

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 2 (Oktober 2012)

Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht

Vasili Bachtsevanidis

Universität zu Köln
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
E-Mail: v.bach@uni-koeln.de

Abstract: Die Präsenz von Bildern im Fremdsprachenunterricht ist nichts Neues. Die rasante Entwicklung der Technologien und der Medien erfordert allerdings eine andere Sicht auf Bilder und Bildmaterial im Unterricht. Zum einen wird in diesem Beitrag aufgezeigt, dass Bilder (stets aus kultureller Sicht) gelesen werden können. Dazu ist es nötig, die Bildkompetenz – bestehend aus Rezeption, Produktion und Reflexion – systematisch zu fördern. Zum anderen soll dargestellt werden, was das transkulturelle Lesen von Bildern im Fremdsprachenunterricht bedeutet und wie man dieses ermöglichen kann, indem der Einsatz von Bildern aus transkultureller Sicht beleuchtet wird.

The presence of images in foreign language classes is nothing new. The rapid development of technologies and the media, however, requires a different view of images and visual material in class. First, this article will show that images can be read (always from a cultural point of view). In order to be able to do so, visual skills – consisting of reception, production and reflection – need to be developed. Second, the significance of a transcultural reading of images, and its facilitation, in foreign language classes will be demonstrated by presenting the use of images from a transcultural point of view.

Schlagwörter: Bildkompetenz, Bildverstehen, transkulturelles Lernen, *visual literacy*

Die Präsenz von Bildern im Fremdsprachenunterricht ist nichts Neues. Spätestens seit der audiovisuellen Methode haben sie ihren Platz in jedem Lehrwerk gefunden (vgl. Reinfried 2003). Die rasante Entwicklung der Technologien und der Medien erfordert allerdings eine moderne Sicht auf Bilder und Bildmaterial im Unterricht, denn Bilder nehmen in unserer heutigen Kultur einen immer zentraleren Stellenwert ein – auch im Rahmen der *literacy*, die längst über die bloße Lese- und Schreibkompetenz hinausgeht. Das ist nicht zuletzt durch die Entwicklung unserer modernen Mediennutzung bedingt, aber auch durch eine immer mehr visuell sozialisierte neue Generation. Interessant ist dabei ein Blick auf den Einsatz von Bildern in der Kommunikation in sozialen Netzwerken wie SchülerVZ oder Facebook, auf denen eigene und fremde Bilder geteilt, rezipiert und kommentiert werden. "Diese aktive Nutzung von Bildern hat [...] nicht nur den Charakter eines medienkulturellen, sondern auch eines soziokulturellen und identitätspsychologischen Umbruchs" (Hallet 2010: 28). Das Visuelle gewinnt immer mehr an Relevanz in der kulturellen Konstruktion gesellschaftlichen Lebens. Wir sind umgeben von vielen verschiedenen visuellen Technologien, wie Fotos, Filmen, Videos, digitalen Graphiken, Fernsehen, Werbung, Schnappschüssen, Facebook-Seiten, Bildern in Zeitschriften und Zeitungen oder auch Gemälden. All diese Bilder bieten uns eine Sicht auf unsere Welt – eine Sicht, die niemals transparent und frei von Interpretation sein kann (vgl. Rose 2012: 2). Diese Interpretation hängt auch immer von unserem kulturellen Standpunkt ab, den wir dem Bild gegenüber einnehmen.

Der kompetente Umgang mit dem uns umgebenden Bildmaterial gehört bildungstheoretisch dem Konzept der sogenannten *visual literacy* an, d.h. der Fähigkeit, den kommunikativen Gehalt von Bildern zu erfassen und aktiv zu nutzen (vgl. Hallet 2010: 32). Der Aufbau und die Förderung von *visual literacy* sollten auch im Fremdsprachenunterricht auf transkultureller Ebene berücksichtigt werden. Der Umgang mit Bildmaterial soll in der Hinsicht nicht

unreflektiert geschehen, sondern es soll eine kritisch-reflexive Evaluation stattfinden (vgl. Breidbach 2010). Bilder können genauso wie Texte gelesen werden. Was aus Bildern gelesen werden kann, ist jedoch kulturell abhängig, wenn man über die bloße Wahrnehmung von visuellem Material hinausgehen möchte. Um Bilder in unserer globalen Gesellschaft besser erfassen und verstehen zu können, ist die Ausbildung und Sensibilisierung eines transkulturellen Sehens nötig, was mitunter über Strategien und auch landeskundlich-kulturelles Hintergrundwissen möglich ist.

In diesem Beitrag sollen neben dem Stellenwert visueller Kommunikation im Fremdsprachenunterricht auch Methoden zum Aufbau eines transkulturellen Bewusstseins über Bilder aufgezeigt werden. Wichtig dabei ist, die Rolle der Bilder nicht nur auf Semantisierungshilfen und auf Sprechanlässe zu begrenzen, sondern ihre Rolle im Alltagsdiskurs, d.h. auch ihre bildästhetische Funktion – in der eigenen und in der fremden Sprache – zu erkennen und systematisch auszubauen, ohne dabei den kulturellen Aspekt aus dem Blick zu verlieren.

1. Kompetenzen und Bildungsstandards eines transkulturell geprägten Fremdsprachenunterrichts

In dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) werden die Lernenden als sozial handelnde Wesen gesehen, d.h., dass sie im Alltag kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar in unterschiedlichen Umgebungen und Handlungsfeldern (vgl. Quetz, Trim & Butz 2004: 21). Das hat Auswirkungen auf das Verständnis der Sprachverwendung und auf den Unterricht. Die "Sprachverwendung [...] umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen" (ebd.). Der Europarat, unter dessen Federführung der GER entwickelt wurde, versteht unter Kompetenzen "die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. [...] Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel" (ebd.).

Konkret auf den Sprachunterricht bezogen heißt das, dass zwar die oben genannten sprachlichen Mittel Ziel des Unterrichts sind, jedoch genügt es im Fremdsprachenunterricht nicht, einfach nur zu reden, es muss vielmehr bedeutungsvoll kommuniziert werden (vgl. Breidbach 2010: 61). Einen authentischen Sprechanlass im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bieten Bilder, und zwar in ihrer bildästhetischen Funktion. Dabei bekommt der Aspekt der Inter- und Transkulturalität, auf den im Folgenden näher eingegangen wird, einen besonderen Stellenwert innerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Nicht zuletzt ist es "[d]ie politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung Europas im Kontext zunehmender internationaler Kooperation und globalen Wettbewerbs" (KMK 2004: 6), die diese neuen Anforderungen an das Fremdsprachenlernen stellt.

1.1. Sprachkompetenz und kulturelles Sehen unter dem Aspekt der Transkulturalität

Um eine kommunikative Handlung (in der Fremdsprache) bewältigen zu können, reicht es nicht aus, nur über Grammatikwissen und Wortschatz zu verfügen. Das würde nämlich bedeuten, dass nur deklaratives Wissen in diesen Bereichen für die Lernenden ausreicht, um die Fremdsprache angemessen anzuwenden. Dass es nicht so ist, verdeutlichen Modelle der Sprachkompetenz. Bei Nodari (2002: 9-14) wird die Sprachkompetenz in vier Dimensionen aufgeteilt: Die sprachliche, soziolinguistische, sprachlogische und strategische Dimension, die zusammen die Sprachkompetenz abbilden. Zur rein sprachlichen Dimension des Kompetenzmodells zählen die rezeptiven Fertigkeiten Hörverstehen und Leseverstehen, die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sowie die kognitiven Teilfertigkeiten Wortschatz und Grammatik. Diese letzten zwei Teilfertigkeiten werden im GER ausführlicher in sechs Kompetenzen unterteilt: lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische und orthoepische Kompetenz (vgl. Quetz et al. 2004: 109-118). Bei beiden Modellen, sowohl bei Nodari als auch im GER, fehlt die Berücksichtigung der Sehkompetenz, die nicht nur aus der Fähigkeit besteht, visuell rezipieren zu können. Vielmehr sollte diese Kompetenz ein Sehverstehen umfassen, das ähnlich wie das sinnentnehmende Lesen ein sinnentnehmendes Sehen darstellt und das auch als die Fertigkeit, Bilder lesen zu können, anderen Fertigkeiten gleichgestellt werden sollte. Das Visuelle wird in den Kompetenzmodellen bislang nur in Kombination zum Hörverstehen berücksichtigt, und zwar als Hör-Sehverstehen, das sich in der Regel auf das Verstehen von Videosequenzen

bezieht, in denen das Sehen meist das Hörverstehen entlasten soll. Das sinnentnehmende Sehverstehen wird jedoch zunehmend wichtiger, da eine Fokusverschiebung vom Wort hin zum Bild in der Gesellschaft festzustellen ist und auf das Medium bezogen vom Buch hin zum Bildschirm, so Kress (2003: 1):

[T]he broad move from the now centuries-long dominance of writing to the new dominance of the image and, on the other hand, the move from the dominance of the medium of the book to the dominance of the medium of the screen.

