SSOAR
Open Access Repository
www.ssoar.info

Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen

Biechele, Barbara

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Biechele, B. (2006). Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, *5*(1), 17-50. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-454447

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen

Dr. Barbara Biechele

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Auslandsgermanistik – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Friedrich-Schiller-Universität Jena

1. Einführung /Problematisierung

„Ein Bild spiegelt eine Welt, eine Kultur wider, und zwar des Landes, in dem das Bild entstanden ist." (Macaire; Hosch 1996:19)

„Interkulturelles Bildverstehen: einer der großen ‚weißen Flecken' in der Bildforschung." (Sturm 1991:7)

„Schon der allgemeine fremdsprachendidaktische Sprachgebrauch ist ‚verräterisch'. Man spricht von den vier Fertigkeiten, ohne die zentrale visuelle Verstehensfertigkeit zu benennen. Man spricht von visuellen Hilfen oder Stützen, als handele es sich hier um ein Additum oder einen besonderen unterrichtsmethodischen Kunstgriff. Nicht spricht man von visueller Amputation, von Blindheit, von avisuellem Vorgehen als zu vermeidendem Störfall. Was normal ist, wird zum Anormalen." (Raabe 1997:153)

Obige Zitate beschreiben die Situation, in der sich zu häufig Lehrende befinden, wenn sie in ihrem Unterricht mit Visualisierungen arbeiten wollen (vgl. z. B. auch Sturm 1991; Biechele 1996 und 1997; Doelker 1997). Lehrwerke sind reich visualisiert: Lektionen werden mit Bildern eröffnet, Bilder schaffen Sprech- und Schreibanlässe, Visualisierungen begleiten Hör- oder Lesetexte, Bilder unterstützen das Wortschatzlernen und helfen die Grammatik zu verstehen, Bilder informieren über landeskundliche Sachverhalte.

Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache[1], meist in Deutschland produziert, vermitteln durch die aufgenommenen Bilder Informationen über Deutschland und die Deutschen. Dabei wählen sie beinahe ausschließlich die deutsche Aussage- und Darstellungsperspektive und eröffnen damit einen interkulturellen Diskurs, in dem die Lernenden ihre Deutungsmuster für Bekanntes und Fremdes aufspüren müssen, die Lehrenden diesbezüglich die entsprechenden Strategien bereitstellen sollten.

Das gelingt zu häufig nicht, da Bilder verstehen können sowie Bilder als Lernmedien effektiv nutzen können als Lernleistung noch immer unterschätzt werden und das Ausbilden einer „Visual Literacy", als „die erlernte Fertigkeit, visuelle Botschaften zutreffend zu *interpretieren* und solche Botschaften selbst *herzustellen*"[2] (Pettersson 1994:215) noch immer als nicht relevant angesehen wird.

Die Lehrenden von DaF im In- oder Ausland werden auf Aspekte eines effizienten, lerner- und bildgerechten Arbeitens mit Visualisierungen wenig vorbereitet, weder durch die Lehrerhandbücher[3], noch mit Hilfe geeigneter fachwissenschaftlicher Publikationen (vgl. z. B. Kast; Neuner 1994:84ff.; Sturm 1991:5f.), letztlich nur vereinzelt, gegebenenfalls in der Lehreraus- oder -fortbildung. Sturm (1991:5f.) betont in seinem Aufsatz zum „Bild im Deutschunterricht", dass „einer eini-

© Interculture Journal 2006 | 1

germaßen verlässlichen Prognose über den unterrichtlichen Erfolg eines Bildes, also über den Lernzuwachs, den es schließlich bewirkt," folgende Umstände im Wege stehen: „A: Die Wirkung von Bildern im Lernprozess ist unzureichend erforscht. B: Die ästhetische Wirkung von Bildern ist nicht zu objektivieren."

Insbesondere mit Blick auf das Wahrnehmen und Verstehen von Bildern durch einen Lerner aus einer anderen Kultur scheint es m. E. nicht notwendig, die ästhetische Wirkung zu objektivieren, sondern vielmehr sie mehrperspektivisch zu interpretieren, einen Diskurs zuzulassen, der der eigenen und fremden Kultur Räume zum Entdecken und Erkennen eröffnet.

Die fachwissenschaftliche Situation für das Lernen mit Bildern im Paradigma des Fremd- und Interkulturellen ist aufzuarbeiten, mit Bezug auf didaktisch-methodische Umsetzungen weiterzudenken.

Diesem Anliegen folgt die vorliegende Abhandlung.

Es sollen Zusammenhänge aufgezeigt werden, die unterschiedliche Paradigmen des Lernens auf das Lernen mit Bildern beziehen und letztlich Merkmale eines Paradigmenwechsels sinnfällig machen.

Didaktisch-methodische Entscheidungen werden von wissenschaftlichen Erkenntnissen verschiedener Bezugswissenschaften, die Erkenntnisinteressen bzw. vergleichbaren wissenschaftlichen Problemstellungen folgen, determiniert. Fragestellungen, z. B. zu Aspekten des Wahrnehmens, Wissens, Verstehens oder Lernens werden im jeweiligen Paradigma unterschiedlich beantwortet bzw. gewichtet und die entsprechenden Antworten determinieren die Methodenkonzeption, d. h. die Art, wie gelernt oder gelehrt wird.

Veränderte Ansätze in Bezug auf das Lernen mit Bildern ergeben sich unmittelbar durch die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen der Bildforschung und Mediendidaktik, der pädagogischen Wissenschaften, der Wahrnehmungspsychologie und der kognitiven Wissenschaften, der Lernpsychologie, aus erkenntnistheoretischen Annahmen des Konstruktivismus sowie aus Untersuchungen zu Konzepten der Kulturwissenschaften, eingeschlossen Prozesse und deren Ergebnisse beim Austausch zwischen verschiedenen Kulturen, d. h. der Forschungsarbeiten zu Kommunikation und Interkultur.

2. Fremdkulturelles und interkulturelles Bildverstehen

Bilder sind kulturelle Produkte und repräsentieren die Perspektive der jeweiligen Kultur, eingeschlossen kulturbedingte Konventionen, die einen Bildproduzenten leiten. Bildrezipienten hingegen treffen auf Bilder, interpretieren sie auf der Basis eigener, kulturell geprägter Vorstellungen sowie Wissensmuster in Bezug auf Bildinhalte und Darstellungsformen.

Lernende einer Fremdsprache haben „Bilder im Kopf" (Krumm 1992:16), mentale Bilder oder „internale Wissensformen" (Ballstaedt 1997:1), Bilder der eigenen Kultur wie auch solche der Ziel- oder Fremdkultur. Beim Lernen mit Bildern im Fremdsprachenunterricht entstehen somit mehrperspektivische, kulturell geprägte Prozesse, die es zu erörtern gilt, und Fragen, die zu beantworten sind, wie z. B.:

Wie wirken bestimmte Bilder auf Lernende aus einer anderen Kultur?

Welche Rolle spielen Bilder der eigenen Kultur beim Verstehen von Bildern der Zielkultur?

Welche Vorwissensmuster und Einstellungen prägen das Verstehen von Bildern einer anderen Kultur?

Wie kann das eigene kulturelle Vorverständnis aufgerufen und genutzt werden für das Verstehen von Informationen aus einer anderen Kultur?

Welche unterschiedlichen kulturellen Dimensionen der Zielkultur sprechen Bilder an?

Will man also der Frage nach den Besonderheiten interkulturellen Bildverstehens nachgehen, so sollte man zunächst anstreben, das Verstehen und Verarbeiten von Bildern zu erörtern, um sich folgend mit den Begriffen Kultur, Interkultur und interkulturelles Lernen zu beschäftigen und sich dabei auf diejenigen Aspekte zu orientieren, die im Hinblick auf Kontexte des Fremdsprachenunterrichts die größte Aussagekraft besitzen.

2.1. Zum Verstehen von Bildern

Durch die Orientierung der Sprachlehr- und -lernforschung auf den Lernenden selbst [4], rückte die Frage, wie dieser Informationen verarbeitet, d.h. wie menschliches Wahrnehmen und Verarbeiten von Sinneseindrücken verläuft und Lernen bewirkt, ins Zentrum des Forschungsinteresses. Das betrifft auch das Wahrnehmen von Bildern, obgleich Bildern immer noch der Makel anhängt, empirisch nicht verwertbar zu sein

(vgl. z.B. Doelker 1997:16ff., Sturm 1991:4), was auch das folgende Zitat belegt:

Es „[...] wird bei den gegenwärtigen Diskussionen über Wissen, Wissensorganisation und Wissensmanagement meist an sprachlich oder schriftlich verfasstes Wissen gedacht, werden die Sinne als wichtige Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Wissensquelle wieder einmal als subjektiv und unzuverlässig abqualifiziert." (Huber, Lockemann und Scheibel 2002:17)

„Unter Wahrnehmung verstehen wir, wie mit den Sinnesorganen aufgenommene Information verstanden und interpretiert wird.", definiert Banyard (1995:14). Die Wahrnehmungsforschung setzt heute bei ihren Untersuchungen nicht mehr ausschließlich bei den einzelnen Sinnesorganen an, sondern im Zentrum, bei den konstruierenden Prozessen im Gehirn. (vgl. Schwerdtfeger 1989:28; Roth 1994:241ff.)

Auch für die Wahrnehmung von Bildern ist daraus zu folgern, dass insbesondere das Vorwissen des Perzipierenden das Ergebnis des Wahrnehmungsprozesses bestimmt, z. B. das Vorwissen in Bezug auf abgebildete Sachverhalte, Menschen in sozialen Situationen, Gegenstände, Landschaften sowie Farben, Formen, Linien, Techniken.

Wahrnehmungen sind Hypothesen über die Umwelt und der Mensch ist offenbar zu einer sehr schnellen und verlässlichen Hypothesenbildung in einer stark fluktuierenden natürlichen und sozialen Umwelt imstande (Roth 1994:249).

