



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 2 (Oktober 2020), ISSN 1205-6545

Lehrwerksbilder und *Visual Literacy*. Die Funktionen von Bildern in fremdsprachlichen Lehrwerken auf dem Prüfstand

Benjamin Inal

Abstract: Der vorliegende Beitrag untersucht die möglichen Funktionen von Bildern in Fremdsprachenlehrwerken. Dabei werden Bilder als potenziell komplexe Lerngegenstände betrachtet, die im Fremdsprachenunterricht eine differenzierte Thematisierung im Sinne von *Visual Literacy* erfordern. Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit den vorliegenden fremdsprachendidaktischen Unterscheidungen von Bildfunktionen führt der Beitrag eine eigene Typologie ein. Diese bezieht die Bildfunktionen explizit auf *Visual Literacy* und ermöglicht so einen systematischen Zugriff in Hinblick auf die Frage, welche konkreten Aspekte von *Visual Literacy* über Lehrwerksbilder gefördert werden können.

This contribution deals with the possible functions of images in foreign language textbooks. Images are considered as potentially complex and should therefore also serve to focus on the development of visual literacy. After an overview of existing differentiations of the functions of images in foreign language classes, the aim of this study is to introduce a new model that combines the functions of images with visual literacy. This allows to determine systematically concrete aspects of visual literacy to be developed in foreign language classes.

Schlagwörter: Funktionen, Bilder, Fremdsprachenlehrwerke, Visual Literacy; functions, images, foreign language textbook, visual literacy

Inal, Benjamin (2020),
Lehrwerksbilder und Visual Literacy.
Die Funktionen von Bildern in fremdsprachlichen Lehrwerken auf dem Prüfstand.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 2, 325–354.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

„Unsere gesamte kulturelle Wirklichkeit ist bildmedial durchformt“, schreibt Wolfgang Hallet (2010: 27) in seiner Auseinandersetzung mit dem Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht. Und es bedarf wohl kaum der Beispiele oder der Untermuerung, um dieser Aussage zuzustimmen. Im Zweifel ließe sich eine einfache Frage stellen: Wie lange ist es im jeweiligen Falle her, dass man bildgestützte, wenn nicht gar bildgesättigte Informationen rezipiert hat? Ohne an dieser Stelle empirisch argumentieren zu können, lässt die Häufigkeit der Computer- bzw. Smartphonenuutzung ahnen, dass es sich jeweils wohl eher um eine Frage von Minuten denn um Stunden handelt. Somit prägt die Produktion und Rezeption von Bildern in einem hohen Maße unsere Wirklichkeit bzw. Realität. Mehr noch, Bilder haben daran einen aktiven Anteil, wenn davon auszugehen ist, dass die Wirklichkeit „in einer von Massenmedien geprägten Gesellschaft zunehmend das [ist], was wir über Mediengebrauch als Wirklichkeiten konstruieren, woran wir dann glauben und gegenüber dem wir entsprechend handeln und kommunizieren“ (Schmidt 2000: 41).

Diese zentrale Stellung von Bildern macht eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Einsatz und den Funktionen von Bildern im Fremdsprachenunterricht notwendig, die in den vergangenen Jahren in den Fremdsprachendidaktiken unter anderem in der Diskussion um ‚visuelle Kompetenz‘ (vgl. Hecke/Surkamp 2010: 14–19) bzw. *Visual Literacy (VL)* geführt worden ist. Daran anschließend sollen im Folgenden die Bilder in den Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht analysiert werden. Dafür ist es notwendig, die Frage zu stellen, welche Funktionen den Bildern zugeschrieben werden können und in welchem Verhältnis diese Funktionen zum Ziel der VL stehen.

Der Aufbau des vorliegenden Beitrags gliedert sich dabei in vier Kapitel, deren erstes die Beziehung zwischen Bildern und Fremdsprachenlehrwerken im Sinne eines Überblicks über den Forschungsstand expliziert. Daraufhin wird der Zusammenhang zwischen VL und Fremdsprachenunterricht hergestellt. Im dritten Kapitel ist die Frage zu stellen, inwiefern die bisher vorgenommenen fremdsprachendidaktischen Unterscheidungen der Bildfunktionen der Zielperspektive VL entsprechen. Daran anschließend wird in Kapitel 4 eine neue Typologie der Funktionen von Lehrwerksbildern vorgeschlagen.

1 Bilder in den Fremdsprachenlehrwerken

Der Begriff des Bildes ist so vielschichtig wie vielgebraucht. Angesichts der „Heterogenität der Bildphänomene“ (Sachs-Hombach 2003: 16), die sich über die „ästhetische[n] Artefakte der bildenden Kunst“ bis hin zu „Metaphern und normative[n] Vorbilder[n]“ (Mersmann/Schulz 2006: 10) erstreckt, ist es notwendig den Bildbegriff einzugrenzen. Bilder verstehe ich im Folgenden im Sinne materiell manifest, statischer visueller Bilder, die in Lehrwerken zum Einsatz kommen (oder kommen können) und sich somit den Lernenden als möglichen Unterrichtsgegenstand darbieten. Es geht also um Bilder im Sinne von „real, material pictures“ und nicht im Sinne von „mental images“ (Mitchell 1987: 13). In Fremdsprachenlehrwerken sind dies häufig didaktisierte Bilder. Es wird sich jedoch zeigen, dass für VL vor allen Dingen authentische Bilder in Form von Fotos, Karikaturen, Kunstbildern etc. von Interesse sind. Für diesen Beitrag sollen die Lehrwerksbilder unabhängig von ihrer Bildumgebung, d.h. von ihrer Einbettung in die Lehrwerke betrachtet werden. Wenn somit an nachfolgender Stelle Funktionspotenziale von Bildern bestimmt werden, dann geht es um mögliche Funktionen, die sich aus den Bildern heraus, also bildimmanent ergeben. Die Frage, welchen methodischen Umgang die Lehrwerke mit den Bildern konkret anregen, wie auch die Frage, mit welchen lehrwerksunabhängigen Lernarrangements an sie angeschlossen werden kann, muss aus Platzgründen an anderer Stelle genauer untersucht werden. In diesem Zusammenhang ist es jedoch wichtig anzumerken, dass der bildexterne Umgang von zentraler Bedeutung ist, denn die Funktionalität der Bilder wird häufig „bildextern durch die jeweiligen Bildumgebungen bestimmt“ (Sachs-Hombach 2003: 264).

Die Arbeit mit Bildern im Fremdsprachenunterricht besitzt eine lange Tradition. So waren Bilder beispielsweise im Kontext der direkten Methode wie auch der audiovisuellen Methode wichtige Unterrichtsmedien (vgl. Reinfried 2013: 200–208). Im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht werden Bilder bis heute in besonderem Maße als Sprechkanäle begriffen (vgl. Brandi et al. 1988 sowie jüngst Hansen 2018). Es bedurfte des medientechnischen Paradigmenwechsels um die Jahrtausendwende (Computer, Internet, Smartphone), dass Bilder auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung als Lerngegenstände *sui generis* stärker in den Fokus gerieten. In der Folge widmete sich eine steigende Zahl an Studien nicht mehr nur der Frage, wie Lernende eine Fremdsprache unter anderem mithilfe von Bildern erlernen können, sondern was Lernende in der fremdsprachlichen Auseinandersetzung mit Bildern über die Bilder und somit letztlich über das, was mit Mersmann/Schulz (2006) ‚Kulturen des Bildes‘ bzw. mit Seidl (2007) ‚Visual Culture‘ genannt werden kann, lernen können. In diesem Zusammenhang haben im deutschsprachigen Raum u.a. die Studien von Wolfgang Hallet (2010; 2013), die Dissertation von Carola Hecke (2010) und der Sammelband von Hecke und Carola

Surkamp (2010; 2015 in 2. Auflage) eine starke Sichtbarkeit und Auseinandersetzung erfahren. Diese Studien greifen das Konzept VL auf und reflektieren auch über die Funktionen von Bildern bzw. bestimmen diese dezidiert. Es ist jedoch auffällig, dass in den entsprechenden Publikationen VL und die Bildfunktionen nicht explizit aufeinander bezogen werden. Es stellt sich folglich die Frage, inwiefern die bestehenden Unterscheidungen der Bildfunktionen dabei helfen, die Auseinandersetzung mit Bildern im Fremdsprachenunterricht in Hinblick auf VL zu fördern. Ziel dieses Beitrags ist es, nach einer kritischen Auseinandersetzung mit den Bildfunktionen eine neue fremdsprachendidaktische Typologie der Funktionen von Lehrwerksbildern in Verbindung mit VL einzuführen.

2 *Visual Literacy* im Fremdsprachenunterricht

Ich möchte zunächst die Bedeutung von Bildern in außerschulischen Zusammenhängen an einem historischen Beispiel deutlich machen. Am 5. Februar 2003 versuchte der damalige US-Außenminister Colin Powell in einer Sondersitzung des UN-Sicherheitsrats in New York die Welt von der Existenz irakischer Massenvernichtungswaffen in den Händen von Saddam Hussein zu überzeugen. Mit den bekannten Folgen: der zweite Irak-Krieg führte zum Sturz Husseins, eine fundamentale Grundlage für die spätere Entstehung des sogenannten Islamischen Staats (IS). Massenvernichtungswaffen wurden nie gefunden. Powell distanzierte sich Jahre später von der damaligen Politik (vgl. Stürmer 2013). Entscheidend für diesen Beitrag ist, dass Powell Bilder präsentierte, die die Position seiner Regierung untermauern bzw. beweisen sollten. „Die Bildlichkeit des Berichts diente Powell als grundlegendes Element seiner Beweis- und Argumentationskette“ (Schweizer/Vorholt 2003: 435). Zeitgleich war im Foyer vor dem Sitzungssaal der große Wandteppich, der Picassos Anti-Kriegsbild *Guernica* zeigt, an jenem Tag verhüllt. Man gedachte die Pressekonferenz wegen des großen Auflaufs ausnahmsweise im Foyer abzuhalten und lieferte postwendend fast ausschließlich pragmatische Erklärungen für die Verhüllung der Tapiserie (vgl. 339–340). Auf jenen Februartag und seine Bildpolitiken kann hier nicht umfänglich eingegangen werden. Es wird jedoch deutlich, dass den fotografischen Aufnahmen eine spezifische Authentizität zugesprochen wurde, indem die Bilder als „visuelle Argumente“ (Sachs-Hombach 2003: 274) verwendet wurden; dass bestimmte Bilder als kulturelle Ikonen aufgefasst werden können, die als „Symbole“ (vgl. Peirce 1998: 274–275) fungieren und „für unser Selbst- und Weltverhältnis grundlegende Maximen“ (Sachs-Hombach 2003: 264) – wie beispielsweise die Ablehnung von Krieg – prägen können; schließlich

dass Kontexte der Manipulation bzw. des Konflikts über und mittels Bildern auf eine eminent politische Dimension hinweisen.¹

Bilder erscheinen somit als bedeutsame Akteure, die „Wirklichkeit nicht einfach abbilden“ (Hecke/Surkamp 2010: 15), sondern die eine performative Kraft besitzen, indem sie Ausschnitte und Perspektiven auf etwas, was im Rezeptions- und Aneignungsprozess dann zu ‚Wirklichkeit‘ für Individuen werden kann, in bildspezifischer Weise hervorbringen. Die Performanz von Medien, Narrationen bzw. Akteuren ist in den verschiedenen Disziplinen prominent hervorgehoben worden, etwa von Wolfgang Iser (vgl. 1991: 481) für die Literaturwissenschaft, von Bruno Latour (vgl. 2017: 257) für die Soziologie oder von Sybille Krämer (vgl. 1998: 81) für die Medienwissenschaften, wobei die Ursprünge der Diskussion bis in die griechische Antike zurückreichen, wie die Diskussion um den Begriff Mimesis zeigt.

