



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bildverstehen im DaF/DaZ-Unterricht“

erfasst von / submitted by

Mag. Julia Moosbrugger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die mich während des Studiums begleitet und unterstützt haben: Familie, Freunde, Studien- und ArbeitskollegInnen.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer, die mich durch ihre anregenden Anmerkungen, ihr Feedback und ihre Geduld vorbildhaft betreut hat.

Auch bei Frau Dr. Tina Welke möchte ich mich bedanken, da sie immer ein Ohr für meine Fragen hatte und mich mit ihrer Begeisterung für das Thema ansteckte.

Bilder bestimmen, was man erlebt. Als eine Art von Grund und Boden gliedern sie sich einem ein. Je nach Bildern, aus denen einer besteht, gerät er in ein verschiedenes Leben. Stark fühlt sich, wer die Bilder findet, die seine Erfahrung braucht.
(Elias Canetti 1995)

I. THEORETISCHER TEIL

EINLEITUNG.....	S. 7
1. DAS BILD.....	S. 9
1.1 Was ist ein „Bild“? - Thematisierung im Fachdiskurs.....	S. 9
1.2 Anthropologische Grundlagen.....	S. 21
1.3 Sprache vs. Bild?.....	S. 24
1.4 „Die Bildwissenschaft“ oder „Vom linguistic turn zum pictorial turn?“.....	S. 45
1.5 Funktionen von Bildern.....	S. 54
1.6 Exkurs: Psychische Prozesse beim Bildverstehen.....	S. 59
2. DAS BILD IM (FREMDSPRACHEN)UNTERRICHT.....	S. 65
2.1 Bild, Medium, Unterricht.....	S. 67
2.2 Bilder sind mehr als ein Hilfsmittel im Unterricht.....	S. 70
2.3 Bildkompetenz professionalisieren.....	S. 72
2.4 Bildgehalte individuell konstruieren - praktische Umsetzungen im Unterricht.....	S. 76

II. EMPIRISCHER TEIL

3. ERKENNTNISINTERESSE.....	S. 82
4. FORSCHUNGS-LAGE, FORSCHUNGSFRAGE(N).....	S. 83
5. METHODE (FRAGEBOGEN).....	S. 86
5.1 Durchführung der Befragung.....	S. 90
5.2 Rahmenbedingungen, Datenaufbereitung und –auswertung.....	S. 91
6. ERGEBNISSE.....	S. 92
6.1 Häufigkeit des Bildeinsatzes.....	S. 92
6.2 Zweck des Bildeinsatzes.....	S. 93
6.3 Bildarten und Bildmedien.....	S. 94
6.4 Stellenwert des Bildeinsatzes und der Bildaufbereitung.....	S. 96
6.5 Bildwissen, Bildverständnis, Know-How.....	S. 98
FAZIT, AUSBLICK, DESIDERATA.....	S. 103
LITERATURVERZEICHNIS.....	S. 106
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	S. 117

ANHANG: Fragebogen.....S. 118

ABSTRACT.....S. 122

I. THEORETISCHER TEIL

EINLEITUNG

Besonders im Zeitalter der digitalen Medien rücken Bilder in den Fokus der Wissenschaft. Spätestens ersichtlich wird dies in der Begründung einer eigenen Bildwissenschaft. (vgl. Lieber 2013: 4)

Die gesamtgesellschaftlich immens gestiegene Bedeutung von Bildern wirkt sich auch auf das Lehren und Lernen aus, und dies nicht nur im Kunstunterricht – Bilder als Bildungsauftrag! (vgl. Schoppe 2011:8) Sie sind von klein auf allgegenwärtig in unserer Lebenswelt. Menschen erfreuen sich an Bildern, konservieren Erinnerungen damit, geben Informationen weiter oder schmücken ihre Umgebung. Gleichzeitig geben sie Rätsel auf, stellen Fragen, sind fremd, mitunter unbequem und irritierend. Der Mensch entdeckt durch sie neue Seiten an sich, bisher Klares wird in Frage gestellt, eigene Denkweisen werden hinterfragt und der Horizont somit erweitert. (vgl. Lieber 2013: 4)

Dem Unterrichtsziel entsprechend können Bilder sehr vielfältig eingesetzt werden: als Einstimmungsmittel, als Sprechanlass, um einen bestimmten Wortschatz zu üben, zur Kognitivierung grammatischer Funktionen, als Gedächtnisstütze, für (trans)kulturelle Informationen, zur Schulung bildästhetischer Kenntnisse – um nur einige Punkte zu nennen. Sowohl klassische Fertigungsübungen als auch eigenständige Projekt- und Recherchearbeiten sind dafür geeignet.

Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Einsatz von Bildern im DaF/DaZ-Unterricht. Die Forschungsfragen lauten daher: Werden Bilder im Unterricht eingesetzt? Wie häufig werden sie verwendet, zu welchem Zweck, welche Art von Bildern wird

eingesetzt, mittels welcher Medien, welchen Stellenwert haben sie im Unterricht und wie werden Bilder didaktisiert?

Die Arbeit beginnt mit einer theoretischen Abhandlung zum Thema „Bild“. Es soll gezeigt werden, wie unterschiedlich die Definitionen im Fachdiskurs verstanden werden und welche anthropologischen Grundlagen zu beachten sind. Danach kommt es zu einer Gegenüberstellung von „Sprache“ und „Bild“ („linguistic turn“ – „pictorial turn“), um daran anschließend die möglichen Funktionen von Bildern zu diskutieren und einen kurzen Exkurs in die psychischen Prozesse beim Bildverstehen zu machen.

Ein zweiter Hauptpunkt ist das Medium „Bild“ bzw. dessen Gebrauch im (Fremdsprachen-)Unterricht. Es soll gezeigt werden, dass Bilder mehr als nur ein Hilfsmittel sein können und sich Bildkompetenzen in Form von praktischen Umsetzungen im Unterricht professionalisieren lassen.

Nach einer Beschreibung der Forschungsmethode und des Vorhabens werden die Ergebnisse ausgewertet und analysiert, um zu einem Fazit und einem möglichen Ausblick zu kommen.

1. DAS BILD

1.1 Was ist ein „Bild“? – Konfrontation im Fachdiskurs

„Was ist ein Bild?“, der 1994 entstandene Titel von Gottfried Boehm, gilt als Gründungsschrift der sogenannten „Bildwissenschaft“ im deutschsprachigen Raum, welche auf Edmund Husserls Philosophie der Phänomenologie fußt. Ihm zufolge „zeigt“ sich ein Bild; außerdem kann es für sich selbst stehen, es muss also nicht zwingend als Zeichen gelesen werden. Demnach ist ein Bild ohne Referent ebenfalls ein Bild. (vgl. Frank/Lange 2010: 18)

Die Kunstgeschichte hat sich nicht nur als erste mit dem Bild beschäftigt, sondern auch ein Instrument zur Beschreibung bzw. Interpretation desselben entwickelt, wodurch die Wirkung von Bildern analysiert wird. Als „starke Bilder“ werden bildhafte Kunstwerke gesehen, als „schwache Bilder“ illustrierende bzw. abbildende Bilder, welche eines Referenten bedürfen. (vgl. ebd.: 19)

Laut Bauch (2006) gehört zu den Hauptfragen der Menschheit, was „Bilder“ heute eigentlich noch bedeuten:

„Sie [Anm.: die Frage] wurzelt so tief in unserer Geschichtlichkeit, daß wir erst in der Schicht des Mittelalters auf die Entscheidungen treffen, die das Bild bestimmen, das heute fragwürdig erscheint. Damals ist alles Frühere verwandelt, alles Folgende begründet worden, bis heute.“ (Bauch 2006: 275)

Als gebräuchlichste Bedeutung von „Bild“ nennt Bauch das Werk in der Malerei. Damit in Verbindung zu bringen sind folgende Ausdrücke: Bildhauer, Bildschnitzer, Bildnerei, Standbild, Bildsäule, Götterbild, Götzenbild etc. Das niederländische „beeld“ bedeutet „Bildwerk in stofflich greifbarer Gestalt“, heute: „Skulptur“ oder auch „Plastik“. Das lateinische Wort „imago“ meint jede Art von Bild - allerdings sind darunter Bilder in Menschengestalt zu verstehen, da dies das einzige Thema der mittelalterlichen Kunst war. (vgl. ebd.: 276f)

Frank und Lange (2010) zufolge beschäftigen sich Bildtheorien primär mit darstellenden bzw. für das Auge sichtbaren Bildern (Artefakte); daneben auch mit natürlich optischen Bildern (Schatten, Spiegelungen). Innere, geistige Bilder hingegen werden meist als bloße Wahrnehmungen gesehen. Da innere Bilder eben nicht sichtbar sind, werden sie oft misstrauisch als spekulativ abgetan. Es stellt sich (auch) in der Wissenschaft durchaus die Frage, inwieweit innere Bilder von tatsächlichen Sinneseindrücken abgekoppelt werden können. Ungeklärt ist auch die Frage, nach welchen Regeln die Produktion innerer Bilder verläuft. Nach Frank und Lange ist es die Aufgabe der Bildwissenschaft, zu untersuchen, welche visuellen Darstellungsformen innerer Bilder bekannt sind und was sie jeweils bedeuten. (vgl. Frank/Lange 2010: 36f)

Eine Definition für „das“ Bild gibt es laut dieser Autoren nicht, da die Vielfalt ihrer Erscheinungsformen viel zu groß ist (vgl. ebd.: 40):

„[...] Eine Definition für ‚das‘ Bild kann es nicht geben, da das Phänomenspektrum, auf das der Begriff angewendet wird, dazu viel zu divers ist. Die Bildwissenschaft geht, anders als die mit besonderen Aspekten dieser Bilder befassten Einzelwissenschaften, von dieser Vielfalt der Bildlichkeit aus, wenn sie nach den Spezifika von Bildern fragt.“
(Frank/Lange 2010: 40)

Bilder können wir betrachten. Bilder sehen wir. Nur das Sehen selbst ist nicht sichtbar. Es kann hier also durchaus von einem Paradoxon gesprochen werden. Genau mit diesem Spannungsverhältnis beschäftigt sich auch die Kunstgeschichte. Ihre Grundannahme lautet: Beim Bildverstehen handelt es sich um eine mediale Kompetenz im Umgang mit Artefakten, denen bereits eine visuelle Wahrnehmung zugrunde liegt. Zur Beschreibung derselben ist eine bestimmte Bildgrammatik erforderlich (ein Instrumentarium der Kunstgeschichte), welche erlernt werden muss. Sie enthält Grundannahmen, die einer alten in Europa geführten theoretischen Kunstdebatte entspringen. Es bedarf demnach nicht nur Wissens über Perspektiven oder räumliche Darstellungen, sondern auch über

bildwissenschaftliche Bedeutungszuschreibungen. (vgl. ebd.: 40f)
Für Nicht-Kunsthistorikerinnen stellt dies eine große Hürde dar, die in der alltäglichen (unterrichtlichen) Praxis sicherlich übertrieben ist. Um den kunsthistorischen Begriff zu verwenden, ist eine „Bildgrammatik“ nötig, die auch von Laien verstanden wird und auf eine Vielzahl von Bildern (zumindest teilweise) übertragbar ist.

Das Sehen ist für die Wahrnehmung und Darstellung von Bildern essentiell; optische, physiologische und psychische Vorgänge greifen dabei ineinander – es handelt sich um ein hochkomplexes Zusammenspiel. Sehnerven realisieren Formen, Größen, Farben, Helligkeit, allerdings nicht absolut, sondern immer nur relational. Jede/r von uns kennt das Beispiel mit den Farben des Schnees bei den Inuit, um nur eines zu nennen. Unsere Sehnerven reagieren sofort auf optische Reize, allerdings nicht einheitlich, denn Sehen ist ein enorm selektiver Prozess. (vgl. ebd.: 42f)

Die Frage danach, was ein Bild denn eigentlich sei, ist auch mit Scholz (2009a) nicht so leicht zu beantworten. Um eine halbwegs zufriedenstellende Antwort geben zu können, versucht Scholz eine Übersicht über dessen Verwendung zu geben (vgl. Scholz 2009a: 5-13):

(1) Primär sind darunter Gemälde, Zeichnungen, Kupferstiche, Holzschnitte etc. zu verstehen. Hinzu kommen elektronisch und technisch weiterentwickelte Bilder. Diesem Verständnis zufolge handelt es sich um Artefakte (künstlich Gemachtes), die etwas darstellen bzw. auf denen etwas zu sehen ist. Inzwischen werden dreidimensionale Gebilde „Skulptur“ oder „Plastik“ genannt, ursprünglich jedoch war in diesem Kontext ebenfalls von Bildern die Rede. Das griechische „eikon“ bzw. das latinisierte „icon“ oder „icona“ schloss Statuen in den Bildbegriff mit ein. Das Substantiv „imago“ soll mit „imaginari“ (sich vorstellen/einbilden) und „imitare“ (nachbilden/nachahmen) verwandt sein. Dies ist insofern interessant, als im zeichentheoretischen Diskurs Bilder lediglich als Abbild verstanden werden.

Scholz warnt davor, hinter dem Begriff des Bildes lediglich die Hochkultur zu sehen: „Eine Beschränkung auf künstlerische Bilder drohte, zu Einseitigkeiten in der allgemeinen Bildtheorie zu führen.“ (Scholz 2009a: 7)

(2) Neben gemalten oder geformten Artefakten („*technei eikones*“) zählen auch natürliche Bilder zum Bildbegriff („*physei eikones*“), welche ohne Menschenhand entstanden sind. Dazu zählen: Spiegelungen, Schatten und Abdrücke. (vgl. Scholz 2009a: 8)

(3) Auch innere Bilder, also Bilder im Geist oder in der Seele¹ zählen zum Bild. Nach Demokrit und Epikur lösen sich kleine häutchenartige Abbilder von der Oberfläche von Dingen, welche Wahrnehmungen auslösen, wenn sie auf unsere Sinne treffen. Aufgrund der feinen Beschaffenheit der Abbilder konnten diese sogar in die geschlossenen Lider eindringen und Traumbilder hervorrufen. Für solche Bilder gab es in der griechischen Sprache das Wort „*eidolon*“ und „*phantasma*“, im Lateinischen „*simulacrum*“. (vgl. ebd.: 9)

(4) Auch Urbilder und deren Abbilder fallen unter den Begriff. Eine Person, eine Sache oder ein Abstraktum werden aufgrund eines Dependenzverhältnisses als Bild des/der anderen betrachtet – sogenannte Urbild-Abbild-Verhältnisse. Das Urbild ist dabei das Exemplar, der Archetyp oder das Paradigma. Die Idee ist das Urbild und gleichzeitig nie zu erreichendes Vorbild ihrer Abbilder. Um nicht zu abstrakt zu werden, sei das Höhlengleichnis von Platon erwähnt. Sinnliche Dinge haben stets ein immaterielles Urbild, sie selbst sind jedoch lediglich Abbilder davon. (vgl. Scholz 2009a: 11)

(5) Bestimmte Redeformen wie Vergleiche, Gleichnisse, Metaphern etc. zählen ebenfalls zum Bild, wir sprechen von einer sprachlichen Veranschaulichung. (vgl. ebd.: 11f)

¹ Vgl. das lateinische Verb „*imaginari*“

(6) Unter den Bildbegriff fallen auch Komposita wie „Vorbild“ oder „Leitbild“. (vgl. ebd.: 12)

(7) Zuletzt sei der mathematische Begriff „Abbildung“ erwähnt, worunter eine Zuordnung zwischen zwei Mengen A und B verstanden wird. Dabei wird jedem Element der Menge A genau ein Element der Menge B zugeordnet. (vgl. Scholz 2009a: 12f)

Eine weit verbreitete Annahme war und ist, dass bildliche Darstellungen auf Ähnlichkeiten beruhen. Jahrhunderte lang wurde gelehrt, dass Kunst die Natur nachahme („mimesis“). In den Bereichen Musik, Lyrik oder Architektur war diese Auffassung auch früher schon schwer zu argumentieren. Bilder dienten allerdings noch immer als Musterbeispiele, wenn bei Charles S. Peirce von ikonischen Zeichen die Rede war. Ikonische Zeichen zeichnen sich durch eine Ähnlichkeitsrelation zwischen Zeichenträger und Bezeichnetem aus. Im Gegensatz dazu seien sprachliche Ausdrücke arbiträr und konventionell geregelt, zudem ein Zeichensystem, das jeder Mensch erst erlernen muss. (vgl. ebd.: 17-20) Scholz entgegnet dieser Annahme folgendes:

„Damit etwas ein Bild ist, muss es ein Zeichen sein; und damit etwas ein Bild von einem Ding ist, muss es ein Zeichen (besonderen Typs) von diesem Ding sein. Kein Grad von Ähnlichkeit und kein Mischungsverhältnis von Ähnlichkeit und Unähnlichkeit ist aber hinreichend dafür, dass ein Zeichen vorliegt[...].“ (Scholz 2009a: 28)

Scholz stellt dem Ähnlichkeitsanspruch bei Bildern entgegen, dass ein geübter Zeichner beispielsweise ein ganz anderes Pferd zeichnen kann als ein ungeübter. Bei beiden würde der Mensch aber ziemlich sicher das Säugetier erkennen – selbst bei geringer Ähnlichkeit. Des Weiteren sei an fiktionale Bilder zu denken (z.B. Elfen, Monster, Kobolde etc.), deren dargestellte Gegenstände es in der Realität überhaupt nicht gibt. Ebenso schwierig verhält es sich mit zukünftigen Bildern, beispielsweise mit Architekturplänen - das Ding, welches sie abbilden, existiert noch gar nicht. (vgl. Scholz

2009a: 29f) Scholz‘ Fazit hinsichtlich Ähnlichkeitsverhältnissen von Bildern fällt also aus wie folgt:

„Halten wir fest: Sowohl die im Sachbezug leeren Bilder, als auch die Bilder von Zukünftigem deuten darauf hin, dass das Bestehen einer bestimmten Beziehung zu einem dargestellten Gegenstand nicht notwendig für die Bildbewardtnis ist. Etwas kann ein Bild sein, bevor oder ohne dass es eine Ähnlichkeitsbeziehung zu einem Gegenstand gibt.“ (Scholz 2009a: 39)

Folgende konkrete Annahmen, welche eine bestimmte Form von Übereinstimmung voraussetzen, werden vom Autor kritisch unter die Lupe genommen (vgl. Scholz 2009a: 61-75):

(1) Illusion: Etwas stellt nur dann einen Gegenstand X dar, wenn der Betrachter/die Betrachterin tatsächlich glaubt, er/sie sähe X selbst. Bei den meisten Bildern kommen derartige Täuschungen allerdings nicht vor. Wir stellen uns Thomas Mann vielleicht leibhaftig vor, wenn wir ein Portrait von ihm sehen, können uns aber zumeist darauf besinnen, dass es tatsächlich nur ein Ölbild im Museum ist.

(2) Übereinstimmung in Farbe, Größe und Gestalt: Eine hundertprozentige Farbübereinstimmung ist kaum zu erreichen-trotz der Menge an farbigen Abstufungen. Trotz der „unnatürlich“ wirkenden pinken Gesichtsfarbe von Marilyn Monroe handelt es sich bei Andy Warhols Portrait um ein Bild von Marilyn Monroe.

(3) Visuelle Ähnlichkeit: Bilder, die dasselbe darstellen, sehen nicht gleich aus. Trotzdem handelt es sich um denselben Gegenstand. Man vergleiche eine Darstellung eines Baumes von einem Naturmagazin oder von Pablo Picasso. Hinzu kommen die bereits erwähnten fiktionalen Bilder, welche nichts Reales darstellen und demzufolge keine visuelle Ähnlichkeit aufweisen können.

(4) Identität des Lichtstrahlenbündels: Die Annahme, dass sich das Lichtstrahlenbündel, das vom Bild ausgeht und das Auge trifft, sich mit dem Bündel, welches vom abgebildeten Gegenstand ausgeht, deckt, ist in der Realität wohl kaum praktikabel. Das Bild müsste

dafür vermutlich durch ein Guckloch betrachtet werden und selbst dann kommen immer noch Zweifel auf.

(5) Isomorphie: Die Isomorphietheorie sieht Scholz als Verbesserung, da Bilder nicht mehr total mit dem Gegenstand übereinstimmen müssen, sondern ihm nur noch abstrakt entsprechen sollen. Es reicht ein gewisses konstantes Gesetz von Relationen der Einzelteile.

Auch Boehm (2006) stellt fest, dass zwar die Aktualität der Bilder zweifelsohne anerkannt wurde, das Bewusstsein für Fragen, welche die Bilderflut aufkommen ließ, allerdings ungenügend vorhanden ist. Die Bilderfrage tangiert gleich mehrere Disziplinen: Philosophie, Theologie, Geschichte, Ethnologie, Philologien, Kulturwissenschaften, Mathematik, Naturwissenschaft, Kunstgeschichte (welche sich Boehm zufolge viel zu selten mit der systematischen Seite beschäftigt). (vgl. Boehm 2006: 7) Dabei geht die Bilderfrage weit zurück in die Geschichte, wie Boehm deutlich werden lässt:

„Im alttestamentarischen Bildverbot bezeugt sie [Anm.: die Bilderfrage] sich eindrucksvoll. Mit ihm beginnt nicht nur eine lange Geschichte theologisch-politischer Bilderkämpfe und ikonoklastischer Bewegungen, es repräsentiert auch eine Quelle sachlicher Einsichten über Macht, Rang und Rolle der Bilder.“ (Boehm 2006: 7)

Welche Bilder sind nun bei Boehm gemeint, wenn von „Bildern“ die Rede ist? Der Autor stellt folgende Zugehörigkeiten in den Raum: Gemälde, Metaphern, Gesten, Spiegel, Echo etc. Antwort gibt er keine, allerdings empfiehlt er dafür, die Spuren der Philosophie bzw. der Philosophen zu verfolgen, da sie den Bildern eine neue Legitimität zuschrieben und das Fundament der Sprache schwanken ließen. Bilder als bloße „Abbilder“ zu sehen, genügt bei Boehm nicht, es schränkt das Verständnis vom Bild ein – ein konventioneller Bildbegriff, wie ihn beispielsweise Sachs-Hombach pflegt, wird hier kritisch hinterfragt. (vgl. Boehm 2006: 11f)

Sachs-Hombach (2001) geht von einem ganz anderen Bildbegriff aus. Ein funktionierender Bildbegriff muss ihm zufolge notwendigerweise sowohl einen Zeichen- als auch einen Wahrnehmungsbegriff im Blick haben, wodurch ein recht enges Verständnis desselben entsteht. Mentale oder auch sprachliche Bilder fallen somit aus der Kategorie „Bild“. (Sachs-Hombach 2001: 10f) Übrig bleibt folgendes:

„Bilder in diesem engen Sinn lassen sich als artifizuell hergestellte oder bearbeitbare, flächige und relativ dauerhafte Gegenstände charakterisieren, die in der Regel innerhalb eines kommunikativen Aktes zur Veranschaulichung realer oder auch fiktiver Sachverhalte dienen.“
(Sachs-Hombach 2001: 11)

Wo Sachs-Hombach „alle anderen“ Bilder theoretisch einordnen würde, bleibt leider unbemerkt. Trotzdem beharrt er darauf, Bilder als Zeichensystem zu kategorisieren. Der Zeichenbegriff dient für ihn als Oberbegriff für alle bedeutungstragenden Gegenstände. (vgl. ebd.: 13) Dies impliziert jedoch zwingend semiotische Eigenschaften von Bildern:

„Zu diesen [Anm.: semiotischen Eigenschaften] zählen, dass Bilder auf jeden Fall einen Inhalt besitzen (dass wir ihnen Bedeutung zuschreiben) oder dass wir mit Bildern auf etwas Bezug nehmen können (etwa mit dem Passfoto auf den Passinhaber).“ (Sachs-Hombach 2001: 14)

Dies erscheint mir ein sehr eng gefasstes Verständnis der Kategorie „Bild“ zu sein - wann besitzt ein Bild einen „Inhalt“ und meint Bezug nehmen auf „etwas“ lediglich die praktisch erfahrbare Außenwelt?

Auch Plümacher nennt folgende Bildklassifizierungen (vgl. Plümacher 2005: 138f):

- Fotografien je nach Gebrauchszwecken („Fotos der Kunst“, Werbeaufnahmen, Passfotos, Urlaubsfotos, Momentaufnahmen, Unterwasseraufnahmen, Infrarotaufnahmen, Aktfotos, Landschaftsfotos, Luftaufnahmen etc.)

- Gemälde (Landschaftsbilder, Stillleben, Historienbilder, Porträts, Genremalerei, Renaissance-Malerei, Aquarell, Ölmalerei, Wandmalerei, Kinderbilder etc.)

- Zeichnungen (Kohlezeichnung, Kreidezeichnung, Bleistiftzeichnung, Aktzeichnung, Anatomiezeichnung, Modeskizze, technische Zeichnung, Illustration, Gekritzelt etc.)

Die Autorin folgt offensichtlich Sachs-Hombachs Vorstellung davon, was unter die Kategorie Bild fällt: Bilder sind dann Bilder, wenn es sich um wahrnehmungsnahe Zeichen handelt, die irgendeine Realität abbilden. Trotzdem reicht dies für die Etablierung einer Bildwissenschaft nicht aus.

Wahl (2005) stellt sich gegen das Verständnis von Bildern als zweidimensionale Gebilde. Unter den Bildbegriff fallen für ihn Produkte von Malern, Fotografen und Graphikern, Schriftbilder (Typografie, Layout), Standbilder (Skulpturen), Klangbilder (Musik). (vgl. Wahl 2005: 483f) Des Weiteren nennt er Landschaftsbilder oder Weltbilder, und weist darauf hin, dass sich Bildphänomene bzw. das Verständnis davon, was Bilder seien, vergrößern:

„Es scheint, als ob das Prinzip der Bildhaftigkeit keine Grenzen aufweist. Es durchdringt alle Bereiche unserer Erfahrungs- und Erkenntnisfähigkeit. Allem, was wir erfahren können, können wir eine bildhafte Entsprechung geben, wie wir alles, was wir denken können, auch verbal artikulieren können.“ (Wahl 2005: 484)

Für das Verständnis von Bildern bedeutet dies für Wahl folgendes:

„Hier wird die Brisanz der Frage nach den Bildern deutlich. Sie zeigt, dass Denkmodelle, die sich ausschließlich auf die Logik der Sprache beziehen, in ihrem Verlangen nach einer strikten, objektiven Erkenntnissicherung, dem Phänomen >Bild< nur unzureichend gerecht werden können. Allerdings ist es nicht die Sprache selbst, welche Probleme bei der Untersuchung von Bildern verursacht. Vielmehr entstehen Probleme dann, wenn man versucht, dem Prozess, welcher die Auseinandersetzung mit

Bildern beschreibt, eine eindeutige Entsprechung im Text zu geben. Indem die Diskussion das Verhältnis von Text und Bild hierarchisch auffasst, besteht die Gefahr, dass sich die Argumentation nicht mehr daran orientiert, was wir in der Auseinandersetzung mit den Phänomenen erleben, sondern von der Logik des Ordnungssystems diktiert wird.“ (Wahl 2005:484)

Bilder nur als flache rechteckige Dinge zu denken, sei ein ungünstiger Weg, um dem Bildbegriff gerecht zu werden. Bildhafte Entsprechungen in unserem Geist/Bewusstsein finden sowohl Skulpturen, als auch Landschaften, Wolken, Spiegelbilder oder auch Bilder, welche bei der Lektüre von Texten entstehen. Ein Bildbegriff, der sich auf zweidimensionale gerahmte Dinge beschränkt, ist laut Wahl zurecht immer weniger geeignet, der menschlichen Erfahrung im Umgang mit Bildern zu entsprechen. (vgl. Wahl 2005: 484-487)

Oomen-Welke und Staiger (2012) stellen fest, dass die Frage danach, was ein Bild sei, nicht definitiv und einheitlich beantwortet werden kann und der Zugang je nach Erkenntnisinteresse ein anderer ist (vgl. Oomen-Welke/Staiger 2012: 9). Einen auch für Oomen-Welke und Staiger fruchtbringenden Ansatz bietet Mitchell im Jahr 2008, indem er folgende Bildtypen festlegt (vgl. Mitchell 2008: 20):

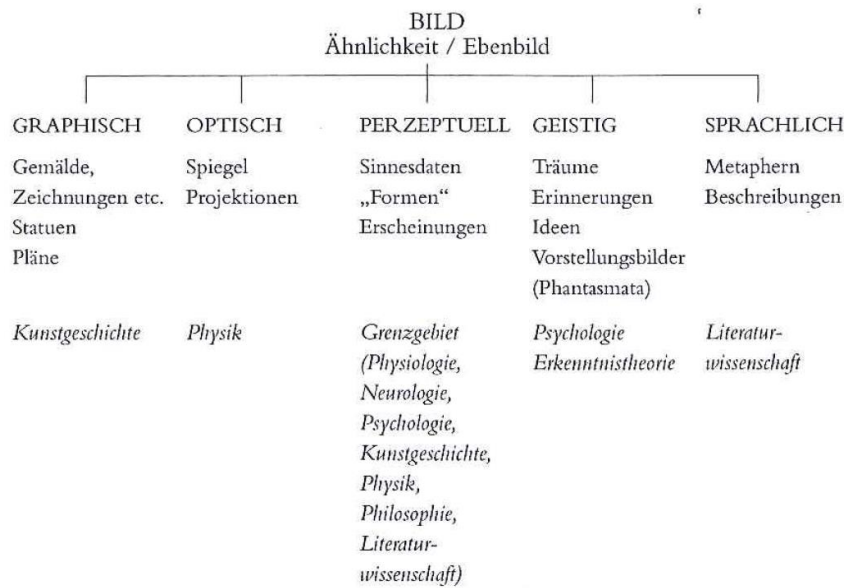


Abb. 1: Bildtypen nach Mitchell (Quelle: Mitchell 2008: 20)

Im Vergleich zu Sachs-Hombach (2001, 2005, 2011, 2013) wird „Bild“ hier viel weiter gefasst, was auch für den Unterricht sehr praktikabel ist: Bilder können Gemälde sein, Fotos, Stadtpläne, aber auch Metaphern, Beschreibungen, Traum- und Gedankenbilder etc.

