildwirkungen durch die Eigenschaften der Betrachtenden bedingt werden</p> <p>SuS wissen, dass die Wirkung eines Bildes divergieren kann</p>

Auf der ersten Stufe wissen die Lernenden, dass Bilder (unwillkürlich) Emotionen auslösen können, und sie kennen einige Bildwirkungen aus der Erfahrung: Bilder wecken Neugier, bringen zum Lachen, erschrecken etc. Auf Stufe zwei wissen die Lernenden zudem, dass Bildwirkungen nicht zufällig entstehen, sondern auf die Bildmerkmale zurückgeführt werden können. Auf der dritten Stufe gelingt ihnen der Wissenstransfer: Sie können die Bildwirkungen auf die Bildmerkmale zurückführen. Ihnen ist z.B. bewusst, dass ungewöhnliche Bilder Aufmerksamkeit wecken. Zudem wissen die Lernenden, dass Bildwirkungen auch durch die Eigenschaften der Betrachtenden bedingt werden und dass sich die Wirkungen unterscheiden können, die ein Bild auf verschiedene Menschen ausübt.

Die Kenntnis von Darstellungskonventionen

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS kennen eigenkulturelle Gestaltungsweisen</p> <p>SuS kennen einige fremdkulturelle Gestaltungsweisen</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich:</p> <p>SuS kennen die Funktionen der eigenkulturellen Gestaltungsweisen</p> <p>SuS kennen ein breites Spektrum fremdkultureller Gestaltungsweisen</p> <p>SuS kennen die Funktionen einiger fremdkultureller Gestaltungsweisen</p>	<p>siehe Stufe 2 und zusätzlich:</p> <p>SuS kennen die Funktionen eines breiten Spektrums fremdkultureller Gestaltungsweisen</p> <p>SuS wissen, dass sich Gestaltungsweisen und ihre Bedeutung wandeln</p> <p>SuS wissen, dass einer Gestaltungsweise aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven unterschiedliche Bedeutungen beigegeben werden können</p>

Auf der ersten Stufe kennen die Lernenden eigenkulturelle und einige fremdkulturelle Darstellungsweisen. Sie wissen z.B., dass Geräusche im Comic durch typografisch gestaltete Wörter zum Ausdruck gebracht werden und dass Buddha oftmals im Schneidersitz dargestellt ist. Auf der zweiten Stufe kennen die Lernenden die Funktionen der eigenkulturellen Gestaltungsmuster. Sie wissen etwa, dass Blitze über dem Kopf von Comic-Figuren für Streit oder Zorn stehen können. Zudem ist ihr Repertoire von bekannten fremdkulturellen Gestaltungstraditionen breiter (z.B. Gesten, die Konnotation von bestimmten Kleidungsstücken, interkulturelle Bezüge, Ideo- und Piktogramme), und sie kennen die Funktion einiger dieser Gestaltungsmuster. Auf der dritten Stufe kennen die Lernenden ein breites Spektrum eigen- und fremdkultureller Gestaltungsmuster und deren Funktionen. Sie wissen z.B. bezogen auf die USA, dass eine hinten aus der Hose herausragende und nach oben gezogene Unterhose ein so genannter ‚wedgie‘ ist und dass Kinder und Jugendliche damit oft körperlich Schwächere hänseln. (Der *wedgie* spielt immer wieder eine wichtige Rolle in populären Serien wie *The Simpsons*, *Seinfeld* etc. [vgl. die Google-Ergebnisse zu den Begriffen ‚wedgie‘ und dem jeweiligen Seriennamen].) Darüber hinaus wissen die Lernenden, dass sich die Funktionen und Bedeutungen von Gestaltungsmustern wandeln können. Des Weiteren ist ihnen bewusst, dass einem Muster unterschiedliche Bedeutungen beigegeben werden können, wenn es in unterschiedlichen kulturellen Kontexten und aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven betrachtet wird.

Die Kenntnis der Kulturspezifik

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS wissen um die Kulturspezifik von Darstellungskonventionen und Sehgewohnheiten</p> <p>SuS kennen eigene Darstellungskonventionen sowie Sehgewohnheiten</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich:</p> <p>SuS kennen nicht nur eigene, sondern auch fremde Darstellungskonventionen sowie Sehgewohnheiten und können diese unterscheiden</p>	<p>siehe Stufe 2 und zusätzlich:</p> <p>SuS wissen, dass sie einen Perspektivenwechsel vollziehen müssen (und können ihn vollziehen), um ein fremdkulturelles Bild als kulturhistorische Quelle zu deuten</p>

Auf der ersten Stufe wissen die Lernenden, dass Darstellungskonventionen ebenso wie Sehgewohnheiten kulturspezifisch sind, und ihnen sind eigene Darstellungskonventionen sowie Sehgewohnheiten bewusst. Auf der zweiten Stufe kennen sie zusätzlich zu den eigenen auch fremde Darstellungskonventionen sowie Sehgewohnheiten und können diese von den eigenkulturellen unterscheiden. Sie wissen z.B., dass deutsche und amerikanische Comic-Romane von vorn nach hinten, von links nach rechts gelesen werden, und dass Mangas umgekehrt zu lesen sind, nämlich hinten beginnen und Bilderfolgen von rechts nach links laufen können. Auf der dritten Stufe wissen die Lernenden darüber hinaus, dass sie für die Nutzung eines Bildes als kulturhistorische Quelle einen Perspektivenwechsel vollziehen und das Bild unter Berücksichtigung der fremden Darstellungskonventionen und Sehgewohnheiten deuten müssen.

Die Kenntnis von Methoden der Bildinterpretation

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS kennen den Unterschied von Bildanalyse und -interpretation</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich:</p> <p>SuS kennen den Zusammenhang von Bildanalyse und -interpretation</p> <p>SuS wissen, dass die Bildform zu analysieren ist</p> <p>SuS kennen Analyseverfahren</p>	<p>siehe Stufe 2 und zusätzlich:</p> <p>SuS wissen, dass neben dem Bild auch der Bildkontext zu analysieren ist</p> <p>SuS kennen verschiedene Interpretationsverfahren (bildrhetorisch, ikonologisch etc.)</p>

Auf der ersten Stufe wissen die Lernenden um den Unterschied zwischen Bildanalyse und Bildinterpretation. Auf der zweiten Stufe kennen sie zudem den Zusammenhang von Bildanalyse und -interpretation, nämlich dass eine Interpretation durch Analyseergebnisse gestützt werden muss. Sie wissen, dass die Bildform zu analysieren ist, und sie sind mit (wichtigen) Analyseverfahren vertraut (Bildtyp, Farbe, Format, Komposition, Perspektive, Symbolik etc.). Auf der dritten Stufe ist den Lernenden zudem bewusst, dass neben der Bildform auch der Bildkontext zu analysieren ist, d.h., dass eine historische Recherche durchzuführen ist. Ferner kennen sie verschiedene Interpretationsverfahren wie das ikonologische Modell der Kunstgeschichte (vgl. Kapitel 2.4.1) oder das bildrhetorische Modell der Semiotik (vgl. Kapitel 2.4.2).

2.3.2.2.2 Prozedurale Fähigkeiten

Zu den prozeduralen Fähigkeiten zählen folgende: die Fähigkeit zur gezielten Bildnutzung, zur Generierung innerer Bilder, zur kompetenten Bildinterpretation, zur kompetenten Bildproduktion, zur kritischen Rezeption, zum Perspektivenwechsel, zur Verbalisierung und zur Wertung.

Die gezielte Bildnutzung

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
SuS können Bilder nach Aufforderung/gemäß Anleitung zu bestimmten Zwecken nutzen	SuS können Bilder nach vorherigem Üben selbstständig zu dem Zweck nutzen, den die Bilder auch in der Übung erfüllt haben	SuS können Bilder gezielt selbstständig zu verschiedenen Zwecken nutzen

Auf der ersten Stufe sind die Lernenden, wenn sie dazu aufgefordert werden, in der Lage, sich Bildern nach Anleitung zu vorgegebenen Zwecken bedienen (z.B. zur Textsemantisierung). Auf der zweiten Stufe können sie Bilder nach vorherigem Üben selbstständig nach dem Muster der Übung nutzen. Wenn sie etwa zuvor immer wieder aufgefordert wurden, wichtige Textinhalte zu unterstreichen, so setzen sie diese Praktik in der Phase der Stillarbeit im Unterricht – ohne Aufforderung – oder bei den Hausaufgaben fort. Auf der dritten Stufe können die Lernenden Bilder gezielt und selbstständig zu verschiedenen Zwecken nutzen und zwar ohne vorherige Anleitung.

Die Generierung innerer Bilder

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
SuS können Vorstellungen generieren SuS können nach Aufforderung Visualisierungen eines bestimmten Typs anfertigen, mit denen sich Vorstellungen wecken lassen und die die Generierung mentaler Modelle unterstützen	siehe Stufe 1 und zusätzlich: SuS können sich Unterrichtsinhalte nach Aufforderung vorstellen SuS nutzen ihre angelegten Visualisierungen für das Entstehen von Vorstellungen und mentalen Modellen	SuS können sich neue Informationen gezielt selbstständig vorstellen SuS können gezielt selbstständig Visualisierungen unterschiedlicher Art anfertigen und nutzen sie für das Entstehen von Vorstellungen und mentalen Modellen

Auf der ersten Stufe sind die Lernenden dazu in der Lage, bildhafte Vorstellungen zu generieren, d.h., sie können sich Dinge im Geiste ausmalen. Außerdem können sie nach Aufforderung Visualisierungen anlegen, die solche Vorstellungen wecken oder das Entstehen mentaler Modelle unterstützen. Den Typ (gegenständliche Skizzen oder Strukturbilder) gibt die Lehrkraft vor. Auf der zweiten Stufe gelingt es ihnen, sich Unterrichtsinhalte vorzustellen, wenn sie dazu aufgefordert werden – etwa sich eine Szene aus einem Drama auszumalen. Außerdem können sie nach Aufforderung Visualisierungen anfertigen, mit denen sich Vorstellungen

von Unterrichtsinhalten wecken lassen (z.B. Abbildungen von Textinhalten) oder sich die Generierung mentaler Modelle für Unterrichtsinhalte unterstützen lässt, wie es etwa Mindmaps tun. Sie legen diese Bilder bewusst an und nutzen sie, um sich Zusammenhänge deutlich zu machen. So unterstützen sie bewusst das Entstehen von Vorstellungen und mentalen Modellen. Auf der dritten Stufe schließlich können sie gezielt selbstständig Vorstellungen von neuen (Unterrichts-)Informationen generieren und Visualisierungen in einem geeigneten, selbst gewählten Bildtyp anlegen, die das Entstehen und die Erweiterung mentaler Modelle begünstigen. Sie nutzen diese Bilder, um Vorstellungen zu wecken und mentale Modelle zu generieren, d.h., sie reflektieren die zu visualisierenden Unterrichtsinhalte vor, während und nach der Bildproduktion intensiv. Dieses Verhalten ist zu einer ihrer Lernstrategien geworden.

Die kompetente Bildinterpretation

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS können Bildinhalte identifizieren (Sachsinn)</p> <p>SuS können beschreiben, wie das Identifizierte aussieht (Ausdrucksinn)</p> <p>SuS können einfache Bezüge zwischen Bildinhalten herstellen</p> <p>SuS können eigene Gefühle zum Bild/die subjektive Bildwirkung beschreiben</p> <p>SuS können Sprachelemente, die ein Bild ergänzen, deuten und in Bezug zum Bild setzen</p> <p>SuS können über die Bildbedeutung spekulieren</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich:</p> <p>SuS können ihre Bilddeutung mit den Ergebnissen einer Bildanalyse begründen</p> <p>SuS können formale Eigenschaften eines Bildes benennen und beschreiben</p> <p>SuS können die Bildwirkung auf Bildeigenschaften zurück führen und durch den Verweis auf eigene Darstellungskonventionen erklären</p> <p>SuS können auf der Basis ihrer Kenntnis von Darstellungskonventionen komplexe Bezüge zwischen Bildinhalten herstellen</p> <p>SuS können eigenkulturelle Symbole erkennen und deuten</p>	<p>siehe Stufe 2 und zusätzlich:</p> <p>SuS können nicht nur eigen-, sondern auch fremdkulturelle Symbole erkennen und deuten</p> <p>SuS können ihre Bilddeutung nicht nur mit den Ergebnissen einer Bild-, sondern auch einer Kontextanalyse begründen</p> <p>SuS können durch den Verweis auf kulturell unterschiedliche Darstellungskonventionen über unterschiedliche Bildwirkungen spekulieren</p> <p>SuS können Bilder aus verschiedenen Perspektiven deuten</p> <p>SuS können von ihrer Deutung Rückschlüsse auf andere (Bild-) Kulturen ziehen</p>

Auf der ersten Stufe können die Lernenden Bildinhalte identifizieren. Für ein Gemälde wie Gilbert Stuarts Porträt von George Washington (1796), das im Englischunterricht zur Erarbeitung der US-amerikanischen Geschichte eingesetzt werden könnte, wäre dies z.B.: ‚Da ist ein Mann.‘, ‚Da steht eine Feder auf dem Tisch.‘ (vgl. Bild 2.3.5). Die Lernenden können also einen Sachsinn konstituieren. Außerdem können sie beschreiben, wie das Identifizierte aussieht: ‚Der Mann schaut ernst und blickt den Betrachter nicht an.‘, ‚Der Mann streckt den linken (seinen rechten) Arm aus.‘, ‚Der Mann hält ein dünnes Schwert und trägt schlichte Kleidung.‘, d.h., sie können einen Ausdruckssinn bestimmen. (All dies geschieht in der Fremdsprache.) Zudem können sie (einfache) Bezüge zwischen den Bildinhalten herstellen

(,Der Mann hat gekämpft.‘, ,Für den Mann spielt etwas Geschriebenes eine wichtige Rolle.‘). Die Lernenden können eigene Gefühle zum Bild äußern (,Mir ist der Mann unsympathisch, weil er so ernst schaut.‘ oder ,Ich mag den Mann, weil er in einer Pose verharrt, die so ruhig wirkt.‘) und die Wirkung beschreiben, die das Bild auf sie ausübt (,Mich bedrückt das Bild.‘, ,Mich beruhigt das Bild.‘). Ferner können sie Sprachelemente, die zum Bild gehören – wie einen Bildtitel (*George Washington: The Lansdowne Portrait*, so genannt, weil für einen Mann namens Lansdowne gemalt) –, in Bezug zum Bild setzen (,Das Bild zeigt George Washington.‘, ,Jemand oder ein Ort mit dem Namen Lansdowne hat etwas mit George Washington oder seinem Porträt zu tun.‘). Und sie sind in der Lage, über Bildbedeutungen zu spekulieren.



Bild 2.3.5: *George Washington: The Lansdowne Portrait* (Stuart 1796)

Auf der zweiten Stufe können die Lernenden die konstituierten Bildbedeutungen (Sach- und Ausdruckssinn) mit den Ergebnissen einer Bildanalyse begründen. Dazu können sie die formalen Eigenschaften eines Bildes benennen und beschreiben. Die Bildwirkungen können sie auf die Bildeigenschaften zurückführen und unter Verweis auf eigene Darstellungskonventionen sowie dadurch geprägte Sehgewohnheiten erklären. Es gelingt ihnen, in der Deutung auf der Basis ihrer Kenntnis von Darstellungskonventionen komplexe (auch intertextuelle) Bezüge zwischen den Bildinhalten herzustellen (,Washington steht so da, wie die europäischen Herrscher in zeitgenössischen Portraits. Das macht ihn als mächtigen Mann erkennbar.‘). Sie können außerdem eigenkulturelle Symbole erkennen und deuten sowie diese Deutung in die Bildinterpretation mit einfließen lassen (z.B. die Bücher als Verkörperung ihres Inhalts).

Auf der dritten Stufe können die Lernenden neben den eigenkulturellen auch fremdkulturelle Symbole erkennen, deuten und in ihrer Bildinterpretation berücksichtigen (z.B. das

Tischbein als Hinweis auf die römischen *fascies*, Rutenbündel oder Likatorenbündel, Attribute der Macht und somit Symbole des Imperiums). Ihre Bilddeutung begründen sie nicht nur auf den Ergebnissen einer Bildanalyse, sondern auch auf den Ergebnissen einer Kontextanalyse. Ihnen würde etwa durch den Vergleich mit zeitgenössischen Herrscherportraits auffallen, dass Washingtons Kleidung nicht der damaligen höfischen Mode entsprach, und sie würden diese Feststellung in die Interpretation einfließen lassen (,Washington steht zwar in einer Szenerie, wie sie die zeitgenössischen europäischen Herrscherportraits zeigen, aber er hebt sich durch die Wahl nüchterner Kleidung von ihnen ab. Man kann das als Washingtons Distanzierung von den damals in Europa existierenden Herrschaftsverhältnissen interpretieren.‘). Auf der Basis ihrer Kenntnisse kulturell unterschiedlicher Darstellungskonventionen können die Lernenden über unterschiedliche Bildwirkungen spekulieren, die ein Bild auf die Angehörigen unterschiedlicher Kulturen ausüben kann. (,Auf uns wirkt das Bild altmodisch und gewöhnlich, weil wir solche Bilder kennen, aber für seine Entstehungszeit war es bestimmt ungewöhnlich, denn es transportierte die radikale politische Botschaft, dass sich ein Staatsoberhaupt durch seine Eigenschaften und nicht durch seine Abstammung qualifizierte und aus dem Volk stammen konnte.‘ ,Auf den europäischen Adel wirkte das Bild bestimmt komisch: ein einfacher Mann an der Stelle eines Königs.‘) Dabei deuten die Lernenden Bilder aus verschiedenen Perspektiven und sie können aus diesen Deutungen Rückschlüsse auf andere Kulturen ziehen, nämlich die Kulturen der Bildproduzierenden sowie auch die der Bilddeutenden, deren Perspektive sie eingenommen haben. Im Falle des Lansdowne Porträts wären dies etwa die Perspektiven amerikanischer und europäischer Zeitgenossen. Ein Wechsel in ihre Sichtweise führt den Lernenden die verschiedenen Auffassungen bezüglich der Organisation eines Staates vor Augen. Hinsichtlich der Kultur der Bildproduzierenden erkennen sie, dass die USA trotz der politischen Abnabelung von Europa europäische Werte und künstlerische Konventionen beibehielten. Anstatt Washington beispielsweise als Häuptling darzustellen und sich einer eigenen amerikanischen Bildersprache zu bedienen (oder eine eigene Sprache zu entwickeln), wird er wie ein König gezeigt, der sich jedoch einfach kleidet. Es wird die europäische Bildersprache verwendet, um die Herrscherrolle zu zeigen, aber auch um einen Widerspruch durch die ‚falsche Kleidung‘ auszudrücken.

Die kompetente Bildproduktion

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
SuS können einzelne identifizierbare visuelle Reize produzieren (z.B. Körper abbilden)	SuS können den Bezug visueller Reize (z.B. Zusammengehörigkeit) visuell zum Ausdruck bringen SuS können Bilder unter Berücksichtigung eigener Darstellungenkonventionen gestalten SuS können Bildtypen zweckorientiert wählen	siehe Stufe 2 und zusätzlich: SuS können Bilder nicht nur unter Berücksichtigung eigener, sondern auch fremder Darstellungenkonventionen gestalten SuS können Bildtypen nicht nur zweckorientiert, sondern auch empfängerorientiert wählen

Auf der ersten Stufe können die Lernenden einzelne visuelle Reize produzieren, die identifizierbar sind. Sie können beispielsweise einen Menschen zeichnen – sei es als Strichmännchen oder als plastische Figur. Was zählt, ist die Identifizierbarkeit des einzelnen dargestellten Körpers oder Signals. Auf der zweiten Stufe können die Lernenden nicht nur Einzelreize produzieren, sondern auch einen Bezug zwischen den Einzelreizen visuell herstellen. Etwa können sie eine Zusammengehörigkeit von gezeichneten Menschen durch die Überschneidung der Körper zum Ausdruck bringen, durch die Haltung und die Gesten der Figuren (z.B. Händeschütteln, Winken) oder durch ihr gleiches Aussehen. Bei der Bildgestaltung berücksichtigen die Lernenden eigenkulturelle Darstellungenkonventionen. Im Bild wird ein Sportler beispielsweise durch sein deutsches Fußballtrikot erkennbar und Comic-Bilder reihen sich von links nach rechts. Die Wahl des Bildtyps erfolgt zweckorientiert auf der Basis des Wissens der Lernenden um das Funktionspotenzial der unterschiedlichen Bildtypen. Auf der dritten Stufe berücksichtigen die Lernenden nicht nur eigene, sondern auch fremdkulturelle Darstellungenkonventionen: Die Gestik nimmt fremdkulturelle Kommunikationsmuster auf; wird ein Manga gezeichnet, entwickelt sich die Handlung von rechts nach links und vom letzten zum ersten Blatt; in einem Bild zum Weihnachtsfest in England zeigt der Kalender den 25.12. an, wenn die Familie die Geschenke auspackt; in einer Email an die spanische Partnerklasse werden spanische Emoticons verwendet, etc. Außerdem wählen die Lernenden den Bildtyp nicht nur zweckbezogen, sondern auch empfängerorientiert. Wenn sie beispielsweise eine (fiktive) Werbekampagne konzipieren sollen, überlegen sie sich, von welchem Bildtyp sich die Zielgruppe am ehesten angesprochen fühlt, und wählen dann diesen Bildtyp. Bei der Bildproduktion auf Stufe drei finden somit auch fremde Sehgewohnheiten Berücksichtigung; so kann eine interkulturelle visuelle Kommunikation leichter gelingen.

Die kritische Rezeption

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS betrachten Bilder aufmerksam</p> <p>SuS können Bildwirkungen beschreiben</p> <p>SuS spekulieren über mögliche Bildintentionen</p> <p>SuS gleichen Bildwirkungen und potentielle Bildintentionen mit bestehendem Weltwissen ab</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich:</p> <p>SuS stellen Kontextrecherchen an vorgegebenem Material an</p> <p>SuS wägen mögliche Bildintentionen und -bedeutungen auf der Basis der Rechercheergebnisse und Bildwissen ab</p> <p>SuS erkennen nach der Aufforderung zum Vergleich verschiedener Quellen etwaige Widersprüche oder Lücken in Bild oder Deutung</p>	<p>siehe Stufe 2 und zusätzlich:</p> <p>SuS hinterfragen eigene und fremde Bilddeutungen unter Berücksichtigung eigener und fremder Bildpraktiken</p> <p>SuS führen selbstständig eine Kontextrecherche durch</p> <p>SuS erkennen selbstständig durch den Vergleich verschiedener Quellen etwaige Widersprüche in Bild oder Deutung</p>

Auf der ersten Stufe sind die Lernenden dazu in der Lage, Bilder aufmerksam zu betrachten. Sie können zudem Bildwirkungen beschreiben und über mögliche Bildintentionen spekulieren. Die Bildwirkungen und möglichen Bildintentionen wissen sie mit ihrem bestehenden Weltwissen abzugleichen. Es können dabei Sätze fallen wie ‚Der/die/das erinnert mich an...‘

Auf der zweiten Stufe können sie Kontextrecherchen an vorgegebenem Material anstellen, um vor diesem Hintergrund mögliche Bildintentionen und -bedeutungen abzuwägen. Sie lesen von der Lehrkraft bereit gestellte oder empfohlene Primär- und Sekundärliteratur und sehen sich andere Bilder aus der gleichen Zeit, aus dem Oeuvre oder mit dem gleichen Inhalt an. Sie wägen auf der Basis von Bildwissen und den Ergebnissen der Kontextrecherche verschiedene Deutungsmöglichkeiten gegeneinander ab. Werden sie zum Vergleich von Bild oder Bilddeutung mit den Kontextinformationen aufgefordert, so erkennen sie etwaige Widersprüche oder Lücken. Auf der dritten Stufe hinterfragen sie (vor dem Hintergrund von Rechercheergebnissen und individuellem Weltwissen) eigene sowie fremde Bilddeutungen unter Berücksichtigung eigener und fremder Bildpraktiken. Sie führen selbstständig, d.h. ohne vorgegebenes Material eine Kontextrecherche an selbst gewählten Quellen durch und sie vergleichen ihre Ergebnisse mit dem Bild oder der Bilddeutung, um etwaige Widersprüche oder Lücken aufzudecken.

Der Perspektivenwechsel

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS können Bilddeutungen aus anderen Perspektiven nachvollziehen</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich:</p> <p>SuS können eine Bilddeutung aus einer anderen Perspektive vornehmen</p> <p>die Wahl der anderen Perspektive erfolgt zufällig</p> <p>die Perspektive ist aus der Bilddeutung abzuleiten</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich:</p> <p>SuS können eine Bilddeutung aus mehreren fremden Perspektiven vornehmen</p> <p>die Wahl der Perspektive erfolgt gezielt</p> <p>die Bilddeutung ergibt sich aus der Perspektive</p>

Auf der ersten Stufe können die Lernenden Bilddeutungen aus anderen Perspektiven nachvollziehen, aber nicht selbst konstituieren. Sie können etwa verstehen, weshalb die vor einigen Jahren erschienenen Mohammed-Karikaturen Zorn hervorriefen. (Dies kann im Rahmen der Arbeit mit dem Drama *The Black Album* von Hanif Kureishi geschehen [2011].) Auf der zweiten Stufe sind die Lernenden in der Lage, neben der einen eigenen auch noch eine zweite Perspektive einzunehmen und einen zweiten Bildsinn zu konstituieren. Dabei stellen sie erst die Deutung auf, und die Perspektive ergibt sich aus der Analyse der Deutung („Man könnte das Bild auch als XY verstehen.“ – „Wer würde das tun?“ – „Das würde jemand denken, der..., weil...“). Die Wahl der Perspektive erfolgt also zufällig. Auf der dritten Stufe erfolgt diese Wahl gezielt, und die Lernenden können selbstständig und nachvollziehbar aus den gewählten fremden Perspektiven verschiedene Bildsinne konstituieren. Sie würden z.B. eine der Mohammed-Karikaturen sehen und feststellen, dass dieses Bild nicht mit den Auffassungen streng gläubiger Moslems vereinbar ist. Gleichsam wären sie in der Lage, die vom Zeichner intendierte Aussage der Karikatur zu konstituieren.

Die Verbalisierung

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS können Bildinhalte beschreiben</p> <p>SuS können Bildwirkungen in der Fremdsprache beschreiben</p> <p>SuS können formale Bildeigenschaften in der Fremdsprache umschreiben</p> <p>SuS können Fragen zu Bildern in der Fremdsprache beantworten</p>	<p>siehe Stufe 1 und zusätzlich:</p> <p>SuS können einige formale Bildeigenschaften mit fremdsprachlichen Fachbegriffen benennen</p> <p>SuS können eigenständig sinnvolle kurze/einfache Texte über Bilder sprechen/schreiben</p>	<p>siehe Stufe 2 und zusätzlich:</p> <p>SuS beherrschen die bildbezogene Fachterminologie in der Fremdsprache</p> <p>SuS können eigenständig sinnvolle längere/komplexere Texte über Bilder sprechen/schreiben</p>

Auf der ersten Stufe können die Lernenden Bildinhalte und die (subjektive) Wirkung eines Bildes beschreiben. Die Lernenden sind in der Lage, formale Bildeigenschaften zu umschreiben (Fachtermini können sie noch nicht benennen) und Fragen zu Bildern zu beantworten. Auf der zweiten Stufe können die Lernenden einige formale Bildeigenschaften mit den fremdsprachlichen Fachbegriffen benennen (z.B. ‚Format‘, ‚Perspektive‘). Sie haben auch gelernt, eigenständig kurze bzw. einfache, doch sinnvolle Texte über Bilder zu verfassen, mündlich und schriftlich. So können sie etwa ihren ersten Bildeindruck und Interpretationshypothesen kommunizieren. Auf der dritten Stufe können die Lernenden formale Bildeigenschaften und Bildinhalte mit den fremdsprachlichen Fachtermini benennen. Außerdem sind sie in der Lage, eigenständig sinnvolle längere bzw. komplexere Texte über Bilder zu schrei-

ben oder zu sprechen – etwa eine Bildinterpretation, die Bezüge zu Analyse und Kontext herstellt sowie als Basis für das Ziehen von Rückschlüssen auf die Bildkultur dient.

Die Wertung

Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
<p>SuS können Bilder subjektiv nach eigenem Geschmack bewerten</p> <p>SuS können auf Anweisung/Nachfrage die eigene Bildbewertung reflektieren</p> <p>SuS können eigene Vorlieben/Bewertungskriterien äußern</p>	<p>SuS können Bilder unter Berücksichtigung einiger äußerer Umstände (Bildtraditionen, Bildzweck, Rezeptions-/Produktionskontext etc.) bewerten, d.h., ihre Bewertung begründen, wenn auch nur punktuell</p> <p>SuS können ihre eigene oder eine fremde Bildbewertung selbstständig reflektieren</p> <p>SuS können eigene Vorlieben/Bewertungskriterien nicht nur äußern, sondern auch begründen</p>	<p>SuS können Bilder unter Berücksichtigung eines breiten Bildkontexts (Bildtraditionen, Bildzweck, Rezeptions-/Produktionskontext etc.) bewerten, d.h. ihre Bewertung stichhaltig begründen</p> <p>SuS können die eigene/fremde Bildbewertung selbstständig reflektieren und abweichende Bewertungen gegeneinander abwägen</p> <p>SuS können eigene Vorlieben/Bewertungskriterien äußern, begründen und gegen die Kriterien anderer abwägen</p>

Auf der ersten Stufe können die Lernenden Bilder subjektiv nach eigenem Geschmack bewerten („Ich mag das Bild.“). Auf Anweisung bzw. Nachfrage („Warum gefällt dir das Bild?“) können sie die eigene Bildbewertung reflektieren und ihre Vorlieben bzw. Bewertungskriterien äußern („Ich mag Bilder in warmen Farben.“). Auf der zweiten Stufe können die Lernenden Bilder nicht nur rein subjektiv, sondern unter Berücksichtigung einiger ausgewählter bzw. punktuell recherchierter Kontextinformationen bewerten (wie Bildtraditionen, Bildzweck, Rezeptions-/Produktionskontext etc.). Auf deren Grundlage – wenn sie auch schmal ist – können die Lernenden ihre Bewertung rechtfertigen. Ihre eigene oder eine fremde Bildbewertung können die Lernenden selbstständig reflektieren. Sie können ihre Vorlieben bzw. Bewertungskriterien nicht nur äußern, sondern auch begründen. Auf der dritten Stufe können die Lernenden Bilder unter Berücksichtigung eines breiten Bildkontexts bewerten (Bildtraditionen, Bildzweck, Rezeptions-/Produktionskontext etc.), d.h. sie können ihre Bildbewertung stichhaltig begründen. Die Lernenden sind ferner in der Lage, eigene sowie fremde Bildbewertungen selbstständig zu reflektieren und gegeneinander abzuwägen. Außerdem können sie ihre eigenen Vorlieben bzw. Bewertungskriterien äußern, begründen und anderen Meinungen und Kriterien gegenüberstellen.

2.3.2.3 Vorschlag für ein Kompetenzentwicklungsmodell

Damit eine Kompetenz im Fremdsprachenunterricht (und anderswo) ausgebildet werden kann, bedarf es eines Kompetenzentwicklungsmodells (vgl. Zydatiß 2010: 60), also eines Modells, das die Bedingungen beschreibt, die dazu erfüllt werden müssen. Ein solches Modell lässt sich für visuelle Kompetenz auf der Basis der bis hier erzielten Ergebnisse entwerfen. Folgende Punkte sind nach Ansicht der Verfasserin bei der Bildarbeit zu beachten, wenn Lernende visuelle Kompetenz entwickeln sollen:

- **Gezielte Ausbildung:** Visuelle Kompetenz als Grundlage von Bildverstehen und Unterrichtsleistung (beim instrumentalisierenden Bildeinsatz) darf – da erlernbar – keineswegs als vorhanden voraus gesetzt werden. Die Erlernbarkeit von visueller Kompetenz verlangt eine gezielte Ausbildung dieser Kompetenz und ein regelmäßiges Training der in Kapitel 2.3.2.2.2 genannten Fähigkeiten und Verhaltensweisen.
- **Erwerb von Bildsachwissen:** Bei der Ausbildung von visueller Kompetenz müssen die Lernenden (explizites) Bildsachwissen erwerben können. Bildeigenschaften, Bildterminologie sowie Darstellungskonventionen und deren Wirkung müssen dazu ebenso zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden wie Methoden der erfolgreichen Bildproduktion und -rezeption.
- **Anregung zur Generierung von Vorstellungen:** Bei der Bildrezeption sollten Lernende für das Bildverstehen zur Generierung mentaler Modelle angeregt werden, d.h. zur Integration von Bildinformationen in bestehendes Wissen und zur Verknüpfung von Eigenem mit Fremdem. Dazu können sie zu einer Fantasiereise aufgefordert werden, zu einem Brainstorming, zum kreativen Schreiben, zum Mindmapping zu Bildinhalten o.ä. Jede Aufgabe, die dazu anregt, Bildinhalte in Bezug zu Vorwissen zu setzen und mit Eigenem zu verbinden, ist dem Bildverstehen oder dem Verständnis bildbezogener Texte zweckdienlich.
- **Anregung zum kritischen Hinterfragen:** Für ein kritisches Hinterfragen von Bildern sollten Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, sich Bildinhalte, -wirkungen und -interpretationen bewusst zu machen und sie gegen Kontextkenntnisse, Traditionskennntnisse etc. abwägend zu reflektieren. Sie müssen angehalten werden, ihre versprachlichten Interpretationen durch den Rückbezug auf das Bild und den Kontext zu belegen.
- **Thematisierung der Kulturspezifität:** Die Kulturspezifität von Visualisierungs-codes verlangt, dass für die Deutung von zielkulturellen Bildern im Fremdsprachenunterricht die Kulturspezifität dieser Codes thematisiert sowie zielkulturelle Darstellungskonven-

tionen erarbeitet werden. Zudem sollten die Schülerinnen und Schüler lernen, dass sie Bilder für deren Deutung in Bezug zu ihrem kulturellen Kontext setzen müssen.

- Erwerb von methodischem Bildwissen: Die erfolgreiche Bildrezeption wie auch die erfolgreiche Bildproduktion beruht auf methodischem Bildwissen, daher müssen Schülerinnen und Schüler, wenn sie im Unterricht erfolgreich visuell kommunizieren sollen, neben dem Bildsachwissen auch dieses methodische Bildwissen erwerben und als prozedurales Bildwissen verinnerlichen können.
- Erwerb von Sprachmitteln: Für die erfolgreiche Bildrezeption und Kommunikation über Bilder im Fremdsprachenunterricht muss Wortschatzarbeit stattfinden und zwar am besten vor dem Bildeinsatz, um die Wahrnehmungs- und Sprachgrenzen zu erweitern. Zum einen müssen Schülerinnen und Schüler die bildspezifische Terminologie erlernen, zum anderen die Kommunikation über die spezifischen Bildinhalte in der Fremdsprache.
- Sinnvoll strukturierte Aufgabenfolgen: Da Werturteile erst auf der Basis von Bildwissen gefällt werden können (von Bildwissen, das – bildspezifisch – erst im Rahmen der Bildarbeit erworben wird), sollten Aufgaben bzw. Fragen, die ein Werturteil verlangen (z.B. ‚Wie findet ihr das Bild?‘), nicht am Anfang einer Bildarbeit stehen, sondern am Ende. Denn erst dann können die Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen begründen. Selbst die persönliche Meinungsäußerung zu Bildern – gang und gäbe beim instrumentalisierenden Bildeinsatz – verlangt somit die Ausbildung von (wenigstens rezeptiver) visueller Kompetenz.

Zusammengefasst bedeutet dies: Als Grundlage von Bildrezeption und -produktion müssen die Lernenden Bildsachwissen, methodisches Wissen und Sprachmittel erwerben. Die Lehrkraft muss die Kulturspezifik von visuellen Kommunikationsmitteln mit den Lernenden thematisieren und die visuelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gezielt und durch sinnvolle Aufgabenstellungen ausbilden. Bei der Bildrezeption muss sie die Lernenden zur Praxis des kritischen Hinterfragens und zur Generierung von Vorstellungen anregen. Die Lernenden wiederum müssen bereit sein, diese Hilfe anzunehmen, Anleitungen zu befolgen und visuelle Kompetenz zu entwickeln. Daraus ergibt sich folgendes Modell mit Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden (vgl. Bild 2.3.6):

Lehrkräfte müssen...	Schülerinnen und Schüler müssen...
visuelle Kompetenz gezielt ausbilden; dazu müssen sie:	bereit sein, visuelle Kompetenz zu entwickeln und sich visuell kompetent zu zeigen
sinnvolle Aufgaben stellen und ihren Unterricht sinnvoll strukturieren	Aufgaben ausführen und Vorgehensweisen übernehmen
methodisches Bildwissen vermitteln	methodisches Bildwissen entwickeln
zur Generierung von Vorstellungen bei der Bildrezeption anleiten	Vorstellungen bei der Bildrezeption generieren und Vorgehen als Strategie übernehmen
zum kritischen Hinterfragen bei der Bildrezeption anleiten	Bilder und Bilddeutungen bei der Bildrezeption kritisch hinterfragen
Bildsachwissen vermitteln	Bildsachwissen entwickeln
die Kulturspezifik von visuellen Kommunikationsmitteln thematisieren	die Kulturspezifik von visuellen Kommunikationsmitteln erkennen und berücksichtigen
Sprachmittel lehren	Sprachmittel erwerben
... damit Schülerinnen und Schüler Bilder erfolgreich rezipieren und produzieren können.	

Bild 2.3.6: Bedingungen für die Entwicklung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Mit der Definition von visueller Kompetenz, dem Aufstellen von Kompetenzstufen sowie dem Entwurf eines Kompetenzentwicklungsmodells wird eine Lücke geschlossen, die bislang in der Fremdsprachendidaktik existierte und die gezielte Ausbildung von visueller Kompetenz erschwert hat. Dieses Unterkapitel 2.3 hat fortgeführt, was 1989 mit Schwerdtfeger und Weidenmann seinen Anfang nahm, und zeigt einen möglichen Lösungsweg durch die Bezugnahme auf die Bildwissenschaft auf. Erfolgreich ist die Bezugnahme auf die Bildwissenschaft insofern, als sie eine Kompetenzdefinition möglich gemacht hat.

Vor dem Hintergrund der Definition von visueller Kompetenz für die Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht und dem Entwurf eines Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodells stellt sich nun die Frage, ob die Bildarbeit nach dem instrumentalisierenden Modus überhaupt noch legitim ist und weiterhin wie gewohnt stattfinden sollte oder ob sie durch die Bildarbeit mit dem Ziel ‚visuelle Kompetenz‘ abgelöst werden sollte. Die Antwort lautet: weder noch. Die instrumentalisierende Bildarbeit aufzugeben, würde bedeuten, sich der nützlichen Bildfunktionen für die Sprachlehre zu versagen. Sie allerdings nur weiterzuführen wie bisher, darf angesichts der in Kapitel 1.1 aufgeführten Konflikte als problematisch und angesichts der Entwicklungen seit der Bildzeitenwende auch als überholt bezeichnet werden. Vielmehr sollten beide Modi zusammengeführt werden: Bilder werden für die Fremdsprachenlehre instrumentalisiert; gleichsam wird bei dieser Bildarbeit auch darauf geachtet, die visuelle Kompetenz der Lernenden nach den oben dargestellten Modellen auszubilden. Der Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass der Bildeinsatz auf diese Weise einen noch größeren Nutzen zeigen sollte, denn erstens wird so sichergestellt, dass die Lernenden authen-

tische Bilder überhaupt verstehen – was von erheblicher Bedeutung für die Bildinstrumentalisierung ist, aber oft ignoriert wird. Und zweitens lässt sich durch diese Bildarbeit ein breiteres Spektrum an Zielen – sprachlich, bildlich, interkulturell etc. – verfolgen und zwar nachhaltig. Wie diese beiden Modi zu einer Methodik der Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht zusammengeführt werden können, zeigt Kapitel 3. Zunächst aber demonstriert Unterkapitel 2.4, wie Bilder kompetent zu deuten sind, da das Bildverstehen sowie die Kenntnis des Vorgehens, das zum Bildverstehen führt, Teilkomponenten der visuellen Kompetenz und Grundlage der Bildinstrumentalisierung sind.

2.4 Methoden der Bilddeutung

Da die vorliegende Arbeit wiederholt betont hat, dass Bilder nach wissenschaftlichen Methoden gedeutet werden müssen (vgl. Kapitel 2.1.2.5, 2.3.1.5), und die Methodenkenntnis zudem als Bestandteil der visuellen Kompetenz auflistet (vgl. Kapitel 2.3.1.4), soll im Folgenden gezeigt werden, wie bildwissenschaftliche Methoden für die verstehende Bildrezeption auch im Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Diese Methoden zielen darauf ab, authentische Bilder in ihrem ursprünglichen Kontext zu deuten, um so zu weniger eigenkulturell geprägten Interpretationen zu gelangen. Über die „weniger eigenkulturell geprägten Interpretationen“ können Bildern kulturelle Informationen entnommen werden und das ist wichtig für einen Fremdsprachenunterricht, der Bilder als Quellen für das interkulturelle Lernen nutzen möchte. Es ist hier absichtlich nicht die Rede von ‚objektiven Bilddeutungen‘, da es diese nicht gibt. Bilddeutungen sind immer subjektiv, doch kann man versuchen, mit wissenschaftlich erprobten Methoden den Einfluss der eigenen visuellen Habitualisierung zu verringern und fremdkulturelle Sichtweisen anzunehmen. Dies ist auch im Fremdsprachenunterricht nötig.

Das Ziel, aus Bildern etwas über Kulturen zu erfahren, macht es oft erforderlich, Sehweisen zu verändern und sich von Seh- und Deutungsgewohnheiten zu distanzieren, weil andernfalls eigenkulturell geprägte Interpretationen fremdkulturelle Werte und Praktiken verzerren. Sehweisen bestimmen Kultur: „[I]f culture constructs vision, vision on the other hand also constructs culture“ (Schneck 2005: 4, vgl. Pürer 1998: 86ff.). Der Bildwissenschaftler William J. T. Mitchell dreht daher die bestehende Phrase der ‚gesellschaftlichen Konstruktion des Visuellen‘ um und spricht von der ‚visuellen Konstruktion des Gesellschaftlichen‘ (vgl. 2002: 169ff.). Auf die Beeinflussung der menschlichen Wahrnehmung durch Sehgewohnheiten hat Rudolf Arnheim schon in den 1960er Jahren hingewiesen: „Pertinent here are also the instances in which a percept is supplemented or completed by earlier visual experience“ (1969: 304). Die Wahrnehmung einer visuellen Realität wird also durch die eigene kulturspezifische Prägung bestimmt: „In other words, reality may be in the eye of the beholder, but the eye has had a cultural training“ (Kress/van Leeuwen 2006: 158, vgl. auch ebd.: 171). Neutral oder objektiv sei das Sehen somit niemals, wie Pierre Bordieu feststellt: „Es gibt keine Wahrnehmung, die nicht einen unbewußten Code einschliesse; dem Mythos vom ‚reinen Auge‘ als einer Begnadung, wie sie allein der Einfalt und der Unschuld zuteil wird, kann nicht nachdrücklich genug widersprochen werden“ (zit. in Schelske 2005: 261, vgl. auch Schäffer 2005: 216ff.). Aus diesem Grund mahnt der Historiker Jens Jäger, dass Bilder nicht ohne Weiteres als kulturelle Quellen genutzt werden können:

Bilder sind kein Königsweg in die Vergangenheit. Selbst dort, wo sie vor allem zu realienkundlichen Zwecken hinzugezogen werden, also der Klärung von Fragen nach dem Aussehen und dem Gebrauch von Gegenständen der Vergangenheit [...] dienen, müssen Fragen der Darstellungskonvention, des Gebrauchs und Zusammenhanges der Bilder geklärt werden (2005: 189-190)

Damit sich Bilder als Weg in die Vergangenheit und zu anderen Kulturen nutzen lassen, hat die Bildwissenschaft Verfahren wie die Ikonologie (Kunstgeschichte) oder den semiotisch bildrhetorischen Ansatz entwickelt. Diese Verfahren werden auch von anderen Zweigen der Bildwissenschaft genutzt und lassen sich auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Ikonologie und Bildrhetorik werden im Folgenden vorgestellt, vertieft sowie um weitere Verfahren aus anderen Bildwissenschaften ergänzt. Daraus soll ein methodischer Leitfaden für die Bildrezeption im Fremdsprachenunterricht entstehen, der Lehrenden und Lernenden grundsätzliche Orientierung für die Bilddeutung gibt.

2.4.1 Die Ikonologie

Die ikonografisch-ikonologische Methode, kurz ‚Ikonologie‘ genannt, ist die wohl bekannteste Methode der Bildinterpretation. Sie geht auf die Kunsthistoriker Erwin Panofsky und Aby Warburg zurück (die so genannte ‚Hamburger Schule‘) und wurde für die Interpretation von Bildkunst entwickelt.¹³¹ Es geht darum, Kunstwerke in drei Schritten in ihrem Entstehungskontext zu deuten und so wiederum als Informationsquelle über diesen Kontext nutzen zu können.¹³² Bis heute wird die Ikonologie in der Kunstgeschichte sowie von anderen Bildwissenschaften für diese Zwecke genutzt. Zu diesen Bildwissenschaften zählen die Geschichtswissenschaft (vgl. Jäger 2005: 185, 188), die Politikwissenschaft (vgl. Lesske 2005: 244), die Pädagogik (vgl. Talkenberger 1997: 13-15, Winkeler 1997: 28) und die Sozialwissenschaften (vgl. Bohnsack 2007: 24-26). Diese Bildwissenschaften deuten Bilder gemäß der Ikonologie, um aus der Bilddeutung Rückschlüsse auf die Gesellschaft ziehen zu können, aus der das Bild stammt.

Die Ikonologie ist jedoch nicht unumstritten. Sie führt angeblich zu einer weniger objektiven Auslegung, als von ihren Befürwortern behauptet wird. Denn die individuell getroffene Wahl der Hilfsmittel (s.u.) bedingt den Bildsinn, so dass dieser doch wieder subjektiv ist. Die Auswahl der Hilfsmittel wird von den Erwartungen an ein Bild bestimmt, daher wird die Iko-

¹³¹ Panofsky verfasste das dreistufige Modell zu Beginn der 1930er Jahre basierend auf den Arbeiten Aby Warburgs (vgl. Eberlein 1996: 173, Panofsky 1932).

¹³² Dieses Modell modifizierte Panofsky später leicht, sein Grundprinzip blieb jedoch erhalten (für einen Überblick vgl. Rehm 2002: 205ff.).

nologie von ihren Kritikern u.a. „zirkuläre Form des phantasierenden Rätselratens“ geheißen (Schulz 2009: 61). Dennoch wird sie bei aller Kritik noch immer und breit als Werkzeug für die Bilddeutung genutzt, denn in ihren Grundzügen stellt sie doch ein Modell dar, das zu einer systematischen und fundierten Deutung führt. Zudem ist sie nicht nur für Kunst, sondern auch für Alltagsbilder, selbst logische Bilder (vgl. Kapitel 3.3.2), anwendbar:

Die Ikonologie beschränkt sich von jeher nicht auf „Hochkunst“, sondern bezieht in ihre Interpretationen auch die Reflexe der Motive in allen Genres und Techniken ein. Sie kann daher die Herkunft und Wege von Bildern feststellen. Da dabei etwa zwischen Stichen, Plakaten oder Fernsehbildern prinzipiell keine Grenze gezogen werden muß, ist der Übergang von der Ikonologie zur Medienwissenschaft möglich. In der Praxis wird er oft genug vollzogen. (Eberlein 1996: 191)

Für die Fremdsprachendidaktik eignet sich die Ikonologie, weil sie systematisch zu einer nicht gänzlich subjektiven Deutung führt, sich für die Bildtypen des Fremdsprachenunterrichts eignet und Quellenarbeit an Bildern ermöglicht. Im Folgenden werden die drei Schritte erklärt und, um ein Beispiel zu geben, an Dorothea Langes Foto *Migrant Mother* (1936) (vgl. Bild 2.4.1)¹³³ angewendet.

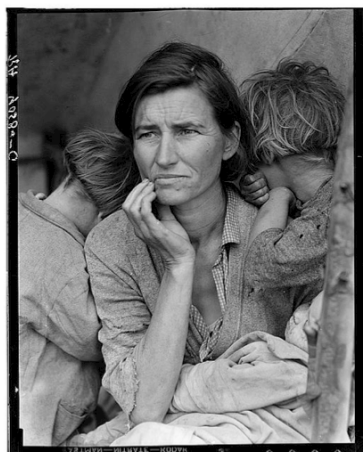


Bild 2.4.1: *Migrant Mother* (Lange 1936)

Der erste Schritt des dreiteiligen Modells ist die Analyse, genannt ‚vorikonologische (oder prä-ikonologische) Beschreibung‘. Dazu wird das Dargestellte identifiziert und der so genannte ‚Phänomensinn‘ bzw. das ‚primäre‘ oder ‚natürliche Sujet‘ eines Bildes festgestellt (vgl. Panofsky 1998b: 95). Dieser Phänomensinn wird unterteilt in das ‚tatsachenhafte Sujet‘ bzw. den ‚Sachsin‘ (das Ding an sich, z.B. ‚die Frau‘) und das ‚ausdruckshafte Sujet‘ bzw. den ‚Ausdruckssinn‘ (das Aussehen des Dings, z.B. ‚ernst‘). Für die Konstituierung des Phänomensinns wird festgestellt, was dargestellt ist und wie es – bedingt durch seine Darstel-

¹³³ Der vollständige offizielle Titel lautet: *Destitute Pea Pickers in California. Mother of Seven Children. Age Thirty-Two. Nipomo, California.*

lungsweise – wirkt. Also listet die vorikonologische Beschreibung „zunächst alle Bildinhalte und formalen Aspekte“ auf (Knieper 2005: 47).

Für den Sachsinne der *Migrant Mother* lässt sich feststellen, dass das schwarzweiße Bild eine Frau mit drei Kindern – eines an jeder Seite und einem Säugling im Arm – zeigt. Der Oberkörper der sitzenden Frau ist der Kamera zugewandt, ihr Gesicht ist zu sehen, sie wendet den Kopf aber leicht nach links ab und schaut nicht in die Kamera. Die stehenden Kinder schmiegen sich an die Schulter der Frau. Die Gesichter der beiden stehenden Kinder sieht man nicht; das des schlafenden Säuglings ist halb verdeckt. Die Frau hält ihn in ihrem (von den Betrachtenden aus gesehen) rechten Arm, die Finger ihrer linken Hand berühren ihren eigenen rechten herabhängenden Mundwinkel. Die Frau hat eine zerfurchte Stirn, ihr Haar ist dunkel. Sie trägt eine Bluse und eine dünne Jacke darüber, deren Ärmelsaum ausgefranst ist. Auch die Kleidung des Kindes auf der rechten Seite ist löchrig. Die Haare der Kinder sind kurz geschnitten. Formal handelt es sich bei dem Bild um ein Hochformat und eine Nahaufnahme: Die vier Menschen füllen die ganze Bildfläche.

Für den Ausdruckssinn – die Wirkung des eben Beschriebenen – lässt sich Folgendes feststellen: Da es sich bei dem Bild um ein Schwarzweißfoto handelt, wirkt es alt. Die Menschen sehen aufgrund ihrer Kleidung arm aus, wegen ihrer geschnittenen Haare aber nicht verwahrlost. Die Frau scheint die Mutter oder Vertraute der Kinder zu sein, da sich diese an sie schmiegen. (Der Titel unterstützt die Annahme, dass sie die Mutter der Kinder ist.) Die Frau ist jung – darauf deutet hin, dass sie noch keine grauen Haare hat und wenige Falten an Hals und Dekolletée –, ihr Gesicht ist jedoch faltig und wirkt alt, was ein anstrengendes Leben erahnen lässt. Sorgenvoll erscheint die Frau durch ihre gerunzelte Stirn sowie die herabhängenden Mundwinkel. Ihr Blick an der Fotografin vorbei kann auf unterschiedliche Weise gedeutet werden: Nachdenklichkeit, Ablehnung gegen die Fotografin, Gleichgültigkeit, Hoffnungslosigkeit etc. Die vorsichtige Berührung der Hand am Mund (,vorsichtig‘, weil die Frau weder den Kopf an die Finger anlehnt noch den Kopf aufstützt; die Finger sind entspannt, nur gebogen) wirkt etwas unsicher, dies scheint die Hoffnungslosigkeit zu unterstreichen. Das Hochformat des Bildes entspricht dem Format des Bildinhalts – eher hoch als breit. Zusammen mit der Einstellungsgröße sorgt es dafür, dass das Motiv – die Mutter mit den Kindern – die ganze Bildfläche füllt, was den Eindruck von Nähe zwischen Betrachtenden und Motiv entstehen lässt.

In der vorikonologischen Beschreibung identifizieren und deuten die Betrachtenden also Bilddetails und ihre Darstellung gemäß ihren lebensweltlichen Erfahrungen. Laut Panofsky besteht die „subjektive Quelle der Interpretation“ in der „[v]itale[n] Daseinserfahrung“

(1998a: 95), d.h. den eigenen Lebenserfahrungen. Gesteuert wird die Deutung zudem von der Kenntnis der Darstellungskonventionen, über die die Betrachtenden verfügen. Panofsky schreibt, das „objektive Korrektiv der Interpretation“ sei die „Gestaltungsgeschichte (Inbegriff des Darstellungsmöglichen)“ (ebd.: 95). Das bedeutet, dass durch Bezugnahme auf bekannte Bildpraktiken (das „Darstellungsmögliche[]“) abgewogen wird, ob die Interpretation, zu der man aufgrund seiner eigenen Lebenserfahrungen kommt, überhaupt zutreffen kann. Wer beispielsweise im Karneval im Rokokokostüm unterwegs war (Lebenserfahrung), wird durch ein Doppelporträt aus dem 17. Jh., das ein üppig berüschtes Paar zeigt, an dieses Erlebnis erinnert. Wer nun weiß, dass im 17. Jh. diese Mode am Hofe üblich war und sich der Adel i.d.R. so abbilden ließ (Bildpraktik), nimmt aber eher nicht an, dass das Gemälde eine Karnevalsszene darstellt.

Im zweiten Schritt des Modells, der so genannten ‚ikonografischen Analyse‘, wird der ‚Bedeutungssinn‘ des Bildes festgestellt. Das Ziel der ikonografischen Analyse ist eine Bilddeutung, die auf der Analyse des Dargestellten und seines Kontexts beruht und aus der Synthese von Informationen hervorgeht, die nicht nur aus dem Bild, sondern aus den verschiedensten historischen Quellen stammen (vgl. Panofsky 1975: 42). Für die Deutung werden die identifizierten Bildinhalte in Bezug zueinander, zu ihrer Darstellungsweise und zum Bildkontext gesetzt. Der Bildkontext umfasst die Umstände der Bildentstehung und Bildrezeption. Dazu zählen historische Ereignisse und Entwicklungen in Politik und Gesellschaft, Moden, Epochen- und Individualstile, Eigenschaften der Kunstschaffenden, Dargestellten und Auftraggebenden, Bildfunktionen sowie Einflüsse aus anderen Künsten wie der Literatur. Panofsky selbst spricht von den „politischen, poetischen, religiösen, philosophischen und gesellschaftlichen Tendenzen der Person, der Epoche und des Landes, die zur Debatte stehen“ (ebd.: 49). Diese Tendenzen können sich im Bild widerspiegeln, oder es sind Bezüge zwischen dem Bild und dem Kontext herzustellen.¹³⁴

Für die Rekonstruktion des Kontexts in der ikonografischen Analyse ist eine Quellenrecherche durchzuführen. Je mehr Quellen konsultiert werden, umso lückenloser wird das Wissen der Bilddeutenden und umso mehr Anspielungen und Bezüge können sie aufdecken. Texte jeglichen Genres können gelesen werden, die einen inhaltlichen oder formalen Bezug zum

¹³⁴ Diese Forderung Panofskys lässt sich mit den Anforderungen an *visual literacy* vereinbaren. So steht bei Deborah Curtiss: „Visual literacy [...] entails the ability to: understand the subject matter and meaning within the context of the culture that produced the work“ (1987: 3). Denn erst vor dem kulturellen Hintergrund und eventuell aus einer fremdkulturellen Perspektive ist es möglich: „to translate mere visibility into meaningful visibility. In other words, culture makes us see and demands us to perceive visibility in specific ways“ (Schneck 2005: 4, vgl. Knieper 2005: 38). Daher zählen kulturelles Wissen und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel zu den Bestandteilen von visueller Kompetenz.

Bild besitzen¹³⁵ oder die den Bildkontext behandeln.¹³⁶ Ebenso können verschiedene Bilder des gleichen Motivs von unterschiedlichen Künstlerinnen und Künstlern aus unterschiedlichen Jahrhunderten miteinander verglichen werden, oder ein Bild wird im Zusammenhang des Gesamtœuvres einer Künstlerin bzw. eines Künstlers betrachtet, um den Individual- und Epochenstil herauszuarbeiten und um auf dieser Basis die Wahl der Darstellungsweise zu deuten. Panofsky schreibt, die „subjektive Quelle“ des Bedeutungssinns sei „[l]iterarisches Wissen“ (1998a: 95) und (nach seiner Auswanderung in die USA auf Englisch) „familiarity with specific themes and concepts“ (1939, zit. in Rehm 2002: 207). Das objektive Korrektiv der Interpretation sei die Kenntnis von epochenspezifischen Darstellungskonventionen sowie inhaltlich-formalen Präferenzen, die „Typengeschichte (Inbegriff des Vorstellungsmöglichen)“ (Panofsky 1998a: 95) bzw. „insight into the manner in which, under varying historical conditions, specific themes or concepts were expressed by objects and events“ (1939, zit. in Rehm 2002: 207). Durch die Rekonstruktion des ursprünglichen Bezugsrahmens ist es möglich, dem Wesen eines Bildes als subjektives Kunstprodukt, das Werte und Einstellungen seiner Zeit interpretiert und reflektiert, gerecht zu werden (vgl. Panofsky 1998b: 85).