Fasst man diesen Aspekt des Sehverstehens entgegen der genannten Kompetenzmodelle als einen Teil der Sprachkompetenz auf, so muss man gleichzeitig auch auf das angemessene Dekodieren von Bildinformationen eingehen. Diese Informationen sind meist über die Differenz zum Alltäglichen, zum Durchschnittlichen und zum Gewohnten wahrzunehmen. Nicht zuletzt spielt das kulturelle Sehen, das im Folgenden ausführlicher dargestellt wird, dabei eine entscheidende Rolle. Die Sichtbarkeit des Kontrastes und der Differenz ist es, was das Geheimnis des Bildes aufdeckt und es zu uns sprechen lässt. Bei solchen medienspezifischen Rezeptionsmustern spielt natürlich der bewusste Umgang mit der Kombination datengeleiteter und konzeptgeleiteter Verarbeitung von Informationen eine besondere Rolle (vgl. Huneke & Steinig 2010: 136). Das Auge als Organ der visuellen Wahrnehmung versteht sich in diesem Kontext stets als kulturelles Auge, denn unsere Wahrnehmung kann sich niemals von unserer akkulturierten Wahrnehmung¹ abgrenzen. Wir als Betrachter nehmen stets eine Position und einen Blickwinkel ein, der von keiner Rezeption wegzudenken ist. Dieser Aspekt spiegelt sich auch in den Modellen sprachlicher Kompetenz wider. Diese lassen sich sowohl im GER als auch bei den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die erste Fremdsprache wiederfinden. Im GER heißt es: "Aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der 'Welt des Herkunftslandes' und der 'Welt der Zielsprachengemeinschaft' (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst ein interkulturelles Bewusstsein" (Quetz et al. 2004: 105). Des Weiteren sollen die interkulturellen Fertigkeiten der Lernenden laut dem GER folgende vier Punkte umfassen:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden (106).

Daraus geht eine Auffassung von der eigenen Kultur *hier* im Gegensatz zu der fremden Kultur *dort* klar hervor, was an dem traditionellen Kulturkonzept liegt, an dem sich die Vorstellung von Interkulturalität orientiert. "Der Herdersche Kulturbegriff ist durch drei Momente charakterisiert: durch die ethnische Fundierung, die soziale Homogenisierung und durch die Abgrenzung nach außen" (Welsch 1995: 39). Bei der Interkulturalität wird die Kultur als etwas in sich Abgeschlossenes und sich im Gegensatz zum Fremden Formierendes gesehen. Welsch kritisiert zurecht: "Kulturen, die wie Inseln oder Kugeln verfaßt sind, können sich der Logik ihres Begriffs gemäß eben nur voneinander absetzen, sich gegenseitig verkennen, ignorieren, diffamieren oder bekämpfen – nicht hingegen sich verständigen und austauschen" (40). Dasselbe gilt auch für den in Deutschland inzwischen etablierten Begriff der Multikulturalität, der von denselben Prämissen ausgeht, mit dem Unterschied zur Interkulturalität, dass bei der Multikulturalität die homogenen Kulturen in einer staatlichen Gemeinschaft zusammenleben (vgl. ebd.). Auf den ersten Blick würde dieses Kulturkonstrukt die deutsche Realität abbilden, schaut man sich die starke Tendenz zur Ghettoisierung in den Ballungszentren an. Trotzdem ist unsere heutige Gesellschaft transkulturell geprägt. "Kulturen sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf" (41). Der traditionelle Kulturbegriff kann heutige Kulturen nur schwer beschreiben. "Moderne Kulturen sind durch eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensformen und Lebensstile gekennzeichnet. [...] Die Kulturen sind hochgradig miteinander verflochten und durchdringen einander" (ebd.). Diese Vermischung kommt natürlich einerseits durch Migrationsprozesse zustande, andererseits sind dafür auch moderne Kommunikationssysteme und

Vasili Bachtsevanidis (2012), Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Bachtsevanidis.pdf>.

ökonomische Interdependenzen verantwortlich (vgl. ebd.). Es kommt also zu einer Vielzahl unterschiedlicher Lebensformen und Lebensstile innerhalb eines Staates.

Im Innenverhältnis einer Kultur zwischen ihren diversen Lebensformen existieren heute tendenziell ebenso viele Fremdheiten wie im Außenverhältnis zu anderen Kulturen. [...] Anstelle der separierten Einzelkulturen von einst ist eine interdependente Globalkultur entstanden, die sämtliche Nationalkulturen verbindet und bis in Einzelheiten hinein durchdringt (ebd.).

Das Erkennen und eventuell auch das Lernen vom Anderen, vom noch nicht Bekannten, sind unendlich und hören nicht auf. Das stellt den Aufbau einer transkulturellen Kompetenz dar, die der Fremdsprachenunterricht fördern kann. Während der Aufbau interkultureller Kompetenzen bedeutet, dass ein ausländischer Lerner aus Paraguay beispielsweise lernt, dass es in Deutschland üblich ist, sich beim Kennenlernen die Hand zu geben, statt sich zu küssen, würden transkulturelle Kompetenzen bedeuten, dass dieser Lerner die kulturellen Besonderheiten verschiedener Kommunikationssituationen erkennt und die Begrüßung je nach Gesprächspartner variiert bzw. beim Aufeinandertreffen verschiedener Menschen ganz neue Arten der Begrüßung zum Zuge kommen. Diese Art von Kompetenzen lassen sich auch in den Beschreibungen der Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache wiederfinden, auch wenn streng genommen die darin beschriebenen transkulturellen Kompetenzen als interkulturell bezeichnet werden:

Interkulturelle Kompetenzen sind mehr als Wissen und mehr als eine Technik. Sie sind auch und vor allem Haltungen, die ihren Ausdruck gleichermaßen im Denken, Fühlen und Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben.

Interkulturelle Kompetenzen beinhalten Einsicht in die Kulturabhängigkeit des eigenen Denkens, Handelns und Verhaltens sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Wahrnehmung und Analyse fremdkultureller Perspektiven (KMK 2004: 16).

Ob damit tatsächlich inter- oder transkulturelle Kompetenzen gemeint sind, hängt lediglich von der Definition der fremdkulturellen Perspektiven ab. Versteht man darunter die in sich geschlossene fremde Kultur des anderen Landes außerhalb der staatlichen Grenzen, so ist die Beschreibung interkulturell zu verstehen. Man kann sich aber auch eines von Wittgenstein geprägten pragmatischen Kulturbegriffs bedienen, der

[...] anders als das traditionelle Kulturkonzept [...] von vornherein von ethnischer Fundierung und Homogenitätsansprüchen frei ist. Wittgenstein zufolge liegt Kultur dort vor, wo eine geteilte Lebenspraxis besteht. [...] Wenn ein Individuum durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt ist, wird es zur Aufgabe der Identitätsbildung, solche transkulturellen Komponenten miteinander zu verbinden (Welsch 1995: 43).

Diese Verbindung transkultureller Komponenten im Sinne einer Identitätsbildung sollte auch eine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sein, der auch unter Einbezug der Bildkompetenz dazu beiträgt, dass die Lernenden (trans-)kulturelle Aspekte aus Bildern wahrnehmen. Diese werden zum Inhalt des Unterrichts gemacht, damit zum einen authentische Sprechansätze entstehen, zum anderen aber auch damit die Bildkompetenz, die nie frei von kultureller Befangenheit ist, gezielt im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann.

1.2. Dimensionen der Medienkompetenz aus transkultureller Perspektive

Bei der Arbeit mit Bildern im Fremdsprachenunterricht ist einerseits die Sprachkompetenz von großer Bedeutung, andererseits auch die Medienkompetenz der Lernenden, die sie in den Unterricht mitbringen und die im Sinne der bereits erwähnten Sehkompetenz in Bezug auf Bilder im Unterricht gefördert werden soll. Da das Bild ein weiteres Medium ist, das im Unterricht eingesetzt wird, ist es wichtig, Medienkompetenz in Bezug auf Bilder aus der Sicht eines Unterrichts zu betrachten, der die transkulturellen Kompetenzen der Lernenden aufgreift und erweitert. Rosebrock (2004: 108-116) unterteilt die Medienkompetenz in sieben Dimensionen, die im Folgenden aus Sicht der Transkulturalität beleuchtet werden: Medialitätsbewusstsein, medien spezifische Rezeptionsmuster, medienbezogene

Vasili Bachtsevanidis (2012), Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Bachtsevanidis.pdf>.

Genussfähigkeit, medienbezogene Kritikfähigkeit, Selektion von Mediennutzung, produktive Partizipationsmuster und die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation.

