



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Eine Bilddidaktik im DaZ-Lehrwerk

Schritte plus Neu Österreich A1“

verfasst von / submitted by

Olesya Danchenko

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

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Theoretischer Teil	5
2.1	Die fünfte Fertigkeit: Das (Hör-)Seh-Verstehen	5
2.2	Das Erkennen und Lesen von Bildern - <i>visual literacy</i> bzw. Bildkompetenz . .	9
2.2.1	Definition <i>visual literacy</i> bzw. visuelle Kompetenz	9
2.2.2	Modelle der Bildkompetenz	11
2.2.3	Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	18
2.2.4	Multimodale Kompetenz	20
2.3	Bild und Bildbegriff	22
2.4	Fremdsprachendidaktische Bildtypen	24
2.4.1	Authentische, quasi-authentische und didaktisierte Bilder	24
2.4.2	Offene und geschlossene Bilder	25
2.4.3	Abbildungen, logische und analoge Bilder	26
2.5	Bildfunktionen	30
2.5.1	Bilder in Fremdsprachen-Lehrwerken: Historischer Überblick	30
2.5.2	Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht	35
3	Methodisches Vorgehen	40
3.1	Forschungsdesign	40
3.1.1	Forschungsfrage und Ziele	40
3.1.2	Beschreibung des Forschungsprozesses	41
3.1.3	Gütekriterien	42
3.2	Datenerhebungsinstrument	43
3.2.1	Analysekategorien	43
3.3	Datenanalyse	49
3.3.1	Forschungsmethode	49
3.4	Auswahl des analysierten Lehrwerkes	52

4 Empirischer Teil	54
4.1 Allgemeines zum Lehrwerk	54
4.2 Ergebnisdarstellung der empirischen Untersuchung	56
4.2.1 Quantitative Analyse von Bildtypen	56
4.2.2 Qualitative Analyse von Bildtypen	57
4.2.3 Quantitative Analyse von Bildfunktionen	65
4.2.4 Qualitative Analyse von Bildfunktionen	66
4.3 Fazit und Ausblick	84
Literaturverzeichnis	88
Abbildungsverzeichnis	93
Abbildungsverzeichnis	95
Abstract	96

1 Einleitung

Noch im 17. Jahrhundert hat Johann Amos Comenius Bilder in seinem Lehrbuch *Orbis sensualium pictus* verwendet. Bereits damals wurde erkannt, dass Bilder in Lehrbüchern zum besseren Lernen beitragen können. Heute ist ein Fremdsprachenunterricht ohne den Gebrauch von Visualisierungen kaum denkbar. Trotzdem können Bilder aber auch das Erlernen einer Fremdsprache erschweren. Hat das Bild beispielsweise eine dekorative Funktion ohne jeglichen Kontext, kann dies zur Ablenkung oder gar Verwirrung bei Lernenden führen. Darüber hinaus gehen die Lehrkräfte nur selten auf Bilder in Lehrbüchern ein. Laut Pettersson fehlt den Lehrenden auch das Wissen, wie man Visualisierungen zur Förderung des Lernen am besten einsetzt (vgl. Pettersson 2013: S. 136).

Unsere gesamte Lebenswelt wird zunehmend von einer riesigen Flut an Bildern erfasst. Heute leben wir in einem medial geprägten Zeitalter. Von allen Seiten sind wir visuellen Reizen ausgesetzt. Daher stellt der Umgang mit Bildern besonders im Fremdsprachenunterricht nicht nur didaktische, sondern auch pädagogische Herausforderungen dar (vgl. Billmayer 2013: S. 72). Den Lernenden fällt es oft schwer, den Intentionen der Buchautoren in Bezug auf den Einsatz von Bildern in Lehrmaterialien zu folgen. Aus pädagogischer Sicht heißt es, dass die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden durch die Ausbildung von Bildkompetenz (visual literacy) sensibilisiert, entwickelt und trainiert werden soll, weil Bilder richtig zu verstehen und angemessen zu verwenden, heute eine genauso wichtige Schlüsselqualifikation und Kulturtechnik darstellt, wie das Lesen und Schreiben (vgl. Lieber 2008: S. 6).

Wenn wir ein aktuelles Lehrwerk für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache aufschlagen, sehen wir, dass der Anteil der Abbildungen bei den meisten Lehrbüchern mehr als 50% des gesamten Buchinhaltes beträgt. Dabei stellen diese Visualisierungen ein wichtiges Strukturelement dar. Sie sind informationsreich und können komplexe Sachverhalte leichter, und vor allem schneller als ein Text vermitteln.

Die starke Präsenz von Bildern in DaF/DaZ Lehrwerken weckte mein Interesse an den Fragen des Stellenwertes der Visualisierungen sowie der Unterscheidung von Bildtypen und Funktionen. Darüber hinaus beschäftigte mich die Frage, ob durch die Arbeit mit Bildern die Bildkompetenz bei Lernenden ausgebaut werden kann. Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen stellt

das Ziel der vorliegenden Arbeit dar und erfolgt anhand des aktuellen Lehrwerks „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ (A1.1).

Diese Arbeit ist in drei große Kapitel unterteilt. Zunächst wird im theoretischen Teil die fünfte Fertigkeit – das Seh-Verstehen (Schwerdtfeger 1989) untersucht und der Frage nach dem Stellenwert dieser Fertigkeit im heutigen Fremdsprachenunterricht nachgegangen. Anschließend wird der Begriff *visual literacy* erläutert und die Definitionen von Bildkompetenz nach Doelker (2011), Posner (2003) und Scholz (1998) vorgestellt. Darüber hinaus werden die rezeptiven und produktiven Komponenten der visuellen Bildkompetenz im Fremdsprachenunterricht analysiert. In weiterer Folge wird der Bildbegriff behandelt. Es wird auf die fremdsprachendidaktischen Bildtypen und Bildfunktionen eingegangen. Des Weiteren wird der Einsatz sowie die Lernförderlichkeit von Bildern in Fremdsprachen-Lehrwerken untersucht.

Im Kapitel Methodisches Vorgehen wird das methodische Vorgehen erläutert. Dabei werden Forschungsdesign, Forschungsfrage und Forschungsprozess, Gütekriterien, Datenerhebungsinstrumente sowie Analysekatégorien vorgestellt.

Im dritten Kapitel (vgl. Empirischer Teil) werden die empirischen Daten erhoben und ausgewertet. Es werden die Typen und die Funktionen von Bildern im Lehrwerk „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ (A1.1) untersucht, quantitativ und qualitativ erfasst. Anschließend werden die Ergebnisse analysiert und erläutert.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Erforschung der Verwendung von Visualisierungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache leisten.

2 Theoretischer Teil

2.1 Die fünfte Fertigkeit: Das (Hör-)Seh-Verstehen

Bereits Ende der 80er Jahre kam Bernd Weidenmann (1989) zur Schlussfolgerung, dass mit einem Bild unterstützte Aufgaben Bildverstehen voraussetzen. Somit wurde gleichzeitig das Potential des Sehverstehens erkannt.

Auch Inge Schwerdtfeger (1989) forderte die Einbeziehung einer fünften Fertigkeit in den Unterricht, die sie als (Hör-)Seh-Verstehen bezeichnete. Dies begründete sie durch die Beobachtungen, dass „Sprachverstehen erheblich von der visuellen Wahrnehmung des Sprachbenutzers abhängt“ und „eine zentrale Bedeutung für die individuelle Sprechfähigkeit und Sprechlust hat“ (Schwerdtfeger 1989: S. 24).

Sie betonte in ihrer Monographie „Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ die zahlreichen Vorteile des Einsatzes von audiovisuellen Medien im Unterricht (vgl. ebd.: S. 12).

In Deutschland wird das Sehen als ein eigenständiger kognitiver Vorgang auch in den Bildungsstandards für das Abitur in einer Fremdsprache erwähnt. Hier steht: „gehörte und gesehene Informationen aufeinander beziehen und in ihrem kulturellen Zusammenhang verstehen“ (KMK 2012:15). Sehverstehen als Kompetenz bzw. (Teil-)Fertigkeit wird hier nicht weiter beschrieben und bleibt als Unterkategorie des Hör-Sehverstehens beschränkt definiert.

In seinem Aufsatz zur Schulung des Hör-Sehverstehens versucht Engelbert Thaler (2007) Hör- und Sehverstehen gegenüberzustellen (Abbildung 1). Dafür wurde von ihm ein Modell entworfen, das sich in erster Linie auf die Filmdidaktik bezieht. Hier werden die Eigenheiten von Hörverstehen und Sehverstehen einander gegenübergestellt und das Sehverstehen wird als Spielart des Hörsehverstehens angesehen (vgl. Thaler 2007: S. 13).



Abbildung 1: Modell des Hör-Seh-Verstehens nach Thaler (2007: S. 13)

Im folgenden Jahr entwickeln Gabriele Blell und Christiane Lütge (2008) ein Modell der Filmbildung (Abbildung 2).



Abbildung 2: Modell zur Filmbildung im FSU (Bell/Lütge 2008: S. 128)

Den Autorinnen zufolge läuft Filmbildung in vier Stufen ab: Filmerleben, Sehverstehen, Hör-/Sehverstehen und Filmkritik. Der Begriff „Sehverstehen“ wird hier als „Fähigkeit bewegte

(und statische) Bilder (aktiv) wahrzunehmen und differenzierend zu verarbeiten“ definiert (Blell und Lütge 2008: S. 128). Hier wird also auch eine Unterscheidung zwischen Hörverstehen und Sehverstehen vorgenommen. Gleichzeitig steht aber auch dieses Modell in einem engen Bezug zur Filmdidaktik.

Daniel Reimann (2016) unternimmt den Versuch ein eigenes integriertes Modell zum (Hör-) Sehverstehen zu entwerfen, wobei verschiedene Facetten des Sehens im Fremdsprachenunterricht in Bezug zueinander gesetzt werden (Abbildung 3).

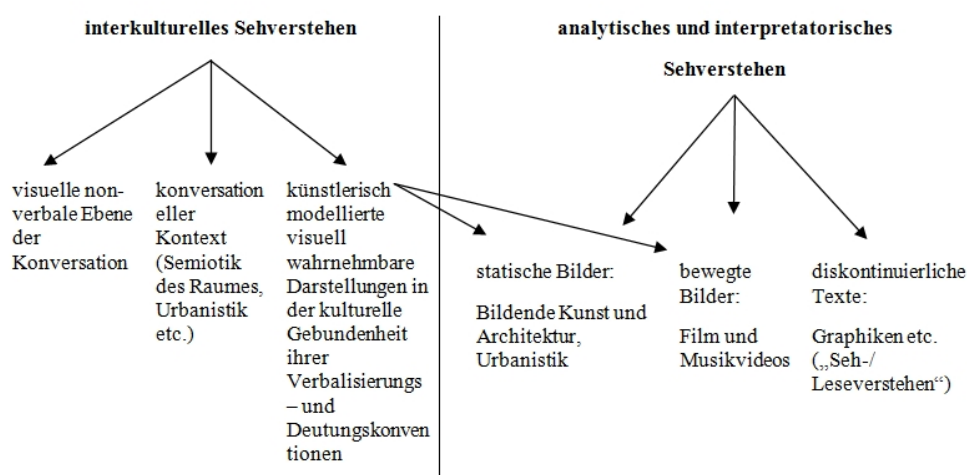


Abbildung 3: Vorschlag eines integrierten Modells des Sehverstehens (Reimann 2016: S. 29)

Laut Autor wird bei den Aktivitäten des Sehens im Fremdsprachenunterricht auf zwei Aspekte fokussiert: entweder steht das interkulturelle Verstehen, „interkulturelles Sehverstehen“, der analytisch-interpretatorische Zugang oder „analytisches und interpretatorisches Sehverstehen“ im Vordergrund (vgl. Reimann 2016: S. 27).

Im Bereich des interkulturellen Sehverstehens verortet der Autor in erster Linie die visuelle Ebene der nonverbalen Kommunikation wie Gesten, Mimik und Proxemik. Dazu gehört auch die visuelle Wahrnehmung im Laufe einer Konversation, die für den Fremdsprachenunterricht besonders wichtig ist. Vor allem im Alltag spielt sie eine wichtige Rolle, wobei sie auch unbewusst erfolgt. Auch die Settings im Film werden mit ihrer Hilfe besser verstanden. Im Bereich des interkulturellen Sehverstehens sind auch „künstlerisch modellierte visuell wahrnehmbare Darstellungen“ von großer Bedeutung. „Hier geht es insbesondere darum, die kulturelle Gebundenheit des Sichtbaren im Kontrast zu den Darstellungs- und/oder Deutungskonventionen der eigenen Kultur zu erkennen“ (ebd.: S. 27). Genau in diesem Bereich kann Sehverstehen laut Rei-

mann einen Beitrag zur transkulturellen Verständigung leisten (vgl. Reimann 2016: S. 27). Dieser Lernbereich geht in den Bereich des analytisch-interpretatorischen Sehens über. Man agiert schon im Bereich des analytisch-interpretatorischen Sehverstehens, wenn künstlerische Darstellungen oder auch bewegte Bilder nicht im Hinblick auf transkulturelle Verständigung, sondern in erster Linie hinsichtlich ihrer Gestaltung (z.B. „visual literacy“-Ansätze) thematisiert werden. Analysiert und interpretiert sollen auch diskontinuierliche Texte werden, wie zum Beispiel Graphiken, die immer häufiger Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts sind. Der Autor ist der Ansicht, dass die diskontinuierlichen Texte als Bild-Text-Kombinationen einen Sonderfall des Sehverstehens darstellen, die auch als Ergänzung von Hör-Seh- oder Seh-Leseverstehen bezeichnet werden können (vgl. ebd.: S. 27–28).

Unter analytischem Instrumentarium wird vor allem eine entsprechende Metasprache von Lehrwerken verstanden. Daniel Reimann (2016) vertritt die Ansicht, dass die Grundlagen eines „analytischen Instrumentariums“ für den Fremdsprachenunterricht unentbehrlich sind (vgl. ebd.: S. 28).

Das vorgeschlagene Modell berücksichtigt somit bestehende Ansätze des Sehverstehens, gleichzeitig werden auch die bisher vernachlässigten Bereiche, wie z.B. nonverbale Kommunikation und konversationeller Kontext hier integriert und zusammengeführt. Das Modell deckt mit sechs Unterbereichen auch die meisten Aktivitäten in Bezug auf das Sehen im Fremdsprachenunterricht ab.

Für die vorliegende Studie ist in diesem Modell die zweite Kategorie - analytisches und interpretatorisches Sehverstehen - von Interesse, worunter *visual literacy* oder Analyse und Interpretation statischer Bilder, wie Fotografien, Kunstbilder, Graphiken zu verstehen ist.

Die Bilder können von Lehrenden und Lernenden im Fremdsprachenunterricht gelesen werden, in der Praxis mangelt es aber an wirklichem Bildverstehen. Man erkennt, dass Kompetenzen erforderlich sind, um richtig mit verschiedenen Bilderarten im Unterricht umzugehen und sie kritisch zu betrachten. Dabei muss das Verstehen der Bilder sensibilisiert, entwickelt und trainiert werden. Man spricht in dem Fall von *visual literacy* oder Bildkompetenz. Will man qualitativ mit Bildern im Unterricht arbeiten und sich das Verstehen von Bildern aneignen, so kann man dem Begriff nicht aus dem Weg gehen. Deshalb möchte ich im folgenden Kapitel näher auf den Terminus *visual literacy* eingehen.

2.2 Das Erkennen und Lesen von Bildern - *visual literacy* bzw.

Bildkompetenz

2.2.1 Definition *visual literacy* bzw. visuelle Kompetenz

Wir haben gelernt, die Bedeutung von Wörtern durch Lesen und Schreiben zu erschließen, aber nicht zuletzt müssen wir heute ebenso die Elementen der visuellen Sprache erlernen, um die Bedeutung von visuellen Informationen zu verstehen. Darin liegt die Voraussetzung der bewussten Auseinandersetzung mit Bildern bzw. der Erwerb von *visual literacy* begründet. Es geht im Allgemeinen um eine „visuelle Lesefähigkeit“, die in Analogie zu „Textkompetenz“ gesehen werden kann (vgl. Pettersson 1994: S. 215).

Im angloamerikanischen Sprachraum wird der Ausdruck *visual literacy* verwendet. Im deutschen Raum ist der Gebrauch des Terminus heterogener. Auch hier findet der Begriff *visual literacy* Anwendung (vgl. Weidenmann 1989), häufig wird er aber durch eine Reihe von anderen Termini ersetzt. So bedienen sich zum Beispiel Roland Posner (vgl. Posner 2003) und Oliver R. Scholz (vgl. Scholz 1998) des Begriffs „Bildkompetenz“, Christian Doelker, Carola Hecke und Carola Surkamp (vgl. Doelker 2011; Hecke/Surkamp 2010) sprechen von „visueller Kompetenz“ oder „visueller Literalität“ und Gabriele Lieber (vgl. Lieber 2008) verwendet den Begriff „Bildliteralität“.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die Ausdrücke *visual literacy*, „visuelle Kompetenz“ und „Bildkompetenz“ synonym verwendet, da eventuell vorhandene Bedeutungsnuancen hier nicht von Bedeutung sind.

Literalität und Literacy stammen aus dem Lateinischen *littera* (auf Deutsch: Buchstabe). Mit dem Begriff „Literacy“ wurde früher nur das Schreiben und Lesen von Wörtern bezeichnet. Die Bedeutung des Wortes veränderte sich im Laufe der Zeit, da Sprache und Kommunikation immer komplizierter werden (vgl. Doelker 2011: S. 9).

Die erste Definition des Begriffes erfolgte durch John Debes im Anschluss an den ersten Visual-Literacy-Kongress in Rochester / USA (1968):

„Visual literacy bezieht sich auf eine Gruppe von Wahrnehmungskompetenzen, die jemand durch Sehen, verbunden mit anderen Sinnes-Erfahrungen, entwickeln kann. Die Entwicklung dieser Kompetenzen ist für das normale menschliche Lernen von

grundlegender Bedeutung. Sie ermöglichen einer visuell „gebildeten“ Person, die sichtbaren, von Natur oder von Menschen geschaffenen Handlungen, Objekte und Symbole in ihrer Umwelt zu unterscheiden und zu interpretieren. Durch die kreative Nutzung dieser Kompetenzen hat man die Möglichkeit, mit anderen zu kommunizieren. Ein unschätzbarer Vorzug dieser Kompetenzen besteht darin, Meisterwerke visueller Kommunikation verstehen und sich an ihnen erfreuen zu können“ (Debes 1969: S. 26, zit. nach Pettersson 1993: S. 217).

Seitdem haben sich mehrere Forscher für dieses Konzept interessiert und ihre eigene Definitionen entwickelt (vgl. Pettersson 1994: S. 217). Rune Pettersson (2012), ehemaliger Professor für Informationsdesign und Vizepräsident der „International Visual Literacy Association“ (IVLA), listete alleine für den Zeitraum zwischen 1969-2011 94 *visual literacy*-Definitionen aus fachlichen Veröffentlichungen auf (vgl. Pettersson 2012: S. 24–26). Er stellt fest:

„Visual literacy is really a broad and interdisciplinary concept including biological perspectives, communication perspectives, presentational perspectives, religious perspectives, social perspectives, technological perspectives, visual language perspectives, and bits and pieces from several other ‘established fields’ of research. Many researchers from different disciplines have explained their views and interpretations and written about visual literacy from their various perspectives“ (ebd.: S. 44).

Um diese Aussage zu illustrieren, führt der Autor mehr als 80 Bereiche, in denen sich Wissenschaftler mit dem Konzept auseinander gesetzt haben, an. Er hebt hervor, dass *visual literacy* ein breites interdisziplinäres Konzept ist und sich auf visuelle Medien aller Art bezieht. Deswegen wird *visual literacy* je nach theoretischem Standpunkt unterschiedlich definiert (vgl. ebd.: S. 44). Der Autor formuliert auf Basis seiner Erkenntnisse folgende Definition, die ich vorliegender Arbeit zugrunde legen möchte:

„Visual literacy is the learned ability to interpret visual messages accurately and to create such messages. Thus interpretation and creation in visual literacy can be said to parallel reading and writing in print literacy“ (Heinrich, Molenda und Russell 1982, zit. nach Pettersson 2012: S. 29).

Aus der Aussage geht deutlich hervor, dass es bei dieser Definition nicht nur um Erkennen, Verstehen und Interpretation von visuellen Botschaften in verschiedenen Medien geht, sondern auch um die Fähigkeit, diese selbst zu erstellen, zu analysieren und zu evaluieren. Somit erhält *visual literacy* sowohl eine rezeptive, als auch eine produktive Komponente.

2.2.2 Modelle der Bildkompetenz

Mittels des Konzepts der *visual literacy* wird genau beschrieben, welche Kompetenzen eine Person aufweisen muss, um als eine visuell kompetente Person zu gelten. Man soll zum Beispiel lernen, visuelle Botschaften zu rezipieren und zu analysieren, aber auch selbst Bilder zu erstellen. Gleichzeitig muss man die in Lehrwerken dargestellten Bilder mit der Wirklichkeit vergleichen können.

Das Konzept sagt uns aber nicht genau, welche Teilkompetenzen erforderlich sind, um *visual literacy* zu erwerben. Um kompetent mit Bildern arbeiten zu können, ist es aber notwendig, die erforderlichen Teilkompetenzen zu definieren.

Um zu bestimmen, welche Teilkompetenzen das Verstehen und Verwenden von Bildern voraussetzt, werden im Folgenden drei Bildkompetenzmodelle vorgestellt: 1. das des Semiotikers Roland Posner, 2. das Modell des Philosophen Oliver Scholz und 3. das in eine umfangreiche Abhandlung über die Bedeutungsebenen von Bildern und die Phasen ihres Erschließungsprozesses eingebettete Bildkompetenzmodell des Kommunikationswissenschaftlers Christian Doelker.

Roland Posner – Ebenen der Bildkompetenz

In seinem Artikel „Ebenen der Bildkompetenz“ stellt Posner (2003) die Besonderheiten bildbezogener Zeichenprozesse dar, indem er analysiert, „was einer können muss, wenn er etwas als Bild wahrnehmen soll“ (Posner 2003: S. 17).

Posner (2003) identifiziert hier zehn spezifische Fähigkeiten umfassende Ebenen der Bildkompetenz, die seiner Einschätzung nach zum Verstehen eines Bildes notwendig sind.

Ebene 1: Die perzeptuelle Kompetenz, ermöglicht den Menschen, ein Bild als solches wahrzunehmen. Über diese Kompetenz verfügen alle Menschen außer Blinde.

Ebene 2: Die plastische Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, die es einem Betrachter ermöglicht, die Gegenstände nicht nur als Farb-Form-Konfigurationen, sondern auch als Körper im Raum zu erkennen. Wenn die Flächen von der Umgebung nicht unterschieden werden können, können auch die visuellen Eigenschaften einer Bildfläche nicht wahrgenommen werden.

Ebene 3: Die signitive Kompetenz ist die Fähigkeit, einen Gegenstand als Zeichen aufzufassen, der auf etwas anderes verweist. Wer diese Fähigkeit nicht hat, dem fehlt die signitive Kompetenz, ein Bild wahrzunehmen.

Ebene 4: Unter syntaktischer Kompetenz versteht der Autor die Fähigkeit, Farb-Form-Konfigurationen in Segmente zu zerlegen und in ihnen eine Ordnung zu erkennen.

Ebene 5: Die piktorale Kompetenz ist die Fähigkeit, ein Sujet in einem Bild zu erkennen. Verfügt der Betrachter nicht über diese Kompetenz, so sieht er nur Farb-Form-Strukturen.

Ebene 6: Die referentielle Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, die es ermöglicht, bekannte Personen oder Situationen in einem Bild zu erkennen.

Ebene 7: Die exemplifikationale Kompetenz befähigt den Betrachter zu erkennen, was das Bild direkt oder metaphorisch aufzeigt. Verfügt man nicht über diese Fähigkeit, ist man nicht in der Lage, Stil, Stimmung und Anmutungscharakter des Bildes zu erfassen.

Ebene 8: Die funktionale Kompetenz erlaubt es dem Betrachter zu erkennen, welchem Zweck das auf einem Bild piktoral, referentiell oder exemplifikational Mitgeteilte dient. Eine Person, der diese Fähigkeit fehlt, kann beispielsweise ein Schild, das vor einem Hund warnt, als Tierportrait und ein Museumsgemälde als Andachtsbild missverstehen.

Ebene 9: Die pragmatische Kompetenz befähigt den Betrachter, das auf der piktoralen, referentiellen, exemplifikationalen und funktionalen Ebene durch ein Bild Kommunizierte situationsbezogen deuten zu können. Abgewandelte Bildinhalte werden unverständlich bleiben, wenn man diese Kompetenz nicht besitzt. Das heißt, die Bedeutung einer Karikatur bleibt dem Betrachter verschlossen.

Ebene 10: Die modale Kompetenz befähigt den Betrachter, das im Bild Dargestellte als real oder fiktional zu verstehen. Personen, die nicht über diese Fähigkeit verfügen, können beispielsweise das Porträt eines Zeitgenossen (z.B. Bundeskanzler Schröder) nicht vom Bild eines mythischen Helden (z.B. Odysseus) unterscheiden (vgl. Posner 2003: S. 20–21).

Die zehn Ebenen der Bildkompetenz, sind nach Ansicht des Autors „notwendig und hinreichend dafür, dass jemand einem Gegenstand als Bild gerecht zu werden vermag“ (ebd.: S. 21). All diese Kompetenzen sind völlig bildspezifisch. Wenn man nicht über diese Kompetenzen verfügt, ist man nicht in der Lage kompetent mit Bildern umzugehen.

Christian Doelker – Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft

Der Kommunikationswissenschaftler Christian Doelker entwickelte ein eigenes Modell der Bildkompetenz. Das Modell enthält rezeptive und produktive Dimensionen. Für ihn ist das Lesen eines Bildes mit der Ermittlung seiner Bedeutung gleichzusetzen. Bildinterpretation läuft bei

ihm in drei Phasen ab: der Bilderschließung, der Bildbeurteilung und schließlich der Bildbewältigung.

Die **Bilderschließung** erfolgt in drei Schritten, die laut Doelker für die Interpretation des Bildes notwendig sind (vgl. Doelker 1997: S. 146).

1. Phase: In dieser Phase wird die „subjektive Bedeutung“ bestimmt. Sie beschreibt die subjektive Wahrnehmung des einzelnen Betrachters, die auch von der Person selbst und der bestimmten Situation des Befindens des Betrachters geprägt ist. Die subjektive Bedeutung entsteht unmittelbar bei der Betrachtung des Bildes (vgl. ebd.: S. 146–147).

2. Phase: In dieser Phase wird die „inhärente Bedeutung“ ermittelt, dabei sollen möglichst alle „semantischen Möglichkeiten“ gesehen werden, das heißt, es soll eine größtmögliche Anzahl an Bedeutungen erschlossen werden. Zur inhärenten Bedeutung gehören solche Bedeutungsebenen wie (vgl. ebd.: S. 148–149):

Spontane Bedeutung: Der Betrachter soll einschätzen, inwieweit ein „archaischer Kode“ und ein „biologischer Kode“ (z. B. nonverbale Ausdrucksformen wie Mimik, Gestik, Körperhaltung sowie „Insinierungsstrategien“ wie Sexualität und Gewalt) wirken. Gleichzeitig soll der Betrachter auch abschätzen, inwieweit eine Auffälligkeit der Darstellung als inhaltliche Botschaft oder nur als Mittel zur Erzielung von Aufmerksamkeit eingesetzt wird.

Feste Bedeutung: Für die Entschlüsselung der „festen Bedeutung“ soll der Betrachter über den entsprechenden Schlüssel verfügen, also ein Wissen für die Bildphänomene besitzen, um den konventionalen Kode zu entziffern.

Artikulierte Bedeutung: Die Beschreibung des Bildes umfasst die inhaltliche Seite, das Lexikalische. Der Betrachter soll in der Lage sein, die Denotation des Bildes zu bestimmen, also zu benennen und aufzuzählen, welche Gegenstände oder welche unterschiedliche Konfigurationen zu sehen sind. Dem folgt die Beschreibung der formalen Seite, des Bildaufbaus und weiterer formaler Modalitäten wie Modus, Tempus oder Stil.