Für die Konstitution des Bedeutungssinns für die *Migrant Mother* müssten mindestens folgende Informationen gesammelt werden: Informationen zur Person der *Migrant Mother*, zu Dorothea Lange, ihrer Arbeit (z.B. durch andere Bilder von Lange¹³⁷ oder Interviews), zur *Great Depression*, in deren Verlauf das Foto aufgenommen wurde, und zur Farm Security Administration, die u.a. Lange beauftragte, die Folgen der Depression unter der Landbevölkerung zu dokumentieren. Zur Person: Die Frau auf dem Foto ist Florence Owens Thompson (1903-1983). Sie heiratete jung. Ihr Mann arbeitete in der Industrie. Später verlor er seinen Arbeitsplatz und die Familie verdingte sich als Erntehelfer. Das Paar bekam fünf Kinder. Florence war mit dem sechsten schwanger, als ihr Mann 1933 starb. Sie war 32 Jahre alt, als Dorothea Lange sie 1936 fotografierte, und hauste mit ihren Kindern in einem provisorischen Zelt. Die Familie arbeitete in der Landwirtschaft und zog von Arbeit zu Arbeit. Dorothea Lange (1895-1965) war eine der von der US-amerikanischen Farm Security Administration beauftragten Fotografinnen und Fotografen, die durch das Land reisten, um die Situation der Menschen zu dokumentieren. Sie machte 1936 kurz Station in Florence Owen Thompsons

¹³⁵ Es kann sich dabei um einem Bild zugrunde liegende Literatur handeln, nachträglich über ein Bild verfasste Texte, Texte zum Bildthema ohne expliziten Bezug zum Bild an sich, zeitgleich mit dem Bild entstandene Texte mit formalen Ähnlichkeiten etc.

¹³⁶ Es kann sich dabei um Primär- und Sekundärtexte handeln über historische Ereignisse und Entwicklungen in Politik und Gesellschaft, Moden, Epochen- und Individualstile, Eigenschaften der Kunstschaffenden, der Dargestellten und der Auftraggebenden und Bildfunktionen.

¹³⁷ z.B. Langes Bild *Migrant Agricultural Worker's Family. Seven Hungry Children. Mother Aged Thirty-Two. Father Is Native Californian. Nipomo, California* (1936) Dies ist ein weiteres Bild aus der Reihe über die Familie der Migrant Mother und zeigt die erbärmlichen Bedingungen, unter denen sie lebte (vgl. Kapitel 3.3.1).

Camp und nahm eine Reihe von Fotos auf. Lange berichtete, ihr sei es wegen ihrer Behinderung – sie hinkte aufgrund einer Polioerkrankung in ihrer Kindheit – relativ leicht möglich, das Vertrauen ihrer Motive zu gewinnen. Denn sie werde von den Menschen als ebenfalls benachteiligt wahrgenommen, gewissermaßen als eine von ihnen, auch ausgegrenzt aus dem Kreis derjenigen, die heil und sicher leben („whole and secure“) (Answers Cooperation 2010: o.S.). Dorothea Lange erzählte 1960 über die Entstehung des Fotos:

I saw and approached the hungry and desperate mother, as if drawn by a magnet. I do not remember how I explained my presence or my camera to her, but I do remember she asked me no questions. I made five exposures, working closer and closer from the same direction. I did not ask her name or her history. She told me her age, that she was thirty-two. She said that they had been living on frozen vegetables from the surrounding fields, and birds that the children killed. She had just sold the tires from her car to buy food. There she sat in that lean-to tent with her children huddled around her, and seemed to know that my pictures might help her, and so she helped me. There was a sort of equality about it. (Answers Cooperation 2010, o.S.)

Das Entstehungsjahr des Fotos, 1936, fällt in die Zeit der Weltwirtschaftskrise. Diese brach 1929 in den USA aus, und in ihrer Folge kam es dort wie anderswo zur Verarmung. Viele Menschen verloren ihre Arbeit in der Industrie und verdingten sich als Tagelöhner in der Landwirtschaft – so auch Thompson.

Als Bedeutungssinn lässt sich somit festhalten, dass das Bild die verwitwete Florence Owens Thompson mit drei ihrer sechs Kinder vor dem provisorischen Zelt zeigt, in dem die Familie lebt. Thompson wirkt nicht nur arm und sorgenvoll durch ihr Äußeres, sondern sie ist es auch; das Foto ist nicht gestellt. Die Fotografin Dorothea Lange hält die Not der Familie in Bildern fest, zu denen sie die US-amerikanische Farm Security Administration beauftragt hat, um das Leben der Menschen in der Weltwirtschaftskrise zu dokumentieren.

Im dritten Schritt, der so genannten ‚ikonologischen Interpretation‘ wird der Dokumentsinn des Bildes festgestellt. Das inhaltlich erschlossene Bild wird nun selbst als Informationsquelle über eine historische Zeit genutzt – etwa über seine Entstehungszeit:

Sie [die ikonologische Interpretation] erfasst den Dokumentsinn einer Darstellung [...]. Hierdurch verschiebt sich das Interesse des Betrachters von der ikonographischen Deutung zu einem Verständnis des Bildwerkes als Quelle (Dokument) für das Verständnis der Epoche. (Kopp-Schmidt 2004: 60)

Der Rückbezug auf die Epoche findet laut Panofsky auf der Basis von geschichtlichem und kulturellem, sozialem und psychologischem Wissen statt: Die subjektive Quelle des Dokumentsinns ist Wissen über „weltanschauliches Urverhalten“ (Panofsky 1998a: 95), „synthetic intuition (familiarity with the essential tendencies of the human mind), conditioned by personal psychology and ‚Weltanschauung‘“ (1939, zit. in Rehm 2002: 207). Diesem setzt die Kenntnis von Darstellungskonventionen wiederum Grenzen. Als objektives Korrektiv nennt Panofsky die „[a]llgemeine Geistesgeschichte (Inbegriff des weltanschaulich Möglichen)“

(Panofsky 1998a: 95), „[h]istory of cultural symptoms or ‚symbols‘ in general (insight into the manner in which, under varying historical conditions, essential tendencies of the human mind were expressed by specific themes and concepts)“ (1939, zit. in Rehm 2002: 207).

Folgendes lässt sich nun für *Migrant Mother* als Dokumentsinn festhalten: Wer in der Depression seine Arbeit verlor, konnte alles verlieren: Besitz, ausreichend Nahrung, Gesundheit. Familien zogen auf der Suche nach Arbeit und einem geringen Einkommen umher. Wer keine Arbeit fand, musste seine letzten Habseligkeiten verkaufen. Man lebte von Tag zu Tag, unter den kargsten Bedingungen; ein soziales Auffangnetz existierte nicht. Kinder mussten bei der Arbeit helfen, um das Überleben der Familie zu sichern. Sorge, harte Arbeit und Mangel hinterließen Spuren am Aussehen der Menschen.

Auf diese Weise kann ein authentisches Bild im Fremdsprachenunterricht (wie auch anderswo) systematisch gedeutet werden, um es als Informationsquelle über eine andere Kultur zu nutzen. Die Ikonologie eignet sich als Methode zu diesem Zweck, da sie zum Ziel hat, die historischen Bedeutungen eines Kunstwerks wissenschaftlich mit Hilfe einer Quellenrecherche festzustellen: „Die ikonographisch-ikonologische Methode ist also die Suche nach dem einstigen Sinn eines Kunstwerks mit Hilfe aller erreichbaren bildlichen oder schriftlichen Quellen, die sich zu ihm in eine erhellende Beziehung setzen lassen“ (Eberlein 1996: 172). Sie verlangt eine Bilddeutung auf der Basis einer ikonografischen Beschreibung und Deutung sowie unter Berücksichtigung des historischen Bildkontexts. Dazu ist eine Kontextanalyse durchzuführen. Durch diese Berücksichtigung historischer Kontexte ermöglicht die Ikonologie den Perspektivenwechsel für die Rezeption von Kunst. Schließlich heißt es: „Das Ziel der ‚geschichtlichen Deutung‘ ist, unser Verständnis vom zeitgenössischen ausgehen zu lassen“ (ebd.: 173). Es soll also das Bild aus der Sichtweise einer anderen Zeit, und d.h. unter Umständen auch einer anderen Kultur, betrachtet werden. Die Bilddeutung, zu der man so gelangt, erlaubt es schließlich, aus dem Bild wiederum Rückschlüsse auf den Kontext zu ziehen – ein Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. Daher sollte sich die Bildrezeption gemäß der Ikonologie als nützlich erweisen (vgl. Kapitel 2.4.3).

2.4.2 Der semiotisch-bildrhetorische Ansatz

Eine zweite Methode der Bilddeutung bietet die Bildrhetorik. Der bildrhetorische Ansatz geht auf den Semiotiker Roland Barthes (1964) zurück und zielt darauf ab, das Zusammenspiel der Bildelemente als Zeichen und Subzeichen sowie ihre Bedeutung und Verwendung festzustel-

len. Es geht um die Bildsyntax (Zusammenspiel der Teile), die Bildsemantik (Zeichenbedeutung) und die Bildpragmatik (Zeichenverwendung). Das semiotische Verfahren wurde ursprünglich für die Untersuchung von Sprache entwickelt, daher bedient es sich für die Beschreibung von bildlichen Zeichenrelationen einer sprachwissenschaftlichen Terminologie. Das Verfahren wurde auf Bilder übertragen, weil auch diese zu den Zeichen gerechnet werden.

Die Bildsyntax bezeichnet bildinterne Relationen, d.h. das Zusammenspiel der Formen. Untersucht werden die formalen Bezüge der Bilddetails zueinander, d.h. die Bildstruktur. Klaus Sachs-Hombach unterscheidet in diesem Bereich die Untersuchung von Zeichenstrukturen in einem Bild (Was ist da?) von der Erforschung der Regeln für das Anlegen solcher Muster (Welche Konventionen bestehen?):

Eine Bildsyntax im formalen Sinne untersucht die für Bildsysteme notwendigen Eigenschaften, die Bilder unabhängig von ihrer Bedeutung und Verwendung besitzen. Eine Bildsyntax im morphologischen Sinn untersucht die Beziehungen innerhalb komplexer Bilder und zwischen den Zeichen eines Zeichensystems. Eine Bildsyntax im kombinatorischen Sinn untersucht das Regelsystem (bzw. die Grammatik), nach dem elementare Einheiten eines Bildalphabets zu komplexen Bildern kombiniert werden können. (2003: 105)

Die Feststellung einer Bildsyntax entspricht einer bildinternen Formenanalyse bzw. Strukturanalyse (vgl. Duroy/Kerner 1996: 272).

An der *Migrant Mother* wäre bei der Syntax die Komposition des Bildes zu untersuchen. Anders als in der vorikonologischen Beschreibung werden nicht Sach- und Bedeutungssinn voneinander unterschieden, sondern es wird nur festgestellt, welche Formen existieren und wie sie – unter Berücksichtigung von Darstellungskonventionen – zueinander stehen: Eine Frau sitzt, zwei Kinder lehnen an ihr, ein drittes Kind hält sie im rechten Arm. Die Figuren berühren und überschneiden sich, was eine Zusammengehörigkeit erkennen lässt. Der Blick der Frau ist auf etwas außerhalb des Bildes gerichtet. Das Hochformat des Bildes wird durch die Gruppe ausgefüllt. Bei der Untersuchung der Bildsyntax wird somit festgestellt, was abgebildet ist. Dabei liegt der Fokus auf dem Zusammenspiel der identifizierten Körper, während die Wirkung der Einzelteile sekundär ist.

Die Bildsemantik erforscht die Referenzbezüge der Bildformen. Es geht darum, die Bild- und Zeichenbedeutung festzustellen: „Die Bildsemantik behandelt das Verhältnis von Bildträger und Bildinhalt“ (Sachs-Hombach 2003: 124). Sie entspricht der Ikonografie und Ikonologie (vgl. ebd.: 272), d.h., es geht um die Bedeutung der Zeichen und zwar sowohl bildimmanent als auch unter Bezugnahme auf außerbildliche Kontexte. Auf dieser Ebene wird ein Bild hinsichtlich der ikonischen, indexikalischen und symbolischen Bedeutungen untersucht (vgl. Kapitel 2.2.7).

Im Falle der *Migrant Mother* müsste in diesem Schritt die Kontextualisierung des Bildinhalts vorgenommen werden (für die Ergebnisse der Kontextrecherche vgl. Kapitel 2.4.1). Als Ikon betrachtet, lässt sich dann feststellen, dass das Foto eine arme, besorgte Mutter mit drei Kindern abbildet. Wenn man das Bild indexikalisch interpretiert, zeigt es die Konsequenzen der Schicksalsschläge in der Familie: Durch den Verlust von Arbeit und Einkommen, den Tod des Vaters und die Weltwirtschaftskrise lebt die Mutter mit ihren Kindern in Armut. Symbolisch kann die Mutter als Verkörperung der Not der Landbevölkerung in der Depression aber auch als Symbol für Kraft und Durchhaltewillen der Amerikanerinnen (und Amerikaner) in der Weltwirtschaftskrise gedeutet werden. An dieser Stelle kann Schülerinnen und Schülern verständlich werden, weshalb ein Bild wie *Migrant Mother* berühmt wurde. Durch die Dreiteilung der Bildinterpretation (ikonisch, indexikalisch, symbolisch) lassen sich die Deutungen von Schülerinnen und Schülern inhaltlich differenzieren. Sind die Lernenden mit der Terminologie vertraut, erlaubt sie es, das Augenmerk der Lernenden bei Bedarf gezielt auf eine der drei Ebenen zu lenken.

Die Pragmatik schließlich untersucht die Zeichen- und Bildverwendung und die Zeichennutzenden kommen ins Spiel: „Die Pragmatik hat die Beziehung von Zeichenträger und Interpret zum Gegenstand“ (Sachs-Hombach 2003: 158). Dabei wird unterschieden zwischen einem engen und einem weiten Pragmatikbegriff. Der enge Pragmatikbegriff steht für die Untersuchung des semantisch relevanten Bildkontextes. Hier geht es um die Feststellung von Bezügen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Beim weiten Pragmatikbegriff geht es um die „möglichst systematische Erfassung der historisch und kulturell variablen Verwendungskontexte und Zeichenfunktionen“ (ebd.: 160), also um die voneinander abweichenden Bezüge zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kulturen. Hier müsste für das Foto der *Migrant Mother* der Produktions- und Rezeptionskontext untersucht werden, also die Umstände, die zu der Entstehung eben dieses Bildes in dieser Form geführt haben, wozu es gedient hat und dient und wie es von den Betrachtenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten aufgenommen wurde. An dieser Stelle kann es zu Überschneidungen mit den Ergebnissen der semantischen Untersuchung kommen, da sich sowohl Pragmatik als auch Semantik mit Bildbedeutungen befassen, die sich aus der Kontextualisierung ergeben. Beide Bereiche lassen sich daher nicht scharf voneinander trennen.

Die pragmatischen Untersuchungsergebnisse lauten: *Migrant Mother* war ursprünglich die Illustration eines Artikels über die Situation der Landbevölkerung in der Depression. Das Foto wurde von Dorothea Lange aufgenommen (vgl. Kapitel 2.4.1 für die Entstehungsumstände). Der Aufsatz mit dem Bild erschien 1936 zunächst in der Zeitung *San Francisco News*

und dann in weiteren Zeitungen der USA. So erlangte *Migrant Mother* Bekanntheit. Das Foto rüttelte die Menschen auf, denn es machte die Not der Landbevölkerung offenbar. Dorothea Lange wurde durch diese Arbeit berühmt. *Migrant Mother* ist heute erstens ein Kunstobjekt, (es hängt im J. Paul Getty Museum in Malibu), zweitens Kulturgut, das über die Library of Congress online eingesehen werden kann,¹³⁸ und drittens ein Zitat, das immer wieder in sozialkritische Texte eingefügt wird.

Wie das ikonografisch-ikonologische Verfahren wird auch der bildrhetorische Ansatz in anderen Bildwissenschaften für die Bildinterpretation herangezogen (vgl. Lesske 2005: 244 für die Politikwissenschaft, Talkenberger 1997: 17-18 für die Pädagogik), denn er erlaubt eine systematische, fundierte Bilddeutung, auf deren Grundlage Aussagen über soziales Miteinander der Bildkulturen möglich sind. Aus diesem Grund bietet es sich wie die Ikonologie für die Bildrezeption im Fremdsprachenunterricht an. Es bestehen jedoch Unterschiede zwischen Ikonologie und Bildrhetorik: Anders als die Ikonologie unterscheidet der bildrhetorische Ansatz weniger zwischen Aussehen und Wirkung der Formen, sondern konzentriert sich auf ihre Identifikation und ihr Zusammenspiel. Eventuell bleiben so wichtige Aspekte unerwähnt. Dafür erlaubt die Bildrhetorik im nächsten Schritt eine stärkere Differenzierung und Strukturierung der möglichen Interpretationen als die Ikonologie, weil sich die Interpretationen in der Bildrhetorik verschiedenen Ebenen (ikonisch, indexikalisch oder symbolisch) zuordnen lassen. (Diese Strukturierung ließe sich in die Ikonologie übernehmen.) Außerdem fordert die Pragmatik zur Untersuchung von Kontextbereichen auf, die das ikonografisch-ikonologische Verfahren nicht ausdrücklich verlangt, wenn die Ikonologie diese Untersuchungsbereiche auch nicht grundsätzlich ausschließt. Die Aufforderung der Bildrhetorik, Bildfunktionen sowie Rezeptionsszenarien zu untersuchen, ist begrüßenswert, weil beides von Bedeutung für das interkulturelle Verständnis von Bildern ist. Bleiben diese Aspekte unberücksichtigt, kann es sein, dass Fragen bezüglich der Bildwirkung offen bleiben müssen. Wem etwa die Rezeptionsgeschichte von *Migrant Mother* unbekannt ist, der wird schwerlich begreifen können, weshalb gerade dieses Bild solche Berühmtheit erlangt hat. Von Nachteil bei der Bildrhetorik ist wiederum, dass sie zwar angibt, welche Bildaspekte zu untersuchen sind, nicht aber, wie dabei Schritt für Schritt vorzugehen ist; die Ikonologie ist hier präziser. Trotz dieser Verschiedenheiten unterscheiden sich die beiden vorgestellten Verfahren der Bildinterpretation aber nicht grundsätzlich: Beide verlangen eine formale Untersuchung der Bildinhalte sowie eine Kontextanalyse, auf deren Basis eine Bilddeutung formuliert wird.

¹³⁸ vgl. http://www.loc.gov/rr/print/list/128_migm.html

2.4.3 Die deutsche Fremdsprachendidaktik zu Ikonologie und Bildrhetorik

Zu beiden eben vorgestellten Methoden äußert sich auch die Fremdsprachendidaktik – allerdings bis 2010 jeweils mit nur einer Stimme. Camilla Badstübner-Kizik hat sich 2002 mit der Ikonologie als Methode der Bilddeutung im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht auseinandergesetzt. Badstübner-Kizik steht der Methode in ihrer ursprünglichen Form kritisch gegenüber (vgl. 22), und das insofern zu Recht, als sie die erwähnten Unzulänglichkeiten der Methode aufzählt (vgl. 18, 20, 25). Sie erklärt jedoch auch, Oskar Batschmanns Weiterentwicklung der Methode habe sie zu einem Werkzeug gemacht, das sich „für die Kunstrezeption durch den Laien“ eigne, und nennt die „Abfolge von Wahrnehmung und Fragebildung“ ein „brauchbares Gerüst“ (22). Badstübner-Kizik bezeichnet das Verfahren, das Batschmann auf der Basis der Ikonologie entwickelt hat, als ertragreich für die Bilddeutung. So erklärt sie die Ikonologie indirekt doch zur brauchbaren Systematik für die Bilddeutung.

Die Zurückhaltung gegenüber der Ikonologie scheint nicht gerechtfertigt, da die Ikonologie von großem Nutzen für den Fremdsprachenunterricht sein kann. Er besteht darin, dass das Verfahren in einem überschaubaren Dreischritt dazu anleitet, Bilder zu analysieren und zu interpretieren. Es verlangt, die Bildform zu untersuchen, um die Bildwirkung festzustellen, sowie den Kontext zu untersuchen und in Bezug zu Bildinhalt und Bildwirkung zu setzen, um so zu einer Bilddeutung zu kommen, die Aufschluss über fremdkulturelle Praktiken und Ereignisse gibt. Dieses Vorgehen macht zwei wichtige Ziele erreichbar: Erstens kann ein Bild auf diese Weise als historische Quelle genutzt werden, wie es sich die interkulturelle Fremdsprachendidaktik wünscht. Ein Bild wird zum Gegenstand für das interkulturelle Lernen, wenn es methodisch angemessen bearbeitet wird. Für ein Bild heißt das, dass eine Kontextualisierung durchgeführt wird, denn erst durch die Kontextualisierung werden die Besonderheiten und der kulturelle Gehalt eines Bildes erkennbar. Der Kontext gibt Hinweise auf diesen Gehalt. Nur wer beispielsweise festgestellt hat, dass in Spanien Nacktheit zur Entstehungszeit von Francisco José de Goya y Lucientes' Gemälde *La maja desnuda* (1797-1800) verpönt war, erkennt die Ungewöhnlichkeit der Darstellung der nackten Frau. Ebenso begreift nur derjenige, der von Frida Kahlos Unfall und Operationen gehört oder gelesen hat, worauf die merkwürdigen Korsetts in ihren Bildern anspielen. Durch das Vorwissen wird die Quelle verständlich und es können neue Informationen entnommen werden. Zweitens stellt die Ikonologie ein systematisches Verfahren dar, das Schülerinnen und Schüler erlernen können, um Bilder selbstständig zu deuten. Damit unterscheidet sich die Bildarbeit nach dieser Methode von der weit verbreiteten Praktik, Schülerinnen und Schüler bildspezifische Aufgabenreihen erledigen zu lassen, die sich jedoch nicht als Erschließungsstrategien auf andere Bilder übertragen

lassen. Mit der Vermittlung der Ikonologie als Strategie wird im Gegensatz dazu auch die Autonomie der Lernenden gefördert. Darüber hinaus zählt die Ikonologie zu den Inhalten des Kunstunterrichts, in dem sie ab Klasse 8 aufwärts behandelt wird. Dies erleichtert zum einen die Einführung dieser Methode in den Fremdsprachenunterricht und ermöglicht zum anderen fächerübergreifendes Lernen (zum fächerübergreifenden Lernen vgl. auch Kapitel 2.3.2.1).

Die durch die Ikonologie angeregten einzelnen Vorgehensschritte lassen sich sinnvoll in den Fremdsprachenunterricht integrieren: Bei der Analyse des Bildes kann Wortschatz erarbeitet oder angewandt werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen zudem lernen, ihre Interpretation auf Analyseergebnisse zu stützen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 96 zu Filmen, Seidl 2007c: 5 allgemein zu Bildern). Bei der Kontextanalyse gewinnen die Lernenden Einblicke in die zielkulturelle Lebenswelt. Handelt es sich bei den recherchierten Quellen um Texte, wird durch die Arbeit damit die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern trainiert. Mit dem durch die Kontextrecherche erworbenen Wissen kann anschließend nicht nur das Bild, sondern auch weiteres Quellenmaterial gedeutet werden.

Die einzelnen Schritte der Ikonologie sind der Fremdsprachendidaktik nicht gänzlich neu. An verschiedenen Stellen wird gefordert, dass die Bildinterpretation auf einer Bildanalyse gründet, d.h., auf die formalen Eigenschaften des Bildes zurückzuführen ist (vgl. Eichhorn-Eugens exemplarische Bilddeutungen 1991: 280-281, Schwerdtfeger 1989: 37, Stein 2004: 411). Auch eine Kontextualisierung von Bildern mittels „Zusatzinformationen“ wird verlangt (Badstübner-Kizik 2006: 421, vgl. auch Vences 2006: 7). Monika Seidl regt zu diesem Zweck zur Recherche über die Bildschaffenden und das historische Bildthema an (vgl. 2007b: 13). Ernst Ahrens und seine Kollegen begründen die Kontextualisierung, damit, dass kulturelle Besonderheiten erst dadurch erkennbar würden:

Dazu [zur Deutung von Kunst] bedarf es einerseits der Interpretation ihrer geschichtlichen, gesellschaftlichen, moralischen und religiösen Voraussetzungen [...] andererseits der Deutung der angewandten Formelemente. Das Ergebnis dieser Kunstbetrachtung wird sein, daß das literarische Wort, die Lektüre, Bestätigung und Erhellung durch das Werk der bildenden Kunst erfährt, das eben auch Zeitaussage, Wesensausage und u.U. einmal Menschheitsausage ist und ebenso zur Weckung eines vertieften künstlerisch-ästhetischen Bewusstseins mithinführen kann. (1963: 237, vgl. auch 236)

Die Schritte der Bildarbeit, die bislang von der Fremdsprachendidaktik separat an verschiedenen Stellen empfohlen wurden, können durch die Ikonologie zusammengeführt und systematisiert werden, damit Schülerinnen und Schüler Bilder effektiv als Quellen nutzen sowie eine Bilderschließungsstrategie entwickeln können. Mit der Ikonologie erlernen sie zudem ein Verfahren, das den Methoden des Kunstunterrichts nicht widerspricht.

Auch das bildrhetorische Modell kann zu einer Lernstrategie werden. Das Verfahren findet bei Karl-Heinz Hellwig Erwähnung, der 1998 auf der Basis des semiotischen Ansatzes ein Modell zur Interpretation von Kunst im Fremdsprachenunterricht entwickelt hat (vgl. 1998a: 59-60). Das Modell unterscheidet Produzenten, Text (im weiten Sinne) und Rezipienten (implizit und real) und verlangt, diese Aspekte eines Kunstwerks zu analysieren. Zwischen der pragmatischen und der syntaktischen Ebene ordnet es die „je kunstspezifischen Ausdrucksformen“ (60) an und erinnert damit an den Zusammenhang von Kunstform und -verwendung. Auf der semantischen Beziehungsebene sieht Hellwig das „auf das Leben bezogene Aussagenpotenzial“, und zwar zum einen „historisch“ und zum anderen „gegenwärtig“. Hier geht es um den Bezug zwischen Bild und Bildkontext(en). All dies bewegt sich zwischen der „historisch-kulturelle[n] Situation I“ und „II“ (ebd.). Hellwig selbst nennt das Modell „semiotisch grundorientiert“ (ebd.), was es ohne Frage auch ist. Es solle dazu dienen, so Hellwig, bei der Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht „strukturalistisch sowohl textinterne als auch -externe Beziehungen, also das komplexe Beziehungssystem des Kunstwerks [berücksichtigen]“ zu können (ebd.).

Allerdings findet das Modell in der Fremdsprachendidaktik keine weitere Verwendung. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass aus Hellwigs Bildanalyse nach diesem Muster nicht ersichtlich wird, wie das Modell genau angewendet werden kann. Auf methodische Erläuterungen hat der Autor verzichtet, weil es ihm in seinem Aufsatz nicht darum geht, eine Methode vorzustellen, sondern durch das Ergebnis der Methode eine grundsätzliche Annahme, nämlich den Nutzen von Bildkunst im Fremdsprachenunterricht, zu bekräftigen. Hellwig beginnt seine Bildanalyse/-deutung mit dem Bildkontext. Unvermittelt erhält die Leserschaft Informationen zu Künstlerbiografie, dem Individualstil des Malers und der Bildwirkung. Entgegen seines Modells klammert Hellwig bei der Rezeption jedoch die Gegenwart aus und lässt nur einen Kunstkritiker des 19. Jahrhunderts zu Wort kommen. Auf diesen Teil folgen miteinander vermischt Analyse und Deutung („dunkelbedrohlich“ [ebd.: 63]). Diese Passage endet mit offenen Fragen, für die man nun eigentlich nach dem Modell den Kontext heranziehen müsste, was jedoch mit der Ausnahme eines Zitats zum Gesamtwerk des Künstlers und der Bedeutung seiner Arbeit unterbleibt. Die Fragen bleiben offen und der Text endet so abrupt, wie er begonnen hat. Wegen der fehlenden Erläuterungen bleibt es weitgehend unklar, wie das Modell angewendet wurde. Die Chronologie der Ergebnisse lässt jedoch die Vermutung zu, dass zunächst eine Kontextanalyse durchgeführt wurde, dann Bildanalyse und -interpretation folgten und schließlich Fragen formuliert wurden, die sich durch eine weitere Kontextanalyse beantworten ließen. Damit würde sich Hellwigs Vorgehen von der Ikonologie in

der Weise unterscheiden, dass die Ikonologie mit der Bildanalyse beginnt und erst danach auffordert, den Kontext zu untersuchen. Die Analyse an den Beginn zu stellen, ist insofern sinnvoll, als dann der Kontext ausgehend von den Bildinhalten gezielt recherchiert werden kann. Zu begrüßen ist wiederum Hellwigs Aufforderung, Fragen an das Bild zu stellen. Denn sie zu beantworten, verlangt ebenfalls eine gezielte Kontextrecherche. Das Bild fungiert so als Impuls für den Erwerb von kulturellem Wissen.

2.4.4 Vertiefung der Methoden und weitere Verfahren

Gemein haben die beiden vorgestellten Verfahren der Bildrezeption bzw. -interpretation, dass sie eine Gegenstandsanalyse, Kontextuntersuchung und Kontextualisierung des Bildes verlangen. Im Folgenden wird erklärt, weshalb diese Schritte von Bedeutung sind (Vertiefung) und wie vorgegangen werden kann (weitere Verfahren). Die Gegenstands- oder Produktanalyse ist in allen Bildwissenschaften Grundlage der Bildinterpretation (vgl. z.B. Faulstich 2002: 18, Mikos 2003: 52 für die Medienwissenschaft, Bättschmann 1996: 199 für die Kunstgeschichte). Für die Filmarbeit definiert Werner Faulstich die Produktanalyse wie folgt: „Die Filmanalyse als Produktanalyse widmet sich der systematischen Analyse der Gestaltungs- und Vermittlungsformen, innerhalb deren bzw. mit denen Bedeutung konstituiert und ausgedrückt wird“ (2002: 18). Sie ist die Grundlage einer jeglichen Interpretation: „Die Analyse dient der Vorbereitung der kreativen Abduktion“ (Bättschmann 1996: 199). ‚Kreative Abduktion‘ bedeutet ‚Interpretation‘ und steht für ein abwägendes In-Bezug-zueinander-Setzen von Bildelementen: „Durch kreative Abduktion, d.h., durch die Erfindung von Zusammenhängen unter den Elementen im Bild, werden Konjekturen (begründete Vermutungen) über die mögliche Bedeutung des Bildes geschaffen“ (ebd.: 210). Bildinhalte zu analysieren ist schwierig, weil es sich bei jeder Darstellung um ein „Informationskonglomerat“ (Frey 1999: 85) handelt. Jedes Bild enthält eine Fülle von Details, Ausdrucksmitteln und Bezügen. Für die Interpretation reicht es nicht aus, festzustellen, was abgebildet ist, sondern wie es genau aussieht: Wie werden z.B. Kopf und Hände gehalten, wie sitzt oder steht jemand, welchen Gesichtsausdruck hat er? Details üben erst in Kombination mit anderen eine bestimmte Wirkung aus.

Um Details der Körpersprache angemessen beschreiben und dokumentieren zu können, wurde in der Bildwissenschaft das Berner System entwickelt, ein non-semantisches Notationssystem für die Beschreibung von Körpersprache (vgl. Frey/Hirsbrunner/Pool/Daw 1981). Mit Hilfe des Berner Systems kann die spontane nonverbale Kommunikation von zwei mit-

einander interagierenden sitzenden Personen schriftlich fixiert werden. Transkribiert wird die Haltung von Kopf, Rumpf, Schultern, Oberarmen, Händen, Oberschenkel und Füßen. In einer Tabelle werden für jeden Körperteil (z.B. den Kopf) die Zahl und Art der Haltung (z.B. „rotational“), die Stärke und die Positionsvariation („Links-/Rechtsdrehung des Kopfes“) festgehalten, um so Bewegungen zu dokumentieren (vgl. ebd.: 217, Weinberg 1986: 56). Diese Tabelle listet die Körperteile in den Zeilen auf und besitzt Spalten für die Beschreibung der Positionsvariablen, die in chronologischer Folge notiert werden. Die Zeilen werden nacheinander ausgefüllt, d.h. im Falle von Filmen, für die das Verfahren entwickelt wurde, dass der Videofilm mehrfach geschaut wird, und bei jedem Sehdurchgang die Bewegungen eines anderen Körperteils dokumentiert werden. Der Einfachheit halber können die verschiedenen Positionen mit kurzen, von eins aufwärts durchnummerierten Zahlencodes benannt werden. Diese wurden im Vorfeld für alle möglichen Positionen festgelegt und in einer Liste festgehalten (vgl. Weinberg 1986: 58). Das Verfahren könnte für die Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht übernommen werden, um die Bildanalyse von *Close-ups* oder Porträts anzuleiten. Eine Tabelle als Arbeitsblatt gäbe den Lernenden eine Orientierung hinsichtlich der Aspekte, auf die sie zu achten haben oder achten können, und es würde verhindert, dass ihre Betrachtung oberflächlich bleibt. Außerdem würde ihnen durch die Liste der Körperteile (Kopf, Rumpf, Schultern, Oberarme, Hände, Oberschenkel, Füße) bewusst gemacht, welche Bereiche für die Körpersprache eine Rolle spielen.

Neben der Analyse ist auch eine Kontextualisierung für die Bildinterpretation durchzuführen (vgl. Bättschmann 1996: 203-209, 211, Panofsky 1975: 42). Die Semiotik erklärt die Notwendigkeit einer Kontextualisierung wie folgt: Visuelle Zeichen sind wie alle Zeichen Informationsträger (auf der semantischen Ebene). Ihre Informationen sind an ihrem Aussehen ablesbar (die syntaktische Ebene), und die Zeichen sind funktionsgebunden (die pragmatische Ebene). Aufgrund von Funktionsgebundenheit und Objektbezug können bildliche Zeichen nur aus ihrem Kontext verstanden werden (vgl. Duroy/Kerner 1996: 261, 269). Daher können Bilder für ihre Deutung nicht isoliert betrachtet werden, sondern sind in Zusammenhang mit bildexternen Faktoren zu setzen. Die Kommunikationswissenschaft stimmt zu und erhellt, was alles zum Bildkontext zählt: „Die semantische Bestimmtheit visueller Kommunikation hängt von äußeren Faktoren ab, wie Kulturkreis, historischer Kontext, Präsentationskontext, Umbildcharakter, Vorwissen oder individuelle Wahrnehmungssituation“ (Knieper 2005: 38). Gerade der Präsentationskontext verlangt, dass Bilder nicht isoliert gedeutet werden, denn heutzutage erscheinen große Mengen von Bildern fest eingebettet in einen verbalen Kontext: Pressefotos, Buchillustrationen, Fernsehbilder, Comics etc. Die Bilder sind als Ergänzungen

zum Text angelegt, d.h., es ist vorgesehen, dass Bezüge zwischen Wort und Bild hergestellt werden. Beide Medien dürfen daher nicht separat betrachtet werden, sondern sind gemeinsam zu rezipieren bzw. abwechselnd, denn eine isolierte Rezeption würde zu lückenhaftem Verstehen beider Medien führen. Die Trennung von Bild und Text ist in diesen Fällen aufgehoben: Beide Medien ergänzen sich gegenseitig (vgl. Braden 1994: 193-208, Kress/van Leeuwen 2006: 34).

Vor der Kontextualisierung steht die Kontextanalyse: Es muss festgestellt werden, wozu das Bild in Bezug gesetzt werden soll. Zur Kontextanalyse zählt u.a. die Untersuchung der Distribution und Rezeption eines Bildes (vgl. Faulstich 2002: 10 zu Filmen). Werner Faulstich führt für die Filmarbeit aus:

Filmanalyse in diesem weiteren Sinn umfaßt demnach neben den einzelnen Filmen selbst Filmästhetik, Filmgeschichte, Filmförderung, Filmzensur, Filmpolitik, Filmwirtschaft oder Filmethik. (ebd.: 10)

Für die Semiotik gehören zum Kontext „die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, die Motivationen, die Zeitbedingtheiten sowie die medialen Voraussetzungen“ (Duroy/Kerner 1996: 269). Der Historiker Jens Jäger ergänzt: „Ferner muss berücksichtigt werden, welchen Erfahrungs- und Wertehorizont die Erstellung der Quelle beeinflussten“ (2005: 192). Außerdem sind die zeitgenössischen Darstellungskonventionen festzustellen: „Die inhaltliche Entschlüsselung von Bildern kann nur erfolgreich sein, wenn Klarheit über Darstellungskonventionen, über Stil und Stilmittel, technische Möglichkeiten und Grenzen erlangt wird“ (ebd.: 192). Dieses Wissen erlaubt ein kritisches Hinterfragen von Bildaussagen und Bildwirkungen, wie es beispielsweise die Ethnologie vorschreibt. Sie verlangt, erstens die Abhängigkeiten eines Bildes zu untersuchen: Bestehen intertextuelle Bezüge, Varianten oder Entlehnungen? Zweitens ist seine Gültigkeit festzustellen, d.h., es ist zu untersuchen, ob Mängel bestehen, ob es sich um eine Fälschung handelt, und wie stark die Darstellung von Subjektivität bestimmt ist. Drittens kann seine Repräsentativität untersucht werden, etwa hinsichtlich der Frage, ob die Darstellung vollständig ist oder ob z.B. etwas retuschiert oder weggelassen wurde (vgl. Jones 1998: 100ff.). Für die Kontextanalyse können Textrecherchen angestellt werden – es kann eine kritische Lektüre stattfinden (vgl. Bättschmann 1996: 211) –; ebenso kann der Vergleich eines Bildes mit den übrigen Bildern des Oeuvres der Schaffenden aufschlussreich sein (vgl. ebd.: 203-209).

Jeglicher Analyse vorausgehen sollte, so der Filmwissenschaftler Lothar Mikos, die Entwicklung eines Erkenntnisinteresses, also einer Forschungsfrage bzw. im Hinblick auf den Unterricht eine Rezeptionsfrage (vgl. 2003: 75). (Für Goyas nackte Maja wäre eine mögliche Frage, warum das Bild etwas Besonderes ist.) Die Frage ist nach einer ersten Material- und

Kontextbetrachtung zu konkretisieren. (Für das Beispiel der Maja könnte sie lauten: Was ist das Besondere an dem Bild, dass Goya es zweimal gemalt hat: einmal mit der nackten und einmal mit der bekleideten jungen Frau?) Die Forschungsfrage bestimmt im weiteren Verlauf den Analysefokus und engt den Kreis der Untersuchungsgegenstände auf ein zu bewältigendes Maß ein. Mikos listet in chronologischer Folge insgesamt 14 Schritte für die Filmarbeit auf. Die Reihe beginnt mit dem Entstehen von Interesse an einem Thema (Schritt 1). Darauf folgt die Sichtung oder „Anschauung des Materials“ (Schritt 2), die dann zu weiteren Überlegungen (Schritt 3) und zu einer „Konkretisierung des Erkenntnisinteresses“ führen (Schritt 4). Man weiß jetzt, was man herausfinden möchte, und es werden konkrete Fragestellungen entwickelt (Schritt 5). Die Fragestellungen bestimmen, welches Material zu analysieren ist; das Material kann also eingegrenzt werden (Schritt 6). Danach werden die Hilfsmittel bestimmt (Schritt 7) und die Datensammlung (Schritt 8) kann beginnen. Die Datenbasis ist zu dokumentieren (Schritt 9). Erst danach findet die Analyse statt (Schritt 10), die Daten werden ausgewertet (Schritt 11), ein erstes Mal für sich evaluiert (Schritt 12) und ein zweites Mal hinsichtlich der Fragestellung bewertet (Schritt 13). Der letzte Schritt ist die Präsentation der Ergebnisse:

1. Entwicklung eines allgemeinen Erkenntnisinteresses
2. Anschauung des Materials
3. Theoretische und historische Reflexion
4. Konkretisierung des Erkenntnisinteresses
5. Entwicklung der Fragestellung(en)
6. Eingrenzung des Materials bzw. Bildung des Analysekorpus
7. Festlegung der Hilfsmittel
8. Datensammlung
9. Beschreibung der Datenbasis
10. Analyse der Daten – Bestandsaufnahme der Komponenten der Filme oder Fernsehsendungen
11. Auswertung – Interpretation und Kontextualisierung der analysierten Daten
12. Evaluation I – Bewertung der analysierten und interpretierten Daten
13. Evaluation II – Bewertung der eigenen Ergebnisse gemessen am Erkenntnisinteresse und der Operationalisierung
14. Präsentation der Ergebnisse (2003: 75)

Übertragen auf die Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies vereinfacht: Ein Thema wird gewählt (Schritt 1) und mögliche Bilder werden begutachtet (Schritt 2). Eine Untersuchung des historischen Kontexts findet statt (Schritt 3), auf deren Basis das Thema der Bilduntersuchung präzisiert (Schritt 4) und Fragestellungen an das Bild erarbeitet werden (Schritt 5). Ein Bild wird ausgewählt (Schritt 6), und die Hilfsmittel (weitere Quellen) werden festgelegt (Schritt 7). Dann werden Daten zur Fragestellung gesammelt, also das Bild und die Hilfsmittel werden beschafft (Schritt 8), dokumentiert (Schritt 9) und analysiert (Schritt 10). Anschließend werden die Daten in Bezug zueinander und zum Bild gesetzt, um auf dieser Basis das Bild zu interpretieren (Schritt 11). Die Interpretation wird für sich und dann in

Bezug zur Fragestellung evaluiert (Schritte 12 und 13). Danach können die Ergebnisse vorgestellt werden (Schritt 14).

Werden Bildinterpretationen nach den beschriebenen Methoden durchgeführt, können die Bilddeutungen trotzdem bedingt durch unterschiedliche Schwerpunktsetzung bei der Kontextualisierung voneinander abweichen. Voneinander abweichende Bilddeutungen sind jedoch durchaus zulässig, wenn sie in sich stimmig, methodisch angemessen erarbeitet wurden und stichhaltig sind, d.h., weder durch den Bildkontext noch die Bildanalyse widerlegt werden können. Der Kunsthistoriker Oskar Bätschmann erklärt:

Eine Interpretation ist vollständig und richtig, wenn sie methodisch korrekt erarbeitet und argumentativ gesichert ist. Es kann mehrere richtige Interpretationen eines Werks geben, von denen keine die Widerlegung einer anderen ist. Unrichtigkeit einer Interpretation kann nur durch den Nachweis eines Fehlers der Methode aufgezeigt werden. (1996: 216, vgl. auch 192)

Eine gründliche Analyse und das sorgfältige Abwägen möglicher Deutungen unter Berücksichtigung des Bildkontexts sollten jedoch zu schwächeren Widersprüchen zwischen Interpretationen führen als die rein subjektive Bilddeutung ohne Analyse und Kontextualisierung. Denn dieser Bezugsrahmen engt die scheinbare Offenheit von Kunstbildern ein, von der in der Fremdsprachendidaktik immer wieder die Rede ist. Finden Analyse und Kontextualisierung statt, wird erstens verhindert, dass Bildinhalte lediglich nach den Werten der Sehenden gedeutet werden, nicht jedoch nach den Werten derjenigen, von denen die Bilder geschaffen wurden oder für die sie bestimmt waren. Erwin Panofsky erinnert: „Unsere Identifizierungen und Interpretationen hängen von unserer subjektiven Ausrüstung ab, und aus diesem Grund müssen sie durch eine Einsicht in historische Prozesse ergänzt und korrigiert werden, deren Gesamtsumme man Tradition nennen könnte“ (1975: 49). Und zweitens sollten, bedingt durch die Systematik der Analyse, keine Bildinhalte mehr übersehen werden – was andernfalls durchaus geschehen kann. Josef Mittlmeier berichtet: „Nicht alle Probanden sehen beim Anschauen von komplexeren Testbildern alles, was darauf abgebildet ist, nicht alle sehen daselbe und noch weniger denken sie das Gleiche über das Gesehene“ (2006: 60, vgl. auch Arnheim 1969: 302, 304, Seidl 2007c: 10).¹³⁹

¹³⁹ Dieser Aussage entspricht Karlheinz Hellwigs Kommentar zu einem Unterrichtsversuch zum interkulturellen Lernen mit Bildern, in dem er daran erinnert, dass die Bildinterpretation von den Eigenschaften der Bilder und der Betrachtenden abhängt: „Die Unterschiede der interkulturellen Bilderfahrung hängen ab von den Kunstwerken selbst, der Stärke ihres je spezifischen Wirkungspotentials (Motiv, Gestaltung, Farbgebung), aber zugleich von Betrachterin und Betrachter, ihren persönlichen und fachlich-sprachlichen Voraussetzungen, den individuellen Zugänglichkeiten und Anknüpfungsmöglichkeiten (Vorerfahrungen, Erinnerungen usw.) und schließlich der Erhebungssituation – auch dem persönlichen Befinden darin“ (2000: 335).

2.4.5 Zusammenfassung der Methoden der Bilddeutung

Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht sollte grundsätzlich folgende Schritte involvieren, wenn sie darauf abzielt, Bilder als Quelle zu nutzen: Die Bilder müssen analysiert werden, der Kontext ist zu analysieren und die Bilder müssen auf der Basis von Bild- und Kontextanalyse gedeutet werden. Dann können Bilder etwas über den Kontext aussagen. Als Checkliste lässt sich das folgendermaßen darstellen:

Checkliste für die Quellenarbeit an Bildern
<ul style="list-style-type: none">○ Bildanalyse○ Kontextanalyse○ Bilddeutung auf der Basis von Bild- und Kontextanalyse○ Kontextdeutung

Zudem sollten die Lernenden nach Möglichkeit aufgefordert werden, Fragen an das Bild zu stellen, die die Bildarbeit lenken. Dies kann vor aber auch im Laufe der Bildarbeit geschehen. Wie Bildarbeit nach diesem Muster sinnvoll in den Kontext des Fremdsprachenunterrichts eingebettet werden kann, zeigt das nächste Kapitel. Es wird die Inhalte des zweiten Kapitels zusammenführen (Bildinstrumentalisierung, den Einsatz geeigneter Bilder, Ausbildung von visueller Kompetenz und die Verfahren der Bilddeutung), um fremdsprachendidaktische Aspekte ergänzen und so eine bildwissenschaftlich orientierte Methodik für die Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht schaffen.

3 Eine Methodik für die Bildrezeption im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird ein Weg für die Bildrezeption im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt, über den sich die beiden Modi der Bildarbeit – der instrumentalisierende und der bildfokussierte Modus – sinnvoll und ertragreich für die Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenzen miteinander verbinden lassen. Dazu werden die Ergebnisse aus Kapitel 2 zusammengeführt und an die Ansätze des Fremdsprachenunterrichts angepasst. Mit dieser Methode soll eine effektive Bildarbeit möglich werden, die einerseits die Bildwirkungen für die Fremdsprachenlehre nutzt (vgl. Kapitel 2.1, 2.2) und andererseits zur Entwicklung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht führt (vgl. Kapitel 2.3). Ein solcher Leitfaden fehlte bislang in der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtenden wird nun mit der Methodik ein Werkzeug an die Hand gegeben, mit dem sie und die Lernenden das Leistungspotenzial beider Modi für den Fremdsprachenerwerb voll ausschöpfen können. Die Methodik ist für die Rezeption materieller Bilder konzipiert, weil diese im Fremdsprachenunterricht besonders häufig stattfindet und daher ein Bedarf an dafür geeigneten Vorgehensweisen besteht, enthält jedoch auch produktive Anteile. Denn die Bildrezeption nach den neuen Vorgaben kann durchaus Anlass für bildproduktives Arbeiten geben, so dass auch diese Komponente von visueller Kompetenz im Rahmen der Bildrezeption ausgebildet werden kann.

Grundlegend für die Entwicklung dieser Methodik ist, dass keiner der beiden Modi als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ zu bezeichnen ist, denn beide Modi tragen auf ihre Weise zum Erreichen der Lernziele des Fremdsprachenunterrichts bei (vgl. Kapitel 2.1 und 2.3). Jeder für sich allein reicht aber nicht aus, da bei der Fokussierung auf einen einzelnen Modus Bildpotenziale für das Erreichen von Lernzielen des Fremdsprachenunterrichts ungenutzt bleiben. Derzeit gibt es keine Methode für die Zusammenführung beider Modi; vielmehr wird in den fremdsprachendidaktischen Publikationen jeder Modus weitgehend separat behandelt.¹⁴⁰ Entsprechend sind exemplarische Unterrichtsvorschläge entweder auf das eine oder das andere Ziel ausgerichtet. Das heißt, entweder instrumentalisieren die Aufgaben Bilder – dann steht die Spracharbeit im Vordergrund und das Vorhandensein bzw. die Ausbildung von visueller Kompetenz wird vorausgesetzt. Oder die Aufgaben stellen Bilder und die Ausbildung des Bildverstehens gänzlich in den Mittelpunkt – dann spielt die Spracharbeit nur eine geringe Rolle, ist Mittel zum Zweck.

¹⁴⁰ Die Trennung ist nicht vollkommen: In Texten zur instrumentierenden Bildarbeit wird auch auf die Ausbildung von visueller Kompetenz verwiesen und umgekehrt. Doch handelt es sich dabei lediglich um kurze Verweise, deren Inhalt bei der Behandlung des eigentlichen Themas (z.B. bei Aufgabenvorschlägen) kaum mehr Beachtung findet.

Damit die Methodik den Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts entspricht, wurde sie auf der Basis seiner Zielsetzungen entwickelt. Bei den fremdsprachendidaktischen Zielsetzungen handelt es sich um zentrale Prinzipien der heutigen Fremdsprachenlehre: die Ausrichtung auf die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (vgl. die Bedingungen aus Kapitel 2.1), Handlungs- und Produktionsorientierung der Lehre, kreatives Lernen, Kompetenzorientierung (vgl. die Bedingungen aus Kapitel 2.3) und Prozessorientierung. Diesen allgemeinen fremdsprachendidaktischen sowie den bildmoduspezifischen Bedingungen (für das Erfüllen der Bildfunktionen einerseits und für die Ausbildung von visueller Kompetenz andererseits) muss die Methodik der Bildarbeit Rechnung tragen. In der Methodik werden somit nicht nur die Ergebnisse der vorausgehenden Kapitel, die aus der Bildwissenschaft stammen, zusammengeführt, sondern die Ergebnisse werden auch mit fremdsprachendidaktischen Ansätzen abgestimmt. So soll garantiert werden, dass sich die Bildrezeption gemäß dem vorgeschlagenen Muster in den Fremdsprachenunterricht integrieren lässt.

3.1 Der fremdsprachendidaktische Rahmen der Methodik

Die kompetenzorientierte Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht muss entsprechend der Kompetenzdefinition auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet sein, die es den Lernenden ermöglichen, bildkommunikative Situationen zu bewältigen (vgl. Kapitel 2.3.2.1). In Kapitel 2.3 wurden für diese Zwecke auf der Basis von bestehenden Kompetenzdefinitionen eine Definition von visueller Kompetenz als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, Strukturmodelle und Kompetenzentwicklungsmodelle vorgestellt, die genutzt werden können, um kompetenzorientierten Bildunterricht zu konzipieren. Findet Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht nach den Bedingungen dieser drei Kompetenzmodelle statt, so handelt es sich wirklich um kompetenzorientiertes Arbeiten. Vom Fremdsprachenunterricht verlangen diese Bedingungen Folgendes:

- Vermittlung von Bildsachwissen
- Vermittlung von methodischem Wissen
- Training von produktiver und rezeptiver visueller Kommunikation
- Aufgabenprogression
- Anregung von Reflexionsprozessen

Die Lernenden müssen also Bildsachwissen und methodisches Wissen erwerben sowie eine Reihe von Fähigkeiten für die erfolgreiche rezeptive und produktive visuelle Kommunikation entwickeln. Deren Beherrschung erfordert wiederholtes Üben und verlangt von den Lehrenden die Konzeption von langsam schwieriger werdenden Aufgaben. Die Entwicklung von

visueller Kompetenz sowie visuelle Kommunikationsprozesse gelingen erst auf der Basis von Reflexionsprozessen, die es daher anzuregen gilt.

Das zweite grundsätzliche Prinzip der Fremdsprachenlehre, das wiederum der Kompetenzorientierung geschuldet ist, ist die Ausrichtung der Lehre auf die Förderung von interkultureller kommunikativer Kompetenz bei den Lernenden. Die interkulturelle kommunikative Kompetenz setzt sich gemäß den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache aus der funktionalen kommunikativen Kompetenz (den sprachlichen Fähigkeiten und dem Sprachwissen), der interkulturellen Kompetenz ([inter]kulturelles Wissen, Fähigkeit und Wunsch zum interkulturellen Verstehen sowie erfolgreiche interkulturelle Interaktion) und der methodischen Kompetenz zusammen (vgl. Kultusministerkonferenz 2003: 9). Dass Bilder das Lernen in allen drei Bereichen unterstützen können, hat Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit gezeigt (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.1.2 für den Sprachunterricht, besonders Kapitel 2.1.2.1, 2.1.2.2 und 2.1.2.4 für die Ausbildung von Methodenkompetenz, Kapitel 2.1.2.5 für interkulturelles Lernen). In Kapitel 2.1 wurden zudem Bedingungen für die einzelnen Bildfunktionen aufgestellt, die das interkulturelle Lernen fördern. Wird die Methodik nach den in Kapitel 2.1 aufgestellten Bedingungen für diese Bildfunktionen entwickelt, dann entspricht sie dem Prinzip der Ausrichtung auf das Lernziel ‚interkulturelle kommunikative Kompetenz‘. Diese Bedingungen lauten für die Semantisierung bei der Textarbeit:

- Bilder zeigen viele, zentrale Textinhalte,
- Bilder haben Textbezug bzw. entsprechen Textinhalten,
- mehrere Bilder widersprechen sich nicht gegenseitig,
- Bilder werden eingesetzt, wenn der Text schwer verständlich, aber nicht unverständlich ist,
- Bilder enthalten zusätzliche Informationen,
- Bilder sind von guter Qualität,
- Bildtypen eignen sich zu den gewünschten Zwecken,
- Bilder sind für die Lernenden verständlich,
- Lernende mit geringer Lesekompetenz und wenig Vorwissen verfügen über ausreichend visuelle Kompetenz,
- Textillustrationen werden für Lernende mit geringer Lesekompetenz und wenig Vorwissen eingesetzt,
- Bilder befinden sich in Textnähe,
- Lernerstile und -gewohnheiten finden Berücksichtigung (vgl. Kapitel 2.1.2.1).

Es muss also v.a. für den Unterrichtszweck und die Lernenden geeignetes Material ausgewählt werden. Generell gilt für alle Bildfunktionen: Bilder besitzen einen Text- oder Unterrichtsbezug, und es sollten Aufgaben (handlungs- und produktionsorientiert) zu den Bildern gestellt sowie sichtbare Produkte verlangt werden. Die spezifischen Bedingungen für die mnemonische Funktion lauten:

- Bilder werden reflektiert,
- die für den Unterricht wichtigen Bildinhalte finden Beachtung (vgl. Kapitel 2.1.2.2).

Die Motivationsfunktion setzt voraus, dass Bilder eines der folgenden Merkmale aufweisen:

- Neuheit bzw. Unbekanntheit des Bildinhalts oder der Darstellungsweise und/oder
- Komplexität der Darstellung und/oder
- Detailreichtum und/oder
- Humor und/oder
- Provokation
- Offenheit bzw. Mehrdeutigkeit der Darstellung (vgl. Kapitel 2.1.2.3)

Für das interkulturelle Lernen lauten die Bedingungen zudem:

- für den Wissenserwerb aus Bildern: es muss eine kritische Bildrezeption nach wissenschaftlichen Methoden stattfinden,
- für die Identitätsentwicklung: es muss ein Bezug zwischen Bild und Lebenswelt der Lernenden bestehen,
- für Empathieempfinden: es müssen Gemeinsamkeiten zwischen Figuren und Lernenden existieren,
- für den verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz: Perspektivenwechsel sowie eine Analyse von Gegenstand, Produktion und Rezeption müssen stattfinden, die Lernenden müssen mit den Mustern der fremdkulturellen nonverbalen Kommunikation vertraut sein (vgl. Kapitel 2.1.2.5).

Für die erfolgreiche Bildinstrumentalisierung zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz der Lernenden im Fremdsprachenunterricht sind Bilder mit Unterrichtsbezug einzusetzen und konkrete Aufgaben zu stellen. Das bedeutet, dass zwischen Bildinhalten und dem Unterrichtsthema eine Verbindung bestehen oder sich herstellen lassen muss, und dass Bilder nicht nur gezeigt werden, sondern dass Aufgaben an den Bildern oder bildgestützt zu erledigen sind. Denn der bloße Kontakt mit Darstellungsmitteln führt nicht dazu, Bilder zu verstehen und zu verwenden, wie der Medien- und Kommunikationswissenschaftler Edward Wachtel gezeigt hat (vgl. 1984). Für das Bildverstehen reicht es also nicht aus, die Lernenden schlicht zur Bildbetrachtung aufzufordern: „[S]imply asking students to pay more attention to pictures is not likely to increase students’ processing of them“ (Peeck 1993: 235). Damit Bilder nicht nur oberflächlich konsumiert werden, müssen die Lehrenden ihren Schülerinnen und Schülern vielmehr sagen, sie sollen etwas mit den Bildern tun, und ein Produkt fordern: „One way of achieving this [processing and understanding of pictures] is to require learners to come up with an external and controllable product in response to the picture-oriented instructions“ (ebd.: 234, vgl. Carney/Levin 2002: 10, Dean/Kulhavy 1981). Joan Peeck regt zu diesem Zweck zu aktivierenden Aufgaben an wie dem Beschreiben und Beschriften (vgl. 1987: 131f.).

Um eine Stereotypisierung durch Einzelbilder zu verhindern, sind bei landeskundlichen Bildern (zeitgleich oder nach und nach) mehrere Bilder eines Motivs einzusetzen. Damit die Bilder Beachtung finden, sollten sie ungewöhnlich sein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sie noch immer für die Lernenden verständlich und nicht völlig unzugänglich sind. Die Bildaus-

wahl muss also lernerorientiert erfolgen. Für den Unterricht geeignete, vorgefertigte Bilder unterstützen das Lernen, wenn sie vor oder bei der sprachlichen Behandlung eines Gegenstandes gezeigt werden (z.B. vor der Lektüre). Die Bildproduktion wiederum ist besonders sinnvoll nach der sprachlichen Erarbeitung. Zum erfolgreichen Bildeinsatz tragen Bildarbeitsstrategien bei. Allerdings basiert die erfolgreiche Bildinstrumentalisierung auch erheblich auf dem Sehverstehen und damit auf dem Entwicklungsgrad von visueller Kompetenz. Das Sehverstehen und die Durchdringung des Bildes bzw. seines Themas können durch Aufgaben unterstützt werden. Diesbezüglich wird zu handlungs- und produktionsorientierten Arbeitsweisen am Bild geraten. Eine Reflexion von Bildinhalten ist anzuregen. Interessanterweise sind die vorletzte und vorvorletzte Bedingung gleichsam Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts, so dass es keine Probleme bereiten sollte, entsprechende Vorgehensweisen in den Fremdsprachenunterricht zu übernehmen. Doch was sind handlungs- und produktionsorientierte oder kreative Vorgehensweisen?

