VISUALISIERUNG IN DEN REGIONAL ERSTELLTEN KOMMUNIKATIVEN DAF-LEHRWERKEN

Filiz İlknur Cuma

Hacettepe Universität Institut für Sozialwissenschaften
Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Inauguraldissertation

Ankara, 2005

KABUL VE ONAY

Filiz İlknur Cuma tarafından hazırlanan "Visualisierung in den regional erstellten kommunikativen DaF-Lehrwerken" başlıklı bu çalışma, 26.09.2005 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ayten GENÇ (Başkan- Danışman)

Prof. Dr. Hüseyin SALIHOĞLU

Prof. Dr. Nuran ÖZYER

Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ

Yard. Doç. Dr. Bengül ÇETİNTAŞ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Nuran ÖZYER
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒ Tezimin .....yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

13.10.2005

Filiz İlknur CUMA

ÖZET

CUMA, Filiz İlknur. Visualisierung in den regional erstellten kommunikativen DaF-Lehrwerken, doktora tezi, Ankara, 2005.

Görselliğin eğitim-öğretimdeki öneminin yadsınamaz oluşu bilimsel verilerle ortaya konulmuştur. Ders kitaplarının aynı zamanda göze hitap edecek şekilde tasarlanması motivasyonu arttırmakla beraber algılamayı da olumlu yönde etkilemektedir. Görsel ögelerin özellikle yabancı dil ders kitaplarında kullanılması kültürel faktörlerin aktarımı bağlamında da önemli olup toplumların birbirlerini anlamaları, tanımaları ve iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle görselliğin yabancı dil öğretiminde ve ders kitaplarının geliştirilmesinde sadece dekoratif niteliği ile değil işlevsel açıdan da değerlendirilmesi gerekmektedir.

Beş bölümden oluşan bu çalışmanın giriş kısmında, Almanya ve Türkiye'de Almancanın yabancı dil olarak öğretiminde görselliği işleyen araştırmalar incelenerek tezin uygulama bölümünde izlenecek olan araştırma yöntemi açıklanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde, geçmişten günümüze gelen kuramsal bilgiler ışığında görselliğin eğitim-öğretimle ilişkisi ele alınmış ve bu veriler bağlamında söz konusu ders kitaplarının analizinde üzerinde durulacak noktalar tespit edilmiştir.

İkinci bölümde, görselliğin temel nitelikleri çerçevesinde görsel algılamanın gerçekleşmesi ve resim türlerinin insan psikolojisine etkileri incelenmiş; görsel öğelerin yabancı dil edinimindeki önemi ve uygulanması üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölümde ise, görselliğim yabancı dil ders kitaplarındaki işlevi değerlendirilerek resim-metin ilişkisi ile resimlerin algılanmasında kültürel unsurların etkisi üzerinde durulmuştur.

Tezin asıl kısmı olan analiz bölümü, çalışmanın dördüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde Hallo Kinder!, Lern Mit Uns 1,2,3 ve 4 adlı Almanca ders kitapları görsellik bağlamında değerlendirilmiş; söz konusu ders kitaplarındaki resimlerin incelenmesi amacıyla bilimsel verilere dayanılarak ölçütler saptanmıştır. Bu ölçütler resimlerin işlevi, resimlerin yabancı dil eğitimindeki önemi, türleri, makrotipografik tasarımı, kültürel özellikleri ve hedef kitlenin yaş ortalamasına uygunluğudur.

Ülkemizde yerel nitelikte yazılan Almanca ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik ölçütlerin geliştirilmesi ve bu ölçütler çerçevesinde günümüzde ülkemiz okullarının birinci yabancı dil olarak Almanca derslerinde kullanılan Almanca ders kitaplarının incelendiği bu çalışmanın Almanca ders kitabı yazarlarına; ayrıca öğretim aşamasında öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Görsellik, Almanca ders kitapları, resimle-öğrenme, görme becerileri, görsel algılama.

ABSTRACT

CUMA, Filiz İlknur. Visualization in regional communicative German coursebooks, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2005.

Scientific data have proved that the importance of visualization in the teaching and learning process is undeniable. The design of coursebooks to catch the eye is increasing both the motivation and perception in a positive way. The use of visual materials in foreign language coursebooks is an aid for nations to recognize, understand and communicate with each other, and transfer cultural factors. Therefore, the use of visualization in foreign language education and the development of coursebooks should not only be assessed through decorative quality but also with functional use.

In the introduction part of this dissertation, studies on visualization have been investigated in order to explain the research method used in the data analysis chapter.

In the first chapter of this study, the relationship between visualization and foreign language education is treated under the light of theoretical data, and with the results of these data the focal points in the analysis of coursebooks are determined.

In the second chapter, the basic factors, perception, visual perception and the effects of picture types on human psychology are examined, and the importance of visual materials in foreign language acquisition and use is highlighted.

In the third chapter, the function of visualization in coursebooks is evaluated by focusing on the effects of cultural factors and the relationship between picture-text and picture perception.

In the main part, the fourth chapter, the German coursebooks Hallo Kinder! Lern Mit Uns 1, 2, 3 and 4 are evaluated through visualization. Criteria are determined by the use of scientic data in order to examine the pictures. These criteria consist of the functions of the pictures, the importance of pictures in foreign language education, their types,

their macro-typographic design, their cultural characteristics and the average age of the target group.

In sum, it is aimed that this study will aid the writers of the German coursebooks, as well as the teachers.

Key Words

Visualization, German coursebooks, learning with pictures, visual skills, visual perception.

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

Özet.....i
Abkürzungsverzeichnis.....ix
Abbildungsverzeichnis.....x
Tabellenverzeichnis.....xxii
Vorwort.....xxiii

Einführung.....1
Forschungsstand.....4
Forschungsmethode.....11

I. Visualisierung als ein didaktisches Element.....15
1. Begriffsbestimmung.....15
1.1. Geschichtlicher Hintergrund der Medien im Unterricht.....18
1.2. Visualisierungsfunktionen und ihre Ziele.....20
1.2.1. Visualisierungsfunktionen.....20
1.2.2. Visualisierungsfunktion im FSU.....22
1.2.3. Visualisierungsziele.....27
1.2.4. Farbwahrnehmung.....30
1.2.4.1. Psychologische Bedeutung.....30
1.2.4.2. Hervorhebende und strukturierende Bedeutung.....31
1.2.4.3. Schriftauswahl.....31
1.2.4.4. Gestaltpsychologie.....32

II. Grundlagen der Visualisierung.....34
1. Biologische Grundlagen der Visualisierung.....34
2. Didaktische Grundlagen der Visualisierung.....36
2.1. Darstellungsformen der didaktischen Visualisierung.....37
2.1.1. Die Bildtypen.....37
2.1.1.1. Abbilder.....37

2.1.1.2. Analoge Bilder.....44
2.1.1.3. Logische Bilder.....46
2.2. Die Bildverstehensprozesse.....51
2.2.1. Bildverstehen im Lernprozess.....53
2.2.2. Bildverstehensmodell.....55
3. Gedächtnispsychologische Grundlagen der Visualisierung.....65
3.1. Die Gedächtnispsychologie.....66
3.2. Die Funktion des Gehirns im Lernprozess.....68
4. Psychologische Grundlagen der Visualisierung im Lernprozess.....70
4.1. Die pädagogische Funktion des Bildes.....70
4.2. Das Bild als ein technisches Mittel.....71
4.3. Die Wahrnehmung.....71
4.4. Die visuelle Wahrnehmung.....73

III. Das Bild als Visualisierungsmedium in den Lehrwerken.....75
1. Medien im FSU.....77
2. Funktion von Bildern in den Lehrwerken.....78
3. Bild- und Textbezug.....84
4. Kulturell geprägte Wahrnehmung von Bildern.....85

IV. Grundlagen und Analyse der Visualisierung in den regional erstellten DaF-Lehrwerken *Hallo Kinder!*, *Lern Mit Uns 1,2,3* und *Lern Mit Uns 4*.....92

1. Kriterien für die Bildbeurteilung.....93
1.1. Das Kriterium der Bildfunktion.....95
1.1.1. Motivierende Funktion der Bilder.....96
1.1.2. Mnemotechnische Funktion der Bilder.....98
1.1.3. Sprachkompetenzfördernde Funktion der Bilder.....100
1.1.3.1. Bilder als Sprachanlass.....100
1.1.3.2. Bilder als Schreibanlass.....101
1.1.3.3. Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen mit Bildern.....103
1.2. Bildliche Darstellungen in den Lehrwerken und ihre Didaktisierung.....105

1.2.1. Bildtypen.....106
1.2.2. Deutigkeit und Offenheit des dargestellten Bildes.....107

1.3. Makro- Typografische Gestaltung.....112
1.4. Visualisierung der Kultur und Landeskunde.....113
1.5. Angemessenheit der Bilder 116
2. Analyse der Visualisierung in *Hallo Kinder!* für den Primarbereich.....117
2.1. Lehrwerkkonzepte und Aufbau von *Hallo Kinder!*.....117
2.2. Analyse von *Hallo Kinder!* nach den Beurteilungskriterien der Visualisierung.....121
2.2.1. Das Kriterium der Bildfunktion in *Hallo Kinder!*.....121
2.2.1.1. Motivierende Funktion der Bilder.....122
2.2.1.2. Mnemotechnische Funktion der Bilder.....132
2.2.1.3. Die Sprachkompetenzfördernde Funktion der Bilder..138
2.2.1.3.1. Bilder als Sprechanlass.....138
2.2.1.3.2. Bilder als Schreibanlass.....140
2.2.1.3.3. Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen mit Bildern.....144
2.2.2. Bildliche Darstellung in dem Lehrwerk *Hallo Kinder!* und ihre Didaktisierung.....147
2.2.2.1. Bildtypen.....147
2.2.2.2. Deutigkeit und Offenheit des dargestellten Bildes.....152
2.2.3. Makro- typografische Gestaltung der Bilder in dem Lehrwerk *Hallo Kinder!*.....154
2.2.4. Visualisierung der Kultur und Landeskunde in *Hallo Kinder!*....159
2.2.5. Angemessenheit der Bilder in dem Lehrbuch *Hallo Kinder!*.....162
3. Bewertung des regionalen DaF- Lehrwerks *Hallo Kinder!* im Hinblick der Visualisierung.....163
4. Analyse der Visualisierung in *Lern Mit Uns 1, 2* und *3* für den Primarbereich.....167
4.1. Lehrwerkkonzepte und Aufbau von *Lern Mit Uns 1, 2* und *3*.....167
4.2. Analyse von *Lern Mit Uns 1, 2* und *3* nach den Beurteilungskriterien der Visualisierung.....174

4.2.1. Das Kriterium der Bildfunktion in LMU 1, 2 und 3.....174
4.2.1.1. Motivierende Funktion der Bilder.....174
4.2.1.2. Mnemotechnische Funktion der Bilder.....188
4.2.1.3. Sprachkompetenzfördernde Funktion der Bilder.....194
4.2.1.3.1. Bilder als Sprechanlass.....194
4.2.1.3.2. Bilder als Schreibanlass.....201
4.2.1.3.3. Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen mit Bildern.....208
4.2.2. Bildliche Darstellung und ihre Didaktisierung in LMU 1, 2 und 3.....213
4.2.2.1. Bildtypen.....213
4.2.2.2. Deutigkeit und Offenheit des dargestellten Bildes.....226
4.2.3. Makrotypografische Gestaltung in LMU 1, 2 und 3.....231
4.2.4. Visualisierung der Kultur und Landeskunde in LMU 1, 2 und 3.....239
4.2.5. Angemessenheit der Bilder in LMU 1, 2 und 3.....244
5. Bewertung der regionalen DaF-Lehrwerke LMU 1, 2 und 3 im Hinblick der Visualisierung.....249
6. Analyse der Visualisierung in *Lern Mit Uns 4* für den Sekundarbereich.....253
6.1. Lehrwerkkonzepte und Aufbau von *Lern Mit Uns 4*.....253
6.2. Analyse von *Lern Mit Uns 4* nach den Beurteilungskriterien der Visualisierung.....257
6.2.1. Das Kriterium der Bildfunktion in LMU 4.....257
6.2.1.1. Motivierende Funktion der Bilder.....257
6.2.1.2. Mnemotechnische Funktion der Bilder.....265
6.2.1.3. Sprachkompetenzfördernde Funktion der Bilder.....269
6.2.1.3.1. Bilder als Sprechanlass.....269
6.2.1.3.2. Bilder als Schreibanlass.....274
6.2.1.3.3. Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen mit Bildern.....278
6.2.2. Bildliche Darstellung und ihre Didaktisierung in LMU 4.....281
6.2.2.1. Bildtypen.....281

6.2.2.2. Deutigkeit und Offenheit des dargestellten Bildes.....287
6.2.3. Makrotypografische Gestaltung in LMU 4.....289
6.2.4. Visualisierung der Kultur und Landeskunde in LMU 4.....294
6.2.5. Angemessenheit der Bilder in LMU 4.....298
7. Bewertung der regionalen DaF-Lehrwerke LMU 4
im Hinblick der Visualisierung.....300
V. Schlussbetrachtung.....304
Bibliographie.....321
Anhang: Leitfragenkatalog zur Beurteilung von Visualisierung
in DaF-Lehrwerken.....335

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

FSU = Fremdsprachenunterricht

DaF = Deutsch als Fremdsprache

LB = Lehrbuch

SAH = Schülerarbeitsheft

LHB = Lehrerhandbuch

LMU = Lern Mit Uns

HK = Hallo Kinder!

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

I. Visualisierung als ein didaktisches Element

Abbildung 1.1 26

II. Grundlagen der Visualisierung

1. Biologische Grundlagen der Visualisierung

Abbildung 1.1 35

2. Didaktische Grundlagen der Visualisierung

Abbildung 2.1. 39

Abbildung 2.2. 40

Abbildung 2.3. 40

Abbildung 2.4. 41

Abbildung 2.5. 41

Abbildung 2.6. 42

Abbildung 2.7. 42

Abbildung 2.8. 42

Abbildung 2.9. 43

Abbildung 2.10. 44

Abbildung 2.11. 48

Abbildung 2.12. 48

Abbildung 2.13. 48

Abbildung 2.14. 48

Abbildung 2.15. 49

IV. Grundlagen und Analyse der Visualisierung in den regional erstellten DaF-Lehrwerken Hallo Kinder!, Lern Mit Uns 1, 2, 3 und 4

2. Analyse der Visualisierung in Hallo Kinder! für den Primarbereich

Abbildung 2.1. 118

Abbildung 2.2. 118

Abbildung 2.3. 123

Abbildung 2.4. 124

Abbildung 2.5. 124-161
Abbildung 2.6. 126
Abbildung 2.7. 127
Abbildung 2.8. 127
Abbildung 2.9. 127
Abbildung 2.10. 128
Abbildung 2.11. 129
Abbildung 2.12. 129
Abbildung 2.13. 130
Abbildung 2.14. 130
Abbildung 2.15. 131
Abbildung 2.16. 131
Abbildung 2.17. 131
Abbildung 2.18. 132
Abbildung 2.19. 132
Abbildung 2.20. 133
Abbildung 2.21. 133
Abbildung 2.22. 133
Abbildung 2.23. 133
Abbildung 2.24. 134
Abbildung 2.25. 134
Abbildung 2.26. 134
Abbildung 2.27. 134
Abbildung 2.28. 136
Abbildung 2.29. 136
Abbildung 2.30. 136
Abbildung 2.31. 136
Abbildung 2.32. 137
Abbildung 2.33. 137
Abbildung 2.34. 137
Abbildung 2.35. 138
Abbildung 2.36. 138

Abbildung 2.37. 139
Abbildung 2.38. 139
Abbildung 2.39. 139
Abbildung 2.40. 139
Abbildung 2.41. 140
Abbildung 2.42. 140
Abbildung 2.43. 141
Abbildung 2.44. 141-161
Abbildung 2.45. 142
Abbildung 2.46. 143
Abbildung 2.47. 143
Abbildung 2.48. 143
Abbildung 2.49. 143
Abbildung 2.50. 144
Abbildung 2.51. 145
Abbildung 2.52. 145
Abbildung 2.53. 145
Abbildung 2.54. 146
Abbildung 2.55. 147
Abbildung 2.56. 149
Abbildung 2.57. 149-161
Abbildung 2.58. 150
Abbildung 2.59. 150
Abbildung 2.60. 151
Abbildung 2.61. 151
Abbildung 2.62. 151
Abbildung 2.63. 155
Abbildung 2.64. 155
Abbildung 2.65. 155
Abbildung 2.66. 156
Abbildung 2.67. 157
Abbildung 2.68. 159

Abbildung 2.69. 160

4. Analyse der Visualisierung in Lern Mit Uns 1, 2 und 3 für den Primarbereich

Abbildung 4.1. 175
Abbildung 4.2. 175
Abbildung 4.3. 175
Abbildung 4.4. 175
Abbildung 4.5. 175
Abbildung 4.6. 176
Abbildung 4.7. 176
Abbildung 4.8. 176
Abbildung 4.9. 177
Abbildung 4.10. 177
Abbildung 4.11. 177
Abbildung 4.12. 177
Abbildung 4.13. 177
Abbildung 4.14. 177
Abbildung 4.15. 178
Abbildung 4.16. 178
Abbildung 4.17. 178
Abbildung 4.18. 179
Abbildung 4.19. 179
Abbildung 4.20. 179
Abbildung 4.21. 180
Abbildung 4.22. 180
Abbildung 4.23. 181
Abbildung 4.24. 182
Abbildung 4.25. 182
Abbildung 4.26. 183
Abbildung 4.27. 184
Abbildung 4.28. 185
Abbildung 4.29. 185
Abbildung 4.30. 185

Abbildung 4.31. 186
Abbildung 4.32. 186
Abbildung 4.33. 187
Abbildung 4.34. 187
Abbildung 4.35. 187
Abbildung 4.36. 187
Abbildung 4.37. 188
Abbildung 4.38. 188
Abbildung 4.39. 188
Abbildung 4.40. 188
Abbildung 4.41. 189
Abbildung 4.42. 189
Abbildung 4.43. 189
Abbildung 4.44. 189
Abbildung 4.45. 189
Abbildung 4.46. 190
Abbildung 4.47. 191
Abbildung 4.48. 191
Abbildung 4.49. 191
Abbildung 4.50. 192
Abbildung 4.51. 193
Abbildung 4.52. 193
Abbildung 4.53. 193
Abbildung 4.54. 193
Abbildung 4.55. 193
Abbildung 4.56. 195
Abbildung 4.57. 196
Abbildung 4.58. 196
Abbildung 4.59. 197
Abbildung 4.60. 198-228
Abbildung 4.61. 199
Abbildung 4.62. 199

Abbildung 4.63. 199
Abbildung 4.64. 199
Abbildung 4.65. 199
Abbildung 4.66. 199
Abbildung 4.67. 200
Abbildung 4.68. 200
Abbildung 4.69. 200
Abbildung 4.70. 202
Abbildung 4.71. 202
Abbildung 4.72. 203
Abbildung 4.73. 203
Abbildung 4.74. 204
Abbildung 4.75. 204
Abbildung 4.76. 204
Abbildung 4.77. 205
Abbildung 4.78. 205
Abbildung 4.79. 205
Abbildung 4.80. 206
Abbildung 4.81. 207
Abbildung 4.82. 207
Abbildung 4.83. 208
Abbildung 4.84. 208
Abbildung 4.85. 208
Abbildung 4.86. 209
Abbildung 4.87. 209
Abbildung 4.88. 210
Abbildung 4.89. 211
Abbildung 4.90. 211
Abbildung 4.91. 211
Abbildung 4.92. 212
Abbildung 4.93. 212
Abbildung 4.94. 214