Aus dieser großen Bedeutung von Bildern als performative Medien (vgl. Bredekamp 2010; Krämer 2011) ergibt sich die Forderung nach einer umfassenden visuellen Kompetenz, VL, die es im Schulunterricht zu fördern gelte. Da hier keine erneute Theoriediskussion erfolgen kann, beschränke ich mich im Folgenden auf die Hervorhebung einzelner Aspekte.² Grundlegend kann VL aufgefasst werden als „the ability to understand and use images, including the ability to think, learn, and express oneself in terms of images“ (Braden/Hortin 1982: 41). Diese und viele andere Definitionen (vgl. z.B. Hecke/Surkamp 2010: 15–16) schreiben VL neben einer rezeptiven Dimension auch den produktionsseitigen Umgang mit Bildern zu. Der letztgenannte Aspekt spielt jedoch für die vorliegende Auseinandersetzung mit Lehrwerksbildern eine marginale Rolle und wird im Folgenden ausgeklammert. In Hinblick auf die Rezeption von Bildern geht VL über die reine Sehfähigkeit wie auch über die deskriptive Erfassung des zu Sehenden dezidiert hinaus. VL impliziert vielmehr ein umfassendes und kritisches Verstehen von Bildern, die prinzipiell vielschichtig und komplex sind in Hinblick auf ihr Produziertsein, ihre formale Gestaltung, ihre Bedeutung und ihre kulturelle Einbettung. Demgemäß betont Hecke (vgl. 2016: 42) die Aspekte der Bewertung und des Hinterfragens visueller Botschaften, zum Beispiel „unter Bezugnahme auf Gestaltungsweise und Kontext des Bildes“ (Hecke/Surkamp 2010: 15). Damit können „Konstruiertheit und [...] symbolische Qualitäten“ von Bildern in den Blick geraten, die Seidl (2007: 5) als wich-

¹ Vgl. zum ‚Krieg der Bilder‘ seit den terroristischen Anschlägen von 9/11 Bredekamp 2003 und Mitchell 2011.

² Vgl. exemplarisch für die deutschsprachige VL-Forschung Hecke (2010: 172–214) sowie für die anglophone Forschung Elkins (2008). Im Folgenden werden *Visual Literacy*, Bildliteralität und visuelle Kompetenz synonym verstanden. Die gelegentliche Gleichsetzung dieser Begriffe mit Sehverstehen wird jedoch nicht mitgetragen (vgl. zur Kritik an der Gleichsetzung Hecke 2016: 43–44).

tige Aspekte von VL bestimmt. Schließlich wird auch „ein Bewusstsein für Intermedialität“ (Hecke/Surkamp 2010: 13) VL zugerechnet. Die intensive Auseinandersetzung mit Bildern mündet schließlich idealiter in ein reflektiertes Sprechen über Bilder, ein Punkt, den Bachtsevanidis (vgl. 2012: 124–125) hervorhebt.

Angesicht der Vielschichtigkeit von VL lässt sich aus einer schulpraktischen Perspektive heraus kritisch fragen, wann und wie mit solcher Komplexität unterrichtlich umgegangen werden soll, zumal im Fremdsprachenunterricht. Ist nicht bereits die „Bebilderungsoffensive“ (Wittstruck 2018: 13) in Lehrwerken und die Fokussierung auf Lerngegenstände wie beispielsweise Kunstbilder, die auch im Kunstunterricht behandelt werden, zu hinterfragen? Sollten nicht vielmehr die Förderung funktional-kommunikativer Kompetenzen und die Vermittlung von Wortschatz in den Vordergrund gerückt werden? Es ist durchaus berechtigt, ausgehend von einem zu beobachtenden defizitären Sprachniveau der SchülerInnen (vgl. die Befunde zu Wortschatz und Hörverstehen bei Französischlernenden in Bürgel/Siepmann 2010) die Frage zu stellen, ob die Lernziele im Kontext von VL – beispielsweise die Erschließung komplexer Bildkontexte oder die Verbalisierung ästhetischer Wahrnehmung – die SchülerInnen nicht „überfordern“ (Reinfried 2016: 38).

Hierzu ist anzumerken, dass komplexe Lerngegenstände, etwa komplexe Bilder, nicht zwangsläufig zu einer Überforderung führen müssen. Natürlich ergibt sich die Herausforderung, wie bei anderen komplexen Lerngegenständen des Fremdsprachenunterrichts auch, diese didaktisch-methodisch (reduziert) an die Lerngruppe anzupassen. Und es trifft mit Sicherheit auch zu, dass bestimmte Aspekte von VL wie auch bestimmte Bilder, wie sie u.a. weiter unten zu sehen sind, von ihrer Komplexität her stärker für den fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht als für den Anfangsunterricht geeignet sind. Dies stellt jedoch VL als ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts genauso wenig infrage wie andere durchaus komplexe Ziele, etwa große Teile des inter-/transkulturellen Lernens oder die Lektüre literarischer Texte.

Wenn nichtsdestotrotz in dieser Frage unterschiedliche Standpunkte bestehen mögen, so möchte ich an dieser Stelle vom Ausgangsmaterial ausgehend argumentieren. Denn die Lehrwerksbilder existieren und die meisten Lehrenden arbeiten unumgänglich mit ihnen. Die Fülle dieses visuellen Materials ist durch die Bestimmung von ca. einem Drittel Bildanteilen in neueren Lehrwerken (vgl. Reinfried 2016: 6) bzw. einer „vollständige[n] Visualisierung des gesamten Fremdsprachenunterrichts“ (Hallet 2010: 26) bereits deutlich hervorgehoben worden. Es geht also nicht um die Frage, ob mit Bildern gearbeitet wird oder nicht – denn sie werden in der ein oder anderen Weise in jedem Falle Unterrichtsgegenstand –, sondern *wie* mit ihnen gearbeitet wird. Auf VL gemünzt lautet die Frage dann, wie VL in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann.

Bevor dieser Fragestellung nachgegangen wird, indem die Funktionen von Lehrwerksbildern in den Blick geraten, muss einschränkend vorweggenommen werden, dass sowohl aus konzeptionellen Gründen wie auch aus Platzgründen hier keine Auseinandersetzung darum erfolgen kann, wie die oben besprochenen Ziele von der Lehrkraft didaktisch-methodisch umgesetzt werden können. Ferner möchte ich dem Missverständnis vorbeugen, dass VL aufgrund der allgemeinen Bedeutung von Bildern automatisch zum obersten Ziel des Fremdsprachenunterrichts erklärt werden sollte. VL stellt eine Zielkategorie unter vielen dar. VL ist somit eine Kompetenz, die es *auch* zu fördern gilt, neben und im Verbund mit vielen anderen. Auch ist der vorliegende Beitrag kein Plädoyer dafür, jegliche Arbeit mit Lehrwerksbildern auf VL zu projizieren, als sei VL das einzige fremdsprachendidaktische Ziel bei der Arbeit mit Lehrwerksbildern – ganz davon abgesehen, dass sich die Mehrzahl der Lehrwerksbilder (z.B. Bilder mit rein illustrativer Funktion) dafür überhaupt nicht anbietet. Ich bin jedoch der Überzeugung, dass sich viele der Aspekte, die nachfolgend Gegenstand des Beitrags sind, punktuell und in Verbindung mit bestimmten Lehrwerksbildern thematisieren lassen und thematisiert werden sollten. Dafür ist ein entsprechendes Wissen auf Seiten der Lehrkräfte notwendig. Diese sind im Allgemeinen, wenn sie nicht in ihrer universitären Ausbildung über Vertiefungsmodule oder über andere Studienfächer (z.B. Kunst, Politik oder Geschichte) weiterführende Kompetenzen erworben haben, nicht genügend ausgebildet, was die Berücksichtigung von VL im Fremdsprachenunterricht betrifft (vgl. Hallet 2010: 40). Es geht somit darum, den (zukünftigen) Lehrenden – nicht den Lernenden! – die verschiedenen möglichen Funktionen von Lehrwerksbildern bewusst zu machen. Ein differenziertes Wissen um Bildfunktionen hilft dabei, Bilder gezielt und theoretisch begründet für den Unterricht auszuwählen und in den Unterricht zu integrieren.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle somit festhalten, dass es für den Fremdsprachenunterricht darum geht, die Bedeutung von Bildern, von Bildproduktionen und -rezeptionen, wie sie in der Schule und außerhalb der Schule omnipräsent sind, ernst zu nehmen und theoretisch fundiert darauf zu reagieren. Dabei ergibt sich die Chance, die Fremdsprache zu erlernen *und* etwas über Bilder zu lernen, die aufgrund ihrer visuellen Qualitäten meist einen in besonderer Weise interessanten und motivierenden Unterrichtsgegenstand darstellen. Dafür ist es zunächst einmal notwendig, verschiedene Funktionen, die Lehrwerksbilder besitzen können, zu kennen. Im folgenden Kapitel werden die bestehenden Unterscheidungen von Bildfunktionen, mit denen in der Fremdsprachendidaktik für gewöhnlich gearbeitet wird, präsentiert und geprüft, inwiefern die Begriffe für die Frage nach VL weiterführend sind.