Handlungs- und Produktionsorientierung stehen für aktives, kreatives Handeln der Lernenden im Fremdsprachenunterricht. Während Produktionsorientierung auf das Herstellen eines unterrichtsbezogenen Produkts abzielt (z.B. das Verfassen einer Kurzgeschichte, wenn es um das Thema ‚*short story*‘ geht, die Bildproduktion bei der Bildarbeit), bedeutet der handlungsorientierte Ansatz eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, ihre Beteiligung am Unterricht und ein Lernen mit allen Sinnen, etwa im Rahmen spielerischer Aktivitäten (vgl. Surkamp 2007: 93). Oftmals werden beide Begriffe – Handlungs- und Produktionsorientierung – synonym verwendet (vgl. ebd.: 89), wohl weil sich ihre Grenzen im Bereich des ganzheitlichen Lernens, das zu einem unterrichtsrelevanten Produkt führt, überschneiden. Im Falle von Bildern sind diese Grenzen kaum vorhanden, weil die Produktion materieller Bilder immer auch handlungsorientiert ist, weil die Lernenden dabei (beim Malen, Spielen, Zeichnen etc.) physisch handeln und ihren Sehsinn einsetzen, wodurch das Lernen ganzheitlich wird. Wegen dieser Verwischung der Trennungslinien werden beide Prinzipien in der vorliegenden Arbeit in einem Kapitel behandelt.

Übertragen auf den Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht bedeuten die Ansätze der Handlungs- und Produktionsorientierung, dass die Lernenden Bilder nicht nur betrachten und über Bilder reden, sondern dass sie selbst Bilder herstellen (Produktionsorientierung), dass sie Bilder verändern (Handlungs- und Produktionsorientierung) oder dass sie durch die Bilder zu aktivem Handeln im Unterricht animiert werden (Handlungsorientierung). Zentral ist die Aktivierung der Lernenden mit dem Ziel, die Auseinandersetzung mit dem Bild (Bildform, Bildinhalt, Bildthema) oder einem Unterrichtsgegenstand, auf das sich das Bild bezieht, zu inten-

sivieren. Irmgard Meyer wies schon 1991 darauf hin: „Ein Spiel oder eine stimulierende Aufgabe mit neuen [...] und andersartigen Bildern macht Spaß und frischt auf“ (31), und schlägt beispielsweise eine Art Bild-/Text-Memory-Spiel für den Unterricht vor (vgl. ebd.: 34). Und in einer DDR-Publikation von 1978 wird bezogen auf den Einsatz von visuellen Mitteln im Fremdsprachenunterricht (eindeutig politisch) erklärt:

Der marxistisch-leninistischen Erkenntnis entsprechend, daß sich der Mensch nur in der Tätigkeit, in der aktiven Auseinandersetzung mit der Natur und Gesellschaft entwickelt, erfolgt auch im FU die Könnensentwicklung wie in jedem anderen Unterricht direkt und unmittelbar bei der Ausübung von Handlungen. (König: 374)

Die Idee ist offensichtlich schon weit verbreitet, denn viele fremdsprachendidaktische Publikationen regen zum handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Bildern an. Camilla Badstübner-Kizik stellt 2006 zur Arbeit mit Bild- und Musikkunst fest: „Insgesamt gesehen, finden sich in der einschlägigen Fachliteratur zahlreiche Vorschläge zur handlungsorientierenden und handlungsinduzierenden Nutzung von Bild- und Musikkunst“ (69). Einige Vorschläge lauten wie folgt: Lernende können Einzelbilder von Bilderfolgen zu sinnvollen Sequenzen ordnen (vgl. Brunner 1997: 155), Leerfelder, alternative Szenen und Enden spielerisch oder zeichnerisch ergänzen (vgl. ebd.: 155, 160, 171), eigene Foto- oder Comicstrips herstellen und vertexten (vgl. ebd.: 170, 171) oder ein Bild als Ausgangspunkt für das dramatische Spiel nutzen (vgl. Kempe/Winkelmann 1998: 93, 94).

Bilder sind also nicht nur Basis des handlungs- und produktionsorientierten Arbeitens im Fremdsprachenunterricht – z.B. das Ordnen von Bildern –, sondern bisweilen auch das Ergebnis von handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben der Textarbeit – z.B. das Herstellen eigener Comics (vgl. Blell 1994a: 160, Brunner 1997: 155, 170, Hilger 1999: 7, Berning 2001: 316, Doff/Wanders 2005: 13, Schüwer 2005: 4). Die Bildproduktion (Collagieren, darstellendes Spiel, Filmen, Fotografie, Malen und Zeichnen etc.) ist eine handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe und ein geeigneter Ort dafür ist offensichtlich – diesen Schluss legt die große Menge an Unterrichtsvorschlägen dazu nahe – der fremdsprachliche Literaturunterricht (vgl. z.B. Freitag 2010 zum Collagieren, Malen und Zeichnen, Hecke 2010b zum Malen, Kohl 2005 zum Malen, Leitzke-Ungerer 2010 zu Standbildern, Ramschumacher/Reichelt 1988 zu Schattenbildern, Wenrich 2010 zu Spiel und Fotografie). Der Ort ist insofern geeignet, als die Bildproduktion das Erreichen literaturunterrichtsspezifischer Ziele unterstützt. Der Auftrag zur Bildproduktion bewirke nämlich, so Barbara Ramschumacher und Ulla Reichelt, dass die Lernenden einen Zugang zum Text finden (vgl. 1988: 48), dass der Text als Grundlage der Bildarbeit wiederholt konsultiert werde und sich das Textverständnis so intensiviere (vgl. ebd.: 48), und dass unterschiedliche Bilder die Möglich-

keit erkennen lassen, dass Textpassagen abweichend gedeutet werden können (vgl. ebd.: 49).¹⁴¹

Weiteren Aufschluss zur handlungs- und produktionsorientierten Bildarbeit gibt die Bildwissenschaft, die diesen Ansatz für die Intensivierung der Bildrezeption ebenfalls befürwortet. Denn handlungsorientierte Aufgaben halten nachweislich zur aufmerksameren und emotionaleren Beschäftigung mit Bildern an:

Der oberflächlichen Bildwahrnehmung lässt sich auch mit handlungsorientierten Erschließungsmethoden entgegenwirken. [...] Allein die größere Aufmerksamkeit, welche die Betrachter dem Bild widmen, bringt sie dazu, sich intensiver und vor allem länger mit Details des Bildes zu beschäftigen, weiteres Vorwissen zu aktivieren und ‚emotionaler‘ bei der Sache zu sein, was einer folgenden Bildinterpretation sehr entgegenkommt. (Bernhardt 2007: 429)

So trägt die handlungs- und produktionsorientierte Bildarbeit zum besseren Bildverstehen bei, denn sie verhindert die lückenhafte Bildbetrachtung. Diese rührt daher, dass es die Lernenden bei der Identifikation von Bildinhalten „auf den ersten Blick“ (ebd.: 425) bewenden lassen und wegen des verfrühten Abbruchs der Betrachtung bedeutsame Bilddetails übersehen. Bildaufgaben erreichen, dass Bilder länger betrachtet werden. Den Nutzen solcher Aktivitäten stellen Russell N. Carney und Joel R. Levin fest und weisen Lehrende daher an, ihre Schülerinnen und Schüler etwas mit den Bildern tun zu lassen: „To yield the maximum benefits from pictures as text adjuncts, direct students to do something with the picture that yields a controllable product, such as labelling the features of the illustration (Peeck, 1993)“ (2002: 21).

Ein weiterer großer Vorteil der handlungs- und produktionsorientierten Bildarbeit, auf den die Bildwissenschaft hinweist, besteht schließlich darin, dass die praktische Arbeit an Bildern den Erwerb von formalem sowie strategischem Bildwissen bewirkt, wie u.a. ein Versuch zum Anlegen logischer Bilder gezeigt hat: „Brief training for students in how to develop knowledge maps for themselves can have successful results in improving students’ comprehension“ (O’Donnell/Dansereau/Hall 2002: 84). Ein solches Vorgehen führt den Lernenden vor Augen, dass es sich bei Bildern keineswegs um neutrale Wiedergaben handelt, sondern um subjektive Darstellungen. Der Kommunikationswissenschaftler Paul Messaris fasst die Ergebnisse zweier Studien aus der Werbungsforschung folgendermaßen zusammen:

¹⁴¹ Wie wichtig diese Information und die Praktik der Lehrenden, unterschiedliche Deutungen sowohl bei Bildern als auch bei unterschiedlichen Textsorten zuzulassen, für die Lernenden ist, zeigt Eva-Maria Kohl. Sie schreibt zur Arbeit an Gedichten: „Die anderen erinnerten sich an Deutschstunden, in denen sie Gedichte interpretieren und analysieren mussten. Dort seien Gedichte ‚totgeredet‘ und durch haarkleine Analysen für immer kaputtgemacht worden. Heute mögen sie keine Gedichte mehr lesen. Aus diesen Erinnerungen spürt man die Angst, den Anforderungen der Lehrer nicht gewachsen gewesen zu sein, etwas Falsches zu antworten, wenn man gefragt wurde, und dieses Richtig und Falsch muss die Goldwaage gewesen sein, auf die Gedichte gelegt wurden. Geblieben ist ein unangenehmes Gefühl, das man nicht wiederholen möchte“ (2005: 77).

Taken together, the findings of these two studies suggest that, at least when it comes to the more obtrusive or openly manipulative devices characteristic of much advertising and of some forms of non-Hollywood cinema, awareness of manipulative conventions and intent is heightened by direct production experience. (1994: 183)

Ähnliches berichtet die Kunstpädagogin Ingrid Höpel zum Nutzen der Fotoproduktion im Unterricht:

Fotografische Interpretation von Wirklichkeit lässt sich mit Schüler/innen besonders gut über das eigene Tun erkennen und verstehen. Die Verwandlung der Bildinformation und -wirkung durch Veränderung der Einstellungsgröße, des Kamerawinkels oder der Lichtverhältnisse, Bildbearbeitung durch Filter, andere digitale Werkzeuge oder Montage sind im Unterschied zur professionellen Handhabung von Pinsel und Ölfarbe leicht zu erlernen und führen konsequent zu der Erkenntnis der Differenz von Fotografie und Realität. (2008: 70)

Somit kann durch die Bildproduktion neben dem Erreichen einer bewussten Wahrnehmung (vgl. auch Sauer 2003: 28) und eines besseren Bildverstehens auch die kritische Wahrnehmung angeregt werden, welche ein weiteres Ziel des bildfokussierten Modus' ist. Die handlungs- und produktionsorientierte Bildarbeit ist somit nicht nur möglich, sondern äußerst wünschenswert für den Fremdsprachenunterricht, weil sich mit ihr Ziele des bildinstrumentalisierenden sowie des bildfokussierten Ansatzes erreichen lassen. Zum einen können Bilder ihre didaktischen Funktionen erfüllen, zum anderen wird die visuelle Kompetenz von Schülerinnen und Schülern gefördert.

Handlungs- und Produktionsorientierung steht auch für kreatives Lernen. Kreatives Arbeiten bedeutet produktives, schöpferisches Denken und Handeln im Fremdsprachenunterricht (vgl. Weskamp 2001: 77). Es erlaubt den Lernenden, eigene Erfahrungen einzubringen und Unterrichtsinhalte mit der eigenen Lebenswirklichkeit zu verknüpfen. Dabei tragen kreative Aufgaben dazu bei, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden und die Sprachproduktion anzuregen. Kreative Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht sollte den Lernenden Raum lassen für eigene Ideen und die Verknüpfung der Bilder oder Bildthemen mit ihrer eigenen Erfahrungswelt. Aus diesem Vorgehen sollte der große Vorteil der einfacheren Zugänglichkeit von Bildern oder Bildthemen für Schülerinnen und Schüler erwachsen, die zu einem besseren Bildverstehen führt (vgl. z.B. Wicke 1996: 125, Wicke 2000b: 156ff.). Helene Decke-Cornill und Lutz Küster fordern daher dazu auf, „kreativitätsfördernde Impulse“ zu setzen (2010: 255), denn schließlich sei die Konstitution eines Bildsinns an sich ein kreativer Akt (vgl. Decke-Cornill 1996: 44). Idealerweise sollte diese positive Bilderfahrung, die aus dem Verstehen resultiert, in dem Wunsch münden, sich sprachlich über ein Bild auszutauschen.

In der Fremdsprachen-, Sprach- und Literaturdidaktik finden sich viele Beispiele für solch eine „kreative Rezeption“ (Mann/Schröter/Wangerin 1995: 11): Es gibt das Spiel zum

Bild, d.h., eine figürliche Szene wird nachgestellt und das Ergebnis diskutiert (vgl. Kempe/Winkelmann 1998: 89, 90), oder ein abstraktes Gemälde wird als Ausgangspunkt für eine spielerische Bildinterpretation genommen, als Inspiration für eigene Darstellungen und Spielsequenzen (vgl. ebd.: 93, 94). Es gibt die Befragung zum Bildererleben auf dem so genannten ‚heißen Stuhl‘ (vgl. ebd.: 92) und das kreative Schreiben zum Bild (vgl. Hellwig 1990: 334, Küster 2003: 257). Als Beispiel für eine sprachliche Aufgabe, deren Lösung Kreativität verlangt, kann Inge-Christine Schwerdtfegers Fragenreihe für die Filmarbeit zitiert werden:

Gehen Sie in dieses Bild hinein. Beschreiben Sie alle Wahrnehmungen, die Sie haben, wenn Sie in dieser Situation sind. Wen sehen Sie? Erschrecken Sie? Was hören Sie? Was riechen Sie? Ist es warm oder kalt? Ist es hell oder dunkel? Schwitzen oder frieren Sie? Wenn Sie barfuß sind, was spüren Sie an Ihren Füßen? (2003: 301)

Die Antworten auf diese Fragen sind keine Wiedergaben von im Film enthaltenen Fakten, sondern müssen von den Lernenden selbst konstituiert werden. Die Lernenden müssen das, was sie sehen, mit dem verbinden, was sie wissen, und in anderen, auch außerschulischen Kontexten gelernt haben. Andere Beispiele sind das Verfassen und Vortragen von Briefen zu Bildern, von kurzen Erzählungen, Gedankensplittern, Gedichten, Kurzgeschichten, Monologen oder Dialogen, Rollenbiografien, Stellungnahmen, Sprechblasentexten, Textcollagen, Text-Bild-Collagen und Titeln (vgl. Mischkowski 1996: 104, 130). Bei der kreativen Bildarbeit fungieren Bilder somit in vielen Fällen als Impulse für sprachlich-kreatives Handeln. Allerdings kann auch am Bild selbst, d.h. bildproduktiv gearbeitet werden: Bilder können verändert, ausgefüllt und beschriftet werden.

Die Bildwissenschaft rät dazu, Warum-Fragen (Warum wirkt die Person traurig/fröhlich etc.? Warum sind diese Werte positiv/negativ?) anstelle von Was-Fragen (Was seht ihr? Was fällt euch noch auf?) zu stellen.¹⁴² Das bedeutet nicht, dass Was-Fragen unnützlich sind, sondern dass die Arbeitsaufträge zum Bild aus mehr als nur der Beantwortung von Was-Fragen bestehen sollten. Eine Lehrkraft muss sich bewusst sein, dass Was-Fragen alleine ihre Ziele verfehlen können und nicht zur aufmerksamen Betrachtung des Bildes, zur Konstitution eines Bildsinns und zur Reflexion von Bildinhalten führen; dies erreichen eher Warum-Fragen (vgl. Miller/Pressley 1989: 432). Bedingt durch Warum-Fragen werden Bilder aufmerksamer betrachtet, besser verstanden und darüber hinaus auch noch besser erinnert (vgl. Kapitel 2.1.2.2), denn die Bedeutungserarbeitung auf der Basis des individuellen Vorwissens führt zu einer langfristigen Verknüpfung von Informationen im Gehirn: „Semantic processing leads to

¹⁴² Ein Beispiel für solche Fragen geben Andy Kempe und Ulrike Winkelmann (1998). Zu einem Bild, das einen Mann und eine Frau zeigt, werden folgende Fragen gestellt: „Wer sind diese Leute? Was haben sie für eine Beziehung? Wohin schaut der Mann? Was denkt die Frau?“ (89, vgl. auch ähnlich 94). Um eine Antwort zu geben, müssen die Lernenden kombinieren und spekulieren, denn sie ist nicht im Bild ablesbar; es geht also nicht darum, Dinge zu benennen, sondern unter Bezugnahme auf Vorwissen zu argumentieren.

the formation of more durable traces and therefore greater availability for retrieval“ (Rusted/Coltheart 1979: 517). Dem Bildverstehen kann nicht zu viel Bedeutung beigemessen werden, weil es die Grundlage für die positive Auswirkung von Bildern auf das Lernen ist. Die Textsemantisierung durch Bilder funktioniert beispielsweise nur über das Bildverstehen. Die kreative Bildarbeit trägt somit dazu bei, das didaktische Potenzial von Bildern – Steigerung der Erinnerungsleistung, Sprechmotivation, Semantisierung von Texten über das Bildverstehen etc. – voll auszuschöpfen. Dabei können Lernende bei bild kreativen Aufgaben wie im Kunstunterricht zudem ein Bewusstsein für Bildpraktiken entwickeln.

Ein anderer und besonders wichtiger Aspekt für die Bildarbeit ist die Prozessorientierung oder Lernprozessorientierung. Der Ansatz der Prozessorientierung beruht auf der Erkenntnis, dass Lernen, also die Entwicklung von Wissen, in der Interaktion der Lernenden mit dem Lerngegenstand stattfindet, und es sich nicht um passives Aufnehmen handelt. Vielmehr laufen beim Verstehen von Sprache *bottom up*- und *top down*-Prozesse ab, d.h. äußere Reize werden aufgenommen (*bottom up*-Prozesse) und bestehendes Wissen wird genutzt, um diese zu interpretieren (*top down*-Prozesse; vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 40, 52, 182). Prozessorientierung bezeichnet also einen Ansatz, der anerkennt, dass Lernen und Wissenserwerb konstruktive Akte sind, und dass bei diesen Akten eine Reihe von mentalen Prozessen ablaufen, in denen die Lernenden mit den Lerngegenständen interagieren. Der Ansatz zielt darauf ab, Lernen und Wissenserwerb zu erleichtern, indem das Ablaufen eben dieser Prozesse unterstützt wird: Prozessorientierung ist die „Anleitung von Prozessen“ (Grünewald/Küster 2009: 214). Dabei geht es im Fremdsprachenunterricht zum einen um Prozesse zur Ausbildung interkultureller kommunikativer Kompetenzen (vgl. ebd.), zum anderen um die Vermittlung von strategischem Wissen für individuelles, erfolgreiches Lernen (vgl. Weskamp 2001: 78). Die Prozessorientierung findet ihren Niederschlag u.a. in der Unterrichtsstruktur. Prozessorientierte Textarbeit zeichnet sich beispielsweise durch eine dreigeteilte Phasierung aus: Um die Prozesse der Textinterpretation zu unterstützen, wird sie in die Phasen des *pre*-, *while*- und *post-reading* unterteilt, in denen Aufgaben die jeweils für das Textverstehen erforderlichen Denkprozesse initiieren, aufrechterhalten und vorantreiben sollen (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 71-80). Analog zu dieser rezeptions- und prozessorientierten Textarbeit, die von der Literaturdidaktik schon seit den 1990er Jahren gefordert wird (vgl. Gienow/Hellwig 1993, 1994), sollte es auch eine rezeptions- und prozessorientierte Bilddidaktik geben.

Eine nach dem Prinzip der Prozessorientierung gestaltete Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht sollte analog zur Textarbeit ebenfalls in unterschiedliche Phasen geteilt sein und z.B. aus einer *pre-viewing*-Phase, einer *while-viewing*-Phase und einer *post-viewing*-Phase

bestehen. Denn auch das verstehende Sehen ist ein Prozess der aktiven Sinnkonstruktion (vgl. Feurle 2007: 27, Schwerdtfeger 1989: 45 aus der Fremdsprachendidaktik, z.B. Faulstich 2004: 225, Pürer 1998: 17ff. aus der Medienwissenschaft). In der *pre-viewing*-Phase wird zur Unterstützung des verstehenden Sehens das Vorwissen der Lernenden aktiviert, ihre Neugier geweckt und eine Lernmotivation geschaffen. In der *while-viewing*-Phase sollen Aufgaben die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Inhalte steuern und das Interesse aufrechterhalten. Und in der *post-viewing*-Phase schließlich wird mit den Ergebnissen aus der *pre-* und *while-viewing*-Phase weiter gearbeitet, und es werden ausgewählte Aspekte vertieft. Grundlegend für einen solchen Bildunterricht ist das Bewusstsein der Didaktikerinnen, Didaktiker und Lehrenden, dass es sich beim Bildverstehen um einen interaktiven Prozess der Bedeutungskonstitution handelt, der sich durch Aufgaben unterstützen lässt. Ein solches prozessorientiertes Vorgehen schlägt Inge-Christine Schwerdtfeger bereits 1989 für die Filmarbeit vor (vgl. 56). Laut Schwerdtfeger soll Filmarbeit mit Aufgaben beginnen, die die Lernenden auf die Filmrezeption vorbereiten, v.a. das Sehen. ‚Filmrezeption‘ bedeutet für Schwerdtfeger Bild- und Textverstehen und nicht bloß Textverstehen, auf das die Filmarbeit oftmals reduziert wird, sondern Arbeit an Bild und Text bzw. am weiten Textbegriff. Auf die *pre-viewing tasks* folgen Aufgaben, die während des Sehens zu bearbeiten sind. Die Reihe endet mit vertiefenden Aufgaben für die Phase nach dem Sehen (vgl. ebd.: z.B. 100-101). Mit dieser prozessorientierten Bildarbeit, die allerdings von Schwerdtfeger nicht als ‚prozessorientiert‘ bezeichnet wird, steht die Autorin lange Zeit allein. Spätere Beispiele finden sich dann bei Christine Köppert (1997) und Gisela Feurle (2007). Feurle schlägt vor, die Bildarbeit mit einem Brainstorming zu beginnen, dann Fragen für die Bildrezeption zu stellen und schließlich einzelne Aspekte zu vertiefen (vgl. ebd.: 27). Allerdings fällt auch hier nicht der Begriff der Prozessorientierung.

Die Psychologie beweist durch Versuche zum Bildverstehen an unbewegten Bildern die Zweckmäßigkeit von *while-* und *post-viewing*-Aufgaben. Die Versuche ergaben, dass *while-viewing*-Aufgaben (z.B. im Vorfeld gestellte Fragen, die während des Sehens beantwortet werden sollen) das Bildverstehen unterstützen können (vgl. Lewalter 1997, Reed 1985, Rieber 1989, White 1984). Die Forderung, Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht prozessorientiert durchzuführen, kann sich also auf solide Untersuchungsergebnisse der Bildwissenschaft stützen. Aufgrund seines nachweislichen Nutzens sollte das Prinzip in Zukunft stärker als bisher Eingang in die Konzeptionen von Bildarbeit in der deutschen Fremdsprachendidaktik finden.

Bezüglich des fremdsprachendidaktischen Rahmens der Bildarbeit lässt sich somit festhalten: Die Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts – Kompetenzorientierung, Ausrichtung

auf das Lernziel ‚interkulturelle kommunikative Kompetenz‘, Handlungs- und Produktionsorientierung, kreatives Lernen und Prozessorientierung – sollten auch auf die Bildarbeit übertragbar sein. Die Anwendung dieser didaktischen Prinzipien auf den Bildeinsatz ist zielförderlich, denn zum einen scheint Bildarbeit nach diesen Vorgaben für einen erfolgreichen Verlauf bei der Bildinstrumentalisierung zu sorgen und zum anderen ein Weg zur Ausbildung von visueller Kompetenz zu sein. Das bedeutet, dass sich in einer Methodik, die den fremdsprachendidaktischen Prinzipien Rechnung trägt, wirklich beide Modi der Bildarbeit zusammenfügen können.

3.2 Zur Methodik

Die Methodik orientiert sich an den oben genannten Prinzipien (Kompetenzorientierung, Ausrichtung auf das Lernziel ‚interkulturelle kommunikative Kompetenz‘, Handlungs- und Produktionsorientierung, kreatives Lernen und Prozessorientierung). Bedingt durch ihre Prozessorientierung ist die Methodik dreigeteilt und besteht aus einer *pre-viewing*-Phase, einer *while-viewing*-Phase und einer *post-viewing*-Phase. Für jede Phase dieser rezeptionsorientierten Bildarbeit werden im Folgenden konkrete handlungs- und produktionsorientierte sowie kreative Aufgaben vorgestellt, die – gemäß beider Modi – auf die Entwicklung von sowohl visueller als auch sprachlich-kommunikativer interkultureller Kompetenzen bei der Bildarbeit abzielen. Es handelt sich dabei um drei Methodenpools, aus denen Lehrende ausgehend von ihren Zielen und unter Berücksichtigung der Lernereigenschaften für jede Phase frei Aufgaben wählen und kombinieren können, um das Bildverstehen der Lernenden zu fördern sowie interkulturelles, sprachliches und visuelles Lernen zu initiieren. Es werden hier somit eine Struktur für die Bildarbeit und strukturbezogene Aufgaben als Methodik präsentiert. Diese Methodik soll Lehrenden, die keine bildwissenschaftliche Ausbildung erfahren haben, als Leitfaden für visuell kompetenten Unterricht dienen. Allerdings ist eines zu bedenken: Die Methodik ist kein Mittel, um mit ungeeigneten Bildern doch das didaktische Ziel zu erreichen. Vielmehr steht vor der Konzeption einer Unterrichtseinheit nach der vorgestellten Methodik die Auswahl eines geeigneten Bildes gemäß der in Kapitel 2.1 geschilderten Bedingungen. Jedes materielle Bild eignet sich zwar für die Methodik, aber nicht jedes Bild eignet sich zu jedem Zweck.

3.2.1 Die *pre-viewing*-Phase

In der *pre-viewing*-Phase soll gegenstandsspezifisches formales, inhaltliches sowie sprachliches Vorwissen aktiviert oder geschaffen werden, das für den weiteren bildbezogenen Unterrichtsverlauf Relevanz besitzt.¹⁴³ Die formale und inhaltliche Vorbereitung auf die Bildarbeit ist sinnvoll, weil der Grad des Vorwissens den Erfolg des Bildverstehens bestimmt. Die sprachliche Vorbereitung wiederum erleichtert die spätere Verbalisierung von Bildwissen in der Fremdsprache. Schließlich stellt die Fremdsprachlichkeit hier eine Hürde dar: Im Schulunterricht kann immer wieder beobachtet werden, dass Lernende zu einem Bild mehr sagen möchten, als es ihre Sprachkenntnisse zulassen. Abhilfe kann geschaffen werden, wenn im Vorfeld Vokabular und die damit verbundenen Konzepte erarbeitet werden, die die Lernenden für die Beschreibung benötigen.

Mögliche Aufgaben zur sprachlichen Vorbereitung in der *pre-viewing*-Phase sind das Lösen von Kreuzwort- oder so genannten *Criss-Cross*-Rätseln o.ä., denn diese verlangen die Reproduktion und Semantisierung von Vokabular und verstärken die Erinnerung.¹⁴⁴ Für die bildformale und inhaltliche Aktivierung eignen sich neben solchen Rätseln auch speziell das Brainstorming und das Anlegen von Assoziogrammen oder Mindmaps zum Bildinhalt, zum Bildkontext, zu den Bildproduzierenden, zum Bildthema oder zu Darstellungskonventionen. Auch das Lesen von bildbezogenen Texten trägt zur Erarbeitung von Sprach- und Bildwissen bei: Im Rahmen der Textarbeit vor einer Bildrezeption kann der historische Kontext analysiert werden und es lassen sich Fakten über die Bildproduzierenden oder die Dargestellten sammeln.

Eher kreative Aufgaben für die *pre-viewing*-Phase bestehen darin, Hypothesen zum Bildthema oder zum Bildtitel aufzustellen und die eigene Vorstellung von dem zu betrachtenden Bild zu beschreiben. Durch das Aufstellen von Hypothesen vor der eigentlichen Bildbetrachtung werden Fragen aufgeworfen, und es kann Neugier auf das Bild entstehen. Außerdem kann sich die Fragestellung entwickeln, unter der das Bild betrachtet werden soll. Die für die Unterrichtsgespräche benötigten Vokabeln und Konzepte können die Lernenden Wörterbü-

¹⁴³ Es können beispielsweise Bildtermini aktiviert oder erarbeitet und gelernt werden. Für den Englischunterricht könnten die Begriffe sein wie die Folgenden: *abstract, allegory, asymmetry, background, bottom, brushstroke, canvas, color, composition, content, contrast, diagonal, effigy, form, foreground, format, frame, graphic, horizontal, illusion, light, line, material, outline, ornament, painting, perspective, point, portrait, shape, signature, sketch, structure, surface, symbol, symmetry, top* (für weitere deutsche Begriffe vgl. Huber 1976: 28).

¹⁴⁴ Im Internet gibt es Seiten, mit deren Hilfe man kostenlos einfach selbst solche Rätsel erstellen kann, z.B. <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/CrissCrossSetupForm.asp>.

chern und Websites entnehmen.¹⁴⁵ Neue Begriffe werden an der Tafel gesammelt, so dass den Lernenden das Vokabular bei der anschließenden Rezeption des Bildes vorliegt.

Zu den handlungs- und produktionsorientierten *pre-viewing*-Aufgaben zählt die Bildproduktion der Lernenden zum Bildthema. Die Bildproduktion kann im Medium des Unterrichtsbildes erfolgen (die Lernenden fotografieren selbst als Vorbereitung auf die Fotorezeption etc.) oder in einem anderen Bildmedium (das darstellende Spiel als Vorbereitung auf eine Filmszene, das Schülerstandbild als Vorbereitung auf die Rezeption einer Personendarstellung in einem Gemälde oder Foto etc.). Die Auseinandersetzung mit dem Bildthema und seiner Darstellung vor der Betrachtung des eigentlichen Bildes schafft ein Bewusstsein für Darstellungsmöglichkeiten und -konventionen und weckt die Aufmerksamkeit für diese Bildeigenschaften bei der Bildbetrachtung.

Für die Entwicklung der visuellen Kompetenz bei den Lernenden kann in der *pre-viewing*-Phase die erfolgreiche Bildrezeption auf einer Metaebene thematisiert werden. Methodenwissen, das zuvor z.B. im Fremdsprachenunterricht oder im Kunstunterricht erworben wurde, kann durch ein Brainstorming aktiviert werden. Liegt bei Schülerinnen und Schülern noch kein Wissen zu möglichen Vorgehensweisen bei der Bildrezeption vor, kann die ikonologische oder bildrhetorische Bildinterpretation vorgestellt und mit den Lernenden reflektiert werden. Oder es wird gemeinsam spekuliert und dann erarbeitet, welche Schritte und Fragestellungen zur visuell kompetenten Bildrezeption gehören, um das so aufgestellte Prinzip anschließend bei der Bildrezeption zu befolgen. Schließlich sollen Methoden- und Bildsachwissen ausgebildet werden.

Zur Entwicklung der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz der Lernenden können die bislang beschriebenen Aufgaben der *pre-viewing*-Phase insofern beitragen, als die Aktivierung und Erweiterung des mentalen Lexikons die Entwicklung der funktionalen kommunikativen Kompetenz der Lernenden unterstützt. Beim Ausführen der vorgestellten Aufgaben wird zudem gesprochen und geschrieben, gehört und gelesen. Bei dieser Kommunikation über Bilder trainieren die Lernenden ihre sprachproduktiven und -rezeptiven Fertigkeiten, wozu u.a. auch ihre Grammatik- und Orthografiebeherrschung zählen.

Auch interkulturelles Lernen kann in der *pre-viewing*-Phase stattfinden, nämlich wenn vor der Bildbetrachtung die Kulturspezifik von Darstellungskonventionen oder die Abhängigkeit der Bildwirkung vom historisch-kulturellen Bildkontext behandelt werden. Denn dann werden die Schülerinnen und Schüler für Merkmale der interkulturellen Kommunikation sen-

¹⁴⁵ für Websites für den Englischunterricht vgl. <http://www.languageguide.org/english/vocabulary/art/> und <http://www.languageguide.org/english/vocabulary/face/> (einfacher Wortschatz), <http://www.artcyclopedia.com/scripts/glossary-art-a.html> (breites Fachvokabular)

sibilisiert und dafür, dass sie diese Merkmale für das Gelingen der Kommunikation zu bedenken haben. Außerdem trägt die Auseinandersetzung mit dem kulturellen Bildkontext zum Erwerb von kulturellem Wissen bei.

Im Folgenden gibt eine Tabelle einen Überblick über die Aufgaben der *pre-viewing*-Phase und ihre den Modi zugeordneten didaktischen Funktionen (vgl. Bild 3.1).

Aufgaben und Inhalte der <i>pre-viewing</i>-Phase	Bildinstrumentalisierung	Bildfokussierung
Rätsel, Wortschatzarbeit zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzerwerb • Erwerb von Sachwissen • Lesen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Bildterminologie • Erwerb von Bildsachwissen
Brainstorming zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzerwerb • Erwerb von Sachwissen • Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Bildterminologie • Erwerb von Bildsachwissen
Assoziogramm, Mindmap zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzerwerb • Erwerb von Sachwissen • Methodenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Bildterminologie • Erwerb von Bildsachwissen
Lektüre, Textarbeit zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen • Interkulturelles Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Bildterminologie • Erwerb von Bildsachwissen • Kontextualisierung
Hypothesen zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogisches Sprechen • Schreiben • Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Fragestellungen • Erlernen der Bildrezeption
Vorstellungen zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelles Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsgenerierung
Wörterbucharbeit zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzerwerb 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Bildterminologie • Erwerb von Bildsachwissen
Bildproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildproduktive Kompetenz • Erwerb von Bildsachwissen
Erarbeitung/Reflexion von Methoden der Bildrezeption	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen und Hören • Lesen • Methodenkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Methodenkompetenz • Erlernen der Bildrezeption
Auseinandersetzung mit Kulturspezifika von Bildpraktiken	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelles Lernen • Dialogisches Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Bildsachwissen • Erkennen von Kulturspezifika

Bild 3.1: *Pre-viewing*-Aufgaben, ihre Modi und Funktionen

Aufgaben und Inhalte der *pre-viewing*-Phase sind auch für die Bildinstrumentalisierung möglich und sogar sinnvoll, weil sie das Bildverstehen unterstützen. Da das Bildverstehen die Grundlage dafür ist, dass Bilder didaktische Funktionen übernehmen können, also die Basis der Bildinstrumentalisierung ist, tragen diese Aufgaben der *pre-viewing*-Phase auch zur Bildinstrumentalisierung bei.

3.2.2 Die *while-viewing*-Phase

In der *while-viewing*-Phase lenken Aufgaben die Aufmerksamkeit der Lernenden auf unterrichtsrelevante Bilddetails, erhalten die Sehmotivation aufrecht und unterstützen das Bildverstehen.¹⁴⁶ Als *while-viewing*-Aufgabe können den Lernenden vor dem Sehen Fragen bzw. Aufgaben gestellt werden, für deren Beantwortung bzw. Lösung sie sich während des Sehens Notizen machen. Die Fragen können sich auf Bildformen, Bildinhalte oder Bildwirkungen beziehen. (Für die Dokumentation von nonverbalem Verhalten kann hier das Berner System in vereinfachter Form verwendet werden [vgl. Kapitel 2.4.4].) Es können Was-Fragen gestellt werden, denn das Festhalten von Bilddetails und die Suche nach auffälligen Bildeigenschaften sind Teil der Produktanalyse, und diese ist wiederum Grundlage der Bildinterpretation. Darüber hinaus verhindern Was-Fragen, dass Bilder oberflächlich wahrgenommen und Bilddetails übersehen werden. Besser geeignet sind jedoch Warum-Fragen, denn diese regen stärker zur Reflexion und Konstitution eines Bildsinns an als Was-Fragen: Warum-Fragen zur Bildwirkung unterstützen beispielsweise die komplexe Bildinterpretation, da sie dazu führen, dass Zusammenhänge formuliert und Bildinhalte unter Bezugnahme auf bildexterne Umstände gedeutet werden. Auch zur kritischen Rezeption regen Warum-Fragen an, wenn sie bewirken, dass unwillkürlich und unbewusst gefällte, womöglich verzerrte Bild(vor)urteile hinterfragt und gegebenenfalls korrigiert werden. Diese Auseinandersetzung mit den eigenen Eindrücken kann eine bewusste Wahrnehmung initiieren.

Ein weiterer *while-viewing*-Auftrag ist die Überprüfung der in der *pre-viewing*-Phase aufgestellten Hypothesen. Der Vergleich des Unterrichtsbildes mit den Ideen der Lernenden bietet sich v.a. dann an, wenn eine produktionsorientierte *pre-viewing activity* durchgeführt wurde und die Lernenden ein sichtbares Produkt hergestellt haben. Denn dessen Eigenschaften können dann mit denen des zu rezipierenden Bildes verglichen werden. Dabei erfährt das Schülerprodukt eine Würdigung.

Zum Zwecke der Handlungs- und Produktionsorientierung, d.h. der Involvierung und Aktivierung aller Lernenden, können die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, anstatt einer traditionellen Analyse (schriftlich, in Stichworten oder Sätzen, auf einem separaten Zettel) eine handlungsorientierte Analyse durchzuführen. Dazu markieren sie in einer Bildfotokopie die aussagekräftigen formalen Besonderheiten der Darstellung im Bild (z.B. kreisen sie auffällige Gesten, Symbole, unnatürlich belichtete und so hervorgehobene Details etc. farbige

¹⁴⁶ Bildaufgaben der *while-viewing*-Phase beziehen sich zwecks eines Unterrichtszusammenhangs auf die *pre-viewing*-Phase und bauen auf deren Ergebnissen auf. Außerdem bereiten sie auf die *post-viewing*-Phase vor und sind daher so angelegt, dass die Ergebnisse der *while-viewing*-Phase als Ausgangspunkte der *post-viewing*-Phase fungieren.

ein). Danach schreiben die Lernenden die Wirkung der markierten Besonderheiten in Stichwörtern an den Bildrand. Diese handlungsorientierte Bildanalyse regt zum genauen Hinschauen an (Welche Merkmale fallen auf?), initiiert eine Bildreflexion der Lernenden (Wie wirkt das Merkmal auf mich?), aktiviert das Sprachwissen von Schülerinnen und Schülern, wenn sie die Bildwirkung aufschreiben sollen, und bereitet die Lernenden so auf die anschließende Konstitution des Bedeutungssinns unter Berücksichtigung von Analyseergebnissen und dessen Verbalisierung vor. Da von allen Lernenden erwartet wird, dass sie Markierungen und Notizen anlegen, ist bei dieser Aufgabe die Involvierung aller Lernender und die Durchdringung des Bildes von möglichst vielen Schülerinnen und Schülern eher wahrscheinlich als bei der mündlichen Bildanalyse im Plenum. Eine weitere handlungsorientierte Aufgabe ist das Nachzeichnen, d.h. das Umfahren der Umriss des Dargestellten in der Bildkopie. Dieses Vorgehen kann bewirken, dass den Lernenden alle Bildinhalte bewusst werden (vgl. Sauer 2003: 28), und es kann – wie die handlungsorientierte Bildanalyse – verhindern, dass eine oberflächliche, zu kurze Bildrezeption stattfindet.

Im Falle figürlicher Darstellungen können die Lernenden für eine erste Sinnkonstitution dazu aufgefordert werden, Sprech- und Denkblasen in ein Bild einzufügen; oder sie können Bildtitel, Unter- oder Überschriften erfinden. Diese kreativen Schreibaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie sehr kurz sind und daher während des Sehens erledigt werden können, sowie dass sie eine erste, vorläufige Bildinterpretation auf der Basis des bestehenden Vorwissens der Lernenden initiieren. Längere, Zusatzmaterial berücksichtigende Aufgaben, die zu einer umfassenden Bilddeutung führen, fallen in die *post-viewing*-Phase.

Für die Ausbildung von visueller Kompetenz in der *while-viewing*-Phase, speziell der Fähigkeit zur Bildinterpretation und zum kritischen Betrachten, sollten gezielt Schaufträge erteilt werden, die auf das Bildverstehen, die kritische Interpretation und Bewertung des Bildes vorbereiten. Dazu bieten sich die Analyse (z.B. die handlungsorientierte Variante) bzw. analytische Fragen an wie (hier exemplarisch auf Englisch): *What do you see in the picture? Which objects can you identify? Which formal means are used?* Oder es werden Fragen bezüglich der Bildfunktion und der Bildwirkung gestellt, die zu einer ersten Kontextualisierung und Sinnkonstitution führen: *In your opinion, which function does/did the picture fulfill? Which effect does it have on you? Which effect did it presumably have on the intended viewers? Please refer in your argument to the picture's characteristics.* Zur kritischen Bildrezeption in der *while-viewing*-Phase können die Lernenden angeregt werden, indem sie verzerrte Darstellungen erhalten (z.B. inszenierte Propagandafotos, bearbeitete Werbefotos, ein Diagramm mit falschen Daten) und diese mit der ‚Wirklichkeit‘ bzw. einer anderen Wirklichkeit

vergleichen. Im Vorfeld der Bildrezeption müssen sich die Lernenden dazu den (historischen) Kontext der Bilder erarbeitet haben, damit sie in der *while-viewing*-Phase Bild und Kontext in Bezug zueinander setzen können. Die aufgedeckten Widersprüche sowie der Schluss, dass Bilder Kommunikationsmittel sind, deren Botschaften nicht immer wahr sein müssen, machen den Lernenden bewusst, dass Bildinhalte zu hinterfragen sind.

In der *while-viewing*-Phase können die Lernenden außerdem einige ihrer kommunikativen Kompetenzen üben: Sprachfertigkeiten und Sprachwissen lassen sich im Rahmen der vorgestellten Schreib- und Sprechaufgaben entwickeln. Etwa können neues (themenbezogenes) Vokabular sowie *chunks* zur Bildbeschreibung geübt und durch seine Benutzung besser gelernt werden. Außerdem kann interkulturelles Lernen stattfinden, wenn die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Bildarbeit kulturelles Orientierungswissen erwerben oder anwenden und ihnen Schaufträge gestellt werden, die eine kulturell-historische Kontextualisierung des Bildes verlangen. Die Tabelle unten gibt einen Überblick über mögliche *while-viewing*-Aufgaben und ihre Funktionen in beiden Modi (vgl. Bild 3.2).

Aufgaben und Inhalte der <i>while-viewing</i> -Phase	Bildinstrumentalisierung	Bildfokussierung
Fragen (Was? Warum? Etc.) zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • Schreiben • Textsemantisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildanalyse • Bilddeutung • Kontextualisierung
Überprüfung der Hypothesen zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • Lesen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilddeutung • Kritisches Hinterfragen • Kontextualisierung
Vergleich der produzierten Bilder mit dem Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildanalyse • Bilddeutung • Bildsachwissen • Bewertung
Handlungsorientierte Analyse	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildanalyse • Bilddeutung • Bildsachwissen
Sprech-/Denkblasen, Bildtitel, Unter-/Überschriften zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilddeutung • Kritisches Hinterfragen • Kontextualisierung
Bildvergleich	<ul style="list-style-type: none"> • interkulturelles Lernen • Sprechen • Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildanalyse • Bilddeutung • Bildsachwissen • Bewertung

Bild 3.2: *While-viewing*-Aufgaben, ihre Modi und Funktionen

Die *while-viewing*-Aufgaben eignen sich sowohl für die Bildinstrumentalisierung als auch für die bildfokussierte Arbeit. Diese Feststellung macht erneut deutlich, dass sich Bildarbeit im

Fremdsprachenunterricht nach beiden Modi vereinbaren lässt und dass beide Ziele des Bildeinsatzes gemeinsam verfolgt werden können.

3.2.3 Die *post-viewing*-Phase

In der *post-viewing*-Phase konstituieren und verbalisieren die Lernenden einen Bildsinn und vertiefen das bildbezogene Unterrichtsthema in der sprachlichen Auseinandersetzung. Spätestens hier muss die Bildinterpretation auf Analyseergebnisse Bezug nehmen und es muss eine Kontextualisierung stattfinden. Ausgangspunkt der Arbeit in der *post-viewing*-Phase sind die Ergebnisse der *while-viewing*-Phase, da die *while-viewing*-Phase dazu dient, die Lernenden auf die Arbeit in der *post-viewing*-Phase vorzubereiten. Erste Aufgabenstellungen der *post-viewing*-Phase sind folglich abhängig von der Aufgabenstellung der *while-viewing*-Phase zu wählen. Wurde in der *while-viewing*-Phase beispielsweise eine bildanalytische Aufgabe durchgeführt, so muss im Anschluss gefragt werden, welche Wirkung die festgestellten Bildmerkmale ausüben, und welchen Zweck sie in dem Bild erfüllen. Auf diese Weise kann ein Bildsinn konstituiert werden. Dieser auf der Analyse beruhende Bildsinn ist zudem in Bezug zum historischen Kontext zu setzen und abzuwägen. Dazu können die Lernenden aufgefordert werden, das Bild mit bestehendem Kontextwissen zu verbinden oder aber zunächst dieses Kontextwissen (z.B. durch die Textarbeit) zu erarbeiten. Zu diesem Zweck ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler aufzufordern, selbst Material für die Bildkontextualisierung zu sammeln, mitzubringen und gemeinsam auszuwerten, denn so können sie lernen, diesen Schritt der Bildrezeption eigenständig zu organisieren.

Mögliche kreative Aufgaben, mit denen sich eine Bilddeutung erreichen lässt, sind das Verfassen von Dialogen (z.B. für dargestellte Figuren oder für fiktive Betrachtende des Bildes), das Erfinden von Geschichten zu einem Bild, das Weiterführen einer dargestellten Handlung, das Aufsetzen eines Auftrags für das Bild, in dem aus der Perspektive der Auftraggeberin oder des Auftraggebers beschrieben wird, welche Wirkung das Bild haben soll und warum, oder das Hineinversetzen in eine Bildszene und die anschließende Kommunikation des Befindens der Figur aus deren Perspektive. Diese Aufgaben regen zu einer Bildreflexion an, denn Lösungsmöglichkeiten müssen abgewogen werden. Die Ergebnisse dieser Aufgaben bringen schließlich das Bildverstehen der Lernenden zum Ausdruck. Allerdings kann es sich bei diesem Verständnis noch immer um eine unvollständige, nicht stichhaltige Bilddeutung handeln, nämlich wenn dieses Bildverständnis bildformale Eigenschaften und/oder den histo-

rischen Bildkontext ignoriert oder im Widerspruch zu diesen steht. Eine solche Bilddeutung ist später noch einmal zu modifizieren. Trotz ihrer Mängel birgt sie jedoch einen Nutzen, denn die Lernenden setzen für ihre Interpretation Bildinhalte in Bezug zu ihrem individuellen Vorwissen und verknüpfen Bildinhalte auf diese Weise mit ihrer eigenen Lebenswelt, wodurch die Bildinhalte bedeutungsvoll werden und sich durch diese Selbstrelevanz besser einprägen.

Um die Vertiefung der Bildarbeit gezielt (bild-)handlungs- und (bild-)produktionsorientiert zu gestalten, können die Lernenden zu den folgenden Aktivitäten aufgefordert werden: Sie können nach dem Vorbild des Unterrichtsbildes eigene Bilder herstellen oder Veränderungen im Bild vornehmen, um die Ergebnisse später mit dem Unterrichtsbild zu vergleichen. Sie können einander auch zu Bildinterpretationen interviewen (s.o.). Diese Aufgaben tragen dazu bei, einen Bildsinn zu finden. Andere Aufgaben initiieren eine Kontextualisierung: Die Lernenden können weitere Bilder des Künstlers bzw. der Künstlerin, der Epoche oder des gleichen Motivs sammeln, betrachten und mit dem Bild vergleichen, und sie können eine Ausstellung um das Bild konzipieren. In jedem Fall setzen sie sich nicht nur mit dem Bild auseinander, sondern auch mit dem Umfeld, in dem es entstanden ist und rezipiert wurde bzw. wird.

Um die Ausbildung von visueller Kompetenz in der *post-viewing*-Phase zu unterstützen sowie die Lernenden zur Konstitution eines stichhaltigen Bedeutungssinns und eines begründeten Dokumentsinns (für die Bedeutung der Begriffe vgl. Kapitel 2.4.1) anzuleiten, sollten die Bedingungen einer erfolgreichen Bildinterpretation im Unterricht thematisiert und mit den Lernenden reflektiert werden. Dies kann in Unterrichtsgesprächen geschehen, auf der Basis von Texten zur Bildrezeption oder mit Hilfe von Tabellen, Flussdiagrammen o.ä., die die Schritte der Bildrezeption (Bildanalyse, Kontextanalyse, Kontextualisierung, Interpretation) aufführen. Diese Mittel dienen dem Erwerb von prozeduralem und deklarativem methodischem Wissen (das Vorgehen bei der Bilddeutung) sowie deklarativem Bildsachwissen (z.B. die Bezeichnung der Schritte der Bilddeutung) und ermöglichen den Lernenden die bewusste Bilddeutung.

Auch in der *post-viewing*-Phase ergeben sich aus der Bildarbeit vielfältige Möglichkeiten für Sprachproduktion und -rezeption sowie interkulturelles Lernen. Daher können die Lernenden auch in dieser Phase ihre sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen üben und entwickeln. Die Tabelle mit Aufgaben und Inhalten der *post-viewing*-Phase zeigt, wie Bildinstrumentalisierung und Bildfokussierung gemeinsam möglich sind (vgl. Bild 3.3).

Aufgaben und Inhalte der <i>post-viewing</i>-Phase	Bildinstrumentalisierung	Bildfokussierung
Fragen nach Zweck/Wirkung des Bildes	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildinterpretation • Kritisches Hinterfragen • Bildsachwissen • Bildbewertung
Kontextrecherche	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen • Hör-/Sehverstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontextualisierung • Bildinterpretation
Auswertung des Kontextualisierungsmaterials zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen • Sprechen • Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontextualisierung • Bildinterpretation
Kontextualisierung des Bildes	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelles Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontextualisierung • Bildinterpretation
Dialoge zum Bild erfinden	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben • Sprechen • Interkulturelles Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildinterpretation
Geschichten zum Bild verfassen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben • Interkulturelles Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildinterpretation
Bildhandlung weiterführen,	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben • Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildinterpretation • Kontextualisierung
Auftrag für das Bild aufsetzen	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontextualisierung
Perspektivenübernahme und Sprechen aus Sicht einer Bildfigur	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • interkulturelles Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildinterpretation
Bildproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildproduktion • Bildsachwissen
Bildveränderung	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation • Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildproduktion • Bildsachwissen
Interview zum Bild	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • Hören 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildinterpretation • Kontextualisierung
Bilder sammeln und vergleichen	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontextualisierung • Bildbewertung
Ausstellung zum Bild konzipieren	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Kontextualisierung • Bildbewertung
Bildrezeption thematisieren	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • Lesen • Schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildinterpretation • Bildsachwissen

Bild 3.3: *Post-viewing*-Aufgaben, ihre Modi und Funktionen

Die *post-viewing*-Aufgaben eignen sich ebenfalls sowohl für die Bildinstrumentalisierung mit ihren sprachfokussierten Lernzielen als auch für die bildfokussierte Arbeit, die auf die Ausbildung von visueller Kompetenz abzielt. Das bedeutet, dass Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht in allen Phasen der Bildrezeption beide Ziele verfolgen kann (und sollte) und dass es möglich ist, die didaktischen Bildfunktionen zu nutzen und gleichzeitig visuelle Kompetenz zu fördern.

3.3 Bildarbeit nach der vorgestellten Methodik

Um zu zeigen, wie Bildunterricht nach der vorgestellten Methodik möglich ist, werden im Folgenden zwei exemplarische Unterrichtssequenzen für den gymnasialen Englischunterricht ab Klasse 9 präsentiert. Sie setzen sich aus einer Auswahl von Aufgaben aus Kapitel 3.2 zusammen. Die Aufgaben sind aufeinander bezogen, d.h., sie wurden zu Folgen kombiniert, in denen das Ergebnis jeder Aufgabe Ausgangspunkt für die nächste Aufgabe ist. Im Mittelpunkt steht einmal ein Porträtfoto und einmal ein logisches Bild, damit erkennbar wird, dass sich das zuvor vorgestellte Vorgehen für die Arbeit an unterschiedlichen Bildtypen eignet. Außerdem soll an den Beispielen gezeigt werden, wie für die unterschiedlichen Bildtypen vorgegangen werden kann. Die hier eingesetzten Bilder dienen dazu, den Lernenden die Lebensbedingungen in der *Great Depression* im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu diesem Thema verständlich zu machen. Ein Porträt soll dies auf der eher affektiven Ebene erreichen und eine logische Grafik soll Hintergrundwissen vermitteln. Die vorgestellten Aufgabenreihen sind zwei Varianten von vielen möglichen Aufgabenkombinationen und werden nur exemplarisch vorgestellt. Die ausgewählten Aufgaben haben sich im Versuch mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 8 und 9 sowie Studierenden als funktional erwiesen. Die Schlussfolgerungen hinsichtlich des Lernzuwachses durch die Aufgaben beruhen auf den gemachten Unterrichtsbeobachtungen sowie den in den vorausgehenden Kapiteln geschilderten Ergebnissen der bildwissenschaftlichen Forschung. Da der Erfolg jeder Bildarbeit maßgeblich von den Eigenschaften der Lernenden und der Bildauswahl abhängt, sind allerdings beim Transfer der Aufgaben auf andere Unterrichtskontexte Ergebnisse möglich, die von den beschriebenen abweichen. Grundsätzlich wird sich die Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht nach der vorgegebenen Struktur dennoch ertragreicher gestalten lassen als nach dem bildinstrumentalisierenden Modus der kommunikativen Methode – vorausgesetzt, die Bild- und Aufgabenwahl erfolgen lernerorientiert und die Aufgaben bauen aufeinander auf.

3.3.1 Die Arbeit mit Dorothea Langes Foto *Migrant Mother*

Bei dem ersten Bild handelt es sich um Dorothea Langes Foto *Migrant Mother* (1936) (vgl. Bild 3.4, für eine exemplarische Deutung vgl. Kapitel 2.4.1). Das Bild wurde gewählt, weil es authentisch ist und daher als kulturhistorische Quelle genutzt werden kann. Das Foto zählt zudem zu den Ikonen der amerikanischen Fotografie und steht für die Zeit der Depression. Seine Kenntnis zählt quasi zur US-amerikanischen Allgemeinbildung und vermittelt den Ler-

nenden darüber hinaus einen Eindruck von der damaligen Not. Vertrautheit mit dem Bild kann den Lernenden helfen, in anderen Kontexten Anspielungen auf das Bild, das Programm, in dessen Rahmen das Bild entstanden ist, und die Depression zu verstehen. An dem Bild lässt sich zudem für Lernende eindrucksvoll demonstrieren, dass die ikonologische Deutung Bilder als Informationsquellen nutzbar macht. Denn das Bild, das auf den ersten Blick wenige Informationen preisgibt – man sieht eine ernste, ärmliche Frau mit drei Kindern; alles weitere ist Spekulation –, wird ihnen durch das methodische Vorgehen schließlich die Lebensbedingungen zur Zeit der Depression verdeutlichen.

Wie sich die Erarbeitung einer ikonologischen Interpretation sinnvoll, d.h. unter Ausnutzung des Potenzials der Bildfunktionen, in den Fremdsprachenunterricht einbetten lässt, wird im Folgenden exemplarisch gezeigt. Die vorgestellte Aufgabensequenz kann in verschiedenen Unterrichtskontexten ab Klasse 9 durchgeführt werden, etwa im Literaturunterricht, in dem Texte behandelt werden, die motivisch oder historisch vergleichbar sind oder die Depression und den New Deal in den USA behandeln.¹⁴⁷ Es böten sich hier James Lincoln Colliers Roman *Worst of Times* (2000), Jackie Kollers *Nothing to Fear* (1993), Pam Muñoz Ryans *Esperanza Rising* (2002) oder John Steinbecks *Grapes of Wrath* (1939) als literarische Texte an, um nur einige Optionen zu nennen. *Grapes of Wrath* eignet sich eher für die Oberstufe, die übrigen können aber (z.B. in Auszügen) auch in der Sekundarstufe I gelesen werden. *Esperanza Rising* beispielsweise wird für Muttersprachlerinnen und -sprachler ab 11 Jahren empfohlen, *Nothing to Fear* sogar schon ab 10.

Das Thema, das für die vorgestellte Aufgabensequenz gewählt wurde, sind die Auswirkungen einer Wirtschaftskrise früher und heute (damit ist ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt).¹⁴⁸ Das Bild soll den Lernenden helfen, sich in die Rolle der betroffenen Menschen zu versetzen, um ihre Empathiefähigkeit zu trainieren. Das Bild der *Migrant Mother* eignet sich zu diesem Zweck, da der Mensch – so die Bildwissenschaft – bei der Ansicht von Figurenrepräsentationen eher emotional bewegt wird als bei der Betrachtung von Objektdarstellungen. Es folgt nun die Aufgabenreihe für die Rezeption von Dorothea Langes Foto *Migrant Mother*, einem Porträt der US-Amerikanerin Florence Owens Thompson, im Englischunterricht gemäß der in Kapitel 3.2 vorgestellten Methodik (vgl. Bild 3.4).

¹⁴⁷ In Klasse 8 wären Schülerinnen und Schüler zwar auch schon in der Lage, ikonologische Interpretationen vorzunehmen, doch das Bildthema ist zu komplex und das zusätzliche Lesepensum in der Fremdsprache (für die Kontextualisierung) zu hoch und anspruchsvoll für eine achte Klasse. Daher wird zur Arbeit am Bild ab Klasse 9 geraten.

¹⁴⁸ Andere mögliche Themen sind ‚Gender Roles‘, ‚Gesellschaftsstrukturen‘, ‚Medien‘, ‚Migration‘ oder ‚Wirtschaft‘.