Schöttler (2014) wiederum unterscheidet das Bild folgendermaßen (vgl. Schöttler 2014: 7-12):

- Das Bild als Artefakt oder Werk:

Bei diesem Punkt gilt das Kriterium der Artifizialität, das Bild ist demnach etwas künstlich Hergestelltes. Das Bild wird als Werk oder Sinngefüge betrachtet.

- Das Bild als Werkzeug:

Kriterium ist hier die „Zweckgerichtetheit“ (funktionsorientierter Bildbegriff). Das Bild hat demnach Funktionen zu erfüllen (vgl. das Funktionsmodell von Doelker (2012): simulativ, registrativ, mimetisch, explikativ, diegetisch, dekorativ, phatisch, ontisch, appellativ, energetisch). Ein Bild kann dabei verschiedene Zwecke gleichzeitig erfüllen.

- Das Bild als Wahrnehmungsobjekt:

Minimalbedingung ist, dass Bilder wahrgenommen werden müssen. Es kann dabei die aktive Rezeptionsleistung (kein passives Registrieren des Gegebenen) betont werden, oder auch die These vertreten werden, dass Wahrnehmung nichts Naturgegebenes ist. Hierbei wird visuelle Wahrnehmung erst durch die Wahrnehmung bestimmter Bildarten strukturiert und organisiert. Je nach Bildmedium und der damit verbundenen Technologie wird die visuelle Wahrnehmung unterschiedlich strukturiert.

- Das Bild als Zeichen:

Diese Auffassung ist laut Schöttler die dominanteste im Diskurs. Hier sei auf den Zeichenbegriff von Peirce (1993) verwiesen: das Zeichen als Ikon, Index oder Symbol. Die Sprachwissenschaft wird hierbei zu Rate gezogen.

Eine für den DaF/DaZ-Unterricht durchaus geeignete Definition von Bildern bzw. Bildtypen schlägt Staiger (2012) vor. Er hält sich an Klemm und Stöckl (2011), wenn er von drei verschiedenen Bildtypen ausgeht: materielle/visuelle Bilder, sprachliche Bilder (Metaphern) und mentale Bilder (Vorstellungen). Sprachliche und mentale Bilder werden im Unterricht oft eingesetzt, materielle Bilder höchstens als Sprech- oder Schreibimpuls. Die drei Bildtypen sind allerdings miteinander verknüpft, auch mit materiellen Bildern sind sprachliche Begriffe und Vorstellungen verknüpft. (vgl. Staiger 2012: 43)

Bei all den Definitionen und Eingrenzungen des Bildbegriffs kommt Stöckl als einer der wenigen zu dem Ergebnis, sich nicht im Detail zu verlieren:

„Die Karte der Bildbegriffe liefert uns einige Orientierungspunkte oder Wegmarken für die [...] Wanderung durch die Bildwissenschaft, wenngleich diese Wanderung sich aus Gründen des Umfangs und zugunsten der Übersichtlichkeit im Wesentlichen auf einige kleinere Tagesausflüge beschränken muss.“ (Stöckl 2011: 13)

1.2 Anthropologische Grundlagen

Unsere Gesellschaft nimmt Symbole und Bilder laut Wuketits (2009) kaum bewusst wahr, da sie von den Menschen selbst geschaffen wurden. Es sei denn, ein Bild ist besonders „schön“ oder „hässlich“, oder wir Menschen sind gezwungen, ein Bild zu beachten, beispielsweise ein Rauchverbotsschild. Fest steht, dass wir von Bildern umgeben sind und diese als selbstverständlich annehmen: *„Der Mensch ist gleichsam ein symbolisches Lebewesen[...]"* (Wuketits 2009: 17)

Bilder blicken auf eine lange Tradition zurück; entscheidend ist, dass die Kulturentwicklung aus der Erzeugung von Ideen entstand, welche auf außerkörperlichen Trägern – Felsen, Tontafeln, Papyrus, Büchern etc. – aufgezeichnete wurde, denn damit konnten Ideen konserviert werden, auch wenn ihr Urheber nicht mehr lebte. (vgl. Wuketits 2009: 18f)

Zu den Bildzeugnissen der Jüngeren Altsteinzeit (Jungpaläolithikum) gehören geritzte, gemalte oder skulpturierte Bilder an Höhlenwänden, auf Stein- und Knochenplatten oder an Waffen oder sonstigen Gerätschaften. (vgl. Bosinski 2009: 31)

Am häufigsten waren Bilder von Tieren zu sehen, genauer gesagt von Pferden, Rindern, Löwen, Wölfen, Bären, Füchsen, Fischen, Käfern, Hirschen und anderen. Diese Tiere wurden einzeln oder auch in Gruppen gezeigt. Die naturnahe Abbildung war dabei charakteristisch, diese entstanden durch genaueste Beobachtung. Von Landschaften oder Pflanzen gibt es erstaunlicherweise keine Bildzeugnisse. Wenn Menschen abgebildet waren, wurden diese entweder mit einem übertriebenen Attribut gekennzeichnet, nicht vollständig (kopflöse Frauen) oder kombiniert mit tierischen Attributen (Löwenmenschen, Venusfiguren etc.) dargestellt. (vgl. ebd.: 32f)

Als Bilduntergrund wurden oft Spalten, Reliefs, Vertiefungen und Vorsprünge von Höhlenwänden verwendet – daraus lässt sich unter

anderem auch schließen, dass die Form der Höhlenwand selbst zur Inspiration diene, indem beispielsweise Risse im Bild integriert wurden und somit mehr als Unterlage waren. Auch die Verzierungen der Waffen und Geräte sind durch die Form der Gegenstände selbst beeinflusst. Weniger als bei den Waffen passierte es bei Höhlenmalereien öfter, dass das Bild durch den Staub, der sich in den Rillen ablegte, verschwand. (vgl. Bosinski 2009: 37-61)

Die bildliche Evolution ist gekennzeichnet durch eine zunehmende Herstellung und Verwendung von Bildern. Die Höhlenkunst stellt dabei bereits den Höhepunkt dar und nicht erst den Anfang, wie viele glauben. Wann und wie die ersten Kritzeleien/Zeichnungen/Bilder entstanden sind, entzieht sich unseren Kenntnissen. Die (alt)steinzeitlichen Menschen jedenfalls bildeten Bilder keineswegs bloß naturalistisch ab, sondern schufen ebenfalls abstrakte, symbolische Repräsentationen, sozusagen moderne Kunst. Die afrikanische Felskunst liefert dafür gute Beispiele. Abstraktionsfähigkeit ist also nicht erst im 20. Jahrhundert entstanden, wie viele meinen mögen. (vgl. Wuketits 2009: 21)

Lange vor den Höhlenbildern gibt es gute Zeugnisse von verzierten Steinwerkzeugen. Das Bemerkenswerte dabei war, dass auf ästhetische Komponenten Wert gelegt wurde – allen voran die Symmetrie (symmetrische Muster):

„Die Erzeugung von Bildern steht mithin in einem größeren Zusammenhang mit dem tiefen menschlichen Bedürfnis nach Ordnung und Sinn.“ (Wuketits 2009: 22)

Bilder sind dadurch entstanden, dass sich Menschen auf optischem Wege orientieren, optische Signale senden und empfangen, die Welt um sie herum also bildhaft wahrnehmen und diese in Bildern repräsentieren. Unsere Kulturgeschichte wäre also ohne Bilder nicht denkbar. (vgl. ebd.: 22f)

Um den Nutzen von Bildern zu erklären, meint Wuketits „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ – der Spruch mag einen kitschigen

Beigeschmack haben, aber hat insofern recht, als dass ein Bild komplizierte Beschreibungen entweder ersetzen, oder diese zumindest ergänzen kann. Ersetzen meint dabei nicht, dass Bilder die Realität nicht einfach wiedergeben bzw. naturgetreu abbilden, sondern Ausdruck von subjektiven Interpretationen, Projektionen und Idealisierungen (beispielsweise mittels Farbgebung etc.) sind. Aber nicht nur tatsächlich Gegebenes kann abgebildet werden – auch Unanschauliches wie Atome können als kleine Kügelchen dargestellt werden. (vgl. ebd.: 23f)

Der Mensch hat sich also früh für bildliche Darstellungen interessiert und Vorlieben für bestimmte (Bild-)Formen entwickelt. Dabei kam den Bildern bereits früher eine identitätsstiftende Funktion zu – der Mensch muss ein Bild verstehen, um dazuzugehören: Landschaftsmotive, Bäume und Wasser sollten Sicherheit vermitteln. (vgl. ebd.: 25)

Die Produktion von Bildern hatte bereits damals zwei Zwecke: einerseits wurde versucht, die Wirklichkeit tatsächlich abzubilden, andererseits sollte das Wahrgenommene interpretiert werden – Bilder können demnach ihre eigene Wirklichkeit schaffen (bzw. der Mensch durch sie). (vgl. Wuketits 2009: 25) Als gutes Beispiel dafür dient das Bild „La trahison des images“ (1929) von René Magritte: auf dem Bild ist ein Gegenstand abgebildet, den der Mensch sofort als „Pfeife“ identifizieren würde. Die Bildunterschrift jedoch lautet: „Ceci n'est pas une pipe“.

Durch Bilder wird es möglich, bestimmte Weltansichten zu verbreiten:

„Bilder konnten und können Angst und Schrecken erzeugen, moralische Urteile beeinflussen, ein Gefühl der Sicherheit oder Unsicherheit vermitteln - und sind daher richtungsweisende Faktoren der soziokulturellen Evolution.“ (Wuketits 2009: 27)

Besonders in der heutigen Zeit sind Bilder auffällig schrill, was sich mit Sicherheit auf unsere soziokulturelle Evolution auswirkt.

Zurecht warnt der Autor davor, das Laute nicht zu sehr Überhand nehmen zu lassen, sondern umsichtig mit Bildmaterial umzugehen:

„Bilder beflügeln die Vorstellungskraft des Menschen und fördern seine kreative Phantasie - sie können aber auch zu ideologischen Entgleisungen und zur Verdummung der Massen beitragen.“ (Wuketits 2009: 27)

1.3 Sprache vs. Bild?

Den Unterschied zwischen Bild und Sprache erklärt Moser (2010) folgendermaßen: Für das Lesen und Schreiben muss der Mensch unbedingt bestimmte Schriftzeichen und deren Regeln kennen, bei Bildern erscheint dies oft obsolet. Dass dies eine Fehleinschätzung ist, macht Moser an folgendem Beispiel deutlich (vgl. Moser 2010: 250f):

„Dennoch ist der Einstieg in die Welt der Bilder nicht so trivial, wie es im ersten Moment erscheint. Dies wird zum Beispiel deutlich, wenn man ältere Erwachsene und Kinder vergleicht, welche rasant geschnittene Videoclips² sehen. Während die Älteren Mühe haben, dem Geschehen zu folgen und einen Sinn im Ganzen zu finden, gehen die Jüngeren souverän und selbstverständlich um.“ (Moser 2010: 251)

Im Gegensatz zur Bildsprache ist die Wortsprache ein System, deren Bedeutungen konventionell festgelegt sind. Wer ein Wort nicht kennt, schlägt im Wörterbuch nach. Wer die Bedeutung eines Bildes nicht kennt, tut sich schwerer, da Bilder vieldeutig sein können. Eine Dechiffrierung kann sich durchaus als diffizil gestalten, da es viel Raum für Interpretationen gibt. (vgl. Moser 2010: 251)

Singer (2009) betont, dass sowohl die Objekte, die auf Bildern dargestellt sind, als auch die Objekte selbst nur über Bilder erfasst werden, indem sie auf der Netzhaut des Auges erzeugt werden. Jedenfalls sind sie der primären Wahrnehmung ähnlicher als die Sprache, welche (meistens) viel abstrakter ist und sich konventionell

² Moser spricht hier von bewegten Bildern.

geregelter Codes bedient. Die Symbole, welche sie verwendet, sind nicht identisch mit den bezeichneten Inhalten. (vgl. Singer 2009: 104f) Dies führt zu zwei Sachverhalten bezüglich Text und Bild:

„[...] Zum einen nährt sie [die Distanz zwischen Text und Bild] die Überzeugung, sprachlich Vermitteltes sei weniger vertrauenswürdig als unmittelbar Wahrgenommenes. Zum anderen befreit sie sprachliche Darstellungen aber auch von einigen der Beschränkungen, denen die Primärwahrnehmung natürlicherweise unterliegt.“ (Singer 2009: 105)

Sprache hat die Möglichkeit, abstrakt darzustellen und differenzierte syntaktische Verknüpfungsregeln anzuwenden, um etwas ausdrücken zu können. Dennoch überzeugt oft das unmittelbar Wahrgenommene viel mehr als das beste Argument. Grund für die Verwechslung von Bild und Realität sind die gleichen Farb- und Helligkeitsverteilungen, die ein Bild auf der Netzhaut erzeugt. Dadurch werden Bilder in unserer Vorstellung als scheinbare Realität aufgefasst. Die Farb- und Helligkeitsverteilungen ergeben sich durch die hohen Fotorezeptoren (mehr als eine Million) beider Augen. Dafür beansprucht das visuelle Sinnessystem am meisten Platz. Mittels eines dorsalen Subsystems [Anm.: Ein am Rücken gelegenes Teilsystem des menschlichen Körpers.] werden Objekte identifiziert, mit dem dorsalen System werden Ort und Bewegungen im Raum bestimmt und die Form des Objekts analysiert, um ein Greifen danach möglich zu machen. (vgl. Singer 2009: 105-113).

Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass unsere Wahrnehmungen keine isomorphen Abbildungen der Wirklichkeit sind, sondern aufgrund von hochkomplexen Interpretationsprozessen entstehen. Dafür notwendige Voraussetzung ist das bei jedem Menschen gespeicherte Vorwissen, auf welches wir uns stützen. (vgl. ebd.: 114)

Durch die fortschreitenden Erkenntnisse der Neurobiologie kann gezeigt werden, dass fast alle Hirnareale, welche bei der Wahrnehmung von sichtbaren Gegenständen/Objekten aktiv sind,

auch aktiviert werden, wenn man sich dieselben Objekte lediglich vorstellt. (vgl. ebd.: 116)

Schmitz (2011) betont, dass Sprache und Bild zwei medial, semiotisch, methodisch und auch technisch verschiedene Ausdrucksformen sind. „Bildsprache“ ist lediglich eine Metapher. Umgekehrt können mit sprachlichen Mitteln nur imaginierte Bilder entstehen. Und dennoch können/sollen die beiden Ausdrucksformen laut Autor in Verbindung gesetzt werden, da beispielsweise mündliche Kommunikation immer schon von Mimik und Gestik begleitet wurde, schriftliche Kommunikation wiederum visuell gestaltet ist – man denke an Kalligrafie, Typografie, Layout etc. (vgl. Schmitz 2011: 23f)

Besonders im Zuge des Fortschritts technischer Kommunikationsmittel kamen immer mehr multimodale Botschaften in Umlauf, so auch Wort-Bild-Kombinationen, welche unter anderem auf folgenden „Sehflächen“ (Flächen, auf denen Bilder und Bilder in einem bestimmten Layout bedeutungstragende Einheiten bilden) erscheinen: Zeitungen, Geldscheine, Flyer, Ansichtskarten, Plakate, Bildschirme, T-Shirts, Warenverpackungen etc. Reine Bilder ohne Text gelten nach Schmitz entweder als rezeptiv zeitintensiver, altmodisch oder sind seltener Luxus in einem Museum oder im Roman. Text-Bild-Kombinationen seien im Alltag effizient und schnell zu entschlüsselnde Informationsträger, da sie das Auge entlasten. (vgl. ebd.: 25f) Der Autor hat ganz offensichtlich eine sehr funktionale Sichtweise auf Bilder – „Zeitersparnis“ und „Effizienz“ würde ich nicht sofort mit Bildern in Verbindung bringen. Bei Schmitz werden Bilder jedoch zu effizienten Instrumenten von schneller und komplexer Information, welche vom Rezipienten/von der Rezipientin mühelos entschlüsselt werden sollen.

Zu den Ähnlichkeiten zwischen Bild und Text nennt der Autor folgende (vgl. Schmitz 2011: 30f)

- Herkunft: Sowohl Bild als auch Sprache gehören zu den ältesten Verfahren, um Sinn zu kommunizieren.
- Aussehen: Sowohl Bilder als auch Texte füllen Flächen, ihnen ist also eine gestalterische Grundlage gemeinsam.
- Funktion: Bilder und Texte beziehen eine gemeinsame Quelle – jene der symbolischen Kommunikation. Die Menschen teilen durch sie etwas mit.

Zu den Unterschieden zwischen Bild und Text wiederum werden folgende genannt (vgl. ebd. 31f):

- Art, Mittel und Zweck der Repräsentation: Prototypische Bilder äußern mittels Worten, welche sich nach einer festgelegten Grammatik richten, Gedanken. Konstituierend ist dabei eine lineare Reihenfolge. Prototypische Bilder bilden sich zwar aus bestimmten Konventionen heraus, welche jedoch nicht verbindlich sind. Bilder werden außerdem nicht formuliert, sondern gestaltet. Oder anders gesagt:

„Texte sind eher fürs Mitteilen und Denken gut, Bilder eher fürs Zeigen und Schauen. Bilder operieren deshalb eher ikonisch: Sie bilden etwas ab oder stellen etwas vor.“ (Schmitz 2011: 31)

- Wahrnehmungsweise: Bilder werden im ersten Augenblick als Ganzes (holistisch) betrachtet, weitere Blicke fokussieren Einzelteile. Umgekehrt gestaltet es sich bei Texten, diese werden nach und nach gelesen, linear, von Zeichen zu Zeichen (bei Telefonbüchern naturgemäß genauer als bei Romanen).

Der Umstand, dass Text und Bild Gemeinsamkeiten aufweisen, ermöglicht ein Zusammenspiel derselben. Sehflächen, also die Kombination aus Text und Bild, werden Schmitz zufolge vor allem dazu benutzt, semantische Beziehungen zwischen Text und Bild durch formale Mittel zu unterstützen. Beim Layout wird darauf geachtet, dass das Wichtigste im Zentrum steht, auch das Design muss dem Zweck entsprechend gestaltet werden, erst zuletzt passt

sich die Sprache den visuellen Dingen an (innersprachliche Rekurrenz wird meist vernachlässigt). Vorwiegend sind elliptische Textelemente mit ikonischen Bildelementen in einem ästhetischen Design verbunden. (vgl. Schmitz 2011: 34-37)

Stöckl (2011) wiederum sieht die Verknüpfung von Sprache und Text nicht nur „im kommunikativen Haushalt unserer Gesellschaft“, wie er es nennt, sondern auch in Bildkontexten, wo man auf den ersten Blick nur ein Zeichensystem vermuten würde: in Gemäldegalerien oder Fotoausstellungen. Sogar solche Bilder werden von Bildtitel, kurzen Künstlerbiografien usw. verstärkt. (vgl. Stöckl 2011: 46)

SEMIOTIK (Zeichensystem)	kontinuierlicher Zeichenfluss	diskrete, distinkte Einzelzeichen
	Gestalten integrierende Grammatik (schwach)	Kombinationsgrammatik (stark)
	räumliche Konfigurationen	lineare Einheiten (syntagmatisch)
	ikonisch (wahrnehmungsnah)	arbiträr (wahrnehmungsfern)
PERZEPTION/ KOGNITION (Verstehen)	simultane, ganzheitliche Wahrnehmung	sukzessive, lineare Wahrnehmung
	schnell	langsam (vergleichsweise)
	gedächtnis- und wirkungsstark	gedächtnis- und wirkungs-schwach
	direkt emotionsverbunden	nicht direkt emotionsverbunden
SEMANTIK (Bedeutungspotential)	Bedeutungsüberschuss (semantisch dicht)	
	vage und unterdeterminiert	
	beschränkter semantischer Spielraum, z.B.: Verneinung, Modalität, abstrakte Referenz, Illokution,	

	logische Verbindung von Aussagen	
PRAGMATIK (kommunikative Funktionalität)	Zeigen merkmalsreicher Objekte	Handlungen/Ereignisse in der Zeit darstellen
	Anzeigen der Lage von Objekten zueinander im Raum	logische Bezüge zwischen Elementen erklären
	vorwiegend emotionale Appelle	alle Illokutionen und Sprechakte möglich
	Handlungsanweisungen	

Abb. 2: Vergleich der Zeichenmodalitäten „Bild“ und „Sprache“ (Quelle: Stöckl 2011: 48f)

Eine kurze Zusammenfassung der Abbildung lautet wie folgt: Um ein Bild verstehen zu können, muss der Betrachter/die Betrachterin den dargestellten Gegenstand kennen. Bilder bieten mehr Bedeutungspotential als Sprache (Schriftzeichen halten sich an eine festgelegte Grammatik), das entschlüsselt werden muss. Die Wahrnehmung von Bildern geht im Vergleich zur Entschlüsselung von Texten (diese müssen erst gelesen werden) rasch und (oft) schier mühelos – „schnelle Schüsse ins Gehirn“ (Kroeber-Riel 1993). Im Gegensatz zu Texten ist hier das Umkodieren von Phonem- bzw. Graphemfolgen nicht notwendig. Der semantische Spielraum wiederum ist bei Bildern eingeschränkt, beispielsweise ist es nicht möglich, Verneinungen, Modalitäten (Modalverben) oder Bedeutungen wie „weil, nachdem, obwohl etc.“ zu äußern. Da Bilder vielfach Realitäten simulieren, ist ein Darstellen von Objekten mit vielen Merkmalen günstig. Beim Schildern von Räumlichkeiten/Wegen hingegen zeigt die Sprache Schwächen – man denke nur an unklare Wegbeschreibungen von „ExpertInnen“. (vgl. Stöckl 2011: 49f)

Laut Halliday (1994) funktionieren Bilder als semiotische Artefakte auf drei großen funktionalgrammatischen Ebenen: Darstellungsebene (Objekte und Handlungen repräsentieren Weltausschnitte), Interaktionsebene (soziale Interaktionsebene

zwischen Bildverwender, Bild und Betrachter), Vertextungsebene (aus einzelnen visuellen Elementen wird eine inhaltlich kohärente Textstruktur geschaffen). (vgl. Stöckl 2011: 51)

Darstellung -->	Narrativ Konzeptuell	transitiv/intransitiv Objektzerlegung/Objekt- klassifikation
	Visuelle Umgebung Aussehen der Akteure	Elemente des ‚setting‘ Mimik/Gestik/Körperhaltung/ Kleidung
Interaktion -->	Handlungsorientierung	direktiv/repräsentativ bzw. kommissiv
	Entfernung	nah/mittel/weit
Vertextung -->	Perspektive Kodierungsorientierung realistisch/abstrakt/sensorisch/ technisch	frontal/von oben/von unten
	Informationswert	Links-Rechts /Oben-Unten/ Zentrum-Rand
	Abgrenzung Visuelle Hervorhebung	verbunden/getrennt durch: Form/Farbe/Kontrast/ Effekte etc.

Abb. 3: Terminologie einer „Visuellen Grammatik“ nach Halliday
(Quelle: Stöckl 2011: 52)

Mittels dieser von Stöckl bearbeiteten und ins Deutsche übertragenen Typologisierung, die stellenweise zwar diffizil erscheinen mag, wird es möglich, verschiedene Bildtypen zu unterschiedlichen Aspekten zu untersuchen.

Um Bilder tatsächlich richtig lesen zu können, braucht der Rezipient/die Rezipientin Weltwissen und Wissen zu folgenden Punkten (vgl. ebd.: 52ff):

- Kontext- und Situationserkennung:

Noch vor der Frage nach der Bildbedeutung sollen die BetrachterInnen Vermutungen anstellen, zu welchem Zweck das Bild entstanden ist und welche Funktion(en) es erfüllen soll.

- Gestalterkennung und -integration:

Um ein Bild verstehen zu können, bedarf es der Wahrnehmung von visuellen Formen und deren Verknüpfung mit den entsprechenden bedeutungshaltigen Zeichen. Die Komplexität und die ästhetischen Qualitäten des Bildes stehen hierbei im Vordergrund.

- Sachverhaltserkennung:

Hier geht es um die Frage, was wie dargestellt wird (Foto oder scheinbar naturgetreue Abbildung) und in welcher Situation das Dargestellte gezeigt wird.

- Sprache-Bild-Verknüpfung:

Dieser Punkt ist vielleicht der umfangreichste und schwierigste, da der Betrachter/die Betrachterin eine Vielzahl von kognitiven Arbeitsschritten unternehmen soll, wofür sprachwissenschaftliche Kenntnisse unabdingbar sind:

„[...] Abgleich von visuellen Zeichen mit in Textwortnetzen (Isotopien) organisierten Lexemen und Aussagen, Suche nach möglichen Nominationen und Prädikationen, Nachverfolgen deiktischer und pronominaler Verweise von Text auf Bild, das Erkennen metaphorischer oder metonymischer Bezüge zwischen den Zeichenmodalitäten sowie das Verständnis syntaktischer, informationsbezogener und rhetorisch-argumentativer Verbindungsmuster [...].“ (Stöckl 2011: 54f)

Stöckl geht zudem auf potentielle Verknüpfungstypen von Sprache und Bild ein – vorausgesetzt natürlich, das Bild wird als vollwertiger Teil des Gesamttexts betrachtet (vgl. Stöckl 2011: 55f):

- Themenstruktur (Inhalt):

Bilder werden als Teilthemen gesehen, welche sich inhaltlich auf die sprachlichen Textteile beziehen.

- Sprachhandlungsstruktur (Funktion):

Zwar äußern Bilder meist keine konkreten Sprechakte, so wie Texte dies tun, aber dennoch ist es möglich, mit Bildern kommunikativ zu handeln (z.B. warnen, drohen etc.)

- Konnektivität - Semiotische Strukturierung (Form):

Sprachliche und bildliche Textteile hängen formal und auch inhaltlich zusammen (Kohäsion und Kohärenz), zum Beispiel werden bildlich und sprachliche Konzepte durch eine bestimmte Anordnung im Layout, Design (Form, Farbe etc.) aufeinander bezogen.

Um Sprach-Bild-Bezüge schematisch darstellen zu können, schlägt Stöckl folgende Typologie vor, welche allerdings wieder keine Vollständigkeit beansprucht (vgl. ebd.: 56-61):

- Räumlich-syntaktische Muster:

Räumlich-syntaktisch meint in diesem Fall die räumliche Positionierung zueinander, also die Abfolgen oder Konstellationen in Bezug auf Sprache und Bild. Die Sprache kann auf das Bild folgen oder umgekehrt; es ist auch möglich, dass Sprache und Bild räumlich-grafisch ineinanderfließen.

- Informationsbezogene Muster:

Die Inhalte der beiden Zeichensysteme bilden gemeinsam eine Gesamtaussage. Dazu muss allerdings wieder angemerkt werden, dass die inhaltliche Bedeutung von Bildern nicht immer einer einzigen Bedeutung zuzuschreiben ist. Es kommt vor, dass der eine Kode den anderen expliziert (Elaboration) oder den anderen Kode um neue Inhalte, zusätzliche im anderen Kode nicht enthaltene Infos ergänzt (Extension). In diesem Fall muss der Betrachter/die Betrachterin Mehrarbeit leisten, indem er Bedeutungen inferieren muss.

- Rhetorisch-semantische Muster:

Die zentrale Frage, welche sich bei dieser Kategorie stellt, ist laut Stöckl folgende:

„Welche kognitiven, logisch-semantischen und rhetorischen Operationen liegen der inhaltlich-funktionalen Kopplung von Sprache und Bild zugrunde?“ (Stöckl 2011: 60)

Stehen beide Kodes relativ „lose/locker“ nebeneinander, spricht man von einem koordinierten Verknüpfungsmuster, hierarchisierend wird es, wenn Sprache und Bild in semantisch komplexeren Abhängigkeitsverhältnissen stehen (z.B. Ursache-Wirkung).

Um die Kategorisierungen Stöckls abzuschließen, seien folgende drei Arten sprachlicher Bildlichkeit angeführt (vgl. Stöckl 2011: 62-64):

- Bildliche Vorstellungen:

Gemeint sind sprachlich kraftvolle Ausdrücke, die dem Rezipienten/der Rezipientin „vor Augen geführt werden“

- Ikonisierungen:

Symbolische Sprachzeichen erlangen durch ihre Stofflichkeit bzw. Materialität oder durch eine bestimmte Anordnung bildlichen Charakter (cut a lng stry shrt).

- Metaphorische Übertragungen:

Bildspender (semantische Merkmale eines verwendeten Ausdrucks) werden auf andere im Kontext relevante Konzepte übertragen.

