



Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen
Dammann-Thedens, Katrin; Michalak, Prof. Dr. Magdalena

Published in:
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Publication date:
2012

Document Version
Verlags-PDF (auch: Version of Record)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Dammann-Thedens, K., & Michalak, P. D. M. (2012). Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(2), 129-142. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/90/85>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

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

Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen

Katrin Dammann-Thekens & Magdalena Michalak

Katrin Dammann-Thekens

Leuphana Universität Lüneburg
Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik
Scharnhorststraße 1
21335 Lüneburg
Tel.: +49 4131 6772620
E-Mail: dammann-thekens@uni.leuphana.de

Magdalena Michalak

Universität zu Köln
Institut für Deutsche Sprache und Literatur II
Gronewaldstr. 2
50931 Köln
Tel: +49 221 4701463
E-Mail: m.michalak@uni-koeln.de

Abstract: Der Beitrag fokussiert Bildnarrationen als Grundlage für die Vermittlung von bildnerisch-ästhetischen und zugleich von sprachlichen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Textlose Bilderbücher ermöglichen es den Lernenden, die narrativ und ästhetisch komplexen Strukturen ohne Unterstützung eines schriftlichen Textes zu verstehen und auf sie sprachlich differenziert zu reagieren. Dieses Potenzial sollte im Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Alters- und Niveaustufen genutzt werden. Im Folgenden wird am Beispiel von Peter Schössow's "Meehr!!" gezeigt, welches bildspezifische Wissen Fremdsprachenlernende benötigen, um sich mit einer komplexen Bildnarration inhaltlich und sprachlich adäquat auseinanderzusetzen. Auf der Basis des psychologischen Modells zum Bildverstehens von Weidenmann werden Strategien vorgestellt, die den SchülerInnen helfen sollen, die Bilder zu erschließen und die Bildnarration sprachlich angemessener zu entfalten.

This article focuses on visual narratives as a basis for teaching artistic and aesthetic, as well as linguistic skills in the foreign language classroom. Textless picture books allow the learner to understand the complex narrative and aesthetic structures, and to react to them on a higher linguistic level, without further support from written texts. This potential can be used in foreign language teaching on different levels of age and proficiency. Below the specific (visual) knowledge foreign language learners will require in order to deal with complex visual narratives on a content and linguistic level will be shown using the example of Peter Schössow's "Meehr!!". On the basis of Weidenmann's psychological model of visual comprehension, some strategies will be introduced to help students understand the pictures and develop linguistically more adequate visual narratives.

Schlagwörter: Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht, Bildverstehen, textlose Bilderbücher, *visual literacy*.

1. Einleitung

Die Kombination aus Bild und Sprache begegnet uns in unserer Umwelt ständig in vielen verschiedenen Variationen, wie zum Beispiel in zahlreichen Printmedien, im Fernsehen und Film oder im Internet. Die Verbindung von Bild und Text scheint demnach für die Darstellung verschiedener Inhalte besonders ergiebig zu sein, was sich auch

in der häufigen Verwendung beider Medien im schulischen Unterricht zeigt (vgl. Hallet 2010: 29f; Hoppe, Kohlscheen & Voss 2004: 154). Doch so häufig auch beide Medien miteinander kombiniert werden, bleibt ein hierarchisches Gefälle zwischen ihnen bestehen: Oft ist bereits das mediale Angebot aus Bild und Sprache so konzipiert, dass die Sprache die zentralen Informationen liefert, während das Bild vorwiegend als Beiwerk, Orientierung und Illustration dient (vgl. Hallet 2008: 213).

Doch auch dann, wenn Bilder anders eingesetzt werden, lesen RezipientInnen diese keinesfalls immer so, wie vom Bildproduzenten intendiert: Untersuchungen zur Rezeption von Verbänden aus Bild und Schriftsprache zeigen, dass der Informationswert von Bildern im Vergleich zu dem des schriftsprachlichen Textes oft unterschätzt wird – bereits jugendliche RezipientInnen trauen der Schriftsprache mehr Informationsgehalt und Komplexität zu als einem Bild (vgl. Salomon 1984: 647-658, zit. nach Weidenmann 1998: 247). Deutlich wird an diesen Ergebnissen, dass SchülerInnen (und auch Lehrkräfte) grundsätzlich zu wenig darüber wissen, was Bilder können. Darüber hinaus mangelt es im Unterricht an Verfahren, mit denen SchülerInnen lernen, sich auch komplexe Bilder selbstständig zu erschließen.

Für den Fremdsprachenunterricht ist die Verknüpfung von Bild und Sprache essenziell und das dargestellte hierarchische Gefälle von Sprache und Bild besonders problematisch: Wenn die Zielsprache, insbesondere bei AnfängerInnen, noch kein sicheres Fundament bietet, dann ist umso wichtiger, dass die im Unterricht verwendeten Materialien allen Lernenden zugänglich sind. Da die Komplexität der Bilder stets unterschätzt wird, kann der Fremdsprachenunterricht Bilder nur nutzen, wenn er zugleich die spezifischen Lernvoraussetzungen des Bildverstehens berücksichtigt.

Die besonderen Anforderungen der verwendeten Bilder werden in der Unterrichtsdidaktik jedoch nur selten beachtet (vgl. dazu Ansätze der Museumspädagogik, z.B. Dehn, Anderson, Schnelle & Schüler 2008; Rymarczyk 2010). Obwohl seit den 80er Jahren in der Fremdsprachendidaktik dafür plädiert wird, Bildverstehen – von Schwerdtfeger (1989: 24) als Seh-Verstehen bezeichnet – gleichberechtigt zu anderen vier zentralen Fertigkeiten im Unterricht zu etablieren, wird die Vermittlung von Strategien zum Bildverstehen auch heutzutage im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt. Zusammenfassend kann man feststellen, dass eine Vielzahl an Bildern im Unterricht eingesetzt wird, ohne dass die Lernenden befähigt werden, diese Bilder auch angemessen lesen zu können (vgl. Breidbach 2010: 61; Weidenmann 1988, 1998).

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, Lehrkräfte zur Bildarbeit im Fremdsprachenunterricht zu ermutigen und insbesondere das Potenzial von ästhetisch komplexen Bildnarrationen bewusst zu nutzen. Der im Folgenden dargestellte Ansatz geht von der These aus, dass der Fremdsprachenunterricht dann besonders stark von der Auseinandersetzung mit Bildern profitiert, wenn diese in Bezug auf ihre spezifischen Anforderungen thematisiert werden. Nimmt sich der Fremdsprachenunterricht die Zeit, SchülerInnen bildspezifisches Wissen sowie Strategien zum Bildverstehen zu vermitteln, so werden die Lernenden zugleich dazu angeregt, die Zielsprache intensiv zu nutzen. Die Spezifik der Bilder wird im vorliegenden Beitrag am Beispiel der Bildnarration "Meehr!!" von Peter Schössow erläutert. Auf der Grundlage eines psychologischen Modells der Bildrezeption werden anschließend Synergien von Bildverstehen und sprachlichem Ausdruck ausgearbeitet.

2. Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht

In der Fremdsprachendidaktik hat die Arbeit mit Bildern eine lange Tradition (vgl. Reinfried 2007). Allerdings werden Bilder im Fremdsprachenunterricht vor allem funktional als Visualisierungsformen zur Wissens- und Lernorganisation eingesetzt, oder sie erleichtern den Zugang zur Zielsprache¹. Auch Bildnarrationen werden im Fremdsprachenunterricht meistens genutzt, um die Lernenden zur Sprachproduktion anzuregen. Ästhetische Erfahrungen, die durch Bilder hervorgerufen werden, bleiben dabei häufig unterbeleuchtet (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2011b: 670).