Abbildung 4.95. 214
Abbildung 4.96. 214
Abbildung 4.97. 216
Abbildung 4.98. 219
Abbildung 4.99. 219
Abbildung 4.100. 219
Abbildung 4.101. 220
Abbildung 4.102. 221
Abbildung 4.103. 221
Abbildung 4.104. 221
Abbildung 4.105. 221
Abbildung 4.106. 221
Abbildung 4.107. 221
Abbildung 4.108. 223
Abbildung 4.109. 224
Abbildung 4.110. 224
Abbildung 4.111. 224
Abbildung 4.112. 226
Abbildung 4.113. 226
Abbildung 4.114. 226
Abbildung 4.115. 227
Abbildung 4.116. 227
Abbildung 4.117. 227
Abbildung 4.118. 227
Abbildung 4.119. 227
Abbildung 4.120. 227
Abbildung 4.121. 229
Abbildung 4.122. 230
Abbildung 4.123. 231
Abbildung 4.124. 231
Abbildung 4.125. 231
Abbildung 4.126. 233

Abbildung 4.127. 233
Abbildung 4.128. 233
Abbildung 4.129. 233
Abbildung 4.130. 234
Abbildung 4.131. 234
Abbildung 4.132. 234
Abbildung 4.133. 235
Abbildung 4.134. 235
Abbildung 4.135. 235
Abbildung 4.136. 235
Abbildung 4.137. 235
Abbildung 4.138. 236
Abbildung 4.139. 237
Abbildung 4.140. 239
Abbildung 4.141. 239
Abbildung 4.142. 239
Abbildung 4.143. 239
Abbildung 4.144. 239
Abbildung 4.145. 239
Abbildung 4.146. 240
Abbildung 4.147. 240
Abbildung 4.148. 241
Abbildung 4.149. 241
Abbildung 4.150. 241
Abbildung 4.151. 242
Abbildung 4.152. 242
Abbildung 4.153. 242
Abbildung 4.154. 243
Abbildung 4.155. 245
Abbildung 4.156. 245
Abbildung 4.157. 245
Abbildung 4.158. 245

Abbildung 4.159. 246
Abbildung 4.160. 246
Abbildung 4.161. 246
Abbildung 4.162. 246
Abbildung 4.163. 246
Abbildung 4.164. 247
Abbildung 4.165. 247
6. Analyse der Visualisierung in Lern Mit Uns 4 für den Sekundarbereich
Abbildung 6.1. 254
Abbildung 6.2. 254
Abbildung 6.3. 255
Abbildung 6.4. 255
Abbildung 6.5. 255
Abbildung 6.6. 255
Abbildung 6.7. 258
Abbildung 6.8. 258
Abbildung 6.9. 259
Abbildung 6.10. 259
Abbildung 6.11. 259
Abbildung 6.12. 259
Abbildung 6.13. 259
Abbildung 6.14. 260
Abbildung 6.15. 260
Abbildung 6.16. 260
Abbildung 6.17. 261
Abbildung 6.18. 261
Abbildung 6.19. 261
Abbildung 6.20. 262
Abbildung 6.21. 262
Abbildung 6.22. 263
Abbildung 6.23. 263
Abbildung 6.24. 263

Abbildung 6.25. 263
Abbildung 6.26. 263
Abbildung 6.27. 264
Abbildung 6.28. 264
Abbildung 6.29. 265
Abbildung 6.30. 265
Abbildung 6.31. 266
Abbildung 6.32. 266
Abbildung 6.33. 266
Abbildung 6.34. 267
Abbildung 6.35. 267
Abbildung 6.36. 267
Abbildung 6.37. 267
Abbildung 6.38. 267
Abbildung 6.39. 267
Abbildung 6.40. 268
Abbildung 6.41. 268
Abbildung 6.42. 268
Abbildung 6.43. 268
Abbildung 6.44. 269
Abbildung 6.45. 269
Abbildung 6.46. 269
Abbildung 6.47. 270
Abbildung 6.48. 270
Abbildung 6.49. 271
Abbildung 6.50. 271
Abbildung 6.51. 272
Abbildung 6.52. 272
Abbildung 6.53. 272
Abbildung 6.54. 272
Abbildung 6.55. 272
Abbildung 6.56. 273

Abbildung 6.57. 273
Abbildung 6.58. 273
Abbildung 6.59. 273
Abbildung 6.60. 274
Abbildung 6.61. 274
Abbildung 6.62. 275
Abbildung 6.63. 275
Abbildung 6.64. 275
Abbildung 6.65. 275
Abbildung 6.66. 276
Abbildung 6.67. 276
Abbildung 6.68. 276
Abbildung 6.69. 276
Abbildung 6.70. 276
Abbildung 6.71. 276
Abbildung 6.72. 277
Abbildung 6.73. 277
Abbildung 6.74. 277
Abbildung 6.75. 278
Abbildung 6.76. 278
Abbildung 6.77. 278
Abbildung 6.78. 278
Abbildung 6.79. 278
Abbildung 6.80. 279
Abbildung 6.81. 279
Abbildung 6.82. 279
Abbildung 6.83. 279
Abbildung 6.84. 279
Abbildung 6.85. 280
Abbildung 6.86. 280
Abbildung 6.87. 280
Abbildung 6.88. 280

Abbildung 6.89. 282
Abbildung 6.90. 283
Abbildung 6.91. 283
Abbildung 6.92. 285
Abbildung 6.93. 285
Abbildung 6.94. 285
Abbildung 6.95. 285
Abbildung 6.96. 285
Abbildung 6.97. 286
Abbildung 6.98. 286
Abbildung 6.99. 289
Abbildung 6.100. 291
Abbildung 6.101. 291
Abbildung 6.102. 293
Abbildung 6.103. 293
Abbildung 6.104. 297
Abbildung 6.105. 297

TABELLENVERZEICHNIS

II. Grundlagen der Visualisierung

3. Gedächtnispsychologische Grundlagen der Visualisierung

Tabelle 3.1. 69

IV. Grundlagen und Analyse der Visualisierung in den regional erstellten DaF-Lehrwerken Hallo Kinder!, Lern Mit Uns 1,2,3 und 4.

2. Analyse der Visualisierung in Hallo Kinder! für den Primarbereich

Tabelle 2.1. 119

Tabelle 2.2. 148

4. Analyse der Visualisierung in Lern Mit Uns 1,2 und 3 für den Primarbereich

Tabelle 4.1. 192

Tabelle 4.2. 217

Tabelle 4.3. 217

Tabelle 4.4. 217

Tabelle 4.5. 225

Tabelle 4.6. 225

Tabelle 4.7. 225

Tabelle 4.8. 244

6. Analyse der Visualisierung in Lern Mit Uns 4 für den Sekundarbereich

Tabelle 6.1. 282

Tabelle 6.2. 296

VORWORT

Die Visualisierung hat sich in den DaF-Lehrwerken stark verbreitet, so dass der geschriebene Textanteil häufig durch visuelle Elemente verdrängt wird. Die Ausweitung des visuellen Elements in DaF-Lehrwerken führt zur Erneuerung der Fremdsprachendidaktik und –methodik.

Diese zentrale Rolle der Visualisierung bedürftig die Bildlesefähigkeit der Lernenden. Es ist aber in großen Maßen ungeklärt geblieben, worin diese Fähigkeiten bestehen und welche Prinzipien für die Einbeziehung der Bilder in ein Lehrwerk beachtet werden sollte. Um dies zu bestimmen muss vor allem der didaktische Ansatz der Visualisierung im Gegensatz zur Dekoration bevorzugt werden.

Die Visualisierung als ein didaktisches Element kann in jeder Unterrichtsphase eingesetzt werden. Aber dafür sollte die Auswahl, die Anordnung und die Zuordnung der Visualisierungselemente nach einem methodisch-didaktischen Konzept zugerichtet werden. Erst dann kann die Visualisierung als eine motivierende und stimulierende Lernhilfe angesehen werden.

Die wissenschaftlichen Untersuchungen in deutschen Raum zeigen, dass die Visualisierung als ein spezifisches und methodisches Untersuchungsfeld ein wichtiges Interesse gefunden hat. Die Relevanz der Visualisierung für den Fremdsprachenerwerb wird dahingegen in der Türkei nicht ausreichend im methodischen Zyklus hervorgehoben. Die vorliegende Arbeit will versuchen, dieses Lerndefizit mit Mittel einer umfassenden Analyse der regional erstellten DaF-Lehrwerke Hallo Kinder!, Lern Mit Uns 1, 2, 3 und 4 aufzuarbeiten und zur Behebung diese Defizits beizutragen.

Zuletzt ist hier auf den Genusgebrauch der Wörter wie Autor, Lehrer, Schüler hinzuweisen, denn in der vorliegenden Studie wird aus Gründen der Schreibtradition und der Lesbarkeit diese Form nicht verwendet, gemeint sind aber beide Geschlechter.

Schließlich möchte ich meine Betreuerin Frau Prof. Dr. Ayten Genç für ihre fachwissenschaftliche Unterstützung und konstruktiven Hinweise sowie für die Schaffung günstiger Voraussetzungen zur Fertigstellung dieser Arbeit meine aufrichtige Dankbarkeit aussprechen. Des Weiteren danke ich herzlich Frau Dr. Şerife Ünver, die mich in allen Phasen dieser Arbeit unterstützt und ihre Hilfe unumständlich angeboten hat.

EINFÜHRUNG

Es ist unbestritten, dass Visualisierung ein Bereich ist, der sich besonders in den vergangenen Jahren stark vergrößert hat. Diese Feststellung lässt sich leicht beweisen, wenn man Fremdsprachenlehrwerke der verschiedensten Entstehungszeiten zur Hand nimmt und deren Entwicklung betrachtet. An Fremdsprachlehrwerken lässt sich sehr gut verdeutlichen, welchen Raum die Visualisierung einnehmen kann, wenn man sich die Mühe macht, zu zählen, welche bildlichen Darstellungsformen in welcher wie Häufigkeit vorkommen. Das Ergebnis ist erstaunlich. Visualisierung verdrängt mittlerweile den Anteil an geschriebenen Texten. Demzufolge fördern die Bilder in den Lehrwerken besonders die Lesefähigkeit der Lerner, wobei ungeklärt bleibt, worin diese Fähigkeiten bestehen und wie die Visualisierung in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden sollte.

Zielgruppe regionaler Fremdsprachenlehrwerke sind Lerner, die die fremde Sprache außerhalb des Zielsprachenlandes lernen, deshalb sollten ihre Bedürfnisse und Umstände berücksichtigt werden, damit sie zum effektiven Fremdsprachenerwerb angeleitet werden können. Die heutzutage in den Schulen angebotenen regionalen DaF-Lehrwerke, *Hallo Kinder!* (HK), *Lern mit uns* (LMU) 1, 2, 3 und *LMU* 4, die sich an die Schüler der Klasse 4 bis 8 im Primar- und Sekundarbereich richten, bilden die Basis der vorliegenden Studie. Alle diese Lehrwerke sind reichlich visualisiert und somit leisten sie einen geeigneten Forschungsraum für die Analyse.

Man hat schon seit langem erkannt, dass der sprachgebundene Unterricht durch die Vertrautheit der Bilder ergänzt werden soll. Aber dafür steht keine allgemein anerkannte wissenschaftliche Analyse zur Verfügung. Weidenmann (1988) informiert, dass man nur wenig Kenntnis darüber hat, wie Bilder bearbeitet werden. Die Unterrichtswissenschaft versucht auf empirischem Wege, die Wirksamkeit von Bildern im Lernprozess zu erfassen. Die Kognitionspsychologie, die sich in den letzten Jahren neben Verstehen und Verarbeiten von Texten auch dem Thema „Bild" widmet, hat wichtige Untersuchungen vorgelegt. Es gibt auch andere Disziplinen, die das Bild als Untersuchungsbereich einbeziehen. Aber keiner dieser Disziplinen konzentriert sich in

erster Linie auf die didaktischen Funktionen der Bilder. Außerdem sind aus der Perspektive der didaktischen Funktion von Visualisierung die regional erstellten DaF-Lehrwerke nicht einbezogen worden. Diese Erkenntnisse waren ausschlaggebend für die vorliegende Studie mit dem Forschungsthema *Visualisierung*. Diese Arbeit will die Visualisierung als ein didaktisches Element nicht nur theoretisch beschreiben, sondern Untersuchungsresultate auf die Praxis beziehen und somit Folgerungen für Lehrwerkautoren anbieten.

Die Studie besteht insgesamt aus sechs Kapiteln. Dieser Einführung folgt eine eingehende Beschreibung des derzeitigen Forschungsstandes, wobei die in Deutschland und in der Türkei entstandenen Publikationen und wissenschaftlichen Resultate zur Visualisierung und Visualisierung als ein didaktisches Element miteinbezogen werden. Danach wird die Forschungsmethode der vorliegenden Arbeit erläutert.

Im ersten Kapitel wird der Versuch einer Begriffsbestimmung im Hinblick der wissenschaftlichen Daten unternommen und es wird dem geschichtlichen Hintergrund des Begriffs nachgegangen. Dieses Kapitel beinhaltet auch die theoretischen Grundlagen der Visualisierung. Welche Funktion die Visualisierung allgemein hat und welche Wirkungskraft sie im Fremdsprachenunterricht haben kann, wird in diesem Kapitel erörtert.

Das zweite Kapitel bezieht sich auf die Grundlagen der Visualisierung. Es handelt sich um die biologischen, didaktischen und die gedächtnispsychologischen Grundlagen der Visualisierung. Die Rolle der Augen beim Wahrnehmen, die einzelnen Bildtypen und psychologischen Grundlagen der Visualisierung werden beschrieben.

Das dritte Kapitel befasst sich mit dem theoretischen Analyseverfahren der Bilder und welche Funktionen die Bilder in den Lehrwerken haben. Außerdem werden die visuellen Elemente in den DaF-Lehrwerken bewertet. Mit der Analyse der Lehrwerke *Hallo Kinder!*, *LMU 1, 2, 3* und *4* im Hinblick der Visualisierung wird die Studie im vierten Kapitel weitergeführt. Dieses Kapitel bildet den Hauptpunkt der Arbeit, weil es die Beurteilungskriterien, nach denen die Visualisierung in den Lehrwerken praktiziert,

beinhaltet. Nach der Analyse des entsprechenden Lehrwerks wird die Bewertung der Analyseergebnisse besprochen und schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst. Im Anhang befindet sich der Leitfragenkatalog zur Beurteilung von Visualisierung in regional erstellten DaF-Lehrwerken.

Die Studie beinhaltet neben wissenschaftlichen Erkenntnissen, Vorschläge und Anregungen zu visuell unterstütztem DaF-Unterricht und praxisbezogener Auftakt in der Türkei, weitere Vorschläge, die für Forschungen richtungweisend sein können.

FORSCHUNGSSTAND

In den wissenschaftlichen Untersuchungen trifft man auf unterschiedliche Definitionen des Begriffs *Visualisierung*. Allgemein wird unter diesem Begriff *Abbildung*, *Grafik*, *Schaubild*, *Bild*, *Veranschaulichung* und *Illustration* verstanden. Dies führt zu einem Begriffspluralismus. Viele Wissenschaftler sind zwar der Meinung, dass die Visualisierung das Lernen und Lehren mannigfaltig fördert und Vorteile für den Unterricht leistet, aber ein allgemein gültiges Begriffsverständnis ist weder von den Praktikern, noch von den Wissenschaftlern anerkannt worden. Trotzdem sind sie der Meinung, dass es als eine Abbildung der realen Umwelt, als ein Ersatz der vermittelten Vorstellung und als eine Repräsentation von Gegenständen betrachtet werden kann (vgl. Stary 1997, S. 8, Reinfried 1992, S. 25-26). Für die Visualisierung ist das Zeichen der eigentliche Ausgangspunkt. In dem Fremdsprachenunterricht sollte man die Visualisierung im engeren Sinne verstehen. Im engeren Zusammenhang werden unter Visualisierung nur zwei Zeichentypen verstanden. Diese sind ikonische und symbolische Zeichen, die in dieser Studie im Zusammenhang mit der Visualisierung in regional erstellten DaF Lehrwerken betrachtet werden.

Der Einsatz des Bildes im Fremdsprachenunterricht fängt mit Comenius an. Die Einbeziehung von Gegenständen und von Bildern im Sprachunterricht ist auf Comenius *Spracherwerbstheorie* zurück zu führen. Comenius vertrat die Position, dass man mit vielen Sinnen die fremde Sprache viel leichter erwerben kann als nur mit einem Sinnesorgan (vgl. Reinfried 1992, S. 236).

Bernd Weidenmann, einer der wichtigsten Wissenschaftler, der sich im visuellen Bereich auf das Bild als Grundelement konzentriert, untersucht auf seinem wissenschaftlichen Gebiet vor allem das Bildverstehen und die psychologische Wirkung des Bildes auf die Lerner. Aber wie die Bilder im didaktischen Bereich einbezogen werden können und welche Vor- und Nachteile sie dabei haben, liegt nicht direkt in seinem wissenschaftlichen Interesse. In seinem Werk *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern* (1988) ist sein Ausgangspunkt die Grundlage der

psychologischen Annehmung eines visuellen Elements und was passieren kann, wenn ein Schüler nicht sieht, was er sehen soll. Er ist der Meinung, dass die bisherigen Kenntnisse aus der Pädagogik, Unterrichtswissenschaft, pädagogische Psychologie, Wahrnehmungspsychologie, Kunstpsychologie und Semiotik stammen. Trotz dieser Vielfalt der Forschungsrichtungen ist Weidenmann der Meinung, dass es kaum zu einer interdisziplinären Untersuchung gekommen ist. Außerdem verteidigt er die Position, dass die kognitive Psychologie wie keine andere für die Analyse von Bildverarbeitungsprozess geeignet ist. Er kritisiert die traditionelle Unterrichtsforschung, weil sie sich nur auf ein Wirkungsmodell konzentriert, das aus einem Bild und aus einem Text besteht, wobei das Bild auf den Text einen Effekt hat. In seiner Studie werden die Entfaltungsmöglichkeiten des Betrachters reduziert wie auch das Material (Wörter, Bilder) und die Orientierungsaufgabe (Suchen, Erkennen, Benennen). Weidemanns Auffassung bewegt sich im theoretischen Rahmen und liegt sehr weit von der Praxis entfernt. Seine wichtigsten theoretischen Erkenntnisse, wie z.B. Verstehen im Paradigma der Informationsverarbeitung, das erweiterte Verstehensmodell, verstehenspsychologisch bedeutsame Merkmale von Bildern und psychologische Grundlagen für eine Optimierung des Lerners mit Bildern leisten wichtige Förderungen für Wissenschaftler, die sich für die Visualisierung interessieren, wie es teilweise auch bei der vorliegenden Studie der Fall ist. Aber die vorliegende Studie hat die praktische Untersuchung der Bilder zum Ziel, was bei Weidenmann nicht der Fall ist.

Eine andere Studie von Weidenmann (1993) *Wissenserwerb mit Bildern* ist ebenfalls auf das Theoretische begrenzt. Dass die Bilder in unserem visuellen Zeitalter nicht nur als Unterhaltung, sondern auch als Mittel zur Information und zum Wissenserwerb immer wichtiger werden, kann als ein Motto für seine Studie angesehen werden. Weidenmann gelang zu der Auffassung, dass die visuell vermittelte Information besonders widerstandsfähig gegen das Vergessen ist. Er bietet den Bildautoren die Aufgabe, die sich auf die Kodierung der Informationen beziehen, damit die Rezipienten sie vollständig erfassen und produktiv damit arbeiten können. Somit gibt Weidenmann für die Bildautoren einige Informationen. Aber weil das nicht sein eigentliches Forschungsfeld ist, ist nur begrenzt auf diesem Bereich eingegangen worden.