3 Die Funktionen der Lehrwerksbilder: Zum Zusammenhang zwischen *Visual Literacy* und den bestehenden Unterscheidungen der Bildfunktionen in der Fremdsprachendidaktik

Es muss vorangestellt werden, dass die Bestimmung von Funktionen nicht im Sinne empirisch nachgewiesener Wirkungen auf die Lernenden zu verstehen ist, sondern im Sinne von *Funktionspotenzialen*. Hier orientiere ich mich an einem Funktionsbegriff, wie ihn Winfried Fluck (vgl. 1997; 2005) für literarische Texte ausgearbeitet hat. Nach Fluck ist das Sprechen von Funktionen heuristischer und hypothetischer Natur und gleichzeitig die Voraussetzung dafür, überhaupt erst sinnvoll über den Gegenstand sprechen zu können (vgl. Fluck 1997: 13–14). Über tatsächliche Wirkungen – auf Lehrwerksbilder bezogen also beispielsweise eine bestimmte ästhetische Wahrnehmung oder das Erlangen eines bestimmten Bildkontextwissens – und die Frage, durch welche Lernarrangements solche Wirkungen angebahnt werden können, ist aus dieser hypothetischen Perspektive heraus noch nichts gesagt.

Die fremdsprachendidaktischen Typologien von Bildfunktionen, die im Folgenden Gegenstand der Auseinandersetzung sind, wurden in mehr oder minder expliziter Bezugnahme zum theoretischen Ansatz von VL in die Diskussion eingebracht. Sie werden zunächst vorgestellt, um daraufhin Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen kenntlich zu machen. Anschließend werden die Konzepte auf VL projiziert.

Marcus Reinfried hat bereits in seiner Dissertation (1992) Bilder am Beispiel des Französischunterrichts analysiert. Der Autor (vgl. Reinfried 2003: 418–420) unterscheidet eine zur Verbalisierung stimulierende Bildfunktion, eine Bildfunktion im Grammatikunterricht und eine landeskundlich-interkulturelle Bildfunktion. Darüber hinaus bestimmt er eine mnemonische Bildfunktion, wenn Bilder als Erinnerungstütze dienen, und eine semantisierende Bildfunktion, wenn Bedeutungen visuell transponiert werden. In jüngeren Publikationen zählt er auch eine Bildfunktion für die Wortschatzarbeit hinzu (vgl. Reinfried 2016: 12–19) und diskutiert die „Einübung kommunikativer Kompetenzen in Verbindung mit Bildeinsatz“ (27; vgl. hierzu auch Seo-Nam 2011: 91–127). Für die landeskundlich-interkulturelle Bildfunktion, konstatiert der Autor, dass gegenüber der Vielzahl an „landeskundliche[n] Abbildungen [...] die Bildauswahl und -gestaltung insgesamt noch zu wenig interkulturelles Lernen“ (Reinfried 2016: 22) fördere. Dabei bleibt jedoch unklar, was genau der Autor darunter versteht bzw. worin der Unterschied zwischen landes-

kundlichen Abbildungen und solchen, die interkulturelles Lernen förderten, besteht. *VL* bleibt in der Auseinandersetzung von Reinfried mit den Bildfunktionen randständig. So hält der Autor als Ausblick in einer Publikation fest, dass sich in den letzten Jahren eine „Diversifizierung der Bildgattungen“ und der „Bildfunktionen“ (37) ergeben habe und dass in diesem Zusammenhang eine stärkere Berücksichtigung von *VL* „zu prüfen“ (37) sei. In einem anderen Beitrag, in dem es auch um die Bildfunktionen in fremdsprachlichen Lehrwerken geht, wird *VL* erst im letzten abschließenden Satz des Beitrags thematisiert: „Ein weiteres wichtiges, recht komplexes Feld ist die Ausbildung von visual literacy, die auch eine Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts darstellt“ (Reinfried 2013: 212). Warum dieses Feld wichtig ist, wie *VL* ausgebildet werden kann und in welcher Verbindung das Konzept mit den Bildfunktionen steht, darauf geht der Autor nicht ein.

Deutlich dezidierter hat sich in der Englischdidaktik Wolfgang Hallet mit *VL* auseinandergesetzt. Auch Hallet legt eine Unterscheidung der Bildfunktionen vor: die illustrative, semantische, repräsentationale, kognitive, instruktive und bildästhetische Funktion (vgl. Hallet 2010: 33–41). Die instruktive Funktion bedeutet, dass Bilder beispielsweise eine Arbeitsanweisung verdeutlichen. Bei der illustrativen Funktion fungieren Bilder lediglich dazu ‚aufzuhübschen‘, ohne für den Lernprozess relevant zu werden. Bei der semantischen Funktion besitzen die Bilder hingegen einen semantischen Kern, der (im Gegensatz zur illustrativen Funktion) als Baustein im Lernprozess verankert ist. Mit einer kognitiven Funktion bestimmt der Autor beispielsweise die schematische Darstellung von Zeit- oder Ortsrelationen in der Grammatikvermittlung. Bei der repräsentationalen Funktion werden „Ausschnitte der kulturellen Wirklichkeit fremdsprachiger Kulturen“ (36) dargestellt. Die bildästhetische Funktion schließlich unterscheidet sich insofern von den anderen Funktionen, als hier die Bilder als Bilder im Lernprozess ernst genommen und differenziert um ihrer selbst willen behandelt werden.

Generell ist feststellbar, dass der oben präsentierten Einteilung zwar das Thema *VL* bzw. *viewing cultures* (vgl. Hallet 30–33) vorausgeht, jedoch wird die nachfolgende Bestimmung der Bildfunktionen (vgl. 33–39) nicht explizit auf *VL* bezogen. Meines Erachtens ergibt sich in Hallets Beitrag weniger eine qualitative Bezugnahme auf *VL* als vielmehr eine quantitative. Denn die Unterscheidung der Bildfunktionen führt den Autor am Ende seines Beitrags dazu, eine primäre Bildverwendung in Lehrwerken „nicht im Sinne einer entwickelten Didaktik des Bildverstehens und des reflektierten Umgangs mit Bildern im Fremdsprachenunterricht, sondern im Sinne einer reinen didaktischen Instrumentalisierung“ (40) zu konstatieren. Und insbesondere für die bildästhetische Funktion hält der Autor fest, dass „eine explizite Beschäftigung mit Bildern im Sinne eines Lerngegenstands [...] im Fremdsprachenunterricht so gut wie keine Rolle spielt“ (38).

Mit unübersehbarer Schwerpunktsetzung fokussiert Carola Hecke auf *VL*, deren Dissertationsschrift den Titel „Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz“ trägt und in der sie gängige Differenzierungen der Bildfunktionen aus der Fachliteratur übernimmt und weiter ausarbeitet (vgl. Hecke 2010: 48–116). In ihrer Auseinandersetzung versucht die Autorin einen „Mehrwert“ (48) zu erzielen, indem sie bildwissenschaftliche Erkenntnisse mit den fremdsprachendidaktischen Bildfunktionen in Beziehung setzt, wobei sie nicht dezidiert Lehrwerksbilder, sondern generell Bilder im Fremdsprachenunterricht untersucht. Die Bildfunktionen, die Hecke unterscheidet, sind zum einen die semantisierende und die mnemonische Bildfunktion. Außerdem verweist sie auf die motivatorische, also Lernmotivation und Interesse steigernde Funktion, wie auch auf die organisierende Bildfunktion, womit die visuell gestaltete Strukturierung von Informationen gemeint ist. Zuletzt bezieht sich die Autorin auf eine interkulturelle Bildfunktion, für die sie zwischen soziokulturellem Orientierungswissen, verständnisvollem Umgang mit kultureller Differenz und interkultureller Handlungskompetenz differenziert. Was die Verbindung zwischen den Bildfunktionen und *VL* anbelangt, so ist auffällig, dass die Autorin weder im Kapitel zu den Bildfunktionen noch im Kapitel „Visuelle Kompetenz“ (vgl. 172–214) den Versuch unternimmt, die Bildfunktionen mit der Diskussion um visuelle Kompetenz zu verschränken.

Vergleicht man die verschiedenen Ansätze, so fällt bei den Gemeinsamkeiten auf, dass Hallet, Hecke und Reinfried eine semantisierende (bzw. semantische) und eine interkulturelle (bzw. repräsentationale) Bildfunktion bestimmen.³ Die mnemonische Bildfunktion wird von Hecke und Reinfried genannt. Die restlichen Funktionen unterscheiden sich voneinander. Bezieht man die Funktionen auf *VL*, so lässt sich eine Gruppe von Funktionen dahingehend zusammenfassen, dass sie primär auf die Förderung sprachlicher Fertigkeiten zielen (bzw. diese Förderung vorbereiten, wofür die instruktive Bildfunktion (Hallet) genannt werden kann). Dazu zähle ich die kognitive Bildfunktion (Hallet) sowie die zur Verbalisierung stimulierende Bildfunktion, die Bildfunktion im Grammatikunterricht, die Bildfunktion für die Wortschatzarbeit bzw. die Einübung kommunikativer Kompetenzen in Verbindung mit Bildeinsatz (alle bei Reinfried). Diese Bildtypen sind in ihrer Funktionalität selbstverständlich nicht gänzlich unabhängig von *VL*, besitzen sie doch eine dienende Funktion, denn ohne sprachliche Fertigkeiten kann *VL* in der Fremdsprache schlechterdings gefördert werden. Dieses Verhältnis ist jedoch nur mittelbar, denn Bilder, die auf Wortschatz, Grammatik oder das Sprechen fokussieren, erlauben für gewöhnlich keine unmittelbare und differenzierte Auseinandersetzung im Sinne

³ Zur repräsentationalen Bildfunktion schreibt Hallet (2010: 35), sie diene „dem kulturellen, landeskundlichen und interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht“.