Im Gegensatz zu den oben skizzierten Tendenzen des Bildeinsatzes fokussiert der hier vorgestellte Ansatz nicht nur das sprachliche Potenzial von Bildern, sondern Bildnarrationen werden auch als besonders geeigneter Rezeptionsgegenstand im Fremdsprachenunterricht erfasst, weil sie neben dem Erwerb von sprachlichen Kompetenzen gleich-

Katrin Dammann-Thedens & Magdalena Michalak (2012), Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 129-142. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Dammann_Thedens_Michalak.pdf.

zeitig den Erwerb von bildnerisch-literarischen Kompetenzen ermöglichen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass auch die Erschließung der Bilder selbst eine Anforderung an die Lernenden stellt, deren Bewältigung nicht dem Zufall überlassen werden darf. Durch die systematische Arbeit an Bildnarrationen erfolgt zugleich literarisches Lernen, sodass Bilder nicht nur auf Gesprächsimpulse reduziert werden. Das Literaturlesen im Fremdsprachenunterricht stellt üblicherweise hohe Ansprüche an die Lernenden, da es umfangreiche sprachliche Kompetenzen in der Fremdsprache voraussetzt. Geringe Sprachkenntnisse können die Lernenden daran hindern, bei Konfrontation mit Literatur die eigene Kreativität zu nutzen (vgl. 668). Textlose Bilderbücher dagegen ermöglichen es den SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht, – unabhängig von ihrem sprachlichen Niveau – die bildnerisch-literarischen Inhalte und die bildnerische Darstellungsform zu erschließen und zu versprachlichen. Welche spezifischen Merkmale Bildnarrationen kennzeichnen, erläutert der folgende Abschnitt.

2.1. Bildnarrationen versus kurze Bildergeschichten

Das Genre der Bildnarration umfasst alle Bildfolgen, die (fast) ohne begleitenden schriftsprachlichen Text eine Geschichte erzählen (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2011a: 88). Gemeint sind also erzählende Bilderbücher, die zu Unrecht meist als Lektüre für Klein- und Vorschulkinder wahrgenommen werden. Diese Kategorisierung trifft längst nicht mehr zu, denn die Anzahl der Bildergeschichten, die sich an Jugendliche und Erwachsene richten, ist insbesondere in den vergangenen Jahren explosionsartig angestiegen (vgl. Thiele 2000: 15-35). Als Beispiele seien hier stellvertretend Shaun Tans "The Arrival" (2006), David Wiesners "Strandgut" (2007) oder Eric Drookers "Flood" (2007) genannt. Vor diesem Hintergrund überzeugt der Ansatz, im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich kurze Bildergeschichten wie beispielsweise "Vater und Sohn" von E.O. Plauen oder Bildfolgen von Jean-Jacques Sempé zu thematisieren, umso weniger. Solche Bilderabfolgen haben sich als Anreize zum mündlichen und schriftlichen Erzählen im Fremdsprachenunterricht fest etabliert und werden häufig mit Fokus auf bestimmte grammatische Phänomene eingesetzt, wie z.B. W-Fragen, 3. Person Singular oder Plural, Gebrauch von Präteritum- oder Perfektformen. Ästhetische und kulturelle Anforderungen stellen sie an die Lernenden jedoch nicht.

Die für den vorliegenden Ansatz fokussierten Bildnarrationen grenzen sich von den häufig verwendeten Bildergeschichten im Fremdsprachenunterricht dadurch ab, dass narrativ und ästhetisch komplexe Strukturen dargestellt werden, wobei auf die Unterstützung eines schriftlichen Textes verzichtet wird. Der Vorteil solcher textlosen Bilderbücher für den Fremdsprachenunterricht liegt darin, dass Bilder mehrere Interpretationen zulassen. Die Abfolge der Bildbetrachtung ist nicht so stringent festgelegt wie die eines schriftsprachlichen Textes. Bildverstehen kann sich somit individueller als Textverstehen aufbauen. Das genauere Verstehen erfolgt ausgehend von individuell gewählten Bildzeichen und bietet dadurch verschiedene Möglichkeiten der Bilderschließung und der sprachlichen Entfaltung. Um Mehrdeutigkeiten der Bilder würdigen und reflektieren zu können, benötigen die SchülerInnen gerade im Fremdsprachenunterricht eine gezielte Hinführung auf bildnerischer und sprachlicher Ebene. So ermöglichen Bildnarrationen den Lernenden, Bilder nicht allein funktional wahrzunehmen, sondern genießend zu betrachten, emotional individuell wahrzunehmen und ihre Wirkung mit sprachlichen Mitteln zu beschreiben. Damit werden Bezüge zu individuellen Erfahrungen geschaffen: Die unmittelbaren Wirkungseindrücke können die Betrachtenden um persönliche Assoziationen erweitern und diese entsprechend ihrem sprachlichen Niveau formulieren.

2.2. Spezifik von Bildnarrationen am Beispiel von Peter Schössows "Meehr!!"

Als Beispiel einer Bildnarration kann das Buch "Meehr!!" von Peter Schössow dienen, das bereits 1999 im Rahmen einer PIXI-Buch-Serie erschien, bevor das Bilderbuch 2010 als Einzelausgabe publiziert wurde. Die Handlung der Bildnarration ist linear und chronologisch gestaltet. Handlungsträger ist ein Mann, an dessen Kleidung (Hut, Mantel, Schal, lange Hose, geschlossene Schuhe) die RezipientInnen den zeitlichen Rahmen der Geschichte einschätzen können: Die Figur befindet sich während eines Herbst- oder Frühlingsturms am Strand. Der Sturm wird in den Bildern dadurch dargestellt, dass zahlreiche Dinge wie Papiermüll und -schnipsel durch die Luft fliegen. Zu Beginn der Geschichte wird dem Mann der Hut vom Kopf geweht. Als er versucht, seine Kopfbedeckung wieder einzufangen, wird er durch den starken Sturm in die Luft gewirbelt und findet sich hoch oben in der Luft über dem Meer wieder. Nachdem der Mann seinen ersten Schreck überwunden hat, beginnt er den Flug, der ihn über Meer und Felder trägt, zu genießen, was sich insbesondere in seiner Mimik, Gestik und Körpersprache zeigt. Schließlich be-

gnet er sogar einem kleinen Motorflugzeug, bevor er zurück zum Strand fliegt, kopfüber unsanft im Sand landet und dort seinen Hut wiederfindet. Die Geschichte endet mit der – nun bewussten – Forderung der Figur nach einem weiteren Flug. Zu diesem Zweck steht sie bereits abholbereit auf einer Holzkiste, wobei dieses Bild als einziges der Geschichte eine schriftsprachliche Ergänzung in Form einer Sprechblase aufweist, die den gezielten Wunsch des Mannes, "noch mal!!" (Schössow 2010: 23/24²) zu fliegen, unterstützt. Erst jetzt kann der Rezipient auch den Titel der Geschichte – die zweite schriftsprachliche Äußerung – vollständig verstehen, weil sich die dort wiederholte Forderung nach „Meehr!!“ nicht allein auf ein Mehr an Meer bezieht, sondern auf das Ereignis des Flugs. Inhaltlich zentral für diese Bildnarration ist die Wende der Geschichte vom realistisch gestalteten Einstieg aus hin zum phantastischen Flug, den die Figur ganz allein am sonst menschenleeren Strand erlebt. Offen bleibt dabei, ob sich der Flug in der Phantasie der Figur oder in der erzählten Welt ereignet.

Die lineare Bindung der Bildnarration wird durch die Bilderabfolge deutlich: Die LeserInnen werden von dem Illustrator an die Hand genommen und dazu veranlasst, die Bilder in der Reihenfolge wahrzunehmen und zu interpretieren, die der Bilderbuchkünstler zeitlich und kausal gestaltet hat. Trotz dieses roten Fadens lässt das vorliegende textlose Bilderbuch viel Freiraum für Interpretationen und Lesarten. Die RezipientInnen können diesen Freiraum der Erzählung bei jedem Lesedurchgang neu entdecken, neue Aspekte der Bildnarration und Details erkennen und sie in die Handlung einfügen.