Wahrnehmung ist aktiv, subjektiv, selektiv, konstruktiv, vorwissensbasiert, interpretativ, kontextabhängig, ist abhängig vom jeweiligen „Perceptual Set", d.h. dem Zusammenwirken von Einstellung, Erwartung, Aufmerksamkeit, Instruktion, kulturellem Orientierungssystem, Emotionen und Lernbiographie (vgl. Banyard 1995:14).

Für die Wahrnehmung von Bildern ergeben sich aus dieser Charakterisierung wichtige Schlüsse, die vor allem das wahrnehmende Subjekt selbst, seine kognitiven und emotionalen Dispositionen sowie kulturbestimmten Erfahrungen ins Zentrum rücken. Wahrnehmung ist demnach nicht nach einem Kriterium wie Objektivität zu bestimmen, sondern ist vor allem subjektiv und konstruktiv.

Der (Radikale) Konstruktivismus [5] geht davon aus, dass es keine objektive Realität und Wahrnehmung gibt, sondern dass jeder Mensch seine Wirklichkeit auf seinem biographischen Hintergrund konstruiert.

„Die Kernthese des Konstruktivismus lautet: Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, das heißt, wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem ‚strukturdeterminiert', das heißt auf der Grundlage biographisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine

Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biographisch und gattungsgeschlechtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbstgesteuerte ‚Systeme' können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, das heißt, gestört und angeregt werden." (Siebert 2003:5f.)

Die Konzeption einer außerhalb seines Geistes existierenden Realität wird nicht verneint, jedoch, dass diese Realität unabhängig, d.h. objektiv wahrgenommen werden kann (vgl. Wendt 1996:20; Wolff 1996:548).

Das Verstehen von Bildern ist ebenso wissens- und erfahrungsabhängig wie das Verstehen anderer Informationen, ist nach Weidenmann eine kognitive [6] Leistung. Zu den Komponenten des für das Bildverstehen notwendigen Vorwissens gehört neben dem so genannten *Weltwissen* (Was wird abgebildet? Thema, Situation des Bildes: gesellschaftliche, politische, historische, geografische ... Zusammenhänge) das Wissen um Spezifika des ikonischen Zeichensystems, das *Code-Wissen* (Wie wird abgebildet? Bildarten, Techniken, Linien und Farben, Perspektive, Komposition, ...).

Dieses Vorwissen ist die Basis für die kognitiven Prozesse, die der Betrachter einsetzt, um die Codierung des Bildproduzenten auf der Basis von Bildkompetenz zu interpretieren, z. B.

- die Wahl des Zeichensystems / Darstellungscodes und das Ausschöpfen der Möglichkeiten, die ihm inhärent sind, „visuelles Argument" (Weidenmann 1994:2)
- die Art und Weise des Visualisierens, z.B. die Anordnung (vor allem von Personen) im Raum, die zweidimensionale Darstellung von Raum und Perspektive sowie Verdeckung, Entfernung u. s. w.
- Bedeutungen von Hell-Dunkel, Schattierungen, Farben, Arten von Konturen u. v. a.
- die Situierung im Bildkontext bzw. die Komposition des Bildes - Vordergrund, Mittel- und Hintergrund, Überdeckungen
- Entwicklungen des visuellen Codes ...

Ein für das Verstehen von Bildern notwendiges Vorwissen umfasst z.B.:

- das Wissen um Arten von Bildern und deren Darstellungskonventionen
- ein Wissen um historische und soziokulturelle Zusammenhänge und deren visuelle Darbietungsmuster bzw. Bildtraditionen, z. B.:

  - Welche Themen und Situationen werden warum, wie und in welchen Quellen festgehalten? Welche kommunikativen, pragmatischen und sozialen Beziehungen werden wie visuell vermittelt?
  - Welche Deutungsschemata für Mimik, Gestik, Persönlichkeitseigenschaften, Raum, Zeit werden intendiert?

- ein Wissen um „Bildhandschriften“ (bildautorbezogene / subjektive, gattungs- und genrebezogene, , landes- / kulturspezifische, historische, gegenstands- bzw. themenbezogene, fachbezogene ...)
- ein Wissen um piktorale Symbole, Metaphern, die meist kulturdeterminiert sind
- u. a. spezifische Wissensformen

Diese Wissenskomponenten referieren zum einen auf universelle Eigenschaften des Bildcodes zum anderen auf eine bestimmte soziokulturelle Realität, die in kulturell unterschiedliche Handlungs-, Identifikations- und Bewertungsschemata eingebettet ist und die beim Lerner des Deutschen als Fremdsprache in Bezug auf das Zeichensystem stets mitgedacht werden muss.

Die hier zusammengestellten Vorwissenskomponenten sind insgesamt dem deklarativen Wissen (Was-Wissen) zuzuordnen.

Prozedurales Wissen ist ein Wissen um Verfahren, Bilder „lesen“ zu können, dabei deklaratives Wissen im Prozess des Bildverstehens und -verarbeitens umzusetzen. Es gehört, wie bereits besprochen, zum Konzept der Bildkompetenz oder „Visual Literacy“.

Um prozedurales Wissen für das Lernen mit Bildern ausbilden zu können, sind Einsichten in den Prozessverlauf des Bildverstehens unabdingbare Voraussetzung. Deshalb soll im Folgenden das Verarbeiten von Bildern besprochen werden.

2.2. Zum Verarbeiten von und Lernen mit Bildern

Abb. 1: Was ist das? (Roth 1994:241)

„Ich habe dieses Bild bei vielen Gelegenheiten einer kleineren oder größeren Anzahl von Personen gezeigt, und niemand war in der Lage, auf Anhieb das Abgebildete zu identifizieren. [...] Wenn ich aber begann, die Details der gezeigten Figur genau aufzuzeigen, vollzog sich der Erkennungsprozess ganz langsam, d. h. innerhalb von Minuten. [...] Ist der Prozess des Zusammenbindens zunächst scheinbar völlig unzusammenhängender Details zu einem stabilen, sinnvollen Ganzen erst einmal vollbracht, so wird dieses Resultat neu im Gedächtnis verankert. [...] Es ist nach längerem Umgang mit der Darstellung völlig unmöglich, in dem Bild etwas anderes zu sehen als eine Kuh." (Roth 1994:240ff.)

Roth bespricht in seinem Buch „Das Gehirn und seine Wirklichkeit" dieses kleine Experiment, um eindrucksvoll einen Prozess des Wahrnehmens, Verstehens, tiefen Lernens nachvollziehbar zu machen. Das gedächtnisgeleitete „Zusammenbinden" von zunächst scheinbar völlig unzusammenhängenden Details zu einem stabilen, sinnvollen Ganzen führt zur festen Verankerung im Gedächtnis. Und er folgert: "Das Gedächtnis ist damit unser wichtigstes ‚Sinnesorgan'." (ebd.)

Tiefe Verarbeitung von wahrgenommenem Input bewirkt feste Vernetzung, damit Lernen. (vgl. z. B. Zimmer 1988:149ff.)

Die Untersuchung der Art und des Verlaufs des Verarbeitungsprozesses beim Bildverstehen kann Aufschluss bezüglich effizienter didaktischer Entscheidungen für das Lernen mit Bildern geben.

Weidenmann veröffentlicht 1988 ein Modell der psychischen Prozesse bei der Verarbeitung von Bildern, das er im Paradigma der kognitiven Informationsverarbeitung verankert, dabei von einer Transformations-, einer Elaborations- sowie einer Konstruktionsannahme ausgeht. Er versteht Bilder als Kommunikate mit spezifischem Informationspotential und Bildverstehen als einen „Normalisierungsprozess", in dem durch aktive Verarbeitung der Botschaft Ambiguität reduziert und ein kohärentes mentales Modell konstruiert wird.

Dabei unterscheidet er zwei „Modi" :

- zum einen „ökologisches Bildverstehen", das sich als Wahrnehmung „auf einen Blick" realisiert, wobei der Rezipierende automatisch und oberflächlich verarbeitet und zu einem referentiellen, wenig differenzierten und strukturierten mentalen Modell gelangt,
- zum anderen „indikatorisches Bildverstehen", bei dem der Rezipierende das Bild im Hinblick auf seine kommunikative Funktion normalisiert. Er intensiviert sein Verstehen zu tieferer Verarbeitung, bezieht beim Konstruieren von Kohärenz mehr Stimuli des visuellen Informationsträgers ein, indem er mehr Bildaspekte berücksichtigt, mehr eigenes Weltwissen und Bildwissen aktiviert , systematisch und strategisch verarbeitet. Das Symbolsystem Bild mit seinem spezifischen Code wird in Interaktion mit speziellen Wissensbeständen elaboriert.[7]

Die Einteilung in Stufen der Verarbeitung [8], wie die Beschreibung der Anforderungen an das „indikatorische Bildverstehen", evozieren eine weitere Annäherung an konstruktivistisch orientiertes Lernen. Dies insofern, als die Relation Lerner und adäquate Bildauswahl, Lerner und sein spezifisches Vorwissen sowie Lerner und interaktiver Verarbeitungsprozess bei zunehmendem Anteil der vorwissensbasierten, der „Top-Down-Verarbeitung" ins Zentrum des didaktisch-methodischen Handelns rücken muss.

Bilder, die für Adressaten (Lerner) zu leicht bzw. zu schwer sind, die ausschließlich bekannte Informationen enthalten, die uninteressant sind oder für deren Verarbeitungsprozess der Lernende die notwendigen Strategien indikatorischen / elaborativen Verarbeitens nicht zur Verfügung hat oder nicht erhält, bewirken keine Veränderung kognitiver Strukturen.

Ein Lernen im Sinne kognitivistischer Theorie bedeutet, dass bestehende Wissensstrukturen in aktiver Verarbeitung verändert, d.h. erweitert, korrigiert oder auch neu konstruiert werden.

Die didaktische Prozessgestaltung im Sinne kognitiv-konstruktivistischer Lernansätze sollte von den traditionellen

Fragen nach den Dingen auf den Bildern, dem Was, zu autonomiefördernden und handlungsorientierten Aufgaben, dem Erleben der Wahrnehmung, dem Produktivmachen des Bildvorwissens und -könnens, dem Handeln mit und in Bildern, dem Entdecken des Ungewöhnlichen, Offenen, Anderen, der eigenen Auswahl und Interpretation sowie der eigenen Gestaltung, d.h., dem Wie als Handeln mit Bildern in sozialer Aktivität, führen.