von VL. Sie sind zumeist Mittel zum Zweck, um die sprachlichen Kompetenzen zu fördern. Um das Bild des Bildes wegen geht es dabei für gewöhnlich nicht. Neben dieser großen Gruppe möchte ich eine kleinere Gruppe zusammenfassen, die die motivatorische (Hecke) und mnemonische Bildfunktion (Hecke, Reinfried) umfasst. Motivation und Erinnerung sind allgemeine Aspekte, die fachübergreifend relevant sind, die sich jedoch nicht spezifisch mit VL in Verbindung bringen lassen. Im Kontext von Erinnerungskulturen (vgl. zu Erinnerungsorten und Fremdsprachenunterricht Reimann 2009) wäre sicherlich die Frage nach der mnemonischen Funktion von Bildern relevant, um zu bewerten, wie Gesellschaften u.a. mittels Bildern (u.a. in Fremdsprachenlehrwerken) auf Vergangenheit Bezug nehmen und diese somit konstituieren.⁴ Insbesondere jedoch in der umfassenden Ausarbeitung der mnemonischen Bildfunktion bei Hecke wird deutlich, dass es darum geht, die „Erinnerung an Unterrichtsinhalte zu verbessern“ (Hecke 2010: 69), beispielsweise an Vokabeln (vgl. 75–78), sodass auch hier vielmehr die sprachlichen Kompetenzen im Vordergrund stehen. Die illustrative (Hallet) und die semantisierende Bildfunktion (Hallet, Hecke, Reinfried) sind für VL insofern nicht weiterführend, als im ersten Fall die Funktionsbezeichnung festlegt, dass das Bild keinen semantischen Beitrag leistet. Folglich kann die Bildfunktion für VL keine Rolle spielen, denn visuelle Kompetenz wird selbstredend im Umgang mit Bildern gefördert, die bedeutungstragend sind, die komplex sind, möglicherweise uneindeutig oder deren Bedeutung durch Bildkontexte (z.B. rezeptionsgeschichtlich oder die Bildentstehung betreffend) eingerahmt wird.⁵ Der zweite Begriff legt in sehr unspezifischer Weise fest, dass ein Bild bedeutungstragend ist. Damit ist der Begriff zum einen viel zu allgemein, um in der Frage nach VL weiterführend zu sein. Zum anderen wird er von Hallet (vgl. 2010: 34–35) in starker Analogie zu Reinfrieds Bildfunktion verwendet, wonach Bilder zur Verbalisierung von visuell zugänglicher Bedeutung stimulieren.

Es bleiben drei Funktionen übrig, die mit VL unmittelbarer in Verbindung gebracht werden können. Erstens die organisierende Bildfunktion (Hecke), die in der nachfolgenden Systematik als informationelle Bildfunktion gefasst wird. Die Frage nach Faktizität und Objektivität visueller Ausdrucksformen besitzt eine hohe Relevanz insbesondere in Bezug auf internetbasierte Informationsentnahme z.B. in sozialen Netzwerken. Zweitens die bildästhetische Funktion (Hallet), die nachfolgend ästhetische Bildfunktion genannt wird, wenn die ästhetische Qualität von Bildern zum

⁴ Diese mögliche Funktion von Bildern wird weiter unten über die exemplifizierend-historische Bildfunktion aufgegriffen.

⁵ Dies heißt im Übrigen nicht, dass ein einzelnes Bild, dem in einem konkreten Lehrwerkszusammenhang die illustrative Funktion zugewiesen werden kann, nicht in Hinblick auf VL bedeutsam sein kann. Es heißt lediglich, dass der Begriff ‚illustrative Bildfunktion‘ in der Frage nach VL nicht produktiv ist.

Tragen kommt. Drittens die interkulturelle (Hecke, Reinfried) bzw. repräsentationale (Hallet) Bildfunktion. Während die ersten beiden in angepasster Form Eingang in die nachfolgende Systematik finden, ist für die interkulturelle Bildfunktion eine kritische Auseinandersetzung notwendig. Denn der Begriff verweist auf das gleichermaßen komplexe wie für den Fremdsprachenunterricht zentrale Ziel des inter/transkulturellen Lernens. Selbstredend ist der Begriff auch für VL von höchster Relevanz, wenn es etwa um die visuelle Darstellung von Menschen(-gruppen) oder um stereotypische Bilder geht, um nur zwei Beispiele zu nennen. Während die Begriffe jedoch weder bei Reinfried noch bei Hallet differenziert ausgearbeitet werden, sodass kritisch gefragt werden muss, welche Aussagekraft und folglich welcher Mehrwert sich hinter einem so umfassenden Begriff wie ‚Interkulturalität‘ verbirgt, nimmt Hecke eine Ausarbeitung vor, die jedoch wenig zu überzeugen vermag.

Die Autorin unterscheidet für die interkulturelle Bildfunktion zwischen soziokulturellem Orientierungswissen, verständnisvollem Umgang mit kultureller Differenz und interkultureller Handlungskompetenz. Darin spiegeln sich deutlich die Dimensionen des *savoir*, *savoir être* und *savoir faire* wider, in Entsprechung etwa zur KMK-Modellierung von interkultureller Kompetenz im Anschluss an die Arbeiten von Michael Byram (1997). Wenn soziokulturelles Orientierungswissen als deklaratives Wissen über die Zielkulturen bestimmt werden kann – im Unterschied zu *knowig how* also *knowing that* der Spanische Bürgerkrieg 1939 endete, Paris nicht an der Küste liegt oder in keinem Land Europas eine so große muslimische und auch jüdische Bevölkerungsminderheit lebt wie in Frankreich –, dann stellt sich die Frage, wie Bilder dieses Wissen zu vermitteln vermögen. Vermittelt eine Fotografie der zerstörten baskischen Stadt Guernica oder das Bild *Guernica* von Picasso soziokulturelles Orientierungswissen in Hinblick auf die Bombardierung vom 26. April 1937 durch die deutsche Legion Condor? Allenfalls vermögen diese Bilder auf (kunst-)historische Wissensbestände zu verweisen (vgl. zur Frage der Referenz Sachs-Hombach 2003: 177–181). Außerdem zeigen die Beispiele, dass die Funktion dieser Bilder nicht zu trennen ist von der affektiv-attitudinalen Dimension (*savoir être*) des interkulturellen Lernens. Denn diese Bilder ergreifen und berühren emotional vielmehr, als dass sie Faktenwissen vermitteln, wofür Sachs-Hombach (vgl. 263) aus bildwissenschaftlicher Perspektive den Begriff der kognitiven Funktion gebraucht.

Entsprechend findet man in Heckes umfangreichem Teil zu soziokulturellem Orientierungswissen auch Bilder wie die Karikatur diskutiert, die sich schwerlich auf die Ebene des *savoir* reduzieren lassen, die Hecke (2010: 92) jedoch „als ergiebige Quelle für Wissen über eine Kultur“ ansieht. Darüber hinaus drängt sich in der Aus-

einandersetzung der Autorin die Problematik eines affirmativ an ‚Wahrheit‘ orientierten Grundverständnisses auf, das u.a. bei der Behandlung von Fotografien „als Informationsquelle“ (93) bestätigt wird. Zwar ist bezüglich der Dimension des *savoir* der Autorin zuzustimmen, dass Bilder zeigen können, wie etwas aussieht, etwa ein Tier aus der Amazonasregion oder der Eiffelturm. Jedoch ist insbesondere aus der theoretischen Perspektive der VL heraus gedacht das Potenzial, „Wissen über Kulturen mit Hilfe von Bildern“ (90) zu erwerben, kritisch zu hinterfragen. Hinsichtlich VL wäre vielmehr zu fragen, welche Varianten des Wissens und der Wahrheit ausgeblendet bleiben bzw. inwiefern Wissen perspektivisch verengt und aus dem Blickwinkel welcher sozialen Rahmungen heraus in und durch Bilder hervorgerufen wird. Der Begriff des soziokulturellen Orientierungswissens, wie er in der Interkulturalitätsdiskussion gebraucht wird, steht jedoch konträr zu solchen Fragen, da er für gewöhnlich im Sinne von Faktenwissen verstanden wird. Diesbezüglich räumt die Autorin zwar ein, dass die Gefahr der Stereotypisierung bestehe, und plädiert deshalb als vorbeugende Maßnahme für das Zeigen unterschiedlicher Bilder sowie für die kritische Reflexion in Hinblick auf deren „Konstruktcharakter“ (94). Wenn jedoch die Ambiguität von Bildern, die stereotypisierende und selektive visuelle Repräsentation von menschlichen Gruppen oder die interessengeleitete, möglicherweise kulturspezifische Visualisierung vor dem Hintergrund von Macht und Hegemonie in den Blick geraten, lassen sich die Funktionspotenziale schwerlich mit dem Begriff des soziokulturellen Orientierungswissens adäquat fassen.

Für die handlungsorientierte Dimension des *savoir faire* schließlich führt Hecke als Beispiel Bilder von „gewünschtem oder ungewünschtem Verhalten“ an, die „Menschen in interkultureller Interaktion“ (115) zeigen und durch die sich „interkulturelle Handlungskompetenz“ (112) fördern lasse. Leider bleibt diese Dimension mangels konkreter Beispiele opak. Bezieht man diese Dimension auf die Bilder in neueren Lehrwerken, wie sie hier von Interesse sind, so fällt es schwer, Beispiele zu finden. Allenfalls wären Bilder diesem Bereich zuzuordnen, die etwa einen körpernahen zwischenmenschlichen Umgang (zu Proxemik und transkulturellem Lernen im Spanischunterricht vgl. Inal 2018) oder Begrüßungsszenen mit zum Beispiel französischer *bise* zeigen.

Aus dem Voranstehenden geht hervor, dass die Mehrzahl der Bildfunktionen zwar einen wichtigen Teil der potenziellen Funktionalität von Lehrwerksbildern zu erfassen vermag – beispielsweise im Kontext der Förderung sprachlicher Fertigkeiten –, dass jedoch nur wenige in der Frage nach der Ausbildung von VL weiterführend sind. Wenn man jedoch die Bedeutung von Bildern und folglich von Bildliteralität ernst nimmt, bedarf es einer trennscharfen Begriffsbestimmung, um die spezifischen Potenziale der Bilder adäquat fassen zu können, denn die „Bestimmung der

spezifischen Bildfunktionen ist insbesondere für die Frage nach der Leistungsfähigkeit bildhafter Darstellungen wichtig“ (Sachs-Hombach 2003: 264). Somit soll es im anschließenden Kapitel darum gehen, Bildfunktionen so zu bestimmen, dass Lehrwerksbilder leichter und zielgenauer in Hinblick auf *VL* eingeordnet und in der Folge unterrichtlich thematisiert werden können.