Die erste Dimension umfasst das Medienwissen im Allgemeinen. Die Lernenden sollen ein Medialitätsbewusstsein aufgebaut haben, denn das ist der Ausgangspunkt und die Voraussetzung für einen bewussten Umgang mit Bildern im Unterricht. Meist wird im Unterricht davon ausgegangen, dass die Lernenden über ein grundlegendes Bewusstsein verfügen, die Lebenswirklichkeit von der Medienkonstruktion unterscheiden zu können, d.h. zwischen Realität und Abbildung mittels eines Mediums. Diese Fähigkeit können die Kinder bereits in einem sehr frühen Alter erwerben, vor allem wenn sie sich regelmäßig mit Bilderbüchern beschäftigen. Die Konstruktion von Realität hängt jedoch in diesem Moment auch davon ab, für welche Art von Bilderbüchern sich die Eltern entscheiden, denn durch die Auswahl der Bilderbücher wird den Kleinkindern eine bestimmte Realität vorgesetzt. Die Abbildungen, die von den Eltern den Kindern präsentiert werden, tragen mitunter zur medialen Konstruktion der Realität bei, und diese wird unterschiedlich dargestellt, z.B. traditionell, modern, abstrakt, karikiert, bunt oder übertrieben usw. So lernen Kinder schon vor dem Sprechen, wie ein Dach eines Hauses oder ein Hund aussehen, was eine Stadt ausmacht oder wie Geschlechterrollen verteilt sind, indem sie es über die mediale Konstruktion vorgesetzt bekommen. Transkulturalität bedeutet in diesem Zusammenhang, die Fähigkeit aufzubauen, diese Muster immer wieder durch neuen und fremden Input revidieren und ergänzen zu können. Die mediale Konstruktion von Realität ist immer kulturell abhängig und prägt die weitere Entwicklung unseres Bewusstseins für die Realität. Die Grenzen der Medienkonstruktion verschwimmen jedoch in anderen Bereichen und verlangen sogar im Erwachsenenalter oftmals eine ausgeprägtere Medienkompetenz und mediales Hintergrundwissen, nimmt man Sendeformate des Reality-TV oder gar journalistische Berichterstattung, die unsere Realität konstruiert, als Beispiel. Deswegen kann man den Aufbau von Medienwissen als Aufgabe des lebenslangen Lernens sehen. Auch im Sinne der Transkulturalität muss gelernt werden, Grenzen zwischen kulturell geprägten Sendeformaten und ihren Bezug zur Realität immer wieder zu erkennen. Bei Talkshows in Deutschland hängt die Nähe zur Realität von unterschiedlichen Faktoren ab, wie Sender, Uhrzeit der Ausstrahlung, Moderator, Gäste etc. Die Interpretation solcher Faktoren hängt von dem Aufbau kulturellen Hintergrundwissens ab. Dadurch verfügt man über genug Medienwissen, um die Realität von der Medienkonstruktion zu unterscheiden und um den Unterschied zwischen der Talkshow „Britt“ auf Sat1 täglich um 13 Uhr und „Anne Will“ am Abend im Ersten zu (er-)kennen.

Die zweite Dimension der Medienkompetenz machen nach Rosebrock (2004) medienspezifische Rezeptionsmuster aus, die für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung sind. Als Beispiel dienen die unterschiedlichen Rezeptionsmuster beim Leseverstehen, die den kompetenten Leser stets dazu veranlassen, je nach Textsorte und Lesemotivation anders an den Text heranzugehen, und ihn so dazu befähigen, eine Anleitung anders als ein Gedicht zu lesen. Bezogen auf Bilder kann die Rezeption parallel zu dem vorgestellten Modell dreigeteilt werden: Es können globales, selektives und detailliertes Verstehen unterschieden und auch beim Betrachten eines Bildes adaptiert werden. Hierbei kann zunächst das Thema des Bildes erkannt werden, was einem globalen Sehverstehen gleichkäme. Daraufhin könnte das selektive Sehverstehen auf einzelne Personen bzw. Gegenstände oder Orte eingehen und die Rolle, die sie für die Thematik des Bildes spielen. Schließlich würde ein detailliertes Sehverstehen auf Details abzielen, die evtl. kulturelle Nuancen darstellen und evtl. Auswirkungen auf verschiedene Rezeptionsarten des Bildes abhängig von der kulturellen Sicht hätten. Oft werden in mündlichen Prüfungen im Bereich DaF/DaZ genau solche Kompetenzen abgeprüft, ohne dass sie jemals systematisch vermittelt worden sind. Im Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) ist es Teil der mündlichen Prüfung², ein Bild aus dem deutschen Alltag zu beschreiben und darauf eingehend sich zum Thema zu äußern sowie es idealerweise auch kontrastiv zur Herkunftskultur darzustellen. Der Unbeholfenheit vieler Prüflinge würde ein systematischer Unterricht, der die Verarbeitungsmuster der Rezeption von Bildern in das Unterrichtsgeschehen integriert, entgegenwirken. Geht es um Bilder, die den Alltag abbilden, wären mögliche Fragen, die auf das globale Betrachten des Bildes abzielen, solche, die die Situation und den Ort abfragen: Wo findet die abgebildete Szene statt? Wer ist darin involviert? Welches Thema wird darin präsentiert? Das Thema kann auch durch das zentrale Element des Bildes benannt werden. Wie man das zentrale Element des Bildes ermittelt, muss dann Teil des Unterrichts sein, der die Bildkompetenz erweitert und fördert. Oftmals hört die Betrachtung eines Bildes bei diesen Fragen auf. Um den Kontext des Bildes richtig zu verstehen, ist es wichtig zu hinterfragen, wer das Bild aufgenommen hat, wann, aus welcher Perspektive und zu welchem Zweck. Weitere Fragen, die selektiv auf bestimmte Elemente des Bildes eingehen, können vielleicht weiterhin die eigentliche Narration aufdecken, die sich

Vasili Bachtsevanidis (2012), Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Bachtsevanidis.pdf>.

in diesem Bild verbirgt. Nicht zuletzt ist es der bereits oben erwähnte Kontrast zum Gewohnten und zum Bekannten, der uns automatisch an die Narration des Bildes heranführt. Schließlich werden zuerst jene visuellen Informationen wahrgenommen, die einen überraschen, und sie werden dann zum Bildgeschehen erklärt. Als Beispiel dafür könnte ein Bild von einem Markt auf Booten in Vietnam dienen. Auf einem Boot ist eine ältere Verkäuferin mit ihrem Hund zu sehen, die Blumen verkauft. Für viele Westeuropäer wird es der Markt auf Booten sein, den wir als Bildthema spontan wahrnehmen, weil unsere kulturelle (Medien-)Konstruktion von Markt die eines Marktes auf dem Marktplatz und nicht etwa auf einem Fluss ist. Stellt der Markt auf dem Wasser für jemanden aus einem anderen Kulturkreis jedoch etwas Alltägliches dar, so wird man vielleicht den Hund zum Thema des Bildes erklären, denn in manchen Kulturen gelten Tiere als unrein und gehören somit nicht auf einen Markt. Welche Beziehung hat die Dame zum Hund und wie ist der Hund aufs Boot gekommen und warum? Oder sind es die Blumen, die manche Betrachter überraschen würden? Ist es in einer bestimmten Konstruktion von Markt normal, dass dort auch Pflanzen verkauft werden oder verkauft man auf Märkten eher Kleidung und Lebensmittel? Dieses Beispiel soll für die kulturelle Sicht auf das Dekodieren von Bildern sensibilisieren und aufzeigen, wie viel Kultur in den Rezeptionsmustern vom Sehen enthalten ist. In der Regel wird zuerst das als Information wahrgenommen, was man nicht gewohnt ist zu sehen. Das Gewöhnliche lernt man zu ignorieren, um mit der Flut an visueller Information, der Menschen ausgesetzt sind, zurechtzukommen. Hier würde eine Differenzierung zwischen globalem, selektivem und detailliertem Sehen helfen, auch solche Informationen wahrzunehmen, die auf den ersten Blick ignoriert worden wären.

Neben den Rezeptionsmustern ist auch die "medienbezogene Genussfähigkeit" (Rosebrock 2004: 113) gleichberechtigt zu fördern. Die Lernenden sollen in der Lage sein, in vielen verschiedenen Medien Quellen des Gefallens zu finden, die sich bei der Rezeption von Medien entfalten. Einerseits kann der muttersprachliche Unterricht die medienbezogene Genussfähigkeit in Bezug auf viele verschiedene Medien schulen. Andererseits kann es als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts gesehen werden, die Mannigfaltigkeit der Mediennutzung auch aus transkultureller Sicht zu erweitern. Zu hinterfragen wäre dabei, ob in bestimmten Kulturen bestimmte Medien in Bezug auf ihre Genussfähigkeit einen unterschiedlichen Stellenwert genießen. Bezogen auf Bilder bedeutet es, dass man zunächst aus Sicht einer transkulturellen Ästhetik durch Bilder andere und neue (Darstellungs-)Formen als ästhetisch wahrnimmt, und zwar innerhalb ihres kulturellen Kontextes. Am besten lässt sich das über Bilder zur Architektur veranschaulichen: Zeigt man Personen, die in unterschiedlichen Regionen der Welt aufgewachsen sind, Bilder von Häusern, so gehen die Meinungen oft auseinander, was als schön empfunden wird und positive Konnotationen auslöst. So ist es die Differenz zur erlebten Realität eines Südeuropäers, wenn er ein mit Pflanzen zugewachsenes Haus im Grünen sieht und es als angenehm kühl und ruhig empfindet. Kommt man hingegen aus einer Region mit kälterem Klima, ist es wahrscheinlich, dass positive Konnotationen eher durch ein helles Strandhaus unter blauem Himmel geweckt werden. Eine weitere Rolle dabei spielt auch die Sehgewohnheit. Viele Nordeuropäer empfinden die aneinandergereihten Hochhäuser am Mittelmeer als kollektiv unästhetisch, wohingegen die Bewohner in diesen Regionen durchaus in der Lage sind, zwischen den Hochhäusern zu unterscheiden, welches einen höheren und welches einen niedrigeren ästhetischen Wert hat. Damit nun der Genuss des Sehens im Fremden erzeugt wird, braucht es kulturelles Hintergrundwissen, das zu dem Ziel einer transkulturellen Medienästhetik führt. In diesem Fall bedeutet transkulturelle Medienästhetik, dass man sich nicht auf das spontane und erstempfundene Gefühl einlässt, sondern zunächst einmal immer weiter auch nach anderen Sehweisen sucht und im besten Fall diese kulturell nachspüren kann, bis sich eine polyvalente Sicht der Medienästhetik entwickelt.