Auch die Bildlichkeit von Schriftsprache bzw. Texten kann nach Stöckl auf vier grundlegende Muster zurückgeführt werden.

- Typografie:

Typografische Merkmale sind ein einfaches Werkzeug, um Sinn zu entfalten bzw. mindestens, um bestimmte Konnotationen hervorzurufen.

- Layout:

Geschriebene Sprache ist an die grafische Fläche gebunden (und umgekehrt?), Lektüresteuern wird beispielsweise durch Textblöcke, Hervorhebungen, Überschriftenanordnung, Fußnoten etc. ermöglicht.

- Typopiktoriales:

Bei diesem Muster geht es um die Transmutation von Schrift und Bild - Sprachliche Zeichen können als Bild fungieren und auch umgekehrt. Beispielsweise kann anstatt des Buchstabens „o“ ein Apfel im Wort „Bio“ eingesetzt werden.

- Material u. Herstellungstechnik:

Durch eine medial gestaltete Materialität können bestimmte „Bilder“ hervorgerufen werden. Beispielsweise kann eine alt aussehende Wand (imitiertes Medium) eine ganz bestimmte sprachliche Botschaft hervorrufen (z.B. Vintage-Bilder lassen Dinge alt, originell, selten aussehen).

Stöckls Typologien, Muster und Kategorisierungen bedürfen, um diese konkret an einem Bild-Text-Beispiel vollziehen zu können, einer gewissen Eigenrecherche bzw. eines Mindestmaßes an Selbststudium, geben aber definitiv ein Rüstzeug mit, um konkrete Beispiele systematisch zu analysieren. Für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht kann auch eine Auswahl des vorgestellten Handwerkzeugs erfolgen, um ein befriedigendes und nachvollziehbares Ergebnis in einer Lerngruppe zu erhalten.

Auch Heßler und Mersch (2009) sehen ein Potential in der Verbindung von Sprache und Bild. Bild und Logik, Denken und

Visualität werden bei ihnen nicht als gegensätzlich unvereinbar gesehen, es gilt vielmehr, Argumentationsweisen in Bildern zu entdecken und ihr epistemisches Potential von Bildlichkeit herauszufiltern. (vgl. Heßler/Mersch 2009: 8) Die beiden Autoren kommen zu folgendem Ergebnis, was die Möglichkeiten des Bildes betrifft:

„Während also lange beklagt wurde, dass in einer abendländischen Tradition Bilder als Medien der Erkenntnis neben Sprache und Zahl keinen rechten Platz hatten, sondern dem ‚Anderen‘[...] zugewiesen wurden, so gelten diese Dichotomien heute als nicht mehr haltbar.“ (Heßler/Mersch 2009: 8)

Verteidiger des „linguistic turn“ bezweifeln die Möglichkeit einer visuellen Epistemik nach wie vor, da das Denken ihrer Meinung nach an die Logik bzw. Ordnung der Sprache gebunden sei. Auf der anderen Seite werden Bild und Schrift nicht streng voneinander getrennt, da sie wechselseitig aufeinander verweisen würden – in Bildern zeige sich auch Schriftliches (z.B. Diagramme) und umgekehrt finden sich bildliche Komponenten in schriftlichen Texten, da diese sich in einer räumlichen Ordnung entfalten und dadurch unweigerlich visuelle Effekte ergeben würden. (vgl. Heßler/Mersch 2009: 9f)

Der Argumentation von Heßler und Mersch schließen sich auch Klemm und Stöckl (2011) an. Sie fordern für eine Beschäftigung mit Bildern die Einbeziehung der Linguistik, welche lange lediglich verbale Kommunikation untersuchte. (vgl. Heßler/Mersch 2009.: 8) Allerdings habe sie laut den Autoren das Potential, folgende Schwachstellen, mit welchen viele bildwissenschaftliche Untersuchungen kämpfen, auszumerzen (vgl. ebd.: 9):

- Oftmals wird die Vielfalt von Bildern resp. Formen und Funktionen nicht gesehen.
- Bilder werden im Zuge bildwissenschaftlicher Untersuchungen isoliert behandelt.

- Das Bild wird nicht in seinem Kommunikationsprozess untersucht, das Zusammenspiel von Bild und Sprache ignoriert.

Eine dafür notwendige These der Bildlinguistik sieht ein Zusammenspiel von materiellen, sprachlichen und mentalen Bildern:

„Zum grundlegenden Credo einer ‚Bildlinguistik‘ gehört auch unbedingt die erkenntnisleitende Annahme, dass materielle (d.h. visuelle) Bilder, sprachliche Bilder (d.h. anschauungsorientierte, bildlich-bildhafte Ausdrücke, Metaphern) und mentale Bilder (Vorstellungen, Anschauungen) unauflösbar verknüpft sind und in ihrer Verbindung bedacht werden müssen [...]“ (Heßler/Mersch 2009: 9)

Der Begriff „Bildlinguistik“ rührt auch daher, dass Bild und Sprache (für Klemm und Stöckl beides Zeichensysteme) sehr häufig kombiniert vorkommen und sich gegenseitig beeinflussen (z.B. Postkarten, Gemäldetitel, Bildunterschriften, Landkarten, Layout und Typografie, Untertitel etc.). (vgl. Heßler/Mersch 2009: 12) Dementsprechend werden folgende Grundfragen von bildlinguistischen Untersuchungen gestellt (vgl. ebd.):

- Welche semiotischen und kommunikativen Eigenschaften hat ein Bild?
- Wie funktionieren Bilder als Zeichen und was ist ihre Struktur, ihr Sinn und Zweck?
- Wie sieht das Verhältnis von Inhalt und Form aus?
- Welche Bildtypen gibt es und wie unterscheiden sie sich voneinander?
- Was unterscheidet Sprache und Bild und nach welchen Prinzipien können diese verknüpft werden?
- Welche Strategien verfolgen Medienbilder?
- Wie sieht die Kognitionsleistung des Betrachters/der Betrachterin hinsichtlich Sprache-Bild-Texten aus?

- Was sind die pragmatisch-semantischen Eigenschaften der verschiedenen Bildtypen?
- Wie behandeln die unterschiedlichen Verwendungsbereiche (z.B. Zeitung, Graffiti, Werbung, politische Kommunikation etc.) den Bezug zwischen Sprache und Bild?

Spätestens nach diesen Fragen wird ersichtlich, dass die Bildlinguistik um Multimodalität bemüht ist – es werden sowohl die visuellen als auch die linguistischen Ressourcen im Auge behalten beziehungsweise wird davon ausgegangen, dass Bild und Text sich fast immer ergänzen. Wie oft eine Kombination (im Vergleich zu einer Bildressource ohne Text) tatsächlich gegeben ist, muss an dieser Stelle offen bleiben.

Sind Bilder nun Zeichen? Eng gefasste Zeichendefinitionen handeln laut Nöth (2009) lediglich gegenständliche Bilder als Zeichen: Gegenstände, Räume, Lebewesen, Landschaften etc., abstrakte Bilder fallen nicht in die Kategorie der Zeichen. Weiter gefasste Zeichendefinitionen handeln alle Bilder als Zeichen ab, auch abstrakte oder nicht sichtbare Gegenstände können repräsentiert werden. (vgl. Nöth 2009: 236)

Wichtig ist, dass ein eng gefasster Zeichenbegriff, beispielsweise das Bild eines Tisches, ein Zeichen eines Tisches ist. Der mit den Sinnen wahrgenommene Baum ist allerdings kein Zeichen, sondern ein Phänomen sui generis (nur durch sich selbst eine Klasse bildend). (vgl. ebd.: 237) Ein weiter gefasster Zeichenbegriff sieht auch die mentale Repräsentation als Zeichen:

„Wenn wir einen Baum als einen Baum erkennen, so nur deshalb, weil unsere mentale Repräsentation des Wahrgenommenen auf früher gesehene Bäume verweist, die der Grund dafür sind, daß wir diesen Gegenstand als Baum erkennen. Schon die Wahrnehmung eines Baumes ist somit die Wahrnehmung eines Zeichens.“ (Nöth 2009: 237)

Dies bedeutet, dass bereits die Kognition eines abgebildeten Gegenstandes ein Zeichen ist, noch bevor überhaupt ein Bild entsteht. (vgl. Nöth 2009: 237f)

Die Geschichte des Zeichenbegriffs geht bis ins antike Griechenland zurück. „Zeichen“ bedeutete damals lediglich Anzeichen bzw. Index (z.B. militärische Signale, Krankheitssymptome, Vorzeichen etc.). Dass dieser Zeichenbegriff ein für unsere Verhältnisse zu eng gedachter ist, muss nicht erst betont werden.

Peirce sieht ein Zeichen in einer triadischen Relation eingebettet; dabei fungiert es als Mittler oder Medium zwischen einem Geist (mind) und einem Objekt, das es repräsentiert. Dieses Objekt kann etwas Gegenständliches darstellen, aber auch etwas Imaginäres. Das Objekt liegt jedenfalls nicht in einer real gegebenen Welt, zu der wir keinen empirischen Zugang erlangen können. Zur Verbildlichung eine einfache Darstellung der Triade:

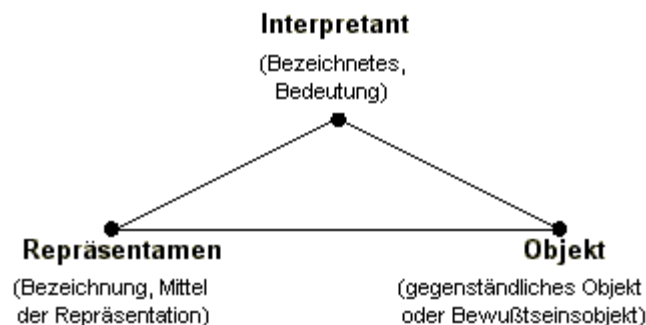


Abb. 4: Zeichenmodell von Charles Sanders Peirce (1839-1914)³

Nach Peirce gibt es drei Zeichenklassen: Ikon, Index und Symbol. Das Ikon zeichnet sich durch eine optische Ähnlichkeit zu seinem Objekt aus. Ein Index hat lediglich einen räumlichen oder zeitlichen Bezug zu seinem Repräsentamen. Ein Symbol ist ein Zeichen, dessen Beziehung zum Dargestellten arbiträr/konventionell geregelt ist. Als Prototyp des ikonischen Bildes gilt die abstrakte Malerei, Prototypen des indexikalischen Bildes sind die Fotografie und die

³ Quelle: <http://miteb.ifs-dortmund.de/medio/ab16/w-info1.htm> [Zugriff: 22.9.2017]

gegenständliche Malerei, bei symbolischen Bildern ist es die ikonologische Malerei (Tauben = Frieden). Die abstrakte Malerei ist ein Ikon, da es nicht darum geht, die Form eines Objekts darzustellen. Die Eigenschaften, auf die es verweist, hat das Bild selbst. Beispielsweise kann das Bild Farb- oder Formqualitäten mit dem Objekt gemeinsam haben und diesen ähnlich sein. Der Einfluss des Repräsentamens auf das Bild macht es zu einem Index, da ein Verweis stattfindet. (vgl. Nöth 2009: 243ff)

Die Besonderheit von Bildern im Gegensatz zu verbalen Zeichen sieht Doelker (2005; 2012) in ihrer offenen Bedeutung. Selbst wenn ein Wort mehrere Bedeutungen haben kann, sind diese immer noch konventionell bestimmt. Zudem zeichnen sich Bilder durch Konkretheit und Räumlichkeit aus („Ein Bild sagt mehr als tausend Worte.“). Für manche Begriffe ist aber zweifelsohne die Sprache das adäquateste Zeichensystem. Beispielsweise für das Wort „Freiheit“ ließe sich nicht so schnell ein passendes Bild finden. (vgl. Doelker 2005: 252f)

Verbalsprache ist nicht konkret-mimetisch (Ausnahme sind Schallwörter), sondern abstrakt. Bei Wörtern handelt es sich um unmotivierte Zeichen. Verbale Texte werden in einem freien kreativen Vorgang – also durch die eigene Imagination – in innere Bilder umgesetzt. Innere Bilder, die beispielsweise an eine früher gemachte Reise erinnern, sind eidetische, von einer „inneren Kamera“ festgehaltene. Dass es sich bei Wort und Bild um zwei verschiedene Leistungen handelt, macht Doelker an folgender Gegenüberstellung sehr deutlich: Man stelle sich ein Mädchen vor, das entsetzt in ein geöffnetes Buch blickt. Sofort stellt sich ein inneres Bild ein, welches wohl bei jedem Menschen anders ist. Jedenfalls vermutlich nicht annähernd so, wie das „reale Bild“ dieser Szene bei René Magritte („La lectrice soumise“) aussieht. Andersherum: Man stelle sich Marilyn Monroe auf dem Schacht des Subways vor – wohl die meisten Menschen haben das Bild aus dem Film „Das verflixte siebte Jahr“ im Kopf. Es besteht also die

Fähigkeit, sich bekannte Fotos aus unserem inneren Bildspeicher hervorzuholen. (vgl. Doelker 2012: 29-34). Von diesen Bildern gibt es viele:

„Über solche abgespeicherten mentalen Bilder verfügen wir zuhauf, und zwar - und dies muss wiederum betont werden - aus unserer hybriden Erfahrungswelt, der unmittelbaren und der mittelbaren Wirklichkeit. Alle diese Repräsentationen vermengen sich mit Bildern unserer Traumwelt, des Wachträumens, der Imagination, der Fantasie. Bisweilen ist nicht mehr auszumachen, aus welchem Quellgebiet ein innerer Bilderfluss stammt.“ (Doelker 2012: 34)

Um der vielschichtigen Bedeutung der Bilder gerecht werden zu können, schlägt Doelker acht semantische Bildschichten vor, wobei nicht alle semantischen Schichten in jedem Bild vorhanden sein müssen (vgl. Doelker 2012: 35-37; vgl. Doelker 2005: 253-262):

- Die spontane (die erste Schicht) Bedeutung: Darunter fallen auffällige Details, Formen, nonverbale Reizmuster (Gesichter, Körperhaltungen, sexuelle Signale). Außerdem besondere mediale Darbietungen, rasche Schnitte und Kamerabewegungen. Sie wird durch Reize gebildet und signalisiert beispielsweise Lebenssicherung oder auch Lebensbedrohung (z.B. das Mädchen mit den aufgerissenen Augen bei René Magritte).
- Die feste Bedeutung (die zweite Schicht): Sie betrifft Zeichen des konventionalen Kodes (konventionalisierte Formen), zum Beispiel Piktogramme, Icons und Verkehrszeichen, weiters Firmenlogos, Embleme, Wappen, typisierte Abwandlungen von bestehenden Motiven (ein Apfel der für eine Computerfirma steht oder die Signatur von René Magritte selbst).
- Die latente Bedeutung (die dritte Schicht): Ein purer Apfel hingegen ist ein Bild mit einer offenen Bedeutung: Apfelsaft, biologisches Leben, Sinnlichkeit, Schlanksein etc. Die letzten drei Begriffe wären in diesem Fall eine symbolische Bedeutung (z.B. Blau als Kälte, Buch als Statussymbol).

- Die deklarierte Bedeutung (die vierte Schicht): Meistens ist diese aus dem Titel eines Bildes oder einer Legende ablesebar (Andy Warhol: „Jacqueline Kennedy“).
- Die artikulierte Bedeutung (die fünfte Schicht): Gemeint ist die visuelle Artikulation, sprich: die Gestaltung/Konstruktion des Bildes.
- Die kontextuelle Bedeutung (die sechste Schicht): Sie ergibt sich durch auffallende Elemente, Motive und Themen, welche auch in anderen Bildern des betreffenden Urhebers zu finden sind (Vincent van Goghs Sonnenblumen bzw. andere Bilder desselben Künstlers/derselben Künstlerin).
- Die intertextuelle Bedeutung (die siebte Schicht): Sie entsteht durch Motive, welche bereits bei anderen Künstlern/Künstlerinnen und in anderen Epochen einen Stellenwert besaßen. Eventuell wird bewusst genau darauf angespielt (motivgeschichtliche Zusammenhänge).
- Die transtextuelle Bedeutung (die achte Schicht): Manchmal sind zusätzliche Informationen oder Angaben jenseits des Bildes nötig, um Verstehen zu sichern (Ergänzendes aus der Geschichte oder Biographie des Bildmachers).

Diese verschiedenen „Ge-Schichten“ addieren sich zu einer Gesamtbedeutung. Je nach Bild gibt es unterschiedlich viel zu den jeweiligen Schichten zu sagen. Das Schichtenmodell ist jedenfalls für alle Arten von Bildern gedacht. Es zeigt auch, dass der Bedeutung von Bildern im Gegensatz zu verbalen Zeichen mehr Spielraum eingeräumt werden muss - trotz der existierenden Verbindung von Bild und Schrift. (vgl. Doelker 2012: 36)

Auch Reichelt (2014) betont die Komplexität der Bedeutungsrelationen zwischen verbalen und visuellen Bestandteilen. Zwischen Bild und Text sieht er folgende mögliche

Bedeutungsverknüpfungen, welche an Janich (1999) und Schierl (2001) angelehnt sind (vgl. Reichelt 2014: 175f):

- Ähnlichkeit (visuelle Analogie): Inhaltliche oder äußerliche Analogien zwischen Bild und Text sind gegeben.
- Beleg/Beweis: Eine verbale Aussage wird mit einem Bild belegt; hier geht es um Glaubwürdigkeit.
- Gedankenverknüpfung (visuelle Assoziation): Eine verbale Aussage wird durch ein Zeichen verdeutlicht.
- Pars pro toto (visuelle Synekdoche): Eine verbale Aussage wird durch einen Bildausschnitt in seiner inhaltlichen Gesamtheit veranschaulicht.
- Beziehungsgeflecht: Zwischen Bild und Text gibt es eine Grund-Folge- oder Ursache-Wirkungsbeziehung.
- Wiederholung (visuelle Repetition): Das verbale und das bildliche Zeichen stellen inhaltlich oder formal dasselbe dar und überschneiden sich (Redundanz).
- Steigerung (visuelle Graduation): Die verbale Aussage wird durch ein visuelles Zeichen verstärkt oder übersteigert.
- Zusammenfügung (visuelle Addition): Der Gesamtsinn wird nur aus dem Miteinander von Bild und Text erzeugt, ansonsten würde es unverständlich bleiben.
- Bedeutungsbestimmung (visuelle Determination): Eine verbale Aussage, die mehrdeutig ist, wird durch ein Bild erläutert oder konkretisiert.
- Verkoppelung (visuelle Konnexion): Das Bild soll die verbale Aussage mit bestimmten visuellen Zeichen in Verbindung bringen.
- Verfremdung (visuelle Normabweichung): Das veränderte Bild steht aufgrund seiner neuen semantischen Beziehung in einer überraschenden Bedeutungsrelation zum Text.

- Symbolisierung (visuelle Symbolisierung): Die Aussage des Texts wird durch ein ikonisches oder symbolisches Zeichen dargestellt.

Sprachliche und grafische Zeichensysteme haben Reichtum zufolge spezifische Strukturen mit unterschiedlichen Spielregeln. Bilder sind offen, mehrdeutig. Je assoziationsreicher sie sind, desto länger bleiben sie im Gedächtnis. Innerhalb von Text-Bild-Relationen hat das Bild den Vorteil, dass es sowohl vieldeutig als auch konkret sein kann, räumlich ist und eine unmittelbare emotionale Wirkung hervorrufen kann. (vgl. Reichelt 2014: 177) In einer Gegenüberstellung von Text und Bild ergeben sich folgende Vorteile (Janich 1999/Schierl 2001 nach Reichelt 2014: 178):

- Bildvorteile: holistische, schnelle Rezeption der Inhalte; höheres Maß an Kommunikationspotential, effiziente Informationsverarbeitung, emotives Potential, hohe Glaubwürdigkeit, höhere Anschaulichkeit, Platz sparende Informationsvermittlung, allgemeine Verständlichkeit.
- Textvorteile: größere Eindeutigkeit, Direktheit, argumentativ, Variation von Argumenten, Betonung von Einzelaspekten, bessere Vermittlung zeitlicher Vorstellungen.

Huber (2013) sieht das Wesentliche von Medien in ihrer Differenz zur Sprache. Alles in Bildern Sprachunähnliche ist kein Zeichen, kein Element, keine Struktur und steht in keinem Kontext – Huber nennt es Leerstelle, Unbestimmtes oder (noch nicht) Bestimmtes. Durch die Bestimmung des Betrachters/der Betrachterin mit all seinen/ihren Vorstellungen, Annahmen etc. erfolgt eine Logik der Identität, die eine Logik der Sprache ist. (vgl. Huber 2013: 54f) Dieser Akt der Betrachtung ist Teil der grundlegenden paradoxen Struktur von Bildern:

„Die Projektionstätigkeit des Betrachters oder Interpreten überführt, übersetzt oder transformiert die Logik der Differenz in die gewohnte und bekannte Logik sprachlicher Identität.“ (Huber 2013: 55)

Paradox ist außerdem, dass gerade nicht das Sichtbare zur Phantasietätigkeit des Betrachters/der Betrachterin anregt, sondern das Ausgelassene und eben Nicht-Dargestellte. Eine reproduktive Phantasie stellt sich dabei Vergangenes noch einmal vor (sich erinnern), eine produktive Phantasie gestaltet selbst und ist Teil kreativen Denkens. (vgl. Huber 2013: 55f)

Huber ist aber trotzdem skeptisch gegenüber der Annahme, dass Bilder grundsätzlich anders als Texte sind, nicht-begrifflich und rein visuell. Es gehe um eine grundsätzliche, rekursive Verschränkung von Nicht-Begrifflichem und Begrifflichem. (vgl. ebd.: 55) Es soll außerdem nicht darum gehen, ob Bilder dem einen oder dem anderen zuzuordnen sind, sondern wie der Einsatz von Bildern im Unterricht fruchtbar gemacht werden kann.

An dieser Stelle sei abschließend noch das Beispiel der Hieroglyphen erwähnt: Die ägyptische Hieroglyphenschrift ist insofern interessant, als dass sie die Bildhaftigkeit ihrer Schrift bewahrt hat (allerdings entwickelte sich parallel dazu eine Kursivschrift). (vgl. Assmann 2009: 74) Unter dieser Schrift ist folgendes zu verstehen:

„Eine Hieroglyphe ist ein Bild, das einen Gegenstand mit maximaler Deutlichkeit, oft dazu aber auch noch in detaillierter Ausgestaltung darstellt, zum Beispiel ein Vogel mit Gefieder, ein Bein mit Muskulatur, ein Seil mit Angabe des Flechtwerks, Einzelheiten, die einen rein kalligraphischen Wert haben, aber nichts zur Lesbarkeit beitragen.“
(Assmann 2009: 74)

Das Besondere daran und für Bilder Charakteristische ist, dass die Positionierung von Hieroglyphen recht flexibel ist und nicht immer von rechts nach links geschrieben werden musste (so wie die Kursivschrift). Auf eine strikte Linearität ist bei der Hieroglyphenschrift also nicht zu achten. Assmann spricht sogar von Emanzipation, da die Hieroglyphen die Freiheit haben, sich frei in der Fläche zu entfalten. (vgl. Assmann 2009: 75)

1.4 „Die Bildwissenschaft“ oder „Vom linguistic turn zum pictorial turn?“

Richard Rorty prägte 1967 den Begriff „linguistic turn“, 1992 sprach der Kulturtheoretiker W.J.T. Mitchell vom „pictorial turn“ – beide Begriffe standen für eine Neuorientierung, wobei Lüdeking anmerkt, dass ein „turn“ immer auch ein Stück weit mit einem modischen Etikett vergleichbar ist. (vgl. Lüdeking 2005: 122f)

Bildanalysen können nach Lüdeking keineswegs mit Sprachanalysen verglichen werden, da mittels Sprache grundsätzlich jedes philosophische Problem gelöst werden könne. Mit Bildern jedoch nicht – bereits die Frage danach, was ein Bild überhaupt sei, könne nur mit Hilfe von Sprache gelöst werden. Und dennoch spricht er Bildern nicht grundsätzlich ihre Erkenntnisleistung ab – allerdings geht es in diesem Zusammenhang lediglich um reale Bilder. (vgl. ebd.: 125f) Bei mentalen Bildern sieht der Autor folgende Probleme:

„Problematischer wird es jedoch, wenn nicht materielle, sondern mentale Bilder gemeint sind, denn dann droht ein Rückfall in jene Spekulationen idealistischer Geisteserkundung, gegen die sich die Protagonisten des ‚linguistic turn‘ mit guten Gründen zu wenden versuchten.“ (Lüdeking 2005: 126)

Lüdeking widerspricht Mitchell (1992) also hinsichtlich seiner These, die besagt, dass Bilder die Sprache als Erkenntnisinstrument für verschiedene Disziplinen abgelöst haben. (vgl. Lüdeking 2005: 129) Es bleibt offen, wieso es überhaupt eine ausschließliche Hinwendung zum einen oder anderen geben muss. Ihm zufolge schließen sich Bilder und Sprache gegenseitig aus, wodurch ein potentieller Mehrwert einer Kombination nicht zur Geltung kommen kann.

Die in allen gesellschaftlichen Bereichen gestiegene Bedeutsamkeit von und die wissenschaftliche Beschäftigung mit Bildern hat laut Sachs-Hombach (2009) dazu geführt, von einem „pictorial turn“ zu

sprechen (oder auch: pictorial, iconic, imagic, visualistic). Ob es berechtigt ist, den „pictorial turn“ mit einem „linguistic turn“ zu vergleichen, bleibt laut dem Autor unklar. Er geht noch weiter und spricht von Werbemaßnahmen, die Aufmerksamkeit erregen sollen. (vgl. Sachs-Hombach 2009: 7) Um zu klären, was ein turn überhaupt meint, bietet sich ein Blick auf den bereits erwähnten „linguistic turn“ an, welchen die Philosophie als solchen bezeichnet hat:

„In der Philosophie, die den ‚linguistic turn‘ bekanntlich hervorgebracht hat, bedeutete dies, daß zumindest viele der traditionellen philosophischen Aporien als Sprachprobleme formulierbar und entsprechend über eine Sprachanalyse lös- beziehungsweise auflösbar sein sollten.“ (Sachs-Hombach 2009: 8)

Sachs-Hombach räumt zwar ein, dass Bilder in epistemischen Kontexten wichtige Funktionen übernehmen, jedoch sei der Einfluss – zumindest im wissenschaftlichen Zusammenhang – begrenzt, da Bilder dort fast immer in Kombination mit einem Text auftreten. Beispielsweise werden Gesetztestexte immer auf Bilder verzichten können. Zurecht betont der Autor allerdings den Stellenwert von Bildern, was die didaktische Vermittlung von Wissen anbelangt. (vgl. Sachs-Hombach 2009: 9)

Fraglich bleibt auch, ob die Bildfähigkeit ein evolutionärer Zusatz ist, der aus der Sprachfertigkeit entstanden ist. Bilderlose Gesellschaften seien denkbar – bestätigt wird dies durch psychologische Studien⁴, welche zeigen, dass Kinder auch ohne Bilder eine gewisse Bildkompetenz entwickeln. (vgl. ebd.: 12)

Laut Klemm und Stöckl (2011) wiederum kann man getrost von einem Zeitalter des Visuellen („iconic turn“) sprechen. Mit dem Zuwachs an Bildern („Bilderflut“) werden auch Stimmen laut, welche der Fülle an Bildern kritisch gegenüberstehen, gar von Verdrängung der Sprache ist die Rede. Als künstlerische

⁴ Vgl. etwa Hochberg, J./Brooks, V. (1962): Pictorial recognition as an unlearned ability: A study of one child's performance. In: The American journal of psychology. Vol. 75, S. 624-628.

