universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Ich liebe schauen." – Einzelfotos als Anlass für echte Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht für Erwachsene

Verfasserin

Sabine Melnicki

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 332
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Deutsche Philologie
Betreuer:	em. Univ.-Prof. MMag. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Danksagung

Den Fortschritt verdanken wir den Nörglern. Zufriedene Menschen wünschen keine Veränderung.
H. G. Wells

Aber der bereichert mich, der mich ganz anderes sehen lässt als das, was ich alltäglich sehe.
Paul Valéry

Mein Dank gilt vor allem meinem Betreuer em. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm für seine ehrliche, präzise und wertvolle Betreuung trotz prall gefülltem Terminplan – danke für den Überblick, die Entwicklung des Positivs und den Aufhängenagel.

Dank gilt den beiden Trainern und ihren Lernenden – besonders Hanan und Zaynap – für ihre Zeit, Geduld und ihr Interesse – danke für den Blick in das Fotoalbum.

Dank gilt meinen Eltern, Sonja für das Auge für Schönheit im Detail, Otmar für das Bereitstellen vieler Filmrollen und beiden für tiefstes Vertrauen in meine Entwicklung. Dank an Monika für kritische Blicke, Karl für den Blick auf die See, meinen Geschwistern für den goldenen Bilderrahmen und das Passepartout.

Dank geht an Dietmar Tollerian für die professionelle Perspektive, wichtige Antworten und das lebendigste aller Fotos.

Dank an meine Freunde für die weiße „Kamera“, kritische Unterstützung und Geduld; speziell an Michl Gegenhuber für die Verlangsamung meines Blicks; an Flo Haderer für den Mut zum Ungewöhnlichen; an Ferdi Jaitz und die Piranis für Landschaften und Porträts; an Katha Kurzmann für die Shootings und Shootingpausen; an Kevin Lutz für das Licht, den Ton und rhetorische Figuren; an Ju Oberndorfinger und Doreen Kallweit für Retusche und Schärfe; an Eva Schlögl für den Mut zur Unschärfe im Bild; an Dani Urstöger für das Vor-Bild; an Lisi Wieser für aktive Farben, den Blick für Ästhetik und Technik-Support.

Schließlich gilt mein Dank all jenen, die mit Verstand und Gefühl auf den Auslöser gedrückt haben und mich teilhaben lassen an einem Blick auf die Welt, der über meine eigenen Augen hinausgeht.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung 3
Vorwort: Entstehung und Einflüsse 7
1 Einleitung: „Ich liebe schauen." 9
2 Der Wandel des Fotos im Fremdsprachenunterricht 13
3 Zur Perzeption und Rezeption von Fotos: gegen die Ökonomisierung des Blicks 18
4 Der Bildtyp „fotografisches Lichtbild" und seine Wesenszüge 32
5 *Exkurs*: Das Foto als Thema: Medienkompetenz und Kunstvermittlung 51
6 Ziele und Funktionen von Fotos im Fremdsprachenunterricht 56
7 Die Funktion des Sprechanlasses mit dem Ziel der echten Kommunikation 67
8 Das Verhältnis von Foto und Text 79
9 Kriterien für die Bildauswahl 86
10 Techniken bei der Arbeit mit Fotos: Methodik 100
11 Die Rolle der Lehrperson 121
12 *Exkurs*: Impulsinterview mit Dietmar Tollerian 122
13 Fallstudie: Forschungsmethoden 124
14 Fallstudie: Datenerhebung 136
15 Datenauswertung und –interpretation nach Kategorien 143
16 Zusammenfassung und Ausblick 163
Tabellenverzeichnis 169
Abbildungsverzeichnis 169
Literaturverzeichnis (inkl. Bildquellen) 171
Anhang A: Kurzfragebogen und Leitfäden für Lehrenden- und Lernendeninterviews 181
Anhang B: Beobachtungsbogen 184
Anhang C: Aussagen für die kommunikative Validierung mit Lehrer B1 (Hugo) 188
Anhang D: Ideen für Fragen in der Fotoarbeit 190
Anhang E: Transkription des Interviews mit Lehrer A2 (Emil) 191
Anhang F: Transkription des Impulsinterviews mit Dietmar Tollerian 196
Abstract 211
Curriculum Vitae 212

Vorwort: Entstehung und Einflüsse

Photographieren heißt, den Atem anhalten, wenn sich im Angesicht der flüchtigen Wirklichkeit alle unsere Fähigkeiten vereinen. Dann bereitet das Einfangen des Bildes physische und geistige Freude.
Henri Cartier-Bresson[1]

Wer andauernd begreift, was er tut, bleibt unter seinem Niveau.
Martin Walser[2]

In meinem eigenen Unterricht habe ich schon immer Bilder eingesetzt, anfangs als Auflockerung, später auch mit genaueren didaktischen Vorstellungen und zum Thema Kunst. Ich stellte fest, dass sich mein eigenes Interesse für Fotografie und andere Kunstformen auf meine Lernenden übertrug und Ausstellungsbesuche, kleine Fotoprojekte, und der Einsatz von Einzelbildern im Sprachunterricht stets kleine und größere (Lern-)Erfolge brachten. Auf der Suche nach geeignetem weiteren Bildmaterial und didaktischen Hinweisen zum Bildeinsatz musste ich aber feststellen, dass das Thema in der gängigen deutschsprachigen Fachliteratur zur Methodik keinen großen Stellenwert einnimmt, auch zu Kunst im Sprachunterricht gibt es erst wenige Publikationen. Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen ergaben ein ähnlich trostloses, ahnungsloses Bild. Dem Abhilfe zu schaffen, war mein erstes persönliches Anliegen.

In der Zeit während dieser Diplomarbeit habe ich Gespräche mit Fotografinnen und Fotografen geführt und Ausstellungen sowohl junger, aufstrebender als auch bekannter Künstler[3] besucht, Filmdokumentationen[4] angesehen und unzählige Bildbände durchgeblättert – immer auf der Suche nach Antworten auf dieselben Fragen: Warum faszinieren Fotos? Was macht ein gutes Bild aus? Gleichzeitig habe ich versucht, mir die Fotos während ihrer Anwendung im Unterricht vorzustellen. Dabei zeigte sich zwar, dass es eine Fülle an Fotografien gibt, die bestimmte gesellschaftlich (und persönlich) ästhe-

---

[1] Henry Cartier-Bresson, zit. nach Koschatzky (1984): 204.
[2] Martin Walser, zit. nach VNR Verlag für die Deutsche Wirtschaft AG (2012): o. S.
[3] *World Press Photo 11*, WestLicht Wien (9.9.2011–9.10.2011) / *Eva Schlögl,* Bildetage Wien (23.10.2011–6.11.2011) *René Magritte „Das Lustprinzip"*, Albertina Wien (9.11.2011–26.2.2012) / *Henri Cartier-Bresson „Der Kompass im Auge: Amerika, Indien, Sowjetunion"*, Kunsthaus Wien (17.11.2011–26.2.2012) besichtigt im Rahmen einer Führung für Lehrpersonen / *Robert Capa „Fotografien aus der Sammlung des Ungarischen Nationalmuseums"*, Collegium Hungaricum Wien (1.10.2011–31.1.2012) / *Weegee „Retrospektive 1932–1960. Auer Ory Photo Collection"*, WestLicht Wien (22.11.2011–12.2.2012) / *Joel Sternfeld, Farbfotografien seit 1970,* Albertina Wien (27.6.2012–7.10.2012).
[4] *Annie Leibovitz – Life through a lens*. Regie: Barbara Leibovitz. DVD, 79 Min., Dokumentation. Produktion: Thirteen, Wnet, AdirondackPictures, USA, 2005. / *How to make a book with Steidl*. Dokumentarfilm von Gereon Wetzel und Jörg Adolph. DVD, 88 Min. Deutschland, 2010. / *William Eggleston. Fotograf*. Ein Film von Reiner Holzemer. DVD, 2 x 26 Min., Dokumentation. Reiner Holzemer Film, 2008.

tische und künstlerische Ansprüche erfüllen, jedoch für den Unterricht aus verschiedenen Gründen ungeeignet erscheinen. Herauszufinden, anhand welcher Kriterien Fotos für den Unterricht ausgewählt werden können, war mein Bestreben.

Meinen persönlichen, produktiven Zugang zur Fotografie fand ich in dieser Zeit mithilfe einer alten analogen Spiegelreflexkamera, was für mich sehr aufschlussreich in Bezug auf Elemente der Bildkomposition war, sowie das Verständnis für das Verhältnis zwischen der ursprünglichen Idee, der Intention für das Foto und schließlich dem Ergebnis verstärkte. Meines Erachtens versteht man Ergebnisse besser, wenn man an den Ursprung und in den Produktionsprozess zurückkehrt. Dieser Gedanke könnte auch für den Unterricht mit vergleichenden Produktivverfahren genutzt werden.

Im Laufe der Arbeit stellte sich für mich heraus, dass ich durch meine eigene Unterrichtszeit neben dem Zugang einer Forscherin auch stets den Zugang einer Lehrperson verfolgte. Wenn es vor allem während der Studie nicht immer leicht war, meine Funktion der Forscherin von der einer Unterrichtenden zu trennen, so denke ich doch, dass mich meine Erfahrung vorrangig positiv unterstützen konnte.

Ich sehe mich selbst als Unterrichtende nie als Sprachlehrerin per se, sondern mehr als Kulturvermittlerin und Begleiterin auf dem Weg des (Sprach-)Lernprozesses. Hierbei spielen Kunst und in ihr die Fotografie als Facetten der Kultur eine wichtige Rolle. Meinem Anliegen, meinen Lernenden einen persönlichen, emotionalen Zugang zur Kunst als wichtigem Teil der österreichischen, europäischen und Welt-Kultur zu verschaffen, soll mit dieser Arbeit Ausdruck verliehen werden. Wenn ich meinen Beitrag dazu leisten kann, wieder ein wenig mehr Aufmerksamkeit auf Bilder und Unterricht mit emotionalem, kreativem, freien Zugang zu lenken, dann sind meine Hoffnungen über alle Maße erfüllt.

1 Einleitung: „Ich liebe schauen."

Wenn die Deutschlernende Nasibat *„Ich liebe schauen"*[5] sagt und damit meint, durch das Fenster Menschen auf den Straßen zu beobachten, so trifft dieser Satz auch den Kern der Arbeit mit Fotografien im Unterricht, die dieses Fenster zur Welt sein oder weiter öffnen können. Fotos sind aber mehr als nur das *„transparente Fenster zur Welt",* sie sind auch eine bestimmte *„Sorte Zeichen, die sich trügerisch im Gewand von Natürlichkeit und Transparenz präsentiert, hinter der sich aber ein opaker, verzerrender, willkürlicher Mechanismus der Repräsentation, ein Prozeß ideologischer Mystifikation verbirgt"*[6], sie sind also, wenn überhaupt, dann nur die *„Illusion eines Fensters zur Welt"*[7]. Im Sinne dieses Bildbegriffs, der etwas negativ, aber doch zutreffend die scheinbare Widersprüchlichkeit zwischen abbildender Funktion und Tiefgründigkeit der Fotografie um die Absichten der Bildproduzierenden erweitert, sollen hier Fotografien als eine Art Zeichen im interessanten Spannungsfeld zwischen Malerei und Film verstanden werden, die im Unterricht eingesetzt werden, um Lernende zur Kommunikation über das Foto – und die Welt darin – zu motivieren. Wenn dies in einer mündlichen Aussage kulminiert, die *„lieben"* und *„schauen"* auf emotionale Weise in einem Satz verbindet, so ist das Ziel eines lernendenzentrierten, autonomiefördernden Unterrichts mit authentischen Materialien, die die Erfahrungs- und Erlebniswelt der Lernenden ansprechen und erweitern, bereits ein Stück näher gerückt.

Die vorliegende Arbeit will somit konkret den Einsatz von Einzelfotos als Anlass für echte Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht untersuchen. Dabei soll von der Frage ausgegangen werden, inwiefern der Einsatz von lehrwerksunabhängigen Einzelfotos mit Menschen als Motiv echte Kommunikation im Unterricht anregen und unterstützen kann. Dafür gilt es einerseits dem Begriff der „echten Kommunikation" und seiner Relevanz für den Sprachunterricht näher zu kommen, andererseits Voraussetzungen und Schwierigkeiten in der Arbeit mit Einzelfotos herauszufinden. Meine Grundannahmen beziehen sich darauf, dass Fotos mit Menschen im Unterricht echte Kommunikation fördern können, sofern sie unter bestimmten – noch zu bestimmenden – Kriterien ausgewählt und didaktisch zielgerichtet eingesetzt werden. Weiters vermute ich,

---

[5] Äußerung von Nasibat in der Unterrichtsphase der „leeren" Beobachtung (siehe Kap. 14.1).
[6] Mitchell (2008): 18.
[7] Shore (2009): 10.

dass der Grund für effektiven Einsatz hauptsächlich darin liegt, dass Fotos von Menschen den emotional-affektiven Bereich der Lernenden ansprechen. Was es braucht, um Fotos als geeignetes, anregendes, lernförderliches und nicht zuletzt relativ „einfaches" Mittel im Sprachunterricht einzusetzen und damit echte Kommunikation als Ziel zu erreichen, gilt es zu ermitteln. Meine dritte Grundannahme besagt somit, dass echte Kommunikation im Unterricht nur stattfinden kann, wenn die Lernenden persönlich und emotional motiviert sind und dass dies durch Bilder angeregt werden kann.

Die Forschungsfrage lautet demnach:

— **Inwiefern kann der Einsatz von „Menschenbildern" (Fotos von/mit Menschen) echte Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht unterstützen?**

Die Unterfrage:

— **Wie müssen diese Fotos beschaffen sein?**

Zur Annäherung an die Beantwortung der Fragen wird in Kap. 2 zuerst ein kurzer Blick auf die Tradition des Fotos im Fremdsprachenunterricht geworfen, um zur heutigen Ausgangssituation zu gelangen. Die Rezeption von Fotos soll danach in Kap. 3 von einer unterrichtspsychologischen Seite im Sinne Bernd WEIDENMANNs betrachtet werden, um die Wirkung von Fotografien im Unterricht besser einschätzen zu können.

Nach einer Eingrenzung und Charakterisierung der Bildart „Fotografie"[8] in Kap. 4 werden Funktionen und Ziele und damit auch Vorteile der Fotografien im Unterricht herausgearbeitet (Kap. 6). Auf das Ziel des Sprechanlasses und das Verhältnis von Text und Bild wird eigens einzugehen sein (Kap. 7 und 8), dabei gilt es die Spezifika von „echter Kommunikation" im Unterricht und die notwendigen Mittel zur Erreichung dieses Ziels zu klären. Kurz werden Medienkunde (Kap. 5) und später die Rolle der Lehrperson (Kap. 11) besprochen.

Zur Frage, wie diese Bilder beschaffen sein müssen, damit sie für den Unterricht geeignet sind, wird ein Vorschlag einer Kriterienübersicht entworfen, die – kritisch betrachtet

[8] Für diese Arbeit inkludiert dies: digitale und analoge Fotografien (bearbeitet wie unbearbeitet), Standbild (fotografische Ausschnitte aus einem Film), Dias (zu projizierende Fotonegative). Im Folgenden soll für das Lichtbild die Kurzform „Foto" verwendet werden, vor allem, um den Begriff dem der „Fotografie" als Gesamtdisziplin gegenüberzustellen.

– einen Anhaltspunkt für die Auswahl geeigneter Bilder geben kann (Kap. 9). Weiters soll es methodische Überlegungen geben, ein spezieller Fokus wird hier auf der Trennung von Analyse und Interpretation liegen (Kap. 10).

Der empirische Teil der Arbeit stellt eine qualitative Untersuchung an einer Wiener Institution dar, in der die Hypothesen und vorangehenden Überlegungen der Arbeit überprüft und erneut kritisch beleuchtet wurden (Kap. 13–15). In einer Befragung von Lehrenden und Lernenden[9] sowie in der Unterrichtsbeobachtung sollten die Forschungsfrage generell, das Erreichen des Einsatzziels, Motivation und Lernerfolg speziell untersucht werden. Es wird sich zeigen, dass die Frage nur bedingt zu untersuchen war. Zwar nimmt das Sprechen theoretisch einen großen Stellenwert im Unterricht ein, die Praxis hinkt hier aber noch etwas hinterher. Die Ergebnisse zeigen auch, dass sich einige der in der Theorie geforderten Ansätze zum Fotoeinsatz in der untersuchten Praxis nicht wiederfinden.

Eine Eingrenzung ist insofern vorzunehmen, als ich mich hauptsächlich auf Fotografien mit Menschen beschränke. Die Überlegungen werden auch auf den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht anzuwenden sein, in dessen konkreten Rahmen auch die Studie durchgeführt wurde. Alle Betrachtungen sollen den Grund- und Mittelstufenunterricht (A2, B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) Erwachsener betreffen, sind aber möglicherweise in Adaptionen auch auf Anfänger- und Fortgeschrittenenstufen und andere Lernendengruppen (Jugendliche, Fachgruppen) anwendbar.

Während meiner Arbeit und in Bezug auf meine theoretischen Überlegungen habe ich ein Impulsinterview mit dem Architekturfotografen Dietmar Tollerian geführt, das zwar keinen Teil der empirischen Studie darstellte, mir aber einige wichtige Anhaltspunkte für den weiteren Verlauf meiner Arbeit gab (Kap. 12). Das Interview ist in der gekürzten, autorisierten Fassung im Anhang abgedruckt.

---

[9] Die „Lehrpersonen", „Lehrenden" stehen stellvertretend für alle Begriffe wie Lehrer/-innen, Trainer/-innen, Kursleiter/-innen, Lehrkräfte, Unterrichtende. Die „Lernenden" sind (Sprach-) (Kurs-)Teilnehmer/-innen, Schüler/-innen, Studenten/Studentinnen, Deutschlernende. Der „Fotograf" als Berufsbild/Produzierendenkategorie steht stellvertretend für die Fotografin und den Fotografen.

In der Literatur zum Thema finden sich praktische Hinweise zu Kunstbildern (Gemälden) von mehr oder weniger bekannten Künstlerinnen und Künstlern[10], zu Fotografien im Kontext von Presse und Politik, weiters hauptsächlich theoretische Besprechungen von Grafik und unterstützenden, informativen Bildern etwa in Lehrwerken. Meine Literatursuche weitete ich auf Bereiche der Schulpädagogik, Kunstgeschichte, Mediendidaktik und Medientheorie aus. Dabei ergaben Recherchen ein breites Spektrum an spezialisierten Titeln aus den Bereichen der Pädagogik/Didaktik zu Bildern als Sprechanlass, deren Ideen auf den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache zu übertragen waren. In der Kunstgeschichte und Medientheorie galt es, die Essenz der theoretischen Arbeiten mit dem kleinen Bereich der „Menschenfotos" zu vergleichen. Grundsätzlich gibt es in der gängigen Fachliteratur eher Klagen um das Fehlen einer Wissenschaft zum Bild sowie fehlenden kritischen Umgang und Bestrebungen, dem entgegenzuwirken.[11]

Im Laufe der Arbeit wird an einigen Stellen die emotionale Komponente in Fotos erwähnt sowie die Frage einerseits nach dem „guten Bild", andererseits nach der besten Form des Einsatzes. Die Wirkung von Fotos – ebenso wie die Entstehung von Emotionen – ist noch nicht gut erforscht, deshalb werde ich mich auf einige wenige, oft recht hypothetische Annahmen stützen müssen.

Die verwendeten Fotografien in dieser Arbeit sind den im Literaturverzeichnis angeführten Quellen entnommen und dürfen nicht ohne vorherige Zustimmung der Rechteinhaber vervielfältigt werden – bezügl. der Bildrechte bitte ich um den Bezug der Originalquellen. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

---

[10] Siehe Charpentier et al. (1988); Charpentier et al. (1993a); Charpentier et al. (1993b).

[11] Vgl. Rösler (1994: 74), der den Diskurs um das Bild als *„Randexistenz"* im Vergleich zum Text beschreibt. Die Literatur kreist dabei um Werke von Marc Charpentier, Theodor Scherling, Bernd Weidenmann in der Fremsprachrendidaktik und von Hans Belting, Gernot Böhme, Gottfried Boehm, James J. Gibson, Ernst Gombrich und W.J.T. Mitchell in der Bildwissenschaft und Wahrnehmungspsychologie.

2 Der Wandel des Fotos im Fremdsprachenunterricht

Der Fokus auf das Foto hat in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts starken Wandel erfahren und ist an den verschiedenen Lehrwerksgenerationen gut zu verfolgen. Gleichzeitig spiegelt die Unterrichtspraxis die Theorie nicht immer wieder und die einzelnen Einsatzmethoden existieren oft nebeneinander.[12] Die Rolle des Fotos im Unterricht folgt einem natürlichen Verlauf von einfachen Bildern mit einfachen Bildfunktionen über Bilderüberfluss mit stark visuell-optischen Bildfunktionen hin zum heutigen Stand eines integrierenden Ansatzes, der versucht, Bilder in ihrer komplexen Gesamtheit für den Unterricht nutzbar zu machen.

Zu den Anfängen der Bilder im Unterricht zählt man J. A. COMENIUS, der im 17. Jhdt. in seinem lateinischen Bildwörterbuch *Orbis sensualium pictus*[13] zeigt, dass Bilder das Lernen von Wortschatz durch ein Lernen „mit allen Sinnen" unterstützen können und er erkennt, dass *„die Wörter nicht getrennt von den Dingen gelernt werden dürfen."*[14] Dabei kommt der Begriff der „Anschauung" zum ersten Mal zum Tragen, der hier die visuelle Repräsentation von Sachverhalten/Objekten durch Bilder meint und bis heute didaktische Verwendung findet (etwa im Bildwörterbuch von Duden). Der Begriff der Anschauung ist insofern doppeldeutig, als er für den Prozess stehen kann und dabei schwer von Wahrnehmung zu trennen ist oder für das Ergebnis, wo sofort psychologische Fragen auftreten. Zwei Aspekte kennzeichnen die pädagogische Tradition der Anschauung: Erstens der Aspekt des Bildes als Realitätsersatz, der Fragen aufwirft, insofern das Bild als Ersatz von Realien zwar eingesetzt wird, aber nur in seltenen Fällen diese Funktion hinreichend erfüllen kann. Zweitens der Aspekt des *„‚richtigen' Sehens"*, der sich auf die besondere Aufmerksamkeit und einen besondern Blick in der Arbeit mit Bildern bezieht sowie auf ihre Wirkung, die lange einzig durch ihre Realitätsnähe begründet wurde.[15]

Zu Zeiten der Anfänge der Fotografie um 1839 galt im Sprachunterricht in Europa noch die *Grammatik-Übersetzungs-Methode*, in der weder Fotografien noch andere Bilder eine

---

[12] Vgl. Neuner (2007): 227.
[13] Comenius (1659).
[14] Comenius (1957): 211.
[15] Vgl. Weidenmann (1988): 129–134. Siehe auch Kap. 6.3 und zur Begriffsklärung von „Anschauung/Anschaulichkeit" Kap. 6.2 Fußnote 191.

Rolle spielten. Mit dem Lehren von lebenden Fremdsprachen entstand die *direkte Methode* in den 1880er Jahren, in der Einsprachigkeit im Unterricht zählte; gelernt wurde über Nachahmung und Sprachgefühl. Hier gab es erste Illustrationen in Lehrwerken, über die gesprochen wurde. Berlitz ist seit 1878 ein Vertreter der direkten Methode und legt Wert auf aktiven, lebendigen, handelnden Unterricht, der in der direkten Methode gefordert wurde, er nannte es Unterricht durch *„Total Immersion"*[16]. Diese Forderung nach handlungsorientiertem Unterricht ist auch in neueren Strömungen noch zu finden.

Fotos tauchten erstmals in Lehrwerken der *audiolingualen* und *audiovisuellen Methode* in den USA und Frankreich der 1930–50er Jahre bzw. 1960/70er Jahre auf. Abb. 1 zeigt ein typisches geschlossenes Situationsbild, das am Anfang einer Lektion die Gesprächssituation zeigte und eigens für das Lehrwerk produziert wurde.[17] Somit wurde die Bildfunktion der Anschaulichkeit zur Vermittlung von Wortschatz und Grammatik um die Funktion erweitert, Gesprächssituationen zu visualisieren. Dennoch blieben die Fotos dabei dem Text auf illustrative Weise untergeordnet. Diese Rolle des Bildes als Veranschaulichung einer Situation war über lange Zeit die einzige, das Bild war Mittel zum Zweck und nie Botschaft für sich alleine. Die Bilder – auch Fotos – wurden nach strengen didaktischen Kriterien eigens für die Lehrwerke erstellt und besaßen keine natürliche Authentizität. Möglicherweise liegt aber trotz der Neuerung und Verwendung in der audiovisuellen Strömung ein Grund für den über längere Zeit schlechten Ruf des Bildes: Mit dem Untergang dieser Strömung fand nämlich auch das Bild wieder weniger Beachtung.[18]

Eine weitere Verschiebung hin zum „Sprachhandeln" fand sich in der *kommunikativen Didaktik* seit Anfang der 1970er Jahre mit dem neuen Ziel der „kommunikativen Kompetenz". Es entwickelte sich ein Vorrang der primären Fertigkeiten Hören und Sprechen gegenüber den sekundären Fertigkeiten Lesen und Schreiben, Ziel seit damals ist das „Sprachkönnen" vor dem „Sprachwissen".[19] Hier fanden Bilder bereits als Sprechanlass Verwendung, wobei stets der Bildinhalt im Vordergrund stand und nicht etwa Bildinterpretationen das Ziel waren.[20] Die Lernenden sollten sich bewusst und aktiv beteiligen,

---

[16] Vgl. http://www.berlitz.de/de/berlitz_company/tradition/berlitz_methode/ [11.1.2012].
[17] Vgl. Neuner/Hunfeld (1993): 45–47; Neuner (2007): 229.
[18] Vgl. Sturm (1991): 4f.
[19] Vgl. Neuner/Hunfeld (1993): 57–61.
[20] Vgl. Neuner/Hunfeld (1993): 83f; Hecke/Surkamp (2010): 21.

dadurch wurden Sozialformen offener hin zu Paar- und Gruppenarbeit und die Lehrerrolle zum *„Helfer im Lernprozess“* aufgewertet.[21]

9 Der Geburtstag

Frau Hartmann: Wie gefällt dir die Kamera?
Herr Hartmann: Mir? – Gut! Wem gehört sie denn?
Frau Hartmann: Stefan. – Du weißt doch, er hat heute Geburtstag. Ich möchte sie ihm schenken.
Herr Hartmann: Ja natürlich. Ich vergesse die Geburtstage immer.
Frau Hartmann: Gibst du ihm die Kamera, wenn du ihm gratulierst? Das freut ihn bestimmt. – Da kommt er ja.
Herr Hartmann: Stefan, wie geht es dir?
Stefan: Mir? – Prima! Aber warum fragst du mich?
Herr Hartmann: Du hast doch heute Geburtstag. Mutti und ich gratulieren dir und schenken dir den Fotoapparat. Gefällt er dir?
Stefan: Ja, vielen Dank, Mutti! – Vielen Dank, Vati! Wie funktioniert denn der Apparat?
Herr Hartmann: Moment! Ich zeige es dir, und dann machst du eine Aufnahme von uns allen.

Abb. 1 Das Situationsbild in der audiolingualen Methode[22]

[21] Vgl. Neuner/Hunfeld (1993): 91–105.
[22] Braun/Nieder/Schmöe: *Deutsch als Fremdsprache.* Zit. nach Neuner/Hunfeld (1993): 47.

Der *interkulturelle Ansatz* schließlich ist der aktuell vorherrschende didaktische Ansatz, der die kommunikative Didaktik um die interkulturelle Komponente erweitert und seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre ständig weiterentwickelt wird. Mit Einbezug von kulturellem Kontext und verschiedenen Traditionen und Werten erfolgte eine Konzentration auf die Lernendenperspektive und Lernendenautonomie. Ebenso wurde der Fokus auf das Mündliche vor dem Schriftlichen und auf Alltagstexte vor literarischen gerichtet.[23] Dieser Ansatz bezieht also unterschiedliche kulturelle Vorprägungen der Lernenden und den Umgang in interkulturellen Situationen stark mit ein. Fotos unterstützen diese interkulturelle Vermittlung, werden aber weiterhin hauptsächlich unterstützend verwendet und stehen nicht für sich. Im Unterricht am Ende des 20. Jhdts. überwiegt also immer noch die Pädagogik des Worts, Bildlesen wird nicht gelehrt, die Codes und ikonografischen Elemente in Bildern werden kaum vermittelt.[24]

2.1 Iconic Turn

Wenn sich allerdings Sprachunterricht an gegebenen Verhältnissen orientieren soll, so können auch aktuelle Strömungen nicht an ihm vorübergehen: Seit den 1990er Jahren spricht man von einem „iconic turn" (oder: ikonische Wende, der etwas engere Begriff „pictorial turn"[25]), der in der Nachfolge vom „linguistic turn" die Hinwendung zum Bild unterstreicht und sich in allen Kulturbereichen und Wissenschaften abzeichnete.[26] Ob die Anfänge des „iconic turn" in Charles DARWINs *Origin of Species* liegen[27] oder die Malereien Michelangelos, Raffaels und Leonardos in der Sixtinischen Kapelle einen frühen „iconic turn" bezeichnen[28] – die Erfindung der Fotografie und die Möglichkeit ihrer massenhaften Reproduktion im stark visuell geprägten Zeitalter der neueren Medien spielt aller Wahrscheinlichkeit nach eine bedeutende Rolle. Nach der Entwicklung von leistbaren Kompaktkameras, dem Internet und Mobiltelefonen mit Kamera hat die massenhafte Verbreitung von – vor allem unprofessionellen – Fotos einen neuen Höhepunkt erreicht. Doch gerade die neueren Medien Computer, Internet und Film, zu denen viele

[23] Vgl. Neuner/Hunfeld (1993): 106; Neuner (2007): 232f.
[24] Vgl. Weidenmann (1994): 8; Sturm (1991): 4; Söllinger (1990): 43f. Jedoch gibt es auch Gegenbeispiele, etwa zum Film *Sehen und Verstehen* von Schwerdtfeger (1989).
[25] Der Begriff „iconic turn" wurde von Gottfried Boehm geprägt, „pictorial turn" von W. J. T. Mitchell (nach Erwin Panofskys Ikonologie). Vgl. Bredekamp/Brons (2005): 366f.
[26] Vgl. Bredekamp (2005): 16f.
[27] Darwin (2009); vgl. Bredekamp (2005): 17f.
[28] Vgl. Burda (2010): 17.

neue Ansätze entstanden, drängten das Medium Bild an den Rand: In der „Bilderflut“[29], den „Bildermassen“ geht das einzelne Bild oft unter und verdient gerade deshalb wieder stärkere Beachtung.

Die Bemühungen von Christa MAAR/Hubert BURDA[30] etwa sind ein neuerer Versuch, dem über den „iconic turn“ augenscheinlich gewordenen fehlenden Konzept einer gesammelten Bildwissenschaft durch den Diskurs verschiedener Disziplinen (Architektur, Film, Kulturhistorie, Hirnforschung, Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften etc.) eine Plattform zu geben. Bemühungen in diese Richtung gipfelten in den USA in den „visual studies“ und brachten einen stärkeren Fokus auf die Ikonologie und Ikonographie. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wurde die Forderung nach einer Bilddidaktik laut, allerdings fehlen bis heute übergreifende Konzepte und Curricula – wenn auch einzelne Lehrwerksautorinnen und -autoren und Didaktikerinnen und Didaktiker fortschrittlich reagierten. Theorie und Praxis klaffen hier noch weit auseinander und fordern neben den Theoretikerinnen und Theoretikern vor allem die Lehrpersonen heraus, ihren Unterricht – etwa durch den Einsatz von Einzelfotos – an die Tendenzen und Entwicklungen der Zeit anzupassen und ihren Lernenden Möglichkeiten zur Entwicklung und Erweiterung von Medienkompetenz anzubieten.

Um ein theoretisches Gerüst für das Bildverstehen zu erhalten, auf dem folgende Überlegungen aufbauen, soll zunächst untersucht werden, wie Fotos von Rezipierenden generell verarbeitet werden.

---

[29] Bredekamp hält nichts vom Begriff der „Bilderflut“ bzw. „Bilderschwemme“, denn *„Bild und Schwemme geht überhaupt nicht zusammen“,* jedes Bild hätte – auch im Facebook-Kontext – für seinen Hersteller eine Bedeutung. Vgl. Burda (2010): 142, Horst Bredekamp im Interview.
[30] Maar/Burda (2005).

3 Zur Perzeption und Rezeption von Fotos: gegen die Ökonomisierung des Blicks

...denn die Augen sind es, die im Antlitz das Herz erkennen...
Michelangelo Buonarroti, 1533[31]

„Ich sehe etwas Schwarzes und erkenne darin das Bild eines Punktes." Denn einen Punkt zu sehen oder auch nur sich vorzustellen, ist faktisch unmöglich.[32]

Vor den Überlegungen, wie man mit Fotos im Unterricht arbeiten kann, gilt es erst zu verstehen, wie sie funktionieren, was sie in den Betrachtenden auslösen. In Bezug auf das Bildverstehen sind zwar die elementare Wahrnehmung und der Erinnerungsprozess erforscht, nicht aber die dazwischen liegende Informationsentnahme aus den Bildern und die Verknüpfung mit bestehendem Wissen. Man ist von einer Gesamttheorie des Bildverstehens noch recht weit entfernt.[33] Der Prozess des Bildverstehens ist sehr komplex und schwierig zu erforschen, da Perzeption und Rezeption an sich nicht *„direkt objektiv beobachtbar"*[34] sind. Der Ablauf ist außerdem nicht immer gleich und die Betrachtenden können den Prozess bewusst beeinflussen. WEIDENMANNs *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*, in dem er die Perzeption von Bildern *„im Kontext der Informationsverarbeitung"*[35] beschreibt, ist noch immer ein Schlüsselwerk in diesem Bereich. Ich will mich im Folgenden hauptsächlich auf Ergebnisse der Arbeiten von WEIDENMANN stützen.

3.1 Wahrnehmung und kommunikative Funktion von Fotos

Es soll hier von *Perzeption* als *„Reizaufnahme, Wahrnehmung durch Sinnesorgane [...], Erfassen, Wahrnehmen als erste Erkenntnisstufe"* und von *Rezeption* als sinnstiftender *„Aufnahme, Verstehen (z. B. von Gedankengut, literarischen Texten, Kunstwerken)*[36] gesprochen werden. Der Begriff der Wahrnehmung (Perzeption) beschreibt nach Werner GREVE/Dirk WENTURA *„nicht nur das Auftreffen von Lichtkonfigurationen auf der Netzhaut, sondern auch ihre weitere Be- und Verarbeitung durch den Wahrnehmenden bzw.*

---

[31] Michelangelo Buonarroti, 1533, zit. nach Maddow (1979): 13.
[32] Brandt (2005): 50.
[33] Vgl. Weidenmann (1988): 9–12, 18–20. Weidenmann (1994): 25–30.
[34] Vgl. Weidenmann (1988): 13.
[35] Weidenmann (1988): 20.
[36] http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html [25.1.2012] Nicht uninteressant ist der 4. Aspekt von Rezeption: *„Übernahme, Aufnahme fremden Kulturgutes in die eigene Kultur"*, der auch in der Rezeption von Fotos mitschwingt.

durch den ‚Wahrnehmungsapparat'"[37]. Hier wird der aktive Vorgang, Zusammenhänge zu erstellen, bzw. die Bedeutung von Wahrnehmung als ein Prozess, der erst durch das wahrnehmende Subjekt und das Wahrgenommene gemeinsam konstituiert wird, hervorgehoben.[38] Stephen SHORE unterstützt in Erweiterung des primären Wahrnehmungsprozesses diese These:

> *Licht, das von dieser Seite reflektiert wird, wird von den Linsen Ihrer Augen auf Ihre Netzhaut gebündelt. Diese sendet elektrische Impulse über den Sehnerv in Ihre Sehrinde. Dort interpretiert Ihr Gehirn diese Impulse und konstruiert ein geistiges Bild. Dies ist überraschenderweise eine erworbene Fähigkeit. Patienten, die von Geburt an blind waren und deren Sehfähigkeit man hergestellt hat, sehen anfangs nur Licht. Sie müssen lernen, wie man ein geistiges Bild konstruiert.*[39]

Dies zeigt, dass über die Wahrnehmung (Perzeption) hinaus die Sinnkonstruktion (Rezeption) in den Betrachtenden stattfindet und dass diese erlernt werden muss. WEIDENMANN erweitert diese Begriffe um die *„kommunikative Funktion"* von Bildern, ohne deren Berücksichtigung sich die Untersuchung des Prozesses auf *„lediglich wahrnehmungspsychologische Fragestellungen beschränken"* würde. Die kommunikative Funktion entsteht aus der Eigenschaft des Fotos als *„Ergebnis von Entscheidungsprozessen eines Bildproduzenten"* in Bezug auf Motiv und Gestaltung und den Betrachtenden, die es als Produkt und die Situation somit als kommunikativ identifizieren.[40] Dies bringt einen starken Fokus auf die Signifikanz der Rezeption in dieser Darstellung. Wird der physiologische Vorgang des Bildverstehens – das Sehen – vorausgesetzt, so kann eine Konzentration darauf erfolgen, was bei den Rezipierenden im Gehirn passiert.

3.2 Zum Verstehen von Bildern nach WEIDENMANN

3.2.1 Schemata und mentale Modelle

In der Annäherung an den Verstehensprozess werden theoretische Konstrukte wie „Schemata" und „mentale Modelle" verwendet, die den komplexen Vorgang geistig vorstellbar machen. Aus der Darstellung von Ulrich Neisser von 1979, die noch immer eine gängige Modellvorstellung der Informationsverarbeitung enthält (Abb. 2), entnimmt WEIDENMANN die Abhängigkeiten der einzelnen Elemente im Verstehensprozess. Dieses Modell ist insofern interessant, als es einen Verstehensprozess zeigt, der keiner bestimmten Reihenfolge folgt, stattdessen sich im Ganzen bzw. sich Teile daraus rekursiv

---

[37] Greve/Wentura (1997): 44.
[38] Vgl. Greve/Wentura (1997): 47.
[39] Shore (2009): 97.
[40] Vgl. Weidenmann (1988): 72; ebenso Scholz (1998): 115f.

wiederholen.[41] Das „Objekt“ mit den Sinnesdaten (oder: Stimuli) ist in unserem Fall das Foto, die „Erkundung“ bezeichnet die Wahrnehmung. Das Konzept des Schemas fällt dabei besonders auf, es hat seit Immanuel Kant eine Schlüsselposition in verschiedenen Theorien erhalten. Schemata sind *„mentale Strukturen höherer Ordnung, die – als Resultat von früheren Verarbeitungsprozessen – einen Realitätsbereich prototypisch repräsentieren.“*[42] Schemata sind also prototypische Vorstellungen über häufig vorkommende Objekte, manche Merkmale darin sind festgelegt, manche offen und werden je nach Information gefüllt (z. B. Schema „Auto“).

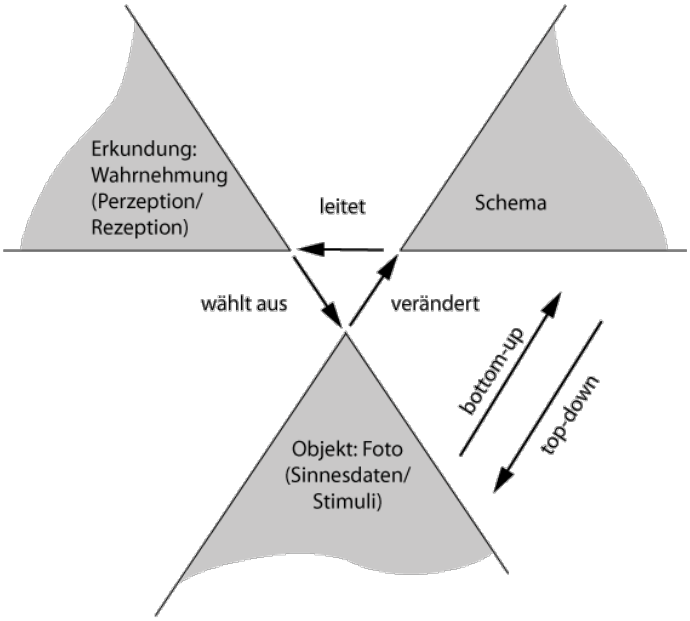

Abb. 2 Informationsverarbeitung als Zyklus[43]

Die Informationsverarbeitung kann dabei schemagetrieben (top-down) oder datengetrieben (bottom-up) stattfinden. Die Sinnesdaten (im Foto) beeinflussen die Schemata und die Schemata beeinflussen wiederum die Informationsentnahme. Das bedeutet konkret für den Unterricht, dass einerseits neue Informationen das Denken und Wissen der Lernenden erweitern, wenn nicht verändern, andererseits strukturiert das Vorwissen bereits den Wahrnehmungsprozess: die Informationen werden also nur selektiv aufgenommen.

[41] Vgl. Weidenmann (1988): 25.
[42] Vgl. ebenda.
[43] Modifizierte Darstellung nach Neisser (1979), zit. nach Weidenmann (1988): 25.

Über die Schemata hinaus werden noch „Skripts“ konstruiert, die Handlungspläne für Alltagssituationen zur Verfügung stellen (z. B. Skript „Restaurant“) und „mentale Modelle“, die Vorstellungen über komplexere Abläufe und Zusammenhänge darstellen (z. B. mentales Modell über das Planetensystem oder die Funktionsweise eines Videorecorders). Merkmal dieser mentalen Modelle ist, dass man sie in Gedanken durchspielen, den Ablauf rekonstruieren kann und wenn das mentale Modell nicht korrigiert wird, auch falsche Modelle behalten werden.[44] WEIDENMANN schreibt diesen mentalen Modellen *„Bildhaftigkeit“* zu, sie stellen sich also als innere Bilder dar[45] und entstehen bei den Bildproduzierenden wie bei den Rezipierenden. Der Aussage, dass sich Bilder positiv auf das Lernen auswirken, *„weil wir die Informationen, die wir aufnehmen, unbewusst in Bildern speichern“*[46], ist demnach nicht unkritisch zuzustimmen: Wir können bildähnliche Formen in mentalen Modellen nur vermuten und inwieweit Bilder die Bildung dieser Modelle unterstützen oder gar mit ihnen interferieren, bleibt noch ungeklärt.

3.2.2 Ambiguitätsausgleich durch Normalisierung

WEIDENMANN spricht von *Verstehen*, wenn *„eine mentale modellhafte Repräsentation entwickelt wird, die über eine lediglich registrierende Perzeption hinausgeht“* und *„das mentale Modell evaluativ auf Konsistenz mit dem wahrgenommenen Zielbereich [dem Bild, Anm. d. Verf.] und auf interne Kohärenz mit Wissensbeständen überprüft und notfalls revidiert wird.“*[47] Verstehen ist also nie reines Perzepieren, sondern eine Sinnkonstruktion darüber hinaus, die im Abgleich von Bild und Vorwissen passiert. Dieser Abgleich ist ein Prozess der *„Normalisierung“*[48], in dem visuelle Eindrücke in Schemata und mentale Modelle eingeordnet werden und Ambiguität – hier im Sinne von „unbekannt“, nicht von „mehrdeutig“ – ausgeglichen wird. Es ist also ein Prozess des Abgleichens mit Bekanntem, der an das Vorwissen anknüpft, dieses evaluiert und Unbekanntes zu neuen Schemata, Skripts und mentalen Modellen konstruiert. Dieser Ansatz verstärkt die Forderung danach, im Unterricht stets das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, um ihnen das Verstehen zu erleichtern und Verknüpfungen zu stärken bzw. erst möglich zu machen (siehe Kap. 10.8). Um genau zu sein, spricht man beim *Verstehen* vom Sammeln der Informationen im Abgleich mit dem Vorwissen, was in dem Eindruck resultiert, das

---

[44] Vgl. Weidenmann (1994): 28f.
[45] Vgl. Weidenmann (1988): 33f.
[46] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 13.
[47] Weidenmann (1988): 30.
[48] Weidenmann (1988): 52.

Neue sei bereits bekannt. Wenn hingegen die Strukturen im Vorwissen (Schemata, Skripts, mentale Modelle) verändert, d. h. erweitert, korrigiert oder neu konstruiert werden, so spricht man bereits von *Lernen*.[49] Hier wird deutlich, dass Verstehen und Lernen sehr eng miteinander verknüpft sind.

Dieser Verstehensprozess der Normalisierung ist noch um nicht-kognitive Prozesse wie Emotionen und Motivation zu erweitern.[50] Emotionen wirken sich stark auf die Bildbetrachtung aus: Man geht davon aus, dass ausgelöste positive Emotionen eine längere Auseinandersetzung mit dem Bild einleiten. Durch negative Emotionen hingegen kann die Bildarbeit erschwert werden. Allerdings sind diese Emotionen nicht vorhersehbar, weil sie stark *„interindividuell, intraindividuell, interkulturell"* und *„intersituativ"* verschieden sind.[51] Es bleibt also offen, wann und wodurch positive und negative Emotionen ausgelöst werden, wenn auch ein bestimmter Einfluss der Emotionen auf die Informationsverarbeitung gesichert scheint.[52]

3.2.3 Ikonizität und Code

Die Informationsentnahme aus Bildern funktioniert etwas anders als beim Text, der ein arbiträres, stark geregeltes Zeichensystem besitzt. Für unsere Bearbeitung von Fotos ist neben dem *Index*, das als verweisendes Anzeichen für etwas gelten kann, und dem *Symbol*, das als Sinnbild einen willkürlichen Verweis auf ein Referenzobjekt darstellt, vor allem das *Ikon* interessant. Der Begriff geht auf Charles Sanders Peirce zurück, der das Ikon über seine Ähnlichkeit mit dem Referenzobjekt definierte. *Ikonizität* ist demnach ein Konzept des Bildes als *„Scheinduplikat"*, das Bild mimt also eine Ähnlichkeit mit der Realität, scheint ein Abbild der Realität zu sein. Allerdings erfährt das Konzept der Ähnlichkeit mit der Realität als Definition von Ikonizität auch Kritik, dergestalt, dass es zirkulär (das Foto hat erst Ähnlichkeit mit dem Abgebildeten, wenn man das Abgebildete im Foto identifiziert) und unsymmetrisch sei (das Abgebildete müsste auch Ähnlichkeit mit dem Foto haben).[53]

> *Wenn das ikonische Zeichen mit irgendetwas Eigenschaften gemeinsam hat, dann nicht mit dem Gegenstand, sondern mit dem Wahrnehmungsmodell des Gegenstan-*

[49] Vgl. Weidenmann (1994): 29.
[50] Vgl. Weidenmann (1988): 48–51.
[51] Vgl. Weidenmann (1988): 49f. Emotionen zeichnen sich durch *„Instabilität, große Intensität, eine einseitige Perspektive und relative Kürze"* aus. Ben-Ze'ev (2009):44.
[52] Vgl. Sturm (1991): 6.
[53] Vgl. Weidenmann (1988): 58f; Eco (2002): 200f.

des. Es ist konstruierbar und erkennbar auf Grund derselben geistigen Operationen, die wir vollziehen, um das Perzept zu konstruieren, unabhängig von der Materie, in der sich diese Beziehungen verwirklichen.[54]

Dieses Zitat verdeutlicht, dass es beim Verstehen von Fotos nicht um das Erkennen eines Gegenstands an sich geht, sondern um die Parallelität zwischen unseren Sinnkonstrukten (oder Schemata), die wir für die Gegenstände formuliert haben und den Sinnesdaten, die uns das Foto liefert. Diese Sinnesdaten sind unveränderliche Größen (*„Invarianten"*[55]) und keine optisch-reproduktive Abbildung einer Realität. Um diese Sinnesdaten oder Invarianten lesen zu können, muss das Verständnis ebenso wie beim Text sichergestellt werden und dies passiert über den *Code*. Umberto ECO definiert „Code" als ein System von Symbolen, das dazu dient, mithilfe verabredeter Regeln Informationen vom Sender zum Empfänger zu übertragen.[56] Es wird also vorausgesetzt, dass der Code für den Kommunikationsprozess in einer Kultur in Übereinstimmung festgelegt wurde, er ist konventionalisiert. Diese Konventionen betreffen vor allem die Möglichkeiten, Tiefe und Bildraum, Bewegung, Perspektive, und psychische Prozesse in Bildern darzustellen, ebenso die Verwendung von Farbe.[57] Man kann vor allem in Kinderzeichnungen gut erkennen, dass diese Konventionen der Bilddarstellung erst erlernt werden müssen.

Wenn nun aber von einem „ikonischen Code" ausgegangen werden soll, muss der Prozess zwischen Wahrnehmung und Verarbeitung *„regelhaft, d. h. nicht-zufällig"* passieren – und dies ist für Bilder schwer zu bestimmen. Deshalb geht man in Übereinstimmung mit ECO von einem „schwachen" ikonischen Code aus.[58] Der Code kann nicht regelhaft aufgeschrieben werden: Eine Linie kann Fläche, Umriss, Tür, Schatten etc. bedeuten. Aus dieser Schwäche des ikonischen Codes entstehen Freiheiten verschiedener Anwendungsmöglichkeiten für die Bildproduzierenden – solange sie in dem Sinn für die Rezipierenden verständlich bleiben, als sie Informationen tragen und bedeutsam sind.[59] Diese Privatcodes der Bildproduzierenden nennt ECO *„Idiolekte"*[60], die sich zwar auch in der Sprache wiederfinden, dort ist aber aufgrund der Regelhaftigkeit das Verständnis sehr

---

[54] Eco (2002): 213.
[55] Weidenmann (1988): 60; Gibson (1982): 291ff.
[56] Vgl. Eco (2002): 19f.
[57] Vgl. zu kulturellen Konventionen Weidenmann (1988): 64f.; Weidenmann (1989): 144.; Macaire/Hosch (1996): 8.
[58] Vgl. Weidenmann (1988): 62ff.
[59] Vgl. Weidenmann (1988): 64.
[60] Eco (2002): 217.

erleichtert.[61] Man erkennt diese Idiolekte – oder den Stil – leicht in Bildern bekannter Fotografen, etwa in den kommerziellen Bildern von Annie Leibovitz oder David LaChapelle. Abb. 3 zeigt zwei Porträts von Lee Jeffries, in denen man über den fotografischen Stil beinahe Verwandtschaft der fotografierten Menschen zu erkennen glaubt. Auch an Abb. 10 und Abb. 11 (Kap. 4.1, Seite 44) kann man gut den Idiolekt in den Bildkompositionen von Henri Cartier-Bresson erkennen, thematisch zeigt er sich in den Fotografien von Dorothea Lange (Abb. 28 und Abb. 29, Seite 116).

Abb. 3 Der Idiolekt (Fotos: Lee Jeffries)[62]

Zusammengefasst folgen Codes in Fotos bestimmten kulturellen Konventionen und sind demnach von Kultur zu Kultur unterschiedlich. Deshalb kann grundsätzlich nicht davon ausgegangen werden, dass Fotos im Unterricht ein „leichteres" Material als Text darstellen. Auch sie müssen decodiert und im Prozess der Normalisierung mit dem eigenen Vorwissen abgeglichen werden, um verstanden zu werden. Zusätzlich ist der Code in Fotos durch den Fotografen stark individualisiert und kann auch andere Schemata als die intendierten aktivieren, weil die Rezipierenden die Sinnesdaten ohne vorherbestimmte Regeln aufnehmen und verknüpfen.

[61] Vgl. Weidenmann (1988): 64.
[62] Jeffries (o. J.): o. S.

3.2.4 Referentielles und kommunikatives Bildverstehen

Die Bildrezipierenden entwickeln nun unterschiedliche mentale Modelle während des Verstehensprozesses. Einerseits referenzieren sie direkt (Was wird dargestellt?), andererseits gibt es Modelle zur Bildgestaltung (Warum wird etwas so und nicht anders dargestellt?). Der erste, referentielle Bezug ist leichter herzustellen und eindeutiger als bei Texten und wird auch bei abstrakten Bildern verfolgt. Der ikonische Code ist hier „stark“[63] bzw. stärker. Der kommunikative Bezug beruft sich auf das Foto als Endprodukt fotografischer Entscheidungen in kommunikativer Absicht. Man könnte diese Unterscheidung auch nach „Denotat“ und „Konnotat“ treffen, wenn das Denotat die direkte Beziehung zum Referenzobjekt meint (die Bestandteile des Bildes), und das Konnotat die Bedeutungen, die über die oberflächliche Bildebene hinausgehen.[64] Diese Unterscheidung spiegelt auch die weiter unten geforderte methodische Trennung von Bildanalyse und -interpretation wieder (vgl. Kap. 10.7).

WEIDENMANN trennt nun zwischen referentiellem (1. Ordnung[65], obligat) und kommunikativem (2. Ordnung, fakultativ) Bildverstehen,[66] wobei das Bildverstehen 2. Ordnung immer auf dem Bildverstehen 1. Ordnung aufbaut. Tab. 1 zeigt eine Übersicht über die Systematik der beiden Teile des Verstehensprozesses.

	Bildverstehen 1. Ordnung	**Bildverstehen 2. Ordnung**
Mentales Modell	referentiell	kommunikativ
Normalisierung: Kriterium	Bezug zum Denotat nach dem Prinzip der Ähnlichkeit	Bezug zur Produktion nach dem Prinzip der Besonderheit
Normalisierung: Modus	ökologisches Verstehen: vor allem automatisch	ökologisches und indikatorisches Verstehen: vor allem systematisch
Wissensbestände	Konzepte, Schemata und Modelle aus dem Alltag	Wissen über Bildproduktion und Bildverwendung
Mentaler Aufwand	gering	mittel bis hoch

Tab. 1 Strukturkomponenten des Bildverstehens[67]

[63] Vgl. Weidenmann (1988): 75.
[64] Vgl. Söllinger (1990): 51f. Dies inkludiert auch die sog. *„Exemplifikation“* des Fotos, also seine mögliche Darstellung von Dingen, die beispielhaft für etwas stehen und auch Anspielungen auf Anderes als das Dargestellte machen. Vgl. Scholz (1998): 114f.
[65] Auch das *„natürliche Bildverstehen“* Weidenmann (1994): 48f.
[66] Vgl. Weidenmann (1988): 84.
[67] Vereinfachte Darstellung nach Weidenmann (1988): 83.

Beim Bildverstehen 1. Ordnung wird ein referentielles mentales Modell erstellt, d. h. das Bild erst oberflächlich erkannt. Dieses Bildverstehen benutzt *„[ö]kologisches“*, also natürliches Verstehen, wird subjektiv als *„„Erkennen‘“* erlebt und passiert vor allem automatisch. Wenn auch der mentale Aufwand gering ist, so ist es doch ein höchst komplexer Prozess der *„Elaboration und Strukturierung der Bildeindrücke“*.[68] Der Betrachter muss im Bild die dritte Dimension der Raumtiefe erkennen, Vordergrund von Hintergrund trennen und das Prinzip der Perspektive verstehen. Darüber hinaus müssen die implizierte Bewegung und zeitliche Komponente sowie der Bildausschnitt beachtet und möglicherweise weiter gedacht werden.

Indikatorisches Verstehen, also Verstehen 2. Ordnung *„fragt nach der Mitteilungsabsicht des Bildproduzenten“*[69]. Es verläuft hauptsächlich systematisch, kann aber auch automatisch vor sich gehen.[70] Das indikatorische Verstehen muss im Gegensatz zum ökologischen Verstehen systematisch gelernt werden, es bildet sich nicht einfach innerhalb einer Kultur heraus, sondern kann sogar durch systematisches Lernen aufgebaut werden.[71] Überraschend ist, dass nach einem raschen Erfassen des Bildes die Details genauer wahrgenommen werden – und nicht etwa umgekehrt aus den Details ein Gesamtbild zusammengesetzt wird.[72] Dies legt nahe, dass mit dem ersten Erfassen ein erstes Verstehen bereits stattfindet, da das Thema, die Situation, die Szene erfasst wurde. Erst am Ende wird die räumliche und zeitliche Erweiterung interessant.[73] In der Arbeit mit Fotos geht es also beim Verstehen 2. Ordnung vor allem um die Intention des Fotografen (Was hat der Fotograf zeigen wollen? Zu welchem Zweck wurde das Bild gemacht?) und demnach um die Frage „Warum?“, die auf die Frage „Was?“ folgt.

Bevor wir auf das Phasenmodell des Verstehensprozesses eingehen, soll ein letzter Begriff geklärt werden, der hohe Relevanz für die Arbeit mit Fotos im Sprachunterricht hat: die Verstehensintensität.

---

[68] Vgl. Weidenmann (1988): 77.
[69] Weidenmann (1994): 48f; vgl. Weidenmann (1991): 15.
[70] Vgl. Weidenmann (1988): 83.
[71] Vgl. Weidenmann (1988): 176.
[72] Vgl. Weidenmann (1988): 46f, 82.
[73] Vgl. Eichheim (1991): 29.

3.2.5 Verstehensintensität

Begrifflich noch treffender als *„Verarbeitungstiefe“* oder *„Verarbeitungsbreite“* bezieht sich *„Verstehensintensität“* auf die Vielfalt und Vollständigkeit der wahrgenommenen Bildaspekte, die aktivierten und konstruierten Schemata und die Anzahl der anteiligen psychischen Prozesse beim Bildverstehen. Intensität ist also der Reichtum an *„Stimulusrepräsentation, Normalisierungsoperatoren und persönlichem Involviertsein“*.[74] Mit anderen Worten: Je mehr Anknüpfungspunkte sie im Bild finden, je mehr Dinge neu für sie sind und je persönlicher sie sich angesprochen fühlen, desto intensiver werden sich die Rezipierenden mit dem Bild beschäftigen und desto intensiver können sie verstehen.

Nun kann man Aspekte hervorheben, die ein intensiveres Bildverstehen fördern können: 1. Das Bild sollte als Medium ernst genommen werden. 2. Es sollten Instruktionen zur anspruchsvollen Bildverarbeitung und metakognitive Strategien angeboten werden, die die Rezipierenden beim Verstehen unterstützen. 3. Es sollten Bilder ausgewählt werden, die den Prozess der Normalisierung bzw. ökologisches/natürliches Verstehen behindern und darüber hinaus als reichhaltig, neu und komplex empfunden werden. 4. Es sollten Bilder ausgewählt werden, die *„virulente[...] Konzepte“* und Schemata aktivieren, solange nicht unangenehm. *Virulenz* bedeutet hier die gewünschte stärkere Vernetzung von Konzepten.[75]

Daraus ergeben sich für den Unterricht folgende **Konsequenzen**:

— **Bedeutsamkeit**: Der Bedeutsamkeit eines Bildes muss ein hoher Stellenwert eingeräumt werden: Die Bildarbeit steht für sich alleine und wird ernst und wichtig genommen.
— **Instruktionen**: Es müssen Instruktionen gegeben werden, die die Bildbearbeitung intensivieren (z. B. anspruchsvolle Fragestellungen oder Aufgaben für systematisch genaue Suche im Bild).
— **Bildauswahl**: Es müssen Bilder ausgewählt werden, die viel Neues, Unbekanntes oder Ungewöhnliches enthalten.

Ein Ansatz der pädagogisch-psychologischen Forschung geht davon aus, dass Bilder technologische Instrumente sind, ein Ansatz der ästhetischen Erziehungsdidaktik davon,

[74] Vgl. Weidenmann (1988): 84ff.
[75] Vgl. Weidenmann (1988): 92.

dass Bilder eine Erkenntnisaufgabe besitzen, WEIDENMANN fügt hinzu, dass Bilder Materialien für die Bildung mentaler Modelle sind.[76] Diese Ansätze gehen also einerseits davon aus, dass das Foto entweder ganz dem Lernziel untergeordnet ist und demnach „einfach" sein bzw. rein nur das transportieren sollte, was dem Lernziel dient; das andere Mal so „komplex" und schwierig, dass das einfache Betrachten nicht funktioniert. Die Dualität dieses Konstrukts – dass Fotos einerseits einfach und eindeutig sein sollen, um den Verstehensprozess zu erleichtern und andererseits komplex und schwierig, um den Verstehensprozess zu intensivieren – ist noch nicht ganz aufgelöst und wird auch von WEIDENMANN nicht einheitlich dargestellt. Aus vorangegangenen Überlegungen wage ich aber zu schließen, dass vor allem Bilder geeignet sind, die sich einem automatischen, natürlichen Bildverstehen verweigern, weil sie intensiveres Bildverstehen fördern. Gerade eine gewisse Komplexität von Bildern garantiert intensivere Verarbeitung. Das spricht gegen einfache, abbildende Bildformen der Fotografie und muss Konsequenzen für die Bildauswahl haben. Der Schluss darf nicht sein, dass nur Anfänger mit einfachen Fotos zur Wortsemantisierung und Fortgeschrittene mit komplexen Bildaufgaben konfrontiert werden, sondern es auch für Anfänger sinnvoll sein kann, sich aus komplexeren Bildern Dinge herauszusuchen und Fortgeschrittenere mit einfachen Fotos lernen können, wenn die Aufgabenstellungen anspruchsvoll sind. Nicht zuletzt eignen sich neuartige, ungewöhnliche Bilder dafür, die unerschlossenen Aspekte im Unterricht zu kommunizieren. Je intensiver das Verstehen gefördert wird, desto intensiver kann die Kommunikation darüber sein.

Die Rezipierenden haben eine natürliche Tendenz, die Fotos mit minimalem Aufwand zu normalisieren und Ambiguität zu beseitigen und dagegen gilt es im Sinne einer intensiveren Verarbeitung vorzugehen. Dem gegenüber steht zwar ein *„Bedürfnis nach Stimulation und Abwechslung"* – diese beiden Konzepte schließen sich aber nicht aus: Eine Ökonomie in der Wahrnehmung ermöglicht einen häufigen Wechsel in den Stimuli (oder: Sinnesdaten); der häufige Wechsel von Stimuli hingegen verlangt nach ökonomischer Verarbeitung.[77] Mit einem häufigen Wechsel von Stimuli, eben der „Bilderflut", geht somit auch eine immer ökonomischere Verarbeitung einher, die Bilder werden immer oberflächlicher verarbeitet. Man könnte demnach hier auch von einer „Ökonomisierung des Blicks" sprechen – gegen die die Lehrpersonen in ihrem Unterricht gewissermaßen

[76] Vgl. Weidenmann (1988): 152–158.
[77] Vgl. Weidenmann (1988): 93.

ankämpfen müssen –, wenn der „Blick“ den Prozess des Bildverstehens und die „Ökonomisierung“ die sich den steigenden Anforderungen anpassende Verstehensleistung repräsentiert. Der Kampf der Lehrperson gegen die „Ökonomisierung des Blicks“ hin zu einer „Verlangsamung des Blicks“[78] kann neben den oben genannten Möglichkeiten auch durch Vergleiche, Probehandeln (etwa durch Standbilder[79] o. ä.) und gewissen „Druck“ zur Entscheidung und Begründung unterstützt werden.[80] Im Medienvergleich Text/Film/Bild folgert WEIDENMANN:

> *[...] Ein Text würde demnach tendenziell vom Rezipienten als mühsam, ein Bild dagegen rasch als langweilig erlebt, während ein Film die höchste Attraktivität aufweisen sollte. Die alltägliche Erfahrung bestätigt diese Vermutung.*
> *Für die pragmatische Verwendung von Bildern sind diese Aspekte hoch bedeutsam: Wenn Bilder in einem kommunikativen Kontext komplexere Funktionen als ein bloßes Abbilden übernehmen sollen, hängt der Erfolg davon ab, inwieweit es gelingt, den Verstehensprozeß auch nach einer ersten automatischen Normalisierungsphase weiter in Gang zu halten.*[81]

Diese Forderung nach intensiverem Bildverstehen soll vor allem in der Fotoauswahl und in didaktisch-methodischen Entscheidungen berücksichtigt werden.

Der Blick der Rezipierenden ist aber nicht nur faul, er ist auch träge – das kommt der Forderung zugute: WEIDENMANN erkennt das *„perzeptuelle Trägheitsprinzip“ („attentional inertia‘“* nach Anderson & Field, 1984), nach dem die Aufmerksamkeit weiter anhält, sobald die erste Phase im Verstehensprozess überschritten wurde. Eine ständige Rückkoppelung von neuen Ideen zur Bildbetrachtung und neuen Aktivierungen von Schemata verlängert die Betrachtungsdauer und lässt die Betrachtenden immer neue Dinge sehen. Der Prozess wird mit gewissem Involviertsein und starker mentaler Aktivität weiter andauern.[82] Vereinfacht gesagt haben Betrachtende mit einem größeren Vorwissen und Kontext eine größere Chance, Konzepte und Verknüpfungen herzustellen und zu aktivieren. Dieses Vorwissen vereinfacht den Einstieg in die Intensivphase des Verstehensprozesses, wie im Folgenden beschrieben.

---

[78] Siehe zur *„‚Verlangsamung‘ des Sehens“* im Kontext der Museumspädagogik Blell/Rottmann (2000): 339.
[79] Siehe zur Methode mit Standbildern Schewe (1995) und zu Standbildern nach Textvorlage Leitzke-Ungerer (2010).
[80] Vgl. Blell/Rottmann (2000): 339.
[81] Weidenmann (1988): 94.
[82] Dieser Effekt ist erst für Fernsehverhalten untersucht worden, lässt aber auch Rückschlüsse auf Bilder zu. Vgl. Weidenmann (1988): 94–97.