Latente Bedeutung: Die dargestellten Gegenstände lassen sich in ihrer Bedeutung nicht auf ihre denotatorische Erscheinungsweise beschränken. Der Betrachter soll die „symbolischen Resonanzen“ (ebd.: S. 149) des Bildes erkennen können. Doelker nennt dies auch „semantischen

Hof“ und verweist auf die Tatsache, dass dieser sogar die Hauptbotschaft des Bildes darstellen kann.

Intertextuelle Bedeutung: Die intertextuelle Bedeutung eines Bildes ergibt sich als Ergebnis einer vollen semantischen Entfaltung. Diese Bedeutung kann auch analog zu intertextuellen Verweisen in der Literatur gesehen werden. Ein Bild kann beispielsweise durch Parodie oder andere Anspielungen auf ein anderes verweisen (vgl. Doelker 1997: S. 149).

3. Phase: Schließlich wird in der dritten Phase die „intendierte Bedeutung“, also die vom Bildhersteller erteilte Bedeutung, bestimmt (vgl. ebd.: S. 149–150).

Zur „intendierten Bedeutung“ gehören solche Bedeutungsschichten wie:

Deklarierte Bedeutung: Der Betrachter des Bildes sollte in der Lage sein, aus dem Titel und der Legende des Bildes die Absichten des Autors erschließen zu können. Dabei können auch weitere Aussagen des Autors oder Künstlers herangezogen werden, die die Bildabsicht verdeutlichen.

Transtextuelle Bedeutung: Für die Bilderschließung können weitere Angaben wie Zeitpunkt der Herstellung des Bildes und Hinweise aus dem biographischen und zeitgeschichtlichen Hintergrund herangezogen werden.

Funktionale Bedeutung: Bilder haben immer eine Funktion, die ihnen vom Bildautor zugewiesen wurde. Der Betrachter des Bildes sollte diese Funktionen erkennen können. Dabei soll beachtet werden, dass zwei oder mehrere Funktionen gleichzeitig vorkommen können.

Kontextuelle Bedeutung: Diese Bedeutung sollte von dem Bildbetrachter durch den Vergleich des Bildes mit anderen Werken des Bildherstellers erschlossen werden können, da einige wiederkehrende Motive oder Macharten wichtige Anhaltspunkte für die richtige Bildinterpretation bilden können.

Intertextuelle Bedeutung: Dabei sollten die vom Bildautor bewusst gesetzten Zitate, Anspielungen oder strukturelle Parallelen erkannt werden, um ihre Bedeutung für die Bildaussage bestimmen zu können.

Es müssen nicht alle „Bedeutungsschichten“ in einem Bild angelegt sein. Sie sind von Fall zu Fall unterschiedlich stark ausgeprägt. Läuft man aber alle vorhandenen Bedeutungsschichten durch, kommt man zu einer Gesamtaussage über das Bild (vgl. Posner 2003: S. 21).

Bildbewertung und -beurteilung

Die Bewertung oder Beurteilung des Bildes seitens der Betrachter erfolgt meistens im Hinblick auf die Bild-Qualität. Doelker hebt vier Kriterien hervor, die benötigt werden, um die Qualität eines Bildes erschließen zu können: die Gültigkeit im Bezug auf den Wahrheitsgehalt bei der Darstellung realitätsnaher Bilder, die Verständlichkeit im Bezug auf Wahrnehmungs- und Lesegewohnheiten sowie das visuelle Repertoire der Zielgruppe, die Stimmigkeit, die die formale Seite des Bildes betrifft und die Vertretbarkeit, bei der ethische Kriterien zu berücksichtigen sind (vgl. Doelker 1997: S. 151).

Außerdem schließt die Bildbeurteilung laut Doelker auch noch den Aspekt der Bild-Literalität (=literacy, oder Lesekompetenz) mit ein, die besagt, ob ein Bild die Voraussetzungen erfüllt, um als Kunstwerk zu gelten. Gleichzeitig kann Kunst natürlich nie objektiv definiert werden, dennoch können die folgenden Faktoren eine Rolle spielen: technisches und handwerkliches Know-how, Innovation, Relevanz, Repräsentativität, Symbolhaftigkeit und bleibende Wirkung (vgl. ebd.: S. 151).

Die **Bildbewältigung** erfolgt laut Doelker individuell durch jeden Betrachter selbst. Hier erwähnt der Autor auch die Tatsache, dass Bilder pornographischen oder brutalen Inhalts eine nachhaltig negative und sogar traumatische Wirkung, insbesondere auf Kinder und Jugendliche, haben können.

Die zweite Dimension der Bildkompetenz nach Doelker umfasst die Fähigkeit, Bilder selbst zu gestalten sowie auch das Wissen, wie die Bilder verwendet werden können.

Alle diese „Bedeutungsschichten“ können in einem Bild angelegt sein. Die „artikulierende Bedeutung“ ist lediglich naturgemäß immer im Bild vorhanden, weil jede Visualisierung „schließlich nur dadurch [existiert], dass sie produziert [...] worden“ ist (ebd.: S. 152). Die genannten Schichten sind zudem von Fall zu Fall unterschiedlich ausgeprägt. Laut Doelker schimmern für den Blick der bildkompetenten Person „alle vorhandenen Bedeutungsschichten durch und [fügen] sich zu einer Gesamtaussage“ (ebd.: S. 152).

Oliver R. Scholz – Stufen des Bildverstehens

Anschließend wird noch auf ein letztes Modell, nämlich jenes von Oliver R. Scholz, genauer eingegangen. Bildkompetenz definiert sich für den Autor als die Fertigkeit, Bilder zu verste-

hen. Sie umfasst verschiedene kognitive Teilkompetenzen, einige davon seien angeboren, andere müssten erworben werden. Sein Hinweis ist insbesondere für eine Didaktik, die mit Bildern arbeitet, wichtig, da die Formen induktiven Lernens von bildhaften Symbolsystemen eine besonders große Rolle spielen.

„Es geht um das Phänomen, daß nicht alles Stück für Stück gelernt werden muß, sondern daß vielmehr auf der Basis von relativ wenigen Beispielen auf viele andere Fälle hin ‘fortgesetzt’ werden kann. Wenn Sie ein paar Bilder einer bestimmten Darstellungsweise erfolgreich interpretiert haben, dann versetzt Sie das in der Regel in die Lage, viele verwandte Bilder zu verstehen“ (Scholz 1998: S. 106).

Zur Darstellung der Kompetenzen des Bildverstehens entwirft der Autor ein Modell von aufeinander aufbauenden acht Stufen. Der Autor fragt auch nach den charakteristischen Formen des Nicht- oder Missverstehens, um die zur Bewältigung dieser Stufen notwendigen kognitiven Leistungen zu ermitteln, und weist auf drei verschiedene Bedingungen für ein erfolgreiches oder optimales Verstehen hin, nämlich äußere Rahmenbedingungen, subjektbezogene oder individuelle Bedingungen und soziale Bedingungen des Bildverstehens (vgl. ebd.: S. 108).

1. Perzeptives Verstehen

Laut Scholz ist perzeptives Verstehen grundlegend, um ein Bild wahrzunehmen. Es umfasst den Sehsinn, geeignete Lichtverhältnisse und einen geeigneten Abstand zwischen dem Betrachter und dem Bild. Auch das Bildformat, die Malweise und der Winkel, aus dem das Bild am besten betrachtet wird, spielen dabei eine große Rolle. Der Zeitfaktor ist ebenfalls wesentlich, was bedeutet, dass die Bilder nicht plötzlich perzeptiv erfasst werden, „sondern nach und nach von den wandernden und hin und her springenden Blicken der BetrachterIn abgetastet“ (ebd.: S. 109) werden. Ein Bild kann zwar innerhalb einer kurzen Zeit erfasst werden, wenn aber ein gewisses Minimum an Zeit zur Bildbetrachtung unterschritten wird, kann ein vollständiges Verstehen nicht mehr möglich sein (vgl. ebd.: S. 108–109).

2. Verstehen als Zeichen

Auf dieser Bedeutungsebene sind zwei Formen des Nichtverstehens vorzufinden. Einerseits kann das Bild für einen vollkommen gehalts- und bedeutungslosen, gar nicht zeichenhaften Gegenstand gehalten werden. Andererseits kann es vorkommen, dass ein Bild

nicht als das Bild eines Gegenstandes wahrgenommen, sondern als der Gegenstand selbst falsch gedeutet wird (vgl. Scholz 1998: S. 109).

3. Verstehen als bildhaftes Zeichen

Für das Bildverstehen ist es nicht nur notwendig, einen gegebenen Gegenstand als Symbol oder Zeichen zu verstehen. Dieses Zeichen soll auch zum richtigen Zeichensystem zugeordnet werden. „Frühgeschichtler stehen nicht selten vor der handfesten Frage, ob eine bestimmte Figur, Form oder Markierung (auf einem Stein etwa) ein sprachliches Symbol, ein Zahlzeichen, eine Karte, ein Bild oder etwas anderes ist“ (ebd.: S. 109–110).

Diese ersten drei Stufen des Bildverstehens können im Unterricht bereits als gegeben vorausgesetzt werden. Die darauffolgenden Stufen verlangen dagegen eine strukturierte Bildanalyse.

4. Verstehen des Bildinhalts

Auf dieser Ebene ist der Betrachter in der Lage das Bild auf einer Ebene zu klassifizieren. Das Bild kann nach den verwendeten Materialien (Ölbild oder Kreidezeichnung etc.), nach den angewandten Techniken (Radierung, Aquarell etc.), nach Formaten (Großformat, Hochformat etc.), nach Stilrichtungen und nach weiteren Gesichtspunkten eingeordnet werden. Es können aber auch Missverständnisse auf dieser Ebene vorkommen. So kann der Betrachter ein Objekt als Zeichen oder Symbol erkennen, das Sujet des Bildes kann ihm aber unbekannt vorkommen oder er ist mit den allgemeinen oder gegenstandsspezifischen Darstellungskonventionen, nach denen das Bild entwickelt wurde, nicht vertraut (vgl. ebd.: S. 111).

5. Das Verstehen des denotativen Sachbezugs

Scholz unterscheidet zwischen zwei Arten von Bildern, die einen Bezug haben - singular denotierenden und generell (multipel) denotierenden. Man spricht von singular denotierenden Bildern, wenn sie Bezug auf eine bestimmte Person oder einen bestimmten Gegenstand nehmen. Unter multipel denotierenden Bildern versteht der Autor „Allgemeinbilder“. Man bezeichnet mit solchen Bildern nicht ein bestimmtes, sondern jedes beliebige Ding aus einer bestimmten Klasse (z.B. ein Bild von einem Fichtenbaum in

einem Lehrbuch oder einer Enzyklopädie). Ein Missverstehen besteht darin, dass ein Allgemeinbild, also ein generell (multipel) denotierendes Bild für ein Portrait - ein singular denotierendes Bild oder umgekehrt gehalten werden kann (vgl. Scholz 1998: S. 112).

6. Verstehen nicht-denotativer Bezüge: Exemplifikation und Ausdruck

Wenn ein Gegenstand als Muster für eine bestimmte Eigenschaft fungiert, ist er ein exemplifikatorisches Symbol. Dabei werden nur einige Eigenschaften besonders hervorgehoben, die ein Gegenstand besitzt. Welche seiner Prädikate besonders hervorgehoben werden, hängt von der Funktion eines Dinges ab (vgl. ebd.: S. 114).

7. Modales Verstehen: Erfassen der kommunikativen Rolle des Bildes

Die bildhaften Darstellungen können ebenso wie sprachliche Ausdrücke eine Vielzahl von unterschiedlichen Handlungen vollziehen. Mit einem Bild kann man zum Beispiel vor einem Hund gewarnt oder das Rauchen verboten werden. Wenn man die Darstellung des Hundes nur als eine Abbildung versteht und nicht als Warnung, so hat man die Bildaussage nicht verstanden (vgl. ebd.: S. 115–116).

8. Verstehen des indirekt Mitgeteilten

Nachdem der Betrachter alle beschriebenen Stufen des Verstehens gemeistert hat, steht er vor der Herausforderung die indirekten, vor allem metaphorischen Bildbezüge zu erschließen. So kann eine Zeichenhandlung als Ironie, Metapher oder Übertreibung interpretiert werden (vgl. ebd.: S. 116).

Scholz kommt zur Schlussfolgerung, dass ein Gegenstand als Bild zu benennen sei, wenn mindestens die ersten drei Stufen des Verstehens auf ihn angewendet werden können. Bei gegenständlichen Bildern kämen noch die Stufen 4 und manchmal sogar 5 hinzu.

2.2.3 Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Oben wurden verschiedene Modelle der Bildkompetenz dargestellt. Das folgende Kapitel hat zum Ziel, zu zeigen, auf welche rezeptiven und produktiven Komponenten der visuellen Bildkompetenz im Fremdsprachenunterricht besondere Rücksicht genommen werden muss, um produktiv im Unterricht mit Bildern zu arbeiten.

Visual literacy bzw. Bildkompetenz ist nicht angeboren und kann auch nicht durch Reifung entwickelt werden. Sie ist vielmehr zu erlernen. Hecke und Surkamp betonen, dass insbesondere im Fremdsprachenunterricht Ziele gesetzt werden sollten, die zur Ausbildung der visuellen Kompetenz beitragen (vgl. Hecke und Surkamp 2010: S. 14). Beim Training der visuellen Kompetenz sollen sowohl rezeptive, als auch produktive Komponenten berücksichtigt werden.

Auf rezeptiver Ebene soll inhaltlich gearbeitet werden, was bedeutet, dass die Bildinhalte zu verbalisieren sind. Nicht zuletzt müssen die Lernenden geschult werden, auch „die Darstellungsmittel eines Bildes zu identifizieren, Inhalt und Form in Bezug zueinander zu setzen und dabei auch den Bildkontext zu berücksichtigen“ (ebd.: S. 14), da nicht nur die inhaltliche, sondern auch die formale Ebene des Bildes zu dessen Bedeutungspotential beiträgt (vgl. ebd.: S. 15). Besonders die Untersuchung des Zusammenwirkens von Inhalt und Form des Bildes kann den Lernenden verdeutlichen, dass Bilder und besonders Fotografien, nicht nur die Wirklichkeit abbilden, sondern sie aus einer Perspektive präsentieren (vgl. ebd.: S. 15).

Visuelle Kompetenz beinhaltet auch eine produktive Komponente. Wie oben in der Definition erwähnt wurde, gehört zur visuellen Kompetenz das selbstständige Erstellen von Bildmaterialien, um auf diese Weise mit anderen Personen kommunizieren zu können. Das Ausbilden der Fähigkeit zur Bildproduktion ist in Fremdsprachen von Bedeutung, da sie die produktive, visuelle Kommunikation und vor allem die Sprachproduktion unterstützen kann, wenn zum Beispiel mündliche Vorträge mit Hilfe von Grafiken oder durch Mimik und Gestik unterstützt werden sollen. Die Bildproduktion soll nicht zuletzt auch trainiert werden, da es kulturbedingt einige Abweichungen in der Verwendung von Darstellungsmitteln gibt. So sind einige gestische oder mimische Signale kulturspezifisch (vgl. ebd.: S. 15–16).

Bei der Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht soll insbesondere der kulturelle Einfluss berücksichtigt werden, der sich im Bild selbst, aber auch in der Bilddeutung widerspiegelt. Somit sollen kulturspezifische Aspekte bei der Bildarbeit für ein besseres Bildverständnis einbezogen werden, um Missverständnisse bei der Interpretation zu vermeiden (vgl. ebd.: S. 16).

Zu den Komponenten der visuellen Kompetenz gehören nicht zuletzt die ästhetische Wertschätzung des Bildmaterials und auch Kenntnisse über den bewussten Einsatz von Bildern. Unter „ästhetischer Wertschätzung“ wird die Fähigkeit bezeichnet, die Bildwirkungen unter Berücksichtigung des Bildzwecks zu bewerten. Das Erlernen von ästhetischer Wertschätzung kann

auch zur Ausbildung allgemeiner ästhetischer Kompetenz führen und nicht zuletzt zur Entwicklung kritischer Medienkompetenz beitragen, da die Bilder im Alltagsleben für verschiedenste Zwecke eingesetzt werden (politisch, kommerziell, propagandistisch u.a.). Die kritische Medienkompetenz bildet die Grundlage der rezeptiven visuellen Kompetenz. Gleichzeitig wird dadurch die gezielte Auswahl des geeigneten Bildtyps beeinflusst, was den Erfolg des produktiven Handelns bedeutet (vgl. Hecke und Surkamp 2010: S. 17).

Die Menschen kommunizieren oft in Bildern oder mit Hilfe von visuell kodierten Botschaften, das heißt nicht nur sprachlich, sondern auch visuell. Die visuelle Kompetenz soll somit nicht nur im Fremdsprachenunterricht gefördert werden.

2.2.4 Multimodale Kompetenz

In den neuen Medien und besonders im Internet sind geschriebene Texte oft in Kombination mit Bildern zu finden. Radiotexte beinhalten gesprochene Sprache, Musik und Geräusche, Filme verbinden eine Vielzahl an Ressourcen wie Sprache, Bild und Ton. Man spricht dabei von 'Multimodalität'. Mit dem Begriff werden Texte und kommunikative Handlungen, die mehrere verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten, bezeichnet (vgl. Stöckl 2011: S. 45).

Multimodalität kommt auch oft im Fremdsprachenunterricht und insbesondere in Lehrbüchern vor, einerseits in Form von Text-Bild-Kombinationen, andererseits beim Einsatz von Filmen und Hörtexten. Im Folgenden werden wir uns auf die textuelle Verknüpfung von Text und Bild beschränken, da dies für die weitere Analyse der Bilder im empirischen Teil von Bedeutung sein kann. Text-Bild-Kombinationen haben im Fremdsprachenunterricht ein enormes didaktisches Potential, da sie in „ihrer Knappheit und Verdichtung bereits eine didaktische Reduktion *per se* mit sich bringen“ (Raith 2014: S. 27). Sie funktionieren meist über Kollektivsymbolik und stehen für die Integration von sprachlichem, medialem und landeskundlichem Lernen. Erst im Zusammenspiel dieser beiden Zeichensysteme, Text und Bild, wird ihre Wirkung voll entfaltet (vgl. ebd.: S. 27). Raith hebt hervor, dass Schriftsprache dazu beitragen kann, die Spezifika der Bilder zu verdeutlichen, ebenso wie die Bilder dabei helfen können, die authentischen Leistungen der Sprache zu erhellen (vgl. ebd.: S. 30). Der Autor betont, dass ein multimodales Verstehen für die Entzifferung von Bild-Text Kombinationen nötig ist. Er geht von einem

psychologischen-didaktischen Modell des multimodalen Verstehens aus, das in fünf Phasen verläuft. Laut diesem Modell wird im ersten Schritt ein Allgemeinverstehen produziert, dem eine Phase des Fokussierens und Inferierens jeweils auf Text- und Bildebene folgt. Des Weiteren wird das Vor- und Kontextwissen zum Fokussieren und Inferieren herangezogen, sobald die semantischen Äquivalenzen zwischen Element- und Sinnebene erkannt werden. In der nächsten Phase wird das Gesamtgefüge interpretiert und analysiert. Zuletzt wird das Ganze reflektiert, was die Aktivierung von systematischem, historischem und sozialem Wissen voraussetzt (vgl. Raith 2014: S. 30).

Die Produktion und das Verstehen solcher Gesamttexte erfordern „die Integration der verschiedenen Zeichenressourcen zu einem syntaktischen, semantischen und funktionalen Ganzen“ (Stöckl 2011: S. 45). Solche kognitiven und textpraktischen Tätigkeiten könnte man als „Multimodale Kompetenz“ auffassen (vgl. ebd.: S. 45). Stöckl (2011) ist der Ansicht, dass multimodale Kompetenzen für den Unterricht unentbehrlich sind, und hebt insbesondere folgende Komponenten der multimodalen Kompetenz hervor, wie die Fähigkeit,

- Sorten und Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen
- dem Bild eine im Verwendungskontext relevante Bedeutung zuzuweisen
- den Sprachtext im Abgleich mit der visuellen Botschaft zu verstehen
- semantisierende Sprache und ein kontextualisiertes Bild zu integrieren
- sowie die Bildlichkeit der Sprache und der Textfläche bzw. des Schriftkörpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen (vgl. ebd.: S. 45).

Aus dem oben Gesagten geht hervor, dass die Durchdringung und das Zusammenspiel verschiedener semiotischer Ressourcen an der Bedeutungskonstitution wechselseitig beteiligt sind, was heißt, dass die Information und Bedeutung nicht allein durch den verbalen Text oder durch das Bild vermittelt wird. Daher ist Bildkompetenz beziehungsweise visuelle Kompetenz nicht losgelöst von multimodaler Verstehens- und Produktionskompetenz zu betrachten. Nur durch das Zusammenspiel von all diesen Fähigkeiten wird ein Gesamtverstehen möglich.

2.3 Bild und Bildbegriff

Am Anfang war das Bild, noch lange bevor die Schrift erfunden wurde. Die ersten Bilder wurden von unseren Vorgängern auf Felsen gezeichnet und spiegelten die artikulierten Ausdrücke der gesprochenen Sprache wider. Die Bildpraxis gehört zu den ältesten Kulturpraktiken der Menschheit. Die ersten Überlegungen zum Bild finden wir in der Antike. Platon interpretierte das Bild als ein Abbild, somit markierte seine Theorie den Übergang von einer kultisch-magischen zu einer repräsentativen Bildauffassung. Seine Theorie beeinflusste in Folge die ganze mittelalterliche Bildtheorie, vor allem die christliche Auffassung von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen. Zu Zeiten von Karl dem Großen wurde der platonische repräsentative Bildbegriff dem ontologisch-metaphysischen gegenübergestellt. Bilder haben seither auch didaktische Funktionen und werden nach ihrer ästhetischen Qualität beurteilt. Erst mit der Erfindung der Schrift wurde das Bild vom Wort überholt. Mit der Erfindung des Buchdrucks blieb das Bild für Jahrhunderte hinter der Kultur der Schriftlichkeit zurück (vgl. Lieber 2008: S. 4).

Das Wort „Bild“ hat viele Bedeutungen und der Bildbegriff kann unterschiedlich definiert werden. Alltagssprachlich sprechen wir vom Bild, das auf der Wand hängt, gleichzeitig können wir uns auch ein Bild von einem Menschen machen. Bilder können materiell vorhanden sein oder nur in unserem Inneren existieren. Ein inneres Bild kann in Träumen und Gedanken entstehen und mit Hilfe von Worten verbalisiert werden. Im Laufe des Lebens sehen wir viele Bilder, speichern diese und rufen sie aus dem Inneren ab, um neue Bilder zu deuten. Ein Bild kann auch für ein Erinnerungsbild oder für eine Vorstellung stehen - „Du kannst dir ein Bild davon machen“ - hören wir oft. Als mathematischer Terminus bezeichnet der Begriff das Gleiche wie eine mathematische Funktion (vgl. Pettersson 2013: S. 17–18).

Die Frage „Was ist ein Bild?“ scheint trivial zu sein. Wenn man aber nach einer Definition sucht, stellt man fest, dass der Bildbegriff sehr vieldeutig ist. Man bezeichnet als „Bild“ neben Fotos oder Gemälden auch Spiegelbilder, Weltbilder, Menschenbilder, metaphorische Bilder oder auch Vorbilder. Deshalb ist es wenig überraschend, dass eine allgemeingültige Definition des Bildbegriffs in der Literatur nicht zu finden ist (vgl. Mollenhauer 1997, zit. in Heinze 2010, S. 9).

Die Bildfrage umfasst verschiedene Wissenschaftsdisziplinen, aber auch die Bildwissenschaft,

die sich unmittelbar mit Bildern beschäftigt, liefert uns keine universelle Bilddefinition. Trotz dieser Vieldeutigkeit des Bildbegriffs können in der Literatur immer wieder Gemeinsamkeiten gefunden werden. Einige Bildwissenschaftler gehen von zwei grundlegenden Bildbegriffen aus. So entspricht der Bildbegriff für Pettersson einerseits einem visuellen Ereignis der inneren und äußeren Wirklichkeit, andererseits einer mehrdimensionalen physischen Repräsentation in Form von Darstellungen oder Abbildungen. Unter innerer Wirklichkeit sind Träume, Erinnerungen und Gedanken zu verstehen, die mit Hilfe von Zeichnungen dargestellt werden können, gleichzeitig können sie auch mit Worten verbalisiert werden (vgl. Pettersson 2010: S. 17). Von anderen Autoren werden den Bildern weitere unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben. So unterscheidet Kroeber-Riel beispielsweise zwischen „inneren“ oder „äußeren“ Bildern (vgl. Kroeber-Riel 1996: 40f) und Müller spricht von Bildern, die „Abbild-Charakter“ oder „Denkbild-Charakter“ haben (vgl. Müller 2003: S. 40). Den Gegenstand folgender Arbeit bilden materielle Bilder, daher wird nicht auf alle möglichen Bilddefinitionen näher eingegangen.

Was die Fremdsprachendidaktik betrifft, so wird eine Definition des Bildbegriffs hier generell vermieden. Man unterscheidet entweder zwischen einzelnen Bildtypen (z.B. Fotografien, Zeichnungen u.a.) oder man spricht von „Visualisierungen“ oder „visuellen Medien“, wenn die Rede von einem Oberbegriff ist (vgl. Reinfried 2003: S. 416). Letztere werden von Reinfried folgendermaßen definiert: „Visuelle Medien im weiteren Sinne sind alle im Unterricht genutzten Informationsträger, die von den Lernenden mit dem Gesichtssinn erfasst werden können“ (ebd.: S. 416). Unter diese weit gefasste Definition fallen viele visuelle Gegenstände wie Klassentafeln, Wandbilder, der Overheadprojektor und viele andere, die nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen. Die visuellen Medien, die in der Arbeit thematisiert werden, bilden unvertonte und nicht bewegte statische Bilder.

Im Fremdsprachenunterricht werden verschiedene Arten von Bildern eingesetzt. Im Prinzip können alle Bildtypen im Unterricht verwendet werden, wenn sie adäquat eingeführt werden. Deswegen möchte ich auf die Erklärung der Bildtypologie detaillierter eingehen, da es für die weitere Analyse der Bilder im empirischen Teil von Bedeutung ist (vgl. Kapitel 2.4).

2.4 Fremdsprachendidaktische Bildtypen

Wenn man im Fremdsprachenunterricht mit Bildern arbeiten will, sollte man sich die Existenz verschiedener Bildtypen bewusst machen. Die Frage der Typologie der Bilder im Fremdsprachenunterricht wurde bereits von mehreren Autoren aufgegriffen (vgl. Biechele 1996; Hellwig/Siekmann 1987; Scherling/ Schuckall 1992; Macaire/ Hosch 1996; Reinfried 2003; Rymarczyk 1998; Weidenmann 1991).

Es wird zwischen authentischen, quasiauthentischen und didaktisierten Bildern, mediuminternen und -externen Bildern, offenen und nicht-offenen Bildern und Abbildungen sowie zwischen logischen und analogen Bildern unterschieden.

Im nächsten Schritt möchte ich auf einige Typologien genauer eingehen, die für die weitere Analyse der Bilder in meiner Studie von Bedeutung sind.

2.4.1 Authentische, quasi-authentische und didaktisierte Bilder

Zuerst möchte ich auf eine Bildtypologie eingehen, die aus der Fremdsprachendidaktik von Jutta Rymarczyk (1998) stammt. Sie unterscheidet zwischen authentischen und didaktisierten Bildern.

Didaktisierte Bilder wurden speziell für das Lehren und Lernen entworfen und dienen dazu, sprachliches Verstehen durch die Visualisierung eines Textes zu erleichtern (z.B. Lehrbuchillustrationen, Abbildungen auf Wandtafeln), zum Sprechen aufzufordern oder ein grammatisches Phänomen zu illustrieren (z.B. Cartoons mit zu füllenden Sprechblasen)(vgl. Rymarczyk 1998: S. 45).