Ausdrucksformen in der Kunstwissenschaft haben Bilder schon lange einen fixen Platz, mit Gebrauchsbildern verhält es sich anders. Sachs-Hombach beispielsweise plädiert dafür, alle wissenschaftlichen Untersuchungen einer „Bildwissenschaft“ zu überlassen. Als Grundlagendisziplinen gelten dann Philosophie, Psychologie, Semiotik, Kommunikationswissenschaft, Anthropologie und Informatik.⁵ Eine gemeinsam zu stellende Frage wäre etwa: „Wie funktioniert das Bild (als Artefakt) in Wahrnehmung, Verstehen und Kultur?“ (vgl. Klemm/Stöckl 2011: 7f)

Zentrum der bildwissenschaftlichen Diskussion ist immer noch die potentielle Unterscheidung zwischen Bild und (Sprach-)Zeichen (vgl. Frank/Lange 2010: 65):

„Die Annahme einer wechselseitigen Ausschließlichkeit ist der aktuelle Stand im Kampf, den namhafte Vertreter der Bildwissenschaft gegen die Vorherrschaft des Wortes führen [...]. Die Fronten sind verhärtet. Vorbehalte von bildwissenschaftlicher Seite gelten weniger Wort und Sprache als solchen, als vielmehr dem Anspruch der Semiotik auf das Bild als Zeichen und auf die Re- oder Dekonstruktion des Bildes als sprachförmiger Zwischenträger von Bedeutungen. Um dagegen Eigenwert und Eigensinn des Bildes zu betonen, wird von den Kritikern nicht nur dessen Sprach(ähn)lichkeit [...] bestritten, sondern eine Beschreibungskompetenz der Semiotik für alle wesentlichen Aspekte der Bilder geleugnet.“ (Frank/Lange 2010: 65)

Frank und Lange sehen die Bildwissenschaft als ein Projekt, bei dem alle Arten von visuellen Artefakten in ihren historischen und kulturellen Kontexten erforscht, beschrieben und reflektiert werden. Sie hat nicht „das Bild“ zum Gegenstand ihrer Wissenschaft, sondern eine Vielzahl von Menschen geschaffenen Produkten (z.B. Kunstwerke, Gebäude, Landkarten etc.), sozialen Praktiken (z.B. Denkmäler, Museen, Fernsehsendungen etc.) und kulturellen Redeformen (z.B. kunsthistorischen, philosophischen,

⁵ Es bleibt fraglich, wieso die Kunstwissenschaft bzw. Kunstgeschichte an dieser Stelle keinen Platz findet.

medienwissenschaftlichen etc.). Das Feld rund um die Bildwissenschaft konstruiert, analysiert und interpretiert Objekte mit Hilfe von interdisziplinären Verfahrensweisen, welche nach wie vor im Entstehen sind bzw. weiterentwickelt werden. Ein Projekt also deshalb, da die Disziplin nicht alle Kriterien einer vollständigen Wissenschaft erfüllt. Veröffentlichungen zu dem Thema werden zwar mehr, Universitäts- und Forschungsinstitute jedoch gibt es noch keine. Durch das Fehlen der Fachrichtung ergibt sich eine wissenschaftliche Vielfalt an Theorien, Gegenständen und Methoden, welche man entweder schätzen oder beklagen kann. Die AutorInnen plädieren zurecht dafür, keine hierarchische Reihung von Einzeldisziplinen vorzunehmen, da bereits der Bildbegriff ein zu komplexer und vieldeutiger ist. Bilder waren auch vor dem Entstehen der Bildwissenschaft im Zentrum des Interesses, so zum Beispiel in der Kunstgeschichte, der Anthropologie, der Bildenden Kunst und der Medienwissenschaft. (vgl. Frank/Lange 2010: 10-15) Der Bereich der Neurologie erlaubt einen weiteren Zugang zum Bildbegriff. Die Hirnforschung gibt einen Einblick über das neuronale Zusammenspiel von optischen Wahrnehmungen. (vgl. ebd.: 16)

Sachs-Hombach steht dem Begriff „pictorial turn“ zwar recht kritisch gegenüber, er hat es sich jedoch ebenfalls zur Aufgabe gemacht, „Bildwissenschaft“ als anerkannte Wissenschaft einzuführen. Um dies zu realisieren, bedarf es laut ihm eines geeigneten und fundierten Theorierahmens aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen. Unter Theorierahmen versteht der Wissenschaftler ein Aussagengefüge, welches gemeinsame Annahmen verschiedener Theorien zusammenträgt: eine integrative Theorie. (vgl. Sachs-Hombach 2001: 9) Als Grundlage dafür nennt er folgende Disziplinen:

„Als Bildwissenschaften sollten vielmehr nur diejenigen Disziplinen gelten, die einen gewissen Grad der Institutionalisierung besitzen und in irgendeiner Form zum theoretischen Verständnis der Bildthematik

beitragen, die also in systematischer Weise Aussagen machen über die unterschiedlichen Bildformen, Bildtypen und Bildverwendungen, über die verschiedenen Verfahren ihrer Herstellung und Bearbeitung, über die speziellen Bedingungen ihrer Rezeption und Distribution oder auch ganz allgemein über den Begriff des Bildes und seine Stellung innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses.“ (Sachs-Hombach 2013: 69)

Als Grundlagendisziplinen sollen laut Sachs-Hombach diejenigen Wissenschaften dienen, welche sich professionell mit Wahrnehmungsphänomenen (Kognitionswissenschaft, Neurowissenschaft und Psychologie) und Zeichenphänomenen (Kommunikationswissenschaft, Semiotik, Medienwissenschaft) beschäftigen – er geht immerhin von der Annahme aus, dass Bilder wahrnehmungsnahe Zeichen sind. Zur Kunstgeschichte meint der Wissenschaftler, dass sie zwar historisch orientiert ist, gegenwärtig aber dennoch zumindest Beschreibungskategorien entwickelt, die systematisch einen wichtigen Beitrag leisten können und insofern als Grundlagendisziplin anerkannt werden kann. Da Bildphänomene in verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten erscheinen, müsse man eine historisch orientierte Bildwissenschaft anstreben, was ein Miteinbeziehen von Archäologie, Ethnologie, Geschichtswissenschaft und Museumswissenschaft zur Folge hat. Praktische Bilddisziplinen, wie etwa Design oder Typografie, könnten lediglich als theoretische Disziplinen angeführt werden, da sie zwar bildgestalterische Theorien entwerfen, jedoch keine Wissenschaften im eigentlichen Sinn sind. (vgl. Sachs-Hombach 2013: 70f)

Die genannten Disziplinen können dabei lediglich Teilbereiche der Bildthematik bereitstellen, da jede Wissenschaft einen anderen Fokus hat. Sachs-Hombach sieht folgendes Minimalkriterium für eine allgemeine Bildwissenschaft:

„Als minimales Kriterium für eine allgemeine Bildwissenschaft lässt sich nun fordern, dass sie ein Modell bereit hält, das nicht nur die verschiedenen Bildphänomene, sondern auch die genannten

Bildwissenschaften in systematischer Weise verbindet, ohne deren Eigenständigkeit infrage zu stellen. Wird der Ausdruck >Wissenschaft< relativ streng aufgefasst, wären zudem einheitliche (oder zumindest aufeinander abgestimmte) methodische Vorgaben zu entwickeln.“ (Sachs-Hombach 2013: 72)

Es stellt sich an diesem Punkt erneut die Frage, wie fruchtbar Sachs-Hombachs Bildwissenschaft letztendlich sein kann, wenn er Bilder auf ihre Abbildfunktion reduziert und stets von wahrnehmungsnahen Zeichen ausgeht.

Ein „angemessenes“ Bildverstehen setzt für Sachs-Hombach voraus, dass der Betrachter/die Betrachterin weiß, in welcher Funktion und zu welchem Verwendungszweck ein Bild präsentiert wird. Es stellt sich wiederum die Frage, ob dies für jedes Bild überhaupt Sinn macht, bzw. hätte dies zur Folge, dass Bilder, denen keine bestimmte Funktion zuordenbar ist, nicht „leistungsfähig“ sind. (vgl. Sachs-Hombach 2013: 276f)

Neben der „Leistungsfähigkeit“ sind Bilder für den Autor gleichermaßen nützlich wie gefährlich, da sie den Zugang zur Welt gliedern und (oft) um ein Vielfaches vereinfachen. Um nicht unreflektiert in der oft genannten „Bilderflut“ unterzugehen, ist es auch die Aufgabe im Unterricht, genauer im DaF/DaZ-Unterricht, sich mit Bildern zu beschäftigen, diese zu diskutieren, Fragen an sie zu stellen, aber auch, sich an ihnen zu erfreuen und vielleicht somit der Angst entgegenzutreten.

Wiesing (2005) unterteilt vier Hauptströmungen einer gegenwärtigen Bildwissenschaft: die Bildanthropologie, die Bildsemiotik, die Bildphänomenologie und der Bildpragmatismus. Der anthropologische Ansatz geht davon aus, dass Bilder immer nur Artefakte sein können, Gegenstände also, die nur vom Menschen hergestellt werden können. Dafür bedarf es der menschlichen Einbildungskraft (mentale Bildlichkeit). Beim anthropologischen Ansatz können Bilder an der Wand nicht von Bildern im Geist getrennt betrachtet werden. Der semiotische Ansatz besagt, dass alle

Bilder zwingend immer Zeichen sind. Ein Zeichen ist, was einen Inhalt hat. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob einem Bild immer ein Inhalt zugewiesen werden muss. Mit dem wahrnehmungstheoretischen Ansatz wird es möglich, Bilder, die keine Zeichen sind, als solche zu klassifizieren. Primär geht es um eine vorhandene Sichtbarkeit, nicht um die Genesis (anthropologischer Ansatz). Sichtbar sind sowohl Bildobjekte, imaginäre Dinge, bloße Sichtbarkeiten oder falsche Einheiten. Der medientheoretische Ansatz besagt, dass jedes Bild ein Medium ist, aber nicht jedes Medium ein Bild. Welche Funktionen einen Gegenstand zu einem Medium werden lassen, hat der Ansatz allerdings noch nicht geklärt. Parallel dazu ist für den pragmatischen Ansatz jedes Bild ein Werkzeug, doch wiederum nicht jedes Werkzeug ein Bild. Bilder sollten also im besten Fall Instrumente für erfolgreiches Handeln sein. (vgl. Wiesing 2005: 144-151)

Huber (2005) wiederum unterscheidet drei verschiedene Arten von Bildwissenschaften: eine allgemeine, eine spezielle und eine historische. Die allgemeine Bildwissenschaft behandelt dabei weder Bildmedien noch historische Rekonstruktionen. Ebenso wenig geht sie auf einzelne Werke genauer ein. Die spezielle Bildwissenschaft hat spezifische Differenzen zwischen einzelnen Bildmedien, und verschiedenen Beobachtern im Blick. Die historische Bildwissenschaft fokussiert den zeitlichen Wandel von Bildern in ihrem Verhältnis zu bestimmten Beobachtern. (vgl. Huber 2005: 155f)

Der Autor verfolgt eine systemische Bildwissenschaft, die von einer Trilogie von Bild, BeobachterIn und Milieu ausgeht. Eine Beobachtung von Bildern ist dabei ohne einen konkreten Beobachter/ eine konkrete Beobachterin nicht möglich:

„Ohne Bilder gibt es keine Bildwahrnehmung, ohne Beobachter gibt es keine Interpretation von Bildern, und ohne ein umgebendes Milieu gibt es keine Situation, in der sich ein Bild und ein Beobachter jemals begegnen können. Diese Trilogie ist also grundlegend.“ (Huber 2005: 157)

Er schlägt außerdem vor, bei Bildern drei verschiedene Systemebenen voneinander zu unterscheiden: den materiellen Bildträger, die bildliche Darstellung (Formen, Farben oder Formate) und die Bildreferenz (Vorstellungen, Assoziationen, Erinnerungen, Gefühle etc.). Huber rät zu einer Ausbildung dieser Kompetenzen in schulischen Kontexten, um einen kritischen und reflektierten Umgang in der Rezeption von Bildern und Bildmedien zu ermöglichen. (vgl. Huber 2005: 159-162) Der visuellen Wichtigkeit werde in der Gesellschaft leider nicht genügend Rechnung getragen:

„Wir leisten uns in unserer Gesellschaft eine folgenschwere Unterschätzung der bildhaften, visuellen und sinnlichen Weltzugänge.“ (Huber 2005: 162)

Einer Einführung in die Bildwissenschaft fehlen laut Plümacher (2005) explizite Theorien zur Bildsyntax und Bildsemantik, überhaupt gibt es schlicht und einfach einen zu geringen interdisziplinären Hintergrund. (vgl. Plümacher 2005: 132f) Sie versteht darunter zurecht folgendes: *„Noch ist >Bildwissenschaft< lediglich ein Name, der für sämtliche bildbezogene Untersuchungen steht.“* (Plümacher 2005: 133)

Einen interessanten Beitrag dazu leistet Schöttler (2014) mit einem sehr prominenten Beispiel: Er vergleicht die Bildwissenschaft mit der bekannten Benetton-Werbung von Toscani (1977). Bei den provokanten Werbeplakaten (Themen wie Rassismus, Krieg, gleichgeschlechtliche Sexualität etc.) ging es vielmehr um die abgebildeten Themen also um die zu bewerbende Kleidermarke. „Pictorial Turn“ und „Iconic Turn“ ist im Fachdiskurs zwar ein gängiger Begriff, worum es sich bei der Bildwissenschaft (in diesem Fall vergleichbar mit dem zu bewerbenden Produkt), aber tatsächlich handelt und was dabei bedacht werden muss, ist hingegen kaum bekannt und beruht oftmals auf Hörensagen. Die These von Mitchell (1992) oder Boehm (2006), welche besagt, dass die Wende zum Bild die Wende zur Sprache ersetzt, ist laut Schöttler zweifelhaft. Es bleibe überhaupt fraglich, ob eine Wende zum Bild je stattgefunden

habe. Viele Sachverhalte können lediglich durch Sprache ausgedrückt werden. Bilder seien allenfalls eine Ergänzung. Dem kann zugestimmt werden, was jedoch weder das eine noch das andere abwerten soll. Je nach Absicht sind entweder Sprache oder Bilder oder beides in Kombination zielführender. Bilder allerdings als bloßes Hilfsmittel für sprachliche Ausführungen anzusehen, wäre unzureichend. Von einer „allgemeinen Bildwissenschaft“ kann trotzdem nicht die Rede sein, da es keinen Konsens gibt, was die Fragestellungen, Methoden und Definitionen betrifft. (vgl. Schöttler 2014: 3-5)

Da Bilder oft in Kombination mit einem Text auftreten, sei es laut Raith (2014) günstiger, von einer „multimodalen Wende“ als von einem „pictorial turn“ zu sprechen. Raith hält sich an Ulrich Schmitz (2004) und nennt Text-Bild-Gefüge „Sehflächen“. Solche Formate werden anders rezipiert als lineare Texte. Ähnlich wie Bilder werden Text-Bild-Kombinationen schnell und selektiv gelesen, vom Ganzen ins Detail. Der Blick wird von der Optik geführt. Mediale Verbreitung finden Sehflächen besonders via Werbeplakate, Infoscreens etc. Das Besondere an solchen Sehflächen ist die Knappheit und die Verdichtung, worin Raith auch das didaktische Potential im Unterricht sieht. Dabei gilt es oft aufzudecken, wie Text und Bild bewusst miteinander spielen, und Analogien zu hinterfragen. Wie verhält sich das Bild zum Text und umgekehrt (Konfiguration zweier Zeichensysteme)? Dazu bedürfe es allerdings einer erweiterten Lesedidaktik, welche diese Form von Darstellung berücksichtigt. (vgl. Raith 2014: 26-29)

Abschließend kann gesagt werden, dass Bildwissenschaft Schöttler (2014) zufolge zurecht ein plurales oder sogar heterogenes Feld, welches vorparadigmatische wissenschaftliche Züge aufweist. Er bezweifelt den möglichen Status einer „Normalwissenschaft“, stellt aber zugleich fest, dass dies auch nicht unbedingt erstrebenswert wäre, da Bildwissenschaft zwischen Anwendung und Reflexion

pendelt. (vgl. Schöttler 2014: 18f) Ein einziger verbindlicher Bildbegriff würde unweigerlich zu Einschränkungen führen:

„Die Alternative zu einer vereinheitlichten Bildwissenschaft besteht darin, die Pluralität der bildwissenschaftlichen Ansätze als Chance zu begreifen. Damit soll jedoch nicht einem postmodernen „anything goes“ das Wort geredet werden. Vielmehr bietet die Pluralität nicht nur die Möglichkeit, dem heterogenen Gegenstandsbereich gerecht zu werden, sondern auch die Möglichkeit, durch den Kontrast zu konkurrierenden Ansätzen die Potentiale, Grenzen und Probleme der einzelnen Ansätze kritisch zu hinterfragen und diese dadurch weiterzuentwickeln.“ (Schöttler 2014: 19)

1.5 Funktion von Bildern

Da die Bedeutung von Bildern so vielschichtig ist, macht es Sinn, einen Blick auf deren Funktion zu werfen. Um die verschiedenen Bedeutungsschichten erfassen zu können, sei laut Doelker (2001) eingangs immer eine Zweckbestimmung von Bildern nötig. Absichten von Bildern könnten sich mit der Zeit auch verändern („sich aus der semantischen Fessel befreien“) und einen anderen Bildstatus annehmen. (vgl. Doelker 2001: 29f) Ein Ausschluss sei dabei jedenfalls nicht förderlich:

„Generell ist zur funktionalen Bedeutung anzumerken, dass sich die im Folgenden genannten Zweckbestimmungen nicht ausschließen, sondern in vielen überschneiden können. Meistens gibt es eine vorrangige Funktion, bestimmt durch die Absicht des Bildmachers oder den Nutzen für den Bildbetrachter.“ (Doelker 2001: 30)

Zur Veranschaulichung der Grundfunktionen von Bildern bietet Doelker eine sehr übersichtliche Darstellung in Form eines Kreisschemas an (vgl. Doelker 2001: ebd.):

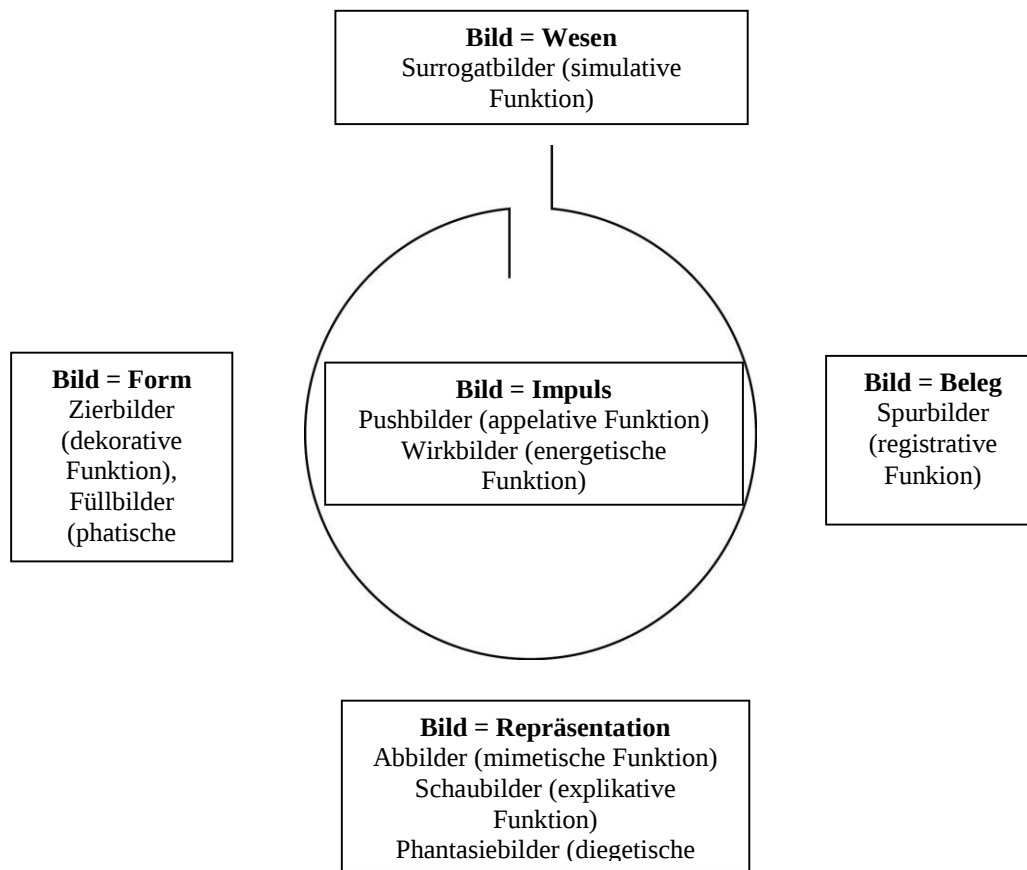


Abb. 5: Kreisschema zu den Grundfunktionen des Bildes (Quelle: Doelker 2001: 30)

Das Kreisschema bringt die Grundfunktionen in einen Ablauf, welcher sowohl kulturgeschichtlich als auch entwicklungspsychologisch gelesen werden kann (vgl. Doelker 2001: ebd.):

(Kunst-)geschichtlicher Zugang:

- (1) Zu Beginn der (Kunst-)Geschichte wurden Bilder dem Wesen gleichgesetzt (magischer Charakter von Bildern).
- (2) Die prähistorische Malerei verzeichnete bereits Spurbilder, beispielsweise Handabdrücke.

(3) Tatsächlicher Zeichencharakter von Bildern entstand durch die Nachbildung der Wirklichkeit.

(4) Der lang bestimmende Repräsentationsaspekt von Bildern wird erst verstärkt durch die Moderne resp. seit der Renaissance abgelöst durch einen ästhetischen Eigenwert des Bildes.

(5) Auf der anderen Seite ist ein Appellcharakter, d. h. mit Bildern eine Wirkung zu erzielen, bereits seit der Antike maßgeblich.

Entwicklungspsychologischer Zugang:

(1) Kinder behandeln Bilder wie die Realität.⁶

(2) Erst mit fortschreitender Zeit sind sie in der Lage, sich von dieser Vorstellung abzugrenzen und Bilder als Spuren (Fingerfarben, oder Fotos als Medium für Bilder) zu erkennen.

(3) Im Laufe der weiteren Entwicklung können mittels Bilder Erlebnisse dargestellt und Äußerungen getätigt werden.

(4) Nach Aneignung der Phasen 1-3 findet die Herausbildung eines Verständnisses für Ästhetik, visuelle Gestaltung bzw. Stimmigkeit statt.

(5) Um mit Bildern etwas bewirken zu können, bedarf es der erfolgreichen Differenzierung von kommunikativen Absichten.

Um ein besseres Verständnis des Kreisschemas gewährleisten zu können, bedarf es eines Blickes auf die spezifischen abgebildeten Grundfunktionen (vgl. Doelker 2001: 31-39):

(1) Bilder als Wesen - Surrogatbilder (simulative Funktion):

Gemeint sind beispielsweise Standbilder von Herrschern im alten Ägypten oder Römischen Reich (stellvertretende Macht als Ersatz für die Wirklichkeit), heutzutage wären hyperrealistische Abbildungen von Produkten in Form von Fotos gemeint (Werbung),

⁶ Dies passiert auch Erwachsenen.

welche suggerieren, dass der/die Betrachterin das Produkt selbst kauft.

(2) Bilder als Beleg - Spurbilder (registrative Funktion):

Spurbilder können Fotografien, Film- oder Fernsehbilder sein, sozusagen ein „*direkter Abklatsch der Wirklichkeit*“ (Doelker 2001: 32). Davor war es mittels Gipsabgüsse (Totenmasken) oder Einfärbungen (Fingerabdrücke) nur teilweise möglich, Spuren zu sichern. Spurbilder der Natur wären etwa Versteinerungen. Aus journalistischer Perspektive betrachtet können Dokumentarbilder als Spurbilder aufgefasst werden. Im Privatleben werden Ereignisse wie Geburt, Heirat, Erstkommunion, Konfirmation, runde Geburtstage, Reisen, Ehrungen als Spuren im Familienalbum festgehalten. Bei dokumentarischen Aufnahmen kommt eine indexikalische Funktion hinzu:

„Da sich Spurbilder auf ein reales Ereignis in Raum und Zeit beziehen, sollten sie für spätere Betrachter als Index geortet werden können. Zu einer dokumentarischen Aufnahme gehören deshalb die Angaben von Zeit und Ort.“ (Doelker 2001: 33)

(4) Bild als Repräsentation

4.1 Abbilder (mimetische Funktion):

Neben Spurbildern halten Abbilder real Existierendes fest. Das Kriterium für ein mimetisches Bild ist ein indirekt technischer Weg, ein Bild nachzubilden - also ein Umweg über „*Hirn und Hand*“ (Doelker 2001: 33) eines Bildmachers/einer Bildmacherin.

4.2 Schaubilder (explikative Funktion):

Dienen der Vereinfachung von verbal abstrakten Inhalten, beispielsweise in tabellarischer Form oder in Form von Diagrammen.

4.3 Fantasiebilder (diegetische Funktion):

Ob Fantasiebilder einen Bezug zur Wirklichkeit aufweisen, ist umstritten. Definitiv möglich ist eine potentielle faktische Entsprechung in der Realität, allerdings ist es kein bindendes Kriterium. Maßgebend sind ein irrealer, phantastischer Charakter und der Anspruch, damit etwas erzählen zu können:

„Solche Bilder - vom Comic über den Fotoroman zum Animations- und Spielfilm - wollen erzählen (griechisch ‚diégesis = Erzählung‘) und in der Regel dadurch unterhalten. In der Imagination, wie dieser Begriff buchstäblich ausweist (lateinisch ‚imago‘ = Bild), sind Bilder eigentlich zu Hause.“ (Doelker 2001: 35)

Doelker betont hier den imaginativen Charakter, welcher Bildern inhärent ist. Allzu oft wird Bildern lediglich eine Abbildfunktion zugeschrieben.

(5) Bild als Form:

5.1 Zierbilder (dekorative Funktion)

Darunter fallen schmückende Elemente, Verzierungen und Ornamente jeglicher Art. Auch Körperschmuck zählt dazu.

5.2 Füllbilder (phatische Funktion)

Füllbilder stellen Verbindungen her. In Bezug auf Bilder sind darunter alle formalen Elemente gemeint, welche beispielsweise der Kennzeichnung eines Kanals im Fernsehen dienen (z.B. Studiokedor, institutionalisierte Gesichter der SprecherInnen, Signets).

5.3 Clipbilder (ontische Funktion)

Ziel dieser Bilder ist die Zwecklosigkeit bzw. den Zweck in sich selbst zu finden - allen voran Kunstbilder:

„In dieser rein ästhetischen Dimension ist das Bild seine eigene Wirklichkeit, ist autonom und grenzt sich von der übrigen Wirklichkeit ab. Das Kennzeichen hierfür ist der Bildrahmen.“ (Doelker 2001: 36)

(6) Bild als Impuls

6.1 Pushbilder (appellative Funktion):

Pushbilder wirken unmittelbar emotional, der Betrachter/die Betrachterin wird dazu aufgerufen, etwas zu tun - beispielsweise beim Betrachten von hungernden Kindern. In der Regel geht es dabei um einen Spendenaufruf, „Push“ (Aufruf) ist dabei ein Begriff aus der Werbesprache, welchen Doelker übernimmt.

6.2 Wirkbilder (energetische Funktion):

Diese Bilder haben das Ziel, eine permanente Wirkung zu erzeugen - diese kann sowohl positiv als auch negativ sein. Yantras (geometrische, symbolische Formen) zum Beispiel sollen eine positive energetische Stimmung hervorrufen. Ein aufmerksames Betrachten des Bildes soll eine Aktivierung oder Harmonisierung auslösen oder in manchen Fällen sogar böse Geister abschrecken (religiöser, therapeutischer Bereich).