Wie Rosebrock (2004: 113) ausführt, besteht die Genussfähigkeit nicht ausschließlich darin, eine kritisch-analytische Haltung bei der Medienrezeption zu entwickeln. Der "spezifische Genuss [muss vielmehr auch] tatsächlich erfahrbar werden". Die kritisch-analytische Haltung ist insofern zentral, als dass sie einen Zugang zur Genussfähigkeit schafft. Aus dieser Sicht besteht ein direkter Zusammenhang zu einer vierten Dimension, der medienbezogenen Kritikfähigkeit, worin drei zentrale Bestandteile zu finden sind: "die Verfügbarkeit der Unterscheidung von Inhalt und Form, [...] die Wahrnehmung der Perspektivik des Medieninhalts, ein dritter die Fähigkeit, die Botschaft [...] auch dann zu erkennen, wenn sie nur indirekt ausgesagt wird" (114).

Eine weitere Dimension ist das Thema der Selektion und der Kombination von Mediennutzung. Bestimmte Mediennutzungsmuster sind schichtspezifisch verteilt. Es besteht also ein Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Mediennutzung. Unterprivilegierte Schichten zeigen ein eindimensionaleres Nutzungsverhalten, das weniger selek-

tiv ist (vgl. ebd.). "In den bildungsfernen Schichten werden die Medien nicht so ausgewählt und eingesetzt, dass sie dem Rezipienten bei der Verfolgung eigener Ziele von Nutzen sind" (ebd.). Dabei können auch Sprachbarrieren ein Hindernis für die Entfaltung der Mehrdimensionalität sein. Dem kann der Fremdsprachenunterricht entgegenwirken, nicht nur, weil man dadurch tatsächlich bi- oder trilingual wird, sondern weil man auch die Hemmungen vor weiteren fremden Sprachen verliert und somit Neuem – Sprachen und Medien – gegenüber offen entgegentritt.

Solch eine (fehlende) Erfahrung in der Mediennutzung beeinflusst auch die produktiven Partizipationsmuster, eine weitere Dimension der Medienkompetenz nach Rosebrock (2004: 114), d.h. die Fähigkeit zur Erstellung oder Bearbeitung von Medienprodukten. Damit sind nicht nur schriftliche Texte gemeint, sondern auch der Einsatz von Präsentationen oder (nachbearbeiteten) Bildern. Somit wird auch die Notwendigkeit nach einer produktiven Fertigkeit im Bereich der Bilder deutlich. Selbst wenn bei Präsentationen der anglophone Raum viele internationale Trends setzt, so unterscheiden sich diese von Region zu Region und bekommen jeweils andere Schwerpunkte. Was als eine gute Präsentation empfunden wird, kann nicht aus interkultureller Sicht einheitlich beantwortet werden. So können bunte Bilder einerseits als angenehm in der Rezeption aufgefasst werden oder aber zum Beweis der Sinnlosigkeit des Inhalts verklärt werden. Ähnlich ambivalent könnte eine Folie mit wenig Text interpretiert werden, einerseits dass der oder die Vortragende wenig zu sagen hat oder aber dass sich andererseits die Zuhörerschaft auf das gesprochene Wort konzentrieren soll. Zu diskutieren wäre auch, ob der Einbezug persönlicher Bilder in einer Präsentation sympathisch oder unangebracht wirkt. Diese Ansichten variieren natürlich abhängig davon, in welchem Kontext und für welches Publikum so eine Präsentation produziert wurde. Allerdings sind die Faktoren Kontext und Publikum nicht allein ausschlaggebend, um die Angemessenheit bestimmter Qualitäten zu rechtfertigen. Während eine farbenfrohe, sehr persönliche und sprachlich knapp gehaltene Power-Point-Präsentation an einer Universität in Nordamerika für die Studierenden durchaus ihren Charme hat, kann dieselbe Präsentation an einer russischen Universität von den Studierenden eventuell als unangebracht empfunden werden.

Als letzte Dimension der Medienkompetenz wird die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation angeführt. Damit ist "die Verständigung mit anderen außerhalb des eigentlichen Rezeptionsakts über eben dieses Medienprodukt gemeint" (115). Diese Anschlusskommunikation ist eine Chance für authentische Sprechansätze im Fremdsprachenunterricht. Die transkulturelle Medienkompetenz der Lernenden kann auch über diesen Austausch zusammen mit der Sprachkompetenz erweitert werden.

Diese Mehrdimensionalität der Medienkompetenz muss im (Fremdsprachen-)Unterricht unbedingt aufgegriffen und aus didaktischer Sicht erfahrbar und lehrbar gemacht werden. Dies gilt auch in Bezug auf die Integration von Bildern und Bildmaterial in den Fremdsprachenunterricht, denn das Bild als Medium lässt sich in jeder der sieben erwähnten Dimensionen wiederfinden. So werden Bilder im Lehrbuch nicht bloß als dekoratives Element bzw. als reiner Sprechansatz missbraucht, sondern als ein Medium der Kommunikation verstanden. In diesem Sinne müssen Bilder und die Bildkompetenz als Teil der Bildungsaufgabe im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gesehen werden.

1.3. Vermittlung von Bildverstehen als Bildungsaufgabe

Die Wissenschaft vom Bild ist längst im wissenschaftlichen Alltag angekommen. Das bedeutet jedoch nicht, dass auch die gewonnen Erkenntnisse, beispielsweise aus dem *iconic turn* der 90er Jahre (vgl. Boehm 1995), der das Bild zurück in den Mittelpunkt der Wissenschaften brachte, auch in die Didaktik geflossen sind. In der Pädagogik bzw. im Schulalltag gilt noch das Denken, dass Bilder selbsterklärend sind und dass es nicht nötig sei, deren Betrachtung einzuüben und systematisch zu lehren (vgl. Staiger 2012: 42). Dabei ist die Entwicklung von *visual literacy* eine didaktische und pädagogische Aufgabe (vgl. Hallet 2010: 32). Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts in diesem Kontext ist es, die Lernenden dazu zu befähigen, die Rolle von Bildern in der fremdsprachlichen Kommunikation sinnvoll zu gestalten. Die Partizipation an multimodal und visuell geprägten Akten und Diskursen kultureller Kommunikation ist Teil der Ausbildung einer fremdsprachlichen multimodalen Diskursfähigkeit (vgl. ebd.). Diese Sicht auf Sprache und Sprachvermittlung zeigt sehr deutlich, dass Sprache ohne ihren kulturellen Inhalt nicht komplett sein kann. Wie wäre ohne kulturelles – und somit auch sprachliches – Hintergrundwissen beispielsweise die Werbung einer Bank in Deutschland zu verstehen, die mit Schafen wirbt, die gelbe Regenhüte tragen? Verfügt man nicht

Vasili Bachtsevanidis (2012), Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Bachtsevanidis.pdf>.

über das Hintergrundwissen, dass es hierzulande sehr oft regnet und dass man deswegen 'seine Schafe ins Trockene bringen' muss, wird man weder das Bild noch den Slogan verstehen, der für eine Rentenversicherung wirbt. Da Bilder und Bildmaterial Teil der zu erlernenden Zielsprache und Zielkultur sind, ist es wichtig, die vermittelten Lernstrategien nicht nur auf solche Aspekte wie Textrezeption zu beschränken, sondern auch eine systematische Bildrezeption zu fördern. Ansätze, eine solche Förderung einer systematischen Bildrezeption durchzuführen, können durch die Eingrenzung und Bestimmung einer Bildkompetenz, die hier ausführlicher erläutert wird, im fremdsprachlichen Kontext abgeleitet werden.

Während die Entwicklung einer transkulturellen Kompetenz in den Bildungsstandards der KMK und folglich dann auch in einzelnen Kernlehrplänen für fremdsprachliche Fächer einen hohen Stellenwert einnimmt, bleibt die Bildkompetenz in beiden nicht spezifiziert. Die KMK sieht die Entwicklung interkultureller Kompetenzen als Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts an:

Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Angesichts der zunehmenden persönlichen und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es auch Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen (KMK 2004: 6).