Authentische Bilder werden hingegen im Zielkulturland produziert und verfolgen keine didaktischen Ziele im Unterricht. Es handelt sich bei solchen Bildern um Kunstwerke und sie können alleine ohne Bezug zu einem Lehrwerk existieren. Dazu gehören Gemälde, Zeichnungen, Fotografien, Druckgrafiken oder Graffiti (vgl. ebd.: S. 45–46). Solche Bilder sind im Gegensatz zu didaktisierten Bildern inhaltlich komplex.

Jutta Rymarczyk hebt hervor, dass der Einbezug von authentischen Bildern für den Unterricht eine außerordentliche Eignung zeigt. Meist wird aber seitens der Fremdsprachenlehrer diesbezüglich große Zurückhaltung gezeigt, da sie die Kompetenzen für den Umgang mit Werken

bildender Kunst oft nicht besitzen. Das ist auch nicht notwendig, da Fremdsprachenunterricht kein Kunstunterricht ist und bei der Arbeit mit dem Kunstbild sollen eigene fremdsprachendidaktische Akzente gesetzt werden (vgl. Rymarczyk 1998: S. 49).

In Ergänzung zu authentischen und didaktisierten Bildern sprechen Karlheinz Hellwig und Manfred Siekmann (1987) auch von quasi-authentischen Bildern, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Als Beispiel nennen sie Bildergeschichten, die nicht selten in Lehrwerken zu finden sind. Sie wirken authentisch und werden nach dem Vorbild von authentischen Bildgeschichten produziert, sind aber für Lehrzwecke geschaffen. Man merkt das vor allem dann, wenn man die grammatische Strukturen der Sätze betrachtet, die gut didaktisiert strukturiert sind und eine eigene Funktion tragen. Sie werden zum Beispiel zur Veranschaulichung der Grammatik oder als Semantisierungshilfe eingesetzt.

2.4.2 Offene und geschlossene Bilder

Markus Reinfried (2003) unterscheidet zwischen offenen und nicht-offenen oder geschlossenen Bildern. Diese Bildarten resultieren aus einer Menge von Deutungsmöglichkeiten. In Anlehnung an Marie-Luise Brandi, Hermann Dommel und Brigitte Helmling (1988: 12-13) nennt der Autor „räumliche Offenheit“, „zeitliche Offenheit“, „soziale Offenheit“ und „kommunikative Offenheit“.

Bei der räumlichen Offenheit weist ein Bild Leerstellen auf, in denen sich ein Teil des dargestellten Geschehens sozusagen außerhalb des Bildes befindet und nicht abgebildet ist (vgl. Reinfried 2003: S. 418). Die zeitliche Offenheit entsteht dadurch, dass eine Visualisierung ein vorheriges oder nachfolgendes Handlungsmoment andeutet. Dem Betrachter bleibt überlassen, die Handlung zu konstruieren (vgl. ebd.: S. 418–419). Die soziale Offenheit besagt, dass die dargestellten Menschen und ihre Attribute unterschiedlich interpretiert werden können (vgl. ebd.: S. 419). Die kommunikative Offenheit wird schließlich durch die Mehrdeutigkeit dargestellter Interaktionen bedingt. So kann der Betrachter über den Inhalt der dargestellten Bildsituation nur spekulieren (vgl. ebd.: S. 419). Carola Hecke (2010) hebt dabei hervor, dass Offenheit keine „fixe Bildeigenschaft“ ist, da eine Bildbedeutung nur im Prozess der Rezeption durch den Betrachtenden entsteht. In Anlehnung an Helene Decke-Cornill (1996) deutet die Autorin darauf hin, dass die Geschlossenheit oder Offenheit eines Bildes nicht als seine Eigenschaft angesehen

werden kann, sondern eher als sein Potential, das nur durch die Mitarbeit der Betrachtenden aktualisiert werden kann (vgl. Hecke 2010: S. 119).

2.4.3 Abbildungen, logische und analoge Bilder

Die oben genannten Typologien stammen aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik. Sie reichen jedoch nicht aus, um ein Bild gezielt zu analysieren. Daher sollen noch weitere Kategorien wie „Abbildung“, „logisches Bild“ und „visuelle Analogie“ (vgl. Macaire und Hosch 1996: S. 71–74) dargestellt werden, um die Bildphänomene des Fremdsprachenunterrichts zu sortieren. Diese Typologie ermöglicht die formale Kategorisierung von Bildern.

Im folgenden Kapitel werden die Merkmale der drei Bildtypen genannt und ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht erläutert.

Die Abbildungen haben einen mehr oder weniger engen Bezug zur Realität. Sie können durch verschiedene Bildsorten dargestellt werden. Dazu werden Fotos (dokumentarisch oder künstlerisch), Zeichnungen (realistisch, karikaturhaft, Comics), Gemälde, Collagen, Prospekte, Plakate, Werbeanzeigen, Piktogramme, Buttons, Aufkleber usw. gezählt. (vgl. Macaire/Hosch 1996: 71, vgl. Schering/Schuckall 1992: S. 27, vgl. Weidenmann 1991: S. 44-45). Jedes Foto, jede Zeichnung sowie jedes gegenständliche Gemälde ist eine Abbildung (Abbildung 4).



Abbildung 4: Hase (Schwiderowski 2017)

Der Nutzen von Bildern dieses Typus im Fremdsprachenunterricht wird seit Comenius und bis heute hervorgehoben (vgl. z.B. Bland 2010: 80, Breidbach 2010: 62, Hallet 2010b: 42), da sie die zielkulturelle „Realität veranschaulichen“ (ebd.: S. 71).

Die Rolle von Zeichnungen und Fotos im Fremdsprachenunterricht wird von Scherling und Schuckal (1992) besonders betont.

Zeichnungen haben laut der Autoren ein großes didaktisches Potential im Fremdsprachenunterricht, weil die dargestellten Personen in ihrer Körpersprache bzw. Mimik beispielsweise auf bestimmte Rollen reduziert werden können. Auch die Phantasie der Rezipienten wird dadurch stärker beeinflusst. Die Zeichnungen lassen sich auch im Unterricht gezielt einsetzen, da sie flexibel sind (vgl. Scherling und Schuckall 1992: S. 29).

Mittels Foto wird die Wirklichkeit wiedergegeben. Das Foto scheint näher an der Realität zu sein. Gleichzeitig ist das Foto objektiver als eine Zeichnung und wird im Unterricht ernster genommen. Fotos „eignen sich daher gut für die Vermittlung landeskundlicher Inhalte, besonders, wenn eine direkte Erfahrung mit der Kultur der Zielsprache [...] nicht möglich ist“ (Macaire und Hosch 1996: S. 71). Fotos sind auch Dokumente. Durch sie können Moden, Stil, historische Ereignisse und Persönlichkeiten gezeigt werden. Auch Städte und Landschaften können mit ihnen besser dargestellt werden. Fotos sind somit für die Gestaltung des Lehrwerks unentbehrlich, wenn es um die Vermittlung von landeskundlichen Aspekten und kulturellem Wissen geht.

Zu den Nachteilen von Fotos in Lehrwerken zählt jedoch die Tatsache, dass sie relativ schnell veralten. Man merkt das sofort, wenn man die Menschen auf den Fotos, ihre Kleidung und Frisuren betrachtet oder Gegenstände entdeckt, die man längst nicht mehr benutzt. Die Fotos in einem Lehrwerk auszutauschen kann aber relativ teuer sein (vgl. Scherling und Schuckall 1992: S. 31).

Neben Abbildungen wird auch der Einsatz von logischen Bildern im Fremdsprachenunterricht empfohlen (vgl. Biechele 1996: S. 746).

Logische Bilder haben keine Entsprechung in der Realität, sie reduzieren die Realität auf das Wesentliche. Unter dieser Art von Bildern sind Visualisierungen zu verstehen, die abstrakte oder komplexe Zusammenhänge abbilden. Logische Bilder beinhalten bildliche Elemente wie Balken, Säulen, Kreise oder Pfeile und stellen Zahlen oder Mengenverhältnisse dar. Man unterscheidet zwischen Schemata, Diagrammen, Grafiken, Mindmaps, Schaubildern und Tabellen (vgl. Macaire und Hosch 1996: S. 72-73, Scherling und Schuckal 1992: S. 29, Weidenmann 1991: S. 44-45, Biechele 1996: S. 746). Logische Bilder beinhalten „sprachliche und grafische Elemente in einer visuellen, räumlichen Struktur, durch die sie in einen inhaltlichen Bezug zu-

einander gesetzt werden“ (Hecke 2010: S. 123). Sie sind strukturiert und abstrakt und geben Zusammenhänge wieder (vgl. Hecke 2010: S. 122-123). Am unten angeführten Beispiel (Abbildung 5) sieht man, dass logische Bilder auch abbildende Elemente enthalten können.

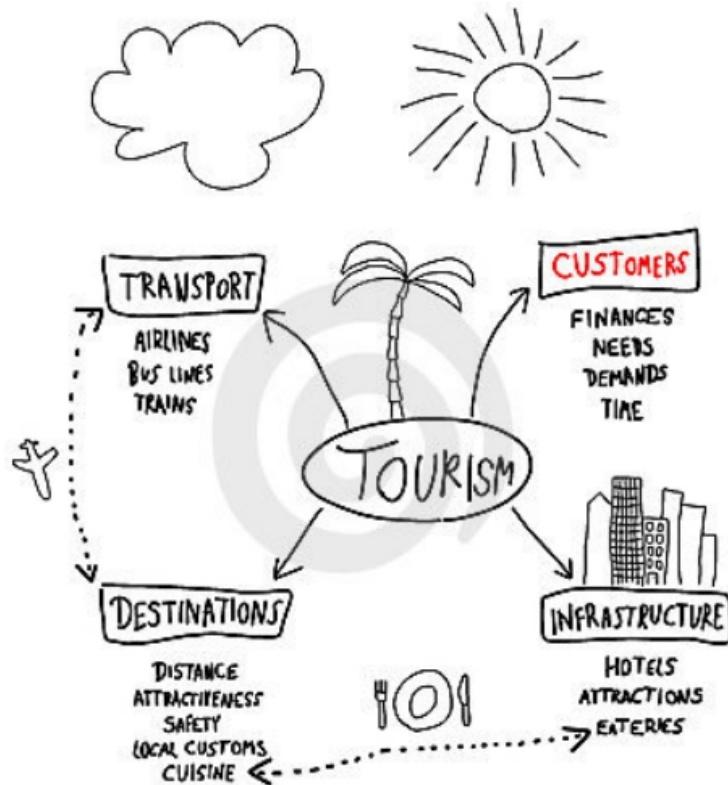


Abbildung 5: Logisches Bild (Tourism industry - mind map. Tupungato 2017)

Mit Hilfe von logischen Bildern werden im Fremdsprachenunterricht z. B. sprachliche Informationen gruppiert, wie im Fall einer Mindmap. Sie können auch zur Veranschaulichung von Zusammenhängen benutzt werden, somit unterstützen sie das Erinnern und Verstehen. „Sie können ein Weiterdenken der bestehenden Begriffe und Relationen anregen sowie durch neue Assoziationen das Informationsnetz verdichten“ (Hecke 2010: S. 124).

Nicht selten werden logische Bilder im Unterricht von Lernenden produziert. Sie dienen dazu, Ideen zu sammeln, zu ordnen und weiterzuentwickeln, z.B. in Assoziogrammen und Mind Maps. Man muss aber beim Einsatz von logischen Bildern im Unterricht im Vorfeld klären, ob sie für die Lernenden verständlich sind, da sie nicht selten wegen ihrer Codiertheit kompliziert und schwer zu lesen sind (vgl. Hecke 2010: S. 124; Weidenmann 1991a: S. 14-15).

Die dritte Bildart bilden analoge Bilder. Mittels analoger Bilder wird versucht, die darzustellende Wirklichkeit durch einen Vergleich mit etwas Bekanntem zu veranschaulichen. „Die visuelle

Analogie ist ein didaktisches Modell, in dem die optischen Eigenschaften eines bekannten Sachverhalts dazu genutzt werden, um einen neuen Sachverhalt, der ähnliche Merkmale aufweist, zu erklären“ (Hecke 2010: 123). Ein neuer Sachverhalt wird also mit bereits bekannten Bildern oder Bilddetails visualisiert. Im Fremdsprachenunterricht können solche Bilder zur Verdeutlichung von grammatischen Strukturen genutzt werden (vgl. Macaire und Hosch 1996: S. 72–73). Ein Beispiel für ein analoges Bild kann ein Baumdiagramm sein, das oft in der Linguistik zur Erklärung der Syntax benutzt wird (vgl. Abbildung 6). Das Verständnis der Syntax basiert hier auf der Kenntnis des Konzepts, das zur Klärung herangezogen wird (in unserem Fall: Baum).

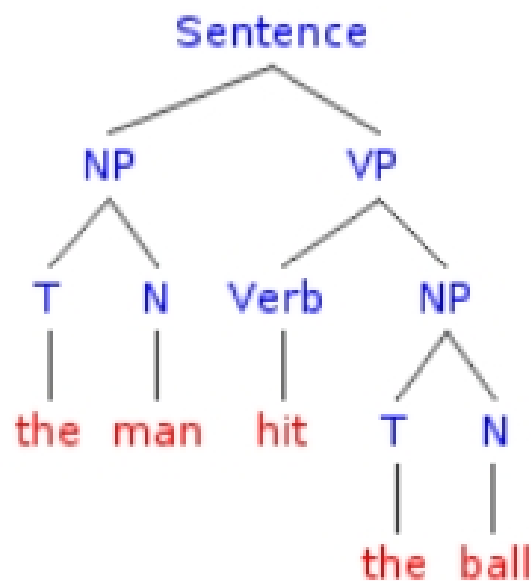


Abbildung 6: Baumdiagramm als Beispiel für ein analoges Bild (Rikowski 2017)

Besonders im Bereich der Grammatik müssen abstrakte Konzepte im Fremdsprachenunterricht erklärt und erlernt werden, daher kommen analoge Bilder in erster Linie hier zum Einsatz (vgl. z.B. Macaire/Hosch 1996: S. 73).

Die Bildwissenschaft hat gezeigt, dass solche Visualisierungen für das langfristige Einprägen von Bedeutung sind, da Sachverhalte am besten durch Bezüge zu Bekanntem erlernt werden (vgl. z.B. Weidenmann 1991a: 14). Sie können auch für einzelne Lernende bei Verstehensproblemen hilfreich sein. Das Verwenden solcher Bilder bildet auch eine erfolgreiche Lehr- und Lernstrategie, die daher nicht in Vergessenheit geraten sollte (vgl. Hecke 2010: S. 125).

2.5 Bildfunktionen

In der Fremdsprachendidaktik werden den Bildarten verschiedene Bildfunktionen zugeschrieben. Einige sind zum Beispiel für einen Sprechanlass geschaffen, die anderen stehen zur Veranschaulichung der Textinhalte zur Verfügung.

Da diese Arbeit sich mit Bildfunktionen im Lehrwerk auseinandersetzt, soll im Folgenden ein historischer Überblick über Funktionen von Bildern in Lehrwerken zu verschiedenen Zeiten und deren Einsatz im Rahmen verschiedener Vermittlungsmethoden gezeigt werden.

2.5.1 Bilder in Fremdsprachen-Lehrwerken: Historischer Überblick

Bis ins 19. Jahrhundert wurden Fremdsprachen nach der Grammatik-Übersetzungsmethode gelehrt. Ziel dieses Unterrichts war es, Grammatikwissen zu erwerben und Texte in die Muttersprache zu übersetzen. Die Fremdsprachenkenntnisse wurden in erster Linie durch Auswendiglernen und Übersetzen erworben. Im Fremdsprachenunterricht zur Zeit der Grammatikübersetzungsmethode wurde den Bildern kein Platz im Klassenraum eingeräumt. Der Bildeinsatz wurde von Lehrenden, die sich der Grammatik-Übersetzungsmethode verpflichtet fühlten, im Gegensatz zu einem rein sprachlichen Unterricht als minderwertig erachtet und als kindisch angesehen. Deren Verwendung galt es zu vermeiden. Den Bildern wurde jedoch eine semantisierende (oder semantische) Funktion beigemessen (vgl. Hecke 2016: S. 37, Hecke 2010: S. 25–26).

Parallel entwickelte sich der anschauliche Unterricht, bei dem anschauliche Beispiele des Lernstoffs zum Einsatz kamen. Bilder waren ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, da sie vor allem das zeigen konnten, was im Unterricht nicht zu beobachten war (vgl. Hecke 2016: S. 37).

In der Praxis wurde das Konzept des anschaulichen Unterrichts von Johann Amos Comenius 1658 mit Breitenwirkung umgesetzt. Comenius war der Ansicht, dass man die Dinge besser lernt, wenn man sie mit eigenen Augen sieht. Er war der Meinung, „daß Wörter nicht getrennt von den Dingen gelernt werden dürfen, da die Dinge weder gesondert vorhanden noch denkbar sind, sondern je nachdem, wie sie verbunden sind, hier und dort auftreten, dies oder jenes bewirken“ (J. A. Comenius 1961[1657]: S. 211). So veröffentlichte er sein Lehrbuch *Orbis sensuali-*

um pictus, in dem die lateinischen Texte und deren Übersetzung ins Deutsche mit semantisierenden Holzschnitten illustriert wurden (vgl. Hecke 2016: S. 37). Mit der Veröffentlichung dieses Buches setzte er einen Meilenstein in der Fremdsprachenlehre, da es diese Methode zuvor nicht gegeben hatte. Deswegen findet Comenius auch heute Erwähnung, wenn es um den Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht geht. Außerdem versuchte Comenius die Leserschaft in seinen Publikationen davon zu überzeugen, dass Bilder die Motivation der Lernenden fördern und Freude beim Lernen bringen würden und sprach den Bildern somit eine kognitive oder mnemonische Funktion zu (vgl. Kapitel 1.5.2 Bildfunktionen). Heute lassen sich die positiven Auswirkungen des Einsatzes von Bildmaterial bildwissenschaftlich belegen (vgl. ebd.: S. 38).

Comenius' Ansichten wurden im Fremdsprachenunterricht in Deutschland erst 1860 berücksichtigt. Ab diesem Zeitpunkt wurden Lehrbücher verstärkt illustriert und Bilder wurden zu einem festen Bestandteil des Unterrichts. Bilder wurden dabei zu verschiedenen Zwecken eingesetzt: zum Einen sollten sie Erklärungen unterstützen, das Einprägung von Lerninhalten und die Motivation der Lernenden fördern, zum anderen sollten die Abbildungen landeskundliches und kulturelles Lernen ermöglichen (vgl. Reinfried 2008: S. 199).

Aus dem anschaulichen Unterricht entwickelte sich der reformierte Fremdsprachenunterricht. Es kam zur Ausbildung der direkten Methode. Unter „direkt“ wird eine direkte Verbindung zwischen einer Vorstellung und einem fremdsprachlichen Ausdruck verstanden. Das Einsprachigkeitsprinzip fand Eingang in die Fremdsprachendidaktik (vgl. ebd.: S. 199). Die direkte Methode beruhte auf den Prinzipien des anschaulichen Unterrichts, daher waren Bilder in der Phase von 1860 bis in die 1930er Jahre ein fester Bestandteil der Fremdsprachenlehre. Das Verbale sollte immer, wenn es möglich erschien, durch visuelle Erfahrungen ersetzt werden, besagte der reformierte Fremdsprachenunterricht. Die Zahl der Bilder im Klassenraum stieg enorm an, auch die Lehrbücher wurden verstärkt illustriert (vgl. Hecke 2016: S. 40–41). Die mittelbare Anschauung fand in Form von Wandbildern und Lehrbuch-Abbildungen Eingang in den Fremdsprachenunterricht. Die Bilder sollten vor allem den Lebensumkreis der Lernenden, menschliche Tätigkeiten, Häuser und ihre Einrichtungen, Tiere und die Natur darstellen. Solche Bilder hatten im Unterricht meist eine semantisierende (oder semantische) Funktion. Bald aber kam auch eine landeskundlich-interkulturelle Bildfunktion hinzu: Landschaften und Gebäude, berühmte Persönlichkeiten und historische Szenen wurden in Lehrwerke aufgenommen. Geographische und

geschichtliche Darstellungen wurden dann in den 20er Jahren durch erste Fotografien ergänzt. Man sah die Menschen beim Einkaufen, im Kino, beim Essen und auf dem Bauernhof. Bilder sollten das Zielland repräsentieren. Die repräsentationale oder landeskundlich-interkulturelle Funktion gehörte bis in die 1960er Jahre zu den dominanten Bildfunktionen in den Lehrwerken und wurde erst mit der Etablierung anderer darauffolgender Methoden in den Hintergrund gedrängt (vgl. Reinfried 2008: S. 201–202).

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nach dem Zweiten Weltkrieg verschoben sich die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Richtung der kommunikativen Sprachkompetenz. Geeignet schien die audiolinguale Methode zu sein, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg zuerst in den USA durchsetzte (vgl. ebd.: S. 202). Der Grundsatz dieser Methode war, dass man Sprache durch Hören und Nachsprechen erlernt. Ziel des Fremdsprachenunterrichts war vor allem die Schulung der mündlichen Fertigkeiten (das Hören und Sprechen) zu trainieren. Dabei galt die systematische Übung von „Satzmustern“ als eine zentrale Methode. Dialoge wurden vorgespielt und dabei kamen auch die Strukturzeichnungen zum Einsatz (vgl. Hecke 2016: S. 38). Das Lernen wurde durch den Einbezug von Bildern unterstützt, wobei sie weniger stark im Mittelpunkt standen, als es im reformierten Unterricht der Fall war. Sie wurden nur sporadisch als Hilfsmittel zum Fremdsprachenlernen empfohlen und verwendet (vgl. Hecke 2010: S. 44, vgl. Reinfried 2008: S. 203).

In den 50er Jahren entwickelte sich aus der audiolingualen die audiovisuelle Methode, in der die Visualisierungen wieder eine zentrale Rolle spielten (vgl. Hecke 2010: S. 44). „Visuell“ steht hier für eine bildbasierte Unterstützung des Unterrichts. Man kam zu der Erkenntnis, dass Kommunikation nicht rein verbal verläuft, sondern durch visuelle Zeichen unterstützt wird, welche im audiovisuellen Unterricht kombiniert erlernt werden können (vgl. Zimmerman 1976: S. 65). Wichtig dabei war, dass die Bilder gleichzeitig mit Tonmedien eingesetzt wurden. Jede Illustration in Lehrwerken wurde durch Dialogsequenzen oder Sätze begleitet und vermittelte eine situative Grundaussage, aus der eine entsprechende Mitteilung zu erschließen war (vgl. Reinfried 2008: S. 204). Bilder hatten eine semantisierende (oder semantische) Funktion und unterstützten das Textverstehen der Lernenden. Es kam aber zu einer Umakzentuierung der semantisierenden Bildfunktion: die Bilder dienten nicht nur zur lexikalischen Erklärung, sondern erhielten auch eine situative Bildfunktion. Außerdem sollten sie auch Lernmotivation bewirken, zur Erarbei-

tung des Wortschatzes, verschiedener Grammatikphänomene sowie landeskundlicher Themen herangezogen werden, die Sprachproduktion anregen und Sprechanlässe schaffen (vgl. Hecke 2010: S. 44, vgl. Reinfried 2008: S. 205). Die semantisierende (oder semantische) Bildfunktion ersetzte die landeskundlich-interkulturelle (oder repräsentationale) Bildfunktion in einigen Lehrwerken: alltagsbezogene Fotos zur Veranschaulichung der soziokulturellen Wirklichkeit fanden Einzug in die Lehrwerke. Eine Innovation dieser Zeit war der zunehmende Einbezug von kleinen Abbildungen in Grammatikübungen in den Lehrwerken. Solche Transformations- und Lückenübungen in Verbindung mit Transkodierung der Bilder haben sich auch bis heute in Fremdsprachenlehrwerken erhalten (vgl. ebd.: S. 206).

Auf den Einsatz von Abbildungen bezogen, findet sich zum ersten Mal ein schriftlicher Hinweis, in dem es um die Bildarbeit im Unterricht geht:

„Die Bearbeitung einer ‘Picture Lesson’ im Unterricht muß verbunden werden mit einem ‘Picture Reading’, worunter eine Schulung des Auges zu verstehen ist, bzw. eine Technik des Betrachters von Bildern zur Erfassung der wesentlichen und sprachlich relevanten Einzelheiten“ (Schilder 1977: 256).

Was unter ‘Picture Lesson’ und ‘Picture Reading’ zu verstehen ist, erläutert der Autor nicht, aber es ist klar, dass es hier in erster Linie um den Bildeinsatz im Unterricht geht.

Die audiovisuelle Methode wurde Ende der 70er Jahre durch die kommunikative Methode abgelöst. Bilder haben sich bei einer wissenschaftlichen Überprüfung als geeignet erwiesen, die kommunikativen Ziele des Unterrichts zu unterstützen. Man beginnt, intensiv mit Bildern zu arbeiten. Bilder werden für verschiedene Zwecke im Unterricht herangezogen. Sie sollten Sprachhandlungen initiieren und die Motivation zur Unterrichtsbeteiligung steigern. Sie gaben Impulse und veranschaulichten Kommunikationssituationen (vgl. Hecke 2010: S. 45). Das war sehr wichtig, da es das Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts war, eigenständige Sprachproduktion und nicht bloße Wiederholung von Sätzen zu fördern. Man verwendete alle möglichen Bildtypen: Karten, Abbildungen, Symbole und logische Bilder. Auch bei der Gestaltung von Lehrmitteln wurde den Bildern mehr Bedeutung beigemessen. Die Lehrbuchseiten wurden durch Zeichnungen und Fotos bildreicher, gleichzeitig fanden Wimmelbilder, Karikaturen, Bildergeschichten mit Sprechblasen sowie Werbefotos und Zeitungsbilder breite Verwendung. Auch das Medienspektrum verbreiterte sich: Filme und Computer kamen zum Einsatz (vgl. ebd.: S. 46, vgl. Reinfried 2008: S. 207, vgl. Biechele 1996: S. 746).

Was die Bildfunktionen in Lehrwerken betrifft, so kann eine Verlagerung von der semantisierenden (oder semantischen) zur mnemonischen (oder kognitiven) Bildfunktion beobachtet werden: kleine Illustrationen sollen das Einprägen von Vokabeln unterstützen (vgl. Hecke 2010: S. 46).

In den 1990er und 2000er Jahren gelangten die kulturellen Aspekte des Fremdsprachenlernens in den Vordergrund, es bildete sich der Ansatz des interkulturellen Lernens heraus. Bilder wurden dabei instrumentalisiert. Man setzte sie zur Initiierung von Sprechhandlungen und gleichzeitig um Einblicke in die andere Kultur zu erlangen, ein. Bilder hatten eine landeskundlich-interkulturelle Funktion. Authentische Bilder wurden als kulturelle Quellen angesehen, mit deren Hilfe sich die Lernenden Wissen über die Zielkultur verschaffen konnten (vgl. ebd.: S. 44).

Laut Hecke sprechen wir heute von kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht. Er ist sowohl Input- als auch Output-orientiert. Es wird in erster Linie bestimmt, welches Niveau die Lernenden in welchen Kompetenzbereichen erreichen sollen, dazu werden auch auf die Bildarbeit bezogene Kompetenzen bestimmt (vgl. ebd.: S. 47). Eine Innovation in Lehrwerken der heutigen Zeit ist die Bereitstellung von Bildern für die Einübung von vier Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Man bedient sich auch authentischer Bilder aus den Zielkulturen, die ein gewisses Maß an Mehrdeutigkeit aufweisen und somit die Phantasie der Lernenden anregen. In erster Linie werden mit Hilfe von Bildern rezeptive Prozesse gefördert. So werden zum Beispiel bei Hörverstehensübungen Bilder in einer bestimmten Reihenfolge geordnet oder zu bestimmten Textpassagen zugeordnet. Mit Hilfe von Bildern wird auch das Leseverstehen unterstützt.

Laut Reinfried (2008: S. 198) sind die Bilder in den heutigen Lehrwerken, die in den Unterricht einbezogen werden, ein Ergebnis der drei oben vorgestellten Methodenkonzepte: der direkten, der audiovisuellen und der kommunikativen Methoden.