Weidenmann äußert, dass man schon seit langem erkannt hat, dass der einseitige, sprachgebundene Unterricht durch die Lebensnähe der Bilder ergänzt werden muss. Aber diese Erweiterung der technischen Möglichkeiten, Bilder herzustellen, zu übertragen, zu präsentieren steht nach seiner Meinung kein angemessener Fortschritt der wissenschaftlichen Analyse des Lehrers und Lerners mit Bildern gegenüber. Deshalb sind in der Praxis Text-Bild-Widersprüche oder ganz einfach didaktisch schlechte Bilder zu finden. Er weist darauf hin, dass diese Fehler durch mangelnde Lehre des Bildlesens und der Bildherstellung entstehen.

Die Dissertation *Zur Visualisierung von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache* (1990) von Dieter Sturm ist eine ausführliche Studie, die den Bildbegriff, Bildtypologie, Bildverstehensfunktion, Beziehung zwischen Bild und Text, Visualisierung im Hinblick der Kodierung, Lernen, Lehren, Verstehensgegenstand und Situation untersucht. In seiner Arbeit werden alle diese Themen als eine steigende Tendenz bei der Integration des visuellen Elements beobachtet. Er konstatierte das Theoriedefizit bei der Analyse und Erklärung der psychischen Verarbeitung von Bildern. Außerdem stellt er fest, dass vor allem kulturspezifische Bildverstehensmodelle an Erkenntnissen mangeln. Sturms Arbeit beinhaltet aber nicht die Analyse der regional erstellten DaF Lehrwerke. Dabei deutet er darauf hin, dass es interessant und lohnend wäre, im Ausland entwickelte Regionalwerke zu untersuchen. Das Anliegen von Sturms Studie ist es, einen Beitrag zur Verbesserung der Praxis des DaF-Unterrichts zu leisten und Handreichungen für Lehrbuchkritiker, Lehrbuchautoren bzw. Bildmacher und Unterrichtende zu entwickeln. Diese Überlegungen von Sturm waren wichtige Ausgangspunkte für die vorliegende Studie. Demgemäß ist die Absicht der vorliegenden Studie, die regional erarbeiteten DaF-Lehrwerke *Hallo Kinder!*, *Lern Mit Uns 1*, *2*, *3* und *4* im Hinblick auf die wissenschaftlichen Daten zu analysieren.

Dominique Macaire und Wolfram Hosch haben sich mit der Leistung der Bilder im Landeskundenunterricht befasst. Ihr Werk *Bilder in der Landeskunde* (1996) begründet, wie wichtig die Bilder in dem Landeskundenunterricht sind und welche Leistungen sie im Deutschunterricht haben. Außerdem haben sie sich mit den Bildtypen beschäftigt und einige Grundlagen für die Anwendung der Bilder im Unterricht festgelegt. Macaire

und Hosch deuten darauf hin, dass in den letzten Jahren die Bilder in den Lehrwerken bevorzugt werden, während früher die Texte im Vordergrund standen. Nach ihrer Auffassung sind die Bilder in der Gegenwart gleichberechtigte Informationsquellen wie die Texte. Sie geben Informationen über die Einbeziehung der Bilder im Deutschunterricht und deuten darauf hin, dass die gegenwärtigen Methoden zum bildlichen Gestalten des Unterrichtsverlaufs nicht befriedigend sind. Die Auswahl der Bilder, die didaktische Funktion des Bildes, das Lernziel, der methodische Umgang mit den Bildern, Sehgewohnheiten beeinflussen nach Macaire und Hosch den Deutschunterricht beträchtlich. Die Forschungsperspektive von Macaire und Hosch ist zwar hoch interessant, aber ihr Blickwinkel ist nicht umfassend genug. Außerdem konzentrieren sie sich in erster Linie auf die Auswahl der Bilder für den entsprechenden Text, aber wie das Bild selbst als ein Objekt der Prägbarkeit, Motivationsfaktum und Unterrichtsmedium anerkannt werden soll, ist ausgeschlossen worden.

Die Zusammenarbeit von Knerr und Ludwig (1979) *Lernen mit Bildern* konzentriert sich hauptsächlich auf den praktischen Einsatz der Bilder im Primarbereich. Es ist auf Kinder im Kindergarten und in der Grundschule beschränkt. Sie setzen zum ersten Mal die didaktischen, psychologischen und soziologischen Bedingungen der Pädagogik mit Bildern für die Fortbildung um. Dabei konzentrieren sie sich auf die Bilder als grundsätzliches Material des Spielmittels. Es ist eher für die Lehrkräfte im Kindergarten und in der Grundschule angemessen. Die Bilder werden als grundlegende Kommunikationsmittel angesehen. Weil ihre Zielgruppe die Kleinkinder sind, ist es für die vorliegende Studie nicht anwendbar.

Scherling und Schuckall (1992) haben *Mit Bildern Lernen* sich insbesondere auf das Systematisieren der Bildtypen und auf ihre Funktion im Fremdsprachenunterricht konzentriert. Sie beabsichtigen, die Bilder in die Didaktik einzubeziehen. Aber das Bild selbst zu analysieren, wurde ausgeklammert. Ihre Auffassung stützt sich auf drei Anhaltspunkte: Mit bildlichen Möglichkeiten den Unterricht zu gestalten, Sehmaterialien selbstständig zu produzieren und bildliches Materialangebot. Aber die Funktion des visuellen Elements als eigenständiges Informationsmittel und insbesondere die Sehschulung haben sie vernachlässigt.

Welche Vorteile die Arbeit mit visuellen Elementen mitbringt und welche Begebenheiten visualisiert werden können, wird in J. Starys (1997) *Visualisieren* behandelt. Er hat sich mit den Repräsentationsmöglichkeiten für die Didaktik beschäftigt. Starys Auffassung beinhaltet die Funktion und die Möglichkeiten der Visualisierung. Außerdem hat er sich mit visuellen Gestaltungsmöglichkeiten beschäftigt.

Hermann Bertlein (1970) befasst sich in seinem Aufsatz *Das Bild als Unterrichtsmittel* mit der medialen Funktion des Bildes. Bertlein erwähnt, dass das Bild und die bildliche Demonstration im muttersprachlichen Unterricht relevant sind. Er vertritt die Position, dass im Visualisierungsfeld eine Begriffsunsicherheit herrscht und versucht, eine Begriffsbestimmung zwischen *Bildlesen*, *Bildbeschreibung* und *Bildbetrachtung* zu machen. Bertlein Auffassung bezieht sich insbesondere auf den muttersprachlichen Unterricht.

Reinfried Markus (1992) hat die wesentlichen Bildtypen und deren Einsatz im Französischunterricht dokumentiert. In seiner Studie *Das Bild im Fremdsprachenunterricht* ist er der geschichtlichen Entwicklung der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts nachgegangen. Der zeitliche Rahmen seiner Arbeit erstreckt sich von den Anfängen des Französischunterrichts bis zum Jahr 1945. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung der bildbezogenen Anschauungsmethode. Er beabsichtigt mit einer historischen Aufarbeitung für die Forschung einen aktuellen Beitrag zu leisten.

Wie bereits erwähnt, ist die Forschungssituation zum Thema Bildverarbeitung unbefriedigend. Weidenmann (1988) informiert uns darüber, dass man kaum etwas darüber weiß, wie Bilder bearbeitet werden. Die Unterrichtswissenschaft versucht auf empirische Wege, die Wirksamkeit von Bildern im Lernprozess zu erfassen. Aber seine Kriterien werden als enttäuschend bezeichnet. Die Kognitionspsychologie, die in den letzten Jahren neben dem Verstehen und Verarbeiten von Texten auch das Thema *Bild* einbezieht, hat wichtige Untersuchungen vorgelegt. Es gibt auch andere Disziplinen, die das Bild als Untersuchungsfeld eingliedern. Aber keiner dieser Disziplinen konzentriert

sich in erster Linie auf die didaktischen Funktionen der Bilder. Außerdem sind aus dieser Perspektive die regional erstellten DaF-Lehrwerke nicht betrachtet worden.

Die bisher erwähnten Vorgehensweisen untersuchen den Visualisierungsbereich allgemein im theoretischen Zusammenhang, wo aber die Praxis vernachlässigt wird. In den Fremdsprachenlehrwerken sind vor allem Abbilder, Analogie-Bilder und logische Bilder zu sehen, was im Kapitel *Bildtypologie* erläutert wird. Diese Bildtypen treten in den erwähnten Studien nicht in den Vordergrund. Außerdem ist auf das Regionale sehr begrenzt eingegangen worden.

Erst mit der Entwicklung in der Fremdsprachendidaktik und -methodik hat sich das visuelle Element in DaF-Lehrwerken verbreitet. Dabei wurden vor allem neue Inhalte als kulturspezifische, landeskundliche Beziehungen berücksichtigt.

Die Visualisierung als ein unentbehrlicher Faktor für die Steigerung der Konzentration und Motivation wird in den DaF-Lehrwerken in der Türkei zwar sehr häufig benutzt, aber wissenschaftlich ausgerichtete Daten, die sich auf methodische Grundlagen stützen, sind nicht vorhanden.

Ayten Genç (2003) hat sich mit bildlichen Materialien in den DaF-Lehrwerken in der Türkei im Hinblick der landeskundlichen Informationsvermittlung befasst. In ihrem Aufsatz *Lern Mit Uns Adlı Almanca Öğrenci Ders Kitaplarında Özgün Malzemelerle Ülke Bilgisi* konzentriert sie sich auf die Bilder in dem regional erstellten DaF-Lehrwerk *Lern Mit Uns*. Sie vertritt die Position, dass es nützlich ist, mit den landeskundlichen Bildern in den Fremdsprachenlehrwerken eine Vergleichsmöglichkeit zwischen der eigenen und der zielsprachlichen Kultur zu schaffen. In diesen Rahmen analysiert sie das Lehrwerk *Lern Mit Uns* aus der landeskundlichen Perspektive und kommt zu der Auffassung, dass die aktuellen landeskundlichen Bilder in den Lehrwerken die Toleranz der Schüler der zielsprachlichen Kultur gegenüber in großem Maße steigert. Deshalb sollten die Lehrwerke in einem Zeitalter, wo sich die sprachlichen und gesellschaftlichen Normen ständig entwickeln, erneuert werden. In einem anderen Aufsatz *Yerel Ders Kitaplarında Geçmişten Günümüze Görsellik* von

Ayten Genç (2004) wird die soziokulturelle Wirkung in den DaF-Lehrwerken im Hinblick der Visualisierung bewertet. Genç begutachtet in diesem Aufsatz die Entwicklung der regionalen DaF-Lehrwerke seit der Begründung der Türkischen Republik. Dabei beschäftigt sie sich hauptsächlich auf die visuellen Fortschritte in den regionalen DaF-Lehrwerken *Wir Lernen Deutsch*, *Texte und Situationen*, *Lern Mit Uns* und *Hallo Kinder*. Genç gibt somit Vorschläge für weitere Forschungen.

Trotz der wissenschaftlichen Untersuchungen und Belege sind viele Wissenschaftler der Meinung, dass die zukünftigen Methoden der Textanalyse für die Arbeit mit Bildern nicht ausreichend sind. Diese Feststellung war ein wichtiger Anreiz für die vorliegende Studie. Denn wie das Bild selbst, als ein Objekt der Prägbarkeit, Motivationsfaktor und didaktisches Grundelement in den regionalen DaF-Lehrwerken analysiert werden kann, ist bisher ausgeschlossen worden. Diese Studie, die sich in erster Linie auf die Bilder in DaF-Lehrwerken in der Türkei konzentriert, versucht die oben erwähnten Streitfälle und Mängel aufzulösen und damit eine Methode für die Praxis zu entwickeln. Diese Methode wird sich vor allem mit dem Umgang der Leitfragen beschäftigen, die in der Analyse der DaF-Lehrwerkreihen *Hallo Kinder!*, *Lern Mit Uns 1,2,3* und *4* sichtbar werden.

FORSCHUNGSMETHODE

In DaF-Lehrwerken ist eine steigende Tendenz hinsichtlich der Integration des visuellen Elements festzustellen. So sind nicht nur die überregionalen Lehrwerke, sondern auch regionale Lehrwerke reichlich bebildert. Die Ausweitung des visuellen Elements in DaF-Lehrwerken führt zur Erneuerung der Fremdsprachendidaktik und -methodik. Deswegen sollte die Lehrwerkanalyse bevorzugt werden, weil die Lehrwerke die didaktisch-methodische Konzeption und die Ziele des DaF-Unterrichts bestimmen. Es ist sehr bemerkenswert, dass die DaF-Lehrwerke in den letzten Jahren starke visuelle Besonderheiten haben. Dies ist auch für die regional erstellten DaF-Lehrwerke gültig.

Für die Analyse der Lehrwerke ist in dieser Studie von vier wichtigen Disziplinen ausgegangen worden. Diese interdisziplinäre Lehrwerkanalyse bezieht sich auf visuelle Elemente, betrachtet jeweils aus didaktischer, gedächtnispsychologischer, landeskundlicher und linguistischer Perspektive. Die Resultate, die die Lehrwerkanalyse hervorgebracht hat, werden anschließend verwendet, um Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Somit werden wissenschaftliche Erkenntnisse auf theoretischer Basis für das Visualisierungskonzept der Lehrwerke angewandt.

Einige Aspekte, die bei der Analyse von den primarbezogenen regionalen DaF-Lehrwerken *Hallo Kinder!*, *Lern Mit Uns 1, 2, 3* und das sekundarbereichbezogene DaF-Lehrwerk *Lern Mit Uns 4*, in Hinsicht auf das Visualisierungskonzept beurteilt wurden, sind im Folgenden aufgeführt:

- Unter ästhetischen und didaktischen Gestaltungselementen, die auch „Makro-typographische Gestaltung“ genannt werden, werden die Gestaltung der gesamten Buchseiten und das typographische Verhältnis von Bild und Text verstanden. Hier ist zu berücksichtigen, dass das Lehrwerk nach einem Lesekomfort durchgeleitet werden sollte. Dieser Lesekomfort fordert eine klare Anordnung der Bilder, die bei der Feststellung der Reihenfolge keine Schwierigkeiten bereiten sollte. Die Lernwege sollten klar und deutlich

angegeben werden. Die Zuordnung vom Bild und Text sollte klar sein. Auch die Verhältnisse der Bilder untereinander sollten genauso klar sein, wie das Verhältnis von Bild und Text.

- Die Funktion vom Bild ist für den Lernprozess besonders wichtig. Diese Funktionen sind eng miteinander verbunden. Besonders bei der Grammatikvermittlung werden Bilder häufig verwendet. Hiermit wird auch die Funktion von Merkhilfe in Anspruch genommen. Auch rein dekorative Bilder haben keine didaktischen Funktionen im Lehrbuch, sie veranlassen eine Unterbrechung des Textes und haben keinen wichtigen Bezug zum Text. Solche Bilder, die als Dekorationsmittel angesehen werden, verhindern im Lernprozess das Wahrnehmen von Bildern.
- Bei dem Mitteilungszweck des Bildes in den Lehrbüchern ist darauf zu berücksichtigen, ob die Mitteilungsabsicht des Bildes gelungen ist oder nicht. Es ist außerdem wichtig, ob der situative Rahmen klar ist oder nicht. Auch die Rollen der Personen sollten klar erkennbar sein, um die Mitteilung zu vermitteln. Bei der Mitteilungsabsicht ist es relevant, dass die kommunikative Absicht deutlich vermittelt wird.
- Die Bildarten sollten nach ihrer Bedeutung für den sprachlichen, inhaltlichen und landeskundlichen Unterricht geeignet sein.
- Die kreative Arbeit mit Bildern, die im kommunikativen Unterricht besonders bei den Sprechakten intensiv angewendet wird, bietet den Lernenden einen Spielraum und Phantasie. Sie veranlassen auch Sprech- und Schreibanlässe. Eine wichtige Frage, die an das Lehrwerk gestellt werden müsste ist, ob das Buch Möglichkeiten offener oder kreativer Bildarbeit anbietet.
- Besonders bei den Fotografien hat die drucktechnische Qualität für das Visualisierungskonzept eines Lehrbuches eine wichtige Funktion. Denn besonders bei der Wiedergabe von Fotografien verursachen undeutliche Fotos eine unangenehme Situation und können den sprachlichen Lernprozess nicht fördern.
- Die Bild Erfahrungen, die in der Schule erworben wurden, beeinflussen auch das Bildverständnis besonders in der Erwachsenenbildung. Denn das pädagogische Visualisierungskonzept der Ausgangskultur dient meistens zum Vergleich.

Welche Rolle das Bild in der Ausgangskultur und in der Bildungseinrichtung hat, müsste beachtet werden (vgl. Kapitel IV, 1. der vorliegenden Studie).

Der größte Mangel der regional ausgerichteten DaF-Lehrwerke besteht besonders bei der Übersichtlichkeit der textlichen und bildlichen Informationen, die bei der Analyse der Lehrwerke berücksichtigt wird. Das hängt besonders von der räumlichen Anordnung ab, die es erschwert, das Bild zu verstehen.

Bilder, die in einem Kulturkreis ohne Schwierigkeit zu einer Bedeutung führen können, könnten in einem anderen Kulturkreis aus weltanschaulichen oder ähnlichen Gründen auf Ablehnung stoßen. Bilder sollten an die Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen und dadurch Emotionen wecken, die auch Assoziationen ermöglichen. Sie sollten für den aktiven kommunikativen Unterricht bestimmt sein. Bilder, die kommunikativ-kognitive Funktionen haben, sollen offen, anregend, informativ und mehrdeutig gegliedert sein. Sie sollten die inhaltlichen Leerstellen und die gestalterischen Lücken kennzeichnen und somit eine tiefere Analyse verwirklichen, soziokulturelle Beziehungen veranschaulichen und zum Erwerb der fremden Kultur führen.

Die Lehrwerkanalyse gehört besonders seit den 90er Jahren zum festen Bestand der disziplinären Untersuchung im Bereich Deutsch als Fremdsprache, trotz einer noch nicht genügend entwickelten Lehrwerktheorie (vgl. Ünver 2003, S. 12). Meistens werden Einzelaspekte erforscht. Auch in der vorliegenden Studie handelt es sich um einen Einzelaspekt und zwar um die *Visualisierung*. Für die Analyse der regional erstellten DaF-Lehrwerke *Hallo Kinder!*, *Lern Mit Uns 1, 2, 3* und *Lern Mit Uns 4*, werden die selbst entwickelten Analysekriterien zur Visualisierung verwendet. Diese Kriterien stützen sich vor allem auf die Bildfunktion (motivierende, veranschaulichte, mnemotechnische, Sprach- und Schreibfördernde Funktion), bildliche Darstellung und ihre Didaktisierung (Bildtypen, Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit), Makro-Typologische Gestaltung (Design, Aufteilung, Layout, Anordnung, Gestaltung, Farbwirkung), Kultur und Landeskunde (Kulturvermittlung, Kultureigenschaften, Kulturvergleich, Interkulturalität) und auf Angemessenheit der Bilder bezogen auf die Adressaten (Berücksichtigung der Zielgruppe, Alter der Gruppe, Vorwissen und

Erfahrungen). Zum Schluss werden von den ermittelnden Erkenntnissen Folgerungen für die Lehrkräfte, aber auch für die Lehrwerkautoren gezogen.