4 Lehrwerksbilder und *Visual Literacy*. Vorschlag einer neuen Typologie der Funktionen von Lehrwerksbildern

Wenn Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht mit Lehrwerken arbeiten, sehen sie sich häufig mit der Problematik konfrontiert, auf einer Lehrbuchdoppelseite für gewöhnlich eine Vielzahl von Bildern mit unterschiedlichsten Funktionen vorzufinden (vgl. Hallet 2010: 39). Hallet schreibt, dass im Umgang mit diesen Bildern „ein quasi naturalisierter Gebrauch von Bildern, der nicht mehr nach ihrem Ort und nach ihrer Funktion fragt“ (32), vorherrscht. Damit geht die Annahme einher, so der Autor, „dass sich Bildinhalte ‚von selbst‘ vermitteln und dass die Lernenden diese intuitiv ‚richtig‘ [...] dekodieren.“ (39) Wenn Lehrkräfte *VL* als eine Zieldimension (neben anderen) in ihrem Fremdsprachenunterricht verankern wollen, dann stellt die Projektion der Theorie – also des vielschichtigen Ansatzes der Bildliteralität – auf ein konkretes Lehrwerksbild eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar. Diese Hürde führt möglicherweise in der Praxis dazu, dass mögliche Dimensionen der Bildbedeutung oder der Bildkontexte nicht weiter unterrichtlich vertieft werden. Hier setzt die nachfolgende Typologie an, die es ermöglicht, Bildfunktionen in Hinblick auf *VL* zu unterscheiden und es somit erleichtert, im Unterricht zielgerichteter mit den Bildern zu arbeiten. Dies ist ein erster entscheidender Schritt, der auch von Hallet (52) hervorgehoben wurde: „Die Funktionen von Bildern müssen bewusster und gezielter genutzt werden“. Zum besseren Überblick werden die sieben Bildfunktionen in der nachfolgenden Tabelle Nr. 1 in vier Gruppen eingeordnet und ihnen ein zentrales Funktionspotenzial zugewiesen.

Tab. 1: Bildfunktionen und ihre zentralen Funktionspotenziale

Bildfunktionen	zentrales Funktionspotenzial
1) informationelle Bildfunktion	Vermittlung von Fakten/Informationen
2) exemplifizierende Bildfunktion 3) intermediale Bildfunktion	ausschnittshaften Darstellung zielkultureller sozialer Realitäten
4) karikaturistische Bildfunktion 5) transkulturell-kritische Bildfunktion	kritische Bezugnahme auf zielkulturelle soziale Realitäten (häufig eine moralisch-ethische Haltung implizierend)
6) ästhetische Bildfunktion 7) ikonische Bildfunktion	Ermöglichung ästhetischen Lernens

4.1 Die informationelle Bildfunktion

Zu dieser Bildfunktion zählen u.a. Tabellen, Statistiken und Infografiken. Insbesondere komplexe Infografiken (vgl. hierzu Chick 2014; Michler 2016) sind in neueren Lehrwerken vermehrt aufzufinden, womit eine Analogie zum außerschulischen Bereich festgestellt werden kann, denn „the application of infographics by governments, corporates and non-profit organization to persuade their citizens and customers has increased exponentially“ (Chick 2014: 51). Infografiken präsentieren für gewöhnlich Informationen, die unter Umständen komplexe Zusammenhänge in komprimierter Weise strukturiert und übersichtlich darstellen. Informationelle Dichte erhalten sie meist über einen (stellenweise umfangreichen) Einbezug von textuellen Elementen. Anders als eine Tabelle besitzen insbesondere Infografiken häufig ein spezifisches und ansprechendes Design, das nicht selten auf der ‚Animierung‘ der Textelemente durch Bildelemente beruht. Die informationelle Funktion dient für gewöhnlich der Vermittlung von deklarativem Wissen, wobei die Bilder – anders etwa als eine bild-textuelle Karikatur – einen spezifischen Anspruch auf Faktizität und Objektivität implizieren. Ein für VL relevanter beispielhafter Aspekt wäre folglich die Produktion und Selektion von Wissensbeständen. Hier ließe sich z.B. fragen: Inwiefern bestehen trotz der Komplexität und Dichte einer Infografik informationelle Leerstellen? Welche spezifische ‚Deutung‘ nimmt die Infografik trotz ihres Anspruchs auf Ausgewogenheit und Objektivität vor?

4.2 Die exemplifizierende Bildfunktion (historisch, kollektiv-kulturell, material-kulturell)

Die exemplifizierende Bildfunktion ist unter den hier unterschiedenen Bildfunktionen sicherlich am häufigsten in Fremdsprachenlehrwerken vorzufinden, etwa wenn Menschen, Dinge oder Vergangenheit exemplarisch dargestellt werden. Als

Beispiel seien die Fotografien genannt, die auf der Seite von *elpais.com* (2010) unter dem Titel „La costa, antes y después“ zu sehen sind. Darin werden spanische Küstenabschnitte durch Fotografien historisch gegenübergestellt. Solche Bilder sind insbesondere in Spanischlehrwerken aufzufinden, wenn über den Bildvergleich Tourismus und Ökologie kritisch perspektiviert werden (vgl. zu Torremolinos Brosius [u.a.] 2016: *Enfoques al mundo hispánico* S. 129; ferner zu Bilbao und Modernisierung: Wlasak-Feik [u.a.] 2014: *Puntos de vista. Nueva edición* S. 58). Hier wird exemplarisch visuell dargestellt, wie etwas (Strandabschnitte) in einer bestimmten Zeit (früher bzw. heute) aussieht bzw. aussah.

Der Begriff der Exemplifikation entstammt der Symboltheorie Nelson Goodmans, in der er Denotation, Exemplifikation und Ausdruck als drei zu unterscheidende Bezugnahmerelationen eingeführt hat (vgl. Goodman 2012: 53–72). Das Beispiel etwa der fotografischen Darstellung von Machu Picchu entspricht zwar einerseits dem Begriff der Denotation, denn das Dargestellte ist vollständig im Bild präsent. Andererseits wird dieses Bild in Lehrwerken zumeist im Sinne der Exemplifikation gebraucht, da es als Ausschnitt bzw. Teil einen größeren, bildexternen Zusammenhang exemplifiziert. Mit den Worten von Goodman verweist das Dargestellte ausschnittthaft auf ein „Etikett“ (63), wobei das Bild die Eigenschaft, die das Etikett denotiert, selbst besitzen muss (vgl. hierzu Sachs-Hombach 2003: 217–218). Dementsprechend verweist Machu Picchu auf das Etikett ‚kultureller Reichtum Perus bzw. archäologisches Erbe der präkolumbinischen Kulturen‘; Torremolinos im Jahre 1964 auf das Etikett ‚Strände in Spanien vor der Zeit des Massentourismus‘; eine indigene Frau auf das Etikett ‚indigene Kulturen in dem jeweiligen Land‘; Crêpes oder Couscous auf das Etikett ‚Küche Frankreichs bzw. kulinarische Vielfalt in Frankreich‘ etc.

Die exemplifizierende Bildfunktion findet sich zumeist in Fotografien, wobei das Dargestellte über das Medium des Fotografischen dokumentarisch authentifiziert wird. Lässt man sich an dieser Stelle darauf ein, Authentizität der Fotografie als „Übereinstimmung einer Aufnahme mit der Realität“ (Grittmann 2003: 124) zu verstehen, dann besitzt Authentizität zum Beispiel im Zusammenhang einer Fotografie aus der Zeit des Spanischen Bürgerkriegs eine deutlich größere Relevanz als beispielsweise im Falle einer Karikatur. Korrekterweise müsste man deshalb von einer exemplifizierend-authentifizierenden Bildfunktion sprechen, wobei ‚Authentizität‘ vielmehr einen Authentizitätsanspruch der Bilder zum Ausdruck bringt und weniger bedeutet, dass die Bilder authentisch historische oder soziale Wirklichkeiten ‚abbilden‘.

Es stellt sich die Frage, worauf bei dieser Bildfunktion ein Bild verweist, was es also exemplifiziert. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Referenz ge-

bräuchlich, der sich unter anderem in eine „Zeitreferenz, Ortsreferenz, Gegenstandsreferenz und Ereignisreferenz“ (Wolf 2008: 612) einteilen lässt. Hierbei differenziere ich die exemplifizierende Bildfunktion in Hinblick auf eine

- historische (auf Vergangenheit verweisende),
- kollektiv-kulturelle (auf Menschen(-gruppen) verweisende) und
- material-kulturelle (auf Dinge und Gegenstände verweisende) Dimension.

Die historische Dimension ist häufig bei Bildern dominant, die in Lehrwerkslektionen zu finden sind, in denen geschichtliche Themen behandeln werden. Auch die oben genannten Beispiele des Bildvergleichs zwischen früher und heute entsprechen dieser Dimension. Steht jedoch die kollektiv-kulturelle Dimension im Vordergrund, geht es nicht so sehr darum, eine bestimmte Zeit oder Epoche, sondern bestimmte Menschen(-gruppen) darzustellen, was in zahlreichen Spanisch- und Französischlehrwerken in Hinblick auf indigene, meist traditionell gekleidete und geschminkte/geschmückte Bevölkerungsgruppen in Analogie zu Bild Nr. 1



Bild 1 von: pixabay.com

beobachtet werden kann, um ein aus transkultureller Sicht besonders problematisches Beispiel zu nennen (vgl. exemplarisch: Bruckmayer [u.a.] 2016: *Découvertes. Série jaune* 5 S. 81; Brosius [u.a.] 2016: *Enfoques al mundo hispánico* S. 181). Darüber hinaus wird neben der sozialen auch die material-kulturelle Umwelt repräsentiert, vorzugsweise wenn in Lehrwerken Städte, Regionen oder Länder thematisiert werden, deren natürlich-gegenständliches Aussehen etwa durch Gebäude, Landschaftsbilder, Stadtansichten oder kulinarische Bilder exemplarisch zur Darstellung gelangt. Zwischen den drei Dimensionen ergeben sich zumeist Überschneidungen, etwa wenn Menschen oder Dinge in Hinblick auf ihre Historizität dargestellt werden, wofür sich ein Bild des Seat 600 aus der Zeit des Franquismus als Beispiel nennen ließe (vgl. Fernández Fernández [u.a.] 2010: *¿Qué pasa?* 4 S. 113). In Hinblick auf VL ließe sich bei dieser Bildfunktion fragen: Wer oder was wird (nicht) repräsentativ für welchen Kulturraum dargestellt? Welche Attribute werden hinsichtlich historischer, materieller oder sozialer Umwelt über Bilder sichtbar gemacht und somit dominant gesetzt?