Im diesem Kapitel wurde der Einbezug von Bildern und ihre Bildfunktionen im Fremdsprachenunterricht zu verschiedenen Zeiten angesprochen. Das folgende Kapitel wird zeigen, welchen konkreten Nutzen Bilder für das Fremdsprachenlernen bringen können und welche Funktionen sie haben.

2.5.2 Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht

Die Fremdsprachendidaktik geht davon aus, dass Bilder motivierend wirken und die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Sie vermitteln emotionale und ästhetische Erlebnisse und sie werden von den Lernenden häufig motivierender eingeschätzt als kontinuierliche Texte. Einige Arten von Bildern bilden die Wirklichkeit modellhaft nach und dienen zudem als „Realitätseinsatz“ der Darstellung von Informationen. Sie stärken das Erinnerungsvermögen, initiieren Grammatikalisierung und Lexikalisierung. Bilder erfüllen dabei eine Vielzahl von Funktionen im Fremdsprachenunterricht.

Barbara Biechele geht davon aus, dass im Prozess des Lernens mit Bildern im DaF-Unterricht folgende Funktionen erfüllt werden sollen: die Aktivierungsfunktion, die Konstruktions- und Instruktionsfunktion sowie die Anwendungs- und Kontrollfunktion (1996: S. 753f). Markus Reinfried unterscheidet zwischen semantisierenden, zur Verbalisierung simulierenden, landeskundlich-interkulturellen und mnemonischen Bildfunktionen im Grammatikunterricht (2003: S. 418ff). Wolfgang Hallet nennt hingegen illustrative, semantische, repräsentationale, kognitive, instruktive und bildästhetische Funktionen (2010: S. 33ff).

Im Weiteren wird auf eine Auswahl von Bildfunktionen in Anlehnung an Markus Reinfried und Wolfgang Hallet genauer eingegangen. Bei den ausgewählten Funktionen handelt es sich um die semantisierende oder semantische, die repräsentationale oder landeskundlich-interkulturelle, die kognitive oder mnemonische, die illustrative, die instruktive und die ästhetische Funktion. Diese Funktionen scheinen für die vorliegende Studie geeignet zu sein. Die Bildfunktionen im Grammatikunterricht werden in dieser Arbeit nicht näher beschrieben. Es handelt sich dabei um keine Einzelfunktion, sondern um ein Zusammenspiel verschiedener Bildeffekte. So können die Bilder in dieser Funktion zum Beispiel als mnemotechnische Hilfe zur Einprägung grammatischer Strukturen (vgl. Reinfried 2003: S. 419) oder als Semantisierung der Grammatik durch Bilder herangezogen werden (vgl. Scherling und Schuckall 1992: S. 96).

Illustrative Bildfunktion

Diese Funktion gehört zu den häufigsten Verfahren in fremdsprachlichen Lehrwerken. Die Bilder erscheinen bei dieser Verwendungsweise als bloße Beigabe zu einem fremdsprachlichen

Text. Durch ein visuelles Element soll der Text aufgelockert werden. Die Beziehung des Bildes zum Text ist meist nicht zu erkennen, was das Textverstehen sogar erschweren kann oder die Aufmerksamkeit auf unwichtige Textelemente lenkt. Kennzeichnend für diese Form des Bildeinsatzes ist auf jeden Fall Redundanz, da der Text auch beim Verzicht auf das Bild vollkommen verständlich und funktionsfähig bleibt. Laut Wolfgang Hallet erfüllt diese Art von Bild keine wichtige Funktionen beim Lernprozess (vgl. Hallet 2010a: S. 33–34).

Semantische oder semantisierende Bildfunktion

Zu einer dominanten Gruppe von Bildern in Lehrbüchern gehören jene, die eine semantische Funktion erfüllen (vgl. Hallet 2010a: S. 34). Markus Reinfried (2003) spricht dabei von der semantisierenden Funktion. Diese Funktion erfüllen jene Bilder, die die Bedeutung von fremdsprachlichen Wörtern, die Sprachverwendung und Texte unterstützen (vgl. Reinfried 2003: S. 418). Sie stellen Personen, Handlungen, Situationen oder Objekte dar und dienen dem Zweck, von den Lernenden in fremdsprachliche Äußerungen transformiert zu werden oder Wörter bzw. Passagen des Textes verständlicher zu machen, da die Lernenden noch nicht über den entsprechenden Wortschatz verfügen. Diese Funktion wird genutzt, um Sprachproduktion beispielsweise durch das Zeigen von Gegenständen, hervorzurufen. Diese Bilder werden auch genutzt, um die Verbalisierung anzuregen, wie im Fall von photo stories, die Szenen oder ganze Geschichten zeigen (vgl. Hallet 2010a: S. 34–35).

Wenn Bilder vor der Textrezeption eingesetzt werden, so spricht man von Vorsemantisierung, was den Wissenserwerb aus Texten erleichtern kann. In diesem Fall helfen Bilder dabei, Texte einfacher vorstellbar zu machen (vgl. Hecke 2010: S. 52). Außerdem tragen die Bilder zur Semantisierung bei, wenn der Bildeinsatz eine Verlangsamung des Unterrichtsablaufs bewirken kann (vgl. Rymarczyk 1998: S. 47). Bildrezeption oder -produktion erfordert relativ viel Zeit, was zur Entschleunigung des Unterrichtsablaufs führt. Dies erlaubt schnellen Lernenden einerseits eine tiefe Auseinandersetzung mit dem Text und verhindert andererseits, dass langsame Lernende den Anschluss verlieren (vgl. ebd.: S. 50). Zum Zweck der Semantisierung werden seitens der Fremdsprachendidaktik Abbildungen (vgl. Scherling und Schuckall 1992: S. 94) oder Kunstbilder (vgl. Rymarczyk 1998: S. 51) empfohlen. Sie können den Lernenden sichtbare Sprachumstände zeigen, die zum Beispiel bei dialogischen Texten ausgeklammert bleiben,

aber ein wesentlicher Faktor für das Verstehen von Sprachhandlungen sind (vgl. Hecke 2010: S. 55).

Repräsentationale oder landeskundlich-interkulturelle Bildfunktion

Die repräsentationale Funktion dient dem landeskundlichen und interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht (vgl. Hallet 2010a: S. 35). Markus Reinfried (2010) spricht dabei von der landeskundlich-interkulturellen Bildfunktion. Hierbei geht es um Abbildungen, die Ausschnitte einer fremdsprachigen Kultur, kulturelle Sachverhalte, Lebensweisen und Stile anschaulich vermitteln sollen. Als für den interkulturellen Wissenserwerb geeignet gelten in der Fremdsprachendidaktik zwei Bildtypen, nämlich authentische Bilder aus den Zielkulturen (vgl. Rymarczyk 1998: S. 48, vgl. Reinfried 2003: S. 419) sowie Abbildungen (vgl. Hallet 2010a: S. 35).

Solche Bilder können so gut wie alle Bereiche der kulturellen Wirklichkeit der Zielkultur betreffen. Es können Darstellungen von Landschaften und Stadtansichten sowie Abbildungen von Lebens- und Alltagssituationen sein. In den letzten drei Jahrzehnten wurden vermehrt auch zahlreiche Abbildungen aus dem Bereich der Alltagskultur in die Lehrwerke aufgenommen (vgl. Reinfried 2003: S. 419, vgl. Hallet 2010a: S. 35). Auch Karikaturen als ein Subtyp von authentischen Bildern gelten als eine vorteilhafte Quelle für Wissen über eine Kultur, weil Karikaturen auf kulturspezifische und historische Phänomene Bezug nehmen, die den Lernenden bewusst werden können (vgl. Macaire und Hosch 1996: S. 96). Diese Art der Referenzialität auf die kulturelle Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers dient dazu, 'wirkliche' kulturelle Verhaltensweisen zu repräsentieren (vgl. Hallet 2010a: S. 35).

Bilder mit dieser Funktion können etwas vorher Unbekanntes zeigen, so wird das Unbekannte näher und fassbar. Durch den Vergleich von zwei Bildern, die das Eigene und das Fremde darstellen, kann ein Bewusstsein für mögliche kulturelle Unterschiede geschaffen werden (vgl. Hecke 2010: S. 89). Carola Hecke (2010) hebt außerdem hervor, dass Bilder nicht nur als Hilfsmittel für den Erwerb von soziokulturellem Wissen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollen, sondern auch, um die kulturprägende Rolle von Bildern zu veranschaulichen.

Kognitive oder mnemonische Bildfunktion

Visualisierungen in kognitiver oder mnemonischer Hinsicht dienen in erster Linie dazu, sprachliche Strukturen und Phänomene dem Lernen und Verstehen zugänglich zu machen und die Entwicklung und Festigung von kognitiven Schemata zu unterstützen. Sie verstärken die Erinnerung (vgl. Hallet 2010a: S. 35). Die Voraussetzung dafür ist, dass ein Bezug zwischen dem Bild und dem Unterrichtsinhalt bestehen soll. Die deutsche Fremdsprachendidaktik rät entsprechend dazu, textbezogene Bilder für eine bessere Erinnerung an Texte einzusetzen (vgl. Macaire und Hosch 1996: S. 87–89, vgl. Scherling und Schuckall 1992: S. 16–17). Markus Reinfried hebt hervor, dass „Bild-Wort-Assoziationen [...] tendenziell besser als interlinguale Wort-Assoziationen erinnert [werden]“ (Reinfried 2003: S. 419). Daher können Bilder bei der Erstvermittlung, beim Anhören von fremdsprachlichen Vokabeln oder bei häuslichem Lernen mit einbezogen werden (vgl. ebd.: S. 419). Mit graphischen Darstellungen können beispielsweise grammatische Strukturen oder räumliche Relationen, die beispielsweise für die richtige Verwendung von Präpositionen nötig sind, veranschaulicht und zugänglich gemacht werden (vgl. Hallet 2010a: S. 35, vgl. Reinfried 2003: S. 419). Es können auch ganze kommunikative Akte dargestellt werden, wie im Fall von Dialogsequenzen, die mit Sprechblasen visualisiert sind. Dazu gehören auch Abbildungen von textuellen Genres wie einem handgeschriebenen Brief oder einer E-Mail (vgl. Hallet 2010a: S. 35).

Instruktive Bildfunktion

Fast auf allen Seiten von heutigen Lehrbüchern sind Ikonisierungen zu finden, die eine didaktisch-instruktive Funktion haben. Es handelt sich in der Regel um *icons* und Piktogramme, die zu bestimmten Lernaktivitäten anleiten oder auf andere Lehrwerksteile verweisen. So verweist eine Darstellung einer CD auf eine Hörübung und ein Schreibstift auf eine Schreibtätigkeit. Auch bestimmte Sozialformen können auf diese Weise angezeigt werden, wie beispielsweise ein Zwei-Personen *icon*, das auf eine Partner- bzw. Dialogarbeit verweist (vgl. ebd.: S. 37–38).

Bildästhetische Bildfunktion

Den oben beschriebenen Funktionen für den Fremdsprachenunterricht ist gemeinsam, dass den Bildern eine instrumentale Funktion zugewiesen wird. Sie werden nicht als Lerngegenstand

im Unterricht behandelt, sondern stellen nur ein Medium des Lernens dar. Es können nur selten Beispiele dafür gefunden werden, dass Bilder wie visuelle und ästhetische Texte behandelt werden. Es kann sich hierbei um bekannte Gemälde oder um spielerisch zu nutzende Vexierbilder handeln. Hallet (2010) hebt aber hervor, dass die meisten Lehrkräfte für den Umgang mit visuellen Dekodierungsverfahren nicht geschult sind. Daher hält sich der Tiefgang einer aktiven Auseinandersetzung mit solchen Artefakten meist in Grenzen. Die Arbeit mit Kunstwerken braucht Vorbereitung, sonst führt jede Konfrontation der Lernenden mit den Bildern solcher Art zu Überforderungen (vgl. Hallet 2010a: S. 38).

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 Forschungsfrage und Ziele

Dass Bilder im Lehrbuch eine äußerst bedeutsame Rolle spielen, wurde bereits im theoretischen Teil erläutert (vgl. Kapitel 2). Es wurde insbesondere gezeigt, welcher Stellenwert verschiedenen Bildtypen im Laufe der Zeit bei der Gestaltung von Lehrwerken beigemessen wurde und welche Funktionen sie übernommen haben.

Es liegen aber heutzutage kaum Untersuchungen vor, die zeigen, welche Bildtypen in Lehrwerken häufig und welche eher selten vorkommen und welche Funktionen sie dabei erfüllen. Der empirische Teil setzt sich zum Ziel, auf diese Fragen genauer einzugehen, also die didaktischen Funktionen der Bilder im Lehrwerk „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ zu untersuchen.

Die Forschungsfragen der vorliegenden Studie lauten:

F1 Welche Bildtypen kommen im Lehrbuch am häufigsten vor und wie oft sind die unterschiedlichen Arten von Bildern repräsentiert?

F2 Welche Funktionen werden diesen Bildarten seitens der Lehrwerkautoren beigemessen?

Zur ersten Forschungsfrage werden folgende Hypothesen aufgestellt:

H1 Meistens sind Abbildungen im Buch zu finden.

Bezüglich der Häufigkeit des Einsatzes von unterschiedlichen Bildarten im Lehrbuch werden weitere Hypothesen formuliert:

H1 80% aller Bilder im Lehrwerk sind Abbildungen

H2 Nur 20% der Gesamtzahl aller Bilder sind analoge und logische Bilder

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die Bildfunktionen im Lehrwerk. Es lassen sich zu dieser Frage folgende Hypothesen formulieren:

H3 25% aller Bilder im Lehrwerk wird eine illustrative Funktion beigemessen.

H4 Mehr als 50% aller Bilder des Lehrwerkes haben eine semantische oder semantisierende Funktion.

3.1.2 Beschreibung des Forschungsprozesses

In der vorliegenden Arbeit werden Bilder im Lehrwerk „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ analysiert. Dabei werden quantitative und qualitative Verfahren kombiniert, wobei vor allem die Integration von Elementen qualitativer Methoden in ein quantitatives Erhebungsdesign erfolgt.

Die in dieser Arbeit beobachtbaren und theoretisch identifizierten Probleme werden mit Hilfe der quantitativen Forschung durch theoretisch hergeleitete Forschungsfragen versuchsweise erklärt.

Für die vorliegende empirische Studie ist dabei der Aspekt der Kontextabhängigkeit der Bilder von Bedeutung, das heißt, es werden nicht bloß Bildtypen und Bildfunktionen aufgezählt, sondern sie werden in ihrem verbalen Kontext erfasst. Ohne der Berücksichtigung dieses Kontextes ist es nicht möglich, die Bilder einer Funktion zuzuweisen, da die meisten Bilder des Lehrwerkes Bild-Text-Kombinationen oder sogenannte multimodale Texte darstellen.

In der unten eingeführten Abbildung wird die Makrostruktur des Forschungsdesigns dargestellt (Abbildung 7).

Diese Grafik besagt, dass alle Bildmotive des Lehrwerkes „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ in der vorliegenden Studie erfasst und zu Bildtypen und Bildfunktionen gebündelt werden, so kann das Prozentverhältnis von Bildern verschiedener Typen und mit verschiedenen Funktionen sowie die Häufigkeit ihres Vorkommens genau festgehalten werden. Diese Bildtypen und Bildfunktionen werden quantitativ erhoben und bilden eine Grundlage für die auf die Quantifizierung folgende qualitative Interpretation, die anhand von zuvor gebildeten Kategorien (Kapitel 3.2.1) erfolgt. Somit kann auch der Bildkontext erfasst werden und die Ergebnisse scheinen vielversprechender zu sein.

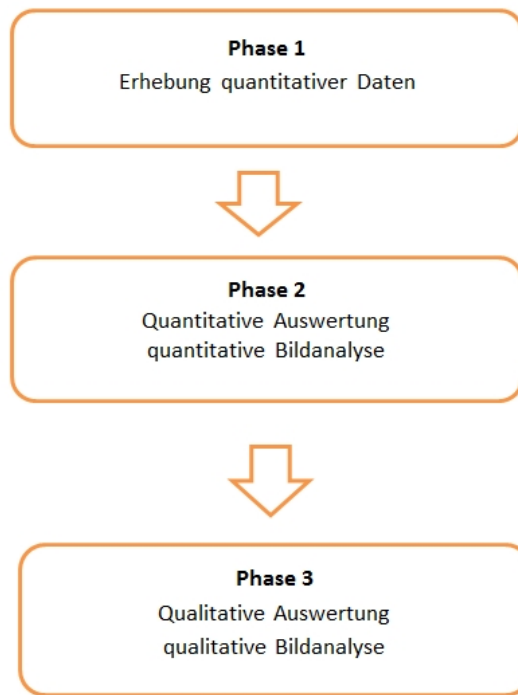


Abbildung 7: Makrostruktur des Forschungsdesigns (Danchenko 2018)

3.1.3 Gütekriterien

Unter Gütekriterien werden normative Konstrukte verstanden. Sie werden sehr abstrakt gehalten, somit können sie an das individuelle Forschungsvorhaben angepasst werden. Man unterscheidet grundsätzlich zwischen Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung, aber es gibt auch übergreifende Kriterien. Dabei muss angemerkt werden, dass qualitative Forschung über keine festgelegten Gütekriterien verfügt. Man orientiert sich an Grundprinzipien, die anerkannte Gütekriterien sind (vgl. Schmelter 2014: 33f).

Im Detail wird anschließend auf die Grundprinzipien der quantitativen Forschung eingegangen, die für diese empirische Untersuchung erfüllt werden.

Die Gütekriterien der empirischen Forschung stehen für die Qualität einer Forschungsarbeit. Innerhalb quantitativer Forschungsansätze werden zumeist drei klassische Gütekriterien genannt: Objektivität, Validität und Reliabilität. Alle drei Kriterien sind für diese Arbeit zutreffend und sollen in der vorliegenden Untersuchung nicht vernachlässigt werden.

Unter Objektivität wird das Ausmaß verstanden, in dem ein Untersuchungsergebnis in seiner Durchführung, Auswertung und Interpretation von der Untersuchungsperson nicht beeinflusst wird. Es sollen also auch andere Forschende zu den gleichen Ergebnissen kommen (vgl. Setti-

nieri u. a. 2014: S. 39). In der Arbeit wird darauf geachtet, dass das Untersuchungsergebnis von der Untersuchungsperson unbeeinflusst bleibt und individuelle Deutungen nicht in die Interpretation einfließen.

Auch Validität gehört zu den wichtigen Testgütekriterien dieser Arbeit. Man versteht darunter den Grad der Genauigkeit der Forschungsergebnisse. Dabei wird zwischen innerer und äußerer Gültigkeit unterschieden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sollen eindeutig interpretiert werden, wodurch wir das Kriterium der inneren Gültigkeit erfüllen. Die externe Validität betrifft die Übertragbarkeit der Ergebnisse über die untersuchten Stichproben, Situationen und Zeiträume hinaus (vgl. Settineri u. a. 2014: S. 39). Die externe Validität kann mittels der durchgeführten Studie nicht erfüllt werden.

Unter Reliabilität wird die Zuverlässigkeit einer Messmethode, die formale Genauigkeit wissenschaftlicher Untersuchungen verstanden. Man sollte bei der nochmaligen Wiederholung der Messung zu denselben Ergebnissen kommen (vgl. ebd.: S. 39). Die Fragen der vorliegenden Arbeit werden so formuliert, dass sie nicht unterschiedlich verstanden werden können.

3.2 Datenerhebungsinstrument

3.2.1 Analysekategorien

Im Rahmen des ersten Schrittes soll das Lehrwerk hinsichtlich verschiedener Bildtypen untersucht werden. Es werden Kategorien ausgearbeitet, anhand derer die Bildtypen, darunter die Bildsorten, im Lehrbuch analysiert werden. Die Bildung dieser Kategorien erfolgte zuerst deduktiv und dann induktiv (Tabelle 1).

	Deduktiv gebildete Kategorien	Induktiv gebildete Kategorien
Abbildungen	Zeichnungen Fotos Piktogramme Comic Werbeanzeigen Gemälde Collagen Prospekte Plakate Buttons	Schwarz-weiße Zeichnungen Farbige Zeichnungen Fotogeschichten Symbole Notizzetteln Visitenkarten Formulare
Logische Bilder	Schemata Diagrammen Grafiken Mindmaps Schaubildern Tabellen	
Analoge Bilder		

Tabelle 1: Kategorien zu Bildtypen (Danchenko 2018)

Nach Mayring werden die deduktiven Kategorien durch die Analyse des Datenmaterials aufgestellt und definiert (vgl. Mayring 2010: S. 65). Die deduktiven Kategorien der vorliegenden Studie wurden anhand der theoretischen Ansätzen (vgl. Kapitel 2.4.3) erarbeitet. Im Laufe der Auseinandersetzung mit den Bildtypen des Lehrwerkes sind noch weitere Kategorien herausgearbeitet worden, die sich bei der induktiven Vorgehensweise direkt aus dem Material ableiteten.

Wie im theoretischen Teil erläutert wurde (vgl. Kapitel 2.4.3), ist von drei Hauptbildtypen auszugehen: Abbildungen, logische und analoge Bilder, welche die Hauptkategorien der vorliegenden Analyse bilden (siehe Tabelle 1). Man zählt zu diesen Haupttypen verschiedene Bildsorten, wie Zeichnungen, Fotos, Mindmaps u.a., wodurch die Hauptkategorien in weitere Unterkategorien unterteilt wurden.

Anhand dieses Analyseschritts wird die erste Forschungsfrage beantwortet (Welche Bildtypen (Abbildungen, logische oder analoge Bilder) kommen im Lehrbuch am häufigsten vor und wie oft sind die unterschiedlichen Arten von Bildern repräsentiert?).

Nachdem die Bilder auf Basis ihrer Typologie sortiert wurden, erfolgt im zweiten Schritt die Analyse der Bildfunktionen. Dafür wird ein Kategoriensystem ausgearbeitet (Tabelle 2).

	Bildsorten	I	S	R	K	In.	B
Abbildungen	Zeichnungen Fotos Fotogeschichten Grammatik/Hinweise Piktogramme Notizzetteln Visitenkarten/Schilder Wappen/Flaggen Landkarten Comic						
Logische Bilder	Tabellen Grafik Mindmap						
Analoge Bilder							

Tabelle 2: Kategorien zu Bildfunktionen (Danchenko 2018)

Die eingeführten Buchstaben stehen für folgende Bildfunktionen: I – illustrative, S – semantische, R – repräsentationale, K – kognitive, I – instruktive und B – bildästhetische. Es kann sein, dass ein und dasselbe Bild zwei oder mehrere Funktionen erfüllt, was bei der Auswertung berücksichtigt wird.

Nach dem zweiten Schritt ist die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (Welche Funktionen werden diesen Bildarten seitens der Lehrwerkautoren beigemessen?) möglich.

Ausgehend von der Gruppierung in Bildtypen und Bildfunktionen soll dann im dritten Schritt eine weitere inhaltliche Analyse der Bildfunktionen anhand des Kriterienkatalogs erfolgen.

Kriterienkataloge

Zur detaillierten Beantwortung der Forschungsfragen im dritten Schritt wurde ein selbst erstellter Kriterienkatalog eingesetzt, der in Anlehnung an den Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht (Jenkins 1997), den Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994) und auf Basis der erarbeiteten Fachliteratur ausgearbeitet wurde. Anhand dieses selbsterstellten Katalogs wird das Lehrwerk untersucht.

Für die Analyse und Beurteilung von Lehrwerken wurden bereits mehrere Kataloge entwickelt, die zum Ziel haben, den subjektiven Vorgang der Beurteilung von Lehrwerken zu objektivieren. Es wurden immer wieder Vorschläge gemacht, um aufzuzeigen, anhand welcher Kriterien Lehrwerke beurteilt werden können. Man muss aber beachten, dass diese Kataloge immer an

die Unterrichtssituation angepasst werden müssen. In welchen von diesen Kriterienkatalogen Bildtypen und Bildfunktionen berücksichtigt wurden, soll im Weiteren aufgezeigt werden.

Mannheimer Gutachten

Die Lehrwerkforschung wurde lange Zeit vernachlässigt. Erst in den 1970er Jahren begann man damit, Lehrwerke zu analysieren. Dabei wurden die Lehrwerke nach Einzelaspekten betrachtet. Die ausführliche Beschäftigung speziell mit den Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache begann mit der Entwicklung des „Mannheimer Gutachtens“. Es handelt sich hier um einen offen angelegten Kriterienraster mit Schwerpunkten auf Linguistik, Landeskunde, Didaktik und Themenplanung.

In der Kriterienliste werden die Visualisierungen nur in einem Unterpunkt zur Semantisierung der deutschen Ausdrücke erwähnt (vgl. Engel, Krumm und Wierlacher 1977: S. 13). Den Bildern wird dabei nur eine semantisierende Funktion beigemessen.

Stockholmer Kriterienkatalog

Der „Stockholmer Kriterienkatalog“ wurde 1985 von Hans-Jürgen Krumm verfasst und beinhaltet Fragen zur Beurteilung von DaF- Lehrwerken in den nördlichen Ländern in Bereichen wie: a) Aufbau des Lehrwerks, b) Layout, c) Übereinstimmung mit dem Lehrplan, d) Inhalte-Landeskunde, e) Sprache, f) Grammatik, g) Übungen und h) Perspektive der Schülerinnen (vgl. Krumm 1994: S. 100–105).

Bereits im ersten Kapitel über den Aufbau des Lehrwerkes wird erwähnt, was das Lehrwerk unbedingt enthalten soll. In diesem Kontext wird auch Bildmaterial (Folien, Dias, Bilderserien) genannt (vgl. ebd.: S. 101).

Einige Kriterien zur Visualisierung wurden unter dem Punkt Layout berücksichtigt. Hier sind beispielsweise folgende Fragen zu finden:

- Ist die graphische Gestaltung (Fotos, Zeichnungen) motivierend? (ebd.: S. 101)
- Sind Bild und Text pädagogisch aufeinander abgestimmt? (ebd.: S. 101).

Es wird allerdings nicht näher auf Bildtypen und Bildfunktionen im Lehrwerk eingegangen.

Brünner Kriterienkatalog

Mehr oder weniger ausführlich wird im Kategorienraster des „Brünner Kriterienkatalogs“ auf die Visualisierungen eingegangen. Dieser Kriterienkatalog wurde im Rahmen eines Seminars

für DaF-Lernende in Tschechien entwickelt (vgl. Jenkins 1997: S. 182).

„Ziel des Seminars war es, die TeilnehmerInnen, die sich zum ersten Mal mit diesem Thema befassen, mit neueren Deutschlehrwerken bekanntzumachen und dabei ein Instrumentarium zu entwickeln, mit dessen Hilfe sie zukünftig Lehrwerke selbstständig beurteilen können“ (ebd.: S. 182).

Der Kriterienkatalog beinhaltet sehr viele Anforderungen, die an das analysierte Lehrwerk gestellt werden. Unter den Kriterien zur Inhaltskonzeption sind insbesondere Beurteilungskriterien zu visuellen Komponenten zu finden:

- „Enthält das Werk genügend und unterschiedliche Abbildungen? (oder zu wenig zu viel, Fotos, Karikaturen, Landkarten, authentische Materialien aus dem Alltagsleben ...)
- Wie ist die Qualität der Abbildungen? (Druck, Größe, Aussagekraft)
- Sind die Bilder altersgemäß?
- Regen die Bilder die Phantasie/ die Emotionen an?
- Funktionen der Abbildungen
- Semantisierung (Inhalte, Wortschatz)
- Visualisierung von Grammatik
- Abbilden von Wirklichkeit
- Sprech- und Schreibanlass
- Sind Bilder und Texte gut aufeinander abgestimmt?
- Illustrieren, erweitern, vertiefen die Bilder die angesprochenen Themen?“ (Jenkins 1997: 185-186).

Einige dieser Fragen werden im Weiteren in den eigenen Kriterienkatalog einfließen.