2.3. Kultur und kulturelles Wissen

„Definitionen des Kulturbegriffs sind so zahlreich und vielfältig, dass man schon aus diesem Grund Erwartungen an eine verbindliche und ‚richtige' Bedeutungsregelung enttäuschen muss.", schreibt Bolten (2003:10) und ergänzt, dass amerikanische Forscher bereits in den 60er Jahren 250 unterschiedliche Bedeutungen ausfindig machen konnten. Als unstrittig in der aktuellen Diskussion zum Kulturbegriff kann jedoch angenommen werden, dass der so genannte enge Kulturbegriff, der auf Kunst und Geisteskultur referiert, einengt (z.B. Dichotomie von Kultur und Zivilisation im Deutschen), abgrenzt, Wertungen evoziert (vgl. Bolten 2003:11, Altmayer 1997:2) und damit den Anforderungen der Beschreibung von Kultur mit Blick auf internationale Kontakte, auf Kommunikation oder Lehr- und Lernfelder nicht entsprechen kann.

„Eine Kultur stellt ein Ensemble von in symbolischem Handeln manifestierten Wissensbeständen dar, die sich in den verschiedenen sozio-historischen Domänen und Entwicklungsphasen einer Gesellschaft unterscheiden oder für diese Domänen spezifisch sind, die aber durch den Bezug auf die gleiche Gesellschaft einen mehr oder weniger gemeinsamen Kern an Weltbildern, Wertvorstellungen, Denkweisen, Normen und Konventionen aufweisen und die sich deshalb – vor allem aus der homogenisierenden Perspektive von außen – als solche einer bestimmten Kultur darstellen." (Knapp; Knapp-Potthoff 1990:65)

Heringer (2004:107) betont, dass Kultur eine Lebensform ist, ein Potential für gemeinsames sinnträchtiges Handeln. Dieses Potential zeigt sich vor allem im Handeln, in der Performanz.

POTENZIAL	PERFORMANZ	MANIFESTATION/ PRODUKT
Wissen	Realisierung	Artefakte
Haltungen	Handlung	Literatur
Sprache		Musik
Sitten und Gebräuche		Kunstwerke
Werte		Bauten

Abb. 2: Eine Kultur ist eine Lebensform

Kultur ist auch zu verstehen als „ein System kollektiven Wissens bzw. kollektiv geteilter Sinnkonstruktionen, mit deren Hilfe Menschen ihre Wirklichkeit deuten."

„Kultur reproduziert einmal gefundene Problemlösungen über Sozialisation, über Riten und Feiern, Mythen, Tabus usw. und sichert damit die Identität einer Gesellschaft. Kultur begrenzt und orientiert die Handlungsmöglichkeiten der Individuen und ermöglicht damit ihre soziale Integration – oder eben auch ihren Ausschluss aus sozialen Systemen. Insofern ist *der* Mensch Schöpfer aller Kultur, aber *jeder* Mensch Geschöpf einer spezifischen Kultur." (Schmidt 1994:599f.)

Kultur als Werte-, Normen- und Symbolsystem einer Gesellschaft ist von den zu dieser Gesellschaft gehörenden Individuen im Prozess der Enkulturation (vgl. z. B. Bolten 2003:61) weitgehend erworben und erlernt, kann damit für diese bestimmte Gruppe (z. B. Sprachgemeinschaft) als gültiges Orientierungssystem mit Zugehörigkeits- und Abgrenzungsfunktion verstanden werden.

Überdies besteht zwischen den meisten Kulturen auch ein interkultureller Austausch, wodurch nicht von auf Dauer gleich bleibenden, einer einzigen Kultur zugehörigen Werten etc. gesprochen werden kann.

Transkulturelle Konzepte versuchen Phänomene mit kulturübergreifenden, d. h. nicht an einen bestimmten Kulturraum gebundenen Gemeinsamkeiten zu beschreiben. Sie gehen davon aus, dass es sich bei der Beschäftigung mit der Kultur von Menschen immer um folgende Aspekte handelt:

- die Natur des Menschen (positiv, negativ, veränderlich ...)
- die Beziehung von Mensch und Natur (sich der Natur unterwerfen, die Natur unterwerfen oder in Harmonie mit der Natur leben ...)
- das Zeitgefühl (vergangenheitsorientiert, gegenwartsorientiert, situationsbezogen und zukunftsorientiert ...)
- die Aktivität (sich expressiv und emotional ausleben oder auf innere Entwicklung setzen, z. B. durch Mäßigung und Kontrolle ...)
- die sozialen Beziehungen (hierarchische Autoritäten und klare Über- wie Unterordnungen oder eher Strukturen, in denen der Mensch eher als autonomes Individuum betrachtet wird, kollektive Strukturen ...).

Diese Kategorien können sehr hilfreich sein, wenn es darum geht, die eigene oder eine fremde Kultur zu analysieren. (Flechsig 1997:7f.)

Überdies besteht auch innerhalb einer Kultur eine ständige Entwicklung, die ebenfalls einen Wertewandel evozieren kann.

Barkowski (2005) stellt eine Definition des Kulturbegriffs vor, dessen Kern er folgendermaßen bestimmt: „Kultur ist die begriffliche Abstraktion für das Gesamt der Eingriffe der Menschen in ihre Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung ihrer materiellen und ideellen Bedürfnisse." Im Prozess der Enkulturation, der Primärsozialisation in der Herkunftkultur, werden Werte der Eigenkultur wie Normen, Sprache, Verhaltensstile ... erworben (Bolten 2003:61).

Um darstellen zu können, in welchen allgemeinen, übergreifenden Kategorien sich Kulturen grundsätzlich unterscheiden und in ihrer strukturierten Gesamtheit das spezifische Profil einer Kultur bilden, beschreibt Maletzke (1996:42ff.) „kulturelle Strukturmerkmale", „zu verstehen als Komponenten, die untereinander funktional verbunden sind und ihren Stellenwert erst im Gesamtzusammenhang, in der Struktur des Ganzen finden", wie

- Nationalcharakter, Basispersönlichkeit
- Wahrnehmung
- Zeiterleben
- Raumerleben
- Denken
- Sprache
- Nichtverbale Kommunikation
- Wertorientierungen
- Verhaltensmuster: Sitten, Normen, Rollen
- Soziale Gruppierungen und Beziehungen

Er verweist ergänzend noch auf eine Gruppe so genannter „geistiger Objektivationen", d.h. Hervorbringungen der Menschen dieser Kultur, wie Philosophie, Religion, Kunst, Musik, Literatur, Märchen, Mythen bis hin zu Gegenständen des Alltags wie Kleidung, Schmuck, Haus, Wohnung, Hausrat.

Aus der Beschäftigung mit dem Kulturbegriff ist zu folgern, dass das kollektive Wissen / Gedächtnis[9], z. B. als Wissensvorrat aus Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen ein relevantes Orientierungssystem für das Handeln der Angehörigen einer Gemeinschaft darstellt und dass sich dieses System, auch im Austausch mit anderen, fortwährend entwickelt und verändert. „Kollektives Wissen, das individuelles Handeln orientiert und reguliert, resultiert aus sozialem Handeln der Individuen und orientiert wiederum deren soziales Handeln." (Schmidt 1994:594)

2.4. Interkultur

2.4.1. Terminologisches und Prozesshaftes

Barkowski (1999:500) konstatiert in Bezug auf Auffassungen zum Terminus „interkulturell", dass dieser „uneinheitlich definiert ist, in zahlreichen Variationen in der Welt und den Köpfen umhervagabundiert, somit: Wissenschaftlichkeit oder programmatische Klarheit nicht beanspruchen kann." [10] Und er verteidigt die Vielfalt als Qualitätsmerkmal des Begriffes, da dieser damit die Chance behält, die aktuellen Gegebenheiten der kulturpolitischen und/oder pädagogischen bzw. didaktisch-methodischen Situation und Diskussion in unterschiedlichen Regionen der Welt widerzuspiegeln, damit die interkulturelle Perspektive als Aufgabe und Ziel zu betrachten.

„*Interkulturell* wirkt als programmatisches Label mit an der Ablösung monokultureller und einsprachiger Orientierungen zugunsten multikultureller und vielsprachiger. Dies ist jedenfalls als Fortschritt zu werten, auch da, wo interkulturelle Qualität im engeren und eigentlichen Sinne noch nicht erreicht ist." (ebd.)

Mit Blick auf den Prozess des interkulturellen Bildverstehens soll versucht werden, den Begriff bei Bezug auf das Erkenntnisinteresse der Abhandlung zu beschreiben.

Interkulturelle Kommunikation findet nach Byram (1997, zit. nach Müller- Jacquier 2002 a:140f.) in folgenden Beispielsituationen interpersonaler Begegnung statt:

- zwischen Menschen mit verschiedenen Sprachen und aus verschiedenen Ländern, in denen einer ein Muttersprachensprecher der gerade benutzten Sprache ist
- zwischen Menschen mit verschiedenen Sprachen und aus verschiedenen Ländern, in denen die gerade benutzte Sprache eine *lingua franca* ist
- zwischen Menschen aus dem gleichen Land, aber mit verschiedenen Sprachen, in denen einer ein Muttersprachensprecher der gerade benutzten Sprache ist

Müller-Jacquier (ebd.) ergänzt diese Beispielsituationen, die auf die jeweils verwendeten Sprachen als Instrumente der jeweiligen Kultur referieren, um Konventionen des situativen Gebrauchs sprachlicher Mittel, die durch unterschiedliche Sozialisationen bedingt sein können (Beispiel: Deutsche, ÖsterreicherInnen, deutschsprachige SchweizerInnen):

„Das […] Konzept für ‚interkulturelle Kommunikation' […] bestimmt nicht als Hauptkriterium die Konversationssprache, die für eine beteiligte Person eine Fremdsprache ist. Vielmehr berücksichtigt sie, dass sich überschneidende *frame*-Bestimmungen zu spezifischen Mehr-Deutigkeiten führen und dass Interaktionskonventionen entstehen, die implizit oder explizit ausgehandelt werden. Es wird also postuliert, dass die situativ relevante Komponente ‚Kultur' nicht durch die Beteiligten vorgegeben ist, sondern in in-

terkulturellen Situationen durch verschiedenkonventionelle Zeichenverwendung und Interpretation eingebracht und gleichzeitig ausgehandelt wird."