Von zentraler Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht ist, dass die individuellen Deutungen der Bilder weder an sprachlichen Verständnisbarrieren noch an sprachlich ausformulierten Gedankenbahnen scheitern können. Stattdessen bieten die Bilder den BetrachterInnen die Freiheit, selbst Sprache zu finden (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2011a: 88). Dies ermöglicht es den RezipientInnen, ihr Verstehen der Bildnarration sprachlich differenziert – je nach individuellem Sprachniveau – zu formulieren und sich darauf sowohl in ihrer Erst- als auch in einer Fremdsprache einlassen (vgl. 91). Sie können die Bildnarration auf ihrem aktuellen Niveau in der Fremdsprache erschließen und versprachlichen, ohne ständig ein Wörterbuch nutzen zu müssen. Das verdeutlicht das nachfolgende Beispiel aus einer Erstrezeption zweier Lernender im Gespräch mit der Lehrerin, das im Rahmen der BilDaZ³-Studie aufgenommen wurde:

Schüler 1: "Wie heißt das?" (zeigt auf das Wasser)

Lehrerin: "Meer. Das Wort, das wir vorher gesucht haben."

Schüler 1: "Ja, Meer ist grün."

Der Schüler findet das nötige Wort durch die Anwendung einer Kommunikationsstrategie schnell heraus. Dies ermöglicht ihm seine Beschreibung fortzusetzen, indem er anschließend die Vokabel in einem Satz gebraucht. In dem Kontext werden oft auch *Passepartout*-Wörter⁴ oder Umschreibungen angewandt, um dadurch Unsicherheiten in der Fremdsprache zu kompensieren (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2011a: 86). Im Austausch miteinander können die SchülerInnen üben, auch mit bescheidenen Vokabelkenntnissen vieles in der Zielsprache zum Ausdruck zu bringen.

Für sprachlich weniger kompetente Lernende eignen sich Bildnarrationen mit möglichst abbildnahen oder cartoonhaften Zeichen besonders gut: Als abbildnah können Bildzeichen gelten, die sehr realitätsnah gestaltet sind, beispielsweise photorealistische Ausgestaltungen (vgl. McCloud 2001: 36ff.). Cartoonhaft sind Bildzeichen dann gestaltet, wenn das Dargestellte, beispielsweise ein Gesicht, auf die für sein Erkennen notwendigen Elemente, beispielsweise Mund und Augen, reduziert wird (ebd.).⁵ Beide Varianten vermeiden, dass durch eine allzu abstrakte oder kulturspezifische Gestaltung des bildnerischen Zeichensystems eine bildnerische 'Fremdsprache' zur eigentlichen Zielsprache hinzukommt. Die Lernenden können durch die Bilderfolge "wie an einem Geländer" geführt werden (Ott 2000: 21) und ihre sprachlichen Fähigkeiten schrittweise, aber gezielt, im Unterricht ausbauen. Die Bildnarration "Meehr!!" ist ein gutes Beispiel für eine abbildnahe, tendenziell cartoonhafte Gestaltung, deren Bildzeichen in der Regel problemlos dekodiert werden. Daraus lässt sich jedoch nicht schließen, dass alle RezipientInnen die Bildzeichen auf die gleiche Weise deuten. Die vielfältigen Wahrnehmungen, z.B. in Bezug auf Mimik, Gestik und Körpersprache, können im Unterricht als Potenzial genutzt werden. In "Meehr!!" ist es beispielsweise die Körpersprache des Mannes, die die RezipientInnen in der Erstrezeption unterschiedlich verstehen. Folgender Dialog

Katrin Dammann-Thedens & Magdalena Michalak (2012), Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 129-142. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Dammann_Thedens_Michalak.pdf.

bezieht sich auf die Szene, in der sich der Protagonist mit ausgestreckten Armen und Beinen vom Wind treiben lässt (vgl. Schössow 2010: 11/12):

Schülerin 2: "Er ist tot."
 Schüler 3: "Nein, macht Pause."
 Schülerin 2: "Aha."

Die beiden Lernenden deuten die Szene unterschiedlich, sie tauschen sich aus und korrigieren zugleich. Die weitergehende Erschließung der Bildnarration erfordert von den RezipientInnen, nicht nur die Bilder zu beschreiben, sondern auch kausale Zusammenhänge zu versprachlichen und die eigene Deutung mit Bildverweisen zu begründen. Im Laufe dieses Entschlüsselungsprozesses bringen sie sich immer wieder als Personen mit ihren Erfahrungen und Einstellungen ein und lernen, sich in der Fremdsprache individuell und präzise auszudrücken.

Nicht nur die Lesbarkeit des Zeichensystems, sondern auch die Bildübergänge beeinflussen das Verstehen einer Bildnarration. Das Verständnis eines Bilderbuches hängt nur zum Teil davon ab, was in den Bildern explizit gezeigt wird. Um eine Geschichte überhaupt erlesen zu können, müssen die RezipientInnen die Lücken zwischen den einzelnen Bildern schließen (vgl. Krafft 1978; McCloud 2001). Dabei beziehen sie ihr Weltwissen, ihre Lebenserfahrungen sowie ihre kulturabhängigen Erwartungen an Bild-/Textmuster mit ein (vgl. Dehn 2002: 66). Für fremdsprachliche Lernende sollen daher diese Gelenkstellen der Erzählung nicht zu viele Schwierigkeiten verbergen. In "Mehr!!" verbinden die meisten Bildübergänge ähnlich einer filmischen Nachahmung von Realität "homogene Einstellungen" und dadurch bieten sie "eine klare räumliche und zeitliche Orientierung" (Leubner & Saupe 2006: 204). Im Widerspruch zu diesem „Continuity System“ (ebd.) stehen nur die Bildübergänge, die auf ein besonderes Ereignis in der Handlung hindeuten. An solchen Stellen ist besonders aufmerksames Lesen erforderlich, das in mehreren Schritten sorgfältig vorbereitet werden sollte (vgl. Damman-Thedens & Michalak 2011a). So besteht zwischen der Verfolgung des Hutes am Strand (vgl. Schüssow 2010: 3/4) und dem fliegenden Mann in der Luft (5/6) eine deutliche Leerstelle, die den Wechsel vom Laufen zum Fliegen nicht ausgestaltet und zu der die RezipientInnen selbstständig eine für ihre Lesart schlüssige Inferenz bilden müssen.

Zudem verwendet Schössow in der konsequenten 'Mitsicht' mit den Erlebnissen der Hauptfigur (vgl. Leubner & Saupe 2006: 204-206) viele verschiedene Bildperspektiven, deren Wechsel für die BetrachterInnen herausfordernd ist: Im Übergang von Seite 3/4 nach 5/6 liegt ein solcher Wechsel der Bildperspektive vor (vgl. Schüssow 2010), indem von der Normalsicht zur leichten Untersicht gewechselt wird. Infolgedessen sind der Strand und die Horizontlinie nicht mehr zu sehen (5/6). Das nachfolgende Bild (7/8) verstärkt die Ereignishaftigkeit des plötzlichen Fliegens, indem das Bild fast dekontextualisiert erscheint: Lediglich Farbgebung, die Papierschnipsel sowie die dunstverhangene Sonne deuten an, dass sich die Figur hier nicht vollständig aus der bisherigen Geschichte gelöst hat (7/8). Die Doppelseite 9/10 stellt den Standpunktwechsel, den die Figur nun selbst erkennt, durch einen erneuten Wechsel der Bildperspektive dar: Der Rezipient blickt nun aus der Vogelperspektive auf den Fliegenden und das unter ihm liegende Meer herab. Als der Mann beginnt, sich in der Luft heimisch zu fühlen, wechselt die Bildperspektive wieder zur Normalsicht zurück (13/14 – 15/16), bevor der Landeanflug dann am konsequentesten aus Sicht der Figur erfolgt, über deren Schulter die RezipientInnen das Geschehen sehen (17/18). Der Wechsel zur nächsten Seite (19/20) verlangt nun wieder von den Lernenden, eine Leerstelle, nämlich die des Landevorgangs, zu füllen. Zwischen den Bildern 21/22 und 23 ist schließlich die Inferenz zu bilden, dass der Mann sich nach der Landung dazu entschließt, noch einmal fliegen zu wollen, und sich deshalb einen geeigneten Startplatz sucht.