3.2.6 Prozessmodell des Bildverstehens

Ein theoretisches Prozessmodell des Bildverstehens kommt über hypothetische Annahmen derzeit nicht hinaus und wirkt durch seine offensichtliche Logik etwas redundant, soll hier aber dennoch aufgenommen werden, um die phasischen Ansatzpunkte der Lehrperson für die Bildarbeit zu verdeutlichen. Im Prozessmodell beschreibt WEIDENMANN fünf Phasen:[83]

1. Vorphase. In der Vorphase treffen die Augen der Betrachtenden (der Lernenden, die sich in bestimmter individuell verschiedener emotionaler und motivationaler Verfassung befinden) auf das Bild. Die Bildbetrachtung kann hier bereits durch den Kontext und vorangehende Instruktionen durch die Lehrperson und durch persönliche Erwartungen und Grundhaltungen der Lernenden gleichermaßen beeinflusst und gelenkt werden. ERSTER BILDKONTAKT.

2. Kontaktphase (Verstehen 1. Ordnung). Im Kontakt mit dem Bild entsteht automatisches Normalisieren, geprägt von der Dominanz globalen ökonomischen Verstehens. Wenn hier keine weiteren virulenten Konzepte aktiviert werden, ist mit einem Bildbetrachtungsabbruch zu rechnen, ansonsten nächste Phase.

3. Intensivphase (Verstehen 2. Ordnung). Hier beginnt das indikatorische Verstehen und es ist mit generell steigender Verstehensintensität zu rechnen. Wenn sich die Bildbetrachtung einmal in dieser Phase befindet, dann ist die Chance auf Verlängerung groß.

4. Endphase. Wenn keine neuen Bildinformationen mehr entnommen werden können, der Normalisierungsbedarf gedeckt ist und alle Ambiguität beseitigt wurde, kommt es zu einer Stabilisierung der virulenten Konzepte, d. h. die Verknüpfungen werden gestärkt. BILDKONTAKT-ABBRUCH.

5. Speicherphase. In dieser letzten Phase werden die mentalen Modelle, Schemata, Skripts und Verknüpfungen gespeichert, je nach Verstehensintensität auch mit gewisser Speicherungstiefe. Je komplexer und verknüpfter die mentalen Modelle konstruiert bzw. verändert wurden, desto höher ist die Chance auf spätere Erinnerung.

---

[83] Vereinfachte und leicht modifizierte Darstellung nach Weidenmann (1988): 97f.

Dieses Verstehensmodell zeigt somit, dass die Lernenden in den meisten Phasen der Fotobetrachtung autonom und individuell agieren und die Lehrperson gerade in der Vorphase den Zugang zum Foto leichter steuern und beeinflussen kann. Die Herausforderung liegt im Übergang zwischen Kontakt- und Intensivphase, den die Lehrperson durch die erwähnten Fragen, Instruktionen und die Wertzumessung im Umgang mit Fotos fördern sollte.

3.3 Visuell Lernende

Die Individualität der Lernenden spielt auch beim Bildverstehen eine bedeutende Rolle. In der Wissenschaft hat man versucht, der Individualität mithilfe von Kategorisierungen näher zu kommen. Daraus entstand eine Theorie von Lern(er)typen, die umstritten ist, aber teilweise noch unterstützt wird.[84] Man spricht aber heute eher von *Lernstilen*[85], die sich auf den Prozess des Lernens bestimmter menschlicher Typen beziehen. Wenn man analytische und globale Lernstile unterscheidet, so gehen analytisch Lernende eher vom Ganzen zum Detail, orientieren sich an formalen Strukturen und bevorzugen Einzelarbeit, während global Lernende vom Detail zum Ganzen gehen, Gruppenarbeit und kommunikative Lernwege bevorzugen. Reflexiv Lernende sind zögerlicher beim Sprechen, impulsiv Lernende dagegen spontaner.[86] Primär visuell Lernenden kommt das Verwenden von Bildern sehr entgegen, dennoch können sie auch andere Sinnesdaten in visuelle Modelle übertragen, weiters brauchen auch vorwiegend auditiv Lernende visuelle Stimuli. Lernstile sind auch kulturspezifisch unterschiedlich ausgeprägt und mit dem individuellen Lernstil ergibt sich eine unüberschaubare Möglichkeit an Kombinationen. Dennoch ist es für die Lehrperson generell wichtig, ihren eigenen Unterrichtsstil und den ihrer Lernenden (der ja meist unbewusst bleibt) zu reflektieren und gegebenenfalls im Unterricht Aufgaben und Übungen für alle, jedoch verschiedene Lernstile anzubieten, um Divergenzen zwischen Lehr- und Lernstil möglichst auszugleichen.

---

[84] Vgl. etwa Bütow (2002): 6.
[85] Die Begriffe werden nicht einheitlich gebraucht, siehe zur Begriffsklärung Grotjahn (2007): 326f. und einen umfangreichen Vergleich von Studien zu Lernstilmodellen bei Coffield et al. (2004).
[86] Vgl. Grotjahn (2007): 326–329.

4 Der Bildtyp „fotografisches Lichtbild“ und seine Wesenszüge

Fotografie ist Abbild, Erinnerung, Selbstaussage, Industrie, Kunst, Bericht, Abenteuer, Geschichte, Rückschau und Wissenschaft.[87]

Es war, als suchte ich die Natur eines Verbs, das keinen Infinitiv hätte und das man nur in der Verbindung mit Tempus und Modus anträfe.
Roland Barthes[88]

In der Literatur finden sich zahlreiche unterschiedliche Anschauungen und Beschreibungen von Bildern und Bildarten und der Überlegung, was genau ein „Bild“ eigentlich ist.[89] Gottfried BOEHM zählt diese Frage noch zu den *„großen intellektuellen Herausforderungen der Gegenwart [...]”*[90] und Gernot BÖHME verwirft sie als geistige Idee und versucht Bilder eher über ihre Phänomenologie, ihre Wesenszüge zu beschreiben.[91] Es gibt geistige, optische, grafische, plastische, architektonische, sprachliche und perzeptuelle Bilder, die zusammen einen weiten Bogen über die Wissenschaften spannen[92] – wir wollen uns hier aber nur darauf konzentrieren, welche Bedeutung die besondere Bildart „Fotografie“ für den Unterricht hat,[93] welche speziellen Eigenschaften sie besitzt und was sie für den Unterricht leisten kann. Es soll auch auf Fotos mit Menschen eingegangen und die Frage nach einem „guten“ Foto beantwortet werden.

Fotografien außerhalb des Bereichs der Kunst sind *„Abbilder“*[94] oder *„Abbildungen“*[95]. Die Abbildung ist eine detailgetreue Nachbildung, eine Nachgestaltung der Welt, eine Reproduktion der Wirklichkeit. Sie hat demnach, wenn auch keine Ähnlichkeit (vgl. Kap. 3.2.3), so doch immer gewissen Bezug zur Realität. Wenn man Fotografien gedanklich unterteilt in *„Abbilder“* als Kopien der Realität, *„Sinnbilder“* als darstellende Interpretation der Realität und *„Strukturbilder“* als Konstruktion einer neuen Realität, so werden

---

[87] nach Koschatzky (1984): 342.
[88] Barthes (1985): 86.
[89] Siehe eine sehr umfassende Darstellung zur Frage „Was ist ein Bild?“ in Mitchell (2008): 15–77.
[90] Boehm (2005): 30.
[91] Vgl. Böhme (1999): 12.
[92] Vgl. Mitchell (2008): 21. Siehe auch zur Unterscheidung von materiellen und immateriellen Bildern, von *„Bild (image)“* und *„Bild (picture)“* Mitchell (2008): 285.
[93] Ich teile allerdings Scherling/Schuckalls (1992: 38) Meinung, dass im Unterricht jeder Bildtyp einsetzbar ist, abhängig vom didaktischen Lernziel, mit dem es verknüpft ist.
[94] Issing (1983): 12;
[95] Weidenmann (1994): 40; Issing (1983): 12; Macaire/Hosch (1996): 71. Daneben noch *„logische“* und *„analogische“* Bilder – *„analytische“* bei Weidenmann. Für Scherling/Schuckall (1992: 27ff) ist das Foto neben *„darstellende Bilder“*, *„logische Bilder“* und *„Zeichnung“* eine eigene Kategorie der Bildtypen. Mitchell (2008: 20) etwa stellt in den 1980ern eine Übersicht bereit, in der er Bilder nach ihrer Erscheinung einteilt in *„grafisch, optisch, perzeptuell, geistig, sprachlich“*, in der aber noch Fotografien und Filme fehlen, Bütow (2002: 4f) ortet diese irgendwo zwischen „grafisch“ und „optisch“.

neben der Objektivität der reinen Reproduktion auch subjektiv kommentierende und künstlerisch erzeugende Aspekte eingeschlossen.[96] Fotografien selbst könnten noch weiter eingeteilt werden nach ihrer Herstellung (analog, digital, Lomo), nach ihrer Zufälligkeit (professionell-gestellt vs. Schnappschuss), ihrer Farbgebung (S/W-Fotos vs. Farbfotos), ihrem Inhalt (Landschaftsfotos, Porträts, etc), ihrem Einsatzziel (Pressefotos, Werbefotos), ihrem Format (hoch, quer, Quadrat, 4-Bild-Lomo) oder nach Details ihrer technischen Gestaltung. So zählt etwa Ludwig J. ISSING zu *„Fotografie/Gemälde"* Formen wie *„Gesamtbild, Situationsbild, Milieubild; Totalaufnahme; Nahaufnahme; Detailaufnahme; Mikroaufnahme (Lupenbild); Makroaufnahme"*.[97] Technische Einteilungen wie diese bringen uns der Faszination Fotografie aber nur gering näher. Es gibt noch wenige gelungene Ansätze – wie der von SHORE[98] – dem Wesen der Fotografie auf die Spur zu kommen. Denn oberflächliche Charakterisierungen von Bildern reichen eigentlich nicht aus, weil sie dadurch von anderen Stimuli nicht getrennt werden: visuelles Wahrnehmen (auch Zeichen und Buchstaben), Ähnlichkeit mit dem Abgebildeten (auch Skulpturen), mit einem Blick wahrnehmbar (auch reale Szenen), von Menschen hergestellt (auch Architektur), sprachunabhängig (auch Informationssysteme wie Taubstummensprache, Verkehrsampeln).[99] Es kann also nur eine Kombination der Merkmale eine annähernde Eigenschaftscharakteristik einer Fotografie ergeben.

Im Folgenden wird auf wichtige Kennzeichen von Fotografien eingegangen, um ein wenig näher an ihren Kern vorzudringen, sie innerhalb ihrer Art so genau als möglich zu bestimmen und sie gleichzeitig von anderen Bildarten abzugrenzen. Anhand der zehn Punkte zur Charakteristik können sich Aspekte dafür ergeben, was eine Fotografie im Unterricht leisten kann und wo ihre Grenzen liegen.

1. Fotos sind Abbilder eines Ausschnitts der realen Welt. Fotos haben damit immer einen Bezug zur Realität, vor allem in Bezug auf den Bildinhalt. In der Unterscheidung zwischen Kunst- und Realfotografie sind für unsere Zwecke im Unterricht vor allem „realistische" Bilder interessant, also jene, die Dinge aus der Realität erkennen lassen

---

[96] Vgl. Jäger (1988): 111–114.
[97] Issing (1983): 11.
[98] Shore (2009).
[99] Vgl. Weidenmann (1988): 57. Anzumerken sei zur Taubstummensprache (Gebärdensprache), dass es darin starke regionale Unterschiede gibt, sie also vom Gehör unabhängig, aber visuell stark einem Sprachsystem zugehörig ist.

und somit stärkeren Bezug zur Realität haben. Wie viel von einer Aufnahme konstruiert und wie viel davon unabsichtlicher „Schnappschuss“ ist, ist aus dem Foto heraus nicht mehr erkennbar. Abgesehen von gewissen Genres wie Werbefotografie, Modefotografie etc. ist nicht offensichtlich, wie sehr der Fotograf Einfluss auf sein abzubildendes Objekt hatte. Bei den Fotos, die wir vorrangig verwenden wollen, geht es hauptsächlich um den Bildinhalt und nicht um das Foto des Fotos oder der Kunst wegen.[100] Fotos können aber immer nur einen Ausschnitt aus Raum und Zeit der Realität abbilden. Durch das Festhalten dieses Ausschnitts bringen sie einen anderen und stärkeren Fokus auf das Motiv, als es dem menschlichen Auge in der Realität wahrzunehmen möglich gewesen wäre.

2. Der zeitliche Ausschnitt aus der Realität liegt in der Vergangenheit. Hier spielen mehrere Faktoren mit hinein: einerseits der Beweischarakter der Fotos durch Darstellung einer Situation in der Vergangenheit (siehe weiter unten), andererseits der Aspekt der Zeit, die *„Zeiterfahrung“*[101]. Der renommierte Fotograf Henri Cartier-Bresson war stets auf der Suche nach dem „perfekten Moment“, um auf den Auslöser zu drücken – seine Fotos sind aber gerade in Hinblick auf die Bildkomposition sehr gelungen. Abb. 4 zeigt ein Beispiel von Garry Winogrand, in dem die Zunge des Stiers und die Hutkrempe im Moment einen perfekten Bogen zeigen. Abb. 5 zeigt ein ähnliches Beispiel, in dem der Pferdebauch und die Zeltnaht im perfekten Moment eine Parallele darstellen. Aber nicht nur bildkompositorische Teilaspekte zeigen den perfekten Moment an, sondern vor allem das Gesamtergebnis, das das Motiv in einem neuen Licht zeigt.[102] Nach SHORE gibt es zwei Faktoren, die die Zeit beeinflussen: *„die Belichtungsdauer und die Statik des fertigen Bildes“*[103], also in Produktion und Rezeption. Er bringt Beispiele für eingefrorene Millisekunden eines schnellen Ablaufs, erstarrte Zeit in Bewegungen, die sich durch Unschärfe kennzeichnen und angehaltene Zeit in Stillleben, wenn die Zeit *„unbewegt“* ist.[104]

---

[100] Damit ist nicht auszuschließen, dass abstrakte, künstlerisch verfremdete, sich selbst reflektierende Bilder ebenso gut im Unterricht eingesetzt werden können, solange die didaktischen Aufgabenstellungen darauf ausgerichtet sind.
[101] Vgl. Shore (2009): 16.
[102] Vgl. Sontag (2008): 89.
[103] Shore (2009): 72.
[104] Vgl. Shore (2009): 72–76.

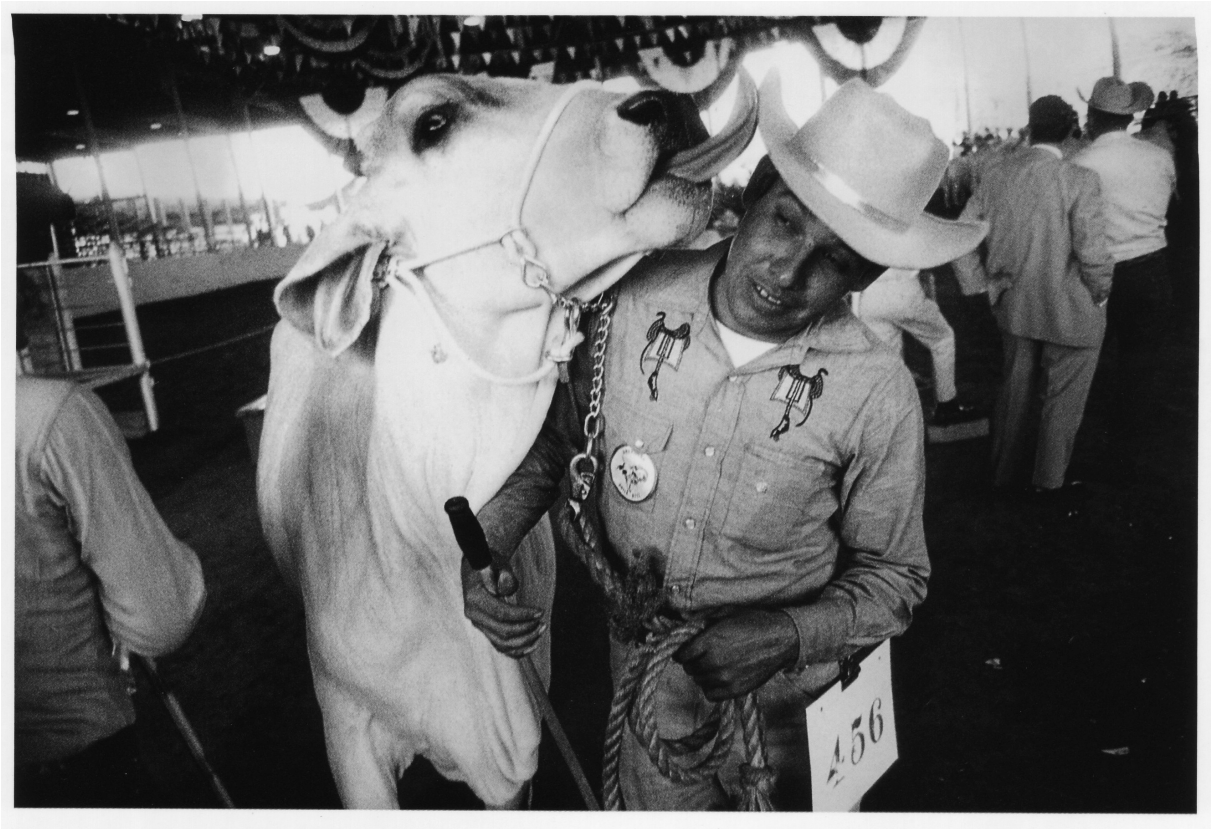

Abb. 4 Der perfekte Moment (1) (Foto: Garry Winogrand, 1964)[105]

Abb. 5 Der perfekte Moment (2) (Foto: Graf Giuseppe Primoli: Annie Oakley, Buffalo Bill's Wild West Show auf Tournee in Rom, 1890)[106]

---

[105] Shore (2009): 71.
[106] Newhall (1989): 120.

3. Fotos haben eine materielle Ebene. Das Foto ist *„ein Gegenstand, ein Print."*[107] Früher noch auf Silberplatten, heute auf Hochglanzpapier gedruckt oder über eine Bildschirmoberfläche rezipiert, haben Fotos immer eine materielle Dimension. Auf dieser 2-dimensionalen materiellen Fläche des Papiers o. ä. bilden sie eine 3-dimensionale Wirklichkeit ab, sie pressen somit den Blick auf eine Fläche, die *„[o]bwohl sie flach ist, [...] keine wirkliche Fläche [ist]"*[108]. Die materiellen Eigenschaften des Drucks beeinflussen einige Bildeigenschaften: Die Bildfläche wird von der Struktur des Fotopapiers gegeben, der Rand des Drucks oder Bildschirms bestimmt die Bildgrenze. Weitere Komponenten sind Farbwert und Textur.[109]

Aus der 2-Dimensionalität ergeben sich – ähnlich wie in der Malerei – neue Aspekte der Perspektive und des Blickwinkels. Dazu zitiere ich ein Beispiel aus SHORE, das sehr gut zeigt, wie Fotografie den Blick auf die Welt fokussieren kann (Abb. 6): Auch wenn der Betrachter in der Realität die Wolken über dem Verkehrsschild so gesehen hat, entstehen doch durch das Festhalten des 3-dimensionalen Raums auf der Fläche neue Beziehungen zwischen den Objekten der Welt im Bild.[110] Auch in Abb. 4 und Abb. 5 sind diese neuen Beziehungen erkennbar.

Perspektivisch dargestellte Bilder können speziell Kindern Probleme bereiten, da sie diese noch nicht entschlüsseln können. Kinder zeichnen und verstehen anfangs durch *„additive Reihung"*, sie können in perspektivischen Darstellungen Menschen im Hintergrund nur als kleiner und demnach weniger wichtig oder abseits der Aufmerksamkeit erkennen.[111] Die Kultur der Bildbetrachtung und der Perspektive muss erst gelernt werden. Anhand von Lernendenzeichnungen kann man oft gut sehen, wie sehr die Kultur der Perspektive geläufig ist. In der Lernerzeichnung eines Erwachsenen (Abb. 7) wurde das Wasserbecken von der Seite betrachtet gezeichnet, als schwimme der Hund im Aquarium. Abb. 8 ist ohne Wissen um die Darstellung durch Perspektive nur schwer auf den ersten Blick zu verstehen.

---

[107] Shore (2009): 10.
[108] Shore (2009): 15.
[109] Vgl. Shore (2009): 16.
[110] Vgl. Shore (2009): 42.
[111] Vgl. Scherling (1984): 45f.

Abb. 6 Ein neuer Fokus durch 2-Dimensionalität (Foto: Lee Friedlander, 1971)[112]

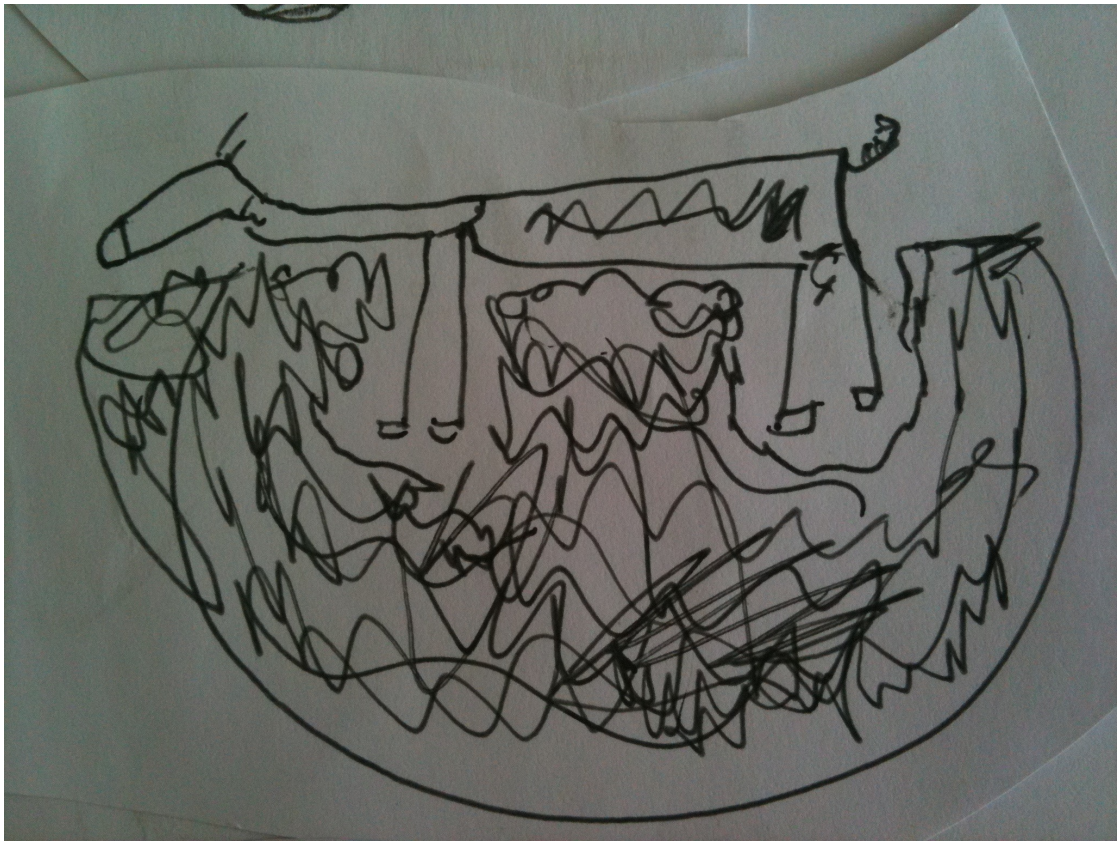

Abb. 7 Darstellung durch Perspektive (1) (Lernerzeichnung: Der Hund schwimmt im Wasser, Foto: Sabine Melnicki, 2011)

[112] Shore (2009): 43.

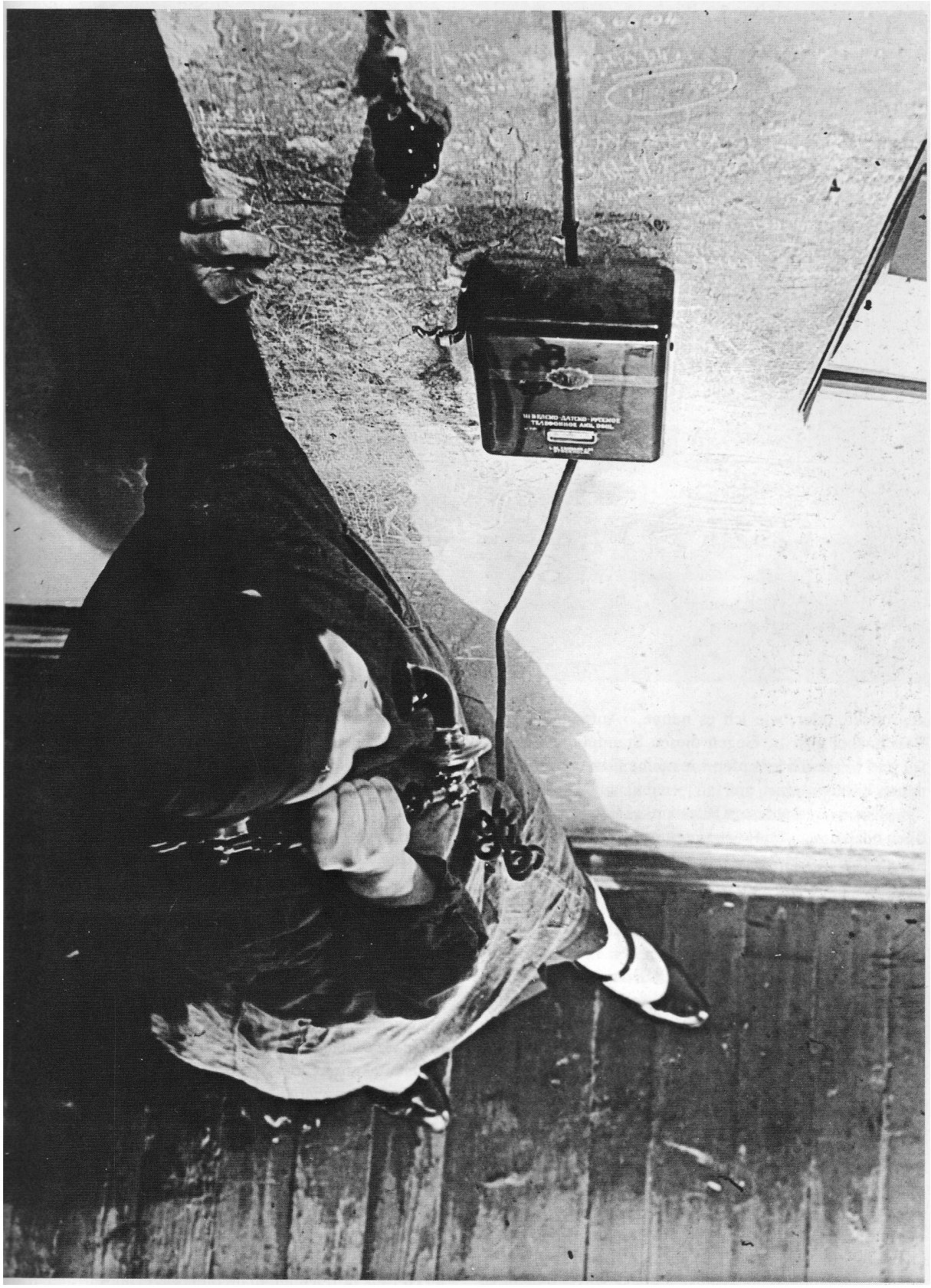

Abb. 8 Darstellung durch Perspektive (2) (Foto: Alexander Rodčenko: Frau am Telefon, 1928)[113]

[113] Newhall (1989): 211.

Noch zu erwähnen sei hier der durch die Schärfeebenen bestimmte Fokus innerhalb des Fotos: Fokus ist einerseits die technische Schärfenbestimmung der Fotografie, der Brennpunkt, andererseits wird auch der menschliche Blick darüber geleitet, der Blick stellt „scharf" auf fokussierte Elemente im Bild. SHORE beschreibt den Fokus als eine Brücke zwischen der darstellenden, materiellen und der geistigen, psychischen Ebene in der Fotografie: *„Fokus der Linse, Fokus des Auges, Fokus der Aufmerksamkeit, Fokus der Gedanken."*[114]

4. Der räumliche Ausschnitt aus der Realität hat eine stabile äußere Form mit Begrenzungen. Der Bildausschnitt (meist rechteckig) ist sehr wichtig in Entscheidungsprozessen zur Fotoproduktion und darin in den Überlegungen zur Bildkomposition, da die dargestellten Elemente innerhalb des Ausschnitts oder Bildrahmens wieder starken Fokus ausüben. Die Beziehungen des Fotomotivs zu den Rändern ist *„sowohl bildlich als auch ‚inhaltlich'"*.[115] Der Blick des Rezipienten wird also auf das Motiv innerhalb des Ausschnitts gelenkt, darauf fokussiert. Das Verständnis, dass das Foto Ränder hat, die Welt aber nicht,[116] impliziert, dass es eine räumliche Ausdehnung nach oben/unten und links/rechts sowie eine zeitliche Ausdehnung nach vorher/nachher gibt, die beide im Ausschnitt nicht zu sehen sind. Diese Ausdehnungen sind für den Unterricht sinnvoll zu nutzen, wenn man die Lernenden anhält, das Foto in diese Richtungen weiterzudenken (und die Gedanken zu verbalisieren).[117] Außerdem kann man über die Ausdehnungen möglicherweise Aspekte für die Auswahl eben dieses Ausschnitts rekonstruieren.

5. Fotos sind für jeden sehenden Menschen grundsätzlich unabhängig von der Ausgangssprache erfassbar. Abgebildetes ist mit den eigenen Vorstellungen der Welt zu identifizieren und zu erkennen. Diese Sprachunabhängigkeit begründet die kulturübergreifende Wirkung von Fotografie, wenn auch Fotos stets einem bestimmten kulturellen Kontext entspringen. Die Sprachunabhängigkeit bietet eine Möglichkeit, innerhalb der Lernendengruppe stärker zu differenzieren als beim Text, da die sprachlichen Mittel zur Kommunikation nicht im Medium vorgegeben sind, sondern die Auswahl erst durch die Lernenden vorgenommen wird.

---

[114] Shore (2009): 98.
[115] Shore (2009): 56.
[116] Vgl. Shore (2009): 54.
[117] Vgl. Jung (1981): 209.

6. Fotos sind mit technischen Hilfsmitteln hergestellte Abbilder der Realität. Sie sind demnach auch immer Teil eines Konstruktionsprozesses durch den Fotografen, in dem die Auswahl der technischen Hilfsmittel (Kamera, Objektiv mit Linse, Filter, Film, Stativ), der technischen Umsetzung (Brennweite, Blende, Belichtungszeit, Tiefenschärfe, Abzüge, Entwicklung, Papier) und der situativen Umstände (Motivwahl, Bildausschnitt, Standort und Perspektive, Aufnahmewinkel, Moment des Auslösens, Lichteinfall, Bewegungseffekte) eine Auswirkung auf das Endprodukt haben. Roland BARTHES ortet die Fotografie zwischen zwei verschiedenen Prozessen: der Physik (Optik) und der Chemie (Lichteinfall auf lichtempfindliche Oberflächen).[118] Der Produktionsprozess ist im kommunikativen Verstehen wichtiger Anhaltspunkt und in erfolgreicher Bildarbeit deshalb nicht vom Bildinhalt zu trennen.

7. Fotos vermitteln Beweischarakter. Wegen ihrer technischen Aufnahme verleiten sie zur Annahme, ein Beweis dafür zu sein, dass diese Situation irgendwann einmal irgendwo, aber genau so stattgefunden hat, dass das, was auf dem Bild zu sehen ist, existiert oder existiert hat.[119] Da sie während des Ereignisses entstehen, sind sie *„authentisches Zeugnis"*[120]. Bei dieser Annahme ist zu bedenken, dass aufgrund des zeitlichen und räumlichen Ausschnitts immer nur ein fokussierter, ausgesuchter Teil der Wirklichkeit dargestellt wird (vgl. die Manipulation der Bildpresse durch Veränderung des Bildausschnitts), der analytisch und interpretativ erweitert werden sollte.

8. Fotos sind „Bedeutungsträger". D. h. sie tragen Informationen und Botschaften in visuellen Codes und Bildsymbolik verschlüsselt, müssen also zur Informationsentnahme – wie Text – erst entschlüsselt werden. Oft ist es ohne Zuhilfenahme von Sprache nicht gänzlich möglich, die Bildinformationen zu entschlüsseln, was die Möglichkeiten für echte Kommunikation im Unterricht eröffnet (vgl. Kap. 7.1).

9. Fotos sind sichtbar. Sie sind selbst sichtbar und machen auch etwas anderes sichtbar, was sie selbst nicht sind.[121] Reinhard BRANDT etwa definiert *„Sichtbarkeit"* als eine

---

[118] Barthes (1985): 18.
[119] Vgl. das *„Noema"*, das *„Es-ist-so-gewesen"* bei Barthes (1985): 105; Sontag (2008): 11f.
[120] Buntz (2006): 12.
[121] *„Was immer auch ein Photo dem Auge zeigt und wie immer es gestaltet sein mag, es ist doch allemal unsichtbar: es ist nicht das Photo, das man sieht."* Barthes (1985): 14.

notwendige Eigenschaft des Bildes.[122] Fotos zeigen etwas und lassen gleichzeitig etwas unsichtbar, im Wechselspiel zwischen Präsenz und Absenz konstituiert sich ihr Wesen.[123]

10. Fotos sind nicht losgelöst aus ihrem Kontext zu betrachten. Der Kontext einer Fotografie wird einerseits bestimmt durch den Kontext der Rezeption, sprich die Veröffentlichung in einem Medium oder an einem Ausstellungsort (vgl. Kap. 5.2), wo das Foto fast ausschließlich durch eine Art von Text – und sei es nur der Titel – begleitet wird (vgl. Kap. 8) und andererseits durch den Kontext der Produktion, wobei der Stil eines Fotografen als „Idiolekt" im Sinne WEIDENMANNs (vgl. Kap. 3.2.1) und damit die Reihe der anderen Fotos eine wichtige Rolle spielen. Ist der Kontext unbekannt, so können gemeinsam in der Gruppe darüber Vermutungen angestellt werden.

Kurz zusammengefasst sind Fotografien 2-dimensionale Abbilder einer Realität, Ausschnitte aus Raum und Zeit und ihre technische Herstellung benötigt die Anwesenheit des Fotografen am Ereignis. Sie sind grundsätzlich für jeden sehenden Menschen erfassbar, enthalten aber visuelle Codes, die erst entschlüsselt werden müssen und sind nur in ihrem Produktions- und Rezeptionskontext vollständig erfassbar.

4.1 Fotos mit Menschen und Porträts

Wenn Fotos aus der Erlebniswelt der Lernenden stammen sollen, so sollen sie auch Motive zeigen, die zu positiver bzw. negativer Identifikation anregen. Dafür scheinen besonders Fotos mit Menschen geeignet zu sein, denn da *„der Mensch auch von seiner ontogenetischen Entwicklung her ein optisches Wesen ist, ziehen ihn Bilder – in erster Linie von*

---

[122] Vgl. Brandt (2005): 45.

[123] Vgl. zum oft aufgeführten Gedanken von Absenz und Präsenz exemplarisch: *„[...] Das ist die paradoxe Fähigkeit von Bildern, das zu verbergen, was sie darstellen wollen. Solche Bilder erschöpfen sich nicht in der Sichtbarkeit, sondern erregen unsere Neugier gerade durch das, was sie unsichtbar lassen. Wenn wir uns ihrer Wirkung überlassen, erfahren wir durch sie etwas, das wir nicht eigentlich sehen können, von dem wir aber wissen, dass es im Bild vorhanden ist."* Belting (2005): 355. *„Die Wahrnehmung, als eine symbolische Erfahrung, veranstaltet aus eigener Kraft dieses Schauspiel von Absenz und Präsenz, das wir in den Bildern nur deshalb wieder finden, weil wir es selbst körperlich erfahren. Darin unterscheidet sich die Fähigkeit des Symbolisierens, über die die Hirnforschung noch gar nichts in Erfahrung bringen konnte, vom Vorgang des Sehens."* Heidenreich (2005): 356. *„Bilder sind bekanntlich ein Getränk, dem es nicht gelingt, unseren Durst zu stillen; ihre wichtigste Funktion ist vielmehr, unser Verlangen zu wecken und ein Gefühl von Mangel und Sehnsucht hervorzurufen, indem sie uns die sichtbare Präsenz von etwas geben und sie uns in derselben Geste wieder wegnehmen."* Mitchell (2008): 279f. *„Ein Foto ist zugleich Pseudo-Präsenz und Zeichen der Abwesenheit."* Sontag (2008): 22.

anderen Menschen – besonders an.“[124] Für gut nutzbar hält Wilfried BÜTOW *„Bilder mit Figuren in ungewöhnlichen Situationen oder mit verfremdeten Figuren, die als direkte oder indirekte Aufforderungen wirken“.*[125] Gespräche mit Lehrenden verfestigten diese Meinung, auch sie würden eher Fotos mit Menschen als Motiven einsetzen, da sie davon ausgehen, dass Identifikation oder gewisse Nähe eine Rolle spielen – denn das Interesse an anderen Menschen ist ein stark verwurzeltes.

Fotografen haben schon immer darüber diskutiert, ob man mit Fotos das Wesen eines Menschen einfangen kann. Für Susan SONTAG heißt fotografieren den Menschen *„Gewalt antun, indem man sie so sieht, wie sie selbst sich niemals sehen, indem man etwas von ihnen erfährt, was sie selbst nie erfahren [...]“,* sie nennt den Akt des Fotografierens räuberisch.[126] Dagegen versucht Dietmar TOLLERIAN Porträts herzustellen, die *„einen Menschen so zeigen, dass er etwas über sein Leben erzählt und sein Wesen, seine Stärken zum Ausdruck kommen.“*[127] Vielleicht versteckt sich zwischen diesen Gegenpolen irgendwo die Wahrheit, dass ein Foto einem Menschen einen privaten Moment nimmt und ihn verewigt, der im Lauf der Zeit vergänglich geblieben wäre (Abb. 9). SONTAG ist sich dieser Vergänglichkeit in allen Fotos sicher:

> *Jede Fotografie ist eine Art* memento mori*. Fotografieren bedeutet teilnehmen an der Sterblichkeit, Verletzlichkeit und Wandelbarkeit anderer Menschen (oder Dinge). Eben dadurch, dass sie diesen einen Moment herausgreifen und erstarren lassen, bezeugen alle Fotografien das unerbittliche Verfließen der Zeit.*[128]

Vielleicht sind es auch deshalb gerade Bilder von Menschen, die Emotionen in uns hervorrufen, weil sie uns die dem Leben inhärente Vergänglichkeit am deutlichsten vor Augen führen. Jedenfalls bleibt die Suche nach dem Wesen des Menschen, das durch Fotografie entdeckt zu werden sucht, eine vergebliche: Zum Fall Amanda Knox (angeklagt wegen Mordes, nach vier Jahren Haft freigesprochen) schreibt Marc HOCH treffend über die Journalisten, die versuchen, ein Foto von der Studentin zu ergattern:

> *[...] Und es tobt der Kampf der Fotografen um das beste Bild [...]. Auch jetzt noch, nach 65 Verhandlungstagen, geraten sie in Aufregung, wenn das Mädchen durch den Seiteneingang geführt wird – als könnte ein einziges Bild ihr das Geheimnis entreißen und einen Einblick geben in das Reich ihrer Gedanken, da, wo die Wahrheit wohnt.*[129]

---

[124] Stegu (2002): 23.
[125] Bütow (2002): 7.
[126] Vgl. Sontag (2008): 20.
[127] Vgl. Tollerian (2011): o. S.
[128] Sontag (2008): 21.
[129] Hoch (2011): o. S.

Abb. 9 Das Wesen einfangen (Foto: Diane Arbus: Woman on the street with her eyes closed, N.Y.C., 1956)[130]

Neben Bildern, die auf den Willen abzielen (in Werbung und Politik) sieht BRANDT Bilder, die auf die Gefühle abzielen und diese *„orientieren sich fast immer am menschlichen Gesicht: Aus ihm lassen sich Gefühle oder auch die Pathologie eines Menschen erkennen."*[131] Dies ist für die Bildauswahl nicht ganz unproblematisch, weil etwa Fotografen wie Cartier-Bresson häufig Fotos von Menschen machten, ohne ihr Gesicht zu zeigen, um nicht später Probleme mit Bildrechten (Stichwort: „Recht am eigenen Bild") zu bekommen. Abb. 10 und Abb. 11 zeigen beide Fotos von Bresson ohne Gesichter – beide durchaus spannend in ihrer Bildkomposition –, wobei das Foto in Abb. 10 schwer verwendbar scheint, da es die Sicht auf die Gesichter verweigert (nicht zu vergessen die möglicherweise problematische Nacktheit). Abb. 11 dagegen verweigert zwar ebenso die Sicht auf die Gesichter der beiden Menschen im Fokus, zeigt aber dennoch Emotion und kann über den Kontext der zusätzlich abgebildeten Menschen Anlass für ein Gespräch sein, in dem Themen wie Abschied, Heimkehr etc. eine Rolle spielen.

[130] Arbus (2003): 25.
[131] Brandt (2005): 51.

Abb. 10 Menschen ohne Gesichter (Foto: Henri Cartier-Bresson, 1946)[132]

Abb. 11 Menschen ohne Gesichter (Foto: Henri Cartier-Bresson, 1946)[133]

Man müsste den Charakteristika demnach noch folgenden Punkt unterordnen:

— Fotos mit Menschen ziehen Menschen besonders an.

Zuletzt sei kurz erwähnt, dass auch Fotos, die eine indirekte Nähe zu Menschen aufweisen, produktiv im Unterricht genutzt werden können, weil sie besonders stark die Fantasie anregen.[134] Fotos können hier als Ersatz für Menschen, Lebensgeschichten oder Kommunikationssituationen stehen (Abb. 12).

4.1.1 Lächeln und Pose

Im Impulsinterview mit dem Fotografen ergab sich der interessante Aspekt des Lächelns im Foto, der sich über die Zeit verändert hat. Früher, auf Fotos des Studiofotografen, hat man auf Fotos nicht gelächelt, heute grinst jeder in Gruppen in die Kamera. Lächeln ist

[132] Galassi (2010): 244.
[133] Galassi (2010): 107.
[134] Vgl. dazu Wicke (2000: 144), der Fotos von Stühlen erfolgreich eingesetzt hat.

immer noch ein gewisses Zeichen von Unseriosität.[135] SHORE beschreibt das Lächeln als etwas, womit das fotografierte Subjekt (unbewusst) die zeitliche Statik in der Fotografie anerkennt. Der neue Inhalt im Foto zeigt dann nur das Lächeln: *„[...] Die Wirklichkeit ist ein Mensch, der ‚Cheese' sagt. [...] Wer ‚Crackers' sagt, zeigt der Welt ein Feixen."*[136]

BARTHES bezeichnet die Pose nicht als Absicht des Fotografen oder des Fotografierten, sondern stattdessen als Absicht des Rezipienten bei der Lektüre des Bildes.[137] Darin vermutet Michael FRIED die Absicht BARTHES', die Antitheatralik – im Sinne einer Zurschaustellung – in Bildern beweisen zu wollen, doch ist Antitheatralik nicht in Einklang zu bringen mit der Frontalpose (*„frontal pose"),* die stark indiziert, dass der Fotografierte weiß, dass er fotografiert wird.[138] Im Film wie im Theater verbietet es die Fiktion, dass man direkt angeschaut wird – anders dazu das Foto.

Abb. 12 Foto als Ersatz für Menschen (William Henry Fox Talbot: Plate VI, The Open Door, 1844)[139]

[135] Vgl. Tollerian (2011): o. S.
[136] Shore (2009): 70.
[137] Barthes (1985): 88.
[138] Vgl. Fried (2008): 109–112.
[139] Talbot (1844): o. S.

4.2 Was ist ein „gutes“ Foto?

Ich möchte hier die Frage nach dem „guten Bild“ vorziehen, um sie später in der Bearbeitung der Kriterien voraussetzen zu können. Die Frage nach dem guten Bild ist einerseits eine fototheoretische, andererseits soll sie hier unter dem Aspekt der Verwendung im Sprachunterricht behandelt werden. Die individuelle Bildauswahl spiegelt allerdings nicht immer die Kriterien für ein gutes Bild wider.

Von lernpsychologischer Seite betrachtet ist ein zumindest interessantes Foto jenes, das *„hohes Ambiguitätsniveau“*[140] besitzt, sich also der Normalisierung verweigert – mit anderen Worten: komplex und nicht leicht verständlich wirkt. Dazu setzen wir für unsere Zwecke voraus (und grenzen damit wieder von abstrakten Bildern ab), dass das natürliche, ökonomische Bildverstehen davor ebenso gelingt. Werden außerdem rasch virulente mentale Modelle und Schemata aktiviert, ist die Chance auf intensiveres Betrachten und intensiveres Verstehen größer (vgl. Kap. 3.2.5).

Technisch interessiert die „visuelle Grammatik“ der Fotografie (vgl. Kap. 5), die den guten Fotografen vom schlechteren trennt: Flachheit, Ausschnitt, Zeit und Fokus sind verantwortlich für das Gelingen, aber auch das Misslingen einer Fotografie, die *„‚Fehler’ eines Schnappschussfotografen: Unschärfe, abgeschnittene Köpfe, Durcheinander, ungünstiger Moment.“*[141] Charlotte BÜHL-GRAMER beschreibt gute Fotos ähnlich durch bildimmanente Aspekte wie *„visuelle Verdichtung“*, *„formale[...] Geschlossenheit“*, *„Konzentration auf das Wesentliche“*, *„Blickregie“*. Außerdem weisen diese Fotos meist eine bestimmte *„emotionale Dimension“* und große mediale Verbreitung auf.[142] Sog. „Jahrhundertfotos“, die über längere Zeit durch die Medien gehen, weisen große dramaturgische Dichte und die Kanalisation eines – meist nicht unpolitischen – Diskurses auf, den sie mit einem Blick entweder bestätigen, d. h. symbolisieren oder ein Gegenargument dazu liefern.

Das ästhetische Kriterium der Schönheit ist in der Fotografie nicht einfach anzuwenden, da an ihr nicht nur das natürlich Harmonische und Gesetzmäßige begeistert und das Schöne sowohl im Produktionsprozess als auch in der Form und dem Motiv des Ergebnisses zu suchen sind. Die Wahrnehmung von Fotografie und das Sehen selbst haben

---

[140] Vgl. Weidenmann (1988): 91.
[141] Shore (2009): 38.
[142] Vgl. Bühl-Gramer (2006): 14; siehe auch Tollerian (2011): o. S.; Eco (1985): 271f.

sich mit veränderten Begriffen von Schönheit in der Fotografie angepasst – wenn nicht abgenutzt – und die Schönheit in der Wahrheit (die noch immer Bezug zu Natur und Harmonie hat) wurde um die Schönheit in der Grausamkeit surrealistischer Tendenzen, das Abgebildete zu transzendieren, erweitert.[143] Nach Edmund Burke bezeichnet der Begriff des Sublimen, des Erhabenen diese Tendenz, der neben dem klassischen Begriff des Schönen steht. Wenn das Schöne für das Leben steht, so das Sublime für die Erfahrung aller Vergänglichkeit.[144] So stehen sich Werbefotografie und die World Press Photo Ausstellung, die den Pressejournalismus würdigt, gegenüber.

4.2.1 Barthes' Punctum[145], Angelhaken, Widerhaken und Mehrwert

Auch BARTHES versucht, dem Wesen der Fotografie auf die Spur zu kommen. Er beschreibt dabei das *„punctum"* in einer Fotografie als das, was dem Bildbetrachter ins Auge springt, es sticht aus dem Foto heraus, als *„Stich, kleines Loch, kleiner Fleck, kleiner Schnitt [...]".* Das Punctum ist *„jenes Zufällige an ihr, das* mich besticht (*mich aber auch verwundet, trifft)."*[146] Dagegen beschreibt er das *„studium"* als einen „durchschnittlichen *Affekt"*, den er beim Betrachten von Fotos empfindet. Es ist die *„Hingabe an eine Sache, das Gefallen an jemandem, eine Art allgemeiner Beteiligung, beflissen zwar, doch ohne besondere Heftigkeit"*[147]*.* Das Punctum ist somit individuell erfahrbar, das „studium" hingegen allen Menschen zugänglich.

Was aber konkret ist das Punctum? Bei BARTHES sind es einmal schlechte Zähne, Schuhe, verschränkte Arme, ein Blick, der ihn am Foto fesselt. Es ist etwas, das der Fotograf nicht intendiert hat, es wurde nicht gewollt platziert, sondern ist zufällig im Foto, der Fotograf „musste" es mitfotografieren.[148] In der Reportagefotografie gibt es für BARTHES kein Punctum, denn diese Fotos können *„‚schreiend'"* sein, aber sie verletzen nicht.[149] Doch dieser Gedanke greift zu kurz: FRIEDs Kritik stützt sich vor allem auf das Bestreben BARTHES', nach Antitheatralik – also gewisser unbeholfener Natürlichkeit – in Fotos zu suchen. Er zeigt dies am Versuch, die *Überraschung* als das Ziel der Fotogra-

---

[143] Vgl. Sontag (2008): 96–103.
[144] Vgl. Burda (2010): 114ff.
[145] Um das „punctum" bei Barthes verwendbar zu machen und vom lateinischen Ursprung auf die Verwendung in dieser Arbeit zu kommen, möchte ich es groß schreiben: Punctum.
[146] Barthes (1985): 35f.
[147] Barthes (1985): 35.
[148] Vgl. Barthes (1985): 57.
[149] Vgl. Barthes (1985): 51.

fie zu klassifizieren: BARTHES nennt das Seltene, die besondere Geste, die *„Großtat“*, Verformungen durch die Technik (in subversiver Verwendung), den *„originelle[n] Fund“* sowie den unbekannten Grund für die Aufnahme als Auslöser für Überraschungseffekte.[150] FRIED vermisst in dieser Aufzählung die große Klasse der Fotografien, die gemacht werden, ohne dass die Fotografierten davon wissen.[151] Auch dass BARTHES lange über das Foto seiner Mutter im Wintergarten spricht, ohne es je zu zeigen, ist für FRIED ein Zeichen des Versuchs, das antitheatralische (*„antitheatrical“)* Argument in der Fotografie zu unterstützen. Neben dem Detail sieht BARTHES das Punctum auch in der Vergänglichkeit der Zeit und dadurch der Konfrontation mit dem eigenen Tod in der Zukunft. FRIED kritisiert, dass BARTHES zwar diese Vergänglichkeit in jedem einzelnen Foto sähe, dann aber Beispiele anführt, die zeigen, dass manche Fotos stärker pieksen und verwunden als andere. Im Gegensatz zur Theatralik steht auch der Vorschlag von BARTHES, nach der Bildbetrachtung die Augen zu schließen, um das Punctum wirken zu lassen oder überhaupt so zu erkennen. Schließlich wird mit der Digitalisierung dem Punctum gewissermaßen die Basis entrissen und ad absurdum geführt, wenn es als etwas im Foto verstanden wird, das der Fotograf nicht intendiert hat und man im Zeitalter der Digitalisierung davon ausgeht, dass alles im Foto intendiert ist, weil es der Fotograf, wenn nicht so fotografiert, dann nachbearbeitet hat.[152]

Um die Begriffe für uns verwendbar zu machen, wollen wir das Punctum als etwas bezeichnen, das den Betrachter ergreift, vom Fotografen aber nicht ursprünglich intendiert wurde (inwieweit dies festzustellen ist, bleibt offen) – also das „gewisse Etwas“, das den Betrachter individuell fesselt. Als „Widerhaken“ (oder *„Kontrapunkt“*[153]) benennen wir etwas, das den Betrachter stößt, an dem er sich reibt, an dem er hängen bleibt – sei es nun vom Fotografen intendiert oder nicht – und das zu intensiverem Verstehen führt. Als *„Angelhaken”*[154] bezeichnen wir etwas im Foto, das den Betrachter dazu bringt, noch einmal oder näher hinzuschauen, was vor allem am Anfang eine Rolle spielt, wo es darum geht, den Betrachter dazu zu bringen, sich auf das Bild einzulassen und überhaupt zum Verstehen 1. Ordnung zu gelangen. Solche Angelhaken können sich etwa in Farbe,

---

[150] Vgl. Barthes (1985): 41ff.
[151] Vgl. Fried (2008): 101.
[152] Vgl. Fried (2008): 101–107.
[153] Scherling/Schuckall (1992): 35f.
[154] Tollerian (2011): o. S.

Kontrast, Perspektive und Bilddynamik finden, sind aber aufgrund des emotionalen Aspekts und der Vorerfahrung wie Widerhaken und Punctum individuell verschieden.

Nach Gabriele BLELL ist die Forderung für brauchbare Bilder dagegen *„nicht nur eine Bestätigung dessen [..], was wir schon wissen, sondern ein Mehrwert [...]“.*[155] Wenn auch dieser Mehrwert nicht genau bestimmt ist, zielt er auf Bilder ab, deren Intention augenscheinlich über die der Abbildung hinausgeht. Das Foto soll keine Kopie der Lebenswelt darstellen, sondern etwas mehr *„erzählen“.*[156] Es geht dabei vor allem um das „Neue“, das Unbekannte, das Interesse hervorrufen kann, Neugier weckt und den Lernenden das Gefühl gibt, etwas zu entdecken. Mehrwert kann in diesem Kontext auch bedeuten, dass das Bild eine der drei oben angeführten Anforderungen erfüllt, damit den Betrachter länger als üblich fesselt und womöglich zusätzlich über die unterschiedlichen Ansätze zur Kommunikation anregt, was zu tieferer Verarbeitung führen kann. Denn schlussendlich besitzt das Bild nur Mehrwert, wenn der Betrachter sich nach dem Blickkontaktabbruch „reicher“ fühlt als zuvor – was immer auch individuell darunter verstanden wird.

Damit ergibt sich aus der Frage nach dem guten Bild, dass wir uns auf die Suche begeben wollen nach Bildern, die einen Angelhaken haben, idealerweise einen Widerhaken und für den ein oder anderen Betrachter vielleicht sogar ein Punctum.

4.3 Sonderformen

4.3.1 Fotografien in speziellen Kontexten, exemplarisch: die Werbung

Bilder aus Print- und Onlinewerbung werden mit einem bestimmten Ziel, mit einer Botschaft, einer Aufforderung frei konstruiert – oft indirekt, ironisch, mit Sprachwitz, vielen Assoziationen und Konnotationen etc. Mit Beachtung der Zielgruppe und des Produkts kann dieses Ziel isoliert werden. Darüber hinaus scheinen Werbebilder aufgrund der zugrunde liegenden Botschaft zur freieren Interpretation nicht besonders geeignet, weiters entstammen sie in ihrer Künstlichkeit nicht der direkten Erlebniswelt der Lernenden. In Kombination mit Text kann diese Form der Fotografie aber einen speziellen – nicht unwichtigen! – Teil der Medienlandschaft vermitteln und erfolgversprechend für den Lernzuwachs in Bezug auf Medienkunde sein.

---

[155] Blell/Rottmann (2000): 336.
[156] Vgl. Tollerian (2011): o. S.

4.3.2 Collagen, Fotomontagen und Mischformen

Collagen als eine Zusammenstellung aus Einzelbildern mit einer Gesamtaussage, die über die Einzelbilder hinausgeht, besitzen oft sehr komplexe Bildeinheiten und sind in ihrer Interpretation schwerer zugänglich. Dadurch sind sie im Unterricht nicht ohne bestimmte Zielsetzungen und klare Instruktionen einsetzbar, ohne Gefahr zu laufen, die Lernenden zu überfordern. Die Gefahr optischer Überreizung ist groß, wertvolle Details können verloren gehen. Vorausgesetzt einer klaren didaktischen Instruktion sind Bildmontagen[157] und Collagen aber auch geeignet, gegensätzliche Meinungen und Deutungen zu evozieren, die im Gespräch geklärt werden müssen.[158] Dies beschränkt sich aber mit Sicherheit nicht nur auf diese Bildform.

Eine Kombination von Foto und Zeichnung als Mischform sehen etwa Dominique MACAIRE/Wolfram HOSCH als ertragreich an. Manchmal könne eine Karikatur mehr Informationen liefern als ein Foto. Wenn für das Verständnis eines Fotos viel Vorwissen notwendig wäre (das Foto kann nur liefern, was das Motiv, der Realitätsausschnitt bereits hergab), kann die Karikatur mit zusätzlichen Informationen das Verständnis erleichtern.[159]

---

[157] Hier gemeint als Zusammenstellung von Bildern zu einem einzelnen Gesamtbild – im Gegensatz zum Begriff der „Fotomontage“, der eher das nachträgliche Verändern eines Fotos im Sinne einer Manipulation impliziert.
[158] Vgl. Söllinger (1990): 54.
[159] Vgl. vor allem das Beispiel in Macaire/Hosch (1996): 32.

5 *Exkurs*: Das Foto als Thema: Medienkompetenz und Kunstvermittlung

Nicht der Schrift-, sondern der Photographieunkundige wird [...] der Analphabet der Zukunft sein.[160]

Medienkompetenz sollte auch im Fremdsprachenunterricht ein Ziel sein. Dazu zählt das Wissen um das Medium selbst (im engeren Sinn) und seine Intermedialität (im weiteren Sinn), d. h. die Bedeutungserweiterung durch seinen medialen Kontext.[161] Medienkunde im weiteren Sinn bezieht sich somit auf die Art der Medien, ihre Wirkung und die Bedeutungsgenerierung durch Presseberichterstattung in TV und Zeitungen. Im medialen Kontext kann die Textbegleitung eines Fotos nicht-immanente Fotobedeutungen generieren und etwa durch die sog. Bild-Text-Schere (das Auseinanderklaffen von Text- und Fotoinhalt)[162] auch manipulativ das Bildverstehen steuern. Das Erkennen der Bildquelle und des Einflusses dieser Quelle auf die Rezeption des Bildes sind somit Teil von kritischer Medienkompetenz. Medienkunde im engeren Sinn hingegen orientiert sich am Aufbau des Fotos, an den Codes, Symbolen und dem Stil des Fotografen. Das Wissen um das Wirken der Bildkomposition und der ikonografischen Codes als das Ziel der Medienkunde im engeren Sinn wird allerdings noch nicht immer erreicht: Hans BELTING etwa beklagt – und ist in dieser Meinung nicht allein –, dass das *„Wissen* um *Bilder"* in der Informationsgesellschaft hinter dem Wissen *in* Bildern noch zurücksteht,[163] Bilder also eher als Hilfsmittel zur Wissensvermittlung herangezogen werden als dass sie als Botschaft für sich selbst stehen.

Mit ihren kulturspezifischen Codes und in ihrem kulturspezifischen medialen Kontext sind Fotos auch immer Teil einer Kultur und können zwischen Kulturen vermitteln. Diese Funktion des Fotos als Medium, einerseits als „Vermittler", andererseits als „Material, Hilfsmittel"[164], unterstützt den Unterricht somit auf zwei Ebenen: Als kulturelles Material neben Text, Film, Gegenständen u. ä. und als inhaltlicher Vermittler und Abbildung

---

[160] Zit. nach Benjamin (1963): 64. Zitat von Lazlo Maholy-Nagy.
[161] Vgl. Hecke/Surkamp (2010): 13.
[162] Vgl. Stegu (2002): 22.
[163] Vgl. Belting (2005): 352f.
[164] Siehe zur Unterscheidung von Medien als *„Hilfsmittel"* und Medien als *„Unterrichtsgegenstand"* etwa Foldenauer (1980): 36.

kultureller Besonderheiten, die vor allem über einen Kulturvergleich didaktisch sinnvoll genutzt werden können. Kulturen *brauchen* Medien und Mediatoren.

Die Funktion der Kulturvermittlung impliziert aber nun auch gewissermaßen die Forderung, stets Fotos aus der Zielkultur (in ihren Motiven oder ihrem Produktionsort, ihrem Fotografen) zu verwenden – sollten nicht spezielle didaktische Anforderungen (etwa in Bezug auf Weltgeschichte) Fotos aus anderen Ländern notwendig machen. Dem zu entgegnen ist auch die dem Medium Fotografie inhärente Internationalität – Fotografien werden nicht zuletzt wegen ihrer Sprachunabhängigkeit über Grenzen hinaus publiziert und wahrgenommen. Gerade deshalb sollte die Quellenkunde und -kritik einen wichtigen Aspekt in der Arbeit mit Bildern darstellen. Interkulturell vermitteln[165] im Sinne von zwischen Kulturen vermitteln können Fotos dann, wenn ein kritischer Kulturvergleich angestellt und große Verstehensintensität gefördert wird. Das „Lesen" von Bildern stellt also eine Kulturtechnik dar, die ebenso gefördert und gelernt werden muss wie das System der Sprache.[166] Was aber bedeutet Bilderlesen, was ist „piktorale Kompetenz"?

5.1 Piktorale Kompetenz und Bildgrammatik

Das Wissen um und das Verstehen von Bildern, also die Fähigkeit, Bilder zu „lesen", wird im Englischen „visual literacy" genannt. Dieser Begriff der „visual literacy" bezeichnet mittlerweile eine ganze Theorieströmung und eigenständige Theorien in den englischsprachigen Wissenschaften vorrangig der USA. Ohne auf die Details der Theorien einzugehen, soll hier visuelle Lesekompetenz (früher auch „Sehkompetenz"[167]) vorrangig als ein Teil von Medienkompetenz verstanden werden, der den Umgang mit Fotos und anderen Bildern definiert. Zur Begrifflichkeit: WEIDENMANN spricht im Vergleich zu numerischer Literarität und Literarität in Bezug auf Text von *„piktoraler Literarität"*,[168] an anderer Stelle auch von *„Bildkompetenz",* die er im Sinne von visueller Kompetenz mit „visual literacy" gleichsetzt.[169] Ich möchte dazu übergehen, den Begriff von *„piktoraler Kompetenz"*[170] zu verwenden, weil er einerseits den Begriff der „Literarität" umgeht, der sich aus seinem Wortursprung heraus auf das „Lesen" der Bilder bezieht (vgl. weiter

[165] Vgl. zur Funktion der landeskundlichen und interkulturellen Vermittler Macaire/Hosch (1996): 92–97.
[166] Vgl. Weidenmann (1988): 12.
[167] Nach Schwerdtfeger (1989), zit. nach Hecke/Surkamp (2010): 13.
[168] Weidenmann (1994): 15.
[169] Vgl. etwa Weidenmann (1988): 174; Weidenmann (1989): 142.
[170] Weidenmann (1988): 15f.

unten) und mit „Kompetenz“ das reine Lesen und Verstehen (Rezeption) um die mögliche Komponente der Herstellung oder Manipulation (Produktion) erweitert. Schließlich ist „piktoral“ ein Begriff, der die visuellen Eindrücke auf die Ebene der Bilder (in Vergleich zu Film, Fernsehen und anderen visuellen Medien) einschränkt und sich theoretisch an W. J. T. Mitchells Begriffs des „pictorial turn“ anlehnt, der im Gegensatz zum „iconic turn“ noch mehr die Alltäglichkeit, die Praxis der Bilder betont. Wenn wir also in Bezug auf Fotos von piktoraler Kompetenz als Ziel im Fremdsprachenunterricht sprechen, meinen wir die Fähigkeit, Fotos mit ihren kulturellen und ikonografischen Inhalten zu verstehen und zu interpretieren, diese Inhalte zu verbalisieren und die Intention des Fotografen mit der ästhetischen Ausführung zu vergleichen sowie die Fähigkeit, selbst Fotos zu produzieren.[171] Die Verbindung zwischen Intention und ästhetischer Ausführung ist im Kontext medialer Verbreitung des Fotos für einen bestimmten Zweck wieder Teil der Medienkompetenz im weiteren Sinne.

So steht im Sprachunterricht neben den Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben und den neueren der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz auch die Medienkompetenz und – genauer – die piktorale Kompetenz, die gewissermaßen die kommunikative Fertigkeit auf einer anderen Ebene erweitert.

In Bezug darauf sei auch der häufig verwendete, aber nicht unproblematische Begriff des „Lesens“ von Fotos behandelt. BÜTOW ist sicher, wenn wir *„Lesen in seinem ureigensten Wortsinn als Sammeln, Ernten (Ähren lesen, Weinlese), Zusammenfügen, als analytisch-synthetischen Vorgang [verstehen], dann können wir* Bilder wahrnehmen und verstehen *durchaus als eine Art Lesen interpretieren.“*[172] Hingegen hält Dietrich STURM den Terminus „Bilderlesen“ für keine gute Idee, weil er ungenau ist in dem Sinne, dass Bilder eine ganz andere Leserichtung und Informationsanordnung aufweisen als Texte[173] (vgl. dazu kritisch Kap. 8.5). Auch im Sinne ECOs könnte man hinzufügen, dass der Code nicht wie in der Sprache regelgeleitet ist, sondern sich von Bild zu Bild ändern kann – doch bleibt der Vergleich mit Bildern als eigener Sprache evident. Sicher ist auch, dass Bilder nicht notwendigerweise leichter zu verstehen sind als Texte. Auch Bilder bedienen sich einer Sprache, die erlernt werden muss, bevor sie verstanden werden kann und ist – wie

[171] Vgl. Hecke/Surkamp (2010): 14–18.
[172] Bütow (2002): 8.
[173] Vgl. Sturm (1991): 10.

andere Sprachen auch – immer kulturell geprägt. Wenn nun Bilder auch eine Sprache *sind* oder eine Sprache *besitzen* – und damit der Begriff „Lesen" seine Berechtigung fände –, so haben sie auch eine Grammatik: Peter SÖLLINGER benennt die *„Grammatik der Bildsprache"* als das, was von Lehrenden und Lernenden im Umgang mit Medien gelernt werden muss.[174] Für SHORE erschließt sich die Bedeutung einer Fotografie durch die *„visuelle Grammatik"*, nämlich *„Flachheit, Ausschnitt, Zeit und Fokus"*,[175] SONTAG erweitert diese technischen Aspekte der Bildgrammatik noch um den Aspekt einer *„Ethik des Sehens"*[176], die die kulturelle und persönliche Komponente betont.

