



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Multimodales Sehverstehen.
Einführung eines Modells zum Verstehensprozess von
Text-Bild-Gefügen in Online Nachrichten Ressourcen“

verfasst von / submitted by

Matthias Rotter, BA

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

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 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. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Ich danke Frau Professor Faistauer, meiner Betreuerin, für die Hinweise und Verbesserungsvorschläge. Frau Professor Faistauer hat es verstanden mir den nötigen Freiraum zu geben, der für den Schreibprozess an dieser Arbeit sehr wichtig war.

Daher wurde die Arbeit so, wie ich sie mir im Kern vorgestellt habe. Danke!

Des Weiteren danke ich meiner Schwester Anita und Sonja für das Korrekturlesen, das bei meiner verschachtelten Schreibweise sicher mühsam und zeitaufwändig war.

Auch möchte ich mich bei allen Studienkolleg/innen/en bedanken, mit denen ich meine Höhen und Tiefen beim Studieren geteilt habe.

Ich danke meinen Freunden aus der *Brew gold/ France Trip* Gruppe Jack, Benni, Barbara und Madlen für ihre Freundschaft und den gemeinsamen Erlebnissen. Auch Adam danke ich für die Freundschaft und hoffe, dass wir mehr Zeit für gemeinsame Klettererlebnisse finden werden!

Hildrun, Tobi und Mary danke ich für die Unterstützung während diesem Masterstudium.

Diese Arbeit widme ich Matea ♥

Sie und alle anderen Kinder möchten, egal wo sie auf dieser Erde geboren wurden und werden, einen friedlichen blauen Planeten vorfinden. Es ist unsere Aufgabe als Erwachsene dafür zu sorgen. In diesem Sinne sollte die vorliegende Arbeit einen Beitrag zum friedlichen Miteinander leisten, indem die mediale Berichterstattung in Online-Medien als Teil eines diskursiven Meinungsmanagements kritisch betrachtet und in Bezug auf den DaF/DaZ Unterricht reflektiert wird.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	7
1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	11
2 Sehverstehen und visual literacy im Kontext (Deutsch als) Fremd- bzw. Zweitsprache.....	13
2.1 Sehverstehen als Teilfertigkeit des Hör-Seh-Verstehens.....	13
2.2 Visual literacy.....	17
2.3 Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht.....	19
2.4 Text-Bild-Verstehen: eine interdisziplinäre Angelegenheit.....	24
3 Begriffsbestimmung: Text-Bild-Gefüge/Sehflächen.....	28
3.1 Gesamttext.....	31
3.2 Additiver Text.....	32
4 Medientheoretische Konzepte.....	34
4.1 Multimodalität & Transkription.....	34
4.1.1 Multimodal versus multicodal: Nur ein terminologisches Problem?.....	43
4.2 Nonlineare Strukturen.....	45
4.3 Framing - Realitätskonstruktion durch Denkmuster.....	49
5 Begriffsbestimmung: Hypertext - eine Definition aus multimodaler Perspektive.....	59
5.1 Systemabgeschlossener Hypertext: Veranschaulichung anhand eines Beispiels.....	64
5.2 Systemoffene Hypertexte = Online-Texte.....	66
5.2.1 Rezeptionsweise systemoffener Hypertexte.....	67
6 Didaktische Überlegungen.....	69
6.1 Framing: eine hegemoniekritische Betrachtungsweise.....	69
6.1.1 Dekonstruktion & persönliche Ermächtigung im Fremdsprachenunterricht.....	72
6.1.2 Mediale Berichterstattung aus geostrategischer Perspektive.....	77
7 Modell zur Förderung des multimodalen Sehverstehens für Text-Bild-Gefüge.....	84
7.1 Sprachunterricht im Sinne einer authentischen multimodalen Pädagogik.....	87
7.1.1 Mediale Kompetenz.....	88
7.1.2 Multimodalitätsanalyse.....	89
7.1.3 Framinganalyse.....	89
7.1.4 Inferioritätsanalyse.....	90
7.1.5 Persönliche Ermächtigung.....	91
8. Didaktisches Konzept.....	93

8.1 Mediale Kompetenz (Teil 1).....	95
8.2 Multimodalitätsanalyse (Teil 2).....	102
8.3 Framinganalyse (Teil 3).....	107
8.4 Inferioritätsanalyse (Teil 4).....	110
9 Resümee und Ausblick.....	113
Literaturverzeichnis.....	120
Abbildungsverzeichnis.....	130
Abstract.....	132

Einleitung

Die vorliegende Arbeit wird dem Themenfeld Medienkompetenz zugeordnet und beschäftigt sich mit *Text-Bild-Gefügen* in Online-Nachrichten-Quellen. Damit möchte diese Arbeit an die alltagsweltliche Situation der Lernenden anknüpfen, die zur *Diskursfähigkeit* im Sinne eines höhergestellten Bildungsziels befähigt werden sollen (vgl. Hallet 2008: 173, Kap. 2.2). Pfeil weist auf das Internet als Medium der Wissensvermittlung hin und schreibt, dass der Gebrauch mobiler Endgeräte in zahlreichen Ländern Normalfall sei und jene auch von den meisten Altersgruppen genutzt werden würden (vgl. Pfeil 2015: 3).

In Österreich hatte der Online-Journalismus inklusive Social Media in den letzten Jahren einen Zugewinn zu verzeichnen, wenn es um die Rezeption von Nachrichten ging, obwohl Österreich traditionell ein Land der Zeitungen und Magazine ist. Während im Jahr 2015 der Print Journalismus als Nachrichtenquelle mit 71% noch mit einem Prozent vor den Online-Medien inklusive Social Media rangierte, kam der Print Journalismus im Jahr 2019 nur noch auf 56% im Gegensatz zu Online-Medien, die zusammen mit Social Media einen Zuwachs auf 75% erfuhren (vgl. Nielsen et al. 2019: 71).¹ Einzeln betrachtet, ohne dass die verschiedenen Internetquellen als Einheit ausgewiesen werden², sind aber immer noch TV-Nachrichtenprogramme mit 31% und gedruckte Zeitungen (18,8%) sowie der Rundfunk (11,9%) als Hauptnachrichtenquellen am beliebtesten. Erst dann kommen Websites/Apps von Zeitungen mit 11,7% und soziale Medien³ mit 10,5% (vgl. Gadringer et al. 2019: 35).

Allerdings werden von den jüngeren Altersgruppen für Nachrichten eindeutig Online-Zugänge präferiert. 65% der Altersgruppe 18-24 bevorzugen als Hauptnachrichtenquelle Online-Medien und somit keine TV-, Radio- und Printmedien. Die 25-34 Jährigen geben

1 Die hier genannten Prozentzahlen spiegeln die generelle Nutzung von Nachrichtenquellen wider, weshalb auch Kombinationen der verschiedenen Quellen möglich sind. Es geht nicht um Hauptnachrichtenquellen.

2 Es gibt folgende Kategorien (Stand 2019): TV-Nachrichtenprogramme (31%), Gedruckte Zeitungen (18,8%), Radio-Nachrichtenprogramme (11,9%), Websites/Apps von Zeitungen (11,7%), Soziale Medien (10,5%), Websites/Apps von TV- und Radiounternehmen (5%), 24h-TV-Nachrichtensender (4,6%), Websites/Apps anderer Nachrichtenorganisationen (2,5%), Websites/Apps von gedruckten Magazinen (2,4%), Gedruckte Magazine (1%), Blogs (0,7%) (Gadringer et al. 2019: 35). Da es so viele verschiedene Kategorien gibt, werden nicht alle Online-Ressourcen zusammenfassend ausgewiesen, sodass ihr tatsächlicher Einfluss geschmälert wird.

3 Nutzung von digitalen Nachrichten bzw. Newslettern auf Facebook, WhatsApp, YouTube, Instagram, Facebook Messenger, Twitter, Pinterest (vgl. Gadringer et al. 2019: 73). Da aber Newsletter Dienste auf WhatsApp verboten wurden (<https://www.heise.de/newsticker/meldung/Keine-Newsletter-ueber-WhatsApp-mehr-4444786.html> (01.03.2020)), wird es womöglich zu einer Änderung im Nutzer/innen/verhalten kommen, oder es wird auf alternative Dienste, wie z.B. Telegram, ausgewichen werden.

auch mehrheitlich (51,8%) Online-Medien den Vorzug (vgl. Gadringer et al. 2019: 38). Das bedeutet, dass Online-Nachrichten als Quellen zunehmend wichtiger werden. Diese Masterarbeit konzentriert sich daher auf Online-Nachrichten-Artikel; auch wenn natürlich zahlreiche medienspezifische Charakteristika für alle Publikationsformate gleichermaßen gelten.

In Kapitel 1, in dem der Stellenwert der verschiedenen Forschungstraditionen innerhalb der Fremdsprachendidaktik kurz besprochen und die wissenschaftliche Zugangsweise der Arbeit erläutert werden, wird auf die Erkenntnisinteressen und Forschungsfragen dieser Arbeit eingegangen. Zudem wird eine Verortung innerhalb der verschiedenen fremdsprachendidaktischen Forschungsbereiche, welche von den Erkenntnisgewinnen dieser Arbeit profitieren sollen, vorgenommen. Auch wird der Sinn hinter den Forschungsfragen und somit die Berechtigung der Fragestellungen für die Fremdsprachendidaktik herausgearbeitet. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine theoretische Arbeit handelt, wird das Verhältnis zwischen Empirie und Theorie thematisiert und die Grenzen der diskursiv gewonnen Erkenntnisse für das Praxisfeld Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angesprochen. Am Ende des Kapitels wird eine mögliche Beurteilung des Erkenntnisgehalts für die weitere empirische und theoretische Forschung in Aussicht gestellt.

In Kapitel 2 „Sehverstehen und visual literacy im Kontext (Deutsch als) Fremd- bzw. Zweitsprache“ werden mehrere Konzepte aus fremdsprachendidaktischen Bereichen vorgestellt und die Entwicklung der Begriffe *Sehverstehen* und *visual literacy* aufgezeigt sowie deren Relevanz für diese Arbeit herausgearbeitet. Besprochen werden die Begriffe *Sehverstehen* bei Schwerdtfeger, Blell/Lütge und Thaler (Kap. 2.1), die aus dem Bereich der Filmbildung stammen, weshalb deren Einfluss auf das eigentliche *Sehverstehen*, also nicht als Teil des Hör-Seh-Verstehens, im Hinblick auf *Text-Bild-Gefüge* erörtert werden muss. Im Zuge eines kontrastierenden Vergleichs wird auf den Terminus *visual literacy* eingegangen, der v.a. von Weidenmann und in weiterer Folge auch von Hallet geprägt wurde. Dementsprechend wird eine Umdeutung des Begriffs *Sehverstehen* basierend auf den zwei Zugängen vorgenommen und der Begriff für diese Arbeit definiert (Kap. 2.2). Auch Reimanns Konzept des *Sehverstehens* wird besprochen, da es wichtige Elemente der zwei verschiedenen Strömungen Filmdidaktik (*Sehverstehen* als Teil des Hör-Seh-Verstehens) und Kunstpädagogik (*visual literacy*) miteinander vereint (Kap. 2.3).

Ausgehend von der Bildlinguistik werden in Kapitel 3 „Begriffsbestimmung: Text-Bild-Gefüge/Sehflächen“ zunächst der Ausdruck *Text-Bild-Gefüge* und die Bezeichnung *Sehfläche* in die Arbeit eingeführt und weitere Begriffsmöglichkeiten besprochen. Zudem wird die Verwobenheit von Text und Bild anhand von zwei Beispielen gezeigt und es werden grundlegende Aspekte der zwei Typen *Gesamttext* (Kap. 3.1) und *Additiver Text* (Kap. 3.2) näher ausgeführt.

Während in Kapitel 2 fremdsprachliche Zugänge zum Thema *Sehverstehen* behandelt werden, geht es in Kapitel 4 um „Medientheoretische Konzepte“, die den Forschungszweigen Bildlinguistik, Publizistik und Kognitionspsychologie entlehnt und mit Bezugnahme auf den Fremdsprachenunterricht reflektiert werden. In Kapitel 4.1 wird *Multimodalität* als Eigenschaft von *Text-Bild-Gefügen* beschrieben und, wie bei Stöckl, mit dem Phänomen der *Transkription* nach Jäger verknüpft. Aufbauend darauf wird nicht nur das *Text-Bild-Gefüge* näher spezifiziert, sondern es werden auch der Fremdsprachenunterricht, im Sinne einer *authentischen multimodalen Pädagogik*, neu beleuchtet und der *Universelle Textbegriff* entwickelt (Kap. 5). Des Weiteren wird Stöckls Konzept der *mehrdimensionalen Zeichenmodalität* beschrieben und reflektiert (Kap. 4.1.1). In Kapitel 4.3 werden die *nonlinearen* Strukturen von Bildern im Hinblick auf den Rezeptionsprozess untersucht. Abschließend wird in Kapitel 4.3 „Framing - Realitätskonstruktion durch Denkmuster“ der Nutzen von Entmans Kategorien, die den Begriff *Framing* bestimmen sollen, für didaktische Zwecke überprüft.

Da sich auch der *Textbegriff* durch die *mehrflächigen Medien*, wie beispielsweise Smartphone, Computer und Tablet, verändert hat, wird in Kapitel 5, auf Basis von *Multimodalität* und *Transkription* (Kap. 4.1.1), eine Neudefinition des Begriffes Text vorgenommen, der wesentliche Aspekte der Online-Medien berücksichtigt. Im Zuge dessen wird auch die Forschungsfrage mit ihren Begriffen *Text-Bild-Gefüge*, *Verstehensprozess*, *Hypertext* ausgehend vom entwickelten *Universellen Textbegriff* neu-perspektivisch definiert.

In Kapitel 6 sollen einerseits didaktische Zugänge für eine kritische Beurteilung von Medieninhalten gefunden werden und andererseits soll die Rolle der Medien und der Public Relations in einer informationsdurchdrungenen Gesellschaft, auch im Hinblick auf DaF/DaZ, herausgearbeitet werden. Wie in Kapitel 6.1 ausgeführt wird, erzeugen Medienangebote, welche im Sinne von *Framing* eine gewisse Sichtweise auf die Welt

generieren, *superiore* und *inferiore* Positionen. Daher wird die Funktion der Medien in einer meinungsumkämpften Welt mit Blick auf Gramsci, Hallet, Ross und Bernay kritisch herausgearbeitet, bevor in Kapitel 6.1.1 eine angemessene didaktische Vorgehensweise für den Umgang mit *superioren* und *inferioren* Positionierungen gefunden wird. In Kapitel 6.1.2 wird auf den Nutzen der Public Relations für geostrategische Interessen eingegangen und eine mögliche Verbindung zwischen US-amerikanischen Drohneneinsätzen und den Asylanträgen aus jenen Ländern an den Staat Österreich zur Diskussion gestellt.

Das Modell zur Förderung des *multimodalen Sehverstehens* für *Text-Bild-Gefüge* in Online-Ressourcen wird auf Grundlage der gewonnen medientheoretischen Erkenntnisse aus den Kapiteln 2.2, 4.1, 4.2, 4.3, 5, 6.1.1 in Kapitel 7 präsentiert. Zunächst wird die Relevanz des eingeführten Modells für die Entwicklung von Medienkompetenz und *Diskursfähigkeit* als übergeordnetes Bildungsziel (vgl. Hallet 2008: 173, Kap. 2.2) im Fremdsprachenunterricht erörtert, bevor in den Kapiteln 7.1-7.1.5 auf den Sprachunterricht sowie die einzelnen Teilkompetenzen eingegangen wird. Der Sprachunterricht wird in Kapitel 7.1, wie auch in Kapitel 4.1 und 5 aus *multimodaler* Perspektive (Kap. 4.1) betrachtet und dementsprechend definiert. In Kapitel 7.1.1 geht es einerseits um die Entwicklung *medialer Kompetenz* in Bezug auf das Medium selbst als Träger und einer geeigneten Rezeptionsweise in Kapitel 7.1.2 (*Multimodalitätsanalyse*), andererseits aber auch um medial-diskursive Fertigkeiten (*Framing- und Inferioritätsanalyse*, Kap. 7.1.3-7.1.4). Das Kapitel 7.1.5 beschäftigt sich mit *persönlicher Ermächtigung* und deren Bedeutung für *Diskursfähigkeit*.

Aufbauend auf den Ausführungen in Kapitel 7 sowie ausgehend von den vorgestellten fremdsprachendidaktischen Konzepten rund um das Thema *Sehverstehen* und *visual literacy* in den Kapiteln 2.1, 2.2, 2.3 wird in Kapitel 8 ein didaktisches Konzept eingeführt, das in den Kapiteln 8.1-8.4 die didaktischen Überlegungen und bildungsbezogenen Forderungen des Modells zur Förderung des *multimodalen Sehverstehens* für *Text-Bild-Gefüge* in Online-Ressourcen (Kap. 7) anhand konkreter Aufgabenstellungen praktisch umsetzt.

1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Diese Masterarbeit wurde im Sinne einer theoretischen Forschungstradition verfasst, die neben der historischen und empirischen Forschung zu den wichtigsten wissenschaftlichen Arbeitsweisen im Bereich der Fremdsprachendidaktik zählt (vgl. Legutke 2016: 39). Wie Klippel feststellt, habe es in den letzten drei Jahrzehnten zwar eine Verschiebung Richtung empirischer Forschung gegeben (vgl. Klippel 2016: 28), aber das bedeute nicht, dass theoretische Forschung überflüssig geworden wäre (vgl. Klippel 2016: 30). In der theoretischen Forschung werden einerseits Untersuchungsfelder bestimmt, andererseits systematisiert, aber auch Konzepte entwickelt, die kritisch besprochen werden (vgl. Legutke 2016: 39). Im Gegensatz zur theoretischen Forschung überprüft die empirische Forschung die auf der Theorie basierenden Erkenntnisse (vgl. Legutke 2016: 47). Theoretische und empirische Forschungen ergänzen sich somit gegenseitig und profitieren voneinander.

Die nachfolgenden Forschungsfragen lassen sich den zwei Forschungsbereichen *Kompetenzforschung* und *Konzeptforschung* zuordnen. Während es in der *Konzeptforschung* darum geht die Entwicklung von Konzepten, Modellen, und grundlegenden Konstrukten voranzutreiben, geht es in der *Kompetenzforschung* u.a. um eine begründete, theoriegeleitete Auswahl beispielsweise medienpädagogischer Kompetenzen für den Unterricht (vgl. Caspari 2016: 14). Diese Arbeit behandelt die Kompetenz *Sehverstehen* im Hinblick auf *Text-Bild-Gefüge* in Online-Nachrichten-Quellen, deren Bedeutung für den Unterricht theoretisch herausgearbeitet wird. Zudem werden Konzepte rund um das Thema *Sehverstehen* analysiert und weiterentwickelt. Die Forschungsfragen lauten daher:

- Welche medientheoretischen Konzepte und didaktischen Überlegungen sind für den *Verstehensprozess* von *Text-Bild-Gefügen* in Online-Nachrichten-Quellen (=Hypertexte) mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht geeignet?
- Wie könnte ein Modell sowie ein konkretes didaktisches Konzept zur Rezeptionsweise von *Text-Bild-Gefügen* in Online-Nachrichten-Quellen aussehen?

Wie in Kapitel 6 „Didaktische Überlegungen“ aufgezeigt wird, haben Medien und somit auch Online-Nachrichten-Ressourcen einen maßgeblichen Einfluss auf Diskurse eines Landes. Der Deutsch als Fremd- bzw. Deutsch als Zweitsprachen Unterricht soll die Kursteilnehmer/innen u.a. befähigen an alltagsweltlichen Diskursen des Zielsprachenlandes

teilzunehmen. Hallet spricht diesbezüglich vom übergeordneten Bildungsauftrag zur *Diskursfähigkeit* im Fremdsprachenunterricht (vgl. Hallet 2008: 173, Kap. 2.2). Nur wer am Diskursgeschehen partizipiert, hat auch die Möglichkeit Einfluss auf Diskussionen zu nehmen. Um eine Teilnahme zu ermöglichen, braucht es nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch Medienkompetenz. Mit der ersten Forschungsfrage wird deshalb nach medientheoretischen Konzepten und didaktischen Überlegungen gefragt, die es ermöglichen den *Verstehensprozess* von *Text-Bild-Gefügen* in Online-Ressourcen zu fördern.

Im Anschluss wird mit der zweiten Forschungsfrage ein Modell auf der Basis der herausgearbeiteten medientheoretischen und didaktischen Zugänge anvisiert, das *Text-Bild-Gefüge* in puncto Medienkompetenz kritisch reflektiert und unterstützend auf die Interpretation der verschiedenen bildlichen und textuellen Elemente wirkt sowie zur Partizipation am Diskurs ermutigt. Die herausgearbeitete didaktische Vorgehensweise im Kapitel 8 „Didaktisches Konzept“ hat keine präskriptive Wirkung und ist daher als Anregung für den DaF/DaZ-Unterricht zu verstehen (vgl. Legutke 2016: 47). Raith entwickelte bereits 2014 eine Didaktik zu *Text-Bild-Gefügen* (Raith 2014), sodass das hier präsentierte Modell und der dazugehörige didaktische Vorschlag als ein zusätzlicher Impuls für die weitere theoretische und empirische Forschung in diesem Bereich aufgefasst werden können.

2 Sehverstehen und visual literacy im Kontext (Deutsch als) Fremd- bzw. Zweitsprache

Die visuellen Forschungszweige innerhalb der Fremdsprachendidaktik haben es sich zum Ziel gesetzt, das Visuelle, das nicht zuletzt auch durch die sogenannten Neuen Medien (=mehrflächige Medien, Kap. 5) frischen Aufschwung bekam, aufzuwerten. In den folgenden Kapiteln wird auf das *Sehverstehen* sowie auf den Begriff *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht bzw. im DaF/DaZ Bereich eingegangen. Abschließend werden die interdisziplinären Zugänge besprochen und auf jene Literatur verwiesen, die sich explizit mit dem Einsatz von *Text-Bild-Gefügen* im Unterricht beschäftigt.

2.1 Sehverstehen als Teilfertigkeit des Hör-Seh-Verstehens

Blell und Lütge stellen fest, dass Filmbildung und *Sehverstehen* als Kompetenz im Sprachunterricht mittlerweile anerkannt und auch gefördert werden (vgl. Blell/Lütge 2008: 124). Faistauer verweist darauf, dass das Sehen seit Schwerdtfeger (Schwerdtfeger 1989) zur zusätzlichen 5. Fertigkeit im Unterricht neben den traditionellen sprachlichen Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen wurde und macht darauf aufmerksam, dass das Sehen dem Hören gleichgestellt ist und es sich beim gleichzeitigen Hören und Sehen um ein doppelsinniges Verstehen handele (vgl. Faistauer 2010: 961). Über die Gründe, warum das Sehen erst so spät im Unterricht einen angemessenen Stellenwert erhielt, kann nur spekuliert werden. Im Unterschied zu den vier anderen Fertigkeiten gibt es aber beim Sehen keine direkte sprachliche Verbindung. Ohne das nötige Wissen in einer Sprache können wir Gehörtes und Gelesenes nicht verstehen, zu Verschriftlichtes nicht ausformulieren und zu Sprechendes nicht sagen. Laut dieser Logik ist das Sehen ein reiner kognitionspsychologischer-, aber kein sprachlicher Vorgang, weshalb man vermutlich das Sehen nicht als eigenständige Fertigkeit betrachtete. Diese Auffassung greift aber zu kurz. Laut Schwerdtfeger gebe es zwischen Sprachverstehen und visueller *Wahrnehmung* eine starke Verbindung, die sowohl in didaktischen als auch methodischen Überlegungen mitbedacht worden sei. Wichtig für Schwerdtfeger sei allerdings auch die Tatsache, dass durch das Visuelle Sprachfähigkeit und Sprechlust gefördert werden könne (vgl. Schwerdtfeger 1989: 24). Sie schreibt:

Ich stelle die These auf, daß Filme und vor allem die mit ihnen verbundenen Übungen und Unterrichtsmethoden es vermögen, ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine andere Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher im Fremdsprachenunterricht vorherrschte. (Schwerdtfeger 1989: 20)

Schwerdtfegers Verdienst ist zweifelsohne der Einsatz für das *Sehverstehen*, das sie explizit einforderte: „Für den fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozeß ist als 5. ‚Fertigkeit‘ *Sehverstehen* zu fordern“ (Schwerdtfeger 1989: 24). Allerdings wird seit Schwerdtfeger das *Sehverstehen* weitestgehend als Teilaspekt des *Hör-Seh-Verstehens* betrachtet, weshalb es auch nicht verwundert, dass das *Sehverstehen* im Unterschied zur *visual literacy* (Kap. 2.2) in der Fremdsprachendidaktik im Bereich der Filmbildung definiert wurde.

Blell und Lütge beschreiben das *Sehverstehen* in ihrem Modell zur *Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. (Inter-)Kulturelles Sehverstehen & Interkulturelles Lernen* wie folgt: „Fähigkeit, bewegte (und statische) Bilder (aktiv) wahrzunehmen und differenzierend zu verstehen sowie sprachhandlungsorientiert zu verarbeiten“ (Blell/Lütge 2008: 128). Der Prozess des Verstehens wird hier nicht als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt, sondern, wie auch in dieser Arbeit, als Leistung bzw. Fähigkeit verstanden, die erlernt werden muss. Auch interessant sind daher die Strategien, die das *Sehverstehen* fördern sollen:

- *Schulung und Bewusstmachung von Prozessen intentionalen Sehens für Sprach- und Sinnbildung*
- *Aneignung grundlegenden Filmizitätswissens⁴ zur Unterstützung von Rezeption und Produktion*
- *Entwicklung einer Haltung kritischer Aufmerksamkeit gegenüber der Beeinflussung/Manipulation von Wahrnehmen, Denken und Handeln. (Blell/Lütge 2008: 128)*

In allen aufgelisteten Punkten geht es darum eine Kompetenz auszubilden, die über das Sehen als Alltagspraxis hinausgeht. Ein elaboriertes Sehen, das für Sprach- und Sinnbildung im Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann, beruht laut Blell und Lütge auf Bewusstsein zum Gesehenen. Hilfreich für eine angemessene Rezeption ist das spezifische Wissen zu visuellen Aspekten, auf deren Grundlage ein besseres Verstehen möglich sein soll. Beim letzten Punkt wird darauf hingewiesen, dass die Art und Weise wie wir etwas sehen unser *Wahrnehmen*, Denken und letztendlich auch das Handeln bestimmt, weshalb eine kritische Haltung zum Wahrgenommenen, welches sich durch Bewusstmachung und spezifisches Wissen verändern kann, förderwürdig erscheint.

Das Verhältnis von *Wahrnehmen*, Denken, Handeln und der damit einhergehenden Beeinflussung soll anhand unterschiedlicher Kameraperspektiven kurz illustriert werden.

4 Hier in dieser Arbeit wäre das „Filmizitätswissen“ das spezifische Wissen zu grundlegenden Eigenschaften der *Text-Bild-Gefüge*.



Abb. 1 Neutralperspektive (Quelle: www.pixabay.com)



Abb. 2 Froschperspektive (Quelle: www.pixabay.com)

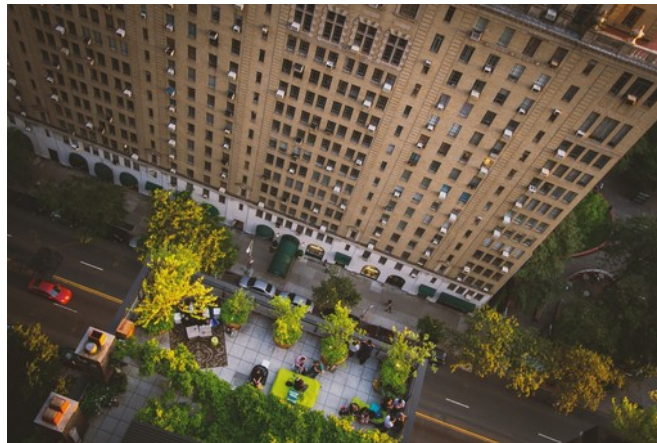


Abb. 3 Vogelperspektive (Quelle: www.pixabay.com)

Vergleicht man die drei Abbildungen miteinander, fällt auf, dass je nach Perspektive unterschiedliche *Wahrnehmungen* mit dementsprechenden Gefühlen und Haltungen erzeugt werden. Diese *Wahrnehmungsperspektiven* sind ein Resultat unserer *Alltagswahrnehmung* und werden für gewöhnlich erst durch Bewusstmachung reflektiert. In Abb. 1 wird eine indifferente Perspektive eingenommen, die keine besonderen Gefühle auslöst, da sie unserem alltäglichen Sehen auf Augenhöhe entspricht. Manche Gegenstände oder Personen sind genau wie die Hochhäuser im Bild gleich groß, etwas kleiner oder größer. Es wird kein über- oder unterproportionales, sondern ein normales Verhältnis ausgedrückt. Anders hingegen verhält es sich mit den zwei weiteren Abbildungen. Während Abb. 2 durch die Froschperspektive einerseits ein Gefühl von Machtlosigkeit und andererseits Bewunderung evoziert, erzeugt Abb. 3 ein Gefühl von Erhabenheit und Macht. Man könnte auch sagen,

dass in Abb. 2 zu jemandem oder etwas aufgeblickt wird und in Abb. 3 auf jemanden oder etwas herabgesehen wird. *Wahrnehmen*, Denken und infolgedessen auch Handeln gehören, wie Blell und Lütge feststellen, zusammen. Ein ausgewachsener, mächtiger Löwe zwingt uns zur Flucht, aber eine kleine, süße Katze lässt uns mächtig erscheinen und veranlasst uns höchstens zum Stehenbleiben. Abschließend soll festgehalten werden, dass alle von Blell und Lütge genannten Strategien und Zielsetzungen auch für die vorliegende Arbeit von erheblicher Bedeutung sind (Kap. 8).

Thaler, der das *Sehverstehen* ebenfalls als Teilfertigkeit des *Hör-Seh-Verstehens* betrachtet, führt verschiedene Kategorien ein, anhand derer er das *Sehverstehen* systematisch definiert:

Verstehen von Handlungen -Aktivitäten -Demonstrieren -Zeigen *Dekodierung ikonischer Elemente* - Bilder -Landschaften -Objekte *Deutung paralinguistischer Merkmale* -Gestik -Mimik -Körperhaltung -Augenkontakt -Körperkontakt -Proxemik *Verstehen kinematografischer Techniken* - Kameraperspektiven, -bewegungen, -Montage -Licht, Musik *Weltwissen, soziokulturelles Wissen* *Leseverstehen* -Untertitel -Inserts -Schriftzüge (Thaler 2007: 13, meine Hervorhebungen)

Thaler zeigt mit seiner Kategorieneinteilung, wie vielschichtig der Prozess des *Sehverstehens* abläuft und welches prozedurale und deklarative Wissen erforderlich ist, um dem Gesehenen eine sinnvolle Bedeutung zu geben. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es daher dieses Wissen zu fördern, was bedeutet, dass das prozedurale Wissen im Unterricht genutzt und auf die Ebene des Bewussten gehoben wird und das deklarative Wissen, wie teilweise das *Weltwissen* bzw. das *soziokulturelle Wissen* oder die Auswirkungen *kinematografischer Techniken*, den Teilnehmer/n/innen nähergebracht werden. Das sehspezifische Fachwissen, welches für sprachliche Zwecke genutzt werden kann, wird somit zum integrativen Bestandteil des Sprachunterrichts. Das bedeutet, dass im Sprachunterricht nicht nur Sprache, sondern auch Kompetenzen, wie das *Sehverstehen*, gelehrt werden. Auch in dieser Arbeit geht es um medientheoretische Konzepte, also um fachspezifisches Wissen (Kap. 4), das didaktisch aufbereitet und für den Sprachunterricht brauchbar gemacht wird (Kap. 7, 8).

Im Hinblick auf *Text-Bild-Gefüge* scheinen alle genannten Aspekte Thalers, abgesehen von den Kamerabewegungen, da es sich bei *Text-Bild-Kombinationen* um eine standbildliche Darstellungsweise handelt, nützlich zu sein. Interessant für *Text-Bild-Gefüge* ist der Hinweis Thalers auf Untertitel, Inserts und Schriftzüge, die er unter dem Punkt *Leseverstehen* subsumiert. Text und Bild bilden eine Einheit und verweisen aufeinander, weshalb sie nicht isoliert voneinander gedeutet werden sollten (Kap. 4.1).

Zusammenfassend kann darauf hingewiesen werden, dass ein Fremdsprachenunterricht, der neben einem sprachlichen Ziel auch alltagsrelevante Fähigkeiten ausbaut, unter gewissen didaktischen Rahmenbedingungen, zu einem Ort der Wissensvermittlung werden kann, der Interessen der Teilnehmer/innen berücksichtigt, den Unterricht spannend macht und somit durch zusätzliche Lernziele auf motivierende Weise bereichert.

2.2 Visual literacy

Ein weiteres Schlagwort im fremdsprachlichen Diskurs rund um das Thema Visualität ist neben dem bereits besprochenen *Sehverstehen* der Ausdruck *visual literacy*. *Literacy* wird mit *Literalität* übersetzt und kommt vom lateinischen Wort *littera*, was Buchstabe bedeutet (vgl. Bachtsevanidis 2012: 121; vgl. Doelker 2010: 9). Doelker sieht in der Verwendung des Begriffes *littera* für Buchstabe eine bildungspolitische Forderung, die die visuelle Kompetenz *visual literacy* zur Kulturtechnik des Lesens, also dem Lesen von Bildern, aufwertet. Die Schulung von *visual literacy* werde somit zum Bildungsauftrag (vgl. Doelker 2010: 9–10).

Das Konzept *visual literacy* wurde den bildwissenschaftlichen Disziplinen aus den späten 80er Jahren entlehnt und in die Fremdsprachenforschung eingebracht, „um zu Zeiten der Lernzielorientierung den auf die visuelle Kommunikation bezogenen Zweck der Arbeit mit Bildern zu bezeichnen und der Begriff des Sehverstehens nicht genügte“ (Hecke 2016: 37). Hecke verweist daher neben Schwerdtfeger (Kap. 2.1) auf Weidenmann (vgl. Hecke 2016: 40–41), der im selben Jahr wie Schwerdtfeger (1989), mehr Kompetenz im Umgang mit Bildern für den Sprachunterricht forderte (Weidenmann 1989). Im Unterschied zu Schwerdtfeger, die sich um ein besseres *Sehverstehen* bemühte, setzte sich Weidenmann für mehr *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht ein (vgl. Hecke 2016: 41; vgl. Weidenmann 1989: 144–147). Weidenmann geht es nicht nur um das Rezipieren, sondern auch um das Produzieren und er vergleicht das Verstehen und Herstellen von Bildern mit der Sprache, welche sich einerseits durch eine mitteilende und andererseits durch eine verstehende Komponente auszeichne (vgl. Weidenmann 1989: 144–145). Da Weidenmann in seinem Artikel immer wieder den Bezug zur Wirtschaftskommunikation herstellt, werden folgende Bereiche für den produktiven Einsatz von Bildern angeführt: „[...] Verhandlungen, Präsentationen, Konferenzen, Verkaufsgespräche usw. [...]“ (vgl. Weidenmann 1989: 145). An anderer Stelle weist er daraufhin, dass es während der Kommunikation nützlich sein

könne rudimentäre Bilder, Diagramme oder Skizzen zu erstellen (vgl. Weidenmann 1989: 146) und in der Wirtschaftskommunikation Informationsreferate, Präsentationen und Vorträge mit Bildern bedeutend sein würden (vgl. Weidenmann 1989: 147). Da Hecke dieser produktive bzw. mit Bezug auf Hallet (vgl. Hallet 2010: 68) diskursive Teil⁵ beim Terminus *Sehverstehen* fehlt (vgl. Hecke 2016: 37, 41, 43–44), unterscheidet sie die zwei Begriffe. Auch Chen bezieht sich auf die *Diskursfähigkeit* von Hallet (vgl. Hallet 2013: 220) und schreibt, dass Bilder nun nicht mehr nur die Funktion der unmittelbaren Sprachausübung, beispielsweise beim verbalen Verstehen durch Bilder oder als Hilfsmittel für Sprachproduktion, hätten, sondern durch ihre Zeichenhaftigkeit und als Speichermedium von Kultur selbst zum kommunikativen Mittel von Diskursen werden, was im Sprachenunterricht seinen gewissermaßen eigenen Platz findet (vgl. Chen 2014: 264–265).

Während bei Schwerdtfeger verallgemeinernd betrachtet die „Lust“ im Mittelpunkt steht (Schwerdtfeger 1989), die Lerner/innen zur Interaktion motiviert und welche durch den Einsatz von Filmen geweckt werden kann, geht es bei Weidenmann um das Verstehen von herkömmlichen Bildern, Statistiken, aber auch um den praktischen Nutzen von Bildern aus der Perspektive von Produzent/en/innen bei Vorträgen etc. (Weidenmann 1989). *Visual literacy* hat dadurch mehr Alltagsrelevanz als reines *Sehverstehen*, sodass *visual literacy*, spätestens seit Hallet (Hallet 2008, 2010, 2013), der *visual literacy* im Zuge der multiliteracies-Didaktik⁶ (Hallet 2010, vgl. 2013: 221) als Teil einer diskursiven Praxis versteht, zu einem erstrebenswerten Bildungsziel avancierte (vgl. Hallet 2010: 68; The New London Group 1996). Vor allem The New London Group (Fußnote 6) und Hallet verabschieden sich mit ihrer Forderung nach mehr visueller Kompetenz in einer digitalisierten Migrationsgesellschaft von der ursprünglichen Intention Schwerdtfegers, die den Fremdsprachenunterricht durch *Sehverstehen* auf revolutionäre Weise bereicherte und

5 Wie in der Einleitung und im Kapitel 1 erwähnt, plädiert Hallet für einen Fremdsprachenunterricht, der es sich zur Aufgabe macht *Diskursfähigkeit* als höhergestelltes Bildungsziel anzuvisieren (vgl. Hallet 2008: 173) und dessen Aufgabe es ist, Kommunikation im Sinne von Verstehen und aktiver Teilhabe zu schulen. Hallet spricht in diesem Zusammenhang auch von *multimodaler Diskursfähigkeit* (Kap. 4.1) (vgl. Hallet 2008, vgl. 2013: 220–221).

6 *Multiliteracies-Didaktik* ist ein pädagogisches Konzept, das von The New London Group, die aus zehn Wissenschaftler/n/innen besteht (vgl. The New London Group 1996: 62), ausgearbeitet wurde und sich das Ziel gesetzt hat, den Herausforderungen einer sich durch Technologie (the multiplicity of communication channels (The New London Group 1996: 60)) und Globalisierung (increasing cultural and linguistic diversity (The New London Group 1996: 60)) veränderten Welt mit einer dementsprechenden Pädagogik, die Lerner/innen zu mehr Partizipation und Mitgestaltung in den Bereichen „working lives“ „public lives“ (citizenship), „private lives“ (life world) verhelfen soll, entgegenzutreten (vgl. The New London Group 1996: 60, 65).

betrachten *visual literacy* im Zuge der Medienumwälzungen der letzten Jahre (Kap.5) als eine generelle fächerübergreifende Kompetenz, die gefördert werden muss.

Das bedeutet jedoch nicht, dass das *Sehverstehen* durch den *visual literacy* Begriff, der weitläufiger definiert ist, verdrängt werden wird. Schließlich erschien der Artikel, in dem Hecke u.a. die Unterschiede zwischen *Sehverstehen* und *visual literacy* herausarbeitete (Hecke 2016), im Buch „Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht“ (Michler/Reimann 2016). Allerdings wäre es möglich, dass der Begriff *Sehverstehen* auf die diskursive Alltagspraxis ausgerichtet und zunehmend zum Synonym von *visual literacy* wird.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet die Feststellung einer diskursiven Verankerung von Bildmaterialien in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten, dass *Text-Bild-Gefüge* auf Online-Plattformen, die ab ihrem Erscheinen Teil eines Meinungsdiskurses werden, nicht ohne eine Kompetenz zur *Diskursfähigkeit* betrachtet werden können (Kap. 6.1.1). Dennoch sind die von Blell/Lütge und Thaler genannten Aspekte (Kap. 2.1) des *Sehverstehens* für *Text-Bild-Gefüge* in Online-Nachrichten-Ressourcen äußerst relevant, weshalb der Begriff *Sehverstehen* in dieser Arbeit lediglich um Charakteristika der *visual literacy* erweitert wird. Da das visuelle Betrachten derzeit noch nicht so stark im DaF/DaZ-Kontext etabliert ist, wäre ein Aufsplitten in zwei verschiedene Zugänge für die gemeinsame Forderung nach mehr visueller Kompetenz kontraproduktiv. Dementsprechend beinhaltet der *Sehverstehens*-Begriff dieser Arbeit auch die genannten Aspekte der *visual literacy*. Im nächsten Kapitel wird vor allem auf die Ausführungen von Reimann eingegangen.

2.3 Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht

Reimann, der einen Überblick über das *Sehverstehen* gibt und die Modelle von Blell/Lütge (2008: 128) sowie Thaler (2007: 13) ebenso bespricht, weist daraufhin, dass trotz der Gegenüberstellung von Hör- und Sehverstehen⁷ bei Thaler „[k]eine systematische Vertiefung der Frage, was Sehverstehen für den Fremdsprachenunterricht bedeuten kann [...] stattgefunden [hat]“ (Reimann 2016: 21–22). Daher entwickelt Reimann ein Konzept, das auf integrierende Weise an die unterschiedlichen Perspektiven der Filmdidaktik (Hör-Seh-Verstehen) und Kunstpädagogik (*visual literacy*) herangeht und verschiedene Facetten

7 Hier in der Arbeit wurde im Kapitel 2.1 *Sehverstehen* als Teilfertigkeit des Hör-Seh-Verstehens nur das *Sehverstehen* angesprochen. In der Grafik von Thaler wird das Hör-Verstehen dem Seh-Verstehen gegenübergestellt und beide Fertigkeiten im Sinne des Hör-Seh-Verstehens zusammengefasst (vgl. Thaler 2007: 13).

miteinander verbindet (vgl. Reimann 2016: 26). Er unterscheidet zwei einander gegenüberstehende Betrachtungsweisen: das *interkulturelle Sehverstehen* und das *analytisch interpretatorische Sehverstehen* (vgl. Reimann 2016: 27–29).

Dem *analytisch interpretatorischen Sehverstehen* werden folgende Kategorien untergeordnet:

- *statische Bilder: bildende Kunst und Architektur, Urbanistik*
- *bewegte Bilder: Film und Musikvideoclips*
- *diskontinuierliche Texte: Graphiken etc. [...].* (Reimann 2016: 29)

Bei *Text-Bild-Gefügen* spricht Reimann vom Seh-/Leseverstehen in Anlehnung an das Hör-Seh-Verstehen bei Filmen. Sie gehören zum Typus *der diskontinuierlichen Texte* (vgl. Reimann 2016: 27–29). Das *interkulturelle Sehverstehen* unterteilt er, wie auch das *analytisch interpretatorische Sehverstehen*, wiederum in drei Unterkategorien auf:

- *Visuelle nonverbale Ebene der Konversation:* Darunter versteht er vorwiegend Gestik, Mimik und Proxemik (vgl. Reimann 2016: 27).
- *konversationeller Kontext:* Reimann weist daraufhin, dass der Ort, an dem die Kommunikation stattfindet, von entscheidender kommunikativer Bedeutung ist. Oft habe man im Fremdsprachenunterricht dem inneren und äußeren Raum nicht genug Beachtung geschenkt, so Reimann. Das Erkennen des Raumes sei hilfreich für die Motorik im Raum (wohin kann, soll, darf ich mich begeben), aber auch für adäquate Sprechakte (vgl. Reimann 2016: 27).
- *künstlerisch modellierte visuell wahrnehmbare Darstellungen in der kulturellen Gebundenheit ihrer Visualisierungs- und Deutungskonventionen:* Unter diesem Punkt wird davon ausgegangen, dass es in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Darstellungs- und Deutungspraxen gäbe. Es gehe darum die Unterschiede mit Blick auf die eigene Kultur im Sinne einer transkulturellen Kommunikation zu erkennen (vgl. Reimann 2016: 27).⁸

Das Konzept von Reimann definiert das *Sehverstehen* umfassender als Konzepte aus der fremdsprachlichen Filmdidaktik, sodass beispielsweise *Text-Bild-Gefüge* unter dem

⁸ Das Konzept mehrerer sich gegenüberstehender Kulturen ist durchaus kritisch zu betrachten. Alleine der Begriff *Kultur* ist als Homonym wissenschaftlich betrachtet äußerst unpräzise definiert. Zu Bedeutungen des Wortes *Kultur* und dessen etymologische Herkunft sowie zu verschiedenen kulturellen Konzepten und Ansätzen siehe Altmayer (2010).