Die verschiedenen Bildfunktionen unterstreichen gleichzeitig auch die Unterschiedlichkeit von Bildern - die bloße Abbildfunktion eines Bildes kann in der modernen Welt jedenfalls keineswegs genügen. Um die Funktion von Bildern entschlüsseln zu können, ist also eine kognitive Leistung vonnöten. (vgl. dazu auch Doelker 2012: 29-37)

1.6 Exkurs: Psychische Prozesse beim Bildverstehen

Bevor die verschiedenen Modi des Bildverstehens nach Weidenmann diskutiert werden, lohnt es sich, einen Blick auf Dunckers Abhandlung über die Anthropologie des Sehens (2013) zu werfen. Er erkennt die ästhetische Erfahrung bei der Betrachtung eines Bildes als vorsprachlichen Prozess. Dabei wird das Neue oder auch Andersartige identifiziert, mit Vorerfahrungen verknüpft, um am Ende durch die Versprachlichung einen neuen Horizont eröffnen zu können und Neues entstehen zu lassen. Bilder hinterlassen beim Betrachten zuerst einen starken Eindruck, wobei es an dieser Stelle

noch kein reflexiv aufgearbeitetes Wissen braucht. (vgl. Duncker 2013: 23) Das, was der Mensch beim Betrachten mit den Augen wahrnimmt, erzeugt, sind nach Duncker keineswegs eindeutige, objektive Bilder:

„Sehen ist vielmehr eine gerichtete Aufmerksamkeit auf die Dinge, die uns einerseits vor Augen treten, die andererseits aber auch durch unser Interesse und durch unsere Fragehaltung gesteuert werden. Wahrnehmungen sind immer auch Auswahlprozesse, in denen bestimmte Aspekte detailliert aufgenommen, andere jedoch auch übersehen und ignoriert werden.“ (Duncker 2013: 24)

Was wir sehen, hängt demnach also sehr stark von Vorerfahrungen, Vorannahmen, Fragestellungen und Interessen ab, welche durch den Prozess des Sehens ausgelöst werden. Sehen wird so zu einem Interpretationsvorgang, welcher Teile unweigerlich zu einem bedeutungstragenden Ganzen zusammenfügt. Es handelt sich dabei definitiv nicht um die Reproduktion von Wirklichkeit (*Kopie im Kopf*), sondern um einen bedeutungstiftenden Akt. Die Erkenntnistheorie geht von einem konstruktivistischen Vorgang aus, bei dem Bilder von der Wirklichkeit hergestellt werden. Beim Sehen erfolgt keine Abbildung der Welt, sondern es wird ein Bild von der Welt konstruiert, welches immer nur Ausschnitte derselben enthalten kann. Der Autor geht beim Akt des Sehens von einem aktiven und einem passiven Moment aus. Das passive Moment weckt unsere Neugierde und erregt Aufmerksamkeit. Beim aktiven Moment werden Betrachtungen ausgelöst, welche durch gerichtete Aufmerksamkeit und Suchbewegungen herbeigeführt werden. Es geht also nicht nur um Objekte oder Szenen, die den Menschen staunen lassen. (vgl. Duncker 2013: 24-26) Er/Sie selbst steuert sein/ihr Sehen:

„Mit einem neugierigen und fragenden Blick kann man Situationen und Umgebungen aufsuchen, in denen die Wahrscheinlichkeit steigt, bestimmte Aussichten und Ansichten zu erhalten und Antworten auf den fragenden Blick zu bekommen. Dies kann methodisch reflektiert erfolgen und als

strategischer und forschender Blick geschehen, der schon genau weiß, was er sucht und finden will. Oder es kann ein auf Abenteuer ausgerichteter Blick sein, der offen ist für das Neue und Kontrastive, das den Kontext bisher erworbener ästhetischer Erfahrungen überschreitet.“ (Duncker 2013: 25)

Beim Sehen will der Mensch Gegenstände, Vorgänge oder Szenen auch immer verstehen - er/sie will sich also ein schlüssiges Bild machen. „Etwas leuchtet einem ein“ ist ein metaphorischer Ausdruck, der das Sehen und Verstehen in Verbindung bringt. (vgl. Duncker 2013: 27)

Weidenmann (1988) unterscheidet zwei Modi des Bildverstehens. Je nach Modus kann von unterschiedlichen Verarbeitungen des Bildes ausgegangen werden, genauer: es gibt ein Verstehen erster Ordnung und ein Verstehen zweiter Ordnung (vgl. Weidenmann 1988: 76f):

- Der ökologische Verstehensmodus (Verstehen erster Ordnung)

Dabei werden beim Betrachten eines Bildes mentale Modelle mit Hilfe von Standardprozeduren - also ohne eine bewusste Kontrolle – gebildet. Es bedarf dazu keines hohen mentalen Aufwands. Automatisches Verstehen greift besonders auf Rahmen, Schemata und Modelle zurück, die sich im Laufe der menschlichen Entwicklung im Umgang mit der Welt herausgebildet haben. Die statische kodierte Information eines Bildes wird „normalisiert“, wodurch ein größtenteils automatisches „Erkennen“ vonstattengeht. Hinter diesem Automatismus stecken allerdings hochkomplexe Prozesse, welche das menschliche Gehirn dabei leistet. Es kann dabei nicht von einem „Als-ob“ zwischen Bild und Realität ausgegangen werden, die bildnerischen Mittel werden als bloße Folie „durchschaut“. (vgl. Weidenmann 1988: 77-79)

- Der indikatorische Verstehensmodus (Verstehen zweiter Ordnung)

Weidenmann erklärt den Unterschied zwischen dem Verstehen erster und zweiter Ordnung folgendermaßen:

„[...] Für ökologisches Bildverstehen ist jede perzipierte Ähnlichkeit mit Realität informativ, für indikatorisches Bildverstehen jede Besonderheit der Bildgestaltung.“ (Weidenmann 1988: 79)

Merkmale der Bildgestaltung können beispielsweise Farben, Raumaufteilung, Auswahl des Gegenstands, Perspektive, Ausschnitt etc. sein. Beim indikatorischen Verstehen gibt es wenig Normalisierungsbedarf, es bedarf keiner Herstellung von Ähnlichkeiten mithilfe von Wissensbeständen über die reale Welt. Es geht vielmehr darum, Besonderheiten im Bild zu entdecken, dazu ist ein Wissen über den Produzenten/die Produzentin und seine/ihre Zeit notwendig. Systematisches Wissen ist hierbei sehr hilfreich. Der mentale Aufwand ist zweifelsohne viel höher als beim Bildverstehen erster Ordnung. Doch auch indikatorisches Verstehen kann automatisiert werden, wenn indikatorisch entwickelte Schemata auf ein Bild passen. (vgl. Weidenmann 1988: 79-83). Bevorzugt wird meist nur das Verstehen erster Ordnung:

„Das verarbeitende System tendiert dazu, den Verstehensprozeß auf die automatische Verarbeitung zu beschränken.“ (Weidenmann 1988: 84)

Bilder werden demnach meist lediglich auf ihren Abbildcharakter reduziert, es herrscht eine *„Tendenz zur minimalen Verarbeitungsintensität“* (Weidenmann 1988: 93). Ambiguitäten werden vom Betrachter/von der Betrachterin gerne schnell aus dem Weg geschafft. Dadurch erfolgt aber auch ein früher Abbruch im Verstehensprozess. (vgl. Weidenmann 1988: 93)

Fest steht, dass Dinge als solches erkannt werden müssen, bevor sie ohne Mühe verstanden werden. Eine bestimmte Kompetenz muss also entweder bereits vorhanden sein oder erworben werden. (vgl. Scholz 2009a: 46)

Zu den Stufen des Bildverstehens zählt Scholz folgende (vgl. ebd.: 169-188):

(1) Perzeptuelles Verstehen: Um ein Bild verstehen zu können, bedarf es geeigneter Bedingungen. Im Normalfall steht dafür der Gesichtssinn im Mittelpunkt. Begünstigend kommen ein geeigneter Abstand, das Bildformat, der Blickwinkel, die Sehschärfe und der Faktor Zeit (habe ich genug Zeit, das Bild anzusehen) hinzu.

(2) Plastisches Verstehen, auch „plastische Kompetenz“ genannt: Körper müssen als solche wahrgenommen werden.

(3) Etwas als Zeichen verstehen: Der betrachtete Gegenstand muss als Zeichen, Symbol, genauer noch, als bildliches Zeichen verstanden werden.

(4) Etwas als bildliches Zeichen verstehen: Voraussetzung dafür ist laut dem Autor:

„Um etwas als Bild zu verstehen, muss man es, kurz gesagt, als Element eines analogen, syntaktisch dichten, Zeichensystems mit hoher syntaktischer Fülle behandeln. Anders gesagt: Wer mit bildhaften Symbolen konfrontiert ist, aber nach syntaktisch disjunkten und differenzierbaren Einheiten, intuitiv gesprochen: nach einem Alphabet und Vokabular wohlunterschiedener Zeichen sucht, versteht die Objekte nicht als Bilder.“ (Scholz 2009a: 174)

(5) Verstehen des Bildinhalts: Hierbei handelt es sich um ein semantisches Verstehen von Bildern. Der Bildinhalt und die Gegenstandsbezüge sollen erfasst werden. Gefragt wird, um welche Art von Bildern es sich handelt, welche Materialien verwendet werden und um welche Stilrichtung es dabei geht.

(6) Verstehen des denotativen Sachbezugs: Dabei wird erkannt, auf welchen Gegenstand/welche Gegenstände sich das Bild denotativ bezieht, wobei nicht jedes Bild einen Gegenstandsbezug hat.

(7) Verstehen nicht-denotativer Bezüge- Exemplifikation und Ausdruck: Bei dieser Stufe werden abstrakte, ungegenständliche Bilder erfasst. Die Stufe 6 ist bei dieser Art von Bildern nicht relevant.

(8) Modales Verstehen - Erfassen der kommunikativen Rolle des Bildes: Bildliche Darstellungen können warnen, gebieten/verbieten, werben und vieles mehr. Es geht also um das Verstehen der kommunikativen Rolle.

(9) Verstehen des indirekt Mitgeteilten: Die letzte 9. Stufe beinhaltet das Erkennen von Bildmetaphern (Allegorie, Personifikation, Symbol etc.).

Auch Dehn, Andersen, Schnelle und Schüler (2013) lehnen sich an das psychologische Modell des Bildverstehens von Weidenmann (1988) an, welches die Vielfalt der sich darin spiegelnden psychischen Prozesse zeigt - zum besseren Verständnis soll folgende Tabelle dienen:

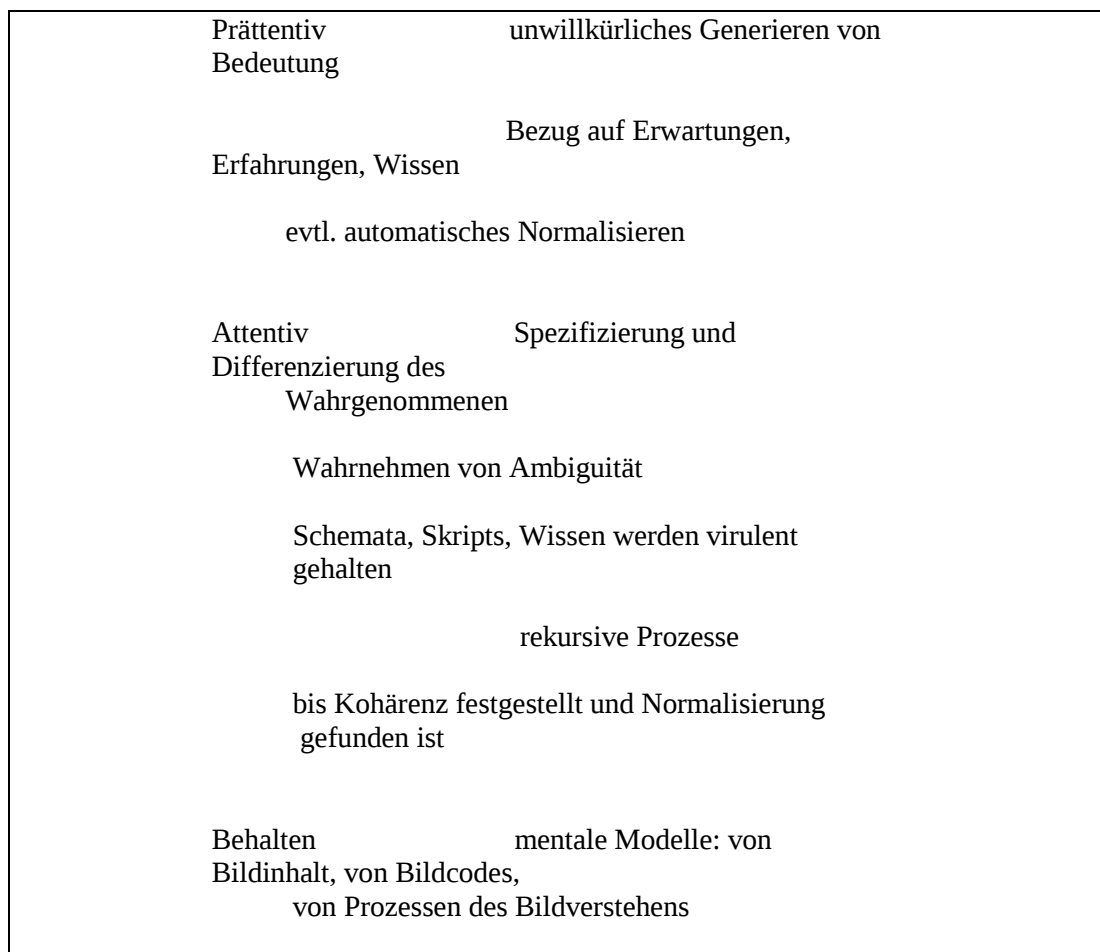


Abb. 6: Prozessmodell des Bildverstehens nach Weidenmann (Quelle: Weidenmann nach Dehn/Andersen/Schnelle/Schüler 2013: 226)

Ob ein Bild tatsächlich bewusst wahrgenommen wird, hängt vom Interesse des Betrachters/der Betrachterin ab. Wenn sich bereits beim ersten Eindruck eine Normalisierung einstellt, kommt es zu keiner weiteren Beschäftigung mit dem Bild. Ist dies nicht der Fall, kommt es zu einer Spezifizierung und Differenzierung mittels Schemata und Skripts, bis Kohärenz festgestellt werden kann. Das Vorhandensein der drei Teilschritte macht ein qualitativ hochwertiges Bild aus. (vgl. Dehn/Andersen u.a. 2013: 226) Für den Deutschunterricht (auch DaF/DaZ) hat dies zur Folge, dass,

a) solche Bilder präsentiert werden sollen, bei denen es nicht gleich zu einer Normalisierung kommt, sondern Widersprüchlichkeiten erst einmal auszuhalten sind.

b) Wissensbestände in den Prozess des Bilderverstehens integriert werden sollen. (vgl. ebd.: 227)

2. DAS BILD IM (FREMDSPRACHEN)UNTERRICHT

Eine Dominanz des Visuellen entsteht für Staiger (2012) durch die fortschreitende Digitalisierung (Smartphones, Tablets etc.) der modernen Gesellschaft. Der schulische Bereich⁷ hat auf diese Umstände langsam reagiert. (vgl. Staiger 2012: 42) Staiger hat dafür folgende durchaus nachvollziehbare Erklärung:

„Offenbar herrscht bis heute das Missverständnis vor, dass Bilder allgemein verständlich seien und das Bildlesen im Unterschied zum Schriftlesen nicht gelehrt oder gelernt werden müsse.“ (Staiger 2012: 42f)

Warum überhaupt Bilder im Unterricht? Lieber (2013) gibt eine sehr treffende und pointierte Antwort darauf: Bilder sind imstande, affektive Verhaltensweisen beim Rezipienten/bei der Rezipientin auszulösen, außerdem setzen sie Kommunikation in Gang und fördern noch dazu die ästhetische Wahrnehmung. Durch

⁷ Leider gibt es zu diesem Thema viel zu wenig Forschung in der Erwachsenenbildung; allerdings zeichnet sich hier vermutlich ein ähnliches Bild ab.

Bilderfahrungen kommt der Mensch in Begegnung mit sich selbst und schafft es dadurch auch, sich von sich selbst zu distanzieren. Durch Bilder werden Phantasien produziert und sie transportieren mittels ästhetischer Konzepte subjektiv bedeutungsvolle Inhalte. Bilder können nicht nur ein Mittel zur Identifikation, sondern auch zur Projektion bestimmter Wünsche, Hoffnungen, Ängste etc. sein. (vgl. Lieber 2013: 10) Ein weiterer essentieller Punkt, den Lieber zurecht nennt, ist die Verbindung zur Literalität:

„Der Bildungsgang ist untrennbar mit der Entwicklung der Literalität. Bilder regen zur Wortschatzerweiterung, zum Nachdenken über Sprache und zum kreativen Umgang mit ihr an. Bilder helfen eine neue Perspektive auf komplexe Zusammenhänge zu gewinnen oder diese erst zu visualisieren. Sie sind gleichwertige Informationsträger und bieten heuristische Strategien an. Bilder regen zum genauen Betrachten, zum Ordnen, zum Reduzieren und Abstrahieren, zum Verfremden und zum eignen Ausdruck an.“ (Lieber 2013: 10)

Auch Oomen-Welke und Staiger (2012) teilen diese Auffassung:

„Bilder umgeben uns, prägen unser Leben und Lernen. Sie sind Ausdruck oder Abbildung einer Realität oder deren Spiegelung, sie spielen mit Farben und Formen und präsentieren so in der Welt Vorhandenes oder gerade nicht Vorhandenes, Vereinbares und Unvereinbares, Gegenständliches und Abstraktes, Reales und Fiktionales und bringen es manchmal zusammen. Bilder können eine indexikalische, illustrierende, aber auch verunklarende/verdunkelnde, verfremdende, ironische, oder affirmative, manipulative Funktion haben.“ (Oomen-Welke/Staiger 2012: 7)

Besonders positiv hervorzuheben ist diese Bestandsaufnahme der beiden AutorInnen deshalb, weil sie von einem weit gefassten Bildbegriff ausgehen, welcher nur so sinnvoll und fruchtbringend im Unterricht zum Tragen kommt. Auch sie kritisieren das Fehlen einer produktiven Bilddidaktik – trotz der viel besagten Bilderflut. (vgl. ebd.: 7ff)

Raith (2014) will Bilder im Unterricht als Redeanlass, Schreibimpuls, für interkulturelle Lernprozesse, zur Bildbeschreibung, für Bildanalysen und -interpretationen und zur Vermittlung von landeskundlichem Wissen eingesetzt sehen (vgl. Raith 2014: 31). Landeskunde wird in diesem Zusammenhang nicht eigens behandelt, es sei aber darauf verwiesen, dass besonders bei Bildinhalten darauf geachtet werden sollte, Stereotype und Klischees weitgehend auszusparen bzw. diese im Unterricht gemeinsam zu hinterfragen und zu reflektieren. Auch Bilder als „interkulturelles“ Werkzeug zu verwenden birgt die Gefahr, ein Bild von „uns“ und „den anderen“ zu erzeugen.⁸ Da besonders vereinfachende bzw. stereotypisierende Bilder sehr einfach zu rezipieren sind - wie uns die Medienwelt tagtäglich zeigt - sei davor gewarnt, diese im Unterricht unüberlegt einzusetzen.

2.1 Bild, Medium, Unterricht

In der allgemeinen Pädagogik herrscht Oomen-Welke und Staiger (2013) zufolge eine lange Tradition der Skepsis gegenüber Bildern, welche bis heute ersichtlich ist. Bilder galten und gelten besonders im schulischen Kontext als schädlich, auf der anderen Seite belehrte Comenius die SkeptikerInnen eines Besseren. Dennoch galt lange das Primat des Schriftlichen – lediglich sprachliche Bilder verzeichnete man in Lehrwerken (z.B. grafische Bilder als Sprech- oder Schreibanlass). (vgl. Oomen-Welke 2013: 11)

Medien – worunter auch Bilder (ein Bild ist ein Trägermedium) fallen - haben im Fremdsprachenunterricht allerdings eine längere Tradition. 1658 verfasste Johann Amos Comenius „Orbis sensualium pictus“ („Die sichtbare Welt“) – ein lateinisch-deutsches Textbuch (eine Darstellung über die Welt), welches mit

⁸ Vertiefender nachzulesen bei P. Mecheril u.a. (2010).

Holzschnitten bebildert ist. Die Visualisierungen standen dabei im Mittelpunkt von Comenius' Interesse. (vgl. Roche 2008: 9)

(Digitale) Bilder sollen in der heutigen Zeit verstärkt die Aufmerksamkeit von LernerInnen gewinnen. Laut Roche bestehe ein Problem darin, dass die eingesetzten Effekte von der „eigentlichen“ Lernaufgabe ablenken. Man weiß über die kognitive Sprach- und Bildverarbeitung, dass diese in dynamischen Prozessen vonstattengeht. Durch die Dynamik der Medien könnten die kognitiven Verarbeitungsprozesse entlastet werden, z.B. durch die Visualisierung grammatischer Regeln. (vgl. ebd.: 33)

Bei der Arbeit mit statischen Bildern ergeben sich dem Autor zufolge folgende didaktische Funktionen (vgl. Roche 2008: 35):

- Orientierungshilfe, um komplexe Inhalte einfacher bzw. verständlicher zu machen
- Fokussierung der Aufmerksamkeit und Förderung der Behaltensleistung.

Neben den genannten Funktionen dienen Bilder laut Roche dazu, Vorwissen zu aktivieren und mittels Bilder eine Übersicht zu schaffen. Dieser Umstand setzt eine gewisse Einfachheit der Bilder voraus, um die Lernenden nicht zu verwirren.

Hinsichtlich Bilder in Lehrwerken kritisiert Roche, dass Bilder ungeachtet der kulturellen Gepflogenheiten eingesetzt werden. Die Gefahr sieht er in eventuell aufkommenden Kommunikationsproblemen aufgrund des fehlenden kulturspezifischen visuellen Codes – da die Wahrnehmung von Bildern stets kulturell bestimmt sei, so auch im „interkulturellen“ Fremdsprachenunterricht, wie der Autor ihn nennt. Bilder werden hier genauso wie Texte, Sprache also, als Zeichensystem aufgefasst, welches erlernt werden muss und in jeweils spezifische kulturelle Wahrnehmungsmuster eingebettet ist. (vgl. ebd.: 38)

Hallet (2013) schlägt folgende Funktionen von Bildern für den Fremdsprachenunterricht vor (vgl. Hallet 2013: 214-220):

- Die illustrative Funktion: Dies ist laut Hallet die häufigste Verwendung von Bildern im Fremdsprachenunterricht, sozusagen eine illustrative Zutat. Es wird dabei nicht explizit auf das Bild Bezug genommen, es wird nicht eigens thematisiert, sondern kommt nur beiläufig vor. Diese Funktion führt im besten Fall zur Entlastung, kann aber auch verwirren, wenn sich der Text-Bild-Bezug nicht gleich erschließt.
- Die semantische Funktion: Darunter sind Bilder zu verstehen, die Situationen, Menschen oder Objekte darstellen, und zwar zu dem Zweck, von den Lernenden verbalisiert zu werden. Ein typisches Beispiel wäre hier ein Wohnzimmer mit Gegenständen, welche aufgezählt werden sollen. Bilder unterliegen hier ausschließlich einer instrumentellen Rolle, die Inhalte nicht mehr selbstständig kommunizieren.
- Die kognitive Funktion: In dieser Funktion dienen Bilder dem Verstehen von sprachlichen Strukturen und Phänomenen, beispielsweise Zeitpfeile, die das Tempus visualisieren sollen. Ein anderes typisches Beispiel wäre: die Darstellung eines Tisches mit Pfeilen, um die Präpositionen zu üben, oder ein Baum mit einem an- bzw. abwesenden Menschen zur Erklärung des Unterschieds zwischen Aktiv und Passiv („Ich schmücke den Baum“ vs. „Der Baum wird geschmückt“).
- Die instruktive Funktion: Darunter fällt beispielsweise die Darstellung einer CD, um den Lernenden verständlich zu machen, dass nun eine Hörübung folgt.
- Die repräsentative Funktion: Meist sind dies fotografische Darstellungen, um kulturhistorische Lebensweisen auf anschauliche Weise zu vermitteln. Beispielsweise Wahrzeichen oder „typische“ Ansichten einer Stadt. Es überrascht nicht, dass es gerade bei dieser Funktion von Bildern sehr schnell zu Stereotypisierungen kommt.

- Die bildästhetische Funktion: Bilder präsentieren sich hier als ästhetische Texte und thematisieren „visual culture“ im Fremdsprachenunterricht. Die ästhetische Dimension von Bildern soll thematisiert werden. Fragen wie „Gefällt dir das Bild?“, „Was findest du schöner?“ sind laut Hallet ein netter Versuch, allerdings ungenügend hinsichtlich eines ästhetischen Anspruchs.

Zu den Funktionen von Bildern entwirft Hallet - unter Vorbehalt aufgrund fehlender quantitativer empirischer Daten - folgende Thesen:

„- Bildern und Visualisierungen kommt im Fremdsprachenunterricht im Wesentlichen eine dienende, instrumentale Funktion zu, die sich an den Zielen des Fremdsprachenlernens und an den jeweils erwünschten sprachlichen Aktivitäten und Fähigkeiten orientiert.

- Es wird in der Regel unterstellt, dass sich Bildinhalte ‚von selbst‘ vermitteln und dass sie von den Lernenden intuitiv richtig dekodiert werden.

- Die durch visuelle Texte vermittelten Inhalte sowie die kommunikative und kulturelle Leistung von Bildern werden so gut wie nicht thematisiert und nicht explizit zum Unterrichtsgegenstand gemacht.

- Den Lernenden werden im Fremdsprachenunterricht keine Dekodierungs- und Verstehensstrategien an die Hand gegeben, mittels derer sie visuelle Symbolisierungen verstehen und reflektieren können. Insofern ist ‚visual literacy‘ bis heute keine didaktische Dimension des Fremdsprachenunterrichts.“

(Hallet 2013: 219)

2.2 „Bilder sind mehr als ein Hilfsmittel im Unterricht“

Oomen-Welke (2012) betrachtet Bilder im DaF/DaZ-Unterricht von ihrer mnemotechnischen Funktion her. Durch die Doppelkodierung von Bild und Wort entsteht ein mnemotechnischer Effekt, welcher im Unterricht unverzichtbar ist. Oomen-Welke bezieht sich zwar auf den schulischen Elementarunterricht, trotzdem verwundert es, dass sie Bilder fast nur als Hilfsmittel zum schnelleren Erlernen des

Wortschatzes begreift. Sie schlägt u.a. folgende Arten des Bildeinsatzes im Unterricht vor (vgl. Oomen-Welke 2012: 224f):

- Situationsbilder am Anfang einer Lektion als sprachlicher Impuls
- Bild-Wort-Zuordnungen
- Streubilder (beim Lesen soll das entsprechende Wort genannt werden)
- Bilder auf Kartenspielen (Auffinden der passenden semantischen Beziehungen)
- Bilder zur freien Assoziation

Oomen-Welke bekräftigt dies durch folgenden Hinweis:

„Es wurde bereits deutlich, dass die Funktion der Bilder im Zweitsprachenlernen eine doppelte Stellvertretung ist, da Bilder eine Mittlerrolle haben: Sie stehen nicht primär für sich selbst, sondern stellvertretend für Gegenstände/Objekte und Sachverhalte/Zusammenhänge der Welt sowie gleichzeitig für die Wörter bzw. Ausdruckseinheiten einer Sprache.“ (Oomen-Welke 2012: 226)

Besonders in der Anfangsphase rät die Autorin dazu, Bilder als Hilfsmittel zum Erlernen neuer Wörter und Ausdrücke zu verwenden. (vgl. Oomen-Welke 2012: 225) Meiner Meinung nach wäre es bereits zu Beginn des Spracherwerbs gewinnbringend, Bilder als Selbstzweck zu verwenden. Das sprachliche Material muss dazu natürlich ausreichend bereitgestellt werden, trotzdem soll den Lernenden Raum zum Experimentieren gegeben werden, wobei Fehler nicht sofort sanktioniert werden sollten.

Duncker (2013) sieht einen aufklärerischen Anspruch bei Bildern insofern, als Gewohnheiten des Sehens aufgebrochen werden sollen. Realisiert werden kann dieser Anspruch, indem mit Mitteln der ästhetischen Verfremdung gearbeitet wird. Dadurch werden laut dem Autor Konfrontationen geschaffen, wodurch BetrachterInnen neue Blicke auf die Wirklichkeit angeboten werden. (vgl. Duncker 2013: 29) Dieser Anspruch sollte auch ausnahmslos für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht gelten. Der/die Lehrende bleibt seinen

TeilnehmerInnen etwas schuldig, wenn er/sie Bilder lediglich als „Hilfsmittel“ - etwa zur Klärung des Wortschatzes oder als Einstimmung in ein zu bearbeitendes Thema - verwendet. Letzterem soll keineswegs seine Wichtigkeit abgesprochen werden, das Potential von Bildern würde aber auf diese Weise jedenfalls nie ausgeschöpft werden.

2.3 Bildkompetenz professionalisieren

Höpel (2013) plädiert dafür, den Bildeinsatz im Unterricht zu vertiefen. Es geht der Autorin vor allem darum herauszufinden, welche Erfahrungen Lernende im Lesen und Verstehen von Bildern (visual literacy) mitbringen und welche Verfahren im Unterricht zur Verfügung stehen, um den Einsatz von Bildern zu professionalisieren. Dabei ist eine didaktisch geschickte Inszenierung von Bildern im Unterricht Höpel zufolge unerlässlich, um das Augenmerk einer LernerInnengruppe auf das Bild zu lenken. Das Trägermedium kann dabei entscheidend sein für eine erfolgreiche Unterrichtssequenz. (vgl. Höpel 2013: 61f) Didaktisch sinnvoll können Bilder laut Höpel erst dann genutzt werden, wenn Lehrende und Lernende über die besonderen Eigenschaften von Bildern Bescheid wissen - also ein Mindestmaß an theoretischem Hintergrundwissen haben. (vgl. ebd.: 63f) Die Fähigkeit, Bilder zu verstehen, komme nur einseitig zu tragen:

„Die Fähigkeit, Bilder zu verstehen, nimmt einerseits zu, insofern als Bilder offenbar schneller erfasst und auf einer ersten Ebene auch verstanden werden. Tatsächlich aber nimmt diese Fähigkeit andererseits insofern ab, als das Bildverstehen auf einer oberflächlichen Ebene stehen bleibt, Bilder nach dem schnellen Erfassen liegen gelassen und nicht weiter hinterfragt werden, so dass ihrer persuasiven Wirkung Tür und Tor geöffnet werden. Der ungeheuren medialen Präsenz der Bilder, der Schnelligkeit ihres Erscheinens, Verbreitens und Verschwindens steht somit ein zunehmender Bildanalphabetismus gegenüber.“ (Höpel 2013: 64)

Laut Billmayer (2013) herrscht Uneinigkeit in der Frage, ob die oben genannte Schlüsselkompetenz speziell erworben werden müsse oder nicht. Die meisten Bilder versteht der Mensch mühelos, bereits als Kind haben die meisten gelernt zu artikulieren, was auf Bildern zu sehen ist. Genau deshalb gibt es kaum einen Bereich – Billmayer nennt lediglich die Kunstpädagogik –, welcher Bildkompetenz systematisch fördert und untersucht. Der Autor vermutet, dass Bilder meist als unproblematisch gelten, eben weil sie aufgrund des nicht vorhandenen Bildunterrichts nie problematisiert werden. Durch die Vielzahl von Bildern, die der Mensch tagtäglich im Vorbeigehen sieht, geht die Bedeutung einzelner Bilder oft verloren. Obwohl sie meist im Alltag so konstruiert sind, dass das Publikum sie leicht versteht (stereotype Bilder). Das Bild als Sender übernimmt so den Großteil der gelungenen Kommunikation. (vgl. Billmayer 2013: 72f)

Untersuchungen belegen, dass Bilder schneller erfasst werden können und länger im Kopf behalten werden als Texte. Der Verhaltens- und Konsumforscher Kroeber-Riel (1993) hat Bilder deshalb „schnelle Schüsse ins Gehirn“ genannt. (vgl. Kroeber-Riel nach Billmayer 2013: 75)

Bildkompetenz setzt Wissen auf verschiedenen Ebenen voraus (vgl. Billmayer 2013: 76). Laut Billmayer müssen u.a. folgende Aspekte systematisch erworben werden (vgl. ebd.: 76ff):

- Bilder als Zeichen: Bilder sind demnach Zeichen (!) mit eigenen Gesetzen und Regeln. Grundlage für alle weiteren Aktivitäten ist ein Verständnis derselben.
- Viele Bilder und Stereotypen: Bilder treten vor allem in der Massenkommunikation als Stereotype auf. Dies hat strukturelle Gründe, denn nur so funktioniert laut Billmayer Kommunikation unter den heutigen Bedingungen. Folglich sehen diese Bilder immer ähnlich aus und bilden einen bestimmten Ausschnitt der Welt ab, um unsere Sicht von der Welt zu verfestigen. Genau diese Stereotypen müssen sichtbar gemacht werden.