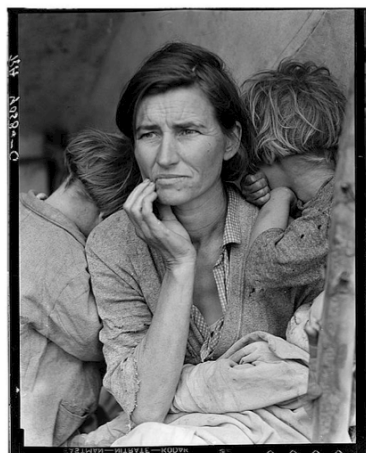


Bild 3.4: *Migrant Mother* (Lange 1936)

1. Im ersten Schritt der *pre-viewing*-Phase wird ein Brainstorming zum Titel ‚*Migrant Mother*‘ durchgeführt. Das Ziel dieser Aufgabe besteht darin, bei den Lernenden Vorstellungen von Müttern zu wecken, ihr Vorwissen bezüglich Migration zu aktivieren und sicherzustellen, dass sie den Titel sprachlich verstehen. Denn nur wer den Titel versteht (also erkennt, dass es sich bei der Frau um eine Mutterfigur handeln soll, dass die drei Kinder vermutlich ihre Kinder oder zumindest in ihrer Obhut sind und dass sie Migrantin ist, also ihre Heimat verlassen hat), kann ihn schließlich später zur Kontextualisierung heranziehen und in Bezug zum Bildinhalt setzen. In diesem ersten Schritt finden also eine sprachliche und inhaltliche Aktivierung sowie ein Schaffen von Vorwissen als Grundlage für die spätere Bilddeutung und Verbalisierung von Bildwissen statt. Die Ergebnisse des Brainstormings werden in einem Assoziogramm für alle Lernenden sichtbar gesammelt.

2. Im zweiten Schritt werden die Lernenden aufgefordert, begründete Hypothesen dazu aufzustellen, wie ein Bild mit dem Titel ‚*Migrant Mother*‘ aussehen könnte. Die Wörter des Assoziogramms dienen hier als Vokabelhilfe. Inhaltliches und formales Bildvokabular, das die Lernenden nennen oder nach dem sie fragen, wird auf einer Folie nach beiden Kategorien getrennt festgehalten (z.B. *rugged, serious, desperate* für den Inhalt, *format, composition, gestures, perspective, black and white* für die Bildform); die Lernenden übertragen diese Wörter in ihr Heft. Diese kreative Aufgabe soll die Lernenden dazu anregen, sich mit Inhalten und Darstellungsmustern für dieses Thema auseinander zu setzen. Sie aktiviert und schafft weiteres bildbezogenes formales und sprachliches Vorwissen, das für die noch folgenden Aufgaben relevant ist. Außerdem entsteht ein Sprech Anlass, bei dem die Schülerinnen und Schüler die zuvor notierten Vokabeln anwenden und üben können.

3. Anschließend werden die Lernenden aufgefordert, Skizzen ihrer Ideen für ein Bild mit dem Titel ‚*Migrant Mother*‘ anzufertigen. Dies geschieht einzeln oder in Zweiergruppen, damit sich alle Schülerinnen und Schüler intensiv mit der Frage beschäftigen können. Wegen der vorherigen Auseinandersetzung mit formalen und inhaltlichen Bildeigenschaften sollten sie aussagekräftige Bilder herstellen können. Die zuvor gemeinsam aufgestellten Spekulationen können dabei denjenigen helfen, denen es nicht gelingt, selbst Vorstellungen zu entwickeln. Diese kreative, produktionsorientierte Aufgabe initiiert eine erste – möglicherweise unbewusste – Reflexion von Darstellungsmitteln und trainiert die bildproduktiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

4. Die Skizzen werden in Gruppen vorgestellt, damit jeder Schüler und jede Schülerin zu Wort kommen kann. Dabei sind alle Lernenden aufgefordert zu erklären, weshalb sie sich für die jeweils gewählte Gestaltung ihres Bildes entschieden haben. Falls diese Erklärung zunächst unterbleibt, sind die Gruppenmitglieder angehalten, nachzufragen. Dazu motiviert werden sie durch die Aussicht, ein Lieblingsbild innerhalb ihrer Gruppe auszuwählen und dessen Gestaltung vorzustellen. Die Vorstellung in Gruppenarbeit erlaubt es, alle Skizzen zu besprechen und die Leistung aller Lernenden auf diese Weise anzuerkennen. Die Unterschiedlichkeit der Gestaltung von Bildern zu einem Thema kann den Lernenden vor Augen führen, dass eine Vielzahl von Darstellungsmöglichkeiten existiert, und sie können die Wirkungen der Bilder vergleichen. Die Aufforderung zur Bezugnahme auf die formalen Bildeigenschaften bei der Bildvorstellung soll bei den Lernenden eine inhaltsbezogene Reflexion von Darstellungsmitteln anregen sowie ein Bewusstsein dafür schaffen, dass sich einige Merkmale besser für einen bestimmten Zweck eignen als andere. Der Auftrag, aus den vorgestellten Arbeiten ein Lieblingsbild auszusuchen, schafft eine Seh- und Zuhörmotivation bei den Lernenden.

5. Die jeweils ausgewählten Lieblingsbilder der Gruppen werden im Plenum vorgestellt. Diese Aufgabe schafft erneut Sprechkanäle, in denen das bislang erarbeitete Vokabular angewendet werden kann. Außerdem führen diese Kurzvorträge im Plenum zum Thema der formalen Bildeigenschaften hin.

6. Gemeinsam wird die zweigeteilte Vokabelliste (vgl. Schritt 2) um für wichtig und nützlich befundene Begriffe erweitert. Diese Sprachaufgabe erscheint sinnvoll, weil in den letzten beiden Schritten bei den Lernenden bestimmt das Bedürfnis nach Begriffen und Bildterminologie in der Fremdsprache entstanden ist. Da diese vermutlich auch für den weiteren Unterrichtsverlauf Relevanz besitzen, werden sie hier zusammengetragen, damit die Lernenden sie weiterhin benutzen können. Durch die bedarfsorientierte Einführung sollten die Wör-

ter als hilfreich wahrgenommen werden und können sich durch die spätere Verwendung als bedeutsam einprägen.

7. Nach dem kurzen Vokabeleinschub wird diskutiert, weshalb den Lernenden die ausgewählten Bilder besser gefallen haben als andere. In diesem Verlauf wird das Konzept der Darstellungskonvention eingeführt (*conventions of depiction/visual codes*). Es sollte kein Problem sein, den durch die Vokabelaufgabe kurz unterbrochenen Aufgabenfluss fortzusetzen, weil nun die persönliche Frage an die Lernenden wieder einen Bezug zwischen ihnen und den Bildern herstellt. Auf der Basis der von den Lernenden genannten Gründe, unter denen sicherlich auch ein Verweis auf Darstellungskonventionen sein wird, kann das Konzept der Darstellungskonventionen zum Unterrichtsthema gemacht werden.

8. Die Lernenden nennen Darstellungskonventionen, die sie kennen. Dazu können die Bilder als anschauliche Impulse dienen. Das Nennen der Beispiele dient dazu, den Lernenden das Prinzip von traditionellen Visualisierungsmustern zu veranschaulichen. Hier wird gezielt formales Bildwissen erarbeitet, über das die Lernenden für jegliche Bildanalyse und Bilddeutung verfügen müssen.

9. Als Hausaufgabe legen die Lernenden eine Tabelle mit den Darstellungskonventionen an, die sie kennen, und den möglichen Wirkungen dieser Gestaltungsweisen. Die Reflexion über Darstellungskonventionen soll sie später zu einer bewussten Bildrezeption animieren und zum kritischen Hinterfragen von Bildwirkungen.

10. Zu Beginn der nächsten Stunde werden die Ergebnisse der Hausaufgabe – die Darstellungskonventionen und ihre Wirkung – im Plenum besprochen und die Kulturspezifität der Konventionen nach einer gewissen Weile thematisiert. Dies sollten die Lernenden leisten können, weil sie sicherlich aus dem Internet, durch Reisen, aus dem Kunst- und Geschichtsunterricht oder durch die Lektüre von Mangas damit vertraut sind, dass von bestimmten Gruppen und in bestimmten Kontexten Bildpraktiken gepflegt werden, die sich von denen, die sie sonst gewöhnt sind, unterscheiden. Die Besprechung dieses Themas erfolgt nicht in Gruppenarbeit, damit die Lehrkraft einen Überblick darüber bekommt, welche Darstellungskonventionen der Klasse bekannt sind. Außerdem ist es ihr auf diese Weise möglich, sobald ein Beispiel von kulturell unterschiedlicher Bedeutungszuschreibung auftaucht, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Kulturspezifität von visueller Kommunikation zu lenken. Aufhänger für diese Aufgabe kann ein Bild aus der vorherigen Stunde sein, in dem Darstellungskonventionen besonders effektiv eingesetzt wurden. Das Bild kann zum einen Darstellungskonventionen und ihre Wirkungen veranschaulichen, und zum anderen als komplexes Bild den

Zweck erfüllen, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu wecken und eine Lernmotivation entstehen zu lassen.

11. In der *while-viewing*-Phase haben die Lernenden Bildkontakt. Ihre erste Aufgabe dieser Phase lautet, das Bild mit ihren eigenen Ideen aus den Bildskizzen zu vergleichen. Dazu sollen sie in Kleingruppen die Bildinhalte sowie die Darstellungsweisen der Bilder einander gegenüberstellen. Durch den Vergleich werden erstens Sprechkanäle im Fremdsprachenunterricht geschaffen. Zweitens entsteht über die eigenen Bilder ein Bezug zwischen den Lernenden und dem Bild der *Migrant Mother*, welcher den Lernenden den Zugang zum Foto erleichtern sollte. Drittens kommt beim Vergleich das bislang erworbene formale und inhaltliche Bildwissen zum Einsatz. Und viertens werden beim Vergleich die Eigenschaften des Fotos der *Migrant Mother* herausgearbeitet. So erlaubt der Vergleich eine Annäherung der Lernenden an das Bild und führt zudem zu ersten Analyseergebnissen.

12. Im nächsten Schritt führen die Lernenden eine handlungsorientierte Analyse durch: Sie markieren in Einzelarbeit die formalen Mittel des Bildes in einer Kopie des Fotos (umkreisen sie farblich o.ä.) und notieren am Bildrand, welche Wirkung die Mittel ausüben. Diese Analyse soll bewirken, dass sich alle Lernenden mit dem Bild beschäftigen, dass sie es längere Zeit aufmerksam betrachten, und dass eine Reflexion von Bildinhalten durch das Handeln am Bild ausgelöst wird. Die Ergebnisse dieser Übung (die entdeckten formalen Mittel sowie ihre Bezeichnung in der Fremdsprache) können den Lernenden in der *post-viewing*-Phase als Grundlage der Bildinterpretation und ihrer Versprachlichung dienen.

13. Ihre Feststellungen vergleichen die Lernenden in Kleingruppen und nennen ihre Ergebnisse dann im Plenum. Der Vergleich in Kleingruppen gibt allen Lernenden die Möglichkeit zum Sprechen in der Fremdsprache, es findet ein Ideenaustausch statt, Fragen können im kleinen Kreis besprochen werden und die Reflexion über das Bild verlängert sich. Zudem bewirkt die Gruppenarbeit eine sprachliche und inhaltliche Aktivierung der Lernenden, die auf eine starke Beteiligung von Schülerinnen und Schülern bei der anschließenden Besprechung der Ergebnisse im Plenum abzielt.

14. Die formalen Bildeigenschaften und ihre Wirkungen werden im Plenum besprochen und in einer Tabelle gesammelt. Diese Tabelle besitzt nach Panofsky die Spalten ‚Sachsinne‘ (*factual meaning*) für die zu identifizierbaren Bildinhalte, ‚Ausdrucksinn‘ (*expressional meaning*) für das Aussehen der Bildinhalte sowie ‚Bedeutungssinn‘ (*secondary/conventional meaning*) für deren Wirkung und Interpretation. Sofern den Lernenden diese Begriffe noch nicht aus dem Kunstunterricht vertraut sind, müssen sie vor der Aufforderung, ihre Sehergebnisse in die Kategorien zu ordnen, erklärt werden. Die Trennung der Sehergebnisse wird vor-

genommen, um den Lernenden die Unterschiedlichkeit von Analyse (Sach- und Ausdrucksinn) und Interpretation (Bedeutungssinn) erkennbar vor Augen zu führen. In der Besprechung soll den Lernenden bewusst werden, worin diese Unterschiede bestehen.

15. Die Lernenden werden in einer handlungsorientierten Aufgabe dazu aufgefordert, die Körperhaltung der *Migrant Mother* einzunehmen, sich in ihre Lage zu versetzen und zu überlegen, was sie dachte, als sie fotografiert wurde. Diese handlungsorientierte Aufgabe dient dazu, einen Perspektivenwechsel zu initiieren und die Empathiefähigkeit der Lernenden zu fördern. Die Aufgabe erlaubt ferner eine hypothetische Deutung bezüglich der Stimmung und davon ausgehend der Situation der Frau. Die Aufgabe basiert auf den Ergebnissen der zuvor durchgeführten Analyse, nämlich dem Feststellen der Körperhaltung der Frau.

16. Nach diesen ersten Spekulationen werden die Lernenden gefragt, welche Informationen ihnen fehlen, um das Bild nicht nur spekulativ, sondern mit mehr Sicherheit interpretieren zu können. An dieser Stelle können die Lernenden wiederum ihr im Kunstunterricht erworbenes Bildwissen einbringen. Sie werden gebeten, die Fragen zu formulieren, die das Bild bei ihnen aufwirft (z.B. *Who is the woman?*). Dann werden sie gefragt, worauf sich diese Fragen beziehen. Sie sollen erkennen, dass die bildimmanente Analyse nicht die einzige Grundlage der Bilddeutung ist, sondern dass darüber hinaus auch noch der Bildkontext zu untersuchen ist. Dies soll ihnen dadurch bewusst werden, dass sich ihre Fragen vermutlich fast ausschließlich auf den Bildkontext beziehen.

17. Für die nächste Aktivität hat der oder die Lehrende verschiedene Texte mit Kontextinformationen zu *Migrant Mother* vorbereitet und verteilt diese für ein Stationenlernen im Klassenzimmer. Unter den Texten befindet sich das kurze Interview mit der Fotografin Dorothea Lange (vgl. Kapitel 2.4.1), ein Ausschnitt von der Website des Enkels der *Migrant Mother* (die *Migrant Mother* selbst hat keine Interviews gegeben),¹⁴⁹ Informationen zur Person der *Migrant Mother* (vgl. Kapitel 2.4.1), zu Dorothea Lange (vgl. Kapitel 2.4.1), zur

¹⁴⁹ Florence Owens Thomsons Enkel Roger Sprague beschrieb die Fotoentstehung auf seiner mittlerweile gelöschten Homepage, vermutlich basierend auf den Erzählungen seiner Großmutter: „Then a shiny new car (it was only two years old) pulled into the entrance, stopped some twenty yards in front of Florence and a well-dressed woman got out with a large camera. She started taking Florence’s picture. With each picture the woman would step closer. Florence thought to herself, „Pay her no mind. The woman thinks I’m quaint, and wants to take my picture.“ The woman took the last picture not four feet away then spoke to Florence: „Hello, I’m Dorothea Lange, I work for the Farm Security Administration documenting the plight of the migrant worker. The photos will never be published, I promise.“ Florence said, „Okay, if you think it will help.“ The woman turned, walked away, got in her car, and was gone. The next day the promise was broken: Florence’s picture taken by the well-dressed lady was on the front page of all the newspapers. The story told of the hunger and the needs of the people of the camps. By the third day cars and trucks began to arrive at the camps with food and supplies for the people in need. All were fed, many given clothes and help with car repairs. It was a miracle of love and giving. Doctors came to help the sick and the weak. Many jobs were offered and the people were grateful. But Florence wasn’t there to see it.“ Dieser Bericht erhellt Florences abgewandten Blick; angeblich ignoriert sie die Fotografin. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass Lange Thompson auffordert, eine bestimmte Position einzunehmen; diese Praxis war nicht unüblich bei den FSA-Fotografen.

Great Depression, in deren Verlauf das Foto aufgenommen wurde, und zur Farm Security Administration, die u.a. Lange beauftragte, die Folgen der Depression unter der Landbevölkerung zu dokumentieren, andere Bilder von Lange (z.B. Langes Bild *Migrant Agricultural Worker's Family. Seven Hungry Children. Mother Aged Thirty-Two. Father Is Native Californian. Nipomo, California* [1936], Bild 3.5), zeitgleich entstandene Bilder von wohlhabenden Amerikanerinnen und Amerikanern (um das Entstehen einer stereotypen Vorstellung bei den Lernenden zu verhindern, dass alle Menschen in den USA während der *Great Depression* arm waren, vgl. das Bild von der Website *Fashion in the 1930s, USA*,¹⁵⁰ Bild 3.6), ein Bericht über das Foto als amerikanische Ikone (zu Dutzenden im Internet zu finden) sowie Verfremdungen der *Migrant Mother*, also Bilder, deren Wirkung aus den interpiktorialen Bezügen entsteht (vgl. z.B. die Cartoons von Attack Cartoons 2009: o.S., Bild 3.7] und Meredith Garstin 2008, o.S., Bild 3.8). An den Stationen sollen die Lernenden Antworten auf ihre Fragen suchen sowie weitere Informationen sammeln, die ihnen verständlich machen, worum es in dem Bild geht, dass es sich um eine Ikone handelt und weshalb das Bild solche Berühmtheit erlangt hat. Die Ergebnisse sollen die Lernenden in Stichwörtern notieren. Bei dieser Aufgabe nutzen die Lernenden ihre Lesefähigkeit zur Informationsgewinnung und trainieren ihre Schreibkompetenz, bauen beide eventuell sogar durch die Integration wiederholt vorkommender neuer Wörter in ihren Wortschatz aus. Die zuvor gesammelten Fragen zum Bildkontext initiieren idealerweise eine Lesemotivation für das Stationenlernen.



Bild 3.5 (links): *Migrant Agricultural Worker's Family [...]* (Lange 1936)

Bild 3.6 (rechts): Ohne Namen (Koch, o.J.)

¹⁵⁰ Auf dieser Website befindet sich ein Link zu weiteren Fotos mit Personen aus den 1930er Jahren plus Beschreibungen auf Englisch und Deutsch.

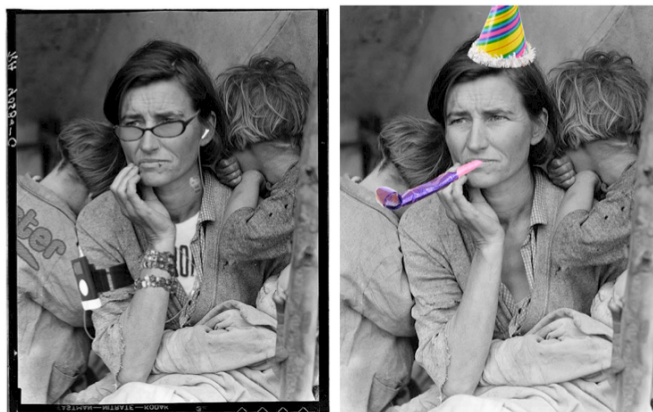


Bild 3.7 (links): *Migrant Mother 2009* (Xardoz 2009)

Bild 3.8 (rechts): *Ohne Namen* (Garstin 2008)

Die Kontextrecherche wird in der Form des Stationenlernens durchgeführt, um Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu geben, nach ihren Interessen Material und Informationen an den Stationen auszuwählen, mit deren Hilfe sie das Bild kontextualisieren können. Das Angebot an Kontextinformationen ist breit, wenn auch flach: Es gibt Informationen zu vielen Themen – allerdings jeweils nur einen Text. Es wird absichtlich Breite statt Tiefe angestrebt, um den Lernenden durch die Menge der Stationen anschaulich einen Eindruck von der Vielzahl der Aspekte zu vermitteln, die für die Bildkontextualisierung untersucht werden können (z.B. Biografie der Fotografin, Biografie der Personen im Bild, historische Ereignisse, Umstände der Fotoentstehung, damalige Bildtraditionen). Für die Lernenden und die Ziele der Unterrichtssequenz genügt das an den Stationen präsentierte Bildwissen, um die Bedeutung des Bildes besser zu verstehen und einen Bildsinn zu konstituieren (vgl. Kapitel 2.4.1).

18. Nach dem Stationenlernen wird besprochen, welche Themen die einzelnen Stationen behandelt haben. Daraus wird gemeinsam der Schluss gezogen, dass die Kontextrecherche eine Vielzahl von Untersuchungsaspekten umfasst. Diese werden an der Tafel festgehalten und von den Lernenden als Untersuchungsaspekte in ihr Heft notiert. Diese Aufgabe zielt darauf ab, den Lernenden bewusst zu machen, dass für eine Kontextualisierung in viele Richtungen recherchiert werden muss, und zeigt ihnen einige gängige Ansätze.

19. Mit den Lernenden werden die bei der Bilddeutung zu durchlaufenden Schritte erarbeitet oder ihnen vorgestellt.¹⁵¹ Die Schritte werden in einem Flussdiagramm festgehalten, das von den Schülerinnen und Schülern in ihr Heft übertragen wird. Die Aufgabe dient der Vorbereitung der Lernenden auf das erfolgreiche Verfassen einer schriftlichen Bildinterpretation, denn sie legt die dafür erforderlichen Schritte dar. Die Schülerinnen und Schüler können die

¹⁵¹ Dies sind die Schritte: die Analyse und das Anlegen von Notizen dazu, die Kontextrecherche mit Notizen, die Suche nach Bezügen zwischen Bildinhalt und Bildkontext mit Notizen, das Feststellen des Bildthemas, die Formulierung eines einleitenden *topic*-Satzes, der das Bildthema vorstellt, und schließlich die einzelnen Deutungsschritte, die immer unter Verweis auf Bildform und Bildkontext stattfinden.

Grafik als Leitfaden für ihre Textproduktion nutzen, wobei er sich durch seine Bildlichkeit besser einprägen sollte als ein reiner Merktex; auch steht er schneller wieder bereit als ein Text, wenn erneut ein Bild bearbeitet wird. Beim Abzeichnen üben die Lernenden zudem ihre bildproduktive Kompetenz durch das Anlegen eigener logischer Bilder bzw. Grafiken.

20. Als Hausaufgabe verfassen die Lernenden eine Bilddeutung, in der sie die formalen und inhaltlichen Bildmerkmale der *Migrant Mother* feststellen sowie in Bezug zum Bildkontext setzen und das Bild interpretieren. Dabei wenden sie die gelernte Bildterminologie an. Mit dieser Aufgabe üben die Schülerinnen und Schüler das Durchführen einer visuell kompetenten Bilddeutung. Die Verschriftlichung der Deutung verlängert die Zeit, die sie mit der Interpretation verbringen und soll dazu führen, dass die Lernenden sich die nötigen Schritte vergegenwärtigen und sie bewusst ausführen.

21. In der nächsten Stunde werden einige Bilddeutungen vorgelesen. Die Zuhörenden sind aufgefordert, die Texte zu kommentieren. Diese Aufgabe soll das neue Wissen der Lernenden bezüglich Bildinterpretationen aktivieren. Es bietet sich zudem die Gelegenheit, Fragen zu stellen und Antworten zu erhalten sowie Kontroverses zu diskutieren. Dabei üben die Lernenden das Lesen, ihr Hörverstehen und das Sprechen. Die Aufgabe dient außerdem dazu, die Lernenden auf ihre nächste Aufgabe vorzubereiten:

22. In Kleingruppen lesen sich die Lernenden nacheinander die Interpretationstexte der übrigen Gruppenmitglieder durch und kommentieren sie durch Notizen am Textrand und -ende. Diese Aufgabe soll die Lernenden dahin bringen, noch einmal über die formalen Eigenschaften einer Bildinterpretation nachzudenken und sich ihrer bewusst zu werden. Außerdem stellt sie sicher, dass alle Lernenden Rückmeldungen zu ihren Texten erhalten. Die Übung, Texte kritisch zu lesen, kann den Lernenden später bei der Redaktion eigener Texte von Nutzen sein.

23. Nach der Gruppenarbeit wird im Plenum noch einmal zusammengetragen, was für das Verfassen einer Bildinterpretation zu beachten ist. Die Ergebnisse werden an der Tafel festgehalten. In dieser Phase können letzte Fragen zum Vorgehen bei der Bildinterpretation geklärt werden.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit kann der Inhalt der Bilddeutungen in Bezug zum Bildkontext – der *Great Depression* – gesetzt werden (vgl. Kapitel 2.4.1). Das Bild erhellt den Lernenden nun den Kontext, denn ihr (potenzielles) Bildverstehen beruht nicht länger auf bloßen Annahmen und dem Übertragen eigener Maßstäbe auf eine fremdkulturelle Situation, sondern auf Kenntnissen. Durch das Bild, das die Folgen der Depression zeigt, sollte den Lernenden nun zudem der abstrakte Begriff ‚Depression‘ verständlich werden, denn sie

haben eine Vorstellung von ihren Auswirkungen bekommen; sie sehen eine betroffene Person, in die sie sich im Geiste hineinversetzen können. Der Kontrast zwischen ihrem eigenen Leben und der Armut der *Migrant Mother* kann den Lernenden die Schrecken der Depression verdeutlichen. Werden anschließend Themen wie Franklin D. Roosevelts Reformpakete des *New Deal* (1933, 1934-1936) angeschnitten, so können die Lernenden den Sinn und die Notwendigkeit dieser Reformen verstehen.

Das Fazit zur vorgestellten Unterrichtseinheit lautet wie folgt: Durch die Arbeit an Dorothea Langes Foto *Migrant Mother* (1936) nach der in Kapitel 3.2 konzipierten Methodik können die Lernenden sowohl ihre sprachliche, bildbezogene sowie interkulturelle Kompetenz entwickeln. Zu den sprachlichen Kompetenzen lässt sich festhalten: Die Aufgaben verlangen Sprachhandlungen der Lernenden, mit denen sie ihre Sprech- und Hör-, Lese- und Schreibfertigkeit trainieren können. Dabei wenden sie Grammatik an und greifen auf Orthografie- und Intonationskenntnisse zurück. Durch die Erarbeitung neuer und die Anwendung erlernter Vokabeln sowie *chunks* erweitern und festigen Schülerinnen und Schüler zudem ihr mentales Lexikon. Bei den bildbezogenen Lernzielen handelt es sich um den Erwerb von bildbezogenem Vokabular, die Aneignung der Kenntnis von Darstellungskonventionen sowie das Erlernen einer Vorgehensweise bei der Bildinterpretation. Interkulturelles Lernen schließlich findet dadurch statt, dass bei der Bearbeitung des Fotos der *Migrant Mother* Fremdverstehen trainiert wird, wenn die Lernenden aufgefordert sind, sich in die Lage der Mutter zu versetzen und einen Perspektivenwechsel zu vollziehen,¹⁵² und wenn sie unter Rückgriff auf Kontextwissen einen Bedeutungssinn für das Bild der *Migrant Mother* konstituieren. Zur Identitätsentwicklung trägt die *Migrant Mother* bei, sobald die Betrachtenden die Situation der abge-

¹⁵² Allerdings ist der Bildinhalt – eine 32-jährige verwitwete Mutter mit ihren Kindern – für Jugendliche zumeist kein Thema von unmittelbarer Bedeutung. Das Bild stößt vermutlich eher auf Interesse, wenn es an der Hochschule oder in der Erwachsenenbildung zu dem beschriebenen Zweck eingesetzt wird. Dort werden sich mehr Lernende finden, die diese Themen betreffen. Die Lernziele ‚Empathieempfinden‘, ‚Identifikation‘ und ‚Perspektivenwechsel‘ werden also nicht automatisch durch das Bild der *Migrant Mother* erreicht werden, denn es bestehen zu wenig inhaltliche Parallelen zwischen der Lebenswelt der Lernenden und dem Abgebildeten. Nicht einmal eine zeitliche Parallele scheint zu existieren, da das Schwarzweiß des Fotos den Schluss nahelegt, dass diese Szene in der Vergangenheit aufgenommen wurde. Über inhaltliche Gemeinsamkeiten kann hier also kein Zugang zu dem Bild gefunden werden. Erschwerend kommt hinzu, dass das Bild auch formal nicht zum Perspektivenwechsel auffordert, denn mit keiner der Personen können die Betrachtenden scheinbaren Blickkontakt aufnehmen; der abgewandte Blick der Frau wirkt eher abweisend. Außerdem hat Lange Thompson so fotografiert, dass sie die impliziten Betrachtenden in die Perspektive der unbeteiligten Zaungäste drängt, so wie sie selbst kurzfristig einer war. Es ist der Blick von außen, der die Frage nach dem emotionalen Zustand der Mutter offen lässt. Eben das Hineinversetzen in die Perspektive eines Menschen, dessen Situation fremd ist, ist jedoch die Herausforderung und das Ziel des interkulturellen Lernens. Daher wird dies im Fremdsprachenunterricht geübt und daher eignet sich auch dieses Bild. Zum Überwinden dieser Hürde kann die Bildarbeit nach dem oben beschriebenen Muster beitragen, weil darin eine Recherche zur Biografie der dargestellten Menschen verlangt wird. Dies führt dazu, dass die Bedingung der ausführlichen Charakterisierung der Dargestellten erfüllt werden kann: Durch die Recherche wird die *Migrant Mother* von einer abweisenden Fremden zu einer Persönlichkeit, für die man Mitleid empfinden kann, und in deren Lage sich die Lernenden versetzen können, weil sie über die dazu nötigen Informationen verfügen (u.U. initiiert durch eine entsprechende Aufgabe).

bildeten Menschen mit ihrer eigenen vergleichen und reflektieren; diese Denkprozesse können Spuren hinterlassen und Einstellungen und Verhalten der Lernenden beeinflussen. Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler bei der Recherche für die Interpretation der *Migrant Mother* und durch die Bilddedeutung soziokulturelles Sachwissen erwerben. Denn da es sich um eine authentische Quelle handelt, kann die *Migrant Mother* den Lernenden über die Bilddedeutung den Kontext erhellen, nämlich die Lebenswirklichkeit während der Depression. Um das Entstehen stereotyper Vorstellungen durch die Bildarbeit an *Migrant Mother* zu verhindern, ist jedoch zu thematisieren, dass das Leben von Florence Owens Thompson nur ein Schicksal ist, dass es 1936 viele Menschen gab, die auf andere Weise arm waren, und dass es gleichzeitig durchaus auch wohlhabende Menschen in den USA gab.

Abschließend folgt ein Überblick über die Aufgabenreihe:

1. Brainstorming zum Titel, Anlegen eines Assoziogramms
2. Hypothesen zum Bildaussehen, Anlegen einer Vokabelliste
3. Skizzen zum Bildtitel
4. Vorstellung der Skizzen in Gruppen, Kür des jeweils besten Bildes
5. Vorstellung der ausgewählten Bilder im Plenum
6. Erweiterung der Vokabelliste
7. Diskussion über Bildauswahl
8. Erarbeitung von Darstellungskonventionen
9. Anlegen einer Tabelle zu Darstellungskonventionen
10. Besprechung der Tabelle
11. Vergleich der *Migrant Mother* mit den Schülerskizzen
12. Handlungsorientierte Bildanalyse
13. Vergleich der Ergebnisse in Gruppenarbeit und dann im Plenum
14. Einteilung der Ergebnisse in Sachsin, Ausdruckssinn und Bedeutungssinn
15. Einnahme der Haltung der *Migrant Mother* und Spekulation über ihre Gedanken und Gefühle
16. Fragen an das Bild stellen
17. Kontextrecherche an Stationen
18. Besprechung der Kontextaspekte
19. Erarbeitung des Vorgehens bei der Bildinterpretation
20. Bildinterpretation
21. Präsentation der Interpretationen und Kommentierung im Plenum
22. Lektüre der übrigen Texte und Kommentierung in Gruppenarbeit
23. Reflexion über Merkmale der Bildinterpretation

3.3.2 Die Arbeit mit einem *Visualizing Economics*-Diagramm

Bei dem ausgewählten logischen Bild handelt es sich um eine von Katherine Mulbrandon konzipierte und 2009 im Internet veröffentlichte *Visualizing Economics*-Grafik mit dem Titel: *Prices, Inflation and Deflation: The Great Depression vs the „Great Recession“* (vgl. Bild 3.9). Sie stellt die Preisentwicklung, Inflation und Deflation während der *Great Depression* im Vergleich zu heute dar. Das Bild wurde ausgewählt, weil es erstens zentrale Begriffe und

Hintergründe des Themas ‚*The Great Depression*‘ veranschaulicht (Inflation, Deflation), die z.B. in Sachtexten vorkommen können, und zweitens authentisch ist: Es handelt sich um eine Informationsgrafik, die nicht speziell für den Fremdsprachenunterricht hergestellt wurde und die wegen ihrer Authentizität als Quelle bearbeitet werden kann. Da es sich um eine komplexe Grafik handelt, verlangt sie von den Lernenden bei der Deutung eine erhebliche Konstruktionsleistung, ist aber bei aller Komplexität der Bezüge übersichtlich gestaltet, so dass sie, mit etwas Übung, von Gymnasialschülerinnen und -schülern ab Klasse 9, themenbedingt aber besser in der Oberstufe formal verstanden werden kann: Farben strukturieren die Grafik, und kleine Abbildungen semantisieren die Textinhalte. Durch die Illustrationen lässt sich der fremdsprachliche Text schneller erfassen, und die Strukturierung erlaubt eine leichte Orientierung. Da Schülerinnen und Schüler somit weder unter- noch überfordert sein sollten, können sie an der Grafik ihre visuelle Kompetenz weiterentwickeln. Inhaltlich ist die Grafik insofern anspruchsvoll, als sie zwei historische Ereignisse behandelt, die somit für das Verständnis der Grafik zu erarbeiten sind. Für die Aufgabensequenz wurde die Grafik als zeitgenössisch gewählt und soll im Kontext der Behandlung der *Great Depression* eingesetzt werden, um über die Rezession von 2009, die auch die Familien der Lernenden in Deutschland betroffen hat, einen Bezug zur *Great Depression* herzustellen und den Perspektivenwechsel zu erleichtern.

Die Ziele der im Folgenden vorgestellten Aufgabensequenz bestehen darin, erstens die visuelle Kompetenz der Lernenden auszubilden, zweitens ihre sprachlichen Fähigkeiten zu trainieren und drittens mit den Lernenden die in der Grafik enthaltenen Informationen zu erarbeiten, d.h., die Bedeutung des Bildes durch Analyse und Kontextualisierung festzustellen. Die Bildinformationen lauten: Während der *Great Depression* wechseln sich Inflation und Deflation ab. Während der *Great Recession* kommt es lediglich zu einer (wechselhaften) Inflation. Die Preise bleiben insgesamt relativ stabil; lediglich zu Beginn der Depression sinken sie (1930 bis 1933) und am Ende der Depression (1940 auf 1941) sowie am Ende der Rezessionsdarstellung (2008 auf 2009) steigen sie. Diese Interpretation soll der Erweiterung des kulturellen Sachwissens der Lernenden dienen, welches wiederum die Grundlage für weiteres kulturelles Lernen ist. Es folgen nun die Grafik und die Aufgabenreihe für den Englischunterricht ab Klasse 10 zum Thema ‚*Great Depression*‘ nach der in Kapitel 3.2 vorgestellten Methodik:¹⁵³

¹⁵³ Strukturelle Ähnlichkeiten beider Sequenzen sind beabsichtigt, um zu zeigen, dass logische Bilder im Unterricht ähnlich wie Abbildungen behandelt werden können.

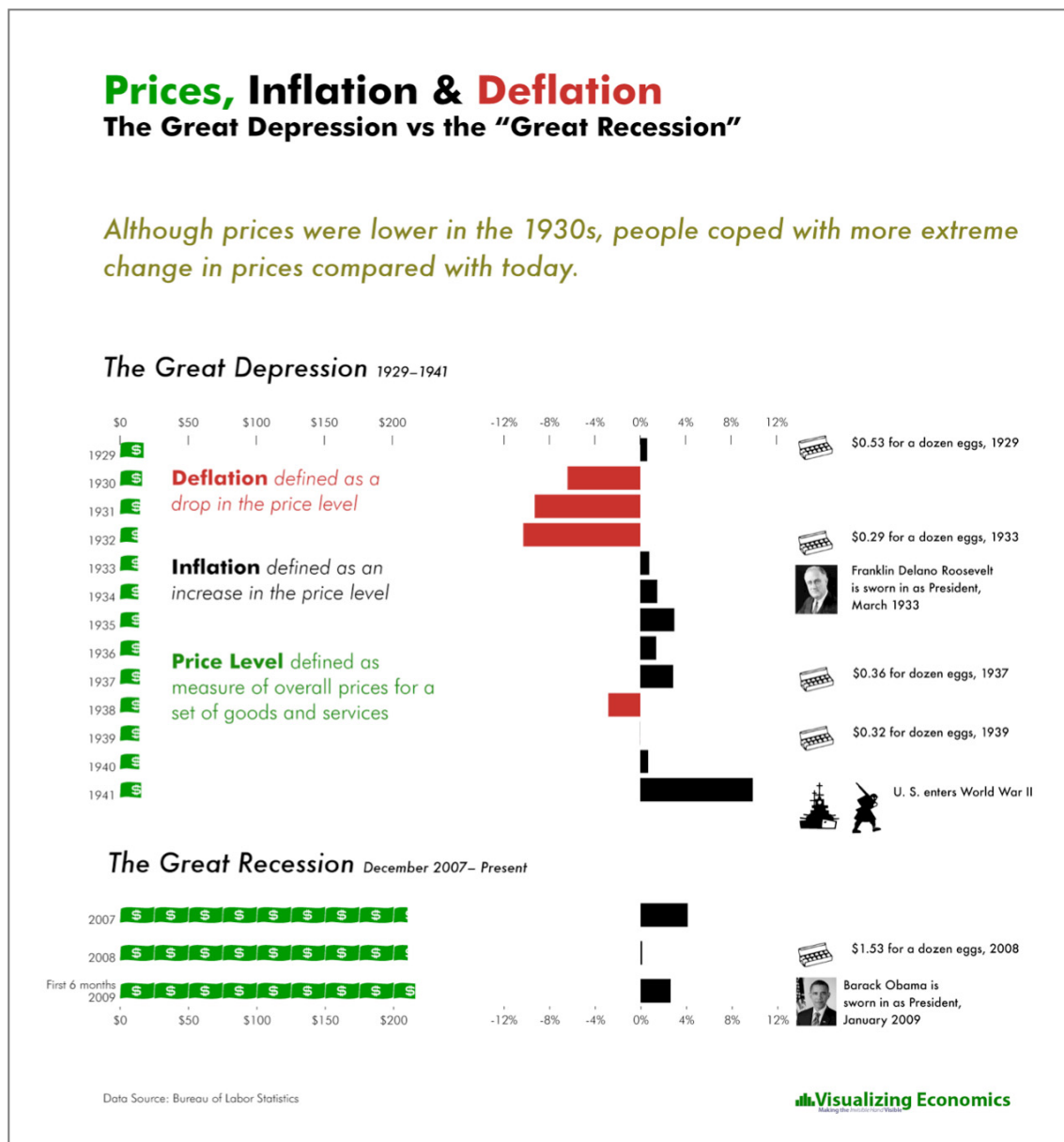


Bild 3.9: Prices, Inflation and Deflation (Mulbrandon 2009)

1. Als Einstieg in die *pre-viewing*-Phase werden die Begriffe ‚*depression*‘, ‚*recession*‘, ‚*inflation*‘, ‚*deflation*‘ und ‚*price level*‘, die in der Überschrift der Grafik auftauchen, an die Tafel geschrieben. In Gruppenarbeit und eventuell mit Hilfe von Wörterbüchern, Lexika oder des Internets arbeiten die Lernenden die Begriffsbedeutungen heraus, oder stellen Hypothesen dazu auf, und halten ihre Ergebnisse in wenigen Sätzen fest, um sie anschließend vorzustellen. Im Plenum werden die Ergebnisse besprochen, und es werden gemeinsam Definitionen der Begriffe erarbeitet und an der Tafel oder auf Folie festgehalten. Die Lernenden übertragen diese Definitionen in ihr Heft. Diese Aufgabe dient dazu, inhaltliches und sprachliches Vor-

wissen zu aktivieren oder zu schaffen, das für das Verständnis der Grafik benötigt wird. Sie stellt sicher, dass den Lernenden die Schlüsselwörter des Bildes in der Fremdsprache bekannt sind, und erweitert u.U. themenbezogenen Wortschatz.

2. Den Lernenden wird der Bildtitel genannt – *Prices, Inflation and Deflation: The Great Depression vs the „Great Recession“* –, und sie werden dazu aufgefordert, auf der Basis der Definitionen mögliche Zusammenhänge zu konstruieren. Dies geschieht gemeinsam im Plenum. Mit dieser Reflexion über den möglichen Bildinhalt soll das neue Wissen der Lernenden über inhaltliche Zusammenhänge aktiviert und gefestigt werden. Außerdem kann bei der Versprachlichung der Hypothesen das neue Vokabular zur Anwendung kommen.

3. Nach der inhaltlichen Spekulation werden die Lernenden gefragt, wie sie eine Grafik mit dem Titel *Prices, Inflation and Deflation: The Great Depression vs the „Great Recession“* gestalten würden. Hier sollen die Lernenden ihr Wissen über Gestaltungsmöglichkeiten von Grafiken sowie Darstellungskonventionen aktivieren. Im Plenum beschreiben einige Lernende ihre Ideen. Die erwähnten Darstellungskonventionen werden auf Folie festgehalten, um sie später erweitern zu können.

4. Inspiriert durch die Ideen fertigen die Schülerinnen und Schüler Skizzen dazu an, wie eine solche Grafik aussehen könnte. Damit alle zentralen Bildinhalte Berücksichtigung finden, ist zuvor noch gemeinsam herausgearbeitet worden, welche Aspekte zwingend im Bild behandelt werden müssen. Damit die Relationen dieser Faktoren ungefähr denen der eigentlichen Grafik entsprechen, können einige Werte und Maßeinheiten vorgegeben werden. Die produktionsorientierte Aufgabe der Bildherstellung dient dazu, das Bildwissen der Lernenden zu aktivieren (die Kenntnis von Bildtypen und Darstellungskonventionen). Sie soll die Lernenden zudem zur Reflexion über die möglichen Gestaltungsweisen logischer Bilder und ihre Wirkungen anregen und sie später ein kritisches Hinterfragen der *Visualizing Economics*-Grafik initiieren.

5. Die fertigen Skizzen werden auf den Tischen ausgelegt, die Lernenden laufen herum und sehen sich alle Skizzen an. So werden alle Schülerarbeiten gewürdigt. Der Schauftrag lautet, diejenige Darstellung auszuwählen, die formal am gelungensten erscheint, d.h. deren Form die inhaltliche Aussage der Grafik erkennbar macht und unterstützt. Dieser Auftrag soll zur kritischen Bildbetrachtung auf der Basis von existierendem Bildwissen animieren.

6. Im Plenum wird besprochen, welche Grafiken für besonders gelungen gehalten werden und warum. Die Liste der Darstellungskonventionen wird u.U. ergänzt. Neues, bildformales Vokabular wird dabei zusammen mit seiner Übersetzung an der Tafel oder auf Folie festgehalten. Das neue Vokabular kann anschließend immer wieder für die Sprachproduktion

genutzt werden. Es wird die Lernenden später befähigen, über die formalen Eigenschaften des Unterrichtsbildes zu sprechen.

7. Als Hausaufgabe bekommen die Lernenden ein Kreuzworträtsel (online z.B. unter <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/> zu erstellen) mit den inhaltlichen Schlüsselwörtern sowie bildformalen Termini (z.B. *economy*, *drop*, *increase/decrease* und *bar*, *icon*, *portrait* sowie *percent/percentage*), die sie für die Beschreibung des Unterrichtsbildes benötigen. Durch das Lösen dieser Aufgabe sollen sie ihr neu erworbenes Wissen anwenden und festigen oder zum Heranziehen des Wörterbuchs und zur Wortschatzarbeit animiert werden. Die Aufgabe dient in jedem Fall dazu, die Lernenden sprachlich auf die kommende Bildarbeit vorzubereiten.

8. Zu Beginn der nächsten Stunde wird das Kreuzworträtsel per OHP an die Wand projiziert, und es werden die Lösungen gemeinsam eingetragen. Dieser erste Schritt gilt der Aktivierung des neu erworbenen Wissens. Die Lehrperson erhält dabei zudem Rückmeldung darüber, inwiefern die Lernenden die Unterrichtsinhalte der vorherigen Stunde verinnerlicht haben.

9. In der *while-viewing*-Phase wird den Lernenden das farbige Unterrichtsbild präsentiert (z.B. per Beamer oder OHP an die Wand projiziert), und ihr Sehauftrag lautet festzustellen, wie Preise, Inflation und Deflation dargestellt sind: *How is information on prices, inflation, and deflation presented?* Im Plenum werden die Ergebnisse zusammengetragen. Allen soll außerdem klar werden, wo und wie die zentralen Informationen abzulesen sind. Darüber hinaus führt die Aufgabe zu einer Fokussierung auf die zentralen Bildinhalte sowie auf die Bildform und verhindert, dass wichtige Inhalte ignoriert werden und dass eine Interpretation ohne Analyse und Kontextualisierung versucht wird. (Dieser Schritt entspricht der Feststellung des Sachsinns.)

10. Wenn klar ist, wie der Grafik Werte entnommen werden können, wird nach diesen Daten gefragt: *How do prices, inflation, and deflation develop a) during the Depression b) during the Recession?* Die Antworten der Lernenden werden mit Spiegelstrichen an der Tafel oder auf einer Folie festgehalten. Die Schülerinnen und Schüler übertragen diesen Anschrieb in ihr Heft. Diese Aufgabe dient dazu, sicherzustellen, dass alle Lernenden die Grundaussage der Grafik verstehen: Die Balken (*bars*) werden länger oder kürzer (hier wird der Ausdruckssinn festgestellt), und das bedeutet, dass es z.B. von 1930 auf 1931 zu einem Preisabfall und einer Deflationssteigerung kommt.

11. Wenn die Lernenden die Entwicklung von Preisen, Inflation und Deflation kennen, werden sie nach möglichen Zusammenhängen gefragt. Diese Frage bearbeiten sie in Gruppen.

Sie sollen z.B. herausarbeiten, dass bei einer Deflation die Preise sinken, weil das Geld mehr Wert ist. Bleiben die Preise stabil, bedeutet dies, dass die Menschen härter für die Waren arbeiten müssen. Das Umgekehrte gilt für die Inflation. Die Ergebnisse werden (als *post-viewing activity*) im Plenum präsentiert. Bei dieser Aufgabe können die Lernenden auf das erworbene Wissen aus der ersten Stunde zu Inflation und Deflation zurückgreifen. Die Aufgabe hält die Lernenden dazu an, die Einzelaussagen der Grafik in Bezug zueinander zu setzen und nicht mehr länger separat zu betrachten.

12. Sind die Zusammenhänge bekannt, werden die Lernenden nach Ausnahmen gefragt (z.B. 1938). Um die Ausnahmen herauszuarbeiten, erhalten sie eine Kopie des Bildes, auf der sie Regel- und Unregelmäßigkeiten markieren sollen. Die Ausnahmejahre werden (als *post-viewing activity*) im Plenum benannt, und es wird über die Lebensbedingungen spekuliert. Diese handlungsorientierte Aufgabe regt zum bewussten Betrachten an und hält die Sehmotivation aufrecht. Der Vergleich der Depression mit der Rezession erlaubt es den Lernenden als Kinder der zweiten Rezession zudem eigene Erfahrungen einzubringen, was dem Unterrichtsthema Selbstrelevanz verleiht.

13. Als erste *post-viewing*-Aufgabe werden die Lernenden gebeten, die Entwicklungen und Lebensumstände in Bezug zu geschichtlichen Ereignissen zu setzen: *Can you see a relation between historical events and the development of the Depression and Recession?* (Hier kann z.B. auf die Bankenkrise oder den Börsen-Crash verwiesen werden.) In Gruppen sollen sich die Lernenden mögliche Antworten überlegen. Diese Aufgabe soll die Kontextualisierung initiieren. Die Lernenden sollen Bildinhalte, soweit möglich, in Bezug zur Zeitgeschichte setzen. Außerdem soll ihnen bewusst werden, dass sie an dieser Stelle Zusatzinformationen benötigen.

14. Die Hypothesen und Fragen werden als *post-viewing activity* im Plenum zusammengetragen. So erhält die Lehrperson Aufschluss über den Vorwissensstand der Lernenden sowie ihre Bedürfnisse.

15. Im anschließenden Unterrichtsgespräch wird das Vorgehen bei der Bildinterpretation thematisiert. Ausgehend von der Feststellung, dass nun Zusatzinformationen benötigt werden, um das Bild über das Bildimmanente hinaus zu verstehen, wird gefragt, welche Schritte für die Bildinterpretation noch zu tun sind bzw. bereits getan wurden, und es wird auf Folie (damit wiederholt einsetzbar) ein Modell entworfen, das darstellt, welche Schritte zur Bildinterpretation führen. Bestandteile sollten sein: Wortschatz sammeln, Bildform und Bildausdruck feststellen, Bedeutung von Details nennen, Bezüge von Details zueinander und daraus entstehende Bedeutungen feststellen, Bedeutungen in Bezug zur Zeitgeschichte setzen. Die Lernen-

den übertragen das Modell in ihr Heft. Der Zweck dieser Aufgabe besteht darin, den Lernenden die Schritte bewusst zu machen, wie sie bei einer Bildinterpretation vorzugehen haben.

16. Als Hausaufgabe recherchieren die Lernenden die politische und wirtschaftliche Entwicklung der USA in einigen ausgewählten Jahren (z.B. 1929, 1933, 1938, 1941, 2009). Jeder Schüler und jede Schülerin konzentriert sich auf ein bestimmtes Jahr; dass mehrere Lernende ein Jahr untersuchen, ist erwünscht. Die Schülerinnen und Schüler sollen online oder in der Bibliothek nach Gründen für die in der Grafik gezeigte Entwicklung suchen; sie sollen Texte skimmen und auf die Ereignisse ihres Jahres scannen. Die möglichen Ursachen der Wirtschaftsentwicklung halten sie als Spiegelstrichaufzählung fest. Die Lehrperson kann auch kurze Texte vorbereiten, mit deren Hilfe sich die Lernenden die Ereignisse ihres Jahres erarbeiten können. Diese reduzierte Kontextrecherche soll die Lernenden an diesen für die Bilddeutung notwendigen Schritt heranführen, ohne sie zu überfordern: Sie analysieren lediglich die Ereignisse eines Jahres anstatt der gesamten Zeitspanne. Der Suchauftrag lässt die Lernenden zudem die Lesestrategien des Skimming und Scanning üben. Der Auftrag, Notizen anzulegen, trainiert ferner ihre Schreibfähigkeit.

17. Zu Beginn der nächsten Stunde vergleichen die Lernenden in Jahresgruppen ihre Ergebnisse. Anschließend stellen sie ihre Resultate im Plenum vor. Die Ergebnisse werden stichwortartig an der Tafel festgehalten, damit sie weiterhin vorliegen. Die Gruppenarbeit vor der Plenumsdiskussion ermöglicht den Lernenden ein unbefangenes Besprechen von Ergebnissen und Fragen im kleinen Kreis und verleiht ihnen die Sicherheit, richtige Antworten gefunden zu haben, wenn ihre Ergebnisse untereinander überein stimmen. Die Gruppenarbeit und das Vortragen schaffen zudem Sprechkanäle, in denen die fremdsprachliche Kommunikation geübt werden kann.

18. Im nächsten Schritt wird auf einige der Fragen zurückgegriffen, die von den Lernenden in der letzten *while-viewing*-Aufgabe formuliert wurden (vgl. Schritt 13). Den Schülerinnen und Schülern sollte es nun nach der Kontextualisierung möglich sein, ihre Fragen selbst zu beantworten. Die Erfahrung, dass sie nach der Kontextrecherche dazu in der Lage sind, soll den Lernenden die Nützlichkeit und Notwendigkeit der Kontextualisierung bewusst machen: Manchmal reicht das individuell bestehende Wissen nicht aus, visuelle Informationen im Ganzen zu erfassen. Dann muss man beginnen, zu einzelnen identifizierbaren Details Nachforschungen anzustellen. Dies kann deren Bedeutung für sich und im Bild erkennbar machen. Da den Lernenden wirklich bewusst sein muss, dass erst die Kontextrecherche zum Bildverstehen führt, wird das Vorgehen bei der Bilddeutung an dieser Stelle noch einmal mit ihnen rekapituliert.

19. Im Plenum werden die Kernaussagen der Grafik auf der Basis der bisherigen Unterrichtsergebnisse erarbeitet (z.B. dass Inflation und Preise mit dem Kriegseintritt der USA 1941 stiegen, dass *Depression* und *Recession* sich hier durch die Inflations- bzw. Deflationsrate unterscheiden, dass das Preisniveau seit 1941 stark gestiegen ist etc.). An diesem Punkt der Bildarbeit sollten alle Lernenden in der Lage sein, sich zur Grafik zu äußern und dem Bild Informationen zu entnehmen. Die Bildaussagen werden an der Tafel oder auf Folie festgehalten. Die Lernenden übertragen diese Interpretationen in ihr Heft. Sie sind die Grundlage für eine finale, das ganze Bild und alle Schritte der visuell kompetenten Interpretation umfassende Deutung.

20. Um die Lernenden zum kritischen Sehen anzuregen, werden ihnen nun, da sie die Grafik lesen können, weitere Grafiken zum gleichen Thema vorgelegt, deren Werte sich unterscheiden.¹⁵⁴ Dass die Aussagen verschiedener Grafiken zum gleichen Thema voneinander abweichen, soll in Gruppenarbeit herausgefunden werden. Diese Erfahrung soll den Lernenden deutlich vor Augen führen, dass auch Informationsgrafiken Daten unterschiedlich interpretieren können, z.B. weil sie auf unterschiedlichen Angaben basieren, Werte in einen anderen Bezug setzen oder Daten gezielt verfälschen, und dass sich dieser Umstand erst durch den Vergleich mit weiteren Quellen aufdecken lässt.

21. Zur Vertiefung werden die Lernenden aufgefordert, einen Text aus der Perspektive eines Amerikaners oder einer Amerikanerin aus einem der dargestellten Jahre zu verfassen, in der er oder sie ihre Lebensumstände schildert. Es kann sich dabei um eine Reihe von Tagebucheinträgen handeln, einen Brief, Zeitungsbericht oder Dialog. Der Text sollte etwa 400 Wörter umfassen und kann als Hausaufgabe angefertigt werden. Diese kreative Aufgabe soll die Lernenden zur erneuten Reflexion ihrer Bilddeutung anregen, damit sich ihnen die neuen Informationen besser als Wissen einprägen. Daneben sollen durch die Aufgabe bildliche Vorstellungen von der Bedeutung des abstrakt Dargestellten geweckt werden, damit die nüchternen Zahlen eine affektive Wirkung ausüben können sowie eine gewisse Selbstrelevanz bekommen und sich auch auf diesem Wege besser einprägen. Sie lässt den Lernenden Freiraum für eigene Ideen und bewirkt, dass Schülerinnen und Schüler eine Verbindung zwischen sich und jener Lebenswelt herstellen, über die das Bild Informationen vermittelt. Die kreative Aufgabe soll zudem nach vielen analytischen Aufgaben für Abwechslung sorgen und auf diese Weise die Motivation der Lernenden zur Unterrichtsbeteiligung aufrechterhalten.

¹⁵⁴ Geeignet erscheint auch ein PowerPoint-Vortrag *An Overview of the Great Depression* von David C. Wheelock, der im Internet unter www.stlouisfed.org/greatdepression/resources/GreatDepression.ppt veröffentlicht ist. Dort heißt es auf Folie 6: „Consumer prices fell 25%; wholesale prices 32%.“ (2007)

Mit dieser kreativen Aufgabe endet die hier vorgestellte Aufgabensequenz. Im Unterricht könnte sich an die Erarbeitung des historischen Kontexts die Lektüre eines Romans anschließen, der in dieser Zeit spielt (vgl. Kapitel 3.3.1), denn die Schülerinnen und Schüler verfügen nun über inhaltliches Vorwissen, das ihnen helfen wird, den Text besser zu verstehen. Darüber hinaus sollten sie noch mehr gelernt haben. Durch die vorgestellte Aufgabensequenz zur *Prices, Inflation & Deflation*-Grafik für den Fremdsprachenunterricht können Schülerinnen und Schüler sprachliche, bildbezogene und interkulturelle Kompetenzen entwickeln. Auch hier gilt (wie bei der Arbeit an *Migrant Mother*): Die Aufgaben verlangen Sprachhandlungen der Lernenden, durch die sie ihre Sprech- und Hör-, Lese- und Schreibfertigkeit trainieren. Dabei wenden die Lernenden Grammatik und Wortschatz an, greifen auf Orthografie- und Intonationskenntnisse zurück. Durch die Erarbeitung und Anwendung neuer Vokabeln – etwa bildbezogenem Vokabular – wird zudem zum einen das mentale Lexikon der Lernenden erweitert, zum anderen wird ein bildbezogenes Lernziel erreicht. Weitere bildbezogene Lernziele sind das Verstehen von Darstellungskonventionen, das Erlernen der Bildinterpretation sowie die Entwicklung einer kritischen Fragehaltung gegenüber scheinbar neutralen Bildaussagen. Im Bereich des interkulturellen Lernens schließlich wird Fremdverstehen bei der Konstitution eines Bedeutungssinns für die Grafik trainiert, der Vollzug eines Perspektivenwechsels geübt, soziokulturelles Orientierungswissen aus der Kontextrecherche und der Bilddeutung gewonnen und die Identitätsentwicklung gefördert. Identitätsentwicklung kann stattfinden, wenn die Betrachtenden die Situation der Menschen in den USA mit ihrer eigenen vergleichen und reflektieren. Diese Denkprozesse können Einstellungen und Verhalten der Lernenden beeinflussen.

