

Landeskundliche Abbildungen in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache

Die Entwicklung des Bildeinsatzes in den Jahren 2000 bis 2010

Theresa Brunsing

► Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Beitrags ist eine empirische Masterarbeit, die im Studiengang DaF und Germanistik an der Universität Bielefeld verfasst wurde. Den Kern bildet eine qualitative Lehrwerkanalyse. Untersucht wird, ob und inwiefern sich der Einsatz landeskundlicher Abbildungen in den zwischen 2000 und 2010 erschienenen DaF-Lehrbüchern verändert hat. Im Zentrum stehen die Bildfunktionen sowie die Einbindung der Abbildungen in komplexe Aufgabenstellungen, die zur Förderung der Visual Literacy beitragen.

Die Primaten, zu denen auch der Mensch zählt, sind Augentiere.
(Rieger 1998: 174)

1. Einleitung

Durch das obige Zitat wird in prägnanter Weise die Dominanz des Gesichtssinns gegenüber allen anderen Sinnen sichtbar. Unseren Augen vertrauen wir mehr als jedem anderen Sinn, auf keinen anderen sind wir stärker angewiesen. Visuelle Reize überfluten Tag für Tag unsere Netzhaut und lassen unsere Welt bunter werden. Es liegt nahe, dass auch im Fremdsprachenunterricht mehr und mehr Wert auf den Einbezug der visuellen Wahrnehmung gelegt wird und Bilder für das Erlernen einer fremden Sprache nutzbar gemacht werden.

Die Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht sind mannigfaltig: »Lektionen werden mit Bildern eröffnet, Bilder schaffen Sprech- und Schreibanlässe, Visualisierungen begleiten Hör- oder Lesetexte, Bilder unterstützen das Wortschatzlernen und helfen die Grammatik zu verstehen, Bilder informieren über landeskundliche Sachverhalte« (Biechle 2006: 17). Das Forschungsinteresse dieses Beitrags gilt dem letzten Punkt: dem Einsatz von landeskundlichen Abbildungen im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Unterzieht man dieses Thema einer tiefen Betrachtung, muss festgestellt werden: Die Bildwahrnehmung ist ein höchst komplizierter Prozess, dem sich die Forschung aus mehreren Richtungen zu nähern versucht. Vor allem in der Kognitionspsychologie und Medienforschung ist sie ein seit langem etablierter Forschungsbereich (vgl. Weidenmann 1988; Hoffman 2003; Enns 2004; Nänni 2009; Sczepke 2011). Die Ergebnisse aus der Forschung finden bisher jedoch wenig Beachtung im DaF-Unterricht (vgl. Bachtsevanidis 2012).

Der vorliegende Artikel basiert auf den Forschungsergebnissen einer empirischen Masterarbeit, deren Ziel es war, die Entwicklung des Einsatzes landeskundlicher Abbildungen in den DaF-Lehrwerken, die in den Jahren 2000 bis 2010 erschienen sind, sichtbar zu machen. Zunächst erfolgt eine Auszählung, die einen Überblick über die Anzahl der vorhandenen (landeskundlichen) Bilder geben soll. Kern der Arbeit bildet eine qualitativ ausgerichtete Analyse der landeskundlichen Abbildungen. Im Zentrum des Beitrags stehen die folgenden zwei Forschungsfragen: Welche Funktionen erfüllen die verwendeten landeskundlichen Abbildungen? Wie begegnen die Lehrbuchautoren dem Problem, dass das Bildverständen kulturell bedingt ist und als eine Fertigkeit (Visual Literacy) erlernt werden muss? Zu diesem Zweck werden 17 Kursbücher für erwachsene Lerner auf dem Niveau B1 untersucht, die in Deutschland erschienen sind und das Leben in Deutschland aus der Perspektive der hier lebenden Menschen darstellen.

2. Bilder und ihre Wirkung

Aufgrund der scheinbaren Eindeutigkeit darstellender Bilder (Abbildungen) werden diese am häufigsten in der Didaktik verwendet (vgl. Peeck 1994: 59). Da Abbildungen alle Informationen auf einmal präsentieren, genügt mutmaßlich ein kurzer Blick, um das Dargestellte zu verstehen – die Bildwahrnehmung wird häufig schnell abgeschlossen (vgl. Biechle 1997: 59). Problematisch ist das meist nicht vorhandene Wissen, dass Bilder keine 1-zu-1-Abbildung der Wirklichkeit sind, sondern nur einen Ausschnitt wiedergeben (vgl. Pettersson 2010: 60; vgl. auch Badstübner-Kizik 2004: 15; Duncker 2008: 24). Abbildungen wirken oft so real, dass das Dargestellte kritiklos als Wiedergabe der Realität angenommen wird (Weidenmann 1991a: 12). Die letztendliche Bildinterpretation ist jedoch in hohem Maße abhängig von unserem Welt- und Codewissen. Die Informationen, die ein Bild sendet,

werden auf der Basis kultureller Deutungsmuster interpretiert – es kommt unter Umständen zu Missverständnissen. Diese »kulturelle[n] Interferenz[en]« (Koreik 1998: 82) entstehen durch die Übertragung von aus der eigenen Kultur Bekanntem auf die fremde Kultur: »Während das Zebra in Deutschland als weißes Tier mit schwarzen Streifen gilt, betrachtet man es in Afrika als schwarzes Tier mit weißen Streifen« (Roche 2005: 232). Es ist unerlässlich, dass sich Lehrkraft und Lernende der Anwendung von kulturellen Deutungsmustern bei der Bildinterpretation bewusst sind, denn nur so können unterschiedliche Interpretationen gewinnbringend sein (vgl. Sturm 1991: 7).

3. (Landeskundliche) Bilder im DaF-Unterricht

3.1 Forschungsstand und Bildfunktionen

Für die Fragestellungen des vorliegenden Artikels existieren lediglich zwei größer angelegte Referenzstudien, die darüber hinaus bereits mehr als zwei Jahrzehnte zurückliegen (vgl. Ammer 1988; Sturm 1990). Bedeutend ist außerdem die Fernstudieneinheit *Bilder in der Landeskunde* von Wolfram Hosch und Dominique Macaire (1996), die unter anderem praktische Vorschläge für den Umgang mit landeskundlichen Bildern im DaF-Unterricht gibt. Des Weiteren beschäftigen sich der von Hecke und Surkamp herausgegebene Sammelband *Bilder im Fremdsprachenunterricht* (2010) und mehrere kürzere Beiträge darin mit dem Bildeinsatz im Landeskundeunterricht (vgl. z. B. Biechele 1997, 1998, 2006; Badstübner-Kizik 2004; Bachtsevanidis 2012). Vor allem die Aufsätze zum interkulturellen Bildverständen von Biechele (2006) und zum transkulturellen Bilderlesen im DaF-Unterricht von Bachtsevanidis (2012) gehen ausführlich auf das für diesen Beitrag wichtige Konzept der Visual Literacy ein. Anhand von konkreten Vorschlägen für den didaktischen Bildeinsatz zeigen beide auf, wie der kompetente Umgang mit Bildern im interkulturellen Kontext gefördert werden kann.

Wenn Bilder zu didaktischen Zwecken eingesetzt werden, stellt sich die Frage nach ihrer Funktion im Unterricht. Unter *Funktion* wird in diesem Beitrag die Definition von Hosch und Macaire (1996: 75) verstanden:

»Funktion bezeichnet das, was im Unterricht bei Ihren Schülerinnen und Schülern durch den Einsatz von Bildern ausgelöst werden kann und soll, welche Fertigkeiten angeregt werden, welche Hilfestellungen gegeben werden usw.«.

In der Literatur findet sich eine Vielzahl an Funktionen, zu denen Bilder im Unterricht eingesetzt werden. Die Übergänge sind hier fließend – ein Bild kann auch mehr als eine Funktion erfüllen.