5.2 Das Foto im Museum

Wenn man noch weiter geht, kann man dafür sprechen, dass gerade Kunst ein wichtiger Teil der Kultur ist, auch am Beispiel Österreich, wo etwa Malerei, Musik und Literatur immer eine große Rolle in der Geschichte des Landes gespielt haben. Kunst im Fremdsprachenunterricht kann eine andere Sichtweise auf die Situation des Landes geben: Ironisch-pointierte, polarisierende Blickwinkel können aufschlussreich sein, melancholisch-emotionale, personalisierte Blickwinkel können einen Zugang über das Persönliche bieten. Auch Fotografien sind im Bereich der Kunst anzusiedeln – wenngleich sich diese Verbindung in der Fotogeschichte stark gewandelt hat. Medienkunde sollte nun aber mehr beinhalten als nur Quellenkunde und Grundbegriffe der Kunst: Der direkte Kontakt und intensive Austausch mit Kunstwerken kann vor allem in Galerien und Museen intensiviert werden. Die Museumspädagogin Karin ROTTMANN etwa sieht das Museum als einen Lernort, der *„im Kontext von Fremdsprachenunterricht nicht auf bloße Vermittlung von Sprache reduziert werden [darf], dem ‚Mehrwert' von Kunst muss Rechnung getragen werden"*.[177] Damit spricht sie einerseits die Bedeutung eines Museumsbesuchs im Fremdsprachenkontext an, andererseits die Relevanz des „Mehrwerts" von Kunst (vgl. zu Mehrwert Kap. 4.2.1). ROTTMANNs verständliche Vorliebe für das Museum begründet sie in der *„Aura"* der Kunstwerke, *„die eine direktere und verinnerlichte Auseinandersetzung ermöglicht"*[178] und die eben im Museum besser wahrgenommen werden kann. Generell hat sich das Museum als gute Idee herausgestellt, um der Wahrnehmung von

---

[174] Vgl. Söllinger (1990): 43. und *„Bildgrammatik"* bei Stegu (2002): 21.
[175] Shore (2009): 8.
[176] Sontag (2008): 9.
[177] Blell/Rottmann (2000): 337.
[178] Blell/Rottmann (2000): 341.

Bildern einen Rahmen und Ort zu geben.[179] Wenn auch Malerei und Fotografie sehr verschieden sind – in der Malerei wird konstruiert, in der Fotografie enthüllt, die Malerei versuchst sich selbst zu transzendieren, die Fotografie kann das nicht[180] – so haben sie doch auch etwas gemeinsam: In einem einzigen Bild wird die gesamte Bildaussage komprimiert und mit stellvertretenden Symbolen erweitert, die eine Geschichte rundherum erzählen.[181] Es liegt nun also in der Natur der Fotografie, dass sie Dinge an einen Ort bringt, die nicht bewegbar sind bzw. diese zu Menschen bringt, die sich an diese Orte nicht bewegen können.[182] Einen Rahmen dafür kann das Museum bieten: In ihm ist ein Lernen mit allen Sinnen möglich. Das Bewegen an einen anderen Ort, mit dem sich die Erinnerungen verknüpfen können, zeigt ein starkes Zugeständnis für einen Ausstellungsort von Kunst. All das spricht schließlich stark für Exkursionen im Deutschunterricht. Das Konstrukt des Orts findet in der Fotografie mehrere Ausformungen: Der Ort der Fotoaufnahme, der Ort der Präsentation (oder Publikation) und der dargestellte fiktive Ort im Bild fließen in einer einzelnen Aufnahme zusammen.[183]

Aus diesen Überlegungen ist zu folgern, dass piktorale Kompetenz als Lernziel ihren Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen sollte und das Ziel der Kulturvermittlung durch Kunst – auch und gerade an bestimmten Orten wie dem Museum – unterstützt werden kann.

---

[179] Vgl. Burda (2010): 44.
[180] Vgl. Sontag (2008): 91–94.
[181] Vgl. Tollerian (2011): o. S.
[182] Vgl. Benjamin (1963): 12f.
[183] Vgl. Wenders (2005): 299.

6 Ziele und Funktionen von Fotos im Fremdsprachenunterricht

Wir stellen uns die Frage, mit welcher Aufgabe (Funktion) und zu welchem Zweck (Ziel) Fotos im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Die Konzepte hinter den Begriffen Funktionen und Ziele sind nicht streng voneinander zu trennen. Wenn die Funktion eines Fotos z. B. die Anregung zum Sprechen und das definierte Ziel mündliche Sprachproduktion sind, sind Überschneidungen offensichtlich. Auch in der Literatur sind Funktion/Aufgabe und Ziel/Zweck nicht immer unmissverständlich voneinander getrennt. MACAIRE/HOSCH etwa beschreiben die Funktion eher als Einsatzziel: „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.*“[184] Die Funktionen und Ziele, Vorteile und Schwierigkeiten, aber auch die Kriterien zur Auswahl der Fotos hängen inhaltlich sehr eng zusammen.

Es soll hier nun – um sich nicht mit Begrifflichkeiten aufzuhalten – versucht werden, in der Verbindung von Funktionen und Zielen von einer Systematik Abstand genommen und eher von „Werten“, „Leistungen“ für den Unterricht gesprochen werden – wenn wir auch der Einfachheit halber den Begriff „Funktionen“ in diesem Sinne dafür weiter verwenden wollen. Wir gehen damit aber den Fragen nach: Was können Fotos im Unterricht leisten? Welchen Wert haben sie für den Unterricht? Es müssen auch andere Funktionen als die konkrete des Sprechanlasses aufgenommen werden, weil ein Foto gleichzeitig stets mehrere Funktionen erfüllen kann und sich die Funktionen teilweise überlappen.[185] Das Erreichen des Lernziels hängt natürlich nicht nur von den Bildern ab, sondern auch vom Vor- bzw. Weltwissen der Lernenden sowie von Instruktionen und Aufgabenstellungen durch die Lehrperson.

Zuerst soll über einige übergeordnete Ziele gesprochen werden, solche, die über allen Funktionen stehen und die die meisten Bilder unabhängig ihres Einsatzes erfüllen. Danach wird über die diffizile Funktion der Anschaulichkeit etwas zu sagen sein, dem Bild

---

[184] Macaire/Hosch (1996): 75.

[185] Vgl. dazu auch Weidenmann: *„Insgesamt überzieht die Pädagogische Psychologie damit das Phänomen des Bildvorteils mit einer Vielfalt an Etiketten und Taxonomien, deren ordnende Wirkung allerdings erheblich dadurch beschränkt wird, daß sich ein Bild meistens mehreren Funktionen oder Bildertypen zugleich zuordnen läßt.*“ Weidenmann (1988): 137.

als Informationsträger und dem Anlass zur Sprachproduktion, der in Kap. 7 noch ausführlicher behandelt wird. Anschließend sollen im Sinne von Kann-Beschreibungen die Werte und Leistungen (gleichzeitig mögliche Vorteile) von Fotos im Unterricht zusammenfassend herausgearbeitet werden. Die Funktionen beschränken sich natürlich, soweit möglich, auf Fotos anstelle von Bildern allgemein.

6.1 Übergeordnete Funktionen und Ziele

MACAIRE/HOSCH betonen, dass sich ein Bild gut für den Unterricht eignet, wenn es viele verschiedene Funktionen erfüllt, im Sinne der *„Polyvalenz visueller Medien"*[186]. Außerdem gibt es eine wichtige Funktion von Bildern, die unabhängig von der „Hauptfunktion" immer passiert: die Aktivierung des Vorwissens. Mit der Bildbetrachtung werden die Lernenden auf eine Situation eingestimmt und ihr Vorwissen zum Thema, zur Situation wird automatisch abgerufen. Diese Aktivierung kann durch die Lehrperson noch intensiviert werden (vgl. Kap. 10.8). Das Abrufen, Anlegen und Erweitern mentaler Modelle soll dabei unterstützt werden, denn sie sind Grundvoraussetzung für Lerneffekt und persönliche Weiterentwicklung.[187] Es klingt wie ein Paradoxon, dass man Neues nur verstehen kann, wenn man bereits etwas weiß, doch schließlich sind es vor allem die Verknüpfungen, die zu Verstehen und folglich zu erweitertem Wissen führen. Dieses Vorwissen bezieht sich auf die Konventionen der Darstellung im Foto und gleichsam auf das Wissen über die Welt.[188] Fotos regen durch ihre Leerstellen dazu an, das Unbekannte mit Bekanntem zu verknüpfen.

Das übergeordnete Ziel im Fremdsprachenunterricht betrifft den sog. Lernzuwachs[189], der Zuwachs an Wissen und Alternativen des Verhaltens bedeuten kann. Darüber hinaus können Fotos als Medium die piktorale Kompetenz (vgl. Kap. 5) anlegen und erweitern.

Fotos sollen diese übergeordneten Ziele unterstützen:

— Wissenszuwachs in Bezug auf Informationen über die Welt
— Wissenszuwachs in Bezug auf Medienkunde
— Wissenszuwachs in Bezug auf Landeskunde, Interkulturalität, Kulturvergleich

---

[186] Reinfried (1992), zit. nach Macaire/Hosch (1996): 78.
[187] Vgl. Neuner/Hunfeld (1993): 113.
[188] Vgl. Weidenmann (1994): 28, 45.
[189] Auf die Unmöglichkeit dieses Begriffs „Lernzuwachs" – wie kann das Lernen an sich wachsen, mehr werden? – sei hier nur hingewiesen.

— Handlungszuwachs in Bezug auf rezeptive und produktive sprachliche Fertigkeiten
— Handlungszuwachs im Bezug auf Medienkompetenz und piktorale Kompetenz
— Handlungszuwachs in Bezug auf interkulturelles Handeln

Problematisch scheint hier vor allem der Handlungszuwachs der sprachlichen Fertigkeiten, der sicher nicht *direkt* durch Fotos, aber indirekt durch handlungsorientierten Unterricht mithilfe von Fotos gefördert werden kann.

6.2 Unterrichtsalltag und Lernende

Auflockerung. Fotos können als eine gewisse Auflockerung des Unterrichtsalltags gesehen werden, der sich meist sehr auf gesprochene und geschriebene Sprache stützt. Die Funktion der Auflockerung wird oft etwas belächelt, kann aber im Sinne eines abwechslungsreichen, ansprechenden Unterrichts, der mit Aufmerksamkeitskurven arbeitet, ihre Berechtigung finden.[190]

Illustration[191] **und Dekoration.** Bilder in ihrer *„illustrative[n] Funktion"*[192] findet man zuhauf in Lehrwerken, sie nehmen dort einen bestimmten Platz im Layout ein,[193] sollen den Wiedererkennungswert von Strukturelementen sichern und motivierend den Text begleiten. Fotos sollten in dieser Funktion nicht zu oft verwendet werden, weil eine oberflächliche Betrachtung gefördert wird, wenn das Foto für das Erreichen sprachlicher Ziele keine direkte Relevanz hat. Der Motivationseffekt rein optisch illustrativer Bilder ohne didaktischen Wert in Lehrwerken wird von der Forschung nicht unterstützt, solche Bilder sind meist redundant. STURM bemerkt, dass dies sogar eher negativen Effekt auf die Lernenden und ihren Lernprozess haben kann, weil sie sich mit anderen Bildern dann nicht eingehend beschäftigen mögen.[194] Die Funktion der Dekoration kommt eigentlich nur einfachen Grafiken zu, da das Foto mit Informationen aufgeladen

---

[190] Siehe auch die *„Unterhaltungsfunktion (inkl. Befriedigung von Sensationslust)"* für Pressfotos bei Stegu (2002): 24.
[191] Die in der Fachliteratur uneinheitlich verwendeten Begriffe werden für diese Bearbeitung wie folgt gebraucht: ***Illustration*** soll im strengeren Wortsinn als „Bebilderung" verstanden werden, die mehr aus Layoutentscheidungen entsteht, denn didaktischen Gründen. ***Anschaulichkeit*** (Begriff von Scherling/Schuckall (1992: 14), dort aber mehr als „Veranschaulichung" verwendet) soll hier für die optische, uninterpretierte Repräsentation eines Objekts oder Sachverhalts stehen. ***Visualisierung*** und ***Veranschaulichung*** verstehen wir im Sinne Weidenmanns (1994: 77) als interpretierte, logische Übertragung eines undarstellbaren Sachverhalts, in der Funktion als Gedächtnishilfe vor allem in grafischen Bildern. Vgl. zu ***Anschauung*** als Ergebnis eines Denk- und Reflexionsprozesses Kap. 2.
[192] Heringer (1981): 124.
[193] Vgl. Stegu (2002): 24.
[194] Vgl. Sturm (1991): 9.

ist, die über die reine Dekorationsfunktion hinausgehen (Ausnahmen bilden abstrakte, abstrahierende Fotos).

Motivation (durch Emotion). Da Fotos unabhängig von der Ausgangssprache für die Lernenden – mit Vorbehalt – gleichermaßen zugänglich sind, kann die Motivation für die Beschäftigung erhöht sein. Es gibt – wie es scheint – keine Verständnishürden.[195] Vorsichtiger formuliert Martin STEGU eine *„Funktion, Aufmerksamkeit zu erregen"*[196]. Durch ihren Realitätsbezug haben Fotos sicherlich starke Relevanz für die Lernenden, innere Distanzierung wird erschwert und die intrinsische Motivation im Gegenzug möglicherweise erhöht. Diese Motivation wird vor allem mit der affektiv-emotionalen Komponente begründet.[197]

Im Foto kann Stimmung und Atmosphäre eingefangen werden, damit werden über die Sinneskanäle die Emotionen und Gefühle der Lernenden angesprochen.[198] In Abb. 13 spürt man förmlich die unangenehme Situation in der Straße (die durch die Blicke der Menschen nur verstärkt wird). Möglicherweise kann das Auslösen von negativen Emotionen aber auch das Lernen oder Verstehen blockieren, diese Gefahr ist nie auszuschließen, weil Emotionen nicht vorherbestimmbar sind.

Fotos ermöglichen sinnliches Lernen bzw. das oft geforderte Lernen mit allen Sinnen.[199] Dabei ist hier vor allem die Erweiterung des auditiven (Gehörsinn) auf den visuellen Sinn (Sehsinn, Gesichtssinn) gemeint.

Man spricht ebenso davon, dass Fotos die Fantasie anregen und Kreativität fördern,[200] muss sich dabei aber auf wenig handfeste Theorien ohne Forschungsergebnisse stützen.

---

[195] Siehe auch *„Bilder zur Motivation/Dekoration"* bei Macaire/Hosch (1996): 78f.
[196] Stegu (2002): 24.
[197] Vgl. Scherling/Schuckall (1992): 10; Söllinger (1990): 52.
[198] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 11, 16.
[199] Siehe auch *„mehrkanaliges Lernen"* bei Schatz (2006: 64) und auch bereits bei Comenius (1957: 157): *„[...] möge man alle möglichen Sinnestätigkeiten heranziehen, damit sich alles das leichter einprägt. [...] Es muß z. B. ständig das Gehör mit dem Gesicht, die Sprache mit der Hand verbunden werden, indem man nämlich nicht bloß einfach erzählt, was gewusst werden soll, damit es in die Ohren eindringt, sondern auch bildlich darstellt, damit es sich der Vorstellungskraft durch die Augen einprägt."*
[200] Vgl. Wicke (2000): 107; Jung (1981): 209.

Abb. 13 Unangenehmes Gefühl (Foto: Jacob A. Riis: Banditenschlupfwinkel, New York, 1888)[201]

Ein wichtiger Aspekt in der Arbeit mit Bildern ist die *Neugier*.[202] Sie ist das Gefühl, Lust auf Neues zu haben, Lust mehr zu erfahren, Lust Erkenntnis zu gewinnen und schließlich: Lust näher hinzusehen. Die Lust auf Neues kann gestillt werden, wenn Fotos ausgewählt werden, die für die Lernenden tatsächlich entweder in ihrem Informationsgehalt oder in ihrer Darstellungsweise, ihrem Blickwinkel etwas Neues enthalten (Stich-

[201] Newhall (1989): 135.
[202] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 16.

wort: Mehrwert). Fotos mit Bildinhalt, der große Nähe zur Lebenswelt der Lernenden aufweist, erleichtert zwar die Identifikation,[203] andererseits ist aber das Unbekannte im Bild wichtig, weil es das Interesse weckt und für Neugier sorgt, uns auch schockiert oder trifft.[204] Diese unterschiedlichen Blickwinkel können aus dem Bild heraus über verschiedene Betrachter noch vervielfältigt werden und regen damit zum Austausch an.

6.3 Anschaulichkeit

Symbolhafte Repräsentation, **Realienersatz zur Semantisierung.** Generell ist ein haptisch orientierter Unterricht zu unterstützen, doch können Fotos dort ansetzen, wo Dinge aus der Lebenswelt z. B. aufgrund ihrer Größe oder Unerreichbarkeit nicht in den Unterricht mitgenommen werden können[205] und Dinge zeigen, die mit Worten schwer beschreibbar sind. Das kann besonders im Alphabetisierungsunterricht und in der Wortsemantisierung eine wichtige Rolle spielen. Die *„enzyklopädische Verwendung"*[206] der Bilder (ein Bild eines Gegenstands plus die Bezeichnung des Gegenstands) zur Wortschatzvermittlung ist seit COMENIUS zwar eine oft eingesetzte Funktion von Bildern, allerdings können nicht alle Wörter so gelernt werden und der 1:1-Bezug zwischen Bild und Wort ist nicht herstellbar (vgl. Kap. 8). Hans Jürgen HERINGER beschreibt diese Art der Verwendung als schlichtes *„Benennen"*, was zwar seine Berechtigung in der Sprache hat, aber nur einen kleinen Ausschnitt liefert.[207] STURM geht in der Semantisierungsfunktion des Bildes noch weiter, als das Bild komplizierte Sachverhalte in Texten unterstützen soll.[208]

Zur Funktion der *„Anschaulichkeit"* sagen Theo SCHERLING/ Hans Friedrich SCHUCKALL: *„Diese anschauliche Kraft von Bildern unterstützt das Verstehen und hilft den Unterrichtenden dabei, ökonomischer und effektiver zu erklären."*[209] Diese Behauptung irritiert aus zwei Gründen: Einerseits wird hier noch nicht bewiesen, dass bzw. inwiefern

---

[203] Vgl. Scherling/Schuckall (1992): 10ff; *„Übertragbarkeit aufs Persönliche"* (sich selbst mit etw. gleichsetzen) bei Jung (1981): 209; und den zweiten Begriff von Identifikation als Decodierung des Abgebildeten (etw. als etw. erkennen) bei Macaire/Hosch (1996): 51.
[204] Vgl. Schatz (2006): 78; Sontag (2008): 25.
[205] Vgl. Issing (1983): 12; Scherling/Schuckall (1992): 13; Weidenmann (1994): 74ff. *„Darstellungsfunktion, Erklärfunktion"* und *„Verstehenshilfe"* bei Macaire/Hosch (1996): 83, die auch Grammatik, Gestik/Mimik und Situationen dazuzählen.
[206] Heringer (1981): 124.
[207] Heringer (1981): 124ff. Außerdem eine gute Kritik von Wortsemantisierungen bei Scherling/Schuckall (1992): 89.
[208] Vgl. Sturm (1991): 8.
[209] Scherling/Schuckall (1992): 14.

Bilder das Verstehen unterstützen (die Forschung stellt zwar die Kombination von Text und Bild als lernförderlich dar, diese Forschungsergebnisse gelten aber nicht für Bilder allein), andererseits widersprechen hier SCHERLING/SCHUCKALL ihrer Forderung nach kommunikativem Unterricht, demzufolge Ökonomie und Effizienz nicht vorrangige Ziele sein sollten, sondern eben Kommunikation. Manchmal ist es sinnvoll, im Sinne des maximalen Sprachinputs Dinge zu erklären, anstatt Bilder zu zeigen, manchmal können Bilder effizienter veranschaulichen. Fotos gehen über diese Grundfunktion der Anschaulichkeit allerdings noch hinaus.

Informationsträger über Sachverhalte und Situationen zwischen Subjekten und Objekten. Fotos geben Informationen[210], haben als Kommunikationsmedium also schlicht *„Mitteilungsfunktion"*[211]. Sie stellen Dinge dar und zeigen Sachverhalte, aus denen wir Informationen über Aussehen, Vorgänge, Zusammenhänge entnehmen können. Fotos können dies aufgrund ihres *„dokumentarischen Charakter[s]"*[212] besonders gut. Dazu passt auch die Dokumentationsfunktion von Fotos als Beweismittel: Eine Stärke liegt in der *„Glaubwürdigkeit"* der Darstellung eines Realitätsausschnitts, im Ausdruck von Atmosphäre und in der Darstellung von Berühmtheiten, historischen Persönlichkeiten, Städten und Landschaften.[213] Die Aussage, dass es gerade Anfängern hilft, sich über das Bild einen ersten Eindruck von der Situation zu machen, in der gleich sprachlich gehandelt werden soll, ist zu unterstützen. Sie bekommen einen raschen Überblick über die Situation und eine Vorstellung räumlicher Verhältnisse.[214]

Fotos können im Gegensatz zu Text auch besser Mimik, Gestik und Proxemik zeigen. Dieser wichtige Teil von Kommunikation kann durch Sehen besser erlernt werden als durch Hören oder Lesen. Die Frage, inwieweit Bewegung und Gestik jedoch auf statischen Bildern überhaupt darstellbar und durch sie erfahrbar wird, bleibt zu beantworten. Eine Unterstützung in Bezug auf die Mimik scheint hingegen gesichert.

---

[210] Vgl. die *„Informationsfunktion (inkl. problematischer ‚Beweisfunktion')"* für Pressfotos bei Stegu (2002): 24.
[211] Issing (1983): 14.
[212] Macaire/Hosch (1996): 79.
[213] Vgl. Scherling (1984): 43; Scherling/Schuckall (1992): 31.
[214] Vgl. Scherling/Schuckall (1992): 14f; Weidenmann (1994): 41f.

6.4 Themen- und Textstütze

Themenunterstützung. Fotos können zu einem bestimmten Themenbereich eingesetzt werden, der gerade im Unterricht behandelt wird. Dazu liefern sie Zusatzinformationen und Zusatzmaterial, eine visuelle Unterstützung oder Ausweitung des bereits Besprochenen. Hier ist besonders der Themeneinstieg (Hinführung und Vorbereitung auf ein Thema) und der Themenabschluss (als letzter neuer Aspekt, Gegenpole) interessant.[215] Abb. 14, Abb. 15 und Abb. 16 könnten kontroverse Bildbeispiele zum Themenkreis Freundschaft, Liebe und Beziehung sein.

Abb. 14 Themenunterstützung (1) (Foto: Stephan Vanfleteren: Willaert & Opbrouck)[216]

Abb. 15 Themenunterstützung (2) (Foto: Joachim Schultz)[217]

Textunterstützung. Fotos können (auch zusätzliche) Informationen liefern, die ein Text nur umständlicher geben könnte (z. B. von Gebäuden, Gesichtern, geografischer Lage etc.) Fotos können aber den Text nur teilweise unterstützen, da sie die Informationen auf andere Art und Weise darstellen und verschlüsseln (vgl. Kap. 8.2).[218]

---

[215] Vgl. Scherling/Schuckall (1992): 26.
[216] Vanfleteren (2005): o. S.
[217] Volland (2003): 39.
[218] Vgl. *„Informationsvermittlungs- und Verstärkungsfunktion“* als Ergänzung zum Sprachmaterial bei Issing (1983): 14f.

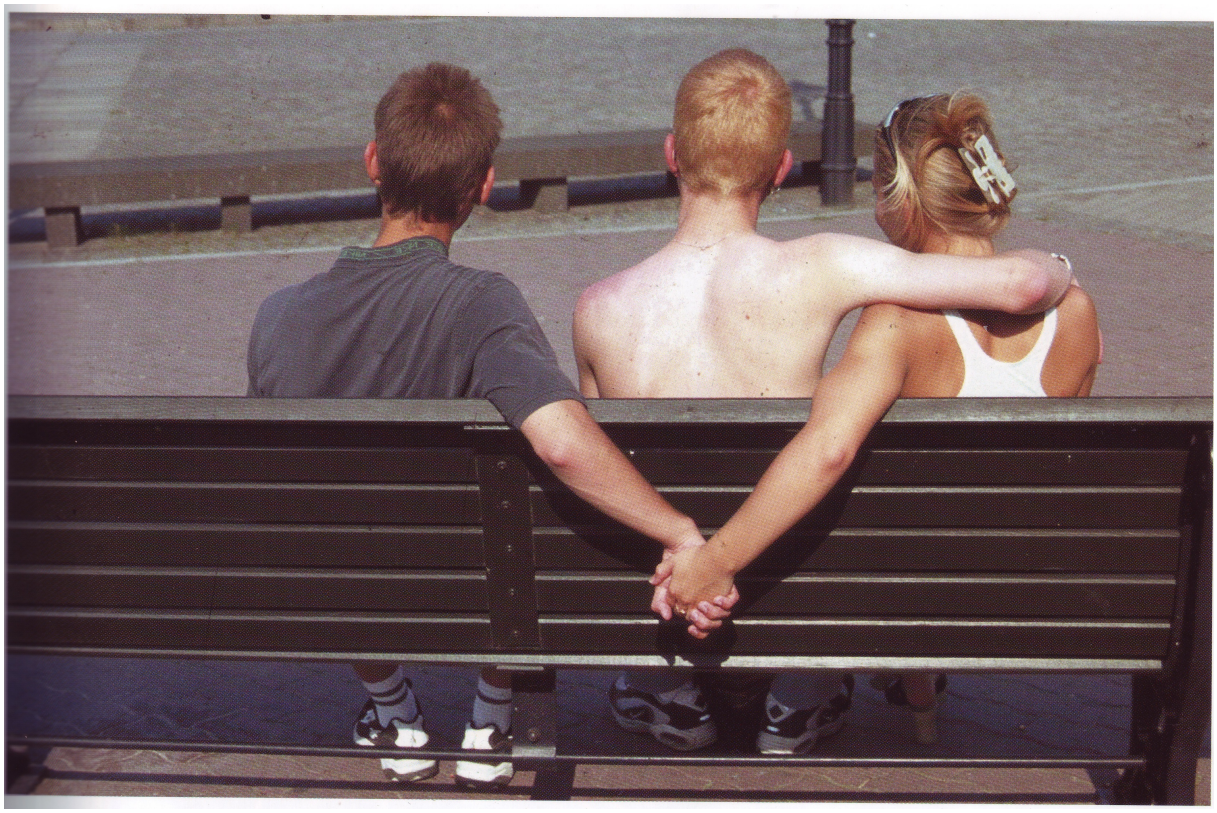

Abb. 16 Themenunterstützung (3) (Foto: Siegfried Steinach)[219]

6.5 Anreger zu Sprachproduktion – Ziel: Sprechanlass, Schreibanlass

Das Ziel des Einsatzes von Einzelbildern ist für Lothar JUNG die *„Anwendung der Sprache als Mittel zum Ausdruck eigener Gedanken."*[220] Dies mag logisch klingen, jedoch ist es nicht selbstverständlich, dass die Sprache im Unterricht dazu angewendet wird, wirklich eigene Gedanken und nicht vorgefertigte Strukturen wiederzugeben. Vielleicht möchte man das Ziel „Sprechanlass" gar auf *„Gesprächsanlaß"*[221] erweitern, um die kommunikative Komponente zu unterstreichen. Fotos als Schreib- und Sprechanlässe sind eine gängige und beliebte Methode, diese Funktion wird aber in den Listen zu Bildfunktionen häufig übergangen.[222] Dies mag auf die noch nicht genügend untersuchte Wirkungsweise von Bildern zurückzuführen sein. Fotos als Sprechanlass werden im nächsten Kapitel noch eingehender behandelt.

---

[219] Volland (2003): 23.
[220] Vgl. Jung (1981): 211.
[221] Weidenmann (1989): 142ff.
[222] Vgl. Weidenmann (1988): 172.

Die *„narrative"* Verwendung von Bildern findet sich laut HERINGER in *„Bildfolgen"*, (manchmal Bildgeschichten genannt, manchmal davon unterschieden), die als Vorlage für das Erzählen dienen können. Jedoch ist das Bild immer nur der *„Auslöser für sprachliches Handeln"*, im Bild selbst findet sich keine sprachliche Unterstützung dafür:

> *Die Bildfolge kann nur äußerliche Hinweise hierauf geben; sie enthält natürlich nichts von den sprachlichen Ausdrücken oder Fähigkeiten, die man zum Erzählen braucht, wenigstens nicht in dem Sinn, daß jemand, der nicht weiß, wie man erzählt oder gar was Erzählen heißt, dies aus den Bildern entnehmen könnte. [...] Selbstverständlich können Bilder [...] beim Erzählen leiten und helfen. Aber das Erzählen selbst steckt nicht in den Bildern.*[223]

Zwar kann die/der Lernende im sprachlichen Handeln etwas lernen, das Bild selbst aber *„fordert nicht einmal zu einer Beschreibung auf."*[224] Diese sehr wichtige Einschätzung, dass das Beschreiben und Benennen an sich nie im Bild selbst liegt, sondern erst in der Arbeit damit, ist vor allem in Bezug auf Bildgeschichten eine häufige Falle. In der Literatur wird die Grundannahme, dass Fotos *an sich* noch nicht zum Sprechen anregen, gerne übergangen[225] (vgl. Kap. 10.10.2).

6.6 Produktion und Lernzielkontrolle

Fotoproduktion. Das Foto könnte auch *„als Produkt des Verstehensprozesses"*[226] eingesetzt werden, was bedeutet, dass die Lernenden selbst produktiv werden und fotografieren. Bilder *„als Ausdruck persönlicher Erfahrungen"* sind insofern wichtig, als sie die Scheu und Ungewohntheit überwinden können, über persönliche Dinge zu reden. Für Lernende mag der eigene assoziative Einstieg über ein Bild leichter fallen als sofort über Verbalisierungen.[227]

Lernzielkontrolle. Bilder zur Lernzielkontrolle oder Leistungsmessung sind mittlerweile in viele Sprachtests integriert. Bildwissen kann durch Fotobeschriftungen, Inhaltsbeschreibungen, Fotoergänzungen oder Fotovergleich abgefragt werden oder Anlass zur schriftlichen Sprachproduktion sein, die in der Lernzielkontrolle ja meist noch überwiegt. Die gängige Aufgabe zu Texten, Richtig-Falsch-Aussagen anhand des Textes zu überprüfen, kann vielleicht auch auf Fotos angewendet werden. Dabei kann es so-

---

[223] Heringer (1981): 130.
[224] Heringer (1981): 129.
[225] Siehe etwa bei Wicke (2000): 107.
[226] Vgl. Sturm (1991): 9.
[227] Vgl. Weidenmann (1994): 83.

wohl sinnvoll sein, dasselbe Foto noch einmal vorzulegen als auch ein anderes Foto im Vergleich dazu anzubieten.

Zusammenfassend die wichtigsten Funktionen und Ziele von Fotos im Unterricht, die bei gelungener Anwendung auch ihre Vorteile[228] darstellen.

Fotos können...

- den Wissenszuwachs in Bezug auf Informationen über die Welt, auf Medienkunde und andere Kulturen fördern
- ein Abbild eines Realitätsausschnitts bereitstellen, auf diesen Ausschnitt fokussieren und Realien ersetzen
- einen kritisch-rezeptiven und produktiven Umgang mit Medien lehren
- als Sprech- und Schreibanlass eingesetzt werden
- beweisen, dass etwas einmal so stattgefunden hat
- im Unterricht Themen und Text unterstützen
- im Unterricht mithilfe von Sprache ergänzt und erweitert werden (Fotos *brauchen* Sprache und stehen immer in einem Kontext)
- den Unterricht auflockern
- Informationen über ein Land liefern und zu besserem landeskundlichem Verständnis beitragen
- auf Unterschiede zwischen Kulturen aufmerksam machen
- motivieren, Aufmerksamkeit erregen und Emotionen ansprechen
- zur Identifikation oder Distanzierung auffordern
- Situationen zwischen Subjekten und Objekten darstellen und die Mimik und Proxemik von Menschen zeigen
- mit den eigenen Vorstellungen der Welt (Vorwissen) betrachtet und unabhängig von Sprache verstanden werden
- Ausgangsbasis für Binnendifferenzierung sein

[228] Siehe zu Vorteilen auch Eichheim (1991): 30.

7 Die Funktion des Sprechanlasses mit dem Ziel der echten Kommunikation

Lehrer: Wie spät ist es?
Schüler: Wie spät ist es?
Lehrer: Sehr schön. [229]

„Über Bilder sprechen" ist eine sehr alltägliche Tätigkeit. Visuelle Eindrücke und ihre Bedeutung werden kommentiert und besprochen. Es gilt, sich zu versichern, dasselbe gesehen zu haben, Assoziationen, Gedanken und Interpretationen zu vergleichen. In diesen *„realen Außen-Situationen"*[230] versuchen auch die Lernenden, sich über erlebte Dinge auszutauschen – sie zeigen Fotos ihrer Familie, erzählen von einer Ausstellung oder einem Film, beschreiben ein Plakat oder eine schöne Aussicht.

Wenn Menschen über andere Menschen sprechen, so sprechen sie über deren Haltung, das Aussehen, das Wesen, den Charakter, das Verhalten, die Situation. Sie sprechen über die Vergangenheit und die Zukunft, befragen und bewerten – und verwenden dabei alle sprachlichen Mittel und Kniffe. Jeder Mensch hat darüber hinaus bereits Vorstellungen darüber, wie Menschen aussehen, sich kleiden, sich verhalten, was sie sprechen, wie sie reagieren. Diese Vorstellungen beruhen auf Erfahrungen und werden immer wieder verifiziert und verändert, können aber auch in Erwartungen münden, die zu Vorurteilen führen. Dem Abbau von Vorurteilen soll nach Aktivierung des Vorwissens durch kritischen Vergleich und Wissenszuwachs entgegengewirkt werden.

Sprechen als alltägliche Tätigkeit muss aber in der Fremdsprache eigens erlernt werden und weicht von der Regelhaftigkeit der geschriebenen Sprache stark ab, was das Verstehen anfangs erschweren kann. Kennzeichen gesprochener Sprache sind Flüchtigkeit,

---

[229] Hans-Jürgen Krumm (1998): Pädagogische Interaktion: Der Deutschunterricht als Kommunikationssituation. –In: Dokumentation des 4. Didaktikseminars für japanische Germanisten 1997. Goethe-Institut Tokyo/DAAD, S. 12; zit. nach Schatz (2006):164.

[230] Ich möchte mich hier an Schmidt (2002: 36) halten, die das Sprechen in drei Gruppen unterteilt: *„1. Sprechen in realen Außen-Situationen, 2. Sprechen in realen Innen-Situationen, 3. Sprechen in gesteuerten bzw. „geschaffenen" Situationen" („nach außen"* und *„nach innen")*. Für den Unterricht gilt eher die umgekehrte Reihenfolge: Es werden also im Unterricht erst Situationen geschaffen, die das Sprechen generell üben (3.), danach wird echte Kommunikation in „realen Innen-Situationen" geübt (2.), um auf das „Sprechen in realen Außen-Situationen" vorzubereiten. Die Punkte 1. und 2. zählen zu echter Kommunikation, wobei das Sprechen in realen Innen-Situationen (2.) zu echter Kommunikation im Unterricht zählt. Schatz (2006: 43) teilt ähnlich ein in Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen und strukturieren sowie simulieren.

Schnelligkeit[231], Abkürzungen und Ellipsen[232], Pausen, Fehler, häufige Wiederholungen sowie das Verwenden von Körpersprache und eine Interaktion der Sprechenden.[233] Gesprochene Sprache ist demnach flüchtig, spurlos, nicht „perfekt" (bzw. grammatikalisch, lexikalisch und syntaktisch korrekt). Beim Sprechen und im Gespräch werden der *„Verstehenswortschatz"* wie der *„Mitteilungswortschatz"*[234], also aktiver und passiver Wortschatz gleichermaßen angesprochen und rezeptive und produktive sprachliche Fertigkeiten trainiert.

Heide SCHATZ unterscheidet – nach der Kognitionspsychologie – drei Stufen der sprachlichen Äußerung: *1. „Konstruktion":* was, wie (Situationsbezug, Adressatenbezug) *2. „Transformation":* Übertragung in Sätze *3. „Realisation: die lautliche und mimisch-gestische Realisation der Mitteilung".* Sie schließt, dass es die meisten Probleme bei der Transformation gibt, aber auch Schwierigkeiten bei der Realisation entstehen können.[235] Das Problem von produktivem Sprachgebrauch ist laut Paul R. PORTMANN die *„Offenheit"* der sprachlichen Äußerung.[236] Offenheit meint hier, dass keine sprachlichen Strukturen, sondern maximal der Inhalt, die Sprechintention vorgegeben sind und sich die sprachliche Formulierung danach richtet. PORTMANN fordert daraufhin eine *„Themenbezogenheit der Aufgabenstellung"* und meint damit jene, die Offenheit, Neues zulässt.[237]

Für den Unterricht bedeutet dies vor allem, Besonderheiten des Sprechens nicht nur zu lehren, sondern vor allem auch zuzulassen: Lehrpersonen sollten von ihren Lernenden nicht immer „ganze Sätze" verlangen,[238] weil dies schlicht nicht die gesprochene Sprache widerspiegelt. Vielmehr sollte auf phonetische Übungen Wert gelegt werden, die die Ausgangssprachen der Lernenden berücksichtigen. Fertigkeiten können isoliert geübt, sollen aber auch immer wieder kombiniert in kommunikative Phasen eingebettet werden.[239] Gerade das Sprechen ist eine Fertigkeit, die stark mit den anderen verzahnt ist. Eine Konzentration darauf in manchen Unterrichtphasen ist sinnvoll, wenn die Phase

---

[231] Für Portmann (1993: 142) ist dies der einzige Aspekt, zumindest aber einer der problembehaftetsten.
[232] Schatz (2006): 117.Dies betrifft ebenso inhaltliche Ellipsen, weil gewisse Dinge aufgrund der Situation nicht explizit verbalisiert werden müssen.
[233] Vgl. die Merkmale gesprochener Sprache (im Vergleich zu geschriebener) bei Schatz (2006): 33f.
[234] Vgl. Schatz (2006): 57.
[235] Vgl. Schatz (2006): 29.
[236] Vgl. Portmann (1993): 139.
[237] Vgl. Portmann (1993): 143.
[238] Vgl. Schatz (2006): 179, Lösungsschlüssel.
[239] Folgerung nach Krumm (2001), zit. nach Schatz (2006): 36.

kommunikativ eingebettet bleibt und der Fokus auf das Sprechen und das Gespräch bedeutet, dass die Kommunikation als Ziel klar vor Augen liegt und die Fehlerkorrektur und das Lehrerverhalten darauf abgestimmt sind – ein Negativbeispiel findet sich im Anfangszitat dieses Kapitels.

Was ist nun „echte Kommunikation"? Echte Kommunikation entsteht dann, wenn der Inhalt der Nachricht (und das Ziel des Ausdrucks) vor der Form steht, wenn im Unterricht die Lernenden aus eigenem Antrieb ihre eigenen Gedanken, Assoziationen und Gefühle ausdrücken. Der Nachrichteninhalt ist für beide Gesprächspartner wichtiger als die Art und Weise, die Form, in der diese Nachricht übermittelt wird und ankommt.

Echte Kommunikation im Unterricht soll auf Kommunikation außerhalb des Unterrichts optimal vorbereiten. Sie passiert aber im Unterricht sehr oft nur „zwischen den Zeilen": Wenn Lernende etwas voneinander wissen wollen und sie nicht auf ihre Ausgangssprache zurückgreifen können, dann kommunizieren sie so gut es geht in der Zielsprache. Hier steht das Erreichen des Kommunikationsziels im Vordergrund. Das bedeutet auch, dass sprachliche Strukturen und Strategien der gesprochenen Sprache gelernt, verstanden und angewendet werden müssen, die zum Gelingen beitragen: Interjektionen, Mimik, Gestik, Umschreibungen etc. Für SCHATZ sind auch Kompensationsstrategien – natürlich neben einem sorgfältig aufgebauten, verfügbarem Wortschatz – wichtige Hilfsmittel für das Sprechen in den Fremdsprache, *„denn sie halten die mündliche Kommunikation trotz unbekannter oder vergessener Wörter aufrecht, reduzieren das Problem oder lösen es."*[240]

Man kann im Unterricht generell von eher gesteuertem Spracherwerb ausgehen.[241] Die Forderung nach echter Kommunikation im Unterricht ist nun eine Forderung nach mehr ungesteuertem Spracherwerb. Dabei wird der gesteuerte Erwerb nicht ersetzt, sondern durch ein Mehr von echter Kommunikation beschleunigt, erfahrbarer und motivierender. Ungesteuert bedeutet hier auch, dass neben dem Bereitstellen der Rahmenbedin-

---

[240] Schatz (2006): 56.

[241] Die Vorteile gesteuerten Spracherwerbs im Sprachunterricht sind sicher die systematische Progression, Fehlerkorrektur durch Mitlernende und die Lehrperson, das bewusste, analytische Lernen (im Erwachsenenunterricht). Die Nachteile im Vergleich zum ungesteuerten Spracherwerb außerhalb des Unterrichts hingegen sind der Kostenfaktor, die begrenzte Zeit, der fehlende situative Kontext, Schwierigkeiten der Binnendifferenzierung. Vgl. Schatz (2006): 174, Lösungsschlüssel.

gungen die Kommunikation nicht erzwungen werden kann und sie einen natürlichen Anfang und ein natürliches Ende hat, die aus Bedürfnissen und Interessen entstehen: Ist das Anliegen, das Problem gelöst, geht das Gespräch zu Ende.[242] PORTMANN folgert weiter, dass der Sinn des Sprechens auch nicht darin liegt, die Kenntnisse zu erweitern, sondern die schon gelernten Kenntnisse in der Kommunikation anzuwenden und zu festigen. Diese Leistung kann nur von den Lernenden selbst erbracht werden.[243]

Es stehen sich Sprachwissen als *„Mittlerfertigkeit"* (Sprechen als Mittel zum Zweck) und Sprachkönnen als *„Zielfertigkeit"* gegenüber. Viele Übungen im Unterricht bereiten das Sprechen als Zielfertigkeit erst einmal vor. SCHATZ ist aber auch wichtig, dass es sich nur um *„Vorstufen – wenn auch wichtige – des eigentlichen Lernziels, nämlich der Fertigkeit* Sprechen *handelt."* Sie spricht von der Ausbildung der *„Kommunikationsfähigkeit"*, die das Ziel sein soll und auch dann möglich ist, wenn Sprache nicht fehlerfrei ist.[244] In der Fremdsprachentradition spricht man auch von „kommunikativem Unterricht". Wenn man diesen Begriff als *„innere Bewegung, die KT [Kursteilnehmer/-innen] beim Lernen verspüren, um ihr Interesse an dem, was sie sehen, hören, selbst auszudrücken und um Möglichkeiten, dieses Interesse hervorzurufen und wachzuhalten"*[245] versteht, dann kann dabei von echter Kommunikation und ihrer Förderung die Rede sein. SCHATZ erweitert den Begriff der Kommunikationsfähigkeit noch auf *„Interaktionsfähigkeit"* als Lernziel.[246] Die sprachlichen kommunikativen Aktivitäten dargestellt im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen umfassen *„Rezeption, Produktion, Interaktion* und *Sprachmittlung" [Hervorh. i. Orig.]*[247]

Kennzeichen echter Kommunikation im Fremdsprachenunterricht:

— Die Lernenden drücken ihre eigenen Gedanken, Assoziationen und Gefühle aus, Themen der Kommunikation sind reale Wünsche und Anliegen.
— Die Lernenden verknüpfen persönliche Motivation und Erlebniswelten mit dem jetzigen Geschehen.
— Die Lernenden sprechen aus eigenem Antrieb heraus, sind intrinsisch motiviert.

---

[242] *„Wenn trotz einiger Fehler alle verstehen, was einer gesagt hat, ist die Kommunikation geglückt. Das allein zählt, wenn echte Kommunikation im Sprachunterricht stattfinden und gefördert werden soll [...]."* Schatz (2006): 168.
[243] Vgl. Portmann (1993): 139.
[244] Vgl. Schatz (2006): 16.
[245] Scherling/Schuckall (1992): 9.
[246] Zu den Lernzielen im *Zertifikat Deutsch* vgl. Schatz (2006): 20.
[247] Europarat (2001): 25.

— Die Lernenden sprechen *„als er oder sie selbst“*[248].
— Die Lehrperson hat keinen Wissensvorsprung.
— Der Kommunikation ist kein (direktes) Lernziel vorangestellt.
— Das Ziel ist Kommunikation, nicht etwa grammatikalische Richtigkeit.
— Das Sprachhandeln, Sprachkönnen steht vor dem Sprachwissen.
— Echte Kommunikation weist echte Schwierigkeiten und Missverständnisse auf, die mithilfe von Kompensationsstrategien überwunden werden müssen.

Die Konsequenzen daraus für den Sprachlernprozess im Sprachunterricht:

— Intrinsische Motivation soll – kann aber nicht immer – von der Lehrperson aktiviert werden.
— Die Lehrendenrolle verändert sich von Fragenstellenden zu gleichwertigen Gesprächspartnern.
— Die Kommunikation kann nicht erzwungen werden.
— Der Lerneffekt ist aufgrund der intrinsischen Motivation stärker als in konstruierten Situationen.

SCHATZ zeigt neben der möglichst quantitativen Sprechzeit der Lernenden noch einige gute Aspekte auf, wie die Lehrperson das Sprechen im Unterricht unterstützen kann – hier die wichtigsten in Bezug auf Fotos: Das Herstellen einer angstfreien, vertrauensvollen und respektvollen Kursatmosphäre, einer Lernatmosphäre, in der Fehler erlaubt sind und experimentiert werden darf. Die Lehrperson sollte auf die Lernenden zugehen und sie zu eigenen Gedanken ermuntern und dazu, Konflikte im Unterricht gegenseitig auszuhandeln. Sie kann sich auf die Unterrichtssituation vorbereiten, indem sie die Sitzordnung kommunikativ verändert, interessante Gesprächsanlässe vorbereitet (Bilder!), im Unterricht viele Rollenspiele und Partner- und Gruppenarbeiten einsetzt, schwächere Lernende unterstützt und stärkere bremst. Die Lehrperson sollte zu Fehlern ermuntern, diese aber nicht (immer) sofort korrigieren, sondern sich vor allem während freien Sprechens *(„heimlich!“)* Notizen machen, um häufige Fehlerthemen später noch mehr zu üben. Ein durcheinander Sprechen und Zwischenrufe sind erlaubt, spontanes, unvorhersehbares Sprechen ist zu motivieren.[249] Diese Bereiche spiegeln auch die Kategorien wieder, die in der Fallstudie Anwendung gefunden haben. Wenn Lernende leise sprechen, kann dem entgegengewirkt werden, indem man manchmal Dialoge mit Lernenden

[248] Schatz (2006): 25.
[249] Vgl. Schatz (2006): 49f.

im Plenum üben lässt, die weit voneinander entfernt sitzen und den Sinn dieser Vorgehensweise offen legt. Ebenso wichtig kann es sein, Teilnehmende mit unterschiedlichen Muttersprachen zu einem Dialog zu bringen, damit die Teilnehmenden gezwungen sind, in der Zielsprache zu kommunizieren.[250] Interessant ist der Vorschlag der *„Dopplung"*[251], den ich in den Lehrerinterviews auch als „Einsagen" kennengelernt habe: Eine „stärkere" Lernende oder die Lehrperson setzt sich hinter eine „schwächere" Lernende und souffliert bzw. sagt ihr ein, was sie sagen soll.

7.1 Bilder und echte Kommunikation

SCHATZ zeigt klar die Schwierigkeit und Möglichkeit der Offenheit von Bildern – und der Offenheit der Text-Bild-Verbindung – auf:

> *„[...] Dass es sich dabei [bei Fotos in Lehrwerken] stets – auch wenn Fotos und so genannte Realien abgebildet werden, – um ein Als-ob und nicht um die Wirklichkeit selbst handelt, müssen sich Lehrende und Lernende immer wieder klar machen. Wenn Lernende dann aufgefordert werden, sich zu dieser Als-ob-Wirklichkeit zu äußern oder diese Als-ob-Wirklichkeit nachzustellen, z. B. Lehrbuchdialoge nachzuspielen und in vorgestellte Rollen zu schlüpfen, dann tun sie als-ob, d. h. sie simulieren die Wirklichkeit nach ihren Vorstellungen. Zugespitzt kann man sagen: Das ganze fremdsprachliche Klassenzimmer ist ein einziges ALS-OB."*[252]

Sie folgert weiter, dass auch in dieser *„Als-ob-Situation"* echte Kommunikation und Interaktion möglich ist.[253] Das Reizvollste an der Arbeit mit Bildern sind sicher die Spekulationen, Hypothesen und unmittelbaren Reaktionen auf Bilder.[254] Gerade Fotos eignen sich gut für die Funktion als Gesprächsanlass, weil sie Erfahrungen, eigene Meinungen und Gefühle evozieren und vor allem durch verschiedene Deutungsmöglichkeiten unterschiedliche Ansätze hervorbringen.[255] Dagegen ist wieder zu halten, dass Fotos grundsätzlich die Versprachlichung nicht in sich tragen, denn nach ihrer Manifestierung führen sie einen inneren Dialog mit dem Betrachter, der nicht notwendigerweise verbalisiert werden muss:

> *„Mir fällt es sehr, sehr schwer über meine eigenen Bilder zu reden... Vielleicht liegt das an der Manifestierung des Bildes. Also wenn das Bild einmal ein Manifest ist, dann ist für mich eigentlich schon alles gesagt. Was soll ich da noch sagen?"*[256]

---

[250] Vgl. Schmidt (2002): 36.
[251] Schmidt (2002): 38.
[252] Schatz (2006): 24f.
[253] Vgl. Schatz (2006): 25.
[254] Schatz (2006): 170.
[255] Vgl. Weidenmann (1989): 142; Wicke (2000): 139.
[256] Tollerian (2011): o. S.

Walter BENJAMIN ist noch sicher, dass ohne jede Beschriftung – und ich füge hinzu: Besprechung – *„alle photographische Konstruktion im Ungefähren stecken bleiben muß“*,[257] allerdings wird diese Meinung nicht von allen geteilt: Die Fotografen Dietmar TOLLERIAN und William EGGLESTON etwa sprechen nicht gerne über ihre Bilder, SONTAG ist sicher, dass das Wort das Foto nicht retten kann.[258] BOEHM geht noch weiter und beschreibt das Zeigen oder Hinweisen durch Fotos als wiederentdeckte *„Basis des Sagens“*[259], die die Wahrheit von Sätzen besser begründen kann als die Sprache selbst. Man könnte folgern, dass die Entscheidung für den Ausdruck durch Bildsprache gerade aus dem Grund gefällt wird, da äquivalenter Ausdruck in der Textsprache nicht möglich ist.

7.2 Sprechen in realen Außen-Situationen: Rollenspiele

Das Sprechen in realen Außen-Situationen kann im Unterricht gut durch Rollenspiele simuliert werden. Lernende treten oft mit einer Frage an die Lehrperson heran, wie sie sich in einer bestimmten Situation außerhalb der Kursrealität ausdrücken können. Solche Bitten sollten unbedingt aufgegriffen werden, da der Sinn des Lernens hier für alle offensichtlich ist und die Motivation zum Lernen demnach sehr hoch. Einfache Floskeln und Redewendungen können mit Rollenspielen geübt werden, ein Beispieldialog sollte vor dem Üben zwischen der Lehrperson und einer/einem Lernenden vor der Gruppe stattfinden.[260] Auch eine Verteilung von Rollenkarten ist möglich. Bei der Vorbereitung können Notizen gemacht werden, sollen aber auf keinen Fall ganze Sätze geschrieben werden, weil dies einerseits Zeit raubt, andererseits die freie Äußerung hemmt und zum Ablesen verleitet. Schwierigere Dialoge können mit Dialoggerüsten[261] unterstützt werden. Der Vorteil von Rollenspielen liegt auf der Hand: *„Rollenspiele bereiten die Lernenden sehr effektiv auf reales sprachliches Handeln im Zielsprachenkontext vor – der Zeitaufwand lohnt sich also.“*[262] In Rollenspielen können sich die Lernenden also einerseits auf Alltagssituationen vorbereiten oder fiktive Rollen verkörpern, die ihre Fantasie anregen. Generell können sich echte Kommunikation im Unterricht und Rollenspiele gegenseitig unterstützen.

---

[257] Benjamin (1963): 64.
[258] Vgl. Tollerian (2011): o. S., Sontag (2008): 105, Eggleston (2008).
[259] Vgl. Boehm (2005): 36f.
[260] Vgl. Schmidt (2002): 36f.
[261] Zur Arbeit mit Dialoggeländern siehe Schatz (2006): 117–121.
[262] Schatz (2006): 149.

SCHATZ setzt sich stark für Gruppen- und Projektarbeit ein, weil sie den Lernenden die Möglichkeit bietet, sozial und kommunikativ mit Sprache zu handeln. Für sie ist die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden noch zu einseitig *„hierarchisch geprägt"* und kommt außerhalb des Unterrichts in dieser Form selten vor.[263] Stattdessen sollte kooperativen Aufgaben der Vorzug gegeben werden.

Planspiele enthalten mehrere Rollenspiele, sind also größer angelegte Simulationen.[264] Wichtig für Rollen- und Planspiele sind die Evaluationen am Ende, die gemeinsam mit der Gruppe durchgeführt werden sollten, um Auffälliges zu besprechen und die Lernenden von der Rollenspielsituation zurück in den Unterricht zu holen. Diese gute Form von Feedback auch für die Lehrperson wird jedoch nicht immer genutzt. In den Lehrerinterviews der Studie wurde die Form der Rollenspiele in ihrer Nutzbarkeit bestätigt; die Lehrer waren der Meinung, Rollenspiele oft anzuwenden, sei eine gute und wichtige Möglichkeit, Sprechen im Unterricht zu üben.

7.3 Sprechen in realen Innen-Situationen: echte Kommunikation

Das Sprechen in realen Innen-Situationen ist der Ort für echte Kommunikation im Sprachunterricht und auch der Punkt, an dem Fotos ansetzen sollten. Bärbel SCHMIDT bringt dazu folgende Beispiele: *„Rundum-Befragungen"* am Anfang der Kursstunde, in der sich Lernende gegenseitig befragen, oder spontane Fragerunden. Generell sind Gespräche am Anfang zum „Aufwärmen" und am Ende der Kursstunde zum „Abrunden" aufgrund des marginalen Charakters und dadurch seiner relativen „Lockerheit" ein guter Zeitpunkt, um zu echter Kommunikation anzuregen. Gespräche über den letzten Tag, die Pläne für das Wochenende, tagesaktuelle Geschehen oder lokale Ereignisse können Aufhänger für diese Gespräche sein. SCHMIDT spricht dabei von *„'echte[n]' Fragen"*, nämlich solchen, die gestellt werden, wenn Lernende etwas wirklich voneinander interessiert.[265] Fotos können ebenso Aufhänger für Gespräche dieser Art sein, eben Fotos, die sich auf tagesaktuelle Geschehen (aus Tageszeitungen) oder lokale Ereignisse beziehen. Wenn dadurch echte Gespräche entstehen, ist das Ziel erreicht. Das Beispiel in Abb. 17.

---

[263] Vgl. Schatz (2006): 28: *„Die Schüler lernen, sich gegenseitig zuzuhören, andere Meinungen zu tolerieren, auf schwächere Schüler Rücksicht zu nehmen, Kooperationsbereitschaft zu praktizieren, in der Diskussion Durchsetzungsvermögen und Kritikfähigkeit bis hin zu Konfliktbereitschaft zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen."* Siehe auch Portmann (1993): 144.
[264] Vgl. Schatz (2006): 158f.
[265] Vgl. Schmidt (2002): 37.

zeigt ein Foto aus einer deutschen Tageszeitung, das die politische Situation rund um die Wulff-Affäre in Deutschland 2011 durch Körperhaltungen symbolisiert. Interessant ist hier vor allem der Begleittext: *„Einer scheint raus zu sein. Christian Wulff [...] beansprucht für sich die größte Distanzzone. [...] Doch die Momentaufnahme täuscht: Wulff wendet sich seinem nächsten Gast zu."*[266] Hier wirken der perfekte Moment des Auslösens und die Wirkung des Bildausschnitts (und somit ausgeklammerter Details) für die Bildwirkung, die der Situationssymbolik dienlich ist.

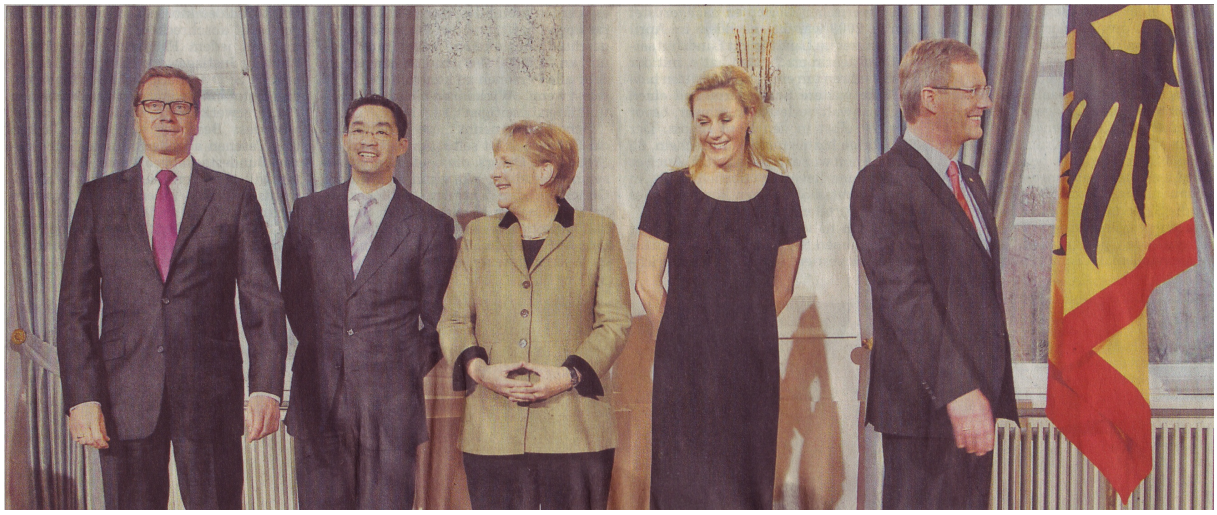

Abb. 17 Tagesaktuelle Geschehen: Wulff-Affäre (Foto: Kumm/dpa)[267]

7.4 Sprechen in gelenkten bzw. „geschaffenen" Situationen: Spiele und Übungen

Gesteuerte (oder gelenkte[268]) Übungen im Sprachunterricht sollten immer unter dem Ziel stehen, auf echte Kommunikation vorzubereiten. Gute Möglichkeiten dafür sind neben konstruierten Dialogen vor allem Spiele und spielerische Übungen. SCHMIDT verteilt auch kleine Arbeitsaufträge „nach außen" für die reale Welt außerhalb der Unterrichtssituation, etwa das Telefonieren.[269]

7.5 Körpersprache

Bilder, gerade Fotos, können sehr hilfreich sein, Mimik, Gestik und Proxemik interpretieren zu lernen und auf kulturelle Unterschiede aufmerksam zu machen. Schon in den

---

[266] Süddeutsche Zeitung (2011): o. S.
[267] Süddeutsche Zeitung (2011): o. S.
[268] Der Begriff „gelenkt" sagt mir persönlich besser zu als „gesteuert", da er für mich im Sinne von „führen" zwar eine Richtungsangabe impliziert, aber keine totale Steuerung im Sinne von „den Kurs einhalten".
[269] Vgl. Schmidt (2002): 37. Zum Üben von Telefongesprächen vgl. Schatz (2006): 122–124.

Anfängerstunden kommen mit der Begrüßung sehr unterschiedliche Kommunikationsformen in den Unterricht.[270] Da Körpersprache den visuellen Teil der sonst auditiven Kommunikation darstellt, sind Fotos als visuelle Medien geeignet, diese zu veranschaulichen. Einzuschränken ist dieser Vorteil im Bereich der Bewegungen in der Gestik und Mimik, die durch Fotos nicht dargestellt werden können. Wir stimmen SCHATZ zu, dass es zwar nicht notwendig ist, eine *„Sammlung ‚typischer' redebegleitender Gesten und ihre Bedeutung"*[271] anzubieten, doch aber auf die Körpersprache hinzuweisen, hervorstechende Beispiele zu geben und vergleichend zu thematisieren.

7.6 Phonetik

Phonetik wird in vielen Unterrichtssituationen noch stiefmütterlich behandelt. Eine schlechte Aussprache kann aber nicht nur Kommunikation verhindern oder stören, sie ist auch immer ein starkes Anzeichen für nicht-muttersprachliche Sprechende. Wenn Phonetik keinen dauerhaften Platz im Unterricht finden kann, so sollten zumindest einige Hauptaspekte in den Unterschieden zur Ausgangssprache der Lernenden beachtet und thematisiert werden. Dass dies in der Unterrichtspraxis häufig nicht der Fall ist, ist auf die enge Zeitplanung vor allem für die Unterrichtsvorbereitung zurückzuführen, möglicherweise auch auf den fehlenden Anteil in der Lehrendenausbildung.

7.7 Fehlerkorrektur

Ich möchte die Fehlerkorrektur thematisieren, weil sie auch in der Fallstudie einen großen Stellenwert einnimmt. In echter Kommunikation ist es wichtig, dass die Korrektur nie die Kommunikation stört, die das vorrangige Ziel sein soll. Analog zur Alltagskommunikation sollen Flüssigkeit und Verständlichkeit und das Gelingen der Kommunikation vor grammatikalischer Richtigkeit und Form im Vordergrund stehen.[272] Nach PORTMANN wird die Wirksamkeit von Korrekturen zudem meist überschätzt und *„die Relevanz des (auch versuchsweisen) Sich-Äußerns unterschätzt."*[273] Es ist zu vermuten, dass die intrinsische Motivation beim Lernen durch Fehler eine große Rolle spielt, sich also Selbstkorrektur und Anfragen der Lernenden positiver auf den Lerneffekt auswirken als uneingeforderte Korrektur durch die Lehrperson.

---

[270] Siehe ausführlich zu Körpersprache und Kommunikation etwa das 1975 erschienene Standardwerk von Argyle (1996).
[271] Schatz (2006): 31.
[272] Vgl. Schatz (2006): 18, 93.
[273] Portmann (1993): 144.

In der Fallstudie ergab sich eine Trennung zwischen freien und gelenkten Sprechphasen, in denen – zumindest theoretisch – unterschiedlich korrigiert wird: In gelenkten Phasen wird häufiger und genauer korrigiert, in freien Phasen eher von Korrektur überhaupt abgesehen, da hier Kommunikation im Vordergrund steht. Diese Trennung ist generell zu unterstützen, findet in der Unterrichtspraxis jedoch noch nicht immer präzise Anwendung.

7.8 Fragwürdigkeit und Neugier

(Echte) Fragen spielen in der Kommunikation eine wichtige Rolle, sie sollten deshalb – und meist passiert das auch vom ersten Unterrichtstag an – gründlich geübt werden. Dabei kommt es aber vor allem auch darauf an, dass die Lernenden eine gesunde Neugier entwickeln und von sich aus Fragen an Personen stellen lernen, die sie dann verbalisieren – dies ist nicht in allen Kulturen Usus. Die meisten Fragen sollten demnach von den Lernenden selbst kommen, nicht nur von der Lehrperson. Fragen decken einen großen Teil der Grammatikbereiche ab (Syntax und Verbposition in Entscheidungs- und Ergänzungsfragen, Nebensätze in indirekten Fragen und Verständnisfragen u. ä.). Dabei könnte man sich auch an die W-Fragen der Presse halten (Wer hat was wann und wo wie und warum gemacht?) oder auf kommunikative Umstände ummünzen: Wer spricht wann wo warum und wozu mit wem worüber und wie?[274] Neben den kulturspezifischen Unterschieden vom Fragenstellen und dem Ausdrücken der eigenen Meinung sind auch Blick- und Schweigeverhalten, Gesprächsstrategien und -tabus wichtige zu beachtende Aspekte.[275]

7.9 Der Zeitfaktor

Zeit ist teures Gut – auch im Sprachunterricht. Wenn SCHATZ meint, dass in einer Unterrichtseinheit von einer Stunde der Sprechanteil der Lehrperson höchstens 30 Minuten betragen soll, dann mag diese Zeitangabe zwar etwas aus der Luft gegriffen sein, weist aber leider auch darauf hin, dass – wie Untersuchungen zeigen – der Sprechanteil der Lehrperson meist noch viel höher liegt.[276] Für die Lernenden ist es am effektivsten, das Sprechen durch handelndes Lernen einzuüben, d. h. durch aktive Sprachanwendung ihr

[274] Geißner (1982), zit. nach Schatz (2006): 26f.
[275] Vgl. Schatz (2006): 41f.
[276] Vgl. Schatz (2006): 49.

Sprachwissen in Sprachkönnen umzuwandeln. Diesem Sprachhandeln mehr Raum zu geben, kann durch zwei Schritte erreicht werden: Erstens sollte die Lehrperson ihr Sprechpensum generell reduzieren, um die Zeit auf die Lernenden zu übertragen und ihnen auch Zeit zu geben, Fragen zu entwickeln. Zweitens sollte die Sprechzeit innerhalb der Lernenden verteilt werden, da nicht alle Lernenden von sich aus gleich viel sprechen. Dies kann vor allem durch abwechslungsreiche Paar- und Gruppenarbeit geleistet werden.