Die interkulturelle Kompetenz ist nur einer von drei vorgeschlagenen Kompetenzbereichen, die der Fremdsprachenunterricht abdecken soll. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht darüber, wo interkulturelle Kompetenzen in den Bildungsstandards eingeordnet sind und welchen Stellenwert sie einnehmen.

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> – an Gesprächen teilnehmen – zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Abb. 1: Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache in den KMK-Bildungsstandards (2004: 8).

Sucht man hingegen die Förderung der Bildkompetenz darin, so wird man auf den fünften Unterpunkt innerhalb der methodischen Kompetenzen stoßen, "Präsentation und Mediennutzung", der sie implizit unter dem Begriff der Mediennutzung erwähnt. Dieser Unterpunkt wird wie folgt ausgeführt:

Präsentation und Medien

Die Schülerinnen und Schüler können

- Präsentationstechniken einsetzen (Medienwahl, Gliederungstechniken, Visualisierungstechniken, Gruppenpräsentation),
- mit Lernprogrammen (auch Multimedia) arbeiten,
- neue Technologien zur Informationsbeschaffung, zur kommunikativen Interaktion (E-Mail) und zur Präsentation der Ergebnisse nutzen (18).

Die Medienkompetenz, wie sie unter Punkt 1.2 unter dem Gesichtspunkt transkultureller Kompetenzen ausgeführt wurde, findet hierbei keine Berücksichtigung. Im Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen für das Fach Englisch (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW 2004: 24) beispielsweise, das für viele Schulen in NRW die erste Fremdsprache darstellt, wird im Rahmen interkultureller Kompetenzen angeregt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur im Umgang mit Texten, sondern auch mit anderen Lernmedien sowie durch persönliche Kontakte interkulturelle Erfahrungen machen. Eine genauere Betrachtung des Kernlehrplans gibt allerdings auch hier keine detaillierten Informationen darüber, was unter Medien zu verstehen ist. Meist sind darin vorwiegend in der Zielsprache verfasste Texte und digitale Medien gemeint, wobei die digitalen Medien nicht weiter spezifiziert werden. Ab Klasse 7 kommen vereinzelt Vorschläge, kleinere Videosequenzen in den Unterricht einzubeziehen, ohne dass jedoch ein systematischer Umgang mit Bildern thematisiert wird.

Bisher wird der ästhetische Umgang mit Bildern eher dem Fach Kunst zugeteilt, ohne jedoch dabei deren kulturell-sprachliches Potential in diesem fachlichen Rahmen gezielt zu betrachten (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW 2012). Demzufolge wird dieses Potential weder im Fach Kunst noch im Fremdsprachenunterricht ausreichend ausgeschöpft.

2. Dreidimensionale Förderung transkultureller Bildkompetenz

Im Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen für das Fach Kunst (ebd.: 7) wird "[d]ie Ausbildung einer komplexen Bildkompetenz [als] das zentrale Anliegen des Faches Kunst" bezeichnet. Weiterhin heißt es darin, dass der "Erwerb von Bildkompetenz [...] gleichbedeutend mit der Entwicklung einer Handlungsfähigkeit in Bezug auf Bilder jedweder Ausprägung [ist. Ihre Entwicklung] geschieht durch die Wahrnehmung und die Herstellung von und durch das Kommunizieren über Bilder" (8). Das Fach Kunst unterscheidet somit in der Auseinandersetzung mit Bildern drei Basiskompetenzen: Produktion, Rezeption und Reflexion. Dabei nimmt die Entwicklung einer Medienkompetenz gerade im Fach Kunst eine zentrale Rolle ein. Bei der Bildkompetenz im Kontext des Faches Kunst werden Bilder nicht einfach passiv konsumiert, sondern gedeutet und in ihre kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhänge eingeordnet (vgl. ebd.). Soll diese Auffassung der Bildkompetenz nun auf den Fremdsprachenunterricht bezogen werden, so muss die vorgeschlagene Dreidimensionalität von Produktion, Rezeption und Reflexion jeweils noch um den Begriff der Transkulturalität erweitert werden.

Bei der folgenden Dreiteilung der Bildkompetenz soll diese nicht einfach nur aus dem Blickwinkel des Faches Kunst beleuchtet werden, sondern es sollen vielmehr der sprachlich-kulturelle Aspekt und seine Relevanz für den Fremdsprachenunterricht darin aufgezeigt werden. Dabei fällt unter dem Begriff Bild alles, was (audio-)visuell aber auch haptisch wahrgenommen werden kann: Malerei, Zeichnung, Plastik/Skulptur, Objekt/Installation, Architektur, Fotografie, Film, elektronische Bildgestaltung, Graffiti, Gebrauchsgegenstände u.a. (vgl. ebd.: 11).

2.1. Bilder lesen – Bildrezeption

Der englische Begriff *literacy* könnte mit Literalität ins Deutsche übersetzt werden. Der Begriff ist auf das lateinische Wort *littera* (Buchstabe) zurückzuführen, und das allein zeigt auf, dass dieser Begriff ursprünglich die Fähigkeit beschrieb, Buchstaben lesen und ihnen einen Sinn verleihen zu können, um in einem von Schrift geprägten Alltag zurechtzukommen. Diese Fähigkeit wurde nach und nach auf mehrere Bereiche ausgeweitet, so dass man heute von *literacies* im Plural spricht. Diese reichen von der *print literacy* und *visual literacy* über die *aural literacy*, *media literacy*, *computer literacy*, *cultural literacy* und *social literacy* bis hin zur *ecoliteracy* (vgl. Kellner 1998).

Vasili Bachtsevanidis (2012), Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Bachtsevanidis.pdf>.

Auch wenn diese Felder nicht klar voneinander zu trennen sind, gibt es Schwerpunkte, die im Fremdsprachenunterricht förderungswürdig sind. So steht hinter dem kompetenten Umgang mit Bildern nicht nur die *media* und *visual literacy*, sondern auch die *cultural* und *social literacy*. Diese berücksichtigen nicht nur das kulturelle Erbe und die Geschichte der eigenen Kultur, sondern auch Beiträge anderer Kulturen und Gruppen (vgl. ebd.), die zur Formierung einer individuellen Identität innerhalb einer bestimmten Kultur verhelfen. Die *social* und *cultural literacy* beeinflussen in direkter Weise auch die *visual literacy*. Stokes (2002: 10) versteht darunter die Fähigkeit, Bilder zu interpretieren sowie Bilder zu generieren, um Vorstellungen und Konzepte damit zu kommunizieren. Die Interpretation setzt eine Bildrezeption voraus, die hier im Sinne eines Lesens oder sogar eines Entzifferns zu verstehen ist. Sowohl das Lesen als auch das Verstehen von Bildern erfordert einen hohen Grad an *cultural literacy*, vor allem wenn es darum geht, die Bilder als einen Teil des kulturell-sprachlichen Raumes in den Unterricht zu integrieren. Hilfreich ist es, die *visual literacy* als Sprache anzusehen, die uns erlaubt, Bilder kulturell unterschiedlich zu lesen und zu interpretieren, denn genauso wie die Sprache ist sie kulturell spezifisch, auch wenn in der Regel Symbole und bestimmte Bilder global verstanden werden (vgl. Stokes 2002: 12f). Um es auf Sprache zu beziehen, kann man sich vor Augen führen, dass man in vielen verschiedenen Sprachen das lateinische Alphabet nutzt. Die Kenntnis lateinischer Buchstaben reicht jedoch nicht aus, Texte in allen diesen Sprachen sinnentnehmend zu verstehen. Die Anordnung der Buchstaben und ihre Positionierung in einen inhaltlichen und sprachlichen Kontext verleihen erst den Buchstabenfolgen einen Sinn. Beherrscht man eine Sprache, z.B. Türkisch, überhaupt nicht, so hilft es nicht weiter, die Buchstaben zu erkennen, weil sie nicht zum sinnentnehmenden Verstehen führen. Ähnlich verläuft die Rezeption von Bildern, denn verfügt man nicht über das nötige kulturelle Hintergrundwissen, kann auch ein Bild zunächst einmal bedeutungslos bzw. unverständlich oder auch unspektakulär erscheinen. So hatte ein Wahlkampfplakat eines CDU-Politikers für die Landtagswahlen in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2012 beispielsweise für Diskussionen gesorgt. Viele fanden es befremdlich, dass ein Kind, das auf dem Plakat zu sehen war, ausgerechnet eine rote Mütze trug. Die Farbe Rot steht doch in Deutschland eigentlich für eine andere Partei, für die auf diesem Plakat eigentlich nicht geworben wurde. Jemandem, der das deutsche Parteiensystem nicht kennt und von der farblichen Zuordnung der Parteien nie etwas gehört hat, mag die Diskussion um dieses Plakat völlig unverständlich erscheinen. In diesem Fall wird die rote Mütze des Jungen zwar gesehen und wahrgenommen, kann aber nicht entsprechend dekodiert werden und in den politischen Diskurs, der stattfand, eingeordnet werden.