Vor allem in älteren Lehrbüchern werden Bilder oft zur Dekoration eingesetzt, um die Seiten ansprechend zu gestalten. Sie sind selten dazu vorgesehen, in den Unter-

richt eingebunden zu werden, und stehen häufig isoliert vom Kontext. Biecheles (1997: 59) Ansicht nach bleiben Rezeption und Interpretation in der Regel oberflächlich und unreflektiert. Eine weitere Funktion ist die Wissensvermittlung, für die sich bei Pettersson (2010: 43) die Bezeichnung *informative Bilder* findet. Weidenmann teilt diese Funktion in vier untergeordnete Kategorien ein: Aktivierungs-, Konstruktions-, Fokus- und Ersatzfunktion. Bei der Aktivierungsfunktion werden keine neuen Wissensstrukturen generiert, bereits bestehendes Wissen wird lediglich aktiviert (vgl. Weidenmann 1991b: 35). Die Konstruktionsfunktion erfüllen Bilderfolgen, deren Reihenfolge neues Wissen generiert: »Bilder dieser Art sind Hilfen, um ein Skript oder ein mentales Modell – aus bereits bekannten Elementen – zusammenzusetzen« (ebd.: 35 f.). In der Fokusfunktion werden bereits bestehende Schemata oder Skripts leicht verändert oder akzentuiert, indem wichtige Bildinhalte in den Fokus gerückt werden (vgl. ebd.: 36 f.). Bilder mit Ersatzfunktion dienen dem Erwerb von neuem Wissen. Sie können Schemata oder mentale Modelle darstellen, aus denen der Rezipient neues Wissen konstruiert (vgl. ebd.: 37). Anzumerken ist, dass Weidenmanns Bildfunktionen nicht speziell auf den Fremdsprachenunterricht, sondern allgemein auf das Lernen mit Bildern im Unterricht ausgerichtet sind. Dennoch lassen sich die Funktionen von informativen Bildern auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragen, da sie über den fachlichen Kontext hinausreichen:

»Häufige Ziele von Informationsbildern sind: Aufmerksamkeit schaffen und aufrechterhalten, Lernprozesse erleichtern, zeigen, illustrieren und informieren, zusammenfassen, verdeutlichen und vermitteln, beschreiben und präsentieren. Über diese beabsichtigten Ziele hinaus können Bilder leicht Sichtweisen und unbewusste Botschaften, Wertungen und Stellungnahmen zusätzlich mitvermitteln.« (Pettersson 2010: 44)

Scherling und Schuckall (1992: 10) nennen fünf Funktionen, die Bilder im Fremdsprachenunterricht erfüllen können: Motivation, Differenzierung, Realitätsersatz, Anschaulichkeit und Gedächtnisstütze. Bilder, die die Phantasie ansprechen, wirken gleichzeitig motivierend, da sie »die affektive Seite des Lernens« ansprechen. Bilder dienen auch der Differenzierung, da sie Schreib- und Sprechansätze schaffen und so dabei helfen, die Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Wissen und der noch eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeit zu überbrücken (vgl. ebd.: 12). Darüber hinaus können Bilder »ein Stück Außenwelt ins Klassenzimmer« (ebd.: 13) holen, denn einige Themen lassen sich in Bildern einfacher darstellen als z. B. in Texten. Eine häufig genannte Funktion ist die der Anschaulichkeit. Bilder können die Einführung von neuem Vokabular erheblich erleichtern, denn sie haben »eine unmittelbare Ähnlichkeit mit dem Dargestellten« (ebd.: 14) und können bei schwierigen fremdsprachlichen Texten vorentlastend wirken. Bilder eignen sich letztlich auch zur Gedächtnisstütze: »Informationen, die über verschiedene Sinnesorgane aufgenommen werden, werden im allgemeinen besser verstanden und behalten.« (ebd.: 16).

Neben den allgemeinen Funktionen erfüllen landeskundliche Bilder zwei spezifisch landeskundliche Funktionen im Fremdsprachenunterricht. Sie können zum einen Informationen vermitteln. Hierzu werden in der Regel Fotografien eingesetzt, da sie »dokumentarisch« (Hosch/Macaire 1996: 94) sind und darüber hinaus immer Anlass zu kontrastiven Gesprächen über das Heimat- und Zielsprachenland bieten (ebd.: 95).

Die zweite Funktion landeskundlicher Bilder ist die Sensibilisierung für die eigene und fremde Kultur. Die Schlagwörter für diese Bildfunktion sind Empathie und Perspektivwechsel (vgl. Hosch/Macaire 1996: 96). Dazu gehört die Bewusstmachung der eigenen Stereotype. Durch die gezielte Übung der Wahrnehmung kultureller Unterschiede können die Lernenden die Fertigkeit entwickeln, Bilder aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven zu interpretieren (vgl. Bachtsevanidis 2012: 124).

Eine Schwachstelle in der Diskussion um geeignete Bilder und deren Funktion ist, dass die Wahrnehmung von Bildern nicht nur von Inhalt und Form abhängt, sondern vor allem von den Lernenden. Mangelndes Welt- und Codewissen führen zu Verstehensproblemen und die eigentliche Funktion ist nicht erfüllt (vgl. Weidenmann 1991a: 13). Zu bemängeln ist außerdem der unkritische Umgang mit Bildern, der sich in der Beschreibung der Bildfunktionen bei Scherling und Schuckall findet. Es wird als positiv bewertet, dass Bilder als Ersatz für die Realität dienen können. Ausgeblendet wird hier, dass Bilder immer nur einen Ausschnitt der Realität wiedergeben und geprägt sind durch die Darstellungsabsicht des Bildproduzenten.

3.2 Visual Literacy

Um adäquat mit Bildern umgehen zu können, müssen die Lernenden zur Entschlüsselung des Symbolsystems über *Visual Literacy* verfügen (Krapp/Weidenmann 2006: 435 f.). In der Literatur finden sich etliche Definitionen dessen, was *Visual Literacy* ist (Pettersson 1994: 217 ff.). Bachtsevanidis (2012: 114) spricht in diesem Zusammenhang von der Fertigkeit des sinnentnehmenden Sehens und betont die Notwendigkeit, diese Fertigkeit den anderen vier Fertigkeiten gleichzustellen. Lewalter (1997: 44) versteht unter visueller Kompetenz die Fertigkeit, »visuelle Informationen zu extrahieren und zu verstehen, aber auch selbst visuelle Informationen erstellen und mit anderen kommunizieren zu können« (vgl. auch Biechle 2006: 17). Ähnlich formulieren es Heinrich et al. (1985: 64):

»*Visual literacy* is the learned ability to *interpret* visual messages accurately and to *create* such messages. Thus interpretation and creation in visual literacy may be said to parallel reading and writing in print literacy.« (Hervorhebungen im Original, Th.B.)

Diese auch von Pettersson (1994: 215) bevorzugte Definition dient als Grundlage für das Verständnis von Visual Literacy im vorliegenden Beitrag. Lernende sollten immer wieder dazu aufgefordert werden, Bilder genau zu betrachten und im Sinne der Visual Literacy zu *lesen*, da sie so für die eigene und andere Kulturen sensibilisiert werden (vgl. Bachtsevanidis 2012: 125).

Die Bildwahrnehmung kann auch durch Aufgaben gesteuert werden. Hierbei kann ein Bild mehrere Funktionen haben, z. B. die Bereitstellung neuen Wortschatzes und die Initierung eines Gesprächs. Durch mehrere Funktionen erfolgt eine kleinschrittige Herangehensweise an ein Bild, bei der vom Bekannten zum Unbekannten gegangen wird (vgl. Biechle 2006: 37). Daraus kann gefolgert werden, dass eine höhere Anzahl an Funktionen in einem Bild eine tiefergehende Beschäftigung zur Folge hat und daher anzustreben ist.

Bachtsevanidis entwickelt eine dreidimensionale Förderung der Visual Literacy mit Hilfe von Bildrezeption, -produktion und -reflexion. Der Schwerpunkt der Bildrezeption liegt in der Bewusstmachung der eigenen und der Zielsprachlichen Kultur und in der Vermittlung kulturellen Hintergrundwissens (vgl. Bachtsevanidis 2012: 122). Die Rezeption wird auch von Biechle (2006: 38) aufgegriffen und gliedert sich bei ihr in drei Phasen, die im Unterricht durchlaufen werden: Perzeption, Rezeption und Interpretation. Die praktische Umsetzung der einzelnen Phasen kann durch eine mehrteilige Aufgabenstellung erfolgen (vgl. ebd.: 39). Die Bildproduktion besteht bei Bachtsevanidis in einem produktiven Umgang mit Bildern, z. B. durch die eigene Anfertigung von Collagen oder die Bildauswahl zu bestimmten Übungen durch die Lernenden. Durch den produktiven Umgang entwickeln die Lernenden die Fertigkeit, Bilder kritisch-reflektiert zu betrachten (vgl. Bachtsevanidis 2012: 123). Die Bildreflexion erfolgt im Anschluss an Rezeption und Produktion (ebd.: 124; vgl. auch Weidenmann 1991a: 16). Hier steht nicht allein das Bild im Zentrum, sondern »die Art und Weise, wie es von seinen Betrachtern gesehen wird« (Bachtsevanidis 2012: 123). Die angestrebte Dreidimensionalität geht etwas verloren, da eine klare Trennung der drei Ebenen unmöglich ist – durch die Rezeption und das Gespräch über ein Bild erfolgt immer auch eine Reflexion der Bildwahrnehmung. Der Autor selbst weist darauf hin, dass die drei Dimensionen untrennbar miteinander verbunden sind und zusammen die Visual Literacy fördern (ebd.: 124). Die dreidimensionale Förderung stellt dennoch einen konkreten Ansatz dar, wie der Bildeinsatz ohne interkulturelle Missverständnisse oder eine Überforderung durch nicht vorhandenes kulturelles Hintergrundwissen erfolgen kann.