Stichwort *diskontinuierliche Texte* auch berücksichtigt werden⁹. Die von Reimann genannten Aspekte des *interkulturellen Sehverstehens*¹⁰ sind auch für *Text-Bild-Gefüge* relevant, da die *nonverbale Konversationsebene* sowie der *konversationelle Kontext*, also die *Semiotik des Raumes* und die *diskursiven Deutungskonventionen* (Fußnote 10) entscheidenden Einfluss auf den Interpretationsprozess haben. Dies soll anhand von Bildern kurz illustriert werden.



Abb. 4 Nonverbale Konversationsebene
(Quelle: www.pixabay.com)



Abb. 5 Konversationeller Kontext (Quelle:
www.pixabay.com)

-
- 9 In dieser Arbeit wird eine eigenständige Definition von *Text-Bild-Gefügen* vorgenommen, die auf dem *Multimodalitäts* Konzept (vgl. Bucher 2007: 53; vgl. Stöckl 2011: 47, vgl. 2016: 6–7) (Kap. 4) aufbaut, weshalb in Kapitel 5 *Text-Bild-Gefüge* unter der Kategorie Bildtyp, welche sich lediglich auf das Bild im *Text-Bild-Gefüge* beschränkt, als *Standbildliche Texte* und nicht als *diskontinuierliche Texte* ausgewiesen werden.
- 10 Da das Wort *Kultur* unwissenschaftlich ist (Fußnote 8), gäbe es die Möglichkeit von *Diskursen* zu sprechen. *Diskurse* sind im Unterschied zur *Kultur* nicht nationen- und regionengebunden und dementsprechend supranational und supranational. Daher sind Diskurse auch differenzierender als *Kulturen*. Beispielsweise sind in der Metal Szene folgende nonverbale Identifikationszeichen üblich: Headbanging, devil's horn hand, Moshpit etc. Alle diese Symbole und Gepflogenheiten sind im Metaldiskurs verankert und nicht nationengebunden. Auch bei ganz traditionellen Bräuchen, wie beispielsweise dem „Schuachplattln“, kann man vom „Schuachplattler“ Diskurs sprechen, sodass nicht jede/r/e Bewohner/in einer Alpenregion zwangsläufig zu jener Kultur dazu gezählt wird. Bei nonverbalen Zeichen, wie beispielsweise dem Kopfnicken, könnte man sachlich von verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten sprechen, die teilweise regional und historisch gewachsen sind. Durch den *Diskurs*begriff ist eine analysierende Perspektive möglich, die im Unterschied zur historisch gewachsenen Bezeichnung *Kultur* nicht zuschreibend, sondern beschreibend wirkt.



Abb. 6 Diskursive Deutungskonvention (Quelle: www.pixabay.com)

In Abb. 4 sitzt eine Frau vor einem Stapel Bücher. Sie hat den Kopf und die Augen nach unten gesenkt, runzelt sehr stark die Stirn und starrt mehr vor sich hin als ins Buch hinein. Sie hat einen sorgenvollen Blick, der darauf schließen lässt, dass sie in der gegenwärtigen Situation überfordert ist. Wahrscheinlich lernt sie für eine Prüfung und fragt sich, wie sie das alles schaffen soll. Das Stützen des Kopfes durch den linken Arm unterstreicht ihre Passivität und zeigt ihre Ohnmacht in der dargestellten Lernsituation. Durch Mimik und Gestik ist es möglich aus dem Dargestellten eine Botschaft herauszulesen. Es braucht keinen Text als Erklärung. Alleine die Mimik, Gestik und der Stapel Bücher als *konversationeller Kontext* lassen das Gefühlsleben der Frau erahnen.

In Abb. 5 ist der *konversationelle Kontext* eine Bühne. Wahrscheinlich befinden sich die vier Ballerinen in einem Theater oder einem vergleichbaren Setting. Im Hintergrund ist eine Leinwand mit einem gotischen Torbogen zu sehen, der als Bruchstück eines ehemals existierenden Gebäudes übriggeblieben ist. Die künstliche Leinwand mit surrealen Elementen am Fuße des Torbogens ist gut zu erkennen. Mit den Worten Foucaults wäre die Leinwand eine *Utopie*, da sie zwar auf einen realen Raum verweist, aber de facto unreal ist, währenddessen das Theater mit seiner Bühne als ein Ort außerhalb der alltäglichen Orte im Sinne eines Gegenortes fungiert und infolgedessen eine *Heterotopie* darstellt (vgl. Foucault 2012: 320, 324). Anders ausgedrückt: Dass man vier synchrone Tänzerinnen, in weißen Tutus gekleidet, mit weißen Hauben auf den Köpfen, vor einem surrealen Hintergrund tanzend, nicht als Absurdität betrachtet, ist einzig und allein auf den Raum Theater als *Heterotopie* zurückzuführen, in dem das möglich ist. Das Theater als Raum legitimiert nicht nur das Auftreten von Schauspieler/innen, Tänzer/innen, wenn sie sich bewegen oder sprechen, sondern erklärt es auch. Wenn theatralische Sprechakte außerhalb des Theaters

auftauchen, werden sie als untypisch und möglicherweise verstörend empfunden. Dies kann man sehr gut an den theatralischen Wutausbrüchen Klaus Kinskis erkennen, der sich zeitweise auch im realen Leben so benahm als stünde er auf der Bühne.¹¹ Daher weist Reimann zurecht auf die *Semiotik des Raumes* und seine Bedeutung für die Motorik im Raum und den Sprechakten in seinem Modell hin (vgl. Reimann 2016: 27, 29).

Abb. 6 zeigt die Beine einer Frau in einem weißen Kleid und die Beine eines Mannes in einer schwarzen Anzughose. Beide Kleider lassen vermuten, dass es sich um einen festlichen Akt, wie beispielsweise eine Hochzeit oder dergleichen handelt. Die Frau steht nicht mit beiden Beinen, wie der Mann, stabil auf dem Rasen, sondern hat auf unnatürliche Weise das rechte Bein angewinkelt. In klassischen Filmdiskursen ist genau dieselbe Bewegung zu beobachten, wenn die Frau geküsst wird und dabei stark emotional ergriffen ist. Es handelt sich bei diesem Verhalten eindeutig um eine *diskursive Deutungskonvention*, die auch im Internet diskutiert wird. Hierzu Auszüge von der Seite www.gutefragen.net. Es wurde folgende Frage von HrvaTiiiCaa gestellt:

Bein beim Küssen heben?

in filmen wird immer gezeigt dass wenn sich 2 küssen das die frau immer ihr bein hebt. warum? was hat das für eine bedeutung und kann das auch in echt sein oder ist das nur in filmen so ? bei mir zb geht mein bein nicht hoch oder macht man das so oder geht das automatisch hoch ??
(<https://www.gutefrage.net/frage/bein-beim-kuessen-heben>- 01.03.2020)

Auf die Frage wurden drei Antworten gegeben, die Aufschlüsse über das „unübliche Verhalten“, sei es im Bezug auf den Film als auch hinsichtlich des wahren Lebens geben (<https://www.gutefrage.net/frage/bein-beim-kuessen-heben>- 01.03.2020):

Mathilda07:

also automatisch geht das bein auf keinen fall hoch :D das sieht halt in filmen total zierlich aus dann :) die frau ist in so einer zierlichen rolle die sich sogar meistens noch auf zehen spitzen stellt um an den mutigen tapgeren mann ranzukommen ;)

Tadey:

Also ich kann hatte schon viele sehr schöne Küsse und Knutschereien, aber mein Bein hat sich da noch nie groß geregt ^^ das ist einfach nur so ne Filmsache

elfchenhelfer:

Also es ist schoooon echt aber soooo selten eigentlich kaum..Im film wird das nur gespielt und die BEdeutung ist das das Mädchen/ Frau richtig verliebt ist und diesem Moment einfach alles tun würde...das BEinheben bedeutet nur ein ZEichen für: ICH bin wunschlos glücklich in ihn verliebt...aber heute in der Realität so selten.

11 Siehe diesbezüglich folgende Videos an: https://www.youtube.com/watch?v=lu5PJ_HUNxo (01.03.2020)
<https://www.youtube.com/watch?v=c0Efhz8jxNI> (01.03.2020)

An diesen Dialogen kann man erkennen, dass Wissen zu verschiedenen *diskursiven Deutungspraxen* erforderlich ist, um visuell dargestellte Handlungen verstehen zu können. Dieses Wissen ist nicht selbstverständlich, oder logisch, weshalb im Unterricht *diskursive Deutungskonventionen* thematisiert werden müssen. Sie sind nämlich für den Interpretationsprozess unerlässlich.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Reimanns Modell, mit seinen analytischen auf den Text bezogenen Einteilungen (*analytisches interpretatorisches Sehverstehen*) sowie den *diskursiven* Kategorien (*interkulturelles Sehverstehen*), wesentliche Aspekte des *Sehverstehens* aufgreift und im Unterschied zu filmorientierten Konzepten auch andere Formen der Visualität, wie beispielsweise die der *Text-Bild-Gefüge*, ausdrücklich mitbedenkt. Die hier dargestellten Charakteristika sind daher nicht zuletzt auch für *Text-Bild-Gefüge* auf Online-Nachrichten-Portalen relevant.

2.4 Text-Bild-Verstehen: eine interdisziplinäre Angelegenheit

Text-Bild-Gefüge im DaF/DaZ-Unterricht werden von Forschungsarbeiten im Bereich der Visualität behandelt. Dies hängt damit zusammen, dass das Bild im Vergleich zum Schrifttext in linguistischen und fremdsprachlichen Wissenschaftsdisziplinen bedeutend weniger Beachtung fand und erst durch die visuell orientierten Forschungszweige innerhalb der Linguistik und Fremdsprachenforschung mit zunehmendem Interesse verfolgt wurde. Alleine schon die Tatsache, dass in der Alltagssprache, aber auch teilweise im wissenschaftlichen Kontext, unter dem Wort Text (lat. *textus*=*Geflecht*) ein schriftlicher- und kein bildlicher Symboltext oder Hörtext verstanden wird, zeigt die unterschiedliche Gewichtung, die den Textarten zukam.¹² In jüngerer Zeit ist aber ein zunehmendes Interesse an Bildern beobachtbar. Raith spricht von der „Wiederentdeckung der Bilder“ seit dem sogenannten *visual* bzw. *pictorial turn*¹³ (Raith 2014: 25). Hansen weist jedoch darauf hin, dass die Verwendung von Bildern auch schon vor dem *pictorial turn* essentieller Bestandteil im Fremdsprachenunterricht war. Sie beruft sich auf Reinfried, der die Geschichte des Bildes im Fremdsprachenunterricht aufzeigt (vgl. Hansen 2018: 150, 157). Allerdings wurden in früheren Zeiten Bilder zumeist nur als Lernhilfe eingesetzt. Im 15. Jahrhundert wurde beispielsweise ein lateinisch-englisches Wörterverzeichnis mit Federzeichnungen versehen, um die Verständlichkeit der Vokabeln zu erhöhen (vgl. Reinfried 1992: 25). Wittstruck stellt

12 Siehe bezüglich einer möglichen Unterscheidungspraxis visueller Texte Doelker (2002: 61–63).

13 Auch *iconic turn* genannt (vgl. Klemm/Stöckl 2011: 7)

fest, dass Bilder heutzutage in Lehrwerken zwar häufig vorkommen, aber hinsichtlich ihres funktionellen Aspektes nicht selten als Anhang verstanden werden¹⁴ (vgl. Wittstruck 2018: 17). Es soll daher an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass Bilder in Lehrwerken weitaus mehr Potential haben und nicht nur als dekorativer Lückenfüller eingesetzt werden können. Hallet zum Beispiel bemängelt, dass die Verwendungsart von Bildern in Lehrwerken oftmals nicht didaktisch reflektiert wird (vgl. Hallet 2013: 214). Er beschäftigt sich u.a. mit den Einsatzmöglichkeiten von Bildern im Fremdsprachenunterricht (Hallet 2013: 214–220). Mit dem *iconic turn* (=visual bzw. *pictorial turn*) steigerte sich aber das Interesse an Bildern und somit auch deren Funktion in der Fremdsprachendidaktik. Auch das *Text-Bild-Gefüge* rückte immer mehr in den Fokus und erfuhr eine Aufwertung, sodass es mittlerweile auch im Bereich der Didaktik einige Texte gibt, die sich primär mit *Text-Bild-Gefügen* auseinandersetzen (Raith 2014, 2016; Rentel 2011; Schmitz 2004, 2015; Wittstruck 2018).

Im Bereich DaF/DaZ beschäftigt man sich neben dem Stellenwert von *Text-Bild-Gefügen* im Unterricht auch mit methodisch und didaktischen Herangehensweisen, die das Verstehen der *Text-Bild-Gefüge* ermöglichen. Bei der Rezeption von Text und Bild reichen herkömmliche, schriftbezogene Vorgehensweisen nicht aus, weshalb die Forschung zu *Text-Bild-Gefügen* auf andere Disziplinen angewiesen ist. Raith, der in seinem Text „Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen“ eine Didaktik zu *Text-Bild-Gefügen* präsentiert, benennt folgende einflussreiche Strömungen für den DaF-Bereich: die Kognitionspsychologie, die Fächer Geschichte und Politik, die Kunstdidaktik, die Medienpädagogik, die Deutschdidaktik, der Fremdsprachenunterricht und die Landeskunde (vgl. Raith 2014: 30–31). Die verschiedenen Zugänge in den einzelnen Bereichen werfen neue Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand *Text-Bild-Gefüge* und entwickeln unterschiedliche Zugänge, sodass sich die Forschungsfelder gegenseitig bereichern.

Im Folgenden wird die Bedeutung der einzelnen Fächer für die vorliegende Arbeit herausgearbeitet. Kognitionspsychologische Vorgänge sind wichtig, um die

14 Wittstruck fasst den Einsatz von Bildern folgendermaßen zusammen: „Dekoration, Steigerung von Interesse und Motivation, Textentlastung (z.B. Begriffs- und Sachverhaltsklärung bei Sachtexten), Unterstützung beim Erwerb und Behalten von Begriffs- und Faktenwissen (z.B. bei Grammatikübungen), Aktivierung von Vorstellungsbildung und Eröffnung von Perspektivenvielfalt (z.B. als interpretatorische Illustration bei Erzähltexten), Förderung der ästhetischen Bildung“ (Wittstruck 2018: 16–17). Hinzugefügt werden könnte noch, was die „Aktivierung von Vorstellungsbildung [...] und Perspektivenvielfalt“ (Wittstruck 2018: 16–17) betrifft, Transkriptionsprozesse (Kap. 4.1) bei der Versprachlichung des Visuellen als Rede- sowie Schreibimpuls beispielsweise beim *kreativen Schreiben*, die dem *Verstehensprozess* dienen (Kap. 4.1, 5, 7, 8).

Rezeptionsvorgänge von *Text-Bild-Gefügen* zu verstehen (Kap. 4.2). Die Fächer Geschichte und Politik können für das *Welt- und soziokulturelle Wissen* bedeutend sein, das, wie bereits im Kapitel 2.1 mit Bezug auf Thaler (vgl. 2007: 13) besprochen wurde, für die Deutung gewisser Darstellungen notwendig ist. Die beiden Fächer liefern Hintergrundinformationen für eine historische und politische Einordnung. Beispielsweise ist Willy Brandts Kniefall in Warschau ohne den geschichtlichen Kontext nicht zu verstehen.¹⁵ Die Kunstdidaktik als gewissermaßen das Urfach für das Visuelle hat selbstverständlich Einfluss auf die Deutung. Reimann greift in seinem Konzept kunstpädagogische Perspektiven auf (Kap. 2.3). Die Medienpädagogik ist zweifellos auch für die vorliegende Arbeit relevant. Im medientheoretischen Teil (Kap. 4) sowie im Kap. 5 werden medienwissenschaftliche Zugänge beschrieben, die im weiteren Verlauf für die Ausarbeitung eines Modells bzw. einer konkreten Didaktisierung relevant sind (Kap. 7, 8). Auch die Erkenntnisse der Deutschdidaktik (Schmitz 2004, 2015) und des Fremdsprachenunterrichts sind als Nachbarschaftsdisziplinen für den DaF/DaZ-Kontext interessant. Die Landeskunde beschäftigt sich ebenfalls mit *Text-Bild-Gefügen* und bereichert den Fremdsprachenunterricht, wenn es beispielsweise um *diskursive Deutungsmuster* geht (Kap. 2.3).

Klemm und Stöckl schreiben zurecht: „Wissenschaftlich betrachtet sind Bilder [...] problematische Objekte. Sie sitzen notorisch oft und unbequem zwischen den Stühlen der Disziplinen“ (Klemm/Stöckl 2011: 7). Bilder haben heutzutage in vielen verschiedenen Gebieten unzählige Funktionen, sodass sie nicht nur in einer einzigen Wissenschaftsdisziplin beheimatet sind. Ursprünglich beschäftigte sich v.a. die Kunstgeschichte bzw. die Kunstwissenschaft mit Bildern, schreiben Klemm und Stöckl. Durch die digitale Revolution liege aber die Deutungshoheit nicht mehr nur bei Kunsthistoriker/n/innen. Derzeit gebe es eine Vielzahl von Einzelwissenschaften mit interdisziplinären Zugängen, die sich mit Bildern auseinandersetzen würden. Für das Verstehen, das *Wahrnehmen* und den kulturellen Aspekt von Bildern seien die Wissenschaften Philosophie, Semiotik, Anthropologie, Psychologie, Informatik und Kommunikationswissenschaften relevant. Allerdings könne man auch nicht andere Anwendungsfelder wie beispielsweise Journalismus, Werbung, Fotografie, Film/TV etc. ausklammern (vgl. Klemm/Stöckl 2011: 7–8). Wichtig für den Typ *Text-Bild-Gefüge* ist vor allem die Bildlinguistik. Sie ist ein Wissenschaftszweig der Linguistik, der sich erst in den letzten Jahren herausbildete und sich ausdrücklich mit *Text-*

15 Bild unter <https://www.dw.com/de/der-kniefall-von-warschau/a-6310554> abrufbar (01.03.2020).

Bild-Gefügen beschäftigt (Diekmannshenke et al. 2011). In der Bildlinguistik betrachtet man das Bild als gleichrangiges Element neben dem schriftlichen Text. Bilder sind neben schriftlichen Texten (Abb. 14, Kap. 5) aus der Alltagskommunikation nicht mehr wegzudenken, weshalb das Interesse der (Bild)linguistik für das Visuelle als zeitgemäße Reaktion zu werten ist. Die Verflechtung zwischen Schrifttext und Bild wird im nächsten Kapitel thematisiert.

3 Begriffsbestimmung: Text-Bild-Gefüge/Sehflächen

Da es sich bei der Bildlinguistik um eine sehr junge Disziplin handelt, die zahlreiche unterschiedliche Begriffe verwendet, welche teilweise konkurrierend, aber auch ergänzend nebeneinander existieren und erst in einem gemeinsamen, wissenschaftlichen Diskurs ausgehandelt werden müssen, lohnt es sich, auf elementare Text-Bild-Begriffe näher einzugehen. Stöckl und Klemm schreiben diesbezüglich, dass die Bildlinguistik als junges, eigenes Forschungsfeld noch in den Kinderschuhen stecke, weshalb auch die jeweiligen Bezeichnungen uneinheitlich benutzt werden würden (vgl. Klemm/Stöckl 2011: 14).

Wie der Name schon erklärt, handelt es sich bei einem *Text-Bild-Gefüge* um eine Kombination aus Text und Bild. Das Wort *Bild* als Teilbegriff des Ausdrucks *Text-Bild-Gefüge* ist sehr weitgefasst, weshalb unter Bild verschiedenste Darstellungsarten subsumiert werden. Als Bilder gelten daher nicht nur visuelle Darstellungen bildender Künste, sondern auch Diagramme, Piktogramme, Logos und andere visuelle Gestaltungsformen des Layouts, die in Verknüpfung mit textuellen Elementen auftauchen können (vgl. Raith 2014: 25; vgl. Müller/Geise 2015: 14). Ein weiterer Begriff, der synonym zum Ausdruck *Text-Bild-Gefüge* verwendet wird, ist der von Schmitz vorgeschlagene Begriff *Sehfläche* (vgl. Schmitz 2011; vgl. Diekmannshenke et al. 2011: 21; vgl. Klemm/Stöckl 2011: 14; vgl. Raith 2014: 26). Der Terminus *Sehfläche* hebt anders als das Wort *Text-Bild-Gefüge* das einheitliche Erscheinungsbild von *Text* und *Bild*, die gewissermaßen ineinander verflochten und insofern untrennbar miteinander verbunden sind, hervor. Während beim Ausdruck *Text-Bild-Gefüge* eine additive Koexistenz zwischen *Text* und *Bild* vermittelt wird, verweist der Begriff *Sehfläche* auf die gemeinsame Fläche, die sowohl von bildlichen als auch textuellen Elementen gleichermaßen geprägt ist. Der Vorteil des Terminus *Text-Bild-Gefüge* besteht jedoch darin, dass durch die Aneinanderreihung der Wörter *Text*, *Bild* und *Gefüge* die Wortbedeutung selbsterklärend vermittelt wird. Die Bedeutung ist sozusagen dem Kompositum *Text-Bild-Gefüge* von sich heraus auf inhärente Weise eingeschrieben. Unter dem Begriff *Sehfläche* hingegen kann man sich sehr vieles vorstellen. Beispielsweise könnte man die Bezeichnung *Sehfläche* auch als Fachwort im Bereich der Optometrie vermuten. Andererseits vermittelt der Begriff aber jene gesamtheitliche Zugangsweise zum Thema *Text-Bild-Gefüge*, welche auch dem Forschungsansatz der Bildlinguistik entspricht. Schmitz schreibt: „Sehflächen sind Flächen, auf denen Texte und Bilder in geplantem Layout gemeinsame Bedeutungseinheiten bilden“ (Schmitz 2011: 25). Als Beispiele, in denen

Sehflächen auftauchen, nennt er ganz unterschiedliche Arten von Medien, wie beispielsweise Zeitungen, Zeitschriften, aber auch Plakate, Flyer, Buchseiten, Geldscheine etc. (vgl. Schmitz 2011: 25). Schmitz zufolge stammt der Begriff *Sehfläche* aus der Literaturwissenschaft (vgl. Schmitz 2011: 26) und verweist auf Gross, die den Text als *Lesefläche* analysiert und dabei das Wort *Sehfläche* benutzt (vgl. Gross 1994: 66). Ihr Text liest sich wie ein Plädoyer für das Visuelle, wenn sie beispielsweise schreibt: „Die Fläche wird aus ihrer untergeordneten Rolle als neutraler Textträger befreit und gleichwertig gemacht. Damit gewinnt die Anordnung der Schriftzeichen auf dieser - selbst zum Zeichen gemachten - Fläche neue Bedeutung“ (Gross 1994: 66). In diesen Zeilen offenbart Gross mit Weitblick die Charakteristik des gegenwärtigen Begriffes *Sehfläche*, indem sie die *Fläche* selbst zum Zeichen aufwertet und dadurch die *Fläche* dem *Text* gleichstellt. Gross zitiert auch Franz Mon (vgl. Gross 1994: 66), einen Vertreter der Konkreten Poesie, bei der das Visualisieren des Textinhalts von zentraler Bedeutung ist. Anders formuliert: Auch im 20. Jahrhundert war das Zusammenspiel zwischen *Text* und *Bild* als literarisch-ästhetisch-visuelle Kunstform üblich, weshalb es umso erstaunlicher ist, dass sich die Bildlinguistik erst seit wenigen Jahren zu etablieren versucht (vgl. Müller 2012: 22; vgl. Raith 2014: 25; vgl. Schmitz 2011: 26).

Wie bereits oben dargelegt, hat sowohl die Bezeichnung *Text-Bild-Gefüge* als selbsterklärendes Kompositum als auch das Wort *Sehfläche* aufgrund seines ganzheitlichen Ausdrucks seine jeweils eigene Berechtigungsweise, weshalb es offensichtlich auch der Forschung schwer fällt sich auf einen Begriff oder ein Schlagwort zu einigen.¹⁶ Neben den Begriffen *Text-Bild-Gefüge* und *Sehfläche* werden zahlreiche andere Bezeichnungen in der Forschungsliteratur verwendet: *Text-Bild-Kommunikate/Relationen/Kombinationen/Sorten* (vgl. Müller 2012), *Text-Bild-Metamorphose/Konglomerate/Gemenge/Beziehungen* (vgl. Klemm/Stöckl 2011), *Text-Bild-Verhältnisse/Konstellationen* (vgl. Voßkamp/Weingart 2005: 7–22), *Text-Bild-Zusammenhänge* (vgl. Bucher 2011), *Kommunikat* bei Diekmannshenke (vgl. Klemm/Stöckl 2011: 14), *Print-Gesamttext*¹⁷ bei Doelker (vgl. Doelker 2002: 61) und *multimodaler*¹⁸ Print-Text im Unterschied zu *multimodalen* Audio- und audiovisuellen Texten bei Stöckl (vgl. Stöckl 2016: 6).¹⁹

16 Zu einer möglichen Unterscheidungspraxis zwischen den Termini *Text-Bild-Gefüge* und *Sehfläche* siehe den Vorschlag in Kapitel 3.1 Gesamttext und in 3.2 Additiver Text.

17 Print-Gesamttext als Textkategorie eines erweiterten Textbegriffes (siehe Kapitel 3.1).

18 Bezüglich des Worts *multimodal* siehe Kapitel 4.1 sowie Kapitel 4.1.1.

19 Die hier aufgelisteten Bezeichnungen stellen nur eine Auswahl benutzter Begriffe in der Literatur dar.

Wie man an diesen Beispielen sehen kann, haben Autor/en/innen ihre jeweils eigenen Präferenzen. Klemm und Stöckl verweisen darauf, dass es Forscher/innen gäbe, die den Begriff *Text* nur auf verbale Zeichen beziehen möchten. Wiederum andere sind für einen *erweiterten Textbegriff* (vgl. Doelker 2002: 61; vgl. Klemm/Stöckl 2011: 14). Jene Forscher/innen, die sich mit *Text-Bild-Kommunikaten* auseinandersetzen, heben stets die Gleichwertigkeit von Text und Bild hervor, weshalb man sich in der Forschung zu *Text-Bild-Konstellationen* für einen *erweiterten Textbegriff* ausspricht.

Abschließend kann daher festgehalten werden, dass die „konstruktive [...] terminologische Debatte[...] in dieser Phase der Bildlinguistik gerade produktiv für die weitere Begriffsklärung und Profilbildung [ist]“ (Klemm/Stöckl 2011: 15). Da es in vergangener Zeit keine Vereinheitlichung der Begriffe gegeben hat, ist davon auszugehen, dass auch in Zukunft unterschiedliche Begriffe genutzt werden. Streng genommen handelt es sich ja nur um einige Begriffe, da neben den Bezeichnungen *Sehfläche*, *Kommunikat*, *Print-Gesamttext* als Textkategorie und *multimodaler Print-Text* die Text-Bild-Ausdrücke unter der Bezeichnung *Text-Bild-** zusammengefasst werden können. Für diese Arbeit werden vorwiegend die *Text-Bild-** Begriffe verwendet sowie der Begriff *Sehfläche*, da sie die Charakteristika der Untersuchungsgegenstände am besten zu erfassen vermögen.

Wie bereits vorhin erwähnt, setzt man sich in der Bildlinguistik für einen *erweiterten Textbegriff* ein. Doelker schlägt diesbezüglich mehrere Textkategorien vor, die in den zwei folgenden Kapiteln besprochen werden.²⁰ *Text-Bild-Gefüge* setzen sich nämlich aus zwei *codal* verschiedenen Symbolsystemen zusammen (Kap. 4.1, 4.1.1) und können im Gegensatz zu *einfachen Texten*, die nur aus einem codalen System bestehen (reiner Hör-, Schrift-, Bildtext), entweder als *Gesamttext* oder *Additiver Text* realisiert werden (vgl. Doelker 2002: 61–63).

20 Doelker nennt neben den Textkategorien *Einfacher Text*, *Gesamttext*, *Additiver Text* auch noch den Texttyp *Hypertext*, der entweder ein *Einfacher*-, ein *Gesamt*- oder ein *Additiver Text* sein kann. *Hypertexte* werden in dieser Arbeit in Kapitel 5 behandelt.

3.1 Gesamttext



Abb. 7 Gesamttext 1 (Quelle: www.pixabay.com)



Abb. 8 Gesamttext 2 (Quelle: www.pixabay.com)

Die Kombinationen von Bild und Wort bezeichnet Doelker als *Print-Gesamttexte* (vgl. Doelker 2002: 61–62). Bei diesem Typus sind Bild und Wort in einer sehr starken Abhängigkeit miteinander verbunden. Bei Verschränkungen dieser Art sind Schrifttext und Bild dermaßen ineinander verwoben, dass das Eine ohne das Andere nicht interpretierbar wäre. Erst durch das Bild, das den situativen Kontext für die Textelemente herstellt, können letztere gedeutet werden (vgl. Schmitz 2004: 227). Wie man nämlich an den zwei Beispielen erkennen kann, wird das Subjekt desselben Schrifttextes ausschließlich durch das jeweilige Bild definiert. In Abb. 7 ist das Subjekt des Schrifttextes die Erde, wohingegen beim zweiten Beispiel das Subjekt die Hütte ist. Der Satz wäre daher ohne den bildlichen Verweis lediglich beschränkt interpretierbar, da das Bild das Subjekt des Satzes darstellt. Des Weiteren verweist Schmitz darauf, dass der Schrifttext umgekehrt den Interpretationsvorschlag für den Deutungsprozess des Bildes abgebe (vgl. Schmitz 2004: 227). Das bedeutet, dass der Schrifttext die von den Illustrator/en/innen intendierte Lesart des Bildes ausdrückt. Umgekehrt kann aber auch das Bild das Interpretationsangebot zum Text sein (vgl. Wittstruck 2018: 19; vgl. Raith 2016: 208; vgl. Bucher 2010: 50). Wie man an diesen Ausführungen sehen kann, werden *Gesamttexte* erst durch die Betrachtung der bildlichen sowie schrifttextlichen Synergien lesbar. Der Text braucht das Bild und das Bild braucht den Text. Wittstruck spricht in diesem Zusammenhang von *Komplementarität* (vgl. Wittstruck 2018: 22). Bucher erwähnt diesbezüglich auch das Schlagwort *multiplikatorisch*. Das *Text-*

Bild-Arrangement ist demnach nicht durch eine auf einzelne Elemente fokussierte Analyse erfassbar, da die Elemente separat betrachtet nicht die Gesamtbotschaft kommunizieren. Das *Kommunikat* wirkt daher *multiplikatorisch*; wie oben beschrieben, werden die kommunikativen Absichten nämlich erst durch das Zusammenspiel zwischen Text und Bild ersichtlich (vgl. Bucher 2012: 66–67) (Kap.3.2). Der Begriff der *Sehfläche* wäre aufgrund der starken Verwobenheit zwischen Text und Bild besonders geeignet für diesen Typus.

3.2 Additiver Text

Bei *additiven Texten* werden größere Räume von *Sehflächen* nur durch ein codales Symbolsystem (z.B. Schrifttext, Bild) besetzt, sodass die Codes in abwechselnder Weise die *Sehflächen* prägen. Doelker verweist beispielsweise auf Zeitungsseiten oder Computeroberflächen, auf denen sich die Codes zwar ein gemeinsames Gesamtkorpus teilen, aber nicht als „stringent zusammengehörige Texte“ gewertet werden können (Doelker 2002: 63). Wie der Name schon sagt, werden die Texte, also Schrifttext und Bild, nebeneinander auf ergänzende Weise in Szene gesetzt, wobei ihre gegenseitige Abhängigkeit begrenzter als bei *Gesamttexten* ist. Dennoch stehen sie nicht unbeeinflusst nebeneinander. Auch *additive Texte* sollten auf gemeinsame und in wechselwirkender Weise rezipiert werden. Schließlich war es von den Autor/en/innen bzw. Illustrator/en/innen beabsichtigt, die zwei *codalen* Systeme in einer gemeinsamen *Sehfläche* darzustellen, weshalb man in puncto Rezeption keinesfalls von einer Autonomie der beiden Texte sprechen kann.

Die zwei Abbildungen (Abb. 7 und 8) sind für diese Arbeit in zweifacher Hinsicht exemplarisch. Im vorherigen Kapitel sind sie als Beispiele für *Gesamttexte* genannt worden. Allerdings existieren die zwei Bilder auch im Kontext dieses hier ausgeführten *Schrift-Bild-Textes*, weshalb sie auf der Ebene dieser Arbeit eindeutig als *additive Texte* bezeichnet werden müssen, da sich der Schrifttext und die zwei Bilder in visueller Hinsicht klar voneinander abgrenzen lassen.

Der eigentliche Nutzen des Begriffes *additive Texte* besteht daher vor allem darin, jene Texttypen zu kategorisieren, deren Codes sich nicht miteinander auf illustrativer Ebene vermischen, aber dennoch innerhalb derselben *Sehfläche* untergebracht sind. Aufgrund des separierenden Charakters dieses Bildtypus wäre der Begriff *Text-Bild-Gefüge* besonders naheliegend. Dennoch werden in der Forschungsliteratur, wie im Kapitel 3 aufgezeigt wurde, die beiden Begriffe *Sehfläche* und *Text-Bild-Gefüge* als Synonyme verwendet. Sogar Schmitz, der den Begriff *Sehfläche* für die Bildlinguistik nutzbar machte (vgl. Schmitz 2011:

26; vgl. Raith 2014: 26), verwendet die beiden Begriffe parallel (vgl. Schmitz 2015: 1), sodass eine Unterscheidung nach Textkategorien (*Sehflächen* für *Gesamttex*te, *Text-Bild-Gefüge* für *additive Tex*te) nicht feststellbar ist, obwohl sich diese Differenzierungspraxis durchaus anbieten würde.

4 Medientheoretische Konzepte

Im folgenden medientheoretischen Teil werden verschiedene Konzepte im Hinblick auf den *Verstehensprozess* von *Text-Bild-Gefügen* beleuchtet, um deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht herauszuarbeiten. Alle drei Theorien (*Multimodalität*, *Nonlinearität*, *Framing*) beziehen sich auf wichtige Charakteristika der *Text-Bild-Kommunikate*. Einerseits wird dadurch der *Text-Bild-* Begriff* näher definiert und andererseits wird durch die Einführung der Charakteristika jene Basis geschaffen, die auch für den Rezeptionsprozess von *Text-Bild-Geflechten* von entscheidender Bedeutung ist. Mit anderen Worten: Um *Sehflächen* als Transporteur von Botschaften verstehen zu können, muss der Sinn des Transportierten erfasst werden, der maßgeblich von den zugrundeliegenden Eigenschaften der *Text-Bild-Kommunikate* selbst mitkonstruiert wird und für den *Verstehensprozess* von immanenter Bedeutung ist.

4.1 Multimodalität & Transkription

Die mit Abstand bedeutendste Charakteristik von *Sehflächen* wird als *Multimodalität* bezeichnet. Bucher schreibt: „Multimodalität wird definiert als der Gebrauch und die Kombination verschiedener semiotischer Modi - Sprache, Design, Fotos, Film, Farbe, Geruch etc. -, wobei die verschiedenen Modi sich gegenseitig verstärken oder ergänzen können oder aber auch hierarchisch geordnet sind“ (Bucher 2007: 53). Bezogen auf das *Text-Bild-Gefüge* wird einerseits der sprachliche Modus und andererseits die Modi Design, Layout, Abbildungen etc. angesprochen.²¹ Die *Sehfläche* kann nicht auf einzelne *Modalitäten* beschränkt werden, da sich die designorientierten, bildlichen und sprachlichen Elemente, wie oben im Zitat beschrieben, gegenseitig ergänzen und verstärken und in ein wechselwirkendes Spiel miteinander treten (Kap. 3.1, 4.2). Auch *Text-Bild-Gefüge*, deren Modi auf den ersten Blick nicht sonderlich miteinander verbunden zu sein scheinen, sind sowohl hinsichtlich der Semantik als auch der Form als untrennbare Einheit zu betrachten (vgl. Martinec/Salway 2005: 338) (Kap. 3.1). Das einseitige Fokussieren auf einen *Modus* oder die Missachtung der Zusammenspiele zwischen den *Modi* würden das zu interpretierende Werk in seiner intentionalen Wirkung verfälschen, weshalb es wichtig ist,

21 Hier zeigt sich auch die Ungenauigkeit der Bezeichnung *Text-Bild-Gefüge*, die in diesem Kontext irreführend ist, weshalb sich an dieser Stelle der Begriff *Sehfläche* besser eignet. Bezüglich einer möglichen Begriffsunterscheidung siehe Kapitel 3.1 und Kapitel 3.2.

alle in Abhängigkeit stehenden *Modi* im Interpretationsprozess miteinzubeziehen (vgl. Lobinger 2009: 112, 114; vgl. Bucher 2012: 55; vgl. Graber 1989: 145; vgl. Wittstruck 2018: 19)²². Besonders eindrücklich wird dies an einem Beispiel von Müller und Geise illustriert, die in ihrem Buch das Portrait eines relativ jungen Mannes zeigen²³. Erst beim Lesen des Textes verändert sich die Bedeutung des *additiven Text-Bild-Gefüges*. Es handelt sich nämlich um Anders Breivik, den rechtsradikalen Massenmörder, der 2011 in Norwegen zahlreiche Menschen tötete.²⁴ Durch das Kontextwissen rund um diesen Namen, das durch den Text aktiviert wurde, verändert sich die Rezeptionsweise des Bildes schlagartig. Es wird eine starke, abrupt auftretende Aversion beim Lesen des Textes gegenüber dem Bild ausgelöst, die den weiteren Interpretationsprozess des Bildes in seiner Gesamtheit maßgeblich beeinflusst (vgl. Müller/Geise 2015: 48–49).

Bucher schreibt, dass „mit dem Begriff der Multimodalität eine analytische Perspektive auf alle Formen der Medienkommunikation verbunden ist, die erstmals die umfassende Erschließung aller Sinn- und Bedeutungspotentiale erfassbar macht“ (Bucher 2012: 55). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass der Begriff *Multimodalität* auf alle notwendigen Strategien der Rezeption abzielt, die für das Verstehen von *Sehflächen*, aber auch anderer *multimodaler Arrangements* von elementarer Bedeutung sind. Auch Stöckl hebt u.a. in seiner Definition zur *Multimodalität* die sich gegenseitig beeinflussenden Verknüpfungen zwischen den Zeichenmodalitäten hervor (vgl. Stöckl 2011: 47). Stöckl verweist zudem auf Jägers Konzept der *Transkriptivität* (vgl. Jäger 2002), welches er in Verbindung mit der Theorie der *Multimodalität* sieht (vgl. Stöckl 2011: 46–47). Jägers Konzept beschreibt das *transkriptive Verfahren*, auch *Transkription* genannt. Es handelt sich dabei um einen Prozess des *Lesbarmachens*, also der Bedeutungserschließung von Zeichensystemen bzw. deren Inhalten²⁵, den er in Anlehnung an Habermas²⁶ (vgl. Habermas 1971: 104) und Raible²⁷ (vgl.

22 Graber bezieht sich auf Nachrichten im Fernsehen (audiovisuelles Medium).

23 Bild abrufbar unter: <https://antimensch.files.wordpress.com/2011/07/anders-breivik1.jpg> (01.03.2020)

24 <https://www.welt.de/vermisches/weltgeschehen/gallery110869154/So-lebt-der-Massenmoerder-im-Gefaengnis.html> (01.03.2020)

25 Interessant ist in diesem Zusammenhang auch Iedemas Feststellung. Er schreibt von einer „[...] essentially multimodal nature of all human meaning making.“ (Iedema 2003: 39) Ähnlich wie bei Jäger geht es bei ihm auch um basale Vorgänge in der Bedeutungserschließung, die er mit *Multimodalität* verknüpft.

26 Habermas spricht von einer *eigentümlichen Doppelstruktur* in der Rede (vgl. Habermas 1971: 104), die den *performativen* (illokutionären) sowie den *propositionalen* (lokutionären) Teil betrifft (vgl. Torres Morales 2002: 336). z.B. „Es ist kalt.“ ist der *propositionale* Teil, also die Aussage selbst und der *performative* Teil ist die Intention: „Dreh die Heizung auf!“. Jäger versteht unter *Doppelstruktur* der Sprache, dass der *Verwendungssinn* von getätigten Aussagen durch *Paraphrasieren*, *Erläutern* und *Explizieren* hergestellt wird und nennt dies *intramediales Verfahren* (vgl. Jäger 2002: 29, vgl. 2008: 108).

27 Raible zeigt, dass das Verstehen grundlegend auf *Umkodierung* und *Paraphrasieren* aufbaut und betrachtet jene Strategien als Tätigkeiten jedes Verstehens- und Sinngebungsprozesses. Anders ausgedrückt:

Raible 1995) entwickelte (vgl. Jäger 2002: 29). Jäger verwendet für das *transkriptive Verfahren intramedialer* und *intermedialer* Art (Fußnoten 26, 27) drei Begriffe: *Transkript*, *Skript* und *Prätext*. Das Ergebnis einer *Transkription* ist das neue (*Tran*)*skript*, das aus einem *Skript* entstanden ist, welches wiederum den der *Transkription* unerzogenen Teil des im *Verstehensprozess* gedeuteten *Prätex*tes darstellt, der als Quelltext fungierte.

Die symbolischen Mittel, die das jeweils transkribierende System für eine Transkription verwendet, nenne ich Transkripte und die durch das Verfahren lesbar gemachten, das heißt transkribierenden Ausschnitte des zugrundeliegenden symbolischen Systems Skripte, während das zugrundeliegende symbolische System selbst, das fokussiert und in ein Skript verwandelt wird, als ‚Quelltext‘ bzw. Prätext bezeichnet werden soll (Jäger 2002: 30).

Mittels der folgenden Abbildung soll das Zitat Jägers im Zuge eines *multimodal* angelegten *Verstehensprozesses* anhand einer Grafik verdeutlicht werden.

Verstehen ohne *Umkodierung* ist nicht möglich (vgl. Raible 1995: 51, 54, 65). Er selbst bringt für *Umkodierung* das Beispiel des Worts *Ruine*, das der Vater, auf die Frage seines Sohnes, was das sei, als heruntergekommenes Haus beschreibt, das nicht mehr bewohnbar sei (vgl. Raible 1995: 51). Jäger spricht mit Verweis auf Raibles Text von einem Kommunikationssystem, mit welchem ein zweites, anderes Kommunikationssystem durch *Kommentieren*, *Erläutern*, *Explizieren* und *Übersetzen* (der Semantik) sozusagen *lesbar* gemacht wird (vgl. Jäger 2002: 29, vgl. 2008: 109). Beispielsweise sei das bei *Text-Bild-Beziehungen* der Fall (vgl. Jäger 2008: 109). Jäger bezeichnet diesen Verfahrenstyp als *intermediales Verfahren* (vgl. Jäger 2002: 29, vgl. 2008: 109). Auffallend ist, dass Raibles Text sich nicht zielgerichtet mit dem Thema der *Multimodalität* bzw. dem *intermedialem Verfahren* im Sinne zweier verschiedener Kommunikationssysteme auseinandersetzt. Bei Raible beschreibt das *Umkodieren* nämlich auch den Prozess innerhalb eines Kommunikationssystems: Ein sprachliches Kommunikationssystem als sozusagen *monocodales System* beim „Ruine Beispiel“. Jäger hingegen setzt bei seinem eingeführten *intermedialen Verfahren* ein zweites Kommunikationssystem voraus, weshalb sich Jäger lediglich auf Raibles Verstehens- und Sinngebungsprozesses zu beziehen scheint, nicht aber auf sein Verständnis von *Umkodierung* innerhalb eines Kommunikationssystems.