Es ist relevant, die regional erstellten kommunikativen Lehrwerke *Hallo Kinder!*, *Lern Mit Uns 1*, *2*, *3* und *4*, die für diese Studie die eigentliche Grundlage bilden, für die methodische Konzeption anzuwenden. Untersucht wird in erster Linie der Einsatz von Visualisierung im regionalen DaF-Lehrwerk.

I. VISUALISIERUNG ALS EIN DIDAKTISCHES ELEMENT

1. BEGRIFFSBESTIMMUNG

Der Begriff „Visualisierung" wird in den wissenschaftlichen Studien unterschiedlich definiert. Allgemein versteht man unter Visualisierung, „Abbildung", „Grafik", „Schaubild", „Bild", „Veranschaulichung" und „Illustration". In den wissenschaftlichen Disziplinen befassen sich die Wissenschaftler besonders mit einigen Fragen, die als Leitfragen im Gebiet der Visualisierung für die Definition wichtige Aufgaben erfüllen. Diese Fragen lauten: „Worum geht es aber? Was ist eigentlich ein Bild, was heißt es, einen Sachverhalt zu visualisieren?" (Stary 1997, S. 8). Vor allem die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der Lernpsychologie befassen und die oben genannte Frage aufwerfen, sind auf unterschiedliche Funde gestoßen. Diese umfangreiche Schlussfolgerung der Wissenschaftler hängt besonders von den unterschiedlichen Betrachtungsweisen und von dem Standpunkt der Wahrnehmung ab (vgl. Stary 1997, S. 8).

Den ersten Einsatz des Bildes im FSU findet man im *Orbis Sensualium Pictus* (Die sichtbare Welt in Bildern), worin sich insgesamt 152 illustrierte Seiten für Lateinunterricht von Johann Amos Comenius (1658) befinden. Comenius war der erste Pädagoge und der erste Lehrwerkautor, der die Anschaulichkeit in seinen Lehrwerken beachtet hat. Er äußerte, dass die Anschaulichkeit beim FSU eine gedächtnisstützende Wirkung hat. Als Lernprinzip stellte er das Lernen durch *Handlung* und *Bild* vor die sprachliche Vermittlung. Schon seit Comenius werden die Bilder im FSU als gedächtnisstützende und anschauliche Materialien für die Sprache verwendet (vgl. Sturm 1991, S. 12-13). Diese Tendenz erreichte besonders seit dem Ende der 70er Jahren seinen Höhepunkt mit dem kommunikativen Ansatz (vgl. Sturm 1990, S.19).

Da in diesem Ansatz Gesprächssituationen im Vordergrund standen, haben die Bilder im Unterricht Bedeutung gefunden. Die Visualisierung in den Lehrwerken der 90er Jahre ist noch verstärkter festzustellen. Die Steigerung der Visualisierung in DaF-

Lehrwerken ist zurückzuführen auf die neuen Entwicklungen in Bezug auf die landeskundlichen und authentischen Materialien in der Fremdsprachendidaktik. Obwohl sich die Visualisierung in den Lehrwerken verbreitet hat, wurde es bis jetzt nicht genügend erforscht, wie die Bilder im FSU auf den Fremdspracherwerb wirken und wie sie im Gedächtnis wahrgenommen werden. Vor allem die psychologischen Aspekte des Bildes im Fremdspracherwerb wurden nicht berücksichtigt.

Viele Wissenschaftler sind trotzdem der Meinung, dass die Visualisierung und die visuelle Tätigkeit das Lehren und Lernen mannigfaltig fördern. Ein allgemein gültiges Begriffsverständnis ist zwar weder unter den Praktikern noch unter den Wissenschaftlern anerkannt worden, aber sie sind der Meinung, dass es als eine Abbildung der realen Umwelt, als ein Ersatz der vermittelten Vorstellung und als eine Repräsentation von realen Gegenständen betrachtet werden kann (vgl. Stary 1997, S. 8).

Nach der Begriffsbestimmung ist auch die Funktion und die Bedeutung der Visualisierung als ein wissenschaftlicher Streitfall zu diskutieren. Laut Stary sind einige Disziplinen, wie z.B. die Semiotik und die Ikonizität mit der Funktion und der Bedeutung von Visualisierung befasst (vgl. Stary 1997, S.9). Semiotik ist die Wissenschaft, die sich mit der Kommunikation von Lebewesen beschäftigen, die auch als Wortbedeutungslehre bezeichnet werden kann. „Die Semiotik fragt danach, wie Lebewesen mit Zeichen kommunizieren" (Stary 1997, S.9). Das Zeichen selbst ist für die Visualisierung der eigentliche Ausgangspunkt. Unter Zeichen wird auch das geschriebene Wort verstanden. Somit sollte man diesen Begriff im engeren Sinne verstehen.

> „Ein Zeichen ist ein materielles Element, das auf etwas hinweist, was es selbst nicht ist; es repräsentiert etwas, und insofern ist freilich auch ein geschriebenes Wort eine Visualisierung. Das, worauf das Zeichen hinweist, muss keineswegs ein konkreter (also der sinnlichen Wahrnehmung unmittelbar zugänglicher) Gegenstand sein, es kann sich auch um einen abstrakten Gegenstand handeln." (Stary, S.10)

Im engeren Zusammenhang werden unter Visualisierung nur zwei Zeichentypen verstanden. Diese sind ikonische und symbolische Zeichen, die in dieser Studie in

Zusammenhang mit der Visualisierung betrachtet werden. Die ikonischen Zeichen repräsentieren konkrete Gegenstände, die veranschaulicht werden können. Es sind reale Abbilder der Umwelt, die als ikonische Zeichen bezeichnet werden. Das symbolische Zeichen dagegen repräsentiert nicht nur konkrete Sachverhalte, sondern auch abstrakte Gegenstände der realen Umwelt (vgl. Stary 1997, S. 27). Die symbolischen Zeichen haben nicht immer Ähnlichkeiten mit dem dargestellten Gegenstand wie die ikonischen Zeichen. Diese ikonischen und symbolischen Zeichen unterscheidet Stary als „Bildsprache" und „Wortsprache". Er betont den Unterschied zwischen der Bildsprache und der Wortsprache folgendermaßen:

> „ *‚Visualisieren'* bezeichnet die Tätigkeit, einen bislang im Zeichensystem der Wortsprache ausgedrückten Inhalt entweder durch bildsprachliche Zeichen zu ergänzen, oder aber ihn gar ganz in die Bildsprache zu übersetzen." (Stary 1997, S. 12)

Wenn ein Lerner nicht sieht, was er sehen soll, dann hat er nicht die erforderlichen Grundlagen für das Lernen. Wenn visuelle Elemente in den Lehrbüchern nur als Dekoration oder als Kommunikationszweck verwendet werden, muss das Sehverstehen und die Aspekte des bildlichen Lernens wieder hinterfragt werden. Dafür sind Überlegungen zum ikonischen Code und zum Prozess des Bildverarbeitens notwendig (vgl. Biechele 1996, S. 748).

Weidenmann (1988, S. 57) hat festgestellt, dass die beiden Konzepte „Ikonizität" und „Code" besonders beim Bildverstehen sinnvoll sind:

> „Die beiden Konzepte rücken das Bild zum einen in die Nähe der natürlichen Ereignisse, zum anderen in die Nähe des sprachlichen Symbolsystems. Vor allem in der kritischen Abgrenzung zur sinnlich erfahrenen Umwelt einerseits und zur codierten Sprache andererseits lässt sich u.E. die auch psychologisch bedeutsame Charakteristik des Bildes am prägnantesten und differenziertesten bestimmen." (Weidenmann 1988, S. 58)

Er erwähnt, dass die visuellen Elemente auch eine psychologische Bedeutung beim Lernprozess haben. Das Bezugsdreieck *Bild, natürliche Welt* und *Sprache* spielt eine wesentliche Rolle bei der Bildverarbeitung im Lernprozess (vgl. ebenda, S. 58).

Im modernen FSU hat die bildliche und wörtliche Sprache unentbehrliche Funktionen. Wie Stary (1997, S. 14) auch feststellt, sollte man im FSU die Wortsprache in die Bildsprache übersetzen, damit man im Lernprozess auch einen höheren Erfolg erzielen kann, aber nicht nur das Vorwissen, die Erfahrung eines Menschen spielen eine Rolle, sondern auch die Meinungen und der Kontext, in denen die wahrgenommene Tatsache eingefügt ist, sind entscheidend.

Auch die Fähigkeit des Wahrnehmenden, Bilder zu lesen, spielt eine wichtige Rolle. Um die Bilder lesen zu können, sollten einige Faktoren berücksichtigt werden. Diese Faktoren sind: Vorwissen und Einstellungen, die Fähigkeit, Bilder lesen zu können, Eigenschaften des wahrzunehmenden Gegenstandes, konkrete situative Wahrnehmungskontexte und die Vermittlungsabsicht, die besonders auf den Unterrichtsprozess bezogen ist (vgl. Stary 1997, S. 15).

1.1. Geschichtlicher Hintergrund der Medien im Unterricht

Der geschichtliche Wandel der integrierenden visuellen Elemente im Fremdsprachunterricht zeigt einen linearen Verlauf. Die alten pädagogischen Vorhaben wurden von den neuen abgelöst. Der Einsatz des Bildes im FSU fängt mit Comenius (1592-1670) an. Die Einbeziehung von Gegenständen und von Bildern im Sprachunterricht ist auf Comenius *Spracherwerbstheorie* zurückzuführen. Comenius ist mit der Spracherwerbstheorie, die die sinneswahrnehmende, kognitive Psychologie miteinbezieht, von Francis Bacon (1561-1626) beeinflusst worden (vgl. Reinfried 1992, S. 235-236). Comenius meinte, dass man mit vielen Sinnen die fremde Sprache viel leichter erwerben kann, als nur mit einigen Sinnesorganen.

Wolke und andere Wissenschaftler betonen, dass die Bilder besonders die Sprechfertigkeit fördern und deswegen gut geeignet für den kommunikativen FSU sind. Besonders bei den Sprechübungen leisten die Bilder den Lernenden eine große Hilfe. Auch die semantisierende Bildfunktion, die mit der Einsprachigkeit eng verbunden ist, spielte im 18. Jahrhundert eine große Rolle (vgl. Reinfried 1992, S. 248). Die Vokabeln sollten mit Abbildungen erklärt werden und nicht in der Muttersprache. Auch bei der

Verteilung grammatischer Formen und Strukturen sind die visuellen Elemente relevant. Besonders bei der Vermittlung der grammatischen Regeln erleichtert die Anschaulichkeit der Regeln das Lernen viel schneller, als wenn man sie wörtlich erklärt. Paul Lange war derjenige, der zum ersten Mal 1897 geschildert hat, dass die Regeln bildgestützt viel leichter gelernt werden, als eine wörtliche Aussage. Die Motivationskraft der Bilder sah man zu allen Zeiten als hilfreichen Einsatz im FSU an (vgl. Reinfried 1992, S. 251-252). Auch heute sind die Bilder im FSU positiv motivierende Lehrmittel. Die immer mehr steigende Bilderflut im heutigen Zeitalter zeigt eine motivationale Wirkung der Bilder, weil sie meistens nur zum dekorativen Zweck im Lehrbuch verwendet wird. Die motivationalen Wirkungen der Bilder wurden nach den Erkenntnissen von psychologischen Studien entwickelt, die darauf hinweisen, dass die psychologischen Prozesse des Bildes besonders die Motivationskraft beeinflussen.

Schon im 19. Jahrhundert waren viele Wissenschaftler davon überzeugt, dass Bilder das Behalten der fremdsprachlichen Vokabeln leisten. Diese Untersuchungen zeigen, dass die Bild-Wort-Assoziation von Assoziationstypen am besten erinnert wird und dass Bilder eine gute Behaltungsleistung von Textinformationen bewirken (vgl. Reinfried 1992, S. 254-255).

Die damaligen Lehrwerke von Comenius und Basedows waren universalistisch orientiert. Die Bilder waren nicht auf die Zielkultur eines Landes ausgerichtet, sondern vermittelten die Sachinformationen nach moralistischer Pädagogik (vgl. Reinfried 1992, S. 255). Die landeskundlichen Bildfunktionen gewannen erst mit neusprachlichen Reformbewegungen an Bedeutung.

> „Überlegungen, dass man didaktische Bilder auf ihre Unterrichtsfunktion hin entwerfen solle, wurden in der methodischen Literatur noch nicht angestellt; der Gedanke, dass die Illustratoren von Lehrbüchern unter der strikten Anleitung durch die Autoren und Lektoren arbeiten sollen, wurden erst in den 1960er Jahren geäußert." (Reinfried 1992, S. 258)

Im zwanzigsten Jahrhundert ist die Kulturkundebewegung enorm gestiegen. Heute haben die landeskundlichen Informationen unverzichtbare, nützliche Wirkung im

Lernprozess, besonders im FSU. Die Lernenden gewinnen einen Eindruck vom Zielsprachenland durch die landeskundlichen Bilder. Für die Kulturübertragungen leisten die landeskundlichen Bilder im LB auch eine Kontrastivität und spielen eine relevante und unverzichtbare Rolle.

1.2. Visualisierungsfunktion und ihre Ziele

Von der Begriffsbestimmung ausgehend kann man sagen, dass die Visualisierung die Bildsprache verwenden sollte. Mit der Verwendung der Bildsprache werden die wichtigsten Vorteile der Funktionen, wie z.B. Motivationsfunktion, gedächtnisstützende Funktion, Gestalt- und Strukturierungsfunktion, Erklärungsfunktion, Handlungssteuerungsfunktion, Kommunikationsfunktion, heuristische Funktion, Problemlösungsfunktion und Ausdruck persönlicher Erfahrungen, dargestellt (vgl. Stary 1997, S. 16-24).

Die oben erwähnten Funktionen sind für den vorteilhaften FSU mit der Arbeit der Visualisierung in einem engen Zusammenhang zu beurteilen, denn die Visualisierung unterstützt den FSU besonders mit diesen Funktionen.

1.2.1. Visualisierungsfunktionen

Die erwähnten Funktionen werden einzeln im Hinblick der Visualisierung dargestellt. **Motivationsfunktion** erzielt, dass der Text und die Visualisierung in einem engen Zusammenhang stehen sollten. Die Visualisierung bietet durch die Darstellung der konkreten Gegenstände sinnliche Reize, die die Aufmerksamkeit und Neugier erwecken. Um die Motivation der Lernenden zu erwecken, sollten die Abbildungen der realen Umwelt oder die entsprechenden Visualisierungen der Texte interessante Inhalte vermitteln und mit dem Farbeindruck die Adressanten zum Bild locken. Durch das Betrachten der visualisierten Szenen des Bildes werden die vielen sinnlichen Reize stimuliert, die den Lernenden zu einigen Fragen veranlassen. Die Motivationsfunktion bringt auch emotionale Wirkungen hervor (vgl. Stary 1997 S.17 und Reinfried 1992 S. 61-63).

Die gedächtnisstützende Funktion speichert die Sinneswahrnehmungen. In der gedächtnisstützenden Funktion verknüpfen sich die Komponenten der Wortsprache und der Bildsprache miteinander. Die Visualisierung ist für den Rezipienten vorteilhaft, denn sie prägen sich die Regel besser ein und die Symbole werden in einer allgemeinen Form hervorgehoben (vgl. Stary 1997, S. 17). Die gedächtnisstützende Funktion der Visualisierung verknüpft die Bildelemente der Wortsprache und lässt eine emotionale Wirkung zurück. Deshalb prägen sich die Bilder beim Lernprozess besser ein, weil sie beim Betrachter Gefühlseindrücke erwecken.

Die Gestalt- und Strukturierungsfunktion nimmt nicht nur einzelne Teile einer Summe wahr, sondern das Ganze. Die Visualisierung von Sachverhalten wird als Ganzes wahrgenommen. Somit erleichtert die Visualisierung der Gegenstände einen Überblick über das Thema zu erlangen. Anstatt die grammatischen Regeln durchzulesen, hilft die Gestalt und Strukturierungsfunktion der Visualisierung mit einem Blick die Regeln schematisch als ein Ganzes wahrzunehmen. Es erleichtert das Lernen der Regeln viel schneller als das Durchlesen. Außerdem können die Verknüpfungen und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten des Gegenstandes vorteilhafter dargestellt werden, als die nacheinander folgende Gestaltung der Wortsprache (vgl. Stary 1997, S. 19).

Die Erklärungsfunktion ist sozusagen eine Veranschaulichung der Gegenstände, die ohne die Wortsprache zur Verfügung steht. Besonders im FSU bevorzugt man die Erklärungsfunktion der Visualisierung, weil die Darstellung der Gegenstände erklärt werden sollte, ohne die Muttersprache zu verwenden. Die Visualisierung ist erst dann notwendig, wenn die sprachliche Mitteilung umständlich oder völlig unangemessen dargestellt ist. Somit stellt die Bildsprache die Sachverhalte viel besser in den Vordergrund als die Wortsprache. Es ist auch vorteilhaft, wenn man die Sachverhalte als Aufschnittbilder, Phantombilder, Explosionszeichnungen darstellt, oder wenn man bei Gegenständen die Aufmerksamkeit auf die Details lenkt (vgl. Stary 1997, S. 20-21). Die Erklärungsfunktion ist bei der Visualisierung erst dann vorteilhafter, wenn man die komplexen oder komplizierten Gegenstände visuell darstellen will.

Die Handlungssteuerungsfunktion der Visualisierung ist für das Erwerben der psychomotorischen Fertigkeiten besonders lohnend, denn „Visualisierung erleichtert das Verstehen und Nachvollziehen von Handlungs- oder Bedienungsabläufen." (Stary 1997, S. 23)

Die Kommunikationsfunktion der Visualisierung strukturiert die Diskussionen, damit man die Ergebnisse besser veranschaulichen kann. "Sie können Entscheidungsfindungen beschleunigen, indem sie Diskussionen strukturieren." (Stary 1997, S. 23)

Die heuristische oder problemlösende Funktion der Visualisierungen helfen die Probleme veranschaulichend zu lösen. Sie können Denkoperationen provozieren, die zur Erfassung des veranschaulichten Sachverhalts führen (Stary 1997, S. 24).

Der Ausdruck persönlicher Erfahrungen der Visualisierungen bietet einige Anlässe an. Die dargestellten Bilder fördern somit durch die Offenheit der Bilder den Sprech- und Schreibanlass und können symbolisch oder auch ikonisch präsentiert werden, dabei spielen die persönlichen Betrachtungsweisen und die psychischen Zustände eine wichtige Bezeichnungs- bzw. Ausdrucksfunktion (vgl. Stary 1997, S. 24 und Weidenmann 1988, S. 57-58).

1.2.2. Visualisierungsfunktion im FSU

Im FSU spielen die Visualisierungsfunktionen relevante Rolle. Laut Biechele (1996, S. 747) sind einige Funktionen der Bilder im FSU folgendermaßen zusammengefasst:

a) Die informationstragende Funktion:
- Bilder in der Landeskunde
- Bilder mit soziokulturellen Informationen
- Bilder zur Semantisierung

b) Als Hilfe zur Steigerung von Lernprozessen:
- Aktivierung von Vorwissen
- Sprechanlass

- Schreibanlass
- Wörterklärung und Identifikation von Gegenständen
- Verdeutlichung von kommunikativen Situationen, bestimmter Rollen und soziokulturellen Beziehungen
- Steuerung zur sprachlichen Produktion und zur Entlastung sprachlicher Tätigkeit

c) Bilder als *Enrichment:*

- Einstimmung, Motivation, Belohnung, Dekorationsfunktion

d) Bilder zur Leistungsmessung.