4. Korpus und Bildauswahl

Das Lehrwerk nimmt entscheidend Einfluss auf den Unterrichtsverlauf. Zwar liegt die Planung und Gestaltung bei der Lehrperson, doch dadurch, »dass aus der Vielfalt authentischer Materialien ausgewählt und das angebotene Sprachmaterial in eine Reihenfolge gebracht wird« (Krumm 2010: 1215), ist der Ablauf durch das Lehrwerk maßgeblich mitbestimmt. Umso wichtiger sind die kritische Auseinandersetzung mit Lehrwerken und eine überlegte Auswahl der Unterrichtsmaterialien. Ein häufig eingesetztes quantitatives Verfahren zur Bewertung von Lehrwerken ist die Erstellung und anschließende Überprüfung eines Kriterienkatalogs. Der Vorteil dieser Methode ist die weitgehende Vollständigkeit und Vergleichbarkeit der erfassten Daten (vgl. Ucharim 2009: 163). Funk (1994: 109) führt darüber hinaus an, dass jede Analyse zur Gewährleistung späterer Anwendbarkeit in der Praxis Kriterien benötige. Problematisch ist jedoch das recht hohe Maß an Subjektivität, welches auch durch eine interdisziplinäre Herangehensweise nicht ganz relativiert werden kann (vgl. Krumm 2010: 1218). Auch Ucharim kritisiert die »lediglich scheinbare Objektivität der Kataloge, da die Kriterien, die immer aus einer theoretischen oder didaktischen Diskussion abgeleitet sind, häufig nicht offen gelegt werden« (Ucharim 2009: 163). Als weiteren Kritikpunkt nennt sie die Geschlossenheit der Kriterienkataloge: Eine Frage kann nur mit *Ja* oder *Nein* beantwortet werden (ebd.).

Eine qualitativ ausgerichtete Methode der Lehrwerkanalyse ist die Arbeit mit Leitfragen, die aufgrund »einer differenzierteren Erfassung der Inhalte und einer größeren Genauigkeit« (ebd.) einige Vorteile gegenüber dem Kriterienkatalog bietet. Doch auch dieses Verfahren leidet an fehlender Objektivität, da die Relevanz der Leitfragen immer im Ermessen des Forschers liegt. Sowohl die quantitative als auch die qualitative Lehrwerkanalyse zeigen Schwächen. Daher scheint es von Vorteil zu sein, eine Analyse nicht auf eine der beiden Herangehensweisen zu beschränken, sondern sich zunächst einen Überblick über die Bildanzahl zu verschaffen und anschließend das Hauptaugenmerk auf die qualitative Analyse der Bildfunktionen und Förderung der Visual Literacy zu legen.

Das Korpus der vorliegenden Untersuchung setzt sich aus 17 Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache, die in den Jahren 2000 bis 2010 erschienen sind, zusammen. Alle anderen Lehrwerkkomponenten wie Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch und zusätzliche auditive und visuelle Medien werden ausgeklammert. Der Untersuchungszeitraum von zehn Jahren wurde gewählt, weil die Untersuchung des Bildeinsatzes für aussagekräftige Ergebnisse einen Zeitraum von mehreren Jahren erfordert. Da meines Erachtens vor allem die Entwicklung aktueller Lehrwerke der letzten Jahre interessant ist, werden die Lehrbücher der neunziger Jahre ausgeklammert. Die Anzahl an untersuchten Lehrbüchern wird ebenfalls damit begründet, dass die Entwicklung des Bildeinsatzes möglichst aussagekräftig heraus-

gearbeitet werden soll und dafür eine hohe Zahl an Lehrbüchern unerlässlich ist. Zum Zweck der Vergleichbarkeit werden lediglich Lehrbücher auf der Niveau-stufe B1 (GER) untersucht, die in Deutschland erschienen sind und für den Sprachunterricht in Deutschland entwickelt wurden. Nicht berücksichtigt werden Lehrbücher für Kinder und Jugendliche, da angenommen werden muss, dass die Bildwahrnehmung sich im Laufe des Erwachsenwerdens entwickelt und für Kin-der dementsprechend andere Kriterien gelten (vgl. Sturm 1990: 16). Keine Berück-sichtigung finden außerdem regionale Lehrbücher und Lehrbücher für eine be-stimmte Berufsgruppe oder die nur einen bestimmten Aspekt des Deutschunterrichts behandeln (z. B. Lehrbücher zur Prüfungsvorbereitung). Von den abgedruckten Bildern werden nur Abbildungen analysiert, da diese den mit Abstand größten Teil der im Lehrbuch verwendeten Bilder ausmachen und die ergiebigsten Ergebnisse versprechen.¹ Von den darstellenden Bildern werden die-jenigen in die qualitative Analyse aufgenommen, die als »[...] Träger von Infor-mationen [also] Bilder mit Objekten, Phänomenen, Personen u. a. des jeweiligen Lan-des [oder] Bilder mit soziokulturellen Informationen« (Biechle 1998: 30), demnach landeskundliche Abbildungen, definiert werden.

5. Einige quantitative Angaben zum Vorkommen von landeskundli-chen Bildern in den analysierten Lehrbüchern

Das gewählte Korpus von 17 Lehrbüchern beinhaltet eine hohe Zahl an Bildern, die vor der qualitativen Analyse geordnet werden soll. Ziel ist es, einen ersten Überblick über das vorhandene Material zu erhalten, bevor mit der eigentlichen Untersuchung begonnen wird. Basis der quantitativen Auszählung bilden die Fra-geen: Wie viele Bilder beinhalten die Lehrbücher insgesamt? Wie viele landeskund-liche Bilder kommen in den untersuchten Lehrbüchern zum Einsatz? Wie viele der landeskundlichen Abbildungen beziehen sich auf die Bundesrepublik Deutsch-land?

Zu diesem Zweck werden alle Abbildungen gezählt, ihr Anteil in Abhängigkeit zur Seitenzahl berechnet und damit der Durchschnitt der Bildmenge pro Seite er-mittelt. In einem zweiten Schritt wird der Anteil der im Sinne dieses Beitrags lan-deskundlichen Abbildungen in Bezug zur Gesamtzahl aller Bilder prozentual er-rechnet. Abschließend wird berechnet, wie viele der landeskundlichen Abbildungen Informationen zur Bundesrepublik Deutschland enthalten (im Un-terschied zu Informationen zu den anderen D-A-CH-Ländern).

¹ Wenn im Folgenden neben dem Begriff *Abbildungen* der allgemeine Begriff *Bilder* ver-wendet wird, um eine ständige Wiederholung desselben Wortes zu vermeiden, sind da-mit immer Abbildungen gemeint.

Die Anzahl an Bildern ist insgesamt gestiegen, wenn auch nicht kontinuierlich. Auffällig ist, dass die Jahre 2006 und 2007 eine höhere Bilderzahl aufweisen als die übrigen Jahre. Vor allem für 2006 wurde im Vergleich zu den Jahren zuvor ein deutlicher Anstieg ermittelt. So zeigen die Lehrbücher *Schritte* und *Optimal* mit Werten von ungefähr 3,43 bzw. 2,81 Bildern pro Seite einen enormen Anstieg gegenüber 2005 (der maximale Wert liegt hier bei 1,61 Bildern pro Seite), der sich jedoch nicht bis 2010 hält. Ein Grund für die chronologisch betrachtet schwankende Entwicklung ist die Tatsache, dass einige Lehrbücher Neuauflagen sind, die sich bezogen auf den Bildeinsatz kaum verändert haben. So ähneln sich *em* (2000) und *em neu* (2008) stark in der Bildanzahl – die Neuauflage beinhaltet aber immerhin 15 Bilder mehr als die Erstausgabe. Ein kleiner Anstieg kann also auch hier festgehalten werden. Der landeskundliche Bildanteil an der Gesamtzahl aller Bilder zeigt ebenfalls keine strenge Entwicklung. Die Schwankungen innerhalb der Gruppen sind so hoch, dass keine einheitlichen Werte festzustellen sind. Lediglich für 2006 ist wiederum ein geringer Anstieg zu verzeichnen. Zwar bildet auch hier ein Lehrbuch eine Ausnahme (*Optimal* mit lediglich 35 %), *Tangram aktuell* (47,31 %) und vor allem *Schritte* (58,76 %) zeigen jedoch einen höheren Anteil als die Lehrbücher aus den Jahren 2004 und 2005. Diese Steigerung lässt sich ebenso für das Jahr 2007 beobachten. Betrachtet man die Durchschnittswerte, zeigt sich insgesamt eine Tendenz in Richtung der 50 %-Marke. Der Anteil an landeskundlichen Bildern mit Bezug zur Bundesrepublik Deutschland liegt durchschnittlich bei ca. 90 %. Eine kontinuierliche Entwicklung ist nicht feststellbar. Der Wert von *Schritte plus* (2010) von 94,75 % ist nahezu identisch mit dem Ausgangswert von *em* (2000; 93,02 %). Lediglich 2006 und 2007 wird den übrigen D-A-CH-Ländern mehr Platz eingeräumt; der Durchschnittswert an Bildern zur Bundesrepublik Deutschland liegt hier unter 90 %. Es ist festzuhalten, dass der Anteil an landeskundlichen Bildern mit Informationen zur Bundesrepublik Deutschland in allen Lehrbüchern sehr hoch ist.