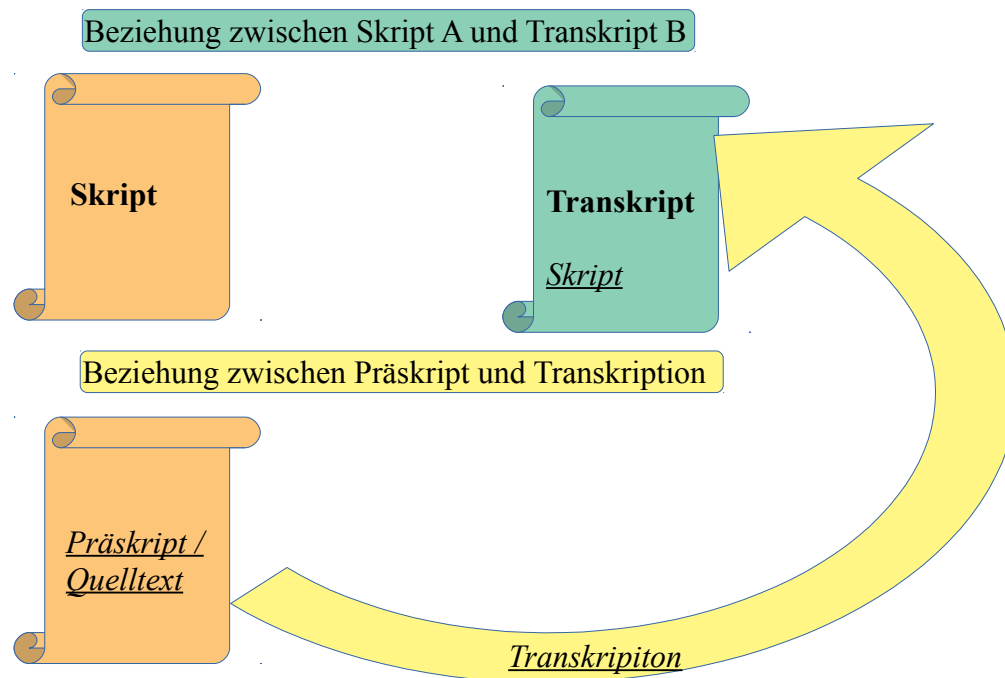


Abb. 9 Jägers Konzept der Transkription grafisch veranschaulicht (Quelle: (vgl. Jäger 2002: 30))

Als *Transkripte* bezeichnet Jäger beispielsweise gemachte Kommentare zu Texten, Geschichtsschreibung auf Grundlage historischer Quellen, Remakes aus Teilen von Originalfilmen oder beispielsweise auch Samplings als Produkt unterschiedlicher Musikaufnahmen. (vgl. Jäger 2008: 110). Mit den Begriffen *Skript* und *Präskript* beschreibt er unterschiedliche Perspektiven. Er verweist darauf, dass sich die beiden *Skripturen* nicht hinsichtlich ihrer Erscheinung nach unterscheiden würden, sondern als dieselben *Skripturen* betrachtet werden müssten, die aber aufgrund des eingenommenen Beobachtungsstandpunktes unterscheidbar seien. Wenn man vom *Transkript* spricht, betrachtet man es in Beziehung zum *Skript*; wenn man aber vom *Präskript* spricht, dann fokussiert man den Prozess, also die *Transkription* selbst (vgl. Jäger 2008: 111). Als Beispiele für *Skripte* nennt er die zugrundeliegenden Texte der Kommentare, die Quellen der dargestellten historischen Perspektive, die in den Remakes reinszenierten Ausschnitte der Originalfilme sowie die in den Samplings verarbeiteten Originalaufnahmen. Genau die gleichen *Skripte* sind, wenn man ihren Status als noch nicht *transkribierte* mediale Materialien hervorhebt, *Präskripte*, was bedeutet, dass *Präskripte* lediglich in ihrem ursprünglichen Zustand, also fernab jeglicher *Transkriptionsarbeit* existieren und sie daher noch keinen *Skriptstatus* besitzen (vgl. Jäger 2008: 110). Jene *Skripturen* lassen sich erst im

Nachhinein, nach der Transkription, wenn das *(Tran)skript* bereits existiert, als *Präskripte* bezeichnen, obwohl sie sozusagen auf den Urzustand im Sinne eines Vorzustandes der *Transkription* verweisen sollen (vgl. Jäger 2002: 30). Jäger beschreibt das folgendermaßen: „Als Präskript läßt sich eine transkribierende Skriptur also nur ex post identifizieren, nachdem sie in das transkriptive Verfahren eingetreten und in ein Skript verwandelt worden ist“ (Jäger 2008: 111).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es Jäger bei der *Transkription* um die Bedeutungerschließung, also um die *Lesbarkeit* eines *Skriptes/Prätexes* geht, beispielsweise durch Kommentierung. Die Beziehung zwischen *Transkript* als das neu Hervorgebrachte und dem *Skript*, also die durch die *Transkription* fokussierte Quelle, gleicht nicht dem einer Abbildung, weil das *Skript* erst durch die *Transkription* geschaffen wurde und als *Prätext*, was die neu herausgearbeiteten Standpunkte des *(Tran)skriptes* betrifft, sozusagen vorher *unlesbar* war und erst durch die *Transkription* als Skript *lesbar* geworden ist (vgl. Jäger 2002: 35). Allerdings ist das *Skript* auch nicht eine bloße Ableitung des *Transkriptes*, sondern existiert als eigenständiges *Skript* zur Bewertung der *Transkription*, die angemessen oder auch unangemessen sein kann. Durch den erlangten *Skriptstatus* wird gleichzeitig ein Diskussionsrahmen geschaffen, aus welchem weitere *Skripte*, die Jäger auch als *Postskripte* bezeichnet, hervorgehen können, um die Angemessenheit der *Transkription* festzustellen (vgl. Jäger 2002: 35).

In einem medienreflexiven Sinne sind die hier in der Arbeit dargestellten Quellen zur Theorie der *Transkription* (Habermas‘, Raibles, Jägers und teilweise auch Stöckls Text/e), die durch die *Transkription* gewordenen *Skripte* der hier präsentierten Ausarbeitungen, die nichts anderes als das *Transkript* selbst sind. Aus der Perspektive dieses *Transkriptionsprozesses* sind die Quellen der genannten Autoren die *Prätexes*. Der Grund des *Transkriptes* ist das *Lesbarmachen* der *Skripte*, also Jägers, Habermas‘, Raibles sowie Stöckls Ausführungen zu diesem Sachverhalt, die in diese Arbeit einfließen. Es handelt sich mit Blick auf die *Skripte* auch nicht um eine reine Abbildung der hier dargebotenen *Transkription*, da der hier herausgearbeitete Aspekt der Bedeutungerschließung für *Text-Bild-Gefüge*, der weiter unten auch anhand eines *Text-Bild-Gefüge*-Beispiels veranschaulicht wird, auf dieser medienreflexiven- sowie argumentativen Weise, in keinem der hier zitierten Werke, also den *Skripten* dieses *Transkriptes*, so dargestellt wurde, dass jene herausgearbeiteten Facetten als explizite Teile der zugrundeliegenden *Skripte* selbst gelten

könnten. Es ging jedoch um Schlussfolgerungen aus den Skripten, die während dem Prozess des *Lesbarmachens* gezogen wurden. Insofern handelt es sich bei den hier entstandenen Ausführungen um einen weiteren Zugang zum Thema *Skripte* und deren Bedeutung für das Thema *Multimodalität*. Die hier zitierten Werke fungieren daher als *Skript/Prätexte* dieses (Tran)skriptes. Das bedeutet auch, dass sich dieser Teil der Arbeit in einem wissenschaftlichen Diskurs rund um die hier dargestellten *Skripte*, die, wie Jäger es nennt, „autonome Bewertungsinstanzen für die Transkription sind“ (Jäger 2002: 35), bewerten lassen muss, insofern sich jemand für dieses *Transkript* interessieren sollte. Auch interessant ist, dass beispielsweise Stöckls Text, der ein *Transkript* Jägers Text²⁸ darstellt, zum *Skript* dieses Textes wird. In der Literatur wurde bereits des Öfteren, nicht nur bei Stöckl, über die *Transkriptionstheorie* Jägers geschrieben, sodass das hier dargestellte *Transkript*, als, um genau zu sein, ein weiteres *Postskript*, wie Jäger es bezeichnet, in den wissenschaftlichen Diskurs einfließt (vgl. Jäger 2002: 35).

Beobachtbar an dieser hier ausgeführten medienreflexiven Selbstbetrachtung ist, dass durch das Verfahren der *Transkription* Diskurse belebt werden können. Man könnte gewissermaßen sogar behaupten, dass der Status des *Skript-Werdens* durch die *Transkription* die Initialzündung für einen Diskurs ist. Online-Nachrichten-Artikel werden demnach durch *Transkriptionen* Teil des jeweiligen Diskurses. Das bedeutet auch, dass es für bestehende Diskurse nur möglich ist sich weiterzuentwickeln und einflussreicher zu werden, wenn weitere *Transkriptionsprozesse* in Gang gesetzt werden. Wenn Leute über etwas reden oder sich über ein Thema austauschen, dann *transkribieren* sie Inhalte und verhindern, dass das Interesse an ihnen abnimmt.

Für Jäger ist die hier dargestellte *transkriptive Intelligenz*, die für ihn ein zentrales Verfahren beim *Verstehensprozess* von *diskursiver (kultureller) Semantik*²⁹ darstellt, ein Gradmesser für das kognitive Niveau einer modernen, wie er es nennt, *telematischen* Gesellschaft. Teil dieses *Transkriptionsprozesses* ist die Sprache, als *intramediale reflexive Doppelstruktur* sowie die *intermediale Dualität* symbolischer Systeme (vgl. Jäger 2002: 35). In diesem Sinne ist das *Transkribieren* auch für *Text-Bild-Gefüge* von elementarer Bedeutung, weshalb Stöckl die angesprochene *transkriptive Intelligenz* Jägers synonym zum Begriff *multimodale Kompetenz* gebraucht (vgl. Stöckl 2011: 47). Ein Beispiel für *intermediale Transkriptivität*

28 Jägers Text ist u.a. ein *Transkript* Habermas' und Raibles Text.

29 *Kulturelle Semantik* ist bei Jäger eine auf Sinn ausgerichtete gesellschaftliche Deutungspraxis von Symbolsystemen, die *intramedialer* sowie *intermedialer* Art sein kann (vgl. Jäger 2008: 122). Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff *Kultur* siehe Fußnote 8, 10.

ist beispielsweise das *Text-Bild-Gefüge* Stoppschild, das aufgrund seiner sprachlichen sowie gestalterischen Realisierung von *Multimodalität* gekennzeichnet ist (Abb. 10, Kap. 4.1).



Abb. 10 Stoppschild (Quelle: www.pixabay.com)

Man bedenke, dass diesem *Text-Bild-Arrangement* ein Gesetzestext zugrunde liegt, der in diesem Schild verbildlicht wird und wiederum selbst als Resultat des Bedürfnisses eines unfallfreien Zusammenlebens im Straßenverkehr erachtet werden kann. Ausschlaggebend für dieses Bedürfnis könnten einige Unfallserien in der Vergangenheit gewesen sein. Es gab vielleicht schwere Verletzungen, sodass eine Regelung gefunden werden musste. Wie man an diesen Auflistungen sehen kann, könnte dieser Argumentationsprozess ins Unendliche weitergeführt werden. Alle Teile dieser dargestellten Argumentationskette sind geprägt von einer *intramedialen Doppelstruktur* der Sprache sowie einer *intermedialen Dualität* (vgl. Jäger 2002: 35), die eigentlich als *Intermedialität* bezeichnet werden müsste, da der Begriff *Dualität* eine Beschränkung auf zwei Symbolsysteme ausdrückt.³⁰ Das Straßenstoppschild ist das *Transkript* des Gesetzestextes, der seinerseits wiederum eine *Transkription* eines anderen Textes darstellt. Durch das *Lesbarmachen* des *Skriptes* Gesetzestext wird er beispielsweise auch für Menschen verständlich, die den geschriebenen Gesetzestext aufgrund verschiedener

³⁰ Bei Filmen sind beispielsweise mehrere mediale Inszenierungen möglich, die in *multimodaler* Weise aufeinander Bezug nehmen: Musik, Sprache, sich bewegendes Bild, Standbild etc.

Sprachbarrieren nicht verstehen können; außerdem wird eine zusätzliche Form des Verstehens für alle Beteiligte am Diskurs ermöglicht. Insofern wurde dank der *Transkription* ein *Verstehensprozess* initiiert, der durch den Gesetzestext alleine nicht erreicht hätte werden können. Das klassische Stoppschild unterscheidet sich nämlich von anderen Straßenverkehrsschildern u.a. durch seine achteckige Form und seine weiße Umrandung, sodass der textuell-sprachlich dargestellte Teil nicht unbedingt beherrscht werden muss, um es interpretieren zu können. Der Nutzen dieses Stoppschildes für den Fremdsprachenunterricht besteht u.a. darin, dass sich dieses *Text-Bild-Gefüge* durch *Transkription* unterstützend auf die Rezeption eines kommunikativen Sachverhalts auswirkt. Mit den Worten Jägers könnte man sagen, dass die Botschaft des Gesetzestextes durch die *Transkribierung* zum Schild *lesbar* gemacht wurde.

Auffallend ist, dass die *Lesbarkeit* des Stoppschildes in zweifacher *intermedialer* Weise umgesetzt wurde: 1) *Lesbarkeit* des in einer Sprache formulierten Gesetzestextes als *Sehfläche*, 2) Neben der *Lesbarkeit* des Schildes selbst als *Sehfläche* des Gesetzestextes, wurde das Schild einerseits in textueller Hinsicht durch das englische Wort *stop* und andererseits durch die Form und Farbgebung als *Text-Bild-Gefüge lesbar*. Es handelt sich hierbei also um eine *Transkription* im weiteren Sinne, d.h. bezogen auf den Gesetzestext und einer *Transkription* im engeren Sinne, bezugnehmend auf die Sehfläche selbst, die sich sowohl aus sprachlichen als auch designorientierten Elementen zusammensetzt. Das *Transkribieren* als *intermediale* Praxis von sinngebenden *Verstehensprozessen* ist demnach eine zentrale Charakteristik von *Text-Bild-Kommunikaten*. Stöckl beschreibt *Multimodalität* daher in dreifacher Weise (vgl. Stöckl 2011: 47):

- *Multimodalität* im Sinne einer Kombination verschiedener *Zeichenmodalitäten*, die in wechselwirkender Weise aufeinander abzielen, auf unterschiedlichen Ebenen realisiert werden (z.B. Ebene der Handlungsfunktion, der Semantik etc.) und in ein- und derselben *Sehfläche* versammelt sind.³¹
- In Anlehnung an Jäger (vgl. Jäger 2002: 29, 35) versteht er unter *Multimodalität* eine *gesamtkulturelle* sowie *individuelle Intelligenz*, die Sinn- und Bedeutungserschließung durch *Transkribieren*, also *Komentieren*, *Erklären*, *Paraphrasieren* von Aussagen anderer Zeichensysteme ermöglicht.

31 Ähnliche Definition wie bei Bucher (vgl. Bucher 2007: 53).

- Des Weiteren ist für ihn *Multimodalität* eine nach bestimmten Regeln funktionierende und Muster hervorbringende *semiotische kognitive Aktivität*³², die sowohl für das Verstehen von Texten als auch für die Produktion bedeutend ist (Kap. 4.2).

Für diese Arbeit soll daher festgehalten werden, dass, wie u.a. Stöckl feststellt, *Multimodalität* nicht auf eine Sonderform der Kommunikation verweist, sondern eine Normalität im Hinblick auf semiotische Realisierungen darstellt (vgl. Stöckl 2011: 47; vgl. Matthiessen 2007: 1). Ähnlich sieht es auch Kress:

Writing and image and colour lend themselves to doing different kinds of semiotic work; each has its distinct potentials for meaning – and, in this case [Er bezieht sich auf ein Schild, das den Weg zu einem Parkplatz mittels grafischer Darstellung beschreibt, S.2], image may just have the edge over writing. And that, in a nutshell – and, in a way, as simple as that – is the argument for taking ‘multimodality’ as the normal state of human communication (Kress 2010: 1).

Für Kress hat jedes Zeichensystem seine eigenen Stärken, weshalb Menschen bei ihren alltäglichen Kommunikationsabsichten permanent die Symbolsysteme wechseln und miteinander verknüpfen, sodass *multimodales* Interagieren als Regelfall betrachtet werden muss. Insofern sind *Text-Bild-Gefüge* auch ein Instrument zur besseren Verdeutlichung von Botschaften innerhalb eines Sinngebungsprozesses, der, wie Stöckl es formuliert, auf einer *gesamtkulturellen- sowie individuellen Intelligenz* basiert. Anders ausgedrückt: Sowohl bei der Produktion als auch der Rezeption von *Text-Bild-Gefügen* im DaF/DaZ-Unterricht betrachtet diese Arbeit die *gesamtkulturelle semiotische Kompetenz* des Lesens (=Verstehens) als wesentliche Voraussetzung. Jägers Konzept der *Transkription* ist aber nicht nur Teil des Fremdsprachenunterrichts, wenn es um das Verstehen der *Sehflächen* geht (*intermedialer* Art), sondern auch, wenn es sich um ein einzelcodales System handelt (*intramediale* Art, z.B. Erfassen des Sinns in der Sprache durch Paraphrasieren, Kommentieren etc.). Das bedeutet, dass ein Fremdsprachenunterricht ohne die Strategien des *Transkribierens* weder sinnvoll noch möglich wäre, weshalb eine *multimodale Praxis*, die den *Transkriptionsprozess* einschließt, als eine wesentliche Basis jedes Unterrichts, insbesondere des *intramedialen*, aber auch *intermedialen* Sprachunterrichts betrachtet werden muss (Abb. 18, Kap.7). Archer argumentiert aus einem *intermedialen* Standpunkt heraus und schreibt, dass eine *multimodale Pädagogik* nicht nur sprachfokussiert ausgerichtet ist, sondern sich der sprachlichen Grenzen bewusst ist, weshalb im Unterricht auch Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen, semiotischen Darstellungsformen angestrebt

32 Da kein wesentlicher Unterschied zwischen dem Ausdruck *individuelle Intelligenz* (vorherige Definition) und *kognitive Aktivität* feststellbar ist, werden die zwei Begriffe hier in dieser Arbeit synonym verstanden.

werden sollten (vgl. Archer 2004: 12). Auch Kress betont, dass die Sprache, sei es in geschriebener oder gesprochener Weise, lediglich ein Mittel ist, mit dem Sinn transportiert werden kann (vgl. Kress et al. 2001: 178). In visuell *intermedialer* Hinsicht ist daher ein *multimodaler* Fremdsprachenunterricht im Sinne einer *authentischen multimodalen Pädagogik*, die Kommunikation und Verstehen als *multimodale* Praxis versteht, ergiebig (Kap. 5, Abb. 18, Kap. 7, 8).

Diese Arbeit fokussiert auf das Thema *Sehflächen* im Unterricht, insbesondere auf *Text-Bild-Gefüge* in Online-Nachrichten-Quellen, die im Sinne einer *authentischen multimodalen Pädagogik* erfahrbar gemacht werden sollten (Abb. 18, Kap. 7, 8). Das primäre Ziel dieser Arbeit ist es, den *Verstehensprozess* der *Text-Bild-Kommunikate* in Online-Ressourcen als *multimodale Kommunikationspraxis* im DaF/DaZ- Kontext zu fördern, was auch heißt, sie nach ihren Mustern und Regeln zu deuten, indem - durch didaktisches Vorgehen, das sich die *gesamtkulturelle Kompetenz* des *Transkribierens* zunutze macht - die *multimodalen* Zusammenhänge auf die Ebene des Bewussten gehoben werden (Kap. 7, 8). Somit orientiert sich diese Arbeit einerseits an Buchers Definition und andererseits an Stöckls Begriffsbestimmungen zur *Multimodalität*, die zusätzlich den *Transkriptionsprozess* Jägers sowie die damit verbundene *gesamtkulturelle Kompetenz* des Verstehens miteinbeziehen.

4.1.1 Multimodal versus multimedial: Nur ein terminologisches Problem?

Der Ausdruck *multimodal* wurde in der Forschung nicht immer einheitlich verwendet, weshalb für diese Arbeit die bedeutungsdifferenzierende Entwicklung aufgezeigt und in weiterer Folge der Begriff definiert und brauchbar gemacht wird. Weidenmann unterscheidet zwischen *(multi)modal* und *(multi)codal*. Während sich die Bezeichnung *(multi)codal* auf die Codes eines Zeichenträgers bezieht, verwendet er den Begriff *modal* für die verschiedenen *Sinnesmodalitäten*, die bei ihm beispielsweise *visueller-* , *auditiver-* oder im Falle von *Audiovisualität* *multimodaler* Art sein können (vgl. Weidenmann 1995: 67). Laut dieser Logik sollte man bei *Sehflächen* nicht von *Multimodalität*, sondern von *Multicodalität* sprechen, da beide Codes (Text, Bild) der *Sinnesmodalität* Visualität entsprechen und sie lediglich hinsichtlich ihrer Codierung Unterschiede aufweisen. Weidenmanns Ausführungen scheinen auf den ersten Blick schlüssig zu sein. Vergleicht man jedoch die Definition von Bucher (vgl. Bucher 2007: 53) und Stöckl (vgl. Stöckl 2011: 47) zum Begriff *multimodal* (Kap. 4.1), mit der Einteilung Weidenmanns, so ist ersichtlich, dass beispielsweise Bucher die *Modalitäten* Sprache, Fotos, Farbe, Design, Geruch etc. auf völlig andere Weise definiert

als Weidenmann. Bei Bucher und Stöckl wird der Begriff *Multimodalität* auch bei *codal* verschiedenen Elementen verwendet, weshalb sie auch bei *Text-Bild-Gefügen* von *Multimodalität* sprechen.

Dadurch, dass Weidenmann für die *semiotischen* Betrachtungsweisen *Sprache, Bild* etc. den Begriff *codal* einführt, schafft er durch die von ihm vorgenommenen Kategorien *Codierung* und *Sinnesmodalität* eine Ordnung, die in dieser Form in der Forschung nicht einheitlich vertreten wird und auch nicht vertreten werden kann. In der Literatur wird mehrheitlich der Begriff *Multimodalität* auch für die semiotisch-codale Unterscheidungen favorisiert. Lobinger schreibt bezüglich der begrifflichen Auseinandersetzung zwischen *codal* und *modal*, dass der Ausdruck *Multimodalität* in der wissenschaftlichen Diskussion zumeist breiter ausgelegt werde und sich nicht auf die Unterteilung *modal* und *codal* beschränke (vgl. Lobinger 2012: 71). Bei Stöckl umfasst nämlich der Ausdruck *Multimodalität* die psychologische Seite (*visuell, auditiv, olfaktorisch, taktil, gustativ*) (vgl. Koch 1971: 219), die semiotische Perspektive auf den Zeichentyp (*Sprache, Bild, Musik, Geräusch*), die bei Weidenmann die *codale* Unterscheidung zur modalen betreffen würde und zusätzliche die mediale Realisierung (*handlungsbezogen - mediale Praktiken, technisch - mediale Werkzeuge, physikalisch - materielle Voraussetzung*) (vgl. Stöckl 2016: 6–7). Das Konzept zur *Zeichenmodalität* müsse laut ihm in einer größeren Dimension begriffen werden (vgl. Stöckl 2016: 6) als dies beim Fokussieren auf einzelne, ich nenne sie hier *Modalitäten* (*psychologisch, semiotisch, medial*), der Fall ist, damit es sozusagen nicht zur *Unsystematik*³³ zwischen den *Modalitäten* kommt. Er sagt:

Diese Probleme [der Unsystematik] deuten darauf hin, dass ‚Zeichenmodalität‘ ein breiter gefasstes Konzept ist, das [neben der psychologischen Perspektive] Aspekte der Kodiertheit und der Medialität von Zeichen einschließt (Stöckl 2016: 6).

Im Grunde fasst Stöckl den ursprünglichen Begriff *Multimodalität*, der sich früher lediglich auf die psychologische *Modalität* bezog (vgl. Leeuwen 2011: 549) und bei ihm auf Kochs Einteilung der psychologischen Modalität (*visuell, auditiv* etc.) beruht (vgl. Koch 1971: 219), ohne explizit auf Weidenmann zu verweisen, mit der Unterscheidung Weidenmanns

³³ Die Bezeichnung *Unsystematik* wurde in diese Arbeit eingeführt, um dem dargestellten Phänomen einen Namen zu geben. Als Beispiel nennt Stöckl die semiotische Einteilung Sprache, die aus psychologischer Perspektive *auditiv* oder *visuell* sein kann, weshalb er die rhetorische Frage stellt, ob man daher Sprache als zwei verschiedene *Modalitäten* (Rede und Schrift) betrachten solle, obwohl ihnen das gleiche System in grammatischer und lexikalischer Hinsicht zugrunde liegt. → Unzureichende Definition auf semiotischer Ebene mit Rede und Schrift für Sprache. Bei *Text-Bild-Gefügen* ist genau das umgekehrte Problem: *Visuell* (psychologisch), Sprache und Bild (semiotisch). → Unzureichende Definition auf psychologischer Ebene. Die Einführung der Kategorien sprachlichvisuell und bildlichvisuell für *Visuell* wären kompliziert und unsystematisch.

(vgl. Weidenmann 1995: 67), welche die Differenz zwischen der psychologischen (*Sinnesmodalität*, z.B. *visuell*) und semiotischen *Modalität* (Code, z.B. Text oder Bild) betrifft, als codal-undifferenzierende (=modale) Kategorie zusammen und fügt ergänzend noch die mediale *Modalität* hinzu, wodurch sein Konzept der *mehrdimensionalen Zeichenmodalität* entsteht.

Wie hier nun ausgeführt wurde, sind die verschiedenen *Modalitäten* alle untereinander vernetzt, weshalb die holistische Betrachtungsweise Stöckels Sinn macht. Insofern wird für diese Arbeit künftig die Bezeichnung *multimodal* auch für *Text-Bild-Gefüge* verwendet. Außerdem scheint sich eine weite Begriffsverwendung von *Multimodalität* aufgrund der dargestellten Gründe in der Forschung durchgesetzt zu haben.

4.2 Nonlineare Strukturen

Mit dem Konzept der *Multimodalität* ist die Charakteristik der *Nonlinearität* untrennbar verbunden (vgl. Bucher 2012: 56). Wenn wir ein Bild betrachten, geschieht dies nicht linear, sodass unsere Rezeptionsart, anders als bei Sprachen, nicht auf einer sequentiellen Struktur aufbaut. Raith formuliert diesbezüglich, dass der Schrifttext nicht mehr dem gängigen sequentiellen Muster eines reinen Textes entspreche, sobald er sich in den Kontext eines *Text-Bild-Kommunikates* einfüge (vgl. Raith 2016: 207). Während bei der Sprache wichtige Informationen durch Aneinanderreihung syntaktischer, morphologischer sowie lexikalisch-semanticischer Strukturen für die Rezipient/en/innen bereitgestellt werden, gibt es bei Bildern eine sinnkonstruierende Rezeption, welche nicht auf linearem Weg erfolgt, sondern auf verknüpfend punktuelle Weise, indem einzelne Elemente in einen Gesamtkontext zusammengetragen werden. Diese Charakteristik einer ganzheitlichen Verbundenheit zwischen den einzelnen Elementen, die sich auf holistische Weise in den Interpretationsprozess eines Ganzen einfügen, wird mit dem Begriff *Nonlinearität* beschrieben.

Beim Deuten der *Text-Bild-Kombinationen* sind, wie Raith zurecht bemerkt, neben den konkret dargestellten Elementen auch die assoziativen Synergien relevant, die bei den Betrachter/innen evoziert werden. „Denn Text-Bild-Kommunikate haben zwar eine narrative Dimension, sie besteht aber nicht im Ausfabulieren, sondern ist auf Metaphorik, Kollektivsymbolik, Verdichtung, Personalisierung, Emotionalisierung und Suggestion von Analogien hin ausgerichtet“, so Raith (vgl. 2016: 206) (Kap. 4.3). Die wechselwirkende

Kommunikation zwischen Text, Bild und dem aktivierten Weltwissen sowie den auftauchenden Emotionen sind daher für die Deutung des *Text-Bild-Gefüges* unentbehrlich. Bucher verweist darauf, dass beim Interpretieren *multimodaler Arrangements* die Betrachter/innen sich ihren eigenen Weg durch das *nonlineare Kommunikat* suchen, sodass durch die Auswahl relevanter bzw. irrelevanter Elemente sowie durch die jeweilige Auswahl der Sinnzusammenhänge zwischen den Elementen individuelle Deutungsprozesse stattfinden. Allerdings stelle sich diesbezüglich auch die Frage, ob es irgendwelche Muster oder Regeln gebe (vgl. Bucher 2012: 69, vgl. 2010: 68–69).

In diesem Zusammenhang nennt er zwei Modelle: Einerseits, mit Verweis auf Itti und Koch (vgl. 2000) die *Salience-Theorie*³⁴, die einen *Bottom-up-Prozess* beschreibe, bei dem ausgeprägte, visuelle Elemente die Rezeptionsweise lenken würden und andererseits mit Bezugnahme auf Schnotz und Bannert (vgl. 2003) die *Schema-Theorie*, bei welcher Kompetenzen, Absichten und kognitive Strukturen im Sinne des *Top-down-Prozesses* ausschlaggebend für die Rezeptionsart seien (vgl. Bucher 2012: 69–70, vgl. 2010: 69). Schnotz und Bannert verweisen zwar darauf, dass sowohl *Bottom-up* als auch *Top-down-Prozesse* beim Rezipieren von Lesetexten vonstattengehen, aber der Prozess der gezielten Informationsbeschaffung durch *Top-down Prozesse* erfolgt (vgl. Schnotz/Bannert 2003: 145–146). Auch beim *Verstehensprozess* von Bildern werden bedeutende Informationen gemäß eines *Top-down* Prozesses mittels kognitiver Schemata ausgewählt und durch erlernte, automatisierte visuelle Routinen verarbeitet, schreiben Schnotz und Bannert mit Verweis auf Ullmann (vgl. Schnotz/Bannert 2003: 146). Ullmann erklärt nämlich, dass es zwei Vorgänge gäbe. Zunächst wird das Betrachtete kognitiv repräsentiert (*Bottom-up Prozess*). In einem zweiten Schritt werden dann auf die kreierten, mentalen Repräsentationen im Zuge des *Top-down Prozesses* visuelle Routinen angewandt. Nur durch diesen zweiten Vorgang können elaborierte Verarbeitungsprozesse durchgeführt werden, die im ersten Schritt nicht gemacht werden können, so Ullmann (vgl. Ullman 1984: 100). In der Forschung sei es aber letztlich umstritten, ob durch *Bottom-up-Prozesse* im Sinne der *Salience Theorie*, durch *Top-down-Prozesse* mittels aufmerksamkeitsgesteuerter Selektion, oder durch beide Verfahren visuelle Bewusstheit erlangt werde (vgl. Itti/Koch 2000: 1490).

Für Bucher und Schumacher finden beim Rezipieren sowohl *Top-down-* als auch *Bottom-up-Prozesse* statt (vgl. Bucher 2010: 69, vgl. 2012: 70; vgl. Bucher/Schumacher 2006: 352). Für

34 Salience = engl. hervorspringen, herausragen

Bucher ist *multimodales* Verstehen ein ständiges Interpretieren, das bisherige Annahmen fortlaufend aktualisiert und weiterentwickelt. Es gibt nämlich sogenannte *Areas of Interest* (AOI), welche zwei oder mehrere miteinander verknüpfte Bereiche innerhalb eines Mediums darstellen, die im Zuge eines Deutungsprozesses immer wieder von Neuem interpretiert werden. Dabei stellen die vorherigen Deutungen jeweils die Basis für die darauffolgenden Interpretationen dar. Der Rezeptionsprozess ist daher, wie Bucher ausführt, einerseits *reziprok*, da die verschiedenen Elemente in ihrer räumlichen Positionierung aufgrund ihrer gegenseitigen Wechselwirkung gedeutet werden und andererseits, was den temporalen Aspekt betrifft, *rekursiv*, da der Deutungsprozess so lange erfolgt bis eine überzeugende Perspektive auf den dargestellten Sachverhalt gefunden wurde (vgl. Bucher 2010: 70–71, vgl. 2012: 70).

Bucher verweist auf Ong (vgl. Bucher 2012: 56), der schreibt: „Writing moves words from the sound world to a world of visual space, but print locks words into position in this space“ (Ong 2002: 119). Dementsprechend stellt Bucher fest, dass erst durch die Schrift und vor allem durch den Buchdruck in der Kommunikation, neben der sequentiellen Ordnung, auch eine räumliche Ordnung von Bedeutung wurde (vgl. Bucher 2012: 56). „Die Nonlinearität der Kommunikation beginnt im Grunde genommen mit dem Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit, durch die die zeitliche Dimension der Kommunikation um eine räumliche erweitert wurde“ (Bucher 2012: 56). *Text-Bild-Gefüge* sind daher im Vergleich zu reinen Sprachtexten, die auch nur mündlich, also rein sequentiell kommuniziert werden können, immer als räumlich zu charakterisieren, da sie auf ein räumlich visuell ausgerichtetes Medium angewiesen sind. An die Charakteristik der Räumlichkeit ist wiederum die *Nonlinearität* von *Text-Bild-Kommunikaten* geknüpft. Die visuellen Symbole der Schrift, also der Schrifttext, und die Formen, Farben und Gegenstände der im räumlichen Medium³⁵ dargestellten Bilder, sind nämlich Teil einzelner AOI (Area of Interests), zwischen denen eine gegenseitige Bezugnahme herrscht. Dementsprechend muss sich auch die Rezeptionsweise diesen visuellen Gegebenheiten einer wechselwirkenden räumlichen Interaktion anpassen, weshalb *nonlineares Wahrnehmen* und Interpretieren Grundvoraussetzungen für das Verstehen von *Sehflächen* sind.

Das bedeutet jedoch nicht, dass alle Mediennutzer/innen intuitiv eine *nonlineare* Rezeptionsweise bevorzugen. In puncto *Foto-Text-Kombinationen* schreibt Schumacher,

35 Räumliche Medien sind Stein, Papier, Computer (Pixel). In Stöckls Modell zur *mehrdimensionalen Zeichenmodalität* werden diese *materiellen Voraussetzungen* auf der Ebene der *medialen Realisierung* mitbedacht (vgl. Stöckl 2016: 6–7).

dass es von den Rezipienten/innen selbst abhängt, welcher Stellenwert dem Text bzw. dem Bild im Zuge des Rezeptionsprozesses zugesprochen werde. Des Weiteren macht er darauf aufmerksam, dass es auch zum Ausblenden einer gesamten *Modalität* kommen könne, sodass möglicherweise nicht von allen Mediennutzer/n/innen die *nonlineare* Gesamtheit erfasst werde (vgl. Schumacher 2012: 320). Da bei *Text-Bild-Gefügen* kein zeitgleiches Erfassen der verwendeten *Modi* notwendig ist, wie es beispielsweise bei simultanen *Text-Video-Kombinationen* der Fall ist (vgl. Schumacher 2012: 318–319), sondern abwechselnd rezipiert werden kann, ist die Möglichkeit einer Überforderung, die zum Ausblenden eines gesamten *Modus* führt (*Modalitätskonkurrenz*)³⁶, eher gering einzuschätzen.

Dennoch können falsche Gewohnheiten oder Vorlieben für einen bestimmten *Modus* ein einseitiges Deuten zur Folge haben, weshalb im Sinne eines *multimodalen* Verstehens auch im Unterricht bezüglich der Charakteristik der *Nonlinearität* eine Sensibilisierung stattfinden sollte, um einer unvollständigen Interpretation von *Text-Bild-Realisierungen* entgegenzuwirken. Außerdem kann auch im Zuge des Produktionsprozesses durch eine visuelle Hierarchisierung der einzelnen, konkurrierenden Elemente ein unvorhergesehener Rezeptionsprozess zwar nicht ausgeschlossen, aber dennoch minimiert werden. Trotzdem sollte auch bei Beachtung dieser Erkenntnis mitbedacht werden, dass möglicherweise nicht alle Mediennutzer/innen alle *Modi* miteinbeziehen (vgl. Schumacher 2012: 320). Dementsprechend wäre es bezüglich der *nonlinearen* Rezeption von *Sehflächen* hilfreich, wenn sowohl auf Produktions- als auch auf Rezeptionsseite Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit geleistet wird.

Hinsichtlich des *DaF/DaZ-Unterrichts* bedeutet diese Einsicht, dass bei der Produktion von Lehrwerken eine dementsprechende visuelle Logik im Layout umgesetzt werden muss und eine Stimmigkeit bzw. ein Ineingreifen zwischen den verschiedenen *modalen* Elementen nicht vernachlässigt werden darf, da beim Ausbleiben von Sinnzusammenhängen zwischen Text und Bild eine *nonlineare Rezeptionsweise* obsolet wäre. Dies ist dann der Fall, wenn Bilder nur zur Auflockerung oder Dekoration eingesetzt werden und thematisch sowie inhaltlich nicht ausreichend Bezüge zur restlichen *Sehfläche* aufweisen. Darüber hinaus muss auf Seiten der Lehrenden darauf geachtet werden, dass ein bewusster *nonlinearer* Deutungsprozess im Sinne eines Mehrwerts ermöglicht und angestrebt wird. Folglich sollte, wegen der Allgegenwärtigkeit von *Text-Bild-Arrangements* in Lehrwerken

36 Schumacher bezeichnet das Konkurrieren verschiedener *Modi* als *Modalitätskonkurrenz* (vgl. Schumacher 2012: 317).

und auch in authentischen Medien, wie beispielsweise auf Online-Nachrichten-Seiten, der gezielte Einsatz und Umgang mit *Text-Bild-Kommunikaten* im Unterricht innerhalb der DaF/DaZ-Ausbildung forciert werden.

4.3 Framing - Realitätskonstruktion durch Denkmuster

Durch die Digitalisierung ist der Einsatz von Bildern enorm gestiegen. Bilder können ohne großen Aufwand produziert, bearbeitet, vervielfältigt und verbreitet werden. Das bedeutet auch, dass eine zeitgemäße Pädagogik sich aufgrund der Omnipräsenz von *Sehflächen* mit den Auswirkungen von *Text-Bild-Gefügen* auf unsere *Wahrnehmung* auseinandersetzen muss. *Wahrnehmung* und *Multimodalität* sind miteinander verknüpft. Genau genommen wird erst durch die *Wahrnehmung* das Erfassen *semiotischer Symbole* ermöglicht, weshalb sie als Grundvoraussetzung in Stöckls Konzept der *Zeichenmodalität* mitbedacht wurde (Kap. 4.1.1). Bezüglich der *Text-Bild-Gefüge* spricht man von der *visuellen*- im Gegensatz zur *auditiven*-, *olfaktorischen*-, *gustativen*- und *taktilen Wahrnehmung* (vgl. Koch 1971: 219; vgl. Stöckl 2016: 6–7).

Aus psychologischer Sicht versteht man unter *Wahrnehmung* ein durch unsere Sinne vermitteltes Bild, das uns ein adäquates Handeln in der physikalischen Außenwelt erlaubt (vgl. Mausfeld 2011: 66). Mausfeld macht darauf aufmerksam, dass wir bezüglich unserer *Wahrnehmung* einem „naiven Realismus“ erliegen, der uns vorgaukle, dass die Welt, so wie wir sie *wahrnehmen*, auch tatsächlich so aussehe. Sein Fazit ist, dass unsere *Wahrnehmung* ein Produkt unseres Gehirns ist. Anders formuliert: Da unser Handeln auf unserer *Wahrnehmung* basiert, begehen wir den Trugschluss, dass sie der Wirklichkeit entspreche (vgl. Mausfeld 2011: 67). Dies hat selbstverständlich auch Konsequenzen auf die *Wahrnehmung* von Bildern, da wir intuitiv vermuten, dass sie ein Abbild der Realität darstellen. Es wäre daher falsch zu glauben, dass Bilder unsere *Wahrnehmung* und damit unser Denken und dementsprechend unser Handeln unbeeinflusst lassen würden (Kap. 2.1). Müller verweist darauf, dass Bilder, welche man wahrgenommen hat, nicht mehr willentlich aus dem Gedächtnis gelöscht werden können, da das *Bilderwahrnehmen* ein Akt ist, der aktiv geschieht, wodurch der Prozess des *Wahrnehmens* von Bildern sowohl Spuren am Individuum selbst als auch in seiner Außenwelt hinterlässt (vgl. Müller 2013: 20).

Im Hinblick auf den DaF/DaZ-Unterricht müssen daher Bilder im Sinne einer *authentischen multimodalen Pädagogik* kritisch beurteilt werden können (Kap. 4.1, 7, 8). Voraussetzung

dafür ist ein bewusster, reflektierender Zugang zu Bildern, sodass Lernende nicht mehr so einfach von der vorgegebenen Wirklichkeit, beispielsweise von journalistischen Bildern, beeinflusst werden können (Kap. 7, 8). Tatsächlich werden journalistische Bilder im Gegensatz zu Werbebildern, welche eine ideologische Perspektive offerieren, als Wahrheitsbeweis eingesetzt (vgl. Lobinger 2009: 114). Bilder ringen untereinander um Wahrheit oder besser gesagt um Wahrheitsperspektiven.

Lobinger spricht von *Schlüsselbildern* und schreibt: „Bilder sind, so muss man annehmen, wirkungsmächtige Botschaften und können durch globale Vernetzung und die Distribution von Medieninhalten zu dominanten Schlüsselbildern werden“ (Lobinger 2009: 109). Sie macht darauf aufmerksam, dass *visuelle Stereotype*, also *Schlüsselbilder*, in ihrer Entstehungsphase mit unterschiedlichen Emotionen, Bedeutungen sowie Wertungen versehen werden, wodurch sie als Bilder eine symbolhafte Ausstrahlungskraft durch permanente Wiederholung entwickeln (vgl. Lobinger 2009: 111,119). Sie zeigt am Beispiel eines Bildes von der Grenze zwischen Palästina und Israel auf, welche *Wirkungsmacht stereotype Bilder* entfalten können. Während man auf palästinensischer Seite von einer Mauer spricht (apartheid wall, annexation wall, conolization wall, expansionist wall), redet man aus israelischer Perspektive von einem Zaun (security fence, anti-terrorist fence) (vgl. Lobinger 2009: 115–116). Dementsprechend zeigen die in den Medien ausgestrahlten Bilder, je nach politischer Färbung und Intention, entweder eine Mauer, die Isolation veranschaulicht, oder einen Zaun, der eine Schutzbarriere suggeriert. Lobingers Schlussfolgerung lautet daher, dass aufgrund der unterschiedlichen Kommunikationsabsichten der palästinensischen sowie der israelischen Seite, die jeweils ihre eigenen Bedeutungsrahmen abstecken, konstruierte *visuelle Stereotype* entstehen, die als faktischer Beweis wegen der unterschiedlichen politischen Aufladungen nicht aussagekräftig sind (vgl. Lobinger 2009: 116–118).



Abb. 11 Palästina - Mauer (Quelle: www.pixabay.com)



Abb. 12 Westjordanland - Zaun (Quelle: <https://commons.wikimedia.org> (Bild unverändert übernommen))

Wie man an den Abb. 11 und 12 und den Wörtern *Mauer* bzw. *Zaun* sehen kann, werden in beiden *Text-Bild-Kombinationen* unterschiedliche *Frames* (engl. Rahmen) aktiviert, die durch das Zusammenspiel zwischen den möglichen Bildtiteln (Palästina Perspektive: apartheid wall, annexation wall, conolization wall, expansionist wall – Israel Perspektive: security fence, anti-terrorist fence) und dem jeweiligen Bild einen anderen *Deutungsrahmen* suggerieren.