Betrachtet man *visual literacy* aus der Perspektive des heutigen Zeitalters, ist auch das immer schnellere Tempo zu berücksichtigen, in dem neue Technologien in unseren Alltag treten. Die Präsentation von Informationen kann in manchen Kontexten sogar besser visuell als verbal präsentiert werden (vgl. Stokes 2002: 11). Genauso können Gesichtsausdrücke, Körpersprache visuell, und z.B. Musik, Gefühle oder Gerüche durch andere Sinne dekodiert werden. Alle diese Aspekte sind insofern für die Fremdsprachendidaktik relevant, als dass sie aus sozio- und ethnolinguistischer Perspektive im Unterricht thematisiert werden können.

Bezogen auf Bilder bedeutet das Dekodieren, dass das Betrachten eines Bildes ein durchaus aktiver Prozess ist, weil man das Bild in einen kulturellen Zusammenhang einordnen muss, und das erfordert transkulturelle Kompetenzen. Auch Staiger (2012: 51) betont, dass das "Lesen [...] immer ein kognitiv anspruchsvoller und produktiver Prozess [ist], ganz gleich (sic!) ob es sich um einen verbalsprachlichen, einen bildlichen Text oder eine Kombination aus beidem handelt". Die Förderung einer so definierten Fertigkeit des produktiven Leseverstehens darf im Unterricht also nicht nur auf lineare Texte beschränkt werden, denn die Information ist weder ausschließlich im Wort noch ausschließlich im Bild zu suchen.

2.2. Bilder erzeugen – Bildproduktion

Im Bereich der Produktion ist es verständlich, dass man als Fremdsprachendidaktiker primär die sprachlich-verbale Produktion schulen möchte. Denkt man pauschal an die Produktion von Bildern und die Entfaltung von Ästhetik, misst man deren Förderung automatisch dem Fach Kunst zu. An diesem Schnittpunkt zeigt sich jedoch, wie eng eine moderne Fremdsprachendidaktik mit der Kunstdidaktik verwandt ist bzw. verwandt sein sollte.

Im Bereich des Erstspracherwerbs ist es bei Kindern weit verbreitet, dass die ersten schriftlichen Erzählversuche von Bildern begleitet sind bzw. auch z.T. nur aus Bildern bestehen (vgl. Günther 1995). Dass Bilder im Bereich der

Vasili Bachtsevanidis (2012), Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Bachtsevanidis.pdf>.

Sprache integriert sind, zeigt sich bei Kindern, die noch nicht schreiben können, denn sie kommunizieren schriftlich über Bilder. So zeigt sich die besondere Rolle des Bildes beim Erzählen, einer produktiven Tätigkeit. Auch diachronisch gesehen sind die ersten Versuche, Informationen schriftlich festzuhalten bzw. sich schriftlich auszudrücken, durch Bilder belegt, z.B. durch die Höhlenmalereien. Aber auch die Entstehung der Schrift basiert auf Bildern, schaut man besonders auf alte Schriften, wie z.B. die Schrift der Maya oder auch die chinesische Schrift, die u.a. aus Piktogrammen, Ideogrammen und Symbolen besteht.

So wie beim Schriftspracherwerb die Rezeption von der Produktion nur schwer zu trennen ist, ergänzen sich Rezeption und Produktion auch beim Aufbau einer *visual literacy*. Einerseits kann man die Lernenden systematisch trainieren, Bilder zu dekodieren, indem sie bestimmte Analyseverfahren anwenden. Das beinhaltet auch die Interpretation von Informationen, wodurch dann dem Bild Bedeutung zugeschrieben wird. Andererseits können durch das Enkodieren von Bildinformation, d.h. durch die bewusste Erzeugung und Zusammenstellung von Bildern, sowohl die Fertigkeit der Bildrezeption vertieft als auch die Fähigkeit, über Bilder zu kommunizieren, ausgebaut werden. Die Unterschiede zwischen dem Fach Kunst und dem Fremdsprachenunterricht liegen jedoch nicht nur wie eben beschrieben im Bereich der Rezeption, sondern auch im Bereich der Produktion. Bei der Bildproduktion in der Fremdsprache stehen nicht das Erlernen bestimmter Produktionstechniken im Vordergrund, z.B. bestimmte Zeichentechniken oder Zeichnungen dreidimensionaler Gegenstände, wie es im Fach Kunst der Fall ist, sondern vielmehr landeskundlich-kulturelle Aspekte in Bildzusammenstellungen und bewusst eingesetzte Kombinationen von Bild und Text. Anders als im Fach Kunst dominiert bei der Bildproduktion in der Fremdsprachendidaktik der transkulturelle Aspekt. Die Entwicklung einer allgemeinen ästhetischen Bildung ist dem untergeordnet. Diese bekommt in der Fremdsprachendidaktik erst dann einen höheren Stellenwert, wenn es darum geht, sich der Ästhetik der Zielkultur zu nähern, diese wahrzunehmen, zu verstehen und bestenfalls in den fremdsprachlichen Produkten bewusst einzusetzen.

In diesem Sinne wird die Mehrsprachigkeit der Lernenden, die in der Schule ausgebaut wird, um die Ebene der Transkulturalität erweitert, weil die Lernenden mehrere ästhetische Konzepte in sich vereinen, wenn sie versuchen, auch durch visuelle Medien zu kommunizieren. Der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht wird damit nicht mehr nur auf die Unterstützung von Lernprozessen beschränkt, z.B. auf die Visualisierung des Wortschatzes oder der Grammatik. Sie dienen nicht mehr allein der Rezeption, sondern die Lernenden können und sollen Bilder produktiv einsetzen, z.B. in Form von Collagen, selbst gezeichneten Bildern bzw. Bildergeschichten oder auch durch die bewusste Auswahl von Bildern für kommunikative Zwecke. Dadurch üben sie bereits im Unterricht die zielsprachen- und zielkulturkonforme Kommunikation durch Bilder bzw. durch Kombinationen von Bild und Text, was beispielsweise in sozialen Netzwerken im Internet schon fast unumgänglich ist.

Solche Aktivitäten sind in vielen Handlungsbereichen und Themenfeldern möglich. Praktische Beispiele dafür wären der Entwurf von Werbung für (fiktive) Produkte der Zielkultur. Eine solche Aufgabe setzt nicht nur sprachliches Wissen voraus, um einen Slogan und eine Produktbeschreibung zu formulieren, sondern beispielsweise auch einen bewussten Umgang mit Farben aus Sicht der Zielkultur sowie das kulturelle Wissen, welche Produkte vornehmlich in der Zielkultur von wem konsumiert werden. So könnte es für griechische Lernende des Deutschen als Fremdsprache eine interessante Aufgabe sein, eine Werbung für Quark zu entwerfen, da dieses Produkt in Griechenland nicht bekannt ist. Oder umgekehrt für deutschsprachige Lernende, die Griechisch als Fremdsprache lernen und die Aufgabe haben, eine andere Werbung für Griechen zu entwerfen, ist es wichtig zu wissen, dass der Einsatz der Farben blau und weiß bei einem Griechen wegen der Flagge eher mit Patriotismus als mit griechischen Inseln und Urlaub assoziiert werden könnte.

Es können auch andere Bereiche des Alltags für die Sensibilisierung transkultureller Aspekte in der Kommunikation durch Bilder verwendet werden, abhängig davon, welches Thema gerade behandelt wird. Geht es beispielsweise um den Einstieg in das Thema des Schulsystems im Zielsprachenland, ist eine von vielen Möglichkeiten, ein Brainstorming zu diesem Thema zu machen. Dieses muss allerdings nicht unbedingt verbal ablaufen. Die Aufgabe kann auch daraus bestehen, dass man mit Hilfe von Zeitschriften, Zeitungen, Büchern und dem Internet Bilder sammelt und eine Collage anfertigen lässt. Durch den bewussten Einsatz von Bildern können durch diese Collage bestimmte Aspekte wie die Lehrerrolle, Eigenschaften der Lernräume, Ausstattung, Rolle der Schule und des Lernens innerhalb

der Zielkultur u.a. thematisiert und besprochen werden. Da die Betrachtung von Bildern im Unterricht immer eine Phase der Reflexion mit sich bringt, bietet sie gleichzeitig auch einen authentischen Sprechanlass in der Zielsprache an.

Es wäre zu überprüfen, ob man durch solche produktiven Aufgaben mit Bildern den Lernenden hilft, die Sprecher der Zielkultur besser zu verstehen, weil man in der Auseinandersetzung mit der Kultur bei der Bildproduktion gezwungen ist, kritisch und analytisch vorzugehen. Dieser bewusste produktive Umgang mit Bildern und Bildmaterial im Kontext der Fremdsprache befähigt die Lernenden, Bilder aus kulturell-sprachlicher Sicht kritisch zu betrachten. Diese Fähigkeit, eigene Bildprodukte kritisch zu hinterfragen, steht in einer Wechselwirkung zur Rezeption. Sie wird durch die Fähigkeit ergänzt, Bilder im Sinne der im Folgenden beschriebenen Reflexion zu besprechen.