6. Qualitative Analyse des landeskundlichen Bildeinsatzes

6.1 Methodisches Vorgehen

Da es ein Charakteristikum der qualitativen Forschung ist, mit einer größtmöglichen Offenheit Thesen zu generieren, wird hier bewusst vorab kein Kategorien-System entwickelt. Die erste Forschungsfrage zu den Bildfunktionen wird stattdessen in Teilfragen zerlegt, die als Leitfragen zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden:

- Welche allgemeinen Funktionen erfüllen die landeskundlichen Abbildungen in den untersuchten Lehrbüchern?
- Welche speziell landeskundlichen Funktionen erfüllen die landeskundlichen Abbildungen in den untersuchten Lehrbüchern?

- Gibt es Überschneidungen zwischen einzelnen Funktionen der allgemeinen und landeskundlichen Ebene bzw. Ebenen übergreifend? Ist hier ein Muster erkennbar?
- Kann eine Entwicklung der Funktionen landeskundlicher Abbildungen in den untersuchten Lehrbüchern festgestellt werden?

Die zweite Forschungsfrage knüpft an die Erkenntnisse aus den Abschnitten 2 und 3 an. Zur Beantwortung wird untersucht, ob die in der Literatur vorgeschlagenen methodisch-didaktischen Maßnahmen zum Umgang mit dem landeskundlichen Bildmaterial und zur Förderung der Visual Literacy berücksichtigt werden.

6.2 Ergebnisse

Allgemeine Bildfunktionen

Die vorherrschende Funktion der landeskundlichen Bilder in den ersten Untersuchungsjahren ist die Dekoration der Seiten. Bis einschließlich 2005 spielen landeskundliche Abbildungen abgesehen von der ästhetischen Gestaltung der Seiten eine untergeordnete Rolle. Zwar gibt es mit *Berliner Platz* (2004) und *Passwort Deutsch* (2005) zwei Lehrbücher, die das Bildmaterial deutlich stärker in den Unterricht einbinden als die anderen Ausgaben, dennoch überwiegt auch hier der Anteil an landeskundlichen Abbildungen, die nicht in den Unterrichtskontext integriert sind. Es handelt sich überwiegend um Fotografien von Personen, die einen Lese- oder Hörtext illustrieren (vgl. Köker et al. 2004: 20). Ein schnelles Ende der Bildwahrnehmung ist erwartbar, da es für die Lernenden keinen Grund gibt, sich eingehender mit den Bildern zu beschäftigen. Die Abbildungen, die über die Dekorationsfunktion hinausgehen, dienen in erster Linie als Kommunikationsanlass und sind überwiegend auf den Lektionseinstiegsseiten zu finden (vgl. Schote 2005: 20). Außerdem übernehmen sie eine Aktivierungsfunktion, denn sie dienen der Aktivierung bereits vorhandenen Vorwissens, um den Einstieg für die Lernenden zu erleichtern. Im Laufe des Untersuchungszeitraums nimmt die Zahl der nicht eingebundenen Abbildungen ab zugunsten des Sprechanzlasses, der die häufigste Bildfunktion in den Lehrbüchern ab 2006 ist (vgl. Müller et al. 2006: 70, 108; Perlmann-Balme et al. 2008: 57). Damit einhergehend nehmen die Abbildungen, die einen Gesprächsanlass initiieren, auf den ersten Seiten einer Lektion weiter zu, und auch innerhalb der Lektionen ist ein Anstieg dieser Funktion zu verzeichnen. Des Weiteren ist eine Zunahme an Bildern zur Grammatikveranschaulichung und -anwendung feststellbar (vgl. Köker et al. 2004: 9, 101). Eine durchweg stark vertretene Funktion ist die Verwendung von landeskundlichen Abbildungen zur Einführung neuen Wortschatzes (vgl. Schote 2005: 100; Koithan 2007: 88 f.). Das Gleiche gilt für Bilder, die zur Verständnissicherung einen Lese- oder Hörtext begleiten. Hier handelt es sich um fotografierte oder gezeichnete Gegenstände oder Situationen, die den Lernenden als Orientierungshilfe dienen.

tierung dienen (vgl. Aufderstraße 2008: 32 f.). Insgesamt sind die Bilder eine die Vermittlung des Inhalts erleichternde Ergänzung, der Fokus liegt auf dem gesprochenen oder geschriebenen Wort.

Landeskundliche Bildfunktionen: die Vermittlung landeskundlichen Wissens

Da in der Analyse nur landeskundliche Abbildungen berücksichtigt wurden, kann selbstverständlich für alle Bilder festgehalten werden, dass sie landeskundliche Informationen vermitteln. Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob diese Informationen im Vordergrund stehen und die Bilder um dieser Informationen willen eingesetzt wurden. Diese Frage muss für die Lehrbücher bis einschließlich 2005 größtenteils mit *nein* beantwortet werden. Das auf den Bildern Dargestellte ist in den seltensten Fällen Mittelpunkt des Geschehens. In der Regel liegt das Hauptaugenmerk auf dem Text, den die Bilder illustrieren. Die Informationen sind also implizit gegeben, werden aber nur selten in Form einer Aufgabe diskutiert. Als typisches Beispiel kann hier das Bild vom Oktoberfest in *em* (2000) genannt werden: Es begleitet einen kurzen Text zum gleichen Thema, wird aber weder im Text noch in einer Aufgabe thematisiert und dient lediglich der Illustration des Textes (vgl. Perlmann-Balme et al. 2000: 39). Ähnliches gilt für die Fotografien der Porta Nigra in Trier und der Kreidefelsen auf Rügen in *Berliner Platz* (2004). Die Fotos stehen völlig isoliert und ohne jeden Bezug zu den Aufgaben (vgl. Köker et al. 2004: 21). Das Lehrbuch *Schritte* (2006) kann als das erste bezeichnet werden, in dem die bildlich dargestellten, landeskundlichen Informationen stärker in den Mittelpunkt rücken. Auch hier werden die Informationen zusätzlich durch einen Text gestützt, anhand der Aufgaben wird der Blick der Lernenden zunächst jedoch auf die Fotos gerichtet: Unter dem Titel »Historische Führung« sind sechs Fotos abgedruckt, die Deutschland in der Nachkriegszeit bis zur Wiedervereinigung zeigen. Die abgebildeten historischen Ereignisse sind in kurzen Texten zusammengefasst und sollen den richtigen Bildern zugeordnet werden. Im Vordergrund steht hier die Vermittlung deutscher Geschichte (vgl. Hilpert et al. 2006: 64). In den Lehrbüchern der nachfolgenden Jahre steigert sich dieses Interesse an Bildern, die Landeskunde vermitteln. Die Informationen werden explizit in den Aufgaben erwähnt, so dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf den Bildinhalt richten, so zum Beispiel anhand der Fotocollage zum Ruhrgebiet in *studio d* (vgl. Funk et al. 2007: 62; vgl. auch Perlmann-Balme et al. 2008: 40).