Potthoff macht darauf aufmerksam, dass die Begriffe *Frame* und *Framing* in der Forschungsliteratur stark divergieren, weshalb keine einheitliche Definition vorliegt (vgl. Potthoff 2012: 29). Für ihn ist der Begriff *Frame* ein Homonym, welches mehrere Phänomene umfasst und beschreibt (vgl. Potthoff 2012: 31). Nichtsdestotrotz sollen hier nun einige einflussreiche Definitionen zum Begriff *Frame* bzw. *Framing* angeführt werden, die auch Potthoff in seinem Buch, detaillierter als hier möglich ist, besprochen hat (vgl. Potthoff 2012: 29–48).

Gitlin führte das *Framing*-Konzept von Goffmann (Goffman 1974) in den kommunikationswissenschaftlichen Diskurs ein (vgl. Potthoff 2012: 35) und schrieb: „Media frames are persistent patterns of cognition, interpretation, and presentation, of selection, emphasis, and exclusion, by which symbol-handlers routinely organize discourse, whether verbal or visual“ (Gitlin 2003: 7, Hervorh. im Oringinal). Diese Definition trifft auch auf die oben beschriebenen *Schlüsselbilder* oder *visuelle Stereotype* (Abb. 11 und Abb. 12), wie sie Lobinger bezeichnet, zu. Es wird sozusagen ein spezifischer Denkraum durch

das jeweilige Bild oder den jeweiligen Text bzw. durch das *Text-Bild-Gefüge* aktiviert. Während Gitlin sich lediglich auf medienwissenschaftliche *Frames* bezieht, gehen Lakoff und Wehling weiter und postulieren, dass ein Denken außerhalb eines *Frames* gar nicht erst möglich sei (vgl. Lakoff/Wehling 2016: 73; vgl. Potthoff 2012: 37). Die populärste *Frame*-Definition stammt von Entman (vgl. Potthoff 2012: 38):

To frame is to *select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition, causal interpretation, moral evaluation, and/or treatment recommendation* for the item described. [...] *Frames*, then, *define problems*-determine what a causal agent is doing with what costs and benefits, usually measured in terms of common cultural values; *diagnose causes*-identify the forces creating the problem; *make moral judgments*-evaluate causal agents and their effects; and *suggest remedies*-offer and justify treatments for the problems and predict their likely effects (Entman 1993: 52, Hervorh. im Orig.).

Wie man an den oben angeführten palästinensisch-israelischen Perspektiven sehen kann, werden je nach *Frame* andere Wahrheitsausschnitte vermittelt (*perceived reality*), die eine gewisse Sicht auf den zu besprechenden Sachverhalt werfen. Der jeweiligen Sichtweise liegt, wie Entemann beschreibt, eine *problem definition* (Problem Definition), eine *causal interpretation* (Kausalinterpretation), eine *moral evaluation* (moralische Bewertung) und eine *treatment recommendation* (Lösungsvorschlag) zugrunde.³⁷ Im Folgenden werden nun die jeweiligen zwei *Frames* hinsichtlich dieser Kategorien untersucht, um einerseits aufzuzeigen, welche Auswirkungen *Framing* hat und andererseits, um eine mögliche Analysekategorie für eine didaktische Vorgehensweise bei Online-Nachrichten-Artikeln zu finden.

37 Potthoff betrachtet Entmans Definition kritisch. Er bemängelt u.a., dass die aufgelisteten Kategorien weder theoretisch noch empirisch bestätigt worden seien (vgl. Potthoff 2012: 40). Dennoch werden die genannten Kategorien in diesem Kapitel herangezogen, da es den Anschein hat, als entsprächen sie allgemeinen zugrundeliegenden Eigenschaften von Kommunikationsabsichten. Darüber hinaus scheinen sie auch sinnvoll für ein Didaktisierungsvorhaben zu sein (Kap. 8).

Antiterrorist fence / security fence Frame			
<i>Problem definition</i>	<i>Causal interpretation</i>	<i>Moral evaluation</i>	<i>Treatment recommendation</i>
Es gibt Terroranschläge auf Israel, um Israel Schaden zuzufügen.	Es gibt Palästinenser/innen, die Anschläge durchführen.	Diese Palästinenser/innen sind Terrorist/en/innen und Terroranschläge sind zu verabscheuen.	Israel braucht einen <i>antiterrorist fence/ security fence</i> .
Apartheid wall / annexation wall / colonization wall / expansionist wall Frame			
<i>Problem definition</i>	<i>Causal interpretation</i>	<i>Moral evaluation</i>	<i>Treatment recommendation</i>
Palästina wird unterdrückt.	Der Staat Israel unterdrückt durch Apartheid, Annexion, Kolonisation sowie Expansion Palästina.	Der Staat Israel ist ein Unterdrückungsstaat und Menschen dürfen nicht unterdrückt werden.	Der Zustand der Apartheid (apartheid wall), der Annexion (annexation wall), der Kolonisierung (colonisation wall), der Ausbreitungstaktik (expansion wall) durch den Mauerbau muss aufhören. Israels Siedlungspolitik muss beendet werden.

Abb. 13: Analyse nach Entmans Kategorien (1) (Quelle: (vgl. Entman 1993: 52))

Beim Betrachten beider *Frames* fällt zunächst auf, dass beide in sich logisch strukturiert sind. Allerdings wird beim *security fence Frame* nicht auf die eigentlichen, dahinterliegenden Gründe des Terrorproblems Israels (*problem definition*) eingegangen. Stellvertretend werden gewalttätige Palästinenser/innen als *causal interpretation* angegeben, obwohl gewalttätige Palästinenser/innen vorwiegend die Wirkung einer Ursache darstellen. So wird durch Auslassung der eigentlichen Ursache eine politische Denkweise kreiert. Es wird nämlich verschwiegen, dass Gewaltanwendungen, wie beispielsweise Anschläge, Mittel des Schwächeren sind, um gewisse politische Ziele zu erreichen. Auch wenn Gewalt durch nichts legitimiert werden kann und darf, verfügt die Atommacht Israel im Gegensatz zu den palästinensischen Gebieten über eine sehr gut ausgebildete Armee mit zahlreichen Waffensystemen, die auch für die Siedlungspolitik Israels eingesetzt werden. Dass die

Siedlungspolitik Israels immer wieder gegen das Völkerrecht verstößt, kann nicht geleugnet werden.³⁸ Dementsprechend sind Palästinenser nicht gewalttätiger als andere, sondern nur unterdrückter als andere.

Durch Weglassen der Information einer völkerrechtswidrigen Siedlungspolitik wird somit auf propagandistische Weise eine Perspektive vermittelt, die durch den jeweiligen *Frame* konstruiert wird. Deshalb gibt es auch zwei *Frame*-Begriffe: Freiheitskämpfer/innen vs. Terrorist/en/innen. Dieses Phänomen lässt sich auch in anderen oder ehemaligen Konfliktregionen, wie beispielsweise Südtirol, beobachten. Auf Südtiroler bzw. Tiroler Seite spricht man bei Mitgliedern des *BAS* (Befreiungsausschuss Südtirol) von Freiheitskämpfer/n/innen³⁹, in der österreichischen Zeitung *Der Standard* etwas zurückhaltender von Südtirol-Aktivist/en/innen⁴⁰ und auf italienischer Seite von Terrorist/en/innen⁴¹. Hier sieht man auch, dass bereits einzelne Begriffe einen *Frame* kreieren. Wenn man also einen *Frame* bezüglich Entmans Kategorien untersucht, sollte darauf geachtet werden, ob auch die tatsächlichen Gründe für die jeweilige *problem definition* im vermittelten *Frame* impliziert sind oder lediglich Auswirkungen von Ursachen genannt werden.

Beim *apartheid wall Frame* wird als *causal interpretation* die Unterdrückung durch den Staat Israel genannt. Aus palästinensischer Sicht ist die Mauer kein Schutzwall, sondern Teil einer Repressionsstrategie. Die Schlussfolgerung jenes *Frames* lautet daher, dass die Unterdrückung aufhören muss. Verschwiegen wird durch diesen *Frame*, dass es auch von Seiten Palästinas immer wieder zur Gewaltanwendung kommt und der Bau der Mauer oder des Zaunes, wenn auch nicht ausschließlich, auch eine Schutzreaktion seitens Israel darstellt. Dennoch ist der Mauerbau auch eine Strategie der Unterdrückung, die das Leben der dort lebenden Palästinenser/innen erschwert und die Souveränität Israels mit seinen festgesetzten Grenzen demonstriert. Dass man auf palästinensischer Seite von einer Mauer und nicht von einem Zaun spricht, hängt mit der politischen Botschaft zusammen, die durch den jeweiligen

-
- 38 <https://archive.unric.org/de/uno-schlagzeilen/28695-un-zerstoerung-palaestinensischer-haeuser-im-westjordanland-ist-voelkerrechtswidrig> (01.03.2020)
<https://archive.unric.org/de/uno-schlagzeilen/28390-un-hochkommissar-fuer-menschenrechte-verurteilt-angriffe-auf-die-grundrechte-palaestinensischer-bevoelkerung> (01.03.2020)
<https://archive.unric.org/de/uno-schlagzeilen/26890-ban-kritisiert-israelische-siedlungspolitik> (01.03.2020)
<https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/wie-israel-berichte-ueber-massaker-an-palaestinensern-nachtraeglich-sperrt-16301027.html> (01.03.2020)
- 39 <https://www.stol.it/Artikel/Chronik-im-Ueberblick/Lokal/Sepp-Innerhofer-ist-tot> (01.03.2020)
<https://www.tt.com/panorama/gesellschaft/15651167/suedtiroler-freiheitskaempfer-sepp-innerhofer-91-gestorben> (01.03.2020)
- 40 <https://www.derstandard.at/story/2000103263854/suedtiroler-freiheitskaempfer-sepp-innerhofer-gestorben> (01.03.2020)
- 41 <https://www.altoadige.it/cronaca/morto-l-ex-terrorista-sepp-innerhofer-1.2007810> (01.03.2020)

Frame geäußert werden möchte. Wie man an diesem Beispiel sehen kann, vermitteln beide Seiten ihren eigenen *Deutungsrahmen*, der ihrem politischen Interesse dienlich ist.

Lobingers Schlussfolgerung (vgl. Lobinger 2009: 117–118), dass neben dem *antiterrorist fence Frame* auch der *apartheid wall Frame* nicht als dokumentarischer Beweis dienlich sei, wird hier allerdings widersprochen. Fairerweise muss nämlich aus moralischer Sicht dazugesagt werden, dass tatsächlich gewisse Landteile Palästinas von der restlichen Umgebung abgegrenzt sind und Begriffe wie Apartheid, Kolonisation, Expansion aufgrund der völkerrechtswidrigen Handlungen seitens Israels durchaus berechtigt sind. Ob das nun durch einen Zaun oder einer Mauer geschieht, ist letzten Endes nicht so wichtig, da die dort lebende palästinensische Bevölkerung in diesen Gebieten so oder so ihrer alltäglichen Freiheit beraubt wird. Freiheitsberaubung, die eine Form von Unterdrückung darstellt, ist auch die Kernbotschaft des *apartheid wall Frames*, wohingegen der *antiterrorist fence Frame* grundlegende Hintergrundinformationen verschweigt und daher die Gesamtaussage, dass Israel nur einen Zaun habe, um sich zu schützen, letztendlich nicht als faktisch stimmig gelten kann.

Abschließend soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Arbeit im Sinne eines friedlichen Miteinanders geschrieben wurde. In dieser Arbeit werden keine Unterschiede zwischen Menschen gemacht. Wo und in welche Umstände das einzelne Individuum hineingeboren wird, ist Zufall, Schicksal oder wie man es sonst nennen will. Anders formuliert: Es liegt nicht in unserer Macht, ob man in Israel, in Palästina, in Österreich, in Italien, in Südtirol anderswo geboren wurde. Daher lehnt diese Arbeit auch nationale oder ethnische Zuschreibungen an Menschen ab. Wenn hier von israelischer oder palästinensischer Perspektive gesprochen wird, wird die Zuschreibung nur im Sinne einer politischen Entität verwendet und stark vereinfacht dargestellt. Man kann nicht sagen wie der/die Palästinenser/in oder der/die Israeli/in ist, weil kein Mensch gleich ist und jede/r seinen/ihren individuellen Weg geht. Zuschreibungen sind ein machtvoll Instrument, durch das Menschen nicht nur auseinanderdividiert, sondern auch *inferiorisiert* (Kap. 6) werden können. Die wohl schrecklichste Form der *Inferiorisierung* ist der Genozid. In den nationalsozialistischen Konzentrationslagern wurden *Inferiorisierte* brutalst entmenslicht⁴²

42 Primo Levi gab dem Buch, das über seinen Aufenthalt im Konzentrationslager Auschwitz handelt, den Titel: „Ist das ein Mensch?“ Im gleichnamigen Gedicht, das auch im Buch steht, fragt er rhetorisch: „Ist das ein Mensch?“ Die *Superioren* entmenslichten nämlich die *Inferiorisierten* dermaßen, dass sie ihnen das Menschsein entzogen (vgl. Levi 2006: 9).

Auch bei Frankl, der ebenso im Konzentrationslager war, taucht das Motiv des Menschseins auf. Er schreibt: „In letzter Sicht erweist sich das, was mit dem Menschen innerlich geschieht, was das Lager aus

und durch Zuschreibungen nicht mehr als das wahrgenommen, was sie tatsächlich sind; nämlich Mitmenschen. Weitere Ausprägungen der *Inferiorisierung* bzw. der Entmenschlichung sind Vertreibungen (z.B. jüdische Diaspora, palästinensische Diaspora), Pogrome (z.B. Reichspogromnacht gegen Juden/Jüdinnen), Angriffskriege, Folter und Unterdrückungen jeglicher Art. Im Nationalsozialismus beispielsweise, aber auch schon vorher, sprach man den jüdischen Menschen ab, Menschen gleicher Herkunft zu sein (z.B. durch die sogenannten „Nürnberger Rassengesetze“), ohne sich mit der Tatsache auseinanderzusetzen, dass diejenigen, die diese menschenunwürdigen, willkürlichen Gesetze erließen und unterstützten, die Entmenslichten waren, die alle anderen, im Sinne Levis (Fußnote 42), entmenslichten, auch wenn sie das nicht immer geschafft haben (z.B. bei Frankl, Fußnote 42). Die *Inferiorisierten* wären für die *Superioren* der Spiegel ihrer eigenen Entmenschlichung gewesen, die sie nicht *wahrnehmen* wollten.

Klüger schrieb bezüglich der Entmenschlichung in den Konzentrationslagern und dem Konflikt in der Nahost Region in ihrem Buch „weiter leben. Eine Jugend“ folgendes:

*Ich [Ruth Klüger] sitze am Mittagstisch mit einigen Göttinger Doktoranden und Habilitanden. Einer berichtet, er habe in Jerusalem einen alten Ungarn kennengelernt, der sei in Auschwitz gefangen gewesen, und trotzdem, „im selben Atem“ hätte der auf die Araber geschimpft, die seien schlechte Menschen. Wie kann einer, der in Auschwitz war, so reden? fragte der Deutsche. Ich habe ein, bemerke, vielleicht härter als nötig, was erwarte man denn, Auschwitz sei keine Lehranstalt für irgend etwas gewesen und schon gar nicht für Humanität und Toleranz. Von den KZs kam nichts Gutes, und ausgerechnet sittliche Läuterung erwarte er? Sie seien die allernutzlosesten, unnütze-
sten Einrichtungen gewesen, das möge man festhalten, auch wenn man sonst nichts über sie wisse (Klüger 2010: 72).*

An Klügers Ausführung, die selbst in Konzentrationslagern war, ist ablesbar, dass es eine Art *Inferiorisierungs-Spirale* geben kann (diese Feststellung ist in keinsten Weise wertend gemeint und gilt auch nicht für alle Gefangenen in KZs. Ein Gegenbeispiel wäre Viktor Frankl). Sie nahm nämlich den schimpfenden alten Mann in Schutz, indem sie auf die Entmenschlichung in Konzentrationslagern und deren Folgen für Humanität und Toleranz auf *inferiorer* Seite hinwies. Es mag zwar nicht richtig sein, dass der Mann auf seine arabischen Mitmenschen schimpft, aber wie soll ein Mensch, der an einem derartigen

ihm als Menschen scheinbar ‚macht‘, als das Ergebnis einer inneren Entscheidung. Grundsätzlich also kann jeder Mensch, und auch noch unter solchen Umständen, irgendwie entscheiden, was - geistig gesehen - im Lager aus ihm wird: ein typischer ‚Kzler‘ - oder ein Mensch, der auch hier noch Mensch bleibt und die Menschenwürde bewahrt“ (Frankl 1977: 109). Des Weiteren schreibt er im Kapitel, in dem es um die Befreiung aus dem Lager geht, folgenden Satz: „Aber an diesem Tage, zu jener Stunde begann dein neues Leben - das weißt du. Und Schritt für Schritt, nicht anders, trittst du in dieses neue Leben, wirst du wieder Mensch“ (Frankl 1977: 143).

Wie man an diesen Zitaten sehen kann haben sich Menschen in KZs reflexiv mit Entmenschlichung auseinandergesetzt und am eigenen Leib erfahren was Entmenschlichung, die immer Teil von *Inferiorisierung* ist, bedeutet.

inhumanen Ort wie dem Konzentrationslager war, insofern man überhaupt das Glück hatte diesem Ort auf irgendeine Weise lebend entfliehen zu können, unbeschadet und ohne existenzielle Ängste nachher weiterleben? Dass Menschen in Israel die Sicherheit ihres Staates, also ihrem Zuhause, die sich auch im Ausdruck *security fence* widerspiegelt, wichtig ist, hängt gewiss mit dem Gewalt-Trauma der jüdischen Diaspora und der Tragik des Holocaust und der damit einhergehenden Angst vor Vernichtung zusammen. Das Durchbrechen der Spirale der *Inferiorisierung* wäre für alle Menschen wichtig, damit die (Existenz)ängste, egal auf welcher Seite und in welchem Land, verschwinden können. Am Ende dieses Kapitels soll als Schlussfolgerung festgehalten werden, dass es nur in Gesellschaften, in denen *Meinungen* Andersdenkender nicht mehr gehört und respektiert werden, möglich ist, Verbrechen an der Menschheit zu begehen⁴³.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass *Text-Bild-Gefüge*, wie man an den angeführten Beispielen sehen kann, sehr wohl Auswirkungen auf das Denken und somit auf das Handeln haben, sodass ein *authentisch multimodaler Unterricht* jene Erkenntnis aufgreifen muss, um eine kritische Rezeption von *Text-Bild-Gefüge* Inhalten zu ermöglichen. *Text-Bild-*

43 *Meinungen* unterliegen dem Wirkungsprinzip von *Macht*. Diese Arbeit geht von Annahme aus, dass die *Macht* selbst eine Begleiterscheinung, also ein Phänomen unseres Denkens, ist, weshalb wir die Welt als hierarchisch gegliedert *wahrnehmen* (siehe Fußnote 55). In den von Menschen geschaffenen *Meinungsdiskursen* gibt es verschiedene *Meinungen*, also Ideen, geteilte Gedanken oder geteilte Gedankenstränge ideologischer Natur (die *Macht* selbst ist „neutral“ und hat keine persönlichen Beweggründe. Die *Macht* wählt keine Menschen aus. Foucault schreibt: „Man darf also meines Erachtens nicht das Individuum als eine Art Elementarkern, Uratom, vielfältige und stumme Materie begreifen, worauf alsdann die *Macht* angewendet bzw. wogegen die *Macht* zum Schlag ausholen würde, die *Macht*, welche die Individuen unterwerfen oder zerbrechen würde“ (Foucault/Lemke 2005: 114)), die, gemäß dem Wirkungsprinzip von *Macht*, ihren eigenen *Machterhalt*, entsprechend dem Wohlwollen ihrer Vertreter/innen, durch Zustimmung und Einfluss abzusichern und auszubauen versuchen. Im Gegensatz zur *Macht*, die ein menschliches *Wahrnehmungs*-Phänomen darstellt, sind *Meinungen* dynamisch, veränderbar, und auch vergänglich und können auch mit anderen *Meinungen* vernetzt sein. Individuen oder Gruppen von Individuen versuchen die *Macht*, auf die sie selbst keinen Einfluss haben, da sie laut Foucault ja eine Wirkung der *Macht* sind (vgl. Foucault/Lemke 2005: 114–115, Fußnote 55), zu lenken, indem sie versuchen *Meinungsdiskurse* zu dominieren. Darin liegt gewissermaßen die Gefahr der Menschheit für sich selbst und die *Macht* hängt dabei wie ein Damoklesschwert über der Menschheit. Einziger Ausweg aus dieser schicksalhaften Falle ist ein *Meinungspluralismus*. S. G. Tallentyre (Pseudonym von Evelyn Beatrice Hall) schrieb: „I disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it [...]“ (Tallentyre 1906). Diese Haltung ist eine angemessene Antwort auf die Misere, da sie *Meinungen* Andersdenkender koexistieren lässt. Ist das nämlich nicht der Fall „äußert sich die *Macht* im Gewand des Totalitarismus, den es in einer Gesellschaft zum Wohle aller zu verhindern gilt.“ (Zitiert aus meiner Seminararbeit für die Lehrveranstaltung Entwicklungs- und Begriffsgeschichte des Faches aus hegemonietheoretischer Perspektive bei Frau Professor Inci Dirim, S. 14-15) Auch wenn das Denken in *Machtstrukturen* zum Menschen dazugehört (= schicksalhafte Falle) und ihm das Denken außerhalb dieser Hierarchien verwehrt bleibt (wir Menschen können nicht außerhalb von *Machtstrukturen* denken), so liegt die Entscheidung wie der Mensch mit *Macht* umgeht doch letztlich bei ihm selbst. Ein Beispiel für eine meinungsarme Zeit in Deutschland, Österreich und Südtirol ist die Zeit des Nationalsozialismus. Die *Superioren* waren geschädigt, weil sie in ihrem Wahn des Totalitarismus die Menschlichkeit verloren haben und sie lediglich geringen Widerstand erfuhren. Die *Inferioren* waren geschädigt, weil sie unmenschlich behandelt, getötet oder zu Tode gefoltert wurden und man ihnen das Menschliche abgesprochen hat. Man könnte es auch so formulieren: Eine *meinungsarme* Gesellschaft ist der Nährboden für Unheil.

Kommunikate, wie beispielsweise Werbeanzeigen, aber besonders politisch instrumentalisierte *Sehflächen*, sollten nicht unkritisch im Unterricht eingesetzt werden, da sie unsere Denkweise erheblich beeinflussen können. Das *Framing-Konzept* selbst sowie die Eigenschaften des *Framing-Begriffs*, welche Entman benennt, scheinen für einen allgemeinen Didaktisierungsvorschlag hinsichtlich Online-Nachrichten-Artikel und für einen kritischeren Umgang mit *Text-Bild-Gefügen* brauchbar zu sein, weshalb sie in das vorliegende Didaktisierungskonzept dieser Arbeit einfließen werden (Kap. 8).

5 Begriffsbestimmung: Hypertext - eine Definition aus multimodaler Perspektive

Im Folgenden wird der Versuch unternommen unter Einbezug der bisher herausgearbeiteten Theorie einen *universell* gültigen Textbegriff zu formulieren, der sich bezüglich der Subkategorien an einem *visuellen* Textbegriff für die Bildlinguistik orientiert. Dadurch können *Hypertexte*, zu denen auch Online-Nachrichten-Artikel zählen, nicht nur charakterisiert, sondern auch hinsichtlich der Rezeptionsweise besser verstanden werden. Feststellbar ist, dass es schier unmöglich ist, einen Textbegriff zu definieren, dessen Eigenschaften auf jede Art von Text zutreffend wären (vgl. Endres 2016: 43). Deshalb würde es sich anbieten, mehrere kombinierbare Textbegriffe, denen unterschiedliche Eigenschaften zugrunde liegen⁴⁴, einzuführen, die unter einem *universellen* Textbegriff subsumiert werden. Ein zu offener Textbegriff ist nämlich zu ungenau und ein zu geschlossener zu spezifisch. Der entwickelte Textbegriff mit seinen Kategorien bezieht sich auf *Sehflächen hypertextueller* Art in Online-Nachrichten-Ressourcen.

44 Endres spricht von einem Inventar und schreibt: „Es mag darum gehen, eine Art Inventar von Elementen, die miteinander verflochten sein oder Indikatoren für kohärente Verflechtungen darstellen können, zu erstellen [...]“ (Endres 2016: 43). Die hier formulierte Idee kombinierbarer Textbegriffe greifen Endres Idee auf und scheinen ihren Vorstellungen eines Inventars zu entsprechen. Die Elemente des Inventars wären demnach die kombinierbaren Textbegriffe hier in dieser Arbeit.

Universeller Textbegriff Ein <i>universeller Text</i> (lat. textus= Geflecht) ist ein Geflecht von einzelnen oder verschiedenen sich jeweils ergänzenden und gegenseitig aufeinander beziehenden <i>Modalitäten</i> , die in ihrer Gesamtheit kommunikativ <i>multimodal</i> wahrgenommene zweckerfüllte Botschaften beabsichtigen.				
Subkategorien	Definitionen			
Psychologische Modalität (Kap. 4.1.1)	Universell-Visueller-Text Alle Texte, die wir mit unseren Augen sehen können. ⁴⁵			
Semiotische Modalität (Kap. 4.1.1)	Schriftlicher Text nur Schrift	Schriftbildlicher Text = <i>Text-Bild-Gefüge/Sehfläche</i>		Bildlicher Text nur Bild
Textyp nach Doelker (Kap. 3.1, 3.2) ⁴⁶	= <i>Einfacher Text</i>	= <i>komplexer Text</i>		= <i>Einfacher Text</i>
		Gesamttext	Additiver Text	
Bildtyp ⁴⁷	Standbild Ein Film oder ein Daumenkino wären beispielsweise <i>Bewegte Bilder</i>			
Rezeptionsmedium	Einflächige Medien (Buch, Kalender, Wand, Etikett etc.)		Mehrflächige Medien (Computer, Smartphone, E-Reader etc.)	
Verweisart	Geschlossener Text Text ohne explizite Querverweise ⁴⁸ (meistens Literatur/ Verkehrszeichen)	Geschlossener Verweistext Text mit expliziten Querverweisen (wissenschaftliche Texte, journalistische Texte etc.)	Hypertext Texte mit <i>direkten</i> oder/sowie <i>indirekten Querverweisen</i> (Hyperlinks) ⁴⁹ innerhalb eines <i>mehrflächigen</i> , digitalen Systems	
Blickart	Einflächiger Blick umblättern der Seiten		Einflächiger Blick nur scrollen	
			Mehrflächiger Blick mit...	
			scrollen + <i>direkten Querverweisen</i> (halboffener Hypertext)	scrollen + <i>direkten- oder/sowie indirekten Querverweisen</i> (offener Hypertext)
Abb. 14: Universeller Textbegriff (Quelle: Matthias Rotter)		Systemgeschlossener Hypertext Querverweise innerhalb eines vorprogrammierten geschlossenen Systems	Systemoffener Hypertext Zahlreiche Querverweise innerhalb eines offenen Systems (Texte im Internet)	

45 Bei Brailleschrift-Texten würde man beispielsweise von einem *taktil-universellen Text* sprechen, da sein Sinn darin besteht gefühlt und nicht gesehen zu werden.

46 Doelker verwendet in seinem Buch die Bezeichnungen *Einfacher Text*, *Gesamttext* und *Additiver Text* (vgl. Doelker 2002: 61–63, Kap. 3.1 und 3.2).

47 Reimann unterscheidet zwischen: *statische Bilder*, *bewegte Bilder* und *diskontinuierliche Bilder* (z.B. *Text-Bild-Gefüge*). (Siehe diesbezüglich Kap. 2.3 und Reimann (2016: 27–29)).

48 Dazu zählen auch (literarische etc.) Texte, die zwar intertextuelle Bezüge aufweisen, aber nicht konkret auf die Intertextualität hinweisen, sondern lediglich mit ihr spielen.

49 *Direkte Querverweise* bedeuten, dass vom Produzenten des Textes anklickbare, *direkte Links* zu anderen Texten/ oder Textteilen eingebaut wurden. Unter *indirekte Querverweise* werden all jene Verweise verstanden, die innerhalb eines *mehrflächigen Systems* vom Rezipienten selbst hergestellt werden können. z.B. aktive Suche durch Suchmaschine, Eingabe der Internetadresse (Kap. 5.2)

Die Tabelle wird von oben nach unten gelesen. Somit werden alle in der Tabelle aufgelisteten Charakteristika in den beiden letzten Textkategorien akkumuliert. Die Farbfelder in hellrosa geben die Unterscheidungsmöglichkeiten für die hier in der Arbeit besprochenen *Text-Bild-Gefüge* vor. Die Kategorie *Bildtyp* wurde hinzugezogen, da sich die vorliegende Arbeit lediglich auf *Standbilder* und nicht auf bewegte Bilder bezieht. Da es in dieser Arbeit ausschließlich um *Universell-Visuelle-Texte* des Typus *Hypertexte* mit dem Typus *Gesamttext* oder *Additiven Text* in Online-Nachrichten-Quellen gehen wird, war die Einführung der Kategorie *Rezeptionsmedium* unentbehrlich. *Hyperlinks* als Eigenschaft der *Verweisart* stellen im Wesentlichen ein Resultat der *mehrflächigen Medien* dar und sind eng mit der Art des *Rezeptionsmediums* verknüpft, weshalb deren Eigenschaft ausschlaggebend für die Definition von Textgeflechten im Internet und daher auch für Artikel in Online-Nachrichten-Quellen zu sein scheint. Anhand der Subkategorie *Blickart* wird es möglich sein, Textgrenzen auszuweiten bzw. einzugrenzen. Endres verweist darauf, dass Textgrenzen heutzutage nicht mehr gezwungenermaßen ein Kriterium für einen Textbegriff sein müssen. Allerdings betont sie auch, dass Textgrenzen hilfreich sein können, wenn es beispielsweise um ein Inventar und bestimmte Untersuchungsziele geht (vgl. Endres 2016: 43). Daran ist ablesbar, dass sich der Textbegriff grundlegend durch den Einsatz *mehrflächiger Medien* verändert hat. Im folgenden Absatz wird nun auf die Bedeutung dieser Tabelle für die vorliegende Arbeit mit all ihren untereinander existierenden Vernetzungen eingegangen.

Ein *universeller Textbegriff*, der an dem *mehrdimensionalen* Modell der *Zeichenmodalität* nach Stöckl anknüpft (vgl. Stöckl 2016: 6–7), verweist nicht nur auf die sinnliche *Wahrnehmung* (psychologisch) sowie auf die Zeichen (semiotisch) per se, sondern auch - mit Blick auf Jägers Konzept der *Transkription* (vgl. Jäger 2002: 29, 35), das wiederum, nach Stöckl, Teil des *multimodalen Konzepts* ist (vgl. Stöckl 2011: 47) - auf das Verstehen der *kommunikativ multimodal wahrgenommenen* Zeichen, wodurch der Text als sinnvoll konstruierte Einheit, nämlich als eine *zweckerfüllte Botschaft*, beschrieben wird. Mit dem *Textbegriff* der Tabelle werden auch die Begriffe der Forschungsfrage (*Text-Bild-Gefüge*, *schriftbildlich systemoffener Hypertext*, *Verstehensprozess*), welche folgendermaßen lautet, anvisiert und definiert:

Welche medientheoretischen Konzepte und didaktischen Überlegungen sind für den *Verstehensprozess* von *Text-Bild-Gefügen* in Online-Nachrichten-Quellen (=Hypertexte) mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht geeignet?

- *Text-Bild-Gefüge* werden laut der hier präsentierten Textdefinition als *schriftbildliche, komplexe Texte* verstanden, die nach Doelker entweder als *Gesamt-* oder *Additive Texte* ausgewiesen werden können (vgl. Doelker 2002: 61–63) und sind ein bestimmter Typus eines *semiotisch, multimodalen* Gebildes.
- *Schriftbildliche Hypertexte* werden als *komplexe Gesamt- bzw. Additive Texte* realisiert und werden auf *mehrflächigen* Medien unter Einbezug von Querverweisen *direkter* oder *indirekter* Art rezipiert. *Hypertexte* mit *einflächigem Blick* wären sozusagen die *Sehflächen*, also die am Computerbildschirm sichtbaren *multimodalen Kommunikate*. Als *Hypertexte* mit *mehrflächigem Blick* unter Einbezug der *direkten* sowie *indirekten Links* (= *Querverweise*) bezeichnet man dementsprechend den *systemoffenen Hypertext*, welcher auf die vom Rezipienten eingeschlagenen Wege innerhalb des *mehrflächig* vernetzten digitalen Mediums Bezug nimmt (Kap. 4.2). Wie man an diesen Ausführungen sehen kann, lassen sich mit der Tabelle die *Hypertexte* je nach Wunsch der Rezeptionsart entweder als *halboffene* oder *offene Hypertexte*⁵⁰ bezeichnen.
- Der *Verstehensprozess* gründet auf dem Akt der *Wahrnehmung* (*psychologisch*) visueller Arrangements (*semiotisch*) (vgl. Stöckl 2016: 6–7), deren Sinn erst durch *Transkription* offenbart werden kann. Die *Transkription* als Teil des *multimodalen* Konzepts, die für das Begreifen, also das Verstehen, notwendig ist, ist hierbei als Methode des Verstehens, die den Erkenntnisgewinn zum *Text-Bild-Gefüge* befördert, aufzufassen. Anders ausgedrückt: Dadurch, dass der *Universelle Textbegriff* als ein Geflecht, bestehend aus *Modalitäten*, welche *multimodal wahrgenommene zweckerfüllte, semiotische Botschaften* hervorbringen, definiert wird, wird das Verstehen von *Sehflächen* als (*transkriptive*) Methode zum Erschließen von *Text-Bild-Gefügen*, die der *Multimodalität* zugesprochen wird, gedeutet (vgl. Jäger 2002: 29, 35; vgl. Stöckl 2011: 47) (Kap. 4.1). Dass die Methode zur Bewusstmachung *semiotischer Zusammenhänge* aus *multimodaler* Perspektive als *Verstehensprozess* durch *Transkription* betrachtet wird, bedeutet letztendlich, dass eine *Visuelle Didaktik*, egal welcher Art, auf *Transkriptionsprozessen* zwischen *Modalitäten* beruht (Kap. 7, 8).

50 Halboffen: nur *direktes Linksystem*
 Offen: *direktes + indirektes Linksystem*

Wie bereits am Ende von Kapitel 4.1 ausgeführt, wäre ein Sprachunterricht, der auf *multimodalen* (sozialen) Interaktionen aufbaut, ohne *Transkriptionsprozesse* nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch undenkbar. Insofern spielt das *multimodale* Konzept beim Lernen von Sprachen bzw. bei *Verstehensprozessen* generell die basale Rolle. Stöckl drückt das wie folgt aus: „Der multimodale Text erscheint [...] als der Normalfall des Kommunizierens, und nicht als ein überkomplexer Sonderfall“ (Stöckl 2011: 47). Daher scheint es auch logisch zu sein, dass ein *Universeller Textbegriff* nolens volens auf dem Konzept der *Multimodalität* aufbauen muss.

Abschließend soll festgehalten werden, dass in einer Welt mit *mehrflächigen Medien* nicht mehr der Anspruch an den Text gestellt werden kann, dass er sich als ein in sich abgeschlossenes Geflecht aus Rezipient/en/innenperspektive definieren lässt. Je nach Intention, Stimmung, Interesse, Möglichkeiten usw., ändert sich der Rezeptionsweg jedes Mal aufs Neue, weshalb man sich zufrieden geben muss, den Text lediglich aufgrund seiner Eigenschaft definiert zu haben und nicht hinsichtlich eines abgeschlossenen Rezeptionsweges.

5.1 Systemabgeschlossener Hypertext: Veranschaulichung anhand eines Beispiels

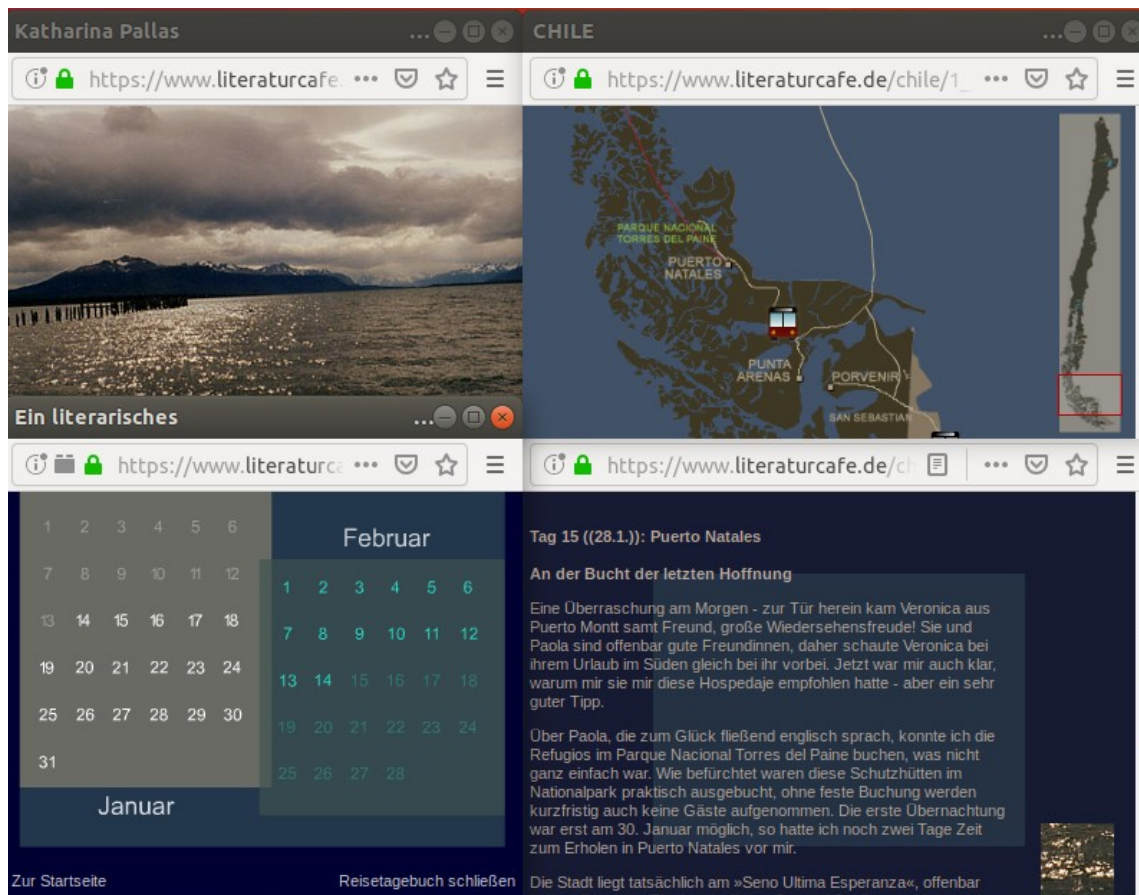


Abb. 15 Chile - Ein literarisches Online-Reisetagebuch (Quelle: www.literaturcafe.de by © Katharina Pallas, literaturcafe.de)

Im *Hypertext Chile. Ein literarisches Online Tagebuch* (Pallas 2001), der sich aus *Text-Bild-Gefügen* zusammensetzt, werden jeweils vier parallele Browser geöffnet, sodass man zwischen den verschiedenen Fenstern simultan hin- und herwechseln kann, wodurch ein Zugang zu mehreren Ebenen entsteht, die ausschlaggebend für die *multimodale* Rezeption dieses *Hypertextes*⁵¹ sind. Dabei sind je nach Reisetagebucheintrag, den man in einem Kalender auswählen kann, die vier Browserfenster unterschiedlich konzipiert. Interessant ist auch der Hinweis in einem der vier Startfenster, der lautet: „Bitte schließen, verschieben

51 Bei diesem *Hypertext* handelt es sich unter Einbezug der vier nebeneinanderstehenden Browserfenster um einen *systemabgeschlossenen stand- schriftbildlichen additiven Hypertext* mit *einflächigem* bzw. *mehrflächigem Blick* (*systemabgeschlossene Hypertexte* haben keine *indirekten Querverweise*).
Einflächiger Blick: Vier Browserfenster, die zusammen einen singulären Reisetagebucheintrag darstellen.
Mehrflächiger Blick: Durch das Anklicken der *direkten Links* in den vier Browserfenstern kann zwischen den Reisetagebucheinträgen gesprungen werden, sodass sich ein *kombinierbarer Blick* auf den *Hypertext* ergibt.

oder vergrößern Sie die Fenster nicht“ (Pallas 2001: Startbildschirm, links unten). Diese Aufforderung verweist darauf, dass der *Hypertext* als *multimodaler* Text gedacht ist, weshalb seine Teile nur als Gesamtes erfasst werden sollten und nicht unter Ausschluss einer oder mehrerer der präsentierten Ebenen (Kap. 4.2). Der *Hypertext* variiert in seiner visuellen Darstellung je nach Tag und ist je nach Datum mehr oder weniger bild- oder textlastig. Generell kann festgehalten werden, dass *Hypertexte* oftmals *multimodale* Texte sind, in denen Schrift und Grafik in kombinierter Weise miteinander auftreten (vgl. Endres 2016: 34–35).

Der *Hypertext* „Chile. Ein literarisches Online Tagebuch“ von Katharina Pallas (Pallas 2001) würde sich gut für den DaF/DaZ- Unterricht eignen, was u.a. mit seiner *multimodalen* Zugangsweise zu tun hat, die es den Lerner/n/innen erlaubt, die jeweiligen Informationen auf Grundlage verschiedener Zeichensysteme herauszufiltern. Sie machen beim Rezipieren dieses Textes von der im Kapitel 4.1 erwähnten *gesamtkulturellen Kompetenz* (vgl. Stöckl 2011: 47), die Jäger als *transkriptive Intelligenz* (vgl. Jäger 2002: 35) bezeichnet, Gebrauch, mithilfe der sie die verschiedenen Zeichensysteme kombinieren und so einen Gesamteindruck erhalten, der sich unterstützend auf den *Verstehensprozess* der Symboltexte auswirkt. Die Bilder fördern das Verständnis des Schrifttextinhalts und der Schrifttext wirkt deutlich auf das Bild (vgl. Bucher 2010: 50; vgl. Raith 2016: 208; vgl. Schmitz 2004: 227; vgl. Wittstruck 2018: 18–19) (Kap. 3.1). Außerdem handelt es sich bei diesem *Hypertext* um einen authentischen Reisebericht, der die sprachliche Realität, im Sinne eines Textes, der nicht für den Unterricht verfasst wurde, abbildet und die unmittelbar erlebten Reiseerfahrungen im Stil von persönlichen Tagebucheinträgen schildert. *Systemabgeschlossene Hypertexte* wären durchaus attraktiv für den DaF/DaZ-Unterricht. Allerdings werden sie nicht häufig produziert, da das Medium Internet geradezu durch seine Offenheit, im Gegensatz zur Geschlossenheit von *systemabgeschlossenen Hypertexten*, besticht. Insofern macht es wenig Sinn *systemabgeschlossene Hypertexte* in CD-Form zu verlegen. Der besprochene *Hypertext* wurde ja auch u.a. als *systemabgeschlossener Hypertext* im *systemoffenen* Medium Internet veröffentlicht. Auf die Systemoffenheit von Online-Texten wird im nächsten Kapitel eingegangen.