- Bilder als Werkzeuge (visuelle Rhetorik): Billmayer plädiert für die Aneignung von Grundbegriffen der visuellen Rhetorik: Welche Bilder wecken Aufmerksamkeit? Welche Bilder sind überzeugend und glaubwürdig?
- Bilder als Äußerungen: Verschiedene kommunikative Zwecke von Bildern sollten erlernt werden: ist ein Bild ernst gemeint oder ironisch, welche Bilder erlauben offene Interpretationen?
- Bilder in Medien: Wer Bilder in Medien verstehen will, muss auch den dazugehörenden Text, Ton etc. in die Analyse miteinbeziehen.
- Geschichte der Bilder: Es geht um bestimmte Wissensgrundlagen der Kunstgeschichte, aber auch der Geschichte der normalen Bilder und eine Mediengeschichte von Bildern.
- Bilder zur Organisation des Wissens: Mittels Bilder wird es möglich, Wissen zu strukturieren und überschaubar zu machen. Methoden der Visualisierungen sollten gelernt und geübt werden (z.B. Diagramme etc.)

Als Methoden zur Steigerung der Bildkompetenz nennt Billmayer u.a. folgende Methoden (vgl. Billmayer 2013: 79):

- Kommutationstests: Wie verändert sich die Botschaft eines Bildes, wenn beispielsweise statt einer jungen Frau eine alte Frau zu sehen ist, wenn ein Mann statt eines Anzugs eine Jeanshose trägt etc.?
- Quantitative Form- und Inhaltsanalyse: Welche Bildausschnitte werden verwendet? Welche Farben herrschen vor? Wie viele Männer und Frauen werden abgebildet? Wie ist die Blickführung? Was tun die Abgebildeten? Wie ist das Verhältnis von Bild und Text? Was zeigt das Bild, was der Text nicht sagt und umgekehrt (man könnte dies etwa Text-Bild-Schere nennen)?
- Botschaften in andere Medien transformieren: Wie können visuelle Botschaften in sprachliche umgeändert werden und umgekehrt? Wo sind die Möglichkeiten und Grenzen?

Alle genannten Methoden lassen sich regelmäßig im DaF/DaZ-Unterricht anwenden. Bilder bekommen so die Möglichkeit für sich selbst zu stehen und bearbeitet zu werden. Bilder nicht nur als Mittel zum Zweck zu bearbeiten, vermag die Motivation der Lernenden zu steigern und einen ästhetisch anspruchsvollen Unterricht zu genießen. Je nach Vorlieben und Interesse der Lernenden gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen Bildern, welche im Unterricht eingesetzt werden können. Es können auch gleichzeitig unterschiedliche Bilder verwendet werden, um verschiedene Geschmäcker und Vorlieben zu bedienen.

Auch Heyd (2013) geht davon aus, dass die Schlüsselkompetenz Bildliterate eine wichtige Ressource für vielfältige andere Lernprozesse ist. Da Bilder Träger unterschiedlicher Botschaften sind, muss der Mensch lernen, diese zu entschlüsseln und auch selbst einzusetzen. (vgl. Heyd 2013: 115)

Sie kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass der Bildeinsatz im Unterricht fast nur verbalisierend passiert, ästhetische Zugänge sind sowohl Lehrenden als auch Lernenden im Schulsetting unbekannt. Die Autorin setzt Eigeninitiative auf Seiten der Lernenden voraus, ansonsten kippe die Bildarbeit nur allzu schnell ins Oberflächliche. (vgl. ebd.: 121) Ob man von dieser Eigeninitiative der Lernenden ausgehen kann, bleibt allerdings fraglich.

Zur Förderung von visual literacy im Fremdsprachenunterricht empfiehlt Hallet (2013), sich auf das kulturelle Wissen der Lernenden zu beziehen und dieses weiterzuentwickeln. Darunter zu verstehen ist die Fähigkeit des kulturellen Sehens, welche im Alltag auf Wissen von kulturellen Codes beruht. Diese Codes brauchen RezipientInnen, um die Bedeutung eines Bildes zu entschlüsseln (z.B. die Personen, Inhalte, Objekte, Verhaltensweisen, Inszenierungen, Räume etc.). Lehrende sollen laut Hallet kulturelle Codes als Leit- oder Arbeitsfragen stellen, damit Lernende Bilder schneller in ihrer Tiefe verstehen können. Hilfreich können Fragen wie „Wie ist der Gesichtsausdruck von Person X? Wie ist die

Haltung von Person Y? Wie ist die Beziehung zwischen zwei abgebildeten Personen? etc.“ sein. Das bewusste und damit einhergehende kritische Sehen im Alltag wird somit gefördert. Dies impliziert allerdings einen kompetenten Umgang mit Bildern seitens der Lehrenden. Zudem bedarf es eines ästhetischen Grundverständnisses – darunter ist die Bildkomposition gemeint (wie und wo sind die Objekte/Personen platziert, was ist im Vordergrund zu sehen, was im Hintergrund, wie sind die Größenverhältnisse etc.?) Allerdings müsse dies nicht so konkret und präzise wie im Kunstunterricht vonstattengehen, eine „lebensweltlich benötigte Sehkompetenz“ reicht für Hallet völlig aus. Darunter fallen Kategorien wie *Hintergrund, Farbe, Licht, Fokus, Relationen und Proportionen* etc. Schritt für Schritt sollte dieses Handwerkzeug den Lernenden übergeben werden. (vgl. Hallet 2013: 221f) Dazu bedarf es letztendlich wiederum der Sprache:

„Im Fremdsprachenunterricht kommt hinzu, dass diese Darstellungsweisen und die Analysekategorien verbalisiert und in einen Unterrichtsdiskurs überführt werden, sodass kulturelle Praktiken der visuellen Darstellung und des Sehens im wörtlichen Sinn zur Sprache gebracht werden können, und zwar in der Fremdsprache.“ (Hallet 2013: 223)

2.4 Bildgehalte individuell konstruieren - praktische Umsetzungen im Unterricht

Auch, wenn einiges gegen „Bildwissenschaft“ als Begriff spricht (vgl. Kap. 1.4) und Bildverstehen keine eigene Fertigkeit⁹ im DaF/DaZ-Unterricht ist, ist unbestritten, dass Bildern als solche zu wenig Aufmerksamkeit geboten wird. Trotz der zahlreichen Bebilderungen in den Lehrwerken gibt es zu wenige kreative Vorschläge für den Einsatz von Bildern. Auch Plötzner, Lowe,

⁹ Biechele bezeichnet das „Seh-Verstehen“ als 6. Fertigkeit. (vgl. Biechele 2011:11-34)

Schlag und Haus (2012) stellen fest, dass Lernenden keine Strategien zum Lernen mit bildhaften Darstellungen vermittelt werden (vgl. Plötzner u.a. 2012: 249f):

„Ganz im Gegenteil scheinen viele Lehrpersonen davon auszugehen, dass bildhafte Darstellungen selbsterklärend sind und keiner systematischen Erarbeitung bedürfen. Damit einher geht eine Beobachtung, dass viele Lernende im Zusammenhang mit bildhaften Darstellungen einer ‚Illusion des Verstehens‘ erliegen, ohne die Bedeutung des Dargestellten wirklich erfasst zu haben.“ (Plötzner u.a. 2012: 250f)

Nach Durchführung einer Fragebogenstudie mit Lehramtsstudierenden kommen die AutorInnen zu dem Ergebnis, dass Studierende (aus deutschen und australischen Bildungseinrichtungen) nicht dazu ausgebildet werden, kompetent, effektiv und effizient mit Bildmaterialien umzugehen. (vgl. Plötzner u.a. 2012: 253-258)

Schoppe (2011) bietet konkrete methodische Zugänge für die Arbeit mit Bildern im Unterricht.

Das Modell, welches Schoppe vorstellt, besteht aus insgesamt sechs Schritten, in denen sich der/die Betrachter/in dem Bild nähert. Das Modell ist insofern praktikabel, als entweder subjektive (Interpretation) als auch objektive (Bestandsaufnahme) Schwerpunkte gesetzt werden können. Eine potentielle Erschließung eines Bildes umfasst folgende Schritte (vgl. Schoppe 2011: 34-41):

- Schritt 1: Es wird nach dem ersten Eindruck der Lernenden gefragt.
- Schritt 2: Eigene Interessen, Vorerfahrungen, Ideen und Fragestellungen stehen im Fokus.
- Schritt 3: Hier erfolgt eine objektive Bestandsaufnahme der Motive und Bildgegenstände.
- Schritt 4: Formale Phänomene werden analysiert.
- Schritt 5: Bildgehalte werden erschlossen.

- Schritt 6: Verknüpfungen werden hergestellt, das Verständnis vertieft und ein abschließendes Fazit gezogen.

Um sich ein tieferes Bild des Modells machen zu können, bedarf es eines genaueren Blicks, besonders auf Schritt 3 und 4.

Schritt 3 - Die Bildbeschreibung: Objektiv Erkennbares soll prägnant beschrieben werden. Eine hilfreiche Fragestellung dafür ist: „Was wird im Bild dargestellt?“ Wichtig dafür ist eine sinnvolle Reihenfolge, wobei es laut Schoppe keine allgemeingültige Regel geben soll. Jedes Bild fordert andere Strategien, beispielsweise vom Gesamtmotiv zum Einzelmotiv, vom Zentrum zum Rand, von rechts nach links oder auch vom Vorder- zum Hintergrund. Bei gegenständlichen Zeichnungen, Malereien oder Fotografien soll neben den Bildgegenständen und/oder Personen und der gesamten Raumsituation auch deren Beziehung zueinander thematisiert werden. Bei ungegenständlichen Bildern wird in der Regel nur der formale Bestand erfasst, so zum Beispiel die Anzahl und Ausprägung von Einzelformen, die Anzahl von vorkommenden Farben etc. (vgl. Schoppe 2011: 36)

Schritt 4 - Formale Phänomene: Unter der Leitfrage „Wie sind Gesamtmotiv und einzelne Bildgegenstände dargestellt?“ sollen bildnerische Mittel unter die Lupe genommen werden. Am hilfreichsten sei hier Schoppe zufolge ein Vorgehen vom Ganzen zum Detail. (vgl. ebd.: 37) Der Autor schlägt bei der Formanalyse eine Berücksichtigung folgender Punkte vor (vgl. Schoppe 2011: 38f):

- Organisation der Bildfläche: Flächen und Linien im Bild (Anzahl und Verhältnis zueinander), Kontraste, Kompositionsfiguren (z.B. runde oder eckige Formen) etc.
- Organisation des Bildraumes: Perspektiven
- Weitere raumschaffende Mittel: Höhenunterschiede, Überschneidungen, Helligkeiten der Farben bzw. Farbkontraste

- Farben: Farbton, Farbintensität, Pinselführung, Farben mit Eigenwert (unabhängig vom eigentlichen Farbträger)
- Ausleuchtung, Licht/Schatten: natürliches oder künstliches Licht, Hell-Dunkel-Kontraste, Verdeutlichung von Details
- Einbezug des Betrachters/der Betrachterin:
BetrachterInnenposition, mögliche Steuerung der Blickführung

Schoppe vergisst dabei aber auch nicht auf notwendige Hilfestellungen von außen (in diesem Fall von dem/der Lehrenden), welche beispielsweise gleich nach dem ersten Eindruck mittels Informationen zum Bild entlastend sein sollen. (vgl. ebd.: 41)
Folgende Grafik mit klar verbalisierten Arbeitsschritten soll den Lernenden eine intensive Auseinandersetzung mit Bildern ermöglichen:

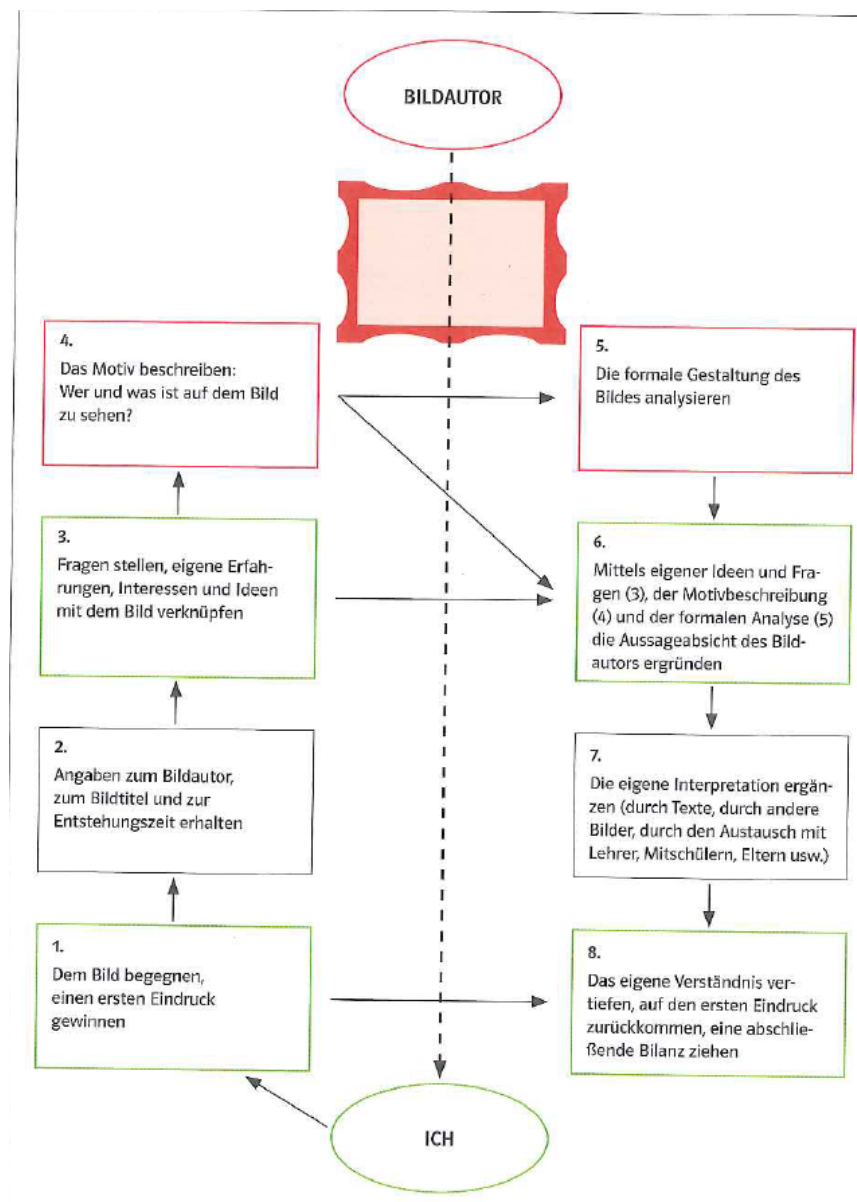


Abb. 7: Arbeitsschritte nach Schoppe (Quelle: Schoppe 2011: 42)

Ein vollständiger Durchlauf aller Analyseschritte ist nicht immer notwendig und kann je nach Bild abgekürzt werden bzw. können auch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Besonders den subjektiven Einstellungen, Vorerfahrungen und Interessen muss genug Raum im Unterricht gegeben werden. (vgl. Schoppe 2011: 45)

Herausragend hinsichtlich des Bildeinsatzes im Unterricht ist Schoppes Methodenpool mit unterschiedlichen didaktischen Annäherungen an ein Bild im Unterricht – passend zu den bereits vorgestellten Phasen: „Erster Eindruck“, „Abgleich mit eigenen Interessen, Ideen, Vorerfahrungen und Fragen“, „Bestandsaufnahme

von Bildgegenständen und Motiven“, „Analyse formaler Phänomene“, „Erschließung von Bildgehalten“, „Vertiefung und Sicherung von Lernergebnissen“. Viele dieser Methoden sind von Andreas Schoppe selbst entwickelt worden, andere wiederum hat er aus unterschiedlichen Quellen zusammentragen, alle jedoch unterrichtlich erprobt.

II. EMPIRISCHER TEIL

3. ERKENNTNISINTERESSE

Wie bereits im theoretischen Teil der Arbeit näher dargelegt, werden Bilder von den Betrachtenden im Vergleich mit Texten nicht nur schneller erfasst, sondern bleiben auch länger im Gedächtnis. Umso mehr gilt es zu hinterfragen, welche Aufgabe Lehrende Bildern zukommen lassen, ob sie sich der Bedeutung und Wirkung von Bildern im Unterricht bewusst sind und somit eine professionelle Betrachtung dieser bevorzugen oder ob Bilder lediglich als Unterstützung bei Texten fungieren.

Es soll somit in diesem Zusammenhang herausgearbeitet werden, ob der Einsatz von Bildern eher eine dienende Funktion hat, indem er zur Klärung von Unterrichtsgegenständen beiträgt oder ob das eingesetzte Bild eher zentraler Gegenstand des Unterrichts ist, dessen Gehalt mit einer dementsprechend geeigneten Methode erschlossen wird. Wird somit der oftmals beklagte sogenannte Bildanalphabetismus gepflegt, indem Bilder zu schnell erfasst und anschließend ohne Verständnis hinter sich gelassen werden, sodass die Betrachtenden Opfer der persuasiven Wirkung von Bildern werden? Oder werden im DaF/DaZ-Unterricht Verstehen und Lesen von Bildern intensiviert und die visuellen Eindrücke hinterfragt?

Innerhalb der Theorie (vgl. Kap. 1 und 2) wurde erörtert, dass zahlreiche Lehrpersonen scheinbar Bilder zwar im Unterricht einsetzen, dies jedoch nicht professionalisiert erfolgt und diesem Bildeinsatz daher oft kein Verstehen zugrunde liegt. Die visual literacy und somit die Fähigkeit, Bilder zu interpretieren, zu lesen und deren Bedeutung zu erkennen, ist häufig nicht gegeben, weshalb die Lehrenden einer Illusion unterliegen, wenn sie glauben, bildhafte Darstellungen tatsächlich erfasst zu haben. Zurückzuführen ist dies möglicherweise darauf, dass Ausbildungen diese Kompetenz nicht vermitteln, Bilder effizient und effektiv im Unterricht zu integrieren.

Diese im Theorieteil dargelegten Thesen gilt es innerhalb der vorliegenden Arbeit im empirischen Teil zu prüfen. Die Lehrpersonen stehen hierbei im Fokus. Parallel dazu gilt es zu eruieren, welche Fertigkeiten hinsichtlich der visual literacy nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden mitbringen. Ohne ein gewisses Grundverständnis von beiden Seiten sei es, so zahlreiche Experten, nicht möglich, Bilder didaktisch sinnvoll in den Unterricht einzubauen.

Innerhalb dieser Untersuchungen muss zudem beachtet werden, dass die Betrachtung von Bildern aufgrund ihrer Diversität Wissen auf verschiedenen Ebenen beinhalten soll. So sind beispielsweise Bilder, die als visuelle Rhetorik dienen, anders aufzufassen und in den Unterricht einzusetzen als Bilder, die in Medien verwendet werden und somit erst in Kombination mit dem Ton sinnvoll analysiert werden können. Wie bzw. ob diese Unterscheidung stattfindet, ob die Lehrenden theoretisch fundiertes Wissen im Unterricht diesbezüglich anwenden und wie die praktische Umsetzung des Einsatzes von Bildern im Erwachsenenunterricht stattfindet, soll anschließend erörtert werden.

4. FORSCHUNGSLAGE, FORSCHUNGSFRAGE(N)

Gegenwärtig gibt es kaum Studien bzw. Literatur, die sich mit dem Bildeinsatz im DaF/DaZ-Unterricht befassen. Wenige Studien und Forschungen liegen vor, die Erkenntnisse in Bezug auf den Bildeinsatz in Gymnasien liefern und sich somit auf Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 11 und 18 Jahren konzentrieren (vgl. Plötzner/Lowe/Schlag/Hauss 2012). Keine Ergebnisse jedoch findet man, versucht man Wissenswertes und Auskunft über die Verwendung von Bildern im DaF/DaZ-Unterricht im Bereich der Erwachsenenbildung zu erfahren. Infolgedessen lassen sich auch keine Studien über diese Anwendung im DaF/DaZ-Unterricht finden. Aus diesem Grund wurde innerhalb dieser Arbeit versucht,

mithilfe der folgenden Forschungsfrage diese Lücke zu füllen und das Desiderat Bildeinsatz im DaF/Z-Unterricht zu schließen.

Die übergeordnete Forschungsfrage der Arbeit lautet:

Werden Bilder im Unterricht eingesetzt?

Folgende weitere Forschungsfragen sollen in diesem Kapitel vorgestellt werden, um eine anschließende nachvollziehbare Analyse beziehungsweise Auswertung zu gewährleisten.

1.) Wie häufig verwenden Lehrende Bilder im Unterricht?

Bereits seit Ende der 80er sind Bilder Gegenstand des Unterrichts, allerdings wurde dieser Umstand bis dato in der Fremd- und Zweitsprachenforschung nie ausreichend wahrgenommen. Neben dem „Hören“, „Lesen“, „Sprechen“, „Schreiben“ und dem „Hör-/Seh-Verstehen“ (Schwerdtfeger 1989) hat sich das Sehverstehen nie etabliert, obwohl sich die Wissenschaft darüber einig ist, dass Bilder den Alltag und somit auch den Unterricht des Menschen beeinflussen und sogar bestimmen. Ebenso konnte konstatiert werden, dass Bilder im Vergleich zu gelesenen oder gehörten Texten schneller aufgefasst und länger im Gedächtnis bleiben. Die Häufigkeit der Verwendung von Bildern im Unterricht ist deshalb ein wichtiger zu untersuchender Punkt.

2.) Für welche Zwecke werden die Bilder im Unterricht verwendet?

Mit dieser Frage soll die Funktion des Bildeinsatzes untersucht werden: dient der Einsatz einer Verbalisierung, ist er Einstimmungsmittel, hat er eine semantisierende, grammatische oder mnemonische Funktion? Oder hat das verwendete Bild eine kulturreflexive Funktion, geht es also um Informationen zur Zielkultur? Oder stehen bildästhetische Kompetenzen im Mittelpunkt, wobei der Bildgehalt zentral ist und mit bestimmten Methoden erschlossen/dekodiert wird?

3.) Welche Art von Bildern verwenden Lehrende in ihrem Unterricht?

Wie bereits erwähnt, geht es im Rahmen dieser Arbeit nicht um einen strengen Umgang mit der Frage „Was ist ein Bild, was fällt unter den Begriff ‚Bild‘?“, da dies für den Unterricht nicht zielführend ist. Gefragt wird also nach Fotografien, Kunstwerken, Schaubildern, Piktogrammen und sonstigen Bildern.

4.) Welche Bildmedien werden im Unterricht verwendet?

Für den Einsatz von Bildern bedarf es auch Träger für die Medien, welche Folien, Dias, Beamer, Plakate, Bücher, aber auch sonstige Medienträger sein können. Innerhalb dieser Frage gilt es somit zu prüfen, welche Medien im DaF/DaZ-Unterricht Anwendung finden, um Bilder zu präsentieren.

5.) Sind Bilder der zentrale Gegenstand im Unterricht oder Hilfsmittel?

Eine zugrundeliegende Annahme lautet, dass der Einsatz von Bildern im Unterricht meist darauf abzielt, einen anderen Punkt, wie beispielsweise Grammatikthemen, zu erklären. Es soll mit dieser Frage eine Tendenz ersichtlich werden.

5.) Gibt es weiterführende Aktivitäten zu dem eingesetzten Bild? Wenn ja, welche?

Mit dieser Frage soll erhoben werden, wie es sich mit der Intensität bei der Beschäftigung mit Bildern verhält bzw. wie viel Zeit der/die Lehrende für die Arbeit mit Bildern investiert. Werden die Bilder genauer analysiert, interpretiert, wird der/die Urheber/Urheberin des Bildes in den Unterricht miteinbezogen, erfolgt eine Transformation des Bildcodes in einen sprachlich schriftlichen Code etc.?

6.) Verläuft der Bildeinsatz im Unterricht intuitiv oder nach einem „Fahrplan“/nach einer Methode? Wenn ja, wie sieht diese aus?

Zu untersuchen ist hier, ob Lehrende potentielle Methoden des Bildeinsatzes in ihrem Unterricht einsetzen und welche sie kennen, sofern sie diese einsetzen.

7.) Wie verhält es sich mit der Erfahrung hinsichtlich der Bildarbeit im Unterricht?

Es soll erhoben werden, wie versiert bzw. routiniert Lehrende beim Einsatz von Bildern im Unterricht sind. Haben die Lehrenden bereits das Öffnen Bilder innerhalb ihres Unterrichts eingesetzt und können sie infolgedessen auf eigene Erfahrungen zurückgreifen?

8.) Fühlen sich Lehrende sicher beim Einsatz von Bildern im Unterricht?

Dieser Punkt zielt auf das Selbstverständnis der Lehrenden beim Einsatz von Bildern ab, wie bewerten diese ihre Arbeit bzw. ihren Umgang mit Bildern im Unterricht? Haben sie gemäß eigener Aussagen ausreichende Kenntnisse, um die visuelle Wahrnehmung der Lernenden und somit auch das Bildverstehen zu fördern?

5. METHODE

Um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen, wurde auf die quantitative Methode zurückgegriffen und ein Fragebogen erstellt. Im Gegensatz zur qualitativen Methode, innerhalb derer Untersuchungsgegenstände aus der „Innenperspektive der Beteiligten“ (Caspari 2016: 17) untersucht werden, werden anhand der quantitativen Untersuchung bestimmte Forschungsfelder aus einer gewissen Distanz und der Außenperspektive betrachtet. Die erforderlichen Gütekriterien sind bei beiden Forschungen unterschiedlich. In der auch innerhalb der vorliegenden Arbeit angewendeten quantitativen Forschung gelten die Kriterien der Objektivität, Zuverlässigkeit, auch Reliabilität genannt, und Validität (vgl. Caspari 2016: 16). Das Kriterium der Objektivität bedeutet, dass die bereits von Forschern durchgeführten

Studienergebnisse voneinander unabhängig sind. Die Zuverlässigkeit bzw. Reliabilität zeigt den Grad der Verlässlichkeit der Forschungsergebnisse an und gibt Auskunft über Messvorgang und Datenerhebungsvorgang. Innerhalb dieses Kriteriums werden wiederum drei Unterteilungen vorgenommen: Stabilität, Konsistenz und Äquivalenz. Die Validität, die Auskunft über die Gültigkeit einer Variable gibt, resultiert aus den beiden zuvor genannten Kriterien, der Objektivität und Reliabilität (vgl. Caspari 2016:17).

In der Untersuchung geht es also vor allem um das Selbstverständnis bzw. um die eigene Wahrnehmung der Unterrichtenden. Es wird nach der eigenen Selbsteinschätzung gefragt. Trotz der möglichen Ressourcen und der Subjektivität soll die Untersuchung messbar und aussagekräftig sein. Dennoch ist eine mögliche Überprüfung nicht vergleichbar mit jener in den Naturwissenschaften, die Bortz und Döring (1995) feststellen:

„[D]eterministische Zusammenhänge, wie man sie zuweilen in den exakten Naturwissenschaften formuliert, sind für soziale Phänomene in der Regel unangemessen. / Während Untersuchungsobjekte wie ‚reine Spiegel‘ große Homogenität aufweisen, ist bei menschlichen Untersuchungsteilnehmern mit einer unvergleichbar größeren Individualität und Unterschiedlichkeit zu rechnen.“ (Bortz/Döring 1995: 11)

Wahrscheinlichkeitsaussagen werden in diesem Fall durch gegensätzliche Einzelfälle prinzipiell nicht widerlegt. Gleichzeitig sind es aber immer nur ausschnittshafte Stichproben, da eine vollständige Untersuchung unmöglich ist. Auch wenn alle Lehrende beim Ausfüllen des Fragebogens angeben, dass sie sich unsicher beim Einsatz von Bildern fühlen, heißt das nicht, dass es nicht außerhalb der Erhebung Lehrende gibt, welche sich sicher fühlen. (vgl. Bortz/Döring 1995: 11)

In der empirischen Forschung im DaF/DaZ-Bereich werden vielfältige Methoden verwendet, um Daten zu erheben. Im Rahmen dieser Arbeit soll ein Realitätsausschnitt mittels Fragebogen erhoben

werden, da dieser im Gegensatz zum Interview noch als objektiver zu bewerten ist. Zudem ist beim Fragebogen die Möglichkeit gegeben, durch teilweise vorgegebene Antwortmöglichkeiten besser das zu Untersuchende zu steuern und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Dennoch spielen auch hier persönliche Interessen, Annahmen und Ziele des Forschenden/der Forschenden eine große Rolle, wie Aguado (2000) feststellt (vgl. Aguado 2000: 121). Laut Riemer und Settinieri (2010) sind die Antworten ehrlicher, da sie anonym ausgefüllt werden können. Die Antworten können allerdings auch aufgrund der anonymen Ergebnungssituation flüchtig ausgefüllt werden. Die Stärken von offenen Fragen liegen in der Vergleichbarkeit, offene Fragen bieten mehr Raum für tiefgründigere Antworten. Die Fragen sollen in beiden Fällen verständlich sein. (vgl. Riemer/Settinieri 2010: 773f)

Da der Fragebogen einer Standardisierung näherkommt als ein Interview, habe ich mich für den Fragebogen entschieden. Die befragten Lehrenden haben gemeinsam, dass sie alle DaF bzw. DaZ unterrichten und eine DaF/DaZ-Ausbildung haben, weshalb eine gewisse Einheitlichkeit gegeben ist. Die sorgfältige Zusammenstellung der ProbandInnengruppen ist laut Riemer und Settinieri für quantitative Erhebungsverfahren erforderlich (vgl. Riemer/Settinieri 2010: 766)

Für die Datenerhebung wurde also ein dreiseitiger Fragebogen konzipiert, der sich an Andrea Daase, Beatrix Hinrichs und Julia Settinieri (2014) anlehnt. Sie stellen fest, dass es sich bei einem Fragebogen um eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen handelt, die Testpersonen ausfüllen sollen. Die Fragen basieren dabei auf den theoretischen Konzepten, welche mittels Bogen überprüft werden. (vgl. Porst nach Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 105). Allgemeine Richtlinien, welche sich u.a. nach Porst (2009) und Dörnyei (2010) richten, sind folgende (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 105):

- Kurze und einfache Fragen erstellen.
- An die Ausdrucksweise der Befragten anknüpfen.
- Antwortskalen anbieten anstatt Ja/Nein-Antworten.
- Doppelte Verneinungen vermeiden.
- Extreme Wörter wie „alle“ oder „nur“ vermeiden.