Landeskundliche Bildfunktionen: der interkulturelle Vergleich

Die zweite speziell landeskundliche Funktion, der interkulturelle Vergleich, tritt in den untersuchten Lehrbüchern deutlich häufiger als die explizite Vermittlung landeskundlichen Wissens auf. Den ersten interkulturellen Vergleich enthält *Themen aktuell* (2004), jedoch im gesamten Lehrbuch nur an zwei Stellen (vgl. Perlmann-

Balme et al. 2004: 50, 79). Im darauffolgenden Jahr ist die Anzahl an interkulturellen Vergleichen ähnlich gering. In den Folgejahren entwickelt sich diese Bildfunktion jedoch zu einer sehr häufig enthaltenen Funktion, welche vor allem neben dem Sprechanlass auf den Einstiegsseiten in eine neue Lektion zu finden ist. Im Lehrbuch *Tangram aktuell* (2006) kann zum ersten Mal eine stärkere Einbindung des Heimatlandes der Lernenden festgestellt werden. Informationen zu Deutschland sind häufig mit einer Gegenfrage zur eigenen Kultur verknüpft, so dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert und bewusst gemacht werden können, z. B.: »Welche Gesten sind wichtig für Leute, die zum ersten Mal Ihr Heimatland besuchen?« (vgl. Dallapiazza et al. 2006: 6). Ab 2007 ist der interkulturelle Vergleich eine vollkommen etablierte Bildfunktion, die sowohl zur Lektionseröffnung als auch innerhalb der Lektionen regelmäßig eingesetzt wird. Ein Beleg für den stärker interkulturell ausgerichteten Bildeinsatz liefert unter anderem das Lehrwerk *em neu* (2008), welches an einigen Stellen einen interkulturellen Vergleich beinhaltet, der im Vorgänger *em* (2000) nicht zu finden ist (vgl. Perlmann-Balme et al. 2008: 48, 60). In der Regel bildet der Vergleich den Abschluss eines Aufgabenkomplexes, so dass im Anschluss an neu gewonnene Erkenntnisse der Bogen zur eigenen Kultur geschlagen werden kann. Als typisches Beispiel für einen interkulturellen Vergleich anhand des landeskundlichen Bildmaterials soll hier kurz eine Aufgabe aus *eurolingua neu* (2007) skizziert werden: In Lektion 8 werden die Namen von in Deutschland beheimateten Tieren eingebütt. Hierzu sind zehn Fotos vom Fuchs bis hin zur Kuh mit der entsprechenden Bezeichnung als Bildunterschrift abgedruckt. Die Abbildungen werden dem passenden Lebensraum, dargestellt durch zwei größere Fotos einer Wald- und Wiesenlandschaft, zugeordnet. Im Anschluss an die Vermittlung landeskundlichen Wissens erfolgt der interkulturelle Vergleich: »Welche typischen Landschaften gibt es in Ihrer Heimat? Welche Tiere gibt es dort? Welche Tiere werden vom Menschen gehalten? Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch und berichten Sie.« (Eisold et al. 2007: 111).

Funktionsüberschneidungen

Die Überschneidung mehrerer Funktionen in einem Bild führt zu einer längeren Beschäftigung mit diesem – die Lernenden haben die Möglichkeit, sich mit dem Bildinhalt auseinanderzusetzen und darüber zu diskutieren. Anhand der zuvor erläuterten Aufgabe zeigt sich, dass sich die Bildfunktionen deutlich verändert haben. War es bis 2005 fast ausschließlich eine Funktion pro Bild, entwickelt sich seit 2006 ein Trend zur Multifunktionalität – in der beschriebenen Aufgabe aus *eurolingua neu* finden sich die Funktionen Wortschatzübung, Sprechanlass, Vermittlung landeskundlichen Wissens und interkultureller Vergleich. Vor allem in den Lehrbüchern *Tangram aktuell* und *Schritte* übernimmt ein Großteil der landeskundlichen Bilder mehr als eine Funktion (vgl. z. B. Dallapiazza et al. 2006: 28;

Hilpert et al. 2006: 10, 40). Dieses Ergebnis kann auch für die Jahre 2007 bis 2010 festgehalten werden; für die Lehrbücher dieser vier Jahre gilt, dass die Multifunktionalität der eingesetzten landeskundlichen Abbildungen fast schon als obligatorisch eingestuft werden kann. Es zeigt sich zudem, dass sowohl Funktionen der allgemeinen als auch der landeskundlichen Ebene in einem Bild vereint sein können. Am häufigsten wird der Sprechansatz mit anderen Funktionen verknüpft, zunächst mit Wortschatzübungen, später aber vor allem mit dem interkulturellen Vergleich (vgl. Koithan 2007: 16, 47, 58; Aufderstraße et al. 2008: 92). Im Gegensatz dazu fällt auf, dass die Bilder zur Grammatikvermittlung in allen Gruppen auf diese Funktion beschränkt bleiben. Liegt das Augenmerk auf der Grammatik, sollen sich die Lernenden darauf konzentrieren und nicht durch zusätzliche Aufgaben mit einem anderen Schwerpunkt überfordert werden (vgl. Funk 2007: 123; Eisold et al. 2007: 156).

Anhand der zuvor zusammengefassten Ergebnisse lässt sich eine Entwicklung hin zu einer stärkeren Bewusstheit für das Potenzial landeskundlicher Bilder feststellen. Dabei steigt die Vermittlung explizit landeskundlichen Wissens stetig an, welches im Laufe der Jahre vermehrt auch vor dem kulturellen Hintergrund der Lernenden gesehen wird. Der Vergleich der eigenen mit der fremden Kultur ist aus den Lehrbüchern seit 2006 nicht wegzudenken, daneben hat auch die Vermittlung von Grammatik eine nachweisbare Entwicklung zu einer stärker visuellen Vermittlung vollzogen.

Förderung der Visual Literacy

Wie begegnen die Lehrbuchautoren dem Problem, dass das Bildverständen kulturell bedingt ist und als eine Fertigkeit erlernt werden muss? Der landeskundliche Bildeinsatz birgt in sich das Risiko, dass die Lernenden ein Bild vor ihrem kulturellen Hintergrund anders deuten als von Lehrbuchautor und Lehrkraft beabsichtigt und es dadurch zu kulturellen Interferenzen kommen kann. Des Weiteren müssen die spezifischen Eigenschaften darstellender Bilder bekannt sein, um einen kritisch-reflektierten Umgang zu gewährleisten.

Wir haben bereits gesehen, dass der Sprechansatz eine sehr häufige Funktion ist, die von landeskundlichen Abbildungen erfüllt wird. Vor allem in den Lehrbüchern seit 2006 sind die Sprechansätze zusätzlich mit weiteren Funktionen, z. B. dem interkulturellen Vergleich, verbunden, sodass auf die Kultur der Lernenden und die Zielkultur kritisch-reflektiert eingegangen werden kann. Der Einsatz mehrerer Funktionen in einem Bild und die aus mehreren Phasen bestehende Herangehensweise, die von Biechele (2006) gefordert wird, kann ebenfalls für die Lehrbücher ab 2006 bestätigt werden. Bezüglich der Rezeption und Reflexion zur Förderung der Visual Literacy kann die zweite Forschungsfrage somit positiv beantwortet werden, denn es ist eine deutliche Entwicklung hin zu einer tieferen

kommunikativen Bildbeschäftigung nachweisbar. Gleichermaßen gilt für den produktiven Umgang mit Bildern. Verglichen mit anderen früher oder im gleichen Jahr erschienenen Lehrbüchern zeigt sich *Berliner Platz* (2004) hier als ein relativ modern ausgerichtetes Lehrbuch. Durch die Einführung von landeskundlichen Zwischenlektionen und den Einsatz einer Vielzahl landeskundlicher Abbildungen wird deutlich, dass *Berliner Platz* ein verstärktes Augenmerk auf die visuelle Vermittlung von Landeskunde legt. Des Weiteren ist es das erste der untersuchten Lehrbücher, welches eine nach Bachtsevanidis' Definition produktive Aufgabe zur Förderung der Visual Literacy beinhaltet. Die Lernenden haben in Lektion 25 den Auftrag, an einem Projekt zum Thema »Alt und Jung« in Deutschland und in ihrem Heimatland zu arbeiten: »Sammeln Sie Bilder und Texte und machen Sie Wandzeitungen zum Thema.« (Köker et al. 2004: 11). Mit Hilfe gezielter Fragen erhalten die Lernenden Anhaltspunkte, welche Informationen ihre Wandzeitungen enthalten sollen. Neben Texten sollen laut Aufgabenstellung auch Bilder ausgesucht werden, die die Interkulturalität des Themas ausdrücken. Die Lernenden sind aufgefordert, das Material selbst auszusuchen und somit abzuwählen, wie die Bildinformationen von den übrigen Kursteilnehmern wahrgenommen und verstanden werden. Hierfür müssen sie versuchen, die Bilder aus der Perspektive ihrer Mitlernenden zu betrachten.