Die Visualisierung hat eine relevante konnotative Bedeutung in wissenschaftlichen Bereichen. Besonders in fremdsprachlichen Bereichen spielt die Visualisierung eine wichtige Rolle. In diesem Bereich werden die Funktionen und die Bedeutungen der Visualisierung hervorgehoben, um einen erfolgreichen, angemessenen und zielgerichteten FSU durchzuführen. In den fremdsprachlichen Lehrwerken wird die Visualisierung besonders mit Bildern verwirklicht.

Es werden einige Bildfunktionen als Unterrichtsmaterial in der Unterrichtsforschung und pädagogischen Psychologie entwickelt. Diese Bildfunktionen von Duchastel (1978) werden von Weidenmann (1988, S. 135) folgendermaßen befasst:

- Die attentionale Rolle, d.h. die Lernenden könnten sich stärker zu den bildlichen Materialien wenden.
- Die erklärende Rolle der Bildfunktion hilft den Lernenden die Informationen leichter zu verstehen.
- Die einprägende Rolle der Bilder steigert die Festigkeit des erworbenen Wissens

Demgegenüber nennen Sturm (1990, S. 67) Levin (1981), Anglin & Carny (1987) drei andere Funktionen von Bildern:

- Die abbildende Funktion: Die Bilder veranschaulichen die Texte visuell
- Die organisierende Funktion: Die Bilder stellen einen Bezugsrahmen für Texte dar

- Die interpretierende Funktion: Die Bilder klären schwierige oder mehrdeutige Kontexte.

Diese Bildfunktionen fördern die Konkretheit, Kohärenz und Verständlichkeit von Texten (vgl. Weidenmann 1988, S. 136). Es gibt noch weitere Bildfunktionen die von Levie & Lentz (1982, S.218) folgendermaßen ergänzt werden:

- Attentionale Funktion: Die Bilder locken die Aufmerksamkeit auf das Material und lenken auf die wichtigen Stellen des Materials.
- Kognitive Funktion: Die Bilder erleichtern das Lernen mit Texten, sie verbessern das Verständnis und erleichtern die Erinnerung.
- Affektive Funktion: Die Bilder motivieren die Lernenden, steigern die Freude am Lernen und lösen Emotionen aus.
- Kompensatorische Funktion: Die Bilder stimulieren die Lernenden beim Lesen und Schreiben.

Nach Weidenmann (1988, S. 136-137) differenziert Issing die Funktion der Bilder folgendermaßen:

- Motivationsfunktion: Bilder steigern die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lernenden.
- Mitteilungsfunktion: Die Bilder ersetzen die Sprache.
- Informationstragende- und Verstärkungsfunktion: Die Bilder geben einen Überblick, zeigen Zusammenhänge auf und stellen Details heraus.
- Prozesssteuerungsfunktion: Bilder können Bewegungsabläufe und Handlungsanleitungen zeigen.
- Heuristische und erklärende Funktion: Die Bilder erleichtern das Verstehen, Problemlösen und Erkennen.
- Gedächtnisstützende Funktion: Die Bilder erleichtern das Assoziieren und das Erinnern.

- Diagnostische und therapeutische Funktion: Die Bilder werden in Testaufgaben verwendet. Die zugestalteten Bilder haben eine therapeutische Wirkung.

Dementsprechend unterscheiden Knerr & Ludwig (1979, S. 45) lernfördernde Funktionen der Bilder:

- Motivationsfunktion: Die Bilder bieten Anregungen an.
- Beispielfunktion: Die Bilder veranschaulichen die Texte.
- Verstärkungsfunktion: Die Bilder informieren die Lernenden darüber, ob sie die richtige Antwort auf die Kontrollfragen gefunden haben.
- Verinnerlichungsfunktion: Die Bilder vermitteln zwischen Handeln und symbolischem Denken.

Nach Weidenmann (1988, S. 136) lassen sich diesem Funktionskatalog noch eine Reihe anderer hinzufügen, die jedoch keine neuen Gesichtspunkte mehr enthalten. Weidenmann erwähnt noch dazu, dass die Funktionslisten auch erklärende und organisierende Bilder enthalten können.

Die Bilder im FSU / in DaF-Lehrwerken sind hinsichtlich ihrer Funktion in mindestens zwei Gruppen zu unterscheiden:
a. Abbilder: informierende, darstellende und künstlerische Bilder.
b. Logische Bilder: Diagramme, Schemata, Graphiken, Charts u.a. (vgl. Biechele 1996, S. 752).

Diese Bildfunktionen sind ebenfalls als Bildtypen zu bezeichnen, die in DaF-Lehrwerken eine kommunikative und kognitive Funktion erfüllen sollten. Für das Bildverstehen ist die Voraussetzung den Wissenserwerb mit Bildern erfolgreich zu gestalten. Mit dem Aktivieren der Bildcodes wird der Wissensbereich erweitert. Das Interesse und die Assoziation der Lernenden ermöglichen eine tiefere Interpretation des Bildes, damit werden die Bilder zu Kommunikaten und ermöglichen die Bildung eines mentalen Modells. (vgl. Biechele 1996, S. 753). Wie Biechele erwähnt, sollten die

Bilder einige Funktionen erfüllen. Diese Funktionen sind: Aktivierungsfunktion (Vorbereitung des Wissenserwerbs), Konstruktions- und Instruktionsfunktion, Anwendungs- und Kontrollfunktion.

Die Funktionen werden weiter unten (siehe Abb. 1.1) noch deutlicher schematisch dargestellt. Somit werden die Bilder als wichtige Kommunikate verstanden, die den Lernprozess vorteilhaft beeinflussen. Die Lernmedien sollten dementsprechend im FSU sorgfältig ausgewählt werden:

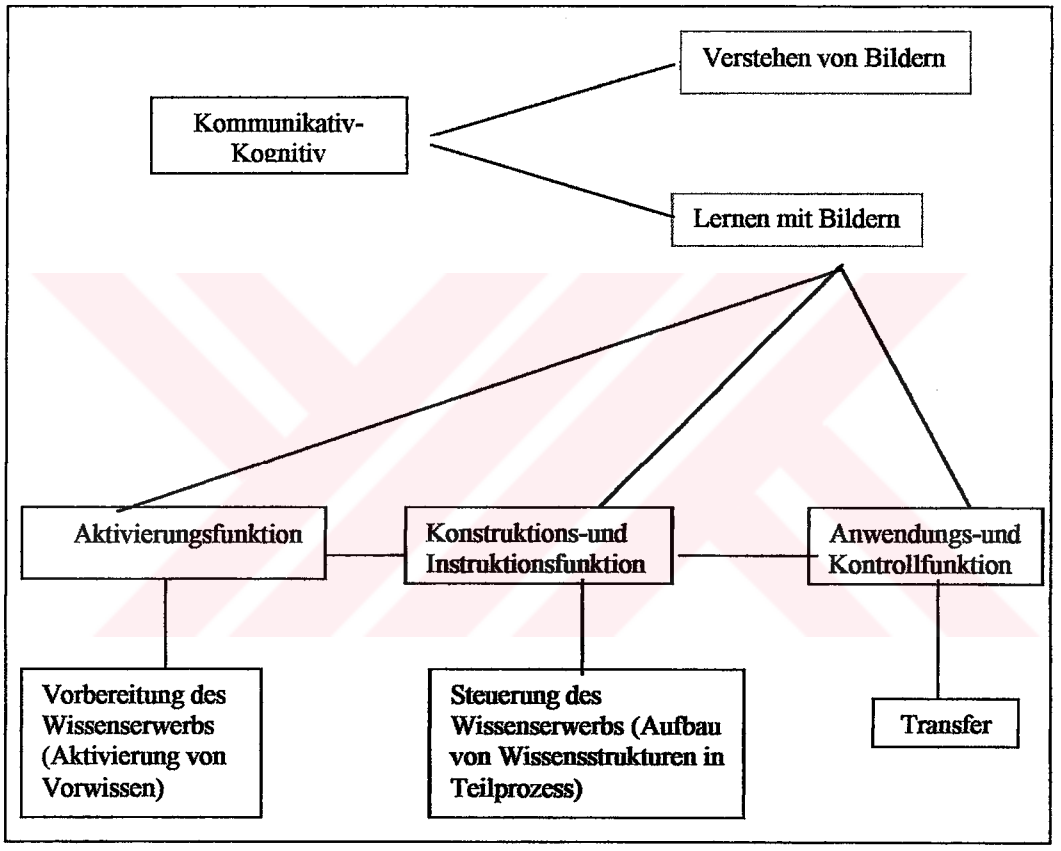


Abb. 1.1: Biechele 1996, S. 754

1.2.3. Visualisierungsziele

Der Einsatz von Visualisierung ist verbunden mit Fragen nach Inhalten und Zielen des visualisierten Elementes. Wie die Funktion und die Bedeutung der Visualisierung spielt

auch das Ziel der Visualisierung eine wichtige Rolle im FSU. Es werden einige Visualisierungsziele und Visualisierungsinhalte dargestellt, die das Visualisieren erleichtern. Diese Ziele und Inhalte des Visualisierens werden von Stary als „Strukturen Visualisieren, Abläufe Visualisieren, Kreativ visualisieren, Zahlen Visualisieren, Technische Dokumentation" (Stary 1997 S. 27) bezeichnet. Diese sind für den Strukturaufbau des visuellen Elementes eine wichtige Hilfe, um die visuellen Elemente darzustellen und zu realisieren (vgl. Stary 1997, S. 29). Die unterschiedlichen Verwirklichungsweisen der Visualisierung werden in den folgenden Überschriften klassifiziert.

Die Strukturen, die bei der Visualisierung der Veranschaulichung der Anordnung des Aufbaus und des Zusammenhangs von Teil und Ganzen behilflich sind, werden die einzelnen Teile mit der Veranschaulichung der Strukturen und Systeme als Ganzes wahrgenommen. Stary benennt die Strukturen, die man visualisieren kann folgendermaßen: Hierarchische Strukturen, nicht- hierarchische Strukturen, logische Strukturen, Sachtexte-Begriffsstrukturen und Kommunikationsstrukturen. Unter hierarchischen Strukturen werden die Baumstrukturen und Zentralvernetzungen verstanden. Den nicht hierarchischen Strukturen sind im Gegensatz die Zuordnungen und die Analogien unterzuordnen (vgl. Stary 1997, S. 27).

Hierarchische Strukturen folgen einer Richtung, die durch eine Hierarchie bestimmt ist. Die Lesart bzw. Verfolgungsrichtung folgt einer Linie, deren Wichtigkeit bestimmt, ob von oben nach unten oder von links nach rechts, ob von der Mitte nach außen usw. gelesen wird. Das bewertet man als Baumstruktur, die meistens von oben nach unten verläuft und sich von dem Stammkonzept in mehrere Ebenen verzweigen, die zugleich Ausgangspunkte für weitere Objekte bilden. Bei der Zentralvernetzung, die von der Mitte nach außen verläuft, steht der eigentliche Sachverhalt im Mittelpunkt (vgl. Stary 1997, S.30-33).

Nicht hierarchische Strukturen sind unterschiedliche Beziehungen zu verstehen, die man nicht in einer Hierarchie zuordnen kann. Die Entschlüsselungsrichtung ist nicht festzustellen und die Lesart ist vielmehr dem Sachzusammenhang zu entnehmen. Ein

Beispiel dafür sind die paarweise Zuordnung der Elemente (Tabellen, Verzeichnisse, Listen usw.) und die analoge Zuordnung: zwei Begriffsstrukturen werden in Beziehung gesetzt, ihre ähnlichen oder vergleichbaren Konzepte paarweise zugeordnet. Die Analogie wird häufig tabellarisch dargestellt (vgl. Stary 1997, S. 34-39).

Veranschaulichung der Textstrukturen gewann besonders in den 70er und 80er Jahren an Bedeutung. Dabei ging es den Wissenschaftlern vor allem um die Darstellung von Begriffen und die zwischen ihnen bestehende Beziehung. Die zentralen Begriffe für einen entsprechenden Text werden in der ersten Stufe identifiziert. Dabei muss beachtet werden, ob die Begriffe Auskunft über den Text geben. Bei der zweiten Stufe werden Beziehungen zwischen den Begriffen kontrolliert. Bei der dritten und letzten Stufe werden die Begriffe in ein semantisches Netz übertragen, indem man ihre Beziehungen zum Text im Blick behält. Mit Hilfe der unterschiedlichen Notationen oder Linienverbindungen werden die verschiedenen Beziehungen zwischen den Begriffen abgebildet. Dabei muss grundsätzlich beachtet werden, dass die Zahl der Begriffe und Beziehungen gering gehalten werden muss, um die Übersichtlichkeit zu bewahren. Dieses Verfahren leistet ein besseres Verstehen und längere Erinnerung an Inhalte und Aussagen (Stary 1997, S. 41).

> „Es ist einfach, Begriffe herauszuschreiben und sie nur mit Linien oder Pfeilen zu verbinden. Das kostet weniger Nachdenken, weniger Zeit. Und selbst wenn man sich in dem Augenblick, in dem man einen Text auf diese Weise visualisiert, sehr wohl über die Bedeutung dieser oder jener Linie im Klaren ist, greift man nach längerer Zeit wieder auf seine Visualisierung zurück [...]. " (Stary 1997, S. 43)

Veranschaulichung der Kommunikationsstrukturen bilden das Soziogramm und das Kommunikationsdiagramm, die als Visualisierungsverfahren genannt werden. Das Soziogramm versucht qualitative und das Kommunikationsdiagramm versucht quantitative Beziehungen abzubilden. Beide Verfahren zielen darauf hin, kommunikative Strukturen über Gruppen zu sammeln. Sympathie, Antipathie, Cliquen, Führungspersonen, Gruppenzusammenhang usw. sind qualitative Beziehungen, die durch ein Soziogramm graphisch dargestellt werden. Das Kommunikationsdiagramm, das aus der Organisationslehre stammt, dient in erster Linie zur Kommunikation im Hinblick auf Art, Häufigkeit und Dauer (vgl. Stary 1997, S. 43- 47).

Die Abläufe werden von visuellen Sachverhalten als Prozesse, Verläufe, Schrittfolgen usw. klassifiziert. Die Visualisierungsverfahren können auf allgemeine und auf besondere Tätigkeitsbereiche bezogen werden. Dazu kann der Flussdiagram als Beispiel gegeben werden. Die Veranschaulichung von Abläufen, die als das gebräuchlichste Verfahren zu visualisieren ist, wird auch als Flussdiagramm, das heute unter dem englischen Begriff *Flowchart* bekannt ist genannt.

> „Das Flussdiagramm ist ein Instrument zur Darstellung geistiger oder praktischer Handlungsabläufe (z.B. Ableitungen, Versuchsanleitungen, Gebrauchsanweisungen, grammatikalische Regeln, Vorschriften, Gesetze, Beschreibung von Programm-Anläufen)." (Stary 1997, S. 49)

Der Flussdiagram erleichtert das Verständnis und deshalb wird der dargestellte Ablauf schneller verstanden. Diese Visualisierungsstrukturen erleichtern das visualisierte Element in kurzer Zeit wahrzunehmen.

Der Gedanke ist eine Verfahrensweise der Visualisierung, die sich insbesondere auf Ergebnisse von Denkprozessen und Diskussionsarbeiten bezieht, die ein kreatives Streben voraussetzt. Die Visualisierungstechniken, die in diesem Zusammenhang einbezogen werden, sind im geringen Maße mit Regeln verbunden. Deshalb bieten sie den Gebrauchern einen breiten-kreativen Spielraum. Dafür kann man einige Beispiele nennen, die zeigen, in welchen Situationen welche Visualisierungstechnik verwendet werden kann: Pinwandtechnik und Moderationsmethode sind für das Sammeln von Vorschlägen oder Treffen von Entscheidungen in einer Gruppe, die Lösungen für ein Problem suchen, angemessen. Für das Produzieren von Ideen oder für das Entwickeln von Diskussionen ist die Mind-Map-Technik zweckmäßig. Und Vorstellungsbilder sammeln das Vorwissen für einen Begriff, um die Vorstellung der Lernenden zu aktivieren, und um eine Diskussion herzustellen (vgl. Stary, 1997, S. 28).

1.2.4. Farbwahrnehmung

Wie die anderen Gestaltungsmittel ist auch die Farbe ein wirksames Visualisierungsmittel. Sie kann nützliche aber auch gleichzeitig störende Wirkung

haben. Einige Gestaltungselemente, die bei der Visualisierung berücksichtigt werden, sind die Farbgebung, Schriftauswahl und Gestaltgesetze (vgl. Stary 1997, S.158). Um die Farbgebung zu verstehen, werden auch die psychologischen Bedeutungen und die Farbwahrnehmung der Visualisierung mitberücksichtigt. Besonders diejenigen, die Grafiken, Schaubilder oder schriftliche Informationen noch anregender gestalten möchten, ziehen von den Farben einen wichtigen Nutzen: Farben haben aus unterschiedlichen Gründen, wie z.B. traditionellen oder landeskundlichen vielfältige Bedeutungen. Sie beinhalten neben der natürlichen Bedeutung auch symbolische Werte (vgl. Stary 1997, S. 159).

1.2.4.1. Psychologische Bedeutung

Die Farben beeinflussen in erster Linie unsere psychische Befindlichkeit. „Helle Farben vermögen positive, dunkle Farben negative Emotionen auszulösen; ‚warme' (rot, orange, gelb) und ‚kalte' (blau, grün, violett) Farben können Temperaturempfindungen auslösen" (Stary 1997 S. 159). Manchmal können für die symbolische Bedeutung der Farben keine logischen Erläuterungen gefunden werden, wie z.B. für geschlechtsspezifische und altersspezifische Farben. Für die geschlechtsspezifischen Farben werden für weibliche Babys rosa und für männliche Babys hellblaue Farben verwendet. Die altersgruppenspezifischen Farben sind besonders bei jüngeren Menschen auf die hellen und bei den älteren Menschen auf die grauen und braunen dunklen Farben bestimmt.

In welchem Kontext man Farben wahrnimmt, hängt mit dem Denkinhalt zusammen. Einige Beispiele dafür sind wie folgt: altersspezifisch: Jungendliche neigen gegenüber Erwachsenen mehr zu kräftigen Volltonfarben; Erwachsene neigen im Durchschnitt stärker zu Pastellfarben und verhüllten oder gedeckten Tönen, religiös: grün für Islam, Schwarz für Trauer, politisch: rot für SPD, grün für die Grünen, kulturspezifisch: schwarz für Tod, weiß für Tod (Buddhismus), assoziativ auf Firmen bezogen: violett für Telekom, gelb für Post (vgl. Stary 1997, S. 160).

Weil die Bedeutung der Farben im Allgemeinen unbewusst wahrgenommen wird, benötigt man, um ihre Bedeutung zu erschließen einen programmierten Lernprozess.