Fremdsprachenunterricht ist per se ein Ort der interkulturellen Begegnung, der Begegnung zwischen Muttersprache und Fremdsprache. Fremdsprachenunterricht soll vorbereiten auf interkulturelle Kommunikation, d.h. auf ein erfolgreiches Kommunizieren zwischen Menschen mit unterschiedlicher Sprache und Kultur.

2.4.2. Interkulturelle Kommunikation als Interaktion

„In internationalen Kontakten bekommen wir es mit menschlichen Verhaltensweisen und geistigen, sozialen und materialen Schöpfungen zu tun, die von Weltbildern, Glaubenssätzen, Wertvorstellungen, Normen und Konventionen, von Interessen und Formen des Denkens, Handelns und Kommunizierens abhängen, welche geprägt sind von einer anderen, uns fremden Kultur." (Knapp und Knapp-Potthoff 1990:62)

Nach Bolten ist unsere Wahrnehmung von Eigenem und Fremdem wesentlich dadurch geprägt, was wir vermuten, was andere von uns denken und erwarten. Unser Denken wird bestimmt von Metabildern. „Wenn wir Fremdes (und Eigenes) wahrnehmen und verstehen, dann geschieht dies immer auf der Grundlage des wechselseitigen Zusammenhangs von Selbst-, Fremd- und Metabildern." (Bolten 2003:55)

In Bezug auf den Bereich der interkulturellen Kommunikation bietet es sich an, von kommunikativer Interaktion zwischen unterschiedlichen Lebenswelten zu sprechen. Die Grenzziehung zwischen den Lebenswelten ist eine heuristische, dementsprechend ist das nachstehende Schema empirisch in dieser Form nicht verifizierbar. Es veranschaulicht jedoch den Prozess als Interaktion (Bolten 1995:126ff.)

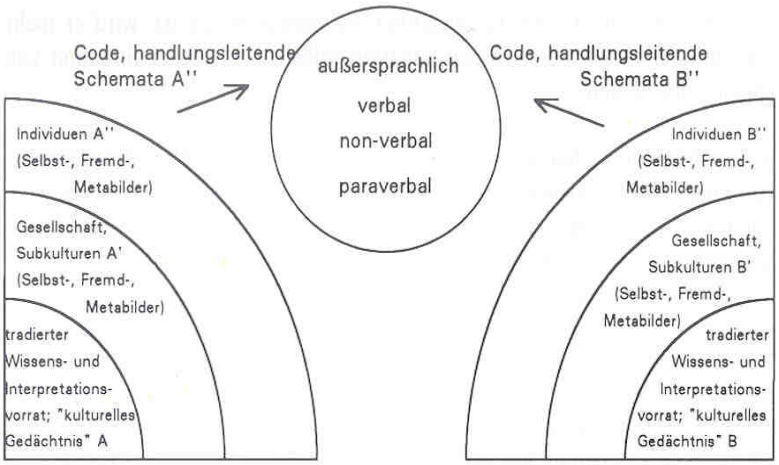

Abb. 3: Interaktionsprozess zwischen unterschiedlichen Lebenswelten

In Interaktionsprozessen zwischen Eigenkultur und Fremdkultur, auch beim Wahrnehmen und Verstehen von Bildern aus einer anderen Kultur, spielen diese Annahmen und Vorerwartungen eine Rolle beim Aushandeln von Bedeutungen und Interpretationen.

2.4.3. Interkulturelle Kompetenz

Müller-Jacquier (2002:250f.) definiert interkulturelle Kompetenz als:

„eine strategische Handlungs- und Kommunikationskompetenz in interkulturellen Situationen, die (situativ konstituierte) Bedingungen aus verschiedenen kulturellen Perspektiven zu betrachten in der Lage ist, fremde Kommunikationsregeln und kulturspezifische Handlungsorientierungen analysieren kann und konstruktiv situative Bedeutungen auszuhandeln in der Lage ist. Sie schließt die Fähigkeit zum Kulturvergleich sowie zur Einschätzung der Wirkung kulturell bedingter Unterschiede (einschließlich der eigenen, für andere ‚abweichende' Manifestationen) mit ein."

Die Kritische Erziehungswissenschaft postuliert das Konzept einer positiven Persönlichkeitsentwicklung, die auf immer wieder neuen Aushandlungsprozessen zwischen personaler und sozialer Identität fußt und nie abgeschlossen ist. In dieser Identitätsaushandlung entwickeln sich sozialpsychologische Kompetenzen, die Merkmal der Identitätsbalance sind:

- die Rollendistanz als Fähigkeit, die eigene Rolle zu verlassen und sie mit Abstand, von außen zu sehen, sich in seinem Handeln beobachten zu können
- Empathie als Fähigkeit, sich in die Position anderer zu versetzen
- Ambiguitätstoleranz als Fähigkeit, widersprüchliche Anforderungen und Erwartungen auszuhalten
- Identitätsdarstellung als Fähigkeit, die eigene Position zu erkennen und anderen gegenüber darzustellen

(vgl. Neuner 1994:26)

Bolten (2003:85f.) führt Könnensbereiche auf, die das interkulturelle Handeln positiv beeinflussen. Sie sollen hier aufgezählt werden, damit die Vielfalt und Vernetzung dieser Kompetenzteilbereiche sinnfällig wird: Ambiguitätstoleranz, Akkomodationsfähigkeit, Akkulturationsbereitschaft, Akzeptanzgrenzen erkennen, Dissensbewusstsein, Empathie, Flexibilität, Fremdsprachenkenntnis, interkulturelle Lernbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Kulturwissen, Metakommunikation, Oberflächen- und Tiefenstrukturen unterscheiden, Offenheit, Polyzentrismus vs. Ethnozentrismus, Rollendistanz, Selbstdisziplin, Synergiebewusstsein, thematisieren können, Toleranz.

Interkulturelle Kompetenz, bezogen auf den Fremdsprachenunterricht, konstituiert sich als eine Kombination aus sprachlich-kommunikativen und psychologisch-sozialen Kompetenzen. Um Missverständnisse zu vermeiden, Attributionen und Stereotypenbildungen reduzieren zu können, ist ein Wissen um Dimensionen der Eigen- und Fremdkultur, um Prozesse des fremd- und interkulturellen Wahrnehmens und Verstehens sowie die Fähigkeit zu Toleranz, Solidarität sowie die Bereitschaft zur Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur von großer Bedeutung.

2.5. Interkulturelles Bildverstehen

„Ist z.B. auf einem Bild eine vierköpfige Familie bei einem Spaziergang im schneebedeckten Wald zu sehen, so wäre eine mögliche landeskundliche (rein auf das Klima bezogene) Information, dass es in Deutschland im Winter schneien kann. Eine darüber hinausgehende landeskundlich-interkulturelle Information wäre, dass es in Deutschland wohl nicht unüblich ist, (auch im Winter / bei Schnee) in der Familie, am Wochenende im Wald spazieren zu gehen und man das in Deutschland offensichtlich als erholsam empfindet oder gar als gesund betrachtet." (Grätz 1997: 8)

Abb. 4: Tief verschneit der Marktplatz von Eisenberg (Saale-Holzland-Kreis)

Das Bildbeispiel, entnommen der „Thüringischen Landeszeitung" (16.02.2005), zeigt nicht nur den Erfindungsreichtum und die Freude der Kinder mit bzw. im Schnee, sondern auch Fachwerkarchitektur, einen Marktplatz, Ort und Funktion alter Bäume u. a.

Charakteristika der Wahrnehmung wurden im kognitiv-konstruktivistischen Paradigma bereits dargestellt, auch die kulturelle Geprägtheit von Wahrnehmungsprozessen betont. Der Wahrnehmende steuert und selektiert je nach subjektiver und damit kulturell geprägter Bedeutsamkeit. Dabei kann es zu Attributionen kommen, bei denen Personen oder Objekten, z. B. auf der Basis eigenkultureller Vorstellungen, bestimmte Ziele oder Gründe (Kausal- und Finalattributionen) zugeschrieben werden.

Derartige interkulturelle Interferenzen betreffen auch das Verstehen und die Interpretation von Bildern.

Die Wahrnehmungsforschung versteht z. B. die Stereotypenbildung als eine Form der Wahrnehmungsvereinfachung. (vgl. Losche 2003:69)

„ ‚Typologien' fassen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu allseits bekannten und vertrauten ‚Typen' zusammen, denen sich dann auch nahezu unbekannte Menschen zuordnen lassen. Besteht so ein Merkmalsbündel überwiegend aus sofort sichtbaren ethnischen oder rassischen Merkmalen und ist es als Typ weithin anerkannt, können wir auch von einem Stereotyp sprechen. Stereotypenbildung ist einer der ersten Schritte zur Vereinfachung und damit Stabilisierung der Umwelt." (ebd.)

Das folgende Bild mit entsprechender Aufgabenstellung macht sinnfällig, wie Stereotype als Versuch eingesetzt werden, Informationen leichter einzuordnen, vertrauter zu machen und, nicht zuletzt, durch das Umsetzen in einen ikonischen Code, subjektiv zu qualifizieren und zu quantifizieren.

„Bitte zeichnen Sie den ‚typischen Deutschen' [...], wie man ihn/sie bei Ihnen sieht. Machen Sie eine Collage, und stellen Sie diese im Plenum vor.", heißt es in „Stufen 4" (Vorderwülbecke 1991:61).