Im Jahr 2006 enthalten mit *Optimal* und *Schritte* bereits zwei Lehrbücher produktive Aufgaben zur Förderung der Visual Literacy. In *Optimal* sollen Grafiken gezeichnet werden, die den Arbeitsplatz der Lernenden zeigen (vgl. Müller et al. 2006: 86). Was hierbei genau unter einer Grafik verstanden wird, wird nicht erläutert. Das mag beabsichtigt sein, um den Lernenden eine größtmögliche Offenheit zu gewähren und zu unterschiedlichen Ergebnissen zu gelangen, die im Anschluss mit Hilfe der Folgeaufgabe »Beschreiben Sie Ihren Arbeitstag« (ebd.) reflektiert werden können. Der auf der gleichen Seite abgedruckte Text zum Beruf der Krankenschwester in Deutschland und dazu passende Fotografien laden zu einem Gespräch über unterschiedliche Berufsfelder in Deutschland und anderen Ländern ein.

Eine spannende Ergebnisse versprechende Aufgabe findet sich in *Schritte*. Abgebildet ist eine Umrisszeichnung von Deutschland. Bis auf die Zeichnung einer Bratwurst mit Pommes in der Mitte, die als Beispiel fungiert, ist die Karte leer. Folgende Aufgabe wird dazu gestellt:

»Ihre ›persönliche‹ Deutschlandkarte

Was verbinden Sie mit Deutschland?

Was kennen Sie in Deutschland?

Zeichnen Sie oder schreiben Sie.« (Hilpert et al. 2006: 70, Hervorhebung im Original)

Die Aufgabe ermöglicht einen Vergleich von Faktenwissen und Klischees; übliche Stereotype, die aller Voraussicht nach aufkommen werden, können im Plenum

diskutiert und verglichen werden und darüber hinaus von den Lernenden aus ihren eigenen Erfahrungen – sofern sie welche haben – bestätigt oder entkräftet werden. Die Aufgabe bietet sicherlich einen interessanten Gesprächsanlass, da jeder Lernende seine Meinung zu Deutschland äußern kann.

Aspekte (2007) beinhaltet gleich zwei solcher Arbeitsaufträge, darunter einen, der einem Vorschlag von Bachtsevanidis (2012: 123) ähnlich ist. Die Lernenden erstellen hier in Gruppenarbeit eine eigene Werbeanzeige. Nachdem im Plenum einige deutsche Werbeplakate eingeführt wurden, können die Kursteilnehmer wählen, welches Produkt sie bewerben und ob sie eine Anzeige oder einen Radio-Spot kreieren möchten. Teil der Anzeige ist eine selbst angefertigte Zeichnung oder ein passendes, selbst gemachtes oder ausgesuchtes Foto; anschließend erfolgt die Präsentation der Werbung im Kurs (vgl. Koithan et al. 2007: 131). Ziel ist, dass die übrigen Lernenden von der Werbung für das Produkt angesprochen werden. Auch hier ist der Perspektivwechsel der einzelnen Gruppen gefragt, damit die Werbung so gestaltet wird, dass sie für die übrigen Teilnehmer attraktiv ist.

Darüber hinaus enthält *Aspekte* eine Aufgabe, die zusätzlich zum produktiven Umgang mit Bildern zu einem interkulturellen Vergleich motiviert. Nachdem Umweltschutz in Deutschland im Unterricht thematisiert wurde, bekommen die Lernenden den Auftrag, zu einem Umwelt-Projekt in ihrem Heimatland zu recherchieren und darüber zu berichten: »Ordnen Sie Ihre Notizen in einer sinnvollen Reihenfolge und schreiben Sie einen kurzen Bericht zu Ihrem Projekt. Ergänzen Sie den Bericht mit Fotos und hängen Sie die Berichte im Kursraum aus.« (Koithan et al. 2007: 159). Zu wünschen ist, dass hier Fotos ausgewählt werden, die das Projekt für die übrigen Lernenden möglichst anschaulich und verständlich machen. In einer anschließenden Reflexion können die zuvor behandelten Projekte in Deutschland mit denen der anderen Länder verglichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert werden.

Zum Thema *Politik und internationale Beziehungen* findet sich in *eurolingua neu* (2007) eine Aufgabe, in der die Lernenden anhand von Text und Bildern die Beziehung zwischen ihrer Heimat und Europa schildern sollen. Einige Beispielbilder mit entsprechenden Unterschriften – als Beispiel sei hier das Foto einer offenen Grenze genannt – geben Hinweise, wie die Aufgabe zu lösen ist (Eisold et al. 2007: 193). In der gleichen Lektion sollen sich die Lernenden laut Aufgabenstellung überlegen, wie sie Europa präsentieren würden. Explizit wird darauf hingewiesen, dass die Präsentation durch eine Zeichnung oder ein Foto erfolgen kann (ebd.: 197). Auch hier erhalten die Lernenden Inspiration durch Beispielbilder wie die Karikatur von Europa auf dem Stier, hier dargestellt als Paragraphen produzierender Goldesel. Die Beispielbilder regen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem politischen und wirtschaftlichen Europa an; die Lernenden werden dazu aufgefordert, sich intensiv Gedanken zu geeignetem Bildmaterial zu machen.

In Option 2 zum Ende des Buches sind einige der Fotos und Zeichnungen abgedruckt, die die Lernenden bereits aus früheren Lektionen kennen. Hier sollen für die übrigen Teilnehmer eigene Aufgaben zu den Bildern entworfen werden, so dass zum Abschluss des Kurses eine Rallye entsteht (ebd.: 208). Die Teilnehmer suchen sich hier zwar keine eigenen Bilder aus, die Aufgabe geht dennoch über bloße Rezeption hinaus, da die Lernenden produktiv tätig werden und sich in die Situation der anderen Kursteilnehmer hineinversetzen.

Obwohl das Lehrbuch *Lagune* (2008) dem früheren Lehrbuch *Delfin* (2001) in der Auswahl und Einbindung des landeskundlichen Bildmaterials nachweislich ähnelt, gibt es auch hier eine Aufgabe zur Förderung der Visual Literacy, die in *Delfin* nicht vorkommt. Zum Thema *Wirtschaft und Geschäftsideen* haben die Lernenden den Auftrag, ein Multifunktionsauto mit praktischen oder witzigen Zusatzfunktionen zu entwerfen. Neben einem Werbetext soll auch eine Zeichnung des Autos angefertigt werden (Aufderstraße et al. 2008: 75). Im Anschluss stellen die Lernenden ihre Produkte im Plenum vor und wählen die originellste Idee. Ähnlich wie in *Aspekte* soll also auch hier Werbung gemacht werden. Die visuelle Darstellung muss eindeutig sein und die übrigen Kursteilnehmer überzeugen, um später gut bewertet zu werden. Der Unterschied zu *Aspekte* besteht darin, dass es sich hier um ein Phantasieprodukt handelt – die interkulturelle Ebene fehlt. Dadurch gerät auch die Bewusstmachung kultureller Unterschiede außer Acht. Trotzdem kann auch diese Aufgabe als Förderung der Visual Literacy angesehen werden. Die Lernenden machen sich Gedanken darüber, wie ihr Auto am besten dargestellt werden kann, sodass sich die Zuschauer angesprochen fühlen und alles auf Anhieb verstehen. Hierfür muss auf ähnliche Weise die fremdkulturelle Perspektive eingenommen werden wie bei den Aufgaben, die eine interkulturelle Ebene haben. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die Lernenden dessen nicht bewusst sind. Um Unklarheiten zu vermeiden, sollte die Lehrkraft auf den interkulturellen Aspekt der Aufgabe hinweisen.

In *Schritte plus* (2010) ist die Entwicklung hin zu einem reflektierten Umgang mit landeskundlichen Bildern am weitesten vorangeschritten. Zum einen ist hier die gleiche Aufgabe zur produktiven Auseinandersetzung mit landeskundlichem Bildmaterial abgedruckt, die auch in *Schritte* (2006) zu finden ist: Die Lernenden zeichnen ihre eigene Deutschlandkarte und verarbeiten sowohl Faktenwissen als auch persönliche Erfahrungen oder allgemein bekannte Stereotype (Hilpert et al. 2010b: 72). Zum anderen werden bereits in *Schritte* eingesetzte Übungen mit zusätzlichem Bildmaterial ausgestattet, so zum Beispiel in Lektion 13, in der die Lernenden mit Hilfe von eigens angefertigten Plakaten wichtige geschichtliche Ereignisse ihres Heimatlandes vorstellen. In *Schritte plus* ist an dieser Stelle ein Beispielplakat zum Tag der deutschen Einheit abgedruckt. Das Plakat zeigt Zeichnungen des Brandenburger Tors, der deutschen Flagge sowie einer Karte, welche die Einheit zwischen Ost und West veranschaulicht (ebd.: 65). Die Lernenden wer-

den durch dieses Beispiel angeregt, ebenfalls Zeichnungen oder Fotografien zu verwenden. Da ein solches Beispielbild in *Schritte* fehlt und die Lernenden in der Aufgabenstellung nicht auf die Option der visuellen Gestaltung ihrer Plakate hingewiesen werden, ist anzunehmen, dass sie vorrangig mit Text arbeiten werden (Hilpert et al. 2006: 65).