2.3. Bilder besprechen – Bildreflexion

Die Reflexion ist immanenter Bestandteil der Kompetenzbereiche der Rezeption und der Produktion. Alle diese Bereiche zusammen machen die Bildkompetenz in der Kunstdidaktik aus (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW 2012: 12). Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik handelt es sich bei der verbalen Reflexion natürlich auch um die sprachliche Produktion, die einerseits die Voraussetzung für das Denken, andererseits auch die Voraussetzung für das Kommunizieren ist.

Die Reflexion über Bilder ist ein unentbehrlicher Bestandteil der Bildkompetenz, zumal Bilder nie eins zu eins unsere Welt abbilden. Vielmehr sind sie Interpretationen der Welt, die sie auf verschiedene Art und Weise darstellen und repräsentieren (vgl. Rose 2012: 2). So gesehen kann die Reflexion über Bilder im Fremdsprachenunterricht gleichzeitig auch als Bildinterpretation angesehen werden. Man kann daraus folgern, dass hierbei nicht das Bild an sich wichtig ist, sondern vielmehr die Art und Weise, wie es von seinen Betrachtern gesehen wird. Dabei spielt nicht nur das Objekt eine Rolle, sondern es ist immer die Beziehung, die das Subjekt zum Objekt herstellt. Im Kontext des fremdsprachlichen Unterrichts ist es verstärkt die Differenz zwischen der eigenen und der Zielkultur, die 'gesehen' wird. "Bildverstehen hat also zunächst einmal relativ wenig mit einem bildästhetischen Spezialwissen, dafür umso mehr mit einem bewussten, reflektierten, unter Umständen theoretischen kulturellen Sehen zu tun" (Hallet 2010: 44). Die Schulung dieser Wahrnehmung kultureller Differenz im Bild kann im Unterricht über die Bildreflexion so weit ausgebaut werden, dass sich die Fertigkeit entwickelt, Bilder aus verschiedenen kulturellen Blickwinkeln zu betrachten und zu interpretieren, und dass analog zu der Sprachmittlung eine Art 'Sehmittlung' entsteht. Dabei können Bilder aus der jeweils anderen kulturellen Perspektive interpretiert und einer dritten Person erklärt werden. Diese Betrachtungsweisen müssen sich nicht zwangsläufig nur kulturell unterscheiden, sondern können auch historisch, geographisch oder auch sozial unterschiedlich sein.

Rose (2012: 19) unterteilt die Analyse von Bildern in drei Bereiche, deren Anwendung eine systematische Analyse und Reflexion von Bildmaterial unterstützen soll: Produktion (*site of production*), die eine Aussage darüber trifft, wo das Bild aufgenommen bzw. gemacht wurde, das Bild selbst (*site of image*), das aus dem visuellen Inhalt besteht, der dargeboten wird, und den Bereich des Betrachters (*site of audiencing*), bei dem der Betrachter auf das Bild trifft. Dieses Moment des Aufeinandertreffens von Bild und Betrachter kennzeichnet den Prozess, bei dem die Bedeutung des Bildes neu ausgehandelt oder gar verworfen wird, abhängig davon, von wem das Bild unter welchen Bedingungen betrachtet wird (vgl. 30). Bei der Didaktisierung der Reflexion können drei von Rose (2012: 30-32) vorgeschlagene Modalitäten, die auf jeden der eben genannten drei Bereiche anzuwenden sind, als analytische Stützen eingesetzt werden. In Bezug auf den Bereich des Betrachters wird bei der Bildkomposition (*compositional modality*) die gebotene Perspektive hinterfragt. Natürlich bieten Bilder eine bestimmte Perspektive und Sehrichtung an – oftmals auch zusätzliche Unterstützung durch Text – und auch die formale Gestaltung des Bildes gibt vor, wie das Bild zu sehen ist. Die Reflexion und in diesem Fall auch die Interpretation des Gesehenen unterliegt jedoch der Wahrnehmung des Betrachters, der das Bild durch sein (trans-)kulturelles Auge rezipiert. Diese Wahrnehmung wird von einer weiteren, der technologischen, Modalität (*technological modality*) beeinflusst. Die Reaktionen auf ein und dasselbe Bild können nämlich unterschiedlich ausfallen, abhängig davon, wie und wo es präsentiert wird, ob im Internet, in einer Zeitschrift, auf der großen Kinoleinwand oder in einer Galerie. Dabei spielen wieder kulturelle Faktoren eine Rolle, denn es ist das kulturelle Wissen, das die Wahrnehmung dahingehend beeinflusst, wie ein bestimmtes Bild zu

rezipieren ist. Während man im Kino Popcorn essend das Bild als Unterhaltung wahrnimmt, kann genau dasselbe Bild in einer Galerie auf andere Details und Funktionen hin beschränkt werden. Das ist nämlich die dritte Modalität im Sinne von Rose (ebd.: 19-40), die soziale (*social modality*). Sie trifft eine Aussage darüber, welche unterschiedlichen sozialen Praktiken das Betrachten begleiten und strukturieren. Dasselbe Bild kann anders interpretiert werden, abhängig davon, ob man es als Briefmarke auf einem Liebesbrief empfängt, im Wartezimmer einer Arztpraxis hängen sieht oder als Titelbild auf einem Lehrwerk. Ist es beispielsweise ein rotes Herz, so kann es auf der Briefmarke als Liebesbeweis, an der Wand in der Arztpraxis als Kunst und auf dem medizinischen Lehrbuch als Symbol für ein anatomisches Merkmal gesehen werden. Hierbei wird geklärt, wie, warum und von wem das Bild gerade auf diese bestimmte Weise interpretiert wird.

Die Reflexion und Interpretation der Bilder kann in Form eines Unterrichtsgesprächs stattfinden. Dabei kann man sich an das literarische Unterrichtsgespräch anlehnen (vgl. Härle 2004). Demnach findet so ein Gespräch idealerweise in einem Sitzkreis statt, so dass alle Beteiligten sich sehen können. Die Gesprächsdauer ist dabei nicht festgelegt, sondern hängt von der Gruppe und von dem Gesprächsverlauf ab. Die Lehrkraft übernimmt dabei eine moderierende Rolle und steigt ein, indem das Setting erklärt wird. Darauf kann die Begegnung – in diesem Fall statt mit dem literarischen Text – mit dem Bild folgen. In der ersten Gesprächsrunde kann mit einem anregenden Impuls begonnen werden, der idealerweise eine Verbindung zwischen dem Bild und den GesprächsteilnehmerInnen schafft. Erst dann kommt das offene Gespräch. Dieses lässt Raum für Interpretationen, Ideen und unterschiedliche Sichtweisen. Wichtig ist auch, mit einer angemessenen Schlussrunde, in der jeder zu Wort kommen darf, das Gespräch zu beenden (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger 2006: 234-237). Um das Gespräch zu den Bildern in Gang zu halten und strukturieren zu können, bietet es sich an, das oben beschriebene Analyseverfahren von Rose (2012) anzuwenden, um die Reflexion durch eine strukturierte Analyse voranzutreiben.

Je mehr man die Lernenden dazu ermuntert und fördert, Bilder zu 'lesen' und aus verschiedenen (kulturellen) Blickwinkeln zu betrachten, desto mehr Bedeutung und Interesse wird dem Bildmaterial zugeschrieben. Ansonsten können Bilder schnell an Bedeutung verlieren.

3. Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht: Die Transkulturalität und Multimodalität im Bild

Hallet (2010) spricht von der Multimodalität kultureller Diskurse und erklärt damit, warum der Einsatz von Bildern im heutigen Fremdsprachenunterricht relevant ist. Unter dem Begriff Multimodalität kultureller Diskurse versteht man die Notwendigkeit und das Zusammenspiel vieler verschiedener Medien, die einem Bild erst seine Bedeutung zuschreiben. Sieht ein Schüler aus Deutschland ein Bild eines afghanischen Fernsehstars, so unterscheidet sich dieses Bild nicht von dem eines jeden afghanischen Mannes. Wird dieses Bild jedoch durch die Filme des Stars, die Interviews im Radio und Fernsehen, durch Internetpräsenz auf Fanseiten etc. unterstützt, so bekommt dieses Bild eine andere Bedeutung und Relevanz.

Bilder kommen im (fremdsprachlichen) Alltag nie abgekoppelt von einem größeren Diskurs oder ohne verbalsprachliche Erklärung vor. "Vielmehr stehen Bilder in einem diskursiven Kontext, der ihre Bedeutung auf anderen, meistens verbalsprachlichen Wegen mitkonstituiert und zu dem sie ihrerseits beitragen" (28). Ein gutes Beispiel dafür sind nicht nur Bilderausstellungen in Galerien, sondern auch Bilder auf Facebook, die meist eine Bildunterschrift tragen, die aber auch stets von den Mitgliedern kommentiert werden. Dass der Umgang mit Bildern darin transkulturell ist, belegen beispielsweise die Freundeslisten auf Facebook, die nicht selten Personen aus unterschiedlichen Kultur- und Sprachräumen enthalten. Zudem werden Bildunterschriften hochgeladener Bilder manchmal nicht nur übersetzt, sondern es werden auch kulturelle Hintergründe sprachlich ausgedrückt, damit das Bild seine Relevanz auch für Personen außerhalb des Kulturkreises behält.