Es folgt wiederum ein Überblick über die Aufgabenreihe:

1. Wortschatzarbeit zur Bildüberschrift und Erarbeitung von Begriffsdefinitionen
2. Inhaltliche Spekulationen zum Bildtitel
3. Spekulationen zur Gestaltung einer Grafik mit dem Bildtitel, Erarbeitung erster Darstellungskonventionen
4. Anfertigen einer Grafik
5. Wahl des besten Bildes
6. Besprechung der Gründe, Erweiterung der Liste von Darstellungskonventionen, Erarbeitung von Vokabular
7. Lösen eines Kreuzworträtsels mit inhaltlichen Schlüsselwörtern und bildformalen Termini
8. Vergleich der Lösungen
9. Feststellung der Darstellungsweise der Bildinhalte am Originalbild
10. Ablesen der Daten
11. Beantwortung der Frage nach Zusammenhängen in Gruppenarbeit
12. Suche nach Ausnahmen
13. In-Bezug-Setzung der Daten zu historischen Ereignissen
14. Zusammentragen von Hypothesen und Fragen
15. Besprechung des Vorgehens bei der Bildinterpretation

16. Kontextrecherche zu einzelnen Jahren
17. Vergleich der Ergebnisse in Gruppenarbeit und Präsentation im Plenum
18. Beantwortung zuvor gestellter Schülerfragen durch die Lernenden
19. Erarbeitung von Kernaussagen der Grafik
20. Vergleich mit abweichenden Grafiken
21. Verfassen eines Texts über die Lebensumstände der behandelten Jahre aus der Perspektive von Betroffenen

3.4 Fazit zur Methodik für die Bildrezeption im Fremdsprachenunterricht

In den beiden Beispielen der Bildarbeit aus Kapitel 3.3 kann nach der in Kapitel 2.3 entwickelten Methodik Bildunterricht konzipiert werden, der auf die Ausbildung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz sowie der visuellen Kompetenz ausgerichtet ist. Diese Bildarbeit lässt zum einen Raum für die positiven Auswirkungen, die Bilder lernbezogen ausüben können (Initiierung interkulturellen Lernens, Schaffen von Schreib- und Sprechanschlüssen, Wecken von Aufmerksamkeit etc.), und zielt zum anderen darauf ab, visuelles Lernen zu initiieren. Die beiden Aufgabensequenzen zeigen, dass bei der Bildarbeit nach dem vorgestellten Muster beides stattfinden kann. Beide Modi profitieren sogar von ihrer Verbindung: Die Ausbildung von visueller Kompetenz wird nach der vorgestellten Methodik endlich zum Pflichtprogramm und ist nicht länger optionaler Unterrichtsinhalt. Und dem instrumentalisierenden Modus erwächst der Vorteil, dass durch die Ausbildung von visueller Kompetenz Schülerinnen und Schüler wirklich in die Lage versetzt werden, Bilder angemessen zu deuten und sie so tatsächlich als Lernhilfen nutzen zu können. Die kombinierte Bildarbeit nach beiden Modi ermöglicht somit visuelles und sprachliches Lernen.

Die Bildarbeit, die die Fremdsprachendidaktik bislang nach dem einen oder anderen Modus empfahl, sollte ersetzt werden durch die Arbeit nach der integrierten Methode. Zwar lässt sich einwenden, dass dieses Vorgehen relativ zeitaufwendig ist. Doch spart eben dieser Zeitaufwand, der visuelle Kompetenz entstehen lässt und für nachhaltiges sprachliches Lernen sorgt, an anderer Stelle Zeit. Vielleicht ist seinetwegen eine Wiederholung von Sachinformationen weniger notwendig, braucht es eine Erklärung weniger, weniger Instruktionen, weniger Lehrreaktion. Der Zeitaufwand lohnt sich auch insofern, als er – wie bereits erklärt – die Bildinstrumentalisierung erfolgreich werden lässt und den instrumentalisierenden Bildeinsatz mit dem Lernerfolg auch erst legitimiert. Was nützt umgekehrt der schnelle Bildeinsatz, wenn er für ein Gros der Lernenden ohne Ertrag bleibt?

Auf die Frage, wann mit solch einer Bildarbeit begonnen werden soll, ist zu antworten: so früh wie möglich, da Bilder schon in der Grundschule für die Fremdsprachenlehre eingesetzt

werden. Man kann sicherlich nicht von Fünftklässlern erwarten, für ein Gemälde einen Dokumentsinn nach allen Regeln der Kunst zu konstituieren, weil dies für junge Lernende noch zu schwierig ist. Aber man sollte ihnen erklären, dass Bilddeutungen zu begründen sind, und kann so den Grundstein für visuell kompetentes Verhalten legen. Darauf aufbauend kann im Laufe der Schuljahre den Lernenden immer mehr Bildwissen und prozedurales Wissen vermittelt werden und es lassen sich ihre visuellen Fähigkeiten trainieren. Dazu können schon früh einzelne Aufgaben aus Kapitel 3.2 gestellt werden, um die Schülerinnen und Schüler langsam an die Methode heranzuführen. Es erscheint unnötig, damit bis zur Oberstufe zu warten, zumal die Ikonologie im Kunstunterricht – je nach Bundesland – schon in Klasse acht und neun behandelt werden soll, also für Neuntklässler nicht zu schwierig sein kann, höchstens ungewohnt, weil sie im Fremdsprachenunterricht bislang vornehmlich Texte analysiert und gedeutet haben. Erst in der Oberstufe mit der Bildarbeit nach der vorgestellten Methodik zu beginnen, ist zudem insofern unsinnig, als Bilder v.a. in der Sekundarstufe I instrumentalisiert werden, in denen die Lernenden ihre grundlegenden Sprachkenntnisse erwerben. Erst in Klasse 11 mit der Bildarbeit nach der vorgestellten Methodik zu beginnen und bis dahin Bilder nach den herkömmlichen Mustern einzusetzen, würde bedeuten, jahrelang die visuelle Kompetenz der Lernenden zu vernachlässigen.

Ein großer Vorteil der Methodik ist ihre Applizierbarkeit für unterschiedliche Bildtypen. Um diese Einsatzflexibilität erkennbar zu machen, wurden für beide Sequenzen unterschiedliche Bildtypen gewählt: einmal ein Porträtfoto, das zur Bildkunst zählt, und einmal ein digitales Diagramm, eine Gebrauchsgrafik. Diese Bildtypen (Kunstbild und Gebrauchsbild, Abbildung und logisches Bild, Foto und [digitale] Grafik) sowie weitere sollen im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen (vgl. Kapitel 2.2), daher muss sich eine fremdsprachendidaktische Methodik der Bildrezeption für die Interpretation all dieser Bildtypen eignen. Ihre tatsächlich breite Applizierbarkeit wurde in diesem Kapitel durch die Anwendbarkeit der Methodik für die beiden Beispielbilder, welche eine Vielzahl von Bildtypen verkörpern, demonstriert.

Ein weiterer großer Nutzen der Methodik liegt darin, dass sie es ermöglicht, Bilder – und zwar eine große Zahl an Bildtypen – durch die Integration bildwissenschaftlicher Interpretationsverfahren als Quellen nutzen zu können. Dazu muss sich das Vorgehen bei der Bildarbeit an den Schritten der Ikonologie orientieren: Analyse des Bildes und des Kontexts, Bilddeutung auf der Basis der Analyseergebnisse und Rückbezug auf Kontext. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft sicherzustellen, dass diese Schritte getan werden, in welcher Form auch immer (kreativ, handlungsorientiert, prozessorientiert etc.). Erfolgt Bildarbeit nach dem Vorbild der

Ikonologie, dann kann Quellenarbeit im Fremdsprachenunterricht stattfinden. Das Ziel ‚Quellenarbeit‘ wurde bislang zwar von der deutschen Fremdsprachendidaktik verfolgt, aber ohne klarzustellen, wie dazu Schritt für Schritt im Kontext des Fremdsprachenunterrichts vorgegangen werden sollte. Die vorgestellte Methodik schließt diese Lücke.

4 Die Schlussbetrachtung

Vier Bildziele und ein übergeordnetes Ziel verfolgte die vorliegende Arbeit: Es sollten die offenen Fragen der deutschen Fremdsprachendidaktik bezüglich des instrumentalisierenden Bildeinsatzes in der Fremdsprachenlehre geklärt, d.h., Bedingungen für den effektiven Bildeinsatz ermittelt und dargelegt werden. Für die gezielte Bildauswahl zum Zweck der Instrumentalisierung sollte eine Bildtypologie erstellt werden. Es sollte die visuelle Kompetenz als Lernziel definiert und ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt werden, um die Ausbildung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen. Und es sollte eine Methodik der Bildarbeit für die Fremdsprachenlehre entwickelt werden, die den bildinstrumentalisierenden und den bildfokussierten Modus der Bildarbeit verbindet, um auf diese Weise das ganze Potenzial des Bildeinsatzes in der Fremdsprachenlehre auszuschöpfen (vgl. Kapitel 1.4). So sollte eine Bilddidaktik geschaffen werden und dies sollte unter Bezugnahme auf die Bildwissenschaft geschehen.

Kapitel 2 hat gezeigt, dass sich die ersten drei der vier eingangs genannten Probleme tatsächlich durch die Bezugnahme auf die Bildwissenschaft lösen lassen: Kapitel 2.1 hat durch das Zusammenführen fremdsprachendidaktischer Annahmen und bildwissenschaftlicher Forschungsergebnisse die Bedingungen erkennbar gemacht, unter denen Bilder die Bildfunktionen des instrumentalisierenden Bildeinsatzes ausüben können. Mit Hilfe bildwissenschaftlicher Forschungsergebnisse konnten außerdem die Annahmen der Fremdsprachendidaktik zu den Bildfunktionen in der Sprachlehre präzisiert und fundiert werden. In Kapitel 2.2 wurde unter Bezugnahme auf die Bildwissenschaft eine Bildtypologie für den Fremdsprachenunterricht aufgestellt, um das Phänomen ‚Bild‘ für die Fremdsprachendidaktik zu systematisieren und überschaubar zu machen, sowie um Lehrenden und Forschenden die gezielte Bildauswahl für ihren bildinstrumentalisierenden Unterricht zu ermöglichen. Und in Kapitel 2.3 wurde unter Bezugnahme auf bildwissenschaftliche Publikationen sowohl eine Lernzieldefinition für visuelle Kompetenz aufgestellt als auch ein Kompetenzstruktur- und ein Kompetenzentwicklungsmodell entworfen. Kapitel 2.4 hat zwar bildwissenschaftliche Methoden der Bildarbeit vorgestellt, mit denen sich Ziele des Fremdsprachenunterrichts erreichen lassen, doch waren diese Methoden nicht rezeptionsorientiert und entsprachen daher nicht dem Vorgehen, das heute für die Textarbeit – Bilder sind Texte im weiteren Sinne – im Fremdsprachenunterricht üblich ist und den Prozessen der Textrezeption Rechnung trägt. Daher mussten die bildwissenschaftlichen Vorgehensweisen für die Konzeption einer rezeptionsorientierten Methodik an die Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts angepasst werden. Dies geschah in Kapitel 3: Kapitel 3 hat eine Methodik der Bildarbeit vorgestellt, die auf den Ergebnissen aus Kapitel

2 beruht, diese zusammenführt und zudem an die Ansätze des Fremdsprachenunterrichts (nicht nur Prozessorientierung, sondern auch Kompetenzorientierung, die Ausrichtung auf das Lernziel ‚interkulturelle kommunikative Kompetenz‘, Handlungs- und Produktionsorientierung sowie kreatives Lernen) anpasst. Sie entspricht damit zum einen den heutigen Anforderungen an eine Bildrezeptionsdidaktik und erlaubt es zum anderen, Bilder für die Fremdsprachenlehre zu instrumentalisieren – d.h., Bilder zur Aufmerksamkeitssteuerung einzusetzen, zum Wecken von Vorstellungen etc. – sowie gleichzeitig die Ausbildung von visueller Kompetenz zu fördern. Ihre Passung für den Fremdsprachenunterricht wird durch die Ausrichtung auf die Prinzipien der deutschen Fremdsprachenlehre gewährleistet.

Es lässt sich also zusammenfassen: In der vorliegenden Arbeit wurden unter Bezugnahme auf die Bildwissenschaft Sachfragen des fremdsprachendidaktischen Bilddiskurs’ geklärt, die insofern dringend waren, als Bilder einerseits fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sind, andererseits aber Unsicherheit darüber herrscht, wie sie einzusetzen sind, bei gleichzeitiger Forderung nach der Ausbildung von visueller Kompetenz und Medienkompetenz. Es ging um die Fragen, was visuelle Kompetenz bedeutet, weshalb visuelle Kompetenz auszubilden ist, wie sie auszubilden ist, welchen Nutzen die Bildinstrumentalisierung bringen kann, wie Bilder zu instrumentalisieren sind, wie Bilder als Quellen genutzt werden können sowie warum und wie die gemeinsame Ausbildung von visueller Kompetenz und die Bildinstrumentalisierung stattfinden sollten. Auf all diese Fragen konnten im Rahmen der vorliegenden heuristischen Arbeit Antworten entweder in der Bildwissenschaft gefunden oder aber auf der Basis bildwissenschaftlicher Forschung entwickelt werden. Damit konnte die grundlegende Hypothese der Arbeit bestätigt werden.

Die Hypothese der vorliegenden Arbeit bestand darin, dass sich die Probleme in der Fremdsprachendidaktik bezüglich der Bildarbeit durch die Bezugnahme auf die Bildwissenschaft als gegenstandsspezifische Forschung lösen lassen. Tatsächlich ließen sich durch die Recherche in bildwissenschaftlichen Publikationen zu den Fragen der Fremdsprachendidaktik Antworten finden und konnten ihre offenen Fragen und widersprüchlichen Angaben zum Vorgehen bei der Bildarbeit, zu den Funktionen von Bildern, zu den Zielen der Bildarbeit, zur Bildauswahl sowie zur Ausbildung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht beantwortet werden. Der so demonstrierte umfangreiche und bedeutsame Ertrag der Bezugnahme belegt, dass die Bildwissenschaft eine fruchtbare Informationsquelle für den fremdsprachendidaktischen Bilddiskurs und die Bildarbeit in der Fremdsprachenlehre ist, da sie die Wirkung von Bildern erforscht, feststellt, unter welchen Bedingungen Bilder bestimmte didaktische Funktionen erfüllen, die Funktionen beschreibt, Bildtypen definiert sowie kategori-

siert und die visuelle Kompetenz erforscht. Ihre Ergebnisse publiziert sie regelmäßig in Forschungsberichten, die in wissenschaftlichen Magazinen, im Internet oder in Sammelbänden erscheinen und auf die in Monografien verwiesen wird. Diese empirisch gewonnenen Antworten bieten der Fremdsprachendidaktik aufgrund der gemeinsamen Fragestellungen eine Orientierung und zwar für alle Instanzen der Fremdsprachendidaktik – Forschung, Lehre, Curriculum und Verlage. Die Fundiertheit der Antworten machen sie zu einer soliden Basis für den fremdsprachendidaktischen Bilddiskurs.

Es wird die Bildwissenschaft als Instanz der Orientierung genannt und nicht einzelne bildererforschenden Disziplinen wie die Kunstgeschichte oder die Semiotik allein, weil jede für sich nur aus einer Perspektive auf das Phänomen ‚Bild‘ schaut, für die Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht aber Informationen aus verschiedenen Wissenschaften vonnöten sind, da die Bildarbeit komplexe Fragen aufwirft (z.B.: Welche Eigenschaften muss ein Bild besitzen, damit ein Schüler mit den Eigenschaften X unter den äußeren Bedingungen Y Lernziel Z erreicht?), die nicht von einer oder zwei Disziplinen allein beantwortet werden können. Vielmehr lassen sich Antworten auf solche Fragen erst durch ihre Beleuchtung aus unterschiedlichen Perspektiven im Diskussionsforum ‚Bildwissenschaft‘ finden (Kunstgeschichte, Medienwissenschaft und Semiotik liefern Informationen zu Bildeigenschaften, die Psychologie zu den Schülereigenschaften, Kognitionswissenschaft und Psychologie zu den Bildwirkungen unter Berücksichtigung der Schüler- und Bildmerkmale, Ethnologie, Geschichtswissenschaft, Politikwissenschaft etc. zu spezifischen Fragestellungen etc.). Die Antworten werden mit jeder neuen Perspektive weiter präzisiert, wie Kapitel 2.1 demonstriert hat: Dort wurde die Richtigkeit fremdsprachendidaktischer Annahmen zum Bildeinsatz durch den Vergleich mit bildwissenschaftlichen Forschungsergebnissen überprüft, und es wurden Bedingungen aufgestellt, unter denen Bilder bestimmte, von Didaktikerinnen und Didaktikern gewünschte Zwecke im Fremdsprachenunterricht erfüllen können. Diese Bedingungen der Bildinstrumentalisierung wurden mit jedem neuen Forschungsergebnis aus einer anderen bildwissenschaftlichen Perspektive differenzierter, und es wurde immer deutlicher, wie ein zielorientierter Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht zu gestalten ist.

In der vorliegenden Arbeit wurden ausgehend von fremdsprachendidaktischen Fragestellungen Ergebnisse der Bildwissenschaft zusammengetragen, also reproduziert, auf die Fremdsprachendidaktik bezogen und dann aber weiterentwickelt: Aus den Forschungsergebnissen zu den Bildfunktionen wurden die erwähnten Bedingungen des Bildeinsatzes (vgl. Kapitel 2.1), aus den Bildtypen wurde eine Bildtypologie für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Kapitel 2.2), aus der Definition von visueller Kompetenz wurden ein Kompetenzstruktur- und ein

Entwicklungsmodell (vgl. Kapitel 2.3), und aus all diesen Ergebnissen plus den Methoden der Bilddeutung (vgl. Kapitel 2.4) wurde schließlich eine Methodik für den Bildeinsatz in der Fremdsprachenlehre. Der fremdsprachendidaktische Bilddiskurs wurde entsprechend der Forderung unter Bezugnahme auf die Bildwissenschaft fortgesetzt, und in jedem Kapitel resultierte diese Fortsetzung in etwas Eigenem und Innovativem – der Typologie, den Bedingungen, den Modellen und der Methodik. Diese Ergebnisse schließen Lücken der Fremdsprachendidaktik und belegen so wiederum den Nutzen der Bildwissenschaft als ertragreiche Bezugswissenschaft.

In der nahen Zukunft ist die Tauglichkeit der hier vorgestellten neuen Methodik der Bildarbeit in der Lehrpraxis zu erproben. Der tatsächliche Nutzen des Bildwissens für Lehrende sowie die Effizienz der vorgestellten Vorgehensweisen im Unterricht sind empirisch festzustellen. Aber auch ohne die empirische Untersuchung trägt die vorliegende Arbeit den fremdsprachendidaktischen Bilddiskurs voran, da sie neue Lösungsmöglichkeiten für bestehende Probleme präsentiert. Wünschenswert ist, dass der fremdsprachendidaktische Bilddiskurs nun unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse weiter geführt wird, dass die vorliegende Arbeit eine neue Diskussion über das Vorgehen bei der Bildarbeit in Forschung und Lehre anregt, und dass die Ergebnisse Auswirkungen auf das Vorgehen bei der Bildarbeit haben.

5 Zitierte Texte und Bildnachweis

5.1 Zitierte Texte¹⁵⁵

- Ackerman, Brian P. (1985). „The Effects of Specific and Categorical Orienting on Children’s Incidental and Intentional Memory for Pictures and Words.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 39 Heft 2, 300-325.
- Ahrens, Ernst, Bietz, Wolfgang, Kuntz, Friedrich & Scherf, Ferdinand (Hrsg.) (1963). *Lateinausbildung im Studienseminar*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Aitken, P. P.¹⁵⁶ & Hutt, Corinne (1974). „Do Children Find Complex Patterns Interesting or Pleasing?“ *Child Development* 45, Heft 2, 425-431.
- Akhtar, Nameera & Enns, James T. (1989). „Relations between Covert Orienting and Filtering in the Development of Visual Attention.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 48, Heft 2, 315-334.
- Akinro, Bettina (1989). „A Yoruba Jewel Box from Nigeria: Volkstümliche Bildkunst aus dem Commonwealth-Land im Fremdsprachenunterricht genutzt.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, Heft 93, 27-30.
- Akinro, Bettina (1993). „Joseph Wright of Derby – Experiment with an Air Pump. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit dem Gemälde im Englischunterricht der Realschule.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 157-172.
- Alesandrini, Kathryn Lutz (1984). „Pictures and Adult Learning.“ *Instructional Science* 13, Heft 1, 63-77.
- Allenstein, Bernd, Grätz, Sabine, Helwerth, Hanns-Georg, Middel, Reinhard, Müller, Ines & Völcker, Beate (ohne Jahr). „Länderkonferenz Medienbildung: Filmbildung. Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Filmbildung.“ <http://download.bildung.hessen.de/medien/Vorlage_Filmbildung_LKM_0909.pdf> (15.06.2010)
- Altmann, Werner & Vences, Ursula (Hrsg.) (2003 [1999]). *Vom Lehren und Lernen. Neue Wege der Didaktik des Spanischen*. 2. Aufl. Berlin: Tranvía-Frey.
- Altschul, A. (1905). „Über Bilder als Lehrmittel beim Unterricht in den neusprachlichen Realien.“ *Die Neueren Sprachen* 13, Heft 5, 256-269.
- Amor, Stuart (1999). „A Project on Photography: The Dynamics of Authenticity.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 41, 34-41.
- Anderson, Richard C. & Kulhavy, Raymond W. (1972). „Imagery and Prose Learning.“ *Journal of Educational Psychology* 63, Heft 3, 242-243.
- Andriga, Els (2002). „Analyse von Medienprodukten.“ In: Rusch, Gebhard (Hrsg.). *Einführung in die Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 258-274.
- Answers Cooperation (2010). „Dorothea Lange“ <<http://www.answers.com/topic/dorothea-lange>> (22.06.2010)
- Arnett, John L. & Lollo, Vincent D. (1979). „Visual Information Processing in Relation to Age and to Reading Ability.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 27, Heft 1, 143-152.
- Arnheim, Rudolf (1969). *Visual Thinking*. Berkeley, CA: University of California Press.
- AT&T/UCLA Initiatives for 21st Century Literacies (2002). „Visual Literacy“. <<http://www.kn.att.com/wired/21stcent/visual.html>> (03.06.2010)

¹⁵⁵ Einzelpublikationen eines Autors oder einer Autorin aus einem Jahr können Buchstabenmarkierungen aufweisen, weil die Buchstabenmarkierungen aus der längeren Liste fremdsprachendidaktischer Publikationen des Anhangs auf die Liste der zitierten Texte übertragen wurde. Diese einheitliche Buchstabenmarkierung soll Verwirrung vermeiden, die entstünde, wenn ein und der selbe Titel im Anhang z.B. mit einem ‚a‘ oder ‚b‘ markiert wäre und in der Reihe der zitierten Texte nicht, oder wenn Unterschiede zwischen den Buchstabenmarkierungen im Fließtext und im Anhang bestünden.

¹⁵⁶ In einigen Fällen war es selbst mit Hilfe des Internets unmöglich, mehr als die Initialen von Verfasserinnen und Verfassern festzustellen.

- Atkinson, Richard C. & Raugh, Michael R. (1975). „An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of a Russian Vocabulary.“ *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 104, Heft 2, 126-133.
- Ausburn, Lynna. J & Ausburn, Floyd G. (1978). „Visual Literacy: Background, Theory and Practice.“ *Programmed Learning & Educational Technology* 15, Heft 4, 292-297.
- Avgerinou, Maria (ohne Jahr). „What is visual literacy?“ *International Visual Literacy Association* <http://www.ivla.org/org_what_vis_lit.htm> (14.04.2008)
- Avgerinou, Maria & Ericson, John (1997). „A Review of the Concept of Visual Literacy.“ *British Journal of Educational Technology* 28, Heft 4, 280-291.
- Baacke, Dieter (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter, Glotz, Peter, Kubicek, Herbert, Lange, Bernd P. & Mettler-von Meibom, Barbara (1999). „Was ist Medienkompetenz? Fünf Statements zu einem facettenreichen Begriff.“ In: Schell, Fred, Stolzenburg, Elke & Theunert, Helga (Hrsg.). *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd, 18-24.
- Baca, Judith Clark (1990). *Identification by Consensus of the Critical Constructs of Visual Literacy: A Delphi Study*. Dissertation. East Texas State University.
- Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2009 [1989]). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis*. 4. Aufl. Tübingen: Francke UTB.
- Bacharach, Verne R., Carr, Thomas H. & Mehner, Denny S. (1976). „Interactive and Independent Contributions of Verbal Descriptions to Children’s Picture Memory.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 22, Heft 3, 492-498.
- Bachmann-Medick, Doris (2009 [2006]). *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Bachmayer, Gabriele (1993). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2002). „Kunst im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Beitrag zu einer Didaktik der Landeskunde.“ *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6, Heft 3, 2-32.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2006). *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Baier, Jochen (2001). „Textbilder als Einstieg in eine landeskundliche Englischstunde.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31, Heft 52, 30-34.
- Ballstaedt, Steffen-Peter, Mandl, Heinz, Schnotz, Wolfgang & Tergan, Sigmar-Olaf (1981). *Texte verstehen – Texte gestalten*. München: Urban-Schwarzenberg.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (1990). „Integrative Verarbeitung bei audio-visuellen Medien.“ In: Böhme-Dürr, Katrin (Hrsg.). *Wissensveränderung durch Medien: Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. München: Saur, 185-196.
- Balluerka, Nekane (1995). „The Influence of Instructions, Outlines, and Illustrations on the Comprehension and Recall of Scientific Texts.“ *Contemporary Educational Psychology* 20, Heft 3, 369-375.
- Balser, Joachim (2005). „Da mucho que hablar.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 3, Heft 9, 22-27.
- Bamford, Anne (2003). „The Visual Literacy White Paper.“ Stockley Park: Adobe. <www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf> (14.04.2008)
- Barbash, Ilisa & Taylor, Lucien (1997). *Cross-Cultural Filmmaking: A Handbook for Making Documentary and Ethnographic Films and Videos*. Berkeley u.a.: University of California Press.
- Barber, Peter (2005). *The Map Book*. London: Weidenfeld-Nicolson.
- Bargatzky, Thomas (1997). *Ethnologie: Eine Einführung in die Wissenschaft von den unproduktiven Gesellschaften*. Hamburg: Buske.
- Barrera-Vidal, Albert (1986). „Comics, Fumetti, B.D. – Semiotik und Didaktik eines Massenmediums.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 39, Heft 3, 166-173.
- Barsch, Achim (2002). „Medienerziehung.“ In: Rusch, Gebhard (Hrsg.). *Einführung in die Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 314-328.

- Bartels, Hildegard (1997). „Bilder im Fremdsprachenunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 4-9.
- Barthes, Roland (1969 [1964]). „Rhetorik des Bildes.“ In: Schiwy, Günther (Hrsg.). *Der Französische Strukturalismus: Mode, Methode, Ideologie*. Reinbek: Rowohlt, 158-166.
- Basedow, Johann Bernhard (1770). *Zur Elementarischen Bibliothek. Des Methodenbuchs für Vater und Mutter der Familien und Völker, Zweyter Theil. Erstes Stück*. Altona-Bremen: Cramer.
- Basedow, Johann Bernhard, Schweighäuser, Johannes, Simon, Johann Friedrich & Wolke, Christian Heinrich (1776). *Philantropisches Archiv. Mitgetheilt von verbrüdereten Jugendfreunden an Vormünder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen, auch an Väter und Mütter, welche Kinder ins Dessauische Philantropin senden wollen*. Dessau.
- Bätschmann, Oskar (1977). *Bilddiskurs: Die Schwierigkeit des Parler Peinture*. Bern: Benteli.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003 [1989]). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke.
- Bechdorf, Ute (2007). „Kulturwissenschaftliche Medienforschung: Film und Fernsehen.“ In: Götttsch, Silke & Lehmann, Albrecht (Hrsg.) (2007 [2001]). *Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*. 2. Aufl. Berlin: Reimer, 289-315.
- Begg, Ian & Robertson, Richard (1973). „Imagery and Long-Term Retention.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 12, Heft 6, 689-700.
- Belting, Hans, Dilly, Heinrich, Kemp, Wolfgang, Sauerländer, Willibald & Warnke, Martin (Hrsg.) (1996 [1985, 1988]). *Kunstgeschichte: Eine Einführung*. 5. Aufl. Berlin: Reimer.
- Belting, Hans (2009). *Florenz und Bagdad. Eine westöstliche Geschichte des Blicks*. München: Beck.
- Bergala, Alain (2006 [2002]). *Kino als Kunst: Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Hrsg. Henzler, Bettina & Pauleit, Winfried. Übers. Heber-Schärer, Barbara. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bering, Kunibert (2002). „Bezugsfelder der Vermittlung visueller Kompetenz.“ In: Huber, Hans Dieter, Lockemann, Bettina & Scheibel, Michael (Hrsg.). *Bild, Wissen, Medien: Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*. München: Kopaed, 89-101.
- Berlin, Land Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern (2006). „Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Kunst und Gestaltung.“ <www.bildungsserver.de/downloads/rahmenplaene/kc-kunst-und-gestaltung-11-12-gym.pdf> (22.02.2010)
- Berlitz, Maximilian Delphinus (1926 [1917]). *Method for Teaching Modern Languages. English Part. First Book*. 353. Aufl. London u. a.: Berlitz.
- Bernhardt, Markus (2007). „Vom ersten auf den zweiten Blick: Eine empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden.“ *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 58, Heft 7/8, 417-432.
- Bernhauser, Johannes (1979). *Wandbilder im Anschauungsunterricht: Studien zur Theorie und Praxis der Medien in der Volksschule des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Berning, Johannes (2001). *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe: Elemente einer holistischen Schreibpädagogik*. Inaugural-Dissertation. Münster.
- Betrancourt, Mireille & Bisseret, Andre (1998). „Integrating Textual and Pictorial Information via Pop-up Windows: An Experimental Study.“ *Behaviour and Information Technology* 17, Heft 5, 263-273.
- Betz, Joachim (2004). „Auf dem Weg zu einer globalisierten Welt. Tendenzen, Indikatoren und Folgen der Globalisierung.“ In: Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.). *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 8-20.
- Beyer, Andreas (2002). *Das Porträt in der Malerei*. München: Hirmer.
- Biechele, Barbara (1996). „Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht/ DaF.“ *InfoDaF* 23, Heft 6, 746-757.
- Billmayer, Franz (2008). „Viele Bilder, überall – Bildkompetenz in der Mediengesellschaft.“ In: Lieber, Gabriele (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, 72-80.
- Bland, Janice (2010). „Bilderbücher als Tor zu Literalität und Lesefreude junger Sprachlernender.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 76-93.

- Blanke, Börries, Giannone, Antonella & Vaillant, Pascal (2005). „Semiotik.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 149-162.
- Blell, Gabriele (1994a). „Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück oder umgekehrt: Literarisierte Bilder und Musikstücke zur Forderung der Prozeßorientierung im Fremdsprachenunterricht.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit*. Seelze: Friedrich, 160-172.
- Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1996a). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (1996b). „Zur Einführung: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht.“ In: Blell & Hellwig (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 7-13.
- Blell, Gabriele & Krück, Brigitte (Hrsg.) (1999). *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Blell, Gabriele & Rottmann, Karin (2000). „Alltagsbilder – Kunstbilder: Sehen und Sprechen und Schreiben. (Fremd)Sprachendidaktik und Museumspädagogik im Dialog.“ *Fremdsprachenunterricht* 2000, Heft 5, 336-341.
- Blell, Gabriele (2002). „Musikvideoclips im Englischunterricht: ‚medialer Himmel‘ oder ‚mediale Hölle‘?“ In: Decke-Cornill, Helene & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M.: Lang, 195-208.
- Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2004). „Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, Heft 6, 402-405, 430.
- Blell, Gabriele (2010). „Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 94-109.
- Block, Cathy C. & Pressley, Michael (Hrsg.) (2002). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York, London: Guilford.
- Bogatyrev, Petr (1976). „Costume as a Sign. (The Functional and Structural Concept of Costume in Ethnography).“ In: Matejka, Ladislav & Titunik, Irwin R. (Hrsg.). *Semiotics of Art. Prague School Contributions*. Cambridge, MA: MIT Press, 13-19.
- Boehm, Gottfried (Hrsg.) (1994). *Was ist ein Bild?* München: Fink.
- Bohnsack, Ralf (2007). „Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung.“ In: Friebertshäuser, Barbara, Felden, Heide von & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007). *Bild und Text: Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen-Farmington Hills: Budrich, 21-45.
- Boltz, Ingeborg (2006). „Shakespeare audiovisuell: Richard III.“ In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.) (2006 [1992]). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang, 463-470.
- Bosenius, Petra & Donnerstag, Jürgen (Hrsg.) (2004). *Interaktive Medien und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Bott, Gian Caspar Bott & Wolf, Norbert (2008). *Stilleben*. Köln: Taschen.
- Braden, Robert A. & Hortin, John A. (1982). „Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy.“ *Journal of Visual/Verbal Language* 2, 37-42.
- Braden, Robert A. (1994). „Visual Verbal Relationships.“ In: Moore, David M. & Dwyer, Francis M. (Hrsg.). *Visual Literacy: A Spectrum of Visual Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology, 193-208.
- Brandi, Marie-Luise & Dommel, Hermann & Helmling, Brigitte (1988). *Bild als Sprechanaß: sprechende Fotos*. München: Goethe-Institut.
- Bransford, John D. & Johnson, Marcia K. (1972). „Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, Heft 6, 717-726.
- Braun, Korbinian (1974). „Die Funktion des Bildes im Lehrwerk ‚Deutsch als Fremdsprache I‘.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 112-123.

- Breidbach, Stephan (2010). „Ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer? Kommunikativer Englischunterricht und visual literacy im Rahmen der Diskussion um Bildungsstandards und fremdsprachliche Grundbildung.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 55-75.
- Breidenbach, Joana & Zukrigl, Ina (1998). *Tanz der Kulturen: Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. München: Beck.
- Bröking, Adrian & Cerviño López, Sonsoles (2005). „La catástrofe del Prestige.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 3, Heft 9, 28-31.
- Brown, Charles Brockden (1988 [1799]). *Edgar Huntly or, Memoirs of a Sleep-Walker*. New York: Penguin.
- Bruhn, Matthias (2009). *Das Bild: Theorie – Geschichte – Praxis*. Berlin: Akademie.
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2007). *Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren: Grafisches Strukturieren mit Strategien des kooperativen Lernens*. Essen: NDS.
- Brunner, Maria E. (1997). *Schreibgesten: Die Entdeckung des Schreibens im Akt des Schreibens. Schreibkompetenz durch Literaturunterricht*. Neuried: Ars una.
- Bryant, Jennings, Brown, Dan, Silberberg, Alan R. & Elliott, Scott M. (1981). „Effects of Humorous Illustrations in College Textbooks.“ *Human Communication Research* 8, Heft 1, 43-57.
- Bufe, Wolfgang, Deichsel, Ingo & Dethloff, Uwe (Hrsg.) (1985). *Fernsehen und Fremdsprachen: Untersuchungen zur audiovisuellen Informationsverarbeitung. Theorie und didaktische Auswirkungen*. Tübingen: Narr
- Burkholz, Gerhard (1978). „Die Verwendung von Lageskizzen zur Erarbeitung von Textinhalten.“ *Englisch* 1978, Heft 4, 138-141.
- Burroughs, Lea (1988). *Introducing Children to the Arts: A Practical Guide for Librarians and Educators*. Boston: Hall.
- Busch, Werner (Hrsg.) (1996). *Geschichte der klassischen Bildgattungen in Quellentexten und Kommentaren: Landschaftsmalerei*. Berlin: Reimer.
- Butler, Samia, Gross, Julien & Hayne, Harlene (1995). „The Effect of Drawing on Memory Performance in Young Children.“ *Developmental Psychology* 31, 597-608.
- Cantor, David. S., Andreassen, Carol & Waters, Harriet S. (1985). „Organization in Visual Episodic Memory: Relationships between Verbalized Knowledge, Strategy Use, and Performance.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 40, Heft 2, 218-232.
- Cantor, Gordon N. (1968). „Children’s ‘Like-Dislike’ Ratings of Familiarized and Nonfamiliarized Visual Stimuli.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 6, Heft 4, 651-657.
- Carney, Russell N. & Levin, Joel R. (2002). „Pictorial Illustrations Still Improves Students’ Learning from Text.“ *Educational Psychology Review* 14, Heft 1, 5-26.
- Carr, Thomas H., Bacharach, Verne R. & Mehner, Denny S. (1977). „Preparing Children to Look at Pictures: Advance Descriptions Direct Attention and Facilitate Active Processing.“ *Child Development* 48, 22-27.
- Chan, Lorna K. S. Cole, Peter G. & Morris, Jane N. (1990). „Effects of Instruction in the Use of a Visual-Imagery Strategy on the Reading-Comprehension Competence of Disabled and Average Readers.“ *Learning Disability Quarterly* 13, 2-11.
- Chanlin, Lih-Juan (1998). „Animation to Teach Students of Different Knowledge Levels.“ *Journal of Instructional Psychology* 25, Heft 3, 166-175.
- Charpentier, Marc, Cros, Rotraud, Dupont, Ute, Marcou, Carmen, Momenteau, Barbara, Vrignaud, Irene & Wackwitz, Gustav (1988). *Bild als Sprechanaß: Das Kunstbild*. München: Goethe Institut.
- Charpentier, Marc, Cros, Rotraud, Dupont, Ute & Marcou, Carmen (1991). „Deutsch mit Kunst: Bilder und Texte im Fremdsprachenunterricht auf neuen Wegen.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 48-54.
- Charpentier, Marc (1996). „Kunstbilder und die Entdeckung der Fremdkultur.“ In: Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 67-89.
- Chighini, Patricia & Kirsch, Dieter (1997). „Skulpturen schauen, Skulpturen bauen: Eine Skulptur von Käthe Kollwitz im frühen Fremdsprachenunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 52-55.

- Cobbett, William (1839). *Englische Sprachlehre: mit steter Hinweisung auf die deutsche Sprache und mit Erläuterung der Vorbegriffe aus der allgemeinen Sprachlehre*. 2. Aufl. Übers. Kaltschmidt, Jakob Heinrich. Leipzig: Brockhaus.
- Collier, James L. (2000). *Worst of Times*. New York: McGraw-Hill-Contemporary.
- Comenius, Johann Amos (1658). *Orbis sensualium pictus*. Nürnberg.
- Comenius, Johann Amos (1888 [1654]). *Schola Ludus d. i.: Die Schule als Spiegel*. Übers. Wilhelm Bötticher. Langensalza: Beyer.
- Comenius, Johann Amos (1961 [1657]). *Große Didaktik*. Hrsg. Ahrbeck, Hans. Berlin: Volk und Wissen.
- Comenius, Johann Amos (1970a [1659]). *Orbis sensualium pictus. Translated by Charles Hoole*. Menston: Scolar.
- Comenius, Johann Amos (1970b [1849]). *Böhmische Didaktik*. Hrsg. Klaus Schaller. Paderborn: Schöningh.
- Considine, David M. (1986). „Visual Literacy and Children’s Books: An Integrated Approach.“ *School Library Journal* September 1986, 38-42.
- Considine, David M. (2001). „An Introduction to Media Literacy: The What, Why and How To’s.“ <<http://www.ci.appstate.edu/programs/edmedia/medialit/article.html>> (22.04.2010)
- Cook, Linda K. & Mayer, Richard E. (1983). „Reading Strategies for Meaningful Learning from Prose.“ In: Pressley, Michael & Levin, Joel R. (Hrsg.). *Cognitive Strategy Research: Educational Applications*. New York: Springer, 87-131.
- Corder, S. Pit (1966). *The Visual Element in Language Teaching*. London: Longman.
- Criegern, Axel von (1981). *Bilder Interpretieren*. Düsseldorf: Schwann.
- Curtiss, Deborah C. (1987). *Introduction to Visual Literacy: A Guide to the Visual Arts and Communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cycowicz, Yael M., Friedman, David, Rothstein, Mairav & Snodgrass, Joan G. (1997). „Picture Naming by Young Children: Norms for Name Agreement, Familiarity, and Visual Complexity.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 65, Heft 2, 171-237.
- D’Otrange Mastai, Marie-Louise (1975). *Illusion in Art: Trompe L’œil: A History of Pictorial Illusionism*. New York: Arabis.
- Dale, Edgar (1969 [1946]). *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Dryden.
- Dannenberg, Hilary P. (1996). „The Use of Visual Arts as an Analogue in Teaching the Development of Narrative Form.“ *Anglistik* 7, Heft 1, 123-134.
- Danner, Fred W. & Taylor, Arthur M. (1973). „Integrated Pictures and Relational Imagery Training in Children’s Learning.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 16, Heft 1, 47-54.
- Därmann, Iris (2005). „Ethnologie.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 174-184.
- Dauvillier, Christa & Köchling, Margareta (1988). *Bild als Sprechanaß: Karikaturen*. München: Goethe Institut.
- Davies, Graham M. (1972). „Quantitative and Qualitative Aspects of Memory for Picture Stimuli.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 13, Heft 3, 382-393.
- Davison, Laura E. & Thomas, Glyn V. (2001). „Effects of Drawing on Children’s Item Recall.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 78, Heft 2, 155-177.
- Day, Mary C. (1980). „Selective Attention by Children and Adults to Pictures Specified by Color.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 30, Heft 2, 277-289.
- Dean, Raymond S. & Kulhavy, Raymond W. (1981). „The Influence of Spatial Organization in Prose Learning.“ *Journal of Educational Psychology* 73, Heft 1, 57-64.
- Dean, Raymond & Enemoh, Peter A. C. (1983). „Pictorial Organization in Prose Learning.“ *Contemporary Educational Psychology* 8, 20-27.
- Debes, John L. (1969). „The Loom of Visual Literacy.“ *Audiovisual Instruction* 14, Heft 8, 25-27.
- Decke-Cornill, Helene (1996). „Interventionen: Aufforderung zum Sturm auf Bilder, Filme und andere Texte.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 30, Heft 21, 43-47.
- Decke-Cornill, Helene (2002). „„Truth, justice and other special effects‘: Die Beweiskraft der Bilder.“ In: Dies. & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M.: Lang, 209-221.
- Decke-Cornill, Helene & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.) (2002). *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M.: Lang

- Decke-Cornill, Helene (2005). „Unterrichtsverfilmungen als Medium der Entwicklung eines kritischen Blicks auf Schule und Unterricht.“ In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.). *Fremdsprachen lernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt a.M.: Lang, 203-215.
- Decke-Cornill, Helene (2010). „„Allem Anfang wohnt ein Zauber inne‘: Filmanfänge als wegbereiter von *film literacy*.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 325-340.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Deichsel, Ingo (1985). „Ansätze für eine Didaktik des Bildes.“ In: Buße, Wolfgang, Deichsel, Ingo & Dethloff, Uwe (Hrsg.). *Fernsehen und Fremdsprachen. Untersuchungen zur audiovisuellen Informationsverarbeitung: Theorie und didaktische Auswirkungen*. Tübingen: Narr, 185-207.
- Denis, Michel (1982). „Imaging While Reading Text: A Study of Individual Differences.“ *Memory & Cognition* 10, Heft 6, 540-545.
- Deregowski, J. B. (1976). „On Seeing a Picture for the Very First Time.“ *Leonardo* 9, Heft 1, 19-23.
- Dietze, Klaus (1993). „Mit dem Koffer in die Römerzeit.“ *Friedrich Jahresheft* 11, 106-107.
- Digeser, Andreas (1983). *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle*. Stuttgart: Klett.
- Dirscherl, Klaus & Polletti, Axel (2000). „Bildtexte im Französischunterricht: Plädoyer für eine unterrepräsentierte Textsorte.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2000, Heft 46, 4-12.
- Dittmar, Norbert & Rost-Roth, Martina (Hrsg.) (1995). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Doff, Sabine & Wanders, Mona (2005). „Stories with and without words: Comics in der Unterstufe.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 9-17.
- Doff, Sabine & Klippel, Friederike (2007). *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dohm, Annetrin (1999). *Historisches Lernen an Comics – untersucht an Art Spiegelmanns „Maus“*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität.
- Dohmen, Christoph, Englert, Rudolf & Sternberg, Thomas (1988). „In der Bilderflut ertrinken? Theologische Aspekte eines zeitgenössischen Problems.“ *Katechetische Blätter* 1988, Heft 1, 4-15.
- Doelker, Christian (2002 [1997]). *Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Donnerstag, Jürgen (1994). „Interkulturelle Rezeptionsprozesse von Bildern amerikanischer Alltagskultur in populären Fernsehserien.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit*. Seelze: Friedrich, 117-126.
- Donnerstag, Jürgen (1997). „Sprachvarianten im amerikanischen Dokumentarfilm und fremdsprachliches Verstehen.“ In: Siebold, Jörg (Hrsg.). *Sprache und Medien im Fremdsprachenunterricht*. Rostock: Universität Rostock, 167-182.
- Donnerstag, Jürgen & Bosenius, Petra (2000). „Die Funktion der Emotionen in der Konstruktion von Bedeutung zu englischen literarischen Texten.“ In: Wendt, Michael (Hrsg.). *Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 153-162.
- Doyé, Peter, Heuermann, Hartmut & Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1987). *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Düchting, Hajo (2003). *Grundlagen der künstlerischen Gestaltung: Wahrnehmung, Farben- und Formenlehre, Techniken*. Köln: Deubner.
- Duncker, Ludwig (2008). „Bild und Erfahrung – Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens.“ In: Lieber, Gabriele (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, 23-30.
- Duroy, Rolf & Kerner, Günter (1996). „Kunst als Zeichen: Die semiotisch-sigmatische Methode.“ In: Belting, Hans, Dilly, Heinrich, Kemp, Wolfgang, Sauerländer, Willibald & Warnke, Martin (Hrsg.) (1996 [1985]). *Kunstgeschichte: Eine Einführung*. 5. Aufl. Berlin: Reimer, 259-280.
- Durso, Francis T. & Johnson, Marcia K. (1980). „The Effects of Orienting Tasks on Recognition, Recall, and Modality Confusion of Pictures and Words.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19, Heft 4, 416-429.

- Duve, Sarah (2006). „Neue Wege.“ In: Bergala, Alain (2006 [2002]). *Kino als Kunst: Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Hrsg. Henzler, Bettina & Pauleit, Winfried. Übers. Heber-Schärer, Barbara. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 7-8.
- Dwyer, Francis M. (1967). „The Relative Effectiveness of Varied Visual Illustrations in Complementing Programmed Instruction.“ *Journal of Experimental Education* 36, Heft 2, 34-42.
- Dwyer, Francis M. (1978). *Strategies for Improving Visual Learning: A Handbook for the Effective Selection, Design and Use of Visualized Materials*. State College, PA: Learning Services.
- Dwyer, Francis M. (1988). „Examining the Symbiotic Relationship Between Verbal and Visual Literacy in Terms of Facilitating Student Achievement.“ *Reading Psychology: An International Quarterly* 9, Heft 4, 365-380.
- Ebeling, Friedrich Wilhelm (1884). *Angelsächsisches Lesebuch*. Leipzig: Romberg.
- Eberlein, Johann Konrad (1996). „Inhalt und Gehalt: Die ikonographisch-ikonologische Methode.“ In: Belting, Hans, Dilly, Heinrich, Kemp, Wolfgang, Sauerländer, Willibald & Warnke, Martin (Hrsg.) (1996 [1985]). *Kunstgeschichte: Eine Einführung*. 5. Aufl. Berlin: Reimer, 169-191.
- Edens, Kellah M. & McCormick, Christine B. (2000). „How Do Adolescents Process Advertisements? The Influence of Ad Characteristics, Processing Objective, and Gender.“ *Contemporary Educational Psychology* 25, Heft 4, 450-463.
- Egger, Hanna (1981). *Geschichte der Buchillustration: Drucktechniken, Ausstellungswesen*. Wien: Österreichische Nationalbibliothek.
- Eggert, Bruno (1902/03). „Besprechungen. Alexander Winkler, Die sprachmethoden im lichte der praktischen psychologie.“ *Die Neueren Sprachen* 1902/03, Heft 10, 479-484.
- Ehlers, Swantje (1988). „Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung.“ *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 171-197.
- Eichhorn-Eugen, Antje (1991). „„Die Sprache der Bilder‘ – Eine Anregung für den fortgeschrittenen Englischunterricht.“ *Die Neueren Sprachen* 90, Heft 3, 279-291.
- Elsner, Daniela & Kugler-Euerle, Gabriele (2010). „Anything Else? Yes, I'd Like Some... Am Thema Shopping Kompetenzen aus der Grundschule weiterentwickeln.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 44, Heft 103, 18-25.
- Emmerich, Helen J. & Ackerman, Brian P. (1979). „The Effect of Orienting Activity on Memory for Pictures and Words in Children and Adults.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 28, Heft 3, 449-515.
- Ennemoser, Marco & Kuhl, Jan (2008). „Die Bedeutung von Bildern aus entwicklungspsychologischer Sicht.“ In: Lieber, Gabriele (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, 11-22.
- Erdelyi, Matthew H. (1982). „A Note on the Level of Recall, Level of Processing and Imagery Hypothesis of Hypermnnesia.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 21, Heft 6, 656-661.
- Esrock, Ellen J. (1993). „A Proposal for Integrating Readerly Visuality into Literary Studies: Reflections on Italo Calvino.“ *Word and Image* 9, Heft 2, 114-121.
- Etapes 1. Lehrerhandbuch* (1991). Berlin: Cornelsen.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Evertson, Carolyn M. & Wicker, Frank W. (1974). „Pictorial Concreteness and Mode of Elaboration in Children's Learning.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 17, Heft 2, 264-270.
- Faber, Helm von (1974). „Zur Einführung: Die Visualisierung im Fremdsprachenunterricht: Störfaktor – Hilfsfunktion – Leitmedium?“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 6-11.
- Faulstich, Werner (2002). *Grundkurs Filmanalyse*. München: UTB-Fink.
- Faulstich, Werner (2004). *Medienwissenschaft*. Paderborn: UTB-Fink.
- Fausser, Peter & Irmert-Müller, Gundela (1996). „Vorstellungen bilden: Zum Verhältnis von Imagination und Lernen.“ In: Ders. & Madelung, Eva (Hrsg.). *Vorstellungen bilden: Beiträge zum imaginativen Lernen*. Velber: Friedrich, 211-243.
- Fausser, Peter & Madelung, Eva (Hrsg.) (1996a). *Vorstellungen bilden: Beiträge zum imaginativen Lernen*. Seelze-Velber: Friedrich.
- Fausser, Peter & Madelung, Eva (1996b). „Vorwort.“ In: Fausser & Madelung (Hrsg.). *Vorstellungen bilden: Beiträge zum imaginativen Lernen*. Velber: Friedrich, 5-10.

- Faw, T. Terry & Nunnally, Jum C. (1973). „The Influence of Stimulus Affective Value on Children's Patterns of Visual Selection.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 15, Heft 3, 488-499.
- Feurle, Gisela (2007). „„There is the surface. Now think...“ Fotos aus Afrika in den Blick nehmen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 26-31.
- Fickler, Hannelore (1997a). „Das Bild als Ausgangspunkt einer Klausur.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 26, 27-28.
- Fickler, Hannelore (1997b). „„Mystérieux Cézanne“: SchülerInnen spielen Kunstdetektiv.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 37-39.
- Filippatou, Diamanto & Pumfrey, Peter D. (1996). „Pictures, Titles, Reading Accuracy and Reading Comprehension: A Research Review.“ *Educational Research* 38, Heft 3, 259-292.
- Firges, Jean (1976). „Die Credif-Methodik – Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme.“ In: Ders. & Pelz, Manfred (Hrsg.). *Innovationen des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 23-38.
- Firges, Jean & Pelz, Manfred (Hrsg.) (1976). *Innovationen des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Fischer, Hans (Hrsg.) (1998 [1983]). *Ethnologie: Einführung und Überblick*. 4. Aufl. Berlin: Reimer.
- Fleming, Gerald (1974). „Außersprachliche Kommunikation und ihre bildliche Vermittlung in neu-sprachlichen Lehrsystemen.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 21-36.
- Fleming, Malcolm L. & Levie, W. Howard (1978). *Instructional Message Design: Principles from the Behavioral Sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Fleming, Malcolm L. (1987). „Designing Pictorial/Verbal Instruction: Some Speculative Extensions from Research to Practice.“ In: Houghton, Harvey A. & Willows, Dale M. (Hrsg.). *The Psychology of Illustration. Volume 2: Instructional Issues*. New York: Springer, 136-157.
- Fowler, Robert L. & Barker, Anne S. (1974). „Effectiveness of Highlighting for Retention of Text Material.“ *Journal of Applied Psychology* 59, 358-364.
- Franke, Felix (1884). *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt*. Heinbronn.
- Free, Wendy Paige (2004). *Pictures and Words Together: Using Illustration Analysis and Reader-Generated Drawings to Improve Reading Comprehension*. < <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07042004-170803/>> (26.07.2012)
- Freese, Peter (Hrsg.) (1997). *Neue Medien und Schule*. Paderborn: Universität-Gesamtschule Paderborn.
- Freese, Peter (2010). „Die amerikanische Einwanderungsgeschichte im fortgeschrittenen Englischunterricht anhand von politischen Karikaturen und Werbeanzeigen.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 239-253.
- Freitag, Britta (2010). „Visualisierungsaufgaben im Literaturunterricht: Lernerorientierte Zugangsweisen zu Andrea Levys Roman ‚Small Island‘ in Schule und Hochschule.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 181-198.
- Frey, Siegfried, Hirsbrunner, Hans-Peter, Pool, Jeremy & Daw, Walid (1981). „Das Berner System zur Untersuchung nonverbaler Interaktion: I. Die Erhebung des Rohdatenprotokolls.“ In: P. Winkler (Hrsg.). *Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen*. Stuttgart: Metzler, 203-236.
- Frey, Siegfried (1999). *Die Macht des Bildes: Der Einfluß der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik*. Bern: Huber.
- Fritsch, Anette (2007). „Förderung der Lesekompetenz.“ In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.). *Französisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 98-119.
- Fröhlich-Ward, Leonora (1999). „What Part Can Pictures Play in Early Foreign Language Teaching?“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 10-13.
- Fuchs, Mechthild, Klant, Michael, Pfeiffer, Joachim, Staiger, Michael & Spielmann, Raphael (2008). „Freiburger Filmcurriculum: Ein Modell des Forschungsprojekts ‚Integrative Filmdidaktik‘ (Pädagogische Hochschule Freiburg).“ *Der Deutschunterricht* 2008, Heft 3, 84-90.
- Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991a). „Grammatik sehen: Visualisierung von Grammatik und Übungssequenzen.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 55-58.

- Gage, John (1999). *Die Sprache der Farben: Bedeutungswandel der Farbe in der bildenden Kunst*. Übers. Opstelten, Bram. Ravensburg: Ravensburg.
- Gaile, Dorothee & Gold, Andreas & Souvignier, Elmar (2007). *Text Detectives. Teacher's Manual*. Göttingen: Vandenhoeck-Ruprecht.
- Gambrell, Linda B. & Bales, Ruby J. (1986). „Mental Imagery and the Comprehension-Monitoring Performance of Fourth- and Fifth-Grade Poor Readers.“ *Reading Research Quarterly* 21, Heft 4, 454-464.
- Gambrell, Linda B. & Jawitz, Paula B. (1993). „Mental Imagery, Text Illustrations and Children's Story Comprehension and Recall.“ *Reading Research Quarterly* 28, Heft 3, 265-276.
- Gambrell, Linda B. & Koskinen, Patricia S. (2002). „Imagery: A Strategy for Enhancing Comprehension.“ In: Block, Cathy C. & Pressley, Michael (Hrsg.). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York, London: Guilford, 305-318.
- Gaethgens, Barbara (Hrsg.) (2002). *Genremalerei*. Berlin: Reimer.
- Gehlen, Arnold (1960). *Zeit-Bilder: Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei*. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Gehring, Wolfgang (2004). *Englische Fachdidaktik: Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Gentner, Donald R. (1976). „The Structure and Recall of Narrative Prose.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 15, Heft 4, 411-418.
- Gessner, Ingrid (2007). „Britney Spears' Lieblingsbrause: Super Bowl commercials decodieren, Amerikabilder vergleichen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 32-37.
- Genow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1993). *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Genow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1994). *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit*. Seelze: Friedrich.
- Genow, Wilfried (1994). „Verständiger werden im Englischunterricht? Beispiele prozeßorientierten Medieneinsatzes, mögliche Wirkungen und Begründungen.“ In: Ders. & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit*. Seelze: Friedrich, 77-93.
- Genow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (1996). „Sprach- und Sprachbildtexte als Anregung zu spielhandelndem Sprechen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 30, Heft 21, 13-19.
- Gillund, Gary & Shiffrin, Richard M. (1981). „Free Recall of Complex Pictures and Abstract Words.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, Heft 5, 575-592.
- Glas, Alexander (ohne Jahr). „Schnittstelle Wort/Bild: Lernförderung durch Fächervernetzung. Oder: der überfällige Blick über den Tellerrand.“ <www.kunstunterricht.de/material/texte/glas.pdf> (16.06.2010)
- Göbel, Richard (1976). „Möglichkeiten unaufwendiger Visualisierung im Sprachunterricht.“ *Deutschlernen* 1976, Heft 3, 9-16.
- Goldstein, Alvin G., Chance, June E., Hoisington, Margo & Buescher, Keith (1982). „Recognition and Memory for Pictures: Dynamic vs. Static Stimuli.“ *Bulletin of the Psychonomic Society* 20, Heft 1, 37-40.
- Golinkoff, Roberta A. (1976). „A Comparison of Reading Comprehension Processes in Good and Poor Comprehenders.“ *Reading Research Quarterly* 11, Heft 4, 623-659.
- Goethe-Institut München (Hrsg.) (1974). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut.
- Göttsch, Silke & Lehmann, Albrecht (Hrsg.) (2007 [2001]). *Methoden der Volkskunde: Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*. 2. Aufl. Berlin: Reimer.
- Grätz, Ronald (1997a). „Kunst und Musik im Deutschunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 4-8.
- Grätz, Ronald (1997b). „Kunst und Grammatik. Zwei Unterrichtsvorschläge mit überraschenden Effekten – für die Sprache und für die Kunst.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 20-23.
- Grieser-Kindel, Christin, Henseler, Roswitha & Möller, Stefan (2009). „Reading Tool Kit: Methoden und Materialien.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 100/101, ohne Seite („Das Heft im Heft.“)

- Groeben, Norbert (2002). „Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte.“ In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, 160-197.
- Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002). *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Groene, Horst (1987). „Die Beziehung zwischen Fremdsprachendidaktik und Medienwissenschaft aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik.“ In: Doyé, Peter, Heuermann, Hartmut & Zimmermann, Günther (Hrsg.). *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften*. Tübingen: Narr, 209-217.
- Großer, Konrad (2007). „Modellierung – Visualisierung – Anschaulichkeit.“ In: Tzschaschel, Sabine, Wild, Holger & Lentz, Sebastian (Hrsg.). *Visualisierung des Raumes : Karten machen – die Macht der Karten*. Leipzig : Leibniz-Institut für Länderkunde, 75-90.
- Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (Hrsg.) (2009). *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Gubesch, Swenja & Schüwer, Martin (2005). „Calvin and Hobbes: Comics als authentische Texte.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 18-24.
- Gutschow, Harald (1978). „Englischunterricht mit Farbdias.“ *Englisch* 1978, Heft 3, 103-104.
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hafez, Kai (2000). „Medien – Kommunikation – Kultur: Irrwege und Perspektiven der Globalisierungsdebatte.“ In: Tetzlaff, Rainer (Hrsg.). *Weltkulturen unter Globalisierungsdruck*. Bonn: Dietz, 93-117.
- Hafner, Renate (2010). „Der Umgang mit Bildkarten: Point to it!“ *Grundschulmagazin Englisch: The Primary English Magazine*. 2010, Heft 2, 23-26.
- Hägele, Ulrich (2007). „Zur Rezeption und Methodik der Fotografie in der Volkskunde.“ In: Göttisch, Silke & Lehmann, Albrecht (Hrsg.) (2007 [2001]). *Methoden der Volkskunde: Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*. 2. Aufl. Berlin: Reimer, 317-342.
- Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.) (2007). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT.
- Hallet, Wolfgang (2008a). „Literarisches Verstehen und Kognition: Mentale Modelle und Visualisierungsaufgaben im Literaturunterricht.“ In: Bosenius, Petra, Rohde, Andreas & Wolff, Martina (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung: Interkulturelles Lehren und Lernen. Festschrift für Jürgen Donnerstag*. Trier: WVT, 137-170.
- Hallet, Wolfgang (2009). „Story chunks. Ein Leseexperiment zur Förderung des Leseverstehens durch kulturelles Wissen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 100/101, 27-33.
- Hallet, Wolfgang (2010a). „Fremdsprachliche literacies.“ In: Ders. & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 66-70.
- Hallet, Wolfgang (2010b). „Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hanks, Kurt & Belliston, Larry (1977). *Draw! A Visual Approach to Thinking, Learning and Communicating*. Los Altos, CA: Kaufmann.
- Hänze, Martin (1998). *Denken und Gefühl: Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition im Unterricht*. Neuwied-Kriftel-Berlin: Luchterhand.
- Harber, Jean R. (1980). „Effects of Illustrations on Reading Performance: Implications for Further LD Research.“ *Learning Disability Quarterly* 3, 60-70.
- Harber, Jean R. (1983). „Effects of Illustrations on the Reading Performance of Learning Disabled and Normal Children.“ *Learning Disability Quarterly* 6, 55-60.
- Harley, Brian & Woodward, David (1987). *History of Cartography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harthan, John (1981). *The History of the Illustrated Book: The Western Tradition*. London: Thames-Hudson.
- Hartinger, Walter (2007). „Volkskundlicher Umgang mit Bildquellen.“ In: Göttisch, Silke & Lehmann, Albrecht (Hrsg.) (2007 [2001]). *Methoden der Volkskunde: Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*. 2. Aufl. Berlin: Reimer, 79-99.