4.3 Die intermediale Bildfunktion

Diese Bildfunktion wird in die Typologie integriert, da in der Diskussion um VL Intermedialität wiederholt als relevanter Aspekt genannt worden ist (siehe oben bzw. vgl. auch Blell 2010). Die Bildfunktion stellt einen spezifischen Unterpunkt der exemplifizierenden Bildfunktion in material-kultureller Hinsicht dar, denn es

werden über Bilder auf andere Medien (z.B. Kurzfilme oder einen literarischen Text) als Teile der material-kulturellen Umwelt verwiesen.

Bilder in Lehrwerken haben selbstredend immer schon eine intermediale Dimension bzw. lässt sich das Lehrwerk auch im Sinne Friedrich Kittlers als Medienverbundsystem (vgl. Kittler 1986: 8) bezeichnen, insbesondere dann, wenn man über CDs/DVDs oder online-Codes bereitgestellte Zusatzmaterialien hinzurechnet. Entsprechend der Dehnbarkeit des Medienbegriffs (vgl. Leschke 2007) sollte jedoch die intermediale Funktion der Lehrwerksbilder für eine bessere Operationalisierbarkeit weiter aufgeschlüsselt werden in Abhängigkeit davon, welche Aspekte von Medialität über den Bildeinsatz primär fokussiert werden. Anschließend an Irina O. Rajewskys Intermedialitätstheorie (vgl. Rajewsky 2002) bzw. Siegfried J. Schmidts integratives Medienkonzept (vgl. Schmidt 2000: 93–95) unterscheide ich die intermediale Funktion in Hinblick auf

- eine Einzelreferenz (vgl. Rajewsky 2002: 149–155),
- eine Systemreferenz (vgl. hierzu die „explizite Systemerwähnung“ bei Rajewsky (2002: 79–83)) oder
- eine Referenz auf die Medientechnologie bzw. auf die Mediensemiotik (vgl. Schmidt 2000: 94–95).

Eine Einzelreferenz verweist auf ein konkretes Medienprodukt, zum Beispiel auf das Buch *Don Quijote* oder auf den Film *La Marche*, die beispielsweise über ein Filmplakat oder ein Buchcover integriert werden können. Der Film *El cartero* (y *Pablo Neruda*), der wiederum eine Verfilmung von Antonio Skármetas *Ardiente paciencia* darstellt und über Film-Stills in *Línea verde 3 – Paso a nivel* (vgl. Feist [u.a.] 2008: 111) dargestellt wird, zeigt, dass durch die Bezugnahme auf Literaturverfilmungen auch die medienübergreifende Darstellung von bestimmten Titeln und Narrationen zum Thema werden kann. Bei einer Systemreferenz wird hingegen auf das Mediensystem als Ganzes verwiesen. So ergibt sich beispielsweise in Bild Nr. 2 eine Bezugnahme auf das *Trés Court International Film Festival* und folglich auf den Kurzfilm im Allgemeinen. Weitere



Bild 2 aus: Bruckmayer u.a., 2013: *Découvertes. Série jaune* 2 S. 96–97 © Très Court International Film Festival

Beispiele wären Bilder zur Produktion von *Bandes dessinées* im Allgemeinen (vgl. Bruckmayer [u.a.] 2016: *Découvertes. Série jaune* 5 S. 91–92), zur *Fête de la Musique* (vgl. Darras [u.a.] 2015: *Tous ensemble* 3 S. 116) oder zu „La música de América Latina“ (Balser [u.a.] 2018: *¡Apúntate* 3 Nueva edición S. 90). Medientechnologie bzw. Mediensemiotik geraten dann in den Blickwinkel, wenn zum Beispiel ein Smartphone schematisch dargestellt wird samt kurznachrichtenspezifischer

Schriftsprache auf dem zu sehenden Display, zum Beispiel: „pauv’Malou. kL histoire! je suis dans le tr1 de Lyon. mon frR mNRv o6 ! GHT 1 KDo pour toi! a +“ (Bruckmayer [u.a.] 2013: *Découvertes. Série jaune 2* S. 77; vgl. auch Fernández Fernández [u.a.] 2010: *¿Qué pasa? 4* S. 125). An anderer Stelle (Martos Villa [u.a.] 2016: *¿Qué pasa? 1* S. 148) ist die Handy-Kurznachrichtensprache zwar nicht durch Wort- oder Satzverkürzungen gekennzeichnet, stattdessen werden Formulierung zur Verabschiedung wie „un abrazo“ und „besitos“ als exemplarisch für die Kurznachrichtensprache des (wiederum visuell rahmenden) Smartphones markiert. Das heißt, in den genannten Beispielen wird textuell für spezifische sprachliche Register von hoher Alltagsrelevanz sensibilisiert, die (nicht ausschließlich!) mit bestimmten Medientechnologien zusammenhängen, die ihrerseits visuell abgebildet den Text einrahmen. In Hinblick auf VL wäre als beispielhafter Aspekt für diese Bildfunktion die Verbindung von Intermedialität und Kultur zu nennen. Exemplarische Fragestellungen wären hierbei: Welches Kanonwissen wird durch Einzelreferenzen auf welche Texte, Filme, Lieder etc. gefördert? Für welche Mediensysteme (z.B. *Bandes dessinées* oder Kurzfilme) versucht das Lehrwerk Interesse zu wecken und für eine weiterführende Beschäftigung zu motivieren? Inwiefern wird medienspezifisch auf *language awareness* fokussiert?

4.4 Die karikaturistische Bildfunktion

Die Karikatur stellt ein eigenständiges visuelles bzw. text-visuelles Medium dar und man könnte somit argumentieren, im Falle der Karikatur sei die intermediale Funktion dominant. Ihr wird hier jedoch die karikaturistische Bildfunktion zugewiesen, da es zumeist nicht primär darum geht, zum Beispiel auf die Karikatur im Allgemeinen zu verweisen (als Systemreferenz) oder eine konkrete Karikatur von möglicherweise hohem Bekanntheitsgrad zu zeigen (als Einzelreferenz). Weniger die Intermedialität steht somit im Vordergrund, sondern vielmehr das Karikaturistische in der Karikatur.⁶ Diese Qualität bestimme ich ableitend aus dem „Hauptgestaltungsmittel des Übertreibens und Verzerrens“ (Bierwirth 2000: 246), das die Karikatur auszeichnet und das auch in anderen Medien präsent ist, zum Beispiel als „beliebtes Stilmittel in der Literatur“ (246). Dabei ist für den Begriff des Karikaturistischen wichtig, dass eine (z.B. übertreibende oder verzerrende) Bezugnahme auf ein Gegenüber konstitutiv ist: „Die Karikatur ist immer eine Karikatur von etwas.“ (Collenberg-Plotnikov 1998: 57) So lässt sich die Darstellung des vollkommen überfüllten andalusischen Strandes durch die Fotografie in Bild Nr. 3 weniger der

⁶ Vgl. ausführlich zu Karikatur und Karikaturistisches Collenberg-Plotnikov 1998.

exemplifizierenden als vielmehr der karikaturistischen Funktion zuordnen, da hier mit bewusster Überspitzung eine Fotografie ausgewählt wurde, die hyperbolisch auf die Problematik des Massentourismus aufmerksam macht. Die karikaturistische Qualität ergibt sich aus der Auswahl eines ganz bestimmten Strandabschnitts wie auch aus der fotografischen Komposition des Bildes. Diese ist so gestaltet, dass das Bild die natürliche Umwelt fast vollkommen ausblendet und sich beinahe vollständig in der Darstellung von Menschen, Sonnenschirmen und Hotelanlagen erschöpft. Der Eindruck des Invasiven und Zerstörerischen, der dadurch entsteht, wäre beispielsweise weniger stark, wenn der Blickwinkel so gewählt worden wäre, dass auch Teile des Meeres zu sehen wären. Auch die zu sehende Zeichnung in Bild Nr. 4 macht hyperbolisch den sogenannten *overturism* zum Thema, wenn auch etwas weniger überspitzt, da der Ausschnitt hier so gewählt ist, dass auch Meer und Himmel zu sehen sind. Selbstverständlich stellt jedoch der Einsatz von (zumeist gezeichneten) Karikaturen das häufigste Vorkommen dieser Bildfunktion dar, die nicht nur als Hyperbel funktionieren, sondern auch Humor evozieren, den Sehsinn auf Wesentliches konzentrieren, Alltägliches reflexiv perspektivieren und einen engagiert-kritischen Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit herstellen können (vgl. Hoffmann 2003: 368–370).⁷



Bild 3 aus: Brosius u.a., 2016: *Enfoques al mundo hispánico* S. 131 © picture alliance/imageBROKER



Bild 4 aus: Schenk u.a., 2004: *Réalités 4* S. 23) © Cornelsen/Laurent Lalo

⁷ Insbesondere der politischen Karikatur, wie sie häufig in Fremdsprachenlehrwerken der Oberstufe zum Einsatz kommt, unterliegt eine moralische Haltung. Vgl. Collenberg-Plotnikov (1998: 57): „Die Karikatur (als Kunstform ebenso wie als künstlerisches Prinzip) hat immer einen unselbständigen Charakter [...]. Sie wird nie für sich gesehen [...], sondern immer als eine verzerrende Art der Darstellung, die aber zugleich in der Verzerrung einen vollkommeneren ästhetischen bzw. moralischen Zustand mitdenken läßt.“