Eigener Kriterienkatalog

Für die Analyse der Bildtypen und Bildfunktionen im ausgewählten Lehrwerk wurden in Anlehnung an die im Theorieteil vorgestellte Literatur und an den Brünner Kriterienkatalog eigene Fragen entwickelt, die in der Arbeit beantwortet werden sollen.

Den ersten Block bilden Fragen zur Typologie der Bilder.

1. Bildtypen im Lehrwerk

- Welche Bildtypen kommen im Lehrwerk vor? Werden die drei Bildtypen, Abbildungen, logische und analoge Bilder, im Lehrwerk berücksichtigt?
 - Welche Bildsorten sind dabei unter Abbildungen, logischen und analogen Bildern zu finden?
- Sind im Lehrbuch auch authentische Materialien aus dem Alltagsleben zu finden? Oder handelt es sich bei den Visualisierungen um didaktisierte Bilder?

2. Funktionen der Bilder

- Welchen Bildtypen wird meist eine illustrative Funktion beigemessen? Wird der Text auf diese Weise entlastet oder führt die Abbildung zu Irritationen?
- Welche Bilder erfüllen eine semantische (semantisierende) Funktion? Stimmen die Bilder mit den Textinhalten überein oder stehen sie damit im Konflikt?
- Welchen Bildtypen wird eine repräsentationale oder interkulturelle Funktion beigemessen?
 - Gibt es durch die Bilder Anstöße zur interkulturellen Reflexion?
 - Reproduzieren die Bilder Klischees und Stereotype? Sind sie konventionell?
- Welchen Arten von Bildern wird eine kognitive oder mnemonische Funktion zugesprochen? Werden sprachliche Strukturen und Phänomene dem Verstehen und dem Lernen zugänglich gemacht?
 - Besteht ein Bezug zwischen dem Bild und dem Unterrichtsinhalt? Dienen die Visualisierungen als kognitive Stütze?

- Welchen Bildtypen wird eine instruktive Funktion beigemessen? Sind sie plausibel und hilfreich?
- Findet man im Lehrwerk Bildtypen, die eine bildästhetische Funktion tragen?

3.3 Datenanalyse

3.3.1 Forschungsmethode

Man unterscheidet in der empirischen Forschung zwischen diversen Forschungsmethoden, die zu Erkenntnissen führen sollen. Qualitative und quantitative Analysen bilden das Fundament dieser Forschungsrichtungen. Ziel der quantitativen Methode ist die erhobenen Daten durch Messung zu erfassen und Ergebnisse zu generieren. Die Daten sollen dabei interpretiert werden. Unter qualitativer Forschung wird die Erhebung nicht standardisierter Daten wie Interviews, Beobachtung, Dokumente und deren Auswertung beziehungsweise Analyse mit speziellen, nicht standardisierten Verfahren verstanden. Das Ziel qualitativer Forschung liegt in der Entwicklung neuer Theorien durch die Erforschung unbekannter Phänomene.

Im empirischen Teil der Arbeit soll eine Analyse der Bilder im Lehrwerk *„Schritte plus Neu 1 Österreich“* durchgeführt werden. Dafür scheint die Methode der inhaltlichen Bildanalyse passend zu sein, die auf der Inhaltsanalyse beruht. Daher wird diese Methode im Weiteren kurz beschrieben.

Bei der Methode handelt es sich um ein kodifiziertes und kodifizierendes Forschungsverfahren. Die Texte werden mit Hilfe dieses Verfahrens systematisch untersucht und ausgewertet. Die Inhaltsanalyse kann sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Forschung eingesetzt werden. Man unterscheidet also zwischen qualitativen und quantitativen Inhaltsanalysen. In der Fremdsprachenforschung werden insbesondere Kommunikationsmaterial, Texte, Videosequenzen, bildliches oder musikalisches Material, mittels Inhaltsanalyse untersucht und ausgewertet (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger 2016: S. 256–257). Im vorliegenden Lehrwerk werden Visualisierungen analysiert, wir sprechen daher von Bildinhaltsanalyse.

Die quantitative Bildinhaltsanalyse

Die Anfänge der quantitativen Inhaltsanalyse sind in der Kommunikationsforschung zu finden. Das Verfahren wurde in den USA zu Beginn des 20. Jahrhundert zur Analyse von großen Men-

gen von Daten in Massenmedien entwickelt. Die Methode zählt heute zu den meist verwendeten Methoden der visuellen Kommunikationsforschung und gilt als objektives Forschungsverfahren (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger 2016: S. 257).

Wenn unmittelbar Bildmedien analysiert werden, so spricht man in der Kommunikationsforschung von quantitativer Bildinhaltsanalyse oder Visual Content Analysis, die auf der Inhaltsanalyse basiert (vgl. Lobinger 2012: S. 227). Die quantitative Bildanalyse kann folgendermaßen beschrieben werden:

„Die visuelle Inhaltsanalyse ist eine systematische, beobachtende Methode, die zur Prüfung von Hypothesen darüber, wie die Medien Menschen, Ereignisse, Situationen u.s.w. darstellen, verwendet wird. Sie erlaubt die Quantifizierung von Einheiten beobachtbaren Inhalts, welcher in abgegrenzte Kategorien unterteilt wird. Sie untersucht mediale Muster und nicht einzelne Bilder oder einzelne „visuelle Texte““ (Bell 2006: S. 14).

Die quantitative Bildanalyse bietet sich deshalb sehr gut für die Analyse einer großen Anzahl von Bildern, wie in der vorliegenden Studie, an.

Die Inhaltsanalyse von Bildern kann allerdings nicht belegen, wie BetrachterInnen das Bild verstehen, bewerten und was sie sehen. Die Analyse kann aber zeigen, welchen Inhalten höhere Priorität eingeräumt wird und welchen nicht (vgl. ebd.: S. 26). Mit Hilfe der Inhaltsanalyse von Bildern können nach Bell (2006) folgende typische Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Fragen nach der *Priorität* von medialen Inhalten: Wie sichtbar (also wie häufig, wie groß, in welcher Reihenfolge in einem Programm) werden unterschiedliche Arten von Bildern, Geschichten oder Ereignissen repräsentiert?
2. Fragen nach der *Tendenz*: Vergleichende Fragen nach der Dauer, der Frequenz oder der Priorität von Dargestelltem, wie zum Beispiel von politischen Persönlichkeiten, Themen, politischen Linien oder nach positiven beziehungsweise negativen Beiträgen.
3. Fragen nach *historischen Veränderungen* in der Art und Weise der Darstellung von zum Beispiel Gender, Schicht, Beruf oder moralisch codierten Bildern in bestimmten Publikationstypen oder Fernsehgenres (vgl. Blell und Lütge 2008: S. 14).

In der vorliegenden Untersuchung werden Bildtypen und Bildfunktionen nach der Häufigkeit ihres Vorkommens im Lehrbuch erfasst. Hier ist der Aspekt der Priorität von Bildinhalten von Bedeutung.

Um die Frage nach der Tendenz beantworten zu können, bedarf es einer Analyse von mehreren Lehrbüchern. Anhand eines Lehrbuches kann die Tendenz nicht festgestellt werden. Gleiches gilt für die Frage nach historischen Veränderungen.

Die einseitige Ausrichtung der Forschungsmethode führte auch zu Kritik. An rein quantitativen Schritten wurde kritisiert, dass „implizite und subtile Aspekte unterhalb der Textoberfläche und Aspekte der Interpretation zu kurz kämen“ (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger 2016: S. 257). So bleibt der Kontext der untersuchten Bilder unberücksichtigt. Für die vorliegende Erhebung ist aber der mediale Bildkontext von Interesse. Genauer gesagt, sollen die Bilder nicht ausschließlich analysiert, sondern auch ihr verbaler Kontext erfasst werden (vgl. Lobinger 2012: S. 242). Die Bilder des Lehrwerkes „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ sind in hohem Maße kontextabhängig, daher ist der Aspekt der Multimodalität für die vorliegende Studie interessant.

Die weitere holistische Bildanalyse im empirischen Teil ist nur mittels qualitativer Bildanalyse möglich, weshalb eine Verknüpfung von qualitativer und quantitativer Methode für die Durchführung der Untersuchung angestrebt wird.

Die qualitative (Bild)Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse hat sich in der Sozialwissenschaft zu einem kodifizierten Verfahren entwickelt, als deren Vertreter Philipp Mayring und Udo Kuckartz zu nennen sind. Die einzelnen Datensätze lassen sich mittels dieser Analyse in induktiver oder deduktiver Form analysieren und strukturieren (vgl. Burwitz-Melzer und Steininger 2016: S. 259–260). Man spricht von deduktiver Inhaltsanalyse, wenn die Kategorienbildung theoriegeleitet vorab erfolgt und eine feste, theoretische Bezugnahme vorliegt. Im Laufe der Analyse können aber neue induktiv geleitete Kategorien gebildet werden, gleichzeitig können auch bereits bestehende ergänzt werden, so wie es in der vorliegenden Arbeit der Fall ist (vgl. ebd.: S. 260).

Mayring (2010) gibt folgende Abläufe der induktiven Analyse vor:

1. Fragestellung formulieren und Material festlegen;
2. Hypothesen formulieren;
3. Kategorien theoriegeleitet strukturieren;
4. Regeln für die Zuordnung/ die Codierung formulieren;

5. Material schrittweise durchgehen;
6. Phänomene entlang der Kategorien überprüfen;
7. Zwischendurch überprüfen, ob die Kategorien trennscharf und ausreichend sind;
8. Ist dies der Fall, das Material vollständig kodieren;
9. Ist diese nicht der Fall, neue induktive Kategorien formulieren;
10. Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich Fragestellung und theoretischer Erkenntnis (Burwitz-Melzer und Steininger 2016: S. 260–261)

Außerdem unterscheidet Mayring zwischen drei Grundformen der Analyse (vgl. Mayring 2010: S. 65):

- Zusammenfassung: Das zu untersuchende Material soll reduziert werden, damit nur die relevanten Inhalte noch erhalten bleiben
- Explikation: Es soll zusätzliches Material zu einzelnen Textteilen herangetragen werden, wodurch das Verständnis des gewählten Textteils erklärt und bestimmt werden soll
- Strukturierung: Aus dem analysierten Material werden bestimmte Aspekte herausgenommen und mit Hilfe von Kriterien analysiert.

Für meine Arbeit wurde die Grundform der Strukturierung gewählt, da die Visualisierungen mittels festgelegter und theoretisch belegter Kriterien thematisch eingeteilt und daran anschließend interpretiert werden.

3.4 Auswahl des analysierten Lehrwerkes

Für die Analyse der Bilder wurde nach einem gängigen Lehrwerk gesucht. Nach einigen Überlegungen wurde schlussendlich folgende Auswahl getroffen:

- „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ (A1.1) von Daniela Niebisch, Sylvette Penning -Hiemstra, Franz Sprecht u.a überarbeitet von Lukas Mayrhofer. München: Hueber-Verlag (2016).

Bei der Auswahl des Lehrwerkes war vor allem die Einschränkung auf ein bestimmtes Sprachniveau entscheidend. Es kam zur Entscheidung, das Lehrwerk auf A1 Niveau, eine AnfängerInnenstufe zu untersuchen. Die Lernenden kommen mit der Sprache zum ersten Mal in Kontakt und das Lehrwerk muss insbesondere am Anfang des Lernens eine Unterstützung sein, die Visualisierungen sind eine Hilfe beim Lernen. Der Blick auf die Visualisierungen des vorliegenden Lehrwerkes ergibt einen bildreichen und farbigen Eindruck, verschiedenartige Bilder fallen auf.

Bei der Auswahl des Lehrwerkes spielte auch die Aktualität eine wichtige Rolle. Es sollte sich bei der Auswahl um ein Lehrwerk handeln, das in den letzten zwei bis drei Jahren erschienen ist und im DaF/Z- Unterricht zum Einsatz kommt. Auch dieses Kriterium ist erfüllt. Beim ausgewählten Lehrwerk handelt es sich um eine Ausgabe aus dem Jahr 2016.

Weiters handelt es sich um eine komplett überarbeitete Ausgabe, in der das erprobte Konzept von „*Schritte plus*“ erweitert und an Kurse in Österreich angepasst wurde. Das Interesse daran, dieses Lehrwerk zu untersuchen, wurde also auch dadurch geweckt, dass es speziell für österreichische DaZ-Lernende konzipiert wurde. Es enthält gängigen österreichischen Wortschatz, sämtliche Hörtexte sind in österreichischem Standarddeutsch aufgenommen und authentische Realien bereiten die KursteilnehmerInnen auf Alltag und Beruf in Österreich vor.

Auch der Verlag spielte bei der Auswahl des Lehrwerkes eine Rolle. Der Hueber-Verlag zählt mit seinen umfangreichen Angeboten und Aktivitäten im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zu den renommiertesten und traditionsreichsten Verlagen im deutschen Sprachraum.

4 Empirischer Teil

4.1 Allgemeines zum Lehrwerk

Bevor die Bilder des Lehrwerks „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ in Bezug auf die formulierten Fragen analysiert werden, soll dieses nun näher beschrieben werden.

Das Lehrwerk „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ ist im Jahr 2016 im Hueber-Verlag erschienen und stellt eine Neuauflage des Lehrwerks „*Schritte plus*“ dar. Die Neuüberarbeitung des Lehrwerkes erfolgte unter Leitung von Lukas Mayrhofer und ist durch eine Anpassung an österreichische, sprachliche und kulturelle Besonderheiten gekennzeichnet.

Zielgruppe

„*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ richtet sich an erwachsene und jugendliche DeutschlernerInnen in Kursen in Österreich und orientiert sich an Vorgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Das Lehrwerk ist für Lernende ohne Vorkenntnisse konzipiert und führt zum Sprachniveau A1.1. Es bereitet auf alle gängigen Prüfungen des ÖIF und des ÖSD vor.

Bestandteile des Lehrwerkes

Das Lehrwerk bietet ein umfangreiches mediales Angebot und besteht aus folgenden Teilen:

- Kurs- und Arbeitsbuch in Printausgabe sowie integrierter Audio-CD zum Arbeitsbuch
- Audio-CD zum Kursbuch mit Hörtexten in österreichischem Standarddeutsch
- Tests und Kopiervorlagen zu jeder Lektion sowie Zusatzübungen
- App zum Kursbuch, die den Abruf von Hörtexten und Foto-Hörgeschichten über mobile Geräte ermöglicht

Im folgenden Kapitel der Masterarbeit werden Kurs- und Arbeitsbuch im Bezug auf Bilder analysiert.

Struktur des Lehrwerkes

Das Lehrwerk beinhaltet Kurs- und Arbeitsbuch, die jeweils aus sieben Lektionen bestehen. Jede Lektion hat einen klaren und einheitlichen Aufbau: Foto-Hör Geschichte, Seiten A bis C,

Seiten D und E, Seiten Grammatik und Kommunikation und Seiten „Zwischendurch mal...“. Einen thematischen und sprachlichen Rahmen für jede Lektion bietet eine Foto-Hörgeschichte, die auch als Audio oder Slide-Show mit Audio verfügbar ist. Durch die Hörgeschichte wird ein Einstieg in jede Lektion geschaffen, die der Alltagssituation der Lernenden entspricht. Die Lernschritte A-C bieten eine Einführung und dienen gleichzeitig zur Einübung des neuen Lernstoffes. Sie haben eine klare Struktur, die farblich markiert ist, was den Lernenden und Lehrenden eine schnelle Orientierung ermöglicht. Diese Lernschritte werden in jeweils abgeschlossenen Einheiten eingeführt. In diesem Abschnitt findet man auch Abschlussaufgaben, die mit einem Piktogramm eines mobilen Gerätes gekennzeichnet sind. Solche Aufgaben sind zum fakultativen Einsatz im Unterricht gedacht. Die Lernschritte D und E stellen eine Erweiterung dar und dienen dem Training der vier Fertigkeiten - Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben - in authentischen Alltagssituationen. In jeder Lektion findet man eine Übersichtsseite zur Grammatik und Kommunikation mit einer Möglichkeit zum Weiterlernen und Festigen des bereits erarbeiteten Lernstoffs sowie eine Übersicht über die Lernziele der Lektion. Am Ende jeder Lektion ist eine Doppelseite „Zwischendurch mal...“ mit spannenden, fakultativen Unterrichtsangeboten wie Projekten, Spielen, Liedern oder Aufgaben zur Landeskunde zu finden.

Das Arbeitsbuch beinhaltet zahlreiche Übungen und Aufgaben zu jeder Lektion. Die Übungen sind abwechslungsreich, berücksichtigen unterschiedliche Lernniveaus und bieten dadurch die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung. Außerdem bieten verschiedenartige Aufgaben ein systematisches Phonetik- und Schreib-Training sowie Aufgaben zum Selbstentdecken grammatischer Strukturen und solche zur Prüfungsvorbereitung. Zur Kontrolle des eigenen Lernerfolgs der Teilnehmenden stehen die Selbsttests am Ende jeder Lektion. Die Fokus-Seiten orientieren sich an konkreten Sprachhandlungen, die eine Rolle im Alltag der Lernenden spielen können. Im Anhang befindet sich Lernwortschatz mit Lerntipps, Beispielsätzen und illustrierten Wortfeldern sowie eine Grammatikübersicht.

4.2 Ergebnisdarstellung der empirischen Untersuchung

4.2.1 Quantitative Analyse von Bildtypen

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden 1088 Bilder des Lehrwerks untersucht. Die Kategorisierung der Bilder orientiert sich an den Kriterien, die im Rahmen der Codieranleitung zu den Analysekategorien (Kapitel 3.2) festgelegt wurden. Einige Kategorien wurden im Laufe der Analyse gestrichen, andere neu gebildet. Anschließend wurden die Abbildungen analysiert, die in der unten angeführten Grafik dargestellt sind (Abbildung 8). Der am häufigsten vorkommende Bildtyp ist die Abbildung, viel seltener sind logische Bilder und analoge Bilder kommen gar nicht vor.

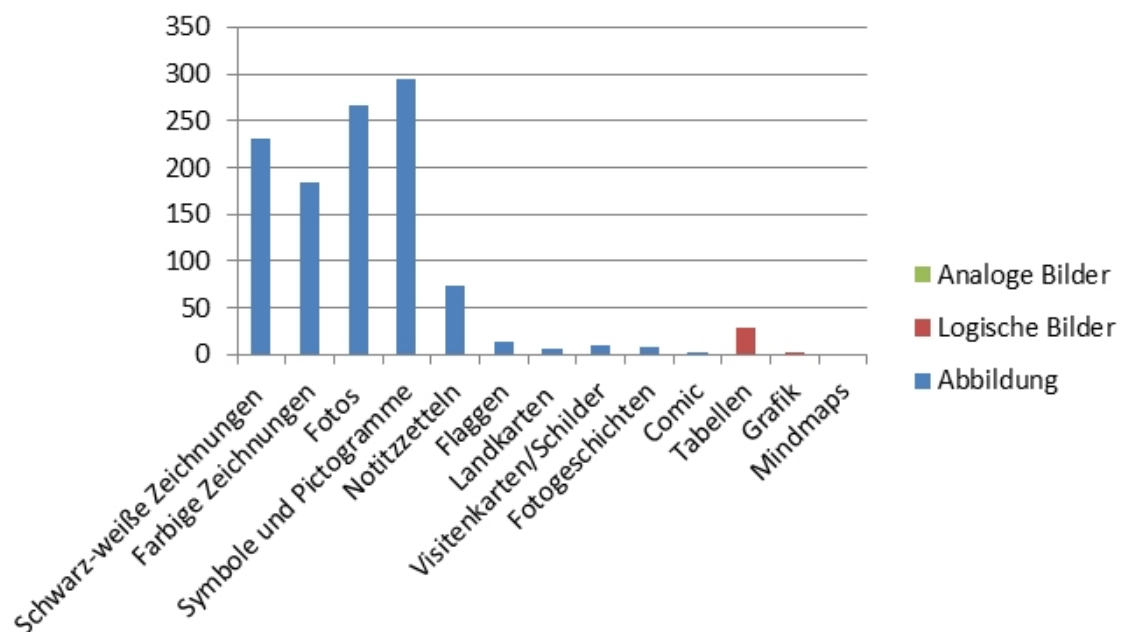


Abbildung 8: Bildtypen (Danchenko 2018)

Die am meisten vorzufindende Bildsorte des Lehrbuches sind Zeichnungen. Es sind insgesamt 416 Abbildungen dieser Art zu finden, wobei es sich um schwarzweiße sowie farbige Zeichnungen handelt. Die zweite Gruppe bilden Symbole und Piktogramme. Dabei muss angemerkt werden, dass sich die Piktogramme stets wiederholen. Es sind insgesamt 294 Symbole und Piktogramme zu finden, davon bilden 77 der Visualisierungen Grammatikdarstellungen und Hinweise. Fotos sind die am drittmeisten aufzufindende Bildsorte des Lehrbuches, etwa 255. Dazu gehören Abbildungen von Landschaften, Innenräumen, Personen, Gegenständen u.a. Es wurde beschlossen, auch Notizzettel zur Analyse heranzuziehen. Diese außergewöhnliche Bild-

sorte wurde hier 73 Mal präsentiert. Flaggen, Wappen und Schilder eignen sich zur Vermittlung von interkulturellem Wissen. Sie stellen vereinzelte Fälle dar, etwa 19 Visualisierungen. Foto- Hörgeschichten bieten einen Einstieg in jede Lektion. Die Protagonisten dieser Foto- Hörgeschichten sind „virtuelle“ Bewohner und Lernbegleiter des Lehrbuches. Noch eine weitere Fotogeschichte ist in der 5. Lektion zu finden, in der anhand des Beispiels einer Familie ein Tagesablauf geschildert wird. Insgesamt gibt es 8 Fotogeschichten im Lehrbuch. Visitenkarten und Schilder werden auch analysiert. Insgesamt sind es 10 Visualisierungen dieser Art. Eine kognitive Stütze bilden Tabellen, die den Abschluss jeder Lektion darstellen. Hier werden alle wichtigen grammatischen Strukturen der jeweiligen Lektion noch einmal zusammengefasst. Insgesamt finden sich 29 Tabellen im Buch. Comic, Grafik und Mindmap stellen vereinzelte Fälle dar. Sie werden jeweils durch eine Visualisierung repräsentiert.

Abschließend ist festzuhalten, dass nur Visualisierungen des Kurs- und Arbeitsbuches einer Analyse unterzogen wurden. Die Visualisierungen des Lernwortschatzes vom Lehrbuch wurden dabei nicht berücksichtigt.

Anhand der oben beschriebenen Gruppierung in Bildtypen und Bildsorten wird im Weiteren die Beantwortung der Fragen des eigenen Kriterienkatalogs möglich sein.

4.2.2 Qualitative Analyse von Bildtypen

- Welche Bildtypen kommen im Lehrwerk vor? Werden die drei Bildtypen Abbildungen, logische und analoge Bilder im Lehrwerk berücksichtigt?

Das unten angeführte Kreisdiagramm (Abbildung 9) zeigt die prozentuelle Verteilung der Bildsorten innerhalb der genannten drei Bildtypen. Somit handelt es sich bei 95% aller Visualisierungen des Lehrbuches um Abbildungen und bei nur 5% um logische Bilder. Den analogen Bildern wurde hier kein Platz eingeräumt.

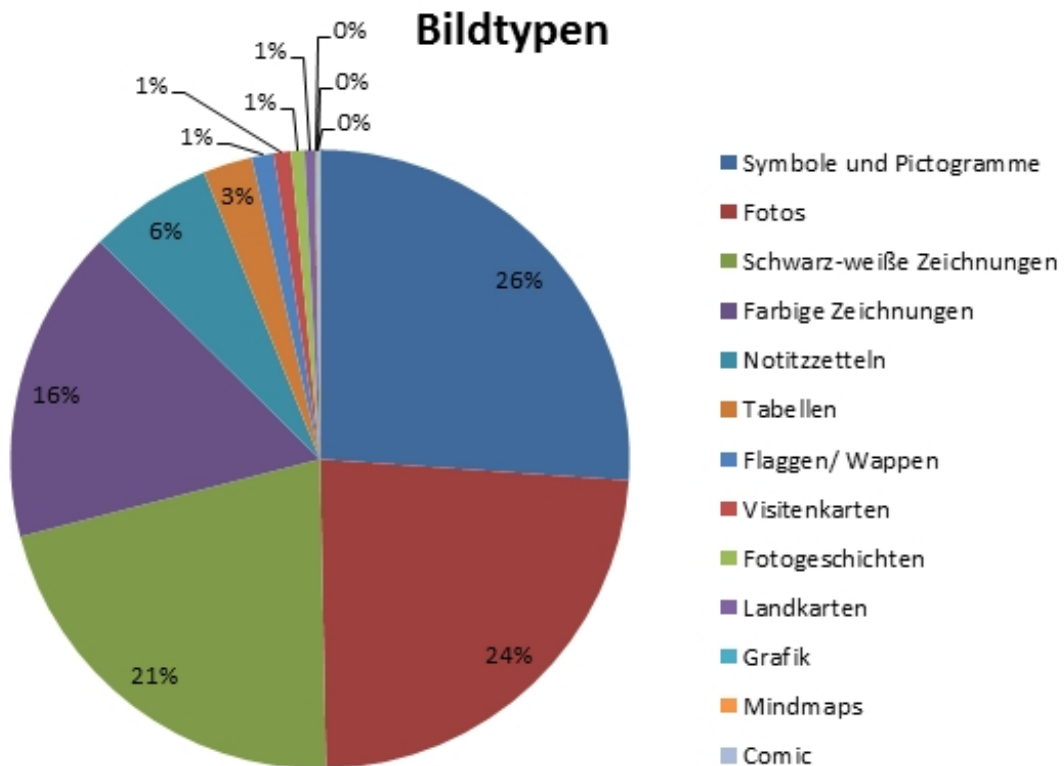


Abbildung 9: Bildsorten (Danchenko 2018)

- Welche Bildsorten sind dabei unter Abbildungen, logischen und analogen Bildern zu finden?

Abbildungen

Der Vergleich des Vorkommens aller Bildsorten der angeführten Bildtypen zeigt, dass im Lehrbuch mehr Zeichnungen und Fotos vorkommen, die dem Bildtypus Abbildungen zuzuordnen sind. Während im Kursbuch etwa 26 Fotos und 29 farbige Zeichnungen pro Kapitel abgebildet sind, erhielt das Arbeitsbuch im Durchschnitt 30 schwarz-weiße Zeichnungen und nur 7 Fotos pro Kapitel.

37% aller Bilder sind Zeichnungen. Die Mehrzahl aller Zeichnungen (21%) sind schwarz-weiß und kommen nur im Arbeitsbuch vor. Die farbigen Zeichnungen sind nur im Kursbuch zu finden und bilden 16% aller Bilder des Lehrbuches. Mittels Zeichnungen werden u. a. Gegenstände, Personen, Tiere, Lebensmittel, Landschaften, Innenräume, Sachverhalte, Gebäude dargestellt.

Jede Lektion widmet sich einem bestimmten Thema: *Begrüßung, meine Familie, Einkaufen, meine Wohnung, mein Tag, Freizeit und Kinder und Schule*, daher sind auf Zeichnungen meist

Personen oder Gegenstände zu sehen, die bestimmte Sachverhalte des jeweiligen Themas unterstützend darstellen.

Die Zeichnungen des ersten Kapitels zeigen somit wie man jemanden begrüßt oder sich verabschiedet, wie man einen guten Morgen und eine gute Nacht wünscht. Wenn es ums Einkaufen geht, sind die Zeichnungen dafür da, um zu zeigen, wie Lebensmittel aussehen, aber auch wie man Einkäufe im Geschäft erledigt. Die Zeichnungen des Kapitels, die sich dem Thema *meine Wohnung* widmen, stellen Gegenstände dar, die in jeder Wohnung zu finden sind, aber auch die Innenräume eines Hauses und Häuser an sich. Die Themen *mein Tag* und *meine Freizeit* werden mit Zeichnungen illustriert, auf welchen Tagesabläufe und freizeitliche Aktivitäten zu sehen sind. Mittels Zeichnungen werden auch verschiedene Tages- und Jahreszeiten dargestellt. Ohne all diese Visualisierungen ist das Lehrbuch unvorstellbar.