1.2.4.2. Hervorhebende und strukturierende Bedeutung der Farben

Farben müssen bewusst gelernt werden. Die Absicht, solche Farben zu gebrauchen, ist meistens für eine schnelle internationale Verständigung wichtig. Die Hintergrund- und die Schriftfarben haben wichtige Bedeutung für die Aufmerksamkeit. Dunkle Schriften auf dunklem Hintergrund sind schlecht erkennbar, im Gegensatz dazu sind dunkle Schriften auf hellem Hintergrund besser erkennbar und lesbar. Stary (1997, S, 161) meint, dass man starke Farbkontraste erzielen sollte, um mit Komplementärfarben zu arbeiten. Die Farben, die im Farbkreis gegenüber liegen, sind Vervielfältigungen von farbig gestalteten Informationen. Die Anzahl der Farben darf nicht übertrieben werden, denn je mehr Farben man verwendet, desto unübersichtlicher werden die Gestaltungsmittel. Bei symbolischen Darstellungen sollte man nicht mehr als vier Farben verwenden (vgl. Stary 1997, S. 161-162).

1.2.4.3. Schriftauswahl

Zwischen Inhalt und Form besteht eine enge Beziehung. Deshalb ist die Schriftart nicht als gleichgültig zu betrachten. Die Bedeutung eines Zeichens ist in zweierlei Hinsicht zu bewerten: konnotative Bedeutung und denotative Bedeutung. Grundsätzlich unterscheidet man drei Schriftfamilien: *Serifenbetonte* (Antiqua-Schriften): Times Roman, Garamond, Bauer Bodoni. *Serifenlose* (Grotesk – Schriften) Helvetica, Futura, Vag Rounded. *Zier- und Schmuckschriften*: Fette Fraktur, Dear Teacher, Snyder Speed (vgl. Stary 1997, S. 163).

Die denotative Bedeutung drückt die semantische aus und die konnotative Bedeutung geht über die semantische Bedeutung hinaus. Sie bezeichnet etwas mit z.B.: „'Kuba' bezeichnet eine ‚Insel' (denotative Bedeutung). ‚Kuba' bezeichnet aber auch ‚Zucker', ‚Fidel Castro' (konnotative Bedeutung)" (Stary 1997, S. 163).

1.2.4.4. Gestaltpsychologie

Diese psychologische Richtung befasst sich mit den Wahrnehmungsvorgängen. Wissenschaftler haben zahlreiche Gestaltgesetze der menschlichen Wahrnehmung formuliert, die heute als Strukturierungs- und Gruppierungsprinzipien anerkannt werden. Dies kann folgendermaßen zusammengefasst werden: das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile, jede Wahrnehmung ist in dem Gesamtzusammenhang des Erlebens des wahrnehmenden Subjekts eingebunden. Wahrnehmung unterliegt einer spontanen Tendenz zur gestalthaften Organisation und Gestalten heben sich als abgesonderte, umgrenzte, gegliederte, einheitliche und geschlossene Figuren von einem unstrukturierten Grund ab. Die Gestalten werden bedeutungsvoll erlebt; gute Gestalten erhalten ihre Gestaltqualität der Form oder der Farbe, d.h. wenn die Lage, Entfernung oder die Beleuchtung gut ist, dann werden die Gestalten auch gut dargeboten (vgl. Stary 1997, S. 171).

Die oben erwähnten Gestaltgesetze spielen auch bei den Lehrwerken eine relevante Rolle. Die beieinander liegende Teile, die als ein Ganzes aufgefasst werden, bilden das Grundmerkmal dem „Gesetz der Nähe". Nach diesem Gesetz sollten die zusammen gehörende Objekte bzw. Gegenstände (Bilder, Beschriftung) möglichst zusammen oder eng beieinander stehen. Das Gesetz, nach dem im Gegensatz zu den offenen Teilen, die geschlossenen Teile als ein Ganzes aufgefasst werden, wird als ein *Gesetz der Geschlossenheit* genannt. Das wird erzielt, indem die zusammengehörigen Elemente umrandet werden, um das Blickfeld der Lernenden zu begrenzen, damit sie ihre Konzentration auf ein bestimmtes Feld richten können. Denn die Einrahmungen bewirken eine Hervorhebung der Darstellungen (vgl. Stary 1997, S. 172).

Nach dem Gesetz der Ähnlichkeit werden gleichförmige Teile von dem Betrachter zusammenfassend wahrgenommen.

> „*Visuelle Einheitlichkeit* verweist auch auf sachliche Einheitlichkeit; dies gilt für Form, Farbe, Textur, Größengleichheit. Deshalb Gleiches immer gleich benennen und gleich kennzeichnen. Zusammengehöriges sollte auch mit Hilfe *gleicher typographischer Zeichen* optisch miteinander und als *zusammengehörig erkennbar* gekennzeichnet werden, z.B. durch

> gleichartige Aufzählungszeichen, Spiegelstriche, durch gleichtiefe Einrückungen, durch kursive Schriftstellung, durch etwas geringeren Zeilenabstand als der restliche Text oder durch den Satzspiegel." (Stary 1997 S. 174)

Wenn die Elemente in den Zeichnungen bestimmte Merkmale, wie Regelmäßigkeit, Symmetrie, maximale Einfachheit und Knappheit zeigen, können sie sich nach dem Gesetz der Prägnanz zu einer guten Erscheinung zusammenschließen (Stary 1997 S. 175). Besonders die Symmetrie spielt dabei eine relevante Rolle.

II. GRUNDLAGEN DER VISUALISIERUNG

Die Visualisierung von Gegenständen und Themenkonstellationen beinhaltet zugleich auch die Erzeugung von Bildern und Bildsequenzen. Damit die Visualisierungskonzepte im Lernprozess bewusst und zweckmäßig eingesetzt und produziert werden können, muss vor allem das menschliche Sehsystem eingeleuchtet werden, indem man festlegt, wie das Gesehene im Gehirn aufgenommen, gespeichert und bearbeitet wird. Für die Speicherung der gesehenen Gegebenheiten im Gehirn leisten die Bildtypen unterschiedliche Einwirkungen. In diesem Kapitel wird vorgelegt, wie das Auge des Menschen funktioniert und welche Rolle die Bildtypen für das Wahrnehmen haben und was für einen Beitrag sie im Lernprozess leisten können.

1. BIOLOGISCHE GRUNDLAGEN DER VISUALISIERUNG

Die biologischen Grundlagen der Visualisierung beziehen sich auf das Sehsystem. Das menschliche Auge reagiert auf visuelle Elemente ununterbrochen und sehr schnell. Unsere Augen nehmen die visuellen Reize auf und verarbeiten sie in unserem Gehirn, die danach unbewusst und auch bewusst gespeichert werden können.

Das menschliche Auge ist das wichtigste Sinnesorgan des Menschen und ist verantwortlich für 70 Prozent aller täglichen Wahrnehmungen (vgl. Abmayr 1994, S. 4). Ein Auge verfügt über 6 Hauptmuskeln. Innerhalb von 24 Stunden bewegen sich die Augenmuskeln etwa eintausend Mal, damit sind sie aktiver als jeder andere Muskel des menschlichen Körpers. Die Pupille ist für das Scharfstellen des eigentlichen Bildes verantwortlich. Die innere Augenhaut, die so genannte Netzhaut, ist für die Umwandlung der Lichtreize in die elektrischen Impulse verantwortlich (vgl. Ernst 1991, S.349).

Das menschliche Sehsystem kann im ersten Moment die Bildaufnahme und Bildverarbeitung nicht genau voneinander trennen. Der Durchmesser des menschlichen Auges ist ca. 20 mm und es besteht aus dem Augapfel und seinen Anhangsgebilden wie Augenlider, Tränendrüsen, Bindehaut u.a., die der Bewegung, dem Schutz und der Versorgung des Auges dienen. Die Lederhaut ist die äußere Hülle des Auges, die wiederum nach vorne in die durchsichtige Hornhaut übergeht. Die Aderhaut, die auch

stark durchblutet ist, liegt unter der Hornhaut. Die Hornhaut schließt sich innen der Netzhaut (Retina) den Stäbchen (Hell-Dunkel-Sehen) und den Zapfen an. Die einfallenden Lichtreize werden von der Netzhaut aufgenommen. Zum Schluss werden die entsprechenden Erregungen durch den Sehnerv an das Gehirn weiter geleitet. Die Regenbogenhaut (Iris) wird hinter der vorderen Augenkammer begrenzt, die von Ader- und Netzhaut gebildet wird. In der Regenbogenhaut öffnet sich die Pupille, die unter anderem die Lichteintrittsmenge reguliert. Hinter der Pupille befinden sich die Linse und der Glaskörper (siehe Abb. 1.1).

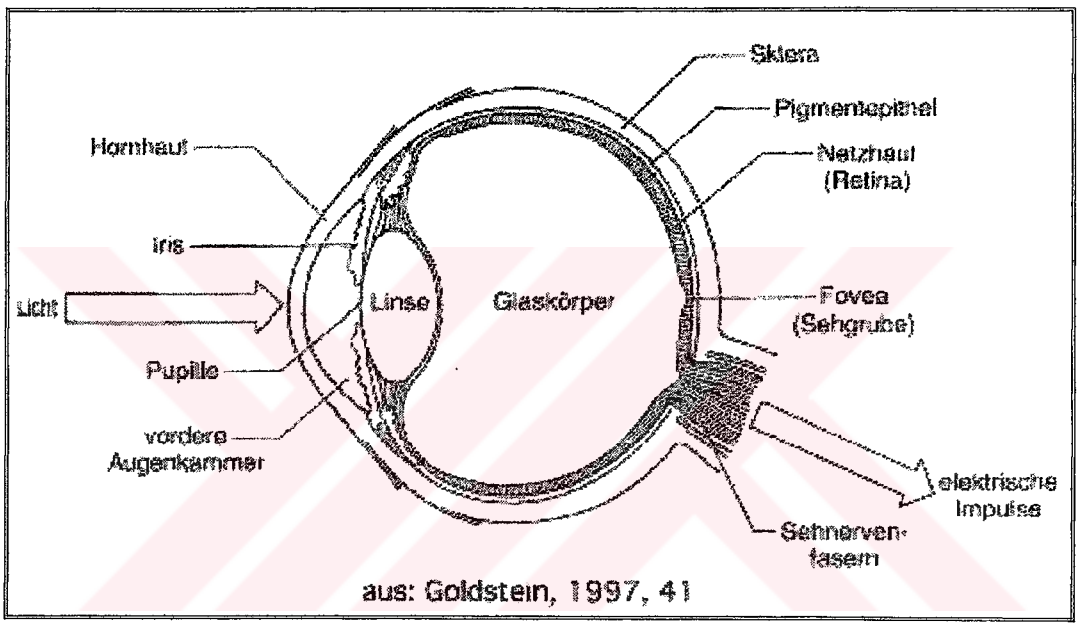


Abb. 1.1: Steinbrecher 1993, S. 17

Die Proteine, die sich in der Linse befinden, saugen infrarotes und ultraviolletes Licht auf. Wenn ein Objekt angesehen wird, dann wird das von diesem Objekt gesandte Licht an der Hornhaut und der Linse gebrochen, so dass auf der Retina ein scharfes, umgekehrtes Bild entsteht. Dabei durchquert das Licht die äußeren Schichten der Retina, bevor es auf die Rezeptoren trifft. Das heißt, der Sehnerv und die Sehbahnen leiten das angesehene reale Bild zum Sehzentrum des Großhirns. Die Linsenform kann sich durch den Ziliarmuskel auch ändern. In diesem Fall entsteht dann das Nah- und Fernsehen. Wenn sich der Ziliarmuskel zusammenzieht, kommt es zu einer Kugelform der Linse. Somit können nahe Gegenstände stärker abgebildet werden, indem die Brechkraft erhöht wird. Die lichtempfindlichen Teile des Auges sind die Zapfen und die

Stäbchen, die man auch Sinneszellen nennt. Diese Sinneszellen befinden sich in der äußersten Schicht der Netzhaut. Dabei muss das Licht die übrigen Schichten der Netzhaut durchdringen, bevor es die eigentlichen Rezeptoren erreicht. Jede Sinneszelle (Zapfen und Stäbchen) ist mit mehreren Nervenfasern verbunden und ermöglicht dem Menschen, beim Ansehen eines realen Bildes, sehr feine Details zu erfassen (vgl. Steinbrecher 1993, S. 18-19).

Die optischen Reize werden durch die lichtempfindlichen Zellen in der Netzhaut in Nervensignale umgesetzt und zu den Ganglinienzellen (Ansammlung von Nervenzellen) der Netzhaut weitergeleitet. Dabei reagieren die Stäbchen und die Zapfen auf das Licht mit Spannungs- und Stromänderung. Somit entsteht eine menschliche Bildverarbeitung im Auge eines Menschen (vgl. Steinbrecher 1993, S. 19-20).

2. DIDAKTISCHE GRUNDLAGEN DER VISUALISIERUNG

Die Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht leisten im Zusammenhang zur aktuellen Forschungsliteratur zum Verstehensprozess von Bildern als Kommunikationsmittel und Lernmedien einen Beitrag zu einer Funktionsbestimmung. Aus dieser Forschung werden die Auswahlkriterien der Bilder vor dem Hintergrund der didaktischen Grundlagen der Visualisierung festgelegt. Der quantitative Beitrag an Visualisierung und die Vielfalt der verwendeten Bilder sind als Merkmal einer positiven Entwicklung zu beurteilen. Die zahlreichen Visualisierungen in DaF- Lehrbüchern sind heute als eine zugenommene Attraktivität zu sehen. Mit Bildern zu lernen, wird als gewachsene Qualität im Lernprozess bewertet. „Lerner befriedigen heute einen Großteil ihres Informationsbedarfs mittels visueller Kommunikationsmedien, ein Tatbestand, dem sich auch Fremdsprachenlehrbücher nicht länger verweigern konnten“ (Biechele Barbara 1996, S. 746).

2.1. Darstellungsformen der didaktischen Visualisierung

Von den didaktischen Visualisierungsformen sind insbesondere die Bildtypen von Bedeutung. Im Folgenden werden drei Bildtypen vorgestellt, die besonders relevant sind. Diese drei didaktischen Visualisierungsformen sind die Abbilder, analoge Bilder und logische Bilder. Die Studie stützt sich vor allem auf Sturms Darstellungsformen, die wissenschaftlich anerkannt sind.

2.1.1. Die Bildtypen

Der Zweck der Einsetzung von Bildern in den Sprachunterricht ist, in erster Linie bei den SchülerInnen eine bestimmte Reaktion auszulösen. Diese Reaktion kann unterschiedlich je nach dem Unterrichtsaufbau von verschiedenartigen Erwartungen ausgehen, wie z.B. die Schüler zum Sprechen zu fördern, Neugier aufzuwecken und somit neue Erfahrungen zu sammeln. Damit man dies verwirklichen kann, darf man nicht außer Acht lassen, dass die unterschiedlichen Bildtypen unterschiedliche Reaktionen auslösen können. Somit zeigt sich die Relevanz der Einsatz von Bildtypen im FSU. Die Bilder sollten je nach ihrer Art zielgemäß und bewusst in die Lehrwerke aufgenommen werden. In diesem Kapitel werden die einzelnen Bildtypen nach ihrer Besonderheit und ihrer Wirkungskraft im Hinblick der Didaktik aus der theoretischen Hinsicht untersucht.

2.1.1.1. Abbilder

Abbilder sind Bilder, die die Gegenstände der physikalischen Welt darstellen. Ein Abbild ist die häufigste Darstellungsform in Sprachlehrbüchern

> „wobei die Referenzdichte nicht von der inhaltlichen oder sprachdidaktischen Funktion des Bildes abzuhängen braucht. Gelegentlich finden sich sogar innerhalb eines didaktischen Bildes oder innerhalb von Bildreihen Einheiten unterschiedlicher Referenzdichte, vor allem bei Collagen aus fotographischen und karikaturistischen Elementen." (Sturm 1990, S. 28)

Im weiteren Sinn werden Abbilder von Ballstadt (1995, S. 67) in vier verschiedenen Typen eingeteilt:

Realistische Abbilder: Diese sind Farbfotos, wie z.B. Fotos, Zeichnungen, Gemälde.
Texturierte Abbilder: Dieses Abbild verzichtet auf Details und konzentriert die Betrachtenden auf Flächen, Körper und räumliche An- und Zuordnungen, wie z.B. Darstellung des Aufbaus von Maschinen oder Werbebroschüren für Autos oder Lebensmittelwarenhändlers.
Linien Abbilder: Diese sind Strichzeichnungen wie z.B. Strichzeichnungen mit Perspektive oder ohne Perspektive, Grund- und Aufrisse, Umrissbilder.
Schematische Abbilder: Diese schematischen Abbilder dienen der Beschränkung von Komplexität wie z.B. elektronische Schaltbilder, chemische Formeln.

Abbilder erfüllen ansprechende Funktionen wie z.B. Motivation, Stimulation, Veranschaulichung, Differenzierung, Vereinfachung und räumliche Orientierung, aber Abbilder sollten deshalb nicht als dekoratives Beiwerk in Lehrwerken und Lernmaterialien eingesetzt werden. Nur ausschmückende Bilder können mit Bezug zum Thema die Verarbeitung der Bilder in den Lehrwerken unterstützen. Obwohl Abbilder zunächst als Realitätsersatz dienen, können sie auch in Sonderfällen Prozesse der Textverarbeitung wie Differenzierung, Einprägung und Reduktion unterstützen.

Die darstellenden Bilder bzw. Abbilder können auch beim Verstehen der Bilder zu Schwierigkeiten führen, wenn sie sehr stark stilisiert sind oder wenn sie zu grob und ungenau sind. Unter den darstellenden Bildern sind Karikaturen, Cartoons, Collagen, Skizzen, Stereotypen, Piktogramme, Symbole und Comics zu nennen. Scherling und Schuckall (1992, S.27-28) sind der Ansicht, dass man die visuellen Materialien auf jeder Stufe und in jeder Phase des Unterrichts einsetzen soll. Die Bilder können

> „auf vielfältige Weise zum Einsatz kommen, z.B. als Steuerungsimpulse bei Übungen, zur Lernzielkontrolle, bei Worterklärungen, bei der Einbettung und Kontextualisierung von Aufgabenstellungen. Wichtig ist, dass Bilder nicht allzu oft eingesetzt werden, sondern da, wo sie eine Funktion haben." (Schuckall/ Scherling 1992, S.26)

Zur Veranschaulichung werden unten Beispiele zu darstellenden Bildern bzw. Abbildern gegeben:

„Karikatur: Widerborstige kauzige, verblüffende Typen sprechen emotional an. Man kann an ihnen reiben oder sich mit ihnen identifizieren, sich hinter der Person verstecken“ (Scherling/Schuckall, S.27) (siehe Abb. 2.1; 2.2).