Die Lehrperson kann schließlich die Lernenden auf ihrem Lernweg nur unterstützen und das Ergebnis ihrer Bemühungen erst in den sprachlichen Äußerungen der Lernenden analysieren,[277] was den wichtigen Aspekt des *Zuhörens* in den Kontext des Sprechens – und damit des Gesprächs – bringt.

In der Als-ob-Situation des Unterrichts können also Rollenspiele auf reale Außensituationen vorbereiten. Echte Kommunikation – in der der Fokus auf dem Gelingen der Kommunikation vor Korrektheit liegen sollte – stützt sich dabei vor allem auf echte Fragen, die durch interessante Bilder ausgelöst werden können, aber nicht direkt sprachlich in ihnen stecken. Wie Text und Foto sonst noch zusammenhängen können, wird im folgenden Kapitel besprochen.

[277] Vgl. Portmann (1993): 141f.

8 Das Verhältnis von Foto und Text

Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte? Sagen Sie das mal mit einem Bild!
Wilfried Bienek[278]

Der Text liefert das erste Bild, die Illustration hat immer das letzte Wort.
Franz Zauleck[279]

Nach HERINGER gibt es zwei gegensätzliche Ansätze in der Literatur und Praxis zum Verhältnis zwischen Bild und Text: Einen mit Fokus auf Unterschiedlichkeit, den anderen mit Fokus auf Gleichartigkeit. Zur Unterschiedlichkeit zwischen Text und Bild folgert er aus den Vertretern der ersten Position grundsätzlich, dass Bilder Realität abbilden können und Sätze nicht. Er zeigt aber weiter, *„daß Kommunikationssituationen zwar zur Realität gehören, daß sie aber in einem einigermaßen seriösen Sinn nicht durch Bilder dargestellt werden können."*[280] Sollten diese Kommunikationssituationen durch Text besser dargestellt werden können, so stoßen Bilder hier an ihre Grenzen.

Wichtig ist, dass nie eine eindeutige Text-Foto-Beziehung herstellbar ist, weil zwischen den unterschiedlichen Codes nicht eindeutig referiert werden kann. Fotos sollen Texte auch auf keinen Fall ersetzen, Fotos brauchen (gesprochene) Texte, vor allem im Sprachunterricht. Wenn Bilder zwar eigentlich sprachunabhängig verstanden werden können, so brauchen sie doch die Sprache, um darüber zu kommunizieren.

Text ist ein sprachlicher Code, den man für Verständnis erst entschlüsseln muss. Daraus folgt, dass Text eher für eine sprachliche Analyse geeignet ist als für spontanes Sprechen. Weil der Code im Bild leichter zu entschlüsseln ist, sind spontane Reaktionen möglich, die aus der Gefühlswelt des Betrachters entspringen.[281] Dass dieser Code dabei aber nicht eindeutig ist und wiederum kommunikativ validiert werden muss, ist der Schlüsselpunkt für die Verwendung als Sprechanlass von Fotos im Unterricht: Damit das Verständnis garantiert wird oder gar um Verstehenslücken zu schließen, muss Sprache eingesetzt werden: Legenden, Titel, Aufgaben und Kommunikation.[282]

---

[278] Bienek (o. J.): o. S.
[279] Zauleck (2002): 10.
[280] Heringer (1981): 131.
[281] Vgl. Eichheim (1991): 28f.
[282] Vgl. Weidenmann (1991): 16.

Das Risiko im Bild-Sprach-Vergleich steckt in der *„Einebnung wesentlicher Unterschiede":* Wenn man versucht, Fotos mit sprachlichen Mitteln zu beschreiben, wird entweder die Bildsprache zu einem starken Code hochstilisiert oder man wendet dies auf Bilder an (z. B. einer bestimmten Epoche), die viele Konventionalisierungen zeigen.[283] Wir sind also sicher, dass der schwache Code in Bildern anders entschlüsselt wird als der Code in Texten und werden auf Wechselwirkungen und Kombinationen eingehen.

Das Verhältnis von Bild und Sprache war schon immer eng verzahnt, was sich gerade in Sprachbildern zeigt: *sich ein Bild machen, ein gutes Bild abgeben, jemanden ins Bild setzen, sich etwas einbilden, auf der Bildfläche erscheinen, Einsicht, Durchblick, Einblick* u. ä. Ebenso im Begriff des *Image* (lat. *imago* für der Realität ähnliches Abbild), der heute auf Firmen, Politiker, Parteien und Nationen angewendet wird.[284]

8.1 Übereinstimmungen: Foto und Text als visuelle Medien

Gemeinsamkeiten von Foto und Text sind auszumachen: Foto und Text werden beide über den Gesichtssinn/Sehsinn, also den Sinneskanal der Augen aufgenommen. Es gibt in beiden eine – mehr oder weniger vorgegebene – Leserichtung der Info- und Sinnentnahme. Der Stimulus – hier etwa im Vergleich zum Film – bewegt sich nicht.[285] Bilder wie Sprache können sich auf etwas anderes beziehen, als sie direkt darstellen, sie können symbolisch und metaphorisch eingesetzt werden, Konnotationen auslösen. Weiters können Bilder wie Sprache *„Und-Aussagen"* machen, betonen und besitzen gewisse sprachliche bzw. räumliche Syntax. Beide beantworten die Fragen nach dem Wo und Wie und können auf ihre Art Negation ausdrücken.[286] Den Bildungsauftrag teilen sich die beiden Medien, sie *„gelten als symbolisch verdichtete Formen von Wirklichkeit, die als solche eine Intensivierung des Bildungsprozesses bewirken sollen."*[287] Dennoch sind die Unterschiede klarer und größer an der Zahl als die Gemeinsamkeiten.

8.2 Unterschiede: Fotos stellen dar, Text beschreibt.

Der wichtigste Unterschied zwischen Text und Foto besteht darin, dass der Text aus einem arbiträren, aber eindeutigen Zeichensystem auf grafisch-logischer Ebene besteht

---

[283] Vgl. Weidenmann (1988): 67.
[284] Burda (2010): 34.
[285] Vgl. Weidenmann (1988): 94.
[286] Vgl. Weidenmann (1988): 68; Bütow (2002): 5.
[287] Heinrich (2005): 10.

(starker Code), während im Foto ein vieldeutiges Zeichensystem auf visueller Ebene entsteht[288] (schwacher Code), das aus dem abgebildeten Realitätsausschnitt resultiert, der ja an sich nicht codiert ist. Das Zeichen- oder Symbolsystem in Fotos ist kulturell unterschiedlich, eröffnet dem Produzenten größeren Spielraum für die Benutzung dieses Zeichensystems[289] (Stichwort: Idiolekte) und kann jedoch vom Rezipienten auch ohne Kenntnis des Systems auf einer oberflächlicheren Ebene erst einmal entschlüsselt werden – dagegen schwierig beim Text: Ohne Kenntnisse z. B. der arabischen Sprache können aus einem arabischen Text nur Layoutinformationen und daraus resultierende Textsorteninformationen entnommen werden, der Inhalt hingegen bleibt verschlossen. Hintergrundinformationen erleichtern zwar auch die Fotorezeption und das Verständnis, sind aber für Verstehen erster Ordnung nicht zwingend notwendig.

Durch ihre unterschiedlichen Zeichensysteme haben Text und Bild verschiedene Stärken: das Foto für die Darstellung von Emotion und Ausschnitt, der Text für Gedanken und zeitliche Zusammenhänge. Vorrang gegenüber Text haben Fotos durch die Möglichkeit, Aussehen, Charaktere und Verhaltensweisen von Figuren darzustellen und einen raschen Überblick zu geben,[290] also Dinge sichtbar zu machen: *„Der Name gehört zur alleinigen Leistung des Wortes, das Bild bringt Wesen und Gestus der Figur zur Anschauung."*[291] Schwieriger ist die Darstellung von Bewegung (= das Verb), des Bildproduzenten (= das „Ich"), von Konzepten (nur Beispiele möglich) und die Darstellung von Verneinung – denn es gibt nur eine Darstellungsform, nach BARTHES die des „Es-ist-so-gewesen".[292] Dem Ansatz, dass Bilder generell nicht auf sich selbst verweisen können,[293] möchten wir nicht zustimmen, weil sie zumindest im ironischen Sinne René Magrittes auf die Tatsache ihrer Bildlichkeit verweisen mögen – sicher aber können sie sich nie selbst interpretieren.

Da die bildliche Realität viel eindrücklicher ist als die der Sprache, können manche Dinge aus Gründen der Pietät oder Ethik nicht abgebildet werden (oder es war schlicht kein Fotograf anwesend). Hier scheint allerdings in der gängigen Presseberichterstattung

---

[288] Vgl. Weidenmann (1994): 14.
[289] Vgl. Weidenmann (1988): 40.
[290] Vgl. Sturm (1991): 10.
[291] Bütow (2002): 6.
[292] Vgl. Weidenmann (1988): 69ff.
[293] Vgl. Weidenmann (1994): 52.

eine gewisse Aufweichung stattgefunden zu haben, die sich auch im gesellschaftlichen Umgang mit Tabus widerspiegelt. Im Laufe der Zeit gibt es wechselseitige Abnützungs- und Gewöhnungseffekte und Blick und Fotoproduktion gleichen sich an: Das Sehen verändert die Fotografie und die Fotografie verändert das Sehen.

8.3 Kombinationen und Wechselwirkungen

Für den Sprachunterricht sind Verzahnungen aus Foto und Text interessant, weil sie auch in der Außenwelt oft kombiniert vorkommen: in Zeitungsartikeln, Bildbeschriftungen, Titeln oder in freier Kombination – aber auch in fixen Beziehungen wie Comics, Bildgeschichten, Filmen u. ä.[294] Manche Darstellungen sind schlicht voneinander abhängig, zumindest aber kann eine Kombination das Verständnis beider erleichtern: Das Foto ergänzt den Text visuell, der Text unterstützt das Foto sprachlich. SONTAG ist zwar der Meinung, dass *„keine Bildunterschrift [...] auf längere Sicht die Aussage eines Bildes einschränken oder absichern kann"*[295], was auch wieder auf die Mehrdeutigkeit der Bilder anspielt, aber schließlich sollte das, was unter Fotokontext verstanden wird und im meisten Fall eine Form von Sprache darstellt, immer zur Bearbeitung und besserem Verständnis herangezogen werden.

Die zwingend entstehende Diskrepanz zwischen den unterschiedlichen Codes, die mitunter auch widersprüchlich anmuten können, kann die Aufmerksamkeit auf besondere Aspekte lenken, aber auch (ver)stören. Werden Text und Foto in Kombination angewendet, kann außerdem *„inhaltliche Redundanz"* entstehen, die nach Martin HEINRICH aber keine Langeweile, sondern eher nachhaltigeres Behalten der Inhalte bewirkt.[296]

Kombinationen von Foto und Text können verschiedene Funktionen haben:[297]

- Foto und Text können widersprüchlich sein (und didaktisch genutzt werden).
- Foto und Text können einander ergänzen, erweitern, variieren und vertiefen.
- Foto und Text können jeweils Informationen wiederholen.
- Foto und Text können jeweils Informationen unerwähnt lassen.
- Foto und Text können einander kommentieren und den Kontext verdeutlichen, das Foto gibt den Überblick, der Text stellt den Bezugsrahmen und die Details.

---

[294] Vgl. Bütow (2002): 8.
[295] Sontag (2008): 106.
[296] Vgl. Heinrich (2005):10f.
[297] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 92; Pielenz (2002): 13; Weidenmann (1994): 37ff.

— Foto und Text können beziehungslos nebeneinander stehen (was die Frage nach dem Zusammenhang provoziert).
— Das Foto kann den Text vorentlasten (selten umgekehrt), der Text kann das Bildlesen steuern.
— Das Foto kann den Text komprimieren, der Text das Foto beschreiben.
— Der Text kann dem Foto einen Namen geben, das Foto dem Text augenfällige Sichtbarkeit.

Ein gängiger Begriff zur (Vor-)Organisation von Text ist „advanced organizer“[298], also eine Vorentlastung von Text durch das Bild. Mittlerweile ist aber klar, dass Text-Foto-Kombinationen gleichzeitig wahrgenommen werden, mit den neuen Medien hat das Lesen (vor allem durch die neue Art der kombinierten Darstellungsformen) eine neue Art erfahren, nämlich ein gleichzeitiges Erfassen der Elemente.[299] Es steht somit außer Frage, dass, wie MACAIRE/HOSCH betonen, bei einem Einsatz von Foto und Text für effektive Arbeit mit dem Foto auch unbedingt Aufgaben für Text UND Foto gestellt werden müssen.[300]

8.4 Theorie von Wissenserwerb mit Text-Bild-Kombinationen

Die empirischen Studien zum Bildvorteil prüfen meist die Lernwirksamkeit eines Texts in Kombination mit und ohne Bild und liefern Ergebnisse, die allesamt die Tendenz einer lernförderlichen Wirkung von Bildern dokumentieren.[301] Es gibt Untersuchungen, die zeigen, dass die Behaltensleistung besser ist, wenn das Bild *vor* dem Text behandelt wird. Wird es erst danach verwendet, so kann es das Thema erweitern, zusätzliche Informationen geben, den Text präzisieren oder modifizieren.[302] Die umgekehrte Form – ob das Bild gemeinsam mit oder ohne Text besser verstanden wird – wurde m. W. hingegen noch nicht überprüft, außerdem gibt es keine Studien speziell für Fotografien.

Kritik an diesen Studien kann man darauf beziehen, dass es nicht nur um die Medien Text oder Bild gehen sollte, sondern vor allem darum, was inhaltlich darüber transportiert wird und ob diese Inhalte in den Medien so aufbereitet wurden, dass sie lernförder-

---

[298] Siehe dazu Sturm (1991): 9; Scherling/Schuckall (1992): 94ff; Ausubel (1974) zit. nach Weidenmann (1989): 142ff.
[299] Vgl. Pielenz (2002): 14f; Bütow (2002): 8.
[300] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 92.
[301] Vgl. Weidenmann (1988): 123; Weidenmann (1989): 140f; Weidenmann (1994): 37.
[302] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 120.

lich wirken. Die Einschränkungen laufen darauf hinaus, dass die Studien nur so gelesen werden dürfen, dass allenfalls der illustrierte Text lernförderlicher war als nur der Text allein. Außerdem wurden Kinder häufiger untersucht als Studierende und Erwachsene.[303] Darüber hinaus sind die Studien oft durch inhaltsarme Bilder und simple Aufgabenstellungen gekennzeichnet und deshalb nicht auf viele Bereiche anwendbar. Möglicherweise spiegeln diese Studienanforderungen das Verhalten gegenüber Bildern im Alltag wider.[304]

> *„Insgesamt ist jedoch die Aussage empirisch gut abgesichert, daß unter bestimmten Voraussetzungen die Hinzufügung von Bildern zu einem Text einen deutlichen Wissens- und Erinnerungsgewinn gegenüber einer reinen Textversion hervorbringen kann und daß dieser Effekt nicht an einen bestimmten Typ von Text, Bild oder Lerner gebunden ist."*[305]

Dem ist die Überlegung hinzuzufügen, dass ein Foto im medialen Kontext selten für sich alleine steht, also auch in sprachlichen Kontext eingebettet ist. Dies spiegelt auch den Kontext im Sprachunterricht wider, auch hier ist die Fotobetrachtung nicht losgelöst von textlich-sprachlichen Herangehensweisen zu sehen. Wenn wir also von einem Einsatz als Einzelbild sprechen, so sei stets die Einbettung in einen Unterricht gemeint, dessen vorrangiges Ziel nie die Bildwahrnehmung an sich ist, stattdessen der sprachliche Ausdruck der Lernenden.

8.5 Aspekt: Leserichtung der Informationsentnahme

Sprache im Text ist ein *„sequentieller Code"*[306], d. h. die Informationen werden nacheinander geordnet bereitgestellt. Die Informationsentnahme erfolgt daher eher streng linear. Im Foto dagegen werden die Informationen gleichzeitig geliefert und die Informationsentnahme erfolgt individuell, die Betrachtenden bestimmen die Reihenfolge, sie können gar nicht anders als individuell vorgehen.[307] Dies ist etwas genauer zu betrachten: Einerseits liefert das Foto die Informationen gleichzeitig, sie werden aber von den Rezipierenden nicht gleichzeitig entnommen. Beim Betrachten des Fotos gibt es eine (individuelle) Leserichtung, es kann nicht alles gleichzeitig erfasst werden. Man könnte auch von Leserlenkung sprechen, die in beiden Medien zu finden ist, beim Text allerdings stärker als beim Foto. Diese Lenkung oder Leserichtung spiegelt allerdings in bei-

---

[303] Vgl. Weidenmann (1988): 124ff.
[304] Vgl. Weidenmann (1988): 19f.
[305] Weidenmann (1988): 129.
[306] Weidenmann (1994): 15.
[307] Vgl. Sturm (1991): 10; Eichheim (1991): 28f; Weidenmann (1994): 15, 41.

den Medien die kulturell geprägte Leserichtung – im europäischen Kontext von links nach rechts – wider, Produzierende beachten dies auch beim Bildaufbau. Andererseits liefert der Text die Informationen zwar geordnet, diese können von Rezipierenden aber auch wieder ungeordnet entnommen werden. Man kann – muss aber nicht – einen Text von oben nach unten lesen. Gerade Strategien wie überfliegendes Lesen u. dergl. arbeiten mit dem Lesen vom Ganzen zum Detail, die Seite – und damit wichtige Layoutinformationen – wird erstmals auf einen Blick erfasst. Auch Arno PIELENZ ist sicher, dass die Leserichtung im Text kein Gegenstück zur Leserichtung im Bild ist, weil auch das Foto nach einer bestimmten Leserichtung erfasst wird und der Text auch erstmalig als Ganzes mit seinen verschiedenen Strukturelementen erfasst wird: Man kann vom Vordergrund zum Hintergrund lesen, geht über den Fokus zum Detail und vom Hellen zum Dunklen.[308] Wenn der Text fordert, dass man ihn Stück für Stück zusammensetzt, so verlangt das Bild, dass man es in seine Bestandteile zerlegt und wieder im Sinne WEIDENMANNs tendenziell im Text vom Detail zum Ganzen und im Foto vom Ganzen zum Detail gelangt.[309]

8.6 Aspekt: Aufmerksamkeit

Wir teilen nicht STURMs Auffassung, dass der Text längere Aufmerksamkeit zur Informationsentnahme braucht als das Foto. Dieser Aufmerksamkeitsstopp, der eintritt, wenn das Foto zu erfassen geglaubt ist, passiert mit Sicherheit auch beim Lesen eines Textes. Die Ökonomisierung des Blicks ist demnach auf Text wie Foto zu übertragen. Darüber hinaus verdient auch das Foto eine längere Betrachtungszeit, je mehr Informationen entnommen werden sollen, um die Ziele einer Intensivierung des Blicks und des Verstehens zu erreichen. Gerade weil beim Foto das Globalverständnis tendenziell viel schneller als im Text – bereits nach wenigen Sekunden – gesichert ist, muss das rasch sinkende Interesse an weiterer Informationsaufnahme stimuliert werden.[310]

---

[308] Vgl. Pielenz (2002): 15.
[309] Vgl. zu Illustrationen Zauleck (2002): 10.
[310] Vgl. Sturm (1991): 10.

9 Kriterien für die Bildauswahl

Sehr schöne Fotos aber leider hat es mein Geschmack getroffen,
aber der ist ja zum Glück verschieden.[311]

Wie müssen Fotos beschaffen sein, um sich als Sprechanlass zu eignen? Nach dieser Frage sollen Kriterien beschlossen werden, anhand derer ein Foto auf seine Eignung für den Unterricht geprüft werden kann. Die Kriterien enthalten sich der Vollständigkeit und sind oft nur subjektiv zu bestimmen, außerdem müssen nicht alle Kriterien von einem einzelnen Foto erfüllt werden, um es für eine bestimmte Gruppe oder Sprechanlass als geeignet zu erachten. Die Kriterien können nur eine erste Übersicht bieten – die Eignung eines Fotos kann schlussendlich immer nur im Einzelfall durch die Lehrperson im Hinblick auf die methodische Zielsetzung und für die Zielgruppe getroffen werden. Die Lehrperson muss sensibel für ihre Lernendengruppe bleiben, sie sollte die Bilder so auswählen, dass auch persönliche Interessen und Vorlieben berücksichtigt werden.

Die Kriterien bzw. Kernfragen versuchen generell Elemente in Fotos zu erschließen, die eine möglichst freie, offene Zugangsweise ermöglichen, viele verschiedene Interpretationen zulassen, die Lernenden in ihrer Erfahrungswelt ansprechen und nicht zuletzt die Lehrperson vorrangig als realen Gesprächspartner einbinden.

Die Bildauswahl spielt eine sehr wichtige Rolle, wenn wir MACAIRE/HOSCH Glauben schenken wollen: *„Von der richtigen Auswahl hängen die Motivation der Schüler und ihre Lernfortschritte in starkem Maße ab; sie beeinflusst auch das methodische Vorgehen und den gesamten Unterrichtsverlauf.“*[312] Wir stimmen allerdings eher STURM zu, wenn er sagt, dass es schließlich an der Praxis liegt, welche Bilder funktionieren und welche nicht und dass man die Wirkung nie genau vorhersagen kann.[313] Gründe dafür sind das unbestimmbare Vorwissen und die unbestimmbare Aktivierung von Emotionen und Konnotationen der Lernenden. Der didaktische Zweck – hier der Sprechanlass – bildet schließlich dennoch die Grundüberlegung für die Auswahl und sollte den Lernenden auch vermittelt werden.[314] Wichtiger als die Bildauswahl bleibt aber immer das *„Treat-*

---

[311] Ein Kunde, Rezension zu Anja Müller (2005): *...aller Liebe Anfang* auf http://www.amazon.de.
[312] Macaire/Hosch (1996): 58.
[313] Vgl. Sturm (1991): 5.
[314] Vgl. Sturm (1991): 6.

ment" des Mediums, also das, was man damit im Unterricht schließlich anstellt,[315] was in den Überlegungen zu bedenken und im anschließenden Kapitel konkret behandelt wird.

9.1 Allgemeine Kriterien, optische Qualität

Bei der Auswahl eines geeigneten Fotos ist auf ausreichend Größe zu achten und die originale Farbgebung einer Schwarz-Weiß-Kopie vorzuziehen. Die Fotos sollten von guter Qualität sein, weil die Lernenden hochqualitative Bilder gewöhnt sind.[316] Manchmal kann allerdings geringe Bildqualität erwünscht sein, sofern dies didaktisch absichtsvoll eingesetzt wird (etwa für fantasievolle Rateübungen).

Kernkriterien:

— Das Foto ist erreichbar.
— Das Foto ist rechtlich verwendbar und vervielfältigbar.
— Das Foto ist groß genug oder in so guter Qualität, dass es gut vergrößert werden kann. Nach der Vervielfältigung zeigt es noch ausreichende Qualität.
— Das Foto ist optisch ansprechend (Farben, Helligkeit, Kontrast).[317]

Abb. 18 zeigt ein Porträt von Constance Talbot in etwas schlechterer optischer Qualität, zurückzuführen auf die Produktionsbedingungen um 1840.[318] Abb. 19 zeigt gute optische Qualität – aber auch Abb. 18 könnte im Unterricht eingesetzt werden, sofern der Produktionsprozess in Hinblick auf das Ergebnis mitthematisiert wird.

9.2 Bildästhetik, Bildkomposition und Emotion

Aspekte der Bildästhetik sind persönliches ästhetisches Empfinden und Vorlieben für Strömungen und Darstellungsweisen der Lernenden wie Lehrenden. Hier gibt es Unterschiede in verschiedenen Kulturen und Zeitepochen. Voraussetzung für die Arbeit mit dem Bild ist subjektiv ästhetisches Ansprechen: Wem ein Foto schlicht nicht gefällt oder wer es „schlecht" findet, der oder die wird nicht damit arbeiten wollen. Aspekte wie ästhetisches Gefallen und Emotionen sind für die Lehrperson nur schwer vorhersagbar, es muss also auch oft nach dem Gefühl entschieden werden. Kriterium hierfür sollte sein:

---

[315] Vgl. Weidenmann (1994): 18f.
[316] Vgl. Sturm (1991): 6f.
[317] Vgl. zu *„technischer Qualität"* Macaire/Hosch (1996): 60.
[318] Die Fotoqualität wird leider durch den Vorgang des Scannens und Druckens noch zusätzlich verschlechtert.

Wenn sich die Lehrperson mit dem Foto wohlfühlt, wird sie damit gut arbeiten können, ungeachtet aller anderen Kriterien.

Abb. 18 Schlechtere optische Qualität (Foto: William Henry Fox Talbot: Portrait of Constance Talbot, 1840)[319]

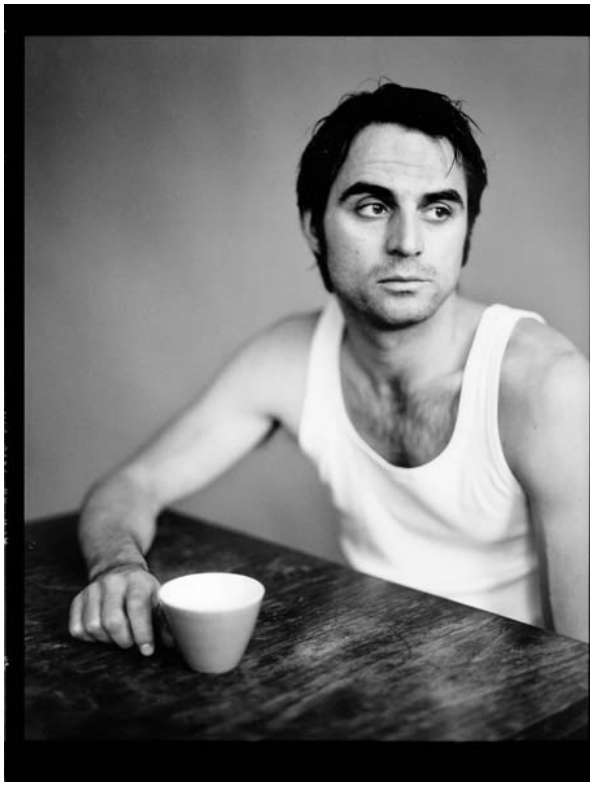

Abb. 19 Gute optische Qualität (Foto: Stephan Vanfleteren: Michael Pas)[320]

Subjektiver *„[ä]sthetischer Genuss"* sind für MACAIRE/HOSCH persönlich ansprechende Bilder: *„Die Arbeit mit Bildern soll Spaß machen, sie soll Emotionen wecken"*[321]. Nicht zu übersehen ist hier der Bezug zwischen Ästhetik und Emotion, ansprechende Fotos seien demnach vor allem jene, die unsere Gefühle berühren. Aber auch anders gesagt: Wenn das Foto unsere Fantasie und Emotionen anspricht, tritt die ästhetische Qualität in den Hintergrund. Fantasie und „Frag-Würdigkeit" sind für SCHERLING/SCHUCKALL überhaupt die wichtigeren Komponenten.[322] Hier zu erwähnen ist die Idee, Fotos einzusetzen, die etwas Fremdes enthalten, also entweder *„Vertrautes verfremden"* oder gar verfälschtes Bildmaterial sind, auch surrealistische Fotografien und Doppelbelichtungen.[323]

---

[319] Talbot (1844): o. S.
[320] Vanfleteren (2005): o. S.
[321] Macaire/Hosch (1996): 60.
[322] Vgl. Scherling/Schuckall (1992): 10.
[323] Vgl. Schatz (2006): 173; Lieskounig (1988): 4, ebenso Beyer-Kessling (2006): 12.

Darin spielt der verschlüsselte, schwierig zugängliche Code eine große Rolle. Dieses Verfremdete, Fragwürdige könnte man im Sinne JUNGs auch als Leerstelle (im Code, Zeichensystem) bezeichnen, die es verbal zu füllen gilt.

Kernkriterien:

— Das Foto ist ästhetisch ansprechend.
— Das Foto ist mit fotografischen Mitteln ansprechend komponiert (Bilddynamik, Bildausschnitt, Fokus).
— Das Foto erweckt (vorwiegend positive) Emotionen.
— Das Foto wirft mehr Fragen auf, als es beantwortet.

Die beispielhaften Fotos (Abb. 20 und Abb. 21) können starke Emotionen wecken, Abb. 20 zeigt darüber hinaus noch eine direkte emotionale Haltung.

Abb. 20 Positive Emotion (Foto: Stephan Vanfleteren: Johann Verminnen)[324]

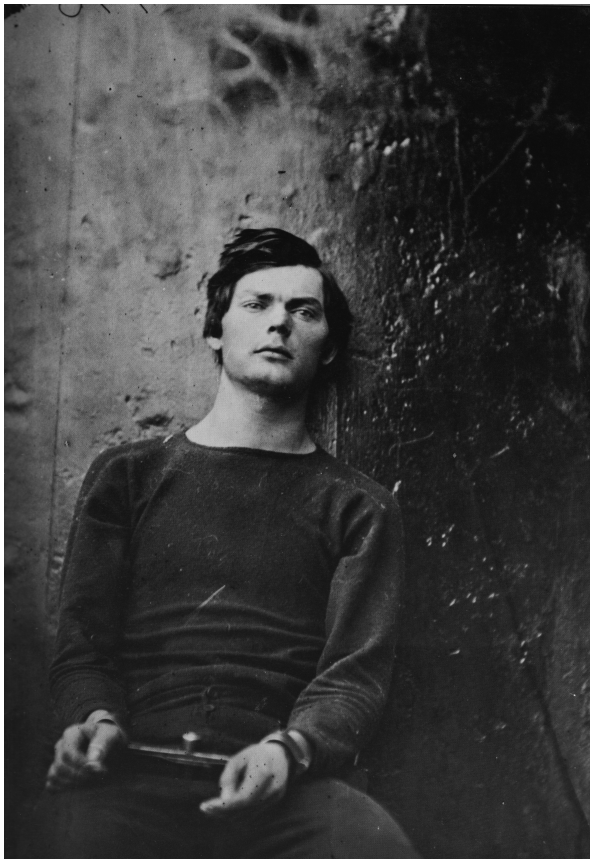

Abb. 21 Negative Emotion (Foto: Alexander Gardner: Lewis Payne, Mitplaner des Mordkomplotts gegen Lincoln, im Washington Navy Yard,1865)[325]

[324] Vanfleteren (2005): o. S.
[325] Maddow (1979): 99 [leicht beschnitten].

9.3 Offenheit und Mehrdeutigkeit

Das Kriterium der Offenheit ist nach SCHERLING/SCHUCKALL und MACAIRE/HOSCH[326] eine Möglichkeit – wir möchten es sogar grundlegende Voraussetzung nennen –, Kommunikation im Unterricht anzufachen. Bei der Durchsicht der meisten Fotografien mag man Jürgen LIESKOUNIG zustimmen, dass die meisten Bilder *„‚in sich geschlossen'"*, d. h. *„kommunikativ autark"* sind, sie sprechen und stehen *„für sich selbst"*[327], was für eine Bildersuche spricht, die offenere Fotos zutage fördert. JUNG spricht in gegenteiligen Worten von Ähnlichem, nämlich davon, dass es vor allem die *„‚versteckten' Bildelemente"* sind, die *„Einbildungskraft und Kreativität anregen"*[328]. Mit „versteckten" Bildelementen ist hier alles gemeint, was nicht durch das Bild offen liegt, also: Gründe für Verhalten, Personencharakterisierungen, Ort und Zeit, Vorher und Nachher, kausale Zusammenhänge, räumliche Ausdehnung. Das was noch offen bleibt, ist für JUNG also versteckt. Mit Offenheit ist aber vor allem nicht das gemeint, was *nicht* zu sehen ist, sondern fragwürdige Leerstellen im Foto selbst, die viele Deutungen und Spekulationen zulassen. Abb. 22 ist ein gutes Beispiel dafür, die Hand des Mannes zeigt in Kombination mit seinem Gesichtsausdruck einen Moment von Intensität, es ist aber aus dem Bild nicht zu erschließen, warum.

In Abb. 23 besitzt das Foto inhaltliche Offenheit – oder: Mehrdeutigkeit –, weil es einerseits eine Fülle von Details aufweist (die Menschen auf dem Steg, die Menschen auf der Brücke) und der Grund für die abgebildete Handlung sich nicht auf den ersten Blick erschließt, mehrere Deutungen sind möglich.

Die zeitliche Offenheit garantiert einerseits vielseitigen und immer wieder kehrenden Einsatz eines Fotos, andererseits sind Fotos auch durch ihre zeitliche Ausdehnung nach Vorher/Nachher direkt nutzbar zu machen. Diese Aspekte scheinen sich zu widersprechen, sind aber beide in einem Foto zu finden, weil Zeit einmal im Sinne von Epoche und einmal im Sinne von zeitlicher Momentaufnahme mit Vergangenheit und Zukunft gemeint ist. Nach MACAIRE/HOSCH ist die *„Kausalität"* in den Fotos auch ein Ansatzpunkt, den Fotoinhalt mit seiner Vergangenheit und Zukunft durch Grund und Auswirkung zu

---

[326] Das wichtige Kriterium der Offenheit wird etwa bei Scherling/Schuckall (1992: 34f) und Macaire/Hosch (nach Eichhelm/Wilms 1980) (1996: 63ff) weiter unterteilt in *„Räumliche Offenheit, Zeitliche Offenheit, Soziale Offenheit, Kommunikative Offenheit"* und *„Offenheit in mehrfacher Hinsicht"*.
[327] Lieskounig (1988): 2.
[328] Jung (1981): 210. Vgl. auch Scherling/Schuckall (1992): 32.

verknüpfen.[329] Eine Ausnahme bilden hier Fotos in ihrer Verwendung als historische Zeitdokumente, bei denen es wichtig ist, dass das Foto Charakteristika einer bestimmten Epoche zeigt.

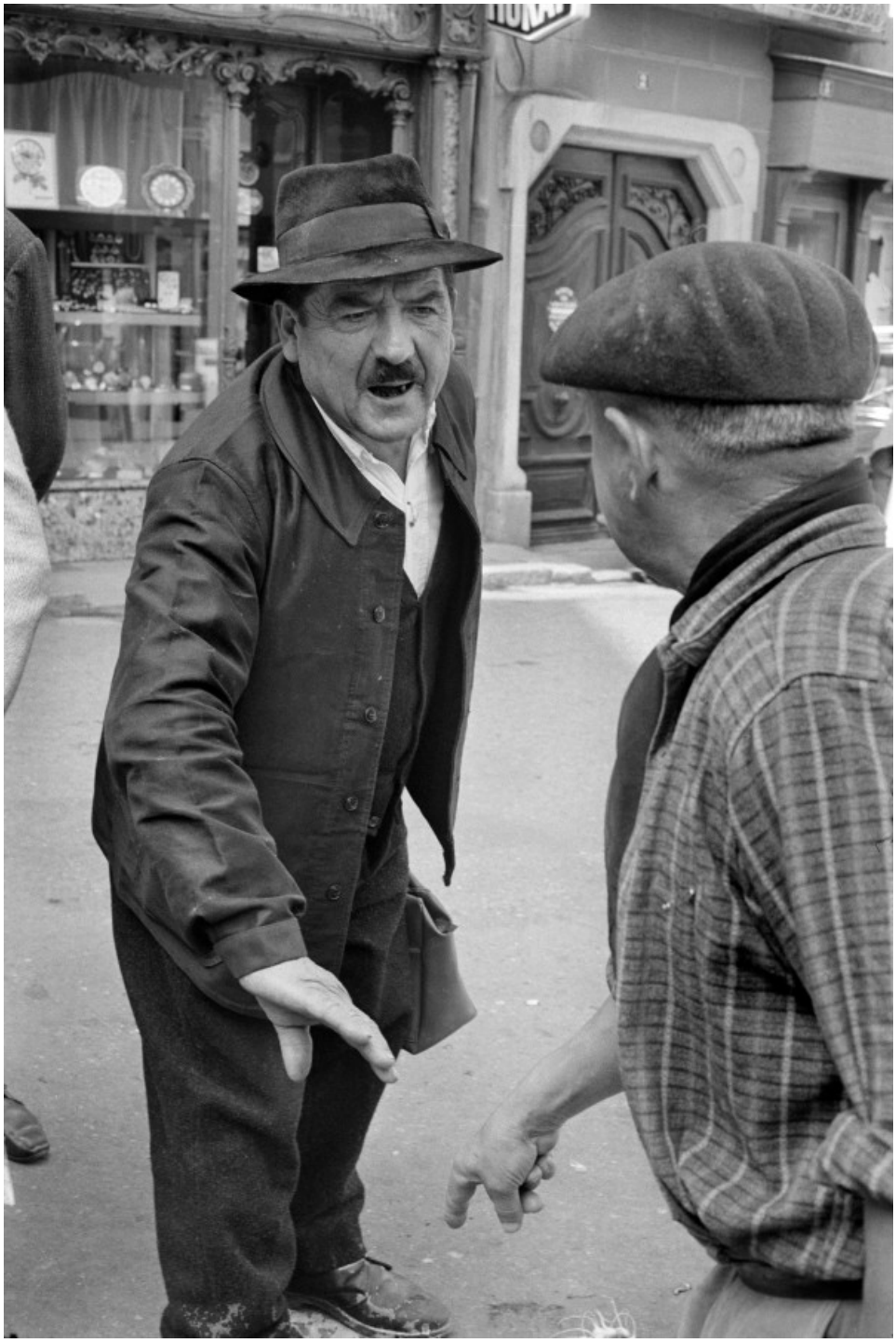

Abb. 22 Kommunikative Offenheit: sehr offen (Foto: Henri Cartier-Bresson, 1968)[330]

[329] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 64.
[330] Galassi (2010): 247.

Soziale Offenheit in Fotografien erlaubt Mutmaßungen zum gesellschaftlichen Status der abgebildeten Personen und ist deshalb gerade in Fotos mit Menschen interessant, in denen es möglich ist, ein Charakterbild zu entwickeln,[331] das sich zwar auf Bildelemente stützt, aber nicht exakt vorgegeben ist. Ein gutes Beispiel dafür ist Abb. 24, in dem zwar durch die medaillenbesetzte Schärpe gewisse Ranghöhe suggeriert wird, der Auftritt in knapper Bekleidung steht allerdings dagegen.

Abb. 23 Inhaltliche Offenheit/Mehrdeutigkeit (Foto: Samochin)[332]

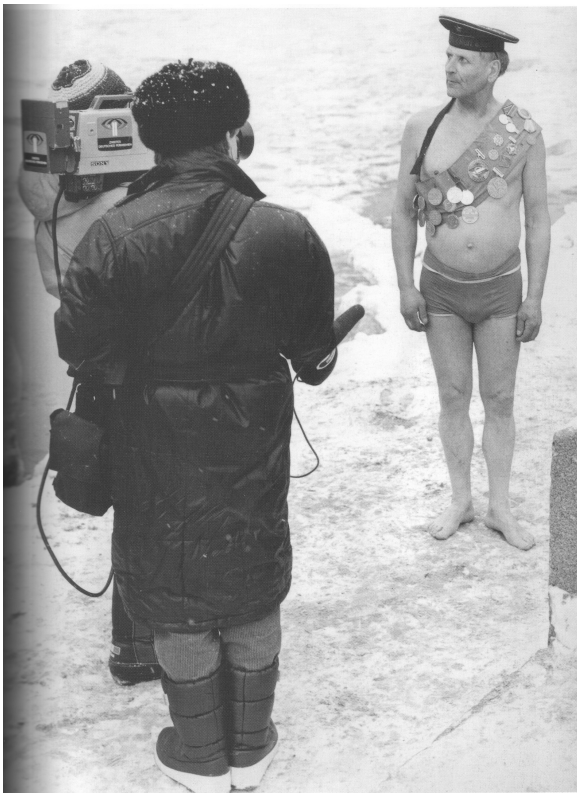

Abb. 24 Soziale Offenheit (Foto: Nasedkin)[333]

Kommunikative Offenheit ist – wie auch meist soziale Offenheit – jedem Foto, das eine Kommunikationssituation mit Menschen zeigt, immanent und bedeutet schlicht, dass Menschen kommunizieren, aber ohne Erkennbarkeit, worüber.[334] Der situative Kontext der Gesprächssituation wird durch das Foto oft vorgegeben, die genauen Inhalte hingegen bleiben natürlich verschlossen. Wichtige Anhaltspunkte können Mimik und Proxe-

[331] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 64.
[332] Volland (2003): 170.
[333] Volland (2003): 159.
[334] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 65.

mik sein, der Hintergrund und damit die Lokalität, vor allem für anschließende Übungen wie etwa eine Gesprächskonstruktion, Rollenspiele o. ä.

Kernkriterien:

— Das Foto ist inhaltlich offen (= mehrdeutig) für mehrere verschiedene, auch divergente Interpretationen.
— Das Foto ist räumlich offen, der Ausschnitt ist nicht geschlossen und kann nach oben/unten/links/rechts weitergedacht werden.
— Das Foto ist zeitlich unabhängig.
— Der Fotoausschnitt kann in die Vergangenheit und in die Zukunft weitergedacht werden.
— Das Foto ist sozial offen, indem es verschiedene Einschätzungen des sozialen Status der abgebildeten Personen zulässt.
— Das Foto ist kommunikativ offen, indem es eine Kommunikationssituation abbildet, in der der Gesprächsinhalt durch den Kontext mehr oder weniger klar erschlossen werden kann.

Abb. 25 Kommunikative Offenheit (Foto: Siegfried Steinach)[335]

[335] Volland (2003): 42.

Die Fotos in den Abbildungen zeigen zunehmende kommunikative Offenheit: In Abb. 25 könnte man vermuten, dass die beiden Herren über eine Richtungsangabe diskutieren, in Abb. 24 ist die Gesprächssituation des Interviews vorgegeben, in Abb. 22 ist eine Diskussion angedeutet, der Inhalt aber sehr offen.

9.4 Detailfülle, Punctum und Mehrwert

Fotos mit *„Detailfülle"* sind einerseits schlicht interessanter zu betrachten, andererseits bieten sie mehr Möglichkeiten zur Verwendung im Unterricht, weil sie über reine Wortschatzarbeit hinausgehen.[336] Hier könnte man im Sinne der Formel – aus der nicht unumstrittenen Input-Hypothese von Stephen Krashen – „i+1" bedenken, dass ein kleiner Überschuss an Information, ein Rest im Foto, der nicht direkt zu erschließen ist, die Lust am Entdecken fördert. Gleichzeitig weist STURM auf die Gefahr der intellektuellen Simplifizierung hin. Er merkt an, dass komplexe Bilder im Vergleich zu eindeutigen auch auf einer Ebene geringer sprachlicher Kenntnisse intellektuell herausfordern können.[337] Dies ist zu unterstreichen, solange mit Komplexität nicht ein Überladen an Bilddetails gemeint ist, sondern Inhalte, die sich der einfachen Identifizierung entziehen. Dieses Kriterium bleibt natürlich etwas abstrakt und ist wieder nur im Einzelfall zu beurteilen – außerdem ist es sehr eng verwandt mit dem Kriterium der inhaltlichen Offenheit.

„[...] Wenn bei der Arbeit mit Bildern die bildinduzierte Textproduktion (ob schriftlich oder mündlich) im Mittelpunkt stehen soll, wird gern auf Bilder zurückgegriffen, die nicht nur etwas zu reproduzieren scheinen, sondern einen gewissen ‚Mehrwert' besitzen."[338] (vgl. auch Kap. 4.2.1) Dieser Forderung nach Mehrwert können möglicherweise auch ironische Bilder genügen, deren schwieriger zugängliche Aussage zu einer intensiveren Verarbeitung auffordern.[339] Es bleibt zu untersuchen, inwieweit allerdings Ironie – neben Humor[340] – in Fotos überhaupt darstellbar ist.

Kernkriterien:

— Das Foto ist nicht künstlich vereinfacht, sondern besitzt natürliche Komplexität und natürliche Fülle an Details.

---

[336] Vgl. Lieskounig (1988), zit. nach Macaire/Hosch (1996): 66.
[337] Vgl. Sturm (1991): 7.
[338] Blell/Rottmann (2000): 336.
[339] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 74.
[340] Siehe dazu auch die Sammlung von Volland (2003).

— Das Foto hat einen Angelhaken: Man möchte es näher betrachten.
— Das Foto hat einen Widerhaken: Es bietet Kontrapunkte, über die man sprechen muss, um sie zu verstehen.
— Das Foto hat ein individuelles Punctum: Es hat etwas Fesselndes, das nicht auf die Fotografenintention zurückzuführen ist.
— Das Foto besitzt den gewissen Mehrwert, der über die abbildende Funktion hinausgeht und Verstehen zweiter Ordnung fördert.

9.5 Bildinhalt und Bildaussage

Aspekte der Bildaussage sind generell der Bildinhalt, das Motiv, die Bildinformation, der Themenbezug, speziell Aspekte der Realfotografie vs. Kunstfotografie, Tabuthemen, Offenheit vs. Abbild, Person vs. Gegenstände, das Unbekannte, die Sichtweise sowie kulturelle und historische Bezüge.

JUNG begründet den Vorrang eines Bildinhalts einer Einzelperson mit der *„Identifikationsmöglichkeit, Eigenerleben, Bericht“*, des Bildinhalts mehrerer Personen mit *„Dialog- oder Multilogübungen, Rollenspiel, Standpunktübungen usw.“*[341] Zum Bildinhalt ist dazu Folgendes zu sagen: Die Identifikationsmöglichkeit scheint wichtig, kann aber von der Bildaussage nicht getrennt werden, denn wenn sich der Lernende von der Bildaussage distanziert, wird eine Identifikation nicht möglich sein. Gleichzeitig erscheint es doch auch möglich, sich gedanklich in eine Person hineinzuversetzen ohne sich mit dieser Person zu identifizieren. Dies ist natürlich auch auf Grundlage eines Bildes möglich, das mehr als eine Person zeigt.

Wichtig ist bei der Fotoauswahl, dass das Foto die Lernenden in keiner Weise religiös, politisch oder ethisch so polarisiert, dass negative Emotionen und Affekte hervorgerufen werden – hier muss sich die Lehrperson auf ihr Gespür verlassen. Ebenso sollte darauf geachtet werden, dass sich die Fotoinhalte innerhalb persönlicher und gesellschaftlicher Tabugrenzen bewegen – inwieweit Themen wie Sexualität, Politik und Religion im Unterricht Platz haben, ist nur im speziellen Fall zu entscheiden, die Lehrperson sollte die eigenen Grenzen und die der Lernenden respektieren. Darüber hinaus sollte der Fotoinhalt dennoch zu einer gewissen Stellungnahme anregen, auch und gerade Kritik kann ein

[341] Vgl. Jung (1981): 211.

wertvoller und wichtiger Gesprächsanlass sein.[342] Indirekt sind dabei auch immer bestimmte landeskundliche und kulturelle Aspekte mitzubedenken, die sich in der Authentizität und Aktualität der Fotos, ihrer Rezeptionsgeschichte und ihrer Form von Repräsentativität bzw. stereotypisierenden Darstellung eines Aspekts einer Kultur begründen.[343] Allerdings ist Authentizität alleine noch kein Auswahlkriterium.

Marc CHARPENTIER et al. sprechen bei Kunstbildern die narrative Komponente an, die Bilder oft enthalten, diese seien sehr ergiebig für den Unterricht.[344] Narrative Fotografie ist dramaturgisch aufgebaut, eher konstruiert und möchte den Teil einer Geschichte sichtbar machen. Beispiele wären Fotografien von Annie Leibovitz oder David LaChapelle (vgl. Kap. 6.5). Inwieweit diese Art von Fotos besser geeignet sind, zum Gespräch anzuleiten, bleibt zu untersuchen.

Kernkriterien:

— Das Foto zeigt Menschen in natürlichen Situationen.
— Das Foto enthält keine anstößigen oder diffamierenden Inhalte oder solche, die Tabugrenzen überschreiten.
— Das Foto zeigt keine Inhalte, die die Lernenden religiös, politisch oder ethisch polarisieren.

9.6 Lernenden- und Sprachbezug

Aspekte des Lernendenbezugs betreffen persönliche Interessen, Alter, Herkunftskulturen, Sprachniveau; Aspekte des Sprachbezugs sind Lernziel, Progression, Zielsetzung und Themenbezug.

Die Niveaustufe ist für die Auswahl der Fotos nicht so wichtig, ein und dasselbe Bild kann abhängig von Zielsetzung und Aufgabenstellung auf verschiedenen Niveaustufen verwendet werden.[345] Dabei sollte nur der Lernendenbezug zum Foto mitbedacht werden, speziell unterschiedliche Interessenslagen[346] in unterschiedlichem Alter – jüngere Lernende sind vielleicht von anderen Dingen angesprochen als ältere. Meine Erfahrung

[342] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 62.
[343] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 68f.
[344] Vgl. Charpentier et al. (1991): 50.
[345] Vgl. Jung (1981): 209.
[346] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 62; Jung (1981): 209.

bestätigt allerdings, dass die persönliche Einschätzung nicht immer richtig liegen mag: Ich habe bereits mehrmals mit Erfolg – nach anfänglichem Zögern – den Kurzfilm *Vergissmeinnicht*, in dem es um Demenz im Alter geht, in Jugendgruppen eingesetzt; ähnliche Vorannahmen lassen sich auch gut auf Fotoinhalte übertragen. Nicht unproblematisch ist dabei die Voreinschätzung der Lehrperson, ob den Lernenden mit ihren sprachlichen Möglichkeiten das Sprechen über das Foto möglich sein wird. Es liegt an der Lehrperson, abzuschätzen, ob Ausdrucksmöglichkeiten vorhanden sind, zur Verfügung gestellt werden können oder andere Instruktionen oder ein anderes Foto die bessere Wahl sind.

Kernfragen:

— Passt das Foto zur Lernendengruppe?
— Können die Lernenden mit ihrem sprachlichen Wissen über das Bild sprechen bzw. welche sprachlichen Mittel können zur Verfügung gestellt werden?

9.7 Makro-typographischer und massenmedialer Kontext

Beim Fotokontext (vgl. Kap. 8) geht es um Textbegleitung zum Foto, um das Layout, in das es möglicherweise in einem Medium eingesponnen ist und um den medialen Kontext generell. Das Foto steht nicht nur in seinem Veröffentlichungszusammenhang, sondern auch im Rahmen eines Diskurses in einem Kontext,[347] der in diesem Zusammenhang thematisiert werden sollte. Die Rezeption kann durch Text gesteuert und intensiviert werden, ebenso kann die geforderte Ernsthaftigkeit im Umgang mit dem Foto über Text eingeleitet werden.[348]

Kernfragen:

— Wird das Foto von einem Text begleitet?
— Wie eng hängen Foto und Text zusammen? Wie ist das Foto-Text-Verhältnis? Passt die Kontextualisierung durch den Text zur Bildaussage?
— Kann der Text von den Lernenden verstanden werden?
— Wie soll mit dem Text und dem Foto gemeinsam gearbeitet werden?
— Welchem Kontext entstammt das Foto (Ausstellung, Privatfoto, Katalog, Zeitschrift etc.)?

---

[347] Vgl. Glas (2007): 52.
[348] Vgl. Weidenmann (1989): 141.

9.8 Historische Einbettung und Relevanz

Neben aktuellen Fotos aus Zeitschriften und Tageszeitungen und eigenen Aufnahmen der Lehrperson sind vor allem Fotos zu verwenden, die in der Geschichte der Fotografie große Bedeutung erlangt haben. Der Wert professioneller Fotografien für den Unterricht liegt sicher darin, das Auge für Aspekte der Bildkomposition zu schulen und die Fotografie als eigenständige Kunstform im Spannungsfeld zwischen Politik, Presseberichterstattung und Kulturvermittlung zu erkennen.

Idealerweise werden im Laufe der Kurszeit verschiedene Fotos thematisiert, die einen Einblick in die Entwicklung der Fotografie seit den Anfängen bis heute gewähren. Dazu ist es sinnvoll, aus der großen Riege der Fotografinnen und Fotografen jene auszuwählen, die jeweils typisch oder kontrastiv für bestimmte Strömungen stehen. Auf die Geschichte der Fotografie genauer einzugehen, würde den Rahmen der Arbeit sprengen, es sei deshalb nur auf einige gute Übersichten verwiesen, die erster Anlaufpunkt für die Rekonstruktion der Fotogeschichte sein können und entweder gutes Hintergrundwissen vermitteln oder gute exemplarische Fotobeispiele zeigen: Eine sehr ausführliche, umfassende Darstellung findet sich in der klassischen *Neue[n] Geschichte der Fotografie* von Michael Frizot[349]. Nicht ganz so umfangreich, dafür etwas andere Fotos bietet Beaumont Newhalls *Geschichte der Fotografie*[350]. Aufschlussreiche theoretische Essays zur fotografischen Moderne in den 1920/30er Jahren mit Fokus auf einzelne Fotografen finden sich in Herbert Molderings' *Die Moderne der Fotografie*[351]. Neuere kritische Bearbeitung für die Zeit seit den 1970er Jahren bis hin zu Street Photography liefert Michael Fried in *Why Photography matters as art as never before*[352]. Eine sehr einfühlsame, anschauliche und konzise Darstellung ausgewählter Fotografen abseits klassischer Fotogeschichte bietet Ian Jeffrey in *Photographie – Sehen, betrachten, deuten*[353], die sich gut eignet, den eigenen Blick zu schulen. Nicht unerwähnt bleiben darf *Das Wesen der Fotografie* von dem Fotografen Stephen Shore[354], das großartige, fantasievolle Einblicke in den Blick eines Fotografen gewährt, allerdings mit Beispielen großer Fotografen ohne historische Einbettung arbeitet. Speziell zur Porträtfotografie siehe Ben Maddows *Das Bild des Men-*

---

[349] Frizot (1998).
[350] Newhall (1989).
[351] Molderings (2008), kaum verwendbare, weil zu kleine Fotos.
[352] Fried (2008).
[353] Jeffrey (2009).
[354] Shore (2009).

schen in der Fotografie[355]. Seit Talbots Pencil of Nature[356] von 1844 (als Reproduktion erhältlich) als dem ersten kommerziell publizierten Buch mit Fotografien gibt es natürlich eine Unmenge an Fotobüchern einzelner Fotografen, die sich auch als Foto- und vertiefende Informationsquelle eignen, etwa Harry Webers *Die Anderen*[357], das Einblick in Aspekte des „Andersseins" von Migrantinnen und Migranten bietet.

Kernfragen:

— Wer ist der Fotograf, ist er bekannt/unbekannt? Welcher Strömung ist er zuzuordnen? Was ist das Herausragende an seiner Fotografie?
— Wann und in welchem historischen Kontext wurde das Foto aufgenommen?
— Gibt es andere bekannte Fotos des Fotografen? Lässt sich der Stil des Fotografen (sein Idiolekt) darin erkennen?

Zusammenfassend wird erkannt: Damit sich ein Foto mit Menschen für den Unterricht eignet, soll es 1. Menschen in natürlichen Situationen zeigen, 2. von guter Qualität und ästhetisch ansprechend komponiert sein, 3. natürliche Detailfülle besitzen und durch Mehrdeutigkeit und Widerhaken Fragen aufwerfen und Hypothesen herausfordern, 4. positive Emotionen wecken und keine Tabugrenzen überschreiten, 5. kommunikativ und sozial offen sein und 6. etwas Neues für die Lernenden und das „gewisse Etwas" besitzen, das am Bild fesselt. Idealerweise wird der mediale und historische Kontext in der Bildauswahl bedacht sowie die Eignung für die konkrete Lernendengruppe.

Wie einleitend bemerkt, spielt neben der Bildauswahl gerade die konkrete Arbeit mit dem Bild eine große Rolle für den Lernerfolg. Im folgenden Kapitel wird auf einige mögliche Übungen zum Fotoeinsatz eingegangen.

---

[355] Maddow (1979).
[356] Talbot (1844).
[357] Weber (1994).

10 Techniken bei der Arbeit mit Fotos: Methodik

Zur methodischen Anwendung im Unterricht sollen hier ausschließlich Aufgaben und Übungen aufgenommen werden, die direkt auf die Fertigkeit Sprechen abzielen. Wenn auch im Sinne der Integration von Fertigkeiten in jedem Prozess ein Teil von Hören, Schreiben und Lesen dabei sein mag, scheint trotzdem bei der Arbeit mit Bildern eine Trennung von Mündlichem und Schriftlichem sehr wichtig. Wenn Bilder freie Meinungsäußerungen und echte Kommunikation provozieren sollen, dann sollte diese Unterrichtsphase für sich allein stehen und schriftliche Produktionen nicht allzu oft daran anschließen. Natürlich eignen sich Bilder hervorragend auch als Schreibanlass, was sich in der Fülle der wissenschaftlichen Literatur dazu widerspiegelt, dennoch sollten diese beiden Einsatzziele nicht vermischt werden.[358]

Von einem vollständigen Übungskatalog muss im Umfang dieser Arbeit Abstand genommen werden, stattdessen soll eine Konzentration auf die Trennung von Analyse und Interpretation stattfinden, ebenso eine Erwähnung von Ideen, die diese Form der Arbeit unterstützen. Zur Unterteilung wird zwischen Arbeit VOR dem Bild, Arbeit AN dem Bild (über das Bild, direkt am Bild, Analyse, Interpretation), Arbeit MIT dem Bild (Übungen zum Bild, mit dem Bild, das Bild hilft), Arbeit NACH dem Bild (anschließende, weiterführende Übungen) unterschieden. Unter diesen Gesichtspunkten werden die einzelnen Übungen getrennt[359] und kurz vorgestellt.

Die Lehrperson sollte keine Scheu davor haben, das Bildmaterial für didaktische Zwecke zu manipulieren: Bildausschnitte hervorheben oder extra kopieren, um auf ein Detail aufmerksam zu machen, Entwicklung durch Aufdecken etc. Denn die simple Aufforderung zu genauer Bildbetrachtung reicht meist nicht.[360] Vor allem Fragen und (auch

---

[358] Jung (1981: 214) beschreibt dies als „*Sonntagsausflugseffekt*“: Wenn die Schüler wissen, dass sie später eine schriftliche Zusammenfassung oder dergl. vom Gespräch verfassen müssen, werden sie sich Notizen machen, in ihrer Konzentration vom Gespräch abwenden und die Motivation zum freien Gespräch sinkt.

[359] Vgl. etwa Macaire/Hosch (1996: 110–137), die zwischen Aufgaben vor, während und nach der Bildpräsentation unterscheiden; Sturm (1991: 7ff), der zur Textproduktion *„vom Bild aus“* und *„am Bild entlang“* arbeitet; oder *„'über' das Bild hinaus“* für NACH dem Bild bei Jung (1981): 213f.

[360] Vgl. Lieskounig (1988): 3ff; Weidenmann (1994): 53. Zur Manipulation durch Retusche eines Kupferstichs siehe Charpentier et al. (1991): 49ff; zur Manipulation von vor allem Zeichnungen siehe Scherling/Schuckall (1992): 26, 39f.

mündlicher) Begleittext helfen, das Verständnis zu leiten. Die zielgerichtete Aufgabenstellung sollte man nicht aus den Augen verlieren.[361]

10.1 Sozialform

In der Arbeit mit Bildern können verschiedene Sozialformen Verwendung finden: Einerseits wird zwar Partnerarbeit und Gruppenarbeit vor Einzelarbeit unterstützt (vgl. Kap. 7.2), da sich darin Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten (Stichwort: Binnendifferenzierung) und unterschiedlichen Ansichten ergänzen und unterstützen können, andererseits wird für die ein oder andere Arbeit kurze Einzelarbeit vonnöten sein. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich für Sprechübungen dialogische und polylogische Sozialformen (Kleingruppe, Plenum) am besten eignen. Sehr oft werden im Plenum Ergebnisse gesammelt und Gespräche stattfinden.

10.2 Aufgabenstellungen und Instruktionen

Lernziele und Methoden mit Bildern sind auf das Land, in dem die Sprache gelernt wird, abzustimmen. Denn nicht in jedem Land können alle Aufgabenstellungen gelöst werden, Instruktionen zur freien Meinungsäußerung sind etwa eher in europäischen Ländern üblich[362] und könnten Lernende aus anderen Kulturkreisen in Bedrängnis bringen oder verunsichern.

JUNG sieht für den Anfängerunterricht eine Unterrichtsphase von ca. 20–25 Minuten, für den Fortgeschrittenenunterricht eine Phase von ca. 45 Minuten vor, wobei zu beachten ist, dass produktive Phasen nicht aufgrund einer strengen Unterrichtsplanung abgebrochen werden sollten, dagegen kann auf eine weniger produktive Phase mit dem Abbruch reagiert werden.[363] Wenn das Foto als Einzelbild eingesetzt wird, können Unterrichtsphasen oder auch ganze Unterrichtseinheiten geplant werden. Es mag von Vorteil sein, verschiedene Arbeiten mit Bildern zu kombinieren bzw. immer wieder abzuändern, um Langeweile oder Aufmerksamkeitsabfall durch Ermüdung im konkreten und Langeweile durch Gewöhnungseffekte im generellen Fall vorzubeugen. Hingegen sollte sich die konzeptionelle Trennung von Analyse und Interpretation in jeder Fotoarbeit wiederfinden.

---

[361] Weidenmann (1994): 53–57.
[362] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 7.
[363] Vgl. Jung (1981): 211.

10.3 Mögliche Fundorte für Fotomaterial

Neben Fotozeitschriften, Fachjournalen und Tageszeitungen ist heutzutage sicherlich das Internet die größte Fundquelle. Es ist leicht, Fotos herunterzuladen, zu sortieren, immer wieder zu vervielfältigen, Großdrucke herzustellen. Die Suchmaschine ist wohl das stärkste Werkzeug, aber es lohnt sich, zusätzlich in Nischen zu stöbern: Fündig wird man in Foto-Datenbanken (z. B. www.flickr.com), speziellen Sonderteilen in Zeitungen und Zeitschriften (z. B. präsentiert die Süddeutsche Zeitung zum Thema „Neue Fotografie" regelmäßig Fotografen inkl. Kurzinterview und Bildergalerie[364]) oder in eigenen Fotoblogs, die direkt auf Websites von Fotografen verweisen (z. B. der österreichische Blog www.splitpersonality.at). Bei Fotos aus dem Internet ist die geeignete Bildgröße zu berücksichtigen, um bei einer Vergrößerung nicht an Qualität zu verlieren (Richtwert: ab 300 dpi). Auch selbst erstellte Fotografien können im Unterricht verwendet werden, wenn sie den didaktischen und ästhetischen Kriterien entsprechen.

Bei der Verwendung von Fotos ist zu beachten, dass sie nicht gegen rechtliche Bestimmungen der Vervielfältigung und Verwendung verstößt (Stichwort: Berner Übereinkunft zum Schutz von Literatur und Kunst). Die Urheber- und Bildrechte sind vorab zu klären und ggf. den Lernenden mitzuteilen. Es empfiehlt sich ebenso, den Bildurheber und die Fundquelle auf dem Foto zu vermerken, sollte es an die Lernenden weitergegeben werden. (Erste Informationen auch zur Creative Common Lizenz – wichtig für Bilder aus dem Internet – bietet: http://www.stockphotorights.de). Generell können Bilder im Unterricht verwendet werden, solange sie nur für Unterrichtszwecke vervielfältigt und eingesetzt werden.[365] Die Angabe der Quelle sollte dennoch die Standardvorgehensweise sein.

---

[364] Siehe http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/liste/l/130 [29.11.2011].

[365] Auszug aus dem Urheberrechtsgesetz: § 3. (2) Werke der Lichtbildkunst (Lichtbildwerke) sind durch ein photographisches oder durch ein der Photographie ähnliches Verfahren hergestellte Werke. [...] § 42. 6) Schulen und Universitäten dürfen für Zwecke des Unterrichts beziehungsweise der Lehre in dem dadurch gerechtfertigten Umfang Vervielfältigungsstücke in der für eine bestimmte Schulklasse beziehungsweise Lehrveranstaltung erforderlichen Anzahl herstellen (Vervielfältigung zum eigenen Schulgebrauch) und verbreiten; dies gilt auch für Musiknoten. Auf anderen als den im Abs. 1 genannten Trägern ist dies aber nur zur Verfolgung nicht kommerzieller Zwecke zulässig. [...] § 54. (1) Es ist zulässig: 3. zur Verfolgung nicht kommerzieller Zwecke einzelne erschienene Werke der bildenden Künste in einem seiner Beschaffenheit und Bezeichnung nach zum Schul- oder Unterrichtsgebrauch bestimmten Sprachwerk bloß zur Erläuterung des Inhalts oder in einem solchen Schulbuch zum Zweck der Kunsterziehung der Jugend zu vervielfältigen, zu verbreiten und der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen; [...]. Abgerufen unter http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001848 [14.1.2012]

10.4 Technische Grundausstattung

Für die Arbeit mit Bildern wird eine gewisse Grundausstattung vorausgesetzt: Erstens eine Bildpräsentationsfläche, dafür eignen sich Folie auf Overhead-Projektor (Tageslichtprojektor, OHP), Diaprojektor und Leinwand, Computer mit Beamer und Leinwand oder eine Pinnwand mit Ausdruck. Zweitens eine große Tafel oder ein Whiteboard – das Flipchart ist wegen seiner geringen Größe und Unveränderlichkeit nur bedingt geeignet für Informationen, die dauerhaft notiert werden sollen. Die Tafel sollte parallel zur Projektionsfläche verwendet werden, um Ergebnisse zu sichern.