Die zweitgrößte Gruppe der Abbildungen sind Symbole und Piktogramme. Sie stellen 26% aller Visualisierungen des Lehrbuches dar.

Es handelt sich um einen Hörtext, wenn die Aufgaben und Übungen mit folgendem Piktogramm gekennzeichnet sind . Hörtexte mit diesem Piktogramm kommen im Lehrbuch am häufigsten vor. Das zeigt uns, dass die Lehrwerkautoren der Arbeit mit Hörtexten, die im österreichischen Standarddeutsch aufgenommen wurden, eine besondere Rolle zusprechen.

Alle anderen Piktogramme und Symbole sind im Lehrbuch nur vereinzelt zu finden. Den Anfang jeder Lektion bildet eine Foto- Hörgeschichte, auch als Fotostory bekannt, die mit einem solchen Piktogramm gekennzeichnet ist . Das Piktogramm  signalisiert, dass eine Aktivität im Kurs stattfinden soll, bei der die Lernenden in Partner- oder Gruppenarbeit arbeiten sollen. Vereinzelt wird mittels folgendem Piktogramm  der Einsatz von mobilen Geräten empfohlen. Zur Grammatikvertiefung wird mit Hilfe eines derartigen Piktogramms  auf Übungsbeispiele verwiesen. Die Vertiefungs- und Erweiterungsübungen zum binnendifferenzierenden Arbeiten werden im Arbeitsbuch meist durch solche Piktogramme  gekennzeichnet.

Zu den Symbolen sind seitens der Lehrwerkautoren auch die Abbildungen von Grammatikkonstruktionen, die blau markiert sind, gelb markierte Hinweise und kommunikative Wendungen zu zählen (Abbildung 10).

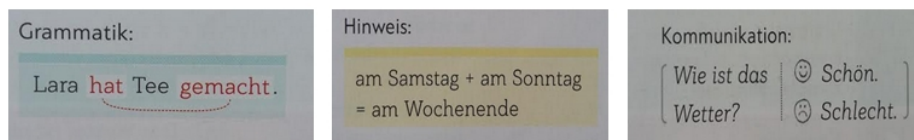
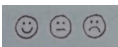


Abbildung 10: Symbole (Schritte plus Neu 1 Österreich, Kusrbuch, S. 3)

Solche Symbole sind ein fester Bestandteil jeder Lektion. Durch eine besondere farbige Hervorhebung jedes Symbols wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf wichtige Teile der Grammatik oder Kommunikation gelenkt, wodurch sie auch besser eingeprägt werden kann.

Auch Smileysymbole oder Emojis sind Bestandteil des Lehrbuches. Am Ende jeder Lektion können die Lernenden sich selbst evaluieren, wobei sie eines der Smileysymbole  ankreuzen.

Die drittgrößte Gruppe des Lehrbuches „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ (A1.1) bilden die Fotos, die etwa 24% aller Visualisierungen ausmachen. Im Lehrbuch sind ausschließlich Farbfotos zu finden. In Folge der Analyse bin ich zu der Erkenntnis gekommen, dass es im Lehrbuch drei Typen von Fotografien gibt: Personendarstellungen, „landeskundliche Fotografien“ und Fotografien „allgemeiner“ Gegenstände und Lebensmittel (vgl. Tabelle 3).

Kursbuch	Personen- darstellungen	Landes- kunde	Lebensmittel/ Gegenstände
Lektion 1	25	7	
Lektion 2	26	2	1
Lektion 3	7	2	40
Lektion 4	6	6	20
Lektion 5	4	16	
Lektion 6	5	20	1
Lektion 7	11	25	
Arbeitsbuch	37	6	10
Insgesamt	121 = 44%	84 = 30%	72 = 26%

Tabelle 3: Fototypen im Lehrbuch (Danchenko 2018)

Wie die oben eingeführte Tabelle zeigt, bilden die Personendarstellungen die größte Gruppe im Lehrwerk (etwa 44% der Fotografien). Die zweitgrößte Gruppe sind die „landeskundlichen“ Fotografien, (etwa 30% der Fotos). Am wenigsten kommen im Lehrbuch Fotografien von „Gegenständen“ vor (26% der Fotografien). Diese Kategorisierung erfolgte unabhängig vom Text.

Anzumerken ist auch, dass es viele Grenzfälle gibt, bei denen schwer zu definieren ist, zu welcher Gruppe ein Foto gehört. Daher möchte ich im Folgenden typische Eigenschaften jeder Gruppe darstellen.

Personendarstellungen. Zur Gruppe „Personendarstellungen“ gehören solche Fotografien, von denen Informationen nur im Bezug zu einer oder mehreren Personen abzulesen sind. Die Informationen können sich auf das Aussehen der Menschen beziehen, die im Text möglicherweise auch erwähnt wurden. Dazu gehören auch die Fotos, auf denen Körperteile des Menschen zu sehen sind. Eine Mehrzahl der Fotos dieser Gruppe bilden die Hauptfiguren der Fotostorys des Lehrbuches.

Landeskundliche Fotografien. Die zweite Gruppe bilden Fotografien, von welchen landeskundliche Informationen abzulesen sind. Hier können die Besonderheiten eines fremden Landes dargestellt werden, ohne sich dabei auf eine bestimmte Person oder mehrere Personen zu konzentrieren. Wenn Personen auf solchen Fotos zu sehen sind, sind sie nur ein Teil der dargestellten Umgebung. Bei landeskundlichen Fotos können folgende Kategorien unterschieden werden: Orte, Landschafts- und Stadtfotografien, Gegenstände aus dem Zielland und alltägliche Situationen. Diese Gruppen überlappen sich, trotzdem konnte ich einige typische Eigenschaften der jeweiligen Gruppe finden. Die Gruppe „Orte“ bilden Fotos von verschiedenen österreichischen Lokalisationen, zu sehen sind beispielsweise die Innenräume einer Bäckerei, eines privaten Haushalts oder eines Büros. „Landschafts- und Stadtfotografien“ zeigen schöne Landschaften, Gebäude, Stadtbilder und einige Sehenswürdigkeiten von Österreich. Österreichisches Essen, wie Palatschinken, Kasnudeln und Tafelspitz und Straßenschilder, gehören zur Gruppe „Gegenstände im Zielland“. Bei solchen Fotos ist offensichtlich, dass sie aus dem Zielland stammen. Es können auch andere Dinge auf dem Foto abgebildet sein, bestimmte Gegenstände stehen aber im Vordergrund.

Zur Gruppe „Situationen“ gehören Fotos, auf welchen Personen dargestellt sind, die zu einer Umgebung gehören, die auf dem Foto zu sehen ist. Die dargestellten Personen machen das, was für bestimmte Situationen typisch ist. Im Lehrbuch sind beispielsweise Menschen in einem österreichischen Geschäft, auf dem Markt, im Restaurant u.s.w zu sehen.

Gegenstände und Lebensmittel. Zu dieser Gruppe gehören Fotografien, auf denen keine Informationen über eine Person abzulesen sind. Es ist auch nicht zu erkennen, dass die dargestellten

Gegenstände und Lebensmittel aus Österreich stammen und Besonderheiten des Ziellandes vermitteln. Es handelt sich dabei um alltägliche Gegenstände und Lebensmittel, die in jedem Land zu finden sind, wie Möbel, Bücher, Obst und Gemüse.

Zu erwähnen sind noch die gelben „Notizzettel“, die ebenso unter Abbildungen zu finden sind und 6% aller Visualisierungen des Lehrbuches umfassen (Abbildung 11).

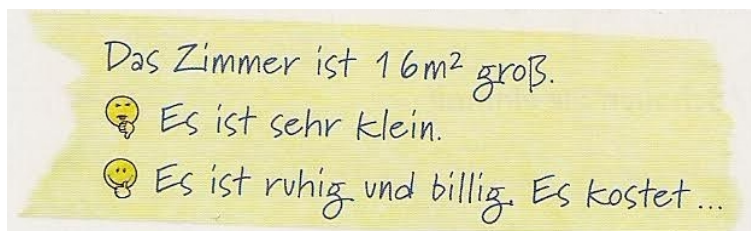


Abbildung 11: Notizzettel (Schritte plus Neu 1 Österreich, Kursbuch, S.56)

Sie sind quasi virtuell auf die Lehrbuchseite „aufgeklebt“. Auf ihnen ist alles vermerkt, was für die jeweilige Übung wichtig scheint. Sie stehen meist in der Nähe von Schreibaufgaben als Gedankenstütze oder zum Strukturieren des Schreibens und sind nicht zu übersehen.

Weitere Abbildungen sind auch solche Bildsorten, wie Visitenkarten und Schilder, Fotogeschichten und Comics. Sie kommen im Lehrbuch „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ (A1.1) selten vor und bilden 3 % aller Visualisierungen.

Mit Visitenkarten und Schildern kommen DaZ-Lernende im Alltagsleben sehr oft in Kontakt. Besonders für Lernende, die seit Kurzem in Österreich wohnen, wird anschaulich gemacht, wie eine Visitenkarte oder ein Schild aussieht und wie Informationen davon abzulesen sind.

Zu erwähnen sind auch die Foto-Hörgeschichten, die aus 7-8 Fotos bestehen und den Anfang jeder Lektion bilden. Jede Foto-Geschichte bietet einen guten Einstieg in das neue Thema. Die Hauptprotagonistin dieser Foto-Geschichten ist Lara, die aus Polen kommt, in einer österreichischen Gastfamilie lebt und einen Deutschkurs besucht. Sie wird in kleinen Videoclips durch ihren Alltag begleitet. In jeder Lektion wird anschließend mit verschiedenen Aufgaben und Übungen an die Foto-Hörgeschichte angeknüpft.

Die Flaggen von verschiedenen Ländern und Wappen der österreichischen Bundesländer kommen im Lehrbuch vereinzelt vor. Auch mit Landkarten von Österreich wird im Kurs öfter gearbeitet. Damit sich die Lernenden die Bundesländer besser merken können, wurde von den

Lehrwerkautoren sogar ein Spiel in Form einer österreichischen Landkarte erfunden (vgl. Lehrwerk Schritte plus neu Österreich A1.1, Kursbuch, S. 92).

Die letzte Bildsorte, die zu den Abbildungen zu zählen ist, ist der Comic-Strip, der nur ein Mal fakultativ im Teil „Zwischendurch mal...“ vorkommt, wobei die bereits gelernten Konstruktionen zum Tagesablauf mittels Bild-Text Verschränkung unterstützt werden.

Logische Bilder

Die logischen Bilder des Lehrbuches „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ (A1.1) werden durch Bildsorten wie Tabellen, Grafiken und Mindmaps repräsentiert, dabei stellen die zwei Letzteren nur vereinzelte Fälle dar. Die Tabellen bilden 6% aller Visualisierungen des Lehrbuches. Sie visualisieren Daten in Spaltenform, wodurch eine visuell erfassbare Ordnung von Informationen möglich wird. Die Tabellen werden sehr oft für die Darstellung der Grammatik und für Zusammenfassungen herangezogen.

Mittels Grafik werden den Lernenden statistische Daten zum Thema „Was machen die Österreicher gern“ gezeigt (vgl. Schritte plus Neu 1 Österreich, Kursbuch, Lektion 6, S. 81). Die Mindmap soll dabei das Festigen des Wortschatzes zum Thema „Wohnung“ unterstützen (vgl. Schritte plus Neu 1 Österreich, Arbeitsbuch, Lektion 4, S. 52) .

Die letzte Frage aus dem eigenen Kriterienkatalog zu Bildtypen lautet:

- Sind im Lehrbuch auch authentische Materialien aus dem Alltagsleben zu finden? Oder handelt es sich bei den Visualisierungen stets um didaktisierte Bilder?

Auf der letzten Seite des Lehrbuches „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ (A1.1) findet man ein Quellenverzeichnis zum Kurs- und Arbeitsbuch sowie zum Lernwortschatz, wo nachgewiesen wird, aus welchen Quellen die Visualisierungen stammen.

Ein Teil der Visualisierungen stammt aus einigen Imagebanken wie thinkstock ¹, iStock ² und fotolia ³. Es handelt sich dabei um Imagebanken für nutzergenerierte Stock-Photographien, Vektoren, Illustrationen und Videoclips. Mittels Visualisierungen aus den genannten Imagebanken werden heutzutage Webseiten, Broschüren, Berichte und Folien mit erschwinglichen, lizenzfreien Bildern, Grafiken und Videos ergänzt.

¹ siehe Webseite: <http://www.thinkstockphotos.de>. (Letzter Zugriff am 10.10.2018).

² siehe Webseite: <http://www.istockphoto.com/de/about-us>. (Letzter Zugriff am 10.10.2018).

³ siehe Webseite: <https://eu.fotolia.com>. (Letzter Zugriff am 10.10.2018).

Auch die Lehrwerkautoren von „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ (A1.1) suchten dort nach passenden Visualisierungen, ohne dass dabei ihr Budget gesprengt wird. Die Bilder aus diesen Datenbanken sind authentisch, da sie nicht extra für Lehr- und Lernzwecke geschaffen wurden. Die übrigen, nicht im Quellenverzeichnis vermerkten Visualisierungen wurden vom Hueber Verlag für das Lehrbuch extra produziert. Es handelt sich bei diesen Visualisierungen um didaktisierte Bilder.

Die unten angeführte Grafik (Abbildung 12) zeigt das prozentuale Verhältnis von authentischen und didaktisierten Bildern in einzelnen Bildsorten. Von den Fotos sind fast 60% authentisch. Die Fotos werden in der Regel in Bilderdatenbanken gekauft und an Unterrichtszwecke angepasst.

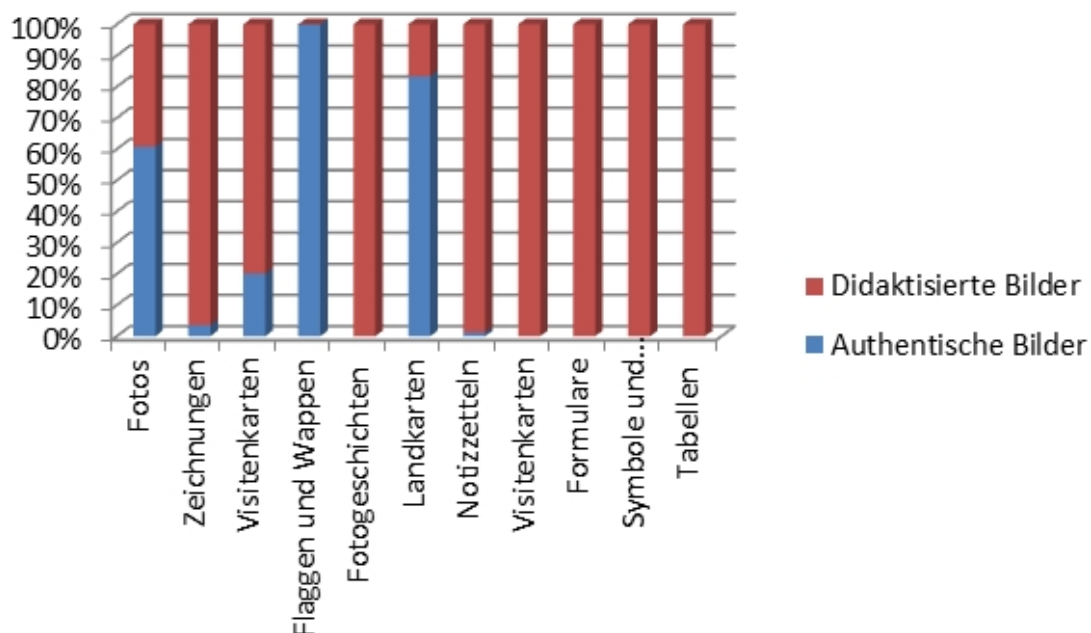


Abbildung 12: Verhältnis von authentischen und didaktisierten Visualisierungen des Lehrbuches Schritte plus Neu Österreich A.1.1 (Danchenko 2018)

Solche authentischen Fotos sind für das Lehrwerk von großer Bedeutung, da sie nicht nur die Texte illustrieren, sondern auch die Realität dokumentieren. Sie stellen das reale Leben authentisch dar. Diese Fotos haben daher ein großes Potenzial, weil sie „reale“ Emotionen hervorrufen und den Lernenden in die festgehaltene Situation hineinziehen.

Authentische Zeichnungen kommen dagegen nur vereinzelt vor. Meist wurden sie extra für Unterrichtszwecke geschaffen. Das ist auch nachvollziehbar, da sie didaktisch flexibler als Fotos sind. Sie können meist genau das wiedergeben, was in einem Text steht. Die Zeichnungen sind im Vergleich zu Fotos viel plastischer.

Unter authentischen Abbildungen sind auch Wappen von österreichischen Bundesländern und Flaggen zu verstehen. 80 % aller Landkarten kommen in authentischer Form vor. Nur eine Landkarte (vgl. Schritte plus Neu Österreich A.1.1, Kursbuch, Lektion 7, S. 92) wurde für Unterrichtszwecke in Form eines Spiels für den Unterricht didaktisiert.

Zu erwähnen sind noch Visitenkarten, die authentisch aus Datenbanken übernommen wurden.

Bei Fotogeschichten, Notizzetteln, Formularen, Symbolen, Piktogrammen und Tabellen handelt es sich um didaktisierte Bilder. Sie wurden extra für Unterrichtszwecke geschaffen.

4.2.3 Quantitative Analyse von Bildfunktionen

Im zweiten Schritt der empirischen Studie werden die Bildfunktionen der oben angegebenen Bildtypen bestimmt. Hier soll angemerkt werden, dass für Aussagen über Bildfunktionen immer die Bildmerkmale, der Bildkontext sowie die Betrachtereigenschaften zu berücksichtigen sind.

Im theoretischen Teil wurde bereits erwähnt, dass die Bildfunktionen ohne ihren kontextuellen Bezug nicht erfasst werden können, daher soll bei der Bildanalyse auch der Kontext berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 2.5). So wird auch die Beantwortung der Fragen aus dem Fragenkatalog im dritten Schritt möglich sein.

Die Übungen und Aufgaben des Lehrbuches wurden Seite für Seite mehrmals durchgegangen, um mögliche Fehler weitgehend zu vermeiden. Es gab natürlich einige Grenzfälle, wo es nur schwer möglich war, die Funktion eines bestimmten Bildtyps zu bestimmen. Auf diese Fälle wird bei der Analyse insbesondere eingegangen.

Die unten eingefügte Grafik zeigt (Abbildung 13), welche Bildfunktion in welchem Ausmaß im Lehrbuch „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ vertreten ist.

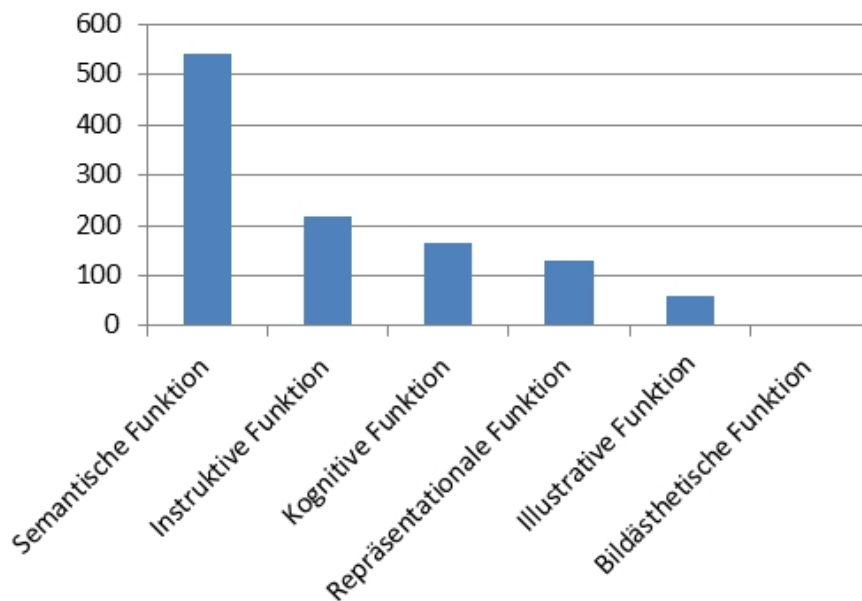


Abbildung 13: Verhältnis von Bildfunktionen im Lehrbuch (Danchenko 2018)

So sehen wir, dass Visualisierungen mit semantischer Funktion die Mehrzahl der Bilder darstellen. Insgesamt 545 Visualisierungen des Lehrbuches erfüllen diese Funktion. Dieser folgt die instruktive Funktion. Etwa 217 Visualisierungen haben diese Funktion. Die kognitive Funktion wird durch 166 Bilder präsentiert. Eine bedeutsame Rolle im Lehrbuch wurde den Visualisierungen der repräsentationalen Bildfunktion zuteilt. Es sind insgesamt 129 Visualisierungen mit dieser Funktion zu finden. Die illustrative Funktion erfüllen nur 61 Bilder und die bildästhetische Funktion wird im Lehrbuch durch keine einzige Darstellung erfüllt.

4.2.4 Qualitative Analyse von Bildfunktionen

Im folgenden Kapitel soll zunächst erläutert werden, durch welche Bildsorten im Lehrwerk welche Funktion erfüllt wird. Das ist in Abbildung 14 zu sehen.

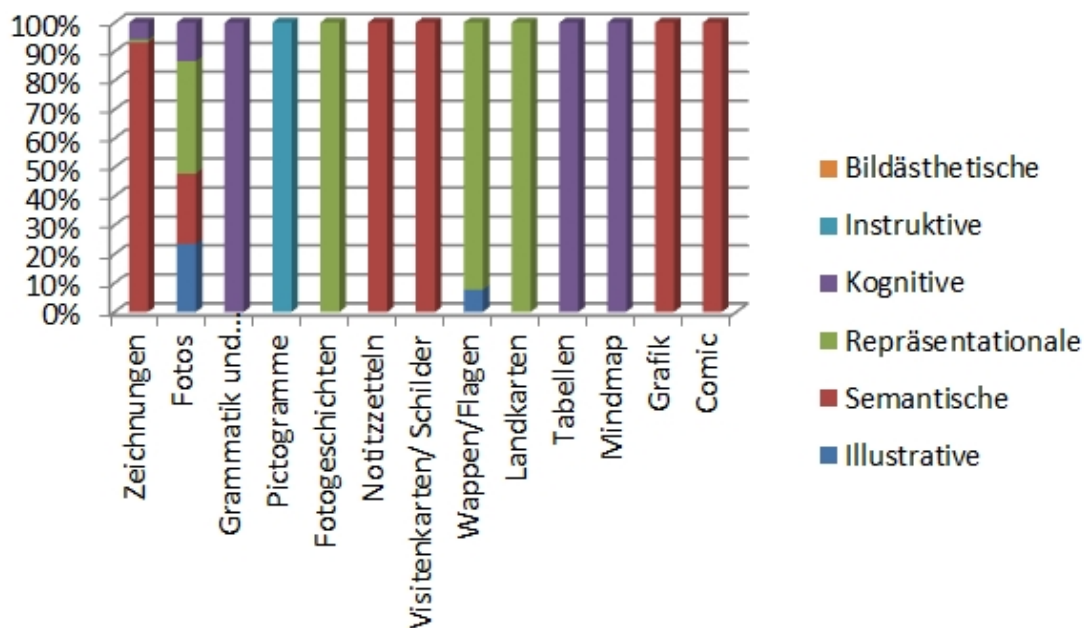


Abbildung 14: Bildfunktionen (Danchenko 2018)

Mit dem Verweis auf diese Grafik sollen im Weiteren die Fragen aus dem Fragenkatalog beantwortet werden.

- Welchen Bildtypen des Lehrbuches wird meist eine illustrative Funktion beigemessen?
Wird der Text auf diese Weise entlastet oder führt die Abbildung zu Irritationen?

Die Visualisierungen dieser Funktion erschienen im Buch als eine Beigabe oder ein Appendix zu einem fremdsprachlichen Text. Für diese Funktion ist Redundanz kennzeichnend, was bedeutet, dass der Text und die dazugehörige Aufgabe auch beim Verzicht auf die Visualisierung und seine Verwendung völlig funktionsfähig und verständlich bleiben (vgl. Hallet 2010a: S. 33– 34).

Die Visualisierungen, die eine illustrative Funktion erfüllen, werden im Lehrbuch in erster Linie durch Fotos repräsentiert. Am häufigsten kommen illustrierende Fotos in der Kopfzeile jeder Lektion vor. Es handelt sich dabei um übernommene Fotofragmente aus Fotogeschichten (Abbildung 15). Diese Fotos werden in Verbindung mit jeweils einem Satz aus der Foto-Hörgeschichte dort platziert. Der Zusammenhang zwischen dem Foto und dem Satz ist meist schwer zu erkennen.

Auf der unten eingeführten Abbildung 15 ist Lara Nowak zu sehen. Sie arbeitet am Computer (Foto oben). Wenn wir uns das ganze Fragment der Foto-Hörgeschichte ansehen (Foto unten), wird uns klar, dass sie sich in einem Raum befindet, in dem ein Deutschkurs stattfindet. Sie

soll eine Präsentation machen, in welcher sie über ihren Alltag erzählen wird. Nur wenn wir die ganze Foto-Hörgeschichte kennen, wird diese Abbildung und der dazugehörige Satz für uns verständlich. Zu vermuten ist auch, dass im Unterricht nicht explizit auf diese Beigaben eingegangen wird und sie nur als schöne Dekorationen der Kursbuchseiten dienen.



Abbildung 15: Illustrative Funktion (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A.1.1, Kursbuch, Lektion 4, S. 58, 62)

Die andere Gruppe von illustrierenden Fotos bilden Personendarstellungen. Auf diese Weise machen die Lernenden eine virtuelle Bekanntschaft mit den Lehrbuchprotagonisten, durch welche sie beim Lernen Schritt für Schritt begleitet werden (vgl. Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Arbeitsbuch, Lektion 5, S. 66).

Nur eine einzige Zeichnung des Buches erfüllt eine illustrative Funktion. Diese Illustration erscheint im Lehrbuch als Beigabe zu einem deutschsprachigen Text. Der Text wird durch diese Zeichnung bebildert und aufgelockert. Es wird aber im Text nicht explizit auf das Bild Bezug genommen. Wenn wir die unten angeführte Zeichnung betrachten (Abbildung 16), sehen wir, dass es sich um eine grammatische Übung handelt, wo das Hilfsverb *haben* in der richtigen Form ergänzt werden soll. Es handelt sich dabei um kleine Dialoge, die vermutlich von Kurs TeilnehmerInnen geführt werden. Die Inhalte dieser Dialogen stimmen aber mit den Bildinhalten nicht überein.

29 Haben Sie Kinder?

Ergänzen Sie *haben* in der richtigen Form.

a

◆ Hallo, eine Frage bitte: Hast du Kinder?

○ Nein. Ich _____ keine Kinder.

Meine Schwester _____ zwei Kinder.

b

◆ Und ihr? _____ ihr Kinder?

▲ Ja, wir _____ ein Kind.

◆ Interessant.

c

◆ _____ Sie Kinder, Herr Zöllner?

□ Ja, ich _____ drei Kinder.

d

◆ Äh, hallo, eine Frage. _____ du auch ...?

◆ Ich _____ jetzt Pause!



Abbildung 16: Illustrative Funktion (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Arbeitsbuch, Lektion 2, S. 26)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Visualisierungen mit illustrativer Funktion nur im zuletzt angeführten Beispiel in einer problematischen Beziehung zu einem Text stehen. Die Illustrationen in der Kopfzeile wurden nur als schöne Dekorationen der Lehrbuchseiten dort platziert. Sie spielen beim Lernen keine wichtige Rolle.

- Welche Bilder erfüllen eine sematische (semantisierende) Funktion? Stimmen die Bilder mit Textinhalten überein oder stehen sie mit ihnen im Konflikt?

Innerhalb der Fremdsprachendidaktik ist die semantische Funktion die am frühesten erkannte und am öftesten genannte Bildfunktion. Die Bilder erfüllen eine semantische Bildfunktion, wenn sie die Bedeutung der fremdsprachlichen Wörter, Konzepte und Texte unterstützen (vgl. Reinfried 2003: S. 418). Illustrationen wirken semantisch, wenn sie Vokabelbedeutungen oder zentrale Textinhalte wiedergeben, wodurch den Lernenden die Bedeutungserschließung erleichtert wird (vgl. Hallet 2010a: S. 50).