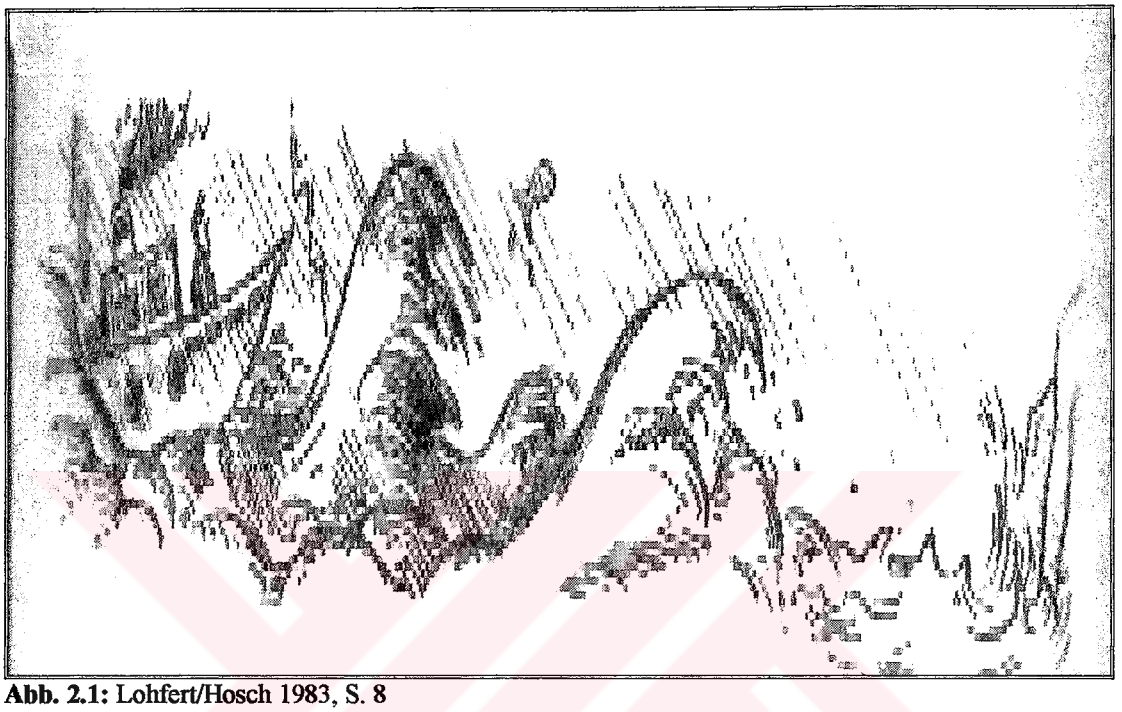


Abb. 2.1: Lohfert/Hosch 1983, S. 8

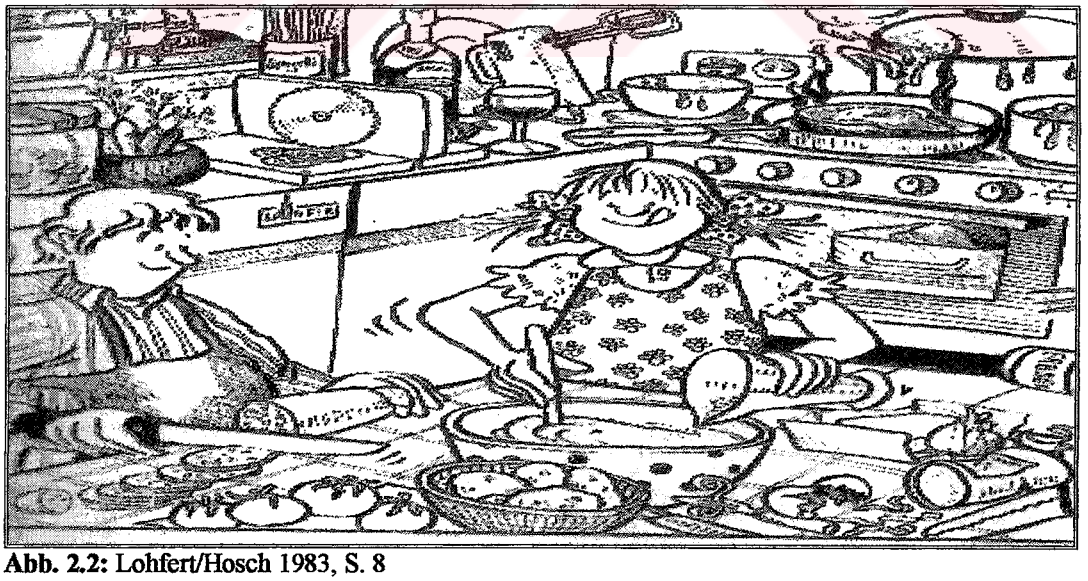


Abb. 2.2: Lohfert/Hosch 1983, S. 8

„Cartoon: Jeder Cartoon entwickelt seinen eigenen Zeichenstil. Cartoons können Einzelbilder oder Bildgeschichten sein. Meist geht es um einen komplexen Sachverhalt, der ironisch oder hintergründig kommentiert wird“ (ebd. S. 27) (siehe Abb. 2.3).

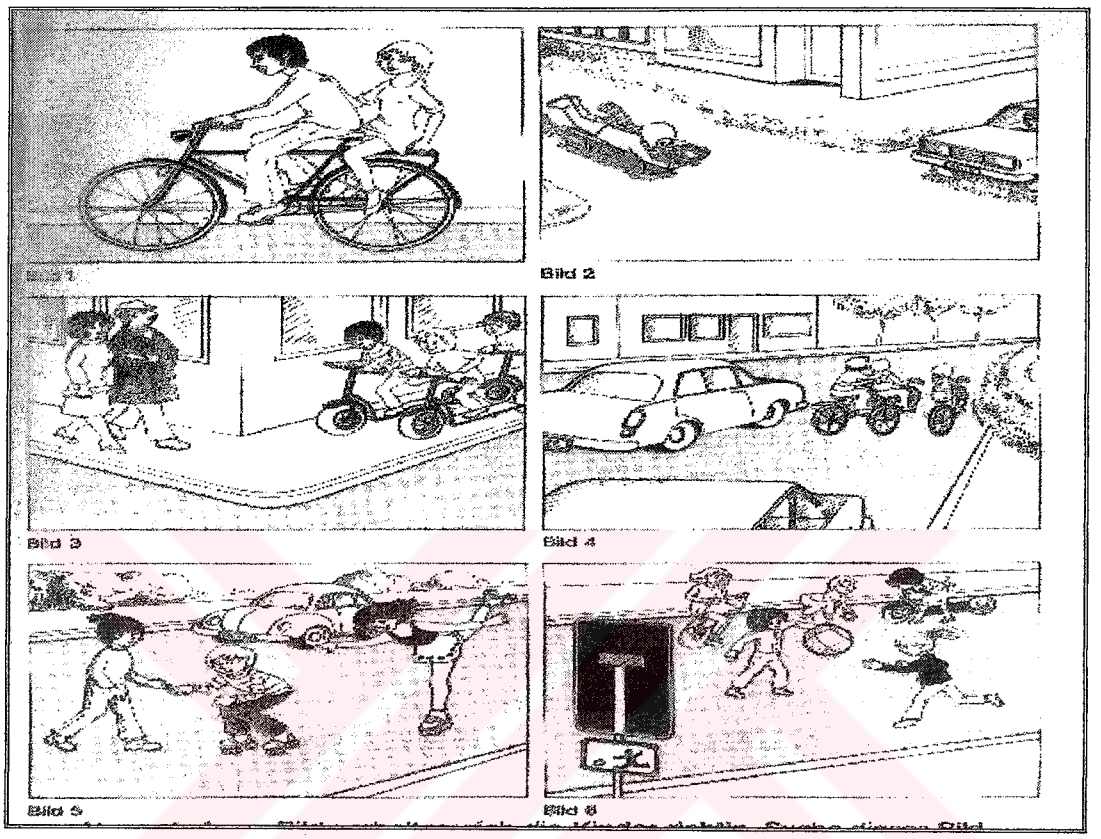


Abb. 2.3: Radigk 1976, S. 23

„Collage: Aus vorgefertigten Bildteilen (Fotos, Zeichnungen, Texten, Strukturen usw. wird ein neues collagiert, d.h. die verschiedenen Elemente werden nach inhaltlichen und ästhetischen Aspekten zusammengeklebt, ergeben eine vielschichtige neue Abbildung“ (ebd. S. 28) (siehe Abb. 2.4).

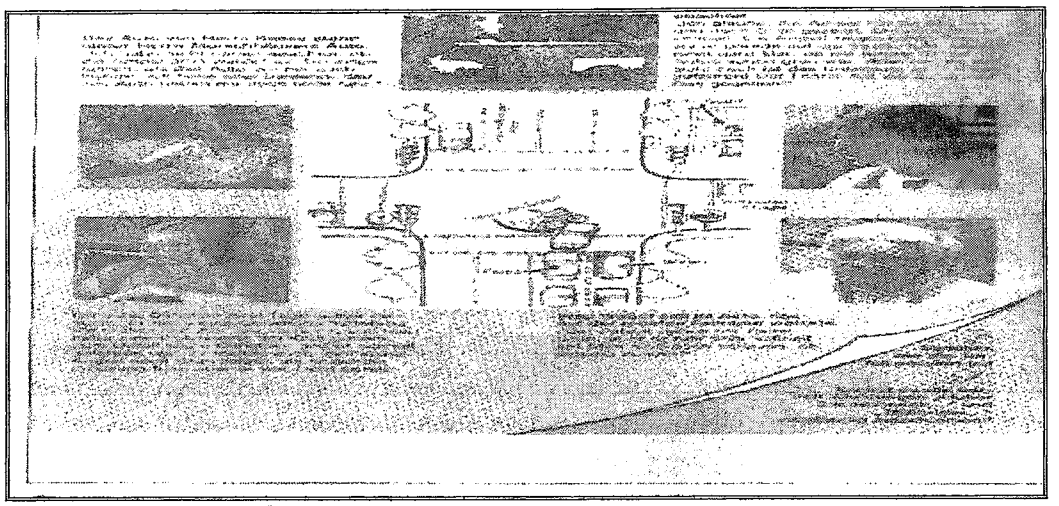


Abb. 2.4: Bolton 1996, S. 62

„Skizze: Kennzeichnend ist das Unfertige. Sie ist ein Mittel beim Erklären, beim Festhalten einer spontanen Idee, eine Orientierungsmerkhilfe. Durch die Flüchtigkeit der Zeichnung ist sie offen, uneindeutig" (ebd. S. 28) (siehe Abb. 2.5).

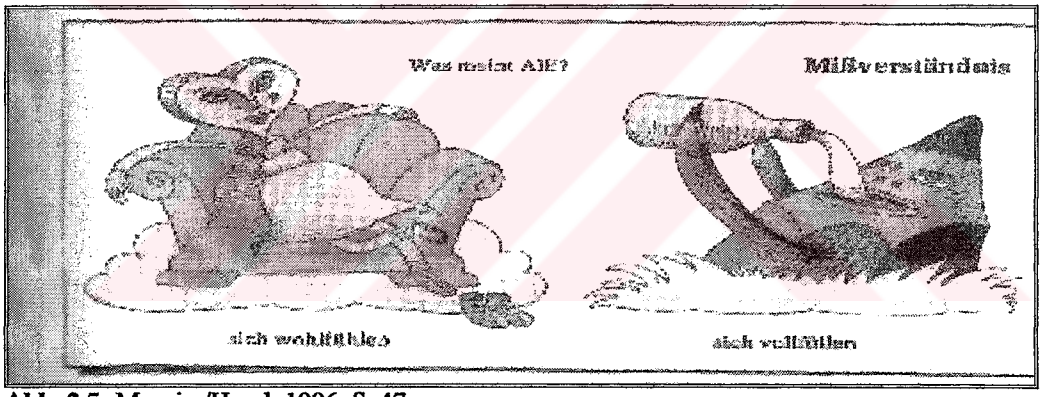


Abb. 2.5: Macaire/Hosch 1996, S. 47

„Stereotyp: Die Personen sind ohne Leben. Sie wirken kalt, schablonenhaft und lassen auch den Betrachter kalt" (ebd. S. 28) (siehe Abb. 2.6; 2.7).

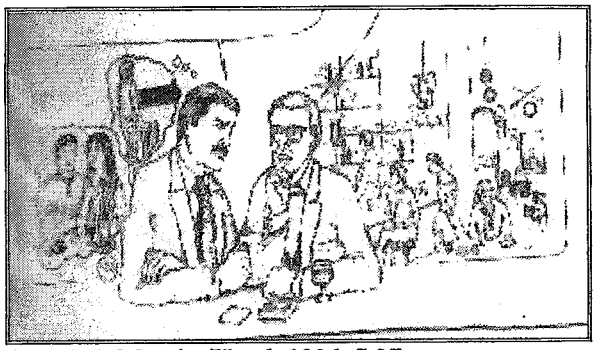


Abb. 2.6: Macaire/Hosch 1996, S.37



Abb. 2.7: Macaire/Hosch 1996, S.37

„Piktogramme: Sie sind sehr stark vereinfachte bildliche Darstellung. Sie dienen zur schnellen Orientierung im Alltag und werden fast sprachlos rezipiert" (ebd. S. 29) (siehe Abb. 2.8).

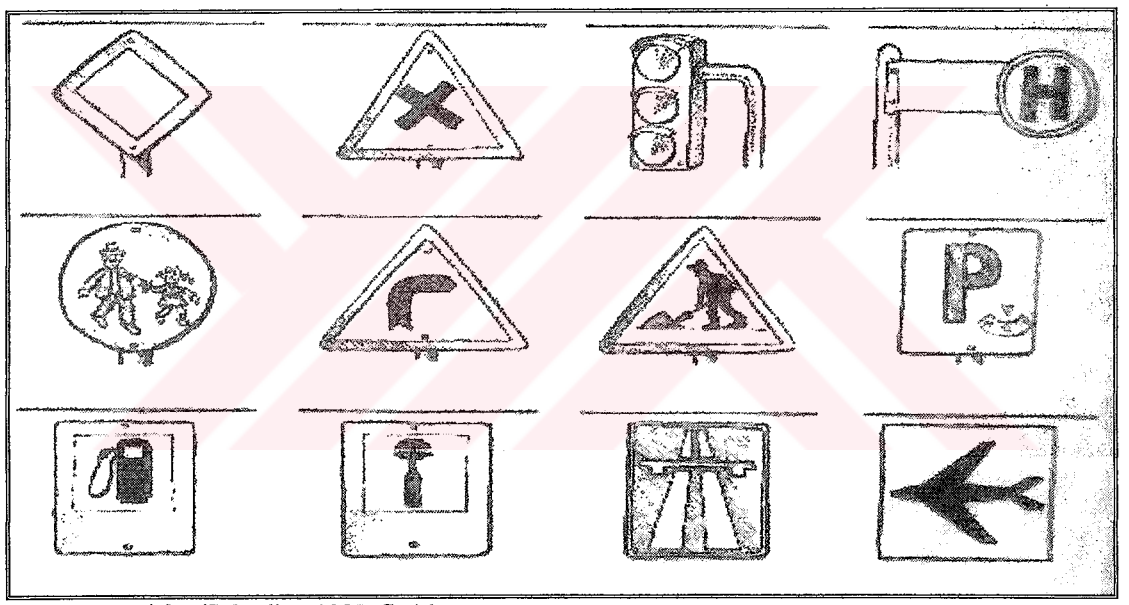


Abb. 2.8: Lohfert/Scherling 1983, S. 14

„Symbole: Symbole stehen für etwas: einen Sachverhalt, einen Begriff. Die damit zu verbindenden Sprachhandlungen sind: Benennen, Erklären„ (ebd. S. 30) (siehe Abb.2.9).



Abb.2.9: Scherling/Schuckall 1992, S. 183

„Comic: Die Sprache tritt hinter die Bilder zurück. Kinder ‚lesen' Comics, ohne die Schrift zu verstehen. Deshalb haben Comics eine eigene Bildsprache. Comics sind die Sprechblasen, die mit Tipp-Ex ausgelackt werden können„ (ebd. S. 30) (siehe Abb.2.10).

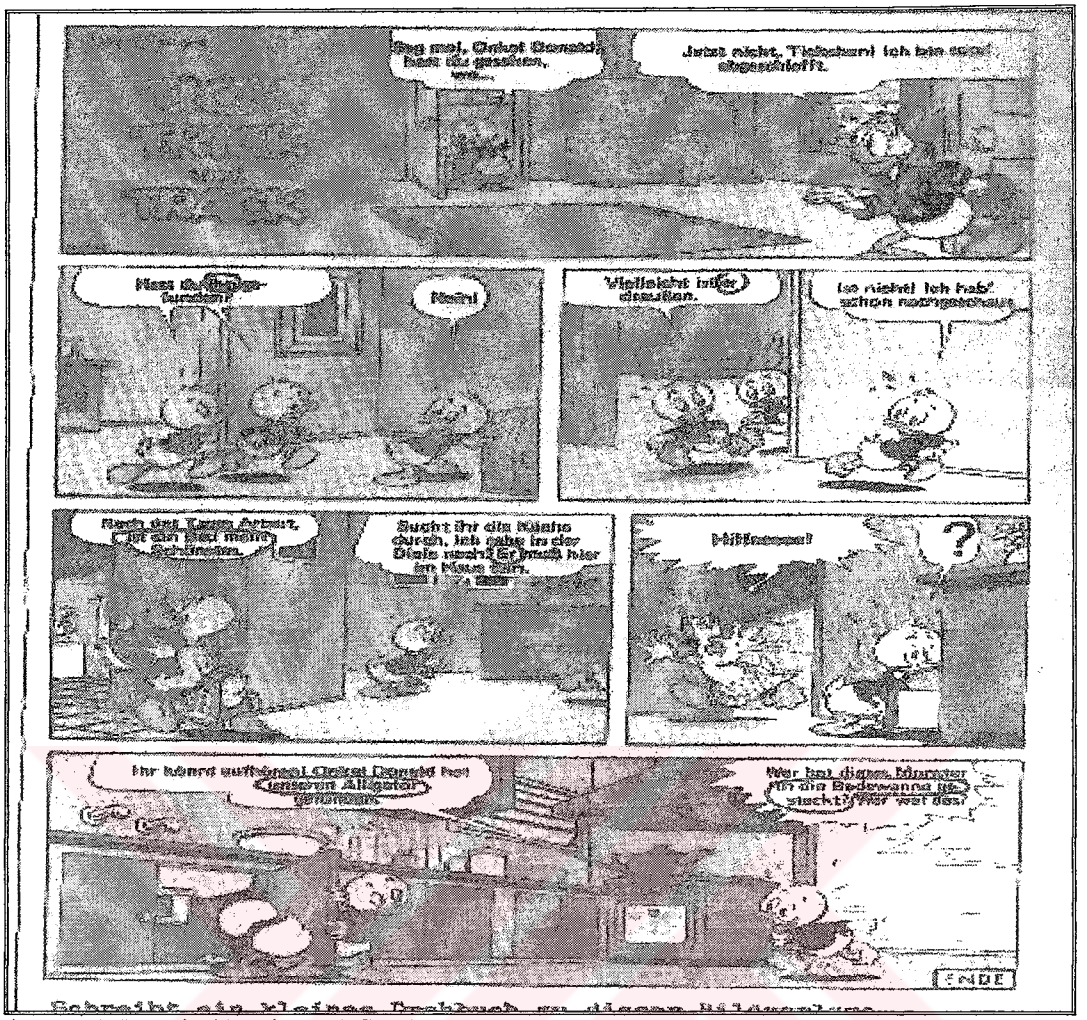


Abb.2.10: Macaire/Hosch 1996, S.132

Schlussfolgernd kann man sagen, dass die Abbilder im Lernprozess eine vermittelnde, kommunikative und relevante Rolle spielen, wobei die detaillierte Kategorisierung der Bilder eine eindeutige und klare Analyse der Bilder vereinfachen kann. Zwar haben die Bildtypen untereinander keine sehr scharfen Trennungen, aber dennoch sollte man sie bei einer genauen Bildanalyse in die Kategorien einteilen, um bezüglich der Auswahl der Bilder beim Lernvorgang erfolgreich zu sein.

2.1.1.2. Analoge Bilder

Bei den analogen Bildern ist der Begriff Ikonizität wichtig. Bilder im engeren Sinne sind ikonisch, d.h. sie haben als Zeichen eine Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten. Man spricht deshalb auch gleichbedeutend von analogen oder seltener von nachahmenden

Bildern. Worin die Ähnlichkeit zwischen dem Bild und seinem Gegenstand besteht, ist ein Problem für sich. Man nennt ein Zeichen ikonisch, wenn es mehr oder weniger selbst Eigenschaften der Wortbedeutung trägt (vgl. Doyè 1988, S. 16).