Durch die Auseinandersetzung mit bildnerischen Weltentwürfen erhalten die Lernenden ferner jenen Zugang zum kulturellen Kontext der Sprache, der in der übergeordneten Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts – ebenso wie im muttersprachlichen Literaturunterricht – stets mitzudenken ist, um eigene Erfahrungen mit fremden Perspektiven zu vergleichen und Toleranz gegenüber dem Fremden, Unbekannten zu entwickeln (vgl. Krumm 2007: 119). So ermöglicht die Auseinandersetzung mit Erzählungen die "Aneignung und Nutzung von persönlich und gesellschaftlich bedeutsamen Sichtweisen der Wirklichkeit, die für den Leser – oder sogar für seine Kultur – neu sein können und ihm auf literaturspezifische Weise angeboten werden" (Leubner, Saupe & Richter 2010: 28). Im fremdsprachlichen Unterricht wird dabei ein besonderes Augenmerk auf landeskundliche Themen und spezifische Le-

bensweisen gerichtet. Das Bilderbuch "Meehr!!" bietet RezipientInnen eine hervorragende Möglichkeit, sich mit diesen Themen zu befassen. Einige Hinweise (Flachküste, Pfahlbau oder ein typischer Leuchtturm) helfen, den Ort der Geschichte eindeutig zu identifizieren. Diese typische Landschaft an der Nordsee kann als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Spezifika der Natur und Architektur der Region oder verschiedener Lebensräume dienen, wobei eigene Urlaubs- oder Reiseerfahrungen einbezogen werden könnten. Auch über die spezifischen Wetterbedingungen (Schmuddelwetter, Regen, schwerer Sturm, starker Wind, Nebel) sowie die (fehlende) passende Bekleidung (Schal, Regenjacke, keine wasserdichten Schuhe, Lackschuhe anstatt Gummistiefel) können die Lesenden ihre Erfahrungen austauschen. Durch die Einbindung der Sprache, die Möglichkeit eines Austausches über verschiedene Einsichten, über Gemeinsamkeiten und Differenzen, die durch die Bilder fokussiert oder hervorgerufen werden, sind textlose Bilderbücher somit auch für interkulturelles Lernen besonders förderlich (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2011a, 2011b).

3. Theoretische Grundlagen des Bildverstehens

Sollen Bildnarrationen zum Lerngegenstand im Fremdsprachenunterricht werden, so darf der Unterricht den zeitlichen Aufwand nicht scheuen, gezielt visuelle Kompetenz im Unterricht aufzubauen. Visuelle Kompetenz umfasst die Fähigkeiten, "visuelle Informationen zu extrahieren und zu verstehen, aber auch selbst visuelle Informationen erstellen und mit anderen kommunizieren zu können" (Lewalter 1997: 44). Da sich der hier vorgestellte Ansatz auf die Rezeption von Bildnarrationen konzentriert, wird im Folgenden nur der hierfür zentrale Bereich des Bildverstehens ausgeführt.

Bildverstehen kann aus psychologischer Perspektive grundsätzlich als Ergebnis eines Normalisierungsprozesses aufgefasst werden: "Verstehen impliziert die Perzeption von Ambiguität und ihre Reduktion durch Informationsverarbeitungsprozesse des Subjekts" (Weidenmann 1988: 118). Dabei betrachtet ein Rezipient ein Bild im Sinne des sogenannten Ökonomieprinzips in der Regel nur so lange, bis er meint, das Bild verstanden zu haben. Er bemüht sich also, "den Normalisierungsaufwand möglichst gering zu halten" (ebd.). Die Intensität der Bildverarbeitung hängt vom individuellen Interesse, allgemeinen und bildspezifischen Vorwissen sowie vom Strategiewissen bezüglich der Erschließung verschiedener Bildgenres ab (vgl. 117-119). Veranschaulichende Bilder – ähnlich wie Sachtexte – erfordern die Anwendung anderer Rezeptionsmuster als ästhetische Bilder und analog literarische Texte (vgl. Hoppe et al. 2004: 158). In Abhängigkeit von der jeweiligen Betrachtungsintensität unterscheidet Weidenmann (2004, 1988) zwei unterschiedlich komplexe Verstehensmodi, die jeweils eigene Zielsetzungen erfüllen: Das sogenannte ökologische oder natürliche Bildverstehen (vgl. Weidenmann 2004: 5f) prägt das alltägliche Verstehen von Bildern und ermöglicht eine schnelle, weitgehend automatisierte Verarbeitung der Bildinformationen, für die die RezipientInnen vor allem auf bekanntes Weltwissen zurückgreifen (vgl. Weidenmann 1988: 77). Geht es darum, beispielsweise ein Verkehrsschild im Alltag zu erkennen, ist dieser Verarbeitungsprozess ausgesprochen effektiv und die Frage 'Was wird dargestellt?' durch das gebildete mentale Modell schnell beantwortet (vgl. 75). Allerdings gibt es Bereiche, für die natürliches Bildverstehen nicht ausreicht oder sich sogar als hinderlich erweist, weil sich die RezipientInnen dabei mit einer zu oberflächlichen Informationsverarbeitung zufrieden geben. Immer dann, wenn Bilder über das bloße Erkennen vertrauter Inhalte hinaus zu verstehen sind, bedarf es einer intensiveren Bilderschließung. Aufbauend auf dem natürlichen Bildverstehen erfolgt dann unter Nutzung von – in der Regel kulturell erlernten – bildspezifischen Wissensbeständen und Erschließungsstrategien eine differenzierte, reflektierte Erschließung des Bildes. Das Ergebnis dieser Verstehensprozesse ist das sogenannte indikatorische Bildverstehen, das bewusst gesteuert wird und auf die Frage: 'Warum wird etwas so und nicht anders dargestellt?' antwortet (vgl. ebd.). Hierbei suchen die BetrachterInnen nach Hinweisen im Bild für bestimmte Absichten der Bildautorin/des Bildautors (vgl. Weidenmann 2004: 6).

In didaktischer Perspektive folgt aus Weidenmanns Modellierung sowie seinen empirischen Untersuchungen (vgl. u.a. Weidenmann 1988, 1998), dass die Vermittlung des Bildverstehens vor allem auf eine Intensivierung der Verarbeitungsdauer angelegt sein sollte (vgl. Weidenmann 1988: 120).

Bildverstehen sei [...] umso intensiver, (1) je vollständiger ein Bild als Komposition von Zeichen im Verarbeitungsprozess durch das Subjekt repräsentiert wird, (2) je exhaustiver die Person Wissensstrukturen für

den Verarbeitungsprozess aktiviert (und sortiert) bzw. sie während der Verarbeitung akkomodativ erweitert, (3) je mehr psychische Prozesse und Qualitäten im Laufe des Verarbeitungsprozesses ablaufen (85).

Dabei können "dem auf Intensitätsminderung angelegten Ökonomieprinzip des Bildverstehens [...] besonders zwei subjektive Variablen entgegen[wirken]:" Dies sind zum einen "der perzipierte Normalisierungsbedarf", zum anderen "die Virulenz der aktivierten Wissensbestände" (120).

Im Unterricht werden Bilder sehr häufig zu flüchtig betrachtet, sodass das Bildverstehen nicht die Ebene des ökologischen Bildverstehens verlassen kann. Um dem entgegenzuwirken, schlägt Dehn (2007) eine Adaption des vorgestellten Bildverstehensmodells für den Deutschunterricht vor und nimmt Weidenmanns Hinweise für die Vermittlung von Bildverstehen im muttersprachlichen Deutschunterricht auf (vgl. auch Dehn et al. 2008). Empfohlen wird in erster Linie, den Rezeptionsprozess im Sinne eines "Innehaltens" zu verlangsamen (227). Hierbei sollte es sich nicht nur um eine zeitliche Ausdehnung der Betrachtung handeln, sondern zugleich ist sicher zu stellen, dass diese Zeitdauer der intensiveren Betrachtung gewidmet wird: Bilder sind also

so zu präsentieren, dass sie nicht gleich 'normalisiert', d.h. als bekannt oder langweilig abgetan werden, sondern dass sich die Schüler/innen auf das Bild einlassen können und seine Widersprüchlichkeiten erst einmal annehmen mögen. Es geht also darum, den ersten Blick anzuhalten und zu fokussieren (226).