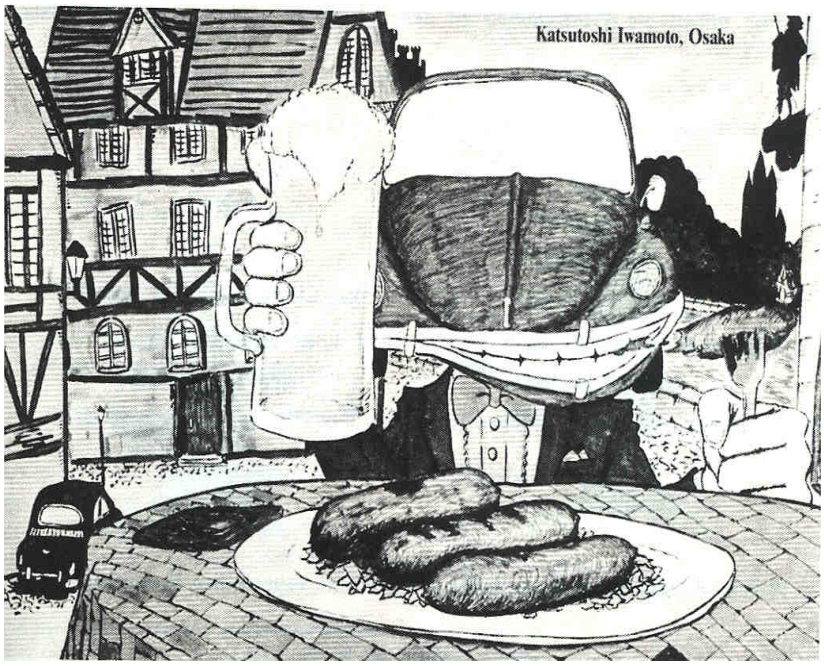

Abb. 5: Der „typische" Deutsche

Die Bildverarbeitungsmodelle von Weidenmann oder Ballstaedt referieren in ihrem Modus des ökologischen / natürlichen oder präattentiven Verstehens auf Bilder, die vom Rezipierenden sehr schnell, ökonomisch, überfliegend, global wahrgenommen werden, in der Folge keine veränderte Wissensstruktur bewirken. Das trifft auch auf Bilder einer ande-

ren Kultur zu, die der Wahrnehmende lediglich überfliegt und bei denen er annimmt, alles verstanden zu haben.

Bilder, die im Modus des indikatorischen oder elaborativen Bildverstehens verarbeitet werden, die zu einem tiefen Verstehen bei Aktivierung des Vorwissens des Wahrnehmenden führen, sind Bilder, über die der Betrachter oder Lernende mehr wissen will, die Leerstellen enthalten, die er füllen will, um, konstruktivistisch gesehen, Viabilität zu erlangen, wieder im Gleichgewicht mit seiner Umwelt zu sein. Bilder aus einer anderen Kultur, der Zielkultur des Lernenden einer Fremdsprache, sind in Bezug auf den Inhalt und den ikonischen Code kulturell markiert.

Verläuft das Verstehen von Bildern einer fremden Kultur nicht problemlos, kommt es dementsprechend nicht zu einem Verstehen der Fremdkultur oder zu interkulturellem Verstehen, so können Ursachen dafür vor allem in fehlenden Vorwissensstrukturen in Bezug auf die Zielkultur gesehen werden.

Vorwissensbereiche betreffen die kulturelle Markiertheit des *Inhalts* wie des *Zeichencodes* von Bildern, z.B.

- das Thema, den Inhalt des Bildes; Bedeutung und Ausdruck des Themas (Handlungen, Tätigkeiten des Alltags, Konventionen, Sitten und Bräuche, ...)
  - Personen (Kleidung, Frisur, Accessoires, ...)
  - nonverbale Äußerungsformen (Mimik, Gestik, Körperhaltung ...)
  - Beziehungen der Personen zu anderen Personen (Nähe, Haltung ...)
  - Situationen (öffentlich, privat, Art der Handlung, ...)
  - Gegenstände, Objekte, Artefakte
  - Beziehungen in / zu Raum und Zeit (soziales Verhalten, verbales und nonverbales Verhalten ...)
- den ikonischen Code (Darstellungscode)
  - Bildart
  - Komposition (Situierung im Bildkontext), Anordnungen (Vorder-, Hinter-, Mittelgrund; zentral, reihend ...), Größenverhältnisse, Verdeckungen, Spannungsverhältnis, Perspektive
  - Verhältnis Gesamtaussage und Details im Bild
  - Farben, Konturen, Kontraste, Schattierungen
  - Leserichtung
  - Nonverbales
- das Bildwissen- übergreifend:
  - Bildart
  - Bildproduzent und dessen Enkulturation
  - Entstehungsgeschichte / Wirkungsgeschichte

© Interculture Journal 2006 | 1

- Tradition
- Technik, Qualität
- Quelle

Hier begegnen sich im Bildverstehensprozess eigenkulturelles Wissen und im Bild umgesetztes Wissen einer anderen Kultur.

Das Fremde, Neue, Andere regt indikatorisches bzw. elaboratives Bildverstehen an, welches neben der aktiven und systematischen Exploration zu einer inneren Versprachlichung führt, die nach Ballstaedt (1995:67) eine bewusste Strategie zur vertiefenden Verarbeitung darstellt.

„Wenn Bilder benannt oder beschrieben werden, dann verbessert sich die Behaltensleistung. Verbalisierung ist eine effektive Strategie der Bildverarbeitung und des Wissenserwerbs mit Bildern." (ebd.)

Ein Fehlverstehen kann seine Ursache aber auch in der Art des Bildes selbst haben:

Abb. 6: Wie heißt das Ding? Was ist da drin?

Unter „Bedeutungserschließung und -entwicklung" in „Sichtwechsel NEU" Band 2, S. 10 wird dieses Bild mit vielen Fragen zum Tag der Einschulung, den Eltern und deren Einbindung in das Ereignis, zur restlichen Familie, zur Relation

von Privatem und Öffentlichem, der Zeremonie usw. verbunden.

Dieses Bild kann zu Fehlwissen und Fehldeutungen führen, da Artefakt und nonverbale Kommunikation nicht dem eigentlichen Ereignis entsprechen: Größe der Zucker- bzw. Schultüte, Mimik, Kopfhaltung, Gestik ...

Das sog. „Eisbergmodell" rekurriert auf die Relation von „konceptas" und „perceptas". „Das Verhältnis zwischen kultureller *„perceptas"* und kultureller *„konceptas"* ist vorstellbar als das von Oberflächen- und Tiefenstruktur: ersteres ermöglicht die *Beschreibung*, letzteres die *Erklärung* kultureller Eigenarten. Das Wahrnehmbare selbst (*perceptas*) ist wiederum „Zeichen" für zu Grunde liegende (aber als solche nicht sichtbare Denk- und Handlungskonzepte (*konceptas*) (Bolten 2003:17).

Grünwald (2002:158) betont, dass Kommunikationsprobleme häufig ohne eine stärkere Beachtung kulturell determinierter Normen, Werte, Handlungs- und Kommunikationsmuster nicht zu erklären oder zu lösen sind. Zu schwerwiegenden Missverständnissen kann es führen, wenn ein in der eigenen Kultur übliches Deutungsmuster unreflektiert auf Erscheinungen anderer Kulturen angewendet wird. „Es ist nicht nur das Fremdartige, wo das eigene kulturelle Wissen versagt. Es versagt auch oder ganz besonders dort, wo eine Situation uns vertraut vorkommt, wo wir etwas als selbstverständlich empfinden." (Flechsig 1997:4f.) Das betrifft auch Bedingungsfelder beim Verstehen von Bildern.

Ein Paradigmenwechsel zum Lernen mit Bildern erfordert in Bezug auf Eigen- und Fremdwahrnehmung im Kontext interkulturellen Lernens auf spezifische Möglichkeiten und Grenzen zu verweisen. In interkulturellen Situationen definieren zunächst die eigenkulturellen „Kulturstandards" (Thomas 1993:381) das Wahrnehmen, Interpretieren, Denken und Handeln. Da die jeweiligen fremden Kulturstandards nicht als feste Wissensschemata und nicht automatisiert zur Verfügung stehen, muss sich die Methodik der Arbeit mit Bildern darauf einstellen.

Bilder zeigen Menschen in bestimmten soziokulturellen Kontexten, Personen in definierten Raum - Zeit - Verhältnissen, Menschen, die in bestimmten Tätigkeitssituationen Aussagen über die spezielle Alltagskultur (Schule, Essen, Wohnen, Arbeiten, Familie, Freizeit ...) anregen, und dabei werden diese Informationen in Totalität, d.h. komplex und vollständig vermittelt.

Die Deutungen, die Deutschlernende in Bezug auf Bilder vornehmen, sind kulturspezifisch, d.h. Konstrukte auf der Basis des jeweiligen gelebten kulturellen Orientierungsrahmens.

Daraus ergibt sich für den Einsatz von Bildern eine „doppelte Offenheit", eine, die auf der Polyvalenz von Bildern beruht, und eine, die der fremdkulturell geprägte Betrachter in seine Interpretation einbringt. Nicht zuletzt deshalb sind authentische Bilder hervorragend geeignet, um sprachliches Handeln anzuregen, aktive, interessante, andere, neue Perspektiven aufzutun. Der Lehrende sollte gerade diese Offenheiten nutzen und ermuntern zur eigenen Interpretation.

„Das Kennen einer anderen Kultur spiegelt sich nicht nur auf der intellektuellen Ebene wider, sondern vollzieht sich in der Beziehung des Individuums zu fremden Kulturtechniken. Andersartigkeit kann nicht unterrichtet werden, sie muss erlebt werden. Es geht nicht um die Aufnahme fremden Wissens, sondern um die Wahrnehmung der eigenen momentanen Lebenssituation und die Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion." (Freire 1994, zit. nach Paula 1997:50)

3. Didaktisch-methodische Implikationen zum Lernen mit Bildern unter fremdkulturellem Aspekt und mit dem Ziel der Beförderung interkultureller Kompetenz

1971 fordert Montani in einem Werkstattgespräch des Goethe-Instituts zu „Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht", dass Bilder leserlich deutbar, weder ganz naturalistisch noch in Karikaturen ausartend sein sollen, dass die Personen sympathisch wirken müssen und dass die Protagonisten „womöglich dem charakteristischen Volkstypus entsprechen" sollen, „aber nicht übertrieben." Und sie fügt hinzu: „Dieser Punkt ist allerdings delikat, denn welcher Typus ist für ein gegebenes Volk wirklich am charakteristischsten? Daher empfiehlt sich auch darin ein Maß." (Montani 1971: 53f.)