Die Items können dabei entweder als Fragen oder Statements formuliert werden, wobei Sachverhalte in der Regel erfragt werden. Zur Fragengenerierung sehen die AutorInnen sowohl intuitive Fragestellungen als auch abgeleitete Fragen aus der Fachliteratur vor. Die Ratingskalen können dabei unterschiedlich breit angelegt werden, dies hängt immer von der Fragestellung als auch von der befragten Gruppe und ihrer Differenzierungsfähigkeit ab. Verbale Skalen (jeder Skalenpunkt hat eine verbale Bezeichnung) sind häufig geeigneter als numerische, vor allem, wenn es sich um bildungsgewohnte Befragte handelt. Hinsichtlich der Anordnung der Fragen wird geraten, Fragen zum selben Unterthema in einen Block zu stellen. Die Anordnung sollte allgemein psychologisch gut durchdacht sein. Besonders Anfang und Ende sind einfach und leicht zu konzipieren. Einen Vorteil sehen die AutorInnen außerdem in einer computergestützten Befragung, da hier eine Reihenfolge vorgegeben werden kann und Nicht-Antworten unmöglich werden, da eine Antwort gegeben werden muss, um zur nächsten Frage zu kommen. Auch die Vorgabe von Einfach- oder Mehrfachantworten muss eingehalten werden. Die Länge eines guten Fragebogens beläuft sich auf maximal 3-4 Seiten, um die Bearbeitungsdauer nicht zu sprengen. Das Layout des Fragebogens sollte einfach, optisch ansprechend, leicht lösbar sein und gleichzeitig seriös wirken. Die messtheoretische Güte ergibt sich unter anderem aus den Meinungen von KollegInnen und möglichen ProbandInnen. Auch Anmerkungen beim erstmaligen Ausfüllen sind hilfreich. (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 105-107)

Der Fragebogen für diese Arbeit ist in neun Hauptpunkte (siehe Anhang) unterteilt. Es werden dabei stets Fragen gestellt. Zwei der Fragen beinhalten wiederum Unterpunkte. Die Antwortmöglichkeiten liegen auf verbalen Skalen, wobei die Anzahl der Antwortmöglichkeiten nicht immer gleich ist. Wenn Mehrfachantworten möglich sind, gibt es einen expliziten Hinweis darauf. Drei Fragen sind halboffen, was bedeutet, dass es neben vorgegebenen Antworten auch eine offene Frage zum Ausfüllen gibt. Bei den geschlossenen Fragen haben die ProbandInnen die Möglichkeit, „Sonstiges“ anzukreuzen, um den Spielraum zu vergrößern. Die anderen Fragen sind geschlossen, um spezifische Wahrnehmungstendenzen feststellen zu können. Offene Antwortmöglichkeiten wiederum berücksichtigen die Subjektivität und Heterogenität der Befragten – auch um komplexen Themen gerecht werden zu können. Der Fragebogen besteht aus sechs geschlossenen Fragen, da die Forschung erkannt hat, dass ProbandInnen diese in der Regel öfter beantworten als offene, wofür mehr Motivation vonnöten ist (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2015: 53).

5.1 Durchführung der Befragung

Die Erstellung des Fragebogens passierte nach inhaltlicher Beschäftigung mit der Forschungsliteratur und nach der Überarbeitung der ersten Version, welche von Expertinnen begutachtet und von potentiellen Kolleginnen vorab ausgefüllt wurde. Der Online-Fragebogen wurde mittels Link an KursleiterInnen ausgeschickt, welche in folgenden Institutionen arbeiten: Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten (VWU), Unterrichtende bzw. Vortragende des lernraum.wien und KursleiterInnen der Wiener Volkshochschulen und des Jugendcolleges.¹⁰

¹⁰ Der Vorstudienlehrgang (VWU) ist eine Einrichtung zur Studienvorbereitung für international Studierende (aus NICHT-EU- bzw. Nicht-EWR-Ländern). Unter anderen können dort Ergänzungsprüfungen im Fach Deutsch abgelegt werden, damit das Reifezeugnis einem österreichischen Reifezeugnis als gleichwertig anerkannt wird.

Ein Kriterium hinsichtlich der befragten Unterrichtenden war, dass sie eine DaF/DaZ-Ausbildung vorweisen können und auch bereits Unterrichtserfahrung mit verschiedenen Zielgruppen und Niveaus haben.

Der Fragebogen konnte anonym sehr einfach und zügig online ausgefüllt werden, ohne Aufwand mit Ausdruck und Rücksendung. Die Antworten wurden automatisch gespeichert und an den Empfänger weitergeleitet. Dies war notwendig, um einen relativ großen Rücklauf gewährleisten zu können.¹¹

5.2 Rahmenbedingungen und Datenaufbereitung und -auswertung

- Institutionen: Lehrende von folgenden Institutionen haben an der schriftlichen Befragung teilgenommen: Die Wiener Volkshochschulen¹² und die Volkshochschule Südtirol¹³, das Jugendcollege¹⁴, der Vorstudienlehrgang Wien (VWU)¹⁵ und das abz austria¹⁶. Bei allen handelt es sich um Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wobei das Jugendcollege mit Lernenden zwischen 15 und 20 Jahren arbeitet.

Der lernraum.wien wurde am 1. Jänner 2011 als Stabstelle der Geschäftsführung der VHS Wien eingerichtet.

Themenschwerpunkte sind neben den Lehrgängen für SprachkursleiterInnen Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik, Didaktik und Methodik des Zweitsprachenunterrichts und sprachsensibler Fachunterricht.

Bei der Einrichtung des Wiener Jugendcolleges, welches in die Wiener Volkshochschulen eingegliedert ist, handelt es sich um ein modulares Bildungsangebot an zwei Standorten in Wien. Es stehen insgesamt 1000 Kursplätze für Jugendliche und junge Erwachsene (AsylwerberInnen, Asylberechtigte bzw. subsidiär Schutzberechtigte). Neben Basisbildung steht den Lernenden ein breites Angebot an Deutsch-als-Zweitsprache-Kursen zur Verfügung.

¹¹ Margarete Kernegger (Leiterin des VWU bis Juni 2017), Thomas Fritz (Leiter des lernraum.wien) und Petra Matejka (Projektleiterin des Jugendcolleges) haben mich dankenswerterweise dabei unterstützt, den Fragebogen in Umlauf zu bringen, die Unterrichtenden über Thema und Inhalt zu informieren und diese zu bitten, den Fragebogen gewissenhaft auszufüllen. [vgl. <https://oead.at/de/nach-oesterreich/vorstudienlehrgaenge/vorstudienlehrgang-wien/>] [Zugriff: 22.9.2017]

¹² Nähere Informationen unter: <http://www.vhs.at/startseite.html> [Zugriff: 22.9.2017]

¹³ Nähere Informationen unter: <https://www.volkshochschule.it/> [Zugriff: 22.9.2017]

¹⁴ Modulares Bildungsangebot für junge Geflüchtete, welches zu den Wiener Volkshochschulen gehört. Nähere Informationen unter: <http://www.vhs.at/jugendcollege.html> [Zugriff: 22.9.2017]

¹⁵ Studienvorbereitende Einrichtung für international Studierende. Nähere Informationen unter: <https://oead.at/de/nach-oesterreich/vorstudienlehrgaenge/vorstudienlehrgang-wien/> [Zugriff: 22.9.2017]

¹⁶ Frauenberufszentrum, nähere Informationen unter: <http://www.abzaustria.at/> [Zugriff: 22.9.2017]

- Geschlecht: Unter den Befragten sind mehr Frauen als Männer zu verzeichnen. Insgesamt haben 46 Frauen (86,8%) und 7 Männer (13,2%) den Fragebogen ausgefüllt.

Um Werte bzw. messbare Größen zu erhalten, wurden die erhobenen Daten in Excel aufbereitet. Ziel ist es, Tendenzen zu veranschaulichen oder auch „aufzudecken“, wie es Hedderich und Sachs (2016) formulieren:

„Ein wesentlicher Teil der Statistik ist die Datenbeschreibung einschließlich einer systematischen Suche nach aufschlussreichen Informationen über die Struktur eines Datenkörpers. Strukturen in den Daten und bedeutende Abweichungen von diesen Strukturen sollen aufgedeckt werden.“ (Hedderich/Sachs 2016: 14)

Mittels grafischer bzw. tabellarischer Darstellung konnte ein Überblick über bestimmte Merkmale geschaffen werden. Raab und Benesch (2015) sprechen von „Merkmalsausprägungen einzelner Variablen.“ (Raab/Benesch 2015: 17)

6. ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse dargestellt und diskutiert sowie mögliche Zusammenhänge erschlossen.

6.1 Häufigkeit des Bildeinsatzes

Frage 1: Wie häufig verwenden Sie Bilder im Unterricht?

Die Frage nach der Häufigkeit der Verwendung von Bildern im Unterricht stellt eine Ausgangsfrage für weitere Kategorien dar. Unter den befragten Personen soll eingangs festgestellt werden, ob sie Bilder überhaupt in ihrem Unterricht einsetzten und - wenn ja - wie häufig dies geschieht. Die Frage ist also als Ausgangspunkt zu verstehen.

Wie die Grafik zeigt, verwenden 56,6 Prozent (30 Personen) der Befragten Bilder „häufig“ im Unterricht. 30,2 Prozent (16 Personen) tun dies „manchmal“, 11,3 Prozent (6 Personen) selten und „?“ Prozent (1 Person) „(fast) nie“.

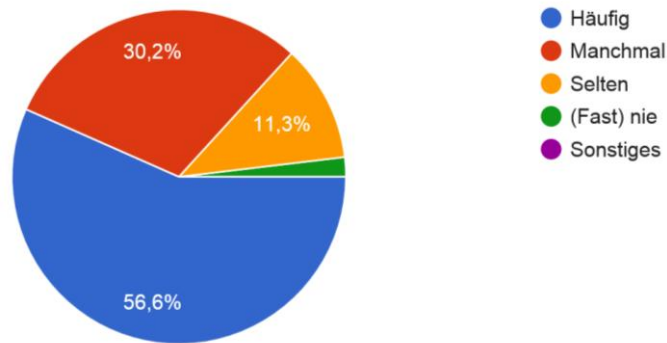


Abb. 8: Häufigkeit des Bildeinsatzes

Dies zeigt eine eindeutige Tendenz zur Verwendung von Bildern im Erwachsenenunterricht. Daraus ergibt sich die daran anschließende Frage nach dem „Zweck des Bildeinsatzes“. Wozu werden Bilder eingesetzt, welches Ziel wird dabei verfolgt?

6.2 Zweck des Bildeinsatzes

Frage 2: Für welche Zwecke verwenden Sie Bilder?
(Mehrfachantworten möglich)

Bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. Die deutlichsten Ergebnisse erzielte die Kategorie „Sprechanlass“ mit 88,7 Prozent (47 Personen). Mit Hilfe des Einsatzes von Bildern soll den Lernenden demnach die Möglichkeit zur Kommunikation gegeben werden. 81,1 Prozent (43 Personen) gaben an, Bilder einzusetzen, um den „Wortschatz“ zu trainieren. Bilder als „Einstimmungsmittel“ für daran anschließende Aktivitäten zu verwenden, gaben 66 Prozent (35 Personen) an. 43,4 Prozent (23 Personen) gaben an, Bilder zur „Kognitivierung der Grammatik“ - also zur Bewusstmachung grammatischer Regeln - zu Rate zu ziehen. 37,7 Prozent (20 Personen) verwenden Bilder allgemein als

Gedächtnisstütze. 52,8 Prozent (28 Personen) verfolgen mit Bildern das Ziel, „Informationen zur Zielkultur“ weiterzugeben. Die Kategorie „Schulung bildästhetischer Komponenten“ beanspruchten lediglich 9,4 Prozent (5 Personen) für sich. Die zuvor genannten Kategorien erzielten ausnahmslos über 50 Prozent. Die letztgenannte Kategorie fällt damit deutlich ab. Die Ergebnisse dieser Frage lassen darauf schließen, dass Bilder im Unterricht eher eine Mittlerrolle resp. eine vermittelnde Funktion als einen Selbstzweck erfüllen.

6.3 Bildarten und Bildmedien

Frage 3: Welche Art von Bildern verwenden Sie im Unterricht?

Frage 4: Welche Bildmedien verwenden Sie im Unterricht?
(Mehrfachantworten möglich!)

Die Frage nach den „Bildarten“ wurde folgendermaßen beantwortet: Häufig verwendet werden Fotos (34 Personen). 13 der befragten Personen gaben an, häufig „Schaubilder“ im Unterricht zu verwenden. Unter Schaubildern sind Bilder zu verstehen, die etwas veranschaulichen bzw. Themen auf unterschiedliche und oft vereinfachte Art wiedergeben. Darunter sind zum Beispiel Diagramme oder Grafiken gemeint. Sie werden oft als Lernstütze eingesetzt. „Piktogramme“, beispielsweise Hinweisschilder oder Tafeln, werden von 7 der befragten Personen häufig verwendet. Nur zwei der Befragten setzten „Kunstabilder“ im Unterricht ein. Im Gegenzug gaben 18 Personen an, Kunstabilder selten zu benutzen.

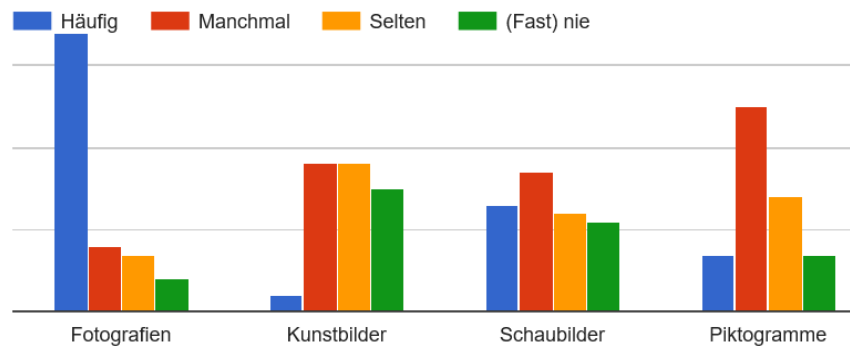


Abb. 9: Bildarten

Bei der Kategorie „Sonstiges“ wurden „Google-Bilder“ und einfache Skizzen an der Tafel genannt.

Zu den „Bildmedien“ ist zu sagen, dass „Dias“ kaum verwendet werden, nur 1 befragte Person gab an, diese im Unterricht als Medium zu verwenden. Am häufigsten werden laut Angaben Bilder in „Büchern“ verwendet - insgesamt sind es 75,5 Prozent (40 Personen). Dazwischen liegen die Kategorien „Folien“ mit 26,4 Prozent (14 Personen), „Plakate“ mit 52,8 Prozent (28 Personen) und „Beamer“ mit 56,6 Prozent (30 Personen). Spitzenreiter ist demnach die Kategorie „Bücher“. Eine mögliche Interpretation für das stärkste Medium könnte die Einfachheit bzw. die vergleichsweise geringe Vorbereitung sein. Folien, Dias und Beamer setzen technische Mittel voraus, die in einem Klassenraum zur Verfügung stehen müssen. De facto ist dies aber immer noch keine Selbstverständlichkeit im Erwachsenenunterricht. Oft gibt es einzig ein Whiteboard oder eine Tafel zur Verwendung im Unterricht.

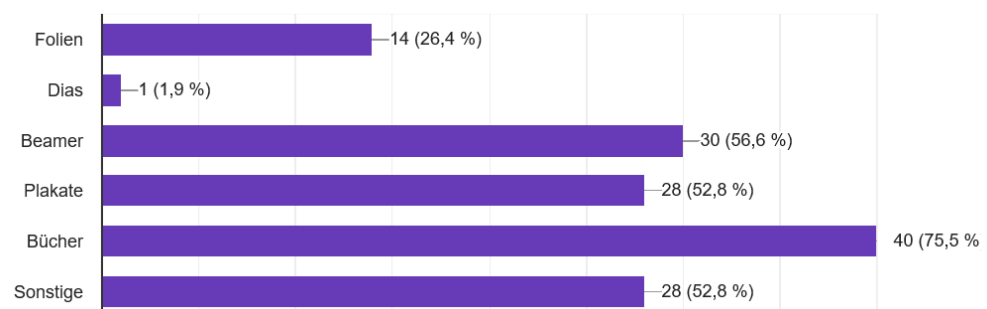


Abb. 10: Bildmedien

6.4 Stellenwert des Bildeinsatzes und der Bildaufbereitung

Frage 5: Wenn Sie Bilder verwenden: Stehen diese dann eher im Mittelpunkt des Unterrichts (zentraler Gegenstand), oder würden Sie sie eher als Hilfsmittel (dienende Funktion) bezeichnen?

Diese Frage zielt auf die Bedeutsamkeit von Bildern ab. Wie werden diese von den Befragten bewertet, wie wichtig sind sie? Bei dieser Frage gab der Großteil der befragten Personen, nämlich 58,5 Prozent (31 Personen) an, dass Bilder je nach Anlass bzw. Anwendung eher im Vorder- oder Hintergrund stehen. Bei der Frage 2 zeigt sich allerdings eine Tendenz zur Mittlerfunktion des Bildes. Obwohl sich die Mehrheit der befragten Personen nicht für die eine oder andere Funktion entschieden hat, gaben 34 Prozent (18 Personen) an, Bilder lediglich als Hilfsmittel im Unterricht einzusetzen. Lediglich 7,5 Prozent (4 Personen) gaben an, dass Bilder beim Einsatz im Unterricht eher im Fokus stehen.

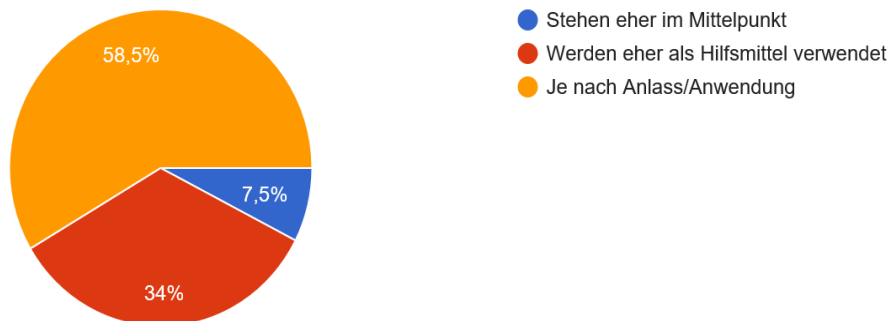


Abb. 11: Bilder im Mittelpunkt oder als Hilfsmittel

An dieser Stelle ist von Interesse, wie ein Bild aufbereitet wird, vor allem, wenn es eben nicht als Hilfsmittel verwendet wird. Genauer gesagt:

Frage 6: Bleibt es bei der Arbeit mit Bildern bei einer Bildbeschreibung oder folgen weiterführende Aktivitäten?

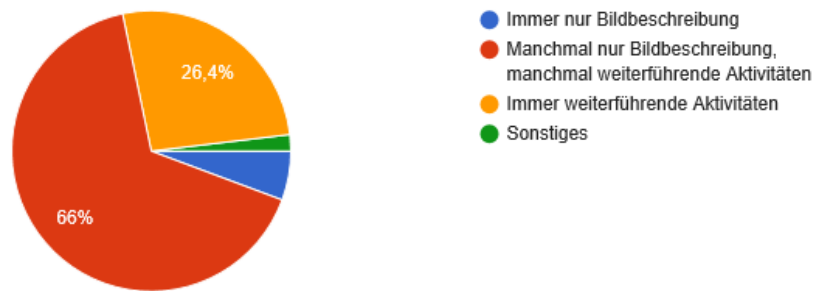


Abb. 12: Weiterführende Aktivitäten

26,4 Prozent (14 Personen) gaben an, immer weiterführende Aktivitäten einzuplanen. Bei 5,7 Prozent (3 Personen) bleibt es immer nur bei einer Bildbeschreibung. Die anderen 66 Prozent (35 Personen) gaben je nach Situation beides an. Bei immerhin knapp einem Drittel der Personen bleibt es nicht bei einer Beschreibung, sondern es werden weiterführende Übungen bzw. Aktivitäten angeschlossen:

Frage 6.1.: Wenn weiterführende Aktivitäten folgen: Welche sind das? (Mehrfachantworten möglich!)

Mit 88,8 Prozent (44 Personen) folgt als weiterführende Aktivität, eine Geschichte zum Bild zu schreiben. Bei 71,4 Prozent (35 Personen) wird die Bildaussage interpretiert. Eine Bildanalyse erfolgt bei 38,8 Prozent (19 Personen). Zur Beschäftigung mit dem Künstler/der Künstlerin und Fakten zum Bild selbst kommt es bei 18,4 Prozent (9 Personen). Bei der Kategorie „Sonstiges“ wurde Zusätzliches erwähnt: „Einleitung in ein grammatisches Themengebiet“, „Wortschatzarbeit“ und „Grammatikübungen“. Die Ergebnisse zeigen eine Tendenz zu schriftlichen weiterführenden Aktivitäten. Außerdem gaben immerhin 71,4 Prozent der Personen an, die Bildaussage zu interpretieren. Dazu bedarf es mitunter Informationen zu Hintergründen und Daten des Bildes. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Analyse nicht so sehr auf Fakten beruht, sondern auf individuellen Wahrnehmungen und freien Assoziationen.

6.5 Bildwissen, Bildverständnis, Know-How

Um Bilder frei zu analysieren, bedarf es keiner besonderen Analysekatoren. Intuition bzw. ein gutes Gespür für eine bildliche Aufbereitung reichen oft aus. Der nächste Fragepunkt ergibt ein interessantes Bild.

Frage 7: Bearbeiten Sie Bilder im Unterricht nach einem Schema bzw. „Fahrplan“ oder gehen Sie dabei eher intuitiv vor?

Lediglich 4 Personen (7,5 Prozent) gaben an, bei der Bildaufbereitung nach einem „Schema“ vorzugehen. 30,2 Prozent (16 Personen) gaben an, nie ein Schema oder einen „Fahrplan“ zu verwenden. Die Mehrheit allerdings, nämlich 62,3 Prozent (33 Personen) geht nicht immer intuitiv vor, sondern hält sich manchmal an ein Schema bzw. einen Fahrplan.

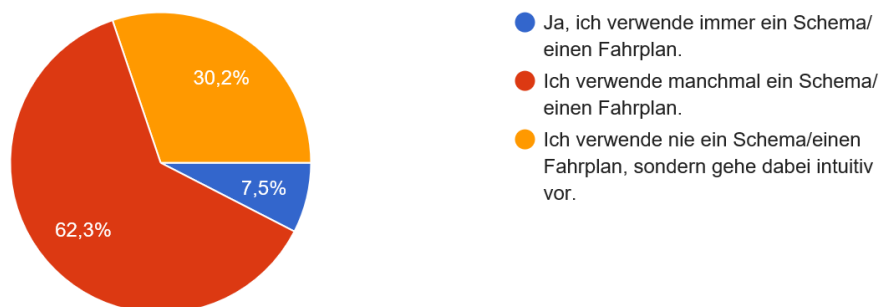


Abb. 13: Fahrplan/Schema zur Bildbearbeitung

Spannend an dieser Stelle wird, welche Vorgangsweisen Lehrende beim Einsatz von Bildern verwenden.

Frage 7.1: Beschreiben Sie kurz, wie Sie mit einem Bild arbeiten!

Die Personen sollten kurz darzustellen, wie ihre konkrete Arbeit mit Bildern aussieht, (sofern sie sich an eine Vorgangsweise halten). Diese Frage wurde unterschiedlich beantwortet. Die wichtigsten Ergebnisse werden nun zusammengefasst dargestellt.

Einige Lehrpersonen drucken für jede/n Teilnehmenden ein Bild aus, das zuerst in Kleingruppen und anschließend im Plenum besprochen wird. Häufig wird auch ein Bild dafür verwendet, um den Lernenden als Sprechimpuls zu dienen. Diese Inputs in Form von Bildern dienen dazu, einfache Bildbeschreibungen zu äußern, Wörter zu sammeln, die im Zusammenhang mit dem Bild stehen und die Beschreibung durch eigenen Erfahrungen zu ergänzen. Die Lernenden sollen zudem erste Eindrücke und die Wirkung des Bildes darlegen.

Bei der Bildbeschreibung wird häufig die Partnerarbeit bevorzugt. Die Lernenden beschreiben somit jeweils dem Gegenüber, was sie auf dem Bild erkennen. Auch Vermutungen sollen hinsichtlich des vorliegenden Bildes angestellt oder Geschichten zum Bild erfunden werden.

Bilder dienen im Unterricht auch dazu, um spontane Kommunikation zu fördern. Es sollen Fragen und Antworten gebildet und freie Assoziationen zum Bild geäußert werden. Zahlreiche Antworten vonseiten der Lehrenden beziehen sich auf das Sprechen, das durch die Vorlage von Bildern verbessert werden soll. Das Bild als Input einer schriftlichen Schreibaufgabe wird von deutlich weniger Lehrenden eingesetzt.

Es ist zu vermuten, dass die befragten Personen wenig Erfahrung im Umgang mit Bildern im Unterricht haben. Die Antworten sind relativ oberflächlich, kurz und zeigen auf, dass eine intensive Beschäftigung mit dem Bild an sich, die jedoch Fachwissen und strukturierten Umgang mit Bildern voraussetzt, im Unterricht nicht gegeben ist. Bilder scheinen mehr als Nebensächlichkeitsfunktion zu fungieren. Professionelles methodisches Vorgehen bei der Bildbetrachtung konnte bei der Auswertung der Antworten nicht erkannt werden.

Frage 9 (Fühlen Sie sich sicher in der Arbeit mit Bildern?) ergibt allerdings ein überraschendes Bild: Unter den befragten Personen würde sich zumindest über die Hälfte, genau 50,9 Prozent (27 Personen), als „eher sicher“ beim Umgang mit Bildern, 37,7 Prozent

(20 Personen) sogar „sehr sicher“. Dies überrascht doch ein wenig in Anbetracht dessen, dass die Frage zuvor doch recht oberflächlich beantwortet wurde.

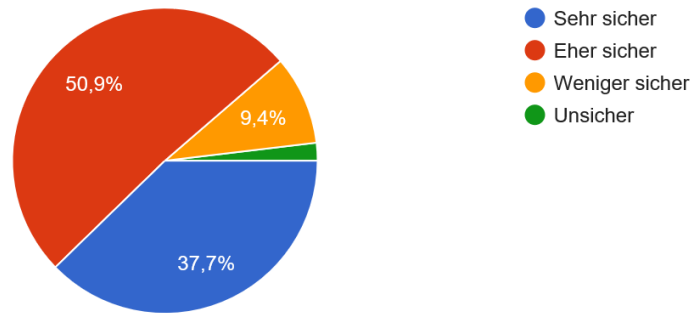


Abb. 14: Sicherheit bei der Arbeit mit Bildern

Ähnliches zeichnet sich bei der Frage nach der „Erfahrung“ ab:

Frage 8: Würden Sie sagen, dass Sie eher viel oder eher wenig Erfahrung in der Arbeit mit Bildern haben?

62,3 Prozent (33 Personen) geben an, „etwas Erfahrung“ bei der Arbeit mit Bildern mitzubringen. 30,2 Prozent (16 Personen) haben laut eigenen Angaben sogar „viel Erfahrung“ und nur 7,5 Prozent (4 Personen) haben „wenig Erfahrung“.