4.5 Die transkulturell-kritische Bildfunktion

Voranstehend wurde auf die mögliche Funktion von Bildern hingewiesen, Menschen(-gruppen) exemplarisch darzustellen. Das Bild der „nuevos catalanes“ (Wlasak-Feik [u.a.] 2014: *Puntos de vista. Nueva edición* S. 210) macht deutlich, dass hier zwar die durch Einwanderung geprägte katalanische Gesellschaft beispielhaft zu sehen ist. Bei genauerer Betrachtung scheint es jedoch weniger darum zu gehen, ein visuelles Beispiel von Teilen der katalanischen Gesellschaft zu erhalten, sondern vielmehr darum, über die Bilder Lernprozesse im affektiv-attitudinalen Bereich (vgl. Rössler 2010: 142–143) anzustoßen, hier etwa die Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt. Auch das Bild eines jungen Mannes, auf dessen T-Shirt zu lesen ist „Alle Menschen sind Ausländer. Fast überall.“ (Brosius [u.a.] 2016: *Enfoques al mundo hispánico* S. 215) verfolgt weniger das Ziel, sich in exemplarischer Weise auf Menschen zu beziehen, sondern Vorurteile bis hin zu ‚binärem Reduktionismus‘ (Johann Galtung) kritisch zu perspektivieren, sodass hier eine transkulturell-kritische Bildfunktion überwiegt.⁸ Gleiches gilt für das Bild mit dem Titel „Todos, hombres“ (Balsler [u.a.] 2018: *¡Apúntate 3 Nueva edición* S. 106) wie auch für Bild Nr. 5, wo das sogenannte *racial profiling* Thema wird, indem die darge-

stellten Personen aufzeigen, wie häufig sie von der Polizei kontrolliert werden. Sowohl bei dieser wie auch bei der karikaturistischen Bild-



Bild 5 aus: Ballin u.a., 2017: *Horizons* S. 105 © Stop le Contrôle auf Faciès

funktion steht zumeist eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Kontexten im Vordergrund. Kritisches Denken bzw. die Einübung in einen „kritischen, distanzierenden Blick“ (Hallet 2010: 51) auf Bilder wird in der Diskussion um VL konstant herausgestellt (vgl. ausführlicher zu kritischem Denken Jahn 2012; 2013). Eine beispielhafte Fragestellung in Bezug auf die beiden genannten Bildfunktionen wäre: Inwiefern werden Haltungen, Sichtweisen, Normen oder Diskurse über das Bild bzw. die Karikatur kritisch perspektiviert?

4.6 Die ästhetische Bildfunktion

Wird die künstlerische Qualität eines Bildes Thema, kann man von einer ästhetischen Bildfunktion sprechen, wobei das Bild an sich Lerngegenstand wird. Somit

⁸ Vgl. zum Begriff der Transkulturalität Plikat (2017: 61–71) sowie Welsch (1994).

ergibt sich eine enge Verbindung zum fachübergreifenden Ziel des ästhetischen Lernens (vgl. Küster 2005; Spinner 2008). Häufig geraten die Bilder in kunsthistorischer Hinsicht oder mit Blick auf ihre künstlerische Komposition und ihre bildimmanenten Qualitäten in den Fokus. Insbesondere in Spanischlehrwerken sind dies zumeist Bilder aus der Malerei, etwa von Pablo Picasso, Frida Kahlo oder Diego Rivera. Neben diesen hochkulturellen Beispielen kommen vermehrt auch Bilder aus subkulturellen Kontexten zum Einsatz, insbesondere Wandmalerei/Graffiti (vgl. Balsler [u.a.] 2018: *¡Apúntate 3 Nueva edición* S. 68–69). Hinzuzufügen ist, dass die Malerei zwar äußerst dominant vertreten ist, dass jedoch auch Fotografien – etwa von Gustavo Germano – im Sinne der bildkünstlerischen Funktion in Lehrwerke integriert werden. Zwar ist für Bild Nr. 6 die historische Dimension von fundamentaler Bedeutung, jedoch ergibt sich die historische Referenzialität – konkret: auf die Militärdiktatur in Argentinien – maßgeblich über die ästhetische

3.1 Ausencias – un proyecto fotográfico de Gustavo Germano



Bild 6 aus: Brosius u.a., 2016: *Enfoques al mundo hispánico* S. 164–165 © Gustavo Germano

Qualität der künstlerischen Arbeit. Hierbei wäre im Unterricht die Auseinandersetzung mit der Gegenüberstellung und Kontrastierung der beiden Fotos entscheidend. Mit der Fotografie des Guggenheim-Museums in Bilbao (vgl. Wlasak-Feik [u.a.] 2014: *Puntos de vista. Nueva edición* S. 58) kann ein Beispiel aus der Architektur angeführt werden, das neben der material-kulturellen Exemplifizierung auch ein bildkünstlerisches Funktionspotenzial besitzt. Beispielhafte, auf VL fokussierte Fragestellungen wären für diese Bildfunktion: Ermöglicht das Bild ästhetische Wahrnehmung, etwa durch die Darstellung von Verfremdetem oder Ungewohntem? Welche ästhetische Wertschätzung haben Lernende für das Bild und warum?

4.7 Die ikonische Bildfunktion

Wenn ein Lehrwerksbild z.B. fotografisch die *Plaza de Cibeles* darstellt, so liegt der Schwerpunkt für gewöhnlich auf der exemplifizierenden Bildfunktion in Hinblick auf die material-kulturelle Umgebung Madrids. Im Falle des Eiffelturms ist die Funktionsbestimmung jedoch komplexer. Es ist offenkundig, dass der Eiffelturm Paris bzw. Frankreich repräsentiert. Er kann jedoch auch als *global icon* von beinahe universeller Wiedererkennbarkeit gelten. Bilder, für die der Status einer Ikone beansprucht werden kann, werden häufig reproduziert und sind folglich in vielfältige Rezeptionskontexte eingebunden bzw. verfügen über eine lange Rezeptionsgeschichte. Welche Assoziation weckt beispielsweise der spanische *Toro de Osborne*, wie er sich z.B. in *Enfoques al mundo hispánico* (Brosius [u.a.] 2016: 84) findet (vgl. Bild Nr. 7)? Alkohol, Nationalstaatlichkeit oder Stierkampf? Im Falle des berühmten Selbstporträts von Frida Kahlo



Bild 7 von: pixabay.com

ließe sich vielleicht darüber streiten, ob eine ikonische Bildfunktion vorliegt; im Falle des Ernesto ‚Che‘ Guevara, wie auf Bild Nr. 8 zu sehen, steht es jedoch außer Frage (vgl. exemplarisch Fernández Fernández [u.a.] 2010: *¿Qué pasa?* 4 32, 43). Das Bild des ‚Che‘ lässt sich nicht im Sinne einer exemplarischen Referenz auf die Bedeutung ‚argentinischer Mann‘ oder ‚Kubanische Revolution‘ reduzieren, es ist



Bild 8 von: pixabay.com

komplexer und vielgedeuteter, sodass hier eine ikonische Bildfunktion dominant ist. ‚Ikonisch‘ bezieht sich hierbei nicht auf den Begriff ‚Ikon‘, sondern auf Ikone im Sinne einer Medienikone (vgl. Paul 2011). Darunter sind Bilder zu verstehen, die einen Kanonisierungsprozess durchlaufen haben und zu Kristallisationspunkten des kollektiven Bildgedächtnisses avanciert sind, wobei sich vor allen Dingen „Ikonen der Bildenden Kunst und Ikonen der modernen Massenmedien unterscheiden [lassen]“ (Paul 2011: 8). Neben den genannten Beispielen wie ‚Che‘ oder Picassos *Guernica* können Capas Fotografie des *Falling soldier*, *Mona Lisa* von Da Vinci oder *La Liberté guidant le peuple* von Eugène Delacroix exemplarisch genannt werden. Auch die in Lehrwerken in Lektionen über das Baskenland zu sehende *ikurriña*, die von Sabino und Luis Arana geschaffene Flagge, hat für den baskischen Kontext eine vielmehr ikonische als exemplarisch-referentielle Funktion. Generell ergibt sich bei dieser Bildfunktion eine Schwierigkeit der Bestimmung, da sie eine Wertung der kulturellen Bedeutung impliziert. Eine ähnliche Schwierigkeit ergibt

sich beispielsweise bei der Frage, was als ‚Erinnerungsort‘ (*lieu de mémoire*) zu zählen hat.

In unterrichtlichen Zusammenhängen kann die Bestimmung einer ikonischen Bildfunktion dazu führen, überhaupt erst auf die kulturelle Bedeutung des Bildes, also den Status als Ikone, unterrichtlich hinzuweisen. Im Sinne von VL kann – darüberhinausgehend – sowohl bei der ikonischen als auch bei der ästhetischen Bildfunktion die symbolische Bedeutung von Bildern ein Aspekt sein, der im Fremdsprachenunterricht vertieft wird. Eine beispielhafte Fragestellung wäre dann: Welches kunst- und rezeptionsgeschichtliche Wissen ist für das Verständnis der Bildsymbolik wichtig? So wäre bei Picassos *Guernica* für die Lernenden wichtig zu erfahren, dass das Bild im Kontext des Spanischen Bürgerkriegs gemalt wurde und in den darauffolgenden Jahrzehnten zu einer pazifistischen Ikone wurde; dass auch die Taube als Friedenssymbol auf eine von Picasso gemalte Taube zurückgeht etc. Abschließend soll am Beispiel von *Guernica* darauf hingewiesen werden, dass einzelne Bilder in den seltensten Fällen auf lediglich ein Funktionspotenzial reduziert werden können – wenn sich auch in den meisten Fällen ein dominantes Funktionspotenzial bestimmen lässt. Dem Gemälde Picassos als ‚extremes‘ Beispiel entspricht sowohl die ästhetische Bildfunktion als auch die ikonische, transkulturell-kritische und exemplifizierende Bildfunktion. Wie *Guernica* haben auch viele andere ikonische Lehrwerksbilder eine ausgeprägte ästhetische Qualität, sodass die ikonische und die ästhetische Bildfunktion bei vielen Bildern gleichermaßen relevant sind.

5 Fazit: Bildfunktionen und *Visual Literacy*

Die vorgeschlagene fremdsprachendidaktische Typologie der Bildfunktionen zeigt, welche unterschiedliche Funktionen Lehrwerksbilder im Kontext von VL besitzen können. Anschließend an die Bildfunktionen, die in den Fremdsprachendidaktiken bereits eingeführt worden sind und die in der überwiegenden Mehrzahl für die Frage nach Bildliteralität nicht weiterführend sind, liegt nun eine Differenzierung von sieben unterschiedlichen Bildfunktionen vor, die es ermöglicht, ein bestimmtes Lehrwerksbild mit der vielschichtigen Kompetenz VL in einen jeweils spezifischen Zusammenhang zu bringen. Die Terminologie erlaubt Lehrkräften somit eine erste didaktische Orientierung in Hinblick auf Fragen wie: Möchte ich als Lehrkraft mit einem bestimmten Lehrwerksbild im Unterricht arbeiten? Lässt sich mit dem Bild visuelle Kompetenz fördern? Wie möchte ich damit arbeiten? Welche Ziele und welche Tiefe verfolge ich mit der Bildarbeit?