Daneben gibt es in *Schritte plus* neue Aufgaben, die eine produktive Auseinandersetzung mit Bildern erfordern. Hier soll auf die Zwischenspiele nach jeder Lektion verwiesen werden, die neben landeskundlichen Informationen und Sprechanolässen auch Aufgaben zur Förderung der Visual Literacy beinhalten. So soll im Zwischenspiel nach Lektion 11 anhand von Bildern Mimik und Gestik veranschaulicht werden. Gesten können sich interkulturell unterscheiden und in einigen Lehrbüchern gibt es Übungen, in denen den abgebildeten Gesten die richtige Bedeutung zugeordnet werden soll. *Schritte plus* geht noch weiter, indem es die Lernenden dazu anregt, die fotografisch abgebildeten Gesten nachzumachen und dazu zu sprechen. Der Satz »Herzlich willkommen!« soll mit Hilfe dreier unterschiedlicher Gesten – von offen und herzlich bis zurückhaltend und eingeschüchtert – ausgesprochen werden (Hilpert et al. 2010b: 48 f.). Anschließend führen die Lernenden in Partnerarbeit ein kurzes Gespräch anhand von Gestik und Mimik vor. Die anderen Kursteilnehmer sollen erraten, was Thema des Gesprächs ist (ebd.: 49). Mit Hilfe dieser Übungen sollen die Lernenden auf die kulturellen Unterschiede in der Körpersprache aufmerksam gemacht werden. Sie erstellen hier keine eigenen Bilder, gehen aber dennoch produktiv vor, da sie sich zunächst anhand von Bildern ihrer eigenen Körpersprache bewusst werden und sich anschließend eigene Gesten und Gesichtsausdrücke überlegen, die von den übrigen Teilnehmern verstanden werden sollen. Sie werden selbst zum »Bild«. Die Aufgaben fördern in hohem Maß die Visual Literacy, da kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert und verarbeitet werden.

7. Schlussbetrachtung

Die Ergebnisse der quantitativen Auszählung belegen, dass Bachtsevanidis (2012: 119) mit seiner Annahme, die Erkenntnisse der Bildwissenschaft hätten noch keinen Einzug in die Didaktik gefunden, teilweise recht hat. Die Zahl landeskundlicher Bilder hat sich von 2000 bis 2010 nicht wesentlich verändert. Revidiert wird Bachtsevanidis' Annahme jedoch durch die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung. Die Entwicklung der Bildfunktionen zeigt sowohl eine Übertragung der Forschungserkenntnisse in die Unterrichtspraxis als auch ein stärkeres Bewusstsein für die Visual Literacy. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse ergaben eine größere Vielfalt an Bildfunktionen ab dem Jahr 2006. Dieses Jahr bildet damit einen Einschnitt in der Art, wie der Bildeinsatz in den untersuchten Lehrbüchern

gestaltet wird. Lag die Hauptfunktion der Bilder bis 2005 noch in der ansprechenden Gestaltung der Lehrbuchseiten, nimmt die Vielfalt der Funktionen und damit einhergehend die Einbindung der Abbildungen in den Unterricht ab 2006 zu. Eine Funktion, die dabei konstant häufig eingesetzt wird, ist die Funktion der Anschaulichkeit bzw. Gedächtnisstütze nach Scherling und Schuckall (1992). Eine ebenfalls durchgehend hohe Einsatzquote hat Weidenmanns (1991b) Aktivierungsfunktion. Hand in Hand damit geht die Funktion des Sprechanlasses. Auf den Einstiegsseiten bereits zu Beginn häufig auftretend, entwickelt sich diese Funktion ab 2006 auch innerhalb der Lektionen zur meist eingesetzten Bildfunktion. Kombiniert wird sie – ebenfalls vermehrt ab 2006 – mit dem interkulturellen Vergleich; ein Gespräch über die deutsche Kultur endet in der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraums vermehrt mit einer Gegenfrage zur Kultur der Lernenden. Bemerkenswert ist, dass die für die zweite Hälfte des Untersuchungszeitraums fast obligatorische Multifunktionalität der landeskundlichen Abbildungen nicht mehr zum Tragen kommt, sobald die Vermittlung oder Anwendung von Grammatik im Vordergrund steht. Biechele begründet das mit den unterschiedlichen Anforderungen, die je nach Funktion an ein Bild gestellt werden:

»Bilder sollten funktionsgerecht sein, d. h., (sic!) Bilder, die kommunikativ-kognitive Funktionen erfüllen sollen, müssen offen, anregend, informativ, mehrdeutig u. s. w. (sic!) sein, Bilder in überwiegend heuristischer oder Mnemo-Funktion [...] sollten klar strukturiert, zielbezogen, eindeutig, funktionsangemessen sein (Grammatik-visualisierung).« (Biechele 2006: 41).

Die tatsächliche Entwicklung des landeskundlichen Bildeinsatzes liegt demnach in der Einbindung der vorhandenen Bilder in das Unterrichtsgeschehen: Die Anzahl an Bildern nimmt nicht zu, doch die vorhandenen Bilder werden verstärkt für den Lernprozess genutzt, indem sie unterschiedliche Funktionen in sich vereinen und sowohl zum Erlernen der Sprache als auch zur Sensibilisierung für die eigene und fremde Kultur beitragen. Die Förderung der Visual Literacy wird dabei nicht außer Acht gelassen, sondern ist deutlicher in den Lehrbüchern bis 2010 vertreten als in der einschlägigen Literatur angenommen. Die Analyse hat darüber hinaus ergeben, dass neben dem rezeptiven auch der produktive Umgang mit landeskundlichen Abbildungen seit 2006 vorangetrieben wird. Die in der Literatur häufig zu lesende düstere Prognose, dass die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie zur Bildwahrnehmung im DaF-Unterricht kaum eine Rolle spielen, kann durch die Ergebnisse dieser Studie ein Stück weit relativiert werden.

Es soll jedoch an dieser Stelle nicht der Eindruck entstehen, dass in den untersuchten DaF-Lehrbüchern jedes Bild am rechten Fleck steht und perfekt zur Unterrichtsgestaltung genutzt wird. Vor allem der produktive Ansatz zur Förderung eines kompetenten Umgangs mit dem abgedruckten Bildmaterial wird noch nicht ausreichend eingesetzt, auch wenn die Analyse zeigt, dass die Lehrbücher auf die-

sem Gebiet mehr umsetzen als in der Fachliteratur angenommen. Die Ergebnisse lassen hoffen, dass sich der Bildeinsatz in die Richtung weiterentwickelt, die für die Bildfunktionen festgestellt wurde. Die größte Aufgabe zukünftiger Lehrbuchautoren und Lehrkräfte besteht nach wie vor darin, die verwendeten Bilder so zu gestalten und einzusetzen, dass ansprechender Unterricht mit einer Erziehung zur Bildkompetenz kombiniert wird.

Der landeskundliche Bildeinsatz befindet sich in stetigem Wandel und birgt in sich ein spannendes Untersuchungsfeld, welches längst nicht hinreichend erforscht ist. Die Ergebnisse dieses Beitrags bieten eine gute Grundlage für weitere Forschung, die qualitativ ausgerichtet sein und sich auf den Bildeinsatz im Unterricht konzentrieren sollte. Vor allem die Bildmorphologie bietet sich als Untersuchungsgegenstand und Erweiterung der hier untersuchten Bildfunktionen an. Zur Betrachtung des Bildeinsatzes in seinem gesamten Umfang sollten zudem logische und analoge Bilder sowie deren Unterkategorien einbezogen werden. Eine naheliegende methodische Herangehensweise zur weiteren Forschung stellt der Einbezug der Lehrwerkautoren dar. Des Weiteren bedarf der Unterricht an sich einer größeren Aufmerksamkeit, denn – wie auch von Bachtsevanidis (2012: 124) festgestellt – die tatsächliche Umsetzung der methodisch-didaktischen Maßnahmen zur Förderung der Visual Literacy im Unterricht muss auf ihren Mehrwert überprüft werden. Dies kann nur durch Longitudinalstudien geschehen, in denen die Entwicklung der Visual Literacy über einen längeren Zeitraum untersucht wird.