5.2 Systemoffene Hypertexte = Online-Texte

Neben solchen *systemabgeschlossenen Hypertexten*⁵², die im Zuge eines Projekts oder von einem Autorenteam entwickelt wurden, gibt es zahlreiche Texte im WWW, die vorwiegend durch die vernetzende Charakteristik des Mediums Internet zu *Hypertexten* werden. Endres scheint den Begriff *Hypertext* aber lediglich auf *systemabgeschlossene Hypertexte* anzuwenden und nicht allgemein auf Texte im Internet zu beziehen (vgl. Endres 2016). Wie aber in der Tabelle des *universellen Textbegriffs* (Abb. 14, Kap. 5) ersichtlich ist, muss der Textbegriff den digitalen Medien angepasst werden, weshalb nicht nur die Querverweise der Texte selbst, sondern auch das Medium, in dem sie eingebettet sind, betrachtet werden müssen. Der Buchtext kann nicht ohne das Medium Buch definiert werden sowie die Höhlenmalereien der Grotte Cougnac auch nicht fernab ihres Mediums, nämlich dem Gestein in der Grotte, charakterisiert werden können. Während man Bücher überall hin mitnehmen kann, kann man die originalen Höhlenmalereien nur an ihrem Ort bestaunen. Insofern muss man Buchtexte anders kategorisieren als die Höhlenmalereien von Cougnac oder die in den Steinsäulen eingemeißelten Hieroglyphen des Tempels von Karnak. Marshall McLuhan drückte die Bedeutung des Mediums für die Rezeptionsweise mit folgendem, viel zitierten Satz „[...] the medium is the message.“ aus (McLuhan 2013: 13). Dementsprechend muss auch das Medium, in dem die Texte eingebettet sind, betrachtet werden. Für Bucher ist das Internet die *multimodale* Mediengattung par excellence. Es erlaubt alle bis dato bekannten Kommunikationsmodi miteinander zu verbinden und es ermöglicht die Weiterentwicklung neuer Kommunikationsformen auf vielfältige Weise (vgl. Bucher 2012: 53). *Mehrflächige* Medien (Abb. 14, Kap. 5) besitzen nämlich die Fähigkeit unterschiedliche, *semiotische* Codes zu repräsentieren und zu vereinen. Zur Weiterentwicklung der neuen Kommunikationsformen sind *direkte* sowie *indirekte Hyperlinks* von immenser Bedeutung, da sie verschiedene *multimodale Arrangements* durch Vernetzung in unterschiedliche soziale Räume transportieren und immer wieder neue, vielfältige Gesamtkontexte und Rezeptionsmöglichkeiten hervorbringen.

52 Ein filmisches Beispiel für einen systemabgeschlossenen *Hypertextfilm* wäre „Black Mirror: Bandersnatch“ vom Regisseur Slade David (2018).

Ein weiteres literarisches Beispiel wäre: *Zeit für die Bombe* von Berkenberger (1997), den es mittlerweile auch als App für Smartphones mit Android im Google Play Store gibt (01.03.2020).

5.2.1 Rezeptionsweise systemoffener Hypertexte

Bei Online-Texten handelt es sich um eine auf Servern abgespeicherte Information, die durch untereinander vernetzte digitale Medien auf Bildschirmen lesbar gemacht wird. Durch die angebotenen Links auf Startseiten, in diversen Rubriken, in Messenger Newslettern sowie innerhalb der Artikel, wird den Leser/n/innen die Möglichkeit geboten, zwischen den beabsichtigten redaktionellen Verweisen hin und her zu wechseln (*direkte Querverweise*, Kap. 5). Viele Internetseiten, aber auch Apps für Smartphones und Tablets sowie soziale Netzwerke, wie beispielsweise Human Connection, Telegramm, Twitter, Instagram, WhatsApp, Facebook etc. besitzen zu den üblichen *Links* auch *Teilefunktionen*, durch die Online-Artikel in völlig neue Kontexte transportiert werden können, sodass sie von anderen Peergroups rezipiert werden. Für einen Text oder eine Information, die innerhalb der angebotenen Links nicht auffindbar ist, kann man auf das restliche Internet ausweichen (*indirekte Querverweise*, Kap. 5). Dadurch, dass mehrere Tabs oder Browserfenster mit Wörterbüchern, Lexika sowie anderen Nachrichtenartikeln oder Videos zu gleichen oder nebensächlichen Themen im Browser geöffnet werden können, finden nicht nur zahlreiche *multimodale* Interaktionen zwischen unterschiedlichen Symbolsystemen auf einer *Bildschirm-Sehfläche* statt, sondern auch unzähliger Wissenstransfer zwischen Texten. Ohne die Körperhaltung anzupassen, geschweige denn, den Ort zu verlassen, können per Mausklick immer wieder neue Internetquellen angesteuert und geöffnet werden. Diese Bequemlichkeit, die ein Resultat der vernetzten digitalen Medien darstellt, hat enorme Auswirkungen auf die Rezeptionsart.

Im Hinblick auf einen veränderten Textbegriff durch Rezeption kann daher festgehalten werden, dass sich die Wege der Betrachter/innen permanent im vernetzten Computersystem verselbständigen, weshalb Online-Texte als *systemoffene Hypertexte* charakterisiert werden sollten. Dieser, zugegeben etwas radikale *Hypertext-Begriff*, kann aber dem Online-Text aufgrund seiner vernetzten Unabgeschlossenheit gerecht werden. Der Textbegriff für einen *systemoffenen Hypertext*, mit Blick auf die im Kapitel 5 angeführte Tabelle, lautet demnach beispielsweise: *Visuell universeller schrift-standbildlich systemoffener Gesamthypertext*, der mit *mehrflächigem Blick* unter Einbezug der *direkten-* sowie *indirekten Querverweise* (auf einem *mehrflächigen Medium*) rezipiert wurde. Selbstverständlich muss der *systemoffene Hypertext* mit *mehrflächigem Blick* und anvisierten *direkten-* sowie *indirekten*

Querverweisen einen roten Faden aufweisen, um als einheitlicher *multimodaler Hypertext* definiert zu werden. Ein Beispiel dafür könnte sein:

Lesen eines *schriftbildlichen additiven* Nachrichtenartikels auf einer Online-Nachrichten-Seite/ Suche des Wortes *Framing*⁵³, das im Artikel auftaucht, in einer Suchmaschine/ Lesen der Definition/ Weiterlesen im Nachrichtenartikel/ Anklicken eines Querverweises im Nachrichtenartikel/ Suchen der angesprochenen Hauptpersonen des Nachrichtenartikels im Internet/ Lesen verschiedener Internetseiten über die Hauptpersonen/ Suchen anderer Artikel zu diesem Thema/ Ansehen eines Musikvideos zum Entspannen/ Verfassen eines eigenen Artikels auf einer Social Media Plattform zu dem entdeckten Sachverhalt, den man in seiner Peergruppe teilen möchte usw. Selbstverständlich gehört das Musikvideo nicht zum *schriftbildlich additiven systemoffenen mehrflächig* mit *(in)direkten Links* rezipierten Nachrichtenartikel, da das Musikvideo thematisch nicht zu den anderen aufgerufenen Inhalten passt.⁵⁴

Es ist faszinierend zu sehen, wie sehr sich die jeweiligen Zivilisationsmedien in ihrem gesellschaftlichen Funktionsumfang in den letzten tausenden von Jahren, von den Höhlenmalereien zum vernetzten digitalen Medium, verändert haben. Diese Auswirkungen sind auch am Textbegriff selbst ablesbar. Online-Texte müssen aufgrund des Mediums, in dem sie eingebettet sind und durch welches die Rezeptionsart vorgegeben wird, eindeutig als *systemoffene Hypertexte* definiert werden.

53 Zur Begriffsdefinition siehe Kapitel 4.3.

54 Auch wenn ein Video (bewegtes Bild) zum selben Thema geschaut worden wäre, würde man trotzdem von einem *standschriftbildlichen* Nachrichtentext sprechen, da er in seiner ursprünglichen Form *standschriftbildlich* war. Erst durch das Rezipient/en/innenverhalten ist er zu einem nicht mehr *standschriftbildlichen*-, also zu einem *schriftbildlichen* Nachrichtentext geworden. Die Kategorie Bildtyp bezieht sich daher immer auf den ursprünglichen *Hypertext* (Kap. 5).

6 Didaktische Überlegungen

6.1 Framing: eine hegemoniekritische Betrachtungsweise

In Online-Nachrichten-Quellen sind Medienangebote zu finden, die sich bestimmter *Frames* (Kap. 4.3) bedienen. Dementsprechend werden gewisse Hierarchien und Machtpositionen konstruiert, die oftmals *Inferiorität* bzw. *Superiorität* hervorrufen.⁵⁵ Im Falle von *Superiorität* kommt es zu einem übersteigerten Gefühl von Erhabenheit, währenddessen *Inferiorisierung* die Reduktion des Selbstwertgefühls zur Folge hat, insofern die Rezipient/en/innen sich mit einer durch den *Frame* erzeugten subalternen Position identifizieren. Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive sollte deshalb eine Gegenmaßnahme ergriffen werden, um sowohl einem Überlegenheitsgefühl als auch einem Minderwertigkeitsgefühl entgegenzuwirken. Schließlich kann sich unreflektiertes Denken auch auf unser Handeln auswirken (Kap. 4.3). Ein übersteigertes Selbstwertgefühl kann zur Missachtung anderer Menschen führen, da sich *Superiore* das Recht herausnehmen Grenzen überschreiten zu dürfen, wodurch Leid verursacht wird.⁵⁶ *Superiore* haben Gefühle

55 *Macht* und infolgedessen Hierarchien sind allgegenwärtig, da unser Denken permanent *Macht* konstruiert, die letztendlich auf die Außenwelt wirkt. Daher kann menschliches Denken, das die menschliche *Wahrnehmung* einschließt, nicht außerhalb eines machtvollen Raumes stattfinden. „Macht ist Teil unseres Denkens und somit ein gesellschaftliches Phänomen unseres Zusammenlebens, das sich ausnahmslos durch alle Epochen und alle gesellschaftlichen Räumen zieht“ (Zitiert aus meiner Seminararbeit für die Lehrveranstaltung Entwicklungs- und Begriffsgeschichte des Faches aus hegemonietheoretischer Perspektive bei Frau Professor Inci Dirim, S. 6). Daher ist die Konstruktion von Hierarchien und *Machtpositionen* im Hinblick auf Online-Nachrichten-Artikel unvermeidbar. Für Michel Foucault hingegen ist *Macht* keine Konstruktion des menschlichen Geistes, sondern eine Art Naturphänomen. Die Konsequenz für das praktische Zusammenleben bleibt allerdings gleich. Er drückt seine Gedanken zur *Macht* wie folgt aus: „In Wirklichkeit ist das, was bewirkt, dass ein Körper, dass Gesten, Diskurse und Begierden als Individuen identifiziert und konstruiert werden, genau eine der ersten Wirkungen der Macht; das heißt, dass das Individuum nicht das der Macht Gegenüberstehende ist, es ist, wie ich glaube, eine ihrer ersten Wirkungen. Das Individuum ist eine Wirkung der Macht, und es ist zugleich eben in dem Maße, wie es eine Wirkung ist, ein Überträger: Die Macht geht durch das Individuum hindurch, das sie konstruiert hat“ (Foucault/Lemke 2005: 114–115). Das bedeutet, dass die Konstruktion eines Individuums, also eines Subjekts bereits eine Auswirkung der *Macht* selbst ist und dass alle sich in der Außenwelt manifestierten Handlungen dieses Subjekts Konsequenzen des durch die *Macht* gewordenen Individuums sind, weshalb das Subjekt nicht der Urheber der *Macht*, sondern lediglich der Überträger der *Macht* ist. Somit ist *Macht* und die damit einhergehende Hierarchisierung in menschlichen (Denk)räumen sowie in deren Diskursen, die durch Online-Nachrichten-Artikel mitbestimmt und beeinflusst werden, allgegenwärtig. Dazu gehört auch die Konstruktion von *Superiorität* und *Inferiorität*, die ein Resultat der Hierarchien, aber auch gleichzeitig eine Ursache der Hierarchien darstellen können.

56 Beispielsweise steht im Lehrwerk „Menschen A 2.2“ folgender Satz: „In Rumänien gibt es keine bekannten Sehenswürdigkeiten“ (Habersack et al. 2013: 31). Dieser Satz soll von den Teilnehmer/innen nach dem Lesen eines Textes als „richtig“ oder „falsch“ angekreuzt werden. Dieser Satz widerspiegelt das Überlegenheitsdenken der Autor/en/innen, auch wenn die richtige Antwort „falsch“ lautet. Es ist schon eine Zumutung, dass Lernende mit so einem Satz konfrontiert werden. Um die *Inferiorität* erkennen zu können, hilft es Rumänien mit den Zielsprachenländern Österreich, Deutschland, Schweiz, Liechtenstein,

gegenüber den *Inferiorisierten* verloren. *Inferiorisierte* sind ebenfalls durch die Zuschreibungen, welche ihnen zugesprochen werden und denen sie zustimmten, für ihren persönlichen Wert unempfindlich geworden, da sie sich dem *superioren* Konsens, beispielsweise einer Mehrheitsgesellschaft, (teilweise oder ganz) fügten oder fügen haben müssen.

Beim Aushandeln von Perspektiven und Zuschreibungen in Diskursen nehmen Medien eine wesentliche Rolle ein. Gramsci (1891-1937) betrachtet, wenn es um die Verbreitung ideologischer Inhalte einer herrschenden Klasse und deren Einflussnahme auf die öffentliche Meinung geht - die Presse, mit ihren Verlagshäusern, ihren politischen Zeitungen und ihren Zeitschriften (wissenschaftlich, populärwissenschaftlich, literarisch etc.) neben allen anderen Einfluss nehmenden Einrichtungen, wie Bibliotheken, Schulen, verschiedener Zirkel, der Kirche etc. - als die anpassungsfähigste und massivste Kraft innerhalb der ideologischen Struktur der Meinungsbildung (vgl. Gramsci 2012: Bd. 2, H. 3, §49, 373-374). Auch Hallet schreibt Jahrzehnte nach Gramsci mit Bezug auf den Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht, dass die Gefahr bestünde der Macht der Bilder zu erliegen und die Deutungshoheit der in Umlauf gebrachten Bilder „den Werbe- und PR-Fachleuten, den Herren über (mittlerweile global verfügbare digitale) Bildarchive, mächtigen Institutionen

Luxemburg, Südtirol auszutauschen. „In [Deutschland/ Österreich...] gibt es keine bekannten Sehenswürdigkeiten.“ Richtig oder falsch?

Auch in Kapitel 14 (vgl. Habersack et al. 2013: 13–14) werden mehrere *inferiore* Positionen vom Autor/en/innen Team konstruiert. Deutschland wird als *superior* und Osteuropa sowie der Kontinent Asien werden als *inferior* dargestellt. Es geht darum, dass zwei ältere Menschen einem armen Jungen in Osteuropa zu Weihnachten Geschenke schicken. Eine der Fragen zum Hörtext lautet: „Das Kind wohnt in Osteuropa. [/] einem deutschsprachigen Land“ (Habersack et al. 2013: 13). Die richtige Antwort lautet: Osteuropa. In diesem Kapitel wird die Zuschreibung Armut mit der „Nationalität“ Osteuropa in Verbindung gebracht und eine Gegenüberstellung zu den deutschsprachigen Länder angepeilt. Es ist ein armes osteuropäisches Kind, das Hilfe braucht und kein armes Kind. Anders ausgedrückt: Dem armen Kind wird die „Nationalität“ Osteuropa angeheftet. Im Lesetext auf Seite 14 steht: „Wie jedes Jahr bitten ‚Geschenke der Hoffnung‘, die Organisatoren von dem Projekt ‚Weihnachten im Schuhkarton‘, Menschen in Deutschland und Österreich um Hilfe [...]. [...] Im Dezember werden die Päckchen an arme Mädchen und Jungen in Osteuropa und Asien verschickt“ (Habersack et al. 2013: 14). Des Weiteren sind Bilder von Kindern mit Geschenken zu sehen. Im Bildtext steht: „Manche der Kinder haben noch nie im Leben ein Geschenk bekommen“ (Habersack et al. 2013: 14). Bei der Aufgabenstellung 3a steht zudem: „Die Organisatoren von ‚Weihnachten im Schuhkarton‘ verschicken [...] an arme Kinder in Osteuropa und Asien“ (Habersack et al. 2013: 14). Zudem müssen bei der Aufgabenstellung 3b die Fragen für folgende Antworten herausgearbeitet werden: „Menschen in Deutschland und in Österreich“ (Habersack et al. 2013: 14) (Mögliche Frage: Wer hilft den armen Kindern in Osteuropa und Asien?). „Kinder in Osteuropa und Asien“ (Habersack et al. 2013: 14) (Mögliche Frage: Wer bekommt die Geschenke?). Es ist einfach nur beschämend, dass Lerner/innen, die möglicherweise aus Osteuropa oder Asien kommen, selbst ihre angebliche nationalökonomische *Inferiorität* in einer vom Neoliberalismus geprägten Welt herausarbeiten müssen, der die Bedeutung einer Person auf einen ökonomischen Wert reduziert. Es kann festgehalten werden, dass (nationale) *superiore*, unhinterfragte Positionen selbst bei Lehrwerksentwickler/n/innen im DaF/DaZ-Bereich auftauchen und eine Sensibilisierung bezüglich *Superiorität* und *Inferiorität* selbst im Diskurs der Fremdsprachendidaktik nicht überall gleichermaßen stattgefunden hat.

wie den Fernsehgesellschaften und -kanälen, in deren Hand die Produktion, der Zugang und die Distribution von Bildern liegen[,] [gehört]“ (Hallet 2008: 169). Auch wenn in Zeiten des Internets ein breiterer Meinungs Austausch durch das Umgehen der klassischen Verlagsstrukturen möglich geworden ist und dadurch Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen ihre persönlichen Meinungen einfacher als vorher in der Öffentlichkeit kundtun können, gestalten traditionelle Medien, die ihre Kommunikationswege ebenso auf das Internet ausweiteten, immer noch einen beträchtlichen Teil gesellschaftlicher Diskurse, sei es in Print- als auch in Online-Form. Susan Dent Ross schreibt bezüglich medialer Nachrichten Diskurse:

The systematic semantics of news discourse ties each story to others and to a wealth of cultural myth and legend, to cultural beliefs of how the world works, and of how stories end. Framing connects today's news with our personal and social histories and with the myriad of images and stereotypes we use to represent reality (Ross 2003: 31).

Die von den Medien hergestellten Verbindungen zu kulturellen Mythen und Legenden, sowie die in ihnen präsentierten kulturellen Glaubenssätze, die allesamt die *Wahrnehmung* auf die Welt formen, sollen im Sinne einer *kritischen authentischen multimodalen Mediendidaktik* hinterfragbar gemacht werden, sodass dargestellte *Superiorität* und *Inferiorität* nicht als in Stein gemeißelte Tatsachen seitens der Rezipient/en/innen aufgefasst werden. Freilich sind auch nicht klassische Medien, wie beispielsweise diverse YouTuber/innen oder Blogger/innen, Teil eines medialen Meinungsmanagements. Meinungen, Positionen und Sichtweisen werden also, wie man sehen kann, medial konstruiert und inszeniert (Kap. 4.3). Edward Bernays schrieb bereits 1928:

Von den Meinungsführern und den Medien, über die sie sich an die Öffentlichkeit wenden, übernehmen wir die Beweisführung und die diversen Positionen zu den Themen, die gerade diskutiert werden; und vom ethischen Führungspersonal, seien es Priester, berühmte Schriftsteller oder einfach prominente Vertreter der vorherrschenden Meinung, übernehmen wir die Normen für unser Verhalten in der Gesellschaft - an die wir uns in der Regel gebunden fühlen (Bernays 2009: 12).

Bernays vertritt die Auffassung, dass Massen in westlichen Demokratien durch Propaganda, also Public Relation Arbeit⁵⁷ gelenkt werden müssten, damit eine gesellschaftliche Ordnung, die für ein funktionierendes gesellschaftliches Zusammenleben notwendig sei, herbeigeführt werden könne (vgl. Bernays 2009: 11). Dieser Ansicht wird hier sowohl aus gesellschaftlicher als auch aus medienpädagogischer Perspektive mit Vehemenz

57 Propaganda und Public Relation sind für Bernays Synonyme. In den einleitenden Worten der deutschen Ausgabe steht geschrieben: „Als Edward Bernays' Buch Propaganda 1928 erstmals erscheint, ruft das Wort keine positiven Assoziationen hervor. Sein Autor jedoch glaubt zutiefst an die Notwendigkeit von Propaganda. Da der Begriff sich nicht so einfach rehabilitieren lässt, prägt er in seinem epochenmachenden Buch ein anderes Wort für die Tätigkeit: ‚Public Relations‘ (vgl. Bernays 2009: 2).“ Bernays verwendet im besagten Buch die beiden Begriffe parallel und als Synonyme.

widersprochen. Seine *superiore* Annahme *inferiorisiert* nämlich die Gesellschaft und macht aus ihr ein unmündiges Konstrukt, das einer Führung bedürfe. Die Verantwortung darüber, was gut oder schlecht ist, kann eine Gesellschaft, die sich ihrer Entscheidungskraft bewusst ist, nicht an Medien oder ein ethisches Führungspersonal, wie Bernays Priester, Schriftsteller oder berühmte Leute bezeichnen, abtreten. Wie man an diesen Ausführungen sehen kann, bedarf es deshalb eines Zugangs zu Nachrichtenartikeln, der *Superiorität* und *Inferiorität* als gesellschaftliche Konstruktionen begreift, was im nächsten Kapitel, das sich mit *Ermächtigung* und *Dekonstruktion* im DaF/DaZ- Unterricht beschäftigt, erörtert wird.

6.1.1 Dekonstruktion & persönliche Ermächtigung im Fremdsprachenunterricht

Für den *Verstehensprozess* von *Text-Bild-Gefügen* braucht es nicht nur medientheoretische Kompetenzen, sondern auch ein gestärktes Bewusstsein, um seine eigene Sichtweise auf Online-Nachrichten-Artikel zu finden. Das bedeutet, dass es einerseits *Ermächtigung* und andererseits ein strategisches Vorgehen braucht, um die dargestellten Positionen hinterfragbar zu machen. Mithilfe Entmans Kategorien als Strategie können Positionen herausgearbeitet werden (Kap. 4.3), sodass sie offensichtlich werden. Es geht darum vorgefertigte mediale Betrachtungsweisen zu hinterfragen, sie zu *dekonstruieren*. Durch das *Dekonstruieren* der *superioren* und *inferioren* Anschauungen wird nämlich ein freies, selbstständiges Denken entwickelt, dass das *Wahrnehmen* der eigenen- und nicht das einer Fremdposition begünstigt.

Da im Fremdsprachenunterricht Menschen mit verschiedenen Erstsprachen, unterschiedlichen Herkunftsorten sowie Religionszugehörigkeiten etc. zusammenkommen und jed/er/e Teilnehmer/in unterschiedliche, im Laufe der Zeit gesammelte, Stereotype akzeptiert hat, werden bestehende Annahmen und Vorurteile ständig *dekonstruiert*, neu angedacht und verändert. Bei Sprachkursen im Zielsprachenland sind tendenziell seltener Mehrheitsgruppen vorzufinden, sodass meistens ein verbindendes Miteinander zwischen den Teilnehmer/n/innen zu beobachten ist, das das gemeinsame Lernen der Fremdsprache als verbindende Basis hat. Außerhalb des Unterrichts hingegen sind Lernende oftmals den medialen Diskursen einer Mehrheitsgesellschaft ausgesetzt, die *inferiorisierend* gegenüber dem eigenen bzw. dem gegenwärtigen Heimatland oder beispielsweise der Religion sein können. Diesbezüglich gibt es nun zwei Möglichkeiten: Entweder spricht man die

Inferiorisierung im Unterricht an oder nicht. Castro Varela und Dhawan bemängeln, dass die gängigen Bilder in den Mainstream Medien, die Migration abbilden, insofern sie überhaupt kommentiert werden würden, vor allem von Medienexpert/en/innen besprochen werden und nicht von Sozialwissenschaftler/innen und Pädagog/en/innen, welche zumeist zurückhaltend auf die transportierte Gewalt der besagten Bilder agierten, sie aber auch verharmlosten und generell wenig Interesse an den Bildern und deren Auswirkung auf die sozialen Folgen zeigten (vgl. Castro Varela/Dhawan 2007: 29). Dies mag wahrscheinlich damit zusammenhängen, dass Pädagog/en/innen in ihrer Ausbildung hinsichtlich Bildkompetenz zu wenig gefördert werden, sodass Bilder und ihre Macht eher selten aus pädagogisch-didaktischer Perspektive kritisiert werden, da sich Pädagog/en/innen einerseits nicht als kompetent genug dafür erachten und sich daher andererseits auch nicht dafür zuständig sehen. Das Kritisieren medialer Bilder, die physische oder psychische Gewalt transportieren, ist aber, wie bereits zuvor herausgearbeitet wurde, eine gesellschaftliche Aufgabe (Kap. 6.1). Um solche *Text-Bild-Gefüge* im DaF/DaZ-Unterricht zu besprechen, braucht es selbstverständlich ein pädagogisch-didaktisches Vorgehen, das auf Rücksicht und Inklusion, anstatt auf Exklusion beruht. Infolgedessen sollte eine Didaktisierung, die sich mit Online-Nachrichten-Artikeln beschäftigt, sich durch ein adäquates pädagogisch-didaktisches Handeln, das Strategien im Umgang mit Hierarchisierungen mitbedenkt, auszeichnen.

In Bezug auf den DaF/DaZ-Unterricht stellt sich daher die Frage, wie man Menschengruppen, die durch Online-Nachrichten-Artikel *inferiorisiert* werden, konkret ermächtigen kann. Ein wichtiger Schritt besteht darin, *Inferiorisierte* handlungsfähig zu machen, sodass sie den Zuschreibungen eigenständig gegenüberstehen können. Dabei ist es wichtig, dass jene Menschen, die sich in eine *inferiore* Position gerückt sehen, sich selbst zur eigenen Situation äußern. Würde man als Lehrperson jemanden als *inferior* stigmatisieren, wäre das wiederum eine Zuschreibung, wodurch der Kreislauf des *Inferiorisierens* erneut angestoßen werden würde. Um eine *inferiorisierte* Person handlungsfähig zu machen, braucht es eine umfassende *Ermächtigung*; nämlich eine *persönliche Ermächtigung*, die die *sprachliche Ermächtigung* miteinschließt. Eine *persönliche Ermächtigung* wird dadurch erreicht, dass Individuen sich ihres eigenen Subjektstatus bewusst werden. Sie wissen dann um ihre eigene Kraft, die sich in Form von physischer und geistiger Stärke äußert. Unter physischer Kraft kann man die körperliche Vitalität verstehen. Was könnten wir ohne unseren Körper in einer materiellen Welt erreichen? Nichts. Wir sind auf ihn genauso angewiesen wie auf unsere geistige Kraft, die für die kognitiven Prozesse unseres Daseins

zuständig ist. Durch das Zusammenspiel beider Kräfte erlangen wir die Fähigkeit des sich selbst *Wahrnehmens*, sowohl in physischer als auch in geistiger Hinsicht.

Ohne *Wahrnehmung* wären wir nicht existent und von uns selbst sowie der Welt abgekoppelt. Nur durch Riechen (olfaktorisch), Schmecken (gustativ), Hören (auditiv), Sehen (visuell) und Fühlen (taktil) können wir unsere eigenen physischen und geistigen Stärken, die miteinander verschränkt sind, *wahrnehmen* und unsere Umwelt erleben. Sich dessen bewusst zu sein, bedeutet auch, sich sowohl seiner eigenen Körperlichkeit sowie seiner eigenen geistigen Kraft und den daraus resultierenden Möglichkeiten für sich selbst gewahr zu werden. Diese Fähigkeit des *Wahrnehmens* ist auf die eine oder andere Weise allen Menschen gegeben. Insofern sind alle Menschen, abgesehen von individuellen Fähigkeiten und Interessen, gleich, da sie sowohl körperliches als auch geistiges Vermögen besitzen.

Es geht für *Inferiorisierte* darum, sich auf ihr eigenes physisch geistiges Können rückzubesinnen und die konstruierte *Wirkungsmacht*⁵⁸ im Außen zu entlarven. Im Unterricht kommt dem Lehrpersonal und den Entwickler/n/innen von Didaktisierungen die Rolle zu, Aufgaben dergestalt auszuarbeiten, dass dargestellte, in die Gesellschaft eingeschriebene, Machtverhältnisse *dekonstruiert* werden (Kap. 8). Aus Sicht der *Superioren* geht es nämlich darum die *Inferioren* glauben zu lassen, dass sie kraftlos wären und über keinerlei Macht verfügten, um den eigenen Machterhalt weiterhin zu sichern bzw. auszubauen. Wären die *Inferioren* aber tatsächlich kraftlos, wären sie für die *Superioren* uninteressant. Sie werden nur aufgrund ihrer Bedrohung für bestehende Machtasymmetrien *inferiorisiert*.

Im Unterricht soll es die Möglichkeit geben, sich über seine eigenen Erkenntnisse und Emotionen frei auszutauschen. Stölner und Lacevic, die sich mit dem Philosophieren im Unterricht zur politischen sowie gesellschaftlichen *Ermächtigung* der Kursteilnehmer/innen beschäftigen, verweisen darauf, dass die Lehrperson dafür sorgen müsse, dass die vorher besprochenen Gesprächsregeln eingehalten werden, sodass jede/r seine Meinung kundtun könne und dabei von den anderen gehört und nicht negativ bewertet werden sollte (vgl. Stölner/Lacevic 2015: 331–332). Ähnlich wie bei Stölner und Lacevic geht es auch im Kontext von Nachrichtenartikeln darum, einen Raum zu schaffen, in dem die Teilnehmer/innen in einem relativ geschützten Rahmen sprechen können, um so eigene

58 Individuen besitzen laut Foucault keine tatsächliche Macht, sondern sind eine Wirkung der Macht und somit Überträger, weshalb im vorliegenden Text von *Wirkungsmacht* die Rede ist. Siehe diesbezüglich Fußnote 55 bzw. Foucault/Lemke (2005: 114–115)

Zugänge und Perspektiven zu medialen Hegemonien zu entwickeln. Stölner und Lacevic verweisen zudem darauf, dass auch seitens der Lehrpersonen keine Bewertungen stattfinden dürften (vgl. Stölner/Lacevic 2015: 332). Durch eine nicht wertende Einstellung aller Anwesenden im Raum werden getätigte Äußerungen akzeptiert und angenommen, wodurch die jeweiligen Sprecher/innen imstande sind, durch *Selbstwahrnehmung* ihre eigene Position zu entwickeln und bestenfalls nachhaltig zu spüren. Das Spüren, also das *Wahrnehmen*, ist nämlich wichtig, um für sich selbst mit seiner körperlichen und geistigen Stärke einzustehen. Sicherlich ist das *Wahrnehmen inferiorer* und *superiorer* Positionen oder gegebenenfalls das sich Befreien aus einer selbst konstruierten *inferioren* Position ein Prozess, weshalb nicht davon ausgegangen werden sollte, dass durch einmaliges Thematisieren hegemonialer Positionen sofort ein Erfolg zu verzeichnen ist.

Stölner und Lacevic erkennen die marginalisierte Position mancher Teilnehmer/innen an den Wiener Volkshochschulen und schreiben, dass es für Leute, die oftmals wenig Schulbildung erfahren hätten sowie zusätzlich durch die Mehrheitssprache limitiert seien, schwierig sei einen Zugang zum politischen Diskurs in der Zielsprache zu finden. Es gehe aber u.a. darum, die Teilnehmer/innen dahingehend zu befähigen, dass sie eigene Positionen, Denkweisen und Meinungen ausdrücken könnten (vgl. Stölner/Lacevic 2015: 327–329). Auch bei der Arbeit mit Nachrichtenartikeln geht es darum, die eigene Position zu erkennen und sich, falls nötig, selbst zu ermächtigen. Dabei ist das Artikulieren eigenständiger Gedanken, worauf Lacevic und Stölner hinweisen, ein wichtiger Schritt. Aus diesem Grund braucht es auch eine *sprachliche Ermächtigung*. Die Sprache ist nämlich ein Instrument, um auf sich selbst in einer individuellen Situation aufmerksam zu machen. Durch Sprache wird man gehört, also *wahrgenommen*.

Sprachliche Ermächtigung wird von *maiz - Autonomes Zentrum von & für Migrantinnen* folgendermaßen definiert: „[Unter sprachlicher Ermächtigung] verstehen wir [maiz] die kritische und bewusste Aneignung und den ebensolchen Gebrauch der dominanten Sprache“ (Salgado 2014: 9). Das Lernen und Lehren der Zweitsprache finde in einem Raum, der von verschiedenen Machtasymmetrien, Rassismus und neoliberalen marktwirtschaftlichen sowie gesellschaftspolitischen Zielsetzungen geprägt sei, statt. Diese Umstände würden im Begriff *sprachliche Ermächtigung* auf kritische und reflexive Weise zum Ausdruck gebracht werden, so Salgado (vgl. Salgado 2014: 9). Diese Arbeit betrachtet, wie bereits weiter oben ausgeführt wurde, den Begriff *sprachliche Ermächtigung*, als Teil einer *persönlichen*

Ermächtigung und ist sich der Sprache als Instrument im hegemonial geprägten Raum bewusst. Es ist daher auch Ziel des Sprachunterrichts die Teilnehmer/innen, neben einer generellen sprachlichen Befähigung, auch im Hinblick auf eventuelle Fachbegriffe, welche die Teilnehmer/innen zur Beschreibung *inferiorer* Situationen benötigen, im Sinne einer *sprachlichen Ermächtigung*, zu fördern. Dadurch ist es möglich den in den *Text-Bild-Gefügen* dargestellten Phänomenen einen Namen zu geben, da sie nur so greifbar werden können. Zudem lernen die Teilnehmer/innen durch das Einführen solcher Begriffe das machtkritische Denken im *machtasymmetrischen* Raum, das für das Bewusstwerden der verschiedenen *superioren* sowie *inferioren* Positionen notwendig ist. Dirim verweist auf folgende Begriffe, die für das Verorten inferiorer Positionen im gesellschaftlichen Raum sinnvoll sind (vgl. Dirim 2015: 313) ⁵⁹:

Phänomen:

- *Inferiorisierung*: Direkte sowie indirekte Vermittlung einer gesellschaftlich minderwertigen Position.
- *Superiorisierung*: Gesellschaftliches Zugestehen einer höhergestellten Position.

Positionierungs-Strategien (Aus- und Eingrenzung):

- *Essentialisierung*: Individuen werden auf Merkmale reduziert und dementsprechend inszeniert.
- *Kulturalisierung*: Verknüpfung sozialer Verhältnisse mit kulturellen Festschreibungen.

Die *Essentialisierung* und *Kulturalisierung* kann entweder positiv oder negativ sein. Wenn Personen positive Eigenschaften oder kulturelle Verhältnisse zugesprochen werden, ist hier in der Arbeit von einer positiven *Essentialisierung* bzw. *Kulturalisierung* die Rede. Insofern aber negative Zuschreibungen gemacht bzw. negative kulturelle Aspekte auf Menschen(gruppen) projiziert werden, wird hier in der Arbeit der Begriff negative *Essentialisierung* bzw. *Kulturalisierung* verwendet.

⁵⁹ Die Begriffe wurden hier in der Arbeit nach den Kategorien Phänomen, Positionierungs-Strategien, Auswirkungsmöglichkeiten systematisiert sowie hinsichtlich der Phänomene *Superiorisierung*, *Eingliederung* erweitert, um auch die konstruierte Rolle der *Superioren* und *Eingegliederten* hinterfragbar zu machen. Zudem geht diese Arbeit davon aus, dass negativ bzw. positiv *essentialisiert* und *kulturalisiert* werden kann.

- *Othering*: Das Individuum wird auf seine Andersartigkeit festgeschrieben und von einer Gruppe ausgegliedert.
- *Eingliederung*: Dem Individuum werden Merkmale der Zugehörigkeit zugestanden. Es wird nicht wie bei *Othering* aus-, sondern eingegliedert.

Auswirkungsmöglichkeiten (der Positionierungs-Strategien)

- *Anerkennung als... : gleichgestelltes, superiores oder inferiores Individuum.*

Nils Melzer, der UN Sonderbeauftragte für Folter, äußerte sich zu Julian Assange, dem Whistleblower und Gründer der Enthüllungsplattform WikiLeaks, der für seine Aufdeckungen in die USA ausgeliefert und mit einer Haft von 175 Jahren⁶⁰ bestraft werden soll, in einer Dokumentation des NDR und WDR folgendermaßen:

Es ist natürlich leichter ein Exempel zu statuieren und alle Menschenrechte zu verletzen, wenn es eine Person betrifft, die niemand mag. Also das Image von Assange zu zerstören und zu untergraben und mit Sexualvorwürfen [zu beflecken] [...] und wir absorbieren das durch die Presse und dann akzeptieren wir und tolerieren wir eher, dass man ihn misshandelt (Kuch/Holm 2020: 41:34-42:08).

Ein didaktisches Konzept, das Hegemonien in Online-Nachrichten-Artikeln hinterfragt, sollte deshalb die aufgelisteten Analysekategorien mitbedenken. Sie helfen nämlich beim *Dekonstruieren* von bestehenden medialen Machtverhältnissen und geben Aufschluss über *superiore* oder *inferiore* Botschaften des *Text-Bild-Gefüges*, die wie im Falle Julian Assange, im Sinne von Medienkompetenz kritisch hinterfragt werden sollten.

6.1.2 Mediale Berichterstattung aus geostrategischer Perspektive

PR-Agenturen, deren Aufgabe es ist, die Meinung in der Öffentlichkeit im Sinne Bernays zu beeinflussen (Kap. 6.1), arbeiten, wenn es um geopolitische Interessen geht, häufig mit Freund-Feind-Schemata, die *superiore* und *inferiore* Positionen erzeugen. Jörg Becker trug Fälle zusammen, in denen Regierungen PR-Agenturen beauftragten, die die Aufgabe hatten konfliktäre und kriegserische Auseinandersetzungen in der Öffentlichkeit medial zu rechtfertigen (vgl. Becker 2016: 22–23). Durch gezielte Public Relation Arbeit soll die Meinung in der Öffentlichkeit manipuliert werden. Beispielsweise besitzt alleine das Pentagon, das amerikanische Verteidigungsministerium, über 27.000 Berater/innen, die für PR, Werbung und Rekrutierung zuständig sind. Sie sollen das Bild des US-amerikanischen Militärs samt dessen Einsätzen in der Öffentlichkeit zurechtrücken.⁶¹

60 <https://taz.de/Verfahren-gegen-Julian-Assange/!5664573/> (01.03.2020)

61 <https://www.tagesanzeiger.ch/ausland/amerika/27000-PRBerater-polieren-Image-der-USA/story/20404513> (01.03.2020)

Aus geopolitischer Sicht geht es um geostrategische Interessen und nicht um Menschenleben. Menschenleben sind nämlich nur dann relevant, wenn es um das Wording in der Öffentlichkeitsarbeit, also der zielgerichteten PR-Sprache geht. Wenn die Bevölkerung gegen einen bewaffneten Einsatz ist, braucht es ein gutes *Framing* Konzept, das mit Freund-Feind-Schemata arbeitet, um das gewalttätige Eingreifen vor der Öffentlichkeit in irgendeiner Weise zu begründen (Kap. 4.3). Ein Beispiel hierfür wäre die Brutkastenlüge, als der Irak entgegen dem Völkerrecht Kuwait angriff (1990). Damals behauptete Nayirah, die Tochter des damaligen kuwaitischen Botschafters in den USA, die sich als freiwillige Helferin in einem kuwaitischen Krankenhaus ausgab, unter Tränen bei einer Anhörung vor dem US-Kongress, dass Iraker Brutkästen mitnehmen würden und die Babys am kalten Boden sterben ließen. Diese infame Lüge beruhte auf einer Inszenierung der PR-Agentur Hill & Knowlton (vgl. Becker 2016: 18–19; vgl. Cull et al. 2003: 158).⁶² Die Lügengeschichte hatte zweifelsohne einen maßgeblichen Einfluss auf die amerikanische Bevölkerung, die fortan die Befreiung Kuwaits durch einen US-amerikanischen Militäreinsatz im ersten Golfkrieg unterstützen sollte. In einem WDR-Interview sagte ein nicht namentlich genannter Mitarbeiter von Hill & Knowlton: „Das Ziel unserer Bemühungen war die Frage: Wie kann ich die Leute emotional soweit bringen, dass sie die Vorhaben der UN unterstützen und die Iraker hinauswerfen wollen“ (WDR 2015). Mit anderen Worten: Es ging um strategische Meinungsmanipulation im geostrategischen Kontext. Selbstverständlich hatte der Irak kein Recht Kuwait anzugreifen, was aber keineswegs rechtfertigt, durch Lügen die Meinung in der Bevölkerung zu beeinflussen; auch dann nicht, wenn ein Beschluss des UN-Sicherheitsrates vorlag, der den Abzug der irakischen Truppen aus Kuwait forderte. Das Bild der unmündigen Bevölkerung, die aus Sicht mancher Regierungen manipuliert werden muss, ist aus demokratischer Sicht äußerst bedenklich und lässt erkennen, wie wichtig der kritische Umgang mit Nachrichten-Artikeln ist. Wie Becker in seinem Buch aufzeigt, handelt es sich bei Kriegspropaganda durch engagierte PR-Agenturen keineswegs um Ausnahmen (Becker 2016).

Im folgenden Diagramm werden die in Österreich gestellten Asylanträge aus dem Jahr 2018 aufgelistet, deren Antragsteller/innen aus Ländern kommen, in denen US-Drohneneinsätze stattfinden. Bewaffnete Drohneneinsätze sind Teil einer militärischen Gewaltausübung und aufgrund des generellen Gewaltverbots (Art. 2, Abs. 4, UN-Charta) nur dann legitim, wenn

62 Video, in dem Nayirah vor dem US-Kongress spricht: <https://www.youtube.com/watch?v=LmfVs3WaE9Y> (01.03.2020)

eine Ermächtigung durch den Sicherheitsrat erfolgt (Art. 43, UN-Charta) oder das Recht auf Selbstverteidigung (Art. 51, UN-Charta) vorliegt (vgl. Becker 2019: 80; vgl. United Nations 1945: 4, 9–10). Leider ist aber auch der Aufbau des UNO Sicherheitsrats durch die fünf ständigen Mitglieder mit Veto-Recht eine fadenscheinige Angelegenheit, da die Nato-Länder-Allianz USA, Frankreich, Großbritannien neben Russland und China gleichzeitig die stärksten Akteure des geopolitischen Weltspiels sind. Dementsprechend war und ist der Sicherheitsrat ein Machtinstrument auf der internationalen geopolitischen Bühne.