Diese Äußerung bezieht sich auf Bilder in Lehrbüchern der Audiolingualen / Audiovisuellen Methode, ist dennoch nicht schnell als veraltet abzutun, denn in Bezug auf die Bildauswahl unter fremdkulturellem und interkulturellem Aspekt existiert bis heute eine Reihe Fragen.

Bilder, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, sind fast ausschließlich Artefakte aus der Zielkultur, d. h. aus der Kultur, deren Sprache die Lernenden erwerben.

In Lehrwerken werden Informationen über das Land der Zielsprache und Zielkultur mit darstellenden Bildern vermittelt:

- Fotos mit landeskundlichem Bezug
- Zeichnungen, die kommunikativ-pragmatisch orientiert, den Situationsrahmen für das Verbale bereitstellen

- „sprechende" Fotos; die aufgrund ihrer räumlichen, zeitlichen, sozialen und kommunikativen „Offenheiten", Sprechen und Schreiben anregen
- Kunstbilder
- Comics, Bildergeschichten

Lehrende wählen authentische[11] Bilder als Sprech- und Schreibanlass, deren Quelle oft deutschsprachige Zeitungen oder Magazine sind:

- Werbebilder
- Poster
- Comics

Derartige Bilder, wahrgenommen und interpretiert von einem Lernenden aus einer anderen Kultur, evozieren Fragen oder Reaktionen auf das Was und Wie der Darstellung sowie Aushandlungs- und Deutungsprozesse, die die Eigenkultur mit der Fremdkultur vergleichen und zum Erwerb interkultureller Kompetenz beitragen.

- Lerner kommunizieren in einer Fremdsprache über Bilder aus der Zielkultur.
- Lerner kommunizieren in ihrer Muttersprache über Bilder aus der Zielkultur.

Es sollten in Lehrwerke und Unterricht unbedingt weitere Kommunikationsformen für das Aushandeln von Bedeutungen eingebracht werden, die vor allem das Wissen um die Eigenkultur als Basis für die Reflektion über die Fremdkultur betonen:

- Lerner kommunizieren in einer Fremdsprache über Bilder aus der Eigen- und Zielkultur. Sie sammeln Indikatoren für einen Kulturvergleich.
- Lerner wählen Bilder aus Eigen- und Fremdkultur selbst aus, legen Sammlungen an, ordnen ...
- Lerner erstellen Bilder zu Eigen- und Fremdkultur (Skizzen, Zeichnungen, Collagen, ...)

Das methodische Vorgehen beim interkulturellen Bildverstehen sollte in Phasen verlaufen, die den Lernenden vom Bekannten zur Interpretation des Fremden führen:

Perzeption	Bekanntes identifizieren: Vorwissen und Erfahrungswelt der Lernenden ansprechen, kognitive Schemata aktivieren, Fremdes erkennen und benennen: Vorwissen und Vermutungen aktivieren und strukturieren ...
Rezeption	Hypothesen bilden: Suche nach der Bedeutung in Anlehnung an die eigene Erfahrungswelt, Vergleich: Ähnlichkeiten, Unterschiede entdecken
Interpretation	Erschließen, Rekonstruieren der Bedeutung bei Integration des Fremden, Wertung, Stellungnahme

Abb. 7: vgl. Goethe-Institut, Handbuch zur Spracharbeit, Teil 5, 1996

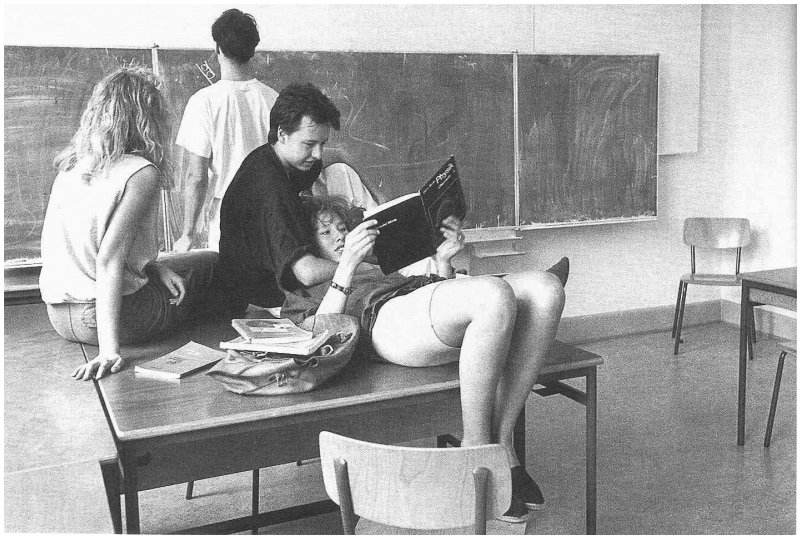

Abb. 8: Bildbeispiel aus Sichtwechsel NEU (1996b) :68.

Aufgaben zum Bild:

1. Beschreiben Sie das Bild im Detail (möglichst ohne viel zu interpretieren).

2. Interpretieren Sie das Bild

- Stellen Sie Zusammenhänge her.
- Stellen Sie Grund-Folge-Beziehungen fest.
- Betten Sie das Bild in einen fremdkulturellen Kontext ein.

3. Kommentieren Sie das Bild.

- Was könnten Sie sagen oder fragen, wenn Sie in diese Klasse kämen?

- Was könnte der Schuldirektor sagen? Der Lehrer, der Hausmeister ...?

Bei obigem Bildbeispiel ist jedoch zu bedenken, dass dieses in bestimmten Kulturen durchaus in den Bereich der Bildtabus einzuordnen ist, da durch die Art der Darstellung Maximen kulturellen Handelns verletzt werden könnten.[12]

Bei diesem Beispiel ist nicht das Thema der Abbildung tabuisiert, sondern der Abbildungscode, insbesondere als nonverbales Tabu (Tattabus) (vgl. Trad 2001:31).

Die didaktische Handlungsstruktur sollte konstruktivistisch angelegt sein, d.h.

- als entdeckendes eigenverantwortliches und reflektierendes Lernen
- als analytisch-strategisches Planen und Handeln mit Bildern
- als elaborierendes, das Vorwissen aktiv und systematisch einbeziehendes Interpretieren
- als sozialer und interaktiver Prozess
- auf der Basis von Eigen- und Fremdwahrnehmung

Mit Hilfe von Aufgabenstellungen oder Suchfragen ist dieser mehrstufige Prozess zu steuern. Beispiel (Bild aus: Brandi, Dommel und Helmling 1988:8) zu einem „sprechenden Foto“:

Abb. 9: Älterer Mann mit Hund.

Perzeption:

- ein älterer Mann, Herr, Pensionär, fährt seinen Hund in einem umgebauten Kinderwagen spazieren
- in einer vornehmen Straße, einer größeren Stadt
- im Frühjahr oder Herbst, es ist kühl, Handschuhe

Rezeption:

- Warum betreut älterer Mann seinen Hund so fürsorglich?
- Welche Form der Verantwortlichkeit für einen Hund gibt es in der Gesellschaft?
- Warum halten sich Menschen Hunde?
- Wann ist man Rentner / Pensionär?
- Wie / wovon lebt ein Rentner in der Gesellschaft?

Interpretation:

- der Hund ist vielleicht krank
- der Mann ist stolz und würdevoll
- der Mann ist einsam, komisch
- der Mann hat keine Kinder

Aufgaben, Fragen oder Lernprozesse sollten sich auf ausgewählte „kulturelle Strukturmerkmale" (Maletzke 1996:42ff.) beziehungsweise auf „transkulturelle Konzepte" (Flechsig 1997:7f.) beziehen, wie z. B.:

- Menschen, Persönlichkeit, soziale Dimension(en), ...
- die Beziehung zwischen Mensch und Natur
- die Zeitorientiertheit (Gegenwarts-, Vergangenheits-, Zukunftsbezogenheit),
- kommunikative Dimensionen (pragmatisch, nonverbal, ...)
- Extraverbales (Raum, Zeit, ...)
- Verhaltensmuster: Sitten, Normen, Rollen
- Wertorientierungen
- Artefakte ...

sowie auf Formmerkmale und Ästhetik des Bildes:

- Bildart, Technik
- Komposition, Anordnungen, Spannungsverhältnis
- Verhältnis Gesamtaussage und Details im Bild
- Leserichtung

- Farben, Linien
- Bildproduzent und dessen Enkulturation
- Entstehungsgeschichte, Tradition, ...
- Quelle

Exemplarisch ergeben sich für das interkulturell orientierte Lernen mit Bildern folgende Handlungsfelder:

- sensibles, differenziertes Wahrnehmen des Abgebildeten, reflektierende Klärung, Verstehen des Fremden, Anerkennung des Anderen
- wesentliche Merkmale, Grundmuster und Entwicklungen der eigenen und der fremden Kultur erkennen, Fremdverstehen und Selbsterkenntnis
- Fokus auf Gleiches und Unterschiedliches richten
- Fokus auf gegenseitige Beeinflussungen und deren Ergebnisse werfen
- Bilder aus verschiedenen Kulturen verwenden, Vergleich
- eigene Bilder der Lerner verwenden.

Alle Beispiele sollten in den verschiedenen Sozialformen des Lernens durchgeführt werden, d.h. vor allem in Partner- und Kleingruppenarbeit. Die Lernenden sollten dabei autonom und lernprozessbezogen lernen.

Damit das oben postulierte Konzept gelingen kann, ist es notwendig, einige Auswahlkriterien zu bedenken.