Literatur

Lehrbücher

- Albrecht, Ulrike; Fandrych, Christian; Grüßhaber, Gaby; Henningsen, Uta; Hesselmann, Oliver; Kilimann, Angela; Köhl-Kühn, Renate (2005): *Passwort Deutsch. Kursbuch 3*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Arnsdorf, Dieter; Baier, Gabi; Kilimann, Angela; Kindler, Claudia; Weiß, Peter (2005): *Mit uns leben NEU. Deutsch als Zweitsprache. Kursbuch 3*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2001): *Delfin: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch*. Ismaning: Hueber.
- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas (2008): *Lagune. Kursbuch 3*. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Buscha, Anne; Szita, Szilvia (2008): *Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch*. Leipzig: Schubert.
- Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Blüggel, Beate; Schümann, Anja (2005): *Tangram aktuell 3. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Lektion 1–4. Ismaning: Hueber.
- Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Blüggel, Beate; Schümann, Anja (2006): *Tangram aktuell 3. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Lektion 5–8. Ismaning: Hueber.

- Eisold, Knut; Schote, Joachim; Seiffert, Christian (2007): *eurolingua Deutsch 3. Kurs- und Arbeitsbuch + Zertifikatstraining*. Neue Ausgabe. Berlin: Cornelsen.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke; Winzer, Britta; Niemann, Rita; Christiany, Carla; Jin, Friederike (2007): *studio d B1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. Berlin: Cornelsen.
- Hilpert, Silke; Kerner, Marion; Orth-Chambah, Jutta; Schümann, Anja; Specht, Franz; Gottstein-Schramm, Barbara; Krämer-Kienle, Isabel; Reimann, Monika (2005): *Schritte 5. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Hilpert, Silke; Robert, Anne; Schümann, Anja; Specht, Franz; Gottstein-Schramm, Barbara; Kalender, Susanne; Krämer-Kienle, Isabel (2006): *Schritte 6. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Hilpert, Silke; Kerner, Marion; Orth-Chambah, Jutta; Schümann, Anja; Specht, Franz; Gottstein-Schramm, Barbara; Krämer-Kienle, Isabel; Reimann, Monika (2010a): *Schritte plus 5. Kursbuch + Arbeitsbuch. Niveau B1.1*. Ismaning: Hueber.
- Hilpert, Silke; Robert, Anne; Schümann, Anja; Specht, Franz; Gottstein-Schramm, Barbara; Kalender, Susanne; Krämer-Kienle, Isabel (2010b): *Schritte plus 6. Kursbuch + Arbeitsbuch. Niveau B1.2*. Ismaning: Hueber.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf; Ochmann, Nana (2007): *Aspekte. Mittelstufe Deutsch*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Köker, Anne; Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Sonntag, Ralf (2004): *Berliner Platz 3. Deutsch im Alltag für Erwachsene*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2006): *Optimal B1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Lehrbuch. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwabl, Susanne; Weers, Dörte (2000): *em Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Kursbuch*. 2. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwabl, Susanne; Weers, Dörte (2008): *em neu 2008 Brückenkurs. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Perlmann-Balme, Michaela; Tomaszewski, Andreas; Weers, Dörte; Specht, Franz (2004): *Themen aktuell 3. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Schote, Joachim (2005): *Pluspunkt Deutsch 3. Der Integrationskurs Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Berlin: Cornelsen.

Forschungsliteratur

- Ammer, Reinhard (1988): *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der Bundesrepublik Deutschland von 1955–1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*. München: iudicium.
- Bachtsevanidis, Vasili (2012): »Was liest du aus dem Bild? Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht«. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17, 2, 113–128.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2004): »Konfliktpotenzial in authentischen Unterrichtsmaterialien – eine Chance für die Initierung interkultureller Lernprozesse? Überlegungen auf der Grundlage von Bildern und Musik«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: Studienverlag, 13–23.
- Biechele, Barbara (1997): »Visualisierung in Lehrwerken für DaF: Ein Beitrag zur Gedächtnisschulung?«. In: Wolff, Armin et al. (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachlernen, prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen, Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa, eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Beiträge der 24. Jahrestagung Deutsch

- als Fremdsprache vom 29.–31. Mai 1996 an der Universität Göttingen, 57–31 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Biechele, Barbara (1998): »Konstruktivistisch Lernen mit Visualisierungen in der interkulturellen Landeskunde«. In: Btzuiolei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hrsg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum: AKS, 30–42.
- Biechele, Barbara (2006): »Anmerkungen zum interkulturellen Bildverständhen«. In: *Intercultural Journal for Intercultural Business* 1, 17–50.
- Duncker, Ludwig (2008): »Bild und Erfahrung: Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens«. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern: Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23–30.
- Enns, James T. (2004): *The Thinking Eye, the Seeing Brain: Explorations in Visual Cognition*. New York u. a.: W. W. Norton.
- Funk, Hermann (1994): »Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse«. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 105–111.
- Hecke, Carola; Surkamp, Carola (2010): »Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht«. In: Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr.
- Heinrich, Robert; Molenda, Michael; Russell, James D. (eds.) (1985): *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. First edition 1982. New York: John Wiley & Sons.
- Hoffman, Donald (2003): *Visuelle Intelligenz: Wie die Welt im Kopf entsteht*. 2. Auflage. München: Klett-Cotta.
- Hosch, Wolfram; Macaire, Dominique (1996): *Bilder in der Landeskunde. Fernstudienprojekt des DIFF, der GhK und des GI*. München: Goethe-Institut.
- Koreik, Uwe (1998): »Das Problem der Erwartungshaltung bei der Vermittlung kultureller Inhalte«. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hrsg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum: AKS, 80–88.
- Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (2006): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim u. a.: Beltz.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): »Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. 2. Auflage. Berlin u. a.: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35), 1215–1227.
- Lewalter, Doris (1997): *Lernen mit Bildern und Animationen: Studie zum Einfluss von Lernermerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen*. Münster: Waxmann.
- Nänni, Jürg (2009): *Visuelle Wahrnehmung. Eine interaktive Entdeckungsreise durch unser Sehsystem*. 2. Auflage. Zürich: Niggli.
- Peeck, Joan (1994): »Wissenserwerb mit darstellenden Bildern«. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Hans Huber, 59–94.
- Pettersson, Rune (1994): »Visual Literacy und Infologie«. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Hans Huber, 215–235.
- Pettersson, Rune (2010): *Bilder in Lehrmitteln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rieger, Caroline (1999): »Visualisierungen in modernen DaF-Lehrbüchern«. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 32, 2, 174–181.
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen u. a.: UTB.

- Scherling, Theo; Schuckall, Hans-Friedrich (1992): *Mit Bildern lernen: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Sczepel, Jörg (2011): *Visuelle Wahrnehmung: Eine Einführung in die Konzepte Bildentstehung, Helligkeit + Farbe, Raumtiefe, Größe, Kontrast und Schärfe*. Norderstedt: Books on Demand.
- Sturm, Dietrich (1990): *Zur Visualisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Historische und kulturkontrastive Aspekte*. Kassel: Universitätsbibliothek.
- Sturm, Dietrich (1991): »Das Bild im Deutschunterricht«. In: *Fremdsprache Deutsch* 5, 4–11.
- Ucharim, Anja (2009): »Ein methodischer Versuch zur Analyse von DaZ-Lehrwerken: die thematische Diskursanalyse«. In: Lütke, Christiane; Kollenrott, Anne Ingrid; Ziegenmeyer, Birgit; Fellmann, Gabriela (Hrsg.): *Empirische Fremdsprachenforschung: Konzepte und Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 161–172.
- Weidenmann, Bernd (1988): *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern: Hans Huber.
- Weidenmann, Bernd (1991a): »Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern«. In: *Fremdsprache Deutsch* 5, 12–16.
- Weidenmann, Bernd (1991b): *Lernen mit Bildmedien: Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim u. a.: Beltz.

► *Theresa Brunsing*

Nach einem Bachelorstudium in Germanistik und Philosophie und einem Masterstudium in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld war sie Mitarbeiterin beim Deutschlernzentrum PunktUm / Universität Bielefeld sowie als Lehrbeauftragte in studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschkursen und als Schreibberaterin in der Einzelberatung tätig. Seit 2013 ist sie Projektkoordinatorin der internationalen Sommerdeutschkurse von PunktUm / Universität Bielefeld.