Für den Aspekt der Förderung eines transkulturellen Bewusstseins beim Dekodieren solcher Bilder ist die ästhetische Funktion von Bildern relevant, bei der "Bilder als visuelle und ästhetische Texte behandelt werden" (Hallet 2010: 38). Die Behandlung der ästhetischen Dimension von Bildern kann jedoch ohne eine systematische Förderung

Vasili Bachtsevanidis (2012), Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 113-128. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Bachtsevanidis.pdf>.

der Bildkompetenz schnell eine Überforderung bei den Lernenden (aber auch bei den Lehrkräften) auslösen (vgl. ebd.).

Der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht dient nämlich nicht wie im Fach Kunst primär der ästhetischen Erfahrung, sondern vielmehr dem Sprachenlernen durch Bilder. Das Bild soll als ein Medium gesehen werden, und man lernt in, von und mit Hilfe des Bildes. Aufgabe des Bildes ist es, in diesem Moment auch Weltwissen zu vermitteln. Die Informationen, die durch ein Bild geboten werden, unterliegen anders als in einem Text etwa nicht – wie im wissenschaftlichen Arbeiten – dem Zwang, dass angegeben werden muss, woher dieses Wissen stammt oder wie es überprüft wurde. Trotzdem bieten Bilder Gelegenheiten die Wissensvermittlung voranzutreiben. Darüber hinaus führt das Erkennen und Aushalten von Ungewissheiten in der Arbeit mit Bildern – sowie mit Literatur auch – zum Lesen zwischen den Zeilen. Das muss sowohl im Leben als auch in der Schule intensiver gelernt und trainiert werden. Nicht nur in der Literatur, sondern auch beim Betrachten eines Bildes soll ein zweiter Blick entwickelt werden. Die Entwicklung einer Ambiguitätstoleranz, einer Toleranz der Zweideutigkeit oder des Ungewissen, soll immer wieder zu einem neuen Zugang des Verstehens führen.

Nicht die Analyse aus der kunstwissenschaftlichen Perspektive steht im Vordergrund, also das Erkennen der Epoche, der Farbgebung oder die Zuordnung zu einem bestimmten Künstler. Vielmehr geht es im Fremdsprachenunterricht darum, wie bereits erwähnt, von dem Bild zu lernen und es als Anlass zum Denken zu nehmen. Abraham (2004) schlägt verschiedene Kontexte vor, in denen Literatur als Lernanlass im Unterricht genommen werden kann, so dass sie zur authentischen Wissensvermittlung beiträgt. Diese können aus künstlerisch-ästhetischer Sicht auch auf den Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht bezogen werden. Sicher sollen Bilder nicht als "Container für Informationen" (218) missbraucht werden. Das vorausgesetzte Weltwissen kann jedoch mit ihrer Hilfe ausgebaut werden und neue Erkenntnisse ermöglichen. Bilder sind nämlich – wie auch Literatur – ein "Medium der Reflexion und der Kommunikation über Sach- und Wertfragen, über Fremd- und Selbstverstehen, über Außen- und Innenwelt" (ebd.). Das Bild im Fremdsprachenunterricht kann man auch als ein "Medium [sehen], das mit unseren Kenntnissen spielt und den Wissenstrieb verführt" (220). Damit ist gemeint, dass fehlendes Weltwissen in der Auseinandersetzung mit dem Bild oftmals auch unbewusst ergänzt wird. Setzt man sich nämlich mit einem Foto auseinander, auf dem zwei Mütter mit ihren Kleinkindern im Park zu sehen sind, so ist es primär diese soziale Szene, die wahrgenommen wird. Gleichzeitig bietet dieses Bild jedoch auch Informationen über die Flora des Landes, denn ein Park in Deutschland gleicht in dieser Hinsicht keinesfalls einem Park in Spanien. Darüber hinaus können durch Inferieren dem Bild auch weitere Informationen zugeschrieben werden, die es faktisch nicht bietet. Es kann durch den Auf- und Ausbau von Denkmodellen und Vorstellungswelten zur Selbst-Bildung beitragen (vgl. 222). "Sie verarbeitet weniger Sachwissen, als dass sie Perspektiven auf das System der *Werte* und *Normen* entwirft, die in einer Kultur oder in Teilen davon Gültigkeit beanspruchen" (ebd.).

4. Fazit

Die thematisierten Perspektiven auf das Bild zeigen, dass Bilder weitaus mehr Potential für den Unterricht haben, als ihnen davon in der Regel zugeschrieben wird. Bilder können neben ihren klassischen Funktionen auch für (trans-)kulturelles Lernen eingesetzt werden. Auch wenn Sprachkompetenzmodelle die visuelle Fertigkeit eines sinnentnehmenden Sehens (noch) nicht ausdrücklich vorsehen, so ist aus der Auseinandersetzung klar ersichtlich geworden, dass der Aufbau einer transkulturellen Medienkompetenz erst dadurch möglich wird. Transkulturelle Kompetenzen können auch über Bilder systematisch ausgebaut werden bei gleichzeitiger Förderung der Medienkompetenz bezogen auf das Bild. Um eine Systematik in die Bildkompetenz zu bringen, kann diese in drei Dimensionen gefördert werden: Rezeption, Produktion und Reflexion. Dabei kann die Reflexion in Form eines geleiteten und von vorgegebenen Analysekraterien begleiteten Unterrichtsgesprächs erfolgen. In diesem Sinne werden Bilder im Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich zur Visualisierung und Semantisierung von Grammatik und Wortschatz oder als Anreiz für Schreibaufgaben genutzt, sondern auch zum Aufbau von *media*, *visual* und *cultural literacy* und befähigen somit die fremdsprachlichen Lernenden, sich kompetent und bewusst in den visuellen Kulturen zu bewegen.

Literatur

- Abraham, Ulf (2004), Lernen - Lesen - Wissen. Fächerverbindender Literaturunterricht und Lesekompetenz. In: Härle & Rank (Hrsg.), 215–230.
- Boehm, Gottfried (1995), Die Wiederkehr der Bilder. In: Gottfried Boehm (Hrsg.), *Was ist ein Bild?* München: Fink, 11–38.
- Breidbach, Stephan (2010), Ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer? - Kommunikativer Englischunterricht und *visual literacy* im Rahmen der Diskussion um Bildungsstandards und fremdsprachliche Grundbildung. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 55-75.
- Günther, Klaus B. (1995), Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn, Heiko & Brügelmann, Hans (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. München: Libelle-Verlag, 98–121.
- Hallet, Wolfgang (2010), Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26–54.
- Härle, Gerhard (2004), Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch eine Positionsbestimmung. In: Härle & Rank (Hrsg.), 137–168.
- Härle, Gerhard & Rank, Bernhard (Hrsg.) (2004), *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2010), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Kellner, Douglas (1998), Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society. *Educational Theory* 48, 103–122.
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wolters Kluwer Deutschland: München.
- Kress, Gunther (2003), *Literacy in the New Media Age*. London et al.: Routledge.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (2004), *Kernlehrplan für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Englisch*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (2012), *Kernlehrplan für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Kunst*. [Online unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gesamtschule/>. 10. Juli 2012].
- Nodari, Claudio (2002), Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Institut für interkulturelle Kommunikation (Hrsg.), *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich*. Zollikofen: SIBP, 9–14.
- Quetz, Jürgen; Trim, John & Butz, Marion (2004), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen: Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin, Zürich: Langenscheidt.
- Reinfried, Marcus (2003), Visuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Stuttgart: UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher GmbH, 416–420.
- Rose, Gillian (2012), *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials*. London: SAGE.
- Rosebrock, Cornelia (2004), Rezeptionskompetenz in Bildschirm- und Bücherwelten. In: Härle & Rank (Hrsg.), 105–119.

- Staiger, Michael (2012), Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore & Staiger, Michael (Hrsg.), *Bilder - in Medien, Literatur, Sprache, Deutschdidaktik. Festschrift für Adalbert Wichert*. Freiburg i. Br.: Fillibach, 41–51.
- Steinbrenner, Marcus & Wiprächtiger, Maja (2006), Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Literatur im Unterricht* 7: 3, 227-241.
- Stokes, Suzanne (2002), Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic journal for the integration of technology in education* 1: 1. Pocatello, ID: College of Education, Idaho State University, 10–19.
- Welsch, Wolfgang (1995), Transkulturalität. In: Aktas, Meral (Hrsg.), *Migration und kultureller Wandel*. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen (*Zeitschrift für Kulturaustausch* 45: 1), 39–44.
- Zick, Andreas (2010), *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Anmerkungen

¹ Nach Zick (2010: 31f) wird „Akkulturation [...] als Phänomen betrachtet, dass durch die Mitgliedschaft von Individuen in spezifischen kulturellen Gruppen bestimmt ist“.

² Siehe Teil 2 der mündlichen Prüfung, in dem die Prüflinge mit Hilfe eines Fotos über eine alltägliche Situation im deutschen Alltag berichten sollen (vgl. <http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/dtz-uebungstest.pdf>, 01.08.2012).