4. Bildfunktionen und Auswahlkriterien

Abschließend soll der wesentliche Zusammenhang von Bildfunktion und adäquater Bildauswahl fokussiert werden:

- Bilder sollten an die Erfahrungswelt des Lerners anknüpfen, dadurch Emotionen bewirken, Assoziationen möglich machen (Motivations- Funktion).
- Bilder sollten funktionsgerecht sein, d.h., Bilder, die kommunikativ-kognitive Funktionen erfüllen sollen, müssen offen, anregend, informativ, mehrdeutig u. s. w. sein, Bilder in überwiegend heuristischer oder Mnemo-Funktion (Problemlösungs-, gedächtnisstützende-, Strukturierungs- oder Erklärungsfunktion) sollten klar strukturiert, zielbezogen, eindeutig, funktionsangemessen sein (Grammatikvisualisierung).
- Bilder sollten neben vertrauten Abbildungselementen und -techniken auch solche der Fremdheit, des Ungewohnten,

© Interculture Journal 2006 | 1

des nicht Erwarteten enthalten, d.h., es sollten anregende, das „Bildgedächtnis" des Wahrnehmenden aktivierende Bildelemente sein.

- Bilder sollten „unvollständig" in mehrfacher Hinsicht sein: sie sollten inhaltliche Leerstellen wie auch gestalterische Lücken bzw. Fremdheiten aufweisen und damit eine tiefere Auseinandersetzung und ein Handeln als Elaborieren, Ergänzen, Vervollständigen u. s. w. bewirken.
- Es sollten Bilder zum Entdecken / zum Recherchieren sein. Der Anreiz dazu kann sich auf den Bildautor / Künstler, die Zeit / Geschichte, die Kultur, die Intention u. s. w. richten, aber auch auf die Details, die abgebildet sind bzw. auf die Geschichten, die „erzählt" werden.
- Es sollten verschiedenste Bildarten, Bildgenres, Handschriften, Quellen sein, eingeschlossen Bilder aus verschiedenen Kulturen, Zeitepochen u. s. w.
- Bilder dürfen Themen, Inhalte und Darstellungsformen nicht aufgreifen, die Tabuthemen in der Kultur der Lernenden ansprechen.
- Bilder sollten aufgabenfähig sein, d.h., angezielte Lernhandlungen müssen bildangemessen und sinnvoll sein.
- Bilder in Lehrbüchern für DaF sollten in hohem Maße soziokulturelle Beziehungen veranschaulichen und die Möglichkeit einräumen, fremdkulturelles Wissen akzentuiert oder immanent zu erwerben (Erklärungsfunktion als Erkenntnis- oder Verstehenshilfe).
- Bilder müssen einem hohen ästhetischen Anspruch gerecht werden und in drucktechnisch einwandfreier Wiedergabe vorliegen.

„Wir werden von Bildern aus gedruckten und elektronischen Medien förmlich überschwemmt – eine Folge der technischen Entwicklung, die nahezu unbegrenzte Reproduktions- und Verbreitungsmöglichkeiten erschloss. Doch währen wir mit wortsprachlicher Information umzugehen gewöhnt sind, ist für uns der Gebrauch von Bildern relativ neu. Die Bilderflut trifft uns unvorbereitet." (Doelker 1997:16)

Literatur:

Altmayer, C. (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Online Dokument: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/almayer3.htm [Zugriff vom 28.12.2005].

Altmayer, C. (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. Online Dokument: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm [Zugriff vom 09.03.2006].

Bachmann, S. (1998): Interkulturelles Lernen. In: Goethe-Institut (Hrsg.): *Handbuch erlebte Landeskunde*. München: Goethe-Institut, Absatz 3.

Bachmann, S./ Gerhold, S./ Müller, B.-D./ Wessling, G. (1995a): *Sichtwechsel 1. Wahrnehmung und Bedeutung*. München: Klett - Edition Deutsch.

Bachmann, S./ Gerhold, S./ Müller, B.-D./ Wessling, G. (1995b): *Sichtwechsel NEU, 1, 2, 3. Allgemeine Einführung und Unterrichtsbegleiter.* München: Klett - Edition Deutsch.

Bachmann, S./ Gerhold, S./ Müller, B.-D./ Wessling, G. (1996a): *Sichtwechsel 2. Bedeutungserschließung und –entwicklung & Kulturvergleich.* München: Klett - Edition Deutsch.

Bachmann, S./ Gerhold, S./ Müller, B.-D./ Wessling, G. (1996b): *Sichtwechsel 3. Kommunikative Absicht und sprachliche Realisierung & Manipulation durch Sprache*. München: Klett - Edition Deutsch.

Ballstaedt, S.-P. (1995): Bildverstehen und Sprache. In: Spillner, B. (Hrsg.): *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongressbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL e.V.).* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 63-70.

Ballstaedt, S.-P. (1997): *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial.* Weinheim: Beltz - Psychologie Verlags Union.

Barkowski, H. (1999): Von den Mühen der Ebene. Das interkulturelle Paradigma im Alltag wissenschaftlicher und unterrichtlicher Praxis. In: Barkowski, H./ Wolff, A. (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Materialien Deutsch als Fremdsprache 52,* S. 493-502.

Barkowski, H. (2001): Esskultur, Subkultur, Kulturbeutel ... Annäherungen an einen Kulturbegriff im Kontext des fremdsprachendidaktischen Paradigmas Interkulturelles Lehren und Lernen. In: Aguado, K. / Riemer, C. (Hrsg.): *Wege und Ziele.* Schriftenreihe Perspektiven DaF, Band 15, Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache, Festschrift für Gerd Henrici zum 60. Geburtstag, Hohengehren: Schneider; S. 297-312.

Barkowski, H./ Eßer, R. (2005): Wie buchstabiert man K-u-l-t-u-r? In: Duxa, S./ Hu, A./ Schmenk, B. (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen.* Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr, S. 87-99.

Banyard, P. et al. (1995): *Einführung in die Kognitionspsychologie.* München-Basel: Ernst Reinhardt.

Biechele, B. (1995): Bildverstehen und Lernen mit Bildmedien im Fremdsprachenunterricht. *GAL Bulletin. Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V. Wuppertal 23,* S.23-35.

Biechele, B. (1996): Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht / DaF. *Info DaF 23 (* 6), S. 746-757.

Biechele, B. (1997): Visualisierung in Lehrwerken für DaF - ein Beitrag zur Gedächtnisschulung? *Materialien DaF 46,* S. 57-71.

Biechele, B. (1998): Wahrnehmen, Verstehen, Lernen – Implikationen für einen Paradigmenwechsel beim Arbeiten mit Bildmedien. *Was gibt es Neues? Gibt es was Neues? ÖDaF-Mitteilungen 14 (1)*, S. 18-27.

Bolten, J. (1995): Vom kommunikativen zum interaktiv-interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Materialien Deutsch als Fremdsprache 40,* S. 115-138.

Bolten, J. (2003): *Interkulturelle Kompetenz*. 2. Aufl., Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Brandi, M.-L./ Dommel, H./ Helmling, B. (1988): *Bild als Sprechanlass - Sprechende Fotos*. München: Goethe-Institut.

Christ, H. (1996): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* Online Dokument: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ/htm (Zugriff vom 09.03.2006)

Doelker, C. (1997): *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Eco, U. (1991): *Einführung in die Semiotik*. 7. unveränderte Auflage. München: W. Fink (UTB).

Edelhoff, C. (1986): Die Funktion der Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Ehnert, R../ Piepho, H.-E. (Hrsg.): *Fremdsprachen lernen mit Medien*. München: Goethe –Institut, S. 15-23.

Flechsig, K. H. (1997): *Die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz aus der Sicht der Interkulturellen Didaktik*. Online Dokument: http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-97.htm [Zugriff vom 02.07.2004].

Großklaus, G. (1996): Interkulturelle Medienwissenschaft. In. Wierlacher, A. (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.* Bd. 22, München: iudicium, S. 191-206.

Großkopf, S. (1993): Mehr Eigen- als Fremdwahrnehmung. *Info DaF* 20 (4), S. 390-413.

Grätz, R. (1997): Kunst und Musik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* /1997 (2), S. 4-8.

Grünewald, M. (2002): Interkulturelles Lernen und Topographie der Vorstellungen von deutschsprachigen Ländern. In: Nakagawa, S./ Slivensky, S./ Sugitani, M. (Hrsg.) (2002): *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht.* Innsbruck: Studienverlag, S. 157-169.

Hellwig, K. (1993): Fremdsprachlich Handeln und Schaffen! Prozessorientierte Medien-Methodik in Grundlagen und Übersicht. In: Gienow, W./ Hellwig, K. (Hrsg.): *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fredsprachenunterricht.* Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, S. 87-99.

Hellwig, K. (2000): Bildkunst – auch interkulturell? *Fremdsprachenunterricht 53 (5),* S. 329-336.

Heringer, H.-J. (2004): *Interkulturelle Kommunikation.* Tübingen und Basel: A. Francke.

Heyd, G. (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr.

Höhne, S. (2001): Interkulturelle Kommunikation. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 17-22.

Huber, H. D./ Lockemann, B./ Scheibel, M. (Hrsg.) (2002): *Bild / Medien / Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter.* München: kopaed.

Hunfeld, H. (1989): Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Matusche, P. (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. München: Goethe-Institut, S. 63-72.

Hüther, G. (2004): *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Issing, L. I.. (1988): Wissensvermittlung mit Medien. In: .Mandl, H./ Spada, H. (Hrsg.): *Wissenspsychologie.* München-Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 531-550.

Kast, B../ Neuner, G. (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Berlin et al.: Langenscheidt.

Knapp, K. / Knapp-Potthoff, A. (1990): Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, S. 62-93.

Krumm, H.-J. (1992): Bilder im Kopf. *Interkulturelles Lernen und Landeskunde. Fremdsprache Deutsch 6*, S. 16-19.

Krüssel, Hermann (1993): *Konstruktivistische Unterrichtsforschung*. Frankfurt am Main et al: Peter Lang.

Levin, J. R./ Anglin, G. J./ Carney , R. N. (1987): On empirically validating functions of pictures in prose. In: Willows, D.M.; Houghton, H. A. (Hrsg.): *The psychology of illustration Vol.1*, New York: Springer. S. 51-86.