10.5 Schwarz-Weiß oder Farbe?

Es scheint logisch, dass ein Farbbild nicht durch die Verwendung einer Schwarz-Weiß-Kopie verfremdet werden soll, wenn dies nicht dem didaktischen Ziel entspricht. Oft erleiden Farbfotos durch das Kopieren einen Qualitätsverlust, der zwar in der Unterrichtssituation aufgehoben werden (Unklares kann zu waghalsigeren Hypothesen führen), aber mitunter auch zu Motivationsverlust bei den Lernenden führen kann.

Natürlich ist auch die Verwendung von Farbe kulturgebunden und muss in der Deutung bedacht werden. Fotografen und Theoretiker sind unterschiedlicher Ansicht über die Verwendung von Farbe, so ist SHORE überzeugt, dass Farbe unserer Wahrnehmung besser entspricht,[366] BARTHES hingegen hält Farbe für eine *„unechte Zutat, eine Schminke (von der Art, die man den Toten auflegt).*[367] MACAIRE/HOSCH sind der Überzeugung, dass Jugendliche nur von einem farbigen Lehrwerk angezogen werden, wohingegen man Erwachsenen auch ein Lehrwerk in Schwarz-Weiß zutrauen könnte.[368] Ungeachtet dieser Aussage ist in Bezug auf Fotos zu betonen, dass vor allem der Authentizität der Farbe, also der Farbgebung im Original der Vorrang gegeben werden sollte.

10.6 Großformat statt Handouts

Die gängige Unterrichtspraxis – gegen die ich mich hier vorsichtig aussprechen möchte – ist immer noch die einer Kopie für jede/n Lernende/n. Ziel sollte es vielmehr sein, das Bild auf ein größeres Format zu bringen und den Lernenden in großer Auflösung zu-

[366] Vgl. Shore (2009): 18.
[367] Barthes (1985): 92.
[368] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 54.

gänglich zu machen. Gesetzt der technischen Voraussetzungen[369] bringt die Arbeit mit Bildern im Großformat viele Vorteile: Die Lernenden betrachten alle dasselbe Bild, nicht nur theoretisch das gleiche, sondern auch praktisch dasselbe. Die Lehrperson kann die Aufmerksamkeit für alle sichtbar auf Details oder Bildabschnitte lenken und sich der Blickrichtungen versichern. Am Ende der gemeinsamen Bearbeitung im Plenum kann eine Kopie an die Lernenden ausgeteilt werden.

Für die Arbeit mit dem OHP spricht – sobald das Foto einmal auf Folie gebannt ist –, dass relativ unkompliziert mit dem Bild hantiert werden kann: Bildteile verdecken, verschieben, drehen, das Zeigen über die Folie anstatt über die Projektionsfläche. Auf darüber gelegten Folien können Informationen ergänzt werden, ohne das Foto zu beschädigen. Auch für die Lernenden ist der Umgang mit dem OHP leistbar, sollte dies eine Übung verlangen. Der Lehrperson sichert es einen Standplatz in der relativen Mitte des Geschehens – im Gegensatz zur Arbeit hinter dem Bildschirm eines Computers. Weitere Vorteile nach SCHERLING/SCHUCKALL sind, dass auf Folien etwas abgezeichnet werden kann, sie immer wieder einsetzbar sind, dass die Wahrnehmung strukturiert werden kann und nicht zuletzt die Größe der Projektion. Der OHP ersetzt die Tafel nicht, sondern ergänzt ihre Präsentationsfläche. Auf mögliche Probleme bei der Arbeit mit dem OHP (Lehrperson steht im Bild, OHP verdeckt die Tafel, Lehrperson kann das Bild nicht sehen, Bild ist verzerrt) sollte Rücksicht genommen werden.[370]

Erfahrungen und Gespräche mit Lehrpersonen zeigen, dass die Lehrpersonen selten auf den Overhead-Projektor – der derzeit noch in vielen Instituten zur Standardausstattung gehört – zurückgreifen, weil sie ihn als umständlich oder antiquiert empfinden. Die Erfahrung zeigt aber auch, dass sich nach einer gewissen Gewöhnungsphase, nach einem Überwinden der technischen Hürde die Arbeit mit dem OHP oder Beamer als leichter erweist als gedacht. Wie an die Arbeit mit Bildern oft „einfach nicht gedacht“ wird, so ist auch die Arbeit mit dem OHP einfach eine Sache der Gewöhnung.

---

[369] Ist die Vergrößerung nicht möglich, kann eine A3-Kopie pro Lernendengruppe eine Alternative darstellen.
[370] Vgl. Scherling/Schuckall (1992): 41f.

10.7 Zur Trennung von Analyse und Interpretation

Ich möchte mich hier sehr stark für eine Trennung zwischen Analyse und Interpretation aussprechen. In meiner Erfahrung hat sich gezeigt, dass diese Trennung den Lernenden zunächst schwierig erscheint. Auch in der Literatur werden unter „Bildanalyse" oft schon interpretatorische Fertigkeiten geübt. Ich werde hier diese Unterscheidung versuchen, um zwei wichtige Begriffe theoretisch zu trennen, die praktisch sehr stark ineinanderfließen, und darüber einen Zugang zur Trennung von objektiven und subjektiven Aussagen zu finden. Analyse steht hier für die systematische Untersuchung und Zerlegung des Fotos, Interpretation für die erneute Zusammensetzung, das In-Verbindung-Bringen, die Deutung und Erklärung des Beobachteten. Auch in der Literatur wird die Trennung von Analyse und Interpretation – oft mit anderen Begriffen bezeichnet – unterstützt.[371] Die Bildbeschreibung als solche wird hingegen in der Literatur oft abgelehnt.[372]

Die Analyse des Fotos gleicht stark einer – möglichst objektiven – Beschreibung. Hier zeigt sich, dass selbst das Beschreiben häufig schon eine Art der Interpretation beinhaltet (Ist das wirklich eine Frau? Können nicht auch Männer Röcke tragen?), wobei auch unterschiedliche persönliche und kulturelle Vorstellungen stark zum Tragen kommen. In der Analyse wird ein Konsens in der Gruppe gefunden, also Aussagen über das Foto getroffen, mit denen alle übereinstimmen. Kann man sich in der Gruppe auf einige objektive Elemente der Analyse einigen, kann zur subjektiven Interpretation übergegangen werden. Der Prozess der Analyse wird ein recht kurzer sein, kann aber später wieder auftreten, wenn Meinungen aus dem Foto heraus argumentiert und begründet werden sollen. Die Analyse bietet sich vor dem Weiterarbeiten mit den Bildern an, da sie ein Grundverständnis aller sichert und das Bild gemeinsam betrachten lässt, sie kann in bestimmten Fällen natürlich aber auch übergangen werden. JUNG etwa trennt gewissermaßen zwischen einer erstmaligen Arbeit mit einem Bild, in der bestimmte Herangehensweisen von den Lernenden gelernt werden müssen, die später wieder abrufbar sind.[373] Das würde für eine Erstarbeit mit einem Foto sprechen, in der auch bestimmte

---

[371] Vgl. Buntz (2006): 12 (verwendet *„Bildbeschreibung"* für den analytischen Vorgang); Macaire/Hosch (1996): 27ff.; Beyer-Kessling (2006): 11f. Zu Denotat und Konnotat vgl. Söllinger (1990): 51f. Siehe zur Methode der interpretativen Bildanalyse die neuere Bearbeitung bei Breckner (2010), die vielversprechend wirkt, mich aber erst in der Korrekturphase dieser Arbeit erreicht hat.
[372] Siehe etwa Beyer-Kessling (2006): 12; Jung (1981): 209.
[373] Vgl. Jung (1981): 212.

mediale Aspekte des Bildaufbaus, der Bildsprache etc. sowie eine bestimmte Struktur der Herangehensweise an Bilder besprochen werden, die später immer wieder verwendet werden können. In dieser erstmaligen Bildarbeit sollte auch die Trennung von Analyse und Interpretation spielerisch erlernt werden.

MACAIRE/HOSCH erkennen den Unterschied, wenn sie auch die Analyse vor der Interpretation gewissermaßen favorisieren – vielleicht weil die analytische, nicht bewertende Herangehensweise zu oft „unter den Tisch fällt". Eine Analyse kann stattfinden, *„wenn es gelingt, im eigenen Kopf und im Kopf der Schüler und Schülerinnen das Leitmotiv* Mir fällt auf... *zu festigen und nicht* Das ist komisch, blöd..."[374] Diese Denkstrukturen können helfen, die eigene Reaktion und Stereotypen bewusst zu machen und eine Bewertung zu verhindern.[375]

In der Interpretation schließlich können einzelne Meinungen nebeneinander stehen, sich auch theoretisch gegenseitig ausschließen, aber alle möglich sein. Die Interpretation sollte aber immer argumentativ erklärend unterstützt werden. (Warum denkst du, dass das eine Frau ist? Warum denkst du, dass die Kiste aus Holz ist?) Auch wenn kaum eine rein objektive Analyse stattfinden kann, weil in der kleinsten Analyse bereits interpretatorische Elemente vorhanden sind, so kann doch mit der Aufmerksamkeit auf diese Unterscheidung inklusive ihrer Grenzen der Fokus geschärft werden. Die Signifikanz der Unterscheidung sollte den Lernenden (möglichst spielerisch) vermittelt werden. WEIDENMANN geht noch weiter, indem er neben der Interpretation als semantischer Gehaltsanalyse des Fotos einen *„konstruktive[n] Ansatz"* vorschlägt, der in der Deutung über den Fotoinhalt hinausgeht.[376]

Eine mögliche Idee für in der Arbeit mit Fotos ungeübtere Lehrpersonen wäre, an einigen Tagen das Anfangsgespräch mit einem Foto zu unterstützen oder die Stunde damit ausklingen zu lassen, um die Lernenden und Lehrenden an Fotos zu gewöhnen. In diesem Fall sollte genug Zeit eingeplant werden, um das Foto nicht „nebenbei" zu behandeln, insofern würde sich der Stundenanfang besser eignen, da hier die Phase verlängert

[374] Macaire/Hosch (1996): 16.
[375] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 30.
[376] Weidenmann (1988): 27.

werden kann. Nach gelungenem Einsatz können auch längere Phasen mit Fotos versucht werden.

Generell gilt es Aufgaben zu stellen, die die Lernenden zu stärkerer Aufmerksamkeit leiten und ihr Sehen verlangsamen und vertiefen. Das Ziel sollte Verstehen zweiter Ordnung sein, also das Verstehen in die Intensivphase zu führen.

10.8 Arbeit VOR dem Foto

Es geht bei der Arbeit vor dem Foto hauptsächlich um die Aktivierung des Vorwissens und die Einbettung in einen Kontext: Kontext des Unterrichts, Kontext der Welt. Aktivierung des Vorwissens erreichen hauptsächlich assoziative Übungen, in der die Lernenden ihre eigenen Gedanken und Assoziationen zu einem Thema sammeln: Brainstorming, Assoziogramm, Cluster. Cluster und Assoziogramm eignen sich auch gut zum Behalten von Wortschatz, weil *„der Kontext beim Behalten und Lernen von Wörtern eine wichtige Rolle spielt"*[377]. Schwierig dabei könnte eine gewisse thematische Lenkung in eine Richtung sein, außerdem, dass durch diese Vorentlastung auf sprachlicher Ebene dem ersten Bildempfinden auf einer emotional-affektiven Ebene entgegengewirkt wird.

Ich teile demnach die Ansicht von JUNG, nach der es nicht sinnvoll ist, die Lernenden mit Wortschatz und Redemitteln vor der Bildbetrachtung vorzuentlasten, vielmehr sollte es Aufgabe der Lehrperson sein, sich in dem Maße vorzubereiten, dass im Laufe des Gesprächs die notwendigen Redemittel und Wörter eingeführt werden können.[378] Das würde bedeuten, dass der Lehrer den Sprachstand seiner Schüler genau kennt, sich auf sie einstellen kann und ahnt, welche sprachlichen Ausdrücke zur Bearbeitung des Bildes notwendig sein werden, um diese parat zu haben. Erfahrungen zeigen, dass Vorentlastungen durch Wortschatz-/Redemittellisten eher kontraproduktiv auf die Motivation der Lernenden wirkt. Diese Konzentration auf die sprachliche Ebene (mit einer fragwürdigen Auswahl von Wörtern und Phrasen zum Thema) lenkt den Fokus zu sehr auf die Sprache und weg vom Bild, weg vom Inhalt. Die Auswahl der neuen Wörter sollte besser in der Gruppe und auf individuelle Anfrage hin passieren.

---

[377] Schatz (2006): 68.
[378] Vgl. Jung (1981): 211f. Für Redemittellisten spricht etwa Portmann (1993): 143.

Übung: Relevanz der visuellen Komponente

MACAIRE/HOSCH beschreiben eine nur einmalig notwendige Übung vor der Arbeit mit Bildern, die hilft, den Lernenden die Relevanz der visuellen Komponente in der Kommunikation und allgemein aufzuzeigen: Einmal ohne, einmal mit verbundenen Augen führen die Lernenden ein Gespräch, danach wird herausgefunden, was leichter/schwieriger war.[379] Fazit kann sein, dass das Fehlen von Mimik und Gestik das Verstehen erschwert, wenn auch gleichzeitig die Konzentration auf den auditiven Kanal, das Hören, zunimmt. Fazit kann auch sein, dass (mündlicher) Text, unterstützt durch Bildlichkeit, viel einfacher verstanden werden kann.

Übung: Brainstorming

Eine sehr freie Art, Gedanken zu sammeln ist das Brainstorming im Plenum, in der Gruppe oder alleine. Gedanken und freie Assoziationen zu einem Thema werden ungeordnet und unstrukturiert gesammelt. Dabei sind alle Gedanken zugelassen und werden nicht bewertet. Erst in einem zweiten Durchgang werden die Gedanken strukturiert, gegliedert und hinterfragt. Das Thema sollte in Anfängergruppen weiter, in Fortgeschrittenengruppen enger gefasst sein.

Übung: Assoziogramm und Cluster

Im Assoziogramm[380] (oder: Wortigel) als freier Gedankensammlung werden im Gegensatz zum Brainstorming die Gedanken und Assoziationen visuell um einen Schlüsselbegriff in der Mitte mit Pfeilen oder Strichen verbunden angeordnet, die wiederum weitere Assoziationen ergeben können. Im Cluster[381] werden die assoziierten Gedanken auch untereinander verbunden. Nach einem Assoziogramm in Paar- oder Einzelarbeit können die Ergebnisse im Plenum gesammelt werden und gemeinsam mithilfe von Farben und Kreisen in einem Cluster strukturiert werden.

Assoziogramm und Cluster sind eine gute Möglichkeit, auf ein Thema einzustimmen, das Vorwissen zu aktivieren und eigene Gedanken abzurufen. Ein Mind-Map[382] eignet sich dafür nur bedingt, da es bereits eine stark hierarchische Form und Kategorien vorgibt.

---

[379] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 12.
[380] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 110–112.
[381] Vgl. Cluster bei Rottmann/Otto (1997): 36.
[382] Siehe etwa Stigler/Reicher (2005): 47f.

Übung: Impuls

Einen Impuls durch eine mehr oder weniger provokative These oder Frage zu geben, ist eine interessante Möglichkeit, die eigene Meinung der Lernenden zu aktivieren. Vor der Fotobetrachtung löst dieser Impuls eine Erwartung in Bezug auf das Foto aus und eigene Fragen werden evoziert.[383]

10.9 Arbeit AN dem Foto

Generell ist die Arbeit AN dem Bild eine Arbeit von Betrachten, Hypothesen bilden, Fragen stellen, Beschreiben, Interpretieren und Begründen. JUNG und Hubert EICHHEIM sprechen von spontanen, unstrukturierten Phasen bei der Arbeit am Bild, in der erstmals unstrukturiert Gedanken ausgesprochen und gesammelt werden.[384] Dabei werden Fotoausschnitte besprochen, verdeckte Teile aufgedeckt, Kommentare abgegeben, Hypothesen gebildet. Zu einem gewissen Teil werden auch die Auswahlkriterien der Lehrperson von den Lernenden bei der Bildarbeit mitreflektiert.

Gibt es Text zum Foto, so könnte man die Lernenden erst einmal anhand des Fotos bestimmen lassen, aus welchem Kontext das Foto kommt und welchen Inhalt der Text haben könnte. Dann wäre anhand des Texts zu überprüfen, wie „nah" sich Text und Bild sind und welche Funktion der Text zum Bild erfüllt.[385] Gibt es keinen Text zum Foto, so kann nach der ersten Betrachtungs- und Beschreibungsphase dem Foto ein Titel gegeben werden.[386]

Übung: Aufdecken

Die Lehrperson deckt einzelne Bildteile nacheinander auf. Nebensächliche Details kommen vor der Pointe, die Gesamtaussage wird erst am Schluss aufgedeckt. Dies kann im Sinne von *„additiver Reihung"* geschehen, indem die Bildteile in der Leserichtung aufgedeckt werden oder ein Loch den Fokus auf Details schärft.[387] Im Beispiel (Abb. 26) lässt sich dieses Aufdecken gut in vier Streifen durchführen, in der Reihenfolge: das Kind, der Polizist (?), die Frau und die Küssenden. Der Vorteil dieser Methode ist hohe Konzentration auf Details, Aufmerksamkeit durch Neugier, die Lust auf mehr, die Lust auf die Lö-

---

[383] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 112.
[384] Vgl. *„Blickwinkel'phase"* bei Jung (1981): 212f; *„Spontanphase"* bei Eichheim (1991): 29.
[385] Vgl. Stegu (2002): 21f.
[386] Vgl. etwa Charpentier et al. (1991): 52; Macaire/Hosch (1996): 116.
[387] Vgl. Scherling/Schuckall (1992): 42–63; Charpentier et al. (1991): 51.

sung. Für die Arbeit mit Hypothesen empfiehlt sich das parallele Festhalten der Ideen an der Tafel.

Abb. 26 Übung: Aufdecken (Foto: Robert Doisneau: Les Amoureux du Vert Galant, 1950)[388]

Übung: Vermutungen zu Bildausschnitten

Ein detailreiches Foto wird geteilt und die Ausschnitte auf Gruppen oder Paare aufgeteilt. Hypothesen, Vermutungen werden zu den Bildern z. B. mit einem Cluster gesammelt,[389] danach wird das Gesamtbild im Plenum besprochen.

Übung: Stille Fotobetrachtung

Eine lange Betrachtung sollte generell der Anfang jeder Bildarbeit sein. Es soll einem *„Pseudoverstehen"*[390] entgegenwirken und eigene Fragen aktivieren. Beim stillen Betrachten gewinnen die Lernenden erste Informationen und stellen erste Fragen (die sie

[388] Masters of Photography (o. J.): o. S.
[389] Vgl. Schmidt (2002): 38f; Rottmann/Otto (1997): 36.
[390] Weidenmann (1989): 145.

möglicherweise in Einzelarbeit kurz notieren können), die sie dem Bild, anderen, der Lehrperson, dem Fotografen oder den Personen auf dem Bild stellen möchten. Dies baut eine Erwartungshaltung auf.[391] Variante: Stille Betrachtung eines Fotos (ca. 1 Minute), danach Abdecken und Zusammentragen von Informationen aus der Erinnerung.[392]

Übung: Fotobeschreibung

In der Bildbeschreibung – eine gängige Übung in der Unterrichtspraxis – werden Bildelemente identifiziert und benannt. Jedoch konzentriert sich die Beschreibung auf eine bestimmte Art des Sprechens und ist freier Meinungsäußerung eher gegenläufig. Die Forderung muss deshalb sein, der Fotobeschreibung immer einen erkennbaren Sinn zu geben (z. B. Übung: Visuelles Diktat, siehe unten), weil sie sonst schlicht langweilig und ermüdend sein kann, besonders wenn das Bild nicht auf großes Interesse stößt.

Übung: Fragetypen

Viola BEYER-KESSLING beschreibt eine interessante Methode, bei der die unterschiedlichen Fragestellungen im Unterricht sichtbar gemacht werden können: Zu einem Foto sind sowohl analytische als auch interpretatorische Fragen gestellt (siehe weiter unten). Die Lernenden sollen den Unterschied selbst herausfinden und dann zu einem neuen Foto drei neue Fragen formulieren. Diese Fragen werden gegenseitig gestellt und dann besprochen, welche Art der Fragen interessanter zu beantworten waren und welche für die Zuhörer mehr Neugier auf die Antworten initiiert haben.[393]

Übung: Expertengruppe

Es werden zwei Gruppen gebildet, eine Gruppe ist die „Fragegruppe“ und stellt Fragen zu den Bildern, die andere ist die „Expertengruppe“, die alles zum Bild erklären kann. Zuerst machen sich beide Gruppen Notizen, dann werden im Plenum Fragen gestellt und beantwortet.[394] Diese Übung verspricht kooperative Arbeitsweise und kreative Zugänge.

---

[391] Vgl. Charpentier et al. (1991): 50.
[392] Vgl. Eugen-Eichhorn (1991): 283.
[393] Vgl. Beyer-Kessling (2006): 12f.
[394] Vgl. Schatz (2006): 125 und *„Expertenpalaver“* bei Rottmann/Otto (1997): 36.

10.9.1 Analytische und interpretatorische Fragen

Fragen sind eine gute Möglichkeit, auf Details des Fotos aufmerksam zu machen. Die Lernenden sollten dazu angehalten werden, Fragen an das Foto zu stellen. Die Übung „Expertengruppe“ bereitet gut darauf vor. Eckhard SELTMANN unterscheidet Fragen nach den Ebenen der Denotation (Farben, Formen), der Konnotation (Bedeutung) und Assoziation (Gedanken, Ideen und Gefühle)[395] bzw. Konstruktion nach WEIDENMANN (vgl. Kap. 10.7). Die Frage nach der Normalität und/oder Widernatürlichkeit[396] des Abgebildeten eröffnet den Blick auf eigene Wertvorstellungen und gesellschaftliche Normen sowie die Besonderheit, den Angelhaken im Foto. In der Interpretation interessieren vor allem Fragen, die über das Abgebildete hinausgehen, weil sie eigene Vorstellungen und Gedanken aktivieren.[397]

Um die Fragen zu vergleichen, soll ein Beispiel dienen: „Was ist im Vordergrund und Hintergrund zu sehen?“ „Wie ist der Bildaufbau, die Bilddynamik?“ sind analytische Fragen zur Bildkomposition, interpretatorisch wird eher nach der Bedeutung von bildkompositorischen Elementen für die Bildaussage gefragt. Als assoziative Frage könnte etwa gelten: „Welche Gefühle und Assoziationen erweckt das Foto?“ (vgl. zu möglichen Fragen Anhang D).

10.10 Arbeit MIT dem Foto

Bei der Arbeit MIT dem Bild sprechen wir von Vergleichen, Rekonstruieren, Textbezug und Füllen der räumlichen und zeitlichen Ausdehnungen.

Übung: Raumausdehnung

Das Foto wird auf ein Plakat geklebt und von den Lernenden räumlich weitergezeichnet, die Begründungen sollten argumentativ aus dem Foto erschlossen werden, was genaues Hinsehen fördert (Abb. 27).

Übung: In Vergangenheit und Zukunft blicken

Zu einem Foto ein eigenes Bild als Fortsetzung zeichnen nach der Frage: Was passiert danach? Oder auch aus der Vergangenheit: Was ist davor passiert? Dann mit dem Part-

[395] Vgl. Seltmann (1983): 23.
[396] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 49.
[397] Vgl. Beyer-Kessling (2006): 12.

ner über Möglichkeiten austauschen, im Plenum die Geschichten zum Bild erzählen bzw. Fragen dazu stellen.

Abb. 27 Raumausdehnungen füllen (Foto: Helen Levitt, New York um 1945)[398]

Übung: Visuelles Diktat

Das Foto wird mündlich für einen Partner beschrieben, ohne dass dieser es sehen kann – einer „diktiert", der andere zeichnet.[399] Die Unterschiede können danach mündlich besprochen werden. Variante: Die/Der Zeichnende kann Fragen stellen. Variante: Die Lernenden sitzen Rücken an Rücken und sehen sich nicht (wie bei einem Telefonat).

Übung: Fiktives Interview

Zu einem Foto werden Fragen gesammelt, die den Personen im Bild gestellt werden sollen. In einem fiktiven Interview (Rollenspiel) werden diese Fragen gestellt und Antworten gesammelt. Dabei geht es stark darum, sich in andere Rollen hineinzuversetzen.[400]

---

[398] Shore (2009): 59.
[399] Siehe auch zu Gemälden Eugen-Eichhorn (1991): 283 und zum Bilddiktat nach Textvorlage Rottmann/Otto (1997): 35.
[400] Vgl. Rottmann/Otto (1997): 36.

10.10.1 Fotoreihen/Fotoserien

Fotoreihen oder -serien sind eine Ansammlung von Fotos, die vielleicht thematisch oder quellentechnisch, aber nicht ursprünglich kausal zusammenhängen, sodass der Zusammenhang erst von den Lernenden hergestellt werden muss. Fotoreihen sind von Bild- und Fotogeschichten, die bereits einen festen kausalen Zusammenhang und eine Reihenfolge haben, zu unterscheiden.[401]

Übung: Geschichten erzählen

Aus vorgegebenen Fotos eine zusammenhängende Geschichte erzählen.[402] Viele Varianten sind dazu möglich: Nur erstes Bild zeigen, Vermutungen anstellen lassen, wie die Geschichte weitergeht. Erstes und letztes Bild zeigen und vermuten lassen, was dazwischen passiert ist. Eine Fotoserie in eine sinnvolle Reihenfolge bringen und eine Geschichte dazu erzählen lassen. Die Geschichte aus der Perspektive unterschiedlicher Personen erzählen lassen. Gespräche als Rollenspiel spielen lassen.[403]

10.10.2 Zur Ambivalenz von Fotogeschichten

Die Form der Erzählbilder hat schon eine lange Tradition. Allerdings regt eine Bild- oder Fotogeschichte nicht automatisch zum Sprechen an (vgl. Kap. 6.5).[404] Das mag daran liegen, dass Bildgeschichten meist in sich geschlossene Geschichten sind, die durch die Bilder selbst erzählt, gelesen und so an sich verstanden werden. Eine Erzählung wäre eine reine Nach-Erzählung und begründet sich nicht aus den Bildern. In Lehrwerken, in denen dies idealisiert dargestellt wird, gibt es meist auch keine weiteren Erklärungen. LIESKOUNIG sieht das Nacherzählen von Bildgeschichten somit als entgegenlaufend dem eigentlichen Zweck (Fotoreihen sind davon allerdings auszunehmen). Wenn die Lehrperson im Unterricht Bildgeschichten verwenden will, müsste sie diese zuerst manipulieren: Bilder umstellen, Bilder weglassen, verfremden.[405] Statt durch vorgefertigte Bildgeschichten kann und sollte das Erzählen durch Einzelbilder motiviert werden – denn als eine grundlegende Form der Mitteilung ist das Erzählen auch in der Unterrichtssituation sehr wichtig:

---

[401] Vgl. zur Methode mit Bildgeschichten Scherling/Schuckall (1992): 64f; Macaire/Hosch (1996): 81.
[402] Vgl. zur Bildgeschichte (mit Zeichnungen) Wicke (1995): 82ff.
[403] Vgl. Macaire/Hosch (1996): 170f.
[404] Vgl. Lieskounig (1988): 5; ebenso Heringer (1981): 129f.
[405] Vgl. Lieskounig (1988): 6f.

> *„Die Lehrenden müssen sich dessen bewusst sein, dass persönliches und persönlich motiviertes Erzählen etwas Kostbares ist. Es kann nur in einem sozioaffektiven Lernklima gelingen, d. h., dass die Lernenden sich in einer „warmen" Atmosphäre aufgehoben und akzeptiert fühlen, dass sie an den passenden Stellen von Mitschülern und Lehrenden unterstützt werden und keine Bedrohung durch Benotung oder anderweitige Bewertungen fürchten müssen: Korrekturen oder gar ein inhaltliches Eingreifen von Seiten der Lehrenden sind hier fehl am Platz."*[406]

Wie sich in der Studie zeigen wird, sind es gerade die Fehlerkorrektur und eine gute Lernatmosphäre, die einen großen Einfluss auf das Sprechen und somit auch das Erzählen im Unterricht ausüben.

Übung: Fotos vergleichen

Zu zwei oder mehreren Fotos werden Unterschiede festgestellt oder Gemeinsamkeiten und Oberbegriffe gefunden. Ertragreich sind hier besonders Fotos mit gleichem Bildinhalt, aber anderer Darstellungsweise oder Fotos aus anderen Zeitepochen. Auch Unterschiede mit dem eigenen Leben, der eigenen Kultur können hier festgemacht werden. Hilfreich für den Vergleich könnten Stichwort- oder Adjektivlisten sein.[407] Varianten: Fotos nach bestimmten Kriterien aussuchen und ordnen; Kategorien für Fotos finden; Fotos aussondieren, die nicht passen (anhand vorgegebener oder selbst zu bestimmender Kriterien). Abb. 28 und Abb. 29 zeigen ein Beispiel für möglichen Bildvergleich für fortgeschrittenere Lernende, Ziel kann es sein, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu finden und zu beschreiben. Gerade sich ähnelnde Fotos fördern genaues Hinsehen. Abb. 30 bis Abb. 33 sind ein Beispiel für einen inhaltlichen, historisch-kulturellen Bildvergleich zum Themenkreis Familie.

---

[406] Schatz (2006): 169.
[407] Vgl. Rottmann/Otto (1997): 35.

Abb. 28 Fotos vergleichen (1) (Foto: Dorothea Lange: Mutter mit Kindern, 1939)[408]

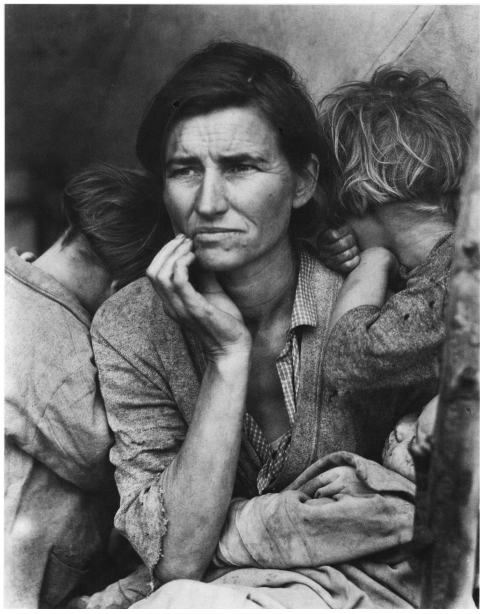

Abb. 29 Fotos vergleichen (2) (Foto: Dorothea Lange: Migrant Mother, 1936)[409]

Abb. 30 Familie (1) (Foto: Thomas Struth: The Hirose Family, Hiroshima, 1987)

Abb. 31 Familie (2) (Foto: Thomas Struth: The Smith Family, Fife, 1989)

Abb. 32 Familie (3) (Foto: Thomas Struth: The Consolandi Family, Milan, 1996)

Abb. 33 Familie (4) (Foto: Thomas Struth: The Richter Family, Cologne, 2002)[410]

---

[408] Frizot (1998): 524.
[409] Koschatzky (1984): 191.

Übung: Fotorätsel

Im Sinne eines Wechselspiels mit Informationslücken hat ein/e Lernende/r ein Foto, die anderen mehr zur Auswahl. Er/Sie beschreibt, die anderen müssen das Bild herausson-dieren (auch in Paararbeit möglich). Besonders geeignet für schwierige, abstrakte Bilder oder Bilder mit großer Ähnlichkeit. Die Zusammenstellung in Abb. 34 ist ein Beispiel für ein Fotorätsel, weil sich die Fotos nicht sehr stark unterscheiden und genau beschrieben werden muss. Der landeskundliche Aspekt der „Schrebergartensiedlung" sollte unbedingt thematisiert werden.

Abb. 34 Fotorätsel (Foto: Gianmaria Gava)[411]

[410] Fried (2008): 190, 192, 201, 125.
[411] Gava (o. J.): o. S.

Übung: Lügengeschichten

Mithilfe eines (absonderlichen) Gegenstands und Fotos (geeignet sind etwa Urlaubsfotos) wird eine Lügengeschichte erzählt, die die Reise dieses Gegenstands erzählt. Je skurriler, desto besser.[412] Solche Lügengeschichten können dann auch von den Lernenden erzählt werden, wenn ihnen die Lehrperson viele Fotos zur Verfügung stellt und sie selbst einen Gegenstand auswählen.

Übung: Handeln im Foto

Eine weitere interessante Idee ist die des Handelns in einem Bild. Die Lernenden versuchen, an einem Punkt gedanklich in das Foto einzusteigen und eine Rolle darin zu spielen. Sie können sich in die Umgebung hineinversetzen, in eine Handlung oder in eine Person.[413] Sie sollen gedanklich herumgehen, agieren und Dinge berühren und beschreiben, was sie sehen, hören, fühlen, riechen – auch im Sinne eines Lernens mit allen Sinnen.

10.11 Arbeit NACH dem Foto

Die Arbeit NACH dem Bild zielt ab auf Vergleichen und Erzählen. Außerdem lässt sich mit Fotos jede Form von Projektarbeit initiieren.

Übung: Lebensgeschichten erfinden

Zu einer Person Charakter, Alter, Herkunft und Lebensgeschichte erfinden. Für diese Person einen Koffer für eine Reise packen.[414] Sich dem Plenum in dieser Rolle präsentieren.

Übung: Rollenspiele

Zu den Figuren auf dem Foto werden Rollenspiele erfunden und den anderen vorgeführt. Die Rollenspiele können eher realistisch angelegt sein oder aber freier, fantasievoller, theatralischer. Variante: Einen Sketch (ein lustiges Rollenspiel) vorbereiten lassen, vielleicht auch aufschreiben, dann vorführen. Variante: *„Zick-Zack-Gespräch“*: Die

---

[412] Vgl. Wicke (2000): 130–137.
[413] Vgl. Beyer-Kessling (2006): 13; ebenso Schmidt (2002): 38f und *„Fünf-Sinne-Check“* und *„Phantasiereise“* bei Rottmann/Otto (1997): 36f.
[414] Vgl. Rottmann/Otto (1997): 37.

Lernenden übernehmen in zwei Gruppen die Rollen und sprechen abwechselnd.[415] Abb. 35 ist ein Beispiel für einen relativ freien Impuls zu einem Rollenspiel.

Abb. 35 Rollenspiel (Foto: Sabine Melnicki, 2011)

10.11.1 Kreative Arbeitsmöglichkeiten

Übung: Collage erstellen

Rainer E. WICKE beschreibt die Idee, aus Zeitungen und Zeitschriften eine Collage herzustellen, die ein neues Produkt erfindet. Dieses muss erklärt, betitelt und mit einem Slogan versehen werden[416] und wird danach in der Gruppe präsentiert.

Übung: Fotoprojekt

Es mag sinnvoll sein, die Lernenden zur eigenen Fotoproduktion anzuhalten, um durch die Erfahrungen eines Fotoproduzierenden einen veränderten Blick auf bestehende Bilder zu bekommen, ganz im Sinne eines handlungsorientierten, aktiven Lernens:[417] *„Am*

---

[415] Vgl. Ziebell (2002): 77f.
[416] Vgl. Wicke (2000): 124f; auch Macaire/Hosch (1996): 133.
[417] Vgl. zur Idee der eigenen Fotoproduktion, der Methode des Fotografierens im Unterricht Weidenmann (1991): 16; exemplarisch Schnitzler (1991).

besten erwirbt man Kenntnisse des bildlichen Symbolsystems, wenn man übt, damit selbst Mitteilungen zu übermitteln.“[418]

Übung: Standbilder

Mit Standbildern – als eingefrorene Teile eines Theaterstücks oder Films – lassen sich Fotos szenisch bearbeiten: Das Foto wird mit Personen szenisch, aber als Momentaufnahme nachgestellt. Durch diese Darstellung in einem Standbild wird das Foto lebendiger, in einen Kontext eingebettet und soziale und kulturelle Strukturen und Handlungsverläufe können diskutiert und besser verstanden werden.[419]

[418] Weidenmann (1994): 51.
[419] Vgl. Schewe (1995): 78.

11 Die Rolle der Lehrperson

Was wir sehen, ist nicht, was wir sehen, sondern was wir sind.
Fernando Pessoa[420]

In der Arbeit mit dem Foto wird klar, dass die Lehrperson hier nur moderierende Tätigkeiten übernimmt und keine Fachexpertin/kein Fachexperte für bestimmte Dinge sein kann. Sie soll das Gespräch anleiten, in eine bestimmte Richtung lenken, Fragen stellen und Gesprächszeit auf die Lernenden verteilen. Auch PORTMANN weist darauf hin, dass die Lehrperson vor allem für das Ambiente und die Struktur des Unterrichts zuständig ist.[421]

Vor dem Unterricht ist die Lehrperson mit der Auswahl und Bereitstellung des/der Fotos betraut. Anhand der Lernzielsetzung für die Unterrichtseinheit werden didaktische Vorgehensweisen bestimmt, Aufgaben und Übungen erstellt, sprich, die Arbeit mit dem Bild auf das Lernziel abgestimmt. In der Betrachtungsphase steuert die Lehrperson sanft mit Impulsen und hilft beim Wortschatz und Ausdruck. Sie kann wichtige Schritte, Wörter und Ergebnisse, gegensätzliche Standpunkte und Hypothesen – etwa mithilfe eines Rasters – auf der Tafel festhalten und strukturieren.[422]

Im Gespräch übernimmt die Lehrperson dann gewisse Mittlerfunktionen. Die Lehrperson hat vielleicht einen Wissensvorsprung in Bezug auf Quelle und Kontext des Mediums, sonst aber nicht. Sie gibt den Zeitrahmen vor, hakt mit Fragen nach, leitet das Verständnis. Echte Kommunikation ist zwar nicht simuliert, kann von der Lehrperson aber stimuliert und gelenkt werden. Diese Zweischneidigkeit ist die Herausforderung an die Lehrperson.

Einzig in der Medienarbeit mit Fotos kann die Lehrperson eine Herangehensweise vermitteln, die es den Lernenden ermöglicht, aus einem Fundus von Zugangsmöglichkeiten und einem Blick auf Bildspezifika einen Zugang zu Bildern zu finden. Es liegt an der Lehrperson, hier soweit zu vertiefen, wie es von den Lernenden gewünscht oder gefordert wird.

---

[420] Fernando Pessoa: Das Buch der Unruhe. Zit. nach Tenzer (o. J.): o. S.
[421] Vgl. Portmann (1993): 144.
[422] Vgl. Charpentier et al. (1991): 51.

12 *Exkurs*: Impulsinterview mit Dietmar Tollerian

Nichts ist so subjektiv wie das Objektiv!
Herwig Buntz[423]

Gespräche mit Fotografen haben mich dazu gebracht, vor der Studie ein Interview mit einem Fotografen durchzuführen, um Antworten auf Fragen zu bekommen, die mir für den Hintergrund meiner Arbeit wichtig erschienen. Ich entschied mich für den befreundeten österreichischen Architekturfotografen Dietmar Tollerian, der mir besonders aufgrund seines reflektierten Zugangs zur Fotografie auffiel und geeignet erschien. Er ist ein – in seinem Feld – renommierter Fotograf und seit zehn Jahren erfolgreich tätig. In Vorgesprächen und im Interview wurden viele bekannte Fotografen und Fotografinnen angesprochen, die auf meine Arbeit indirekt Einfluss nahmen sowie einige Punkte, die, wenn bis heute nicht vollständig geklärt, mir doch einen tieferen Einblick in das Wesen der Fotografie boten.

Für das Impulsinterview habe ich eine Kombination aus halbstandardisiertem und Experten-Interview gewählt. Da ein Fotograf – auch wenn er selbst unterrichtet – in Bezug auf die Fragestellung nicht direkt als Experte gelten kann, habe ich dieses Interview vor allem dazu genutzt, meine Interviewkompetenz auf die Probe zu stellen, Fragestellungen auszuprobieren und nicht zuletzt Antworten auf einige meiner theoretischen Fragen zu bekommen. Das Interview bestand aus offenen Fragen; einerseits Fragen rund um das Thema zur Vermittlung von Kunst und Fotografie und andererseits Fragen, die direkt auf den Bereich der echten Kommunikation abzielten. Die Aussagen aus dem Impulsinterview haben gewisse Allgemeingültigkeit, da der Interviewpartner stellvertretend für eine ganze Berufsgruppe auftrat. Die Originaltranskriptionen und Tonbandaufnahmen liegen bei der Verfasserin, die gekürzte und vom Interviewten schriftlich autorisierte Version ist im Anhang F abgedruckt.

Die Aufnahme mit einem Tonträger (digital mit dem Mobiltelefon iPhone 3GS) erwies sich als sehr nützlich, weil dadurch das Gespräch wiedergehört und transkribiert werden konnte. Viele der für mich wichtigen Aussagen wären ohne die Aufnahme in ihrer Detailliertheit und Genauigkeit verlorengegangen. Im Vergleich zum Leitfaden ergab sich im Gespräch eine starke strukturelle Umstellung der Fragen, hat aber doch die mei-

[423] Buntz (2006): 12.

sten Punkte abgedeckt. Im Verlauf des Interviews habe ich den Fragebogen kaum zurate gezogen, erst am Ende sicherte ein kritischer Blick das Abdecken aller Fragenbereiche. Diese Vorgehensweise fand sich später auch in den Lehrerinterviews wieder.

Das Ergebnis des Interviews sind Aspekte in Bezug auf die Fotografie vor allem aus der Sicht des Produzenten, die eine Sicht auf die intendierte Bildaussage liefert, die dem Betrachter normalerweise verhalten bleibt. Es bleibt zu erwähnen, dass es mit Sicherheit ertragreich gewesen wäre, eine gemeinsame Bildbesprechung in das Interview aufzunehmen, wie es in Vor- und Nachgesprächen wiederholt stattfand.

13 Fallstudie: Forschungsmethoden

People, not their eyes, see. Cameras, and eyeballs, are blind.
Norwood Russell Hanson[424]

Für die Überprüfung der theoretischen Fragestellung der vorliegenden Arbeit in der Praxis wurde eine kleine empirische Feldstudie vorgenommen. Da die Frage „Wie?" vorherrschend ist vor der Frage „Wie oft?"[425] wurde ein qualitativer Zugang gewählt. Die Studie wurde wie folgt strukturiert:[426]

1. Formulierung von Forschungsfrage und Unterfragen
2. Formulierung von Kategorien zur Fragestellung
3. Auswahl von Forschungsfeld und Untersuchungsgruppe
4. Auswahl der Methoden
5. Kontaktaufnahme mit den Untersuchungssubjekten
6. Überprüfung und Umformulierung der Fragestellungen
7. Sammlung der Daten
8. Analyse und Auswertung der Daten, Dateninterpretation
9. Verallgemeinerung und Überprüfung der Analysen
10. Ergebnisformulierung und Zusammenfassung

Im Folgenden sollen theoretische Überlegungen der praktischen Umsetzung in Kap. 14 vorangehen, die Datenauswertung findet sich schließlich in Kap. 15.

13.1 Forschungsfragen

Für diese Studie wurde eine Forschungsfrage entwickelt, die sich an der Forschungsfrage der gesamten Arbeit orientierte. Die Wichtigkeit der Angemessenheit, Überprüfung und Reflexion der Fragestellung wird oft herausgehoben, zudem sind die Überprüfung und Umformulierung der Fragestellungen rekursive Prozesse und fließen in alle Entscheidungen mit ein. Uwe FLICK betont außerdem, dass die Fragestellung zwar essentiell für den Fortgang der Forschung ist, für die Studie aber besser keine Hypothesen gebildet werden sollten, um die Aufmerksamkeit nicht zu stark zu lenken und um offen zu

[424] Norwood Russell Hanson (1958/1972), zit. nach Greve/Wentura: 47.
[425] Vgl. zur Häufigkeit eines Phänomens Flick (2002): 77, Fußnote.
[426] Angelehnt an Flick (2002): 78 und Mayring (2002): 19–24, 56.

bleiben für Neues, Unerwartetes.[427] Demnach wandte ich zwar meine theoretische Forschungsfrage, nicht aber die Hypothesen auf diese Studie an.

In der Formulierung der Fragestellung wurde auf *„Prozessbeschreibungen und Zustandsbeschreibungen als die beiden zentralen Typen von Fragestellungen"*[428] Wert gelegt. Die Fragestellung sollte demnach lauten:

— **Wie unterstützen Fotos im Einsatz als Einzelbild echte Kommunikation im Sprachunterricht?**

Daraus ergaben sich Unterfragestellungen:

— **Wie findet echte Kommunikation im Unterricht statt?**
— **Unterstützen Fotos (im Einsatz als Einzelbild) diese echte Kommunikation?**

Informelle Vorgespräche zur Studie mit Lehrpersonen ergaben, dass viele Lehrkräfte überhaupt nicht mit Einzelbildern im Unterricht arbeiten. Dies liegt nach ihren Angaben darin begründet, dass sie schlicht nicht daran denken, keine Ziele dazu erkennen können, keine geeigneten Bilder und Methoden zur Hand haben oder es nicht ins Unterrichtskonzept oder zum Stil des Lehrers passt; auch ist in den Curricula von Bildern keine Rede. Dies stellte mich vor die problematische Aufgabe, möglicherweise etwas besprechen und beobachten zu wollen, was nicht beobachtbar ist, weil es so schlicht nicht stattfindet, nicht existiert. Meine Überlegungen gingen demnach in die Richtung, einerseits Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung zu unterbreiten, um die Möglichkeiten zu erweitern, andererseits herauszufinden, warum der Einsatz von Einzelfotos im Unterrichts so nicht stattfindet. Spezielle Sorgfalt bei der Entscheidung für und gegen bestimmte Methoden und bei der Interpretation der Daten schienen in diesem Zusammenhang unerlässlich. Im Laufe der Studie musste ich daher die Forschungsfrage leicht abändern bzw. neue hinzufügen, die Bezug darauf nehmen, was man tun kann, um Fotos im Unterricht einsetzbar zu machen:

— **Warum setzen Lehrpersonen Fotos selten bzw. nie als Einzelbild im Unterricht ein?**
— **Wie kann man den Einsatz von Fotos im Unterricht unterstützen? Welche Voraussetzungen sind dafür notwendig?**

---

[427] Vgl. Aguado (2009): 19; Flick (2002): 70, 76f; Flick (1995a): 150f, 154.
[428] Flick (2002): 84.

Diese Forschungsfragen stellen die Grundlage für die Datenerhebung, –auswertung und –interpretation.

13.2 Forschungsfeld und Untersuchungsgruppe

Das Forschungsfeld kann als *Interaktion/Kommunikation im Unterricht* zwischen allen Beteiligten gelten. In den Grundüberlegungen zur Methodenauswahl stellte sich eingangs auch die Frage: Sollte die Methode im Unterricht anderer Lehrenden nicht beobachtbar sein, so müsste eine Beobachtung während meines eigenen Unterrichts im Sinne einer Handlungs- und Aktionsforschung[429] in Erwägung gezogen werden. Die Entscheidung gegen diese Möglichkeit basierte neben organisatorisch-praktischen Schwierigkeiten und zeitlichen Voraussetzungen hauptsächlich auf der Überlegung, dass der Einblick in den Unterricht anderer Lehrpersonen in Bezug auf Erkenntnisgewinn wertvoller schien als die Weiterentwicklung meines eigenen Unterrichts. Darüber hinaus war das Wohlwollen der Lehrer ausschlaggebend, die sich sehr erfreut zeigten, die Arbeit mit den Fotos ausprobieren zu können.

Als Untersuchungsgruppe wählte ich DaZ-Lernende ab der Stufe A2 an einem Wiener Institut. Zum Institut hatte ich aufgrund eigener Unterrichtstätigkeit gute Kontakte und ein gutes Bild der situativen Umstände, was mir Einfühlungsvermögen in Bezug darauf erleichterte. Es wurde ursprünglich vereinbart, eine Beobachtung in einer A2- und einer B1-Gruppe durchzuführen, schlussendlich zog ich nur die Daten aus der A2-Gruppe für die Analyse heran (siehe Kap. 13.6.2).

Obwohl vor allem die Lernenden das Zentrum der Untersuchung darstellen sollten, zirkelte die Analyse und Interpretation doch rund um die Lehrer. Das liegt in der stärkeren Differenzierung der Datenmenge zu den Lehrenden sowie im schwierigeren Zugang zur Datengewinnung über die Lernenden begründet, möglicherweise schlicht auch an der Lehrperson als Ausgangspunkt, Unterricht zu verändern und zu verbessern.

13.3 Forschungsmethoden

Der *„Untersuchungsgegenstand ‚Mensch'"* steht bei qualitativer Forschung als Ausgangspunkt und Ziel im Vordergrund und damit sein Handeln in all seiner Komplexität. Diese

[429] Siehe zur Handlungsforschung Mayring (2002): 50–54; zur Aktionsforschung Altrichter/Posch (2007).

Komplexität oder *„Mehrdimensionalität"* führt oft zu mehrmethodischen Ansätzen.[430] Auch für die Untersuchung meiner Fragestellung wählte ich einen mehrmethodischen Ansatz: Den theoretischen Kern der Studie bildet die Unterrichtsbeobachtung, in der die Fragestellung exemplarisch in der Praxis überprüft werden sollte. Die Entscheidung für eine Unterrichtsbeobachtung fußte auf der Annahme, theoretische Konstrukte nur in der Realität, im Feld, überprüfen zu können. Schließlich erwiesen sich aber die Interviews als dichtere Datenquelle, da durch die Tonbandaufnahme eine detailliertere Analyse vorgenommen werden konnte.

Um die Unterrichtsbeobachtung in einen Kontext einzubetten, wurden Kurzinterviews bzw. Gespräche mit der Lehrperson vor und nach der Beobachtung durchgeführt. Dies sollte auf der einen Seite die theoretischen Ansätze der Lehrperson abfragen und auf der anderen Seite der Lehrperson die Möglichkeit zur persönlichen Einschätzung des Unterrichts geben. Um die Fragestellung aus einer dritten und sehr wichtigen Sicht – der Sicht der Betroffenen – zu beleuchten, sollten im Anschluss an die beobachtete Unterrichtseinheit Kurzinterviews mit Lernenden stattfinden. Sie sollten Aufschluss geben über das Erreichen des Unterrichtsziels und etwaige andere Aspekte, die aus Sicht der Lernenden auffielen. Es hat sich gezeigt, dass zwar das Erreichen der Lernziele so nicht direkt überprüft werden konnte, die Lernendenperspektive aber einen hohen Wert in Bezug auf die Einschätzung der Gesamtsituation hatte.

Im Sinne einer Methodenvielfalt stehen die Beobachtung und die Interviews mit verschiedenen Akteuren nebeneinander. Diese Methodenvielfalt wird (nach Norman K. Denzin) auch „Triangulation"[431] genannt:

> *Unter diesem Stichwort wird die Kombination verschiedener Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen verstanden.*[432]

Durch Triangulation werden Perspektiven und Methoden kombiniert, um *„möglichst unterschiedliche Aspekte eines Problems zu berücksichtigen"*[433] und damit ein angemes-

---

[430] Vgl. Aguado (2009): 16.
[431] Siehe auch kritisch bei Flick (1995b): 433.
[432] Flick (2002): 330.
[433] Flick (2002): 81.

seneres Bild zu erhalten.[434] Der Vorteil von Triangulation ist *„Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnis und der Überschreitung der (immer begrenzten) Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethoden"*[435], damit sollen also möglichst die Schwächen der einzelnen Methoden kompensiert werden. Mein Zugang zur Methodenauswahl war einerseits eine *„Daten-Triangulation",* also der Einbezug verschiedener Datenquellen (hier: Lehrpersonen und Lernende), und eine *„methodologische Triangulation"*[436] (hier: Interviews und Unterrichtsbeobachtung).

13.4 Geltungsbegründungen/Gütekriterien

Subjektivität spielt in qualitativer Forschung eine große Rolle, sie ist eine wichtige und ständige Komponente im Forschungsprozess.[437] Die Subjektivität und Menschlichkeit im Untersuchten und die Subjektivität der Untersuchenden nehmen beide Einfluss auf das Ergebnis. Qualitative Forschung kann keine Wirklichkeit beobachten, denn *„Wirklichkeit, die in qualitativer Forschung untersucht wird, ist nicht vorgegeben, sondern wird von unterschiedlichen Instanzen konstruiert."*[438] Wie bei der Betrachtung von Fotos das Bild erst durch den Betrachter zum Bild wird, weil es gesehen wird, so wird in der Forschung Wirklichkeit erst zur Wirklichkeit, weil sie von den Forschenden dargestellt und von allen Beteiligten als Wirklichkeit wahrgenommen wird.

Qualitative Forschung erhebt per definitionem keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und nur geringen Anspruch auf Generalisierbarkeit.[439] Um dennoch Schlüsse ziehen zu können, sollen hier bestimmte klassische – und für qualitative Forschung nicht unumstrittene – Qualitätskriterien erfüllt werden: Reliabilität und Validität.[440]

Reliabilität bezeichnet die Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Forschungsmethode. In qualitativer Forschung nach FLICK bezeichnet Reliabilität nicht die Wiederholbarkeit

---

[434] Vgl. Aguado (2009): 18.
[435] Flick (2002): 331. Altrichter/Posch (2007: 178ff) verstehen unter Triangulation eine Kombination von genau drei methodischen Perspektiven und sehen als Vorteil den Aufbruch der *„Hierarchie der Glaubwürdigkeit"* durch das gleichwertige Nebeneinanderstellen der Methoden. Flick (1995b: 432) hingegen meint, dass jede einzelne Methode *„den erforschten Gegenstand auf spezifische Weise konstituiert"* und die Methoden somit für sich alleine stehen.
[436] Denzin (1989), zit. nach Flick (2002): 330.
[437] Vgl. Flick (2002): 19.
[438] Flick (2002): 49.
[439] Vgl. Greve/Wentura (1997): 54.
[440] Siehe dazu etwa Greve/Wentura (1997): 50–53, 93; Friedrichs (1990): 100ff.

der Studie – wie in quantitativer Forschung –, sondern einerseits die Überprüfbarkeit der Datenerhebung und die Unterscheidung zwischen Daten und Interpretation, anderseits eine Reflexivität des Forschers in Bezug auf die Methoden, die Anwendung, das Ergebnis.[441] Sie wird in dieser Fallstudie gewährleistet durch möglichst genaue Dokumentation der Daten (inklusive Trennung von Beobachtung und Interpretation) und gewissenhafter Datenanalyse.

Validität meint die Frage nach der Gültigkeit der Messung, also danach, ob tatsächlich das beobachtet wurde, was beobachtet werden sollte. Sie ist hauptsächlich durch ständige, gewissenhafte Reflexion des Prozesses zu erreichen und ist am *„Zustandekommen der Daten",* an der *„Darstellung von Phänomenen"* und an den *„daraus abgeleiteten Schlüssen"*[442], also an der Interpretation und Konstruktion von Theorien, zu prüfen. Die Validität war in meiner Studie durch die nicht zu beobachtende Fragestellung gefährdet, die in Hinblick darauf mit weiteren Fragestellungen ergänzt wurde.

Ich habe auch versucht, mich an alternative Qualitätskriterien zu halten: Neben Datentriangulation und kommunikativer Validierung eines Interviews wurde das systematische Vorgehen so genau wie nötig dokumentiert und die Interpretationen argumentativ unterlegt (inkl. Negativfälle).[443]

13.5 Datenaufbereitung und -auswertung

Die Interviews wurden in Übereinstimmung mit den Interviewten mit einem Tonbandgerät (iPhone 3GS) digital aufgezeichnet. Das Lehrerinterview der Gruppe A2 wurde wörtlich in Schriftsprache transkribiert und ist in einer minimal gekürzten, autorisierten Version im Anhang nachzulesen.[444] Die Daten wurden schließlich analog einer qualitativen Inhaltsanalyse[445] mit Kategorien versehen und anhand dieser für die Analyse und Interpretation aufbereitet. Vor der Interpretation wurden die Daten anhand der Kategorien zusammengeführt. Die Kategorien für die Erhebung der Daten änderten sich in der

---

[441] Vgl. Flick (2002): 322.
[442] Flick (2002): 323f.
[443] Vgl. Mayring (2002): 144–148.
[444] Die Kürzungen im Interview betreffen hauptsächlich meine Fragestellungen sowie einige umgangssprachliche Formulierungen, die getilgt wurden, um das Interview in lesbarer Form verfügbar zu machen. Die im Folgenden verwendeten Zitate sind der ungekürzten transkribierten Form entnommen. Diese ist bei der Verfasserin erhältlich.
[445] Siehe genauer bei Mayring (1995).

Auswertung der Daten (vgl. 13.6.1). Angelehnt an die Aspekte der „grounded theory“ (oder: gegenstandsbezogenen/-nahen Theoriebildung)[446] habe ich auch bereits während der Erhebung einige Auswertungen vorgenommen; etwa zeigte sich nach den Interviews und den leeren Beobachtungen, dass das Lernklima und darin die Motivation der Lernenden einen wichtigeren übergeordneten Faktor für das Gelingen jedes Einsatzziels darstellt als vermutet. Gerade durch die Situation der Beobachtung von „Unbeobachtbarem“ (Rezeption von Bildern und Emotion) musste ich während der Beobachtung auf andere Aspekte achten, die Hinweise auf das Unbeobachtbare geben könnten.

13.6 Forschungsmethoden im Detail

13.6.1 Methode: Unterrichtsbeobachtung

Ich habe mich für eine offene, unvermittelte, nicht-teilnehmende, eher unsystematische Beobachtung in natürlicher Unterrichtssituation entschieden.[447] Offen bedeutet hier, dass die Beobachtung in Zustimmung aller Beteiligten (Lernende, Lehrpersonen, Institutsvorsitz) stattfand. Die Beobachtung war *eher* unsystematisch, da ihr zwar ein Leitfaden zugrunde lag, aber dennoch aufgrund der sehr unvorhersehbaren Situation dieser nur als Hilfe zur Protokollierung gesehen werden konnte und die Beobachtung sehr offen erfolgen musste. Unvermittelt bedeutet keine Zuhilfenahme von technischen Hilfsmitteln, auch keinem Video- oder Tonbandgerät, was in Abstimmung mit den Lehrern[448] so beschlossen wurde. Ich musste mich also in der Datenerhebung auf das Protokoll stützen, was mir einerseits erlaubte, Aussagen und Eindrücke sofort zu notieren, andererseits mussten dadurch auch bestimmt einige Aspekte unberücksichtigt bleiben.[449]

Das Problem der offenen Beobachtung ist die durch die Beobachtung veränderte Situation, es entstehen sog. *„Reaktivitätsaffekte“*[450]*.* Diesen wurde entgegengewirkt, indem

---

[446] *„Der Ansatz der Grounded Theory zeichnet sich durch seine Bemühungen aus, Forschung als kreatives Konstruieren von Theorien zu betreiben, die gleichzeitig fortlaufend an den Daten kontrolliert werden.“* Mayring (2002): 114; siehe Wiedemann (1995): 440.
[447] Vgl. Flick (2002): 200; Greve/Wentura (1997): 26–30.
[448] Die ausgewählten Lehrpersonen waren beide männlich, die im Folgenden verwendete Form „Lehrer“ bezieht sich also explizit auf die männliche Person. Aus Gründen der Anonymität wurden die Namen geändert.
[449] Siehe zur Aufzeichnung Flick (2002): 250f.
[450] Greve/Wentura (1997): 29. Vgl. zu den Überlegungen einer „natürlichen Beobachtungssituation“: *„Inwieweit dieser Anspruch [der Beobachtung natürlichen Verlaufs, Anm. d. Verf.] realisierbar ist, bleibt fraglich, da der Vorgang des Beobachtens in jedem Fall das Beobachtete beeinflusst.“* Flick (2002): 205.

erst in der Klasse zwei Tage „leer“ beobachtet wurde (Hospitation ohne Protokoll), um die Lernenden an die Situation zu gewöhnen, dann eine möglichst natürliche Situation vorzufinden[451] und auch um die zu beobachtende Sequenz in einen größeren Rahmen einordnen zu können. Es ermöglichte auch ein Kennenlernen der Lernenden – nicht zuletzt, um schließlich zwei davon für ein anschließendes Kurzinterview zu gewinnen.

Die Entscheidung für eine Unterrichtsbeobachtung brachte zwei primäre Herausforderungen: Erstens die Beobachtung einer Unterrichtsphase, die so vielleicht in der Unterrichtspraxis (noch) nicht stattfindet – demnach möglicherweise eine sanfte Heranführung der Lehrenden an diese Form des Unterrichts –, andererseits die Beobachtung eines Vorgangs – die Rezeption von Bildern – der so an sich nicht beobachtbar ist.

Die erste Herausforderung wurde nicht ganz gelöst: Die ausgewählten Lehrer waren zwar sehr offen für Neues und eine Arbeit mit Fotos, die sie so nicht kannten. Sie waren offen für Vorschläge für geeignete Fotos – haben aber keine davon schlussendlich verwendet (auch wenn sie sie für „später“ aufgehoben haben). Meinen Vorschlag, Methodenideen für den Unterricht zu unterbreiten, haben sie zwar aufgenommen, aber nicht genutzt, sondern eigene, gewohnte Methoden verwendet. Dies resultierte schließlich in einer Unterrichtsphase, in der zwar Fotos eingesetzt wurden, allerdings nicht in der Art, wie sie im vorangegangenen theoretischen Teil der Arbeit – etwa in Trennung von Analyse und Interpretation oder bei der Art der Auswahl der Bilder – vorgeschlagen werden. Die Analyse und Interpretation der Daten war dadurch nicht direkt auf Basis der Theorie möglich.

Die zweite Herausforderung für die Unterrichtsbeobachtung kreiste um die Erstellung des Beobachtungsbogens für die Protokollierung in der Beobachtung, in den Kategorien Eingang finden sollten, anhand derer die Fragestellung untersucht werden kann (siehe Anhang B). Die Kategorien entstanden ursprünglich aus der Theorie, der Beobachtungsbogen fand nach den Interviews und nach der ersten leeren Beobachtung viele gründliche Überarbeitungen[452] und konnte schlussendlich doch der Beobachtung nicht ganz gerecht werden in dem Sinne, dass viele Anhaltspunkte nicht protokolliert werden

[451] Vgl. Flick (1995a): 161.
[452] Im Sinne von Flick (2002: 247) auch mit Trennung von Wahrnehmung und Interpretation. Ähnlich Altrichter/Posch (2007): 139.

konnten und sich die Analyse zum Teil auch auf „nebenbei“ notierte Stichpunkte stützen musste.

Um die Erstellung des Beobachtungsbogens mit seinen Kategorien kreiste somit der gesamte Datenanalyse- und –auswertungsprozess: Kategorien sind *„Kristallisationspunkte des Denkens, ‚Schlüssel'-Begriffe“*[453]. Sie dienen in der Kodierung der Daten strukturierend als Ausgangsbasis für die Datenauswertung und spätere Interpretation. Die Auswahl der Kategorien zur Beobachtung erfolgte entlang der Fragestellung an Kernkategorien (oder „Klassen“), die dann im Sinne einer möglichen Operationalisierung beobachtbare „Symptome“, Indikatoren oder Zeichen ergaben.[454] Diese Indikatoren – eher *„semantische“*, *„natürliche“* Einheiten[455] – für bestimmtes Verhalten (z. B. kann Schweigen ein Indikator sein für Unsicherheit, Nachdenken, Höflichkeit, Unverständnis oder mehr) wurden den Kategorien theoretisch hinterlegt, sind aber im Beobachtungsbogen nicht explizit angeführt.

Nach FLICK werden *„Kategorien [...] an das Material herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt, wenngleich sie immer wieder daran überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden.“*[456] In der Studie wurden die Kategorien nach den Ergebnissen der Interviews und der kommunikativen Validierung angepasst im steten Versuch, die schwierige Spanne zwischen *„Offenheit und Strukturierung“*[457] zu bewältigen. So ergaben sich aus den Kernkategorien „echte Kommunikation“ und „Fotos“ Kategorien zum Foto an sich, zum Zeitrahmen und Lernziel der Unterrichtseinheit, zu den eingesetzten Methoden, der Sozialform und mündlicher Sprachproduktion – und manch andere (wie etwa „Aufmerksamkeit“ und „Grammatik“) sind schlussendlich wieder herausgefallen.

---

[453] Altrichter/Posch (2007): 197.
[454] Vgl. Greve/Wentura (1997): 80. Ich möchte den dort verwendeten Begriff *„Zeichensystem“* vermeiden, um nicht in Konflikt mit dem Zeichensystem/Code der Semiotik in Fotos zu geraten – hier gibt es weitere Parallelen: In der Beobachtung gibt es Wahrnehmung, Analyse und Interpretation auf ähnliche Art wie beim Betrachten von Fotos.
[455] Vgl. im Gegenzug *„formale[...]“* Einheiten, die den semantischen zugrunde liegen. Greve/Wentura (1997): 82.
[456] Flick (2002): 279.
[457] Flick (2002): 188.

In der Datenauswertung wurde schließlich *„axiales“* und *„selektives“* Kodieren[458] angewendet, also eine Kombination aus den Kernkategorien und den Kategorien, die mit Textstellen und Situationsausschnitten belegt werden.