- Haß, Frank (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Haß, Frank (2008). „Mit Bildern lernen.“ *Englisch* 2008, Heft 1, 42-43.
- Haß, Frank (2010). „Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik.“ In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 22-27.
- Hausner, Friedrich Wilhelm (1797). *Gründliche und vollständige Anweisung das Englische richtig zu lesen und auszusprechen: nebst einer englischen Mythologie, den Teutschen Wörtern und Anmerkungen; Ein brauchbares Handbuch für diejenigen, welche die Sprache lehren oder erlernen wollen*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Jägersche Buchhandlung.
- Hecke, Carola & Surkamp, Carola (2009). „Zum Einsatz von Bildern im englischen Dramenunterricht.“ In: Reitemeier, Frauke (Hrsg.). „*Sehet her, auf dies Gemälde und auf dies...*“ *Zum Umgang mit Bildern aus John Boydells Shakespeares Gallery*. Göttingen: Universitätsdrucke.
- Hecke, Carola (2010a). „Mit Bildern zu visueller Kompetenz im Französischunterricht.“ *Französisch heute* 41, Heft 4, 158-164.
- Hecke, Carola (2010b). „Zum Gewinn bildproduktiven Arbeitens im fremdsprachlichen Literaturunterricht.“ In: Dies. & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 165-180.
- Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Hecke, Carola (2011). „Graphic Novels as a Teaching Tool in High Schools and University EFL Classrooms.“ *Amerikastudien/American Studies* 56, Heft 4, 653-668.
- Hecke, Carola (2012). „Eine Methodik der sinnvollen Bildarbeit.“ In: Reinfried, Marcus & Volkmann, Laurenz (Hrsg.). *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenz*. Frankfurt a.M.: Lang, 79-97.
- Heidrich, Hermann (2007). „Von der Ästhetik zur Kontextualität: Sachkulturforschung.“ In: Göttlich, Silke & Lehmann, Albrecht (Hrsg.) (2007 [2001]). *Methoden der Volkskunde: Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie*. 2. Aufl. Berlin: Reimer, 33-56.
- Heinich, Robert, Moldenda, Michael & Russell, James D. (1985). *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. 2. Aufl. New York: Wiley.
- Hellwig, Karlheinz & Siekmann, Manfred (1987). „Authentische Bildergeschichten im Englischunterricht (I). Theoretische Grundlagen.“ *Die Neueren Sprachen* 86, Heft 6, 474-499.
- Hellwig, Karlheinz (1989a). „Authentische Collagen im Fremdsprachenunterricht.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 42, Heft 1, 34-42.
- Hellwig, Karlheinz (1989b). „Bildkunst im Fremdsprachenunterricht?“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, Heft 93, 4-9.
- Hellwig, Karlheinz (1990). „Anschauen und Sprechen – freie und gelenkte Sprachwirkungen durch künstlerische Bilder beim Lernen des Englischen.“ *Die Neueren Sprachen* 89, Heft 4, 334-361.
- Hellwig, Karlheinz (1997). „Freies Schreiben als Sinnbildungsprozess: Mentale Operationen einzelner Lerner des Englischen beim Schreiben zu künstlerischen Bildern. Empirischer Erkundungsversuch und seine Konsequenzen.“ In: Kupetz, Rita (Hrsg.). *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Freiräume sprachlichen Handelns*. Frankfurt a.M.: Lang, 37-84.
- Hellwig, Karlheinz (1998a). „Kunst-, Texte‘ für den Fremdsprachenunterricht unter dem Aspekt neuer Bildungspädagogik und neuer Hermeneutik.“ In: Blell, Gabriele & Gienow, Wilfried (Hrsg.). *Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Kováč, 55-69.
- Hellwig, Karlheinz (2000). „Bildkunst – auch interkulturell?“ *Fremdsprachenunterricht* 44, Heft 53, 329-335.
- Helvicum, Christoph & Jungium, Joachim (1613). *Kurtzer Bericht Von der Didactica, oder LehrKunst Wolfgangi Raticii: Darinnen er Anleitung gibt wie die Sprachen, Künste und Wissenschaften leichter, geschwinder, richtiger, gewisser und vollkömlicher als bißhero geschehen fort zupflantzen seynd. Gestellet vnd ans Liecht gegeben Durch Christophorum Helvicum Vnd Joachimum Jungium, Beyde Professoren zu Giessen*. Gießen.
- Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.) (1996). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bde. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Henseler, Roswitha & Rottmann, Karin (2000). „Museumspädagogik und Fremdsprachenlernen. ‚Creative Writing‘ – Kreative Textproduktionen als Methode des Fremdsprachenunterrichts im Museum.“ *Fremdsprachenunterricht* 2000, Heft 5, 364-367.

- Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2007). „Leselust statt Lesefrust: Lesemotivation in der Fremdsprache Englisch fördern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 89, Heft 41, 2-10.
- Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2009). „O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 100/101, 4-10.
- Henseler, Roswitha, Möller, Stefan & Surkamp, Carola (2011). *Filme im Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Hermes, Ursula (2009). „On Not Getting By in America. Reportage über die working poor lesen, Textinhalte visualisieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 100/101, 46-52.
- Heyd, Gertraude (1990). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Heyer, Christine (2003). „Menschliche Schwächen, Unzulängliches in der Gesellschaft... Karikaturen im Russischunterricht.“ *Fremdsprachenunterricht* 2003, Heft 1, 43-49.
- Hilger, Sabine (1999). „Lernen mit Bildern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 4-9.
- Hinz, Klaus (1979). *Der Overheadprojektor im Englischunterricht: Didaktisch-methodische Handreichungen*. Düsseldorf: Schwann.
- Hitch, Graham J., Halliday, M. Sebastian, Schaafstal, Alma M. & Heffernan, Thomas M. (1991). „Speech, ‚Inner Speech‘, and the Development of Short-Term Memory: Effects of Picture-Labeling on Recall.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 51, Heft 2, 220-234.
- Hodurek, Dina (2006). „Bilder-Bingo ‚Noël‘.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2006, Heft 83, 8-9.
- Hofmann, Ingrid (1973). „Arbeit mit einer Bildgeschichte: Stundenentwurf und Schülerarbeiten.“ *Englisch* 1973, Heft 1, 22-27.
- Holert, Tom (2005). „Kulturwissenschaft/Visual Culture.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 226-235.
- Holtwisch, Herbert (2002). „Mind Maps und ihre Verwendung im Unterricht: Erläutert an Beispielen aus dem Englischunterricht der Sekundarstufe I.“ *Fremdsprachenunterricht* 2002, Heft 2, 98-102.
- Holyoak, Keith, Hogeterp, Hattie & Yuille, John C. (1972). „A Developmental Comparison of Verbal and Pictorial Mnemonics in Paired-Associate Learning.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 14, Heft 1, 53-65.
- Höner, Dorothea (2007). „Grammatikarbeit.“ In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.). *Französisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 56-81.
- Honnef-Becker, Irmgard & Kühn, Peter (1998). *Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- Hoole, Charles (1970 [1659]). „The Preface.“ In: Comenius, Johann Amos. *Orbis sensualium pictus*. Translated by Charles Hoole. Menston: Scolar, ohne Seite.
- Höpel, Ingrid (2008). „Bildkompetenz als pädagogische Schlüsselkompetenz – Forschungsstand und Perspektiven der interdisziplinären Bilddidaktik.“ In: Lieber, Gabriele (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, 60-71.
- Horowitz, Leonard M., Lampel, Anita K. & Takanishi, Ruby N. (1969). „The Child’s Memory for Unitized Scenes.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 8, Heft 2, 375-388.
- Hortin, John A. (1983). „Visual Literacy and Visual Thinking.“ In: Burbank, Lucille & Pett, Dennis W. (Hrsg.). *Contributions to the Study of Visual Literacy*. International Visual Literacy Association, 92-106.
- Huber, Erich (1976). *Visuelle Bildung 2: Bild und Komposition. Grundlagen der Bildbetrachtung*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Huber, Hans Dieter, Lockemann, Bettina & Scheibel, Michael (Hrsg.) (2002). *Bild, Wissen, Medien: Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*. München: Kopaed.
- Huber, Hans Dieter (2004). *Bild, Beobachter, Milieu: Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Ostfildern-Ruit: Cantz.
- Huber, Ruth (2003). „Der Mensch ist ein Augentier.“ In: Dies. *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer, 77-196.
- Hummelsberger, Siegfried (Hrsg.) (2001). *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung: Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2010 [1997]). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 5. Aufl. Berlin: Schmidt.

- Hunfeld, Hans (1985). „Lob des langsamen Lesens.“ In: Haas, Renate & Klein-Braley, Christine (Hrsg.). *Literatur im Kontext: Festschrift für Helmut Schrey*. St. Augustin: Richarz, 341-352.
- Hüther, Gerald (2004). *Die Macht der inneren Bilder: Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck-Ruprecht.
- Iding, Marie K. (1997). „Can Questions Facilitate Learning from Illustrated Science Texts?“ *Reading Psychology: An International Quarterly* 18, Heft 1, 1-29.
- Immel, Catrin (2008a). „What’s Going on in the Park? An einem Wimmelbild-Poster Wortschatz erarbeiten und vielfältig anwenden.“ *Englisch 2008*, Heft 1, 4-9.
- Issing, Ludwig J. & Klimsa, Paul (Hrsg.) (1997 [1995]). *Information und Lernen mit Multimedia*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Issing, Ludwig & Strzebkowski, Robert (1998). „Medienpsychologische und mediendidaktische Grundlagen des Lernens mit Multimedia.“ In: Blell, Gabriele & Gienow, Wilfried (Hrsg.). *Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Kovač, 91-108.
- Ivo, Hubert (1999). *Deutschdidaktik: Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Jäger, Jens (2005). „Geschichtswissenschaft.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 185-195.
- Jockheck, Lars (2002). „„Inszenierte Wahrheit“ – der Krieg im Bild/Bilder vom Krieg.“ *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53, Heft 10, 612-616.
- Johnson, Janice & Pascual-Leone, Juan (1989). „Developmental Levels of Processing in Metaphor Interpretation.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 48, Heft 1, 1-31.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Jones, Adam (1998). „Quellen und Quellenkritik in der Ethnologie.“ In: Fischer, Hans (Hrsg.). *Ethnologie: Einführung und Überblick*. 4. Aufl. Berlin: Reimer, 93-106.
- Jones, Helen R. (1973). „The Use of Visual and Verbal Memory Processes by Three-Year-Old Children.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 15, Heft 2, 340-351.
- Jones, Priska (2009). *Europa in der Karikatur: Deutsche und britische Darstellungen im 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Joseph, John H. & Dwyer, Francis M. (1984). „The Effects of Prior Knowledge, Presentation Mode, and Visual Realism on Student Achievement.“ *Journal of Experimental Education* 52, Heft 2, 110-121.
- Jung, Udo O. H. (Hrsg.) (2006c [1992]). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang
- Jung, Udo O. H. (2006d). „Tafel, Arbeitsprojektor, Telefon: Leer- und Transportmedien.“ In: Ders. (Hrsg.) (2006 [1992]). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang, 256-276.
- Jung, Udo O. H. (2010). „Tafelbild und Tafelanschrieb: Stiefkinder der Fachdidaktik.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 111-126.
- Juszyk, Peter W., Kemler, Deborah G. & Bubis, Elliott A. (1975). „A Developmental Comparison of Two Types of Visual Mnemonics.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 20, Heft 2, 327-340.
- Kast, Bernd (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.
- Kemp, Wolfgang (1975). „Kunstaberachtung in Sprachlehren.“ In: Below, Irene (Hrsg.). *Kunstwissenschaft und Kunstvermittlung*. Gießen: Anabas, 137-152.
- Kempe, Andy & Winkelmann, Ulrike (1998). *Das Klassenzimmer als Bühne: Dramapädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer.
- Kieweg, Werner (2008). „Grammatik visualisieren.“ *Englisch 2008*, Heft 3, 38-41.
- Klant, Michael (1995). *Bildende Kunst 2: Sehen Verstehen Gestalten*. Hannover: Schroedel.
- Klein, Eberhard (2001). *Forum Sprache: Fremdsprachendidaktik Englisch*. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Klein, Heijo (2004). „Das Plakat: Werbeträger und künstlerisches Medium.“ In: Lenders, Winfried (Hrsg.). *Medienwissenschaft: Eine Herausforderung an die Geisteswissenschaft*. Frankfurt a.M.: Lang, 141-163.

- Kleinschroth, Robert (2000 [1992]). *Sprachen lernen: Der Schlüssel zur richtigen Technik*. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Klippel, Friederike (1989). „Zu unserer Folienbeilage: At the museum.“ *Englisch* 1989, Heft 3, 95- 96.
- Klippel, Friederike (1992b). „Übungen mit Kopiervorlage: Das wachsende Bild.“ *Englisch* 1992, Heft 4, 135-137.
- Knieper, Thomas (2005). „Kommunikationswissenschaften.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 37-51.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2007). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Knowlton, James Q. (1966). „On the Definition of Picture.“ *Audio-Visual Communication Review* 14, 157-183.
- Ko Hoang, Youn-Ju (2000). *Vermittlung von „Visual Literacy“ durch Computeranimation im Kunstunterricht*. Dissertation. <http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_00000000331> (20.12.2008)
- Kohl, Bert (2005b). „BD + Spracharbeit.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2005, Heft 74/75, 4-10.
- Kohl, Eva Maria (2005). *Schreibspielräume: Freies und kreatives Schreiben mit Kindern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Köhring, Klaus H. (1975). „Visuelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 9, Heft 35, 31-49.
- Koller, Jackie F. (1993). *Nothing to Fear*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kolloch, Ursula (1992). „Aufbau und Aufgaben einer Wandbildsammlung. Ein Erfahrungsbericht.“ Pöggeler, Franz (Hrsg.). *Bild und Bildung*. Frankfurt a.M.: Lang, 355-364.
- König, Eberhard & Schön, Christiane (Hrsg.) (1996). *Geschichte der klassischen Bildgattungen in Quellentexten und Kommentaren: Stilleben*. Berlin: Reimer.
- König, Renate (1978). „Zum Einsatz visueller Mittel unter dem Aspekt des Zusammenhanges von Kenntniserwerb und Könnensentwicklung.“ *Deutsch als Fremdsprache* 15, Heft 6, 374-376.
- Kopp-Schmidt, Gabriele (2004). *Ikonographie und Ikonologie: Eine Einführung*. Köln: Deubner.
- Köppert, Christine (1997). *Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht*. München: Vögel.
- Koschatzky, Walter (1993 [1972]). *Die Kunst der Graphik: Technik, Geschichte, Meisterwerke*. 11. Aufl. München: DTV.
- Kowalski, Kurt & Zimiles, Herbert (2006). „The Relation Between Children’s Conceptual Functioning with Color and Color Term Acquisition.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 94, Heft 4, 301-321.
- Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2007). *Französisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Kremling, Corinna (2008). „Lehren und Lernen mit Bildern‘ – Erste Ergebnisse der Eingangserhebung des Forschungsprojekts ‚Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung‘.“ In: Lieber, Gabriele (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, 115-123.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2006[1996]). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. Aufl. Abingdon-New York: Routledge.
- Kretschmer, Christine (1988). „Dezember und seine Freunde: Angeschauter und vorgestellte Bilder.“ *Praxis Deutsch* 14, Heft 87, 26-27.
- Kretzenbacher, Heinz L. (2009). „Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern.
- Kron, Richard (1894). *Dialogische Besprechung Hölzelscher Wandbilder in Englischer Sprache*. Mönchen-Gladbach.
- Krück, Brigitte (1999). „Mediale Pluralität der Zugänge zum literarischen Text am Beispiel von Louise Erdrichs The Bingo Van.“ In: Blell, Gabriele & Krück, Brigitte (Hrsg.). *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 227-238.
- Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.) (2004). *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kubovy, Michael (1986). *The Psychology of Perspective and Renaissance Art*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kühn, Olaf (1998). *Vom Sehen plus Hören zum Sprechen: Zu den Chancen des Videoeinsatzes im Französischunterricht*. München: KoPäd.
- Kühn, Simone (2006). *Simulation of Mental Models with Recurrent Neutral Networks*. Dissertation Bielefeld.
- Kühnel, Johannes (1923 [1907]). *Moderner Anschauungsunterricht: Eine Reformschrift*. 8. Aufl. Leipzig: Klinkhardt.
- Kuhnow, Ferdinand (1871). *Der Anschauungs-Unterricht in der französischen Sprache aufgrund der Strübing'schen Bilder*. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2002). „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 10.02.2005).“ <<http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/index.php?mat1=2>> (14.02.2010)
- Kultusministerkonferenz (2003). „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss.“ <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/bs_ms_kmk_erste_fremdsprache.pdf> (22.01.2010)
- Kultusministerkonferenz (2004). „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 05.02.2004).“ <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/epa_franzoesisch.pdf> (22.01.2010)
- Kultusministerkonferenz (2005). „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Bildende Kunst: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005.“ <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/epa_kunst.pdf> (22.01.2010)
- Kupetz, Rita (Hrsg.) (1997). *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Freiräume sprachlichen Handelns*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kupetz, Rita (2010). „Multiple Literacy.“ In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 225-226.
- Küppers, Almut & Seelbach, Jana (2009). „‘I’m the Smartest Giant in Town!’ Mit Lesetheater Leseflüssigkeit fördern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 100/101, 16-21.
- Küster, Lutz (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht: Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Kuty, Margitta (2008). „Emotions in Action: Im szenischen Spiel dialogisches Sprechen erproben.“ *Englisch* 2008, Heft 1, 28-31.
- Lacy, Lyn (1987). „An Interdisciplinary Approach for Students K-12 Using Visuals of all Kinds.“ In: Braden, Robert A., Beauchamp, Darrell G. & Miller, Laverne W. (Hrsg.). *Visible and Viable: The Role of Images in Instruction and Communication*. Wolfe City, TX: International Visual Literacy Association, 45-59.
- Lademann, Norbert (1993). „Zu einigen Kriterien für die Gestaltung kommunikativ orientierter Lehrbücher des Fremdsprachenunterrichts.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 143-155.
- Lamers-Etienne, Aurélie & Theis, Nicola (2007). „Projektorientiertes und fachübergreifendes Arbeiten.“ In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.). *Französisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 232-248.
- Lang, Hartmut (1992). „Die Untersuchung von Kultur als System.“ In: Fischer, Hans (1992 [1983]). *Ethnologie: Einführung und Überblick*. 4. Aufl. Berlin: Reimer, 365-377.
- Laveau, Inge, Nicolas, Gerd & Sprenger, Margret (1988). *Bild als Sprechelanlaß: Werbeanzeigen*. München: Goethe Institut.
- Lax, Salomon (1806). *Neues Englisches Elementarwerk für alle Stände, oder Anweisung, die englische Sprache auf die geschwindeste Art richtig zu sprechen, lesen und schreiben zu lernen*. Leipzig.
- Ledger, George W. & Ryan, Ellen B. (1982). „The Effects of Semantic Integration Training on Memory for Pictograph Sentences.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 33, Heft 1, 39-54.
- Ledger, George W. & Ryan, Ellen B. (1985). „Semantic Integration: Effects of Imagery, Enaction, and Sentence Repetition Training on Prereaders’ Recall for Pictograph Sentences.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 39, Heft 3, 531-545.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2010). „Standbilder zum Sprechen bringen: Eine szenisch-visuelle Annäherung an literarische Texte.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 147-164.

- Lemare, Pierre Alexandre (1831). *Über die Art und Weise, Sprachen zu erlernen, aus dem Französischen des Lemare übersetzt von Karl Baur nebst Andeutungen des Professor Weber über den Werth der alten Sprachen, vorzüglich der griechischen, für die Gymnasialbildung und einigen von dem Herrn Domcapitular Dahl zu Mainz mitgetheilten römischen Steinschriften*. Darmstadt: Weiß.
- Lemond, Charles L. & Nunnally, Jum C. (1974). „The Influence of Incongruity and Preexposure on the Familiarity Effect in Visual Selection of Children.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 18, Heft 3, 373-381.
- Lesgold, Alan M., Curtis, Mary E., DeGood, Hildrene, Golinkoff, Roberta M., McCormick, Claire, Shimron, Joseph (1974). *The Role of Mental Imagery in Test Comprehension: Preliminary Studies*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.
- Lesske, Frank (2005). „Politikwissenschaft.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 236-246.
- Leupold, Eynar (2002). *Französisch unterrichten: Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Leupold, Eynar (2007a). *Französischunterricht als Lernort für Sprache und Kultur: Prinzipien und Praxisbeispiele*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Leupold, Eynar (2007b). *Textarbeit im Französischunterricht: Aufgaben entwickeln – Motivation fördern*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Levie, W. Howard & Lentz, R. (1982). „Effects of Text Illustrations: A Review of Research.“ *Educational Communication and Technology Journal* 30, Heft 4, 195-232.
- Levie, W. Howard (1987). „Research on Pictures: A Guide to the Literature.“ In: Willows, Dale M. & Houghton, Harvey A. (Hrsg.). *The Psychology of Illustration. Volume I: Basic Research*. New York: Springer, 1-50.
- Levin, Joel R., Ghatala, Elizabeth S., De Rose, Thomas M. & Makoid, Lois A. (1977). „Image Tracing: An Analysis of Its Effectiveness in Children’s Pictorial Discrimination Learning.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 23, Heft 1, 78-83.
- Levin, Joel R. (1982). „Pictures as Prose-Learning Devices.“ In: Flammer, August & Kintsch, Walter (Hrsg.). *Discourse Processing*. Amsterdam: North-Holland, 412-444.
- Levin, Joel R., Anglin, Gary J. & Carney, Russel N. (1987). „On Empirically Validating Functions of Pictures in Prose.“ In: Willows, Dale M. & Houghton, Harvey A. (Hrsg.). *The Psychology of Illustration. Volume I: Basic Research*. New York: Springer, 51-86.
- Lewalter, Doris (1997). *Lernen mit Bildern und Animationen: Studie zum Einfluss von Lernermerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen*. Münster: Waxmann.
- Lexikon der Kunst*. 7 Bde. (1996). München: DTV.
- Lexikon der Kunst*. 12 Bde. (1994). Erlangen: Müller.
- Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2008a). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider.
- Lieber, Gabriele (2008b). „Lehren und Lernen mit Bildern. Vorwort der Herausgeberin.“ In: Dies. (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, 4-10.
- Lindhorst, Monika (1996). „Bildermachen vom Fremden: Ethnozität im Fernsehen als Gegenstand des Faches Deutsch als Fremdsprache.“ *Info DaF* 23, Heft 6, 737-745.
- Lingsch, Herbert & Bauer, Hans G. (1971). „„Look Here“ – Sprachlaborübungen zu Bildgeschichten.“ *Englisch* 1971, Heft 4, 117-120.
- Lingsch, Herbert (1974). „Wege zu neuen Filmen für den Fremdsprachenunterricht.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 133-139.
- Lloyd, Hannibal Evans (1841). *Theoretisch-praktische Englische Sprachlehre für Deutsche*. 6. Aufl. Hamburg: Hoffmann-Campe.
- Locke, John (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. London.
- Lonergan, Jack (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lonergan, Jack (1987 [1984]). *Fremdsprachenunterricht mit Video: Ein Handbuch mit Materialien*. Übers. Rösner, Ulrich. München: Hueber.
- Ludes, Peter (2003 [1998]). *Einführung in die Medienwissenschaft: Entwicklungen und Theorien*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

- Lynch, Steve & Rohwer, William D. Jr. (1972). „Grade Interaction with Words and Pictures in a Paired-Associate Task: A Proposed Explanation.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 13, Heft 2, 413-421.
- Maar, Christa (2006). „Iconic Worlds – Bilderwelten nach dem iconic turn.“ In: Maar, Christa & Burda, Hubert (Hrsg.). *Iconic Worlds: Neue Bilderwelten und Wissensräume*. Köln: DuMont, 11-14.
- Macaire, Dominique & Hosch, Wolfram (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
- Madelung, Eva (1996). „Vorstellungen als Bausteine unserer Wirklichkeit: Grundlegende Gedanken zum Projekt imaginatives Lernen.“ In: Fauser, Peter & dies. (Hrsg.). *Vorstellungen bilden: Beiträge zum imaginativen Lernen*. Velber: Friedrich, 107-123.
- Mager, Karl Wilhelm Ernst (1843). *Ueber Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Litteraturen und die Mittel ihm aufzuhelfen*. Zürich: Meyer-Zeller.
- Mandler, Jean M. & Ritchey, Gary H. (1977). „Long-Term Memory for Pictures.“ *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 3, Heft 4, 386-396.
- Mann, Christine, Schröter, Erhart & Wangerin, Wolfgang (1995). *Selbsterfahrung durch Kunst: Methodik für kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik*. Weinheim: Beltz.
- Marquardt, Manfred (1997). „Parlez-vous image? Bilder als Sprech- und Schreibanlass.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 1, 21-28.
- Mayer, Richard E. & Bromage, Bruce K. (1980). „Different Recall Protocols for Technical Texts Due to Advance Organizers.“ *Journal of Educational Psychology* 72, Heft 2, 209-225.
- Mayer, Richard E. (1989). „Models for Understanding.“ *Review of Educational Research* 59, Heft 1, 43-64.
- Mayer, Richard E. & Gallini, Joan K. (1990). „When Is an Instruction Worth Ten Thousand Words?“ *Journal of Educational Psychology* 82, Heft 4, 715-726.
- Mayer, Richard E. & Moreno, Roxana (2002). „Animation as an Aid to Multimedia Learning.“ *Educational Psychology Review* 14, Heft 1, 87-99.
- McCloud, Scott (2001 [1993]). *Comics richtig lesen: Die unsichtbare Kunst*. Übers. Anders, Heinrich. Hamburg: Carlsen.
- McKellar, Peter (1972). „Imagery from the Standpoint of Introspection.“ In: Sheehan, Peter (Hrsg.). *The Function and Nature of Imagery*. New York: Academic, 35-61.
- Meidinger, Johann Valentin (1796). *Praktische Italienische Grammatik: wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann. Von Johann Valentin Meidinger, Lehrer der französischen und italienischen Sprache zu Frankfurt am Main*. Frankfurt a.M.
- Meidinger, Johann Valentin (1798). *Praktische Französische Grammatik: wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann. Von Johann Valentin Meidinger, Lehrer der Französischen und Italienischen Sprache zu Frankfurt am Main*. 12. Aufl. Frankfurt a.M.
- Meidt, Ernst-Heinrich (1979). „Astérix in der Volkshochschule: Zwei Beispiele für Unterricht mit Comics in der Erwachsenenbildung.“ *Zielsprache Französisch* 10, Heft 3, 116-129.
- Meisel, Martin (2007). *How Plays Work: Reading and Performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Mendez, Carmen (2003). „Art – reading pictures, visualising words, feeling texts: Lernen an Stationen in der Sekundarstufe II.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 2003, Heft 6, 34-40.
- Messariss, Paul (1994). *Visual „Literacy“: Image, Mind, and Reality*. Boulder: Westview.
- Meyen, Michael (2004). „Medien, Nutzer und Gewohnheiten: Über Medien und ihren Gebrauch im Alltag.“ In: Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.). *Wissensgesellschaft: Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 43-53.
- Meyer, Irmgard (1991). „Bilder zum Mitmachen: Sprech- und Spielideen mit Bildern aus Zeitschriften.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 31-34.
- Meyn, Hermann (1999). *Massenmedien in Deutschland*. Konstanz: UVK.
- Michaelis, Berthold (1931). *Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik des Johann Ludwig Vives*. Dissertation Braunschweig. Helmstedt: Wild-Kühne.
- Mikos, Lothar (2003). *Film- und Fernsehanalyse*. Konstanz: UVK.
- Miller, Gloria E. & Pressley, Michael (1989). „Picture versus Question Elaboration on Young Children’s Learning of Sequences Containing High- and Low-Probability Content.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 48, Heft 3, 431-450.

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Bildung des Landes Schleswig-Holstein (o.J.). *Darstellendes Spiel im Lehrplan: Grundlagen und Anregungen für Schule und Unterricht*. Kiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Bildung des Landes Schleswig-Holstein-Glückstädter Werkstätten.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2002). „Lehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium: Bildende Kunst.“ <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/11071_64829.pdf> (16.06.2010)
- Mischkowski, Hans Günther (1996). „Vom Bild zum Text: (Kunst-)Bilder, Fotos und Filmauszüge als Sprech- und Schreibenanlässe im Englischunterricht der Sekundarstufe II.“ *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49, Heft 2, 102-107.
- Mitchell, William J. T. (1992). „The Pictorial Turn.“ *Artforum* 30, Heft 7, 89-94.
- Mitchell, William J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University Press of Chicago.
- Mitchell, William J. T. (1998). *The Last Dinosaur Book*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, William J. T. (2002). „Showing Seeing: A Critique of Visual Culture.“ *Journal of Visual Culture* 1, Heft 2, 165-181.
- Mittlmeier, Josef (2006). „Visuelle Intelligenz – als Schulfach?“ *Kunst + Unterricht* 302/303, 60-63.
- Molcho, Samy (1990). *Partnerschaft und Körpersprache*. München: Mosaik.
- Monaco, James (2002/2000 [1977]). *Film verstehen: Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der neuen Medien*. 4./3. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Montani, Klara (1974). „Die Funktion des Bildes in der audio-visuellen struktural-globalen Methode.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 37-57.
- Moreth-Hebel, Christine & Hebel, Udo J. (2007). „Bilder von Amerika im Dialog: Interpikturale Projekte im Englischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 38-44.
- Morrison, Frederick J. & Haith, Marshall M. (1976). „Recognition versus Recall of Briefly Presented Visual Information: A Developmental Study.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 21, Heft 2, 191-200.
- Müller, Bernd-Dieter (1983). „Begriffe und Bilder. Bedeutungscollagen zur Landeskunde.“ *Zielsprache Deutsch* 1983, Heft 2, 5-14.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt.
- Müller, Theodor (1886). *Methodisches Lehrbuch der englischen Sprache für Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen, Handels- und Töchtereschulen*. 2 Bde. Braunschweig: Vieweg.
- Müller, Walter (1994). „Zur Geschichte und Bedeutung schulischer Anschauungsbilder.“ In: Schulmuseum Bohlenbergerfeld (Hrsg.). *Völkerschau im Unterricht: Schulwandbild und Kolonialismus*. Oldenburg: Nordwestdeutsches Schulmuseum, 9-16
- Müller, Walter (1997). „Schulwandbilder als Quellen schul- und bildungshistorischer Forschung.“ In: Schmitt, Hanno, Link, Jörg-W. & Tosch, Frank (Hrsg.). *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 191-217.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2004). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Multhaupt, Uwe (1992). „Mentale Repräsentationen und Lernprozesse: Didaktische Anmerkungen zu psycholinguistischen Theorien.“ In: Ders. & Wolff, Dieter (Hrsg.). *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 72-100.
- Muñoz Ryan, Pam (2002). *Esperanza Rising*. New York: Scholastic.
- Nelson, Keith E. & Kosslyn, Stephen M. (1976). „Recognition of Previously Labeled or Unlabeled Pictures by 5-Year-Olds and Adults.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 21, Heft 1, 40-45.
- Neuner, Gerhard (1981). „Übungen und Übungssequenzen im kommunikativen Deutschunterricht.“ *Zielsprache Deutsch* 1981, Heft 1, 2-22.
- Neuß, Norbert (2008). „Medienpädagogik als Beitrag der Bildlesefähigkeit – Herausforderungen und Konzepte.“ In: Lieber, Gabriele (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, 91-102.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1993). „Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Kunst.“ <http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/go_kunst.pdf> (22.01.2010)

- Niemann, Karl-Heinz (2002a). „Bildeindrücke zum Verständnis von Grammatikthemen.“ *Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch* 2002, Heft 6, 16-18.
- Niemann, Karl-Heinz (2002b). „Bilder als Dokumentation von Lernergebnissen.“ *Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch* 2002, Heft 6, 50-57.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Französisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Nikkhah, Roya (2011). „Black Swan Film Leads to Fans Contacting Royal Ballet to See Natalie Portman.“ *The Telegraph* 29.01.2011 < <http://www.telegraph.co.uk/culture/film/film-news/8290225/Black-Swan-film-leads-to-fans-contacting-Royal-Ballet-to-see-Natalie-Portman.html>> (25.10.2012)
- Nissen, Peter (1994). „Den Text inszenieren – statt analysieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 28, Heft 15, 36-40.
- Nittono, Hiroshi, Shibuya, Yoshie & Tadao, Hori (2007). „Anterior N2 Predicts Subsequent Viewing Time and Interest Rating for Novel Drawings.“ *Psychophysiology* 44, Heft 5, 687-696.
- Noelle-Neumann, Elisabeth, Schulz, Winfried & Wilke, Jürgen (Hrsg.) (1999 [1989]). *Das Fischer Lexikon Publizistik Massenkommunikation*. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Nöth, Winfried (1985). *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: Metzler.
- Novicicov, Eugen (1974). „On the Role and Place of Image in the Process of Teaching Foreign Languages.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 12-20.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2006). *Englische Literatur unterrichten. Bd. 1: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Nünning, Ansgar (2010). „Kultur.“ In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 151-152.
- O'Donnell, Angela M., Dansereau, Donald F. & Hall, Richard H. (2002). „Knowledge Maps as Scaffolds for Cognitive Processing.“ *Educational Psychology Review* 14, Heft 1, 71-86.
- Oberer, Hariolf & Verheyen, Egon (Hrsg.) (1998). *Erwin Panofsky: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin: Spiess
- Ollerenshaw, Alison, Aidman, Eugene & Kidd, Gary (1997). „Is an Illustration Always Worth Ten Thousand Words? Effects of Prior Knowledge, Learning Style, and Multimedia Illustrations on Text Comprehension.“ *International Journal of Instructional Media* 24, Heft 3, 227-238.
- Paivio, Allan D., Rogers, T.B. & Smythe, Padric C. (1968). „Why Are Pictures Easier to Recall than Words?“ *Psychonomic Science* 11, Heft 4, 137-138.
- Paivio, Allan D. & Lambert, Wallace E. (1981). „Dual Coding and Bilingual Memory.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, Heft 5, 532-539.
- Paivio, Allan (1983). „Strategies in Language Learning.“ In: Pressley, Michael & Levin, Joel R. (Hrsg.). *Cognitive Strategy Research: Educational Applications*. New York: Springer, 189-210.
- Paivio, Allan (1991). *Images in Mind: The Evolution of a Theory*. New York: Harvester-Wheatsheaf.
- Pankratz, Anette & Rymarczyk, Jutta (2009). „Glamour – Gucci – Gruppenzwang? Die Welt der Mode im Englischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 102, 2-7.
- Panofsky, Erwin (1932). „Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst.“ *Logos* 21, 103-119.
- Panofsky, Erwin (1939). *Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*. New York: Oxford University Press.
- Panofsky, Erwin (1975 [1955]). „Ikonographie und Ikonologie: Eine Einführung in die Kunst der Renaissance.“ In: Ders. *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Schauberg: DuMont, 36-67.
- Panofsky, Erwin (1998a). „Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst.“ In: Oberer, Hariolf & Verheyen, Egon (Hrsg.). *Erwin Panofsky: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin: Spiess, 85-97.
- Panofsky, Erwin (1998b). „Zum Problem der historischen Zeit.“ In: Oberer, Hariolf & Verheyen, Egon (Hrsg.). *Erwin Panofsky: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin: Spiess, 77-83.
- Pápay, Gyula (2005). „Kartografie.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 281-295.

- Paul, Gerhard (2008). „Das Jahrhundert der Bilder: Die visuelle Geschichte und der Bildkanon des kulturellen Gedächtnisses.“ In: Ders. (Hrsg.). *Das Jahrhundert der Bilder. Bd. 2: 1949 bis heute*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 14-39.
- Peck, Antony (1974). „Leistungen und Aufgaben des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Erfahrungen mit dem Nuffield School Council Deutschkurs.“ ?“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 58-92.
- Peeck, Joan (1987). „The Role of Illustration in Processing and Remembering Illustrated Text.“ In: Willows, Dale M. & Houghton, Harvey A. (Hrsg.). *The Psychology of Illustration. Volume 1: Basic Research*. New York: Springer, 115-151.
- Peeck, Joan (1993). „Increasing Picture Effects in Learning from Illustrated Text.“ *Learning and Instruction* 3, 227-238.
- Perlmutter, Jane & Royer, James M. (1973). „Organization of Prose Materials: Stimulus, Storage, and Retrieval.“ *Canadian Journal of Psychology* 27, 200-209.
- Pettersson, Rune & Abb, Esselte Förlag (1988). „Verbal/Visual Literacies: Their Language Relationships.“ *Reading Psychology: An International Quarterly* 9, Heft 4, 295-314.
- Pfeifer-Blaum, Diana (2002a). „Bilder zur Zwischenbilanz und Texterschließung bei der Catull-Lektüre.“ *Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch* 2002, Heft 6, 41-43.
- Pfeifer-Blaum, Diana (2002b). „Folienbilder als Texterschließungshilfen.“ *Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch* 2002, Heft 6, 22-24.
- Pick, Anne D., Christy, Monica D. & Frankel, Gusti W. (1972). „A Developmental Study of Visual Selective Attention.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 14, Heft 2, 165-175.
- Piecha, Renate (1994). *Visualisierung im Lateinunterricht: Realienkunde und Rezeptionsdokumente in Lehrbuch- und Lektürephase*. Inauguraldissertation Ludwig-Maximilians-Universität München. Frankfurt a.M.: Lang.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974). „Visuelle Hilfen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 93-111.
- Piepho, Hans-Eberhard (1978). „Ableitung und Begründung von Lernzielen im Englischunterricht.“ In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.). *Kommunikativer Englischunterricht: Prinzipien und Übungstypologie*. München: Langenscheidt-Longman, 6-22.
- Pineas, A. (1857). *Elementarbuch der englischen Sprache: nach Seidenstücker's Methode, mit sorgfältiger Bezeichnung der Aussprache nach dem Systeme von J.C. Worcester bearbeitet von A. Pineas*. Hannover: Meyer.
- Plötner, Uwe (2001). *Friedrich Justin Bertuchs „Bilderbuch für Kinder“: Entstehung, Gestaltung und Funktion eines „Orbis pictus“ um 1800*. Dissertation. Jena.
- Ploetz, Karl Julius (1870). *Syntax und Formenlehre der neufranzösischen Sprache auf Grund des Latein*. 2. Aufl. Berlin: Herbig.
- Pohl, Reinhard (1988). „Collagen im Französischunterricht der Sekundarstufe I.“ In: Raasch, Albert & Bludau, Michael & Zapp, Franz Josef (Hrsg.). *Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 89-107.
- Pohl, Reinhard (1989). „Lektüre von Collagen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, Heft 93, 10-14.
- Poppe, Sandra (2007). *Visualität in Literatur und Film: Eine medienkomparatistische Untersuchung moderner Erzähltexte und ihrer Verfilmungen*. Göttingen: Vandenhoeck-Ruprecht.
- Pou, Anna (2012). „El arte contemporáneo en el aula.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 10, Heft 36, 36-40.
- Preimesberger, Rudolf, Baader, Hannah & Suthor, Nicola (Hrsg.) (1999). *Geschichte der klassischen Bildgattungen in Quellentexten und Kommentaren: Das Porträt*. Berlin Reimer.
- Pressley, Michael, Levin, Joel R. & Delaney, Harold D. (1982). „The Mnemonic Keyword Method.“ *Review of Educational Research* 52, Heft 1, 61-91.
- Pressley, Michael & Levin, Joel R. (Hrsg.) (1983). *Cognitive Strategy Research: Educational Applications*. New York: Springer.
- Pressley, Michael & Miller, Gloria E. (1987). „Effects of Illustration on Children's Listening Comprehension and Oral Prose Memory.“ In: Willows, Dale M. & Houghton, Harvey A. (Hrsg.). *The Psychology of Illustration. Volume 1: Basic Research*. New York: Springer, 87-114.

- Pressley, Michael, Cariglia-Bull, Teresa, Deane, Shelley & Schneider, Wolfgang (1987). „Short-Term Memory, Verbal Competence, and Age as Predictors of Imagery Instructional Effectiveness.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 43, Heft 2, 194-211.
- Pross, Harry (1972). *Medienforschung: Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Habel.
- Protzmann, Heiner (1986). „Zeitliche und räumliche Struktur der Fotografie Ulrich Lindners.“ *Dresdner Kunstblätter* 30, Heft 6, 181-190.
- Pürer, Heinz (1998 [1978]). *Einführung in die Publizistikwissenschaft: Systematik, Fragestellungen, Theorieansätze, Forschungstechniken*. 6. Aufl. Konstanz: UVK.
- Raabe, Horst (2003). „Audiovisuelle Medien.“ In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003 [1989]). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke, 423-426.
- Rampillon, Ute (1999a). „Lernen mit Bildern aus Zeitschriften.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 20-25
- Rampillon, Ute (1999b). „Schülerbilder zum Englischlernen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 14-19.
- Rams-Schumacher, Barbara & Reichelt, Ulla (1988). „Schattenbilder als Zugang zur Dramenlektüre.“ *Praxis Deutsch* 14, Heft 87, 47-49.
- Reber, Rolf, Schwarz, Norbert & Winkielman, Piotr (2004). „Processing Fluency and Aesthetic Pleasure: Is Beauty in the Perceiver’s Processing Experience?“ *Personality and Social Psychology Review* 8, Heft 4, 364-382.
- Reed, Stephen K. (1985). „Effect of Computer Graphics on Improving Estimates to Algebra Word Problems.“ *Journal of Experimental Psychology* 77, 285-298.
- Reeken, Dietmar von (2003) „Bauwerke.“ In: Sauer, Michael (Hrsg.). *Lernbox Geschichte: Das Methodenbuch*. 2. Aufl. Seelze: Friedrich, 24-25.
- Rehm, Ulrich (2002). *Stumme Sprache der Bilder: Gestik als Mittel neuzeitlicher Bilderzählung*. München: Deutscher Kunstverlag.
- Reid, David J. & Beveridge, M. (1986). „Effects of Text Illustration on Children’s Learning of a School Science Topic.“ *British Journal of Educational Psychology* 56, Heft 3, 294-303.
- Reid, David J. & Beveridge, M. (1990). „Reading Illustrated Science Texts: A Micro-Computer Investigation of Children’s Strategies.“ *British Journal of Educational Psychology* 60, 76-87.
- Reinfried, Marcus (1992a). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht: Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus (1992b). „Visuelle Semantisierung im Französischunterricht.“ In: Birken-Silverman, Gabriele & Rössler, Gerda (Hrsg.). *Beiträge zur sprachlichen, literarischen und kulturellen Vielfalt in den Philologien: Festschrift für Rupprecht Rohr zum 70. Geburtstag*. Stuttgart: Steiner, 408-433.
- Reinfried, Marcus (2003). „Visuelle Medien.“ In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke, 416-420.
- Reinfried, Marcus (2004). „Audio-Visual Language Teaching.“ In: Byram, Michael (Hrsg.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 61-64.
- Reinfried, Marcus (2008). „Vom ‚Stellvertreter‘ zum ‚Türöffner‘ – Bilder in Fremdsprachenlehrwerken.“ In: Lieber, Gabriele (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, 198-211.
- Reinfried (2010). „Visuelle Medien.“ In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 277-280.
- Reinfried, Marcus & Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2012). *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenz*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Reisener, Helmut (1988). „Piktogramme im Englischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 22, Heft 87, 19-23.
- Reynolds, Ralph E. (1992). „Selective Attention and Prose Learning: Theoretical and Empirical Research.“ *Educational Psychology Review* 4, Heft 4, 345-389.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (1986). *Approaches and Methods in Language Learning: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richter, Karl (1869). *Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln sowie nach seiner geschichtlichen Entwicklung*. Leipzig.

- Rickards, John P. & August, Gerald J. (1975). „Generative Underlining Strategies in Prose Recall.“ *Journal of Educational Psychology* 67, Heft 6, 860-865.
- Rieber, L. P. (1989). „The Effects of Computer Animated Elaboration Strategies and Practice on Factual and Application Learning in an Elementary Science Lesson.“ *Journal of Educational Computing Research* 5, Heft 4, 431-444.
- Rinke, Ernst Rudolf (1986). „Die Darstellung von grammatischen Strukturen der deutschen Sprache mit visuellen Hilfsmitteln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“ In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Lehrerfortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut, 103-112.
- Robinson, Daniel H. (2002). „Spatial Text Adjuncts and Learning: An Introduction to the Special Issue.“ *Educational Psychology Review* 14, Heft 1, 1-3.
- Roche, Jörg (2005). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel: UTB
- Rochow, Friedrich Eberhard von (1891 [1776]). *Authentische Nachricht von der zu Dessau auf dem Philantropin den 13.-15. May 1776 angestellten öffentlichen Prüfung*. Leipzig.
- Ronge, Peter (1991). „Karikaturen im Französischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1991, Heft 4, 17-23.
- Rorty, Richard (Hrsg.) (1967). *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosebrock, Cornelia & Zitzelsberger, Olga (2002). „Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik.“ In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, 148-159.
- Rosinski, Richard R., Pellegrino, James W. & Siegel, Alexander W. (1977). „Developmental Changes in the Semantic Processing of Pictures and Words.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 23, Heft 2, 282-291.
- Rösler, Dietmar (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2010). „E-Learning und Fremdsprachenlernen mit dem Internet.“ In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 285-289.
- Rössler, Andrea (2005). „Im Bilde sein.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2005, Heft 9, 4-9.
- Roth, Christopher (1983). „Factors Affecting Developmental Changes in the Speed of Processing.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 35, Heft 4, 509-528.
- Roth, Elmar (1974). „Die Arbeit mit visuellen Einzelmedien auf dem Gebiet der Literaturkunde – Englisch, Sekundarstufe II.“ In: Schüle, Klaus & Krankenhagen, Gernot (Hrsg.). *Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett, 83-96.
- Rowe, Edward J. (1972). „Discrimination Learning of Pictures and Words: A Replication of Picture Superiority.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 14, Heft 2, 323-328.
- Royer, James M. & Cable, Glenn W. (1976). „Illustrations, Analogies, and Facilitative Transfer in Prose Learning.“ *Journal of Educational Psychology* 68, Heft 2, 205-209.
- Rück, Heribert (1994a [1989]). „Die heimliche Komik der Werbung oder: Wie man Strukturdiagramme von Annoncen entwirft und durch inhaltliche Veränderungen die Texte parodiert und travestiert.“ In: Ders. *Unterrichtsideen Französisch: Textanalyse und Textproduktion. Sekundarstufe II*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett, 58-81.
- Rusch, Gebhard (Hrsg.) (2002). *Einführung in die Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Rusted, Jennifer & Colheart, Veronika (1979). „The Effect of Pictures on the Retention of Novel Words and Prose Passages.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 28, Heft 3, 516-524.
- Ryan, James R. (1997). *Picturing Empire: Photography and the Visualization of the British Empire*. London: Reaktion.
- Rymarczyk, Jutta (1998). „„Im Bilde sein“ bei Macbeth und anderswo. Zur Eignung künstlerischer Bildwelten im Fremdsprachenunterricht.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45, Heft 1, 45-54.
- Rymarczyk, Jutta (2010). „Kraftvolle Bilder: Ein intermediärer Beitrag zur Friedenserziehung im Englischunterricht ausgehend von Kienholz' Tableau *The Portable War Memorial*.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 273-293.

- Sachs-Hombach, Klaus (2003). *Das Bild als kommunikatives Medium: Elemente einer Bildwissenschaft*. Köln: von Halem.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.) (2005). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Salomon, Gavriel (1987). „Psychologie und Medienerziehung.“ In: Issing, Ludwig J. (Hrsg.). *Medienpädagogik im Informationszeitalter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 79-89.
- Salzmann, Christian Gotthilf (1786). *Nachrichten aus Schnepfenthal für Aeltern und Erzieher*. Bd. 1. Leipzig.
- Sanz Oberberger, Carlos (2005). „El dibujo como apoyo útil.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2005, Heft 9, 41-47.
- Sarter, Heidemarie (2006). *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG.
- Sasse, Rolf (2003). *Bildjournalismus heute: Beruf, Ausbildung, Praxis*. München: List.
- Sauer, Michael (2002). „Fotografie als historische Quelle.“ *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53, Heft 10, 570-593.
- Sauer, Michael (Hrsg.) (2003 [2000]). *Lernbox Geschichte: Das Methodenbuch*. 2. Aufl. Seelze: Friedrich.
- Schäffer, Burkhard (2005). „Erziehungswissenschaft.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 213-225.
- Schell, Fred, Stolzenburg, Elke & Theunert, Helga (Hrsg.) (1999). *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München: KoPäd.
- Schelske, Andreas (2005). „Soziologie.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 257-267.
- Schenke, Petra (1999). „How to Make Reading Less Forgettable in the Classroom.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 44-46.
- Scherling, Theo & Schuckall, Hans-Friedrich (1992). *Mit Bildern lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Scheurer, Stefan (2006). „Zeichnen als planendes Element.“ *Kunst + Unterricht* 302/303, 27-29.
- Schiemann, Steven (2010). „This Is Your Hobby Rap! Texte mit Bewegung inszenieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 44, Heft 103, 32-36.
- Schierl, Thomas (2005). „Werbungsforschung.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 309-319.
- Schiffler, Ludger (1975). „Wie sollen Bilder im Fremdsprachen-Anfangs-Unterricht gestaltet sein? Empirische Überprüfung der Semantisierungsfähigkeit verschiedener Bildkonzeptionen.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22, 65-79.
- Schiffler, Ludger (1976 [1973]). *Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle-Meyer.
- Schilder, Hanno (1977). *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880: Eine Grundlegung der Anschauungsmethode und der auditiven Methode unter entwicklungsgeschichtlichem Aspekt*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Schirok, Edith (2002). „Mindmapping und Plakatgestaltung: Visualisierungsmöglichkeiten für den Lektüreunterricht.“ *Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch* 2002, Heft 6, 44-49.
- Schmidt, Hans J. (1980). „Das ‚Pin-Board‘ im Englischunterricht der 5. und 6. Klasse.“ *Englisch* 1980, Heft 4, 135-138.
- Schmitt, Hanno, Link, Jörg-W. & Tosch, Frank (Hrsg.) (1997). *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneck, Peter (2005). „Double Vision: (Not) A Definition of Visual Culture.“ In: Hebel, Udo J. & Kohl, Martina (Hrsg.). *Visual Culture in the American Classroom: Proceedings of the U.S. Embassy Teacher Academy 2003*. Wien: RPO, 1-23.
- Schneider, Bruno (1974). „Fachdidaktische Überlegungen zum Einsatz von AV-Medien im Fremdsprachenunterricht.“ In: Schüle, Klaus & Krankenhagen, Gernot (Hrsg.). *Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett, 22-37.
- Schneider, Norbert (1996). „Kunst und Gesellschaft: Der sozialgeschichtliche Ansatz.“ In: Belting, Hans, Dilly, Heinrich, Kemp, Wolfgang, Sauerländer, Willibald & Warnke, Martin (Hrsg.) (1996 [1985]). *Kunstgeschichte: Eine Einführung*. 5. Aufl. Berlin: Reimer, 306-335.
- Schnell, Ralf (2000). *Medienästhetik: Zu Geschichte und Theorie audiovisueller Wahrnehmungsformen*. Stuttgart-Weimar: Metzler.

- Schnotz, Wolfgang (1992). *Wissenserwerb mit logischen Bildern*. Tübingen: Deutsches Institut für Lernstudien an der Universität Tübingen.
- Schnotz, Wolfgang (1993). „Some Remarks on the Commentary: On the Relation of Dual Coding and Mental Models in Graphics Comprehension.“ *Learning and Instruction* 3, 247-249.
- Schnotz, Wolfgang (1994a). *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz.
- Schnotz, Wolfgang (1994b). „Wissenserwerb mit logischen Bildern.“ In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.). *Wissenserwerb mit Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Huber, 95-148.
- Schnotz, Wolfgang & Bannert, Maria (1999). „Einflüsse der Visualisierungsform auf die Konstruktion mentaler Modelle beim Text- und Bildverstehen.“ *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie* 4, Heft 3, 217-236.
- Schnotz, Wolfgang (2002). „Towards an Integrated View of Learning from Text and Visual Displays.“ *Educational Psychology Review* 14, Heft 1, 101-120.
- Schnurnberger, Marion (1996). „Bewegte Bilder – Bilder bewegen: Zum Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und Phantasie.“ In: Fauser, Peter & Madelung, Eva (Hrsg.). *Vorstellungen bilden: Beiträge zum imaginativen Lernen*. Velber: Friedrich, 11-26.
- Schöpke, Henning (1993). „Steppenlandschaften. Vermittlung vielfältiger Anschauung durch Dias.“ *Friedrich Jahresheft* 11, 73-76.
- Schrader, Heide (1998a). „Offenheit in Bildern – Einladung zur Konstruktion.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1998, Heft 32, 32-36.
- Schrader, Heide (1998b). „Der Reiz des Visuellen – Offene Bilder im Französischunterricht.“ *Fremdsprachenunterricht* 42, Heft 3, 186-192.
- Schrader, Heide (2000). „Innenräume und Innenleben – die Kunst des Interieurs im Französischunterricht.“ *Fremdsprachenunterricht* 2000, Heft 5, 345-349.
- Schrader, Heide (2002). „Sehen und Verstehen im bilingualen Fremdsprachenunterricht.“ In: Decke-Cornill, Helene & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M.: Lang, 151-165.
- Schubel, Friedrich (1966). *Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Schubert-Felmy, Barbara (2001). *Wege der Imagination – Lesewege*. Augsburg: Wißner.
- Schüle, Klaus & Krankenhagen, Gernot (Hrsg.) (1974). *Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Schultz, Charles. B. & DiVesta, Francis J. (1972). „Effects of Passage Organization and Note Taking on the Selection of Clustering Strategies and on Recall of Textual Materials.“ *Journal of Educational Psychology* 63, Heft 3, 244-252.
- Schulz, Martin (2009 [2005]). *Ordnungen der Bilder: Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. 2. Aufl. München: Fink.
- Schumann, Adelheid (2004a). „Medienkompetenz durch Medienvergleich: Französische und deutsche Fernsehnachrichten im Französischunterricht.“ In: Bosenius, Petra & Donnerstag, Jürgen (Hrsg.). *Interaktive Medien und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 163-175.
- Schüwer, Martin (2005). „Teaching Comics: Die unentdeckten Potenziale der grafischen Literatur.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 2-7.
- Schwan, Stephan (2005). „Psychologie.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 124-133.
- Schwartz, Neil H., Ellsworth, Laurie S., Graham, Lorraine & Knight, Bruce (1998). „Accessing Prior Knowledge to Remember Text: A Comparison of Advance Organizers and Maps.“ *Contemporary Educational Psychology* 23, Heft 1, 65-89.
- Schweizer, Thomas (1992). „Interkulturelle Vergleichsverfahren.“ In: Fischer, Hans (1992 [1983]). *Ethnologie: Einführung und Überblick*. 4. Aufl. Berlin: Reimer, 379-397.
- Schwerdtfeger, Inge-Christine (1986). „Filmeinsatz im Deutschunterricht – oder: Wie das hedonistische Prinzip den Weg zurück in den Unterricht findet.“ In: Aupelf, The British Council & Goethe Institut (Hrsg.). *Les nouvelles technologies et l'enseignement des langues. Neue Technologie im Fremdsprachenunterricht. New Technology and Foreign Language Learning*. Paris: Didier Érudition, 6-19.