Die Drohnenkriege der USA mit dem Recht auf Selbstverteidigung zu begründen (Art. 51, UN-Charta) ist absurd, da die von den Drohnen bombardierten Länder keine kriegesischen Einsätze in den USA durchführen (vgl. United Nations 1945: 10). Umgekehrt jedoch haben diese Länder gegenüber der USA ein Recht auf Selbstverteidigung, wenn sie von den US-amerikanischen Drohnen heimgesucht werden und die jeweilige offizielle Regierung den USA keine Legitimation für Drohneneinsätze gibt, da sie das „naturgegebene Recht zur individuellen oder kollektiven Selbstverteidigung [haben], bis der Sicherheitsrat [...] Maßnahmen getroffen hat“ (Art. 51, UN-Charta) (vgl. United Nations 1945: 10). Ein solches Vorgehen wäre jedoch wenig erfolgversprechend, da die USA als ständiges Mitglied im Sicherheitsrat ein Veto Recht besitzt. Anders ausgedrückt: Für Länder, die von den USA oder anderen im Sicherheitsrat sitzenden Mitgliedern entgegen dem Völkerrecht angegriffen werden, gibt es wenig Hoffnung. Einerseits, weil sie meistens militärisch unterlegen sind und andererseits, weil sie ein schlechter gestelltes Stimmrecht haben. Derzeit gibt es in Afghanistan, im Irak, in Libyen, Pakistan, Somalia, Syrien und im Jemen US-amerikanische Drohneneinsätze (Stand 2019).⁶³

63 <https://www.dw.com/en/court-hears-case-on-germanys-role-in-us-drone-deaths-in-yemen/a-47921862>
(01.03.2020)

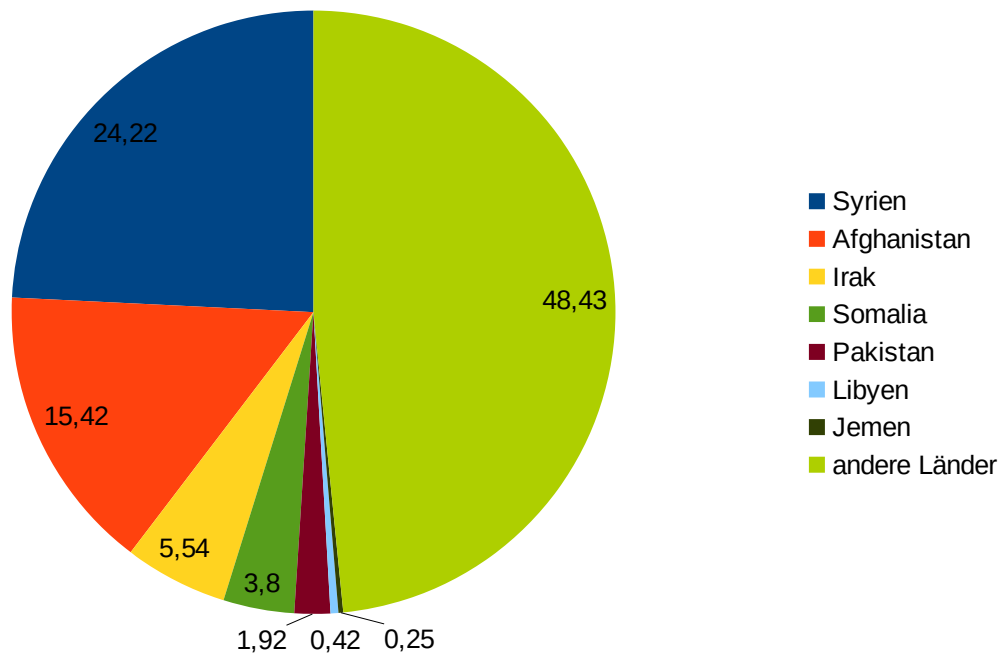


Abb. 16 Asylanträge nach Staatsangehörigkeit und militärischer US-amerikanischer Drohneneinsätze (Quelle: BMI Österreich (2019: 11–15))

Insgesamt kommen rund 52 Prozent aller Asylanträge in Österreich im Jahr 2018 aus Ländern, in denen vom *US-Imperium*⁶⁴ Kriegsdrohneneinsätze geflogen werden (Syrien: 24,22%, Afghanistan: 15,42%, Irak: 5,54%, Somalia: 3,8%, Pakistan: 1,92%, Libyen: 0,42%, Jemen: 0,25%, andere Länder: 48,43%).⁶⁵ Auch SIPRI⁶⁶ verweist darauf, dass in allen Ländern, welche im obigen Diagramm aufgelistet wurden, bewaffnete Konflikte im Jahr 2018 stattgefunden haben (vgl. SIPRI 2019: 2–3). Neben den USA kämpfen selbstverständlich auch andere Mächte wie z.B. Russland, China, Frankreich, Deutschland, Türkei, Iran, Israel etc. um geostrategischen Einfluss. Deutlich erkennbar ist auch, dass zahlreiche Asylanträge aus dem Iran (8,05 Prozent) und der Russischen Föderation (7,05 Prozent) kommen. Zu beiden Ländern hat das US-Imperium ein konfliktäres Verhältnis, das

64 Für Daniele Ganser sind die USA ein Imperium, da sie den anderen Ländern derzeit sowohl wirtschaftlich als auch militärisch überlegen sind. Durch die Bezeichnung *Imperium USA* würden die bestehenden Machtverhältnisse seit 1945 ausgedrückt werden, weshalb Ganser diese Bezeichnung aus einem historischen Blickwinkel heraus, der Imperien normalerweise als bedeutendste wirtschaftliche sowie militärische Macht definiert, angemessen erscheint (vgl. Ganser 2016: 30).

65 Resettlementfälle werden in der Statistik zu den Asylanträgen nicht berücksichtigt (vgl. BMI Österreich 2019: 8)

66 Das Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI)

sich derzeit vor allem in Form von Wirtschaftssanktionen äußert.⁶⁷ Auch die EU setzte Wirtschaftssanktionen gegen Russland (Stand: 2019).⁶⁸

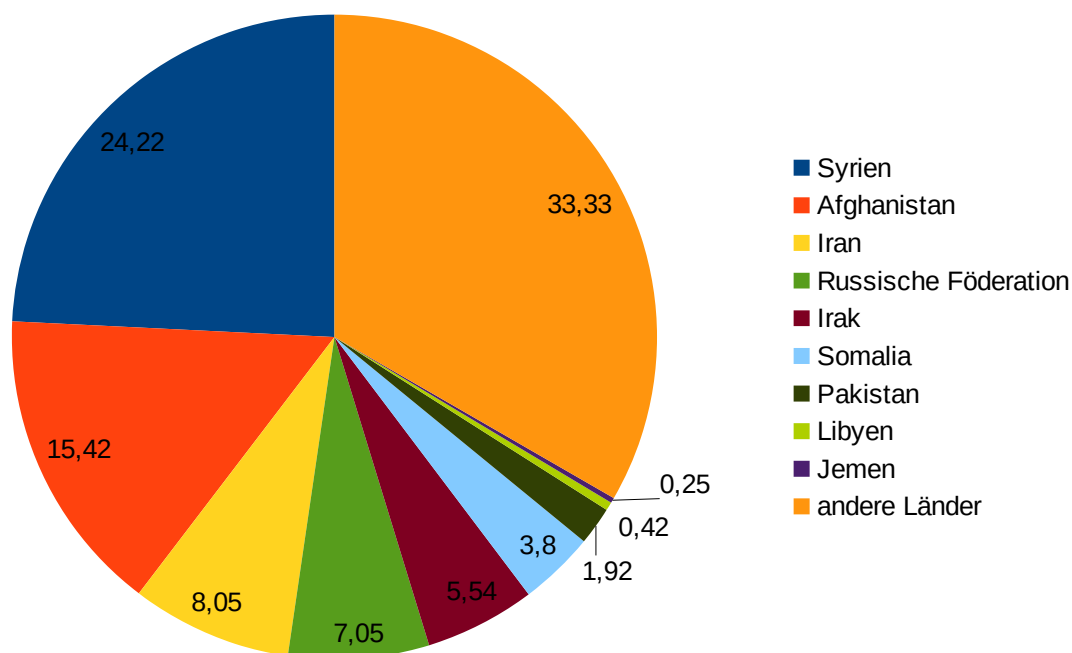


Abb. 17 Asylanträge nach Staatsangehörigkeit, US-amerikanischer Drohneneinsätze sowie US-amerikanischer Wirtschaftssanktionen, (Quelle: BMI Österreich (2019: 11–15))

Mindestens 67 Prozent der an Österreich gestellten Asylanträge im Jahr 2018 kommen daher aus Ländern, die eine problematische Beziehung zum *US-Imperium* aufweisen (Syrien: 24,22%, Afghanistan: 15,42%, Iran: 8,05%, Russische Föderation: 7,05%, Irak: 5,54%, Somalia: 3,8%, Pakistan: 1,92%, Libyen: 0,42%, Jemen: 0,25%, andere Länder: 33,33%). Das soll nicht bedeuten, dass die USA die alleinige Schuld für den Großteil internationaler Konflikte trägt. Es kann aber auch nicht geleugnet werden, dass die USA mit dem größten weltweiten Militärbudget (\$649 Milliarden 2018) (vgl. SIPRI 2019: 6) und über 700 Militärbasen weltweit (vgl. Ganser 2016: 30) nicht maßgeblich die globale Machtasymmetrie neben anderen Großmächten beeinflussen würden.

67 <https://www.derstandard.at/story/2000090653162/haerteste-us-sanktionen-gegen-den-iran-in-kraft-getreten> (01.03.2020)

<https://www.wko.at/service/aussenwirtschaft/US-Sanktionen-gegen-Russland.html> (01.03.2020)

68 <https://www.consilium.europa.eu/de/press/press-releases/2019/06/27/russia-eu-prolongs-economic-sanctions-by-six-months/> (01.03.2020)

https://www.wko.at/service/aussenwirtschaft/Aktueller_Stand_der_Sanktionen_gegen_Russland_und_die_Ukrai.html (01.03.2020)

Fest steht, dass geopolitisch strategisch geführte bewaffnete Auseinandersetzungen und wirtschaftliche Repressionen zu einem Anstieg der Flüchtlingszahlen führen und Ursache für globales menschliches Leid sind. Dementsprechend sind Kriegsgeflüchtete oder aus ökonomischen Beweggründen Ausgewanderte in Deutschkursen keine Seltenheit. (DaF)/DaZ und menschenverursachte Migration können demnach nicht voneinander getrennt werden, da ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Kriegsschauplätzen und Asylanträgen (Abb. 16, Kap. 6.1.2) sowie Wirtschaftssanktionen und Asylanträgen (Abb. 17, Kap. 6.1.2) beobachtbar ist. Das bedeutet, dass ein Ansprechen des Themas (DaF)/DaZ und Migrationsursachen auch auf der öffentlichen pädagogisch-politischen Bühne notwendig ist. Somit würde jenem Teil der Menschheit, der aus kriegesischen und imperialistischen Gründen flüchtet, der Rücken gestärkt werden. Dies ist notwendig, weil zahlreiche Krieg im jetzigen und im letzten Jahrhundert von einem Großteil der Medien durch Verbreitung falscher Tatsachen unterstützt wurden.⁶⁹ Die Medien bedienten sich *inferiorer* Zuschreibungen, die auf *Essentialisierung*, *Kulturalisierung* und *Othering* beruhten, um ein Feindbild in der Öffentlichkeit zu schaffen. Die Bundeszentrale für politische Bildung der Bundesrepublik Deutschland schreibt bezüglich Kriegspropaganda folgendes:

69 **1. Weltkrieg:** Gründung des KPQ (Kriegspressequartier), um die *Wahrnehmung* des Krieges in der Öffentlichkeit durch Kriegspropaganda zu beeinflussen. <https://ww1.habsburger.net/de/kapitel/public-relations-im-ersten-weltkrieg-die-staatliche-organisation-der-kriegsberichterstattung> (23.05.2020)
2. Weltkrieg: Angeblicher Überfall Polens auf Deutschland. <https://www.zeit.de/zeit-geschichte/2017/03/kriegsluegen-zweiter-weltkrieg-deutschland-polen> (23.05.2020)
Vietnam Krieg: Angeblicher Angriff im Golf von Tonkin. <https://www.zeit.de/wissen/geschichte/2014-07/vietnam-krieg-usa-50-jahre> (23.05.2020)
2. Golfkrieg: Brutkastenlüge (siehe Kap. 6.1.2)
Jugoslawien Krieg: Massaker von Rugovo, Hufeisenplan wurden vom damaligen Verteidigungsminister Scharping falsch dargestellt, wie Berichte des OSZE und des Verteidigungsministeriums aufzeigen. <https://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2017/Enthuellungen-eines-Insiders-Scharpings-Propaganda-im-Kosovo-Krieg.scharping4.html> (23.05.2020)
Irak Krieg: Angebliche Massenvernichtungswaffen <https://www.dw.com/de/irak-krieg-am-anfang-stand-die-1%C3%BCge/a-43279424> (23.05.20)
Libyen Krieg: Untersuchungsbericht des britischen Parlaments zeige, dass Gaddafi niemals den Plan gehabt habe gegen die zivile Bevölkerung vorzugehen. Augenzeugen in Libyen hätten andere Aussagen gemacht als man in den Medien-Kampagnen von damals findet. <https://www.freitag.de/autoren/gela/zdf-info-libyenkrieg-beruhte-auf-fake-news> (23.05.20)
<https://taz.de/Bericht-zum-britischen-Libyen-Einsatz/!5336245/> (23.05.20)
Im britischen Bericht des House of Commons vom 6. September 2016 steht: „In particular, the Government failed to identify that the threat to civilians was overstated and that the rebels included a significant Islamist element. By the summer of 2011, the limited intervention to protect civilians had drifted into an opportunist policy of regime change. That policy was not underpinned by a strategy to support and shape post-Gaddafi Libya. The result was political and economic collapse, inter-militia and inter-tribal warfare, humanitarian and migrant crises, widespread human rights violations, the spread of Gaddafi regime weapons across the region and the growth of ISIL in North Africa“ (House of Commons - Foreign Affairs Committee 2016: 3)
Syrienkrieg: Der Krieg ist noch zu aktuell, um abgesicherte Aussagen zu treffen.

*Kriege sind vor allem in demokratischen Gesellschaften gegen den Willen der Bevölkerung schwer durchzusetzen. Deshalb müssen Regierung und Militär sicherstellen, dass die Menschen den Krieg mittragen. Um ihr Ziel zu erreichen, setzen sie bewusst Medien als Mittel der Beeinflussung ein. Es wird ein Bild des Krieges vermittelt, das ihn als notwendig und unausweichlich darstellt.*⁷⁰

Die Förderung einer kritischen und selbst denkenden Zivilgesellschaft ist deshalb unabdingbar. Wie in diesen Kapiteln herausgearbeitet wurde, sollten daher dargestellte *superiore* und *inferiore* Positionen in den Medien nicht unhinterfragt wahrgenommen werden, da sie Teil eines Meinungsmanagements in einem umkämpften *machtasymmetrischen* Raum sind, in dem uns Menschen die gesellschaftliche Aufgabe zukommt, eigenständig und mündig für uns selbst und für unsere Mitmenschen einzutreten. Wenn es im DaF/DaZ-Unterricht neben einer sprachlichen Befähigung einen ernsthaften Beitrag zum zwischenmenschlichen Miteinander und der *persönlichen Ermächtigung* in sozialer, ökonomischer und politischer Hinsicht geben soll, können kriegsrische und konfliktäre Ursachen für Flucht und Elend und das Ansprechen medial inszenierter Rechtfertigungsversuche für gewalttätige Militäreinsätze nicht verschwiegen werden.

70 <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/krieg-in-den-medien/130696/kriegspropaganda>
(23.05.2020)

7 Modell zur Förderung des multimodalen Sehverstehens für Text-Bild-Gefüge

Dieses Modell fußt auf den bisherigen Erkenntnissen und Schlussfolgerungen dieser Arbeit. Es werden die besprochenen Ausarbeitungen und Konzepte (*Universeller Textbegriff* hinsichtlich medialer Realisierung, *Multimodalität*, *Framing*, *Inferiorität*, *Ermächtigung*) aufgegriffen und miteinander in Verbindung gesetzt, um letztendlich *persönliche Ermächtigung* in Bezug auf Nachrichten-Artikel im Sprachunterricht zu unterstützen. Dabei wird der Sprachunterricht im Zuge des *Multimodalitäts* Konzepts Stöckls bzw. des *transkriptiven* Verfahrens Jägers (vgl. Jäger 2002: 29, vgl. 2008: 108–109; vgl. Stöckl 2011: 47, vgl. 2016: 6–7) neu-perspektivisch (*intramedial* und *intermedial*, Fußnoten 26, 27) angedacht.

Lerner/innen sollten im Sinne einer umfangreichen *medialen Kompetenz* in der Lage sein, selbst am Diskursgeschehen teilzunehmen und für ihre eigenen *Meinungen* und Überzeugungen, die durch die verschiedenen Analysen (*Multimodalitätsanalyse*, *Framinganalyse*, *Inferioritätsanalyse*) nach und nach herausgearbeitet werden, entsprechend einer *persönlichen Ermächtigung* einzustehen. Mit diesem Modell soll Sprachlern/ern/erinnen die Möglichkeit gegeben werden, sich mit ihrer subjektiven Sicht auf die Welt reflexiv auseinanderzusetzen, um die medial inszenierten Perspektiven (*Frames*) auf Basis der eigenen Anschauungen und Wertevorstellungen kritisch hinterfragen zu können. Dabei gibt es kein Richtig und kein Falsch. Das vorliegende Modell möchte somit in Anlehnung an The New London Group (1996) und Hallet (2008: 173) *Diskursfähigkeit* als höhergestelltes Bildungsziel fördern (Kap. 2.2). Hallet schreibt bezüglich des Begriffspaars *designing social futures*⁷¹, das The New London Group im Titel ihrer Veröffentlichung gebraucht, folgendes:

Die multiliteracies-Didaktik betrachtet es [...] als die Hauptaufgabe der schulischen Bildung, die Heranwachsenden zu befähigen, ihre persönliche Zukunft zu gestalten und an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft aktiv mitzuwirken (Hallet 2010: 68).

Hallet zufolge sind im Sinne der *multiliteracies-Didaktik* hierfür mehrere Kompetenzen notwendig (Hallet 2010: 68). Das hier präsentierte Modell möchte ebenso einen kleinen Beitrag zur individuellen Förderung der/des Einzelnen im fremdsprachlichen Kontext im Hinblick auf sich selbst und die Gesellschaft leisten, indem das Vertrauen in die eigene

⁷¹ Der Gesamttitel des Dokumentes lautet: „A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures“

kritische Urteilskraft in Bezug auf mediale Darstellungen im Sinne Kants *sapere aude*⁷² gestärkt und der Mut zur eigenen *Meinung* gefördert wird (Kap. 6). Die Selbstverwirklichung beginnt mit dem *Wahrnehmen* der persönlichen *Meinung* und das Mitgestalten in der Gesellschaft mit der Äußerung dieser *Meinung*, die, wie im Kapitel 4.3 herausgearbeitet wurde (Fußnote 43), für eine *machtausgewogene* demokratische Gesellschaft unerlässlich ist.

72 Kant schrieb: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1784: 481, Hervorhebungen nicht übernommen).

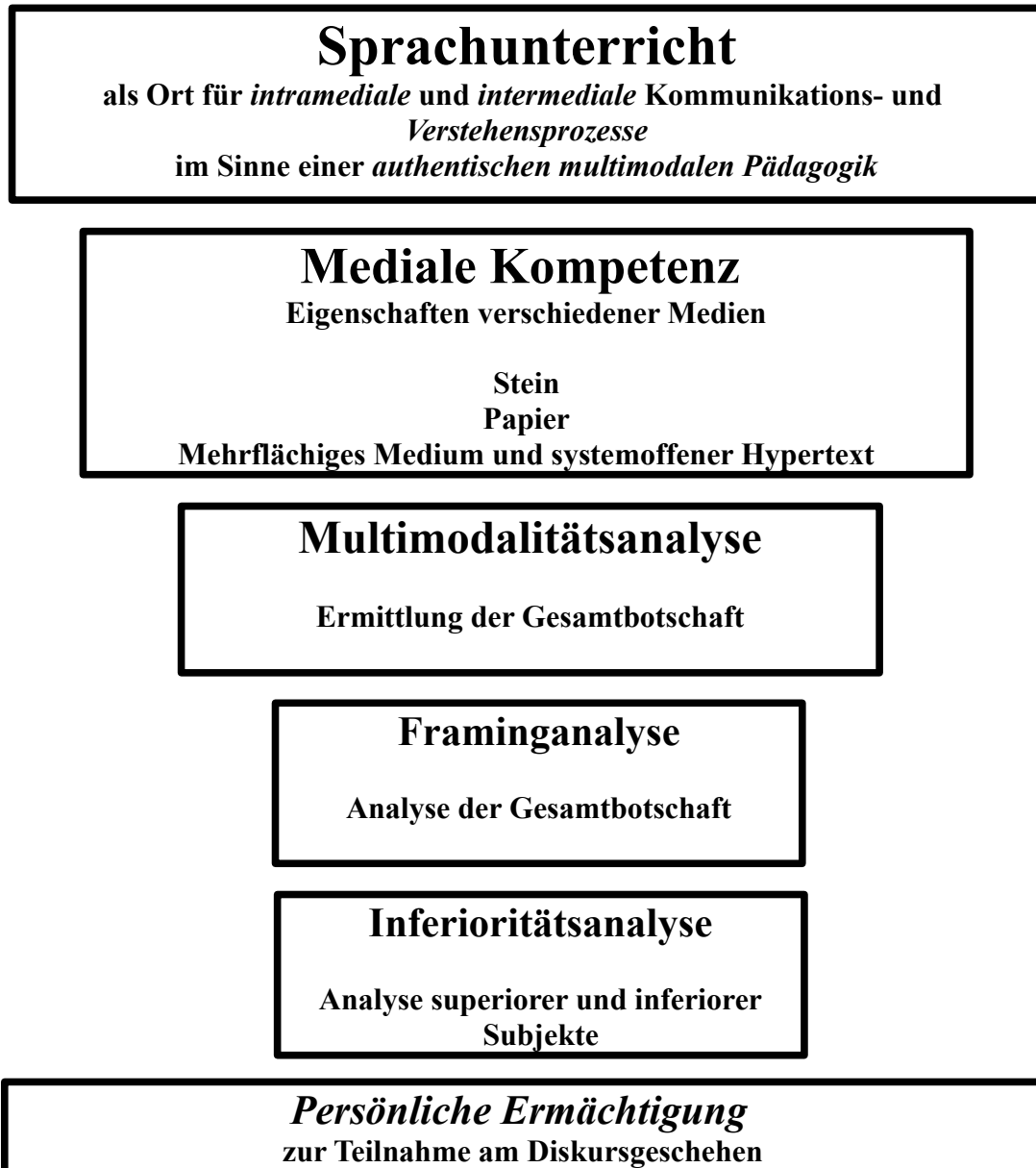


Abb. 18 Modell des Sehverstehens für Text-Bild-Gefüge in Nachrichten-Texten
(Quelle: Matthias Rotter)

7.1 Sprachunterricht im Sinne einer authentischen multimodalen Pädagogik

Das Modell definiert zunächst den Sprachunterricht aus einer *multimodalen* Perspektive. Wie bereits im Kapitel 4.1 dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, beruht jede Art von Sprachunterricht auf der Strategie des *Transkribierens* nach Jäger bzw. dem *Multimodalitätskonzept* Stöckls (vgl. Jäger 2002, vgl. 2008; vgl. Stöckl 2011: 47, vgl. 2016: 6–7). Im Sprachunterricht werden nämlich verschiedenste Aspekte der Sprache mit einer grammatischen Metasprache erklärt sowie Wörter und Ausdrücke, wie bei einem einsprachigen Wörterbuch, mit Vergleichen und Synonymen beschrieben. Derartige, durch Worte mitgeteilte Erklärungen finden innerhalb des semiotischen Teilsystems *Sprache* statt und werden in dieser Arbeit als *intramediale* (vgl. Jäger 2002: 29, vgl. 2008: 108, Fußnote 26) *Verstehensprozesse* definiert. Wenn hingegen ein zweites *semiotisches* Symbolsystem, beispielsweise eine bildliche Darstellung, hinzugezogen wird, wie es bei *Text-Bild-Gefügen* der Fall ist, spricht man in der vorliegenden Arbeit von einem *intermedialen* (vgl. Jäger 2002: 29, vgl. 2008: 109, Fußnote 27) *Verstehensprozess*. Wie im Kapitel 5 ausgeführt wurde, gründet der Akt des Verstehens auf Jägers Methode der *Transkription* (vgl. Jäger 2002, vgl. 2008). Das bedeutet, dass zwischenmenschliche Interaktionen, egal welcher Art, auf Basis *intramedialer* und *intermedialer* Kommunikations- und *Verstehensprozesse* aufbauen. Da Stöckl in seiner Definition zur *Multimodalität* (vgl. Stöckl 2011: 47) Jägers Erkenntnisse zur *Transkription* aufgreift, werden die dargestellten auf *Transkription* beruhenden *Verstehensprozesse* auch unter dem Begriff *multimodal* bzw. *Multimodalität* subsumiert. Dementsprechend lautet der hier in die Arbeit eingeführte Begriff, der den Sprachunterricht beschreibt, *authentische multimodale Pädagogik*. Es gibt keinen Sprachunterricht, der nicht *multimodal* angelegt ist. Sehr wohl gibt es aber Sprachunterrichte, die die *multimodale* Vernetzung zwischen den einzelnen *Modi* (Kap. 4.1.1) unberücksichtigt lassen. Da der Prozess des Verstehens immer durch das Aufeinanderbeziehen gleicher oder verschiedener *Modi* vonstattengeht (vgl. Jäger 2002, 2008; vgl. Stöckl 2011: 46–47) (Kapitel 4.1), beruht ein bewusster *multimodaler* Unterricht immer auf einem *authentischen* alltagsweltlichen Verstehen. Im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit bezieht sich das Wort *authentisch* zudem auf die Unterrichtsmaterialien, nämlich die Online-Nachrichten-Artikel, die nicht eigens für den Fremdsprachenunterricht verfasst wurden. Darum scheint der Begriff *authentische multimodale Pädagogik* für das

vorliegende Modell in zweifacher Hinsicht naheliegend zu sein. Es soll festgehalten werden, dass eine *authentische multimodale Pädagogik* sich dessen bewusst ist, dass *Verstehens-* und Kommunikationsprozesse durch *Transkription* zwischen gleichen (*intramedialen*) und unterschiedlichen (*intermedialen*) Symbolsystemen stattfinden (vgl. Jäger 2002, vgl. 2008), weshalb der Unterricht bewusst durch *multimodale* Interaktionsprozesse angeregt werden sollte, um *Verstehensprozesse* zu erleichtern und Kommunikation auf vielfältige Weise zu fördern.

7.1.1 Mediale Kompetenz

Allgemein betrachtet geht es in dieser Arbeit um die Entwicklung einer *medialen Kompetenz*. Einerseits verweist dieser Begriff auf die starke Verbindung zwischen dem Medium und den Text hin (Kap. 5), andererseits werden aber auch die verschiedenen Analysen dieses Modells, nämlich die *Multimodalitätsanalyse* und in weiterer Folge auch die *Framing-* sowie die *Inferioritätsanalyse*, unter diesem Oberbegriff zusammengefasst.

Was ein Text ist, wie ein Text rezipiert wird und welchen Funktionsumfang ein Text hat, hängt vor allem mit der medialen Realisierung des Textes zusammen.⁷³ Ein *Hypertext*, der auf einem *mehrflächigen Medium*, wie beispielsweise dem Computer oder dem Smartphone, konsumiert wird, bietet ganz andere Möglichkeiten als beispielsweise ein Text, der in einem *einflächigen Medium*, wie dem Buch, rezipiert wird. Dementsprechend soll eine Sensibilisierung für das jeweilige Medium entwickelt werden, um Medien und dessen Auswirkungen auf unseren Alltag sowie auf die Gesellschaft besser nachvollziehen zu können. Wenn verschiedene Medien (Stein, Papier, digitale Medien) miteinander verglichen werden, wird ersichtlich, wie groß der Einfluss des jeweiligen Mediums auf unseren Lebensstil und unsere alltäglichen Gewohnheiten ist. Medien werden nämlich im alltäglichen Leben als etwas Selbstverständliches wahrgenommen und daher wenig bis gar nicht reflexiv betrachtet. Zur Förderung eines bewussten Umgangs mit Medien braucht es daher Denkanstöße, die sich auf explorative Weise mit den unterschiedlichen Medien Stein, Papier, digitale Medien auseinandersetzen, damit das jeweilige Medium, in dem das *Text-Bild-Kommunikat* eingebettet ist, bewusster erlebt werden kann.

Für eine umfassende Medienkompetenz reicht das Wissen um das Medium selbst und seinen Einfluss auf die Gesellschaft, die Wissen ständig produziert, vernetzt und abspeichert, nicht

⁷³ Aus diesem Grund wurde im Kapitel 5 der Versuch unternommen einen *Universellen Textbegriff* zu entwickeln, der unabhängig vom jeweiligen Medium ist.

aus. Das Medium selbst ist nämlich nur Träger einer symbolischen Realisierung. Mit diesem zweiten symbolischen Aspekt beschäftigt sich das Konzept der *Multimodalität*, das im Kapitel 4.1 dieser Arbeit herausgearbeitet wurde und als *Multimodalitätsanalyse* in dieses Modell einfließt.

7.1.2 Multimodalitätsanalyse

Ziel dieser Analyse ist es die verschiedenen symbolischen Interaktionsprozesse von Text und Bild auf die Ebene des Bewussten zu heben, sie durch *Transkription* zu verstehen und gemäß ihrer Konventionen (Thaler (2007: 13), Reimann (2016: 27), Kap. 2.1 und 2.3) zu interpretieren (vgl. Stöckl 2011: 47). Auch Blell/Lütge fordern die „Bewusstmachung intentionalen Sehens“, Wissen für Rezeption und Produktion sowie einen kritischen Umgang damit (hier in der Arbeit: *Framing- Inferioritätsanalyse, persönliche Ermächtigung*) (vgl. Blell/Lütge 2008: 128).

Da es sich bei *Text-Bild-Gefügen* um eine *intermediale* (vgl. Jäger 2002: 29, vgl. 2008: 109, Fußnote 27) Darstellungsweise handelt, die sich semiotisch betrachtet aus Sprache und Bild zusammensetzt, reicht eine lineare Rezeptionsweise, wie beispielsweise bei einem Hörtext, nicht aus. Dementsprechend ist der Aspekt der *Nonlinearität* (Kap. 4.2), welcher psychologisch gesehen mit dem Modus *Visualität* vernetzt ist (vgl. Stöckl 2016: 7), zentraler Bestandteil beim Rezipieren von *Text-Bild-Gefügen*. Anders formuliert: Sowohl die bildlichen als auch die schrifttextlichen Elemente werden im Raum, den das jeweilige Medium zur Verfügung stellt, dargestellt (vgl. Bucher 2012: 56; vgl. Ong 2002: 119). Dementsprechend braucht es eine *reziproke* (räumliche) und *rekursive* (temporale) Interpretation, wie Bucher sie im Modell der *Areas of Interest* vorgeschlagen hat, die ein ständiges Deuten auf der Basis der neu gewonnenen Erkenntnisse ermöglicht (vgl. Bucher 2010: 70–71, vgl. 2012: 70, Kap. 4.2). Mittels der *Multimodalitätsanalyse* wird somit die Gesamtbotschaft der *nonlinearen* Sehfläche nach und nach ersichtlich. Sie bildet die Grundlage für die *Framing-* und *Inferioritätsanalyse*.

7.1.3 Framinganalyse

Wie die Ausführungen im Kapitel 4.3 zeigen, eignet sich Entmans Definition zum Begriff *Framing* aus didaktischer Perspektive für die Offenlegung des Argumentationsmusters, das der Gesamtbotschaft zugrunde liegt. Die inneren Strukturen und Schlussfolgerungen der

Kernaussage werden nämlich durch die Analysekategorien Entmans auf die Ebene des Bewussten gehoben. Die Argumentationsweise der Gesamtbotschaft wird dabei mithilfe folgender Kategorien aufgedröselt: *problem definition* (Problem Definition), *causal interpretation* (Kausalinterpretation), *moral evaluation* (moralische Bewertung), *treatment recommendation* (Lösungsvorschlag) (vgl. Entman 1993: 52). Mithilfe der dargestellten *Framinganalyse* kann dadurch nicht nur der *Frame* der *Sehfläche* ermittelt werden, der womöglich ohne dieses Analyseinstrument dem Bewusstsein verborgen bliebe, sondern auch eine eigene Sichtweise, welche für die Teilnahme am Diskursgeschehen im Zuge der *persönlichen Ermächtigung* wichtig ist, etabliert werden. Je nachdem in welcher Situation sich das jeweilige Subjekt befindet, wird es der dargestellten Sichtweise zustimmen oder sie auch ablehnen. Dementsprechend muss eine didaktische Ausarbeitung dieses Modells dem jeweiligen Subjekt helfend zur Seite stehen, indem die Didaktisierung die Verortung der eigenen Position in gesellschaftlichen Kontexten unterstützt. Beispielsweise wird ein/e mit Boni überhäufte/r Top-Manager/in wahrscheinlich einen anderen *Frame* bezüglich einer Vermögenssteuer bevorzugen als jemand aus dem Prekariat. Dadurch, dass die jeweilige Perspektive der Gesamtaussage analysiert wird und eine Beurteilung auf der Basis der eigenen Wertevorstellungen stattfindet, werden auch die *superioren* und *inferioren* Positionen erkennbar, die im Zuge der *Inferioritätsanalyse* auf kritische Weise beleuchtet werden.

7.1.4 Inferioritätsanalyse

Bei der *Inferioritätsanalyse* geht es darum die verschiedenen Subjekte, die in einem Nachrichten-Artikel auftauchen oder auch aus Sicht der Rezipient/en/innen mit der dargestellten Thematik und Perspektive unmittelbar zusammenhängen, hinsichtlich ihrer Darstellungsweise zu analysieren. Ähnlich wie bei der *Framinganalyse* geht es auch hier darum, die vom Artikel intendierten Personenbeschreibungen kritisch und auf der Basis der eigenen Moral zu bewerten. Ob ein Subjekt im Nachrichten-Artikel als *superior*, *inferior* oder *gleichgestellt* anerkannt wird, kann mithilfe der im Kapitel 6.1.1 vorgestellten Positionierungs-Strategien (*Essentialisierung*, *Kulturalisierung*, *Othering*, *Eingliederung*) ermittelt werden. Bevor man die in die Gesellschaft eingeschriebenen *Machtstrukturen* verändern kann, ist es notwendig das vorherrschende gesellschaftliche *Machtgefüge*, welches in einer medialisierten Welt durch Nachrichten-Artikel einerseits permanent reproduziert und dadurch verfestigt, aber andererseits auch kritisiert wird, wahrzunehmen. Nur

wenn man bestehende *Macht*verhältnisse erkennt, wird man eine Änderung der Hierarchien herbeiführen können.

Wie im Kapitel 6 thematisiert wurde, sollten *superiore* und *inferiore* Zuschreibungen in den Medien kritisch geprüft werden, da Teile der Medienlandschaft in der Vergangenheit immer wieder Taten gegen die Menschlichkeit (Kapitel 6, Fußnote 69 und Zitat der Bundeszentrale für politische Bildung in Deutschland (Fußnote 70)) durch Weiterverbreitung vermeintlicher Tatsachen unterstützten. Diese Arbeit geht von der Annahme aus, dass in einer verantwortungsbewussten Gesellschaft jeder/jede Einzelne für sich selbst und für seine Mitmenschen Verantwortung übernimmt und es nicht genügt menschliches Pflichtbewusstsein an einzelne Personen oder an gesellschaftliche und private Einrichtungen abzugeben. Dementsprechend braucht es eine *Inferioritätsanalyse*, um subjektbezogene gesellschaftliche Missstände personeller, institutioneller, ideologischer oder ökonomischer Art in einem *meinungsumkämpften* und *machtaufgeladenen* Raum aufzudecken und falls nötig im Sinne des *Meinungspluralismus* zu beanstanden (Fußnoten 43, 55).

7.1.5 Persönliche Ermächtigung

Auch wenn die vorherigen Analysen unterstützend auf die eigene Meinung wirken, reicht es für die Partizipation am gesellschaftlichen Leben nicht aus, mediale Träger (z.B. Stein, Papier, Computer) und ihre Charakteristika zu kennen, *multimodale* Botschaften wahrzunehmen, durch *Framing* vorgegebene Denkmuster zu durchschauen und *inferiore* sowie *superiore* Positionierungsversuche zu erfassen, wenn das Vertrauen in sich selbst fehlt und der Prozess der eigenen Urteilsfähigkeit dadurch gehindert wird. Es geht darum, einen eigenen persönlichen Zugang zu Sachverhalten zu finden und zu den eigenen Ansichten stehen zu können. Dafür braucht es, wie in Kapitel 6 aufgezeigt wurde, eine *persönliche Ermächtigung*. *Persönliche Ermächtigung* erfolgt dann, wenn man sich selbst als *wirkungsmächtiges* Subjekt (Fußnote 58) *wahrnimmt*. Jedes Individuum ist nämlich im Besitz einer körperlichen und geistigen Kraft, die es ihm erlaubt sich selbst und die eigenen Bedürfnisse *wahrzunehmen*. Im Zuge einer Selbstermächtigung geht es für das Individuum darum, dass es als bedürfnisorientiertes Subjekt, mit seinen ihm zur Verfügung stehenden körperlichen und geistigen Kräften, im Wissen um seine Möglichkeiten in Bezug auf sich selbst und die Gesellschaft, entsprechend seiner Ideale und Werte eintritt.⁷⁴ *Persönliche*

⁷⁴ Es kann aber auch eine Diskrepanz zwischen Bedürfnissen und Werten geben. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn jemand aus ökonomischen Gründen und seinem Bedürfnis nach Wohlstand oder Angst aus sozialem Abstieg anders handelt, als er es für angemessen hält. Aus psychologischer Perspektive beschreibt

Ermächtigung impliziert auch *sprachliche Ermächtigung*, die nicht nur eine generelle Befähigung im Zuge des DaF/DaZ Sprachunterrichts vorsieht, sondern auch spezifische Termini berücksichtigt, die beispielsweise zum Verständnis hegemonialer Strukturen beitragen. Dazu zählen Begriffe, die Phänomene, wie *Superiorisierung* und *Inferiorisierung* beschreiben, Bezeichnungen, die Positionierungs-Strategien im Sinne von Inklusion und Exklusion (*Essentialisierung*, *Kulturalisierung*, *Othering*, *Eingliederung*) ansprechen und deren Auswirkungsmöglichkeiten (Anerkennung *als...: gleichgestelltes, superiores oder inferiores Individuum*) thematisieren (Kap. 6.1.1). Wie man an diesen Ausführungen sehen kann, handelt es sich bei der *persönlichen Ermächtigung* im Modell des *multimodalen Sehverstehens* für *Text-Bild-Gefüge* nicht um eine Analyseinstrument, wie es bei der *Framing-* und *Inferioritätsanalyse* der Fall ist, sondern um ein personenbezogenes und gesellschaftliches Ziel, das im Zuge einer *authentischen multimodalen Pädagogik* im Hinblick auf *mediale Kompetenz* im Sprachunterricht anvisiert wird. Wenn dementsprechend Kursteilnehmer/innen durch Analysen und gegebenenfalls durch pädagogisch-didaktische Hilfestellungen, wie sie Stölner und Lacevic (2015, Kapitel 6.1.1) schildern, imstande sind, ihre Position zu finden und den Mut aufbringen, ihre selbst entwickelte Meinung zu äußern, dann werden sie als eigenständig denkende Subjekte, die sich im Sinne der *persönlichen Ermächtigung* ihrer körperlichen und geistigen Kraft bewusst sind, zur Teilnahme am Diskurs befähigt.

man Zustände dieser Art mit dem Wort *kognitive Dissonanz*. Festinger, der diesen Begriff einführte, definiert *kognitive Dissonanz* wie folgt: „Mit dem Begriff *Kognition* meine ich [...] irgendeine Kenntnis, Meinung, oder Überzeugung von der Umwelt, von sich selbst oder von dem eigenen Verhalten. Kognitive Dissonanz kann als eine Antezedenzbedingung betrachtet werden, die zu Aktivitäten führt, welche auf eine Reduktion der Dissonanz abzielen, ebenso wie Hunger zu Aktivitäten führt, die auf eine Reduktion des Hungers gerichtet sind“ (Festinger 1978: 17, Hervorh. im Original). Wenn sich also zwei kognitive Kräfte, wie beispielsweise Bedürfnis und Moral gegenüberstehen, dann bedarf es der Minderung dieses dissonanten Verhältnisses.

8. Didaktisches Konzept

Das hier präsentierte didaktische Konzept gründet auf dem Modell zur Förderung des *multimodalen Sehverstehens* für *Text-Bild-Gefüge* und gibt konkrete Vorschläge zur Umsetzung des vorgestellten Modells. Anhand der Übungen und Fragestellungen soll Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht erlangt werden.

Diese Didaktisierung ist ab dem B 1.1 Niveau einsetzbar. Es braucht einerseits einen gewissen Grundwortschatz und andererseits gewisse argumentativ-syntaktische Strukturen zur Durchführung der jeweiligen Analysen (*Multimodalitäts*-, *Framing*- und *Inferioritätsanalyse*), weshalb der Einsatz in den Niveaustufen A 1.1 bis A 2.1 nicht empfehlenswert ist (Am Ende des A 2.2 Niveaus wäre die Durchführung dieses Didaktisierungsvorhabens unter Umständen möglich). Einzelne, ausgewählte Fragestellungen können durchaus auch auf niederem Niveau besprochen werden. Im GERS steht in der Beschreibung zum B1-Niveau u.a.: „Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben (Trim et al. 2001: 35).“ Alle genannten Kompetenzen sind für die vorliegende Didaktisierung wichtig. Es geht nämlich um persönliche Erfahrungen, durchlebte Ereignisse, individuelle Wünsche und Hoffnungen sowie um die Äußerung eigener Ansichten. Der spezifische Wortschatz für die *Inferioritätsanalyse* muss selbstverständlich eingeführt werden (Kap. 6.1.1). Er kann nicht vorausgesetzt werden, da es sich um Fachwortschatz handelt, den es zur *sprachlichen Ermächtigung* bedarf.

Um die Strukturen eines Nachrichtenartikels im Sinne der *Multimodalitätsanalyse* (inklusive *Framing*- und *Inferioritätsanalyse*) Schritt für Schritt herauszuarbeiten, braucht es viel Zeit. *Text-Bild-Gefüge* sind komplexe symbolische Zusammensetzungen, deren Ausdeutung durch *reziprokes* und *rekursives* Interpretieren erfolgt (vgl. Bucher 2010: 70–71, vgl. 2012: 70, Kap. 4.2 sowie 7.1.2) und das nimmt Zeit in Anspruch. Daher sind für die gesamte Didaktisierung mehrere Stunden nötig. Wie lange die Durchführung aber tatsächlich dauert, hängt auch stark davon ab, wie viel Text in den einzelnen Analyseschritten verfasst wird.

Sobald eine Sensibilisierung hinsichtlich der verschiedenen Medienträger stattgefunden hat, kann die Didaktisierung ohne Bedenken auf die *Multimodalitätsanalyse* (inklusive *Framing*- und *Inferioritätsanalyse*) reduziert werden, da der vorangestellte Teil, in dem Medien als

Träger einer symbolischen Botschaft reflexiv betrachtet werden, immer gleich bleibt und im Gegensatz zu den Analysen keine Bezüge zum zu untersuchenden Nachrichten-Artikel aufweist. Auch ist es möglich die *Framing-* und *Inferioritätsanalyse* auf zwei Gruppen aufzuteilen. Die *Framing-*Gruppe präsentiert dann die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der eigenen Argumentationslogik, insofern es keine Übereinstimmung mit der argumentativen Struktur im Nachrichtenartikel gibt. Die *Inferioritätsanalyse-*Gruppe informiert hingegen über die Ergebnisse zur Darstellungsweise der *superioren* und *inferioren* Subjekte sowie deren Auswirkungen auf die Gesellschaft und ihre Botschaft(en) an die *Superioren*. Durch diesen effizienten Ansatz, kann der zeitliche Aufwand erheblich gekürzt werden, da in jeder Gruppe jeweils eine gesamte Analyse wegfällt. Die *Inferioritätsanalyse-*Gruppe sollte jedoch die zu untersuchenden Subjekte mit der *Framing-*Gruppe absprechen, da im Zuge der *Framinganalyse* im Normalfall bereits die wichtigen Subjektgruppen zum Vorschein kommen (*Framinganalyse*: 1.1, 1.2, 1.7 und *Inferioritätsanalyse* 1.1) Wenn Sprachlerner/innen auf 2 Gruppen aufgeteilt werden, sollten sie bereits mit der jeweiligen anderen Analyse vertraut sein, da es um die Weiterentwicklung von Medienkompetenzen geht und daher Kenntnisse zu einer Analyse nicht ausreichend sind. Es ist das Ziel, die Analyseschritte der vorliegenden Didaktisierung so zu verinnerlichen, dass Sprachlerner/innen irgendwann in der Lage sind Nachrichtenartikel selbständig, ohne Vorgaben einer Didaktisierung, gewissermaßen intuitiv, im Sinne einer umfassenden Medienkompetenz, kritisch zu analysieren.

Aus fremdsprachlicher Sicht ist es naheliegend bei Online-Nachrichten-Artikeln des Typus *Text-Bild-Gefüge*, auf Grundlage des *multimodalen* Verstehens, die Fertigkeiten Lesen, *Sehverstehen*, Sprechen und Schreiben zu fördern. Alle Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, Hör-Seh-Verstehen, *Sehverstehen*) beruhen nämlich auf dem *intramedialen* bzw. *intermedialen* *Transkriptionsprozess*, der Verstehen durch *Transkription* ermöglicht. Insofern sind auch die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben Teil der *individuellen Intelligenz*, die Inhalte der *Text-Bild-Gefüge* durch Paraphrasieren, Kommentieren und Erklären *lesbar* macht (vgl. Jäger 2002: 29–30, 35; vgl. Stöckl 2011: 47), weshalb Sprechen und Schreiben neben den Fertigkeiten Lesen und *Sehverstehen*, die sich unmittelbar auf den Text bzw. auf das Bild beziehen, eine ebenso große Rolle spielen. Wie man an diesen Ausführungen sehen kann sind bildlinguistische (*Sehverstehen*) und fremdsprachliche (lesen, sprechen, schreiben)

Anliegen aus *multimodaler* Perspektive, wie bereits im Kapitel 4.1 besprochen, miteinander vernetzt.