Die Kategorien waren:

1. Lehrperson und Grundvoraussetzungen (Kap. 15.1)
    a. Lehrer-Lernenden-Verhältnis und Unterrichtsatmosphäre
    b. Lernendenindividuen und Gruppendynamik
    c. Lernziele und Lernzielkontrolle
2. Sprechen und echte Kommunikation (Kap. 15.2)
    a. Fehlerkorrektur und Sprechphasen
3. Emotion (Kap. 15.3)
4. Material und Medien (Kap. 15.4)
    a. Fotos
    b. Methode mit Bildern und Sozialform
    c. Technik
5. Äußere Umstände und Unterrichtsraum (Kap. 15.5)
    a. Zeit

13.6.2 Methode: Lehrerinterviews und kommunikative Validierung

Es wurden zwei themenzentrierte, teilstandardisierte[459], offene, schwach strukturierte[460] Lehrendeninterviews durchgeführt. Dafür wurde ein Leitfaden inklusive Kurzfragebogen zur Dokumentation der wichtigsten Daten zur Person[461] und *„Postscriptum“*[462] zur Erfassung der situativen Umstände entwickelt (siehe Anhang A). Im Postscriptum konnten Bemerkungen zum Kontext notiert werden, die auf das Interviewergebnis möglicherweise Einfluss nehmen konnten. Bei der Überarbeitung des Fragebogens wurde vor allem darauf Rücksicht genommen, ob die Fragen dem Interviewten genügend Spielraum für seine Sichtweise bieten, auch wenn diese Sichtweise der Frage entgegenläuft.[463]

Das Interview mit dem Lehrer der Gruppe A2 verlief vergleichsweise problemlos und harmonisch, hingegen ich nach dem zweiten Interview mit dem Lehrer der Gruppe B1 recht unzufrieden mit dem Ergebnis war. Nach dem Interview hatte ich den Eindruck,

---

[458] Flick (2002): 258. Am Impulsinterview wurde versuchsweise *„offenes“* Kodieren angewendet, um zu besserem Verständnis zu gelangen.
[459] Vgl. zu „teilstandardisierten Interviews“ Flick (2002): 143; Hopf (1995): 177f.
[460] Mayring (2002): 66f.
[461] Vgl. Flick (2002): 252.
[462] Vgl. Witzel (1985), zit. nach Flick (2002): 138.
[463] Vgl. die Checkliste bei Flick (2002): 195.

wenige Antworten auf meine Fragen bekommen zu haben, dass der Lehrer zu stark abgeschweift war und sich in Erzählungen verloren hatte. Darüber hinaus – und dieser Punkt ist essentieller – musste ich erkennen, dass die persönliche Nähe zum Interviewten (wir haben im Team-Teaching unterrichtet und eine daraus resultierende freundschaftliche Beziehung) einen Hinderungsgrund für mich darstellte, meine Position als aufmerksame, rücksichtsvolle Interviewende wahrzunehmen. Ich fühlte mich auf persönlicher Ebene angesprochen und das Interview verwandelte sich in eine Art Diskussion.

Beim Anhören der Aufnahme des Interviews zeigte sich jedoch, dass mein Eindruck – der ja nach dem Interview ein eher negativer war – gar nicht so sehr am Interviewverlauf festzumachen war. Ich stellte fest, dass die Inhalte vom Interviewten sehr bemüht vorgebracht wurden und ich dagegen nicht wenig dazu tat, das Interview in eine bestimmte Richtung zu lenken, Aussagen zu bewerten, Antworten vorlegte, eine Richtung bestimmte, den Befragten verunsicherte oder ihm gar ins Wort fiel, seine Aussagen „richtig" stellte oder ihn belehrte. Ich konnte mich in diesem Moment offensichtlich persönlich nicht so weit distanzieren, dass ich das Interview zu einem guten Ergebnis bringen konnte. Um die Daten dennoch für eine Analyse nutzbar zu machen, entschied ich mich für eine „kommunikative Validierung"[464] an einem zweiten Termin. Ich entnahm dem Interview die Hauptaussagen des Interviewten und legte sie ihm vor, er autorisierte sie (*„ja, ich glaube, das habe ich so gesagt")* oder legte sie einstweilen beiseite. Die autorisierten Aussagen fügte er in ein bereitgestelltes Raster ein, das sich vage an der SWOT-Analyse (***S**trengths*, ***W**eaknesses*, ***O**pportunities*, ***T**hreats*) der Wirtschaft orientiert und das ich verwendete, um die zahlreichen Aussagen leicht zu strukturieren (siehe das Raster inkl. der Aussagen im Anhang C). Die übrigen Aussagen wurden kommentiert, zwei davon mussten im Gespräch ungelöst bleiben: *„Bilder wecken Emotionen und Gefühle"* und *„Bilder funktionieren im Unterricht zum Sprechen gut, denn: ‚Ein Reiz weckt ein Gefühl und dann habe ich das Bedürfnis, mich dazu zu äußern."* Die kommentierten Aussagen fanden Eingang in die Analyse und die beiden ungelösten treffen den Kern des Ergebnisses der Studie (siehe Kap. 16).

---

[464] Siehe zu dem Begriff von *„Kommunikativer Validierung"* Flick (2002): 127, 325f; Mayring (2002): 147; kritisch bei Flick (1995a): 168–170; und als Teil der *„Struktur-Lege-Technik"* Flick (2002): 130–134. Der zweite Teil der Struktur-Lege-Technik ist hier zu vernachlässigen.

Die kommunikative Validierung wurde insgesamt sehr positiv vom Lehrer aufgenommen und Wertschätzung transportiert, die Situation war diesmal gänzlich entspannt und wertfrei. Der Vorteil der kommunikativen Validierung neben *„Gewinn an Authentizität"* ist, die *„inhaltliche Zustimmung des befragten Subjekts zu seinen Aussagen"*[465] einzuholen und dies zeigte sich hier deutlich. Erst durch die kommunikative Validierung wurden die Daten für die Studie verwendbar.

Ursprünglich sollte auch im B1-Unterricht beobachtet und die Ergebnisse in die Studie aufgenommen werden. Nach dem Interview habe ich mich aber dagegen entschlossen, neben einer möglichen persönlichen Involviertheit und Voreingenommenheit vor allem aufgrund der Situation der B1-Gruppe, die bereits einige wenige Tage vor der B1-Prüfung stand und der Unterricht deshalb stark darauf ausgerichtet war. Ich habe zwei Tage leer in dieser Klasse beobachtet, um einen möglichen Kontext der validierten Aussagen zu erhalten und möchte an dieser Stelle die Bemühungen des Lehrers, auch Fotos im Unterricht einzusetzen, um mir Möglichkeiten für die Studie zu präsentieren, wertschätzen. Im Folgenden wird demnach nur von der Unterrichtsbeobachtung in der Gruppe A2 die Rede sein.

13.6.3 Methode: Lernendeninterview

Das Lernendeninterview fand am Tag der Unterrichtsbeobachtung relativ kurzfristig während der letzten Unterrichtsstunde im Pausenraum mit zwei ausgesuchten Lernenden statt. Für die Lernendeninterviews lag auch ein kurzer Fragebogen zugrunde (siehe Anhang A), von dem das Gespräch aber stark abwich.

[465] Flick (2002): 325.

14 Fallstudie: Datenerhebung

14.1 Zeitplan

In den Phasen der Studie[466] wurde erst ein Institut im Wiener Zentrum gewählt, zu dem ich aufgrund meiner eigenen Unterrichtstätigkeit bereits gute Kontakte hatte, der Zeitrahmen wurde für Anfang Dezember 2011 festgesetzt. Nach der Kontaktaufnahme mit der Institutsleitung und kurzen Vorgesprächen wurde ein Ersttermin zur Besprechung der Inhalte, der Fotografien, der Methode und dem Interview vereinbart. Tab. 2 zeigt eine Übersicht über den Ablauf der Datenerhebung.

Datum	*Vormittag*	*Nachmittag*	*Abend*
Montag, 5.12.2011			**Interview Lehrer A2, Interview Lehrer B1,** Fotoauswahl
Montag, 12.12.2011	**leere Beobachtung Gruppe A2**		
Dienstag, 13.12.2011	**leere Beobachtung Gruppe A2**	leere Beobachtung Gruppe B1	**kommunikative Validierung des Interviews B1**
Mittwoch, 14.12.2011	**Beobachtung Gruppe A2 mit Foto-Einheit**	leere Beobachtung Gruppe B1 mit Foto-Einheit	

Tab. 2 Zeitplan der Datenerhebung

14.2 Das Institut

Das Institut, in dem die Beobachtung stattfand, ist ein öffentliches Institut im Zentrum Wiens, das um April 2010 neu eröffnet wurde. Lehrkräfte aus anderen Standorten wurden mitgenommen, neue eingestellt. Neben dem Angebot von Deutschunterricht für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte gibt es Computerkurse und ein Jobcenter mit Arbeitssuchetraining. Es werden Deutschkurse für Alphabetisierung, A1 bis B1 (aufgespalten in die Module A1, A1+, A1++, A2, A2+, A2++ mit jeweils 80 UE und B1 mit 160 UE) und zusätzlich berufsspezifische Kurse und Konversationskurse für Lernende mit Lernschwierigkeiten angeboten.

[466] Nach Flick (2002): 202.

Die Fragestellung kann am ehesten in den Niveaustufen ab A2 untersucht werden. Für meine Unterrichtsbeobachtung habe ich demnach Lehrpersonen der Gruppen A2, A2+, A2++ und B1 kontaktiert. Am Institut fand ich zwei Lehrer – beide männlich – (A2 und B1) die sich bereit erklärten, mit mir die Studie durchzuführen. Sie erwähnten in Vorgesprächen, dass die Bildarbeit eher ungewohnt für sie sei, sie sich aber sicher fühlten, sie in ihrem Unterricht durchführen zu können.

14.3 Interviews

In den Interviews zeigte sich in der Arbeit mit dem Leitfaden eine starke Abweichung in der Fragenabfolge und der fehlenden Detailliertheit der Fragen im Vergleich mit dem Leitfaden.[467] Ich habe in den Interviews weiters bemerkt, dass es besser ist, die Frage-Antwort-Struktur aufrecht zu erhalten, wenn sich das Interview nicht in Richtung einer Art Gespräch entwickeln soll. Dies ist einerseits wichtig für die fehlerfreiere Transkription (möglichst keine sich überschneidende Tonspuren), andererseits auch für die logische Abfolge. Ich erfuhr, dass Umformulierungen der Fragestellung durch mich für die Antwort keinen Mehrwert brachten – eine einfache Frage reichte, Klärungen passierten immer erst im Anschluss. Außerdem, dass meine langen Erklärungen vor allem nie dazu nütze waren, die Frage genauer zu definieren, sondern vor allem, um die Stimmung während des Interviews persönlicher zu gestalten.

Ich konnte in meinem Interviewstil einige Fehler erkennen (vor allem im Interview mit dem Lehrer der Gruppe B1), die auch durch das Impulsinterview als Übung nicht ganz zu tilgen waren: Ich zeigte eine Tendenz zu einem dominierenden Kommunikationsstil, fehlende Geduld oder fragte an Stellen nicht nach, die sich später als wichtig erwiesen. Aufgrund der begrenzten Zeit – auch im Anschlussgespräch zur Beobachtung – konnte ich leider meine Fragetechnik und auch das Feedback nicht zu hundert Prozent auf die mir ideal erscheinende Weise (Positives hervorheben, nachfragen, Negatives in Fragen umformulieren, Subjektives klar darlegen, keine Rechtfertigung herausfordern etc.) durchführen.

---

[467] *„So kann und soll der Interviewer im Verlauf des Interviews entscheiden, wann und in welcher Reihenfolge er welche Fragen behandelt."* Flick (2002): 143.

14.3.1 Interview: Lehrer Gruppe A2 (Emil)

Das Interview mit dem Lehrer der Gruppe A2 wurde am 5.11. am Institut nach dem Unterricht (ca. 16:00 Uhr) durchgeführt und dauerte ca. 25 Min. Der Lehrer Emil ist 39 Jahre alt und hat die DaF-Ausbildung an der VHS Favoriten in Wien absolviert. Er unterrichtet seit ca. zwei Jahren und ist seit einem Jahr am Institut.

Emil spricht sehr klar und ruhig, konzentriert und bedacht in geordneten Sätzen. Er ist sehr sensibel für die Bedürfnisse seiner Lernenden. Der Lehrer hatte für das Interview eigentlich nicht viel Zeit, war aber trotzdem sehr geduldig und überlegt in seinen Antworten. Er zeigte nur manchmal Unsicherheit in Bezug darauf, dass er noch nicht so lange unterrichtet und einiges noch nicht so machen kann, wie er sich das wünschen würde. Die Kommunikation war offen, ehrlich und auch sehr positiv, meine Rolle als ehemalige Kollegin war förderlich für die Vertrauensbasis. Ich schätze den Lehrer als einen sehr offenen, ehrlichen Menschen ein, eher ruhig, sehr gut strukturiert und vorbereitet (plant seine Kurse gesamt im Voraus und kopiert auch vor), sehr überlegt, sehr motiviert und einfühlsam.

Emil hat ca. zehn der vorgeschlagenen Fotos ausgewählt,[468] aber dennoch später eigene Fotos verwendet. Er hat seine Fotos (es waren mehrere) ausgesucht, weil sie einerseits seinem Ermessen nach dem A2-Niveau entsprechen, andererseits auch nicht zu abstrakt sind. Der Grund für die Fotoauswahl war für ihn, dass man zwar damit weitersprechen könne, sie sich aber auch für gelenktere Übungen eigneten. Er sah die Fotos einerseits als Impuls, darüber zu sprechen, andererseits als Themenunterstützung (Nachbarschaft) und als Ausklang des Themenbereichs (Wohnen). Seinen Angaben nach entscheidet er meist *„irgendwie spontan“,* wo das Gespräch über die Bilder hinführt, kannte die Zielsetzung für die Phase mit dem Foto noch nicht genau und würde sich im vorliegenden Fall auf das Sprechen und Nachbarschaftsfragen konzentrieren (vgl. zur Zielsetzung auch Kap. 15.1.3).

14.3.2 Kommunikative Validierung: Lehrer Gruppe B1 (Hugo)

Das Interview mit dem Lehrer der Gruppe B1 fand an das erste Interview anschließend statt und dauerte ca. 45 Minuten. Der Lehrer ist 31 Jahre alt und hat keine DaF-

[468] Das kurze Gespräch bei der Fotoauswahl und folgende Gespräche „zwischen Tür und Angel“ wurden nicht aufgenommen oder protokolliert, sondern gingen nur in Notizen ein.

Ausbildung. Er hat Linguistik studiert und unterrichtet seit fünf Jahren regelmäßig und Vollzeit. Am Institut ist er seit vier Jahren, auch schon vor der Eröffnung des Standorts.

Die kommunikative Validierung erfolgte einige Tage später während der drei Tage in der Unterrichtsbeobachtung und fand in gemütlicher Atmosphäre in einem Café statt.

14.4 Unterrichtsbeobachtung in der Gruppe A2

14.4.1 Die Gruppe A2

Im Kurs sind zwölf Lernende, alle zwischen 20 und 45 Jahren sind, aber eher jung. Der derzeitige Kurs ist ein A2-Kurs, im Kurssystem der erste von der dreigeteilten A2-Stufe mit jeweils 80 UE, am Ende wird mit der Prüfung das Level A2 erreicht. Zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung wurde bereits ca. die Hälfte der UE absolviert und der Band 2 des Lehrwerks „Schritte“ bis zum Ende durchgearbeitet. Die Kurszeit ist immer von 09:00–12:00 mit 20 Minuten Pause (3 UE); an einem langen Tag, dem Dienstag, von 09:00–13:00 (4 UE).

Abb. 36 zeigt den Sitzplan, der über drei Tage gleich blieb, am Mittwoch – dem Tag der Fotoeinheit – waren allerdings zwei Lernende (Saida und Seda) nicht da. Er zeigt auch die Raumaufteilung durch die beiden Säulen und die Herkunftsländer der Lernenden. Um zu minimieren, durch die Situation der Beobachtung zu viel Einfluss auf die beobachteten Personen zu nehmen,[469] versuchte ich mich im Unterricht etwas abseits zu positionieren (vorne und hinten in der Ecke), was mir die Möglichkeit gab, unbeobachtet zu notieren; außerdem haben sich die Lernenden nach einiger Zeit an meine Präsenz gewöhnt und auf mich „vergessen“, was ein erwünschter Effekt war.

Eine besondere Rolle in der Gruppe hatte Saida, eine Quereinsteigerin, die womöglich falsch eingestuft wurde. Nach Angaben des Lehrers spricht sie zwar sehr gut – wenn sie denn spricht –, aber ihr Schreiben ist noch viel schlechter als der Durchschnitt.

[469] Vgl. Greve/Wentura (1997): 58.

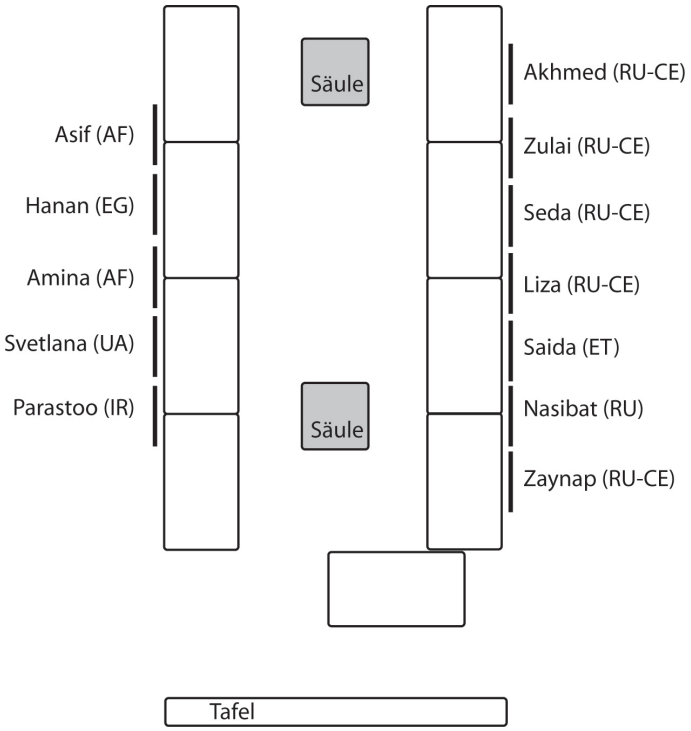

Abb. 36 Sitzplan

14.4.2 Der Unterricht

Das Thema über die drei beobachteten Tage war „Wohnen", dazu das Grammatikthema Wechselpräpositionen mit Akkusativ und Dativ. Am letzten Tag des Themas, dem der beobachteten Einheit mit dem Foto, war das vertiefende Thema „Nachbarschaft", insgesamt erschöpfte sich dies aber in einer Sammlung gemeinsamer Ideen und einem gemeinsam konstruierten Dialog, der strukturiert wiederholt wurde.

An den ersten beiden Tagen gab es einen Hörtext zum Thema „Umzug" aus den Österreichischen Hörgeschichten, einen Meldezettel zum Ausfüllen und Fragen zum Wohnen als Wiederholung. Dann ein Arbeitsblatt mit Möbelstücken, dazu Artikelsuche und anschließende Übung zu den Wechselpräpositionen im Sinne „Wohin stellst du den Kühlschrank?" – „Ich stelle den Kühlschrank in die Küche", was im Plenum geübt wurde. Am Dienstag begann der Tag mit einer Stillübung zu den Wechselpräpositionen, dann wurden zu Wohnungsgrundrissen Fragen gestellt und in Partnerarbeit geübt. Dann das Thema „Traumwohnung" und eine Gesprächsrunde dazu im Plenum, die sich in Richtung Landeskunde und Museen in Wien entwickelte. Schließlich Rückführung zur Traumwohnung und Fragen mit „sollen + Infinitiv" im Sinne von „Wie groß soll die Wohnung sein?" im Vergleich zu „Wie groß ist die Wohnung?" Als letzte Übung in Einzelarbeit einen Brief schreiben. Die letzte Stunde mit Überlänge an diesem Tag wurde

mit Einzelarbeit gefüllt, die Lernenden suchten sich aus einem bereitgestellten Pool von Aufgaben selbständig einige aus.

Am Mittwoch begann der Tag mit Wiederholungsübungen zum Grammatikthema der Wechselpräpositionen und schloss nach der Fotoarbeit mit einem Lesetext zum Thema Feiertage und einem Gespräch über den folgenden A2+-Kurs. Insgesamt war in den drei Tagen ein starker Fokus auf die Grammatik zu bemerken, wenn auch die Themenbehandlung einen guten, runden Überblick bot. Emils Einschätzung zum Unterricht der drei Tage aus dem Nachgespräch:

> *„Ja, ich glaube, es war ganz gut. Also wir hatten halt den Schwerpunkt Wechselpräpositionen, die Dativpräpositionen, das haben wir eigentlich schon lange geübt, das funktioniert ganz gut, und mit dem Akkusativ war das jetzt halt so einmal der Anfang, was noch ein bisschen dauert. Aber ich glaube, die Stimmung war immer ganz gut. Es war relativ ausgeglichen, auch kommunikativ und doch auch ruhigere Sachen und Konzentration auf die Grammatik. Also ich bin eigentlich ganz zufrieden."*

Dies zeigt eine reflektierte Selbsteinschätzung und eine gute Zusammenfassung der drei Unterrichtstage.

14.4.3 Kurze Darstellung der beobachteten Phase mit den Fotos

In der beobachteten Phase mit dem Foto (Dauer: ca. 1:10 h) startete der Lehrer mit „Hangman" („Nachbarschaftshilfe") und ließ dann den Begriff von den Lernenden definieren. Er zeigte anschließend die Fotos aus dem Internet (siehe Abb. 38) mit den Worten: *„Ein paar Situationen, die mit Nachbarschaft zu tun haben."* Dann wurde ein Foto nach dem anderen besprochen. Der Lehrer erklärte in dieser Phase viel und achtete auf bestimmte Strukturen und passende Verben. Die Lernenden waren aktiv und konzentriert dabei, sprachen aber nicht alle gleich viel. Dann wurde eine Situation exemplarisch herausgenommen und dazu Stück für Stück ein Dialog konstruiert, der danach einzeln nacheinander wiederholt wurde:

> *„Wir – fahren – nächste Woche – auf Urlaub. Könnten Sie bitte – meine Blumen gießen?" – „Ja gerne, das mache ich gerne. Ich gebe Ihnen die Schlüssel für meine Wohnung /von meiner Wohnung."*

In dieser Phase passierte alles im Plenum.

14.4.4 Das Lernendengespräch nach dem Unterricht: Auswertung

Ich habe mir für das Gespräch zwei Lernende herausgepickt, Hanan aus Ägypten und Zaynap aus Russland. Zaynap ist eine sehr gute Sprecherin und aktiv im Unterricht, Ha-

nan liegt beim Sprechen etwa unter dem Gruppendurchschnitt. Sie haben beide universitäre Ausbildung und Familie, in Österreich noch keine Arbeit. Die beiden klugen Frauen mit unterschiedlicher Muttersprache konnten sich gut verständigen und führten ein Gespräch auch weiter, ohne dass ich weiter fragen musste. Das Gespräch dauerte knappe 20 Minuten, war sehr freundlich und von viel Lachen begleitet. Die wichtigste Erfahrung durch das Gespräch war die vollkommene Zufriedenheit der Lernenden mit dem Unterrichtsstil des Lehrers. Sie schätzen die Ruhe und die Geduld des Lehrers sehr, was sich durch die folgende Episode gut zeigt:[470]

> Hanan*: „Stress, ich schreiben, immer ich habe Schularbeit, immer Stress und vergessen alles. Emil: Hanan, warum schreiben nicht? Hanan? Emil: Warum? (lacht)"* – Ich*: „Und jetzt ist es besser?"* – Hanan*: „Aber jetzt ist besser."*

Hanan hat also mithilfe des Lehrers gelernt, den Stress und ihre Angst vor Prüfungen abzubauen.

Das Gespräch ging über das Sprechen im Unterricht und Bilder, über die Familienkonstellationen in Ägypten, Russland und Österreich, über andere Deutschlehrer, über Hausaufgaben. Interessant ist hier, dass die Lernenden kaum einen Unterschied machten zwischen Bildern und Text, also auf die Frage, ob Bilder im Unterricht gut wären, meinte Zaynap: *„Bilder* auch *gut, verschiedene Situationen",* setzt damit also das Bild etwas in Nachrang zum Text und fügt hinzu: *„Für mich Sprechen besser. Ich kann lesen gut, ich kann schreiben gut."* Hanan: *„Aber ich sprechen nicht gut." (lacht).* Dass Sprechen für sie am wichtigsten ist, hat vor allem Zaynap immer wieder verdeutlicht.

Folgendes Beispiel zeigt gut, dass die Lernendenautonomie gut vom Lehrer unterstützt wird:

> Hanan*: „Ich nehme diese Papiere vom Tisch und immer zuhause am Abend 2 Stunden und 3 Stunden immer lesen und schauen."* Und an anderer Stelle: *„Soviel! Soviel! Aber ich liebe lernen."*

Hanan nimmt sich die Arbeitsblätter vom Tisch hinten, die der Lehrer zur freien Verfügung stellt und lernt und übt zuhause weiter. Die Lernenden haben angemerkt, dass sie noch zu wenig Hausaufgaben bekämen, was auch ihre starke Eigeninitiative veranschaulicht.

---

[470] Auch hier sind die Zitate nicht wörtlich zu verstehen, sie sind anschließenden Notizen entnommen.

15 Datenauswertung und –interpretation nach Kategorien

Schreiben ist leicht, man muss nur die falschen Worte weglassen.
Mark Twain[471]

Im Folgenden sind – sofern nicht anders angeführt – die Zitate dem Lehrerinterview mit Emil entnommen (gekürzte Fassung im Anhang E). Von der Unterrichtsbeobachtung können die Zitate nur sinngemäß wiedergegeben werden, da ich mich dabei nur auf das Protokoll, nicht aber auf eine Aufnahme stützen kann. Ich möchte im Anschluss kurze Folgerungen anführen, die – etwas pointierter formuliert – einen kurzen Überblick über die gezogenen Schlüsse liefern sollen.

15.1 Lehrperson und Grundvoraussetzungen

Der Lehrer der Gruppe A2 (Emil) ist in seiner Persönlichkeit sehr ruhig, kontrolliert und konzentriert, was im Interview wie im Unterricht stark hervortrat. Er zeigt wenig Emotionen und Bewegung, dafür aber viel Geduld und Verständnis. In seiner ruhigen Art schafft er eine Unterrichtsituation, in der die Lernenden viel Platz haben und selber recht gelassen sind. Die ruhige Lehrerpersönlichkeit spiegelt sich somit in der Lernatmosphäre wieder.[472]

Emil sieht seine Rolle als *„Moderator"*. Es ist ihm vor allem wichtig, eine gute Atmosphäre und gute Grundvoraussetzungen für das Lernen zu schaffen, die vor allem ein gutes Verhältnis zwischen allen, Vertrauen zu ihm als Lehrer bedeutet, dass sich alle wohl fühlen und sich *„möglichst gut verstehen halt miteinander".* Außerdem sieht er seine Rolle darin zu motivieren und den Lernenden Ziele vor Augen zu führen. Er beschreibt das so:

> *„Also mir ist es wichtig, dass einfach eine gute Atmosphäre herrscht, dass die Grundvoraussetzungen gut sind, dass sie motiviert sind, das war grad am Anfang sehr viel Motivationsarbeit und das hat aber gut funktioniert, sie sind alle motiviert. Und ich schaue immer, dass sie auch ein Ziel vor Augen haben, dass ich viel mit ihnen über ihre Ziele auch spreche, ja."*

Interessant sind hier zwei Aspekte: Erstens die Motivation, die der Lehrer so beschreibt, als wäre es eine Anfangsarbeit, die über die Kursdauer hinauswirkt. Diese Annahme ist berechtigt, wenn man bedenkt, dass es am Anfang darum geht, eine Art Grundatmo-

---

[471] Mark Twain, zit. nach VNR Verlag für die Deutsche Wirtschaft (2012): o. S.
[472] Die Persönlichkeit des Lehrers der Gruppe B2 (Hugo) ist eine sehr gegensätzliche – aktiv, voller Bewegung, höheres Sprechtempo und –lautstärke – dies resultierte in schnellerem, aktiverem Unterricht mit viel Bewegung in der Gruppe.

sphäre für alle zu schaffen, die den Rahmen für die weitere Arbeit absteckt, aber unberechtigt, wenn man die Motivation als ständig zu erneuernden Faktor sieht. Der zweite Aspekt sind die Ziele: Es wird hier nicht deutlich, ob es sich um Ziele für das Sprachenlernen oder um außerunterrichtliche Ziele handelt. Die scheinbar naheliegende Annahme, es handle sich um Sprachlernziele wäre insofern frappierend, als es eher (positiv) ungewöhnlich ist, diese den Lernenden auch vor Augen zu führen.

Auch der Lehrer der Gruppe B1 (Hugo) beschrieb seine Lehrerrolle unabhängig von Emil ebenso als *„Moderator".* Dies scheint nun ein Bestreben der Lehrer zu zeigen – wenn man den Begriff als „Gesprächsleiter" versteht – sich generell in den Gesprächen zurückzunehmen und die Lernenden in ihrem Gespräch zu leiten. In der Unterrichtsbeobachtung beider Gruppen allerdings zeigte sich noch ein anderer Eindruck: Die Lehrer übernahmen die Rolle des Fragenden und die Lernenden befragten sich untereinander nur auf Anweisung. In der Unterrichtsbeobachtung der Gruppe A2 wurden Gespräche beobachtet, die stark vom Lehrer ausgingen, die Lernenden stellten sich untereinander hauptsächlich „Meta-Fragen", d. h. den Unterricht, die Arbeitsaufgabe o. ä. betreffend. Hier könnte man die Lernenden dazu anzuhalten, sich auch gegenseitig Fragen zu stellen; wenn dies auch am Anfang ungewohnt sein mag, so kann es sich im Laufe des Kurses als „normale" Form der Spracharbeit manifestieren.

Emil sieht Lehren als ständigen Lernprozess, denn *„wenn's kein Lernprozess mehr ist, dann würd's mich wahrscheinlich auch gar nicht mehr so interessieren."* Deshalb empfand er die Hospitation (als Beobachtung mit Feedback) auch als positiven Druck, einmal wieder Bilder im Unterricht zu verwenden. Im Nachgespräch meinte er: *„Drum habe ich mich auch gleich gemeldet, weil das bringt mich auch wieder ein Stückerl weiter. Ich mag das gern, Hospitationen, also von mir aus könnte jede Woche wer kommen [...]"* Dieser Ansatz, bereit für Verbesserungen des eigenen Unterrichts zu sein, ist sehr selbstreflexiv und würde in der Aktions- und Handlungsforschung (vgl. Kap. 13.2) seine Anwendung finden, die die Forschung auch als *„Interaktionsprozess [...], in dem sich Forscher und Gegenstand verändern"*[473] sieht.

[473] Mayring (2002): 32.

Folgerungen:

— Der Lehrer kann seine Rolle als Moderator besser einnehmen, indem er sich selbst aus dem Gespräch mehr zurückzieht und die Lernenden dazu anhält, eigene echte Fragen auch untereinander zu stellen.
— Lehrendenhospitation (im Sinne der Aktions- und Handlungsforschung) kann dort, wo sie erwünscht ist, einen positiven Beitrag zur Lehrendenentwicklung beitragen.

15.1.1 Lehrer-Lernenden-Verhältnis und Unterrichtsatmosphäre

Zu vermuten ist, dass die ruhige Stimmung in der Gruppe hauptsächlich vom Lehrer induziert ist, der eine sanfte Ruhe vermittelt, die sich auch auf die Lernenden überträgt. Auch Hugo ist der Meinung, dass eine gute, fröhliche Stimmung für das Lernen förderlich sei. Im A2-Kurs war zu beobachten, dass sich die Lernenden durchgehend wohl mit dem Lehrer fühlten, sie hatten keine Angst, Fehler zu machen, auch Humor hatte viel Platz. In den Nachgesprächen mit den zwei Lernenden ergab sich große Zufriedenheit mit dem Unterricht und dem Lehrer, darüber hinaus auch mit dem persönlichen Lernfortschritt. Die Lernenden haben großen Respekt und großes Vertrauen in den Unterricht ihres Lehrers, fühlen sich gut aufgehoben und haben das Gefühl, dass sie in dieser ruhigen, geduldigen Atmosphäre sehr gut lernen können.

15.1.2 Lernendenindividuen und Gruppendynamik

Emil beschrieb im Interview seine Gruppe als *„relativ homogen“* bis auf eine Lernende, die erst nach A1 als Quereinsteigerin in den Kurs dazugekommen war und etwas Schwierigkeiten hat mitzukommen. Er meinte, sie *„passen sehr gut zusammen“*, seien eine analytische und sehr kommunikative Gruppe, was er betonte. Außerdem sei es eine *„überdurchschnittlich gute Gruppe für das Niveau“.* In der Unterrichtsbeobachtung zeigte sich, dass die Gruppe inkl. Lehrer einen bestimmten, aber sehr freundlichen, höflichen und respektvollen Umgang pflegte. Allerdings wurden gerade beim Sprechen hauptsächlich zwei bis drei Lernende (Zaynap, Parashtoo) aktiv, sie führten – in der Phase mit dem Foto – das Gespräch. Auch Hugo gab in der kommunikativen Validierung an, dass nicht alle Lernenden und Lernendengruppen gleich sind und gleich gerne von sich erzählen. Unter diesem Aspekt ist zu bedenken, dass in manchen Unterrichtsphasen einerseits die unterschiedliche Aktivität von Lernenden zu respektieren ist, andererseits Unterrichtsphasen geschaffen werden sollten, in denen auch Lernende, die von sich aus nicht so schnell aktiv werden, die Chance haben, sich einzubringen.

Die Stimmung im Kurs beschrieb der Lehrer im Interview als sehr gut. Die Lernenden seien zwar *„relativ ruhig“*, also nicht sehr extrovertiert, dafür aber sehr sozial, sie helfen sich gegenseitig. Außerdem seien sie sehr selbständig, es funktioniert sehr viel von alleine in der Gruppe. Diese Angaben bestätigten sich in der Unterrichtsbeobachtung. Dazu möchte ich eine kurze Anekdote einbringen: Am dritten Unterrichtstag kam Zulai weinend in den Kurs, eine Kollegin tröstete sie auf dem Gang. In der Unterrichtsstunde konnte sie auf eine Frage nicht antworten, weil ihr förmlich ein Kloß im Hals steckte. In der Pause konnte ich in Erfahrung bringen, dass sie Streit mit ihrem Ehemann hatte, der auch im Kurs ist und neben ihr sitzt. In dieser Pause trafen sich die Frauen im Warteraum, als eine Kollegin hereinkam und ihr einen Blumenstock brachte, was sie wieder zum Weinen brachte, diesmal wohl aus Rührung. Aus dem nachfolgenden Stimmengewirr konnte ich keine inhaltlichen Details entnehmen (es war nicht auf Deutsch), aber spürte den starken Zusammenhalt der Frauen, die Zulai trösteten, weil sie traurig war. Diese Situation zeigt, dass zumindest die Frauen – im Kurs sind nur zwei Männer – ein starkes Gemeinschaftsgefühl entwickelt haben, das über die Unterrichtssituation hinaus wirkt. Hier darf man den Unterricht als eine wichtige Form der sozialen Zusammenkunft begreifen, der – im idealen Fall – andauernde Kontakte und Freundschaften entstehen lässt. Dieses freundschaftliche Gefühl entsteht aus der Unterrichtssituation und den einzelnen Persönlichkeiten und wirkt auch wieder positiv auf den Unterricht zurück. Es wäre natürlich zu viel, von der Lehrperson dies als Ziel zu verlangen, doch darf das Potenzial des Unterrichts, Menschen kennen zu lernen und mit ihnen zu kommunizieren, nicht übersehen werden – für einige dieser Menschen sind die Kontakte im Unterricht die ersten länger andauernden, die sie in dem ihnen noch fremden Land erfahren.

Folgerungen:

- Die Kursatmosphäre ist wichtige Grundvoraussetzung für erfolgreichen Unterricht, in dem Lehrer und Lernende gleichermaßen Freude und Erfolg haben. Erreicht werden kann dies durch respektvollen Umgang und Authentizität des Lehrers in seiner Unterrichtspersönlichkeit.
- Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, Unterrichtsphasen zu schaffen, in denen auch Lernende, die von sich aus nicht so schnell aktiv werden, die Chance haben, sich einzubringen.

15.1.3 Lernziele und Lernzielkontrolle

Im Interview gab es keine explizite Frage nach dem Lernziel, da Emil im Vorgespräch erwähnt hatte, erst überlegen zu müssen, was er mit den Bildern machen wird und dann relativ spontan bzw. erst kurz vorher entscheidet. So ließ sich das Lernziel nur aus den Aktivitäten rekonstruieren (etwa: Die Lernenden sollen den Begriff „Nachbarschaft" verstehen und ein Gespräch mit Nachbarn mit typischen Themen führen können.) M. E. waren manche impulsive methodische (Fehl-)Entscheidungen auf das Fehlen eines übergeordneten Lernziels zurückzuführen (Gespräche ausgedehnt oder verkürzt, Sozialform etc.). Durch das Gespräch mit den Lernenden nach der Einheit wurde deutlich, dass die persönliche Einschätzung der Lernenden, ob sie im Unterricht einen Lernerfolg erreichen, sehr bedeutsam ist. Auf der anderen Seite stehen wiederum die offiziellen Prüfungen, die die Lernenden absolvieren müssen, oft, um ihren gültigen Aufenthaltstatus nicht zu verlieren. Hugo erkannte auch die diffizile Schere zwischen den oft für die Lernenden schwierigen Prüfungen, der knapp bemessenen Kursdauer und den persönlichen Anforderungen der Lernenden. Er meinte, dass er die schwierigen Anforderungen an die Lernenden immer im Kopf trägt. Seiner Meinung nach sind schlechte Rahmenbedingungen der Hauptgrund für das Scheitern mancher im Sprachlernprozess: *„Man sollte den Lernenden Anreize zum Lernen bieten, anstelle von Sanktionen."* Ich kann an dieser Stelle nicht detaillierter auf die Problematik der Aufenthaltsrechte, staatlichen Prüfungen und politischen Situation eingehen – auch weil diese Arbeit eher einen Ansatz vom Detail aufs Ganze verfolgt –, es soll aber angemerkt sein, dass diese Verhältnisse nicht unwichtigen, oft unmittelbaren Einfluss auf die gesamte Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichtssituation nehmen.

Folgerungen:

— Das Lernziel sollte von der Lehrperson – wenn auch nicht schriftlich ausformuliert – vor der Kurseinheit in Erinnerung gerufen werden, um einerseits den „roten Faden" zu gewährleisten und andererseits die spätere Überprüfung möglich zu machen.

15.2 Sprechen und echte Kommunikation

Sprechen trainiert der Lehrer *„auf verschiedene Art und Weise",* aber am liebsten über Dialoge, die auf dem Vorwissen (Wortschatz) der Lernenden aufbauen und in Situationen, die aus dem Alltag der Lernenden entstehen. Diese Übungen sind entweder klar

gedrillt oder aber frei und spontan. Eine Idee dabei – die auf der Akustik des Raumes gründet – ist die, dass die Lernenden einen Dialog in einer Gruppe zu dritt üben, wobei der dritte Zuhörer ist und korrigiert, dann wird gewechselt.

Es ist also eine theoretische Trennung von zwei Sprechphasen zu erkennen (gelenkt und frei, siehe auch 15.2.1), die im Unterricht zwar anvisiert wird, aber noch zu Lasten der freien Sprechphasen geht. In der beobachteten Einheit wurde nur ungenau zwischen den Phasen getrennt: Die zuerst freie Phase ging ohne Anzeichen in eine gelenkte über. Die freie Phase war erkennbar dadurch, dass der Lehrer Lernendenmeldungen frei aufnahm, unstrukturiert Fragen in die Runde stellte, in der Mitte stand und es vorerst keine bestimmte übergeordnete Aufgabenstellung an die Lernenden gab außer der Frage: *„Was sehen Sie auf dem Foto?“*

In der Frage nach echter Kommunikation interessiert vor allem die Art der Fragestellungen: Wer fragt wen? Sind dies echte Fragen oder kennt der Lehrer schon die Antwort? In der Unterrichtssituation konnten beide beobachtet werden:

Bsp. A: E = Emil, L = Lernende/Lernender (sgl./pl.)

E: Welche Situationen kennen Sie noch, wo Sie den Nachbarn helfen können?
L: [...]
E: Unfall, es ist etwas passiert im Haus.
L: Wenn das Haus brennt.
E: Oder wenn das Haus brennt...
L: Kommt alle Nachbarn, alle.
E: ...kommen alle Nachbarn zusammen.
[...]

Bsp. B:

E: Oder wie sagt man, welches Verb verwendet man, wenn man Tieren Essen gibt?
L: (schweigen)
E: Wer von Ihnen hat eine Katze zuhause?
L: (durcheinander)
E: Haben Sie eine Katze oder einen Hund?
L: (durcheinander) Nein... / Ja...
E: Was müssen Sie kaufen für die Katze im Supermarkt?
L: Kitekat.
E: Kitekat, ja.
L: (lachen) Futter.
E: Futter, ja, und das Verb?
L: Können Sie futtern...
E: Füttern, ja, können Sie meine Katze füttern? (Schreibt auf: „das Futter“).
[...]

In Bsp. A aus der Situation mit dem Foto wurde eine echte Frage gestellt, der Lehrer kannte die Antwort nicht, half aber bei der Formulierung. In Bsp. B. kommen echte und unechte Fragen vor, unechte, wenn der Lehrer die Antwort kennt und er eine bestimmte Antwort evozieren möchte (*„Was müssen Sie kaufen für die Katze im Supermarkt?“, „Und das Verb?“).* Der Lehrer stellte insgesamt sehr wenige echte Fragen. Die Lernenden selbst ebenso, sie stellten sich untereinander hauptsächlich Meta-Fragen. Diese Art der Kommunikation passt nicht zur Vorstellung des Lehrers als Moderator: Wenn echte Kommunikation stattfinden soll, kann der Lehrer keinen Wissensvorsprung haben (vgl. Kap. 7), er kann also die Antworten nicht schon kennen.

Generell sind auch Fragen zwischen den Lernenden zu unterstützen. Sehr bezeichnend ist, dass Emil im Interview erwähnt, *„oft kommen die Fragen ja auch von anderen natürlich, obwohl das ja auch selten ist, eigentlich.“* Er sieht es eher als Problem, wenn sich Lernende untereinander fragen, denn das *„kann auch schwierig sein, nicht, wenn du dann jemanden hast, der fragt und fragt und fragt und du muss ihn dann vielleicht ein bisschen zurückhalten“.* Damit zeigt sich wieder gut der Wunsch nach Kontrolle des Gesprächs – etwas im Gegensatz zum Moderator – und die unterschiedliche Lernendenaktivität.

Insgesamt wurden viele Möglichkeiten zu echter Kommunikation ausgelassen. Die Frage nach den eigenen Nachbarn, nach Einschätzungen einer guten Nachbarschaft und Erlebnissen dazu etwa könnte zu persönlichen Äußerungen führen. In diesem Fall stellt das Thema eigentlich eine sehr gute Möglichkeit dar, über reale Begebenheiten zu kommunizieren, ohne den Lernenden persönlich zu nahe zu treten, wie das der Lehrer befürchtet. Emil war außerdem gerade umgezogen, eine etwas progressivere Form der echten Kommunikation wäre, den Lernenden anzubieten, zu seiner neuen Wohnung Fragen zu stellen.

Hugo legt im Unterricht größten Wert auf das Sprechen, *„weil sie das wirklich brauchen“.* Wichtiger als die korrekte Form ist ihm kommunikative Kompetenz. Dies ist auch wieder niveauabhängig: In höheren Niveaus geht es beim Sprechen hauptsächlich darum, gelernte feste Strukturen produktiv anwenden zu lernen, Produktivität zählt aber in allen Niveaus. Der Lehrer ist der Meinung, dass Sprechen stark davon abhängt, wie viel jemand wirklich sagen will, außerdem gibt es intro-/extrovertiertere Lernende.

Folgerung:

— Echte Kommunikation stützt sich stark auf echte Fragen, die Lernenden sollten deshalb dabei unterstützt werden, echte Fragen zu entwickeln und zu stellen.

15.2.1 Fehlerkorrektur und Sprechphasen

Für die Fehlerkorrektur trennt Emil nach eigenen Angaben zwischen gelenkten Phasen (etwa ein Dialog zur Gesprächskonstruktion), in denen streng korrigiert wird (*„da verbessere ich wirklich jeden Fehler“*), und freien Phasen der Konversation und Diskussion, in denen *„eher wenig bis gar nicht“* korrigiert wird. Wenn die Lernenden aber Fehler machen, bei denen sich der Lehrer denkt, *„wo ich wirklich sag, also das müssen sie jetzt schon... [wissen/können]“*, korrigiert er bzw. macht sie darauf aufmerksam: *„Ich versuch sie aufmerksam zu machen, dass sie ein bisschen auch nachdenken, beim Sprechen (lacht).“* Er versucht, die Lernenden zu langsamerem, bedachterem Sprechen anzuhalten, *„nicht spontan alles aus sich raus[zu]lassen“.* Das ist wieder stark mit der Persönlichkeit des Lehrers zu verbinden, der selbst sehr ruhig und bedacht spricht, er trainiert Sprechen also eher nach seiner eigenen Sprechweise.

Wichtig ist Emil in der Fehlerkorrektur in gelenkten Phasen, dass er die Lernenden erst aussprechen lässt, bevor er korrigiert. Aber oft *„geht es einfach nur drum, sich ein bisschen zu unterhalten und da korrigiere ich dann überhaupt nicht, eigentlich, ja.“* Die Unterrichtsbeobachtung liefert auch hier noch ein etwas anderes Bild: Die theoretische Trennung von zwei Sprechphasen findet sich in der Praxis so nicht wieder, es ist nicht immer ganz klar, welche Sprechphase gerade stattfindet. In relativ freien Sprechphasen der Konversation werden dann auch häufig grammatikalische Fehler korrigiert. Auch Hugo gab an, in unterschiedlichen Sprechphasen auch unterschiedlich zu korrigieren (und insgesamt weniger oft, als es die Lernenden von ihm wünschen). Die kurze Unterrichtsbeobachtung in der Gruppe B1 zeigte, dass dies zum Großteil bereits umgesetzt wird, wenn auch in freien Sprechphasen grammatikalische Erklärungen wieder Eingang fanden.

Auf meine Frage, warum er Saida (die Quereinsteigerin) beim Rundum-Sprechen nicht aufgefordert hat – es ist aufgefallen, dass es genau die Lernende ist, die nicht von sich aus spricht – meint Emil, er habe es schlicht vergessen, obwohl er normalerweise großen Wert darauf legt, dass in so einer Fragerunde auch wirklich alle drankommen. Ob-

wohl dieser Einschätzung verständnisvoll Glauben zu schenken ist, zeigt dies doch auch, dass es manchmal passieren kann, gerade Lernende, die sehr wenig oder sehr viel sprechen, „unter den Tisch“ fallen zu lassen, weil sie entweder übersehen werden oder die Geduld fehlt, sie ausreden zu lassen und sie gebremst werden. Eine Lösung dafür könnte sein, die Lernenden öfter in Gruppen oder zu zweit sprechen zu lassen, damit sich ihre Sprechzeit insgesamt erhöht. Dass sich dadurch gleichzeitig der Lärmpegel im Unterrichtsraum erhöht, kann man getrost in Kauf nehmen: Viele Lernende fühlen sich sicherer, wenn sie beim Üben nicht von allen gehört werden.

Folgerungen:

— Die erwünschte Trennung von gelenkten und freien Sprechphasen sollte offen dargelegt durchgeführt werden.
— Damit alle Lernenden – aktivere wie weniger aktive – eine Chance auf gleichen (hohen!) Sprechanteil bekommen, sind Paar- und Gruppenarbeiten dem Plenum sooft als möglich vorzuziehen.

15.3 Emotion

Der Lehrer reflektiert seine Unterrichtstätigkeit stark, etwa in Bezug auf Emotion:

> *„...das ist vielleicht ein Schwachpunkt, weil ich selber nicht so ein emotionaler oder nicht so ein extrovertierter Mensch bin, insofern strahlt das dann wahrscheinlich auch auf den Kurs aus. Dass ich das vielleicht nicht so gerne oder ein bisschen Angst hab davor [vor Emotion], das könnte sein.“*

Hier zeigt sich neben dem selbstreflexiven Zugang der Umgang mit Emotion: Was nicht kontrollierbar ist, wird eher vermieden und die Lernenden reagieren darauf. Das mag in den – positiven, aber auch negativen – Erfahrungen begründet liegen, die Emil damit im Unterricht schon gemacht hat:

> *„Es [kann], wenn die Leute Emotionen rauslassen [...], in einem Konflikt enden [...] oder [...] auch sehr positiv [sein]. Ja, auch wenn jemand weinen muss, oder, also, über die Vergangenheit sprechen, muss nicht jetzt unbedingt dann negativ enden. [...] für die Person ist es vielleicht auch gut, [...] manche haben vielleicht sogar das Bedürfnis, dass sie das einmal rauslassen können. Aber so ein bisschen Angst habe ich dann doch, weil ich weiß es nicht, ich bin kein Sozialarbeiter und ich weiß dann auch nicht, wie soll ich mich verhalten, wenn da jemand zusammenbricht [...], davor hab ich vielleicht ein bisschen Angst.“*

Der Lehrer fühlt sich also für gewisse Emotionen im Unterricht schlicht nicht geschult, im Vergleich mit dem *„Sozialarbeiter“*, der auf emotionale Situationen vorbereitet sein sollte. In der Gruppe seien Emotionen auch schwieriger zu kontrollieren als im Zwiege-

spräch, meint er. Der Lehrer vermeidet somit bestimmte prekäre Fragen, etwa die nach der persönlichen Vergangenheit. Wenn es Fragen nach der Vergangenheit gibt, dann eher allgemein und die Lernenden können antworten, wie sie möchten. Er merkt aber intuitiv, wenn jemand sprechen möchte und dann fragt er schon nach.

Angst ist eine häufig angesprochene Emotion in Bezug auf Unterricht und das Sprechen lernen in der Fremdsprache. Zu Zeiten von COMENIUS war es noch üblich, den Schülern Angst zu machen, um sich ihre *„lebhafte Aufmerksamkeit"* zu sichern.[474] Heute dagegen Hugo: *„Es ist mir sehr wichtig, den Lernenden die Angst vor dem Sprechen zu nehmen."* Angst vor dem Sprechen kann man nicht direkt beobachten, sondern nur über bestimmte Anzeichen. Ein Anzeichen für die Angst vor dem Sprechen könnte sein, wenn sich Lernende nicht von sich aus zu Wort melden. Dies konnte im Unterricht häufig beobachtet werden, Gespräche wurden zumeist von einigen „stärkeren" Lernenden geleitet. Dies ist aber wiederum nicht direkt auf Angst der anderen zurückzuführen. Wenn auch die Vermutungen aufgrund der sehr positiven Unterrichtsatmosphäre im A2-Kurs dahin gehen, dass die Lernenden eher keine Angst vor dem Sprechen haben, so kann keine finale Aussage darüber gemacht werden. Zu folgern bleibt, dass die beiden Lehrer zumindest für das Thema Angst stark sensibilisiert sind.

Folgerungen:

- Die Lehrperson kann sich auf Emotionen nur soweit einlassen, wie sie sich damit wohl fühlt.
- Eine positive, angstfreie Atmosphäre unterstützt das Sprechen.

15.4 Material und Medien

Emil bemüht sich um große Methoden- und Materialvielfalt und verwendet als Sprechimpuls auch manchmal Hörtexte, etwa einen Dialog im Hörtext, der als Puzzle rekonstruiert wird. Er erstellt außerdem viele eigene Arbeitsblätter, verwendet viel Zeit und Mühe darauf. Wenn im Unterricht Sprechen trainiert wird, dann, so Emil, *„setze ich mich oft nachher hin und mache daraus dann noch irgendwas Schriftliches. Dass das zusammenpasst."* Aus den Dialogen entnimmt er entweder *„die Grammatik, die dafür relevant ist"* oder produziert daraus einen Lückentext o. ä. Damit zeigt er Eigeninitiative und

[474] Comenius (1957): 172.

nimmt Lernendenprodukte als Material für spätere Übungen, was sehr zu unterstützen ist. Für den Lehrer ist es das Ideal, das zu verwenden, was die Lernenden produzieren. Er merkt aber auch an, dass das sehr zeitaufwändig ist und er dazu nicht immer die Zeit zur Verfügung hat, aber *„so vom Ablauf her"* ist das für ihn optimal. In der Unterrichtsbeobachtung ist aufgefallen, dass sich Emil viel Mühe bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien gibt (immergleiche Kopfzeile auf Arbeitsblättern, laminierte Bilder und Kärtchen). Darüber nimmt er aber den Lernenden auch die Chance, selbst diese Dinge herzustellen, eigene Aufgaben zu entwickeln. Die Angaben für einen Brief könnte man im Plenum gemeinsam erarbeiten, eine Skizze der eigenen Wohnung, die sich als Partnerübung zu den Wechselpräpositionen eignet, auch. Neben der aktiven Teilnahme der Lernenden am Lerninhalt würde ihm das Zeit bei der Vorbereitung ersparen. Im Nachgespräch zum Unterricht haben wir diesen Aspekt auch thematisiert und Emil meinte dazu nur: *„Das habe ich im letzten Kurs gemacht."* Emil ist sich also dieser Möglichkeiten sehr wohl bewusst und wendet sie auch abwechslungsreich an.

Der Lehrer geht immer mehr dazu über, Sachen aus dem Buch (Schritte 1 und 2) auszulassen, weil er nicht so gern mit dem Buch arbeitet, er empfindet es eher als *„Korsett"* und danach als *„Befreiung"*, wenn er im A2-Kurs damit fertig ist. Er spricht an, dass ein Unterricht ohne Lehrwerk zwar in der Vorbereitung mehr Arbeitsaufwand bedeutet, es ihm aber mehr Spaß macht und ihm dann nicht langweilig wird, auch nicht im Unterricht: *„Mir ist [wäre] ja dann* selber *langweilig."* Ohne auf die Vor- und Nachteile eines Lehrwerks im Unterricht näher einzugehen, sei hier angemerkt, dass es doch kaum eine Unterrichtssituation geben mag, die ausschließlich mit dem Lehrwerk arbeitet. Fotos können die notwendige Ergänzung zur Arbeit mit dem Lehrwerk bieten, aber auch davon unabhängig eingesetzt werden.

Der Lehrer versucht in seinem Unterricht verstärkt auch neuere Medien (Videos, Filme) einzusetzen, er sieht das noch als *„ein Projekt".* Er verwendet vor allem Fernsehen (ORF-Videothek), daraus etwa Wetterbericht oder Nachrichten in A1 und in höheren Stufen ist der Einsatz noch in Planung. Derzeit schafft er es zumindest einmal in jedem Modul.

Folgerungen:

— Fotos können die notwendige methodische und mediale Abwechslung unterstützen.

— Das Erstellen von eigenem Material ist in der Unterrichtsvorbereitung sehr zeitaufwändig, Fotos können diesen Aufwand zugunsten methodischer Überlegungen und Zielsetzungen entlasten.

15.4.1 Fotos

Zum Lehrwerk Schritte meint Emil: *„Das einzige, was ich wirklich gerne mache, sind die Fotogeschichten."* und *„Weil das mit den Fotos, das funktioniert immer sehr gut."* Er begründet seine gute Erfahrung damit, dass die Lernenden dann sehr aktiv werden und ihre Fantasie angeregt wird. Die eigene Materialsuche scheiterte bisher noch am Zeitmangel. Auch an der fehlenden Zeit, sich *„damit zu beschäftigen"* und mit fehlender Erfahrung begründet der Lehrer, dass er Fotos noch nicht oft im Unterricht eingesetzt hat. Mit Zeichnungen (Situationsbilder), die er für Grammatikübungen verwendet, hat er mehr Erfahrung. Interessant ist hier, dass der Lehrer die Erfahrung mit der Zeit gleichsetzt, die er für gewisse Dinge aufwendet. Er sieht das Lehren – hier wieder reflektiert – als ständigen Lernprozess und ist etwa zum Thema Foto *„irgendwie noch nicht so richtig gekommen".*

Der Lehrer hat das Bild mit der Frau auf der Bank (Abb. 37) zwar vorausgewählt und ausgedruckt, aber schließlich nicht verwendet und begründete dies im Nachgespräch damit, *„also das war mir jetzt zu offen, [...] ich wollte ein bisschen was Konkreteres machen, aber im Prinzip wär's egal gewesen [...] Aber ich werde das dann sicher im nächsten Modul, also machen, weil das ist super das Foto."* Er verwendete andere Fotos (Abb. 38), die sicherlich jedes für sich auch einige der Kriterien (z. B. kommunikative und soziale Offenheit) erfüllen.

Hugo meinte in der kommunikativen Validierung, dass Bilder auch in niedrigen Niveaus eine gute Möglichkeit sind, Lernende zum Sprechen zu bringen, sofern es Bilder sind, mit denen sich die Lernenden in – positive oder negative – Relation setzen können (vgl. zur Identifikation Kap. 4.1 und 9.5). Er meinte, dass Bilder mit Menschen und Lebewesen besser geeignet sind als Bilder von Dingen, war sich aber nicht ganz sicher, ob es nicht doch das Unbekannte im Bild ist, das gut funktioniert. Dieser Ansatz des Neuen, Unbekannten ist interessant insofern, als er die vorgeschlagenen Kriterien widerspiegelt (und ausgeschlossen werden kann, dass diese Idee durch Beeinflussung meinerseits zustande kam). Er befand auch, dass er kaum oder zu wenig Bilder im Unterricht verwen-

det. Der Grund dafür ist bekannt: *„Ich glaube, ich denke einfach gar nicht so viel daran, dass ich auch mit Bildern arbeiten könnte."* Bilder seien kaum Thema, auch bei Kollegen nicht. Nach Gesprächen mit Kollegen funktioniere die Arbeit mit Bildern auch nicht so gut. Wenn der Lehrer Bilder verwendet, dann meist aus dem Internet, methodische Ideen bekommte er von Lehrwerken, Kollegen oder Unterrichtshospitationen oder der gängigen vierten Variante: *„Oder ich lasse mir selbst was einfallen."* Das Curriculum liefert keine Ideen, nur Vorgaben.

Folgerungen:

— Fotos machen aktiv, regen die Fantasie an.
— Der Einsatz von Fotos soll für sich alleine stehen dürfen (keine grammatikalische Übung oder Schreibübung anschließen), um die Wichtigkeit der Arbeit mit Bildern hervorzuheben.
— Über Bilder sollte gesprochen werden, auch im Lehrerkollegium, Bilder und Methoden sollten zur Verfügung gestellt werden, Bilder sollten in die Curricula Eingang finden.

Abb. 37 Fotoalternative zum Thema Nachbarschaft (Foto: Harry Weber)[475]

[475] Weber (1994): 39.

Abb. 38 Fotos zum Thema Nachbarschaft (Quelle: Internet)

15.4.2 Methode mit Bildern und Sozialform

Im Interview erzählte Emil von vorangegangenem Einsatz von Bildern:

> *„[...] z. B. letztes Mal hab ich das [Situationsbild] im Park genommen. Ja, dann machen wir [...] einfach einmal Wörter, also einfach einmal schreiben, welche, was sehen sie auf dem Foto oder da Artikel suchen, das kennen sie, Dinge, die unbekannt sind, besprechen, dann bisschen Akkusativ eben üben, ‚Ich sehe einen/eine...' usw. Und dann gehe ich dazu über, [...], dass ich eine Situation herausnehme und sie [...] vielleicht kurze Dialoge schreiben, ja, also im Park, da ist eine Familie, die ein Picknick macht z. B. worüber sprechen die, so in die Richtung. Da kann man relativ lang bzw. auch sehr differenzieren, dann auch, ganz gut."*

In den Übungen vermischte er: Er aktivierte Vorwissen (Wortschatz) und ließ auch gleich Artikel dazu suchen (Grammatik). Dann klärte er Unbekanntes (Wortschatz) und übte dann den Akkusativ (Grammatik). Wie man dabei Binnendifferenzierung umsetzen kann, bleibt ungeklärt.

In der beobachteten Einheit wurde das Vorwissen der Lernenden aktiviert, als der Lehrer am Anfang der Phase das Wort „Nachbarschaftshilfe" mit dem Spiel „Hangman" erraten ließ. Das Spiel war jedoch insofern schon etwas abgenutzt, als er es am Tag zuvor schon eingesetzt hatte und es sich in einem Buchstabenraten erschöpft, ohne auf Inhalte einzugehen. Die Motivation der Lernenden war dabei auch wesentlich geringer als am Vortag (ob dies an anderen Komponenten lag, kann jedoch nicht ausgeschlossen werden).

Die Lernenden bringen alle eine Vergangenheit mit in den Unterricht, haben alle eine Geschichte, eine Familie, einen Weg, auf dem sie nach Österreich gekommen sind, außerdem ein Wissen über die Welt. Darüber hinaus bringen sie sprachliches Vorwissen mit in den Unterricht, da sie in einer deutschsprachigen Umgebung leben. In den drei Unterrichtstagen wurde das Weltwissen der Lernenden nur an einigen Stellen aktiviert (Stichwort: echte Fragen), das sprachliche Vorwissen konnte in dieser kurzen Zeitspanne ohne Vergleich nicht untersucht werden.

Im Nachgespräch habe ich dem Lehrer ein Assoziogramm zum Thema „Nachbarschaft" als Variante der Einstimmung vorgeschlagen. Er kennt diese Methode, hatte aber Angst, bereits zu viel vorwegzunehmen. Dies ist allerdings nicht zu unterstützen, da die Vorschläge darin ja von den Lernenden kommen und somit nichts „vorweggenommen"

werden kann. Emil konnte sich aber auch vorstellen, dass das eine gute Möglichkeit sei, erstens das Vorwissen zu aktivieren und zweitens die Phrasen bereits auf der Tafel zu sammeln, um sie dann im Gespräch über die Bilder schon parat zu haben (im Unterricht wurde das Gespräch häufig durch den Gang zur Tafel unterbrochen, wo der Lehrer immer wieder Wörter aufschrieb).

Zwischen Analyse und Interpretation wurde nur teilweise getrennt. Eine Bildbeschreibung im Sinne von „Was ist auf dem Bild?“ wurde eher von den Lernenden initiiert, sie beschrieben mit Wortschatz die Bilder. Dieses Vorwissen hätte zuvor schon aktiviert werden können. Der Lehrer stellte den Lernenden Fragen eher in die Richtung „Was machen die Personen auf dem Bild?“. Dass sich die Interpretation der Fotos auf die Bildbeschreibung beschränkte, ist vor allem auf die relativ geschlossenen Fotos zurückzuführen, die symbolisch für verschiedene Nachbarschaftssituationen stehen sollten, also eher schlicht illustrierten. Der Vorstoß der Lernenden, über die Fotos sprechen zu wollen, zeigt allerdings ein Grundinteresse an der Arbeit mit Bildern. Die Phase kulminierte in einem konstruierten Dialog, der von den Lernenden einzeln nacheinander wiederholt wurde, war also stark gelenkt und hätte durch Rollenspiele größere Realitätsnähe erfahren können (vgl. auch Kap. 7.2 bis 7.4).

Folgerungen:

- Das Vorwissen der Lernenden sollte unbedingt aktiviert und gesammelt werden, um einen individuelleren Einstieg in spätere Übungen zu finden und sprachlich auf Folgeübungen einzustimmen.
- Die Trennung von Analyse und Interpretation spielt in der Arbeit mit offenen Fotos eine Rolle, wenn die Fotos für sich alleine stehen.
- Die einfache Beschreibung von Dingen sollte der Kommunikation über Unbekanntes und der Erzählung persönlicher Ereignisse Platz machen, um die Lernenden in ihrer Person einzubeziehen und echte Kommunikation auch im Unterricht möglich zu machen.

Sozialform

Die gesamte beobachtete Einheit – und auch große Teile der restlichen Einheiten – fand nur im Plenum statt, nützte also nicht die Vorteile der Paar- und Gruppenarbeit. Vor- und Nachgespräche ergaben eine Abwendung des Lehrers von der Sozialform der Gruppenarbeit, er meinte, dass diese nicht so gut funktionierte, die Lernenden diese nicht so

gut annehmen würden. Zu überlegen ist, woher diese Abneigung der Lernenden stammen könnte und was der Lehrer dagegen tun kann: Möglicherweise haben die Lernenden Angst, etwas Wichtiges zu verpassen oder fühlen sich ohne die Korrektur des Lehrers allein gelassen und haben Angst, etwas Falsches zu lernen. Nun liegt es am Lehrer, einerseits die Wichtigkeit dieser Form verständlich zu machen und andererseits in Einzelfällen stets als Hilfe zur Verfügung zu stehen bzw. bestimmte Ergebnisse später im Plenum für alle noch einmal zu sammeln. Emil beschreibt seine Bemühungen in diese Richtung so:

> *„Ja, es ist manchmal so, manchmal so. Also ich muss sie immer anstacheln, dass sie dann wirklich sprechen. Das ist oft [...] so ein Kampf, dass sie dann [...] eher sich aufs Schreiben konzentrieren. Das muss ich immer [aus ihnen] rauskriegen, dass sie nicht immer nur an den Zetteln hängen und immer nur schreiben, schreiben, schreiben."*

Die Lernenden in der sehr analytischen Gruppe stützen sich also stark auf geschriebene Sprache. Es könnte eine Möglichkeit sein, in bestimmten Phasen bewusst Notizen zu „verbieten", um die Konzentration auf das gesprochene Wort zu erhöhen.

Rollenspiele sind für Hugo vor allem ab dem Niveau B1 wichtig, weil ab dann die Lernenden lernen sollten, sich in andere Rollen hineinzuversetzen. Kleinere Rollenspiele sind allerdings auch schon in niedrigeren Niveaus eine gute Möglichkeit, Kommunikationssituationen einzuüben und den Sprechanteil der Lernenden zu erhöhen.

Folgerungen:

— Die Relevanz von Übungen in Paar- und Gruppenarbeit sollte den Lernenden parallel zu ihrem Einsatz vermittelt werden.