Im vorliegenden Lehrbuch erfüllt eine Vielzahl von Zeichnungen eine semantische Funktion. Es wird zwischen Illustrationen unterschieden, die Vokabelbedeutungen (lexikalische Ebene) oder zentrale Textinhalte und Situationen (propositionale Ebene) wiedergeben, wodurch den Lernenden die Bedeutungserschließung erleichtert wird. Durch solche Bilder wird lexikalisches Verständnis ermöglicht oder es werden Hilfestellungen für das globale Verständnis sprachlicher Aussagen bereitgestellt.

Ein Beispiel des Zeichnung-Wort- Bezuges ist unter Abbildung 17 zu finden. Das Verstehen der neuen Vokabeln wird durch diese Visualisierungen unterstützt. Die Bedeutung des Wortes kann zuerst durch das Bild vermittelt und erschlossen werden.

1 Schauen Sie die Fotos an. Was meinen Sie?

a Wer ist ein „super Team“?

b Wer sagt was? Kreuzen Sie an.

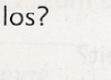
	Lili	Lara	Sofia
Foto 1 Kannst du die Lili aufwecken? 	☐	☐	☐
Foto 2 Das Frühstück ist fertig! Was ist los? 	☐	☒	☐
Foto 3 Ich habe Bauchweh! 	☐	☐	☐
Foto 4 Ihr schreibt also einen Mathematiktest. 	☐	☐	☐
Foto 5 Pünktlich  um Viertel nach zehn ist sie da.	☐	☐	☐
Foto 6 Sie will auf jeden Fall noch in den Deutschkurs gehen.	☐	☐	☐
Foto 7 Ich glaube, ich habe alles richtig gemacht.	☐	☐	☐
Foto 8 Hmm! Das schmeckt so gut!	☐	☐	☐

Abbildung 17: Semantische Funktion: Wortbezug (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 7, S. 82)

Die Zeichnungen können das Verständnis eines Handlungsverlaufs auf der narrativen Ebene oder eines Dialogs auf der pragmatischen Ebene durch die Visualisierung des Kommunikationskontextes sehr erleichtern, weil sie bewusst dazu entworfen wurden. Meistens werden durch Zeichnungen mit dieser Funktion viele Wörter des Textes, gleichzeitig aber auch die Situation selbst dargestellt, wie beispielsweise auf der Abbildung 18 zu sehen ist.

24 Ergänzen Sie: gefällt – gefallen.

- ◆ Schau mal, die Möbel dort.
Wie gefällt dir das Regal?
- Sehr gut. Es ist sehr modern.
- ◆ Ja, das finde ich auch. Und schau mal da!
Wie _____ dir der Teppich?
- Nicht gut. Er ist hässlich. Aber
wie _____ dir die Polstersessel?
- ◆ Es geht. Sie sind sehr groß.
Und wie _____ dir die Lampe?



Abbildung 18: Semantische Funktion: Situationsbezug (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A.1.1, Arbeitsbuch, Lektion 4, S. 49)

Durch das Bild werden geistige Vorstellungen eines Sprachszenarios geschaffen und Vorwissen aktiviert. Der Blick auf die Zeichnung informiert die Lernenden in erster Linie darüber, dass es

beispielsweise um ein Gespräch im Möbelgeschäft geht. Diese Abbildung aktiviert bei jedem Lernenden seine eigenen Alltagserfahrungen. Die Lernenden müssen dabei genau schauen, welche Möbelstücke auf dem Bild zu finden sind. Die Visualisierung hilft ihnen auch, sich die im Dialog genannten Wörter besser zu merken.

Besonders für DeutschanfängerInnen ist die Bebilderung von solchen Texten sehr wichtig. Lernende, denen eine Abbildung des Sachverhalts vorliegt, verstehen die Texte besser als diejenigen, denen keine Abbildung zur Verfügung steht. Das wurde bereits in einem Versuch von John D. Bransford und Marcia K. Johnson nachgewiesen (vgl. Bransford und Johnson 1972: S. 718, zit. nach Hecke 2010: S. 51).

Auch Hörtexte und Schreibaufgaben werden durch semantische Zeichnungen sehr oft unterstützt. Meist handelt es sich um Lückentexte, in denen die Informationen oder einzelne Wörter ergänzt werden sollen, auf die durch Bilder hingewiesen wird (Abbildung 19).

B5 11 Ergänzen Sie: schon – erst.

a

◆ Oje! Schon zwanzig nach sieben. Ich komme zu spät!

b

◆ Ich brauche eine Pause. Wie spät ist es?

○ fünf vor halb eins.

◆ Oje! Noch so lange!

c

◆ Christine, wo bist du? Es ist zehn vor vier.

○ Ja, ja, ich komme.

d

◆ Oh. Ist es zwölf Uhr?

○ Nein, es ist kurz vor zwölf.

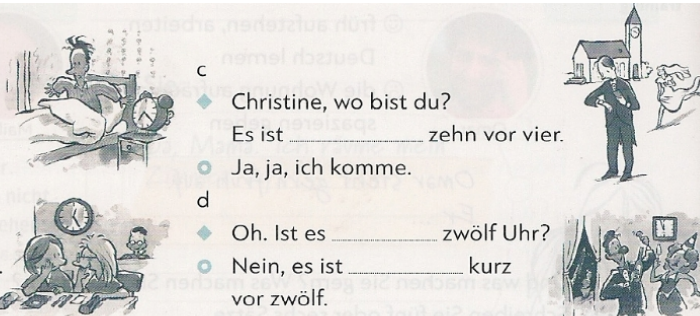


Abbildung 19: Semantische Funktion: Textbezug (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Arbeitsbuch, Lektion 5, S. 58)

Die Bilder stehen hier in einem multimodalen Kontext und nur durch das Zusammenspiel aller Zeichensysteme ist das richtige Lösen der Aufgabe möglich. Es ist dabei zu empfehlen, die Bilder vor der Textarbeit zu behandeln, dann können die Lernenden bei der Textrezeption auf dieses Vorwissen zurückgreifen und die Aussagen diesbezüglich verstehen. Die Abbildungen erleichtern somit das Textverstehen, denn sie machen Textinhalte leichter vorstellbar (vgl. ebd.: S. 52).

Auch Fotos, die eine semantische Funktion erfüllen, sind im Lehrbuch zu finden. Dabei handelt es sich um Fotos, die das Verstehen der gesamten Situationen unterstützen. Meist handelt es sich um ein Hörtraining, bei dem auf den Fotos bestimmte Situationen abgebildet werden, die in der Hörgeschichte vorkommen. Auf der unten angeführten Abbildung wird beispielsweise eine

Situation dargestellt, die für eine richtige Textdeutung nötig ist (Abbildung 20).

C3 Was hat Lili gestern gemacht?
a Schauen Sie die Bilder an und ordnen Sie zu.

Lara getroffen Bauchweh gehabt mit Laras Lehrerin gesprochen geschlafen
gespielt den Mathematiktest geschrieben Tee getrunken mit Lara und Sofia gegessen

A Bauchweh gehabt
B
C
D
E
F
G
H

Abbildung 20: Semantische Funktion: Situation (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 7, S. 86)

Die Bilder dieser Aufgabe sollen dabei während der Textrezeption eingesetzt werden, wodurch der Zugang zur richtigen Textinformationen ermöglicht wird.

Zu einem außergewöhnlichen Bildtypus mit semantischer Funktion sind auch die Notizzettel zu zählen (Abbildung 21). Meistens werden diese Abbildungen als Hilfszettel eingesetzt, die zur Unterstützung bei Schreibaufgaben dienen. Sie haben zum Ziel, Lernende auf die Idee zu bringen, wie man den Kontext verbalisieren kann. Auf solchen Zetteln werden in den meisten Fällen zentrale Informationen in Stichworten kurz zusammengefasst, die erweitert, ergänzt oder variiert werden sollen.



Abbildung 21: Sematische Funktion: Notizzettel (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Arbeitsbuch, Lektion 6, S. 70)

Im angeführten Beispiel (Abbildung 21) kommt der Notizzettel in Kombination mit einem Text und einer Zeichnung vor. Durch eine farbliche Hervorhebung des Notizzettels wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf wichtige Wörter oder Satzstrukturen gelenkt. Der Text kann zwar ohne diesen Visualisierungen funktionieren, die Arbeit damit scheint aber vielversprechender zu sein, da sie meist als Hilfestellungen für eine Schreibaufgabe gedacht sind. Gleichzeitig können die Lernenden Wissen darüber erwerben, wie sie das Wesentliche eines Textes in Stichworten knapp zusammenfassen können.

Alle Visitenkarten und alle Schilder, die im Lehrbuch zu finden sind, erfüllen auch eine semantische Funktion (Abbildung 22). Die Lernenden sollen verstehen, wie man Informationen von derartigen Visualisierungen ablesen kann, die für das Alltagsleben wichtig sein können. So sehen sie, dass der Firmenname oben steht, dem der Familienname und Vorname folgen u.s.w. Gleichzeitig lernen sie, dass die Großbuchstaben A, D CH und FL für die deutschsprachigen Länder stehen.



Abbildung 22: Sematische Funktion: Visitenkarten (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 1, S. 17)

An dieser Stelle kann ein Zwischenfazit zur semantischen Bildfunktion gezogen werden. Es wurde bereits erläutert, dass es eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Textsemantisierung ist, dass Bild und Text beziehungsweise Bild und Unterrichtsinhalt einen Bezug zueinander haben sollen. Nur dadurch können Bilder Text- und Unterrichtsinhalte verständlich gemacht werden. Wird das Vorwissen mit Hilfe des Bildes aktiviert, trägt es zur Semantisierung bei, stellt das Bild etwas dar, das für den Unterricht irrelevant ist, wird es die Lernenden verwirren und ablenken, aber die Unterrichtsinhalte nicht verständlicher machen.

Die Analyse von Bildern mit semantischer Funktion im Lehrwerk „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ (A1.1) hat gezeigt, dass die Textinhalte mit den Bildern übereinstimmen und in der Regel keine bloße Dekoration darstellen. Sie sind dabei nicht zu kompliziert und sollen zum Lernfortschritt beitragen. Die Bilder zeigen zentrale Textinhalte und vorzugsweise zentrale Textaussagen und aktivieren das Vorwissen. Sie steuern die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Textinhalte.

Es wurden keine Bilder gefunden, die dem dazugehörigem Text widersprechen. Dies führt daher nicht zur Verwirrung der Lernenden. Es ist noch zu erwähnen, dass Bilder mit semantischer Funktion Texte nicht ersetzen können, sondern Zusatz sind und auch nicht grundlos hinzugefügt werden.

Außerdem ist auch festzuhalten, dass bei der Arbeit mit diesen Visualisierungen visuelle Kompetenz vorausgesetzt wird. Leider wurde keine einzige eindeutige Anweisung gefunden, die die

Lernenden auffordert, Bildinhalte zu verbalisieren. Ob die Bildinhalte von den Lernenden verstanden wurden, bleibt unklar. Die dazugehörigen Aufgabenstellungen sollen durch die Lehrpersonen verbalisiert werden.

- Welchen Bildtypen wird eine repräsentationale oder interkulturelle Funktion beigemessen?
 - Gibt es Anstöße zur interkulturellen Reflexion durch Bilder?
 - Reproduzieren die dargestellten Bilder Klischees und Stereotype? Sind sie konventionell?

Die repräsentationale Funktion von Visualisierungen ist der semantischen Bildfunktion ähnlich. Sie dient dem kulturellen, landeskundlichen und interkulturellen Fremdsprachenlernen im Fremdsprachenunterricht.

Die Visualisierungen, die eine repräsentationale oder interkulturelle Funktion haben, tragen zur Ausbildung von interkultureller Kompetenz bei, die sich aus einer Vielzahl von Teilkompetenzen zusammensetzt. Laut Bildungsstandards gehören soziokulturelles Orientierungswissen, der verständnisvolle Umgang mit Diversität und die Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen dazu (vgl. Hecke 2010: S. 88).

Die Bilder können dabei einen Beitrag zur Ausbildung von diesen Teilkompetenzen leisten, denn sie können Wissenserwerb unterstützen, Perspektivenwechsel und Fremdverstehen trainieren, zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz beitragen und nicht zuletzt die Identitätsfindung von LernerInnen unterstützen (vgl. ebd.: S. 88). Im vorliegenden Lehrbuch sind die Abbildungen „Fenster“ in die zielkulturelle Lebenswelt.

In erster Linie sind im Lehrbuch Visualisierungen dieser Funktion zu finden, die zum Erwerb von soziokulturellem Orientierungswissen beitragen, wodurch sich das Sachwissen über die Zielkultur unterstützen lässt. Um die Zielkultur auf authentische Weise darzustellen, werden meistens farbige Fotodarstellungen verwendet. Dabei spielen die Foto-Hörgeschichten als zielkulturelle Brücken eine wichtige Rolle. Sie stellen Aspekte des österreichischen Lebens dar, denen die KursbesucherInnen auf Schritt und Tritt begegnen und versetzen die Lernenden in eine Umwelt, die sie mit Einheimischen teilen. Mit Hilfe dieser Foto-Hörgeschichten werden den Lernenden Ausschnitte vom Alltagsleben in der fremdsprachlichen Kultur gezeigt. Die Prot-

agonisten dieser Foto-Hörgeschichten referieren auf eine kulturelle Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers.

Die Hauptprotagonistin dieser Foto-Hörgeschichten heißt Lara Nowak. Sie kommt aus Lublin (Polen), lebt seit Kurzem in einer Gastfamilie in Österreich und besucht einen Deutschkurs. Die Lernenden können sich mit Lara Nowak identifizieren, da sie auch neu in Österreich sind und ebenfalls einen Deutschkurs besuchen. Die Bildinhalte betreffen je nach Thema der Lerneinheit so gut wie alle Ausschnitte der kulturellen Wirklichkeit in Österreich. Dabei wird auch das „typische“ Essen präsentiert.

So trinkt Lara in der ersten Folge mit ihrer Gastfamilie gemütlich Kaffee und isst Kuchen auf einer Sommerterrasse eines Kaffeehauses. Auf diese Weise wird auch die Kaffeekultur Österreichs vorgestellt. Außerhalb des Kaffeehauses sieht man auf solchen Fotos auch die Umgebung. Es sitzen auch andere Menschen da, die sich unterhalten und etwas trinken. In der zweiten Folge geht Lara Nowak mit ihrem Freund spazieren. Auf diesen Bildern sehen wir einen Park mit einem Teich, auf dem Enten schwimmen. Sie essen eine Brezel. Bei diesem Gebäck handelt es sich um ein vor allem in Österreich verbreitetes, pikantes oder süßes Gebäck in Form eines symmetrisch verschlungenen Teigstrangs.

Die dritte Folge zeigt wie Sofia, das kleine Mädchen der Gastfamilie, auf dem Spielplatz ist und später auch in den Supermarkt geht, um Eier zu kaufen. Sie machen dann Palatschinken, die auch zu den kulinarischen Schätzen Österreichs gehören.

In der vierten und fünften Folge werden die Innenräume der Wohnung gezeigt, wie Lara auf den Markt einkaufen geht und was sie kocht. Hier können die Lernenden vor allem sehen, was in der Familie zum Frühstück auf den Tisch kommt: Brezel, Butter, hart gekochte Eier, frisch gepresster Orangensaft und Kaffee.

In der sechsten Folge macht die Familie einen Ausflug in die Berge. Hier sind schöne Landschaften und Hügel zu sehen. Dabei wird auch ein Picknick gemacht: Semmeln, Würstel und die bereits bekannte Brezel werden verspeist.

Die zweite Gruppe der Abbildungen, die eine repräsentative Funktion haben, bilden die Fotos. Sie vermitteln den Eindruck realer Situationen, konkreter Verhaltensweisen und sie repräsentieren lebendige Landeskunde. Für die Wahl des jeweiligen Fotos sprechen seine Gegenständlichkeit, Realitätsnähe und Anschaulichkeit, was bewirkt, dass das Dargestellte den Betrachtenden

zugänglich ist (vgl. Hecke 2010: S. 102).

Im Lehrbuch sind meistens Visualisierungen zu finden, die zu einem verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz beitragen sollen. Ein verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz umfasst das Empathieempfinden, für welches Identifikation und Perspektivenwechsel nötig sind. Die deutsche Fremdsprachendidaktik geht davon aus, dass diese Prozesse vor allem durch Bildeinsatz initiiert werden (vgl. ebd.: S. 100).

Im Lehrbuch sind viele Fotos und Zeichnungen von Menschen verschiedener Lebenswelten zu finden (Abbildung 23).

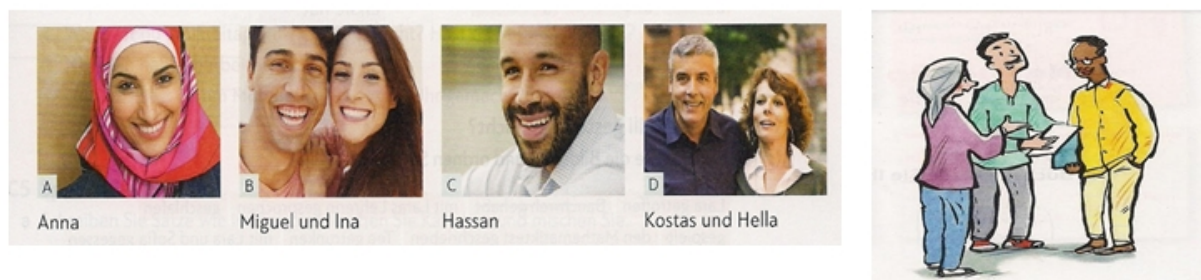


Abbildung 23: Repräsentative Funktion: Menschen (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 7, S. 85 (Foto) und Lektion 1, S. 15 (Zeichnung))

Die Lernenden können sich mit diesen Figuren identifizieren, was auch zur Identifikation mit fremdsprachlichen Unterrichtsinhalten und zu Empathieempfinden führen kann. Diese bilden wichtige Schritte auf dem Weg zum interkulturellen Verständnis.

Die Menschen auf solchen Abbildungen werden froh dargestellt, was auch positive emotionale Reaktionen hervorrufen und zu Empathie führen soll. Die Lerninhalte werden dadurch intensiver verarbeitet und gelernt.

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass auf repräsentativen Fotos und Zeichnungen auch nonverbale Signale zur Ausbildung von interkultureller Kompetenz beitragen können (Abbildung 24). Solche nonverbalen Signale sind auch von erheblicher Bedeutung für den Verlauf der Kommunikation. Auf den Fotos wird die Kommunikation durch Armbewegungen (auch Händeschütteln), Gesichtsausdruck und Blickkontakt unterstützt. Auch Mimik und Gestik können bedeutungstragend sein. Die Lernenden können von solchen Bildern lernen, diese Bestandteile der Kommunikation zu erkennen, zu verstehen und auch selbst anzuwenden.

Begrüßung und Abschied regional

1 Griaß di, Servus und Baba! Wie sagen die Personen in Ihrem Kursort? Sprechen Sie.



Abbildung 24: Repräsentative Funktion: Begrüßung und Abschied (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 1, S. 21)

Dabei soll im Unterricht insbesondere auf die Deutung dieser nonverbalen Signale eingegangen werden, da sie auch kulturspezifisch sind und von Mitgliedern verschiedener Kommunikationsgemeinschaften unterschiedlich interpretiert werden. Beispielsweise ist das Händeschütteln in vielen westlichen Ländern ein nonverbales Begrüßungs- und Verabschiedungsritual. In vielen anderen Kulturen ist eine solche Begrüßungsart hingegen traditionell unüblich.

Die Landkarten Österreichs, die Wappen und Flaggen sind auch zur Vermittlung von landeskundlichem Wissen da. Anhand der unten eingefügten Landkarte (Abbildung 25) wird den Lernenden beispielsweise veranschaulicht, wie sich die Menschen in verschiedenen Teilen des deutschsprachigen Raums begrüßen und verabschieden. Mit Hilfe von anderen Landkarten werden auch Kenntnisse über die Bundesländer Österreichs und deren Hauptstädte vermittelt (vgl. Lehrwerk Schritte Plus neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 2, S. 28).



Abbildung 25: Repräsentative Funktion: Landkarten (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 1, S. 21)

An dieser Stelle lässt sich Folgendes zusammenfassen: Die Abbildungen der repräsentativen Bildfunktion können fremde Kulturmerkmale zeigen und zum Erwerb interkultureller Kompetenz beitragen. Die Foto-Hörgeschichten fördern beispielsweise den soziokulturellen Wissenserwerb, wobei einige Einzelbilder zu stereotypen Vorstellungen statt zur erwünschten Erweiterung des Wissens führen können. Mit Hilfe dieser Foto-Hörgeschichten können sich die Lernenden einprägen, dass ÖsterreicherInnen gerne Kaffee trinken, Brezel, Würstchen und Palatschinken essen und auch gern mit der Familie wandern. Es wird aber empfohlen, auch andere Informationsquellen zu jedem Thema heranzuziehen. Die Fremdsprachendidaktik rät daher, die Zielkultur bildlich ausgewogen und vielfältig zu präsentieren und - wenn möglich - auch die Gemeinsamkeiten und Gegensätzlichkeiten zur „eigenen“ Kultur aufzuzeigen (vgl. Hecke 2010: S. 93). Liegt mehr Material zum jeweiligen Thema vor, kann die Wahrscheinlichkeit gesenkt werden, dass ein eingeführtes Beispiel zu stark verallgemeinert wird.

Die repräsentativen Bilder sollen vor allem kritisch rezipiert werden, da Bilder bisweilen wie neutrale Wiedergaben von Realität wirken, aber subjektiv gewählte Ausschnitte darstellen. Es handelt sich hierbei um Inszenierungen oder Präsentationen von ausgewählten Eindrücken. Die Auswahl von Motiven, Format und Perspektive ist von der Sichtweise der Bildproduzenten geprägt. Es wird lediglich ein Stück der Außenwelt ins Klassenzimmer geholt, aber nicht die ganze fremdkulturelle Wirklichkeit, denn auch fotorealistische Bilder oder dokumentarische Filme zeigen nur Ausschnitte davon.

Gleichzeitig sind die Lernenden mit der Subjektivität von Wahrnehmung konfrontiert. Der Sineindruck wird von den Lernenden unterschiedlich interpretiert, da die menschliche Wahrnehmung kulturell geprägt ist. Bei der Betrachtung eines Bildes können die Lernenden zu unterschiedlichen Schlüssen kommen (vgl. ebd.: S. 94). Daher soll eine gemeinsame kritische Auseinandersetzung mit Bildinhalten erfolgen. Beispielsweise kann ein Vergleich der Sehergebnisse im Plenum durchgeführt werden.

Die nonverbale fremdkulturelle Kommunikation gehört auch zu den Lernzielen. Bleiben nonverbale Signale unreflektiert, können auch Missinterpretationen oder Fehleinschätzungen entstehen, weil Sender und Empfänger mit verschiedenen Codes arbeiten. Nur durch die bewusste Wahrnehmung von nonverbalen Eindrücken und die Auseinandersetzung mit den zielkulturellen Kommunikationsmustern lässt sich eine verzerrte Einschätzung von Menschen aus einer

anderen Lebenswelt vermeiden.

- Welchen Arten von Bildern wird eine kognitive oder mnemonische Funktion zugeteilt?
Werden sprachliche Strukturen und Phänomene dem Verstehen und dem Lernen zugänglich gemacht?
 - Besteht ein Bezug zwischen dem Bild und dem Unterrichts- oder Textinhalt? Bilden die Visualisierungen eine kognitive Stütze?

Die Erinnerung an Unterrichtsinhalte wird auch mit Hilfe von Bildern verbessert. Dabei haben diese Bilder kognitive (mnemonische) Funktion. Die Voraussetzung dafür ist, dass ein Bezug zwischen Bild und Unterrichtsinhalt beziehungsweise Textinhalt besteht (vgl. Macaire/Hosch 1996: 87-89, Scherling/Schuckall 1992: 16-17).

Es handelt sich in erster Linie um Zeichnungen und Fotos, die zum Vokabellernen genutzt werden. Das Lernen von neuen Vokabeln wird durch den Bildeinsatz unterstützt, sie werden konkretisiert und leichter erlernbar gemacht. Die Fremdsprachendidaktik tendiert zur Ansicht, dass „Bild-Wort-Assoziationen [...] tendentiell besser als interlinguale Wort-Assoziationen erinnert [werden]“ (Reinfried 2003: S. 419).

Die unten eingeführte Abbildung zeigt, wie neue Vokabeln beim gleichzeitigen Hören und Nachsprechen eines Liedes besser gelernt werden (Abbildung 26).

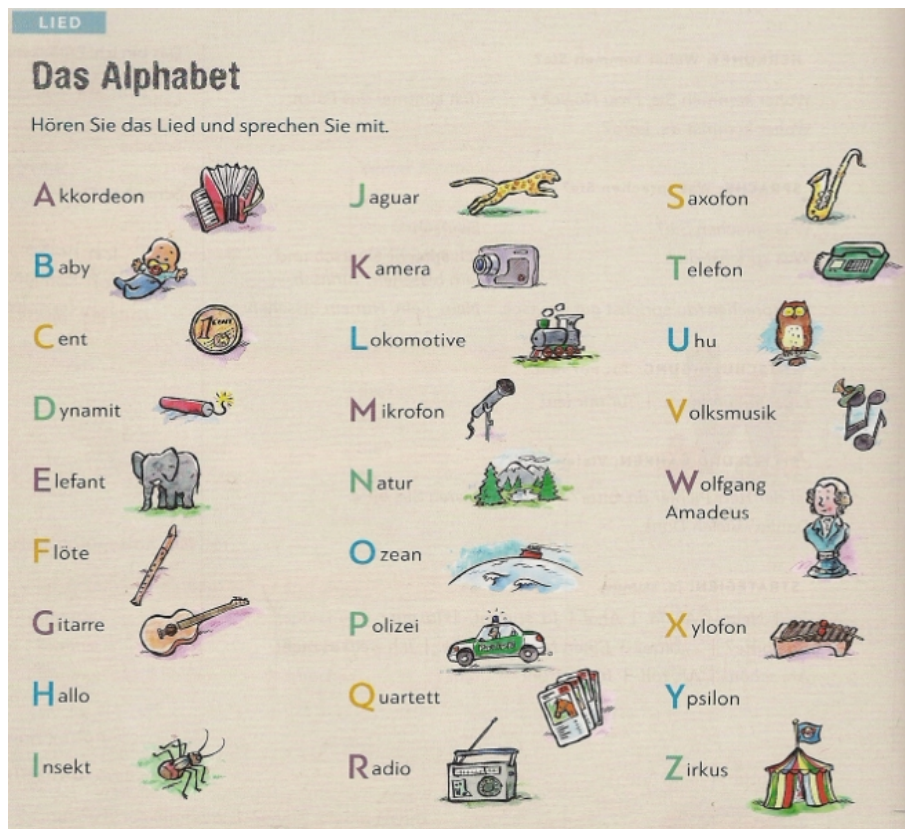


Abbildung 26: Kognitive Funktion: Vokabeln (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 1, S. 20)

Gleichzeitig wird die Erinnerungsleistung für neue fremdsprachliche Wörter durch den Bildeinsatz erhöht. Die Erinnerung an die Wörter wird durch dazugehörige Visualisierungen deutlich verbessert.

Auch Zeitrelationen werden mit Hilfe von Zeichnungen zugänglich gemacht. Dadurch werden kognitive Schemata entwickelt und gefestigt (vgl. Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 7, S. 88).

Neben Zeichnungen und Fotos, die als kognitive Stütze zum Vokabellernen dienen, unterstützten auch logische Bilder das Vokabellernen. Es handelt sich dabei um Mindmaps, die im Arbeitsbuch zu finden sind. Das Anlegen von solchen Bildern soll hier zur Organisation und Vernetzung von Vokabular beitragen (Abbildung 27).