Die Frage, welche Rolle die Bildumgebung dabei spielt, im Falle von Lehrwerksbildern also die Kontextualisierung im Lehrwerk durch Informationen, Aufgabenstellungen etc., musste an dieser Stelle noch unberücksichtigt bleiben. Genauso wenig konnte die methodische Frage vertieft werden, *wie* die bestimmten Funktionspotenziale unterrichtlich erarbeitet werden können. Hierfür wäre die Ausarbeitung didaktischer Modelle der Bildarbeit für die einzelnen Bildfunktionen weiterführend, was an anderer Stelle zu erarbeiten wäre.

Literatur

- Bachtsevanidis, Vasili (2012): Was liest du aus dem Bild? - Transkulturelles Bilderlesen im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 113–128.
- Bierwirth, Sabine (2000): Karikatur. In: Schnell, Ralf (Hrsg.): *Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart. Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 246–247.
- Blell, Gabriele (2010): Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr, 94–109.
- Braden, Roberts A. & Hortin, John A. (1982): Identifying The Theoretical Foundations of Visual Literacy. *Journal of Visual Verbal Language* 2: 2, 37–42.
- Brandi, Marie-Luise; Dommel, Hermann & Helmling, Brigitte (1988): *Bild als Sprechanaß - Sprechende Fotos*. Paris, München: Goethe-Institut.
- Bredenkamp, Horst (2003): Marks and Signs. Mutmaßungen zum jüngsten Bilderkrieg. In: Berz, Peter; Bitsch, Annette & Siegert, Bernhard (Hrsg.): *FAktisch. Festschrift für Friedrich Kittler zum 60. Geburtstag*. München: Fink, 163–169.
- Bredenkamp, Horst (2010): Theorie des Bildakts. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2007. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bürgel, Christoph & Siepman, Dirk (2010): Was können Französischlerner und -lehrer? Wortschatz- und Hörverstehenskompetenzen auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21: 1, 191–216.
- Byram, Michael (1997): *Teaching und Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chick, Alice (2014): Visual Literacy. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 2, 43–55.
- Collenberg-Plotnikov, Bernadette (1998): *Klassizismus und Karikatur. Eine Konstellation der Kunst am Beginn der Moderne*. Berlin: Geb. Mann Verlag.
- Elkins, James (Hrsg.) (2008): *Visual Literacy*. New York [u.a.]: Routledge.
- elpais.com (2010): *La costa, antes y después*. 16.07.2010.
https://elpais.com/sociedad/2010/07/16/album/1279231201_910215.html#foto_gal_4 (10.12.2019).
- Fluck, Winfried (1997): *Das kulturelle Imaginäre. Eine Funktionsgeschichte des amerikanischen Romans 1790-1900*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fluck, Winfried (2005): Funktionsgeschichte und ästhetische Erfahrung. In: Gymnich, Marion & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Funktionen von Literatur. Theoretische Grundlagen und Modellinterpretationen*. Trier: WVT, 29–53.
- Grittmann, Elke (2003): Die Konstruktion von Authentizität. Was ist echt an den Pressefotos im Informationsjournalismus?. In: Knieper, Thomas & Müller, Marion G. (Hrsg.): *Authentizität und Inszenierung von Bilderwelten*. Köln: Herbert von Halem, 123–149.
- Goodman, Nelson (2012): *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*. 7. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hallet, Wolfgang (2010): *Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht*. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr, 26–54.
- Hallet, Wolfgang (2013): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens – Funktionen von Bildern und *visual literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. 2., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 213–223.
- Hansen, Maike (2018): Das Bild im Fremdsprachenunterricht – facettenreich von der Semantisierungshilfe bis zum Sprechanlass. In: Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.): *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*. Münster, New York: Waxmann, 149–159.
- Hecke, Carola (2010): Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz. Göttingen. <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-000D-EF96-D?show=full> (10.12.2019).

- Hecke, Carola (2016): Von der Grammatikübersetzungsmethode bis ins 21. Jahrhundert. Die Bedeutung von *visual literacy* in der deutschen Fremdsprachendidaktik. In: Michler, Christine & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 37–53.
- Hecke, Carola & Surkamp, Carola (2010): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr, 9–24.
- Hoffmann, Bernward (2003): *Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Inal, Benjamin (2018): „Estamos más cerca de lo que creemos“ - Methodische Vorschläge für Proxemik und transkulturelles Lernen im Spanischunterricht“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 23: 2, 30–36. <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/918> (10.12.2019).
- Iser, Wolfgang (1991): *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jahn, Dirk (2012): *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischen Professionals*. Aachen: Shaker.
- Jahn, Dirk (2013): Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens. *mediamanual* 28, 1–17.
- Kittler, Friedrich (1986): *Grammophon, Film, Typewriter*. Berlin: Brinkmann & Bose.
- Krämer, Sybille (1998): Das Medium als Spur und als Apparat. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 73–94.
- Krämer, Sybille (2011): Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über ‚Blickakte‘. In: Schwarte, Ludger (Hrsg.): *Bild-Performanz*. München: Wilhelm Fink Verlag, 63–90.
- Küster, Lutz (2005): Medienkompetenz und Ästhetische Bildung im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele & Kupetz, Rita (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang, 67–86.
- Latour, Bruno (2017): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leschke, Rainer (2007): Medien - Ein loser Begriff. Zur wissenschaftshistorischen Rekonstruktion eines Begriffskonzepts. *Navigationen* 7, 219–230.

- Mersmann, Birgit & Schulz, Martin (2006): *Kulturen des Bildes*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Michler, Christine (2016): Sehverstehen und Medienkompetenz fördern durch Arbeit mit Infographien. In: Michler, Christine & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 183–200.
- Mitchell, W.J.T. (1987): *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago, London: University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T. (2011): *Das Klonen und der Terror. Der Krieg der Bilder seit 9/11*. Aus d. Amerikan. v. Michael Bischoff. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Paul, Gerhard (2011): Bilder, die Geschichte schrieben. Medienikonen des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts. Einleitung. In: Paul, Gerhard (Hrsg.): *Bilder, die Geschichte schrieben. 1900 bis heute*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 7–17.
- Peirce, Charles Sanders (1998): *The essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Volume 2 (1893-1913)*. Bloomington: Indiana UP.
- Plikat, Jochen (2017): Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang.
- Rajewsky, Irina O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Reimann, Daniel (2009): *Luoghi della memoria*. Interkulturelle Kompetenz und europäische Identität im kulturwissenschaftlich bereicherten Italienischunterricht. <http://www.digitale-schule-bayern.de/dsdaten/495/4.pdf> (10.12.2019).
- Reinfried, Marcus (1992): *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus (2003): Visuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 416–420.
- Reinfried, Marcus (2013): Vom „Stellvertreter“ zum „Türöffner“ – Bilder in Fremdsprachen-Lehrwerken. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. 2., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 199–212.
- Reinfried, Marcus (2016): Bilder in der Lehrwerkphase im Französisch- und Spanischunterricht. In: Klein, Erwin & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bilder im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2013*. Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek, 5–43.
- Rössler, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 137–149.

- Sachs-Hombach, Klaus (2003): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Köln: Herbert von Halem.
- Schmidt, Siegfried J. (2000): Kalte Faszination: Medien, Kultur, Wissenschaft in der Mediengesellschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Schweizer, Stefan & Vorholt, Hanna (2003): Das ‚Guernica Cover-Up‘ vom Februar 2003. Verhüllung und Enthüllung im zeitgenössischen Bildgebrauch. *Historische Anthropologie. Kultur - Gesellschaft - Alltag* 11: 3, 435–446.
- Seidl, Monika (2007): Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 87, 2–7.
- Seo-Nam, Su-Young (2011): Deutsch als Fremdsprache - Lehrwerke in Südkorea und in Deutschland: Funktion und Rezeption von Bildern. Göttingen: Optimus.
- Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia et al. (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang, 9–23.
- Stürmer, Michael (2013): Als Colin Powell seine unglücklichste Rede hielt. *welt.de*, 05.02.2013. <https://www.welt.de/geschichte/article113393685/Als-Colin-Powell-seine-ungluecklichste-Rede-hielt.html> (10.12.2019).
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität - Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. *Via Regia* 20, o.S.
- Wittstruck, Wilfried (2018): Sprach-Bild-Kombinationen – Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF. In: Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.): *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*. Münster, /New York: Waxmann, 11–40.
- Wolf, Philipp (2008): Referenz. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze - Personen - Grundbegriffe*. 4. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, 612.

Lehrwerke (Schülerbände)

- Ballin, Susanne [u.a.] (2017): *Horizons*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Balser, Joachim [u.a.] (2018): *¡Apúntate! 3 Nueva edición*. Berlin: Cornelsen.
- Brosius, Anne-Katharina [u.a.] (2016): *Enfoques al mundo hispánico. Spanisch in der Oberstufe*. Bamberg: Buchner.
- Bruckmayer, Birgit [u.a.] (2013): *Découvertes 2. Série jaune*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Bruckmayer, Birgit [u.a.] (2016): *Découvertes 5. Série jaune*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Darras, Isabelle [u.a.] (2015): *Tous ensemble 3*. Stuttgart, Leipzig: Klett.

- Feist, Katrin [u.a.] (2008): *Línea verde 3 – Paso a nivel*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Fernández Fernández, Ana [u.a.] (2010): *¿Qué pasa? 4*. Braunschweig: Diesterweg.
- Martos Villa, Pilar [u.a.] (2016): *¿Qué pasa? 1 Nueva edición*. Braunschweig: Diesterweg.
- Schenk, Sylvie [u.a.] (2004): *Réalités 4*. Berlin: Cornelsen.
- Wlasak-Feik, Christine [u.a.] (2014): *Puntos de vista. Nueva edición*. Berlin: Cornelsen.

Kurzbio:

Benjamin Inal hat nach seiner Promotion und abgeschlossenem Referendariat mehrere Jahre als Gymnasiallehrer und als Dozent für die Fachdidaktik des Spanischen gearbeitet und ist gegenwärtig als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn tätig.

Anschrift:
Dr. Benjamin Inal
Warburger Str. 100
Institut für Romanistik
33098 Paderborn