Durch das Sprechen in Kleingruppen bzw. im Plenum oder dem einsamen Schreiben wird sozusagen die *multimodale Verbindung*, was die *Intermedialität* zwischen Text und Bild betrifft, hergestellt und die Gesamtbotschaft *intramedial*, also sprachlich reflektiert. Wie Blell und Lütge feststellen geht es nicht nur um *Wahrnehmung* und differenzierendes Verstehen bei der Rezeption von Bildern, sondern auch um einen sprachhandlungsorientierten Verarbeitungsprozess (vgl. Blell/Lütge 2008: 128, Kap. 2.1). Sowohl das Sprechen als auch das Schreiben haben jeweils ihre eigenen Vorteile. Anders als beim Schreiben findet beim Sprechen ein Austausch zwischen zwei oder mehreren Rezipient/en/innen statt, wodurch die Kursteilnehmer/innen durch eine Vielzahl unterschiedlicher Gedanken profitieren, sodass der *Verstehensprozess* vielschichtiger erfolgt als dies beim alleinigen Schreiben möglich wäre. Beim Schreiben hingegen ist es möglich, ein strukturelles Denken zu etablieren, das beim Ausdrücken eigener Gedanken hilfreich ist, wodurch sich das Schreiben positiv auf das Sprechen auswirkt. In der nachfolgenden Didaktisierung werden daher die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben neben dem *Sehverstehen* und Lesen betont. Damit werden vier von sechs Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Hör-Seh-Verstehen, *Sehverstehen*) abgedeckt. Die hier vorgeschlagene Didaktisierung kann je nach Wunsch erweitert und angepasst werden und auch mit grammatikspezifischen Themenschwerpunkten oder Hörtexten sowie filmischen Texten, insofern man die Fertigkeit Hören und Hör-Seh-Verstehen integrieren möchte, versehen werden.

8.1 Mediale Kompetenz (Teil 1)

Wie unter Kapitel 7.1.1 geschrieben wurde, geht es in diesem Teil der Didaktisierung um das Medium im Sinne eines Zeichenträgers, seine Eigenschaften sowie dessen Auswirkungen auf die Gesellschaft. Es soll eine Sensibilisierung für Medien stattfinden.

Bei der ersten Übung werden die Medien Steintafel, Zeitung und Online-Artikel gegenübergestellt, sodass bezüglich der aufgelisteten Kategorien, die sich auf *Beschaffenheit*, *Funktionsumfang*, *Produktion* und *Zugänglichkeit* der Medien beziehen, jeweilige Charakteristika im Zuge eines kontrastierenden Vergleichs herausgearbeitet werden.

Bei der Übung 1.1 müssen verschiedene Begriffe dem „richtigen“ Medium zugeordnet werden. Der Sinn der Übung besteht darin, ähnlich wie bei Übung 1, einen Reflexionsprozess hinsichtlich der Eigenschaften des jeweiligen Mediums zu initiieren.

Da Medien in der Lage sind, Gesellschaften vollkommen neu umzustrukturieren, soll in Übung 2 der Einfluss des Mediums auf die Gesellschaft reflektiert werden.

Jedes Medium hat Vor- und Nachteile. Es geht darum, das richtige Medium für einen spezifischen Einsatz zu finden. Deshalb wird in der Übung 3 das passende Medium für die jeweilige Situation gesucht. Diese Übung hilft die Einsatzmöglichkeiten der verschiedenen Medien zu reflektieren.

1. Füllen Sie die Tabelle aus.

Kategorien	Fragen	Steintafel	Zeitung	Online-Artikel
		 Abb. 19 Steintafel 1 (Quelle: www.pixabay.com)	 Abb. 20 Zeitung (Quelle: www.pixabay.com)	 Abb. 21 Computer (Quelle: www.pexels.com)
Beschaffenheit				
Materialität des Textes und des Mediums	Materieller/ immaterieller Text? Aus welchem Material besteht das Medium?	Stein	Papier	Pixel
Zuverlässigkeit	Wie resistent ist das Medium gegen Umwelteinflüsse wie z.B. Feuer, Alterung, Erdbeben etc.?	Sehr resistent	Ziemlich resistent	Anfällig
Materialkosten	Wie teuer ist das Medium?	billig	billig	teuer
Transportmöglichkeit	Kann man das Medium leicht transportieren?	Sehr umständlich	Sehr gute Transportmöglichkeit bei einer geringen Anzahl von Exemplaren.	Kein Transport notwendig, da der Artikel online ist. Transport des Mediums: sehr gut (Smartphone)

				bis umständlich (Stand-PC).
Funktionsumfang				
Flexibilität	Kann der Text im Nachhinein einfach oder schwierig verändert werden?	Schwierig	Schwierig	Ja
Reproduzierbarkeit	Wie einfach kann der Text vervielfältigt werden?	Schwierig	Einfach	Sehr einfach
Lese Weg (Rezeptionsweise)	Lineares oder/und sprunghaftes (Hypertext) Lesen möglich?	Linear	Linear	Linear und sprunghaftes Hypertext lesen
Multimedialität	Können verschiedene Medien kombiniert werden? (Audio, Bild, Video)	Nein	Nein	Ja
Vernetzungsgrad	Kann der Text einfach oder schwierig mit anderen Texten vernetzt werden?	Schwierig	Relativ schwierig	Einfach, Vernetzung durch Links
Produktion				
Produktionsaufwand	Ist die Produktion des Textes einfach oder mühsam?	Mühsam	Einfach	Sehr einfach
Produktionshürden	Welche Produktionsstationen	Auftrag	Verlag	Ohne oder mit Verlag

	durchlaufen Texte im jeweiligen Medium?			
Kostenfaktor	Sind die Produkt- ionskosten hoch oder gering?	Hoch	Niedrig	Sehr niedrig
Zugänglichkeit				
Zugänglichkeit	Ist es schwierig den Text zu besorgen?	Ja, sehr schwierig	Es geht. Ältere Zeitungen eher schwierig	Nein
Einkaufspreis	Hohe oder niedrige Einkaufs- kosten?	Teilweise unbezahlbar	Niedrig	Gratis oder sehr niedrig

Abb. 22 Didaktisierung - Mediale Kompetenz (Quelle: Matthias Rotter)

1.1 Ordnen Sie die Begriffe den Bildern zu.

Langlebigkeit (Stein), Hypertext (Mehrflächiges Medium), hohe Produktionskosten (Stein), große Stückzahl (Papier), digital (Mehrflächiges Medium), Antike (Stein), Ortsgebundenheit (Stein), instabil (Mehrflächiges Medium), haptisch (Stein, Papier), billig (Mehrflächiges Medium), Druck (Papier), Martin Luther (Papier), Link (Mehrflächiges Medium), selten (Stein), multimedial (Mehrflächiges Medium), Matrizen (Papier), Teilefunktionen (Mehrflächiges Medium), hoher Vernetzungsgrad (Mehrflächiges Medium), robust (Stein), linear (Papier), einfache Herstellung (Mehrflächiges Medium), hohe Verfügbarkeit (Mehrflächiges Medium), Verlag (Papier), schwer (Stein), offen (Mehrflächiges Medium), vielfältig (Mehrflächiges Medium), Steinmeißel (Stein), Bibliothek (Papier), Elektrizität (Mehrflächiges Medium), flexibel (Mehrflächiges Medium), Partizipation (Mehrflächiges Medium), teuer (Stein)



Abb. 23 Buch (Quelle: www.pixabay.com)



Abb. 24 Mehrflächige Medien (Quelle: www.pixabay.com)

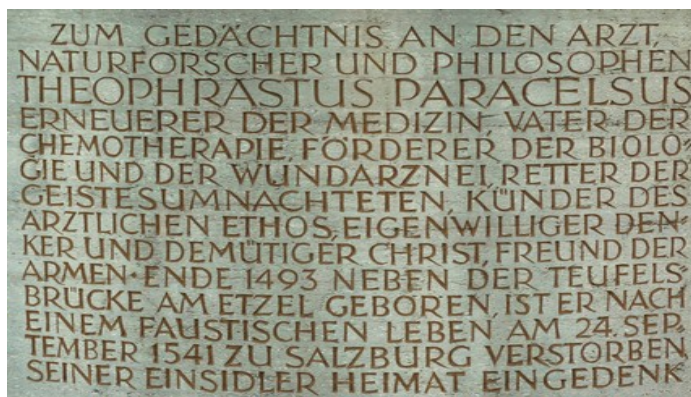


Abb. 25 Steintafel 2 (Quelle: www.pixabay.com)

2. Überlegen Sie sich in Kleingruppen (3-5 Personen) welchen Einfluss die Medien Steintafel, Zeitung und Online-Nachrichten-Artikel auf die Gesellschaft hatten und haben?



Abb. 26 Hammer und Meißel (Quelle: www.pixabay.com)



Abb. 27 Buchdruck (Quelle: www.pixabay.com)



Abb. 28 Internet (Quelle: www.pixabay.com)

3. Stellen Sie sich folgende Situationen vor. Wählen Sie dafür das passende Medium (Stein/ Buch/ Digitales Medium: Handy, Tablet, Computer, E-Reader):

Sie wollen den kommenden Generationen eine wichtige Botschaft hinterlassen. [Mögliche Lösung: Stein]

Sie lesen einen langen Roman. [Mögliche Lösung: Buch]

Sie haben nicht viel Platz, weil die neue Wohnung leider klein ist. Für welches Medium entscheiden Sie sich? [Mögliche Lösung: Computer, E-Reader]

Sie sind viel unterwegs. Welches Medium bevorzugen Sie, um auf den neuesten Stand zu bleiben? [Mögliche Lösung: Computer]

Sie möchten den Text mit anderen Menschen teilen. Welche Medien eignen sich am besten? [Mögliche Lösung: Computer]

Sie lesen ein paar Artikel auszugsweise in einem Sammelband. [Mögliche Lösung: Buch]

Sie müssen einen Text für eine Prüfung lernen und wollen den Inhalt markieren. [Mögliche Lösung: Buch]

Sie lesen einen Text in der Fremdsprache und verstehen nicht alle Wörter. Welches Medium wählen Sie? [Mögliche Lösung: Computer, Internet Wörterbuch]

Sie brauchen zusätzliche Hintergrundinformationen zum Text. Welches Medium eignet sich am besten? [Mögliche Lösung: Computer]

Welches Medium nutzen Sie am meisten und warum?

[Mögliche Lösung]: Mehrflächige Medien, weil ich an der Master Arbeit schreibe und sehr gerne Videos ansehe und *multimodal* unterwegs bin.

Wie sieht das perfekte Medium aus. Beschreiben Sie es.

[Mögliche Lösung]: Es sollte den Funktionsumfang eines Computers haben, beim Lesen die Haptik und visuelle Darstellungsweise eines Buches und es sollte faltbar sein, sodass man es überall mitnehmen kann.

3.1 Besprechen Sie Ihre Antworten in Kleingruppen und diskutieren sie über Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

8.2 Multimodalitätsanalyse (Teil 2)

Ziel dieses Teils ist es, wie bereits in den Erklärungen zum Modell des *multimodalen Sehverstehens* ausgeführt wurde (Kap. 7.1.2), die verschiedenen Symbole der Bilder, der Texte und deren Wechselwirkungen im Zuge eines *reziproken* und *rekursiven* Interpretationsprozesses zu deuten (vgl. Bucher 2010: 70–71, vgl. 2012: 70, Kap. 4.2), um die Gesamtbotschaft des *Text-Bild-Gefüges* zu ermitteln, welche auch wichtig für die *Framing*- und in weiterer Folge für die *Inferioritätsanalyse* ist.

Blell und Lütge weisen daraufhin, dass die Prozesse des Sehens auf reflektierende Weise erlebt und für einen sprachlich- sowie sinnorientierten *Verstehensprozess* genutzt werden sollten (vgl. Blell/Lütge 2008: 128). Mit den Worten Jägers würde man diesen Prozess als *Transkription* bezeichnen (Kap. 4.1). Auch solle die Didaktisierung die spezifischen Charakteristika der *Text-Bild-Gefüge* für die Rezeptionsweise berücksichtigen und somit den Deutungsprozess unterstützen (vgl. Blell/Lütge 2008: 128, Kap. 2, 4.1, 4.2).⁷⁵ Mittels der Aufgabestellungen in der *Multimodalitätsanalyse* wird dieses Wissen von den Kursteilnehmer/innen selbst herausgearbeitet. Somit werden die von Blell und Lütge genannten Grundsätze, die das *Sehverstehen* definieren, auch zum Fundament der vorliegenden Ausarbeitung (vgl. Blell/Lütge 2008: 128, Kap. 2.1).⁷⁶ Thalers aufgelistetes

75 Da das *Sehverstehen* bei Blell und Lütge primär in Bezug auf Filme herausgearbeitet wurde, sprechen sie vom *Filmizitätswissen* (Blell/Lütge 2008: 128), das in der vorliegenden Arbeit das explizite und implizite Wissen zu den Eigenschaften der *Text-Bild-Gefüge* darstellt (Fußnote 4).

76 Die dritte Forderung von Blell und Lütge betrifft die kritische Haltung gegenüber dem Gesehenen (vgl. Blell/Lütge 2008: 128, Kap. 4.3, 6). Die vorliegende Didaktisierung fördert kritisches Denken in den Teilen *Framing*- und *Inferioritätsanalyse*.

prozedurales und *deklaratives* Wissen zum Bildverstehen (vgl. Thaler 2007: 13, Kap. 2.1) nimmt nicht auf alle *Text-Bild-Gefüge* gleichermaßen Bezug, da *Text-Bild-Kommunikate* nicht einheitlich, sondern unterschiedlich konzipiert sind und zumeist nicht alle Spezifika in der *Sehfläche* versammelt sind. Dennoch werden in der *Multimodalitätsanalyse* Thalers allgemeine Analysekategorien aufgegriffen, weshalb *ikonische*, *paralinguistische*, *fotografische* (kinematografische) Techniken sowie *Welt-* und *soziokulturelles Wissen* mitbedacht werden (Kap. 2.1). Auch Reimanns Konzept (Kap. 2.3) des *diskursiven*⁷⁷ *Sehverstehens*, das ähnlich wie bei Thaler auf gewisse *nonverbale*, *kontextuelle* und *deutungskonventionelle* Muster Bezug nimmt, wird in die *Multimodalitätsanalyse* aufgenommen (vgl. Reimann 2016: 27–29) (*Multimodalitätsanalyse*: 1.1, 1.2, 1.3, 1.3.1).

Abschließend sei nochmal erwähnt, dass die *Multimodalitätsanalyse* aus *rezeptiver* Perspektive zur Aufgabe hat, unterschiedliche Elemente des *Text-Bild-Gefüges* im Sinne der *Multimodalität* zu verbinden, weshalb es verschiedene Teilanalysen gibt, die aufeinander aufbauen, um letztendlich eine Text-Bild Gesamtbotschaft zu erhalten (*Reziprokes* und *rekursives* Deuten, siehe Bucher (2010: 70–71, 2012: 70, Kap. 4.2 sowie 7.1.2)). Entsprechend dem dargestellten Modell ergeben sich die folgenden Analysen:

⁷⁷ Reimann benutzt den Begriff *interkulturelles Sehverstehen*. Dieser Begriff wurde hier in der Arbeit durch den Begriff *diskursives Sehverstehen* ersetzt, da der Kulturbegriff aus wissenschaftlicher Perspektive wegen seiner Vieldeutigkeit ungeeignet zu sein scheint (vgl. Altmayer 2010). Das interkulturelle Konzept wirkt aufgrund seiner Starrheit stark vereinfachend, sodass mit diesem Konzept die Migrationsgesellschaft nicht ausreichend differenzierend betrachtet werden kann. (Kap. 2.3 und Fußnoten 8, 10)

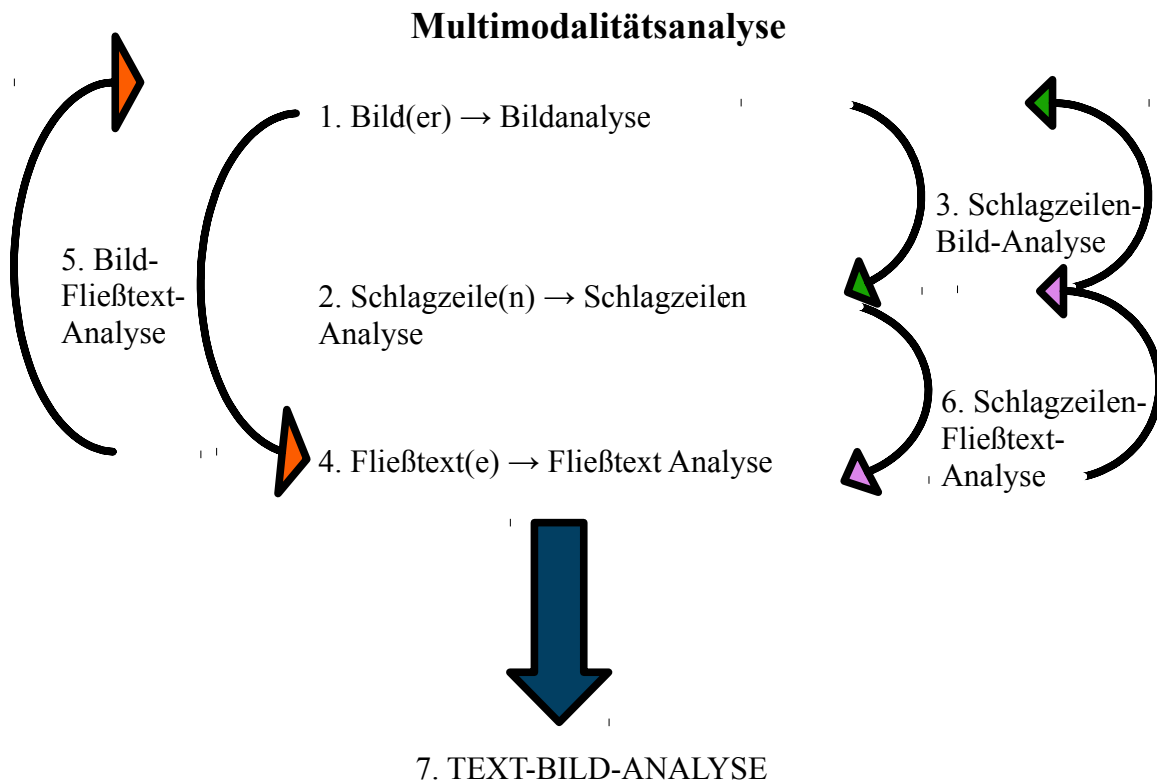


Abb. 29 Multimodalitätsanalyse (Quelle: Matthias Rotter)

Wie man in der Abb. 29 sehen kann, werden alle bildlichen sowie textuellen Elemente des Nachrichtenartikels berücksichtigt und *multimodal* rezipiert. Nur durch das Einbeziehen aller Elemente ist eine angemessene Deutung im Sinne der *Multimodalität* möglich. Insofern ist jede einzelne Analyse wichtig und kann nicht übersprungen werden. Ein qualitativer Nachrichtenartikel sollte die Vernetzung zwischen allen Elementen berücksichtigen. Dennoch werden in der Praxis immer wieder Bilder oder textuelle Elemente kombiniert, die nicht kohärent sind. Sollte es daher nicht möglich sein, eine Gesamtaussage für die textuellen (Schlagzeile, Fließtext) und bildlichen Elemente (Bild) zu finden, wird in der vorliegenden Didaktisierung von einer *Text-Bild-Inkohärenz* gesprochen (*Multimodalitätsanalyse*: 7.4-7.4.6). In diesem Fall bekommen die Rezipient/en/innen die Aufgabe entweder durch das Hinzufügen einer neuen Schlagzeile, oder durch Beschreibung eines passenden Bildes auf der Basis der Gesamtaussage des Fließtextes das *Text-Bild-Gefüge* kohärent zu machen. Somit geht diese Didaktisierung von der Annahme aus, dass die Gesamtbotschaft des Fließtextes, die tatsächliche, intentionale Aussage der Autor/en/innen beinhaltet, insofern es eine Inkohärenz zwischen Fließtext und Schlagzeile bzw. Bild geben sollte. Die Zusammenhänge zwischen Schlagzeile und Bild sind daher für

Korrekturabsichten, die die Inkohärenz betreffen, irrelevant (*Multimodalitätsanalyse* 7.4.4-7.4.6).

1. Bild Analyse

1.1 Gibt es Lebewesen im Bild? Wie werden die Lebewesen inszeniert? Beschreiben Sie die Darstellungsweise (*paralinguistische Merkmale*: Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augenkontakt, Körperkontakt, Proxemik. *Verstehen kinematografischer Techniken*: Kameraperspektiven, Montage, Licht. (vgl. Thaler 2007: 13, Kap. 2.1)) *diskursive Deutungskonventionen* (vgl. Reimann 2016: 27, Fußnote 77, Kap. 2.3) z.B. Schwarze/weiße Kleidung zur Versinnbildlichung der Trauer bei einem Begräbnis, Emojis, Hochziehen des Fußes beim Küssen etc.

1.2 Gibt es Objekte/Gesten/Gesichtsausdrücke im Bild, die hervorstechen? Wie interpretieren Sie die einzelnen Objekte/Gesten/Gesichtsausdrücke? Nennen Sie Wörter zu den Objekten/Gesten/Gesichtsausdrücken (vgl. Reimann 2016: 27, Kap. 2.3).

1.3 In welchen Räumen (Theater, Stadt, Berg, Flughafen) befinden sich die Lebewesen und Objekte? Nennen Sie Eigenschaften der dargestellten Räume (vgl. Reimann 2016: 27, Kap. 2.3).

1.3.1 Was ist in diesen Räumen erlaubt und was nicht (wohin darf ich (nicht) gehen, was darf ich (nicht) machen)? Welche sprachlichen Register werden in diesen Räumen verwendet (Umgangssprache, Schriftsprache, Straßenjargon, derbe/vulgäre Sprache etc.) (vgl. Reimann 2016: 27, Kap. 2.3).

1.4 Gibt es einen Bildtext? Welche zusätzliche Information wird gegeben?

1.5 Besprechen Sie die Darstellungsweise der Lebewesen, die Bedeutung der einzelnen Objekte sowie der dargestellten Räume in Kleingruppen (3-5 Personen).

2. Schlagzeilen Analyse

2.1 Machen Sie eine Satzanalyse der Titel (Subjekt, Prädikat, Objekte, Präpositionalergänzungen, lokale/ temporale/ modale/ kausale/ finale/ adverbiale Bestimmungen) Gehören Satzteile des Titels zu den dargestellten Lebewesen, Objekten, Räumen?

3. Schlagzeilen-Bild Analyse

3.1 Gibt es eine Gesamtaussage zwischen Schlagzeile und Bild? Wenn ja: Wie lautet sie?

4. Fließtext

4.1 Lesen Sie den Text und unterstreichen Sie wichtige Wörter, die Sie nicht verstehen.

4.2 Besprechen Sie die Wörter im Plenum.

4.3 Lesen Sie den Text ein zweites Mal.

5. Bild-Fließtext Analyse

5.1 Tauchen Objekte/ Lebewesen/ Räume der Bilder im Fließtext auf?

5.2 Hat der Fließtext neue Informationen zu den Objekten/ Lebewesen/ Räumen? Machen Sie Notizen und besprechen Sie anschließend die zusätzlichen Informationen in Kleingruppen.

5.3 Sammeln Sie die Informationen im Plenum.

5.4 Wie lautet die Gesamtaussage zwischen Bild und Fließtext?

6. Schlagzeilen-Fließtext Analyse

6.1 Benennen Sie die W-Fragen der Satzteile des Titels (Wer/Was? → Subjekt, Wen? → Akkusativobjekt, Wo → lokale Adverbialbestimmung etc.). Gibt es zu diesen Fragen nähere Details im Fließtext?

6.2 Gibt es eine Gesamtaussage zwischen Schlagzeile und Fließtext? Wenn ja, wie lautet Sie?

7. Text-Bild-Analyse (Text-Bild-Kohärenz)

7.1 Vergleichen Sie die 3 Gesamtaussagen: Gesamtaussage Schlagzeile-Bild; Gesamtaussage Bild-Fließtext, Gesamtaussage Schlagzeile-Fließtext. Handelt es sich um die gleiche Gesamtaussage? Wenn ja, fassen Sie die Gesamtaussage nochmal zusammen.

7.2 Gibt es thematische Bezüge zwischen der Gesamtaussage des Text-Bild-Gefüges und anderen Links bzw. anderen medialen Umsetzungen auf der Internetseite? Nennen Sie die Zusammenhänge.

7.3 Besprechen Sie die Ergebnisse im Plenum.

7.4 Text-Bild-Analyse (Text-Bild-Inkohärenz): [Nur nötig, falls die Gesamtaussage der jeweiligen Subtexte uneinheitlich sein sollte.]

7.4.1 Benennen Sie die wichtigsten Objekte/ Lebewesen/ Räume im Bild (max. 5).

7.4.2 Benennen Sie Schlüsselwörter in der Schlagzeile (max. 5).

7.4.3 Benennen Sie die wichtigsten Schlüsselwörter im Fließtext (max. 5).

7.4.4 Zwischen welchen Elementen sehen Sie einen Zusammenhang? Schlagzeile und Fließtext; Fließtext und Bild?

7.4.5 Bei Übereinstimmung zwischen Fließtext und Bild. Leider ist die Schlagzeile für das *Text-Bild-Gefüge* nicht aussagekräftig. Schreiben Sie eine neue Schlagzeile. (= Gesamtaussage *Text-Bild-Gefüge*)

7.4.6 Bei Übereinstimmung zwischen Schlagzeile und Fließtext. Leider wurde kein adäquates Bild für das *Text-Bild-Gefüge* gewählt. Welche Objekte/Lebewesen müssten im Bild auftauchen, damit das Bild Stimmigkeit zwischen Schlagzeile und Text aufweist? (=Gesamtaussage *Text-Bild-Gefüge*)

8.3 Framinganalyse (Teil 3)

In Kapitel 7.1.3 wurde darauf hingewiesen, dass es bei der *Framinganalyse* nicht nur darum geht die Argumentationslogik des *Text-Bild-Gefüges* nachzuvollziehen, sondern dass auch die Entwicklung der eigenen Position im Sinne der *persönlichen Ermächtigung* wichtig ist, weshalb didaktisch betrachtet, Angebote zur Reflexion der eigenen Situation gemacht werden sollten. Dahingehend zielt auch die erste Frage ab, die danach fragt, welche Bedeutungen den präsentierten Lebewesen, Objekten und Räumen im persönlichen Leben zugesprochen werden.⁷⁸ Da eine *persönliche Ermächtigung* stattfinden soll, die

⁷⁸ Diese Frage ist an die Kursmaterialien des Kurses „Art and Inquiry: Museum Teaching Strategies for your Classroom“, der vom Museum of Modern Art in New York online unter <https://www.coursera.org/learn/artinquiry?action=enroll> (28.11.2019) abgehalten wird, angelehnt. Die Übersetzung der besagten Leitfrage findet sich im folgenden Artikel von Chen (2014: 271) und lautet: „Welche Verknüpfungen von dem Bild zu etwas in deinem eigenen Leben/ aus deinen eigenen Erfahrungen

dementsprechend individuell ausgelegt ist, sind auch die Antworten je nach Rezipient/in verschieden und subjektiv. Wie im Kapitel 6.1.1 dargelegt wurde, ist es wichtig als Lehrperson einen Rahmen zu schaffen, indem keine Bewertungen stattfinden; auch nicht seitens der Lehrperson (vgl. Stölner/Lacevic 2015: 331–332, Kap. 6.1.1), um die individuelle Perspektive im Sinne der *persönlichen Ermächtigung* zu unterstützen. Die Lehrperson, die auch die Funktion der/des Moderator/in/s einnimmt, hat aber die Aufgabe zu ermutigen und dementsprechend Stellungnahme im Sinne des/der Teilnehmer/s/in zu beziehen, indem sie Teile seiner/ihrer Aussage bekräftigt, um, wenn nötig, auf unterstützende Weise die *persönliche Selbstermächtigung* zu fördern.⁷⁹ Wichtig dabei ist jedoch, dass nur eine Bekräftigung der Perspektive und nicht ein Vorgeben der Ansichtsweise stattfindet. Daher sollte sich die Lehrperson auch die meiste Zeit zurückhalten und nicht wertend agieren, wenn keine Unterstützungsabsichten vorliegen. Auch die restlichen Aufgabestellungen (1.2–1.7) der *Framinganalyse* sollen die *persönliche Ermächtigung* fördern, indem schrittweise mögliche, aber nicht zwingende Unterschiede zwischen der persönlichen Ansicht und der vorgegebenen Perspektive des Artikels mithilfe Entmans *Framing*kategorien und durch *ermächtigende* Fragestellungen herausgearbeitet werden.

1.1 Listen Sie die dargestellten Lebewesen/ Objekte/ Räume und die genannten Schlüsselwörter im *Text-Bild-Gefüge* noch einmal auf. Welche Rolle spielen sie in Ihrem persönlichen Leben?

1.2 Untersuchen Sie nun die originale- bzw. neu verfasste Gesamtaussage sowie die Zusatzinformationen der *Text-Bild-Analyse* anhand der folgenden Analysekategorien in den Tabellen (Abb. 30: Argumentationslogik Nachrichten-Artikel, Abb. 31: Eigene Argumentationslogik).

kannst du herstellen?“

79 Laut Stölner/Lacevic sollte es, anders als hier, das Ziel des/der Moderator/in sein, lediglich durch Fragestellungen zu ermächtigen, um die Personen und ihre Ansichten zu anonymisieren. Des Weiteren sollte der/die Moderator/in sich soweit zurückziehen, dass das Gespräch im Optimalfall ohne ihn/sie stattfinden könne und er als Sprecher/in Teil der Konversation wird. Hier in diesem Unterrichtsvorschlag geht es darum, dass der/die Moderator/in sich zwar weitestgehend zurückhält, aber er/sie am Gespräch nicht als Teilnehmer/in partizipieren soll, da es nicht um die *persönliche Selbstermächtigung* und *Framing*perspektive seiner-/ihrerseits geht (vgl. Stölner/Lacevic 2015: 331–332). In Sprachkursen kommt zudem dem/der Kursleiter/in die Aufgabe zu bei der Wortfindung zu helfen, was bedeutet, dass er/sie die *superiore* Rolle nur dann verlassen kann, wenn er/sie auch seine/ihre sprachenbezogene Unterstützung aufgibt. Diese Rolle abzulegen ist aber für beide Seiten schwierig, da es eine Rolle ist, die im Zuge des Sprachkurses „natürlich“ gewachsen ist und nicht von heute auf morgen abgelegt werden kann. Beispielsweise wird bei Vorträgen von LernerInnen meistens die Lehrperson am häufigsten angesehen. Auch wenn das die Lehrperson nicht möchte, muss sie es hinnehmen und dieses Phänomen als *superiore* Effekt des hierarchisch gegliederten Unterrichts werten.

Argumentationslogik Nachrichten-Artikel				
Kategorien	Problem	Kausale Interpretation	Moralische Bewertung	Lösungsvorschlag des Artikels
Erklärungen	Welches Problem wird im Artikel angesprochen	Was ist der Grund/ die Ursache für das Problem	Wie bewertet der/die Autorin/in des Artikels das Resultat der Ursache aus moralischer Perspektive	Welche Lösungsvorschläge nennt der/die Autor/in

Abb. 30 Analyse nach Entmans Kategorien (2) (Quelle: (vgl. Entman 1993: 52))

1.2.1 Kannten Sie das Problem, das im Artikel angesprochen wird? Wenn ja, woher und warum?

1.2.2 Was denken Sie über das Problem? Was ist Ihre persönliche Meinung?

1.2.3 Stimmen die Ursachen für das Problem oder gibt es andere Ursachen? Nennen Sie die Ursache für das Problem, wenn Sie eine andere Ursache sehen als der/die Autor/in?

1.3 Sie finden die Ursache des/der Autor/s/in richtig. Teilen Sie auch seine moralische Bewertung?

1.3 Sie finden die Ursache des/der Autor/s/in nicht richtig. Wie sieht die moralische Bewertung der von Ihnen genannten Ursachen aus?

1.3.1 Besprechen Sie in Kleingruppen mögliche Ursachen und deren moralische Bewertungen.

1.4 Füllen Sie noch einmal die untenstehende Tabelle aus ihrer eigenen Perspektive aus und überlegen Sie sich einen Lösungsvorschlag.

Eigene Argumentationslogik				
Kategorien	Problem	Kausale Interpretation	Moralische Bewertung	Lösungsvorschlag
Erklärungen	Welches Problem wird im Artikel angesprochen	Was ist der Grund/ die Ursache für das Problem	Wie bewerten Sie das Resultat der Ursache	Welche Lösungsvorschläge haben Sie

Abb. 31 Analyse nach Entmans Kategorien (3) (Quelle: (vgl. Entman 1993: 52))

1.5 Gibt es Unterschiede zwischen der Argumentationslogik im Nachrichten-Artikel und ihrer eigenen Argumentationslogik? Welche? (Plenum)

1.6 Wie sehe für Sie ein Lösungsvorschlag aus? (Plenum)

1.7 Haben Sie das Gefühl sich über das Thema besser auszukennen als vorher? (Kleingruppe)

8.4 Inferioritätsanalyse (Teil 4)

Im Kapitel 7.1.4 wurde darauf hingewiesen, dass bei der *Inferioritätsanalyse* die Subjekte des Artikels oder damit verbundene Subjekte hinsichtlich ihrer *superioren*, *inferioren* oder *gleichgestellten* Darstellungsweise untersucht werden. Bei der ersten Frage werden die Subjekte noch einmal aufgelistet, bevor im weiteren Verlauf, mittels der Fragen 1.2-1.6 die jeweilige persönliche Sichtweise herausgearbeitet werden soll. Unter 1.3 werden die stark und schwach dargestellten Subjekten benannt. *Inferioren* Subjekten werden in der Regel, im Gegensatz zu *superioren* Individuen, gesellschaftlich schlechter gestellte Positionen zugesprochen, die auf Zuschreibungen wie *Essentialisierung*, *Kulturalisierung* und *Othering* beruhen. Auch durch Verniedlichung oder gut gemeinte Hilfestellungen kann *inferiorisiert* werden (Kap. 6.1). Mit der Frage 1.7 werden im Plenum, nachdem über Zuschreibungen reflektiert wurden, die gesellschaftlichen Auswirkungen von Attribuierungen erörtert. Oftmals nutzen *Superiore* ihre *Wirkungsmacht* (Fußnote 58) für eigene Zwecke und überschreiten damit die Grenzen *Inferiorer*. Aus diesem Grund wird unter 1.8 die Frage gestellt, wodurch sich in den Augen der Teilnehmer/innen ein wertvoller Mensch auszeichne. Hinter dieser Frage steckt die Überlegung, dass Teilnehmer/innen die Frage gemäß ihrer Vorstellung eines „guten Menschenbildes“ beantworten und so besser nachvollziehen

können, ob sie das Handeln der dargestellten Subjekte befürworten oder ablehnen. In weiterer Folge werden die Sprachlerner/Innen gebeten sich in die Rolle der *Inferioren* zu versetzen, um den *Superioren* eine Botschaft zukommen zu lassen, die sie in die Sprechblase eintragen (*Inferioritätsanalyse*: 1.9). Mit diesem letzten Schritt der Didaktisierung sollte eine Partizipation am Diskurs gewährleistet werden, da sich somit *Inferiore* (Diskriminierte) und *Gleichgestellte* (nicht Diskriminierte) symbolisch am dargestellten Diskurs des Nachrichtenartikels beteiligen. Sollten *Superiore* im Kurs sitzen, werden sie mit der Position der *Inferioren* konfrontiert und erhalten die Möglichkeit dieser Sichtweise für ihr eigenes Handeln etwas abgewinnen zu können. Wichtig hierbei ist, und darauf hat die Lehrperson zu achten, dass *Superiore* nicht verurteilt werden, da sie sich sonst möglicherweise verschließen. Die Reflexion sollte freiwillig und im Sinne eines Selbstimpulses, der nachhaltig wirkt, und nicht im Zuge einer Fremdverurteilung, welche die Rolle der ehemals *Superioren* in *Inferiore* umkehren würde, stattfinden.

Ab dem Zeitpunkt der Veröffentlichung sind *Text-Bild-Gefüge* in Online Ressourcen Teil eines Diskurses und können ohne *Diskursfähigkeit* nicht betrachtet werden. Mit Blick auf Hallet (2008, 2010, 2013, Kap. 2.2, 7) und The New London Group (1996, Kap. 2.2, 7) rückt die Kompetenz zur *Diskursfähigkeit* in den Mittelpunkt und wird zum höhergestellten Bildungsziel (vgl. Hallet 2008: 173), das auch in dieser Didaktisierung seinen Platz findet. Wie in Kapitel 6 herausgearbeitet wurde, geht es darum, sich seiner eigenen Lage und den Möglichkeiten für sich selbst im Sinne der *persönlichen Ermächtigung* bewusst zu werden. Auch im Hinblick auf eine freie Gesellschaft ist es wichtig, eigene Positionen (*inferior*, *gleichgestellt*, *superior*) zu erkennen, um nicht nur für sich selbst, sondern auch für seine Mitmenschen eintreten zu können. Dementsprechend wichtig ist für die hier herausgearbeitete Didaktisierung die *Inferioritätsanalyse*, die eng mit der *Multimodalitäts-* und *Framinganalyse* vernetzt ist.

1 Benennen Sie noch einmal die dargestellten menschlichen Subjekte/ Subjektgruppen des *Text-Bild-Gefüges* (=Lebewesen, Organisationen) bzw. Ihrer eigenständigen Analyse.

1.2 Identifizieren Sie sich mit einem oder mehreren Subjekten? Warum?

1.3 Welche Subjekte werden als *inferior* (schwach) und welche als *superior* (stark) dargestellt?

1.4 Fühlen Sie mit einem oder mehreren Subjekten mit? Warum?

1.5 Wie werden die Subjekte im Artikel charakterisiert? Nennen Sie gegebenenfalls Adjektive (=Essentialisierung, Kulturalisierung, Othering).

1.6 Welche Emotionen lösen die Zuschreibungen der Subjekte in Ihnen aus?

1.7 Besprechen Sie in Kleingruppen welche gesellschaftlichen Auswirkungen diese Zuschreibungen haben? (Auswirkung als *superiores*, *inferiores* oder gleichgestelltes Subjekt)

1.8 Lesen Sie folgendes Zitat: „Der Sinn des Lebens besteht nicht darin ein erfolgreicher Mensch zu sein, sondern ein wertvoller“ (angeblich Albert Einstein, Quelle: <https://www.sagdas.com/spruch/2144> (20.11.20)). Was ist für Sie ein wertvoller Mensch?

1.9 Lassen Sie die *inferiorisierten* Subjekte des *Text-Bild-Gefüges* sprechen. Was sagen Sie den *Superioren*?

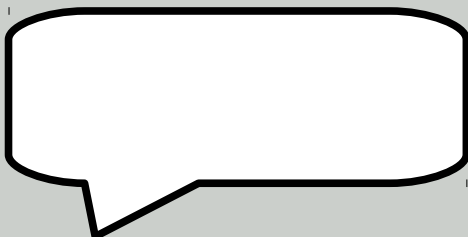


Abb. 32 Aufforderung an Superiore
(1) (Quelle: Matthias Rotter)

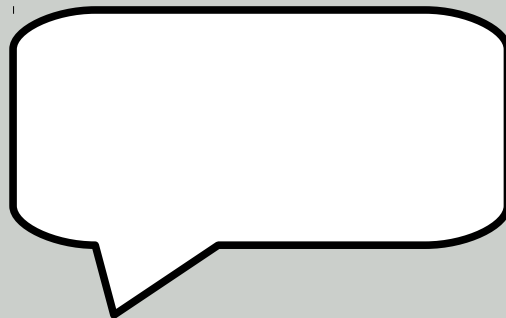


Abb. 33 Aufforderung an Superiore
(2) (Quelle: Matthias Rotter)

1.10 Vergleichen Sie die Ergebnisse der Sprechblasen in Kleingruppen und anschließend im Plenum

9 Resümee und Ausblick

Wie bereits in der Einleitung geschrieben wurde, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Förderung von Medienkompetenz. Genau genommen geht es um das diskursive Ausloten didaktischer Überlegungen und medientheoretischer Konzepte, die den *Verstehensprozess* von *Text-Bild-Kommunikaten* in Online-Ressourcen unterstützen sollen. Des Weiteren wurde ein Modell zum *Sehverstehen* von *Text-Bild-Gefügen* eingeführt, auf dem aufbauend ein Vorschlag einer konkreten Didaktisierung gemacht wurde. Entsprechend Halleys Forderung zur *Diskursfähigkeit* (vgl. Hallet 2008: 173) möchte diese Arbeit auf Basis der herausgearbeiteten Erkenntnisse zur kritischen Partizipation an Diskursen ermutigen (Forschungsfragen, Kap. 1).

Im Sinne der Kompetenz und Konzeptforschung (Kap. 1) wurden die Termini *Sehverstehen* und *visual literacy* im Kapitel 2 zunächst historisch aufgearbeitet, definiert und die dazugehörigen Konzepte im Hinblick auf *Text-Bild-Gefüge* besprochen. Es hat sich herausgestellt, dass sich wesentliche Aspekte der Begriffe *Sehverstehen* von Schwerdtfeger, Blell/Lütge und Thaler, obwohl sie im Bereich der Filmbildung definiert wurden, auch auf die Arbeit mit Bildern übertragen lassen. Weidenmann forderte in seinem Text zur visual literacy, der im selben Jahr wie Schwerdtfegers Text erschienen ist, zu einem professionelleren Umgang mit Bildern im Fremdsprachenunterricht sowohl aus Rezipient/en/innen als auch Produzent/en/innen Perspektive auf (Weidenmann 1989). Die produktive und interaktive Seite ist daher eine wesentliche Eigenschaft von *visual literacy* (vgl. Hecke 2016: 42). Mit Bezug auf Hallet und The New London Group wird der Begriff *visual literacy* auch im Kontext von *Diskursfähigkeit* und der *multiliteracies-Didaktik* betrachtet und somit als Teil einer diskursiven Praxis verstanden (Hallet 2008, 2010, 2013; The New London Group 1996). Das bedeutet für diese Arbeit, dass *Text-Bild-Gefüge* als Teile von Meinungsdiskursen ab ihrem Erscheinen gewertet werden müssen, die, wenn es um ihre Deutung geht, einer Kompetenz zur *Diskursfähigkeit* im Sinne einer *persönlichen Ermächtigung* bedürfen (Kap. 6.1.1). In dieser Arbeit wurde der ursprüngliche *Sehverstehens*-Begriff der Filmbildung durch die genannten Aspekte der *visual literacy* (Produktive Seite, *Diskursfähigkeit* (vgl. Hecke 2016: 37, 41, 43-44)), mit der Begründung, dass zwei Begriffsbezeichnungen für die gemeinsame Forderung einer visuellen Kompetenz hinderlich sind, erweitert. Infolgedessen wurde der Ausdruck *Sehverstehen*, wie auch bei

Reimann (Reimann 2016), umfassender definiert als dies normalerweise der Fall ist. Die Erweiterung des Terminus *Sehverstehen* durch Spezifika der *visual literacy* ist durchaus als Empfehlung für weitere Forschungsarbeiten in diesem Bereich zu verstehen. Abschließend lässt sich festhalten, dass alle in Kapitel 2 besprochenen Konzepte rund um die Begriffe *Sehverstehen* und *visual literacy* im Sinne der fremdsprachlichen *Konzept- und Kompetenzforschung* auf die eine oder andere Weise in das hier vorgestellte Didaktische Konzept (Kap. 8) aufgenommen wurden. Auch Reimanns Modell des *Sehverstehens*, das sich zur Beschreibung der nonverbalen Konversationsebene, ähnlich wie auch bei Thaler (vgl. Thaler 2007: 13), zur Charakterisierung der Räume sowie der Einordnung und Beurteilung der *diskursiven* Deutungsmuster eignet, wurde berücksichtigt.