Hierzu gehört zuvorderst, bereits diesen ersten Bildkontakt so zu gestalten, dass er nicht zu einer Abwahl des Bildes bei RezipientInnen führt, sondern ihr Interesse weckt. Die Auswahl ansprechender Bildinhalte und geeigneter Präsentationsformen spielen dabei eine wichtige Rolle (vgl. Dehn 2007: 35).

Des Weiteren ist der "Unterricht so zu konzipieren, dass Wissensbestände in den Prozess des Bildverstehens integriert werden können" (Dehn et al. 2008: 226). Diese Wissensbestände können einerseits im Sinne des Welt-, Bild- und Handlungswissens der SchülerInnen aufgefasst werden, auf das zur inhaltlichen Erschließung ebenso wie zum Verstehen verschiedener Bildsorten zurückgegriffen werden kann. Andererseits sind in diesem Zusammenhang auch bildspezifische Wissensbestände gezielt aufzubauen. Zudem hat das Sprachwissen, das sich in der Kommunikation entfaltet, für das Bildverstehen eine wichtige Funktion: Bilder brauchen immer auch Sprache. Dieser Aspekt des Bildverstehens ist zwar in dem Begriff *visual literacy* enthalten (vgl. Lewalter 1997: 44), wird aber von Weidenmann in seinem Modell so nicht thematisiert. Dehn (2007: 35) dagegen greift die kommunikative Perspektive auf, indem sie von Transformation spricht. So sollte der Unterricht Transformationsprozesse anregen, damit das Bildverstehen verhandelt werden kann (vgl. 35f). Daraus ergibt sich die didaktisch-methodische Konsequenz, Bild und Sprache miteinander zu verzahnen. Für die sprachliche Begleitung bei der Erschließung von Bildern können Prozesse der Begleit- und Anschlusskommunikation gezielt genutzt werden (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2011b: 673f).

Sowohl Weidenmann als auch Dehn fokussieren zuvorderst Einzelbilder. Nicht explizit thematisiert wird in diesen didaktischen Vorschlägen die Bildsorte der Bildnarration, die gerade dadurch gekennzeichnet ist, dass sich die Lernenden nicht nur auf ein Bild einlassen, sondern zugleich auch Bilder im Sinne der Narration miteinander verknüpfen müssen. Hierdurch kommt zur Simultanität des Einzelbildes die Sequenz der Bilderfolge hinzu (vgl. Krafft 1978: 15-17). Einzelne Bilder arbeiten (fast) ausschließlich mit ikonischen Verweisformen, "die ohne linearen Zusammenhang zweidimensional entfaltet werden und keine verbindliche grammatische Organisation kennen" (Hoppe et al. 2004: 157). Im Bild gibt es in der Regel keinen Startpunkt für die Betrachtung und keine vorgegebene Abfolge von Aufmerksamkeitsschritten (vgl. Ehlich 2005: 56). "Der Betrachter (...) steht vor der Aufgabe (...), seine eigenen Aufmerksamkeitsleistungen gemäß den Vorgaben des Autors innerhalb des Rahmens bestimmen zu lassen" (56). Bei Einzelbildern kann der Rezipient wesentlich stärker selbst entscheiden, wie er seine Wahrnehmung führt. "Die Fokussierung erfolgt diskontinuierlich" (58). Betrachtet man nicht ein einzelnes Bild, sondern eine Bilderfolge, wie es in einer textlosen Bildnarration der Fall ist, wird die Linearität der Bilder wie in einem Text sichtbar. Eine Bildnarration kann erst dann verstanden werden, wenn diese Linearität berücksichtigt wird, indem die Bilder zeitlich sowie kausal miteinander verknüpft werden (vgl. Dammann-Thedens 2011a: 30ff.).

Darüber hinaus ist der Normalisierungsbedarf in Bezug auf eine Bildnarration ein besonderer, denn im Unterschied zum Einzelbild ist eine Bildnarration gerade darauf ausgerichtet, dass der Normalisierungsbedarf nach Betrachtung eines Bildes nicht abgeschlossen ist, sondern auf einem Level gehalten wird, der zur Betrachtung des nächsten Bildes anregt. Zudem sind Bilder einer Bildnarration – ähnlich wie Kunstwerke und anders als informierende Bilder – gar nicht darauf angelegt, eindeutig und vollständig normalisiert zu werden. Indikatorisches Bildverstehen einer Bildnarration (vgl. Dammann-Thedens 2011a: 32) bedeutet demnach gerade, Ambivalenz und Mehrdeutigkeit auszuhalten und im Sinne bildnerisch-literarischen Rezipierens als genussvoll zu erleben .

4. Gezielte Bildarbeit

Betrachtet man das Modell von Weidenmann, so lassen sich für den Unterricht zwei zentrale Ziele der Bildarbeit formulieren (vgl. Schnotz & Dutke 2004: 99; Dammann-Thedens 2011a: 44): Einerseits benötigen SchülerInnen spezifisches Wissen über Bildsorten, sodass sie beispielsweise zwischen einer Karikatur und einer Bildnarration unterscheiden können. In diesem Zusammenhang sind außerdem Kenntnisse über Gestaltungsmöglichkeiten der jeweiligen Bildsorten nötig. So brauchen RezipientInnen beim Lesen von Bildnarrationen Kenntnisse über Bildeinstellungen und Bedeutung der Bildübergänge (vgl. McCloud 2001: 83-85). Andererseits benötigen die Lernenden ein Repertoire an Bildverstehensstrategien⁶, das ihnen hilft, Bilder schrittweise und systematisch zu erschließen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Auswahl der passenden Strategien nur in Abhängigkeit von der jeweiligen Bildsorte erfolgen kann. Dementsprechend wird hier eine integrative Vermittlung von Bildsorten und den dazugehörigen -strategien präferiert.

Aus der Perspektive des Sprachunterrichts und insbesondere des Fremdsprachenunterrichts sind die Transformationsprozesse des Bildverstehens durch und in Sprache von besonderer Bedeutung. Die Sprache begleitet den Prozess der Bilderschließung und hilft zugleich die Bilder durch Verarbeitung des Rezeptionsangebots in der Anschlusskommunikation zu verstehen (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2011b: 674). Der sprachliche Austausch mehrerer RezipientInnen über eine Bildnarration ermöglicht beispielsweise, verschiedene Deutungen zu einem Bild und schließlich zu einer Bildreihe zusammenzufügen und so zunehmend mehr Bestandteile der Bildergeschichte zu dekodieren. Die Leerstellen zwischen den einzelnen Bildern können im kommunikativen Austausch enträtselt werden. Im Aushandlungsprozess durch Sprache können so zugleich Mehrdeutigkeiten, individuelle Interpretationen und Wertungen einer Bildnarration auf literaturdidaktischer Ebene angemessen thematisiert werden. Um kausale Zusammenhänge zwischen den Bildern zu versprachlichen und anhand von Bildbelegen die eigene Lesart zu erläutern, brauchen die SchülerInnen bildspezifische Ausdrucksmittel in der Fremdsprache, wie z.B.: „im Vordergrund, links oben, im unteren Teil des Bildes, in der Totalen, in der Nahaufnahme, im Vergleich zum ersten Bild“. Des Weiteren müssen die RezipientInnen über entsprechenden Wortschatz in der Fremdsprache verfügen, um die Wirkung der Bilder und die von ihnen hervorgerufenen Emotionen zu beschreiben und eigene Interpretationen darzulegen. Um im Gespräch mit anderen die eigene Meinung begründen zu können, benötigen die Lernenden eine zunehmend differenziertere Sprache, die in intensiver Spracharbeit angeleitet werden muss. Sprache bietet zugleich auch die Möglichkeit, auf eigene Verstehensprobleme hinzuweisen und im Austausch mit anderen Lernenden Lösungsmöglichkeiten hierfür zu suchen (vgl. 675).