- Schwerdtfeger, Inge-Christine (1989). *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1994). „Zum dialektischen Verhältnis des Fremden und Eigenen – Übungsformen und Wirkungen von Medien im Fremdsprachenunterricht.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit*. Seelze: Friedrich, 28-42.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2003). „Übungen zum Hör-Sehverstehen.“ In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003 [1989]). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke, 299-302.
- Seel, Norbert M. (1986). „Wissenserwerb durch Medien und mentale Modelle.“ *Unterrichtswissenschaft* 1986, Heft 4, 384-401.
- Segna, Hilde (1997). „„S’il vous plait... dessine-moi un mouton!“ Bilder sehen – Texte verstehen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 32-36.
- Seidl, Monika (2007a). „Bilder lesen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 8-9.
- Seidl, Monika (2007b). „Ein Traum von Freiheit und Nützlichkeit. Bildbedeutungen rekonstruieren und als rekonstruiert erkennen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 10-15.
- Seidl, Monika (2007c). „Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 2-7.
- Shah, Priti & Hoeffner, James (2002). „Review of Graph Comprehension Research: Implications for Instruction.“ *Educational Psychology Review* 14, Heft 1, 47-69.
- Sheingold, Karen. (1973). „Developmental Differences in Intake and Storage of Visual Information.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 16, Heft 1, 1-11.
- Shepard, R. N. (1967). „Recognition Memory for Words, Sentences, and Pictures.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 6, Heft 1, 156-163.
- Siegel, Alexander & Allik, Judith P. (1973). „A Developmental Study of Visual and Auditory Short-Term Memory.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 12, Heft 4, 409-418.
- Siekmann, Manfred & Hellwig, Karlheinz (1988). „Authentische Bildergeschichten im Englischunterricht. Teil II: Praktische Anwendung.“ *Die Neueren Sprachen* 87, Heft 4, 386-404.
- Siekmann, Manfred (1989). „Collagen als produktives Medium. Englischunterricht in der Sekundarstufe I und II.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, Heft 93, 15-19.
- Silvia, Paul J. (2005a). „Emotional Responses to Art: From Collation and Arousal to Cognition and Emotion.“ *Review of General Psychology* 9, Heft 4, 342-357.
- Silvia, Paul J. (2005b). „What Is Interesting? The Appraisal Structure of Interest.“ *Emotion* 5, Heft 1, 89-102.
- Sinatra, Richard (1988). „Editorial Comment. Timely Timing: Visual Literacy and Its Relationship to Written Literacy.“ *Reading Psychology: An International Quarterly* 9, iii-vii.
- Sinatra, Richard, Beaudry, Jeffrey, Guastello, Francine & Stahl-Gemake, Josephine (1988). „Examining the Use of Photo Essays on Students’ Writing Ability.“ *Reading Psychology: An International Quarterly* 9, 399-408.
- Skorge, Patricia (2006). *The Affordances of Visuals in Materials of Foreign Language Learning and Teaching: Perspectives from Theory and Research*. Dissertation. Bielefeld. <bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2010/1639/pdf/Skorge_Visuals.pdf> (07.07.2010)
- Smith, Philip D. (1970). *A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Learning*. Philadelphia: The Center of Curriculum Development.
- Snowman, Jack & Cunningham, Donald J. (1975). „A Comparison of Pictorial and Written Adjunct Aids in Learning from Text.“ *Journal of Educational Psychology* 67, Heft 2, 307-311.
- Sober, Elliot (1976). „Mental Representation.“ *Synthese* 33, 101-148.
- Sohns, Jan-Arne (2010). „Kunst, Kommerz und kollektive Identität: Amerikanische Landschaftsmalerei im englischsprachigen Kulturunterricht.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 254-272.
- Spaeth-Goes, Judith & Jauch, Werner (1998). „Französisch besser in Szene setzen – Theater im Sprachunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1998, Heft 36, 4-13.
- Spiegelman, Art (1993 [1986, 1991]). *Maus: A Survivor’s Tale*. New York: Pantheon.
- Sprague, Roger (ohne Jahr). <www.migrantgrandson.com/the.htm> (17.08.2009)
- Stach, Reinhard & Müller, Walter (1988). *Schulwandbilder als Spiegel des Zeitgeistes zwischen 1880 und 1980*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Standing, Lionel, Conezio, Jerry & Haber, Ralph N. (1970). „Perception and Memory for Pictures: Single-Trial Learning of 2,500 Visual Stimuli.“ *Psychonomic Science* 19, 73-74.
- Stein, Barbara (2004). „Bilder im Fremdsprachenunterricht: Eine Untersuchung aus soziologisch-philosophischer und semiotischer Sicht.“ *Französisch heute* 35, Heft 4, 404-416.
- Stein, Gabriele (1997). *John Palsgrave as Renaissance Linguist: A Pioneer in Vernacular Language Description*. Oxford: Clarendon.
- Steinbeck, John (1939). *Grapes of Wrath*. New York: Viking.
- Stock, William, Kulhavy, Raymond W., Peterson, Sarah E., Hancock, Emerson T., Verdi, Michael P. (1995). „Mental Representations of Maps and Verbal Descriptions: Evidence They May Affect Text Memory Differently.“ *Contemporary Educational Psychology* 20, Heft 3, 237-256.
- Stokes, Suzanne (2002). „Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective.“ *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education* 1, Heft 1, 10-19.
- Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Fink.
- Stratenwerth, Dietrich (2002). „Bilder als Voraussetzung des Verstehens.“ *Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch* 2002, Heft 6, 19-21.
- Strittmatter, Peter & Niegemann, Helmut (2000). *Lehren und Lernen mit Medien: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sturm, Dietrich (1991a). „Das Bild im Deutschunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 4-11.
- Surkamp, Carola (2004). „Teaching Films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38, Heft 68, 2-9.
- Surkamp, Carola (2007). „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht.“ In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89-106.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Sutter, Tilmann & Charlton, Michael (2002). „Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff.“ In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, 129-147.
- Swiebocki, Aleksander (1946). *Die Entwicklung der Didaktik im 17. Jahrhundert mit spezieller Berücksichtigung des Wirkens von J. A. Comenius*. Dissertation. Zürich: Andelfingen.
- Talkenberger, Heike (1997). „Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der historischen Bildkunde.“ In: Schmitt, Hanno, Link, Jörg-W. & Tosch, Frank (Hrsg.). *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-26.
- Tangermann, Fritz (1988). „Piktogramm, Bildbeschreibung und freier Text: Über das kommunikative und analytische Umgehen mit Bildern.“ *Praxis Deutsch* 87, Heft 15, 50-52.
- Tennyson, Robert D. & Park, Ok-Choon (1980). „The Teaching of Concepts: A Review of Instructional Design Research Literature.“ *Review of Educational Research* 50, Heft 1, 55-70.
- Thaler, Engelbert (1999). *Musikvideoclips im Englischunterricht: Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*. München: Langenscheidt-Longman.
- Thaler, Engelbert (2005a). „The Bard goes Cartoon: Die Verwendung von Shakespeare-Comics.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 37-43.
- Thaler, (2005b). „The Trend's your ‚Friends‘: Methoden zur Arbeit mit TV-Sitcoms.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 75, 36-37.
- Thaler, Engelbert (2007). „Schulung der Hör-Seh-Verstehens.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2007, Heft 4, 12-17.
- Thies, Stephan (2002). „Visualisierung als didaktisches Prinzip.“ *Der Altsprachliche Unterricht Latein Griechisch* 2002, Heft 6, 4-12.
- Thoma, Helmut (1997). „Medienkompetenz: der Schlüssel zur Informationsgesellschaft?“ In: Ditzsch, Horst (Hrsg.). *Medienerziehung im Jahre 2010: Probleme, Perspektiven, Szenarien*. Gütersloh: Bertelsmann, 93-99.
- Thüringer Kultusministerium (1999). „Lehrplan für das Gymnasium: Kunsterziehung.“ <www.thillm/start_service.html> (20.01.2010)
- Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Toth, Erwin (1979). *Herstellung und Einsatz von Bildmaterial im Fremdsprachenunterricht*. Ohne Ort: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

- Trabasso, Tom & Bouchard, Edward (2002). „Teaching Readers How to Comprehend Text Strategically.“ In: Block, Cathy C. & Pressley, Michael (Hrsg.). *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York, London: Guilford, 176-200.
- Trapp, Ernst Christian (1964 [1787]). *Vom Unterricht überhaupt*. Heidelberg: Quelle-Meyer.
- Uhling, Marita (1997). „Les photos qui parlent: Arbeiten mit Fotos aus Zeitungen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 11-16.
- University of Applied Sciences Northwestern Switzerland (2008). „eMotion: Mapping Museum Experience.“ <<http://www.mapping-museum-experience.com/>> (13.07.2010)
- Vanderbeke, Dirk (2003). „Comics und Krimis im Fremdsprachenunterricht.“ *Fremdsprachenunterricht* 47, Heft 4, 295-297.
- Vanderbeke, Dirk (2006). „Comics and Graphic Novels in the Classroom.“ In: Delanoy, Werner & Volkmann, Laurenz (Hrsg.). *Cultural Studies in the EFL Classroom*. Heidelberg: Winter, 365-379.
- Vences, Ursula (1996). „Szenisches Lesen und Behaltenswirksamkeit.“ In: Buchloh, Ingrid, Christ, Herbert, Klein, Erwin & Mäsch, Nando (Hrsg.). *Konvergenzen Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie*. Tübingen: Narr, 194-204.
- Vences, Ursula (2006). „Spielfilme im Spanischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2006, Heft 12, 4-11.
- Vives, Juan Luis (1538). *De Anima Et Vita Libri Tres*. 3 Bde. Brügge.
- Vorbeck-Heyn (2009). „Persépolis: Der abenteuerliche und mühselige Weg einer Identitätsfindung.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2009, Heft 5, 39-44.
- Wachtel, Edward (1984). „The Impact of Television on Space Conception.“ In: Thomas, Sari (Hrsg.). *Studies in Mass Communication and Technology: Selected Proceedings from the Fourth International Conference on Culture and Communication*. Norwood, NJ: Ablex, 168-174.
- Waddill, Paula J. & McDaniel, Mark A. (1992). „Pictorial Enhancement of Text Memory: Limitations Imposed by Picture Type and Comprehension Skill.“ *Memory & Cognition* 20, Heft 5, 472-482.
- Wagner, Karl Franz Christian (1802). *Vollständige und auf die möglichste Erleichterung des Unterrichts abzweckende Englische Sprachlehre für die Deutschen*. Braunschweig.
- Wagner, Ph. (1895). „Besprechungen. Bierbaum, Lehr- und Lesebuch der engl. Sprache nach der analytisch-direkten methode. II. teil. – Deutschbein und Willenberg, Leitfaden für den engl. unterricht. II. teil: Syntax. – Fehse, Lehrbuch der engl. sprache nach der direkten methode. – Schmidt, Lehrbuch der engl. sprache auf grundlage der anschauung. – Zimmermann, Lehrbuch der englischen sprache, neu bearb. von J. Guttersohn. I. teil. 45. aufl.“ *Die Neueren Sprachen* 3, Heft 8, 499-502.
- Walter, Max (1917 [1908]). *Zur Methodik des neu sprachlichen Unterrichts*. 3. Aufl. Marburg: Elwert.
- Walter, Max (1931 [1908]). „Die Anschauungsmittel.“ In: Ders. *Zur Methodik des neu sprachlichen Unterrichts*. 4. Aufl. Marburg: Elwert, 31-33.
- Walton, Kendall L. (1990). *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*. Cambridge: Cambridge UP.
- Waters, Harriet S. (1982). „Memory Development during Adolescence: Relationships between Metamemory, Strategy Use, and Performance.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 33, Heft 2, 183-195.
- Watkins, Michael J., Peynircioglu, Zehra F. & Brems, Douglas J. (1984). „Pictorial Rehearsal.“ *Memory & Cognition* 12, Heft 6, 553-557.
- Weber, Lothar (1997). „Motivation durch die Arbeit mit Postkarten.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 17-20.
- Weidenmann, Bernd (1989). „Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel ‚Wirtschaftskommunikation‘.“ *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, 132-149.
- Weidenmann, Bernd (1991a). „Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 12-16.
- Weidenmann, Bernd (1994 [1991b]). *Lernen mit Bildmedien: Psychologische und didaktische Grundlagen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Weidenmann, Bernd (1997). „Abbilder in Multimedia-Anwendungen.“ In: Issing, Ludwig J. & Klimsa, Paul (Hrsg.) (1997 [1995]). *Information und Lernen mit Multimedia*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, 107-121.

- Weinberg, Peter (1986). *Nonverbale Marktkommunikation*. Heidelberg: Physica.
- Weinert, Franz E. (2001). „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ In: Ders. (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 17–31.
- Weis, Gabi (1994). *Werbung im Französischunterricht: Medienspezifische und didaktische Reflexion*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
- Wendt, Gustav (1985 [1898]). „Die Reformmethode in den oberen Klassen der Realanstalten. Bericht des 8. ADNV-Tages. Wien, 65ff.“ In: Christ, Herbert (Hrsg.). *Didaktik des Französischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 111-123.
- Wenrich, Rainer (2010). „William Shakespeare und die Inszenierte Fotografie: Ein interdisziplinärer Ansatz zur Vermittlung von Text- und Bildkompetenzen.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 225-237.
- Weskamp, Ralf (2001). *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte*. Berlin: Cornelsen.
- White, Barbara Y. (1984). „Designing Computer Games to Help Physics Students Understand Newton’s Laws of Motion.“ *Cognition and Instruction* 1, Heft 1, 69-108.
- Whiteside, Alan J. & Whiteside, Mary F. (1988). „Case for ‚Organizing Word-Visuals‘ to Facilitate Recall from Text-Based Materials.“ *Reading Psychology: An International Quarterly* 9, Heft 4, 323-341.
- Wicke, Rainer Ernst (1996). „Musik und Kunst im schülerzentrierten und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht.“ In: Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 115-126.
- Wicke, Rainer E. (2000b). *Grenzüberschreitungen: Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: Iudicum.
- Wileman, Ralph E. (1993). *Visual Communicating*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Willis, Jane (1983). „The Role of the Visual Element in Spoken Discourse: Implications for the Exploitation of Video in the EFL Classroom.“ In: McGovern, John (Hrsg.). *Video Applications in English Language Teaching*. Oxford: Pergamon, 29-42
- Willows, Dale M. (1978a). „Individual Differences in Distraction by Pictures in a Reading Situation.“ *Journal of Educational Psychology* 70, Heft 5, 837-847.
- Willows, Dale M. (1978b). „A Picture Is Not Always Worth a Thousand Words: Pictures as Distracters in Reading.“ *Journal of Educational Psychology* 70, Heft 2, 255-262.
- Willows, Dale M. & Houghton, Harvey A. (Hrsg.) (1987). *The Psychology of Illustration. Volume I: Basic Research*. New York: Springer.
- Winkeler, Rolf (1997). „‚Jobs als Schulmeister‘. Pfade der Interpretation und Stellenwert.“ In: Schmitt, Hanno, Link, Jörg-W. & Tosch, Frank (Hrsg.). *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
- Winkelmann, Johann Carl August (1860). *Lehrbuch der Englischen Sprache für Realschulen*. 2 Bde. Hannover: Rümpler.
- Winn, Bill (1987). „Charts, Graphs, and Diagrams in Educational Materials.“ In: Willows, Dale M. & Houghton, Harvey A. (Hrsg.). *The Psychology of Illustration. Volume I: Basic Research*. New York: Springer, 152-198.
- Winn, William (1991). „Learning from Maps and Diagrams.“ *Educational Psychology Review* 3, Heft 3, 211-247.
- Wohlwill, Joachim (1975). „Children’s Responses to Meaningful Pictures Varying in Diversity: Exploration Time vs. Preference.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 20, Heft 2, 341-351.
- Wolfrum, Birte & Sauer, Michael (2007). „Zum Bildverständnis von Schülern: Ergebnisse einer empirischen Studie.“ *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 58, Heft 7/8, 400-416.
- Wright, Thomas (Hrsg.) (1857). *A Volume of Vocabularies*. Liverpool.
- Yarmey, A. Daniel (1976). „Hypermnnesia for Pictures but Not for Concrete or Abstract Words.“ *Bulletin of the Psychonomic Society* 8, Heft 8, 115-117.
- Yuille, John & Catchpole, Michael J. (1973). „Associative Learning and Imagery Training in Children.“ *Journal of Experimental Child Psychology* 16, Heft 3, 403-412.
- Zachara, Ewa (2006 [2004]). *Visualisieren im Englischunterricht*. 2. Aufl. Lichtenau: AOL.
- Ziebell-Optenhögel, Barbara & Grossmann, Kurt (1993). *Zum Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht*. Sao Paulo: Goethe-Institut.

- Ziegesar, Detlef von (1978). „Das Bild als Motivation zum kommunikativen Sprechen.“ *Englisch* 1978, Heft 1, 7-15.
- Ziegesar, Detlef von (1982). „Kommunikative Sprechübungen zum Selbstmachen.“ *Englisch* 1982, Heft 1, 1-12.
- Zimmer, Hubert D. (1985). „Kognitionspsychologische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs oder visuelle und verbale Komponenten der Wortbedeutung im Fremdsprachenerwerb.“ In: Bufe, Wolfgang, Deichsel, Ingo & Dethloff, Uwe (Hrsg.). *Fernsehen und Fremdsprachen: Untersuchungen zur audiovisuellen Informationsverarbeitung. Theorie und didaktische Auswirkungen*. Tübingen: Narr, 49-67.
- Zimmermann, Günther (1976). „Phasen und Formen der Spracherlernung bei einem audio-visuellen Kurs.“ In: Firges, Jean & Pelz, Manfred (Hrsg.). *Innovationen des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 63-76.
- Zydati, Wolfgang (2010). „Kompetenzen und Fremdsprachenlernen.“ Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 59-63.

5.2 Bildnachweis

- BBC (2008 [1993]). *Yitzhak Rabin and Yasser Arafat shake hands in public for the first time*. <http://news.bbc.co.uk/onthisday/hi/dates/stories/september/13/newsid_3053000/3053733.stm> (30.07.2012)
- Bransford, John D. & Johnson, Marcia K. (1972). Versuchsabbildung ohne Namen. In: „Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall.“ *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, Heft 6, 717-726. 718. <http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CF4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.uic.edu%2Fclasses%2Fpsych%2Fpsych353cs%2FBransford_%26_Johnson_1972.pdf&ei=VB4WUAXN07IGlpKA4As&usg=AFQjCNFvhM8xw0mvnd0UcZCozxHsfe_CDA> (30.07.2012)
- Cole, Thomas (1839). *A View of the Mountain Pass Called the Notch of the White Mountains (Crawford Notch)*. National Gallery of Art, Washington, D.C. (2012) <http://www.nga.gov/education/classroom/19th_century_america/art_crawfordnotch.shtm> (30.07.2012)
- Comenius, Johann Amos (1659a [1658]). *Orbis sensualium pictus*. UNED. (ohne Jahr). <<http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/Pictus015.jpg>> (30.07.2012)
- Comenius, Johann Amos (1659b [1658]). *Orbis sensualium pictus*. Zenz, Rainer (2004). *Orbis-pictus-002.jpg* <<http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Orbis-pictus-002.jpg>> (30.07.2012)
- de Pedrera y Salgado, Antonio (um 1634). *Vanitas*. <<http://www.khm.at/it/khm/collezioni/gemaelde/galerie/spanische-franzoesische-und-englische-malerei/?aid=1&cHash=0eaff3f3a8abb6ddfc657cb0b68a089b>> (22.06.2010)
- del Caso, Pere Borrell (1874). *Huyendo de la crítica*. Aiko (2011). *Escaping criticism-by pere borrell del caso.png*. <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Escaping_criticism-by_pere_borrell_del_caso.png&filetimestamp=20110204130544> (30.07.2012)
- Diepold, Herbert (2006). *Höhere Gewalt*. Kunstnet (ohne Jahr). <<http://www.kunstnet.de/werk/52541-hhere-gewalt>> (30.07.2012)
- Garstin, Meredith (2008). Ohne Namen. Ebd. (2008). *Astroblogos*. <<http://astroblogos.wordpress.com/>> (27.07.2012)
- Giottino (um 1365). *Pietà von San Remigio*. Eugene a (2010). *Giottino pieta.jpg*. <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Giottino_pieta.jpg> (30.07.2012)
- Hamilton, Richard & McHale, John (1956). *Just What Is It That Makes Today's Homes So Different, So Appealing?* Piersmasterson (2006). *Hamilton-appealing2.jpg*. <<http://en.wikipedia.org/wiki/File:Hamilton-appealing2.jpg>> (30.07.2012)
- Koch, Birte (ohne Jahr). Ohne Namen. Ebd. *Fashion in the 1930s, U.S.A. Mode der 1930er, U.S.A.* (ohne Jahr). <<http://www.album1900.com/gettingdressed/1930s/1930sus.php>> (30.07.2012)
- Kretzenbacher, Heinz L. (2009). *Satzklammer im Nebensatz*. In: Ders.: „Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern.“ *Electric Journal of Foreign Language Teaching* 6, Heft 1, 88-99. <<http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/kretzenbacher.htm>> (30.07.2012)
- Landesakademie für Fortbildung und Entwicklung an Schulen (ohne Jahr). Ohne Namen. Ebd. (ohne Jahr). *Gestaltungselemente*. <<http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/projektkompetenz/durchfuehrung/abschlusspraes/medien/gestaltungselemente.htm>> (30.07.2012)
- Lange, Dorothea (1936a). *Destitute Pea Pickers in California. Mother of Seven Children. Age Thirty-Two. Nipomo, California. [Migrant Mother.]* <<http://hdl.loc.gov/loc.pnp/fsa.8b29516>> (30.07.2017)
- Lange, Dorothea (1936b). *Migrant Agricultural Worker's Family. Seven Hungry Children. Mother Aged Thirty-Two. Father Is Native Californian. Nipomo, California.* <<http://hdl.loc.gov/loc.pnp/ppmsca.03054>> (30.07.2012)
- Lehmann, Rudolf & Leutemann, Heinrich (1910). *Sioux-Indianer – Völkertypen, Nr. 9*. Wachsmuth Verlag Leipzig. Reproduktion: Forschungsstelle Schulwandbilder. <<http://www.uni-wuerzburg.de/intern/w030702b.html>> (30.07.2012)
- Leutze, Emanuel (1851). *George Washington Crossing the Delaware*. Metropolitan Museum of Art (2002-2012). <<http://www.metmuseum.org/metmedia/interactives/art-trek/george-washington-crossing-the-delaware>> (30.07.2012)
- Lorrain, Claude (1658). *Landschaft mit David und den drei Heroen*. File Upload Bot (2005). *Claude Lorrain* <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Claude_Lorrain_016.jpg&filetimestamp=20050519202344> (30.07.2012)

- Michelangelo (1498-1499). *Pietà*. Stansilaw Traykov (2008). *Michelangelo's Pieta 5450 cropncleaned edit.jpg*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Piet%C3%A0_%28Michelangelo%29> (30.07.2012)
- Mulbrandon, Catherine (2009). *Prices, Inflation & Deflation: Great Depression vs ,Great Recession* . Visualizing Economics. <<http://www.visualizingeconomics.com/?s=depression>> (30.07.2012)
- Parker, James (1797). *Plate LXXXV: Romeo and Juliet. Act II. Scene V. A Room in Capulets House. Juliet and Nurse*. Lib.Ru (ohne Jahr). <http://az.lib.ru/s/shekspir_w/text_0270.shtml> (30.07.2012)
- Raffael (1512/13). *Sixtinische Madonna*. Bug, Hans (2005). *Raffael6.jpg*. <<http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Raffael6.jpg&filetimestamp=20090322170859>> (30.07.2012)
- Rikowski, Sebastian (ohne Jahr). Ohne Namen. *Kurztutorial.INFO: Generative Grammatik*. <<http://www.kurztutorial.info/referate/germanistik/generative-grammatik/einfuehrung.htm>> (30.07.2012)
- Rivera, Diego (1931). *Die Geschichte Mexikos*. Thelmadatter (2008). *RiveraMuralNationalPalace.jpg*. <<http://en.wikipedia.org/wiki/File:RiveraMuralNationalPalace.jpg>> (30.07.2012)
- Schwiderowski, Michael (2007). *Baum-09*. Ebd. *Kostenlose Fensterbilder: Window Color Malvorlagen*. <<http://www.fensterbilder.edelgrau.de/downloadbilder/baum-09.gif>> (30.07.2012)
- Stow, James (1797). *Plate LXXXVI: Romeo and Juliet. Act III. Scene V. Juliet's Chamber. A Window overhanging Capulets Orchard. Romeo, Juliet, and Nurse*. Lib.Ru (ohne Jahr). <http://az.lib.ru/s/shekspir_w/text_0270.shtml> (30.07.2012)
- Stuart, Gilbert (1796). *George Washington: The Lansdowne Portrait*. <http://3.bp.blogspot.com/_LNVmkVvPyZ8/S5ku9XMWL7I/AAAAAAAAALw/RoUP_Rvz23c/s1600-h/Stuart,+George+Washington+%28the+Lansdowne+portrait%29,+1796> (30.07.2012)
- The White House & Souza, Pete (ohne Jahr). *Obamas Begrüßung per Faust mit dem Putzmann*. Spiegel online (2012) <<http://www.spiegel.de/fotostrecke/gesten-in-der-politik-aussehen-wie-sieger-fotostrecke-78178-9.html>> (28.10.2012)
- West, Benjamin (1770). *The Death of General Wolfe*. Malyon, John (2012). *Artcyclopedia*. <<http://www.artcyclopedia.org/art/benjamin-west-death.jpg>> (30.07.2012)
- Xardo (2009). *Migrant Mother 2009*. Attack Cartoons (2010). <www.attackcartoons.com/index.php?topic=FauxtoshopFun> (30.07.2012)

6 Anhang

1. Akinro, Bettina (1989). „A Yoruba Jewel Box from Nigeria: Volkstümliche Bildkunst aus dem Commonwealth-Land im Fremdsprachenunterricht genutzt.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, Heft 93, 27-30.
2. Akinro, Bettina (1993). „Joseph Wright of Derby – Experiment with an Air Pump. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit dem Gemälde im Englischunterricht der Realschule.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 157-172.
3. Akinro, Bettina (1997a). „Bilder und freies Schreiben: Wie ‚Der Niesen‘ von Paul Klee Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I zum Geschichtschreiben anregt.“ In: Kupetz, Rita (Hrsg.). *Vom gelenkten zum freien Schreiben*. Frankfurt a.M.: Lang, 99-116.
4. Akinro, Bettina (1997b). „In ein Bild ‚eintauchen‘: kreatives Malen und Schreiben mit Jugendlichen.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 17-19.
5. Akinro, Bettina (1999). „‚Campbell’s chicken with rice soup‘ by Andy Warhol in a secondary school.“ *Fremdsprachenunterricht* 43, Heft 2, 179-184.
6. Altmann, Werner & Vences, Ursula (Hrsg.) (2003 [1999]). *Vom Lehren und Lernen. Neue Wege der Didaktik des Spanischen*. 2. Aufl. Berlin: Tranvia-Frey.
7. Amor, Stuart (1999). „A Project on Photography: The Dynamics of Authenticity.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 41, 34-41.
8. Ankerstein, Hilmar S. (Hrsg.) (1972). *Das visuelle Element im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett.
9. Apelt, Hans-Peter (1978). „Bildgeschichten im Sprachunterricht.“ *Zielsprache Deutsch* 1978, Heft 3, 21-28.
10. Artjomow, W. A. (1979). „Psychologie der Anschaulichkeit im Fremdsprachenunterricht.“ In: Brandt, Bertholt (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht und Psychologie: Ausgewählte Beiträge sowjetischer Autoren*. Berlin: Volk und Wissen, 31-48.
11. Bach, Gerhard & Lausevic, Christina (2003). „Das Video als Sprachhandlungsinstrument.“ In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003 [1989]). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis*. 3. Aufl. Tübingen: Francke UTB, 110-131.
12. Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2009 [1989]). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis*. 4. Aufl. Tübingen: Francke UTB.
13. Bachmayer, Gabriele (1993). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Frankfurt a.M.: Lang.
14. Badstübner-Kizik, Camilla (2002). „Kunst im fremdsprachlichen Landeskundeunterricht zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Beitrag zu einer Didaktik der Landeskunde.“ *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6, Heft 3, 2-32.
15. Badstübner-Kizik, Camilla (2005). „Hinsehen, Zuhören und Fragen – ‚Alte‘ Medien und ‚vergessene‘ Kompetenzen?“ In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.). *Fremdsprachen lernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt a.M.: Lang, 131-150.
16. Badstübner-Kizik, Camilla (2006). *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikkunst im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
17. Badstübner-Kizik, Camilla (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt a.M.: Lang.
18. Baier, Jochen (2001). „Textbilder als Einstieg in eine landeskundliche Englischstunde.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31, Heft 52, 30-34.
19. Balsler, Joachim (2008). „La vida de Cristóbal Colón: Eine amüsante Bildergeschichte als Grundlage zum Entdecken und Üben der Vergangenheitszeiten.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 6, Heft 20, 27-34.
20. Barrera-Vidal, Albert (1986). „Comics, Fumetti, B.D. – Semiotik und Didaktik eines Massenmediums.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 39, Heft 3, 166-173.
21. Bartels, Hildegard (1997). „Bilder im Fremdsprachenunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 4-9.
22. Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003 [1989]). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke.

23. Bechthold, Gerhard & Gericke-Schönhagen, Detlef (1991). *Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut.
24. Bergmann, Brigitte (1999). „Der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht.“ *Zielsprache Englisch* 29, Heft 2, 12-16.
25. Beug, Joachim & Schewe, Manfred Lukas (1997). „Seeing the dragons dance together on the wind at sunset... An aesthetic approach to understanding another culture.“ *Fremdsprachenunterricht* 41, Heft 6, 418-422.
26. Beyer-Kessling, Viola (2006). „The Power of Pictures: Englisch lernen mit Bildern.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3, Heft 1, 11-15.
27. Biechele, Barbara (1996). „Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht/DaF.“ *InfoDaF* 23, Heft 6, 746-757.
28. Bland, Janice (2010). „Bilderbücher als Tor zu Literalität und Lesefreude junger Sprachlerner.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 76-93.
29. Blell, Gabriele (1994a). „Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück oder umgekehrt: Literarisierte Bilder und Musikstücke zur Forderung der Prozeßorientierung im Fremdsprachenunterricht.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit*. Seelze: Friedrich, 160-172.
30. Blell, Gabriele (1994b). „Cross-Over: Literature, Paintings and Music.“ *Fremdsprachenunterricht* 38, Heft 3, 172-175.
31. Blell, Gabriele (1995). „Gedichte sehen und hören, nicht nur lesen!“ *Fremdsprachenunterricht* 39, Heft 4, 256-259.
32. Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1996a). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
33. Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (1996b). „Zur Einführung: Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht.“ In: Blell & Hellwig (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 7-13.
34. Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (1997). „Bild- und Tonkunst im Fremdsprachenunterricht.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, Heft 1, 108-115.
35. Blell, Gabriele & Gienow, Wilfried (Hrsg.) (1998). *Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Kovač.
36. Blell, Gabriele, Rymarczyk, Jutta & Maruniak, Sigrid (1998). „Curriculare Überlegungen zum Einsatz von Kunstmedien (Bild, Musik, Film) in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen.“ In: Hermes, Liesel & Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.). *Fremdsprachen lehren lernen – Lehrerausbildung in der Diskussion*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 23-41.
37. Blell, Gabriele & Krück, Brigitte (Hrsg.) (1999). *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
38. Blell, Gabriele (1999). „Transgressing (Gender) Boundaries: Blickordnungen und Blickwechsel.“ In: Blell, Gabriele & Krück, Brigitte (Hrsg.). *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 155-173.
39. Blell, Gabriele & Rottmann, Karin (2000). „Alltagsbilder – Kunstbilder: Sehen und Sprechen und Schreiben. (Fremd)Sprachendidaktik und Museumspädagogik im Dialog.“ *Fremdsprachenunterricht* 2000, Heft 5, 336-341.
40. Blell, Gabriele (2002). „Musikvideoclips im Englischunterricht: ‚medialer Himmel‘ oder ‚mediale Hölle‘?“ In: Decke-Cornill, Helene & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M.: Lang, 195-208.
41. Blell, Gabriele & Lütge, Christiane (2004). „Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, Heft 6, 402-405, 430.
42. Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005). *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt a.M.: Lang.
43. Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (2005). „Fremdsprachenlernen zwischen ‚Medienverwahrlosung‘ und Medienkompetenz. Ein Beitrag zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik.“ In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.). *Fremdsprachen lernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt a.M.: Lang, 9-29.

44. Blell, Gabriele (2010). „Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 94-109.
45. Boll, Christine (2000). „1 Bild und 1 Text = x Anregungen für ein Unterrichtsgespräch.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2000, Heft 46, 34-36.
46. Boltz, Ingeborg (2006). „Shakespeare audiovisuell: Richard III.“ In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.) (2006 [1992]). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang, 463-470.
47. Brandi, Marie-Louise & Helmling, Brigitte (1985). *Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen*. München: Goethe-Institut.
48. Brandi, Marie-Luise & Dommel, Hermann & Helmling, Brigitte (1988). *Bild als Sprechanaß: sprechende Fotos*. München: Goethe-Institut.
49. Brandi, Marie-Louise (1996). *Video im Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
50. Bräsel, Sylvia (1999). „Angst und Glück in Literatur, Bildender Kunst und anderen Medien: Überlegungen zur Projektarbeit im interkulturellen Kontext für den Literatur- und Landeskundeunterricht im DaF-Bereich.“ *Info DaF* 26, Heft 5, 490-498.
51. Braun, Korbinian (1974). „Die Funktion des Bildes im Lehrwerk ‚Deutsch als Fremdsprache I‘.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 112-123.
52. Bredella, Lothar & Lenz, Günther (Hrsg.) (1994). *Der amerikanische Dokumentarfilm: Herausforderung für die Didaktik*. Tübingen: Narr.
53. Breidbach, Stephan (2010). „Ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer? Kommunikativer Englischunterricht und visual literacy im Rahmen der Diskussion um Bildungsstandards und fremdsprachliche Grundbildung.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 55-75.
54. Bröking, Adrian & Cerviño López, Sonsoles (2005). „La catástrofe del Prestige.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 3, Heft 9, 28-31.
55. Bufe, Wolfgang, Deichsel, Ingo & Dethloff, Uwe (Hrsg.) (1984) *Fernsehen und Fremdsprachenlernen: Untersuchungen zur audiovisuellen Informationsverarbeitung. Theorie und didaktische Auswirkungen*. Tübingen: Narr.
56. Bühler, Helga & Leblanc, Bärbel (1991). „Die Comi(c)schen Bremer Stadtmusikanten. Ein Märchenplakat im Deutschunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 35-41.
57. Burger, Günter (1982). „Filmwerbung im Englischunterricht.“ *Englisch* 1982, Heft 4, 138-142.
58. Burger, Günter (1995). „Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht.“ *Die Neueren Sprachen* 94, Heft 6, 592-608.
59. Burkholz, Gerhard (1973). „Veranschaulichung durch Strichskizzen als Weg zur Einsprachigkeit.“ *Englisch* 8, Heft 4, 141-146.
60. Burkholz, Gerhard (1978). „Die Verwendung von Lageskizzen zur Erarbeitung von Textinhalten.“ *Englisch* 1978, Heft 4, 138-141.
61. Burwitz-Melzer, Eva (2004a). „Growing up Literally – Authentische Bilderbücher und ihre Erarbeitung im frühen Fremdsprachenunterricht.“ In: Bredella, Lothar, Delanoy, Werner & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr, 123-146.
62. Burwitz-Melzer, Eva (2004b). „Mit Literatur verbinden: Bilderbücher in den Klassen 3 bis 6.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38, Heft 69, 15-21.
63. Butzkamm, Wolfgang (1971). „Kritische Gedanken zur audiovisuellen Methode.“ *Die Neueren Sprachen* 70, Heft 11, 581-595.
64. Byrne, Donn & Hermitte, Rosa Maria (1984). *Die Tafelzeichnung im Fremdsprachenunterricht: Eine Anleitung*. München: Hueber.
65. Charpentier, Marc, Cros, Rotraud, Dupont, Ute, Marcou, Carmen, Momenteau, Barbara, Vri-gnaud, Irene & Wackwitz, Gustav (1988). *Bild als Sprechanaß: Das Kunstbild*. München: Goethe Institut.
66. Charpentier, Marc, Cros, Rotraud, Dupont, Ute & Marcou, Carmen (1991). „Deutsch mit Kunst: Bilder und Texte im Fremdsprachenunterricht auf neuen Wegen.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 48-54.

67. Charpentier, Marc (1996). „Kunstabilder und die Entdeckung der Fremdkultur.“ In: Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 67-89.
68. Charpentier, Marc, Cros, Rotraud, Dupont, Ute & Marcou, Carmen (1997). „Entdecken – Erzählen – Schreiben. Kunstbilder als Schreib- und Bildungsanlass im Unterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 9-13.
69. Chighini, Patricia & Kirsch, Dieter (1997). „Skulpturen schauen, Skulpturen bauen: Eine Skulptur von Käthe Kollwitz im frühen Fremdsprachenunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 52-55.
70. Christophel, Cai (1991). „Achille Talon – cerveau-choc: Ein Comic-Held im unterrichtlichen Einsatz: Wortschatzarbeit und Sprachschulung auf verschiedenen Lernstufen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1991, Heft 25, 4, 9-13.
71. Christophel, Cai (1996). „Bédé, ‚grammaire‘ und mehr: Bildgeschichtliche Übungen im Französischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1996, Heft 22, 19-22.
72. Clemens, Claus (1996). „Theater und darstellendes Spiel im Spanischunterricht.“ In: Buchloh, Ingrid, Christ, Herbert, Klein, Erwin & Mäsch, Nando (Hrsg.). *Konvergenzen Fremdsprachenunterricht. Planung – Praxis – Theorie*. Tübingen: Narr, 205-213.
73. Cox, Roderick (1987a). „Zu unserer Folienbeilage.“ *Englisch* 1987, Heft 1, 35-36.
74. Cox, Roderick (1987b). „Zu unserer Folienbeilage.“ *Englisch* 1987, Heft 3 116-117.
75. Cox, Roderick (1988). „Zu unserem Titelfoto: Waterloo Station, Morning Rush Hour.“ *Englisch* 1988, Heft 4, 158-159.
76. Dammer, Karl-Heinz (2001a). „Die Rhetorik der Karikatur: Ein Ansatz zur Analyse von Bildsatire im Unterricht.“ *Französisch heute* 32, Heft 1, 10-31.
77. Dammer, Karl-Heinz & Kreitz-Dammer, Dorothee (2001). „Satirische Bildergeschichten im Französischunterricht der Sekundarstufe II. dargestellt am Beispiel Jean-Marc Reisers.“ *Französisch heute* 32, Heft 1, 32-50.
78. Dannenberg, Hilary P. (1996). „The Use of Visual Arts as an Analogue in Teaching the Development of Narrative Form.“ *Anglistik* 7, Heft 1, 123-134.
79. Dauvillier, Christa & Köchling, Margareta (1988). *Bild als Sprechanaß: Karikaturen*. München: Goethe Institut.
80. De Florio-Hansen, Ines & Leuck, Paul (2000). „Für ein neues Hör-/Sehverstehen im Umgang mit Fernsehsendungen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2000, Heft 47, 38-42.
81. Decke-Cornill, Helene (1996). „Interventionen: Aufforderung zum Sturm auf Bilder, Filme und andere Texte.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 30, Heft 21, 43-47.
82. Decke-Cornill, Helene (1997). „Blickverhältnisse: Zum Zusammenhang von Wahrnehmung und Macht.“ In: Siebold, Jörg (Hrsg.). *Sprache und Medien im Fremdsprachenunterricht*. Rostock: Universität Rostock, 183-199.
83. Decke-Cornill, Helene (1998). „Gender (dis)play.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34, Heft 26, 39-41.
84. Decke-Cornill, Helene (2000). „Lügen Bilder? Zur Konstruktion von Wirklichkeit in Bildern.“ *Fremdsprachenunterricht* 2000, Heft 5, 323-328.
85. Decke-Cornill, Helene (2002). „‚Truth, justice and other special effects‘: Die Beweiskraft der Bilder.“ In: Dies. & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M.: Lang, 209-221.
86. Decke-Cornill, Helene (2005). „Unterrichtsverfilmungen als Medium der Entwicklung eines kritischen Blicks auf Schule und Unterricht.“ In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.). *Fremdsprachen lernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt a.M.: Lang, 203-215.
87. Decke-Cornill, Helene (2010). „‚Allem Anfang wohnt ein Zauber inne‘: Filmanfänge als Wegbereiter von *film literacy*.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 325-340.
88. Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
89. Deichsel, Ingo (1985). „Ansätze für eine Didaktik des Bildes.“ In: Bufe, Wolfgang, Deichsel, Ingo & Dethloff, Uwe (Hrsg.). *Fernsehen und Fremdsprachen. Untersuchungen zur audiovisi-*

- suellen Informationsverarbeitung: Theorie und didaktische Auswirkungen.* Tübingen: Narr, 185-207.
90. Desselmann, Günther & Landmann, Bernd (1976). *Zur Arbeit mit Stummfilmen im Fremdsprachenunterricht.* Leipzig: VEB.
 91. Diehr, Bärbel (2006). „British-Asian Films im Englischunterricht – den britischen Kompromiss sichtbar machen.“ In: Olsen, Ralph, Petermann, Hans-Bernhard & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.). *Intertextualität und Bildung – didaktische und fachliche Perspektiven.* Frankfurt a.M.: Lang, 187-201.
 92. Diehr, Bärbel (2009). „Cultural Studies on a Shoestring: An einem Sportschuh Prozesse kultureller Bedeutungsgebung verfolgen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 102, 34-41.
 93. Dietze, Klaus (1993). „Mit dem Koffer in die Römerzeit.“ *Friedrich Jahresheft* 11, 106-107.
 94. Digeser, Andreas (1983). *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle.* Stuttgart: Klett.
 95. Dirscherl, Klaus & Polletti, Axel (2000). „Bildtexte im Französischunterricht: Plädoyer für eine unterrepräsentierte Textsorte.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2000, Heft 46, 4-12.
 96. Dittmar, Norbert & Rost-Roth, Martina (Hrsg.) (1995). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin.* Frankfurt a.M.: Lang.
 97. Doff, Sabine (2003). „Cartoons als Beitrag zu einem ganzheitlichen und kommunikativen Unterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37, Heft 63, 36-39.
 98. Doff, Sabine & Wanders, Mona (2005). „Stories with and without words: Comics in der Unterstufe.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 9-17.
 99. Doff, Sabine & Klippel, Friederike (2007). *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
 100. Doelker, Christian (1980). „Die Bild-Ton-Relation in Film und Fernsehen.“ In: Faber, Helm von & Eggers, Dietrich (Hrsg.). *Video im Fremdsprachenunterricht: Ein Werkstattgespräch des Goethe-Instituts München in Zusammenarbeit mit dem AKDaF beim Deutschen Akademischen Austauschdienst.* München: Goethe-Institut, 16-20.
 101. Donnerstag, Jürgen (1994). „Interkulturelle Rezeptionsprozesse von Bildern amerikanischer Alltagskultur in populären Fernsehserien.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit.* Seelze: Friedrich, 117-126.
 102. Donnerstag, Jürgen (1997). „Sprachvarianten im amerikanischen Dokumentarfilm und fremdsprachliches Verstehen.“ In: Siebold, Jörg (Hrsg.). *Sprache und Medien im Fremdsprachenunterricht.* Rostock: Universität Rostock, 167-182.
 103. Doyé, Peter (1986). „Audiovisuelle Korrespondenz zwischen deutschen und englischsprachigen Schülern.“ In: Harks-Hanke, Ingrid & Zydatis, Wolfgang (Hrsg.). *Vierzig Jahre Englischunterricht für alle.* Berlin: Cornelsen-Velhagen-Klasing, 105-115.
 104. Doyé, Peter, Heuermann, Hartmut & Zimmermann, Günther (Hrsg.) (1987). *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften.* Tübingen: Narr.
 105. Driesch, G. & Marner, H. (1983). „Bilder im Englischunterricht – Vorteile und Funktionen im Schülerurteil.“ *Englisch* 1983, Heft 3, 101-105.
 106. Edelhoff, Christoph (1974). „Der Einsatz des Arbeitsprojektors zur Visualisierung des Unterrichts.“ In: Goethe-Institut (Hrsg.). *Der Einsatz des Arbeitsprojektors im Fremdsprachenunterricht.* München: Goethe-Institut, 31-36.
 107. Ehlers, Swantje (1988). „Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung.“ *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 171-197.
 108. Eichheim, Hubert & Wilms, Heinz (1980). „Das Bild im Deutschunterricht.“ In: Goethe Institut (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache heute: Lehren – Lernen – Informieren.* München: Goethe-Institut, 105-120.
 109. Eichheim, Hubert (1991). „Bild als Sprechanaß: Das frei verwendete Bild als Unterrichtsmedium außerhalb einer vorgeschriebenen Progression.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 28-30.
 110. Eichhorn-Eugen, Antje (1991). „„Die Sprache der Bilder“ – Eine Anregung für den fortgeschrittenen Englischunterricht.“ *Die Neueren Sprachen* 90, Heft 3, 279-291.

111. Eigenwald, Nils (2005). „Keine Macht den Drogen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2005, Heft 9, 32-35.
112. Eisenmann, Maria (2010). „Die Funktion von bewegten Bildern für die Erschließung eines literarischen Textes: Shakespeares Komödie ‚The Taming of the Shrew‘ und die Film-Adaption ‚10 Things I Hate About You‘.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 341-361.
113. Eisermann, Bettina (2008). „Get on Your Bikes! Eine Reparaturanweisung verstehen und Sprachmittlung üben.“ *Englisch* 2008, Heft 1, 20-24.
114. Elsner, Daniela & Kugler-Euerle, Gabriele (2010). „Anything Else? Yes, I’d Like Some... Am Thema Shopping Kompetenzen aus der Grundschule weiterentwickeln.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 44, Heft 103, 18-25.
115. Esselborn, Karl (1991). „Neue Beurteilungskriterien für audiovisuelle Lehrmaterialien.“ *Zielsprache Deutsch* 22, Heft 2, 64-78.
116. Faber, Helm von (1974). „Zur Einführung: Die Visualisierung im Fremdsprachenunterricht: Störfaktor – Hilfsfunktion – Leitmedium?“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 6-11.
117. Faber, Helm von & Eggers, Dietrich (Hrsg.) (1980). *Video im Fremdsprachenunterricht: Ein Werkstattgespräch des Goethe-Instituts München in Zusammenarbeit mit dem AKDaF beim Deutschen Akademischen Austauschdienst*. München: Goethe-Institut.
118. Fernández, Enrique (1999). „El cine español en el aula.“ In: Altmann, Werner & Vences, Ursula (Hrsg.). *Vom Lehren und Lernen: Neue Wege der Didaktik des Spanischen*. Berlin: Tranvia-Frey, 83-96.
119. Feurle, Gisela (2007). „There is the surface. Now think...‘ Fotos aus Afrika in den Blick nehmen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 26-31.
120. Fickler, Hannelore (1997a). „Das Bild als Ausgangspunkt einer Klausur.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 26, 27-28.
121. Fickler, Hannelore (1997b). „Mystérieux Cézanne‘: SchülerInnen spielen Kunstdetektiv.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 37-39.
122. Fickler, Hannelore (1997c). „Une soirée au Pré Catelan. Ein Bild wird lebendig.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 29-31.
123. Firges, Jean (1976). „Die Credif-Methodik – Versuch einer kritischen Bestandsaufnahme.“ In: Ders. & Pelz, Manfred (Hrsg.). *Innovationen des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 23-38.
124. Firges, Jean & Pelz, Manfred (Hrsg.) (1976). *Innovationen des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
125. Flachskampf, Ludwig (1981). „Spanische Gebärdensprache.“ *Zielsprache Spanisch* 1981, Heft 1/2, 27-30.
126. Fleming, Gerald (1971). „Gestik und Körperbewegung als Bedeutungsvermittler in visuellen Sprachunterrichtssystemen.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 18, 403-410.
127. Fleming, Gerald (1974). „Außersprachliche Kommunikation und ihre bildliche Vermittlung in neusprachlichen Lehrsystemen.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 21-36.
128. Forst, Ludwina (1996). „Nachtschwärmer und zerbrochene Träume.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43, Heft 2, 151-159.
129. Förster, U. (1971). „Der Fernsehkurs ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ Teil II.“ *Deutsch als Fremdsprache* 1971, Heft 6, 360-363.
130. Fox, Herbert (1988). „Videoclips.“ *Englisch* 1988, Heft 4, 127-133.
131. Freese, Peter (2010). „Die amerikanische Einwanderungsgeschichte im fortgeschrittenen Englischunterricht anhand von politischen Karikaturen und Werbeanzeigen.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 239-253.
132. Freitag, Britta (2010). „Visualisierungsaufgaben im Literaturunterricht: Lernerorientierte Zugangsweisen zu Andrea Levys Roman ‚Small Island‘ in Schule und Hochschule.“ In: Hecke,

- Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 181-198.
133. Fröhlich-Ward, Leonora (1999). „What Part Can Pictures Play in Early Foreign Language Teaching?“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 10-13.
 134. Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991a). „Grammatik sehen: Visualisierung von Grammatik und Übungssequenzen.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 55-58.
 135. Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991b). „Symbole, Bilder oder Farben – Visualisierung grammatischer Strukturen.“ In: Hermann & Funk. *Grammatik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt, 73-93.
 136. Gaiser-Schopp, Christel (2005). „Literatur in Lesebildern präsentieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 76, 26-29.
 137. Garçon, Guillaume (2004). „Le Roman photo multimédia: un projet d'écriture collective et d'initiation à l'image.“ In: Münchow, Sabine (Hrsg.). *Computer, Internet & Co. im Französischunterricht*. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 100-105.
 138. Gardner, Rod & Luchtenberg, Sigrid (2000). „Australian Poster Advertisements in the English Language Classroom.“ *Englisch* 2000, Heft 1, 9-19.
 139. Gehring, Wolfgang (2004). *Englische Fachdidaktik: Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin: Schmidt.
 140. Gehring, Wolfgang (2010). „Unterrichtsposter als Lehr- und Lernmedien für fremde Sprachen.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 127-145.
 141. Gessner, Ingrid (2007). „Britney Spears' Lieblingsbrause: Super Bowl commercials decodieren, Amerikabilder vergleichen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 32-37.
 142. Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1994). *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit*. Seelze: Friedrich.
 143. Gienow, Wilfried (1994). „Verständiger werden im Englischunterricht? Beispiele prozeßorientierten Medieneinsatzes, mögliche Wirkungen und Begründungen.“ In: Ders. & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit*. Seelze: Friedrich, 77-93.
 144. Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (1996). „Sprach- und Sprachbildtexte als Anregung zu spielhandelndem Sprechen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 30, Heft 21, 13-19.
 145. Gienow, Wilfried (1997). „Visualität im fremdsprachlichen Schreibprozeß – Begründungen und Beispiele aus dem Englischunterricht.“ In: Kupetz, Rita (Hrsg.). *Vom gelenkten zum freien Schreiben*. Frankfurt a.M.: Lang, 85-98.
 146. Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (1998). „Medien prozeßorientierter Sprachbegegnung.“ In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 137-145.
 147. Göbel, Richard (1976). „Möglichkeiten unaufwendiger Visualisierung im Sprachunterricht.“ *Deutschlernen* 1976, Heft 3, 9-16.
 148. Goergen, Helene (1979). „Schlumpfe im Unterricht mit Erwachsenen?“ *Zielsprache Französisch* 10, Heft 4, 163-167.
 149. Goethe-Institut München (Hrsg.) (1971). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut.
 150. Grandinger, Thomas (2000). „Informationen und Berichte: Fotos aus dem Internet.“ *Englisch* 2000, Heft 1, 29-30.
 151. Grätz, Ronald (1997a). „Kunst und Musik im Deutschunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 4-8.
 152. Grätz, Ronald (1997b). „Kunst und Grammatik: Zwei Unterrichtsvorschläge mit überraschenden Effekten – für die Sprache und für die Kunst.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 20-23.
 153. Grätz, Ronald (2000). „Bildende Kunst im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.“ *Deutsch als Fremdsprache* 37, Heft 1, 37-40.
 154. Grau, Maike (2004). „Indien im Film: Monsoon Wedding.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38, Heft 68, 34-39.

155. Green, Jens-Peter (1986). „Bild- und Textaufgaben in der Oberstufe – Vorschläge für Klausuren und Abiturarbeiten.“ *Praxis* 33, Heft 3, 294-302.
156. Green, Jens-Peter (2001). „Dorfidylle und Großstadtchaos. Bilder von John Constable und John Keane im fortgeschrittenen Englischunterricht.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 48, Heft 3, 249-256.
157. Groene, Horst, Jung, Udo O. H. & Schilder, Hanno (Hrsg.) (1983). *Medienpraxis für den Englischunterricht: Technische Medien und Massenmedien im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh.
158. Groene, Horst & Kieschke, Klaus (1986). „Literaturverfilmung im Englischunterricht der Sekundarstufe II.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 33, Heft 1, 3-13.
159. Groene, Horst (1987). „Die Beziehung zwischen Fremdsprachendidaktik und Medienwissenschaft aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik.“ In: Doyé, Peter, Heuermann, Hartmut & Zimmermann, Günther (Hrsg.). *Die Beziehung der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften*. Tübingen: Narr, 209-217.
160. Groenewald, Peter (1988). „Simulationen für interkulturelles Lernen: Landeskundliches Lernen und Spracharbeit mit Hilfe erfundener Figuren.“ *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14, 259-281.
161. Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (Hrsg.) (2009). *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
162. Grünewald, Dietrich & Hinkel, Hermann (1978). „Mit Bild und Text erzählen.“ *Kunst + Unterricht/Praxis Deutsch Sonderheft* 1978, 62-74.
163. Gubesch, Swenja & Schüwer, Martin (2003). „Comics – ‚The Life that Jack Built‘.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 16-20.
164. Gubesch, Swenja & Schüwer, Martin (2005). „Calvin and Hobbes: Comics als authentische Texte.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 18-24.
165. Güllner, Werner (1989). „‚Ratatuille‘: Ein ‚Eintopf‘ zur bildhaft-kreativen Wortschatzarbeit im Französischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, Heft 93, 20-22.
166. Gutschow, Harald (1978). „Englischunterricht mit Farbdias.“ *Englisch* 1978, Heft 3, 103-104.
167. Gutschow, Harald (1980). *Englisch an der Tafel: Anregungen zum Tafelzeichnen*. Berlin: Cornelsen-Velhagen-Klasing.
168. Hagge, Helmut P. (1996). „Paris als Jurassic Park?“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1996, Heft 30, 23-24.
169. Hagge, Helmut P. (1997). „Die Werbung in der Klassenarbeit.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 31, 21-22.
170. Hallet, Wolfgang (2006). „Was ist Intertextualität? Die Perspektive des Fremdsprachenunterrichts.“ In: Olsen, Ralph, Petermann, Hans-Bernhard & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.). *Intertextualität und Bildung – didaktische und fachliche Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang, 129-160.
171. Hallet, Wolfgang (2008a). „Literarisches Verstehen und Kognition: Mentale Modelle und Visualisierungsaufgaben im Literaturunterricht.“ In: Bosenius, Petra, Rohde, Andreas & Wolff, Martina (Hrsg.). *Verstehen und Verständigung: Interkulturelles Lehren und Lernen. Festschrift für Jürgen Donnerstag*. Trier: WVT, 137-170.
172. Hallet, Wolfgang (2008b). „Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und ‚visual literacy‘ im Fremdsprachenunterricht.“ In: Lieber, Gabriele (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, 212-222.
173. Hallet, Wolfgang (2010). „Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.
174. Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
175. Haß, Frank (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
176. Haß, Frank (2008). „Mit Bildern lernen.“ *Englisch* 2008, Heft 1, 42-43.
177. Haß, Frank (2010). „Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik.“ In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 22-27.

178. Häussermann, Ulrich (1991). „Nachdenken über Bilder: Gedanken eines Lehrbuchautors.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 18-19.
179. Hebel, Udo J. & Moreth-Hebel, Christine. (2003). „The Pictorial Turn and the Teaching of American Cultural Studies: Repositioning the Visual Narrative of Norman Rockwell’s ‚Freedom from the Want‘ (1943).“ In: Abendroth-Timmer, Dagmar, Viebrock, Britta & Wendt, Michael (Hrsg.). *Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht: Festschrift für Gerhardt Bach*. Frankfurt a.M.: Lang, 187-201.
180. Hecke, Carola & Surkamp, Carola (2009). „Zum Einsatz von Bildern im englischen Dramenunterricht.“ In: Reitemeier, Frauke (Hrsg.). „*Sehet her, auf dies Gemälde und auf dies...*“ *Zum Umgang mit Bildern aus John Boydells Shakespeare Gallery*. Göttingen: Universitätsdrucke, 117-139.
181. Hecke, Carola (2010). „Zum Gewinn bildproduktiven Arbeitens im fremdsprachlichen Literaturunterricht.“ In: Dies. & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 165-180.
182. Hecke, Carola & Surkamp, Carola (2010). „Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht.“ In: Hecke & Surkamp (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 9-24.
183. Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
184. Heidecker, Berit (1996). „Video.“ In: Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 2. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 437-452.
185. Helfrich, Heinz (1971). „Das Bild im Fremdsprachenunterricht dargestellt am Fach Englisch.“ In: Bertlein, Hermann (Hrsg.). *Das Bild als Unterrichtsmittel*. München: List, 58-73.
186. Hellwig, Karlheinz & Siekmann, Manfred (1987). „Authentische Bildergeschichten im Englischunterricht (I). Theoretische Grundlagen.“ *Die Neueren Sprachen* 86, Heft 6, 474-499.
187. Hellwig, Karlheinz (1987). „Bildergeschichten mit Briefmarken im Englischunterricht.“ *Englisch* 1987, Heft 4, 132-137.
188. Hellwig, Karlheinz (1989a). „Authentische Collagen im Fremdsprachenunterricht.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 42, Heft 1, 34-42.
189. Hellwig, Karlheinz (1989b). „Bildkunst im Fremdsprachenunterricht?“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, Heft 93, 4-9.
190. Hellwig, Karlheinz (1990). „Anschauen und Sprechen – freie und gelenkte Sprachwirkungen durch künstlerische Bilder beim Lernen des Englischen.“ *Die Neueren Sprachen* 89, Heft 4, 334-361.
191. Hellwig, Karlheinz (1995). „Sprachlich handeln – von Medium zu Medium: Prozeßorientiert-kreatives Lernen im Englischunterricht durch Sprach-, Bild- und Musik-, Texte.“ *Fremdsprachenunterricht* 39, Heft 2, 91-96.
192. Hellwig, Karlheinz (1996). „Sehen und Hören, empfindend verstehen und sprechen – Bild- und Musikkunst im FSU.“ In: Blell, Gabriele & ders. (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 15-31.
193. Hellwig, Karlheinz (1997). „Freies Schreiben als Sinnbildungsprozess: Mentale Operationen einzelner Lerner des Englischen beim Schreiben zu künstlerischen Bildern. Empirischer Erkundungsversuch und seine Konsequenzen.“ In: Kupetz, Rita (Hrsg.). *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Freiräume sprachlichen Handelns*. Frankfurt a.M.: Lang, 37-84.
194. Hellwig, Karlheinz (1998a). „Kunst-, Texte‘ für den Fremdsprachenunterricht unter dem Aspekt neuer Bildungspädagogik und neuer Hermeneutik.“ In: Blell, Gabriele & Gienow, Wilfried (Hrsg.). *Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Kovač, 55-69.
195. Hellwig, Karlheinz (1998b). „‚Vorsicht Kunst!‘ oder Goethe in Manhattan. Plakate von Klaus Staeck im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“ *Zielsprache Deutsch* 29, Heft 3, 129-133.
196. Hellwig, Karlheinz (2000). „Bildkunst – auch interkulturell?“ *Fremdsprachenunterricht* 44, Heft 53, 329-335.

197. Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hrsg.) (1996). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. 2 Bde. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
198. Henseler, Roswitha & Rottmann, Karin (2000). „Museumspädagogik und Fremdsprachenlernen. ‚Creative Writing‘ – Kreative Textproduktionen als Methode des Fremdsprachenunterrichts im Museum.“ *Fremdsprachenunterricht* 2000, Heft 5, 364-367.
199. Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2007). „Leselust statt Lesefrust: Lesemotivation in der Fremdsprache Englisch fördern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 89, Heft 41, 2-10.
200. Henseler, Roswitha & Surkamp, Carola (2009). „O This Reading, What a Thing It Is! Lesekompetenz in der Fremdsprache Englisch fördern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 100/101, 4-10.
201. Heringer, Hans-Jürgen (1981). „Verschnittene Anschauung? Bilder im Sprachunterricht.“ *Linguistik und Didaktik* 12, Heft 47/48, 121-138.
202. Hermes, Ursula (2009). „On Not Getting By in America: Reportage über die working poor lesen, Textinhalte visualisieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 100/101, 46-52.
203. Heuer, Helmut & Müller, Richard M. (Hrsg.) (1975). *Lehrwerkkritik 2: Landeskunde, Illustrationen, Grammatik*. Dortmund: Lensing.
204. Heuer, Helmut (1987a). „Zu unserem Titelfoto.“ *Englisch* 1987, Heft 1, 34-35.
205. Heuer, Helmut (1987b). „Zu unserem Titelfoto. Das amerikanische Schulwesen zwischen ‚equality‘ und ‚excellence‘.“ *Englisch* 1987, Heft 3, 114-116.
206. Heuer, Helmut (1988a). „Zu unserem Titelfoto. Grand Canyon.“ *Englisch* 1988, Heft 1, 36-38.
207. Heuer, Helmut (1988b). „Zu unserem Titelfoto. An der Grenze nach Kanada.“ *Englisch* 1990, Heft 1, 34-37.
208. Heuer, Helmut (1990a). „Zu unserem Titelfoto. Calico Ghost Town.“ *Englisch* 1988, Heft 3, 114-117.
209. Heuer, Helmut (1990b). „Zu unserem Titelfoto. Cameron Trading Point oder das Friedenszeichen in der Wüste.“ *Englisch* 1990, Heft 3, 116-118.
210. Heuer, Helmut (1991). „Zu unserem Titelfoto. Safford und Papago Park: Eine halbe Million ‚deutscher Gäste‘ in den USA 1942-1946.“ *Englisch* 1991, Heft 3, 113-118.
211. Heuer, Helmut (1995). „Zu unserem Titelfoto: Fremdkulturelle Begegnung: Verstehen und missverstehen im Indianerland.“ *Englisch* 1995, Heft 1, 34-40.
212. Heuer, Helmut (1998). „Zu unserem Titelfoto. Süd-Kalifornien: Szenenwechsel hinter jeder Straßenkurve.“ *Englisch* 1998, Heft 2, 69-74.
213. Heuer, Helmut (1999). „Zu unserem Titelfoto. New Ulm and Amana in the Midwest: Annäherung an ‚deutschtraditionelle‘ Orte durch Internet und persönliche Begegnung.“ *Englisch* 1999, Heft 2, 69-75.
214. Heuer, Helmut (2000a). „Zu unserem Titelfoto. The Tri-State-Corner of Southern Nevada: Geschichte und Geschichten von Las Vegas and Needles.“ *Englisch* 2000, Heft 1, 25-29.
215. Heuer, Helmut (2000b). „Landeskundliche Betrachtungen. Großbritannien 1990 in deutschen Zeitungen – Epochenthemen und Einzelereignisse.“ *Englisch* 2000, Heft 2, 73-77.
216. Heuer, Wiebke (1997). „Deutsch lernen im Museum.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 14-16.
217. Heyd, Gertraude (1990). *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
218. Hilger, Sabine (1999). „Lernen mit Bildern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 4-9.
219. Hinz, Klaus (1979). *Der Overheadprojektor im Englischunterricht: Didaktisch-methodische Handreichungen*. Düsseldorf: Schwann.
220. Hinz, Klaus (1985). „Visuell gestützte Wortschatzarbeit im Englischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 19, Heft 76, 282-290.
221. Hochbruck, Sabine & Hochbruck, Wolfgang (2005). „Britische Alltagsgeschichte im Comic-Roman: Raymund Briggs’ Ethel & Ernest.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 25-32.

222. Hochstein-Peschen, Rita (1979). „Spaß und Wissen mit Astérix und den ‚Schtroumpfs‘.“ *Zielsprache Französisch* 10, Heft 4, 153-162.
223. Hodurek, Dina (2006). „Bilder-Bingo ‚Noël‘.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2006, Heft 83, 8-9.
224. Hofmann, Ingrid (1973). „Arbeit mit einer Bildgeschichte: Stundenentwurf und Schülerarbeiten.“ *Englisch* 1973, Heft 1, 22-27.
225. Holtwisch, Herbert (1990). „Brainstorming- und Informationsverarbeitungstechniken im Fremdsprachenunterricht: Ein Beitrag zur Integration beider Hirnhemisphären durch Arbeit mit Clustern.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1990, Heft 3, 244-250.
226. Holtwisch, Herbert (1992). „Mindmapping im Fremdsprachenunterricht: Ein Beispiel für hirngerechte Textarbeit.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 39, Heft 1, 38-44.
227. Holtwisch, Herbert (1999). „Mind Maps und Spidergrams beim Englischlernen.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 46, Heft 4, 446.
228. Holtwisch, Herbert (2002). „Mind Maps und ihre Verwendung im Unterricht: Erläutert an Beispielen aus dem Englischunterricht der Sekundarstufe I.“ *Fremdsprachenunterricht* 2002, Heft 2, 98-102.
229. Holzberger, Frank (1998). „Bildkunst, Literatur und Landeskunde.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45, Heft 4, 377-386.
230. Honnef-Becker, Irmgard & Kühn, Peter (1998). *Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
231. Hosch, Wolfram & Macaire, Dominique (1991). „Landeskunde mit Bildern: Wahrnehmungspsychologische und methodische Fragen bei der Entwicklung eines Deutschlandbildes durch Bilder.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 20-27.
232. Huber, Ruth (2003). „Der Mensch ist ein Augentier.“ In: Dies. *Im Haus der Sprache wohnen: Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer, 77-196.
233. Huck, Christian & Suck, Roland (2007). „Sehen und gesehen werden: In einem Rollenspiel über Schuluniformen diskutieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 87, Heft 41, 21-25.
234. Huda, Hans-Georg (1987). „Visualisierung im Französischunterricht: Zur Veranschaulichung von Textinhalten und Textaussagen auf der Übergangs- und Aufbaustufe.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 34, Heft 3, 278-291.
235. Hummelsberger, Siegfried (Hrsg.) (2001). *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung: Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
236. Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2010 [1997]). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 5. Aufl. Berlin: Schmidt.
237. Husemann, Harald (2000). „Cartooning the Krauts.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 34, Heft 43, 34-37.
238. Ihekweazu, Edith (1988). „Mit eigenen Augen: Der Blick des fremdkulturellen Lesers auf sich selbst im Spiegel einer fremden Literatur.“ *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprachenunterricht* 14, 58-74.
239. Ilardia Lorentzen, Beatriz (2005). „Velázquez y ‚Las Meninas‘.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2005, Heft 9, 36-40.
240. Imgrund, Bettina (1996). „‚Un sac de billes‘: Lektürearbeit und BD.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1996, Heft 2, 15-18.
241. Immel, Catrin (2008a). „What’s Going on in the Park? An einem Wimmelbild-Poster Wortschatz erarbeiten und vielfältig anwenden.“ *Englisch* 2008, Heft 1, 4-9.
242. Immel, Catrin (2008b). „...But the Third Little Pig Was the Cleverest of all. Eigenschaften von Märchenfiguren vergleichen, Adjektive steigern.“ *Englisch* 2008, Heft 3, 10-13.
243. Issing, Ludwig & Strzebkowski, Robert (1998). „Medienpsychologische und mediendidaktische Grundlagen des Lernens mit Multimedia.“ In: Blell, Gabriele & Gienow, Wilfried (Hrsg.). *Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Kovač, 91-108.
244. Ivo, Hubert (1999). *Deutschdidaktik: Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

245. Janßen-Holldiek, Ingrid (1984). „Bilder und Vorstellungsbilder im Fremdsprachenunterricht.“ *Unterrichtswissenschaft* 1984, Heft 1, 48-67.
246. Jung, Udo O. H. (1983). „Visuelle Medien im Fremdsprachenunterricht.“ In: Groene, Horst, Jung, Udo O. H. & Schilder, Hanno (Hrsg.). *Medienpraxis für den Englischunterricht: Technische Medien und Massenmedien im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 73-98.
247. Jung, Udo O. H. & Whitmore, Susan (1994). „On the Spot: Using Television Commercials in the Foreign-Language Class.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 28, Heft 16, 19-23.
248. Jung, Udo O.H. (2001). „Jene kleinen Blättchen mit zähem, weichen Klebstoff: Briefmarken im Fremdsprachenunterricht.“ In: Ders. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang, 142-150.
249. Jung, Udo O. H. (2006a). „Audio- und Videoplayer: Zum Einsatz von Produktmedien.“ In: Ders.: (Hrsg.) (2006 [1992]). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang, 245-256.
250. Jung, Udo O. H. (2006b). „Massenmedien: Briefmarken und Plakate.“ In: Ders. (Hrsg.) (2006 [1992]). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang, 240-245.
251. Jung, Udo O. H. (2006c [1992]). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang.
252. Jung, Udo O. H. (2006d). „Die Prozessmedien Rundfunk, Fernsehen, Videotext.“ In: Ders. (Hrsg.) (2006 [1992]). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang, 277-280.
253. Jung, Udo O. H. (2006e). „Tafel, Arbeitsprojektor, Telefon: Leer- und Transportmedien.“ In: Ders. (Hrsg.) (2006 [1992]). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang, 256-276.
254. Jung, Udo O. H. (2010). „Tafelbild und Tafelanschrieb: Stiefkinder der Fachdidaktik.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 111-126.
255. Kahl, Detlev (1996). „Bandes Designées im Französischunterricht oder Frank Margerin als Sprachlehrer.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1996, Heft 2, 4-9.
256. Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
257. Keenoy, Marie (1988). „Zu unserer Folienbeilage.“ *Englisch* 1988, Heft 1, 35-36.
258. Kemmer, Ernst (1973a). „Die Bildgeschichte mittels Folienprojektion im Französischunterricht.“ *Die Neueren Sprachen* 72, Heft 10, 517-527.
259. Kemmer, Ernst (1973b). „Der Einsatz des Super-8mm-Stummfilms im Französischunterricht der Sekundarstufe I.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 20, Heft 3, 279-288.
260. Kemp, Wolfgang (1975). „Kunstabetrachtung in Sprachlehren.“ In: Below, Irene (Hrsg.). *Kunstwissenschaft und Kunstvermittlung*. Gießen: Anabas, 137-152.
261. Kieweg, Werner (2008). „Grammatik visualisieren.“ *Englisch* 2008, Heft 3, 38-41.
262. Kißlinger, Marion (1987). „Die Karikatur im Englischunterricht der Oberstufe.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 34, Heft 1, 37-43.
263. Klein, Eberhard (2001). *Forum Sprache: Fremdsprachendidaktik Englisch*. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
264. Klein, Heijo (2004). „Das Plakat: Werbeträger und künstlerisches Medium.“ In: Lenders, Winfried (Hrsg.). *Medienwissenschaft: Eine Herausforderung an die Geisteswissenschaft*. Frankfurt a.M.: Lang, 141-163.
265. Kleinschroth, Robert (1998). „Visuelle Medien: Von der einfachen Bildgeschichte zur Literaturverfilmung.“ *Zielsprache Englisch* 28, Heft 1, 22-25.
266. Kleinschroth, Robert (2000 [1992]). *Sprachen lernen: Der Schlüssel zur richtigen Technik*. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
267. Klewitz, Bernd (1997). „Bilder zum Sprechen bringen – Lernort Kunstgalerie.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 56-57.
268. Klippel, Friederike (1988). „Zu unserer Folienbeilage: Comparisons.“ *Englisch* 1988, Heft 3, 88.
269. Klippel, Friederike (1989). „Zu unserer Folienbeilage: At the museum.“ *Englisch* 1989, Heft 3, 95- 96.

270. Klippel, Friederike (1990a). „Zu unserer Folienbeilage: Holiday Snapshots.“ *Englisch* 1990, Heft 3, 87-88.
271. Klippel, Friederike (1990b). „Zu unserem Folienbeitrag: Where is the mouse?“ *Englisch* 1990, Heft 1, 6-7.
272. Klippel, Friederike (1991). „Zu unserer Folienbeilage: Fairfield Town Plan.“ *Englisch* 1991, Heft 3, 96-98.
273. Klippel, Friederike (1992a). „Zu unserer Folienbeilage: At the market.“ *Englisch* 1992, Heft 3, 88-89.
274. Klippel, Friederike (1992b). „Übungen mit Kopiervorlage: Das wachsende Bild.“ *Englisch* 1992, Heft 4, 135-137.
275. Klippel, Friederike (1992c). „Zu unserer Folienbeilage: What will happen next?“ *Englisch* 1992, Heft 1, 10.
276. Klippel, Friederike (1994). *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert: Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster: Nodus.
277. Klippel, Friederike (1995a). „Symbols.“ *Englisch* 1995, Heft 1, 9-10.
278. Klippel, Friederike (1995b). „Zu unserer Folienbeilage: The pullover.“ *Englisch* 1995, Heft 3, 104.
279. Klippel, Friederike (1996a). „Zu unserer Folienbeilage: At the beach.“ *Englisch* 1996, Heft 3, 81-82.
280. Klippel, Friederike (1996b). „Zu unserer Folienbeilage: People.“ *Englisch* 1996, Heft 4, 130-131.
281. Klippel, Friederike (1998a). „Zu unserer Folienbeilage: A Family Tree.“ *Englisch* 1998, Heft 2, 56-58.
282. Klippel, Friederike (1998b). „Zu unserer Folienbeilage: Alien Encounter.“ *Englisch* 1998, Heft 4, 138.
283. Klippel, Friederike (1998c). „Zu unserer Folienbeilage: Home, sweet home.“ *Englisch* 1998, Heft 3, 85-86.
284. Klippel, Friederike (1998d). „Zu unserer Folienbeilage: In the classroom.“ *Englisch* 1998, Heft 1, 10.
285. Klippel, Friederike (1999a). „Zu unserer Folienbeilage: At the station.“ *Englisch* 1999, Heft 1, 14-15.
286. Klippel, Friederike (1999b). „Zu unserer Folienbeilage: Summer Jobs.“ *Englisch* 1999, Heft 2, 52-53.
287. Klippel, Friederike (2000a). „Zu unserer Folienbeilage: Dialogues.“ *Englisch* 2000, Heft 2, 67-68.
288. Klippel, Friederike (2000b). „Zu unserer Folienbeilage: Fairyvale.“ *Englisch* 2000, Heft 1, 7-9.
289. Knieper, Thomas (2005). „Kommunikationswissenschaften.“ In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.). *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 37-51.
290. Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2007). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
291. Kohl, Bert (2005a). „Au marché.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2005, Heft 74/75, 12-13.
292. Kohl, Bert (2005b). „BD + Spracharbeit.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2005, Heft 74/75, 4-10.
293. Kohl, Bert (2005c). „Hugo, le chauffeur amoureux.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2005, Heft 74/75, 30-31.
294. Kohl, Bert (2005d). „Père et moniteur.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2005, Heft 74/75, 26-27.
295. Köhring, Klaus H. (1975). „Visuelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 9, Heft 35, 31-49.
296. Kolacki, Heike (2005). „Titeuf, Malika, Ecoline et les autres. Wortschatzarbeit an BDs im Lernzirkel.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2005, Heft 74/75, 38-41.
297. Kolb, Annika, Heilbron, Ruth & Kreft, Lydia (2010). „Watch How We Learn English: In einer Kooperationsaufgabe einen Film drehen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 44, Heft 103, 14-17.

298. Koll-Möllenhoff, Inge (1975). „Zur Beurteilung von Abbildungen in Lehrbüchern für den englischen Anfangsunterricht.“ In: Heuer, Helmut & Müller, Richard M. (Hrsg.). *Lehrwerkkritik 2: Landeskunde, Illustrationen, Grammatik*. Dortmund: Lensing, 31-56.
299. König, Renate (1978). „Zum Einsatz visueller Mittel unter dem Aspekt des Zusammenhanges von Kenntniserwerb und Könnensentwicklung.“ *Deutsch als Fremdsprache* 15, Heft 6, 374-376.
300. Köpf (1975). „Audio-visuelle Lehrwerke: Probleme und Bearbeitungskriterien.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22, Heft 1, 52-65.
301. Kordecki, Annemarie (1998). „Noël en album – Weihnachten im Bilderbuch.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1998, Heft 35, 46-49.
302. Korn, Johannes (2008). „Erzählen und Beschreiben mithilfe von Bildergeschichten.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 6, Heft 22, 52-55.
303. Korzeniewski, Jan (1987). „Bild-Text-Beziehungen im Fremdsprachenunterricht.“ *Info DaF* 14, Heft 2, 111-120.
304. Kraus, Thomas J. (2006). „A creative writing project: Climb into another person’s skin and walk around it.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2006, Heft 1, 16-22.
305. Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2007). *Französisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
306. Krück, Brigitte (1999). „Mediale Pluralität der Zugänge zum literarischen Text am Beispiel von Louise Erdrichs *The Bingo Van*.“ In: Blell, Gabriele & Krück, Brigitte (Hrsg.). *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 227-238.
307. Krumm, Hans-Jürgen (1992). „Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde.“ *Fremdsprache Deutsch* 1992, Heft 6, 16-19.
308. Krumm, Sigrid & Marcou, Carmen (1994). „Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“ In: Hirschfeld, Ursula von (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt: Tagungsbericht*. München: Iudicium, 251-260.
309. Kühn, Olaf (1998). *Vom Sehen plus Hören zum Sprechen: Zu den Chancen des Videoeinsatzes im Französischunterricht*. München: KoPäd.
310. Kuntze, Wulf-Michael & Schuker, Christel (1989). „Vom Bild zum Text und vom Text zum Bild: Gedichte im Englischunterricht ab Klasse 6.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, Heft 93, 23-26.
311. Kupetz, Rita (1994). „Mit dem Fernsehen fängt die Lernarbeit erst an.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit*. Seelze: Friedrich, 190-200.
312. Kupetz, Rita (Hrsg.) (1997). *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
313. Küppers, Almut & Seelbach, Jana (2009). „‘I’m the Smartest Giant in Town!’ Mit Lesetheater Leseflüssigkeit fördern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 100/101, 16-21.
314. Küster, Lutz (2003). *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht: Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt a.M.: Lang.
315. Kutny, Margitta (2008). „Emotions in Action: Im szenischen Spiel dialogisches Sprechen erproben.“ *Englisch* 2008, Heft 1, 28-31.
316. Lademann, Norbert (1993). „Zu einigen Kriterien für die Gestaltung kommunikativ orientierter Lehrbücher des Fremdsprachenunterrichts.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 143-155.
317. Laveau, Inge, Nicolas, Gerd & Sprenger, Margret (1988). *Bild als Sprechanaß: Werbeanzeigen*. München: Goethe Institut.
318. Leitzke-Ungerer, Eva (2006). „Texttheater im Fremdsprachenunterricht.“ In: Hahn, Angela & Klippel, Friederike (Hrsg.). *Sprachen schaffen Chancen*. München: Oldenbourg, 75-83.

319. Leitzke-Ungerer, Eva (2010). „Standbilder zum Sprechen bringen: Eine szenisch-visuelle Annäherung an literarische Texte.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 147-164.
320. Leupold, Eynar (2002). *Französisch unterrichten: Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
321. Leupold, Eynar (2007a). *Französischunterricht als Lernort für Sprache und Kultur: Prinzipien und Praxisbeispiele*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
322. Leupold, Eynar (2007b). *Textarbeit im Französischunterricht: Aufgaben entwickeln – Motivation fördern*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
323. Leupold, Rainer (2004). *Sehen und Lesen: Integration audiovisueller Erfahrung in den Literaturunterricht*. Inaugural-Dissertation. Würzburg.
324. Lieber, Gothild (1980). „Zum Inhalt der visuellen Veranschaulichung bei der Arbeit an der Grammatik.“ *Deutsch als Fremdsprache* 17, Heft 6, 340-351.
325. Lieskounig, Jürgen (1988). „Durch Bilder zur Sprache? – Überlegungen zur Problematik visueller Mittel in Lehrwerken ‚Deutsch als Fremdsprache‘.“ *Zielsprache Deutsch* 1988, Heft 2, 2-8.
326. Lindhorst, Monika (1996). „Bildermachen vom Fremden: Ethnozität im Fernsehen als Gegenstand des Faches Deutsch als Fremdsprache.“ *Info DaF* 23, Heft 6, 737-745.
327. Lingsch, Herbert & Bauer, Hans G. (1971). „‚Look Here‘ – Sprachlaborübungen zu Bildgeschichten.“ *Englisch* 1971, Heft 4, 117-120.
328. Lingsch, Herbert (1974). „Wege zu neuen Filmen für den Fremdsprachenunterricht.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 133-139.
329. Löhndorf, Harald (1993). „Comics und Kreativität. Eine Einheit für den Englischunterricht der Sekundarstufe II.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 40, Heft 2, 139-151.
330. Lonergan, Jack (1987 [1984]). *Fremdsprachenunterricht mit Video: Ein Handbuch mit Materialien*. Übers. Rösner, Ulrich. München: Hueber.
331. Lübke, Diethard (1985). „Visuelle Hilfen im Grammatikunterricht Französisch.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 19, Heft 76, 266-280.
332. Macaire, Dominique & Hosch, Wolfram (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.
333. Macht, Konrad & Schloßbauer, Rudolf (1975). *Englischunterricht audio-visuell*. Donauwörth: Auer.
334. Mannhart, H. (1932). „Das Plakat als Lehrmittel.“ *Die Neueren Sprachen* 40, 175-177.
335. Marquardt, Manfred (1997). „Parlez-vous image? Bilder als Sprech- und Schreibenanlass.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 1, 21-28.
336. Mayer, Nikola (2009). „Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe.“ In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2009 [1989]). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis*. 4. Aufl. Tübingen: Francke UTB, 61-90.
337. Meer-Walter, Stephanie (2000). „Tintin, Lucky Luke, les Schtroumpfs et les autres sur internet: Le tour de la BD francophone.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34, Heft 43, 23-27.
338. Meidt, Ernst-Heinrich (1979). „Astérix in der Volkshochschule: Zwei Beispiele für Unterricht mit Comics in der Erwachsenenbildung.“ *Zielsprache Französisch* 10, Heft 3, 116-129.
339. Mendez, Carmen (2003). „Art – reading pictures, visualising words, feeling texts: Lernen an Stationen in der Sekundarstufe II.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 2003, Heft 6, 34-40.
340. Mengler, Klaus (1976). „Verwendungsmöglichkeiten der Flanelltafel im Französisch-Unterricht.“ In: Firges, Jean & Pelz, Manfred (Hrsg.). *Innovationen des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 77-96.
341. Mersmann, Arndt & Krug, Christian (2007). „Vom Pixel zur Traumstadt. Interaktive Bilderwelten erkunden.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 16-20.
342. Mey, Willi (1974). „Der Einsatz von Super-8-Filmen im englischen Anfangsunterricht.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 21, Heft 2, 138-144.

343. Meyem, Michael (2004). „Medien, Nutzer und Gewohnheiten: Über Medien und ihren Gebrauch im Alltag.“ In: Kübler, Hans-Dieter & Elling, Elmar (Hrsg.). *Wissensgesellschaft: Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 43-53.
344. Meyer, Helmut (1990). „Spuren sichern – oder: mit Kunst überleben: Literaturdidaktische Erkundungen zum Stellenwert von Leonardos ‚Mona Lisa‘ in Ray Bradburys Short Story ‚The Smile‘.“ *Die Neueren Sprachen* 89, Heft 3, 279-302.
345. Meyer, Irmgard (1991). „Bilder zum Mitmachen: Sprech- und Spielideen mit Bildern aus Zeitschriften.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 31-34.
346. Mieth, Christoph (1973). „Probleme der Visualisierung im Fremdsprachenunterricht.“ *Neusprachliche Mitteilungen* 26, Heft 4, 199-200.
347. Mischkowski, Hans Günther (1996). „Vom Bild zum Text: (Kunst-)Bilder, Fotos und Filmauszüge als Sprech- und Schreibanlässe im Englischunterricht der Sekundarstufe II.“ *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 49, Heft 2, 102-107.
348. Montani, Klara (1974). „Die Funktion des Bildes in der audio-visuellen struktural-globalen Methode.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 37-57.
349. Moormann, Ruth & Zerweck, Bruno (2005). „Gewaltdarstellung im Comic: Der Horrorcomic ‚The Orphan‘.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 33-36.
350. Moreth-Hebel, Christine & Hebel, Udo J. (2007). „Bilder von Amerika im Dialog: Interpikturale Projekte im Englischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 38-44.
351. Mühlmann, Horst (2005). „Zur Dokumentarfilm-Analyse im Fach Englisch der gymnasialen Oberstufe.“ *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 58, Heft 1-2, 74-80.
352. Müller, Bernd-Dieter (1983). „Begriffe und Bilder: Bedeutungscollagen zur Landeskunde.“ *Zielsprache Deutsch* 1983, Heft 2, 5-14.
353. Müller, Michael (2006). „Tasks in Geography: The Three Gorges Project in the CLIL-Classroom.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40, Heft 84, 39-44.
354. Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2004). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
355. Multhaupt, Uwe (1992). „Mentale Repräsentationen und Lernprozesse: Didaktische Anmerkungen zu psycholinguistischen Theorien.“ In: Ders. & Wolff, Dieter (Hrsg.). *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 72-100.
356. Münchow, Sabine (1997). „Das Projekt Toulouse-Lautrec: Schüler gestalten einen Katalog für Schüler über den Maler, seine Zeit und seine Zeitgenossen.“ *Fremdsprachenunterricht* 41, Heft 1, 26-33.
357. Münchow, Sabine (2007). „Umgang mit den ‚neuen Medien‘.“ In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.). *Französisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 190-210.
358. Nessler-Matuttis, Catherine (2005). „Ma belle femme!“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2005, Heft 74/75, 16-17.
359. Neuner, Gerhard (1981). „Übungen und Übungssequenzen im kommunikativen Deutschunterricht.“ *Zielsprache Deutsch* 1981, Heft 1, 2-22.
360. Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Französisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
361. Nissen, Peter (1994). „Den Text inszenieren – statt analysieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 28, Heft 15, 36-40.
362. Novicicov, Eugen (1974). „On the Role and Place of Image in the Process of Teaching Foreign Languages.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 12-20.
363. Orth, Karin (1985). „Zur Einführung der Filmanalyse im Französischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 19, Heft 73, 37-43.
364. Orton, Eric (1971). „Funktionen visueller Elemente im Fremdsprachenunterricht: Eine kritische Auseinandersetzung.“ *Die Neueren Sprachen* 70, Heft 5, 246-252.

365. Overmann, Manfred (2000). „Fremdheitserziehung und Medienpädagogik: Apprendre et enseigner avec TV5.“ *Zielsprache Französisch* 32, Heft 1/2, 53-58.
366. Paech, Joachim (1994). „Einige Anmerkungen/Thesen zur Theorie und Kritik des Dokumentarfilms.“ In: Bredella, Lothar & Lenz, Günther (Hrsg.). *Der amerikanische Dokumentarfilm: Herausforderung für die Didaktik*. Tübingen: Narr, 23-37.
367. Pankratz, Anette & Rymarczyk, Jutta (2009). „Glamour – Gucci – Gruppenzwang? Die Welt der Mode im Englischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 102, 2-7.
368. Peck, Antony (1974). „Leistungen und Aufgaben des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Erfahrungen mit dem Nuffield School Council Deutschkurs.“ ?“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 58-92.
369. Pelz, Manfred (1975). „Audiovision in der zweiten Generation: Zur gegenwärtigen Situation des audio-visuellen Unterrichts in Theorie und Praxis.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 9, Heft 35, 16-30.
370. Pérez Redondo, Crispín (1975). „La enseñanza de lenguas y los medios audiovisuales.“ *Zielsprache Spanisch* 1975, Heft 1, 9-15.
371. Peters, Klaus (2006). „Zum Einsatz von Powerpoint im Fremdsprachenunterricht.“ In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.) (2006 [1992]). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Lang, 312-317.
372. Piepho, Hans-Eberhard (1971). „Visuelle Steuerung von Sprachleistungen im englischen Anfangsunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 5, Heft 20, 26-35.
373. Piepho, Hans-Eberhard (1974). „Visuelle Hilfen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 93-111.
374. Piepho, Hans-Eberhard (1985). „Die Wandtafel als Medium im Englischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 19, Heft 76, 255-265.
375. Pohl, Reinhard (1988). „Collagen im Französischunterricht der Sekundarstufe I.“ In: Raasch, Albert & Bludau, Michael & Zapp, Franz Josef (Hrsg.). *Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 89-107.
376. Pohl, Reinhard (1989). „Lektüre von Collagen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, Heft 93, 10-14.
377. Pohl, Reinhard (1996). „Umwege zum Ich-Objekt: ‚trois personnes entrées dans des tableaux‘ – komplexe mediale Arbeit im Französischunterricht mit einem ‚poème à jouer‘ von Jean Tardieu.“ In: Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 91-105.
378. Polletti, Axel (2000). „Carnivore, cinéphile, anthropage... Ein Leitfaden in fünf Schritten.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2000, Heft 4, 32-33.
379. Polletti, Axel & Steinlein, Almut (2000). „‚Rien sur terre ne pouvait les séparer‘ – das Titanic-Poster im Unterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2000, Heft 4, 16-20.
380. Pütz, Wolfgang (2001). „Einführung.“ *Französisch heute* 32, Heft 1, 8-9.
381. Quast, Ulrike (1994). „Imagination is more than knowledge – geleitete Imagination im alternativen Fremdsprachenunterricht.“ *Fremdsprachenunterricht* 38/47, Heft 3, 201-202.
382. Raabe, Horst (1997). „Schüler verfilmen Gedichte. Jacques Prévert: Déjeuner du matin.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 31, Heft 27, 26-31.
383. Raabe, Horst (1998). „Mit Fernsehen und Video selbstständig Französisch lernen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 32, Heft 34, 49-51.
384. Raabe, Horst (2003). „Audiovisuelle Medien.“ In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003 [1989]). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke, 423-426.
385. Rabkin, Gabriele (1997). „Freies Schreiben und Gestalten mit bildender Kunst: Wie der ‚Schellenengel‘ von Paul Klee Kinder zum eigenen Gestalten anregt.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 37-38.
386. Rabkin, Gabriele (2000). „‚Schreibe und male, wie du dir das Fest der Moslems vorstellst!‘ Interkulturell-kreatives Arbeiten mit Fantasien von Kindern und Schriften der Welt.“ *Fremdsprachenunterricht* 2000, Heft 5, 368-371.

387. Rampillon, Ute (1999a). „Lernen mit Bildern aus Zeitschriften.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 20-25
388. Rampillon, Ute (1999b). „Schülerbilder zum Englischlernen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 14-19.
389. Reich, Sabine (1998). „The Bard in the Movies: Vorschläge zum Einsatz von Shakespeare-Verfilmungen im Unterricht.“ *Fremdsprachenunterricht* 42, Heft 5, 336-342.
390. Reinfried, Marcus (1992a). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht: Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
391. Reinfried, Marcus (1992b). „Visuelle Semantisierung im Französischunterricht.“ In: Birken-Silverman, Gabriele & Rössler, Gerda (Hrsg.). *Beiträge zur sprachlichen, literarischen und kulturellen Vielfalt in den Philologien: Festschrift für Rupprecht Rohr zum 70. Geburtstag*. Stuttgart: Steiner, 408-433.
392. Reinfried, Marcus (1995). „Bilder als Stimuli für die Textproduktion im Französischunterricht.“ *Fremdsprache und Hochschule* 44, 55-72.
393. Reinfried, Marcus (1996). „„La Tour“: Eine literarische bande dessinée.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1996, Heft 2, 28-34.
394. Reinfried, Marcus (1997). „Unterrichtsgespräche über Cartoons von Sempé. Eine Möglichkeit zur Schüleraktivierung im Französischunterricht.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44, Heft 2, 178-188.
395. Reinfried, Marcus (1999). „Medien im Fremdsprachenunterricht, ihre Analyse und Evaluation.“ In: Bausch, Karl Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 176-188.
396. Reinfried, Marcus (2003). „Visuelle Medien.“ In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke, 416-420.
397. Reinfried, Marcus (2004). „Audio-Visual Language Teaching.“ In: Byram, Michael (Hrsg.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 61-64.
398. Reinfried, Marcus (2008). „Vom ‚Stellvertreter‘ zum ‚Türöffner‘ – Bilder in Fremdsprachenlehrwerken.“ In: Lieber, Gabriele (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, 198-211.
399. Reinfried (2010). „Visuelle Medien.“ In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 277-280.
400. Reisener, Helmut (1988). „Piktogramme im Englischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 22, Heft 87, 19-23.
401. Rinke, Ernst Rudolf (1986). „Die Darstellung von grammatischen Strukturen der deutschen Sprache mit visuellen Hilfsmitteln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“ In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Lehrerfortbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe-Institut, 103-112.
402. Roche, Jörg (2005). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel: UTB.
403. Ronge, Peter (1991). „Karikaturen im Französischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1991, Heft 4, 17-23.
404. Ronge, Peter (2001). „Zur Situation der französischen Karikatur im Jahre 2000.“ *Französisch heute* 32, Heft 1, 52-69.
405. Rösler, Dietmar (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
406. Rösler, Dietmar (2010). „E-Learning und Fremdsprachenlernen mit dem Internet.“ In Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 285-289.
407. Rössler, Andrea (2005). „Im Bilde sein.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2005, Heft 9, 4-9.
408. Roth, Elmar (1974). „Die Arbeit mit visuellen Einzelmedien auf dem Gebiet der Literaturkunde – Englisch, Sekundarstufe II.“ In: Schüle, Klaus & Krankenhagen, Gernot (Hrsg.). *Audiodisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett, 83-96.
409. Rück, Heribert (1994a [1989]). „Die heimliche Komik der Werbung oder: Wie man Strukturdiagramme von Annoncen entwirft und durch inhaltliche Veränderungen die Texte parodiert

- und travestiert.“ In: Ders. *Unterrichtsideen Französisch: Textanalyse und Textproduktion. Sekundarstufe II*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett, 58-81.
410. Rück, Heribert (1994b [1989]). „Kreatives sprachliches Handeln mit Hilfe von Zeichnungen oder: Wie Lernende mittels vieldeutiger graphischer Gebilde zu eigenständigem Sprechen und Schreiben angeleitet werden.“ In: Ders. *Unterrichtsideen Französisch: Textanalyse und Textproduktion. Sekundarstufe II*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett, 9-21.
411. Ruppert, C. H. (1975). „Tebeo, historieta, comic, fotonovela im Spanischunterricht.“ *Zielsprache Spanisch* 1975, Heft 2, 6-13.
412. Rymarczyk, Jutta (1998). „Im Bilde sein‘ bei Macbeth und anderswo. Zur Eignung künstlerischer Bildwelten im Fremdsprachenunterricht.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45, Heft 1, 45-54.
413. Rymarczyk, Jutta (1999). „Bezüge zwischen Bildern und Literatur als Wegweiser zu autonomem Handeln.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 36-42.
414. Rymarczyk, Jutta (2000). „Fachübergreifendes Lernen mit Kunstmedien an Lernorten außerhalb der Schule. Die Behandlung des Romans ‚This Side of Brightness‘ von Colum McCann im Kontext von Kunstaustellungen und Autorenlesungen.“ *Fremdsprachenunterricht* 44, Heft 5, 358-363.
415. Rymarczyk, Jutta & Scherer, Gabriele (2006). „Intertextualität im Literatur- und Fremdsprachenunterricht.“ In: Olsen, Ralph, Petermann, Hans-Bernhard & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.). *Intertextualität und Bildung – didaktische und fachliche Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang, 160-170.
416. Rymarczyk, Jutta (2007). „Zum Wechselspiel von Text und Bildender Kunst in einer intermedialen Literatur- und Kulturdidaktik.“ In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 329-350.
417. Rymarczyk, Jutta (2009). „Bilderbücher für integrativen Englischunterricht: ‚Tadpole’s Promise‘.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2009, Heft 5, 21-23.
418. Rymarczyk, Jutta (2010). „Kraftvolle Bilder: Ein intermedialer Beitrag zur Friedenserziehung im Englischunterricht ausgehend von Kienholz’ Tableau The Portable War Memorial.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 273-293.
419. Sánchez Serdá, Marta (2005). „De la mano de Leo Verdura.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2005, Heft 9, 11-17.
420. Sanz Oberberger, Carlos (2005). „El dibujo como apoyo útil.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2005, Heft 9, 41-47.
421. Sarter, Heidemarie (2006). *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG.
422. Schenke, Petra (1999). „How to Make Reading Less Forgettable in the Classroom.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 44-46.
423. Scherer, Hans & Marino, Ingrid (1980). „Verstehen fremdsprachlicher TV-Dokumente: Theorie und empirische Befunde.“ In: Faber, Helm von & Eggers, Dietrich (Hrsg.). *Video im Fremdsprachenunterricht: Ein Werkstattgespräch des Goethe-Instituts München in Zusammenarbeit mit dem AKDaF beim Deutschen Akademischen Austauschdienst*. München: Goethe-Institut, 21-49.
424. Scherling, Theo (1984). „Sehen und Verstehen. Zur Visualisierung von Dialogen in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache.“ *Zielsprache Deutsch* 1984, Heft 1, 40-48.
425. Scherling, Theo & Schuckall, Hans-Friedrich (1992). *Mit Bildern lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
426. Schewe, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramenpädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.
427. Schiemann, Steven (2010). „This Is Your Hobby Rap! Texte mit Bewegung inszenieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 44, Heft 103, 32-36.
428. Schiepanski, Gerhard (1985). „Die Bildgeschichte als Grundlage inhaltsbezogener Klassenarbeiten im Fach Französisch in der Sekundarstufe I.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 32, Heft 4, 379-385.
429. Schiffler, Ludger (1970). „Empirische Untersuchung zur Wirksamkeit des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 17, 184-186.

430. Schiffler, Ludger (1975). „Wie sollen Bilder im Fremdsprachen-Anfangs-Unterricht gestaltet sein? Empirische Überprüfung der Semantisierungsfähigkeit verschiedener Bildkonzeptionen.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 22, 65-79.
431. Schiffler, Ludger (1976 [1973]). *Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle-Meyer.
432. Schiffler, Ludger (2001). „Kinästhetische und visuelle Signale für Grammatikprobleme des Französischen.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 48, Heft 2, 170-177.
433. Schilder, Hanno (1977). *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880: Eine Grundlegung der Anschauungsmethode und der auditiven Methode unter entwicklungsgeschichtlichem Aspekt*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
434. Schilder, Hanno (1989). „Visuelle Medien.“ In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 405-409.
435. Schmidt, Hans J. (1980). „Das ‚Pin-Board‘ im Englischunterricht der 5. und 6. Klasse.“ *Englisch* 1980, Heft 4, 135-138.
436. Schmidt, Hans-Werner (1988). *Edward Kienholz: The Portable War Memorial. Moralischer Appell und politische Kritik*. Frankfurt a.M.: Fischer.
437. Schneck, Peter (2005). „Double Vision: (Not) A Definition of Visual Culture.“ In: Hebel, Udo J. & Kohl, M. (Hrsg.). *Visual Culture in the American Classroom: Proceedings of the U.S. Embassy Teacher Academy 2003*. Wien: RPO, 1-23.
438. Schneider, Bruno (1974). „Fachdidaktische Überlegungen zum Einsatz von AV-Medien im Fremdsprachenunterricht.“ In: Schüle, Klaus & Krankenhagen, Gernot (Hrsg.). *Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett, 22-37.
439. Schneider, Klaus Peter (1992). „Prozesse und Strategien der Verbalisierung visueller Stimuli in der Fremdsprache.“ Multhaup, Uwe & Wolff, Dieter (Hrsg.). *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 34-55.
440. Schrader, Heide (1998a). „Offenheit in Bildern – Einladung zur Konstruktion.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1998, Heft 32, 32-36.
441. Schrader, Heide (1998b). „Der Reiz des Visuellen – Offene Bilder im Französischunterricht.“ *Fremdsprachenunterricht* 42, Heft 3, 186-192.
442. Schrader, Heide (2000). „Innenräume und Innenleben – die Kunst des Interieurs im Französischunterricht.“ *Fremdsprachenunterricht* 2000, Heft 5, 345-349.
443. Schrader, Heide (2002). „Sehen und Verstehen im bilingualen Fremdsprachenunterricht.“ In: Decke-Cornill, Helene & Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M.: Lang, 151-165.
444. Schröder, Gottfried (1983). „Werbung im Englischunterricht.“ In: Groene, Horst, Jung, Udo O. H. & Schilder, Hanno (Hrsg.). *Medienpraxis für den Englischunterricht: Technische Medien und Massenmedien im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh, 178-206.
445. Schuckall, Hans-Friedrich (1991). „Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder... Unterrichtsvorschlag zu einer Bildermappe.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 42-45.
446. Schuhmacher, Karl Erhard (1993). „Thomas Nast und seine Karikaturen im Englischunterricht der Sekundarstufe II.“ *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 40, Heft 3, 257-268.
447. Schüle, Klaus & Krankenhagen, Gernot (Hrsg.) (1974). *Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett.
448. Schüle, Klaus (1993). „Video-Welten und Lebenswelten. ‚Paris-Portraits – Leben denn so die Menschen?‘“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1993, Heft 10, 20-24.
449. Schultz, Joachim (1981). „Plakate als Sprechreiz und Informationsquelle im landeskundlich orientierten Gesprächsunterricht (DaF) – Beispiel Kulturelles Leben in der BRD.“ *Zielsprache Deutsch* 1981, Heft 2, 33-39.
450. Schulz, Reinhard & Wolf, Ingrid (1972). „Die Aufgabe des Visuellen bei der Integrierung des neuen Wortgutes auf der ersten Spracherlernungsstufe.“ *Die Neueren Sprachen* 71, Heft 1, 65-72.
451. Schumann, Adelheid (2004a). „Medienkompetenz durch Medienvergleich: Französische und deutsche Fernsehnachrichten im Französischunterricht.“ In: Bosenius, Petra & Donnerstag, Jürgen (Hrsg.). *Interaktive Medien und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 163-175.

452. Schumann, Adelheid (2004b). „Wörter vernetzen. Visuelle und sprachliche Strategien bei der Lektüre von *Terminus nord*.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2004, Heft 68, 28-32.
453. Schüwer, Martin (2005). „Teaching Comics: Die unentdeckten Potenziale der grafischen Literatur.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 2-7.
454. Schwerdtfeger, Inge-Christine (1973). *Medien und Fremdsprachenunterricht: Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt*. Hamburg: Buske.
455. Schwerdtfeger, Inge-Christine (1975). „Medien im neusprachlichen Fremdsprachenunterricht: Wozu?“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 9, Heft 35, 2-15.
456. Schwerdtfeger, Inge-Christine (1983). „Filme im Fremdsprachenunterricht.“ In: Theuring, Wolf (Hrsg.). *Lehren und Lernen mit Medien*. Gründwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 92-104.
457. Schwerdtfeger, Inge-Christine (1986). „Filmeinsatz im Deutschunterricht – oder: Wie das hedonistische Prinzip den Weg zurück in den Unterricht findet.“ In: Aupelf, The British Council & Goethe Institut (Hrsg.). *Les nouvelles technologies et l'enseignement des langues. Neue Technologie im Fremdsprachenunterricht. New Technology and Foreign Language Learning*. Paris: Didier Érudition, 6-19.
458. Schwerdtfeger, Inge-Christine (1989). *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
459. Schwerdtfeger, Inge Christine (1994). „Zum dialektischen Verhältnis des Fremden und Eigenen – Übungsformen und Wirkungen von Medien im Fremdsprachenunterricht.“ In: Gienow, Wilfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit*. Seelze: Friedrich, 28-42.
460. Schwerdtfeger, Inge-Christine (1997). „Zur (Wieder)Entdeckung von Sehen und Imagination für fremdsprachliches Lernen – das kognitive Lernmodell auf dem Prüfstand.“ In: Wolff, Armin, Chlosta, Christoph & Ostermann, Thorsten (Hrsg.). *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 46. Regensburg: FaDaF, 195-209.
461. Schwerdtfeger, Inge Christine (2003). „Übungen zum Hör-Sehverstehen.“ In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003 [1989]). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke, 299-302.
462. Schwerin von Krosigk, Ulrike (1987). „Textproduktion nach Bildvorlagen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 21, Heft 87, 9-11.
463. Segna, Hilde (1997). „„S'il vous plait... dessine-moi un mouton!“ Bilder sehen – Texte verstehen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 32-36.
464. Segna, Hilde (1999). „Pictures, Perception and Personality: Bilder im Kontext von Literatur und Erfahrungswelt.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 28-31.
465. Seidl, Monika (2007a). „Bilder lesen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 8-9.
466. Seidl, Monika (2007b). „Ein Traum von Freiheit und Nützlichkeit. Bildbedeutungen rekonstruieren und als rekonstruiert erkennen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 10-15.
467. Seidl, Monika (2007c). „Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 41, Heft 87, 2-7.
468. Seidl, Monika (2010). „*SlashSit* und andere Geschichten vom Sitzen: Geschlechterstereotype in Bildmedien und Computerspielen und ihre Untersuchung im Fremdsprachenunterricht.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 294-311.
469. Selinger, N. A. (1982). „Die Bedeutung von Videoreihen für den Leseunterricht in Fernsehkursen.“ *Deutsch als Fremdsprache* 19, Heft 6, 354-359.
470. Siebold, Jörg (Hrsg.) (1997). *Sprache und Medien im Fremdsprachenunterricht*. Rostock: Universität Rostock.
471. Siekmann, Manfred & Hellwig, Karlheinz (1988). „Authentische Bildergeschichten im Englischunterricht. Teil II: Praktische Anwendung.“ *Die Neueren Sprachen* 87, Heft 4, 386-404.
472. Siekmann, Manfred (1989). „Collagen als produktives Medium. Englischunterricht in der Sekundarstufe I und II.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, Heft 93, 15-19.

473. Sippel, Vera (2003). „Si la lune était une chaussure, elle danserait la nuit: Irreale Bedingungsätze anhand von Magritte-Bildern.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2003, Heft 61, 14-16.
474. Skorge, Patricia (2006). *The Affordances of Visuals in Materials of Foreign Language Learning and Teaching: Perspectives from Theory and Research*. Dissertation. Bielefeld.
475. Sohns, Jan-Arne (2010). „Kunst, Kommerz und kollektive Identität: Amerikanische Landschaftsmalerei im englischsprachigen Kulturunterricht.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 254-272.
476. Sommer, Roy & Zerweck, Bruno (2005a). „Auswahlbibliografie FU-Englisch 75 (3/2005): Themenheft Teaching TV.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 75, 9.
477. Sommer, Roy & Zerweck, Bruno (2005b). „TV Literacy in der Fernsehgesellschaft.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 75, 2-7.
478. Spaeth-Goes, Judith & Jauch, Werner (1998). „Französisch besser in Szene setzen – Theater im Sprachunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1998, Heft 36, 4-13.
479. Stein, Barbara (2004). „Bilder im Fremdsprachenunterricht: Eine Untersuchung aus soziologisch-philosophischer und semiotischer Sicht.“ *Französisch heute* 35, Heft 4, 404-416.
480. Storch, Günther (1999). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Fink.
481. Sturm, Dietrich (1991a). „Das Bild im Deutschunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 4-11.
482. Sturm, Dietrich (1991b). „Wenn zwei dasselbe sehen...“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 17.
483. Sturm, Dietrich (1994a). „Visualisierung.“ In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 84-94.
484. Surkamp, Carola (2004). „Teaching Films: Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38, Heft 68, 2-9.
485. Surkamp, Carola (2007). „Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht.“ In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89-106.
486. Surkamp, Carola & Ziethe, Katja (2010). „Perspektivierte Bilder von Wirklichkeit in ‚Bowling for Colombine‘: Welche Geschichten erzählen Dokumentarfilme und wie gehen wir damit im Unterricht um?“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 362-382.
487. Tabbert, Reinbert (1997). „Bildergeschichten von Raymond Briggs.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 31, Heft 29, 19-22.
488. Tabbert, Reinbert (1999). „Gedichte und Gemälde – Anregungen für den fortgeschrittenen Englischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 33, Heft 38, 32-35.
489. Tartellin, Fred (1997). „Heute mal ohne Lehrbuch! Kunstbilder und Musik im Fremdsprachenunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 24-26.
490. Thaler, Engelbert (1999). *Musikvideoclips im Englischunterricht: Phänomenologie, Legitimität, Didaktik und Methodik eines neuen Mediums*. München: Langenscheidt-Longman.
491. Thaler, Engelbert (2005a). „The Bard goes Cartoon: Die Verwendung von Shakespeare-Comics.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 73, 37-43.
492. Thaler, (2005b). „The Trend’s your ‚Friends‘: Methoden zur Arbeit mit TV-Sitcoms.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 39, Heft 75, 36-37.
493. Thaler, Engelbert (2007). „Schulung der Hör-Seh-Verstehens.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2007, Heft 4, 12-17.
494. Thaler, Engelbert (2010). „Media literacy durch britische sketch comedy: Die Fernsehserie Little Britain im Englischunterricht.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 313-324.
495. Thomson, Katrin (2010). „Bildkunst und Literatur im EFL-Classroom: Überlegungen zur Förderung von Lesekompetenzen durch die bildgestützte Behandlung literarischer Texte.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 199-224.

496. Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
497. Tonn, Frauke (1994). „Zu unserer Folienbeilage: British Money.“ *Englisch* 1994, Heft 3, 97.
498. Toth, Erwin (1979). *Herstellung und Einsatz von Bildmaterial im Fremdsprachenunterricht*. Ohne Ort: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
499. Uhling, Marita (1997). „Les photos qui parlent: Arbeiten mit Fotos aus Zeitungen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 11-16.
500. Vanderbeke, Dirk (2003). „Comics und Krimis im Fremdsprachenunterricht.“ *Fremdsprachenunterricht* 47, Heft 4, 295-297.
501. Vanderbeke, Dirk (2006). „Comics and Graphic Novels in the Classroom.“ In: Delanoy, Werner & Volkmann, Laurenz (Hrsg.). *Cultural Studies in the EFL Classroom*. Heidelberg: Winter, 365-379.
502. Vences, Ursula (1996). „Szenisches Lesen und Behaltenswirksamkeit.“ In: Buchloh, Ingrid, Christ, Herbert, Klein, Erwin & Mäsch, Nando (Hrsg.). *Konvergenzen Fremdsprachenunterricht: Planung – Praxis – Theorie*. Tübingen: Narr, 194-204.
503. Vences, Ursula (2005). „Besuch einer Ausstellung.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2005, Heft 9, 18-21.
504. Vences, Ursula (2006). „Spielfilme im Spanischunterricht.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2006, Heft 12, 4-11.
505. Videira Murta, Maria da Luz (1991). „„Vater und Sohn“ im Anfangsunterricht: Eine Hörverstehensübung und ein Schreibauftrag.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 46-47.
506. Vignaud, Marie-Françoise (2003). „Images – voyages. Ecriture libre.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2003, Heft 5, 14-15.
507. Vignaud, Marie-Françoise (2009). „„Ouah! Balèze!“ Die BD und den Film ‚Persepolis‘ analysieren.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 43, Heft 97, 18-27.
508. Vogt, Katrin (2009). „The Ugly Duckling Among Fashion Addicts: Hör-Sehverstehen an der Soap Ugly Betty entwickeln.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, Heft 102, 14-19.
509. Volkmann, Laurenz (2004). „Überlegungen zum Lernziel Medienkompetenz am Beispiel Musikvideoclips.“ In: Bosenius, Petra & Donnerstag, Jürgen (Hrsg.). *Interaktive Medien und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 145-162.
510. Vorbeck-Heyn (2009). „Persépolis: Der abenteuerliche und mühselige Weg einer Identitätsfindung.“ *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2009, Heft 5, 39-44.
511. Walter, Heribert (1972). „Astérix le Gaulois im Französischunterricht.“ *Französisch heute* 3, Heft 3, 130-144, 205-215.
512. Weber, Lothar (1997). „Motivation durch die Arbeit mit Postkarten.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1997, Heft 25, 17-20.
513. Wedewer, Rolf (1996). „Bilder und Sprache.“ In: Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 33-42.
514. Weiland, Hermann J. (1978). *Film und Fernsehen im Englischunterricht: Theorie, Praxis und kritische Dokumentation*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
515. Weidenmann, Bernd (1989). „Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel ‚Wirtschaftskommunikation‘.“ *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, 132-149.
516. Weidenmann, Bernd (1991). „Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern.“ *Fremdsprache Deutsch* 1991, Heft 5, 12-16.
517. Weis, Gabi (1994). *Werbung im Französischunterricht: Medienspezifische und didaktische Reflexion*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.
518. Wenrich, Rainer (2006). „Shakespeare (nicht nur) im Kunstunterricht.“ In: Petersohn Roland & Volkmann, Laurenz (Hrsg.). *Shakespeare didaktisch I: Neue Perspektiven für den Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 239-255.
519. Wenrich, Rainer (2010). „William Shakespeare und die Inszenierte Fotografie: Ein interdisziplinärer Ansatz zur Vermittlung von Text- und Bildkompetenzen.“ In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 225-237.
520. Weskamp, Ralf (2001). *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte*. Berlin: Cornelsen.

521. Wicke, Rainer Ernst (1996). „Musik und Kunst im schülerzentrierten und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht.“ In: Blell, Gabriele & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.). *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang, 115-126.
522. Wicke, Rainer E. (1997). „Caverna Magica: Ein musikalischer Höhlenspaziergang im Deutschunterricht.“ *Fremdsprache Deutsch* 1997, Heft 17, 27-32.
523. Wicke, Rainer E. (2000a). „Dahinter sitzt wahrscheinlich eine schöne Frau... Edward Hoppers ‚Sunlight in a Cafeteria‘ im fremdsprachlichen Deutschunterricht einer 9. Klasse.“ *Fremdsprachenunterricht* 2000, Heft 5, 342-349.
524. Wicke, Rainer E. (2000b). *Grenzüberschreitungen: Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: Iudicum.
525. Winkler, Katharina (2000). „‚Le dîner fantôme‘ – ein Bilderbuch wird lebendig: Kreativer Medieneinsatz beim Umgang mit französischer Literatur.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2000, Heft 47, 20-23.
526. Wolf, Norbert (1972). „‚Flash Cards‘ – ein wirkungsvolles Hilfsmittel im Anfangsunterricht.“ *Englisch* 1972, Heft 2, 44-46.
527. Wolff, Udo (1985). „Visuelle Hilfen bei der Textbearbeitung im Französischunterricht – Zur Gestaltung von Tafel- und Folienanschrieben.“ *Der fremdsprachliche Unterricht* 19, Heft 76, 298-312.
528. Würffel, Nicola (2010). „Medienerziehung und -didaktik.“ In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 146-150.
529. Zachara, Ewa (2006 [2004]). *Visualisieren im Englischunterricht*. 2. Aufl. Lichtenau: AOL.
530. Zemb, Jean-Marie (1974). „Grammatik und Film.“ In: Goethe-Institut München (Hrsg.). *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht: Protokoll eines Werkstattgesprächs*. München: Goethe-Institut, 140-163.
531. Zerweck, Bruno (2004). „Filmanalyse und cultural studies: US-Kulturthemen in The Big Lebowski und amerikanischen Vietnamfilmen.“ *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38, Heft 68, 40-45.
532. Ziebell-Optenhögel, Barbara & Grossmann, Kurt (1993). *Zum Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht*. Sao Paulo: Goethe-Institut.
533. Ziegesar, Detlef von (1975). „Die Behandlung fremdsprachlicher Comics in den Oberklassen der Hauptschule.“ *Englisch* 1975, Heft 2, 53-59.
534. Ziegesar, Detlef von (1978). „Das Bild als Motivation zum kommunikativen Sprechen.“ *Englisch* 1978, Heft 1, 7-15.
535. Zietsch, Wilhelm (1975). „At the Bus Stop – Schattenspiel mit Arbeitsprojektor.“ *Englisch* 1975, Heft 3, 101-108.
536. Zimmer, Hubert D. (1985). „Kognitionspsychologische Aspekte des Fremdsprachenerwerbs oder visuelle und verbale Komponenten der Wortbedeutung im Fremdsprachenerwerb.“ In: Bufe, Wolfgang, Deichsel, Ingo & Dethloff, Uwe (Hrsg.) *Fernsehen und Fremdsprachen: Untersuchungen zur audiovisuellen Informationsverarbeitung. Theorie und didaktische Auswirkungen*. Tübingen: Narr, 49-67.
537. Zimmermann, Günther (1976). „Phasen und Formen der Spracherlernung bei einem audiovisuellen Kurs.“ In: Firges, Jean & Pelz, Manfred (Hrsg.). *Innovationen des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts*. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 63-76.
538. Zimmermann, Hans D. (Hrsg.) (1975 [1973]). *Vom Geist der Superhelden: Comic Strips. Zur Theorie der Bildergeschichte*. 2. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
539. Zydatiß, Wolfgang (1999). „Verfilmte Kinderbuchliteratur im weiterführenden und fortgeschrittenen Englischunterricht (am Beispiel von Raymond Brigg’s ‚The Snowman‘).“ In: Blell, Gabriele & Krück, Brigitte (Hrsg.). *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 197-214.

1. Gutachterin Prof. Dr. Carola Surkamp
2. Gutachterin Prof. Dr. Gabriele Blell

Tag der mündlichen Prüfung: 22.11.2010