Da es sich bei der Bildlinguistik um eine sehr junge Wissenschaftsdisziplin handelt, gibt es viele Synonyme zum Begriff *Text-Bild-Gefüge*. Wie an den Ausführungen in Kapitel 3 festgestellt wurde, werden im Grunde vor allem der Begriff *Sehfläche* von Schmitz (vgl. Klemm/Stöckl 2011: 14; vgl. Raith 2014: 26) sowie verschiedenste *Text-Bild-** Bezeichnungen, wie beispielsweise *Text-Bild-Kommunikate/ Konstellationen/ Gefüge* etc., verwendet. Vermutlich werden auch in Zukunft diese vielen begrifflichen Varianten genutzt werden, da in der bisherigen Forschung keine Begriffskonsolidierung angestrebt ist. Bezüglich der *Text-Bild-Gefüge* lassen sich zwei unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten ausmachen: Gesamttext, Additiver Text (Doelker 2002: 61–63), die auch in die Begriffsbestimmung des *Universellen Textes* aufgenommen wurden (Kap.5). Im Zuge der Ausarbeitungen zu diesem Kapitel wurde ersichtlich, dass sich der Begriff *Text-Bild-Gefüge* aufgrund des separierenden Charakters als Bezeichnung für *Additive Texte* und der Ausdruck *Sehfläche* wegen der starken Verwobenheit der *codalen* Elemente als Terminus für *Gesamttexte* eignen. Diese Unterscheidungspraxis ist als Vorschlag für künftige Arbeiten in diesem Bereich zu verstehen.

Die Einführung der vorgestellten medientheoretischen Konzepte in Kapitel 4 waren im Hinblick auf diese Arbeit in mehrerlei Hinsicht ergiebig. Mit Blick auf das Konzept der *Multimodalität & Transkription* war die Erkenntnis wichtig, dass *Multimodalität* für jede Art von Kommunikation charakteristisch ist (vgl. Kress 2010: 1; vgl. Matthiessen 2007: 1; vgl. Stöckl 2011: 47). Aufbauend auf diesem Bewusstsein wurde nicht nur der *Universelle Textbegriff* entwickelt (Kap. 5), sondern auch im *Modell zur Förderung des multimodalen Sehverstehens für Text-Bild-Gefüge* (Kap. 7) der Sprachunterricht als ein Ort definiert, in

dem „*intramediale* und *intermediale* Kommunikations- und *Verstehensprozesse*⁸⁰ im Sinne einer *authentischen multimodalen Pädagogik* (Kap. 7)“ stattfinden (Kap. 4.1, 5). Sowohl der *Universelle Textbegriff* als auch der *intramediale* bzw. *intermediale* Sprachunterricht können mit Stöckls Modell der *mehrdimensionalen Zeichenmodalität* (vgl. Stöckl 2016: 6–7, Kap. 4.1.1) beschrieben werden. Das *Framing* Konzept aus Kapitel 4.3 nach Entman (vgl. 1993: 52) floss ebenfalls in das Modell zur Förderung des *multimodalen Sehverstehens* in Kapitel 7 ein. Des Weiteren wurde in Kap. 4.2 herausgearbeitet, dass sowohl seitens der Lehrer/innen in rezeptionstheoretischer Hinsicht als auch auf der Seite der Lehrwerksentwickler/innen, mit Bezug auf dementsprechenden layouttechnischen Umsetzungen, darauf geachtet werden muss, dass eine *nonlineare* Rezeptionsweise begünstigt wird. Diese Erkenntnis wurde in der Didaktisierung dieser Arbeit berücksichtigt, sodass die verschiedenen Aufgabenstellungen der *Multimodalitätsanalyse* (Kap. 8.2) so umgesetzt wurden, dass sie auf die Ausarbeitung *nonlinearer multimodaler Sinnzusammenhänge* abzielen.

In Kapitel 5 wurden zahlreiche wichtige Begriffsbestimmungen durch die Einführung des *Universellen Textbegriffs*⁸¹ vorgenommen, die auch im Hinblick auf die Forschungsfrage bedeutend waren. Die Forschungsfrage lautete:

Welche medientheoretischen Konzepte und didaktischen Überlegungen sind für den *Verstehensprozess* von *Text-Bild-Gefügen* in Online-Nachrichten-Quellen (=Hypertexte) mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht geeignet?

- *Text-Bild-Gefüge* sind laut den Kategorien des *Universellen Textbegriffs* auf der *psychologischen* und *semiotischen Ebene*⁸² *visuelle, schriftbildlich, komplexe Texte*, welche nach Doelker (vgl. Doelker 2002: 61–63) entweder als *Gesamt-* oder *Additive Texte* realisiert werden können (Abb. 14, Kap. 5).
- *Schriftbildliche Texte*, also *Text-Bild-Gefüge*, im Internet werden mit dem *Universellen Textbegriff* als *systemoffene Hypertexte* mit zahlreichen *direkten* und *indirekten Querverweisen* (Fußnote 49) beschrieben, die auf *mehrflächigen Medien* (Computer, Tablet, Smartphone) rezipiert werden (Abb. 14, Kap. 5).
- Der *Verstehensprozess* beruht auf der *Wahrnehmung* (psychologisch) *visueller Symbole* (semiotisch) (vgl. Stöckl 2016: 6–7), indem die Symbole entweder

80 Siehe bezüglich *intramedial*, *intermedial* sowie dem Verstehen durch *Transkription* Jäger (2002, 2008). Bezüglich *Multimodalität* siehe Stöckl (2011: 47).

81 „Ein *universeller Text* (lat. textus= Geflecht) ist ein Geflecht von einzelnen oder verschiedenen sich jeweils ergänzenden und gegenseitig aufeinander beziehenden *Modalitäten*, die in ihrer Gesamtheit kommunikativ *multimodal* wahrgenommene zweckerfüllte Botschaften beabsichtigen (Abb. 14, Kap. 5).“

82 Siehe Stöckls Konzept der *mehrdimensionalen Zeichenmodalität* (2016: 6–7).

intramedial oder *intermedial* transkribiert werden. Das bedeutet, dass die Methode des Verstehens nichts anderes als der *Transkriptionsprozess* nach Jäger (2002, 2008) ist.

Die vorgenommenen Charakterisierungen in Kapitel 5 waren der Anstoß für die Einführung der *Medialen Kompetenz* in Kapitel 7.1.1, ganz im Sinne McLuhans häufig zitierten Satzes „the medium is the message“ (McLuhan 2013: 13). Es lässt sich daher auch festhalten, dass Textbegriffe nicht getrennt von Medien definiert werden können, weshalb eine moderne Textdefinition Charakteristika der *mehrflächigen Medien* Computer, Smartphone, Tablet, E-Reader berücksichtigen muss. Das bedeutet auch, dass *Hypertexte* im Internet als *systemoffene* Texte beschrieben werden müssen, deren Rezeptionswege individuell sind und keine Textgrenzen kennen (Abb. 14, Kap. 5).

Wie in Kapitel 6 mit Gramsci (2012), Hallet (2008), Ross (2003) sowie Bernays⁸³ (2009) herausgearbeitet wurde, ist unser Blick auf die Welt stark von medialen Berichterstattungen geprägt, sodass eine kritische *Wahrnehmung* nötig ist. Da Medienangebote eine gewisse Sichtweise im Sinne des *Framing* Konzepts (Kap. 4.3) präsentieren, werden nicht nur Hierarchien und Machtpositionen kreiert, sondern damit einhergehend auch *inferiore* und *superiore* Subjekte. Die didaktische Antwort darauf ist das Konzept der *persönlichen Ermächtigung*, das in Kap. 6.1.1 dargelegt wurde und eine *sprachliche Ermächtigung* miteinschließt. In Kapitel 6.1.2 konnte stellvertretend für zahlreiche geostrategische PR-Aktionen (vgl. Becker 2016: 22–23), anhand des Beispiels der Brutkastenlüge (PR-Agentur Hill & Knowlton) (vgl. Becker 2016: 18–19; vgl. Cull et al. 2003: 158; WDR 2015), gezeigt werden, wie die öffentliche Meinung durch die Inszenierung von Freund-Feind-Schemata und Lügen beeinflusst werden soll. Des Weiteren wurde festgestellt, dass im Jahr 2018 52% der Asylanträge an das Land Österreich aus Ländern kamen, in denen u.a. US-Kriegsdrohneneinsätze stattfanden/ stattfinden. Mindestens 67% der Antragsteller/innen an das Land Österreich kamen aus Ländern, die ein problematisches Verhältnis zur USA, dem derzeit wirtschaftlich und militärisch stärksten Land der Welt, aufweisen. Angesichts dieser Zahlen sollte die Schlussfolgerung des Kapitels 6.1.2 hier nicht vorenthalten werden:

Wenn es im DaF/DaZ-Unterricht neben einer sprachlichen Befähigung einen ernsthaften Beitrag zum zwischenmenschlichen Miteinander und der persönlichen Ermächtigung in sozialer, ökonomischer und politischer Hinsicht geben soll, können kriegsrische und konfliktäre Ursachen für Flucht und

83 Bernays befürwortet, dass Public Relation Menschenmassen lenkt. In dieser Arbeit geht es aber darum seine eigene Perspektive auf die Welt zu finden.

Elend und das Ansprechen medial inszenierter Rechtfertigungsversuche für gewalttätige Militäreinsätze nicht verschwiegen werden. (Kap. 6.1.2)

Wie an den bisherigen Ausführungen ablesbar ist, gründet das Kapitel 7 auf den Erkenntnissen aus den vorherigen Kapiteln, sodass das Modell zur Förderung des *multimodalen Sehverstehens* für *Text-Bild-Gefüge* als Produkt der zuvor herausgearbeiteten Ansätze betrachtet werden sollte (Abb. 18, Kap. 7). In Kapitel 7.1 wurde, wie bereits weiter oben ausgeführt, der Sprachunterricht aus *multimodaler* Perspektive als ein Ort *intra-* und *intermedialer* Kommunikationsabsichten und *Verstehensprozesse* definiert. Das Modell berücksichtigt die Ansätze der *multiliteracies-Didaktik* (The New London Group 1996) bzw. Halleys Forderung zur *Diskursfähigkeit* (vgl. Hallet 2008: 173) und sollte daher im Sinne Kants *sapere aude* (Fußnote 72) das Vertrauen in das eigene kritische Denkvermögen, das subjektive Werte, individuelle Ansichten und das bewusste *Wahrnehmen* der eigenen Lebenssituation impliziert, stärken und die Beteiligung am Diskurs durch *persönliche Selbstermächtigung* unterstützen. Dementsprechend hat sich gezeigt, dass eine *mediale Kompetenz*, die sich ausschließlich auf mediale (Kap. 7.1.1, *Mediale Kompetenz*) und bildlinguistische Aspekte (Kap. 7.1.2, *Multimodalitätsanalyse*) bezieht, nicht ausreicht, um eine umfassende medial-diskursive Kompetenz im Sinne einer gesellschaftlichen Partizipation zu fördern. Daher wurde die *Mediale Kompetenz* in Kapitel 7.1.1 und die auf der Bildlinguistik basierende *multimodale* Rezeptionsweise in Kapitel 7.1.2 durch verschiedene andere Teilkompetenzen in Form von zusätzlichen Analysen erweitert. Mithilfe der medial-diskursiven *Framinganalyse* (Kap. 7.1.3) wird die vom Nachrichten-Artikel eingenommene Sichtweise mittels Entmans Kategorien (vgl. Entman 1993: 52) kritisch reflektiert. Die eigene gesellschaftliche Positionierung, aber auch die anderer Subjekte wird durch die *Inferioritätsanalyse* kritisch beleuchtet. Demgemäß besteht die *Mediale Kompetenz* einerseits aus einer medienbezogenen Reflexion (Kap. 7.1.1) und einer *multimodalen* Rezeptionsweise (7.1.2), andererseits aus einer medial-diskursiven *Framing-* (7.1.3) und *Inferioritätsanalyse* (7.1.4). Es hat sich zudem herausgestellt, dass es für den Prozess der persönlichen Meinungsbildung einer *persönlichen Ermächtigung* bedarf, die das *Wahrnehmen* der eigenen *Wirkungsmacht* (Fußnote 58) sowohl in persönlicher als auch in sprachlicher Hinsicht fördert, um eine vollumfängliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erlangen (Kap. 7.1.5).

In Kapitel 8 wurden die Erkenntnisse der vorherigen Kapitel für eine praktische Umsetzung realisiert. Alle genannten Teilkompetenzen des Kapitels 7 flossen in die Didaktisierung ein

(*Mediale Kompetenz, Multimodalitäts-, Framing-, Inferioritätsanalyse*); wobei die *persönliche Ermächtigung* (Kap. 7.1.5) als theoretische Ausarbeitung in den Fragestellungen der Analysen mitberücksichtigt wurde. Das didaktische Konzept besteht daher aus vier Teilen, die aufbauend aufeinander medienbezogene, bildlinguistische und diskursive Fertigkeiten fördern. Die Aufgabenstellungen im Kapitel 8.1 regen dazu an, das jeweilige Medium mit seinem Funktionsumfang und seinen Auswirkungen auf das gesellschaftliche Zusammenleben wahrzunehmen und den bewussten Umgang mit Medien zu fördern. Des Weiteren soll ein Reflexionsprozess angestoßen werden, bei dem Medien als Instrumente betrachtet werden, die in der Lage sind, Gesellschaften komplett neu zu strukturieren. Als Schlussfolgerung kann festgehalten werden, dass *Medienkompetenz* mit der bewussten *Wahrnehmung* des Mediums selbst beginnt. In Kapitel 8.2 ging es darum die Theorie zur *Multimodalität* und *Nonlinearität* (Kap. 4.1, 4.2) angemessen umzusetzen. Dementsprechend wichtig ist es, wie in Abb. 29 (Kap. 8.2) veranschaulicht wurde, dass alle Elemente in den Rezeptionsprozess miteinbezogen werden und die gegenseitigen, *reziproken* und *rekursiven* Wechselwirkungen (vgl. Bucher 2010: 70–71, vgl. 2012: 70) berücksichtigt werden. Die fremdsprachlichen Zugänge (Blell/Lütge 2008; Reimann 2016; Thaler 2007), die in den Kapiteln 2.1 und 2.3 herausgearbeitet wurden und in denen es um die Interpretation der bildlichen Elemente geht, ließen sich dabei gut in die Didaktisierung integrieren. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ohne *Multimodalitätsanalyse* das *Text-Bild-Gefüge* nicht angemessen gedeutet werden kann. Die *Framinganalyse* in Kapitel 8.3 zeigte sich für die Entwicklung der eigenen Meinung nützlich, da mögliche Unterschiede zwischen der vom Nachrichten-Artikel präsentierten Sichtweise und der eigenen Perspektive mittels der Fragestellungen im Zuge der *persönlichen Ermächtigung* von den Teilnehmer/Innen selbst herausgearbeitet werden. Auch in Kapitel 8.4 soll die eigene *Wahrnehmung* gestärkt werden, indem die dargestellten Subjekte des Nachrichten-Artikels aufgrund ihrer *superioren*, *inferioren* oder *gleichgestellten* Darstellungsweise untersucht werden und ihre Handlungen auf der Basis des eigenen Menschenbildes als angemessen oder unangemessen beurteilt werden. Auch werden die eigene Situation und die gesellschaftliche Positionierung reflektiert sowie die Auswirkungen von Zuschreibungen erörtert. Abschließend versetzen sich die Teilnehmer/innen in die Lage der *Inferioren* und richten eine Botschaft an die *Superioren*, womit eine symbolische Beteiligung am Diskurs erfolgt, die anschließend im Plenum verglichen wird. Bestenfalls werden diese oder andere Botschaften auch in den gesellschaftlichen Diskurs außerhalb des Klassenraums getragen.

Das angestrebte bildungspädagogische und sprachliche Ziel des Modells (Abb. 18, Kap. 7) bzw. der Didaktisierung (Kap.8) würde somit Realität werden.

In Kapitel 1 wurde darauf verwiesen, dass die vorliegende Arbeit im Sinne einer theoretischen Forschungstradition verfasst wurde und Erkenntnisprozesse in den Bereichen *Kompetenz-* und *Konzeptforschung* zum Thema *Sehverstehen* im Hinblick auf *Text-Bild-Gefüge* in Online-Ressourcen gefördert werden sollten. Das bedeutet auch, dass die praktische didaktische Umsetzung in Kapitel 8, wissenschaftlich betrachtet, keine präskriptive Wirkung hat, sondern als Anregung zu verstehen ist (vgl. Legutke 2016: 47). Es wäre demnach erfreulich, wenn diese Didaktisierung (Kap. 8), nach einer konzeptionellen Betrachtungsweise und vielleicht weiterer theoretischer Besprechungen, auch eine empirische Überprüfung erfahren würde. Vorstellbar wäre einerseits eine empirische Untersuchung, die zahlreiche Nachrichtenartikel aufgrund der in den Fragestellungen implizierten Kategorien untersucht, um zu überprüfen, ob in der konkreten Didaktisierung (Kap. 8) allgemeine Analysekatoren für Nachrichtenartikel herangezogen wurden und andererseits eine empirische Studie, die den anvisierten Nutzen dieser Didaktisierung für den *Verstehensprozess*, der für Partizipation am Diskurs von grundlegender Bedeutung ist, empirisch bestätigt.

Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Bd. 35.1. Berlin ; New York: De Gruyter, 1402–1413.

Archer, Arlene Hillary (2004): Access to Academic Practices in an Engineering Curriculum: Drawing on Students' Representational Resources Through a Multimodal Pedagogy. South Africa: University of Cape Town. Text abrufbar unter: https://open.uct.ac.za/bitstream/handle/11427/23682/Archer_Access_to_academic_practices_2004_1.pdf?sequence=1.

Bachtsevanidis, Vasili (2012): Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17 (2), 113–128.

Becker, Jörg (2016): *Medien im Krieg - Krieg in den Medien*. Wiesbaden: Springer VS.

Becker, Peter (2019): Völkerrecht. In: *Humanitäre Folgen von Drohnen: Eine völkerrechtliche, psychologische und ethische Betrachtung*. 1. Aufl. 79–85. Text abrufbar unter: https://www.ippnw.de/commonFiles/pdfs/Frieden/Drohnenreport_2019.pdf.

Berkenberger, Susanne (1997): *Zeit für die Bombe*. Text abrufbar unter: <http://berkenheger.netzliteratur.net/ouargla/wargla/zeit.htm> (Zugriff am 18.1.2019).

Bernays, Edward L. (2009): *Propaganda: die Kunst der Public Relations*. Deutsche Erstausgabe, 2. Aufl. Berlin: orange-press.

Blell, Gabriele/Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 37, 124–140.

BMI Österreich (2019): *Asylstatistik 2018*. Bundesministerium für Inneres. Text abrufbar unter: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2018.pdf.

Bucher, Hans-Jürgen (2007): Textdesign und Multimodalität. Zur Semantik und Pragmatik medialer Gestaltungsformen. In: Roth, Kersten Sven/Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.), *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 49–76.

Bucher, Hans-Jürgen (2010): Multimodalität - eine Universalie des Medienwandels: Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung. In: Bucher, Hans-Jürgen/Glönning, Thomas/Lehnen, Katrin (Hrsg.), *Neue Medien, neue Formate: Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt am Main: Campus, 41–79.

- Bucher, Hans-Jürgen (2011): Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In: Diekmannshenke, Hans-Joachim/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.), *Bildlinguistik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele*. Berlin: E. Schmidt Verlag, 123–156.
- Bucher, Hans-Jürgen (2012): Multimodalität - ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption. In: Bucher, Hans-Jürgen/Schumacher, Peter (Hrsg.), *Interaktionale Rezeptionsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 51–82.
- Bucher, Hans-Jürgen/Schumacher, Peter (2006): The relevance of attention for selecting news content. An eye-tracking study on attention patterns in the reception of print and online media. In: *Communications*, 31 (3), 347–368.
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 7–21.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.), *Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW.
- Chen, Eva Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden - Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein, Nils/Lerchner, Charlotte (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*, Bd. 93. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Cull, Nicholas John/Culbert, David/Welch, David (2003): *Propaganda and mass persuasion: a historical encyclopedia, 1500 to the present*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO.
- Diekmannshenke, Hans-Joachim/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.) (2011): *Bildlinguistik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele*. Berlin: E. Schmidt Verlag.
- Dirim, İnci (2015): Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: Transcript, 299–316.
- Doelker, Christian (2002): *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Doelker, Christian (2010): Visuelle Kompetenz - Grundzüge der Bildsemantik. In: Hug, Theo/Kriwak, Andreas (Hrsg.), *Visuelle Kompetenz: Beiträge des inter fakultären Forums Innsbruck Media Studies*. 1. Auflage. Innsbruck: Innsbruck University Press, 9–27.
- Endres, Odile Brigitte (2016): Der Textbegriff und die Grenzenlosigkeit des World Wide Webs. In: Baechler, Coline/Eckkrammer, Eva Martha/Müller-Lancé, Johannes/Thaler, Verena (Hrsg.), *Medienlinguistik 3.0 - Formen und Wirkung von Textsorten im Zeitalter des Social Web*. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur, 31–45.

- Entman, Robert M. (1993): Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. In: *Journal of Communication*, 43 (4), 51–58.
- Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Bd. 35.1. Berlin ; New York: De Gruyter, 961–969.
- Festinger, Leon (1978): *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: H. Huber.
- Foucault, Michel (2012): Von anderen Räumen. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan/Doetsch, Hermann/Lüdeke, Roger (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel/Lemke, Thomas (2005): *Analytik der Macht*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frankl, Viktor E. (1977):trotzdem Ja zum Leben sagen: Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München: Kösel.
- Gadringer, Stefan/Holzinger, Roland/Nening, Isabella/Sparviero, Sergio/Trappel, Josef (2019): *Digital News Report 2019. Detaillierergebnisse für Österreich*. Digital News Report Network Austria. Text abrufbar unter: <http://www.digitalnewsreport.at/reports/2019-2/>.
- Ganser, Daniele (2016): *Illegale Kriege: Wie die NATO-Länder die UNO sabotieren. Eine Chronik von Kuba bis Syrien*. 2. Aufl. Zürich: Orell Füssli.
- Gitlin, Todd (2003): *The Whole World Is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- Graber, Doris A. (1989): Content and Meaning: What's It All About. In: *American Behavioral Scientist*, 33 (2), 144–152.
- Gramsci, Antonio (2012): *Gefängnis Hefte*, Bd. 2. Hamburg: Argument.
- Gross, Sabine (1994): *Lese-Zeichen: Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp, 101–141.
- Habersack, Charlotte/Pude, Angela/Speccht, Franz (2013): *Menschen: Deutsch als Fremdsprache. A 2.2, Kursbuch*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber Verlag.
- Hallet, Wolfgang (2008): Visual Culture, Multimodal Discourse und Tasks. Die bildkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens. In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Dittfurth, Marita (Hrsg.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit*

Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hallet, Wolfgang (2010): Fremdsprachliche literacies. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.

Hallet, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens - Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.), Lehren und Lernen mit Bildern: ein Handbuch zur Bilddidaktik. 2., grundlegend überarbeitete und ergänzte Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 213–223.

Hansen, Maïke (2018): Das Bild im Fremdsprachenunterricht - facettenreich von der Semantisierungshilfe bis zum Sprechanlass. In: Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.), Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht. Münster New York: Waxmann, 149–159.

Hecke, Carola (2016): Von der Grammatikübersetzungsmethode bis ins 21. Jahrhundert. Die Bedeutung von visual literacy in der deutschen Fremdsprachendidaktik. In: Michler, Christine/Reimann, Daniel (Hrsg.), Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, 37–53.

House of Commons - Foreign Affairs Committee (2016): Libya: Examination of intervention and collapse and the UK's future policy options. Third Report of Session 2016-17. Text abrufbar unter:
<https://publications.parliament.uk/pa/cm201617/cmselect/cmfa/119/119.pdf>.

Iedema, Rick (2003): Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. In: *Visual Communication*, 2 (1), 29–57.

Itti, Laurent/Koch, Christof (2000): A Saliency-Based Search Mechanism for Overt and Covert Shifts of Visual Attention. In: *Vision Research*, 40 (10–12), 1489–1506.

Jäger, Ludwig (2002): Transkriptivität. Zur medialen Logik der kulturellen Semantik. In: Jäger, Ludwig/Stanitsek, Georg (Hrsg.), Transkribieren. Medien/Lektüre. München: Fink, 19–41.

Jäger, Ludwig (2008): Transkriptive Verhältnisse. Zur Logik intra- und intermedialer Bezugnahmen in ästhetischen Diskursen. In: Buschmeier, Gabriele/Konrad, Ulrich/Riethmüller, Albrecht (Hrsg.), Transkription und Fassung in der Musik des 20. Jahrhunderts: Beiträge des Kolloquiums in der Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Mainz, vom 5. bis 6. März 2004. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 103–134.

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Gedike, F./Biefter, E. (Hrsg.), *Berlinische Monatschrift*, 4/12 (Juli bis Dezember), 481–494.

Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (2011): „Bildlinguistik“ - Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate. In: Diekmannshenke, Hans-Joachim/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.), Bildlinguistik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele. Berlin: E. Schmidt Verlag, 7–18.

Klippel, Friederike (2016): Forschungstraditionen der Fremdsprachendidaktik. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.),

Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 39–49.

Klüger, Ruth (2010): weiter leben. Eine Jugend. 16. Aufl. München: dtv.

Koch, Walter A. (1971): *Varia Semiotica*, Bd. 3. Hildesheim, New York: Georg Olms.

Kress, Gunther (2010): *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London; New York: Routledge.

Kress, Gunther/Jewitt, Carey/Ogborn, Jon/Tsatsarelis, Charalampos (Hrsg.) (2001): *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London; New York: Continuum.

Kuch, Elena/Holm, Robert (2020): Wikileaks. Staatsfeind Julian Assange. Text abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=MQ8vlyAQ7cA>.

Lakoff, George/Wehling, Elisabeth (2016): *Auf leisen Sohlen ins Gehirn: Politische Sprache und ihre heimliche Macht*. Vierte, um ein aktuelles Nachwort ergänzte Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Leeuwen, van Theo (2011): *Multimodality and Multimodal Research*. In: Margolis, Eric/Pauwels, Luc (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. London u.a.: SAGE, 549–569.

Legutke, Michael K. (2016): *Theoretische Forschung*. In: Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 39–49.

Levi, Primo (2006): *Ist das ein Mensch? Ein autobiographischer Bericht*. 15. Aufl. München: dtv.

Lobinger, Katharina (2009): *Visuelle Stereotype. Resultate besonderer Bild-Text-Interaktionen*. In: Petersen, Thomas/Schwender, Clemens (Hrsg.), *Visuelle Stereotype*. Köln: Herbert von Halem, 109–122.

Lobinger, Katharina (2012): *Visuelle Kommunikationsforschung: Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Martinec, Radan/Salway, Andrew (2005): *A System for Image-Text Relations in New (and Old) Media*. In: *Visual Communication*, 4 (3), 337–371.

Matthiessen, Christian M.I.M (2007): *The Multimodal Page: A Systematic Functional Exploration*. In: Royce, Terry D./Bowcher, Wendy L. (Hrsg.), *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 1–62.

Mausfeld, Rainer (2011): *Wahrnehmungspsychologie*. In: Schütz, Astrid/Brand, Matthias/Selg, Herbert/Lautenbacher, Stefan (Hrsg.), *Psychologie: eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder*. 4., vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 66–88.

McLuhan, Marshall (2013): *Understanding Media: The Extensions of Man*. Berkeley: Gingko Press.

Michler, Christine/Reimann, Daniel (Hrsg.) (2016): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Müller, Christina Margrit (2012): Multimodalität und multimodale Kompetenz. Text-Bild-Kommunikate im Social Web. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.), *Der Deutsch Unterricht*, 6/12.

Müller, Marion G. (2013): „You cannot unsee a picture!“ Der Visual-Framing-Ansatz in Theorie und Empirie. In: Geise, Stephanie/Lobinger, Katharina (Hrsg.), *Visual Framing: Perspektiven und Herausforderungen der Visuellen Kommunikationsforschung*. Köln: Herbert von Halem Verlag, 19–41.

Müller, Marion G./Geise, Stephanie (2015): *Grundlagen der visuellen Kommunikation*. 2., völlig überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Nielsen, Rasmus Kleis/Newman, Nic/Fletcher, Richard/Kalogeropoulos, Antonis (2019): *Reuters Institute Global News Report 2019*. Reuters Institute for the Study of Journalism. Text abrufbar unter: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_0.pdf.

Ong, Walter J (2002): *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London; New York: Routledge. Text abrufbar unter: <http://site.ebrary.com/id/10428071> (Zugriff am 24.6.2019).

Pallas, Katharina (2001): CHILE - Ein literarisches Online-Tagebuch. Text abrufbar unter: <https://www.literaturcafe.de/chile/indexcafe.htm> (Zugriff am 18.1.2019).

Pfeil, Andrea (2015): Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Mohr, Imke/Thonhauser, Ingo/Wicke, Rainer E./Dronske, Ulrich (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Unterrichten mit digitalen Medien (53), 3–7.

Potthoff, Matthias (2012): *Medien-Frames und ihre Entstehung*. Wiesbaden: Springer VS.

Raible, Wolfgang (1995): Arten des Kommentierens - Arten der Sinnbildung - Arten des Verstehens. In: Assmann, Jan/Gladigow, Burkhard (Hrsg.), *Text und Kommentar*. München: W. Fink, 51–73.

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

Raith, Markus (2016): Sagt ein Bild mehr als tausend Worte? Die Rezeption von Text-Bild-Kommunikaten als spezifische Form des Sehverstehens. In: Michler, Christine/Reimann, Daniel (Hrsg.), *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 203–227.

Reimann, Daniel (2016): Was ist Sehverstehen? Vorschlag eines Modells für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Michler, Christine/Reimann, Daniel

(Hrsg.), Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto, 19–33.

Reinfried, Marcus (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht: eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. Tübingen: Narr.

Rentel, Nadine (2011): Die Didaktisierung von Phraseologismen im DaF-Unterricht anhand multimodaler Texte. In: Hallsteindóttir, Erla/Winzer-Klontke, Britta/Laskowski, Marek (Hrsg.), *Linguistik Online*, 47 (3), 55–66.

Ross, Susan Dente (2003): Unconscious, Ubiquitous Frames. In: Lester, Paul Martin/Ross, Susan Dente (Hrsg.), *Images that injure: Pictorial Stereotypes in the Media*. 2. Aufl. Westport, Connecticut, London: Praeger, 29–34.

Salgado, Rubia (2014): Vor- Wort. Sprachliche Ermächtigung. In: Deutsch als Zweitsprache: Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. maiz, 8–10. Text abrufbar unter: https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf.

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

Schmitz, Ulrich (2011): Sehflächenforschung. Eine Einführung. In: Diekmannshenke, Hans-Joachim/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.), *Bildlinguistik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele*. Berlin: E. Schmidt Verlag.

Schmitz, Ulrich (2015): Sehlesekompetenz: Text-Bild-Gefüge analysieren und verstehen. In: *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 3, 9–13.

Schnotz, Wolfgang/Bannert, Maria (2003): Construction and Interference in Learning from Multiple Representation. In: *Learning and Instruction*, 13 (2), 141–156.

Schumacher, Peter (2012): Zur Usability multimodaler Darstellungsformen im Onlinejournalismus. In: Bucher, Hans-Jürgen/Schumacher, Peter (Hrsg.), *Interaktionale Rezeptionsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 311–324.

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

SIPRI (2019): SIPRI Yearbook 2019. Armaments, Disarmament and International Security. Summary. Text abrufbar unter: https://www.sipri.org/sites/default/files/2019-06/yb19_summary_eng.pdf (Zugriff am 30.10.2019).

Slade David (2018): Black Mirror: Bandersnatch. Text abrufbar unter: <https://www.netflix.com/at/title/80988062> (Zugriff am 22.1.2019).

Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hans-Joachim/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.), *Bildlinguistik: Theorien, Methoden, Fallbeispiele*. Berlin: E. Schmidt Verlag, 45–70.

Stöckl, Hartmut (2016): Multimodalität - Semiotische und textlinguistische Grundlagen. In: Klug, Nina-Maria/Stöckl, Hartmut (Hrsg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin ; Boston: De Gruyter, 3–35.

Stölner, Thomas/Lacevic, Senad (2015): Von „StaatsbürgerInnen“ zu „Regierenden“. Philosophieren um die Macht. In: Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: Transcript, 317–338.

Tallentyre, S. G. (1906): *The Friends of Voltaire*. London: Smith, Elder & Co.

Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*,.

The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–92.

Torres Morales, Miguel (2002): Systemtheorie, Diskurstheorie und das Recht der Transzendentalphilosophie: Kant, Luhmann, Habermas. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin, München: Langenscheidt.

Ullman, Shimon (1984): Visual Routines. In: *Cognition*, 18 (1–3), 97–159.

United Nations (1945): Charta der Vereinten Nationen und Statut des Internationalen Gerichtshofs. Text abrufbar unter: <https://www.unric.org/html/german/pdf/charta.pdf>.

Voßkamp, Wilhelm/Weingart, Brigitte (Hrsg.) (2005): *Sichtbares und Sagbares*. 1. Aufl. Köln: DuMont.

WDR (2015): Erster Irakkrieg: Die Baby-Lüge der USA (1992) | WDR. Text abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti7oC2mZX3o>.

Weidenmann, Bernd (1989): Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel „Wirtschaftskommunikation“. In: Wierlacher, Alois/Eggers, Dietrich/Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Krusche, Dietrich/Picht, Robert/Bohrer, Kurt-Friedrich (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 15. München: Iudicium.

Weidenmann, Bernd (1995): Multimediales Lernen. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, 65–84.

Wittstruck, Wilfried (2018): Sprache-Bild-Kombinationen - Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF. In: Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.), *Bild und Sprache: Impulse für den DaF-Unterricht*. Münster, New York: Waxmann, 11–40.

Internetseiten:

<https://www.heise.de/newsticker/meldung/Keine-Newsletter-ueber-WhatsApp-mehr-4444786.html> (01.03.2020)

<https://www.gutefrage.net/frage/bein-beim-kuessen-heben-> (01.03.2020)

<https://www.dw.com/de/der-kniefall-von-warschau/a-6310554> (01.03.2020)

<https://antimensch.files.wordpress.com/2011/07/anders-breivik1.jpg> (01.03.2020)

<https://www.welt.de/vermishtes/weltgeschehen/gallery110869154/So-lebt-der-Massenmoerder-im-Gefaengnis.html> (01.03.2020)

<https://archive.unric.org/de/uno-schlagzeilen/28695-un-zerstoerung-palaestinensischer-haeuser-im-westjordanland-ist-voelkerrechtswidrig> (01.03.2020)

<https://archive.unric.org/de/uno-schlagzeilen/28390-un-hochkommissar-fuer-menschenrechte-verurteilt-angriffe-auf-die-grundrechte-palaestinensischer-bevoelkerung> (01.03.2020)

<https://archive.unric.org/de/uno-schlagzeilen/26890-ban-kritisiert-israelische-siedlungspolitik> (01.03.2020)

<https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/wie-israel-berichte-ueber-massaker-an-palaestinensern-nachtraeglich-sperret-16301027.html> (01.03.2020)

<https://www.stol.it/Artikel/Chronik-im-Ueberblick/Lokal/Sepp-Innerhofer-ist-tot> (01.03.2020)

<https://www.tt.com/panorama/gesellschaft/15651167/suedtiroler-freiheitskaempfer-sepp-innerhofer-91-gestorben> (01.03.2020)

<https://www.derstandard.at/story/2000103263854/suedtiroler-freiheitskaempfer-sepp-innerhofer-gestorben> (01.03.2020)

<https://www.altoadige.it/cronaca/morto-l-ex-terrorista-sepp-innerhofer-1.2007810> (01.03.2020)

<https://taz.de/Verfahren-gegen-Julian-Assange/!5664573/> (01.03.2020)

<https://www.tagesanzeiger.ch/ausland/amerika/27000-PRBerater-polieren-Image-der-USA/story/20404513> (01.03.2020)

<https://www.dw.com/en/court-hears-case-on-germanys-role-in-us-drone-deaths-in-yemen/a-47921862> (01.03.2020)

<https://www.derstandard.at/story/2000090653162/haerteste-us-sanktionen-gegen-den-iran-in-kraft-getreten> (01.03.2020)

<https://www.wko.at/service/aussenwirtschaft/US-Sanktionen-gegen-Russland.html>
(01.03.2020)

<https://www.consilium.europa.eu/de/press/press-releases/2019/06/27/russia-eu-prolongs-economic-sanctions-by-six-months/> (01.03.2020)

https://www.wko.at/service/aussenwirtschaft/Aktueller_Stand_der_Sanktionen_gegen_Russland_und_die_Ukrai.html (01.03.2020)

<https://www1.habsburger.net/de/kapitel/public-relations-im-ersten-weltkrieg-die-staatliche-organisation-der-kriegsberichterstattung> (23.05.2020)

<https://www.zeit.de/zeit-geschichte/2017/03/kriegsluegen-zweiter-weltkrieg-deutschland-polen> (23.05.2020)

<https://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2017/Enthuellungen-eines-Insiders-Scharpings-Propaganda-im-Kosovo-Krieg,scharping4.html> (23.05.2020)

<https://www.dw.com/de/irak-krieg-am-anfang-stand-die-l%C3%BCge/a-43279424>
(23.05.20)

<https://www.freitag.de/autoren/gela/zdf-info-libyenkrieg-beruhte-auf-fake-news> (23.05.20)

<https://taz.de/Bericht-zum-britischen-Libyen-Einsatz/!5336245/> (23.05.20)

<https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/krieg-in-den-medien/130696/kriegspropaganda> (23.05.2020)

<https://www.coursera.org/learn/artinquiry?action=enroll> (28.11.2019)

<https://www.sagdas.com/spruch/2144> (20.11.20)

Videos:

„Klaus Kinski - Wutausbruch am Filmset von 'Fitzcarraldo'“:
https://www.youtube.com/watch?v=Iu5PJ_HUNxo (01.03.2020)

„Unmögliches Interview Mit Klaus Kinski“: <https://www.youtube.com/watch?v=c0Efhz8jxNI> (01.03.2020)

„Nayirah Kuwaiti girl testimony“: <https://www.youtube.com/watch?v=LmfVs3WaE9Y>
(01.03.2020)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Neutralperspektive (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/burj-khalifa-oben-ausstrecken-dubai-779040/> 01.03.2020)

Abb. 2 Froschperspektive (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/london-wolkenkratzer-das-skalpell-3833039/> 01.03.2020)

Abb. 3 Vogelperspektive (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/fassade-luft-blick-von-oben-801822/> 01.03.2020)

Abb. 4 Nonverbale Konversationsebene (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/b%C3%BCcher-frau-m%C3%A4dchen-studieren-4118058/> 01.03.2020)

Abb. 5 Konversationeller Kontext (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/ballett-schwanensee-ballerina-tanz-2124652/> 01.03.2020, Bildhintergrund bearbeitet)

Abb. 6 Diskursive Deutungskonvention (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/personen-beine-f%C3%BC%C3%9Fe-schuhe-mann-768597/> 01.03.2020)

Abb. 7 Gesamttext 1 (Quelle: <https://pixabay.com/en/earth-blue-planet-globe-planet-11009/> 01.03.2020, Fließtext selbst erstellt)

Abb. 8 Gesamttext 2 (Quelle: <https://pixabay.com/en/holiday-house-summer-house-house-177401/> 01.03.2020, Fließtext selbst erstellt)

Abb. 9 Jägers Konzept der Transkription grafisch veranschaulicht (Quelle: vgl. Jäger 2002: 30)

Abb. 10 Stoppschild (Quelle: <https://pixabay.com/de/rot-anschlag-anmelden-stra%C3%9Fe-1315030/> 01.03.2020)

Abb. 11 Palästina – Mauer (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/pal%C3%A4stina-israel-bethlehem-wand-3152810/> 01.03.2020)

Abb. 12 Westjordanland – Zaun (Quelle: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:BarbedWireFence1.jpg> 01.03.2020, Bild unverändert übernommen)

Abb. 13: Analyse nach Entmans Kategorien (1) (Quelle: vgl. Entman 1993: 52)

Abb. 14 Universeller Textbegriff (Quelle: Matthias Rotter)

Abb. 15 Chile - Ein literarisches Online-Reisetagebuch. (Quelle: <https://www.literaturcafe.de/chile/indexcafe.htm> 01.03.2020, by © Katharina Pallas, literaturcafe.de)

Abb. 16 Asylanträge nach Staatsangehörigkeit und militärischer US-amerikanischer Drohneneinsätze (Quelle: BMI Österreich 2019: 11–15)

Abb. 17 Asylanträge nach Staatsangehörigkeit, US-amerikanischer Drohneneinsätze sowie US-amerikanischer Wirtschaftssanktionen (Quelle: BMI Österreich 2019: 11–15)

Abb. 18 Modell des *Sehverstehens* für *Text-Bild-Gefüge* in Nachrichten Texten (Quelle: Matthias Rotter)

Abb. 19 Steintafel 1 (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/%C3%A4gypten-uralt-arch%C3%A4ologie-luxor-1002722/> 01.03.2020)

Abb. 20 Zeitung (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/news-tageszeitung-presse-1172463/> 01.03.2020)

Abb. 21 Computer (Quelle: <https://www.pexels.com/de-de/foto/bildschirm-browser-computer-display-177557/> 01.03.2020)

Abb. 22 Didaktisierung - Mediale Kompetenz (Quelle: Matthias Rotter)

Abb. 23 Buch (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/wissen-buch-bibliothek-gl%C3%A4ser-1052010/> 01.03.2020)

Abb. 24 Mehrflächige Medien (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/sch%C3%BCler-frau-start-gesch%C3%A4ft-849821/> 19.07.2020)

Abb. 25 Steintafel 2 (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/paracelsus-inschrift-medizin-589162/> 19.07.2020)

Abb. 26 Hammer und Meisel (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/werkzeug-hammer-handwerker-210385/> 01.03.2020)

Abb. 27 Buchdruck (Quelle: <https://pixabay.com/de/photos/presse-gutenberg-druckerei-papier-552026/> 01.03.2020)

Abb. 28 Internet (Quelle: <https://pixabay.com/de/illustrations/monitor-bin%C3%A4r-bin%C3%A4rsystem-computer-1307227/> 01.03.2020)

Abb. 29 Multimodalitätsanalyse (Quelle: Matthias Rotter)

Abb. 30 Analyse nach Entmans Kategorien (2) (Quelle: vgl. Entman 1993: 52)

Abb. 31 Analyse nach Entmans Kategorien (3) (Quelle: vgl. Entman 1993: 52)

Abb. 32 Aufforderung an Superiore (1) (Quelle: Matthias Rotter)

Abb. 33 Aufforderung an Superiore (2) (Quelle: Matthias Rotter)

Abstract

Bei der Rezeption von Text-Bild-Gefügen in Online-Nachrichten-Ressourcen sind, wenn es um die Förderung des Verstehensprozesses geht, ineinander greifende Fertigkeiten notwendig, die sowohl schrifttextliche- als auch bildliche Aspekte berücksichtigen. Es werden daher in dieser Arbeit im Sinne einer theoriegeleiteten Kompetenz- und Konzeptforschung im Bereich DaF/DaZ verschiedene medientheoretische Zugänge beleuchtet, welche in das hier präsentierte Modell zur Förderung des multimodalen Sehverstehens für Text-Bild-Gefüge einfließen. Anhand verschiedener medialer Kompetenzen, einerseits in Bezug auf das Medium selbst als Träger, andererseits hinsichtlich verschiedener inhaltlicher Analysen (Multimodalitäts-, Framing-, Inferioritätsanalyse), wird aufgezeigt, wie, mithilfe persönlicher Ermächtigung, eine kritische und medienreflexive Teilnahme am Diskursgeschehen rund um Online-Nachrichten-Artikel unterstützt werden kann. Aufbauend auf dem Modell wird zudem eine Didaktisierung vorgestellt, welche die im Modell implizierten theoretischen Forderungen auf praktische Weise umsetzt.