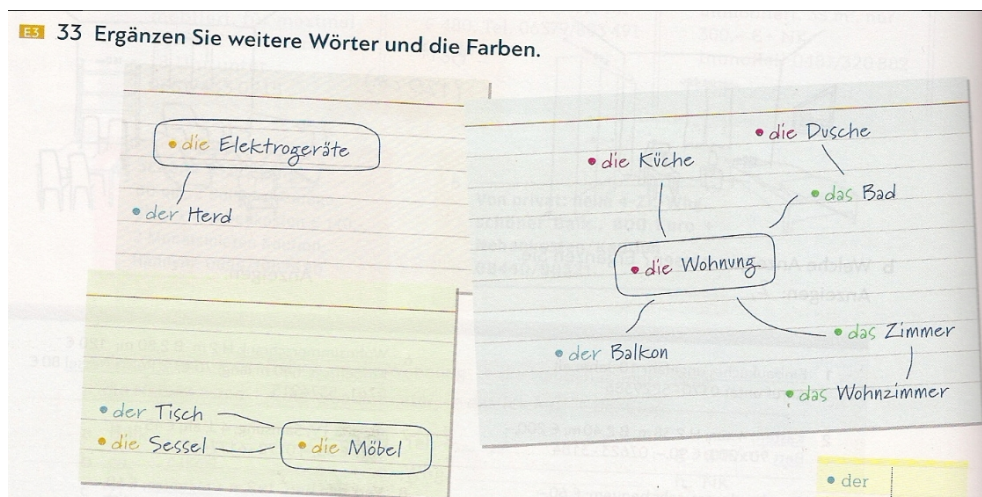


Abbildung 27: Mnemonische Funktion: Mindmaps (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich 1.1, Arbeitsbuch, Lektion 4, S. 52)

So können einzelne Wörter nach ihrer thematischen Einordnung gelernt werden. Dabei sollen die Mindmaps von den Lernenden vervollständigt werden, das heißt es wird bildproduktiv gearbeitet. Die Produktion von Mindmaps erreicht ein besseres Verständnis der neuen Vokabeln, da die Lernenden die Informationen hinsichtlich des Unterrichtsbezugs strukturieren können. Unser Gehirn funktioniert auch in Strukturen, somit werden Unterrichtsinformationen auch besser verarbeitbar gemacht (vgl. Hecke 2010: S. 57–58).

Alle Tabellen am Ende jeder Lektion bilden eine kognitive Stütze beim Grammatiklernen. Hier werden alle grammatischen Strukturen der jeweiligen Lektion in anschaulicher Form zusammengefasst (Abbildung 28). Die grammatischen Strukturen werden somit doppelt präsentiert, was zur Erinnerungssteigerung führt. Der Bezug zwischen dem Unterrichtsinhalt und den grammatischen Darstellungen ist leicht zu erkennen.

Grammatik

1 Possessivartikel: *mein/e, dein/e, ihr/e* ÜG 2.04

maskulin	neutral	feminin	Plural
mein Bruder	mein Kind	meine Tochter	meine Kinder
dein Bruder	dein Kind	deine Tochter	deine Kinder
Ihr Bruder	Ihr Kind	Ihre Tochter	Ihre Kinder

Abbildung 28: Mnemonische Funktion: Tabelle (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 2, S. 30)

Eine kognitive Funktion erfüllen auch symbolische Darstellungen von Grammatik und Hinwei-

se, die zur Unterstützung von Aufgaben und Übungen eingeführt werden. Ein Beispiel für einen solchen Hinweis ist in Abbildung 29 zu sehen. Es handelt sich bei diesem Hinweis um die Darstellung von Antonymen, auf welche die Lernenden beim Sprechen immer wieder zurückgreifen können.

B3 Partnerspiel: Wo wohne ich? Raten Sie.

◆ Wo wohne ich? Mein Haus ist sehr schmal.
Es ist nicht teuer. Und es ist schön.

○ Ist es hell?

◆ Nein, es ist dunkel.

○ Wohnst du in Haus D?

◆ Ja, richtig.

neu	↔	alt	breit	↔	schmal
billig	↔	teuer	schön	↔	hässlich
groß	↔	klein	hell	↔	dunkel

Abbildung 29: Mnemonische Funktion: Hinweis (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 5, S. 65)

Zusammenfassend lässt sich zu dieser Bildfunktion sagen, dass die Bilder dazu beitragen können, die Erinnerung an Text- oder Wortinhalte zu steigern. Die Analyse der Bilder mit dieser Funktion hat gezeigt, dass der Bezug zwischen Bild und Wort, Bild und Text und Bild und Unterrichtsinhalt klar ist und, dass diese Bilder eine kognitive Stütze beim Vokabellernen bilden.

- Welchen Bildtypen wird eine instruktive Funktion beigemessen? Sind sie plausibel und hilfreich?

Auf allen Seiten des Lehrbuches finden sich Ikonisierungen, die eine instruktive Funktion haben. Dabei handelt es sich um fest kodierte, bereits in der Leseanleitung definierte Piktogramme. Die Aufgabenstellung wird durch solche Piktogramme gut visualisiert.

Meistens werden die Lernenden durch solche Piktogramme auf eine Hörübung hingewiesen, da diese die Mehrzahl aller Aufgaben im Lehrbuch bilden. Zum Großteil werden durch Piktogramme  auch jene Aufgaben gekennzeichnet, die Partnerarbeit erfordern. So bekommen die Lernenden Anweisungen zu bestimmten Sozial- und Arbeitsformen.

Im Lehrbuch „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ sind nur wenige Arten von Piktogrammen zu finden, die eine instruktive Funktion haben. Dabei bilden sie eine gute visualisierte Hilfe bei verschiedenen Aktivitäten im Kurs, was besonders für AnfängerInnen von großer Bedeutung sein kann.

- Findet man im Lehrwerk die Bildtypen, die eine bildästhetische Funktion tragen?

Visualisierungen, die eine bildästhetische Funktion aufweisen und als ästhetische Texte im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden, wurden im Lehrbuch „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“ nicht berücksichtigt.

4.3 Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfragen dargestellt, indem sie mit den theoretischen Überlegungen zusammengebracht werden. Darüber hinaus sollen Vorschläge bezüglich des Einsatzes von Bildern im Unterricht formuliert werden.

Die vorliegende Studie befasst sich mit Bildtypen und Bildfunktion des Lehrwerks „*Schritte plus Neu 1 Österreich*“. Die Beantwortung der genannten Fragestellungen erfolgte mittels eines selbst erstellten Kategorien- und Fragenkatalogs, mit dem die Bilder zuerst nach ihren Bildtypen und dann nach Bildfunktionen untersucht wurden. Die Erstellung eines eigenen Kriterienkatalogs hat sich für die durchgeführte Studie als zielführend erwiesen.

Die Visualisierungen bilden einen festen Bestandteil des Lehrbuches. Sie spielen eine Rolle bei der Vermittlung und Veranschaulichung von komplizierten Worten und Sachverhalten und bilden eine Stütze beim Vokabellernen. Durch die Bilder soll auch die Landeskunde des Ziellandes zugänglich gemacht, interkulturelle Kommunikation gefördert und Fremdverstehen möglich gemacht werden.

Im Kapitel 4.2 wurde zuerst eine quantitative und anschließend eine qualitative Analyse der Bilder durchgeführt, die die Beantwortung der ersten Forschungsfrage „Welche Bildtypen kommen im Lehrbuch am häufigsten vor und wie oft sind die unterschiedlichen Arten von Bildern repräsentiert?“ ermöglichte. Die durchgeführte Analyse zeigte hinsichtlich der Bildtypen, dass Abbildungen die am häufigst verwendeten Visualisierungen sind, somit kann auch die erste Forschungshypothese (Es sind meist Abbildungen im Buch zu finden) bestätigt werden.

Danach sind Zeichnungen (etwa 37% aller Bilder), Fotos (etwa 24% aller Bilder) und Symbole und Piktogramme (etwa 26% aller Bilder) die meist repräsentierten Bildsorten im Lehrbuch. Es soll dabei angemerkt werden, dass ein und dasselbe Piktogramm mehrmals auf den Lehrbuchseiten erscheint.

Die quantitative Analyse der Bildtypen zeigte außerdem, dass Abbildungen 95% und logische Bilder nur 5% aller Visualisierungen des Lehrbuches darstellen (siehe Abbildung 4.2). Somit wird die zweite (80% aller Bilder im Lehrwerk sind Abbildungen) und die dritte (nur 20% der Gesamtzahl aller Bilder sind analoge und logische Bilder) Forschungshypothese widerlegt.

Analoge Bilder wurden im Lehrbuch nicht verwendet, obwohl sie als erfolgreiche Lehr- und Lernstrategie zum Einsatz kommen könnten. Wir können aber davon ausgehen, dass Bilder dieser Art durch LehrerInnen selbst im Unterricht produziert und eingesetzt werden, damit sie nicht gänzlich außer Acht gelassen werden.

Erfreulicherweise kommen im Lehrbuch sehr viele authentische Abbildungen vor, was besonders für die Vermittlung von landeskundlichem Wissen von Bedeutung ist.

Die zweite Forschungsfrage (Welche Funktionen werden diesen Bildarten seitens der Lehrwerkautoren beigemessen?) konnte mit Hilfe der durchgeführten quantitativen und qualitativen Analyse von Bildfunktionen beantwortet werden.

Die Analyse zeigte, dass das Lehrwerk überwiegend auf Visualisierungen mit semantischer (semantisierender) Funktion setzt. Vor allem die Zeichnungen, Fotos, Notizzettel, Schilder und Visitenkarten, die dem Bildtyp „Abbildungen“ zuzuordnen sind, weisen meist diese Bildfunktion auf. Worte, Texte oder ganze Situationen werden mit Hilfe dieser Bildsorten anschaulicher und zugänglich gemacht. Mehr als die Hälfte aller Bilder des Lehrwerks sind Träger einer semantischen Funktion. Folglich kann somit auch die zweite Forschungshypothese (mehr als 50% aller Bilder des Lehrwerkes weisen eine semantische oder semantisierende Funktion auf) bestätigt werden.

Die Bildsorte der Piktogramme, die auch zu den Abbildungen zu zählen ist, verfügt über eine instruktive Funktion. Dadurch werden Anweisungen zu Aufgaben des Lehrbuches anschaulicher gemacht.

Die Abbildungen, die eine kognitive oder mnemonische Funktion erfüllen, stellen einen bedeut-

samen Teil aller Abbildungen des Lehrwerkes dar. Dazu sind so gut wie fast alle Bildsorten zu zählen. Zeichnungen und Fotos tragen in erster Linie zur Kognition von neuen Vokabeln bei, Grammatikübersichten, Hinweise und Tabellen sollen den Lernenden vor allem die Verinnerlichung von Lexik und Grammatik erleichtern.

Darüber hinaus legten die Lehrwerkautoren viel Wert darauf, dass Bilder mit interkulturellem Inhalt in das Lehrbuch aufgenommen wurden. Die Foto-Hörgeschichten, einzelne Fotos und Zeichnungen, Landkarten, Flaggen und Wappen, die eine repräsentative Bildfunktion haben, sind dazu da, Lernende für interkulturelles Wissen zu sensibilisieren.

Bilder mit illustrativer Funktion stellen hingegen nur vereinzelte Beispiele dar. Somit wird die dritte Forschungshypothese (25% aller Bilder im Lehrwerk wird eine illustrative Funktion beigemessen) widerlegt. Dies zeigt auch, dass die Bebilderung des Lehrbuches sehr bedacht erfolgt ist.

Leider wurde die bildästhetische Funktion im Lehrbuch nicht berücksichtigt (vgl. Abbildung 13).

Die durchgeführte Arbeit zeigt, dass Bilder in diesem Lehrbuch eine sehr wichtige Rolle spielen. Fast jede Aufgabe wird durch ein Bild visualisiert. Dabei wird in der Aufgabenstellung die Arbeit mit dem Bild selbst nicht berücksichtigt. Solche Aufgabenstellungen sind nur für das richtige Lösen von Aufgaben gedacht und nicht für die Arbeit mit Bildern. Sie lauten meist: *Schauen Sie die Zeichnungen an. Was sagen die Personen?* oder *Schauen Sie das Bild an. Hören Sie und variieren Sie.* Fragen, die das Bild selbst thematisieren, sind nicht zu finden.

Bildverstehen wird also in allen Aufgaben, die durch Bilder unterstützt werden, seitens der Lehrwerkautoren vorausgesetzt. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden bereits über Bildkompetenz verfügen. Wie aber im theoretischen Teil gesagt wurde, ist *visual literacy* bzw. Bildkompetenz nicht angeboren und kann auch nicht durch Reifung entwickelt werden (vgl. Kapitel 1.2.3). Sie ist vielmehr zu erlernen. Daher sollten zusätzlich zu den bereits vorhandenen Aufgaben des Lehrbuches zusätzliche Aufgaben formuliert werden, die zur Ausbildung der visuellen Kompetenz beitragen (vgl. Hecke und Surkamp 2010: S. 14).

Sind solche Aufgaben im Lehrbuch nicht enthalten, sollen sie von den LehrerInnen selbst verbalisiert werden. Durch solche Aufgaben sollen die Lernenden erfahren „die Darstellungsmittel

des Bildes zu identifizieren, Inhalt und Form in Bezug zueinander zu setzen und dabei auch den Bildkontext zu berücksichtigen“ (Hecke und Surkamp 2010: S. 14), weil sich die Bedeutung des Bildes aus inhaltlichen und formalen Ebenen zusammensetzt.

Literatur

- Bell, Philip (2006). „Content Analysis of Visual Images“. In: *Handbook of Visual Analysis*. Hrsg. von van Leeuwen und Carey Theo/Jewitt. London und Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 10–34.
- Biechele, Barbara (1996). „Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht/DaF“. In: *InfoDaF 23, Heft 6*, S. 746–757.
- Billmayer, Jakob (2013). „Bildkompetenz als pädagogische Schlüsselkompetenz. Forschungsstand und Perspektiven einer interdisziplinären Bilddidaktik“. In: *Lehren und Lernen mit Bildern; ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hrsg. von Gabriele Lieber. 2. grundlegend überarb. und ergänzte Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 134–145.
- Bland, Janice (2010). „Bilderbücher als Tor zu Literalität und Lesefreude junger Sprachlerner“. In: *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Hrsg. von Carola Hecke und Carola Surkamp. Tübingen: Narr, S. 76–93.
- Blell, Gabrielle und Christiane Lütge (2008). „Sehen als Verstehen. Kompetenzen im Französischunterricht fördern“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 127, S. 124–140.
- Brandi, Marie-Luise, Hermann Dommel und Brigitte Helmling (1988). München: Goethe-Institut, S. 9–24.
- Bransford, John D. und Marcia K. Johnson (1972). „Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall“. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, Heft 6, S. 717–726.
- Breidbach, Stephan (2010). „Ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer? Kommunikativer Englischunterricht und visual literacy im Rahmen der Diskussion um Bildungsstandards und fremdsprachliche Grundbildung“. In: *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Hrsg. von Carola Hecke und Carola Surkamp. Tübingen: Narr, S. 55–75.
- Burwitz-Melzer, Eva und Ivo Steininger (2016). „Inhaltsanalyse“. In: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik; ein Handbuch*. Hrsg. von Daniela Caspari u. a., S. 256–269.
- Comenius, Johann Amos (1961[1657]). „Große Didaktik“. In: Hrsg. von Hans Ahrbeck. Berlin: Volk und Wissen.
- Comenius Johann Amos / Schaller, Klaus (Übers.) (1970). *Böhmische Didaktik*. Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Paderborn: Schöningh.

- Debes, John L. (1969). „The loom of visual literacy“. In: *InfoDaF 23, Heft 6, Audiovisual Instruction 14*.
- Decke-Cornill, Helene (1996). „Interventionen: Aufforderung zum Sturm auf Bilder, Filme und andere Texte“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 30, Heft 21*, S. 43–47.
- Doelker, Christian (1997). *Ein Bild ist mehr als ein Bild; visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Doelker, Christian (2011). „Visuelle Kompetenz – Grundzüge der Bildsemantik“. In: *Visuelle Kompetenz; Beiträge des Interfakultären Forums Innsbruck Media Studies*. Hrsg. von Theo Hug. 1. Aufl. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press, S. 9–27.
- Engel, Ulrich, Hans-Jürgen Krumm und Alois Wierlacher (1977). *Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Band 1 und Band 2. Heidelberg: Groos.
- Hallet, Wolfgang (2010a). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer [u.a.]
- Hallet, Wolfgang (2010b). „Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht“. In: *Bilder im Unterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Hrsg. von Carola Hecke und Carola Surkamp. Tübingen: Narr, S. 26–54.
- Hecke, Carola (2010). *Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz; Dissertation*. Göttingen.
- Hecke, Carola (2016). „Von der Grammatikübersetzungsmethode bis ins 21. Jahrhundert. Die Bedeutung von visual literacy in der deutschen Fremdsprachendidaktik“. In: *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von C. Michler und D. Reimann. Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung; Band 3, S. 37–49.
- Hecke, Carola und Carola Surkamp (2010). „Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht“. In: *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Hrsg. von Carola Hecke und Carola Surkamp. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 9–24.
- Heinich, R., Molenda, M. und Russel, J. (1982). *Instructional Media and the new Technologies of Instruction*. New York: Macmillan.
- Heinze, Carsten (2010). „Das Bild im Schulbuch“. In: *Das Bild im Schulbuch*. Hrsg. von Carsten Heinze. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–13.
- Hellwig, Karlheinz und Manfred Siekmann (1987). „Authentische Bildergeschichten im Englischunterricht (I). Theoretische Grundlagen“. In: *Die Neueren Sprachen 86, Heft 6*, S. 474–499.

- Heyd, Gertraude (1990). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Jenkins, Eva-Maria (1997). „Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien“. In: *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von Hans-Jürgen Krumm und P.R. Portmann-Tselikas. Reihe A, Jahrbuch 1/1997. Innsbruck: Studien Verlag, S. 182–193.
- KMK (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. Hrsg. von Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. (Abruf: 08.08.2018).
- Kroeber-Riel, Werner (1996). *Bildkommunikation. Imagerystrategien für die Werbung*. München: Vahlen.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994). „Stockholmer Kriterienkatalog“. In: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hrsg. von Bernd Kast und Gerhard Neuner. Reihe A, Jahrbuch 1/1997. Berlin; München: Langenscheidt KG, S. 100–105.
- Lieber, Gabriele (2008). *Lehren und Lernen mit Bildern; ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hrsg. von Gabriele Lieber. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 4–8.
- Lobinger, Katharina (2012). *Visuelle Kommunikationsforschung; Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Macaire, D. und W. Hosch (1996). *II: Bilder in der Landeskunde*. Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt bei Klett.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mollenhauer, K. (1997). „Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation“. In: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von B. Frieberthäuser und A. Prengel. Weinheim, S. 247–264.
- Müller, Marion G. (2003). *Grundlagen der visuellen Kommunikation*. Konstanz: UVK.
- Pettersson, Rune (2013). „Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern“. In: *Lehren und Lernen mit Bildern; ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hrsg. von Gabriele Lieber. 2.

- grundlegend überarb. und ergänzte Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 134–145.
- Pettersson, Rune (2010). *Bilder in Lehrmitteln*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Pettersson, Rune (2012). *Information Design 3. Image Design*, Institute for Infology. <http://www.iiid.eu/rune-pettersson-information-design-3-image-design/>. (Abruf: 10.03.2017).
- Pettersson, Rune (1993a). „Visual literacy und Infologie“. In: *Wissenserwerb mit Bildern; instruktionale Bilder in Printmedien, Film, Video und Computerprogrammen*. Hrsg. von Bernd Weidenmann. Bern [u.a.]: Huber, S. 215–236.
- Pettersson, Rune (1993b). *Visual literacy und Infologie*. Hrsg. von Bernd Weidenmann. Bern [u.a.]: Huber, S. 217.
- Pettersson, Rune (1994). „Visual literacy und Infologie“. In: *Wissenserwerb mit Bildern; instruktionale Bilder in Printmedien, Film, Video und Computerprogrammen*. Hrsg. von Bernd Weidenmann. Bern [u.a.]: Huber, S. 215–235.
- Posner, Roland (2003). „Ebenen der Bildkompetenz“. In: *Was ist Bildkompetenz? : Studien zur Bildwissenschaft ; [... Vorträge und Podiumsdiskussionen des Symposiums "Was ist Bildkompetenz?" ... vom 4. - 6. März 2001 in der Tagungsstätte "Schloss Wendgraben" ...]* Hrsg. von Klaus Sachs-Hombach. 1. Aufl. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl, S. 17–24.
- Raith, Markus (2014). „Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen“. In: *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Hrsg. von Marc Hieronimus. Göttingen: Univ.-Verlag Göttingen, S. 25–50.
- Reimann, Daniel (2016). „Was ist Sehverstehen? Vorschlag eines Modell für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“. In: *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Christine Michler und Daniel Reimann. Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung; Band 3, S. 19–37.
- Reinfried, Markus (1992). *Das Bild im Fremdsprachenunterricht: Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Markus (2003). „Visuelle Medien“. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm. 4. Aufl. Tübingen: Francke, S. 416–420.
- Reinfried, Markus (2008). „Vom ‚Stellvertreter‘ zum ‚Türöffner‘ – Bilder in Fremdsprachenlehrwerken“. In: *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Hrsg. von Gabriele Lieber. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider, S. 198–211.

- Rikowski, Sebastian (o.D.). *Die generative Grammatik*. <http://www.kurztutorial.info/referate/germanistik/generative-grammatik/einfuehrung.htm>. (Abruf: 15.09.2017).
- Rössler, Andrea (2005). „Im Bilde sein“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 9, S. 4–9.
- Rymarczyk, Jutta (1998). „‘Im Bilde sein’ bei Macbeth und anderswo. Zur Eignung künstlerischer Bildwelten im Fremdsprachenunterricht“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45, Heft 1, S. 45–54.
- Sandbothe, Mike (1997). „Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet“. In: *Mythos Internet*. Hrsg. von Stefan Münker und Alexander Roesler. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 56–82.
- Scherling, Theo und Hans-Friedrich Schuckall (1992). *Mit Bildern lernen; Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. 1. Aufl. Berlin; Wien: Langenscheidt.
- Schilder, Hanno (1977). *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880; eine Grundlegung der Anschauungsmethode und der auditiven Methode unter entwicklungsgeschichtlichem Aspekt*. 1. Aufl. Königstein, Ts.: Scriptor Verlag.
- Schmelter, Lars (2014). „Gütekriterien“. In: *Einführung in die empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hrsg. von Julia Settinieri u. a. Stuttgart: UTB, S. 33–45.
- Scholz, Oliver R. (1998). „Was heißt es, ein Bild zu verstehen?“. In: *Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*. Hrsg. von Klaus Sachs-Hombach und Klaus Rehkämper. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 17–23.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Schwiderowski, Michael (Abruf: 15.09.2017). *Tiere-15. Kostenlose Fensterbilder: Window Color Malvorlagen*. <http://www.fensterbilder.edelgrau.de/downloadbilder/tiere-15.gif>.
- Settinieri, Julia u. a. (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; Eine Einführung*. 1. Aufl.
- Stöckl, Hartmut (2011). „Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz“. In: *Bildlinguistik; Theorien, Methoden, Fallbeispiele*. Hrsg. von Hans-Joachim Diekmannshenke. Berlin: E. Schmidt.
- Thaler, Engelbert (2007). „Schulung des Hör-Seh-Verstehens“. In: S. 132–149.

Tupungato (Abruf: 15.09.2017). *Tourism industry – mind map. Handwritten graph with important factors in traveling*. <http://www.bigstockphoto.com/de/image-10958978>.

Weidenmann, Bernd (1991). „Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern“. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 5*, S. 12–16.

Weidenmann, Bernd (1989). „Das Bild im Sprachunterricht. Lernhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel „Wirtschaftskommunikation““. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 15*, S. 132–149.

Weidenmann, Bernd (2003). *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. 1. Aufl. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber.

Zimmerman, Günther (1976). „Phasen und Formen der Spracherlernforschung bei einem audiovisuellen Kurs“. In: *Innovation des audio-visuellen Fremdsprachenunterrichts; Bestandsaufnahme u. Kritik*. Hrsg. von Jean Firges. 1. Aufl. Schule und Forschung ; 28. Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg, S. 63–76.

Abbildungsverzeichnis

1	Modell des Hör-Seh-Verstehens nach Thaler (2007: S. 13)	6
2	Modell zur Filmbildung im FSU (Bell/Lütge 2008: S. 128)	6
3	Vorschlag eines integrierten Modells des Sehverstehens (Reimann 2016: S. 29)	7
4	Hase (Schwiderowski 2017)	26
5	Logisches Bild (Tourism industry - mind map. Tupungato 2017)	28
6	Baumdiagramm als Beispiel für ein analoges Bild (Rikowski 2017)	29
7	Makrostruktur des Forschungsdesigns (Danchenko 2018)	42
8	Bildtypen (Danchenko 2018)	56
9	Bildsorten (Danchenko 2018)	58
10	Symbole (Schritte plus Neu 1 Österreich, Kursbuch, S. 3)	60
11	Notizzettel (Schritte plus Neu 1 Österreich, Kursbuch, S.56)	62
12	Verhältnis von authentischen und didaktisierten Visualisierungen des Lehrbuches Schritte plus Neu Österreich A.1.1 (Danchenko 2018)	64
13	Verhältnis von Bildfunktionen im Lehrbuch (Danchenko 2018)	66
14	Bildfunktionen (Danchenko 2018)	67
15	Illustrative Funktion (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A.1.1, Kursbuch, Lektion 4, S. 58, 62)	68
16	Illustrative Funktion (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Arbeitsbuch, Lektion 2, S. 26)	69
17	Semantische Funktion: Wortbezug (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 7, S. 82)	70
18	Sematische Funktion: Situationsbezug (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A.1.1, Arbeitsbuch, Lektion 4, S. 49)	70
19	Sematische Funktion: Textbezug (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Arbeitsbuch, Lektion 5, S. 58)	71
20	Sematische Funktion: Situation (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 7, S. 86)	72

21	Sematische Funktion: Notizzettel (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Arbeitsbuch, Lektion 6, S. 70)	73
22	Sematische Funktion: Visitenkarten (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 1, S. 17)	74
23	Repräsentative Funktion: Menschen (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 7, S. 85 (Foto) und Lektion 1, S. 15 (Zeichnung) . . .	77
24	Repräsentative Funktion: Begrüßung und Abschied (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 1, S. 21)	78
25	Repräsentative Funktion: Landkarten (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 1, S. 21)	78
26	Kognitive Funktion: Vokabeln (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 1, S. 20)	81
27	Mnemonische Funktion: Mindmaps (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich 1.1, Arbeitsbuch, Lektion 4, S. 52)	82
28	Mnemonische Funktion: Tabelle (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 2, S. 30)	82
29	Mnemonische Funktion: Hinweis (Lehrwerk Schritte plus Neu Österreich A1.1, Kursbuch, Lektion 5, S. 65)	83

Tabellenverzeichnis

1	Kategorien zu Bildtypen (Danchenko 2018)	44
2	Kategorien zu Bildfunktionen (Danchenko 2018)	45
3	Fototypen im Lehrbuch (Danchenko 2018)	60

Abstract

Bereits im 17. Jahrhundert wurden Bilder in Lehrbüchern verwendet. Schon damals wurde erkannt, dass Visualisierungen das Lernen stark erleichtern können und auch die heutigen Lehrbücher für Fremdsprachen stellen keine Ausnahmen dar. In aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache beträgt der Anteil der Visualisierungen mehr als die Hälfte des gesamten Buchinhaltes. In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nach dem Stellenwert solcher Visualisierungen in Lehrwerken für DaF/DaZ nachgegangen. Um diese Frage beantworten zu können, werden die Bildtypen und die Bildfunktionen der Visualisierungen anhand des aktuellen Lehrwerkes „Schritte plus Neu 1 Österreich“ analysiert. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen erläutert, anschließend wird das genannte Lehrwerk nach qualitativen und quantitativen Methoden untersucht. Die ausführlich beschriebenen Ergebnisse dieser Untersuchung sollen einen Beitrag zur Erforschung der Verwendung von Visualisierungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache leisten.