15.4.3 Technik

Das Interview ergab, dass Emil zwar ein Buch mit Situationszeichnungen auf Folien besitzt, diese aber eingescannt hat und ausdruckt, *„weils mit dem Overhead nicht so richtig funktioniert".* Das bedeutet neben einem großen zeitlichen Mehraufwand auch wieder ein Bevorzugen der einzelnen Kopie für jede/n Lernende/n. Im Gegensatz dazu – oder auch genau in Verbindung damit – bezeichnet Hugo den technischen Fortschritt heutzutage als große Erleichterung seiner Unterrichtsvorbereitung. Damit könnte jetzt das In-

ternet gemeint sein, der Computer, der Scanner – den Overhead-Projektor schließt dies vermutlich aus.

Im Nachgespräch zum Unterricht haben wir die Tafelverwendung besprochen: Neben Grammatikdarstellungen wird der Tafelanschrieb von Emil – und wohl auch allgemein – hauptsächlich für das Notieren von neuen Wörtern verwendet. Dies könnte noch verstärkt genutzt werden, indem auch Phrasen und einzelne Sätze, Grammatikübersichten als Wiederholung oder Referenz für die Lernenden notiert werden. Der Lehrer hat dies positiv aufgenommen und wird versuchen, die Tafel besser zu nutzen. Man muss dazu anmerken, dass der Tafelanschrieb zwar für neue Wörter sehr hilfreich ist, die mündliche Erklärung im Sinne eines maximalen Inputs für die Lernenden aber nicht ersetzen sollte – und diesen mündlichen Erklärungen gab der Lehrer eben den Vorzug.

15.5 Äußere Umstände und Unterrichtsraum

Die Akustik ist lt. Lehrer nicht besonders gut, diese ist auch eine Entscheidung für bestimmte Methoden, hier die Sozialform:

> *„Ja, dass sie sich abwechseln, ja. Das hat vor allem akustische Gründe, weil wenn so viele auf einmal, dann wird's oft zu laut, also ich hab auch schon Leute gehabt, die schreiend den Raum verlassen haben, weil es so laut war... und sich die Ohren zugehalten haben, weils dann zu laut wird. Und dann hallt es so ein bisschen und dann, ja. Und dann mach ichs so zu dritt, dass immer zwei und einer ist dann der Beobachter, der dann ein bisschen kontrolliert und ja, so funktioniert das ganz gut."*

Auf der Akustik begründet sich also die methodische Entscheidung, Dialoge zu dritt einzuüben. Diese Form des Übens konnte in der Unterrichtsbeobachtung nicht beobachtet werden.

Im Unterrichtsraum stehen zwei Säulen, die teilweise die Tafel und die hinteren Reihen verdecken. *„Aber es hat sein Positives, weil [...] ich sitz nie da vorne oder nur, wenn ich grade nicht aktiv bin, [...] dadurch bin ich immer gezwungen, bei den Leuten zu sein, ich geh dann spazieren oder bin dann bei der anderen Säule hinten."* Es ist aufgefallen, dass sich der Lehrer agil zwischen den Tischen bewegt und seinen Platz oft wechselt. Eine Idee wäre hier, sich während Paar- und Gruppenarbeiten auch einmal aus der buchstäblichen Mitte des Geschehens zu nehmen, Emil könnte auch *hinter* den Tischen durchgehen oder sich hinknien, um auf Augenhöhe mit den Lernenden zu kommen. Eine Art der

Dezentralisierung des Unterrichts von der Lehrperson weg ist in manchen Phasen sinnvoll – und bleibt sicher auch immer individueller Unterrichtsstil der Lehrperson.

Der Kommentar Emils *„Früher war da mehr Platz noch zwischen den Tischen"* zeigt, dass im Laufe der Kurszeit die Lernenden mit den Tischen immer näher zusammengerückt sind und fordert eine erneute Überlegung der grundlegenden Sitzordnung und einer möglichen Änderung.

Folgerungen:

- Die Sitzordnung sollte nicht dem Zufall überlassen werden. Die Tische sollten Kommunikation ermöglichen, bei der jede/r jede/n sehen kann.
- Gute Rahmenbedingungen schaffen: Die Akustik in den Räumen verbessern (über die Wände und die Ecken).
- Die Lehrperson sollte den Raum in seiner Ganzheit nutzen und könnte aktiv ausprobieren, was in verschiedenen Phasen passiert und sich verändert, wenn sie sich im Raum bewegt.

15.5.1 Zeit

Der Zeitfaktor spielt lt. Interview mit Emil in der Unterrichtsvorbereitung eine Rolle, wenn z. B. der Lehrer selbst erstellte Arbeitsblätter machen möchte, dafür aber nicht genügend Zeit findet. Die kommunikative Validierung mit Hugo ergab, dass grundsätzlich der Faktor „Zeit" nicht gegen die Arbeit mit Bildern spricht. Ganz im Gegenteil – Fotos können die Lehrperson bei der Unterrichtsvorbereitung insofern unterstützen, als so methodische Überlegungen im Vordergrund stehen und das sprachliche Material erst im Laufe der Unterrichtsphase zutage tritt. In diesem Sinne können Fotos auch als „einfaches" Unterrichtsmaterial gelten, weil sprachliche Überlegungen hintan gestellt werden.

Nach Hugo hätten außerdem die Lernenden selbst zu wenig Zeit für das Lernen der Zweitsprache, die Kurse seien zu eng angesetzt, manche schaffen es aber auch in der kurzen Zeit. Der Lehrer der Gruppe B1 resümiert: *„Der Zeitdruck durch das Curriculum stellt für meine Unterrichtsplanung ein großes Problem dar."*

Emil trifft in Bezug auf das Curriculum eine folgenschwere Entscheidung:

> *„Ich bin eigentlich ein bisschen gestresst davon [vom Curriculum], weil ich weiß, ich muss das machen, dass ich vielleicht sicher aus diesem Grund einfach seltener einfach*

so spontan einmal die Zeit lasse um jetzt einmal eine Stunde nur [...] Konversation zu machen [...] Ich glaube, das ist eher so der Hauptgrund, dass ich immer so im Kopf habe, ich muss das und das noch durchziehen."

Für Emil – und er ist mit dieser Meinung sicher nicht allein – ist freie Konversation etwas, das nur am Rande in den Unterricht eines strengen Curriculums passt, in dem bestimmte Themen mit viel Wortschatz und schwieriger Grammatik „abgehakt" werden müssen. Der straffe Zeitplan geht auf Kosten der freien Konversation – der echten Kommunikation – im Unterricht, die als Extra gesehen wird anstatt im Curriculum inkludiert.

Folgerung:

— In Unterrichtssituationen, die das erfordern (speziell in der Deutsch-als-Zweitsprache-Situation), sollte die Konversation und Kommunikation einen bedeutenderen Stellenwert im Curriculum erlangen, um die Bedeutung dessen zu verfestigen.

16 Zusammenfassung und Ausblick

Es ist von jeher eine der wichtigsten Aufgaben der Kunst gewesen, eine Nachfrage zu erzeugen, für deren Befriedigung die Stunde noch nicht gekommen ist.
Walter Benjamin[476]

Zur Beantwortung der Frage, inwiefern der Einsatz von Einzelfotos mit Menschen echte Kommunikation im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht unterstützen kann, wurde das Foto als Material und der Bereich des Sprechens im Unterricht behandelt. Zuerst haben wir uns mit der Rezeption von Fotos beschäftigt: Es war zu erkennen, dass es im Unterricht vor allem wichtig ist, ein intensiveres Bildverstehen durch intensivere Betrachtung zu fördern und der „Ökonomisierung des Blicks" entgegenzuwirken. Das kann vor allem durch drei Dinge geschehen: Erstens durch bewusstes Wichtignehmen von Bildern. Zweitens durch sorgfältige Fotoauswahl, der wir im Kapitel zu den Kriterien nachgegangen sind. Fotografien sind vor allem durch ihre inhärenten Eigenschaften für den Unterricht nutzbar zu machen: Durch ihren räumlichen und zeitlichen Ausschnitt bieten sie sich der gedanklichen Erweiterung an und sind durch ihre Sichtbarkeit sprachunabhängig einsetzbar. Offenheit und Mehrdeutigkeit eröffnen eine geradezu direkte Möglichkeit, im Unterricht konträre Deutungen und Interpretationen verbal zu erschließen. Es ist davon auszugehen, dass vor allem Fotos von Menschen die Lernenden besonders anziehen, da sie – auf unvorherbestimmbare Art – die Emotionen berühren. Die Lehrperson sollte deshalb Fotos auswählen, die vor allem Neues und Unbekanntes zeigen um intensivere Betrachtung zu fördern. In der Suche nach Kriterien für die Bildauswahl haben wir neben dem „speziellen Etwas" (dem Punctum) noch Angelhaken und Widerhaken erwähnt, die die Aufmerksamkeit der Lernenden „fangen" und halten sollen. Daneben spielen vor allem persönliche ästhetische Kriterien eine Rolle, die sich in der Fotoauswahl der Lehrenden in der Studie bestätigten. Drittens wird intensives Bildbetrachten über bestimmte Instruktionen durch die Lehrperson gefördert, die im Kapitel zu den Methoden behandelt wurden. Dazu zählen vor allem Techniken zum Hypothesen bilden (z. B. Übung: Aufdecken) und Fragen stellen (z. B. Übung: Expertengruppe), die auch die Hauptpunkte in klassischer Textarbeit widerspiegeln.

In echter Kommunikation geht es vor allem darum, sich gegenseitig echte Fragen zu stellen, die echtem Interesse und intrinsischer Motivation entspringen. Da dies nicht für

[476] Benjamin (1963): 36

Menschen aller Kulturkreise gewöhnlich ist, sollten die Lernenden im Unterricht dazu langsam hingeführt werden. Dabei können der Bezug auf ein Foto und die dadurch mögliche persönliche Distanzierung unterstützen. Damit sich die Lernenden trauen, echte Fragen zu stellen, ist eine angstfreie Arbeitsatmosphäre für kreatives, freies Sprechen unumgängliche Grundvoraussetzung. Diese kann die Lehrperson neben persönlicher Authentizität (auch im Umgang mit Emotionen) begünstigen, indem sie in freien Sprechphasen nicht korrigiert. Die theoretische Trennung in zwei Sprechphasen (gelenkt und frei) kam in der Studie zur Sprache und deckt sich mit der Forderung nach mehr ungesteuertem Spracherwerb im Unterricht bzw. echter Kommunikation in realen Innen-Situationen. Zur Unterstützung können so oft als möglich Rollenspiele eingesetzt werden, da sie echte Kommunikation simulieren und verschiedenen Lernpersönlichkeiten (Geschwindigkeit, Sprachstand) ermöglichen, Sprache aktiv und handelnd anzuwenden. Durch Rollenspiele wird die Sprechzeit der Lernenden optimiert, d. h. erhöht. Den Lernenden ist die Bedeutung dieser Übungsform explizit zu erläutern.

Der in der Theorie geforderte Lernendenbezug fand sich in der Studie bestätigt: Den Lehrenden war es wichtig, Materialien und Inhalte für Übungen auszuwählen, die einen engen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweisen. Für nachfolgende Studien ist in der Datenerhebung der Einbezug der Lernendenperspektive unbedingt zu empfehlen, da sie im Sinne der Triangulation einen wichtigen Blick auf die Gesamtsituation bieten kann. Wenn diese Perspektive außerdem durch gründlicheres Hinführen der Lernenden – im Vergleich zur relativ spontanen Interviewsituation in dieser Studie – erfasst werden kann, so werden möglicherweise auch detailliertere inhaltliche Fragen beantwortet, die das Erreichen des Lernziels – sofern bekannt – erfassen lassen.

Eine weitere Überschneidung zur Theorie fand sich im Verständnis der Lehrenden in Bezug auf das Sprechen im Unterricht, das als primär wichtig empfunden wurde. Dies kann auf den Kontext der DaZ-Situation zurückzuführen sein, in dem das Sprechen eine größere Rolle spielt als im DaF-Unterricht im Ausland, wo Schreiben und Lesen eine stärkere Gewichtung erfahren.

In dieser Studie konnte kaum echte Kommunikation im Unterricht beobachtet werden, deshalb war auch nicht zu untersuchen, ob diese durch Fotos unterstützt werden kann. Es ist zu folgern, dass einerseits Fotos an sich nicht per se echte Kommunikation *anre-*

gen und es an anderen Faktoren liegt, ob echte Kommunikation stattfindet oder nicht: Faktoren wie Lehrenden- und Lernendenpersönlichkeiten, Lernatmosphäre, Vorwissen, Emotion und kulturelle Hintergründe spielen hier eine Rolle. Die im Theorieteil aufgestellte These, dass Fotos im Sprachunterricht das Sprechen bzw. echte Kommunikation unterstützen können, wurde somit weder unterstützt noch widerlegt.

In der Arbeit mit Fotos habe ich versucht, für eine Trennung von Analyse und Interpretation zu sprechen, die die Trennung des denotativen und konnotativen Bildverstehens widerspiegelt und sich in der Arbeit AN dem Foto wiederfindet. In der Studie hat sich exemplarisch gezeigt, dass die Verwendung eines oder mehrerer Fotos im Unterricht selbst noch keine Garantie für die Durchführung dieser Arbeitsweise darstellt. Die Fotoauswahl hat in unserem Beispiel nur teilweise den angeführten Kriterien entsprochen und die Art der Aufgabenstellung deutete auf rein illustrative Bildfunktionen hin. Dies ist auf fehlende Zielsetzungen oder fehlende Alternativen zum bekannten Bildgebrauch zurückzuführen. Weitere Studien könnten demnach darauf auszulegen sein, zuerst echte Kommunikation, ihre Rahmenbedingungen und Auswirkungen im Unterricht und darauf aufbauend die für Kommunikation förderliche Wirkung vom Fotoeinsatz zu untersuchen. Erst dann kann die geforderte Trennung von Analyse und Interpretation in der Bildarbeit ihre Berechtigung finden.

Die Folgerungen aus der Studie beziehen sich immer wieder auf die Relevanz der Kursatmosphäre, von der das Erreichen des Lernziels stark abhängig ist. Damit zusammenhängend ist die Rolle des Lehrers als Moderator, der sich aus dem Gespräch mehr und mehr in seiner eigenen Meinung zurückzieht und stattdessen die Lernenden zu Wort kommen lässt. Insgesamt ist zu bemerken, dass die Lehrenden durch die Hospitation gewissermaßen positiv aktiviert wurden, Fotos im Unterricht einzusetzen, sie sind „auf den Geschmack gekommen“. Emil hat sich im Vorbereitungswochenende gleich mehrere Fotos auch für andere Themen herausgesucht und Hugo hat sich vorgenommen, wieder mehr Fotos im Unterricht einzusetzen.

Potenzial zur Verbesserung sehe ich in folgenden Aspekten:

Gute Rahmenbedingungen schaffen. Die Voraussetzungen guter Raumakustik und technischer Ausstattung für die Arbeit mit dem Großformat des Bildes liegen zum Groß-

teil in der Verantwortung der Institute. Die Lehrperson kann gegebene Umstände optimieren, etwa durch eine kommunikative Sitzordnung.

Unterstützung der Lehrpersonen. Die Lehrpersonen könnten durch Hospitationen mit Feedback (bzw. weiterführend durch Aktions- und Handlungsforschung) unterstützt werden, sofern diese positiv aufgenommen werden – es sollte kein Zwang entstehen. Generell ist neben der Autonomie der Lernenden auch die der Lehrenden zu unterstützen und das kreativ-produktive Potential der einzelnen auszuschöpfen. Viele Lehrenden fühlen sich ihrem Lehrwerk oder Lehrplan verpflichtet und finden für kreativere Arbeitsvarianten – die auch zum Lernziel führen – keinen Platz im Unterricht. Die Lernziele des Unterrichts, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientieren, sollten für alle (das Institut, die Lehrperson, die Lernenden) klar ersichtlich sein, der Weg zum Erreichen des Ziels jedoch in der Freiheit und Verantwortung der Lehrperson liegen. Das Bereitstellen von geeignetem Fotomaterial inkl. methodischer Ideen wäre ein Schritt, die Lehrenden in ihrer Vorbereitung zu unterstützen – der wenig zeitaufwändige Einsatz von Fotos kann zugunsten methodischer Überlegungen gehen und somit freien, aktiven, kreativen und produktiven Unterricht fördern.

Anpassung der Curricula. In den Curricula sollte der Konversation (vor allem im DaZ-Kontext) und Kommunikation ein größerer Stellenwert eingeräumt werden, denn auch der Zeitmangel aufgrund des strengen Lehrplans ist häufiger Grund für die methodische Entscheidung gegen Konversation. Die Verwendung von Bildern ist derzeit in Curricula kaum verankert. Auch hier besteht Nachholbedarf, wenn man ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts darin versteht, Medienkompetenz in der Zielkultur zu vermitteln. Fotos und andere Bilder sollten erneut stärker in den didaktisch-methodischen Diskurs eingehen.

Kommunikative Arbeit mit Fotos. Wenn Fotos im Unterricht für sich alleine stehen dürfen, können sie ihrer Funktion als Sprechanlass bzw. Gesprächsanlass gerechter werden. Die Aktivierung des Vorwissens der Lernenden in jeder Form ist unbedingt notwendig, um den Bezug der Lernenden zu ihrem Weltwissen und ihren persönlichen Erfahrungen herzustellen. Unterrichtsphasen ohne sprachliche Korrekturen sind wichtiger Teil des ungesteuerten Spracherwerbs als Ziel im Fremdsprachenunterricht und durch eine Zunahme des Sprechanteils der Lernenden durch Rollenspiele zu fördern.

Der Einbezug der unterschiedlichen Lernendenpersönlichkeiten wird als Chance für Kommunikation gesehen, in der auch medienkritische Aspekte Platz finden.

Abb. 39 Fotografieren für Social Media (Fotos: Wolfram Hahn)[477]

Der Musiker Dave Grohl bezeichnet im Interview die fehlende Anonymität als die Nachteile seines Erfolgs: *„Jeden Tag werde ich hundertmal fotografiert. Jedes verdammte Telefon hat heutzutage eine Kamera. Ich hasse es.“*[478] Kameras sind heutzutage ubiquitär, jeder hat ständig die Möglichkeit, sich und andere zu fotografieren. Die sog. „Demokratisierung des Bildes“ in Zeiten des Web 2.0 führt zu massenhafter Verbreitung amateur-

[477] Hahn (2009/10): o. S.
[478] Wittmann (2011): o. S.

hafter Aufnahmen,[479] was zu einer veränderten Bildwahrnehmung führt. Die Gattung der Porträts ist sehr alt, bereits zu Zeiten des Augustus wurden Porträts auf Münzen gedruckt, heute gipfelt diese Gattung in den Porträts im Kontext der Social Media, unterstützt durch die globale Vernetzung und leichte Erreichbarkeit von Kameras. Der Trend in sozialen Online-Netzwerken geht zur Selbstdarstellung durch Fotografie (Abb. 39),[480] die nun öfter den Text ersetzt. Die Geschwindigkeit und Masse erhöht und verdichtet sich und der Unterschied zwischen Produzierenden und Rezipierenden verschwindet immer mehr. Wie nach BENJAMIN der Lesende jederzeit bereit ist, ein Schreibender zu werden, so ist heute jeder Sehende bereit, ein Fotograf zu werden.[481] Das Medium Bild bleibt aber neben dem Unterhaltungsmedium auch immer eines zur Darstellung von Realität und ist als solches zu behandeln – wenn auch früher die Realität die Fotografie bestimmte und heute die Fotografie die Realität mitbestimmt. Der Fremdsprachenunterricht muss hier mit zeitgemäßen Strömungen mitziehen: *„Den ersten Schritt, den der Aufklärung, in die Wege zu leiten, ist Aufgabe der Pädagogen."*[482] Mit der steigenden Fülle an medialen Eindrücken durch Foto, Film und Internet ist nicht gleichzeitig die Kompetenz im Umgang mit diesen Medien gestiegen, hier besteht Aufklärungsbedarf. Es liegt nun also an den Lehrwerksautorinnen und -autoren, Curriculum-Entwickelnden, Institutsvorsitzenden und Unterrichtenden, der Zeit zu folgen und der Problematik eines Übermaßes an Medien mit didaktischen Vorschlägen zur Behandlung im Unterricht zu begegnen.

Mit der digitalen Fotografie und ihrer unendlichen technischen Nachbearbeitung kehrt die Fotografie in das Feld der Malerei zurück, aus dem sie ursprünglich entstand und von der sie sich scheinbar gelöst hatte.[483] Wir werden sehen, welchen technischen Fortschritt uns die Zukunft noch bringt. Ich möchte mit den Worten Zaynaps schließen, die nach meiner Beschreibung eines Films, der im Jahre 2270 spielt, über die Zukunft mutmaßt: *„Vielleicht sagen, alle Leute Hospital."* Wir hoffen auf Besseres.

---

[479] Vgl. Röbig (2009): 68.
[480] Siehe etwa Piantoni/Irrgang (2011).
[481] Vgl. Benjamin (1963): 29; Tollerian (2011): o. S.
[482] Saxer (1990): 19.
[483] Vgl. Bredekamp (2005): 20.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Strukturkomponenten des Bildverstehens ... 25
Tab. 2 Zeitplan der Datenerhebung ... 136

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Das Situationsbild in der audiolingualen Methode ... 15
Abb. 2 Informationsverarbeitung als Zyklus ... 20
Abb. 3 Der Idiolekt (Fotos: Lee Jeffries) ... 24
Abb. 4 Der perfekte Moment (1) (Foto: Garry Winogrand, 1964) ... 35
Abb. 5 Der perfekte Moment (2) (Foto: Graf Giuseppe Primoli: Annie Oakley, Buffalo Bill's Wild West Show auf Tournee in Rom, 1890) ... 35
Abb. 6 Ein neuer Fokus durch 2-Dimensionalität (Foto: Lee Friedlander, 1971) ... 37
Abb. 7 Darstellung durch Perspektive (1) (Lernerzeichnung: Der Hund schwimmt im Wasser, Foto: Sabine Melnicki, 2011) ... 37
Abb. 8 Darstellung durch Perspektive (2) (Foto: Alexander Rodčenko: Frau am Telefon, 1928) ... 38
Abb. 9 Das Wesen einfangen (Foto: Diane Arbus: Woman on the street with her eyes closed, N.Y.C., 1956) ... 43
Abb. 10 Menschen ohne Gesichter (Foto: Henri Cartier-Bresson, 1946) ... 44
Abb. 11 Menschen ohne Gesichter (Foto: Henri Cartier-Bresson, 1946) ... 44
Abb. 12 Foto als Ersatz für Menschen (William Henry Fox Talbot: Plate VI, The Open Door, 1844) ... 45
Abb. 13 Unangenehmes Gefühl (Foto: Jacob A. Riis: Banditenschlupfwinkel, New York, 1888) ... 60
Abb. 14 Themenunterstützung (1) (Foto: Stephan Vanfleteren: Willaert & Opbrouck) 63
Abb. 15 Themenunterstützung (2) (Foto: Joachim Schultz) ... 63
Abb. 16 Themenunterstützung (3) (Foto: Siegfried Steinach) ... 64
Abb. 17 Tagesaktuelle Geschehen: Wulff-Affäre (Foto: Kumm/dpa) ... 75
Abb. 18 Schlechtere optische Qualität (Foto: William Henry Fox Talbot: Portrait of Constance Talbot, 1840) ... 88
Abb. 19 Gute optische Qualität (Foto: Stephan Vanfleteren: Michael Pas) ... 88
Abb. 20 Positive Emotion (Foto: Stephan Vanfleteren: Johann Verminnen) ... 89

Abb. 21 Negative Emotion (Foto: Alexander Gardner: Lewis Payne, Mitplaner des Mordkomplotts gegen Lincoln, im Washington Navy Yard,1865) ... 89
Abb. 22 Kommunikative Offenheit: sehr offen (Foto: Henri Cartier-Bresson, 1968) ... 91
Abb. 23 Inhaltliche Offenheit/Mehrdeutigkeit (Foto: Samochin) ... 92
Abb. 24 Soziale Offenheit (Foto: Nasedkin) ... 92
Abb. 25 Kommunikative Offenheit (Foto: Siegfried Steinach) ... 93
Abb. 26 Übung: Aufdecken (Foto: Robert Doisneau: Les Amoureux du Vert Galant, 1950) ... 110
Abb. 27 Raumausdehnungen füllen (Foto: Helen Levitt, New York um 1945) ... 113
Abb. 28 Fotos vergleichen (1) (Foto: Dorothea Lange: Mutter mit Kindern, 1939) ... 116
Abb. 29 Fotos vergleichen (2) (Foto: Dorothea Lange: Migrant Mother, 1936) ... 116
Abb. 30 Familie (1) (Foto: Thomas Struth: The Hirose Family, Hiroshima, 1987) ... 116
Abb. 31 Familie (2) (Foto: Thomas Struth: The Smith Family, Fife, 1989) ... 116
Abb. 32 Familie (3) (Foto: Thomas Struth: The Consolandi Family, Milan, 1996) ... 116
Abb. 33 Familie (4) (Foto: Thomas Struth: The Richter Family, Cologne, 2002) ... 116
Abb. 34 Fotorätsel (Foto: Gianmaria Gava) ... 117
Abb. 35 Rollenspiel (Foto: Sabine Melnicki, 2011) ... 119
Abb. 36 Sitzplan ... 140
Abb. 37 Fotoalternative zum Thema Nachbarschaft (Foto: Harry Weber) ... 155
Abb. 38 Fotos zum Thema Nachbarschaft (Quelle: Internet) ... 156
Abb. 39 Fotografieren für Social Media (Fotos: Wolfram Hahn) ... 167

Literaturverzeichnis (inkl. Bildquellen)

AGUADO, Karin (2009): *Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und lernforschung.* –In: Baumann, Beate (Hrsg.): Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache. (=Deutsche Sprachwissenschaft international, Bd. 4). Frankfurt a. M.: Lang. S. 13–22.

ALTRICHTER, Herbert/POSCH, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

ARBUS, Diane (2003): *Diane Arbus. Revelations. Offenbarungen*. Englische Originalausgabe. München: Schirmer/Mosel.

ARGYLE, Michael (1996): *Körpersprache und Kommunikation.* 7. Aufl. (=Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften, hrsg. v. Hilarion Petzold, Bd. 5). Paderborn: Junfermann.

BARTHES, Roland (1985): *Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie*. (=suhrkamp taschenbuch 1642). Frankfurt am Main: Suhrkamp..

BELTING, Hans (2005): *Echte Bilder und falsche Körper. Irrtümer über die Zukunft des Menschen.* –In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. 3. Aufl. Köln: DuMont. S. 350–364.

BEN-ZE'EV, Aron (2009): *Die Logik der Gefühle. Kritik der emotionalen Intelligenz.* (=edition unseld, 24). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BENJAMIN, Walter (1963): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie.* (=Edition Suhrkamp, 28). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BEYER-KESSLING, Viola (2006): *The power of pictures. Englisch lernen mit Bildern.* –In: Praxis Fremdsprachenunterricht, 3, Heft 1. S. 11–15.

BIENEK, Salus Wilfried (o. J.): http://www.texter.net [1.10.2012]

BLELL, Gabriele/ROTTMANN, Karin (2000): *Alltagsbilder – Kunstbilder. Sehen und Sprechen und Schreiben. (Fremd)Sprachendidaktik und Museumspädagogik im Dialog.* –In: Fremdsprachenunterricht, 44. (53.) Jahrgang, Heft 5. S. 336–341.

BOEHM, Gottfried (2005): *Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder.* –In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. 3. Aufl. Köln: DuMont. S. 28–43.

BÖHME, Gernot (1999): *Theorie des Bildes*. München: Wilhelm Fink.

BRANDT, Reinhard (2005): *Bildererfahrungen – Von der Wahrnehmung zum Bild.* –In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. 3. Aufl. Köln: DuMont. S. 44–54.

BRECKNER, Roswitha (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld: transcript.

BREDEKAMP, Horst (2005): *Drehmomente – Merkmale und Ansprüche des iconic turn.* – In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. 3. Aufl. Köln: DuMont. S. 15–26.

BREDEKAMP, Horst/BRONS, Franziska (2005): *Fotografie als Medium der Wissenschaft – Kunstgeschichte, Biologie und das Elend der Illustration.* –In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. 3. Aufl. Köln: DuMont. S. 365–381.

BÜHL-GRAMER, Charlotte (2006): *Vom Dokumentarfoto zur Fotoikone. Wenn Bilder zum Begriff werden.* –In: Praxis Geschichte, 19, Heft 1, S. 14–18.

BUNTZ, Herwig (2006): *Fotografien im Geschichtsunterricht. Didaktische Überlegungen.* – In: Praxis Geschichte, 19, Heft 1, S. 11–13.

BURDA, Hubert (2005): *Vorwort. „Iconic turn weitergedreht" – Die neue Macht der Bilder.* –In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. 3. Aufl. Köln: DuMont. S. 9–13.

BURDA, Hubert (Hrsg.) (2010): *In medias res. Zehn Kapitel zum Iconic Turn*. München: Petrarca.

BÜTOW, Wilfried (2002): *Bilder lesen. Lesen in der Bilderflut – eine pädagogische Herausforderung.* –In: Deutschunterricht, 55. Jahrgang, Heft 2. S. 4–9.

CHARPENTIER, Marc/CROS, Rotraud/DUPONT, Ute/MARCOU, Carmen (1993a): *Caspar David Friedrich: Kreidefelsen auf Rügen. S*prechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern. Lehrerband mit Arbeitsblättern für die Schüler und drei Farbfolien. München: Klett Edition Deutsch. (=Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache).

CHARPENTIER, Marc/CROS, Rotraud/DUPONT, Ute/MARCOU, Carmen (1993b): *George Grosz: Querschnitt 1919/1920. S*prechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern. Lehrerband mit Arbeitsblättern für die Schüler und drei Farbfolien. (=Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache). München: Klett Edition Deutsch.

CHARPENTIER, Marc (1988): *Bild als Sprechanlass. Das Kunstbild.* München, Paris: Goethe Institut.

CHARPENTIER, Marc/CROS, Rotraud/DUPONT, Ute/MARCOU, Carmen (1991): *Deutsch mit Kunst. Bilder und Texte im Fremdsprachenunterricht auf neuen Wegen.* –In: Fremdsprache Deutsch. Heft 5: Das Bild im Unterricht. S. 48–54.

COFFIELD, Frank/MOSELEY, David/HALL, Elaine/ECCLESTONE, Kathryn (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review.* London: Learning and Skills Research Centre (LSRC). Online abrufbar unter http://www.hull.ac.uk/php/edskas/learning%20styles.pdf [12.1.2012]

COMENIUS, Jan Amos (1957): *Große Didaktik*. Hrsg. u. eingel. v. Hans Ahrbeck. Berlin: Volk und Wissen.

COMENIUS, Johann Amos (1659): *Orbis sensualium pictus.* London, 1659. Faksimile v. Orig. d. Comenius-Bücherei, Leipzig. Zürich: Pestalozzianum Verlag et al., 1992.

DARWIN, Charles (2009): *On the Origin of Species.* Ed. by Jim Endersby. Cambridge u. a.: University Press.

ECO, Umberto (1985): *Ein Foto.* –In: Über Gott und die Welt. Essays und Glossen. München, Wien: Carl Hanser. S. 214–219.

ECO, Umberto (2002): *Einführung in die Semiotik.* Autoris. dt. Ausg. v. Jürgen Trabant. 9., unveränd. Aufl. München: Wilhelm Fink.

EGGLESTON, William. Fotograf (2008). Ein Film von Reiner Holzemer. DVD, 2 x 26 Min., Dokumentation. Reiner Holzemer Film.

EICHHEIM, Hubert (1991): *Bild als Sprechanlass. Das frei verwendete Bild als Unterrichtsmedium außerhalb einer vorgeschriebenen Progression.* –In: Fremdsprache Deutsch. Heft 5: Das Bild im Unterricht. S. 28–30.

EUGEN-EICHHORN, Antje (1991): *Die Sprache der Bilder – Eine Anregung für den fortgeschrittenen Englischunterricht.* –In: Die Neueren Sprachen, Band 90. S. 279–291.

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin, München: Langenscheidt.

FOLDENAUER, Karl (1980): *Medien im Deutschunterricht: Längst nicht mehr nur Bücher*. -In: Lehrmittel aktuell, 6, Heft 2, S. 36–38.

FLICK, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Originalausgabe, 6. vollst. überarb. u. erw. Aufl. (=rowohlts enzyklopädie, 55654). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

FLICK, Uwe (1995a): *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses.* –In: FLICK, Uwe et al. (Hrsg.) (1995): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.* 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. S. 44–46.

FLICK, Uwe (1995b): *Triangulation.* –In: FLICK, Uwe et al. (Hrsg.) (1995): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.* 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. S. 432–434.

FRIED, Michael (2008): *Why Photography matters as art as never before*. New Haven, London: Yale University Press.

FRIEDRICHS, Jürgen (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung*. 14. Aufl. (=WV studium, Band 28, Sozialwissenschaft). Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.

FRIZOT, Michael (Hrsg.) (1998): *Neue Geschichte der Fotografie*. Köln: Könemann.

GALASSI, Peter (2010): *Henri Cartier-Bresson. Sein 20. Jahrhundert*. In Zus.arb. m. The Museum of Modern Art, New York. München: Schirmer/Mosel.

GAVA, Gianmaria (o. J.): *Little Austria.* http://www.gianmariagava.com/projects/littleaustria/littleaustria.php [29.11.2011]

GIBSON, James J. (1982): *Wahrnehmung und Umwelt. Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung.* München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

GLAS, Alexander (2007): *Bild und Wort/Kunst und Text. Über das Verhältnis der Kunst zum Text.* –In: Kunst + Unterricht, 309–310. (In Zusammenarbeit mit Klett. Seelze: Friedrich 1968.) S. 50–53.

GREVE, Werner/WENTURA, Dirk (1997): *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. Unter Mitarbeit v. Horst Gräser und Ulrich Schmitz. 2. Aufl. Weinheim: Beltz. Psychologie Verlags Union.

GROTJAHN, Rüdiger (2007): *Lernstile/Lerntypen*. –In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. unveränd. Aufl. (=UTB 8043). Tübingen/Basel: A. Francke. S. 326–331.

HAHN, Wolfram (2009/10): *Into The Light.* http://www.wolframhahn.de/projects/into-the-light/ [25.11.2011]

HECKE, Carola/SURKAMP, Carola (2010): *Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht.* –In: Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr. S. 9–24.

HEINRICH, Martin (2005): *Die Last der Bilder in Vermittlungsprozessen. Zur Einführung*. – In: Heinrich, Martin (Hrsg.): Die Last der Bilder? Bild und Wort in Vermittlungsprozessen. (=Schriftenreihe Pädagogik im Widerspruch; 5) Münster: Monsenstein u. Vannerdat. S. 7–34.

HEIDENREICH, Stefan (2005): *Die Revolution der modernen Kunst. Was hat die Fotografie damit zu tun?* –In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. 3. Aufl. Köln: DuMont. S. 204–215.

HERINGER, Hans Jürgen (1981): *Verschnittene Anschauung? Bilder im Sprachunterricht*. - In: Linguistik und Didaktik, 47/48, Heft 12. S. 121–138.

HOCH, Marc (2011): *Ruhig Blut. Amanda Knox wurde in Italien zu 26 Jahren Haft verurteilt, weil sie eine Mitstudentin brutal ermordet haben soll. Aber hat sie das wirklich? Was geschah in jener Nacht in Perugia? Darüber wird nun neu gerichtet*. – In: Süddeutsche Zeitung Nr. 215, Samstag/Sonntag, 17./18. September 2011, S. 3.

HOPF, Christel (1995): *Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick*. –In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. S. 117–182.

ISSING, Ludwig J. (1983): *Bilder als didaktische Medien*. –In: Issing, Ludwig J./Hannemann, Jörg (Hrsg.): Lernen mit Bildern. (=AV-Forschung Band 25). Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. S. 9–39.

JÄGER, Gottfried (1988): *Bildgebende Fotografie. Fotografik – Lichtgrafik – Lichtmalerei. Ursprünge, Konzepte und Spezifika einer Kunstform*. (=DuMont Dokumente). Köln: DuMont.

JEFFREY, Ian (2009): *Photographie – Sehen, betrachten, deuten. Bildgeschichte der Photographie von ihrer Erfindung bis heute*. Mit einem Vorw. v. Max Kozloff. München: Schirmer/Mosel.

JEFFRIES, Lee (o. J.): http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/36080 [29.11.2011]

JUNG, Lothar (1981): *Einsatz von Einzelbildern zu kreativer Spracharbeit im Unterricht für Anfänger und Fortgeschrittene*. –In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 7. Heidelberg: Groos. S. 209–215.

KOSCHATZKY, Walter (1984): *Die Kunst der Photographie. Technik, Geschichte, Meisterwerke*. Hrsg. vom Museum Moderner Kunst Wien. Salzburg/Wien: Residenz Verlag.

LEITZKE-UNGERER, Eva (2010): *Standbilder zum Sprechen bringen: Eine szenisch-visuelle Annäherung an literarische Texte*. –In: In: HECKE, Carola/SURKAMP, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Gunter Narr. S. 147–164.

LIESKOUNIG, Jürgen (1988): *Durch Bilder zur Sprache? Überlegungen zur Problematik visueller Medien in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. –In: Zielsprache Deutsch. Die Zeitschrift für den Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung, Heft 2. Tübingen: Stauffenburg. S. 2–9.

MAAR, Christa/BURDA, Hubert (Hrsg.) (2005): *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder*. 3. Aufl. Köln: DuMont.

MADDOW, Ben (1979): *Antlitz. Das Bild des Menschen in der Fotografie. Von den ersten Porträtfotos bis zur Gegenwart*. Köln: DuMont.

MACAIRE, Dominique/HOSCH, Wolfram (1996): *Bilder in der Landeskunde.* Fernstudieneinheit 11. (=Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache). Berlin: Langenscheidt.

MASTERS OF PHOTOGRAPHY (o. J.): *Robert Doisneau*. http://www.masters-of-photography.com/D/doisneau/doisneau_vert-galant_full.html [25.12.2011]

MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* 5. überarb. u. neu ausgestatt. Aufl. (=Beltz Studium). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

MAYRING, Philipp (1995): *Qualitative Inhaltsanalyse.* –In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. S. 209–213.

MITCHELL, W. J. T. (2008): *Bildtheorie.* Hrsg. u. m. einem Nachw. vers. v. Gustav Frank. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

MOLDERINGS, Herbert (2008): *Die Moderne der Fotografie.* Hamburg: Philo Fine Arts u. a.

NEWHALL, Beaumont (1989): *Geschichte der Photographie. Mit 299 Abbildungen von den Anfängen bis heute*. Brosch. Sonderausgabe. München: Schirmer-Mosel.

NEUNER, Gerhard (2007): *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*. –In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. unveränd. Aufl. (=UTB 8043). Tübingen/Basel: A. Francke. S. 225–234.

NEUNER, Gerhard/HUNFELD, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung.* (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 4). Berlin, München, u. a.: Langenscheidt.

PIANTONI, Laura/IRRGANG, Sabine (2011): *Social Network Photography*. München: Gofresh.

PIELENZ, Arno (2002): *„Es gibt keine gelben Spatzen." – „Aber blaue Pferde." Gespräche zwischen Text und Bild.* -In: Deutschunterricht, 55. Jahrgang, Heft 2. S. 13–16.

PORTMANN, Paul R. (1993): *Produktiver Sprachgebrauch. Überlegungen zu einem schwierigen didaktischen Konzept.* –In: Deutsch als Fremdsprache. 30. Jahrgang, Heft 3. S. 139–145.

RÖBIG, Florian (2009): *Fotojournalismus und die „Demokratisierung" des Bildes in der Mediengesellschaft.* Master-Thesis. HTWG Konstanz. Abrufbar unter http://www.tibet-reverse.com/Master_Buch1.pdf [25.11.2012]

RÖSLER, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. (=Sammlung Metzler, Band 280). Stuttgart, Weimar: Metzler.

ROTTMANN, Karin/OTTO, Gunter (1997): *Bilder erzählen Geschichten*. –In: Kunst + Unterricht, 218 (Materialteil). S. 22–37.

SAXER, Robert (1990): *Die Rückgewinnung des Bildes als Erkenntnismittel*. –In: IDE. Informationen zur Deutschdidaktik. Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt (Hrsg.). Wien: VWGÖ-Verlag, Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften. 14. Jahrgang, Heft 4: Bild + Sprache – Bild-Sprache. S. 12–20.

SCHATZ, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen*. (Hrsg. Kuglin, Jörg u. a.) (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, 20) Berlin u. a.: Langenscheidt. München: Goethe-Institut.

SCHERLING, Theo (1984): *Sehen und Verstehen. Zur Visualisierung von Dialogen in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. –In: Zielsprache Deutsch. Die Zeitschrift für den Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung. Tübingen: Stauffenburg, Heft 1. S. 40–48.

SCHERLING, Theo/SCHUCKALL, Hans Friedrich (1992): *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht.* Berlin, München: Langenscheidt.

SCHEWE, Manfred (1995): *Zum methodischen Potential von Standbildern im DaF-Unterricht*. –In: Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 40. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF). S. 75–97.

SCHOLZ, Oliver, R. (1998): *Was heißt es, ein Bild zu verstehen?* –In: Sachs-Hombach, Klaus/Rehkämper, Klaus (Hrsg.): Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag (DUV). S. 105–117.

SCHMIDT, Bärbel (2002): *Ideen für Sprechanlässe. Übungen zum Reden – nicht nur in Kursen mit Frauen.* –In: Deutsch als Zweitsprache, 4. S. 36–39.

SCHNITZLER, Marion (1991): *MEHR als nur Vokabeln und Grammatik. Ein Fotoprojekt*. –In: Fremdsprache Deutsch, Sondernr. S. 26–27.

SCHWERDTFEGER, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen in Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* 1. Aufl. (=Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis) Berlin, Wien u. a.: Langenscheidt.

SELTMANN, Eckhard (1983): *Komplexe Bilder schrittweise erfassen*. –In: Kunst + Unterricht, 77. S. 23–27.

SHORE, Stephen (2009): *Das Wesen der Fotografie*. Ein Elementarbuch. Berlin: Phaidon.

SÖLLINGER, Peter (1990): *Bildimpuls und Bildanalyse*. –In: IDE. Informationen zur Deutschdidaktik. Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt (Hrsg.). VWGÖ-Verlag, Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften, Wien. 14. Jahrgang, Heft 4: Bild + Sprache – Bild-Sprache. S. 43–71.

SONTAG, Susan (2008): *Über Fotografie*. 18. Aufl. Frankfurt/Main: Fischer Tb.

STEGU, Martin (2002): *„Was gibt's denn da zu sehen?" Zu Typen und Funktionen von Pressefotos*. –In: Deutschunterricht, 55. Jahrgang, Heft 2. S. 21–24.

STIGLER, Hubert/REICHER, Hannelore (Hrsg.) (2005): *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.* Innsbruck: StudienVerlag.

STURM, Dietrich (1991): *Das Bild im Deutschunterricht*. –In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 5: Das Bild im Unterricht. S. 4–11.

TALBOT, William Henry Fox (1844): *The Pencil of Nature*. Introduction by Colin Harding. Chicago, London: KWS Publishers, 2011. (Reproduktion der Ausgabe von 1844)

TENZER, Andreas (o. J.): http://zitate-aphorismen.de [1.10.2012]

TOLLERIAN, Dietmar (2011): Interview. Verf. Unveröffentl. persönl. Interview. Wien, 27.11.2011. (Gekürzte Transkription im Anhang.)

VANFLETEREN, Stephan (2005): http://www.stephanvanfleteren.com/portfolio.htm [29.11.2011]

VOLLAND, Ernst (2003): *Voller Ernst. Komische Fotos.* Oldenburg: Lappan.

VNR Verlag für die Deutsche Wirtschaft AG (2012): http://www.zitate.de/ [1.10.2012]

WEIDENMANN, Bernd (1988): *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber.

WEIDENMANN, Bernd (1989): *Das Bild im Sprachunterricht: Lehrhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel „Wirtschaftskommunikation".* –In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Nr. 15. München. S. 132–149.

WEIDENMANN, Bernd (1991): *Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern*. –In: Fremdsprache Deutsch. Heft 5: Das Bild im Unterricht. S. 12–16.

WEIDENMANN, Bernd (1994): *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen.* 2. neu ausgestattete Aufl. (=Mit den Augen lernen, Band 1). Weinheim und Basel: Beltz.

WENDERS, Wim (2005): *Auf der Suche nach Bildern – Orte sind meine stärksten Bildgeber*. –In: Maar, Christa/Burda, Hubert (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. 3. Aufl. Köln: DuMont. S. 283–302.

WICKE, Rainer E. (1995): *Handeln und Sprechen im Deutschunterricht. Spielerische Sprachaktivitäten.* 1. Aufl. Ismaning/München: Verlag für Deutsch.

WICKE, R. E. (2000): *Grenzüberschreitungen. Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*. München: o. V.

WEBER, Harry (1994): *Die Anderen. Fotografien von Harry Weber.* Nach einer Idee von Margit Münster. Katalog zur Ausstellung, Historisches Museum der Stadt Wien, 189. Sonderausstellung, 14. April bis 28. Mai 1994. Wien: Eigenverlag der Museen der Stadt Wien.

WIEDEMANN, Peter (1995): *Gegenstandsnahe Theoriebildung.* –In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. S. 440–445.

WITTMANN, Martin (2011): *„Ich bekam Panikattacken“*. –In: Süddeutsche Zeitung Nr. 217 vom Dienstag, 20. September 2011, S. 9.

ZAULECK, Franz (2002): *Die Zitrone am Himmel.* –In: Deutschunterricht, 55. Jahrgang, Heft 2. S. 9–10.

ZIEBELL, Barbara (2002): *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten.* Unter Mitarbeit v. Herrad Meese. Fernstudieneinheit 32. (=Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache) Berlin, Wien u. a.: Langenscheidt. München: Goethe-Institut Inter Nationes (Hrsg.).

ZIMMERMANN, Jenner (1991): *Fotografieren im Sprachunterricht? Wahrnehmen, Aufzeichnen, Kommunizieren.* –In: Fremdsprache Deutsch, 1. S. 54–57.

Anhang A: Kurzfragebogen und Leitfäden für Lehrenden- und Lernendeninterviews

Kurzfragebogen für Interview zur Unterrichtsbeobachtung

Datum			***Uhrzeit***	
Ort			***Dauer***	
Lehrperson				
Alter			DaF-Ausbildung	NEIN / JA
Geschlecht			Beruf	
Unterrichtspraxis in Jahren			Zeit am Institut	
Institut				
privat/öffentlich			Zielgruppe	
Kursangebot				
Lernende				
Anzahl			Alter	
Herkunftsländer				
BESONDERES				
Kurs				
Kursbezeichnung			Niveau	
Lehrwerk			Anzahl UE	
UE vor Beobachtung				

Leitfaden für Lehrenden-Interview

SUBJEKTIVES EMPFINDEN

1. **Beschreiben Sie bitte kurz Ihre Lernendengruppe.**
   a. Wie empfinden Sie Ihre Lernendengruppe? (homogen-heterogen, sprechfreudig, Niveau der mündlichen Kommunikation, Stimmung und Atmosphäre im Unterricht?)

2. **Worauf legen Sie in Ihrem Unterricht besonderen Wert?**

3. **Wie trainieren Sie mündliche Sprachproduktion?**

a. Welche Hilfsmittel benutzen Sie? Wie korrigieren Sie Fehler? Wie binnendifferenzieren Sie?

4. **Wie verwenden Sie Fotos im Unterricht?**
   a. Welche Bilder/andere Medien verwenden Sie?

   b. Wann verwenden Sie Fotos? / Wie oft? / Wie setzen Sie diese Fotos im Unterricht ein?

   c. Nach welchen Kriterien suchen Sie Fotos für den Unterricht aus? / Welche Fotos sind nicht so gut geeignet?

   d. Welche positiven/negativen Erfahrungen haben Sie mit Fotos im Unterricht gemacht?

   e. Würden Sie gerne öfters mit Fotos arbeiten? Bekommen Sie dazu Anregungen von Kollegen? (Einschätzung der Gesamtsituation)

ZUM BILD

5. **Warum haben Sie dieses Foto ausgesucht?**
   a. Wie gefällt Ihnen persönlich das Foto, spricht es Sie an?

   b. Halten Sie es für geeignet für den Unterricht? – Warum?

   c. Worüber würden Sie persönlich gerne mit jemandem sprechen, wenn Sie das Bild betrachten?

6. **Wie werden Sie mit dem Bild arbeiten?**
   a. Was ist das Lernziel?

   b. Welche Methode wollen Sie anwenden?

   c. Wie lange wird die Unterrichtssequenz dauern?

   d. Welche Fragen erwarten Sie von den Schülern, welche Fragen möchten Sie stellen?

   e. Welche Schwierigkeiten erwarten Sie?

POSTSCRIPTUM

— Kommunikation mit der Lehrperson (offen, ehrlich, frei?)
— Persönlichkeit der Lehrperson (Charakteristika, Eindruck)
— Verhalten der Lehrperson in Bezug auf die Unterrichtsbeobachtung
— Äußere Einflüsse

NACH DER UNTERRICHTSBEOBACHTUNG/FEEDBACK NACH SANDWICH-METHODE

1. **Wie ist Ihr persönlicher Gesamteindruck der Unterrichtssequenz mit dem Bild?**

    a. Kontexteinbettung, Dauer, Atmosphäre, Lernziel, Lernzuwachs, Probleme

2. **Was ist Ihnen noch aufgefallen? / Warum haben Sie das (...) so (...) gemacht?**
    a. Was hat Sie überrascht? Was hat Sie erfreut/nicht erfreut?

3. **Ideen/Alternativen: Wenn ich das (...) tun würde, würde das in Ihrer Klasse funktionieren?**

Leitfaden für Lernenden-Interview

1. **Gefällt Ihnen das Buch?**
    a. Wie finden Sie die Fotos in dem Buch?

2. **Wie finden Sie das Foto, mit dem der Lehrer heute gearbeitet hat?**
    a. Was haben Sie gelernt?
    b. Kennen Sie sich aus?
    c. Haben Sie die Bilder berührt? Haben Sie die Bilder interessiert? Welches Bild hat Sie besonders interessiert/berührt?

3. **Würden Sie gerne öfter mit Fotos arbeiten? Finden Sie das gut?**
    a. Oder sind Ihnen Texte lieber?
    b. Finden Sie, dass man über Fotos gut sprechen kann?

Anhang B: Beobachtungsbogen

Vor dem Unterricht: (Übergeordnete Kategorien sind **fett** gedruckt.)

		Wahrnehmung / Zitate / (Analyse)	Interpretation	Kommentar / Erinnerung / Gefühle
Fotoanalyse				
Kriterien	**Das Foto ist geeignet. / Das Foto unterstützt das Lernziel.**			
	Das Foto ist ästhetisch ansprechend.			
	Das Foto ist offen.			
	Der Fotoinhalt ist kommunikativ. (Kennzeichen: Situationen, wo Personen sprechen.)			
	Das Foto weist Lernendenbezug auf. (Oder aber: Distanz)			
	Das Foto hat landeskundlichen Bezug.			
	Das Foto spricht die emotional-affektive Seite an.			
	Das Foto hat dieses „gewisse Etwas“, den „Widerhaken“.			
	Mit dem Foto werden Emotionen geweckt.			

Während des Unterrichts:

		Wahrnehmung / Zitate / (Analyse)	Interpretation	Kommentar / Erinnerung / Gefühle
Methoden	**Die Methoden sind auf das Lernziel ausgerichtet/ abgestimmt.**			
	Die Methoden sind auf echte Kommunikation ausgerichtet.			
	Der Einsatz des Fotos passiert zu einem günstigen Zeitpunkt.			
	Das Vorwissen der Lernenden wird aktiviert.			
	Es wird zwischen Analyse und Interpretation getrennt.			
	Die Methoden sind für die Lernenden durchschaubar.			
	Aufgaben VOR/AN/MIT/NACH dem Foto.			
	Wenn es zum Foto Text gibt, so wird der Zusammenhang thematisiert. (Ergänzung, Unterstützung etc.)			
Sozialform	Es werden passende Sozialformen eingesetzt (Plenum, Gruppe, Paar-, Einzelarbeit)			

Sprechen	**Es entsteht echte Kommunikation.**			
	Die Lernenden beteiligen sich aktiv am Gespräch.			
	Es wird zwischen gelenkten und freien Sprechphasen getrennt.			
Echte Kommunikation	Die Lernenden stellen echte Fragen. (Wer fragt wen?)			
	Der Lehrer stellt echte Fragen.			
Fehlerkorrektur	Die Fehlerkorrektur entspricht in ihrer Strenge den Sprechphasen.			
Lehrerrolle	**Der Lehrer verhält sich wie ein Moderator.**			
	Die Lernenden fühlen sich mit dem Lehrer wohl, vertrauen ihm.			
	Der Lehrer greift Lernendenansätze auf.			
	Der Lehrer spricht Lernende aktiv an.			
Atmosphäre / Lernende	Die Lernatmosphäre ist positiv, die Stimmung ist gut.			

	Die Lernenden unterstützen sich gegenseitig.			
	Die Lernenden zeigen Emotion.			

Nach dem Unterricht:

		Wahrnehmung / Zitate / (Analyse)	Interpretation	Kommentar / Erinnerung / Gefühle
Zeitrahmen (... min)	Der vorgesehene Zeitrahmen wurde eingehalten.			
Lernziel (...)	**Das Lernziel wurde erreicht.**			
FAZIT	**Der Einsatz des Fotos unterstützt echte Kommunikation.**			

Anhang C: Aussagen für die kommunikative Validierung mit Lehrer B1 (Hugo)

Positives **+++** Die schwierigen **Anforderungen** an die Lernenden habe ich immer im Hinterkopf. Eine gute, fröhliche Stimmung im Unterricht ist förderlich für das Lernen. Ich lege in meinem Unterricht größten Wert auf das Sprechen. (Weil sie das wirklich brauchen.) Fehler korrigiere ich weniger oft, als die Lernenden es von mir wünschen. Fehler korrigiere ich in unterschiedlichen **Sprechphasen** auch unterschiedlich. Der technische **Fortschritt** heutzutage erleichtert mir meine Unterrichtsvorbereitung enorm. Es ist mir sehr wichtig, den Lernenden die **Angst** vor dem Sprechen zu nehmen. (Text & Stimme intim, angreifbar)	**Negatives** **---** Ich verwende **kaum** Bilder im Unterricht. (oder zu wenig?) Ich glaube, ich denke einfach gar nicht so viel daran, dass ich mit Bildern arbeiten könnte. (kaum Thema, auch bei Kollegen nicht, auch bei Teilnehmern funktioniert es nicht, lt. Kollegen...) Den **Lernenden** wird zu wenig Platz gegeben, selbst **Unterrichtsinhalte einzufordern**.
Chancen **!!! ☺** Wir unterrichten mit einer **eurozentrischen** Weltsicht. Im Unterricht eignen sich besonders gut Bilder, mit denen sich die Lernenden in – positive oder negative – **Relation** setzen können. Ich versuche erst in höheren Stufen, die Lernenden dazu zu bringen, abstrakter zu denken und in andere **Rollen** zu schlüpfen. Mir ist es wichtiger, dass sich die Lernenden verständlich machen können, als dass sie korrekte **Strukturen** verwenden. (niveauabhängig) In höheren Niveaus geht es beim Sprechen hauptsächlich darum, gelernte feste **Strukturen** produktiv anwenden zu lernen. (produktiv aber in allen möglichen Niveaus) Ich sehe meine **Lehrerrolle** generell als Moderator, auf B1-Niveau aber schon als Universitätsprofessor. (Begriff des „Universitätsprofessors" passt nicht ganz, eher extra dazu) Nicht alle Lernenden und Lernendengruppen sind gleich **kommunikativ** und erzählen gleich gerne von sich.	**Gefahr** **!!! ☹** Man sollte den Lernenden **Anreize** zum Lernen bieten, anstelle von Sanktionen. Die Lernenden müssen bestimmte, für sie unwichtige **Themenvorgaben** erfüllen. Schlechte **Rahmenbedingungen** sind der Hauptgrund für das Scheitern mancher Lernenden im Fremdsprachenlernprozess. Die Sprachkurse sind zu kurz, die Lernenden haben **zu wenig Zeit** zum Deutsch lernen. (prinzipiell ja, manche schaffen es) Der Zeitdruck durch das **Curriculum** stellt für meine Unterrichtsplanung ein großes Problem dar.

Kommentierte Aussagen:

Bilder wecken Emotionen und Gefühle.

Bilder funktionieren im Unterricht zum Sprechen gut, denn: „Ein Reiz weckt ein Gefühl und dann habe ich das Bedürfnis, mich dazu zu äußern."

Fehler korrigiere ich erst, wenn die Lernenden sich nicht selbst korrigieren.

Bilder sind in niedrigen Niveaus eine gute Möglichkeit, Lernende zum Sprechen zu bringen.

„Wenn ich einem Vegetarier ein Fleischbild zeige, brauchen wir nicht viel drüber reden."

„Sprache ist nicht unbedingt Text."

Die Prüfungen sind sehr textlastig. Ich finde das aber okay.

Die Lernenden müssen lernen, sich in eine andere Rolle hineinzuversetzen.

Angst vor der Prüfung hemmt viele Lernende in ihrem Lernfortschritt, auch wenn sie schon gut vorbereitet sind.

Ich denke, die Lernenden brauchen in ihrem Leben am meisten die gesprochene Sprache.

Bilder mit Menschen und Lebewesen sind immer besser geeignet als Bilder von Dingen.

Ich versuche, so wenig als möglich zu korrigieren.

Sprechen hängt sehr viel davon ab, wie viel jemand wirklich sagen will.

Aktiver Unterricht mit viel Körpereinsatz unterstützt das Sprechen, weil...

In höheren Stufen ab B1 spielt Bewegung im Unterricht keine so große Rolle mehr.

Der Faktor „Zeit" spricht gegen die Arbeit mit Bildern.

Meine Ideen für Bildverwendung hole ich mir aus Lehrwerken, dem Internet oder dem Curriculum.

Anhang D: Ideen für Fragen in der Fotoarbeit

Mögliche **analytische** Fragen in der Bildarbeit:

- **Bildkomposition**: Wie groß ist das Foto? Welche Farben hat das Foto? Was ist im Vordergrund, was im Hintergrund zu sehen? Wie ist der Bildaufbau, die Bildkomposition? Welches Licht, welche Perspektive?
- **Bildinhalt**: Was und wer ist auf dem Foto zu sehen? Was passiert auf dem Foto, was machen die Personen? Wie sehen die Personen aus?
- **Zeitliche Einbettung**: Wann wurde das Foto aufgenommen? In welcher Epoche, in welchem Jahr, zu welcher Jahres- und Tageszeit?
- **Ort**: Wo wurde das Foto aufgenommen? In welchem Land, in welcher Stadt, in welcher Umgebung? Wie hängen Zeit und Ort zusammen?

Mögliche **interpretatorische** Fragen in der Bildarbeit:
Die interessanteste Frage, die über allem steht, ist immer die Frage nach dem Warum: dem Ursprung, dem Grund, der Erklärung, dem Hintergrund, der Bedeutung.

- **Generell**: Welche Bedeutungen haben die Aspekte der Analyse für die Gesamtbildaussage? Was kann man daraus schließen?
- **Kontext**: Aus welchem historischen Kontext stammt das Foto? Wann und wo entstand das Foto? Gibt es Hintergrundinformationen zum Foto? Welche Bedeutung hat das Foto im Kontext der Kunst? Wie wurde das Foto rezipiert? Gibt es Reaktionen?
- **Medium**: Welchem medialen Kontext wurde das Foto entnommen? Warum wurde es für diesen Zweck ausgewählt? Gibt es Text zum Foto?
- **Bildkomposition**: Welche Bedeutung haben Farben, Helligkeit, Kontrast, Lichteinfall, Perspektive, Bildausschnitt, Moment, Bilddynamik etc. für die Bildwirkung?
- **Bildinhalt**: Wer sind die Personen? (Alter, Herkunft, Geschlecht, Familienstand, sozialer Stand, Aussehen, Kleidung, Charakter, Lebensgeschichte etc.) Was sprechen und denken die Personen? Was zeigt ihre Mimik, Gestik, Proxemik? Weiß die Person von dem Foto/dem Fotografen?
- **Zeitliche Einbettung**: Was ist (kurz) vorher passiert? Was passiert (kurz) danach?
- **Fotograf**: Wer ist der Fotograf? (Ein Freund, ein Journalist?) Wo steht er? Warum hat er das Foto gemacht? Stellt die Perspektive eine besondere Sichtweise dar? Was war die Intention des Fotografen?
- Gibt es **Symbole** im Foto, die für etwas anderes stehen? Eine metaphorische Bildsprache?

Mögliche **assoziative** Fragen bei der Bildarbeit:

- Ist das Foto „schön"? „Gefällt" das Foto? Was davon gefällt, was nicht? Wem könnte dieses Foto (nicht) gefallen?
- Könnte dieses Foto in meinem Land aufgenommen worden sein? Wenn nein, warum nicht?
- Was hätte man anders machen können?
- Welche Gefühle und Assoziationen erweckt das Foto?
- Wo könnte man dieses Foto aufhängen?
- Ist die Person sympathisch? Erinnert das Foto an etwas?

Anhang E: Transkription des Interviews mit Lehrer A2 (Emil)

5.12.2011 16:00, Dauer: 25 min.
Sabine Melnicki / Emil

Sabine Melnicki: Wie würdest du deine Lernendengruppe jetzt im Moment beschreiben?
Emil: Es ist eine relativ homogene Gruppe, ich habe die meisten davon auch seit dem A1-Kurs, also sind nicht so viele Quereinsteiger drinnen. Also ich habe wirklich nur eine, die nicht so ganz mitkommt, die etwas zu schwach ist, die jetzt neu in den Kurs gekommen ist. Die anderen passen eigentlich sehr gut zusammen. Sie sind relativ kommunikativ, eigentlich auf allen Ebenen recht... nun, man kann wirklich sehr gut mit ihnen arbeiten. Also sowohl analytisch, Grammatik verstehen sie eigentlich ganz gut, als auch kommunikativ, sind sie eigentlich, würde ich sagen, eine überdurchschnittlich gute Gruppe für das Niveau.

Wie würdest du die Atmosphäre im Unterricht beschreiben, die Stimmung?
Es ist eine gute Stimmung. Es ist zwar relativ ruhig, sie sind jetzt nicht sehr extrovertiert, aber die Stimmung ist sehr gut. Es sind sehr soziale Menschen dabei, sie helfen sich gegenseitig, in der Gruppe läuft viel irgendwie selbständig ab. Ich muss gar nicht so viel eingreifen, es finden sich die richtigen Partner, die sich gegenseitig helfen, es funktioniert also von alleine sehr viel in der Gruppe.

Wie siehst du dann deine Rolle in dieser Gruppe?
Natürlich ist es jetzt nicht so, dass ich da irgendetwas hineinwerfe und sie machen das vollkommen selbständig. Aber ich sehe meine Rolle als Moderator. Mir ist es wichtig, dass einfach eine gute Atmosphäre herrscht, dass die Grundvoraussetzungen gut sind, dass sie motiviert sind. Das war gerade am Anfang sehr viel Motivationsarbeit und das hat aber gut funktioniert, sie sind alle motiviert. Und ich schaue immer, dass sie auch ein Ziel vor Augen haben, dass ich mit ihnen auch viel über ihre Ziele spreche.

Das führt mich zu meiner nächsten Frage: Worauf legst du besonders Wert in deinem Unterricht?
An erster Stelle steht sicher einmal die Grundvoraussetzungen schaffen, dass eine gute Atmosphäre herrscht, dass sie sich möglichst gut verstehen miteinander. Und dann meine Rolle: Ich bin einerseits schon relativ distanziert, also ich stehe schon außerhalb der Gruppe, andererseits schaffe ich es dadurch auch immer sehr gut – meine ich jedenfalls – dass sie wirklich Vertrauen zu mir haben und zu mir auch einfach ein sehr gutes Verhältnis haben. Und sich dann wohl fühlen.

Wie machst du das? Wie schafft man das?
Ich glaube, entweder schafft man's, also entweder kann man das, oder man kann's nicht. Ich habe mich jetzt nicht wirklich damit beschäftigt. Es ist einfach zuhören, kennenlernen, auch den Leuten ihren Platz lassen, jeden einfach so akzeptieren, wie er ist.

Versuchst du deine Lernenden kennenzulernen? In dem Sinn, dass du von deinen Lernenden viel wissen möchtest?
Hm, nicht dadurch, dass ich sie ausfrage, das eher nicht. Es gibt ja viele Themen... Die Lernenden haben alle eine Geschichte. Ich frage sie dazu, also wie sie nach Österreich gekommen sind oder über ihre Familie, da frage ich nicht zu sehr, sondern bringe es als Thema und dann kommt so viel von ihnen, wie sie eben

sagen möchten. Also, ich bin da eher vorsichtig.

Wie trainierst du Sprechen?
Auf verschiedene Art und Weise. Am liebsten mache ich es eigentlich so: Es ist ja schon viel Grundwissen da und viele haben schon einen gewissen Wortschatz. Das heißt, am besten, finde ich, funktioniert es, wenn man mit ihnen gemeinsam einen Dialog macht. Wenn man ein Thema bearbeitet, z. B. zum Arzt gehen, wo man einen Termin ausmachen muss, oder was ich auch immer am Anfang übe, ist, dass sie hier im Haus anrufen, wenn sie sich krank melden müssen. Da kommt schon viel von ihnen und ich mache dann mit ihnen gemeinsam einen Dialog. Und je nachdem, mache ich das manchmal als Konstruktion, dass es eher so in Richtung „Drill"-Unterricht geht, dass sie dann wirklich einen Dialog auswendig lernen, oder manchmal funktioniert das einfach auch sehr gut, wenn das einfach spontan bleibt und es nicht so um Drill geht. Ich mache immer einen Dialog gemeinsam und gehe dann auch paarweise oder meistens zu dritt, dass sie das dann zu dritt einüben...