Beobachtet man Jugendliche und junge Erwachsene bei der Erstrezeption einer Bildnarration im Unterricht, so fällt auf, dass sie Zeit benötigen, um sich auf diesen Gegenstand einzulassen. Hierfür gibt es mehrere Gründe: Zum einen ist Lernenden die Auseinandersetzung mit Bildnarrationen im Unterricht selten vertraut, sodass sie zunächst nicht zu wissen scheinen, wie sie hiermit umgehen sollen. Es ist anzunehmen, dass der schulische Kontext in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielt, weil Lernende dieser Altersgruppe in ihrer Freizeit häufig Comics und Graphic Novels lesen (vgl. Statista 2012). Zum anderen stellt die Parallelität von Bilderschließung und sprachlicher Transformation insbesondere im Fremdsprachenunterricht eine Hürde dar. Das gilt vor allem für AnfängerInnen, die über das nötige sprachliche Material noch nicht sicher verfügen. Um dem vorzubeugen, sollte für die erste Begegnung mit der Bildnarration ausreichend Zeit eingeplant werden (vgl. Dehn et al. 2008: 224). Auch die Aufnahmen zu Schössows "Meehr!!" aus dem Forschungsprojekt BilDaZ bestätigen die Notwendigkeit dieses Zeitrahmens, um – im Sinne von Dehn (2007: 36) – den ersten Blick anzuhalten:

Katrin Dammann-Thedens & Magdalena Michalak (2012), Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Annäherungen an das Bildverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 129-142. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Dammann_Thedens_Michalak.pdf.

Schüler 4: "Schnee..." (zeigt auf Papierschnipsel in Schössow 2010: 5/6)

Lehrerin: "Was ist das?"

Schüler 4: "Schnee... (kurze Pause) Nee, Papier."

Eine andere Schülerin betrachtet die gleiche Seite und fragt an dieser Stelle:

Schülerin 5: "Papier? Brief?"

Unsicher wartet sie auf eine Bestätigung oder Klärung des anderen Rezipienten, mit dem sie gemeinsam das Buch liest. Der Sturm am Strand wird, wie in Abschnitt 2.2 beschrieben, in den Bildern durch viele, in der Luft fliegende Papierschnipsel und anderen Papiermüll verdeutlicht. Bei der ersten Begegnung mit dem Bilderbuch erkennen die RezipientInnen die bildnerische Darstellung der Wetterbedingungen nicht sofort und brauchen Zeit, um die Bedeutung dieser Elemente im ganzen Bildkontext wahrzunehmen. Als didaktische Konsequenz bietet sich an, das Bilderbuch für die erste Annäherung entweder ganz still oder im Austausch in der Erstsprache zu erschließen. Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass das individuelle 'Bildlesetempo' jeder/jedes Lernenden berücksichtigt wird.

Damit SchülerInnen Bildnarrationen selbstständig, gezielt und reflektiert erschließen können, benötigen sie Wissen über und Routinen in der Anwendung von Strategien zur Erschließung von Bildnarrationen. Hierfür bietet sich ein ähnliches Vorgehen an, wie es sich in der Vermittlung von Lesestrategien bewährt hat. Hierbei wird der Prozess der Rezeption in seine einzelnen Phasen untergliedert und eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Rezeptionsangebot in die Schritte "vor, während und nach der Lektüre" gefördert (vgl. Bertschi-Kaufmann, Hagendorf, Kruse, Rank, Riss & Sommer 2007; Rosebrock & Nix 2008). Bezüglich der bildspezifischen Anforderungen ist dabei jedoch zu beachten, dass sich Betrachtende häufig zunächst stark darauf konzentrieren, das Dargestellte zu erkennen und ihre visuelle Wahrnehmung in Begriffe fassen (vgl. Dammann-Thedens 2011b: 242). Das gilt umso mehr, wenn es sich um fremdsprachlichen Unterricht und Lerner mit geringeren Fremdsprachenkenntnissen handelt. Dies belegen die folgenden Äußerungen aus dem BilDaZ-Projekt, in denen Lernende bei der Erstrezeption entweder einzelne auf den Bildern dargestellte Gegenstände und Figuren aufzählen (Schüler 5: "Das ist ein Haus. Straßen, Garten."), oder in einfachen Sätzen die Bilder und das Geschehen beschreiben:

Schülerin 2: "Der Wind weht. Der Hut ist weg."

Schüler 3: "Die Hände sind kalt."

Schülerin 2: "Der Mann läuft. Er fliegt. Das ist am Meer."

Da *visual literacy* auch die Fähigkeit beinhaltet, das Benennen zu können, was man sieht, ist diese Phase der Rezeption für das Bildverstehen gezielt zu nutzen. Gerade das Bezeichnen von Bildeinzelheiten und Bildzusammenhängen erfordert in einer Fremdsprache mehr Zeit und Aufmerksamkeit. Dabei ist davon auszugehen, dass das Erkennen einzelner Bildelemente und die Herstellung des narrativen Gesamtzusammenhangs gleichzeitig oder in zeitlicher Überlappung stattfinden. Die einzelnen Bilder werden in ihrer linearen Abfolge zwar schon bei der Erstrezeption wahrgenommen, oft werden sie aber erst in nachfolgenden Rezeptionsdurchgängen genauer erschlossen - beispielsweise hinsichtlich der Wirkung, die sie beim Beobachtenden hervorrufen, oder bezüglich des Bildkontextes. Daher empfiehlt sich bei der Vermittlung von Bildverstehensstrategien eine Unterteilung in vier Phasen: vor der Lektüre, während der Erstrezeption, während der Folgerezeptionen und im Anschluss an das Lesen.

4.1. Vor der Lektüre

Damit sich die Lernenden nicht mit dem ersten Blick zufrieden geben, sondern auf die Bilder einlassen können, müssen sie eigene thematische Anknüpfungspunkte finden. So sollen die Inhalte und ihre Präsentation sie zum Bilderlesen motivieren. Durch den ersten Blick auf das Bilderbuch kann einerseits die Bildsorte der Bildnarration und ihre Spezifik thematisiert und die damit verbundenen Erfahrungen der RezipientInnen einbezogen werden. Andererseits kann in dieser Phase die Hinführung zum Thema des Bilderbuches erfolgen, indem die SchülerInnen inhaltlich assoziieren und antizipieren. Auch zu der Bedeutung und Schreibweise des Titels – wie bei dem Wort 'Meehr' – können die Lernenden ihre Vermutungen sammeln. Die gestellten Hypothesen sollen nach der Lektüre mit dem Wahrgenommenen verglichen und verifiziert werden. Um den ersten Blick mit intensivem Sehen zu verbinden, wird die Titelseite des Buches mit dem dazugehörigen Bild betrachtet. Die ersten Eindrücke und Ideen, die den Rezipien-

Innen zum Bild einfallen, können aufgeschrieben werden. Diese sollten nicht nur die Inhalte, sondern auch die Darstellungsform betreffen. In "Meehr!!" ist z.B. schon bei der Betrachtung der Titelseite ein deutlicher Farbkontrast zwischen den Naturelementen (Luft, Meer, Feld) in Grün und 'menschenbezogenen' Bildelementen in rötlichen Tönen auffallend, der sich durch das ganze Buch zieht. Durch die Fokussierung des ersten Blickes können die inhaltsbezogene Antizipationen formuliert werden. Die Erwartungshaltungen, die sich vor der Lektüre aufgebaut haben, werden während oder nach der Bildrezeption metakognitiv ausgewertet und ergänzt, bestätigt oder verworfen.

Zugleich soll vor der Lektüre eine Wissens- und Verstehensgrundlage geschaffen werden (vgl. Ehlers 2007: 37f), um den SchülerInnen das Bildverstehen zu erleichtern. Im Fremdsprachenunterricht ist hiermit vor allem die sprachliche Vorentlastung gemeint. Vor der Lektüre des Bilderbuches "Meehr!!" kann der Wortschatz zum Thema Küstenlandschaft und die mit einem Aufenthalt am Meer verbundenen Aktivitäten, Begriffe zu den Wetterbedingungen und der entsprechenden Bekleidung gesammelt werden. Um die Wortschatzarbeit in den Bildkontext zu bringen und bestimmte Phänomene zu veranschaulichen, kann an dieser Stelle auch die Betrachtung einzelner, isolierter Bilder erfolgen. So wird zugleich die Neugier der Lernenden auf die Bildnarration und darauf, was noch nicht zu sehen ist, geweckt.