Losche, H. (2003): *Interkulturelle Kommunikation*. *Themenhefte Praktische Erlebnispädagogik*. Alling: Sandmann.

Macaire, D.; Hosch, W. (1996): *Bilder in der Landeskunde.* Berlin et al: Langenscheidt.

Maletzke, G. (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Maturana, H./ Varela, F. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. Bern u. München: Scherz.

Matusche, P. (1989) (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen.* München: Goethe-Institut.

Merten, K./ Schmidt, S. J./ Weischenberg, S. (Hrsg.) (1994): *Die Wirklichkeit der Medien.* Opladen: Leske + Budrich.

Merten, S. (1997): Fremdsprachenerwerb als konstruktiver Prozess. *Neusprachliche Mitteilungen 50 (*3), S. 130-138.

Merten, S. (1995): *Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang Verlag.

Montani, K. (1971): Die Funktion des Bildes in der Audio-Visuellen Struktural-Globalen Methode. In: Goethe-Institut: *Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht.* München: Goethe-Institut, S. 37-57.

Multhaup, U./ Wolff, D. (Hrsg.) (1992): *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt a. Main: Diesterweg.

Müller-Jacquier, B. (2002a): Von der kommunikativen Kompetenz zu kommunikativen Kompetenzen in interkulturellen Situationen – Entwicklungen und Lernzielbestimmungen für Deutsch als Fremdsprache. In: Nakagawa, S./ Slivensky, S./ Sugitani, M. (Hrsg.): *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht.* Innsbruck: Studien Verlag, S. 129-156.

Müller-Jacquier, B. (2002b): Terminologie zum Interkulturellen Lernen im Deutschunterricht. In: Nakagawa, S./ Slivensky, S./ Sugitani, M. (Hrsg.): *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht.* Innsbruck: Studien Verlag, S. 248-253.

Nakagawa, S./ Slivensky, S./ Sugitani, M. (Hrsg.) (2002): *Pädagogische Interaktion und interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Innsbruck: Studien Verlag.

Neuner, G. (1994): Fremde Welt und eigene Erfahrung. In: ders. (Hrsg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik "Deutsch als Zweit- und Fremdsprache"* 3 , S. 14-39.

Oksaar, E. (1989): Problematik im interkulturellen Verstehen. In: Matusche, P. (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen.* München: Goethe-Institut, S. 7-19.

Paula, A. (1997): Interkulturelle Kommunikation. *ide - Informationen zur Deutschdidaktik 21 (1)*, S. 48-53.

Pettersson, R. (1993): Visual Literacy und Infologie. In: Weidenmann, B. (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, S. 215-235.

Raabe, H. (1997): „Das Auge hört mit." Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: Rampillon, U./ Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, S. 150-172.

Rao, N. (1989): Verstehen einer fremden Kultur. In: Matusche, P. (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen.* München: Goethe-Institut, S. 110-121.

Reinfried, M. (2001): Die Funktion von Bildern in Lehr- und Lernmaterialien. In: Jung, U. O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 137-142.

Reinmann-Rothmeier, G./ Vohle, F. (2002): Pädagogisch-psychologische Ideen für die Repräsentation und Kommunikation von Wissen im Netz – ein narrativer Ansatz. In: Huber, H. D./ Lockemann, B./ Scheibel, M. (Hrsg.): *Bild, Wissen, Medien. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter.* München: kopaed, S. 337-362.

Roche, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung.* Tübingen: Gunter Narr.

Roth, G. (1994): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sachs-Hombach, K. (2002): Begriff und Funktion bildhafter Darstellungen. In: Huber, H. D./ Lockemann, B./ Scheibel, M. (Hrsg.): *Bild, Wissen, Medien. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter.* München: kopaed, S. 19-45.

Schmidt, S. J. (1994): Konstruktivismus in der Medienforschung: Konzepte, Kritiken, Konsequenzen. In: Merten, K./ Schmidt, S. J./ Weischenberg, S. (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Medien*. Opladen: Leske + Budrich.

Schwarz, M. (1992): *Einführung in die Kognitive Linguistik.* Tübingen: Francke (UTB).

Schwerdtfeger, I. C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Berlin und München: Langenscheidt.

Schwerdtfeger, I. C. (1991): Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriss eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. *Info DaF 18 (3)*, S. 273-251.

Siebert, H. (2003): *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit.* München / Unterschleißheim: Luchterhand.

Spiegel spezial: Lernen fürs Leben.2004 (3).

Stary, J. (1997): *Visualisieren. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen.

Sturm, D. (1990): *Zur Visualisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – Historische und kulturkontrastive Aspekte.* Kassel: unveröffentlichte Dissertation.

Sturm, D. (1991): Das Bild im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch, Das Bild im Unterricht 5,* S. 4-11.

Tergan, S.-O. (2002): Lernen mit Multimedia-, Hypertext- und Hypermedia-Systemen. Zur Funktion von Visualisierungen. In: Huber, H. D./ Lockemann, B./ Scheibel, M. (Hrsg.): *Bild, Wissen, Medien. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter.* München: kopaed, S. 321-336.

Thomas, A. (Hrsg.) (1993): *Kulturvergleichende Psychologie.* Göttingen: Hofgrefe.

Thomas, A. (Hrsg.) (1996): *Psychologie interkulturellen Handelns.* Göttingen: Hofgrefe.

Tomasello, M. (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Trad, A. R. (2001): *Tabuthemen in der interkulturellen Kommunikation: ein Beitrag zur Landeskundedidaktik im DaF-Studium.* Frankfurt am Main, Berlin, Bern et al.: Peter Lang Verlag.

Vorstand des Goethe-Instituts et al. (1991): *Das Bild im Unterricht. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 5.*

Volkmann, L. et al. (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts.* Tübingen: Gunter Narr.

Vorderwülbecke, A. und K. (1961): *Stufen 4*. München: Klett-Edition Deutsch.

Weidenmann, B. (1988): *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern.* Bern et al.: Huber.

Weidenmann, B. (1991): *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen.* Weinheim und Basel: Beltz Weiterbildung.

Weidenmann, B. (Hrsg.) (1993): *Wissenserwerb mit Bildern.* Bern et al.: Huber.

Weidenmann, B. (1996): *Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie 27: Instruktionsmedien*. München: Gelbe Reihe.

Wendt, M. (1996): *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: Gunter Narr.

Wilkening, F. (1988): Zur Rolle des Wissens in der Wahrnehmung. In: Mandl, H./ Spada, H. (Hrsg.): *Wissenspsychologie.* München-Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 203-224.

Wolff, D. (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen 89 (6)*, S. 610-625.

Wolff, D. (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. *Info DaF 23 (5)*, S. 541-560.

Wolff, D. (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Zeuner, U. (1998): Thesen zur interkulturellen Landeskunde. In: Blei, D./ Zeuner, U. (Hrsg.): *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache.* Bochum: AKS-Verlag, S. 5-11.

Zimmer, H. D.(1988): Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache. *Info DaF 15 (2),* S. 149-163.

Interkulturelle Kompetenz online. Online Dokument:
http://www.ikkompetenz.thueringen.de/

---

[1] Folgend DaF

2 Das Konzept „Visual Literacy" benennt die Fähigkeit des „Bilder-Lesen-Könnens" und ist in Analogie zum Lesen und Schreiben, die als „Text Literacy" bekannt sind, als Kulturtechnik zu verstehen (vgl. Pettersson 1994:215), ist somit Teil der durch Bildung zu erwerbenden Kulturtechniken.

3 Vgl. z. B. das dreibändige Lehrwerk „Sichtwechsel", dessen anspruchsvolle und ästhetische Visualisierungskonzeption von Designern erarbeitet wurde. Das Lehrwerk enthält sehr viele Bilder unterschiedlichster Bildarten zu den verschiedenen Themen. Allerdings werden den Lehrenden in den sehr schmalen „Unterrichtsbegleitern" viel zu wenig Hinweise zu den Potenzen und zum methodischen Arbeiten mit den Bildern gegeben.

4 Stichwörter wie Lernerautonomie, Lernerselbstevaluation, Lernstrategien, Metakognition, neue Rolle des Fremdsprachenlehrers u.a. belegen diese Entwicklung.

5 vgl. z.B. Maturana und Varala (1987); Schmidt, S.J.(Hrsg.) (1990): *Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung.* Frankfurt a.M.

6 Kognition umfasst Prozesse der Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, des Denkens, des Gedächtnisses, der Sprache. (vgl. z. B. Banyard et al. 1995, Schwarz 1992)

7 Weidenmanns Untersuchungen berücksichtigen darstellende Bilder, woraus sich gewisse Einschränkungen in der Anwendbarkeit, vor allem auch im pädagogischen Kontext ergeben.

8 Ballstaedt (1995b:63ff.) erarbeitet ein dreistufiges Modell mit präattentiver Verarbeitung (automatische, nicht willentliche Verarbeitung), attentiver Verarbeitung (aktive Exploration der visuellen Vorlage) sowie elaborativer Verarbeitung (Ebene der Interpretation) , wobei er die Bedeutung verbaler Instruktionen für die Gerichtetheit und Aktivität der Verarbeitung betont.

9 Das kollektive Gedächtnis wird als eine Art Archiv des Wissens und der Erfahrungen von Generationen verstanden. (vgl. Bolten 2003:33ff.)

10 Auch Knapp und Knapp-Potthoff nennen zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen, die Konzepte und Prozesse des Interkulturellen aufgreifen, und betonen, dass aufgrund der Aspektvielfalt mit dem Begriff der interkulturellen Kommunikation häufig sehr Unterschiedliches bezeichnet wird (1990:63ff.).

11 Authentisch bezieht sich auf Bilder, die nicht für Lehr- oder Lernkontexte produziert wurden.

12 Der Begriff „Tabu“ ist polynesischer Herkunft („ta pu“), könnte mit „heilige Scheu“ übersetzt werden und umfasst die Eigenschaften heilig, geweiht einerseits sowie unheimlich, gefährlich, verboten, unrein andererseits (Trad 2001:21).