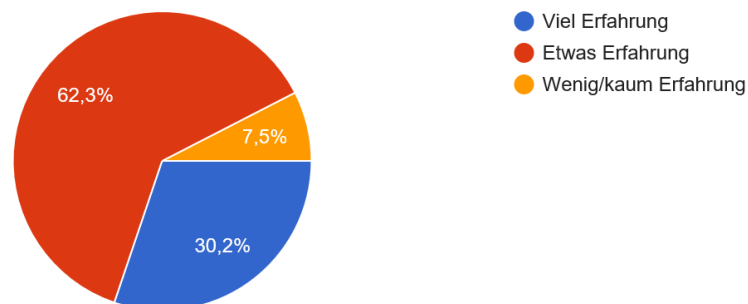


Abb. 15: Erfahrung bei der Arbeit mit Bildern

Zusammenfassend kann folgendes festgehalten werden:

Auf die Frage, zu welchem Zweck Bilder im Unterricht eingesetzt werden, konnten diverse Antworten erörtert werden. Vorweg soll erwähnt werden, dass bei den Fragebögen Mehrfachnennungen

möglich waren und somit die Prozentangaben auch dementsprechend zu werten sind.

Bilder dienen für beinahe 89 Prozent aller Befragten als Sprech Anlass bzw. Sprech auslöser. Deutlich über 80 Prozent schätzen die semantisierende Funktion von Bildern und nutzen sie für die Erweiterung des Wortschatzes. Das Bild als Einstimmungsmittel wurde von 66 Prozent aller Befragten angegeben. Ebenso wurden von mehr als der Hälfte die landeskundlich-interkulturellen Funktion und die durch das Bild vermittelten Informationen zur Zielkultur erwähnt. Nur rund 9 Prozent sahen im Zeigen von Bildern die Möglichkeit, bildästhetischen Kompetenzen zu schulen.

Zur Frage „Welche Art von Bildern verwenden Sie im Unterricht?“ wurden Zeichnungen, Karikaturen, eigene Zeichnungen, Zeichnungen an die Tafel oder am Whiteboard, Bildgeschichten, Darstellungen von Geschriebenem, Fotos, Grafiken u.v.m. erwähnt. Bilder dienen nach Angaben der Befragten zudem dazu, einen Bezug zum Alltag herzustellen. Auch werden häufig Zeitschriften verwendet, deren Bilder ausgeschnitten und in den Unterricht integriert werden.

Ebenso wurde erfragt, ob es beim Vorzeigen bei einer Bildbeschreibung bleibt. Antworteten die Befragten mit „nein“, wurde eruiert, welche weiterführende Aktivitäten folgen.

Der Großteil gab mit knappen 90 Prozent an, dass das Bild dazu diene, Anreiz für das Verfassen einer Geschichte zu sein. Ebenso wurde von rund 71 Prozent angeführt, dass die Bildaussage interpretiert wurde.

Einige Lehrpersonen gaben an, dass sich die Auswahl der Bilder an bestimmte Situationen anpasst und sich stark an den Teilnehmenden orientiert. Dabei stellte ein Großteil der Befragten fest, dass die Betrachtung eines Bildes sehr subjektiv wahrgenommen wird und von den jeweiligen Personen unterschiedlich beschrieben werden

kann. Daraus ergeben sich verschiedene Perspektiven und Betrachtungsweisen, die vielfältige Diskussionspunkte eröffnen.

Wiederholend wird immer wieder von den Befragten angegeben, dass sich Bilder als eine hervorragende Möglichkeit anbieten, Grammatik zu veranschaulichen und sie als Ausgangspunkt für „W-Fragen“ (Wie, Was, Wo, Wann etc.) zu nehmen. Auch bei Übungen, welche die Konversation betreffen, sind Bilder nach Auswertung der Erhebung gute Impulsgeber, um ein Gespräch oder eine Diskussion zu beginnen.

Ein Bild kann gut als Mittel zur Einstimmung auf ein Thema oder einen Vortrag dienen. Dies machen sich die Befragten auch zu Nutze, da bereits bei marginaler Darstellung ein Bild viel Inhalt zu vermitteln vermag. Bilder stellen demnach für die Vortragenden oft den Beginn einer Assoziationskette dar, die einerseits viel Raum für Interpretationen geben, aber andererseits auch mit nur einer Darstellung ganz konkrete und explizite Aussagekraft erzielen können. Dieser Mehrwert unterstützt die Lehrenden offensichtlich dabei, mit nur einem Bild die Lernenden persönlich und unabhängig anzusprechen.

Generell wird sehr oft geantwortet, dass Bilder als Hilfestellung dienen können, um Teilnehmer*innen dahingehend zu helfen, sich schwierige Vokabeln besser einprägen zu können. Zudem erwähnt ein Großteil der Befragten, dass sie oft auch als „Eselsbrücke“ angewendet werden, um komplexe Vorgänge abrufbar zu machen.

Teilweise gaben die Befragten an, dass unter Verwendung von Bildern eine spontane, impulsgesteuerte Arbeitsweise positiv unterstützt werden kann und damit das persönliche Agieren der Teilnehmenden untermauert werde. Durch die Unterstützung mit Bildern können freie Assoziationen und die Phantasie der Gruppe sehr gut animiert werden.

FAZIT, AUSBLICK, DESIDERATA

Der Terminus „Bild“ ist nicht so einfach zu benennen, wie es möglicherweise auf den ersten Blick zu sein scheint. Infolgedessen wurde innerhalb der Arbeit keine Definition dieses Begriffes dargelegt, sondern lediglich darauf verwiesen, dass das Phänomenspektrum, welches dieser Begriff umfasst, sehr vielfältig ist. Ein Bild kann zwar betrachtet werden, das Betrachten jedoch ist unsichtbar. Auch das Bildverstehen hat dieses Paradoxon zum Inhalt, wenn es als eine „mediale Kompetenz im Umgang mit Artefakten, denen bereits eine visuelle Wahrnehmung zugrunde liegt“, bezeichnet wird. Möchte man bestimmte Bilder beschreiben, so bedarf es einer bestimmten Bildgrammatik, die erlernt werden muss und zum Bildverstehen beitragen kann.

Gemälde, Zeichnungen, Kupferstiche, Holzschnitte etc. fallen unter den Begriff „Bild“. Auch natürliche Bilder, die ohne menschliches Zutun entstanden sind, wie Spiegelungen, Schatten und Abdrücke, fallen unter den Bildbegriff. Ebenso gibt es innere Bilder, die in der Seele oder im Geist wahrgenommen werden. (vgl. Kap. 1.1)

Die Wirkung von Bildern wurde, wie innerhalb der Arbeit dargelegt, immer wieder konstatiert, wobei sie sehr unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann. Bilder können Emotionen erzeugen, die menschliche Vorstellungskraft beflügeln, Ideologien transportieren oder nach Wuketits (2009) zur „Verdummung der Massen“ beitragen. (vgl. Kap. 1.2)

Problematisch ist bei Bildbetrachtungen oft, wenn nicht erkannt wird, dass nicht nur beim Erlernen der Sprache gewisse Regeln beherrscht werden müssen, sondern auch die Bildbetrachtung keineswegs trivial ist und somit besondere Aufmerksamkeit und Methoden zur Förderung eines besseren Verständnisses verlangt. So sind unter anderem folgende Kenntnisse für die Deutung und Analyse von Bildern notwendig (vgl. Kap. 1.3):

- Kontext- und Situationserkennung
- Gestalterkennung und -integration
- Sachverhaltserkennung
- Sprache-Bild-Verknüpfung

Bei der Verknüpfung von Sprache und Bild sind innerhalb von bildlinguistischen Untersuchungen ebenso zahlreiche Fragestellungen zielführend, beispielsweise: Welche semiotischen und kommunikativen Eigenschaften hat ein Bild? Wie funktionieren Bilder als Zeichen und was ist ihre Struktur, ihr Sinn und Zweck? Wie sieht das Verhältnis von Inhalt und Form aus? Welche Bildtypen gibt es und wie unterscheiden sie sich voneinander? etc.

Die Gründe, weshalb der Einsatz von Bildern im Unterricht sinnvoll und zielführend ist, sind zahlreich und vielfältig. So können Bilder Kommunikation anregen, Affekte erzeugen, Phantasien erzeugen, als Projektion von Wünschen oder Hoffnungen fungieren und vieles mehr.

Inwieweit jedoch das Bildverstehen, auch visual literacy genannt, tatsächlich im DaF/DaZ-Unterricht im Repertoire der Lehrkräfte vorhanden ist und durch Einbindung von Bildern sowie deren Analyse den Lernenden nähergebracht wird, wurde im Rahmen dieser Arbeit eruiert und soll nun pointiert dargelegt werden.

Wie die empirische Untersuchung zeigte, werden Bilder häufig im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt (vgl. Kap. 6.1) und dienen dazu, um bei den Lernenden die Kommunikation anzuregen, Vermutungen zu initiieren, eine Grundlage für das Erstellen einer Geschichte zu bieten etc. (vgl. Kap. 6.2) Auch wenn vonseiten einiger Lehrpersonen angegeben wurde, der Bildeinsatz folge einer bestimmten Struktur, so lässt sich aufgrund der Antworten keine Professionalisierung des Bildeinsatzes im Unterrichtsgeschehen erkennen. Die Art, wie Bilder im Unterricht gehandhabt werden, deutet keine tiefere Auseinandersetzung mit diesen visuellen Eindrücken an. Es wurde gemäß den Aussagen keine tiefgreifenden

Interpretationen vorgenommen, eine Methodik, um das Bildverständnis der Lernenden zu fördern, lässt sich lediglich erkennen, indem in Partnerarbeit oder in Gruppen das Gesehene besprochen wird. Die für das Bildverständnis notwendige Kontext- und Situationserkennung, Gestalterkennung und -integration, Sachverhaltserkennung und Sprache-Bild-Verknüpfung scheint ebenso nur marginal vorhanden zu sein. (vgl. Kap. 6.5)

Ausgehend von diesen Ergebnissen wäre es sinnvoll zu eruieren, ob und wie innerhalb der Ausbildung den zukünftigen DaF/DaZ-Lehrenden Bildkompetenz bzw. visual literacy auch gelehrt wird. Möglicherweise gäbe es hier Ansatzpunkte, um in Zukunft den Lehrkräften die Kompetenz zu vermitteln, Bilder effizient und effektiv im Unterricht zu integrieren und somit die Unterrichtsgestaltung aufgrund eines gelungenen Bildeinsatzes zu bereichern.

LITERATURVERZEICHNIS

Aguado, Karin (2000): Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Dies. (Hg.): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 119-132.

Assmann, Jan (2009): Altägyptische Bildpraxen und ihre impliziten Theorien. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 74-103.

Bauch, Kurt (2006): Imago. In: Boehm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink Verlag, S. 275-299.

Biechele, Barbara (2011): Bewegte Bilder sehen lernen heißt fremde Sprache und Kultur verstehen lernen. In: Hahn, Martin/Wazel, Gerhard (Hg.): Theorie und Praxis des DaF- und DaF-Unterrichts heute. Frankfurt am Main: Peter

Billmayer, Franz (2013): Viele Bilder, überall - Bildkompetenz in der Mediengesellschaft. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 72-80.

Boehm, Gottfried (2006) (Hg.): Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink Verlag.

Boehm, Gottfried (2006): Die Wiederkehr der Bilder. In: Ders. (Hg.): Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink Verlag, S. 11-38.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.

Bosinski, Gerhard (2009): Das Bild in der Altsteinzeit. In: Sachs-Hombach, Klaus (2009) (Hg.): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 31-73.

Canetti, Elias (1995): Die Fackel im Ohr. Lebensgeschichte 1921-1931. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michaela K./Schramm, K. (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 7-22.

Comenius, Johann Amos (1991): Orbis sensualium pictus. Praha: Trizonia.

Dehn, Mechthild/Andersen, Angela/Schnelle, Irmtraud/Schüler, Lis (2013): Ästhetische Zugangsweisen und ihre Potentiale für Literatilität - Schreiben zum Gemälde „Die Netzflickerinnen“. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 225-235.

Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix/Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevil u.a. (Hg.): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB GmbH, S. 103-110.

Doelker, Christian (2001): Ein Funktionsmodell für Bildtexte. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildhandeln. Magdeburg: Scriptorum Verlag, S. 29-39.

Doelker, Christian (2005): Die semantische Tiefe von Bildern. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildwissenschaft. Köln: Halem Verlag, S. 251-263.

Doelker, Christian (2012): Sehen(d) lernen. In: Esterl, Ursula/Nagy, Hajnalka (Hg.): Kultur des Sehens. S. 29-37. Innsbruck: Studien Verlag.

Dörnyei, Zoltán (2010): Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing. New York (u.a.): Routledge.

Duncker, Ludwig (2013): Bild und Erfahrung - Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-30.

Fenkart, Gabriele (2012): Die Fotografie im (Schreib)Unterricht. Visual literacy und Politische Bildung. In: Esterl, Ursula/Nagy, Hajnalka (Hg.): Kultur des Sehens. Innsbruck: Studien Verlag, S. 108-112.

Frank, Gustav/Lange, Barbara (2010): Einführung in die Bildwissenschaft. Darmstadt: WBG.

Hallet, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens - Funktionen von Bildern und *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 213-223.

Halliday, Michael A.K. (1994): An introduction to functional grammar. London (u.a.): Arnold.

Hedderich, Jürgen/Sachs, Lothar (2016): Angewandte Statistik: Methodensammlung mit R. Berlin/Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Heßler, Martina/Mersch, Dieter (2009) (Hg.): Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft. Bielefeld: transcript Verlag.

Heßler, Martina/Mersch, Dieter (2009): Bildlogik oder Was heißt visuelles Denken? In: Dies. (Hg.): Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 8-62.

Heyd, Corinna (2013): „Lehren und Lernen mit Bildern“ - Erste Ergebnisse der Eingangserhebung des Forschungsprojektes „Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung“. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 115-123.

Hieronimus, Marc (2014) (Hg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.

Huber, Hans Dieter (2005): Systemische Bildwissenschaft. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildwissenschaft. Köln: Halem Verlag, S. 155-162.

Huber, Hans Dieter (2013): Schnittstelle Imagination. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.54-59.

Höpel, Ingrid (2013): Bildkompetenz als pädagogische Schlüsselkompetenz - Forschungsstand und Perspektiven einer interdisziplinären Bilddidaktik. In: Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren

und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60-71.

Janich, Nina (1999): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen:
Narr.

Kluge, Dorit (2014): Kunst und Kunstgeschichte im
Deutschunterricht. In: Hieronimus, Marc (Hg.): Visuelle Medien
im DaF-Unterricht. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen, S. 195-222.

Kroeber-Riel, Werner (1993): Bildkommunikation:
Imagerystrategien für die Werbung. München: Vahlen.

Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (2011): „Bildlinguistik“ -
Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate. In:
Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael (u.a.) (Hg.):
Bildlinguistik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele. Berlin: De
Gruyter, S. 7-18.

Lieber, Gabriele (2013) (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein
Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
Hohengehren.

Lüdeking, Karlheinz (2005): Was unterscheidet den pictorial turn
vom linguistic turn? In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.):
Bildwissenschaft. Köln: Halem Verlag, S. 122-131.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci u.a.
(2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mecheril, Paul/Dirim, İnci, Gomolla, Mechtild u.a. (2010):
Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-
pädagogische Forschung. Münster: Waxmann Verlag.

Mitchell, W.J.T. (2008): Was ist ein Bild? In: Ders.: Bildtheorie.
Hg. v. Gustav Frank. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 15-77.

Mitchell, W.J.T. (2009): Vier Grundbegriffe der Bildwissenschaft.
In: Sachs-Hombach, Klaus (2009) (Hg.): Bildtheorien.
Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn.
Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 319-327.

Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik.
Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: VS Verlag für
Sozialwissenschaften.

Nöth, Winfried (2009): Bildsemiotik. In: Sachs-Hombach, Klaus
(Hg.): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen
des Visualistic Turn. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 235-
254.

Oomen-Welke, Ingelore/Staiger, Michael (2012) (Hg.): Bilder in
Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für
Adalbert Wichert. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke
Fillibach Verlag.

Oomen-Welke, Ingelore (2012): Durch Bilder die Welt erfassen:
Bildwortschatz - Sprachwortschatz in Deutsch als Erst- und
Zweitsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore/Staiger, Michael (Hg.):
Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift
für Adalbert Wichert. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke
Fillibach Verlag, S. 219-230.

Peirce, Charles Sanders (1993): Phänomen und Logik der Zeichen.
Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Plötzner, Rolf/Lowe, Richard/Schlag, Sabine/Staiger, Michael
(2012): Lernen mit statischen und dynamischen Bildern - Welche

kognitiven Techniken kennen Lehramtsstudierende? In: Oomen-Welke, Ingelore/Staiger, Michael (Hg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag, S. 249-259.

Plümacher, Martina (2005): Bildtypologie als Grundlage der Bildwissenschaft. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildhandeln. Köln: Halem Verlag, S. 132-143.

Porst, Rolf (2006): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raab-Steiner/Benesch (2015): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Stuttgart: UTB GmbH.

Raith, Markus (2014): Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In: Hieronimus, Marc (Hg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen, S. 25-52.

Reichelt, Michael (2014): Der Einsatz von Printwerbung im DaF-Unterricht. Grenzen und Möglichkeiten von Bild-Text-Relationen im Sprach- und Landeskundeunterricht. In: Hieronimus, Marc (Hg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 173-193.

Riemer, Claudia/Settinieri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter, S. 764-781.

Roche, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen.
Ismaning: Hueber.

Rorty, Richard (1992): The Linguistic Turn: Essays in
Philosophical Method. Chicago: University of Chicago Press.

Rudloff, Holger (2012): „Über erschlagene Menschen zu jauchzen,
ist grausam und Sünde!“ Notizen zur Odyssee des Homer im
Zusammenhang mit einer dokumentarischen Fotografie im Mai des
Jahres 2011. In: Oomen-Welke, Ingelore/Staiger, Michael (2012)
(Hg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik.
Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg im Breisgau: Herbert-
Jürgen Welke Fillibach Verlag, S. 141-152.

Sachs-Hombach, Klaus (2001) (Hg.): Bildhandeln. Magdeburg:
Scriptum Verlag.

Sachs-Hombach, Klaus (2005) (Hg.): Bildwissenschaft:
Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main: Suhrkamp
Verlag.

Sachs-Hombach, Klaus (2009) (Hg.): Bildtheorien.
Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn.
Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Sachs-Hombach/Schirra, Jörg (2009): Medientheorie, visuelle
Kultur und Bildanthropologie. In: Sachs-Hombach, Klaus (2009)
(Hg.): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen
des Visualistic Turn. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 393-
426.

Sachs-Hombach, Klaus/Schirra, Jörg R.J. (2011): Prädikative und
modale Bildtheorie. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael
(u.a.) (Hg.): Bildlinguistik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele.
Berlin: De Gruyter, S. 97-119.

Sachs-Hombach, Klaus (2013): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln: Halem Verlag.

Singer, Wolf (2009): Das Bild in uns. Vom Bild zur Wahrnehmung. In: Sachs-Hombach, Klaus (2009) (Hg.): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 104-126.

Schierl, Thomas (2001): Text und Bild in der Werbung. Bedingungen, Wirkungen und Anwendungen bei Anzeigen und Plakaten. Köln: Halem Verlag.

Schmitz, Ulrich (2004): Bilder für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht. In: Jonas, Hartmut/Josting, Petra (Hg.): Medien-Deutschunterricht-Ästhetik: Jutta Wermke zum 60. Geburtstag gewidmet. München: Kopaed, S. 219-232.

Schmitz, Ulrich (2011): Sehflächenforschung. Eine Einführung. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael (u.a.) (Hg.): Bildlinguistik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele. Berlin: De Gruyter, S. 23-42.

Scholz, Oliver R. (2009a): Bild, Darstellung, Zeichen. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

Scholz, Oliver R. (2009b): Abbilder und Entwürfe. Bilder und die Strukturen der menschlichen Intentionalität. In: Sachs-Hombach, Klaus (2009) (Hg.): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 146-162.

Schoppe, Andreas (2011): Bildzugänge. Seelze: Kalmeyer in Verbindung mit Klett.

Schöttler, Tobias (2014): Was ist Bildwissenschaft? Ihre Gegenstände, Fragen und Methoden. In: Hieronimus, Marc (Hg.): Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 3-24.

Schwerdtfeger, Inge (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Staiger, Michael (2012): Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore/Staiger, Michael (Hg.): Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert. Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag, S.41-51.

Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo/Klemm, Michael (u.a.) (Hg.): Bildlinguistik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele. Berlin: De Gruyter, S. 45-70.

Toscani, Oliviero (1996): Die Werbung ist ein lächelndes Aas. Düsseldorf: Bollmann.

Wahl, Hendrik (2005): Bildprozesse. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildhandeln. Köln: Halem Verlag, S. 482-493.

Wangerin, Wolfgang (2012): „Ich trete dafür ein, daß man den Bildern der Imagination Respekt zollt“ (Arnheim). Oder: Über die Notwendigkeit, im Deutschunterricht Erfahrungssituationen zu arrangieren. In: Esterl, Ursula/Nagy, Hajnalka (Hg.): Kultur des Sehens. Innsbruck: Studien Verlag, S. 49-60.

Weidenmann, Bernd (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber.

Wiesing, Lambert (2005): Methoden der Bildwissenschaft. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildwissenschaft. Köln: Halem Verlag, S. 144-154.

Wuketits, Franz M. (2009): Bild und Evolution. Bilder: des Menschen andere Sprache. In: Sachs-Hombach, Klaus (2009) (Hg.): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 17-30.

Internetquellen:

Die Wiener Volkshochschulen (VHS)

<http://www.vhs.at/startseite.html> [Zugriff: 22.9.2017]

Der Lernraum Wien

<http://www.vhs.at/lernraumwien.html> [Zugriff: 22.9.2017]

Der Wiener Vorstudienlehrgang

<https://oead.at/de/nach-oesterreich/vorstudienlehrgaenge/vorstudienlehrgang-wien/>
[Zugriff: 22.9.2017]

<http://miteb.ifs-dortmund.de/medio/ab16/w-info1.htm> [Zugriff: 22.9.2017]

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Bildtypen nach Mitchell.....	S. 19
Abbildung 2: Vergleich der Zeichenmodalitäten „Bild“ und „Sprache“.....	S. 28/29
Abbildung 3: Terminologie einer Visuellen Grammatik nach Halliday.....	S. 30
Abbildung 4: Zeichenmodell von Charles Sanders Peirce.....	S. 38
Abbildung 5: Kreisschema zu den Grundfunktionen des Bildes.....	S. 55
Abbildung 6: Prozessmodell des Bildverstehens nach Weidenmann.....	S. 64
Abbildung 7: Arbeitsschritte nach Schoppe.....	S. 80
Abbildung 8: Häufigkeit des Bildeinsatzes.....	S. 93
Abbildung 9: Bildarten.....	S. 95
Abbildung 10: Bildmedien.....	S. 95
Abbildung 11: Bilder im Mittelpunkt oder als Hilfsmittel.....	S. 96
Abbildung 12: Weiterführende Aktivitäten.....	S. 97
Abbildung 13: Fahrplan/Schema zur Bildbearbeitung.....	S. 98
Abbildung 14: Sicherheit bei der Arbeit mit Bildern.....	S. 100
Abbildung 15: Erfahrung bei der Arbeit mit Bildern.....	S. 100

ANHANG: Der Fragebogen (online)

Dieser Fragebogen dient als Erhebungsinstrument im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie (Universität Wien). Bitte lesen Sie die folgenden Fragen gut durch und klicken Sie die Antworten an und/oder schreiben Sie Ihre Antworten. Bitte antworten Sie ehrlich und lassen Sie nichts aus. Danke für Ihre Mithilfe!

Verwendung von Bildern im DaF/DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung

Fragebogen: Verwendung von Bildern im DaF/DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung

1. Wie häufig verwenden Sie Bilder im Unterricht?

- | | |
|------------|-----------------------|
| Häufig | ☐ |
| Manchmal | ☐ |
| Selten | ☐ |
| (Fast) nie | ☐ |
| Sonstiges | ☐ |

2. Für welche Zwecke verwenden Sie Bilder? (Mehrfachantworten möglich)

- | | |
|--|-----------------------|
| Sprechanlass/Sprechauslöser (Verbalisierung) | ☐ |
| Wortschatz (semantisierende Funktion) | ☐ |
| Einstimmungsmittel | ☐ |
| Kognitivierung grammatischer Funktionen (z.B. Aktiv - Passiv) | ☐ |
| Gedächtnisstütze (mnemonische Funktion) | ☐ |
| Information zur Zielkultur (landeskundlich-interkulturelle Funktion) | ☐ |
| Schulung bildästhetischer Kompetenzen | ☐ |

Sonstiges, und zwar:

.....

3. Welche Art von Bildern verwenden Sie im Unterricht?

	Häufig	Manchmal	Selten (Fast) nie
Fotografien	☐	☐	☐
Kunstwerke	☐	☐	☐
Schaubilder	☐	☐	☐
Piktogramme	☐	☐	☐
Sonstige	☐	☐	☐

3.1 Wenn Sie „Sonstige“ angekreuzt haben: Um welche Art von Bildern handelt es sich dabei?

.....

.....

4. Welche Bildmedien verwenden Sie im Unterricht?
(Mehrfachantworten möglich!)

- Folien ☐
- Dias ☐
- Beamer ☐
- Plakate ☐
- Bücher ☐
- Sonstige ☐

5. Wenn Sie Bilder verwenden: Stehen diese dann eher im Mittelpunkt des Unterrichts (zentraler Gegenstand), oder würden Sie sie eher als Hilfsmittel (dienende Funktion) bezeichnen?

- Stehen eher im Mittelpunkt ☐
- Werden eher als Hilfsmittel verwendet ☐
- Je nach Anlass/Anwendung ☐

6. Bleibt es bei der Arbeit mit Bildern bei einer Bildbeschreibung oder folgen weiterführende Aktivitäten?

- Immer nur Bildbeschreibung ☐
- Manchmal nur Bildbeschreibung,
manchmal weiterführende Aktivitäten ☐
- Immer weiterführende Aktivitäten ☐
- Sonstiges ☐

6.1 Wenn weiterführende Aktivitäten folgen: Welche sind das?

(Mehrfachantworten möglich!)

Bildanalyse

☐

Interpretation der Bildaussage

☐

Beschäftigung mit dem Künstler/der Künstlerin/den

Fakten/Hintergrundinfos

☐

Eine Geschichte zum Bild schreiben (visuelle Botschaften in
sprachliche transformieren)

☐

Sonstiges, und zwar

.....
.....

7. Bearbeiten Sie Bilder im Unterricht nach einem Schema bzw.

„Fahrplan“ oder gehen Sie dabei eher intuitiv vor?

Ja, ich verwende immer ein Schema/einen Fahrplan.

☐

Ich verwende manchmal ein Schema/einen Fahrplan.

☐

Ich verwende nie ein Schema/einen Fahrplan,
sondern gehe dabei intuitiv vor.

☐

7.1. Beschreiben Sie kurz, wie Sie mit einem Bild arbeiten!

.....
.....
.....
.....
.....

8. Würden Sie sagen, dass Sie eher viel oder eher wenig Erfahrung in der
Arbeit mit Bildern haben?

Viel Erfahrung

☐

Etwas Erfahrung

☐

Wenig/kaum Erfahrung

☐

9. Fühlen Sie sich sicher in der Arbeit mit Bildern?

- | | |
|----------------|-----------------------|
| Sehr sicher | ☐ |
| Eher sicher | ☐ |
| Weniger sicher | ☐ |
| Unsicher | ☐ |

Angaben zum/zur Befragten

- | | |
|----------|-----------------------|
| Männlich | ☐ |
| Weiblich | ☐ |

Art der Einrichtung

.....

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Bildern im DaF/DaZ-Unterricht. Genauer gesagt wird der Frage nachgegangen, ob DaF/DaZ-Lehrende in der Erwachsenenbildung Bilder im Unterricht verwenden und wie diese für die Lernenden aufbereitet werden. Es soll außerdem herausgefunden werden, ob die Unterrichtenden Methoden zum Einsatz von Bildern im Unterricht kennen und diese reflektiert einsetzen können. Die Fragestellungen werden auf Grundlage aktueller Fachliteratur und anhand einer Studie mittels Fragebogen am Wiener Vorstudienlehrgang und an den Wiener Volkshochschulen diskutiert. Dafür wird im ersten Schritt anhand von aktueller Forschungsliteratur gezeigt, dass der Einsatz von Bildern im Unterricht sinnvoll und zielführend ist, da mit Hilfe von Bildern an Real-World-Diskursen teilgenommen werden kann, sie zudem Affekte erzeugen, als Projektion von Phantasie, Hoffnungen und Wünschen fungieren, der Banalisierung im Fremd-/und Zweitsprachenunterricht entgegenwirken und Lernende zu sprachlichen Äußerungen herausfordern. Im Ergebnis wird deutlich, dass es bei den befragten Lehrpersonen zwar häufig zum Einsatz von Bildern im Unterricht kommt, dabei aber keine tiefgreifende Didaktisierung erfolgt, um das Bildverständnis zu fördern. Ausgehend von den Ergebnissen wäre es sinnvoll zu erheben, ob und in welchem Ausmaß Bildkompetenzen bzw. visual literacy in DaF/DaZ-Ausbildungen gelehrt werden.