4.2. Während der Erstrezeption

Nach diesem Einstieg findet die Erstrezeption im Stillen oder in der Kommunikation in der Erstsprache statt, um den SchülerInnen ein orientierendes Bildlesen zu ermöglichen. Den Lernenden soll dabei genug Zeit gelassen werden, sich auf das Bilderbuch ungesteuert einlassen zu können. Im Anschluss an die Erstrezeption können erste Inhaltshypothesen zur Bildnarration formuliert werden. Um zentrale Aspekte zu erarbeiten, sind auch für das Verstehen einer Bildnarration einfache W-Fragen sehr hilfreich. Auf diese Weise kann die zeitliche, räumliche und inhaltliche Gliederung der Bildergeschichte schon in der Fremdsprache erfasst werden. Auch die ästhetische Wahrnehmung der Bildnarration kann an der Stelle angesprochen werden („Was findest du positiv/ negativ?“, „Was gefällt dir in der Bildnarration (nicht)?“).

4.3. Während der Folgerezeption

Die nächste Phase wird durch eine intensive Spracharbeit begleitet. Während der Folgerezeption können die RezipientInnen das Bilderbuch in der Fremdsprache zu zweit lesen. Ihnen steht es frei, sich ausgehend vom Bilddetail zuerst zu einem Bild und schließlich zu immer größeren Abschnitten der Bildfolge zu äußern, je nachdem, über welche sprachlichen Mittel sie verfügen. Hierbei wird das Potenzial der kommunikativen Aneignungsprozesse genutzt: Nicht eindeutige Stellen werden gemeinsam gedeutet und versprachlicht. Im Fokus stehen zwar die Inhaltsfragen, Benennungen des Dargestellten in der Fremdsprache und Bildbeschreibungen, die jedoch in der Anschlusskommunikation automatisch durch erste Deutungen ergänzt werden. Um sowohl das Verstehen der einzelnen Bildsequenzen als auch angemessenere Mittel der Versprachlichung entwickeln zu können, brauchen die Lernenden jedoch eine genauere Lenkung ihrer Kommunikation. Dafür benötigen sie zum einen das bildspezifische Vokabular, um den bildnerischen Rahmen auch sprachlich präzise berücksichtigen zu können. Zum anderen können sie bei der Bildbetrachtung auf den vor der Lektüre zusammengestellten Wortschatz zurückgreifen. Für die Formulierung von zeitlichen, räumlichen und kausalen Zusammenhängen sollen den RezipientInnen Kohäsionsmittel in der Fremdsprache zur Verfügung gestellt werden.

Auch in dieser Phase können sich die Lernenden mit dem Aufbau der Bildfolge auseinandersetzen: Sie erhalten Zwischentitel, die sie den Bildpassagen zuordnen und vielleicht auch unpassende Titel aussortieren sollen. Die Lösungsmöglichkeiten werden im Gespräch jeweils zweier RezipientInnen ausgehandelt. Bildübergänge können ebenfalls explizit thematisiert werden, indem diskutiert wird, was zwischen den Bildern (vgl. z.B. Schössow 2010: 17/18 – 19/20) geschehen ist. Anschließend können die Lernenden die für sie zentralen Bildsequenzen zusammenfassen und ihre Auswahl begründen.

4.4. Im Anschluss an das Lesen

Im Anschluss an das Lesen können die RezipientInnen das Bildverstehen vertiefen, indem sie die Handlungs- sowie Motivzusammenhänge erschließen und darüber reflektieren. Auf der Ebene der Darstellung kann nach den Elementen gesucht werden, die die Bilder zu einer Bilderfolge verknüpfen (z.B. Hinweise an die vorher angesprochenen Farbkontraste). In Bezug auf den Inhalt können – je nach sprachlichen Kompetenzen der Lernenden – Gesichtsausdrücke einer Figur (in 'Meehr!!' des Protagonisten) in einer Bildsequenz erklärt oder ihre Gedanken in Sprechblasen formuliert werden. Die Geschichte kann aus der Perspektive einer Figur, z.B. als innerer Monolog verfasst werden. SchülerInnen mit geringeren Sprachkenntnissen können den Auftrag bekommen, eine Postkarte aus der Sicht des Protagonisten an dessen Freunde zu schreiben. Für solche Emotions- und Gedankendarstellungen sollen jedoch vorher die notwendigen Sprachstrukturen gemeinsam erarbeitet werden.

Die Transformation der Bildnarration soll nicht nur sprachlich, sondern auch präsentativ stattfinden (vgl. Dehn 2007: 39). So können verschiedene mediale Umsetzungen der Bildergeschichte hergestellt werden, die auch durch die Fremdsprache begleitet werden. Neben den bereits erwähnten Möglichkeiten können folgende Transformationen eingesetzt werden: Verfassen eines Textes zum Bilderbuch, mündliches Erzählen zum Buch, Herstellung eines Hörspiels zu der Bildnarration oder Fortsetzung der Geschichte in einem Hörspiel, Berichten über das Ereignis im Radio, Schreiben einer Rezension oder Verfassen eines Kommentars zu einer Bildsequenz (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2011a: 99). Eine Erzählung oder eine Leseempfehlung können auch als Lückentext oder Lückendiktat in Partnerarbeit angeboten werden, damit die SchülerInnen den Wortschatz festigen und zugleich ihren eigenen Text mit bauen können (vgl. Häussermann & Piepho 1996: 313). Im Schreiben eigener Geschichten zum Thema oder im Spiel einzelner Szenen aus der Bildergeschichte setzen sich die Lernenden in einer Intensität mit der Thematik und mit den sprachlichen Strukturen auseinander, wie sie durch eine reine Textrezeption nur schwer zu erreichen ist.

Auch interkulturelle Fragen, die beispielsweise auf Vergleiche oder Wertorientierungen zielen (vgl. Ehlers 2007: 60f), können im Anschluss an das Lesen thematisiert werden. Die Rezeption von „Meehr!“ erfordert eine Auseinandersetzung mit der Landschaft der Nordsee und den dort üblicherweise herrschenden Wetterbedingungen, die auch aus der Perspektive eigener Reiseerfahrungen beleuchtet werden können. Gerade für die sprachliche Bildverarbeitung wären hierbei die Beschreibung der Landschaft, der Vergleich der Wetterphänomene an der Nordsee und in eigener Region oder das Verfassen eines Wetterberichts für den Tag des Geschehens hilfreich.

Die oben dargestellten Bildverstehensstrategien dürfen nicht einmalig im Unterricht thematisiert werden, sondern müssen an verschiedenen Bildnarrationen automatisiert werden. Nur auf diese Weise können die SchülerInnen nach wiederholter Anwendung die für sich richtigen Strategien auswählen und sie selbständig einsetzen.

5. Fazit

Informationen aus Bildern und Bilderfolgen zu entnehmen, richtet spezifische Verstehensanforderungen an Rezipienten. Es reicht also nicht, Bilder im pädagogischen Kontext nur zu zeigen. Stattdessen bedarf es einer systematischen, fächerübergreifenden Förderung des Bildverstehens. Auch im Fremdsprachenunterricht sollten SchülerInnen bildspezifisches Wissen erwerben und geeignete Bildverstehensstrategien kennenlernen. Um die erforderlichen Verarbeitungsprozesse aus eigenem Vermögen bewältigen zu können, benötigen Lerner immer auch adäquate sprachliche Mittel. Einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung von *visual literacy* in diesem Sinne können Bildnarrationen leisten, die eine enge, wechselseitige Verzahnung von Bild und Sprache in der Praxis ermöglichen. Das bildnerische Zeichensystem kann sprachübergreifend erschlossen werden und bietet damit eine zentrale Chance für den Fremdsprachenunterricht: schon Lernende mit geringen fremdsprachlichen Kompetenzen können sich so mit bildnerisch-literarischen Inhalten auseinandersetzen, die sie gemäß ihres kognitiven und sprachlichen Entwicklungsstands fordern.