Einen Dialog zu dritt?
Ja, dass sie sich abwechseln. Das hat vor allem akustische Gründe, weil wenn so viele auf einmal sprechen, dann wird's oft zu laut. Ich habe auch schon Leute gehabt, die sich die Ohren zugehalten haben und schreiend den Raum verlassen haben, weil es so laut war... Wenn es zu laut wird hallt es so ein wenig. Und dann lasse ich Dialoge eben zu dritt üben, zwei sprechen, einer ist der Beobachter, der ein bisschen kontrolliert und ja, so funktioniert das ganz gut.

Wie korrigierst du Fehler beim Sprechen?
Das kommt auf die Situation an. Natürlich, wenn es wirklich gelenktes Sprechen ist, so wie ein Dialog zur Gesprächskonstruktion, da verbessere ich wirklich jeden Fehler. Ich lasse die Leute aber natürlich aussprechen, korrigiere also Fehler erst, wenn sie mit dem Satz, oder was auch immer sie sagen möchten, zu Ende sind. Wenn wir frei sprechen, diskutieren, Konversation machen, dann korrigiere ich eher wenig bis gar nicht. Nur wenn ich Dinge bemerke, von denen ich denke, das müssten sie jetzt schon wissen... Ich versuche sie auch aufmerksam zu machen, dass sie ein bisschen nachdenken beim Sprechen. *(Lacht)* Vielleicht ein bisschen langsamer sprechen, nicht spontan alles aus sich rauslassen. Aber oft geht es einfach nur darum, sich ein bisschen zu unterhalten und da korrigiere ich dann eigentlich überhaupt nicht.

Also in einer freien Phase, wo etwas anderes im Vordergrund steht...
Ja. Genau. Man soll irgendwie nicht dauernd Angst machen...

Verwendest du Hilfsmittel? Tonband, dass du etwas aufnimmst oder vorher Hörtexte vorspielst...?
Jaja, ich spiele auch Hörtexte vor, also Aufnahmen mache ich nicht, aber es ist schon so, dass ich oft als Ausgangspunkt einen Hörtext nehme. Nicht, dass ich das immer so spontan mache, manchmal ist das ein Dialog, den wir als Puzzle machen und manchmal ist es ein Hörtext. Es ist ganz verschieden.

Welche Medien verwendest du generell? Du hast ein Lehrwerk, das besteht aus einem Buch und einer CD, gut. Was verwendest du noch extra dazu?
Extra dazu mache ich sehr viel selbst, vor allem Arbeitsblätter... Ich mache eben sehr viel kommunikativ, durch das Sprechen, Sprechübungen und verschriftliche das dann. Wenn wir einen Dialog gemeinsam machen, setze ich mich oft nachher hin und mache daraus

dann noch irgendetwas Schriftliches. Dass das zusammenpasst.

Und was machst du dann damit? Mit dem Schriftlichen?
Entweder nehme ich daraus die Grammatik und mache einzelne Grammatikübungen oder wir verschriftlichen einfach den Dialog, den wir vorher nur mündlich gemacht haben. Oder ich mache daraus einen Lückentext...

Das heißt, was die Lerner produzieren, das verwendest du dann weiter.
Genau, das ist für mich das Ideale. Es ist halt zeitaufwändig, ich habe nicht immer die Zeit da zu, aber das mache ich hin und wieder zumindest, wenn es sich ausgeht. Ich gehe auch immer mehr dazu über, dass ich im Buch viele Dinge auslasse, weil ich nicht so gerne mit dem Buch arbeite, das ist für mich wie ein Korsett. Ich bin immer glücklich, jetzt eben in A2, wenn ich mit dem Buch fertig bin. Wir sind beim letzten Kapitel, morgen bin ich dann glaub ich fertig mit dem Buch, das ist für mich dann immer eine große Befreiung.

Ja, das verstehe ich gut. Man kennt ja die Themen und Grammatikkapitel und kann sich freier bewegen. Aber wenn natürlich das Buch wegfällt, dann braucht man überhaupt noch viel mehr eigene Materialien.
Ja. Sicher, dann hat man mehr Arbeit, aber mir macht es einfach auch mehr Spaß. Mir ist lieber, ich habe mehr Arbeit, als mir ist dann drei Stunden lang immer langweilig. Mir ist ja dann selber langweilig.

Und wie schaut es aus mit Bildern und Filmen im Unterricht? Verwendest du auch Fotos?
Tja, das ist eigentlich noch ein Projekt von mir... Ich habe eben angefangen, verstärkt auch Videos, Filme zu bringen, da vor allem Fernsehen. Zumindest einmal in jedem Modul gehen wir in den Computerraum und schauen ein bisschen fern. Ich nutze diese ORF-Videothek dafür, dass ich Beiträge aus den Nachrichten, Wien Heute oder so im Unterricht bringe... Wetterbericht kann man im A1-Kurs schon gut machen. Das möchte ich dann vor allem in den höheren Kursen, A2, B1, auch verstärkt einsetzen. Und Fotos... ahm, z. B. im Buch, das einzige, was ich wirklich gern mache, sind die Fotogeschichten. Weil das mit den Fotos, das funktioniert immer sehr gut. Weil, dann werden sie meistens recht aktiv und haben Fantasie und... aber ich habe es selber noch nicht so richtig geschafft, mir Materialien anzueignen.

Was war der Grund dafür, dass du Bilder im Unterricht noch nicht so oft verwendet hast? Ist das eher dein Gefühl, dass du nicht genau weißt, wie du es einsetzen sollst, oder liegt es eher am fehlenden Material?
Nein... Ich glaube, es ist eher die Erfahrung, dass ich noch nicht so viel Erfahrung... also dass ich einfach noch nicht die Zeit hatte, mich damit zu beschäftigen, dass viele andere Dinge... Ich unterrichte erst seit zwei Jahren, das ist für mich immer noch so ein Lernprozess und zum Thema Foto bin ich irgendwie noch nicht so richtig gekommen. Aber ich habe verwende schon manchmal gezeichnete Bilder, also etwa bei den Präpositionen, so Situationsbilder verwende ich schon. Ich habe da so ein Buch mit Situationsbildern, mit Folien, wie heißt das... Alltagssituationen....? Darin sind viele verschiedene Folien, die ich aber eingescannt und ausgedruckt habe, weil es mit dem Overhead nicht so richtig funktioniert. Da gibt es so Situationen im Park, oder beim Wintersport, auf der Straße...

Und was machst du dann mit dem Bild?
Ahm, das ist verschieden, also z. B. letztes Mal habe ich das im Park genom-

men... Dann schreiben sie einfach einmal Wörter, „Was sehen Sie auf dem Foto?“ und die Artikel suchen, das kennen sie schon. Dann besprechen wir Dinge, die unbekannt sind. Dann üben wir auch ein bisschen Akkusativ, so „Ich sehe einen/eine...“ usw. Und dann gehe ich dazu über, dass ich eine Situation herausnehme und sie vielleicht kurze Dialoge schreiben. Im Park, da ist eine Familie, die ein Picknick macht, worüber sprechen die usw. Damit kann man relativ lang... bzw. auch sehr gut binnendifferenzieren.

Als ich dir gesagt habe, dass ich gerne beobachten würde, wie du mit einem Foto arbeitest, was hast du dir dann gedacht? Weil es ja etwas ist, das du vielleicht so im Unterricht noch nicht gemacht hast...?
Nun, ich bin eben neugierig, ich will es ausprobieren, das ist jetzt für mich ein Druck, ein positiver Druck, den ich ganz gern hab. Ein positiver Druck, weil ich das jetzt ausprobieren muss. Aber ich habe noch keine konkrete Vorstellung, was ich wirklich tun möchte und werde.

Ich wollte noch kurz darauf zurückkommen, als du gesagt hast, du bist sehr vorsichtig. Wenn du Lernende auf ihre Vergangenheit ansprichst und sie eine Kriegsvergangenheit haben, dann kommt Emotion ins Spiel. Findest du Emotion in dem Sinn schwierig im Unterricht?
Ja, das ist, ahm, ich weiß nicht, das ist vielleicht ein Schwachpunkt, weil ich selber nicht so ein emotionaler oder nicht so ein extrovertierter Mensch bin, insofern strahlt das dann wahrscheinlich auch auf den Kurs aus. Dass ich das vielleicht nicht so gerne oder ein bisschen Angst davor habe, das könnte sein.

Du beschreibst das so, als wäre das etwas Negatives. Hast du das Gefühl, es *müsste* mehr Emotion geben?
Naja, ich bin eben nicht sicher. Also ich habe in dem Bereich schon positive und negative Erfahrungen gemacht. Wenn Leute Emotionen rauslassen, kann das in einem Konflikt enden oder es kann auch sehr positiv sein. Auch wenn jemand weinen muss... über die Vergangenheit sprechen muss jetzt nicht unbedingt negativ enden. Vielleicht ist es für die Person auch gut, manche haben vielleicht sogar das Bedürfnis, dass sie das einmal rauslassen können. Aber so ein bisschen Angst habe ich dann doch, ich bin kein Sozialarbeiter und weiß dann auch nicht, wie ich mich verhalten soll, wenn jemand zusammenbricht... ich weiß nicht, davor habe ich vielleicht ein bisschen Angst. Wie reagieren die anderen? Es ist ein Unterschied, wenn ich zu zweit bin, dann traue ich mich eher als in der Gruppe, wo ich nicht weiß, wie die anderen reagieren.

Vermeidest du jetzt z. B. Fragen nach der Vergangenheit? Oder gibt es noch etwas, was so etwas auslösen kann?
Hm,... also, nein, nicht wirklich. Also ich vermeide jetzt konkret zu fragen, sicher gibt es Fragen zur Vergangenheit, aber die sind dann immer sehr allgemein gehalten, damit sie einfach antworten können, wie sie wollen. Aber ich würde sie jetzt nicht konkret fragen, „Wie sind Sie jetzt genau nach Österreich gekommen“ oder „Was ist da und dort passiert oder...“ Oder wenn man schon weiß, das Kind ist gestorben, dass ich dann noch nachfrage, warum und wie und wo, das würde ich nicht machen. Aber es ist eher so eine intuitive Sache. Es kommt auch auf das Gegenüber an, bei manchen merkt man, okay, der möchte sprechen, da kann man fragen... Oft kommen die Fragen natürlich auch von anderen, obwohl das ja auch selten ist, eigentlich.

Das ist dann ja noch einmal etwas ganz anderes, wenn ein Lernendenkollege fragt, als wenn der Lehrer fragt.

Ja, das ist dann vielleicht *noch* schwieriger, oder kann auch schwierig sein, etwa wenn du dann jemanden hast, der fragt und fragt und fragt und du musst ihn dann vielleicht ein bisschen zurückhalten.

Vielen Dank für das Gespräch.

Anhang F: Transkription des Impulsinterviews mit Dietmar Tollerian

Wien, am 27.11.2011, Dauer: ca. 75 min
Sabine Melnicki / Mag. Dietmar Tollerian

Sabine Melnicki: Du fotografierst seit 11 Jahren Architektur und möchtest aber auch sehr gerne Menschen fotografieren. Was ist das Spannende oder Schwierige daran, Menschen zu fotografieren?
Dietmar Tollerian: Eigentlich besteht die Schwierigkeit darin, das Interesse daran in Fotografie umzusetzen. Menschen zu fotografieren kann vieles bedeuten: Es könnten sozialkritische Fotografien sein oder Porträts, die einen Menschen so zeigen, dass er etwas über sein Leben erzählt und sein Wesen, seine Stärken zum Ausdruck kommen. Oder dass dieser Mensch einfach als Stellvertreter für einen bestimmten Gemütszustand fungiert. Das herauszuarbeiten ist die Herausforderung.

Das heißt, wenn sich jemand für Motorräder interessiert, will er Motorräder fotografieren und wenn sich jemand für Menschen interessiert, will er Menschen fotografieren?
Das kommt immer auf die intendierte Bildaussage an. Ich gehe nicht davon aus, dass wir jetzt von „abbilden" reden. Denn eine Fotografie ist für mich keine „Abbildung" in dem Sinne, sondern immer ein Bild, das etwas erzählt. Ob jetzt Rubens[484] eine Krönungsszene malt oder Gursky[485] einen Boxenstopp im Formel-1-Rennen sexy inszeniert – es geht immer um die Erzählung dessen und nie um eine reine Abbildung wie z. B. bei Produktabbildungen in einem Online-Katalog.

Aber was erzählt das Bild?
Das kommt ein wenig darauf an, was du sehen willst... Ich war heute im Kunsthistorischen Museum[486] und da gab es einen ganzen Saal nur mit Bildern der Kreuzabnahme Christi aus dem 17. Jhdt. Unglaublich. In manchen Bildern ging es darum, den Pathos zu interpretieren, in anderen darum, wie Maria Magdalena darunter leidet. Eines war besonders berührend, es war extrem schön gemalt und der ganze Himmel weinte. Die Personen im Bild hatten völlig verquollene, verweinte Augen und die Trauer kam stark zum Ausdruck. Es geht im Bild darum, dass du einfach Zustände herausarbeitest, Situationen, Emotionen.

Aber Malerei ist doch ein ganz anderes Medium.
Hm, also eigentlich nicht. In der Fotografie suchst du dir einen Stellvertreter für die gesamte Realität. Also z. B. in der Reportagefotografie einen Stellvertreter für den Umstand, die Szene, den Umsturz – kurzum, worüber du die Reportage machst – und du suchst den *besten* Stellvertreter. Das ist der Kern der Reportagefotografie, dass du ein Bild schaffst, das alles rundherum erzählt. Du hast *ein* Bild zur Verfügung und das muss *alles* komprimieren und erzählen. Das ist etwas, was Malerei können muss und auch, was Fotografie können muss. Und was sie auch *kann.*

---

[484] Peter Paul Rubens (1577–1640).
[485] Andreas Gursky (*1955).
[486] Ausstellung „Wintermärchen. Winter-Darstellungen in der europäischen Kunst von Bruegel bis Beuys." (18.10.2011-8.1.2012) bzw. Dauerausstellung. Informationen über http://www.khm.at.

Aber in der Fotografie kannst du doch nur schlecht Dinge darstellen, die so nicht existieren.
Stimmt, im Grunde kannst du es nur so fotografieren, wie es ist.

In der Malerei kann ich verändern, z. B. einen größeren Kopf machen.
Das kannst du machen. In der Fotografie geht das mittlerweile auch, mit Composing[487] und Photoshop[488] usw. Aber im Grunde ist Fotografie wirklich einfach ein abbildendes Medium. Daraus entsteht aber dieses Missverständnis... weil es zwar ein abbildendes Medium ist, ein Reproduktionsmedium in dem Sinn, aber es reproduziert nicht, d. h. es soll nicht reproduzieren, dann wird es uninteressant. Wenn das Ding in der Realität eh da ist, warum soll ich das reproduzieren.

Na, weil man die Reproduktion vielleicht in eine andere Zeit tragen kann, an andere Orte, zu anderen Menschen, die das so sonst nicht gesehen hätten?
Schon, aber dann machst du nichts anderes, als einfach eine Kopie dessen herstellen und die nimmst du mit und zeigst her, aber die erzählt dann relativ wenig. Das schaut zwar so aus, wie es damals war, aber was soll ich damit anfangen, wenn du es nicht vermagst, darüber auch in der Fotografie zu erzählen? Es geht ja darum, dass du etwas teilst und die Leute dazu anregst, sich mit der Situation auseinanderzusetzen und das auch zu lesen. Und es gibt ja auch Codes, die für gewisse Sachen stehen. Und diese Codes wendet man eben einfach an.

Sind das Codes nur innerhalb der Fotografie oder innerhalb der Welt, einer Gesellschaft, einer Kultur?
Das fließt alles irgendwie mit hinein, ja.

Wer bestimmt diese Codes?
Das sind Codes, die sich innerhalb einer Kultur manifestieren. Innerhalb Japans ist es z. B. verboten, in der Fotografie oder im Film Schamhaare zu zeigen. Da geht es nicht ums Geschlechtsteil, sondern nur um Schamhaare. Das interessiert eigentlich niemanden bei uns, in Japan ist das ein riesengroßer Skandal. Araki[489] hat sehr stark damit gearbeitet, immer Schamhaare zu zeigen oder wirklich ein einzelnes Schamhaar zu fotografieren, das irgendwo am Körper war, um damit das Tabu zu brechen. Ein anderer Code ist z. B. wenn du ein ganz normales Hochzeitsbild nimmst – es wird niemand ein Hochzeitspaar je in einen Platzregen stellen! *(lacht)* Jeder nimmt Sonne, möglichst ein wenig Gegenlicht, dass es irgendwie gülden wird und so diesen Schein erzeugt. Das sind so Codes, die man anwendet.

Es gibt aber vielleicht auch Länder, wo man sich über Regen recht freut, weil es jahrelang trocken war.
Dann tut man es aber trotzdem nicht. Regen bedeutet jetzt nicht unbedingt einen frohen Gemütszustand. Oder Nebel. Das ist ikonographisch aus der Geschichte so entstanden. Sonne ist Freude, Nebel ist Düsterkeit usw. Mit diesen Codes agiert man einfach. Ich meine, ich fotografiere Architektur unglaublich gerne im Nebel, aber ich kann mir die Fotos einrexen[490], weil die keiner haben will. *(lacht)* Also, nicht so ganz, weil du kannst

---

[487] Zusammenfügen mehrerer Bilddateien zu einem Ganzen. Vgl. kurzen Überblicksartikel auf SPIEGEL ONLINE vom 3.1.2009 über http://www.spiegel.de/netzwelt/tech/0,1518,597065,00.html [1.12.2011].
[488] Computerprogramm von Adobe zur digitalen Bildbearbeitung.
[489] Nobuyoshi Araki (*1940, Tokio).
[490] einlagern, archivieren, im Sinne von behalten.

damit ja auch andere Sachen kommunizieren, die dann vielleicht für das Gebäude Relevanz haben, aber die Fotos, die am meisten gewollt oder genommen werden, sind eigentlich immer die Fotos, wo totale Klarheit herrscht, wo dieses Positive herausgearbeitet ist.

Gut, nächste Frage: Wir haben schon kurz über das Lesen von Bildern geredet. Siehst du einen Zusammenhang zwischen Lesen von Texten und Lesen von Bildern?
Also, ich weiß jetzt nicht, wie es anderen Menschen geht, aber ich lese sehr bildhaft – wenn ich Texte lese, dann entstehen Bilder. Bei mir. Das ist eh normal, hoffentlich. *(lacht)*

Meines Wissens nach hat man sich in der Forschung angeschaut, wie Wissen und Erfahrungen im Gehirn strukturiert sind und herausgefunden, dass sehr viel über Bilder passiert. Man weiß noch nicht genau, ob diese „Schemata" jetzt wirklich Bilder sind, aber es läuft irgendwie schon über die visuelle Ebene.
Da sind wir ja auch bei den Codes. Also, wenn du einen Text liest, dann entstehen ja auch irgendwie Bilder und da drin stecken ja auch diese Codes, die sind im Text manifestiert. Also wenn ich Texte lese, dann entstehen da ganz starke Bilder.

Hast du den Eindruck, dass das bei dir so ist, weil du ein sehr visuell orientierter Mensch bist?
Ich habe jetzt kein... ich habe jetzt keinen...
...keinen Vergleich.
Kein Vergleichshirn. *(lacht)*

Aber du hast ja schon einmal davon gehört, dass es Menschen gibt, die eher auditiv funktionieren.
Ja, es gibt Leute, die sich zum Beispiel Musik wahnsinnig gut merken, das bin halt nicht ich - ich merke mir einfach Bilder. Und die merke ich mir sehr stark.

Glaubst du, dass unsere Kultur sehr visuell geprägt ist?
Schon, ja, aber ich glaube, das größte Gedächtnis ist das olfaktorische Gedächtnis, das habe ich irgendwann einmal gelesen, dass diese Geruchsbibliothek einfach riesengroß ist. Aber wir sind schon eine extrem visuelle Kultur, gerade in den westlichen Breiten. Das ist hier ganz extrem, was ja aber z. B. im arabischen Raum überhaupt nicht so ist.

Wie schätzt du dann den Stellenwert von Fotografien in unserer Gesellschaft, in unserer Kultur ein? Wie wichtig sind Fotografien?
Das ist immer einem extremen Wandel unterworfen. Jetzt ist mittlerweile die Bildmaschinerie allgegenwärtig, jeder hat ein Handy, jeder fotografiert mit dem Handy. Dadurch hat sich in den letzten 10 Jahren die ganze Bildwahrnehmung natürlich *massiv* geändert. Das ist echt revolutionär, was da passiert ist. Man spricht zwar von einer „Demokratisierung des Bildes", ich bezweifle aber extrem, dass es eine Demokratisierung ist, sondern gehe davon aus, dass es erstens eine Infantilisierung ist und zweitens eine totale Gleichschaltung an Bildern.

Was meinst du mit „Gleichschaltung"?
Das bedeutet, dass du permanent gleiche Strukturen von Bildern wahrnimmst. Keine Ahnung, wo das seinen Ursprung genommen hat, aber nimm z. B. diese Event-Fotografie

oder die Porträts: Porträts werden nicht mehr als Porträts fotografiert, sondern jeder grinst mittlerweile in Gruppen in die Kamera. Das ist so ein ganz unerträgliches Ding, das ich persönlich nicht aushalte. Das in der Gruppe stehen und irgendwie möglichst blöd reingrinsen. Das war früher nicht so. Vor dem Krieg oder während des Kriegs sind Familien zum Studiofotografen gegangen und eigentlich bis zum Krieg haben die Leute nicht gelacht. Da gibt es eine wunderbare Szene im Film *Die Hasenjagd*[491], wo sich die Familie mit dem russischen Kriegsgefangenen, die da geflohen sind, fotografieren lässt und der Fotograf sagt ungefähr: „Bitte lächeln! – Das macht man jetzt so!" Die Amerikaner sind gekommen und haben dieses Lächeln in die Fotografie hineingebracht, aber der Bauer sagt: „Wir lachen net." Das war unanständig, das war einfach total unseriös, da zu lachen. Da gab es irgendwann so einen Schnitt. Ich habe mir einmal Porträts von Firmenleuten angesehen und bemerkt, je höher die Position ist, desto weniger lachen die Leute. Ein Freund von mir hat jetzt z. B. gerade den CEO von Nestlé[492] fotografiert, er war irrsinnig beeindruckt von ihm, welche unglaubliche Macht er ausstrahlt. Also du begegnest ihm und hast unglaubliche Ehrfurcht vor ihm, nein, nicht Ehrfurcht, sondern das ist schon fast einschüchternd, was der ausstrahlt. Und er hat nicht gelächelt. Da war kein Lächeln, kein gar nix. – Aber haben wir uns jetzt verlaufen?

Nein, nein, aber es hat noch nicht ganz meine Frage beantwortet: Du hast gesagt, dass sich in der Gesellschaft die Verwendung von Fotografien deshalb geändert hat, weil jetzt mittlerweile jeder fotografiert oder weil im Zuge der technischen Entwicklung zumindest Zugang zu einer Kamera hat. Jetzt bleibt die Frage: Du als Berufsfotograf, sagst du, dass dann professionell gemachte Bilder überhaupt noch eine Bedeutung haben?

Naja, das Problem ist die veränderte Wahrnehmung von Fotografie. Dadurch, dass sie sich „demokratisiert" hat, glaubt jeder, er kann fotografieren. Und jeder glaubt, wenn er etwas abbildet, schafft er eine Fotografie, die das kann, was ein Profi kann. Und diese Wahrnehmung von einer guten Fotografie und von dem, dass Fotografie ein Bild ist, ein Bild, das etwas erzählt – wo wir eben vorher waren – die ist sehr stark abhanden gekommen. Es ist mittlerweile oft wirklich so etwas von egal, was du ablieferst, weil die Leute es sowieso nicht mehr sehen. Diese Infantilisierung der Wahrnehmung ist eine ganz extreme. Das ist wirklich irgendwie von dieser Interpretation oder der Bildsprache total ins Abbildende gegangen. Und da fährt aber die ganze Fotografie im Moment ziemlich gegen die Wand. Das ist ein Untergang einer Kultur, der hier stattfindet, nämlich einer visuellen Kultur, die unsere Kultur seit Jahrhunderten sehr stark geprägt hat – und die verlieren wir gerade. Zumindest ich habe das Gefühl, dass wir diese wirklich verlieren. Das ist so, wie wenn die Leute aufhören, Romane zu schreiben, und nur mehr SMS-Texte schicken. In den journalistischen Medien nehme ich auch das zum Teil schon stark wahr.

Gut, dann liegt jetzt natürlich eine Frage auf der Hand: Was kann man dagegen tun?

Ich habe jetzt für mich beschlossen, dass ich es nicht verhindern kann, nicht aufhalten kann, ich kann den Leuten nicht ihre Telefone wegnehmen... *(lacht)* Aber ich kann für mich, ich *muss* für mich zusehen, dass ich Bilder schaffe, die Leute emotional so treffen oder so berühren, dass sie dann wieder wahrnehmen, dass dies eine andere Art der Fo-

---

[491] Hasenjagd – vor lauter Feigheit gibt es kein Erbarmen. Regie: Andreas Gruber. 106 min. Österreich, 1994.

[492] Paul Bulcke (*1954), wohl aber eher den vormaligen CEO (bis 2008) Peter Brabeck-Letmathe (*1954).

tografie ist. Dass das einfach Bilder sind und das, was *sie* machen, einfach nur abbildet. Ich versuche mich also aus dem Wahnsinn herauszulösen und mich nicht anzupassen. Man sollte schon wahrnehmen, in welche Richtung sich das entwickelt, aber sich da einfach Sachen herauspicken und diese Sachen aber dann wirklich extrem gut umsetzen.

Und dass man seinen Anspruch nicht...
...seinen Anspruch nicht über Bord wirft, genau. Und zu sehen, dass man einfach seinen Style hat und seinen Style konsequent weiterentwickelt.

Ich denke, auch in der Literatur gibt es Ähnliches: Charlotte Roche hat mit ihrem Buch *Feuchtgebiete*[493] etwa aktuelle Tabus aufgegriffen, dazu noch eine moderne, jugendähnliche Sprache. Aber diese Trends verebben und parallel gibt es den beständigen Anspruch, gute hochwertige Literatur zu schaffen. Wahrscheinlich ist das in der Fotografie ähnlich.
Ja, das stimmt schon, das ist wirklich teilweise ähnlich. Da war letztens auf Ö1 ein wunderbares Streitgespräch über das Buch *Feuchtgebiete* und das war sehr lustig, weil sich die Gesprächsbeteiligten ganz grob in die Haare gekriegt haben. Na, da waren eben auch diese Dogmatiker, die an der guten, alten Literatur festhalten und aufgrund derer das Buch verrissen haben. Das kannst du dann auch nicht anwenden – ich meine, ich kenne das Buch nicht, ich muss das jetzt irgendwann einmal lesen...

Du kannst es dir gern ausborgen...
Sehr gern, ja.

...aber es muss nicht sein.
Muss nicht sein? *(lacht)*

Ach, es ist eh schnell gelesen. Aber das stimmt natürlich, man kann nicht alte Ansätze über neue Dinge drüberstülpen. Nur bleiben diese Dinge eben nicht. Es ist für mich oft einfach nur eine Modeerscheinung.
Genau, ja. Genauso wie in der Fotografie momentan „Social Porno"[494], das einfach noch sehr gut läuft. Also, ich kann es schon nicht mehr sehen...

Oder wie das mit dem Lächeln damals. Es hat immer so Schnittpunkte gegeben.
Ja, genau, da ist jetzt gerade einfach Social Porno hip und viele Galerien werden einfach damit vollgefüllt.

Ist Social Porno für dich auch der Stil des VICE Magazins[495]? Diese ungeschminkte Art von Fotografie, dieses „Draufhalten"...
Nein, nicht dieses, es geht ja nicht darum, dass du irgendwelche Leute denunzierst. Sondern etwa so wie Paul Kranzlers[496] *Land of Milk and Honey*. Da begleitet Kranzler einen Typen, der in totaler Armut lebt und ein bisschen so ein Messie-Typ ist. Du nimmst diese Fotografien, stellst sie in einen „White Cube"[497] und die Leute gehen dann dort hin und

---

[493] Roche, Charlotte: Feuchtgebiete. 11. Aufl. Köln: DuMont, 2008.
[494] Eigentlich „Social Porn", Begriff aus dem Englischen.
[495] International verbreitetes, kostenloses Lifestyle und Szene-Magazin. Mehr Informationen auf http://www.viceland.com/at/ und http://www.vice.com/de/.
[496] Paul Kranzler (*1979, Linz).
[497] Ausstellungskonzept, bei dem Kunst in reinweißen Räumen präsentiert wird.

amüsieren sich über diesen Typen. Sie lachen ihn aus. Was anderes passiert dann dort auch nicht.

Gut, so etwas in der Art machen sie im VICE auch.
Ja? Ist da auch so? Okay, ich kenne das VICE ja eher nicht.

Oft auch sehr pornografisch, aber das ist wieder etwas anderes.
Ganz ehrlich, ich kenne es nicht. Ich meine, pornografische Geschichten, da wird es ganz schwierig. Ich frage mich z. B. auch bei diesem *Digital Diary*[498] teilweise, was das soll. Okay, das ist für die Frau, die das fotografiert, eine extrem konsequente Art zu arbeiten, weil sie das über Jahre so betreibt. Dann findet darin auch Veränderung in ihrer eigenen Ästhetik statt und macht damit auch schon wieder irgendwie Sinn. Aber wenn du ein Bild da herausnimmst, dann wird es komisch...

Da hat das Bild dann eher nur Berechtigung in der Serie, in ihrer persönlichen Entwicklung.
Ja, aber für mich ist „Social Porno" eine oft wirklich ziemlich kalte, eigentlich erschreckend kalte Aussage über unsere Gesellschaft. Es sagt jetzt nämlich für mich nichts über den Fotografen aus oder über die fotografierten Personen, sondern nur – wenn es ausgestellt wird oder publiziert – etwas über die Rezipienten, die so etwas toll finden. Das erschreckt mich dann teilweise. Eben weil es sie nicht erschreckt, weil sie es toll finden, sexy finden. Aber ich glaube nicht, dass diese Rezipienten sich einerseits je selbst so fotografieren lassen würden... und dieses Denunzieren ist etwas, das mich irrsinnig nervt – das geht für mich schon fast in Richtung Faschismus...

Es ist aber vor allem eine ethische Frage, oder?
Mhm, ja.

Und gerade diese Tabubrüche gehen stark in Richtung Moral...
Nein, Tabubrüche sind teilweise gesellschaftspolitisch unglaublich wichtig. Es ist so, als würde man eine Fahne hochhalten und sagen: Hey, Leute, Stopp! Ein Tabubruch ist für mich wie so ein Stoppschild, ein Innehalten und schauen, was da los ist. Denn ein Tabubruch passiert immer dort, wo etwas eingefahren ist. Das Bild, in dem der Papst einen Imam küsst,[499] das finde ich fantastisch. Die Idee ist zwar schon relativ abgedroschen, aber es hat trotzdem in dieser Zeit hohe Relevanz. Die erkennt man auch an den Reaktionen.

Ja, wobei ich aber an andere Tabus denke, also gerade an das Tabu, das Private zum Öffentlichen zu machen. Das ist ja das, was jetzt gerade stark passiert.
Total, ja. Wo ich mich auch frage, was denn das eigentlich soll, aber auch wie das funktioniert, wie das passiert. Und dass das auch so extrem offensiv ist, dass es keine Grenzen gibt und dass jeder denkt, er müsse noch *viel* extremer sein als der andere. Ich hab jetzt letztens ein Buch in die Hand bekommen von jemandem der vor... wie lange ist das eigentlich her? 20 Jahre? Nein, länger, achtundzwanzig Jahre ist das her... der also einen Familienausflug nach Somalia gemacht hat. Seine Tochter ist eine gute Freundin von mir und er war bei einem Gespräch dabei, als es ums Reisen ging und hat dann dieses Buch

---

[498] Natacha Merritt (*1977) Merritt, Natacha: Digital Diaries. Mit einem Vorw. von Eric Kroll. Köln: Taschen Verlag, 2000.
[499] Kampagne „UnHate" vom Modeunternehmen Benetton. http://unhate.benetton.com/.

hergezeigt. Es ist eigentlich ein Reisetagebuch über diesen Familienausflug und wunderschön geschrieben – und er kehrt damit natürlich auch stark das Private heraus. Aber, wie ich finde, auf eine sehr, sehr feine Art und Weise. Und es geht darin auch um Probleme und Konflikte, aber das ist alles irgendwie sehr schön geschrieben. Ich denke, zur heutigen Zeit interessiert das im Grunde kein Schwein mehr, das so zu beschreiben. Heute geht es darum, dass man möglichst Tabus bricht, möglichst „arg" ist, möglichst zeigt, wie cool man ist usw. Im Grunde ist das Social Marketing, was da passiert.

Ja, es ist eben das Laute gegenüber dem Leisen.
Ja, genau. – Aber das Laute verhallt auch recht schnell.

Genau, es nutzt sich ab und dann kommt das nächste. Können wir uns dafür aussprechen, für das Leise, das Langsame, die „Verlangsamung des Blicks"?
(lacht) Genau.

Gibt es für dich bestimmte Personen, mit denen du am liebsten über deine eigenen Fotos sprichst?
Über meine eigenen? Also, ich bin ja eher der Typ, der Fotos irgendwo hingibt und sich dann irgendwo zurückzieht und den Kopf einzieht und schaut, was passiert. *(lacht)*

Also fällt es dir schwer, über deine eigenen Bilder zu sprechen?
Mir fällt es sehr, sehr schwer über meine eigenen Bilder zu reden... Vielleicht liegt das an der Manifestierung des Bildes. Also wenn das Bild einmal ein Manifest ist, dann ist für mich eigentlich schon alles gesagt. Was soll ich da noch sagen? Aber irgendwie ist das schon ein komischer Ansatz. Ich weiß noch nicht, wie ich das lösen soll... ach, da bohrst du jetzt in einer offenen Wunde. *(lacht)*.

Na gut, aber man könnte doch eigentlich sagen: Das Bild spricht für sich – wenn ich es erklären muss, dann habe ich etwas nicht geschafft.
Naja, das hat aber auch wieder sehr viel damit zu tun – und jetzt kommen wir wieder zurück – dass ich Bilder fotografiere, die sehr, sehr still sind. Also meine Bilder schreien überhaupt nicht – ganz im Gegenteil. Gerade meine freien Arbeiten, die Landschaftsgeschichten usw. sind einfach ganz stille, eher zurückhaltende Bilder. Darüber kann man schon reden, aber es geht erst einmal um eine sehr starke Emotionalität. Das erinnert mich an die Landschaftsbilder von Christian Richters[500], die funktionieren ähnlich. Das sind so ganz großformatige, mit riesengroßen Pinselstrichen gemalte Landschaften. Über die kann man eigentlich auch nicht wirklich konkret sprechen.

Kann man aber nicht sagen, dass ein leises Bild automatisch auch eine Art von leises Aufnehmen, leises Lesen nach sich zieht?
Ja, irgendwie schon. Ich war gestern im Museumsquartier und da in der Kunsthalle hängt gerade so ein Richter. Und das ist total lustig, denn das war nämlich das einzige Bild, vor dem eine Bank stand, wo sich die Leute auch hingesetzt haben und das Bild betrachtet haben. Das hat mich recht frappiert, da habe ich mir gedacht, aha, okay, da reagiert man auch darauf, dass das Bild leise ist. Das „macht" man dann nicht im Vorbeigehen, nicht im Stehen, da setzt man sich hin und schaut sich das Bild an, dann steht man auf und geht weiter. Das ist ein wenig so wie diese Sprachlosigkeit nach einem Film, also wenn man aus dem Kino kommt, da braucht man auch erst einige Zeit und die Frage

[500] Christian Richters (* 1958).

„Na, hat dir der Film gefallen?“ die geht dann gerade gar nicht. Und so diese Sprachlosigkeit – das ist das, was ich auch versuche in meinen Bildern. Dass man da irgendwie... einmal Ruhe gibt. *(lacht)*.

Welche Rolle spielt dann die Emotion in solchen Fällen?
Eine extrem große. Das funktioniert echt nur über Emotionalität.

Funktionieren Bilder *immer* nur über Emotionalität?
Ich glaube, ja. Ich glaube, um wirklich auf einem Bild hängenzubleiben und wirklich ein Bild zu lesen, braucht man irgendwie einen emotionalen... Angelhaken.

Sprechen wir da von Emotion oder von Gefühlen? Was für mich nicht dasselbe ist: Eine Emotion ist eher im Affekt, im Moment, Gefühle sind vielleicht tiefer gehend...
Genau, du brauchst immer so einen emotionalen Affekt. Und wenn der dann passiert, dann geht das eher tiefer in die Gefühlsebene, wenn du dann einfach eintauchst in das Bild und das Bild zu lesen anfängst. Du verharrst... Nun, du liest ja nicht das Bild. Also du schaust das Bild an, und gleichst das Bild, oder was auch immer du da siehst, mit deinem visuellen Wissen ab. Das ist ein permanentes Kommunizieren zwischen diesen Ebenen. Um das geht es im Grunde, dass das auch in eine Richtung geht. Und dass dabei Gedanken freigesetzt werden – keine Ahnung, *was* das dann für Gedanken sind, ich weiß ja nicht, was du dir denkst, wenn du das Bild ansiehst, also...

Das bleibt dann beim Betrachter.
Das bleibt dann beim Betrachter, ja.

Was können solche Angelhaken, wie sie du genannt hast, sein?
Das kann Vieles sein. Es funktioniert sehr viel über Farbe, sehr viel auch über Perspektiven oder über Bilddynamik. Es gibt einige ganz einfache Mittel, um so einen emotionalen Angelhaken zu erreichen, kommt aber immer aufs Bild an. Es gibt z. B. dieses ganz berühmte Bild von James Dean, wo er so da steht und die Schusswaffen hinter sich – eigentlich irgendwie eine Nachstellung der Kreuzigung Christi. Und als ich das Bild letztens gegoogelt habe, bin ich draufgekommen: Man sieht immer nur James Dean alleine. Das Bild ist aus dem Filmstill entnommen und erstens ist es umgedreht, seitenverkehrt und zweitens geht das Bild unten weiter, also er lehnt auf einem Auto und eine Frau kniet vor ihm! Das sind auch so Codes, die Kreuzigung Christi z. B. ist ganz ein typischer Code. Und von Capa[501] gibt es dieses Bild des republikanischen Soldaten, der fällt und die Waffen so wegschmeißt. Das ist genauso, auch so Bilddiagonale usw. Das sind solche Angelpunkte, die funktionieren. Zentralperspektiven, Farben, Kontraste.

Roland Barthes spricht in seinem Buch von einem „Punctum“. Er benennt mit „Punctum“ so etwas, das uns am Bild fesselt. Ist das für dich dasselbe wie der Angelhaken, von dem du sprichst?
Das ist genau das, genau der Punkt, den du brauchst, damit du auf dem Bild verharrst.

Roland Barthes hat das aber eher so beschrieben, dass es weniger im Gesamtbild liegt als im Detail. Er sieht auf dem Bild etwa die schlechten Zähnen eines Kinds oder die Schnallenschuhe der Frau. Da bleibt er hängen.

---

[501] Robert Capa (1913–1954).

Okay, das ist aber dann schon die Ebene danach, also wo es bei *dir* dann in diese Gefühlswelt hineingeht, dass *du* das dann liest, also Lesen anfängst. Aber erst einmal passiert so ein Oberflächenscan und der muss irgendwie emotional funktionieren. Und erst dann kannst du auf Details eingehen, also Strukturen, Zähne, solche Sachen.

Für mich klingt das jetzt so, als wenn dieses Punctum, dieses Detail etwas sehr Persönliches wäre und das andere, die grobe Struktur, die Perspektive usw. eher etwas „Allgemeineres" – um das vorsichtig zu formulieren. Etwas, das für mehr Menschen funktioniert als nur für einen. Würdest du das unterschreiben?
Hm... ja. Kann man so sagen, ja.

Macht das ein gutes Bild aus? – Die Frage muss ich irgendwann einmal stellen.
Ich habe befürchtet, dass du die stellen wirst. *(lacht)*

Ist das Teil eines guten Bildes?
Das ist irre schwierig - was macht echt ein gutes Bild aus? Das ist so... puh. (*Pause*) (*Setzt an*) Ein gutes Bild: .... (*Pause*). Ein gutes Bild ist ein Bild, das diese emotionalen Ebenen, diese emotionalen Schritte und diese Dramaturgie einfach voll durchspielt. Das ist ein gutes Bild. Also über Farbe, über Kontrast, also wo das alles irgendwie passt, ja? Wo diese Emotion, oder das, was der Fotograf aussagen will, oder das, wo diese Aussage entsteht, oder diese Emotion... einfach wirklich total gut kanalisiert wird.

Also dass es gut vermittelt wird.
Ja, genau.

Dass die „Message", oder was auch immer da durchkommen soll, über die Bildtechnik gut rübergebracht wird.
Genau. Also eigentlich ist ein gutes Bild für mich das, wo man davorsteht und in dem Moment keiner fragen darf: Gefällt dir das Bild? Denn du kannst es ihm eigentlich gerade nicht sagen, sondern das Bild berührt dich. Also das ist so dieser Finger, der so... *(tippt mit dem Finger nach vorne)*

Das ist aber ganz eine andere Schiene, als wenn man sagt: Das Bild „funktioniert".
Ja, also es gibt sehr viele Bilder, die funktionieren, aber die dann nur auf einer Ebene oder auf mehreren Ebenen funktionieren – aber schlussendlich läuft es irgendwann einmal ins Tote. Solche Bilder gibt es schon viele.

Also, ein Bild, das berührt, muss nicht immer dasselbe sein, wie ein Bild, das funktioniert. Sind das zwei verschiedene Dinge?
Also, das kommt natürlich darauf an, was du mit dem Bild erreichen willst oder was das für ein Bild sein soll. Aber für mich sind schlechte Bilder solche, in denen Dinge auftauchen, die dem ganzen Gesamtbild, das sich da versucht aufzubauen, einfach widersprechen. Die einfach stören, die Störfaktoren reinbringen.

Das ist gut?
Nein, das ist *kein* gutes Bild.

Könnte man sagen, dass ein gutes Bild eines ist, das ideal umsetzt, was damit erreicht werden soll, dass man es nicht besser hätte machen können? Also, dass die beste, einzig mögliche, richtige Darstellungsform gewählt wurde?

Wenn man so das Gefühl hat, ja, dann ist das eigentlich ein total gutes Bild. Obwohl es sicher sehr viele verschiedenen Darstellungsformen gibt!

Hm, ich glaube, diese Gretchenfrage kann man nicht so einfach beantworten.
Ja. Also nein. Also, geh z. B. ins Kunsthistorische Museum und schau dir den Saal an mit der Abnahme Christi. Welches Bild ist das beste? Das kannst du nicht sagen...

Spielt Ästhetik eine Rolle? Das Empfinden für Schönheit?
Durchaus, ja, ganz klar spielt das eine Rolle. Jeder hat ja ein ästhetisches Empfinden. Und jede Zeit hat ein ästhetisches Empfinden. Und mit dem arbeitet man auch sehr stark. Ich glaube, dass diese Ästhetik auch ein ganz klarer Grundcode ist bei uns...

Die natürlich sich auch wieder über die Zeit verändert...
Die sich in der Zeit total verändert, ja, klar. Oder lokal natürlich auch sehr verschieden ist.

Du hast an der Universität in Linz unterrichtet. Was, neben Fototechnik usw., hast du versucht, deinen Studierenden mitzugeben? Was hast du versucht zu vermitteln?
Also, das Allerwichtigste war – oder ist mir eigentlich immer –, dass ich versuche zu vermitteln, nicht abzubilden, sondern Bilder zu machen. Dass die Studierenden Bilder machen, die irgendwie eben genau das, worüber wir gerade gesprochen haben, einfach können sollen. Ich möchte, dass sie wissen, dass es nicht darum geht, irgendwie eine Situation abzubilden, sondern Bilder lesbar zu machen. Für alle lesbar zu machen. Und es geht auch darum, die Intention – das, was sie mit dem Bild erreichen wollen – stark herauszuarbeiten. Ja, das versuche ich den Leuten zu erklären. Dabei gibt es etwas, das mich immer sehr frappiert: Ich habe am Anfang immer so eine Grundaufgabe, in der ich die Studierenden bitte, rauszugehen und eine Straßensituation zu fotografieren bzw. auch zu versuchen, eine möglichst *genaue* Straßensituation zu fotografieren. Und das Irre dabei ist, dass die meisten Studierenden z. B. herumstehende Autos nicht wahrnehmen. Ich weiß nicht warum, das ist irre. Das passiert irgendwie in der Wahrnehmung, also du gehst auf die Straße und siehst nur den Menschen, du nimmst aber das Ganze rundherum nicht wahr. Oder du nimmst Häuser wahr, nicht aber das Verkehrsschild, das draufhängt, das Auto, das davorsteht usw. Also, das ist jetzt in einem Bild ein störendes Element in dem Sinn. Wenn es um das Haus geht. Dann hat da das Auto nichts verloren. Außer du arbeitest es so heraus, dass es in das Ganze einfließt und darauf hinweist. Das kannst du ja auch machen, das geht ja. Oder dass es störende Sachen verdeckt, aber dann solltest du das Auto irgendwie fahrend, verwischt, unscharf... – da gibt es Mittel. Aber es geht eben um das Haus und nicht um das Auto.

Heißt das, dass die Studierenden dann erst über die Bilder gemerkt haben, dass das Auto stört? Und vorher das nicht gesehen haben?
Genau, die haben das nicht gesehen, nein. Es geht darum, dass du von deiner Wahrnehmung einmal weggehst und schaust.... Also, du hast einfach einen Frame, ein Quadrat oder Rechteck, zur Verfügung und diesen Frame musst du mit einem Bild füllen. Und da genügt es nicht, wenn du eine Person fotografierst, dass die Person halbwegs in der Mitte ist. Sondern dass die erstens da gut auf diesem Blatt positioniert ist und dass alles, was auf diesem Blatt noch ist, dann unmittelbar mit diesem Menschen zu tun hat. Das sind einfach Codes, die dann rundherum irgendwie herumliegen auf diesem Blatt und die müssen aber dann etwas damit zu tun haben, sonst haben sie auf dem Bild nichts

verloren, sonst stören sie. Ganz einfach. Da gibt es z. B. vom Helmut Newton[502] ein irrsinnig tolles Bild vom Helmut Kohl. Ahm, Helmut Kohl war ja, glaub ich, fast zwei Meter groß – oder ist zwei Meter groß – und so ein richtiger Prügel. Und den hat Newton vor einer riesengroßen Eiche fotografiert. Und damit unterstreicht er diese Mächtigkeit der Person noch einmal... und es beginnt einfach alles zu kommunizieren. Diese Eiche, die im Boden verbunden ist mit diesen Ästen, diese knorrige Rinde usw., und davor diese unglaublich große Person. Diese Maßstäblichkeit!

Das sind eigentlich sehr banale Mittel.
Unglaublich, ja. Total banal, ja.

Ich denke, dass auch z. B. Annie Leibovitz[503] total mit so ganz banalen Analogien arbeitet.
Die arbeitet auch mit super genialen Analogien und Annie Leibovitz arbeitet einfach auch *irrsinnig* genau. Da gibt's z. B. so eine Aufnahme, wo sie das Regierungsteam von George W. Bush fotografiert hat. Und dazu macht sie irrsinnig viele Probeaufnahmen, bereitet das ganz akribisch vor und da hat sie ein Team mit Stellvertretern, die sie fotografiert... Also von den Hierarchien her usw. ist das super exakt und genau aufgebaut. Das ist gewaltig, das Bild. Sind überhaupt gewaltige Bilder. Auch die Bilder von Queen Elizabeth sind so was von perfekt aufgebaut.. Annie Leibovitz ist eine fantastische Fotografin.

Und das Irre ist, dass du das alles extrem gut über die ganz klassische Malerei lernen kannst. Dort gibt es ja auch die Codes, die sind ja aus der Malerei heraus entstanden. Diese Codes haben sich dort manifestiert und weiterentwickelt. Und daraus kannst du das ziemlich gut lernen. Gemäldegalerien sind, was das betrifft, echt fantastisch. Tizian[504] ist auch so einer, der hat irrsinnig genial komponiert. Bruegel[505] hat nur Chaos verursacht... Also den finde ich schon teilweise schlau, aber das ist schon ein Social Porno Typ ein bisschen. *(lacht)*. Bei ihm ging's nur um Details, so diese Dorffeste usw., ich meine, die sind irgendwie Chaos. Und Tizian hat sehr genau Bezüge zu Sachen hergestellt... Tja, und das ist halt irgendwie etwas, was ich, also was ich halt irgendwie versuche, irgendwie den Leuten irgendwie...

(lacht)... um darauf zurückzukommen. Genau.
Genau. Kurve gekratzt. *(lacht)*.

Ähm, und das funktioniert?
Ja, es ist total mühsam, ich meine, es gibt echt Leute, die haben das voll heraußen. Es gibt echt Leute, die haben das voll heraußen und Leute, die haben das einfach, die... ja, ahm, die haben das nicht heraußen. Ja.

Also, ein bisschen Talent. Auge und Talent.
Ja, genau. Es gibt echt Leute, die sind völlig talentfrei.

---

[502] Helmut Newton (1920–2004).
[503] Annie Leibovitz (*1949).
[504] Tizian (ca. 1488–1576), Maler.
[505] Peter Bruegel/Brueghel/Breughel/Breugel (1564–1638), Maler.

Wir haben kurz schon über kulturelle Unterschiede gesprochen. Was sollte jemand aus einer anderen Kultur über – nehmen wir jetzt einmal – die österreichische – Fotografie wissen? Also österreichische Fotografen oder Fotografien mit Motiven aus Österreich. Was ist wertvoll zu vermitteln?
Aus der zeitgenössischen Fotografie? Puh. In Österreich gibt es ein ziemliches Phänomen, eigentlich ein ganz klassisches österreichisches Künstlerphänomen, dass österreichische Fotografen in Österreich nie wirklich bekannt geworden sind. Franz Hubmann[506] z. B. Magnum-Fotograf, hat in Österreich nie was gerissen, der hat auch nie einen Job in einer Zeitung gekriegt oder so. Er hat dann nach New York gehen müssen oder zu Magnum und ist dann zurückgekommen und ist als Österreicher gefeiert worden. *(lacht)* Ein Klassiker, oder? Und da gibt es ziemlich viele, auch der Bindetsich z. B. so Modefotograf, der diese ganzen super Tanzfotos, Aktgeschichten macht...

Bindetsich?
Binetsich/Binezich. Ich bin letztens total gescheitert, weil ich ihn googlen musste... blöder Name. *(lacht)* Und der ist in Österreich total bekannt in der Werbefotografie und beherrscht den Bereich der Werbefotografie schon ziemlich lang, ist dort ziemlich gefragt und auch gut. Aber in Österreich, also zeitgenössisch, also ob man da wirklich eine Struktur rausfinden kann und ob es da wen gibt, den man rausheben sollte...?

Naja, oder vielleicht geht es ja auch gar nicht so darum, bestimmte Fotografen herauszuheben, sondern hast du das Gefühl, dass Fotografien eine Art von „Österreichkeit" vermitteln können?
Hm. Ja, irgendwie, ja. Es sind dann wahrscheinlich eher so Phasen... Hm, mir fällt jetzt witzigerweise nur Reportagefotografie ein in dem Kontext. Wo es Sachen gibt, die dann ein bisschen oder sehr stark für Österreich stehen. Also z. B. der Wiener Aktionismus wäre ohne Fotografie unmöglich gewesen. So Brus, Muehl usw., auch die Sachen von Nitsch. Die brauchen diese Art von Fotografie und haben das fotografische Mittel auch sehr stark verwendet. Das ist wahrscheinlich in der zeitgenössischen Kunst die stärkste österreichische Manifestierung, würde ich jetzt einmal sagen. Der Aktionismus in dem Sinn. Sonst fällt mir jetzt eigentlich nichts ein.

Um jetzt ein bisschen auszuweiten: Hast du das Gefühl, dass es einen Unterschied gibt zwischen europäischer und amerikanischer Fotografie? Oder asiatischer?
Ja, den gibt es unbedingt. Also Joel Sternfeld[507] hat einen tollen Satz gesagt in „How to Make a Book with Steidl"[508]. Er sagte, dass Europa die Malerei hatte und eigentlich durch die Malerei darstellbar ist, Amerika dagegen ein extrem fotografisches Land. Und das kann man auch gut sehen, z. B. in Robert Franks[509] „Die Amerikaner"[510] und in Sternfelds Fotografie. Die fotografische Ästhetik manifestiert sich eigentlich über die amerikanische Landschaft und Kultur, das ist teilweise unglaublich. Und in Europa hat sich eher diese Art von dokumentarischer Fotografie manifestiert. Ich meine, abgesehen davon, dass mittlerweile die Fotografie völlig global ist. Ich meine, der fernöstliche Bereich

---

[506] Franz Hubmann (1904–2007, Österreich).
[507] Joel Sternfeld (*1944, USA).
[508] How to make a book with Steidl. Dokumentarfilm von Gereon Wetzel und Jörg Adolph. 88 min. Deutschland, 2010.
[509] Robert Frank (*1924).
[510] Frank, Robert: Die Amerikaner. Einf. v. Jack Kerouac. In Zus.arb. m. d. National Gallery of Art, Washington. Zürich u.a.: Scalo, 1993.

spielt noch eine relativ eigenständige Rolle, also gerade Japan und Korea. Dort passieren spannende Dinge... Die haben aber auch einen Einfluss...

Einen amerikanischen eher, oder?
Nein, eigentlich witzigerweise einen aus der Malerei.

Kalligrafie?
Auch aus der Kalligrafie, ja, total. Also Namu[511] z. B., der hat Kiefernwälder fotografiert und das sieht dann aus wie Schriftzeichen, das ist fotografische Kalligrafie. Total schön, unglaublich ästhetisch. Gerade die fernöstlichen Fotografen sind, was Ästhetik betrifft, unglaublich perfekt. Das sind sehr starke Ästheten – die Amerikaner wiederum ja nicht so...

Stimmt, ja. Anders.
Ja. Die ticken da echt ein bisschen anders. Und europäische Fotografie... Ja, dieser Social Porno ist ja eigentlich ein europäisches Phänomen, es kommt aus England. Nick Burlington..., die haben damit echt angefangen.

An so was denke ich auch gerade, wenn du sagst, Amerika ist Weite und Landschaft – dann denke ich an Europa, naja, das sind Detail und Menschenmassen...
Ja, das ist schon ein bisschen etwas anderes. Die amerikanische Fotografie ist ein bisschen so eine glamouröse. Was die europäische jetzt nicht ganz so stark ist.

Das ist im Film ja auch ähnlich. Auch im Film gibt es Unterschiede, europäische Filme sind anders, also Hollywood gibt es in Europa nicht, ja?
Ja, genau. Also „Hundstage"[512] würde es in Amerika wahrscheinlich nicht geben. Das ist ja auch der pure Sozialporno. Oder Nouvelle Vague usw., also wo es auch ganz stark dokumentarisch wird, also reportagenhafte Handkameras, das sind ganz typische europäische Mittel.

Hast du das Gefühl, dass man über ein Foto etwas darstellen kann, einen Menschen so zeigen kann, wie ihn das Auge nicht sieht? Diesen Satz liest man oft, dass irgendjemand sagt, die Fotografie zeigt etwas, was dem Menschen verborgen bleibt.
Herausschälen oder so. Ja, also das ist irgendwie genau das, was du aus dem Bild herausholst, weißt du, das ist nicht dieses Abbilden, sondern einfach Sachen echt herausschälen und echt herausarbeiten. Das kann eine Fotografie durchaus. Ja, das kann ein Bild. Das kann auch eine Skulptur. Also ich glaube, wenn du neben Michelangelos David irgendwann einmal einen nackten Menschen stellst, hat der verloren gegen den David. Also weil er immer noch so muskulös und schön ist. *(lacht)*

Letzte abschließende, abrundende Frage: Hast du einen Lieblingsfotografen? Wer ist der größte Fotograf für dich seit Anbeginn der Fotografiegeschichte? Wer hat dich beeinflusst?
Es gibt ein paar Fotografen, die ich echt unglaublich finde. Also, was auch hin und wieder wechselt... Vor allem hat mich Werner Bischof[513] beeinflusst. An das kann ich mich noch

---

[511] Namu Williams.
[512] Hundstage. Spielfilm von Ulrich Seidl. Österreich 2001.
[513] Werner Bischof (1916–1954).

erinnern: Mein Bruder hat eine Lehre als Fotokaufmann gemacht und er hat dann einmal irgendwoher einen Kalender bekommen und den hat er dann mir zu Weihnachten geschenkt, das war ein Ilford-Kalender, und das waren Bilder vom Werner Bischof. Und da bin ich davor gesessen und habe es echt nicht mehr gerafft. Das war so unglaublich schön. Das waren so schöne, weise Bilder, Reisedokumentationen usw... Ich meine, er ist in den 50er Jahren dann irgendwann auf einer Reise ums Leben gekommen, aber er hat mich sehr stark beeinflusst. Es ist nach wie vor so, dass er in seiner Ästhetik und seinem Style mich sehr beeindruckt.

Fast wie ein Vorbild.
Der ist echt ein totales Vorbild, es gibt ein anderes Vorbild auch noch, das ist der Luigi Ghirri[514], ein italienischer Fotograf, der irgendwie so wie die New Topographics fotografiert hat...

New Topographics?
New Topographics, das sind Leute, die über die Landschafts- und Architekturfotografie ein Gesellschaftsbild versucht haben darzustellen. Lewis Baltz[515], Stephen Shore[516] gehören da dazu. Und Ghirri hat in den 70er Jahren irrsinnig klasse im urbanen Raum fotografiert und über das kommuniziert. Ich meine Luigi Ghirri ist schon beinahe vergessen und man findet auch fast keine Bücher über ihn. Also auf ebay gibt es eben ein Buch, aber der Verkäufer will 300 Euro dafür und das kann ich mir nicht leisten. *(lacht)* Das hätte ich aber voll gern! Ich habe jetzt vor einem Jahr eines gefunden, aber das ist jetzt nicht unbedingt repräsentativ, aber es gibt eben dieses Buch und er ist ein ganz unglaublicher Fotograf für mich. Oder... wer noch? Axel Hütte[517] ist auch für mich ganz ein großartiger Fotograf, ich glaube, mit dem bin ich echt seelenverwandt. Also der tickt wie ich...

Hast du den schon einmal getroffen?
Nein, aber ich möchte ihn irgendwann einmal aufsuchen.

Du kannst dich in seinen Bildern wiederfinden?
Ja, voll. Also einmal, da habe ich mir echt gedacht, ich glaube es jetzt wirklich nicht mehr: Es hat mich immer total fasziniert, wenn man an Teichen unterwegs ist, dass man dieses Spiegelbild darin sieht. Und wenn der Wind drüber fährt, diese kleinen Wellen, wenn es sich dann so zu brechen anfängt – das wollte ich immer fotografieren. Ich habe mich gefragt, wie mache ich das, wie fotografiere ich das, aber ich war zu faul und hatte zu viele Jobs, als dass ich das fotografiere. Und letztes Jahr im Frühjahr kommt ein Buch von Axel Hütte heraus, wo er genau das gemacht hat. Ich habe mir echt gedacht, jetzt hört es sich aber echt auf. Wahnsinn.

Ist er Deutscher?
Er ist Deutscher. Er hat mit Andreas Hof – Andreas? Hof, nein, und mit Gursky zusammen ein großes Atelier. Sie sind alle Bernd und Hilla Becher[518] Schüler. Und wen gibt es noch? Joel Sternfeld auf alle Fälle. Aber der, also den hab ich einmal kennengelernt, der war einmal in Zürich, als ich dort studiert habe.

---

[514] Luigi Ghirri (1943–1992, Italien).
[515] Lewis Baltz (*1945, USA).
[516] Stephen Shore (*1947, USA).
[517] Axel Hütte (*1951, Deutschland).
[518] Bernd Becher (1931–2007, Deutschland), Hilla Becher (*1934, Deutschland).

Das ist der, der iDubai gemacht hat, oder?
Der iDubai gemacht hat, genau.

Super sympathisch.
Ja, und der hat mich echt total fasziniert, also auch seine Arbeitsweise und wie er dran herangeht, und die Amerikareise mit dem: ein Bild am Tag machen und das ist ein unglaublich feiner Mensch. Also, der hat mich echt total fasziniert. So ein stiller Mensch, so ganz still...

Wo hast du ihn getroffen?
Er hat einen Workshop gemacht in Zürich.

Lässig.
Ja. Der war eigentlich vorher bei Scalo[519] und dann ist er zu Steidl gegangen. Also, da gibt es eh so eine Szene[520], wo sie darüber reden, wer in welchem Jahrzehnt der wichtigste Verlag war und in den 90er Jahren war es Scala in Zürich. Und da waren die alle in Zürich. Und für die Fotoklasse war das super. Weil jede Woche war da eine riesige Vernissage mit echt wichtigen Leuten, die auch meist für einen Nachmittag in die Fotoklasse gekommen sind. Da waren echt super Leute, Araki war da, Andy Golding[521]...

Glücklich, ein 70er Kind zu sein.
Ja, das war echt super, also von diesen Leuten kann man lernen. Robert Frank war auch da. Also das war einmal total lustig, da war ich mit einem Studienkollegen unterwegs und plötzlich steht der Robert Frank da mit seiner Super8-Kamera, der hat zu der Zeit irrsinnig viel Super8-Sachen gemacht und dann haben wir gefragt, was er da macht und er hat nur gesagt: „Just looking!“ *(lacht)* Er ist auch immer wieder aufgetaucht, z. B. in der Dunkelkammer, das war so lustig, du bist rausgekommen aus der Dunkelkammer und dann ist da wieder Robert Frank gestanden und hat sich die Bilder angeschaut. Und er hat nie was gesagt! Nie. Immer nur so *(...macht ein nachdenkliches Gesicht).*

Ein Mysterium.
Voll, ja.

Das war es eigentlich von meiner Seite. Wenn dir noch etwas einfällt, was dir unter der Zunge brennt....
Nein, ich bin eh maulfaul. *(lacht)*

Wie spät ist es jetzt?
Viertel nach sieben.

Sehr gut, dann haben wir genau... meine Zeit überschritten...
(lacht)

Ich danke dir sehr für das Gespräch.

---

[519] Scalo Verlag, Zürich.
[520] Im Film „How to make a book with Steidl“.
[521] Andy Golding, Verleger.

Abstract

Stichwörter: Foto, Fotografie, echte Kommunikation, Sprechanlass, Mediendidaktik

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Fotomaterial als Sprechanlass im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Dazu wird im theoretischen Teil ein Blick auf die Geschichte im Fremdsprachenunterricht, die Rezeption von Fotografien und den Wesenszügen des Bildtyps „Fotografie" geworfen. Anschließend werden Funktionen und Ziele von Fotografien im Unterricht und das Ziel der echten Kommunikation untersucht. Es werden Kriterien bestimmt, anhand derer ein Foto auf seine Eignung für den Unterricht geprüft werden kann. Auch das Verhältnis von Text und Foto sowie die Relevanz von Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht werden besprochen. Schließlich werden methodische Vorschläge für die Bildarbeit vorgestellt, ein Fokus liegt hierbei auf der Trennung von Analyse und Interpretation. Für den praktischen Teil wurde eine Fallstudie mit Interviews und einer Unterrichtsbeobachtung an einer Wiener Institution durchgeführt. Das Ergebnis der Studie kann die theoretischen Hypothesen weder bestätigen noch widerlegen, da echte Kommunikation kaum und der Einsatz eines Fotos mit einer Trennung von Analyse und Interpretation nicht beobachtet werden konnten. Die Frage nach dem Einsatz von Einzelfotos im Unterricht wird im Ergebnis insofern beantwortet, als noch Nachholbedarf im Bereich der Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht besteht.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten
Sabine Melnicki
8.11.1980
Kontakt: sabine.melnicki@gmail.at

Ausbildung

2008	**Dokkyo Daigaku, Tokyo/JAPAN** DaF-Auslandspraktikum
2007	**Österreich Institut Warschau/POLEN** DaF Hospitations- und Unterrichtspraktikum
2004 – 2005	**University College London/UK** Auslandsstudium, Seminare aus Deutsche Literatur, Übersetzung, Philosophie und Französisch
2001 – 2012	**Universität Wien, Studium der Deutschen Philologie** Module Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (DaF/DaZ), Anglistik und Sprachbeherrschung Schwedisch
1996 – 2001	**Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) Steyr** Ausbildungsschwerpunkt „Internationale Kommunikation und Wirtschaft“, Abschluss: Matura

Unterrichtstätigkeiten im DaF/DaZ-Bereich
Levels A1–B1, Konversationskurse, Privatstunden
DaF-Unterricht: Studierende
DaZ-Unterricht: Jugendliche, Erwachsene, arbeitsuchende Erwachsene

2010 – 2012	Sommerhochschule der Universität Wien
2010 – 2011	Integrationsfonds Österreich, Wien
2010	deutschinstitut.at, Wien
2009 – 2010	VHS Favoriten, Wien
2009	ibis acam, Wien
2008 – 2009	Alpha Sprachinstitut Austria, Wien
	Deutschakademie, Wien
2008	Dokkyo Daigaku, Tokyo/Japan
	Waseda University, Tokyo/Japan
2007	DISC (Deutsch im Sacré Coeur), Pressbaum bei Wien

Deutsch Muttersprache, Englisch fließend in Wort und Schrift, Grundkenntnisse in Französisch, Spanisch, Schwedisch.

Wien, Oktober 2012