Literatur

Sekundärliteratur:

- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Hagendorf, Petra; Kruse, Gerd; Rank, Katharina; Riss, Maria & Sommer, Thomas (2007), *Lesen. Das Training. Ausgaben für das 4-6. und das 7.-9. Schuljahr*. Seelze-Velber: Lernbuch Verlag bei Friedrich.
- Breibach, Stephan (2010), Kommunikativer Englischunterricht und visual literacy. In: Hecke & Surkamp (Hrsg.), 55-75.
- Dammann-Thedens, Katrin & Michalak, Magdalena (2011a), Bildnarrationen als Fundament zur Vermittlung von sprachlich-literarischen Kompetenzen in mehrsprachigen Klassen. In: Krommer, Axel & Jost, Roland (Hrsg.), *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 84-102.
- Dammann-Thedens, Katrin & Michalak, Magdalena (2011b), Interkulturelles Lernen anhand von Bildnarrationen. *Estudios Filológicos Alemanes* 22, 667-678.
- Dammann-Thedens, Katrin (2011a), Jetzt sieht es doch wie ein Mann aus! Umgang mit der Darstellung einer textlosen Bildnarration im Eltern-Kind-Dialog. In: Klein, Wolfgang & Meibauer, Jörg (Hrsg.), *Spracherwerb und Kinderliteratur*. Themenheft der Zeitschrift Linguistik und Literaturwissenschaft, 27-46.
- Dammann-Thedens, Katrin (2011b), Verstehen bildnerischer Narrationen in Eltern-Kind-Dialogen. In: Hüttis-Graff, Petra & Wieler, Petra (Hrsg.): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg im Breisgau: Filibach, 229-247.
- Dehn, Mechthild (2002), Kollektive Erzählprozesse – individuelle Geschichten. Medien und Mythos in Kinder-texten. In: Hug, Michael & Richter, Sigrun (Hrsg.), *Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 62-76.
- Dehn, Mechthild (2007), Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. *Didaktik Deutsch* 22, 25-60.
- Dehn, Mechthild; Anderson, Angela; Schnelle, Irmtraud & Schüler, Lis (2008), Ästhetische Zugangsweisen und ihre Potentiale für Literarität. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Buch zur Bild-didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 224-234.
- Ehlers, Swantje (2007), *Lesen als Verstehen. Arbeit mit literarischen Texten*. München: Langenscheidt (=Fernstudieneinheit 2).
- Ehlich, Konrad (2005), Sind Bilder Texte? *Der Deutschunterricht* 57: 4, 51-60.
- Hallet, Wolfgang (2008), Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Buch zur Bild-didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 212-222.
- Hallet, Wolfgang (2010), Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke & Surkamp (Hrsg.), 26–54.
- Häussermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard (1996), *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Hoppe, Almut; Kohlscheen, Wiebke & Voss, Kai-Jochen (2004), Von Texten zu Bildern und von Bildern zu Texten – Rezeption und produktive Aneignung zweier Symbolsysteme in Unterrichtsbeispielen. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 51: 2, 154-174.

- Krafft, Ulrich (1978), *Comics lesen. Untersuchungen zur Textualität von Comics*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007), Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen: UTB, 116-121.
- Leubner, Martin & Saupe, Anja (2006), *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Leubner, Martin; Saupe, Anja & Richter, Matthias (2010), *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Lewalter, Doris (1997), *Lernen mit Bildern und Animationen: Studie zum Einfluss von Lernermerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen*. Münster: Waxmann.
- McCloud, Scott (2001), *Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst*. Hamburg: Carlsen.
- Ott, Margarete (2000), *Schreiben in der Sekundarstufe I. Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Reinfried, Marcus (2007), Visuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen: UTB, 416-420.
- Richter, Tobias & Christmann, Ursula (2002), Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa-Verlag, 25–58.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2008), *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Rymarczyk, Jutta (2010), Kraftvolle Bilder: Ein intermedialer Beitrag zur Friedenserziehung im Englischunterricht ausgehend von Kienholz' Tableau *The Portable War Memorial*. In: Hecke & Surkamp (Hrsg.), 273-293.
- Schnotz, Wolfgang & Dutke, Stephan (2004), Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen, In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 61-99.
- Schwerdtfeger, Inge-Christine (1989), *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Statista (2012), Beliebteste Comics und Zeitschriften von 10- bis 12-jährigen Jungen in Deutschland in 2011. [Online unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/224196/umfrage/die-beliebtesten-comics-und-zeitschriften-von-10-bis-12-jaehrigen-jungen/>. 1. August 2012].
- Thiele, Jens (2000), *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Oldenburg: Isensee Verlag.
- Van Dijk, Teun & Kintsch, Walter (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Weidenmann, Bernd (1988), *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.
- Weidenmann, Bernd (1998), Psychologische Ansätze zur Optimierung des Wissenserwerbs mit Bildern. In: Sachs-Hombach, Klaus; Rehkämper, Klaus & Strothotte, Thomas (Hrsg.), *Bild - Bildwahrnehmung - Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 243-253.
- Weidenmann, Bernd (2004), „Bildsprachen“. Was macht das Gehirn mit Bildern? Was machen Bilder mit dem Gehirn? *Schulmagazin 5 bis 10*, 9, 5-7.

Primärliteratur:

- Brooker, Eric (2007), *Flood*. Milwaukee: Dark Horse Comics.
- Ohser, Erich (E. O. Plauen) (2003), *Spiel und Spaß mit Vater und Sohn*. Konstanz: Südverlag.

Schössow, Peter (2010), *Meehr!!*. München: Carl Hanser Verlag.

Tan, Shaun (2006), *The Arrival*. Sydney: Arthur A. Levine Books.

Wiesner, David (2007), *Strandgut*. Hamburg: Carlsen Verlag.

Anmerkungen

¹ Zur ausführlichen Diskussion der Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht vgl. Hallet 2010: 33-41.

² Die Nummerierung der Bilderbuchseiten erfolgt nach Einzelseiten, beginnend mit dem ersten Bild nach dem Innentitel. Da in der Bildnarration "Meehr!!" jedoch jedes Bild, das als eine Einheit betrachtet werden muss, zwei Seiten beansprucht, werden die Doppelseiten im Folgenden mit einem Schrägstrich markiert.

³ Das Projekt BilDaZ (**B**ildnarrationen als Fundament für die Vermittlung von literarischen und sprachlichen Kompetenzen im Kontext des **D**eutschen als **Z**weitsprache) wird als ein interdisziplinäres Forschungsprojekt von Sprach- und Literaturdidaktik an der Universität zu Köln und der Leuphana Universität Lüneburg unter der Leitung der beiden Autorinnen durchgeführt. Ziele der Untersuchung bestehen in der Entwicklung, Erprobung und Überprüfung eines Modells für interkulturelles Lernen, mit dessen Hilfe sprachlich-literarische Kompetenzen in der Zweit-/ Fremdsprache gefördert werden können. Unterrichtsgegenstand und -medium sind dabei textlose Bildnarrationen (vgl. Dammann-Thedens & Michalak 2011a, 2011b). Erstrezeptionen, auf die in dem Beitrag Bezug genommen wird, wurden 2010-2011 im Rahmen des Projektes in einem DaF/DaZ-Kurs (Niveau A1+) für junge Erwachsene mit Ausländerstatus in einer Lüneburger Berufsschule aufgenommen.

⁴ Passepartout-Wörter sind Ausdrücke mit lexikalischer Unschärfe, die stellvertretend für andere Begriffe verwendet werden, wie z.B. „dasda“, „sowas“ oder „Ding“.

⁵ Zur ausführlicheren Erläuterung der Darstellungsmöglichkeiten von Bildzeichen vgl. auch Dammann-Thedens 2011: 28ff.

⁶ Bisher wurden im deutschsprachigen Raum noch keine Verstehensstrategien untersucht, die bei der Erschließung von Bildnarrationen eingesetzt werden. Dementsprechend basieren die im Folgenden angenommenen Strategien einerseits auf den in Abschnitt 3 dargestellten Erkenntnissen zum Bildverstehen sowie auf eigenen Analysen von Rezeptionsgesprächen aus der BilDaZ-Studie (vgl. Endnote 3).