Im Gegensatz hierzu meint Eco (1985, S. 212), dass die Definition von Doyè den Alltagsverstand zufrieden stellen kann, aber nicht die Semiotik, denn die analogen Bilder gehen zirkulär vor, wenn sie z.B. die Ähnlichkeit eines Porträts mit der abgebildeten Person daraus zu erklären versucht, dass auf dem Bild der Kopf mit Haut und Haaren, Augen und Ohren usw. zu sehen ist. Das ikonische Zeichen hat nicht selbst die Eigenschaften des abgebildeten Gegenstandes. Es bleibt damit bei der psychologischen Tatsache des Analog-Sinnlichen, dass bis zu einer gewissen Gleichung ein funktionales Bildverstehen gestaltet. Diese Gleichung der Ikonizität mit der Ähnlichkeit zwischen der Darstellung und dem abgebildeten Gegenstand wird unterschiedlich gehandhabt. Ein Bild kann den Gegenstand skizzenhaft mit Halbtontrennung darstellen, sich auf eine Konturzeichnung beschränken, nur einen Schattenriss bzw. Silhouette wiedergeben oder zum Piktogramm stilisiert sein (vgl. Otto 1981, S. 30).

Auch durch die Wahl der Perspektive kann die Ikonizität geändert werden. Das Bild kann den Gegenstand so wiedergeben, wie man ihn gewöhnlich sieht, oder es kann die Gestalt verfälschen.

> „Es kann den Gegenstand mit Röntgenblick durchdringen oder ihn nach Art einer Expositionszeichnung auseinander ziehen. Die Möglichkeiten der Mimesis sind verschiedenartig, dass ikonische Zeichen, anders als die Sprache, unendlich verändert werden können, ohne ihre Ähnlichkeit mit der Wortbedeutung zu verlieren." (Scholz, 1991, S. 135)

Es gibt fiktionale Bilder, die auch als Bild von Sachverhalten beschrieben werden können, wie z.B. Bilder von Engeln und Teufeln oder Marsmenschen. Diese fiktionalen oder Fantasiebilder können auch zu den ikonischen Bildern bzw. analog Bilder gerechnet werden (vgl. Scholz 1991, S. 98). Die analogen Bilder werden auch als generalisierende Bilder bezeichnet. Bilder gelten im Vergleich zur Sprache als konkret. Die Bilder kann man auch für Verallgemeinerung betrachten. Wenn z.B. in einem

Lexikonartikel ein Foto von Bäumen gezeigt wird, dann ist hier nicht das ganz konkrete Foto von Bäumen gemeint, sondern die Art der Bäume. Aus dem Kontext wird der exemplarische Charakter des konkreten Bildes deutlich. In der Regel werden jedoch für die visuelle Kennzeichnung von Gattungen verfremdete Bilder, Zeichnungen oder Umrisse verwendet. Solche Bilder verhalten sich zu den konkret-realistischen ähnlich wie Begriffe zu Namen. Sie lassen noch eine Realitätsanalogie erkennen, verallgemeinern aber so weit, dass sie nicht mehr auf Individuen, sondern nur auf Gattungen verweisen. Sturm äußert darüber seine Bewertung über das analoge Bild folgend:

> „Analoge Bilder wählen zur Darstellung nicht unmittelbar abzubildender Strukturen und Prozesse den Weg vergleichsweise Darstellung direkt beobachtbarer, bekannter Sachverhalte. Der Betrachter soll Bedeutungen aus den realitätsnahen Bildern auf nicht oder nicht so plausibel darstellbare Prozesse und Sachverhalte übertragen. Diese Darstellungsform wird vor allem bei der Erklärung fremdsprachlicher Strukturen verwendet." (Sturm 1990, S. 28)

Bei einer Lehrwerkanalyse wird unter den analogen Bildern auch die Signalgrammatik berücksichtigt. Insbesondere bei der Grammatikvermittlung ist es relevant, die visuellen Elemente herauszustellen. Für die Lehrwerkautoren ist es wichtig, dass bei der Vermittlung der Grammatik der Fremdsprache, die Signalgrammatik eingesetzt wird, damit man die Regeln visuell besser darstellen kann als mit Wörtern. Somit wird unter der Kategorisierung der analogen Bilder auch die Signalgrammatik bewertet (vgl. Edelhoff 1974, S. 34-35). Mit der Stilisierung kann eine übersteigernde Gleichung erreicht werden. Oft steht nur ein Teil für das Ganze da.

2.1.1.3. Logische Bilder

Logische Bilder, dienen zur Darstellung von Zusammenhängen zwischen qualitativen und quantitativen Merkmalen eines Sachverhaltes. Schuckall und Scherling (1992) definieren logische Bilder folgendermaßen:

> „Logische Bilder sind Visualisierungen abstrakter oder komplexer Zusammenhänge. Es gibt keine direkte bildliche Entsprechung zu natürlichen Objekten. Logische Bilder arbeiten mit Balken, Säulen, Kreisen, Pfeilen usw. als

> bildliche Elemente, die z.B. ein Zahlen- oder Mengenverhältnis darstellen. Die Bedeutung solcher Zeichen muss erst gelernt werden." (Schuckall/Scherling 1992, S. 29)

Die logischen Bilder deuten formale Beziehungen an. Zur Visualisierung dienen Verbindungs- oder Trennlinien, Pfeile und Kreise, Mengenbilder, Begriffs- und Entscheidungsbäume, Flussdiagramme oder ein Strahl. Die Zeichen verweisen auf konsekutive, konditionale oder kausale Verknüpfungen oder auf Mengenrelationen (vgl. Rinke 1986, S. 36).

Anders als bei den ikonischen Bildern, die realitätstreue Abbildungen sind, haben logische Bilder keine Ähnlichkeit zu einem realen Gegenstand. Sie unterscheiden sich besonders dadurch, dass sie eine Struktur ihres Gegenstands aufzeigen. Man kann die logischen Bilder auch Strukturdiagramme nennen wie z.B. Graphiken, Datenbilder, Schaubilder und Diagramme. Zu den logischen Bildern im weiteren Sinne gehört die visuelle Verarbeitung von numerischen Daten in Tabellen, Kurven, Balken- und Tortendiagramme. Solche Bilder haben den Zweck unübersichtlichen Datenmengen, in einer Weise darzustellen, dass sie unmittelbar anschaulich werden (vgl. Schuckall 1987; S. 15). Eine besondere Gruppe visueller Zeichen bilden topografische Darstellungen realer Objekte und technischer Pläne. Technische Pläne liegen auf der Grenze zwischen logischen und analogen Bildern: Der Plan einer elektrischen Schaltung ist z.B. logisch, d.h. es gehört zu den logischen Bildern. Architekturpläne oder technische Zeichnungen haben analogen Charakter, wie z.B. die Landkarten. Nach Sturm dient das logische Bild:

> „[...] der vereinfachten Darstellung von Zusammenhängen und Strukturen der realen Welt, von Konzepten, Theorien und Ideen. Typisch ist die Übersichtlichkeit und Einprägsamkeit. Im Allgemeinen manifestieren sich logische Bilder in der Gestaltungsform graphischer Darstellungen [...], doch können auch realitätsnahe Bildelemente verwendet werden, z.B. bei Landkarten." (Sturm 1990, S. 28)

Beispiele für logische Bilder wären:

„ *Schema, Diagramme*: Hier geht es um die vereinfachte Darstellung eines Ablaufs oder Zusammenhangs. Die äußere Form einer Darstellung wird abgebildet „ (ebd. S. 29) (siehe Abb. 2.11; 2.12).

Schema



Abb. 2.11: Scherling/Schuckall 1992, S. 29

Diagram



Abb. 2.12: Scherling/Schuckall 1992, S. 29

„*Grafik, Schaubild*: Sie erklären oder ersparen komplexe Texte und erlauben ein schnelles Erfassen der Information" (ebd. S. 29) (siehe Abb. 2.13; 2.14).

Grafik

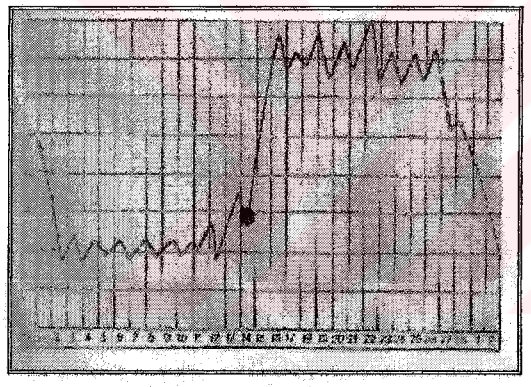


Abb. 2.13: Scherling/Schuckall 1992, S. 29

Schaubild



Abb. 2.14: Scherling/Schuckall 1992, S. 29

„ *Tabelle*: Sie löst Daten in Spaltenform auf und ermöglicht dadurch eine visuelle erfassbare Ordnung von Informationen" (ebd. S. 30) (siehe Abb. 2.15).

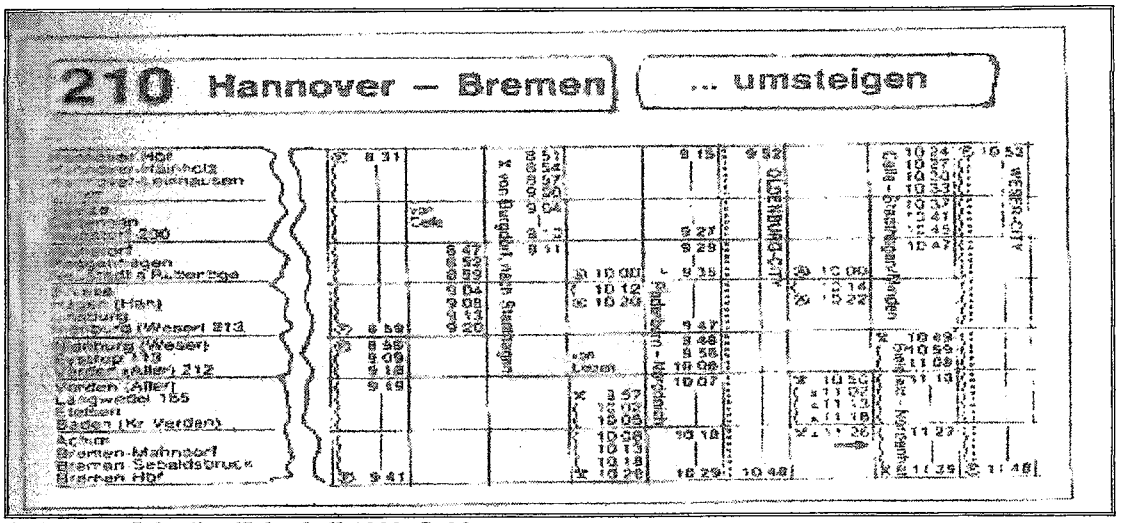


Abb. 2.15: Scherling/Schuckall 1992, S. 30

Wie man aus den Beispielen entnehmen kann, ist die hochgradige Schematisierung charakteristisch für das logische Bild, wobei das Wesentliche hervorgehoben wird. Logische Bilder dienen der Visualisierung von abstrakten Strukturen, Relationen und Mengen. Sie sind im Gegensatz zu Abbildern nicht beschreibend, sondern symbolisch. Bei logischen Bildern werden außerdem zumeist einige Regeln verwendet, die man beispielsweise mit einer Zeitachse in Leserichtung waagrecht darstellt. Zur Unterstützung der Verständlichkeit logischer Bilder existieren mittlerweile auch Empfehlungen. Zu dieser Kategorie zählen nach Weidenmann (1991, S. 23) auch Landkarten, Graphiken usw.

Logische Bilder wie Linien-, Balken- und Kreisdiagramme haben keine visuell wahrnehmbare Ähnlichkeit mit einem Gegenstand aus der Umwelt und sind nach Schnotz (1998) durch ihre Funktion gekennzeichnet, abstrakte Tatsachen zu veranschaulichen. Im Unterschied zu analogen Bildern werden abstrakte Zusammenhänge bei logischen Bildern nicht durch Schriftwechsel zu einem spezifischen Inhaltsgebiet veranschaulicht, sondern durch räumliche Anordnungen. Schnotz (1998, S. 557) definiert diese Abgrenzungen logischer Bilder zu anderen äußeren Repräsentationen mit semiotischen Kriterien. Eine scharfe Trennung zwischen den analogen Bildern und logischen Bildern kann man auch nicht vornehmen. Nur, dass die logischen Bilder eigentlich mit graphischen Zeichnungen oder Diagrammen, Balken, Säulen, Linien und Mindmaps zusammenzufassen sind. Daneben kann man die

analogen Bilder als symbolische Dimensionen oder abhängig von der Gestalt des Diagramms darstellen. Die analogen Bilder sind sozusagen ikonische Darstellungen. Weidenmann (1994, S. 82) betont, dass die logischen Bilder eine eigene Bildsprache haben, die man richtig lesen sollte, denn wenn man es nicht richtig lesen kann, dann kommt es zu Missverständnissen, was wiederum für die logischen Bilder einen Nachteil darstellt. Er argumentiert:

> „Neben den unbestreitbaren Vorzügen aller logischen Bilder darf man ihre Nachteile nicht vergessen. Da sie eine eigene Bildsprache darstellen, müssen sie auch richtig „gelesen" werden können. Diagramme aller Art, schematische Darstellungen und Mindmaps stellen an die Betrachter ganz spezielle Anforderungen, für die man das übliche Weltwissen nicht verwenden kann. Die Lehrenden sollten also logische Darstellungen mit besonderer Sorgfalt herstellen und sie ebenso sorgfältig erläutern, um Missverständnisse nicht aufkommen zu lassen." (Weidenmann 1994, S. 82)

Schlussfolgernd kann man sagen, dass die logischen Bilder als schematische Darstellungen gekennzeichnet werden, die auch eine eigene Bildsprache benötigen, um beim Verstehen der logischen Bilder erfolgreich angewendet zu werden. Die logischen Bilder sollten eindeutige Beschriftungen und klare Linien darstellen, damit man aus der Überschrift die Hauptaussage entnehmen kann.

Scherling und Schuckall weisen auf die Abbilder und analoge Bilder hin, die als darstellende Bilder bezeichnet werden: „Darstellende Bilder sind alle Formen von Visualisierungen, die eine direkte Ähnlichkeit mit in der Realität vorkommenden Dingen und Lebewesen anstreben" (Schuckall/Scherling 1992, S. 27).

Alle beiden Bildtypen, Abbilder und analoge Bilder, werden als darstellende Bilder bewertet, die aber dennoch einen kleinen Unterschied haben. Die analog Bilder werden meistens in den Lehrwerken für die abstrakten Gegenstände verwendet, indem die Abbilder die realitätstreue Wiedergaben von Gegenständen darstellen. Diese sind am meistens Fotos, Zeichnungen, Karikaturen und Comics. Die logischen dagegen trennen sich sehr schlicht voneinander mit den anderen beiden Bildtypen, in dem sie nur Grafiken, Schemas und Diagramme darstellen.

2.2. Die Bildverstehensprozesse

Die kognitive Psychologie beschreibt das Bildverstehen als eine Verarbeitung in Stufen, die in der konkreten Wahrnehmungssituation als ein Kontinuum von Prozessen und zunehmender Tiefe ablaufen. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf zwei Modellvorstellungen von Weidenmann (1988, 1994) und Ballstadt (1995, 1997) gerichtet, in denen dem Spezifischen des Abbildes entsprechend, der Schwerpunkt auf die Bedingungen der Bildverarbeitung gelegt wird.

> „Die physiologischen Voraussetzungen sorgen dafür, dass der Mensch ein Objekt oder eine Szene unmittelbar mit einem Blick erkennt und kategorisiert, wofür die angeborenen Verarbeitungsprozeduren, die von Erfahrungen mit der realen Welt geprägt werden und weitgehend automatisch verlaufen." (Weidenmann 1988, S.11)

Auf der ersten Stufe der Verarbeitung sind die Gestaltgesetze von besonderer Bedeutung wie z.B. eindeutige „Figur-Grund-Unterscheidung, Schattierungs- und Farbinformation, vertraute Perspektive, Kontextualisierung und die Fähigkeit des Betrachters, in Varianten eines Objektes durch Vergleich mit vorhandenem Schema" (Ballstadt 1995, S.63-70) zu beachten. Die simultane Darbietung aller Informationen in einem Bild und die Leistungen des menschlichen Auges ermöglichen, laut Ballstadt (1995, S. 70) die so genannte „prä-attentive Verarbeitung". Der geringe Zeitbedarf ermöglicht dem Betrachter nur das Erkennen von sehr vertrauten oder einfachen Sachverhalten. Die Vertrautheit dient als visuelle Orientierung, die den Lernenden unter Umständen dazu anregen kann, sich nicht eingehender mit der visuellen Darstellung zu beschäftigen. Nach der ersten automatischen Phase können allerdings auch bestimmte Einzelheiten im Bild mit dem Ziel einer genaueren Analyse der Darstellung gemustert werden. Der Betrachter lenkt seine Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Elemente des Dargestellten. Dabei reagieren die Augen vorwiegend auf unerwartete, überraschende oder komplexe Bilddetails, die reflektorisch Blickzuwendung auslösen. Darüber hinaus hat auch die Art der Erwartungen, die der Betrachter auf Grund der präattentiven Prozesse bzw. der globalen Wahrnehmung entwickelt, einen Einfluss auf die lokale Analyse einzelner Bilddetails (vgl. Weidenmann 1988, S. 97). Das heißt, der Grad der Aufmerksamkeit wird von Intensitäten, Dauer und Anordnung der

dargebotenen Reize beeinflusst, wie auch von motivationale Faktoren bzw. davon, welche Bedeutung der Betrachter der dargestellten Information zumisst.

Eine intensivere und effektivere Bildverarbeitung erfordert das Aufrechterhalten des Bildkontaktes nach der globalen und lokalen Wahrnehmung. In Ballstadts Modell ist die Stufe der differenzierten Verarbeitung als Vertiefung der vorkommenden Stufe zu betrachten. Dabei spielt nicht das Erkennen von Bildinhalten, sondern die Entwicklung von Vorstellungen, Assoziationen und Schlussfolgerungen die zentrale Rolle. Die Verarbeitung wird vollständig über bestimmte Aufgabenstellungen bzw. kennzeichnende Ziele bei der Bildbetrachtung gesteuert, wodurch erhöhte Aufmerksamkeit und eine tiefere Auseinandersetzung mit den Bildinhalten erforderlich werden (vgl. Ballstadt 1995, S.73).

Die Lernenden sollen dazu angeleitet werden, ihren Wahrnehmungsprozess bei der Arbeit mit den Bildern zu kontrollieren. Die Aufgaben zu den Bildern in den einzelnen Unterrichtssequenzen bzw. Lektionen sollen als klar getrennte Arbeitsschritte behandelt werden. Lehrwerkautoren schlagen ein dreistufiges Verfahren für die Bildbeschreibung vor (vgl. Raabe 1997, S. 162):

1. Erfassen des Dargestellten, indem das Bild genau beschrieben wird.
2. Interpretation, indem die Zusammenhänge, Gründe und Folgen diskutiert werden.
3. Formulierung und Begründung persönlicher Eindrücke zu dargestellten Situationen.

Durch diese Trennung in einzelne Schritte wollen die Lehrwerkautoren den Automatismus der Wahrnehmung aufbrechen und mehr Raum für Hypothesen und Vermutungen schaffen. Es ist anzunehmen, dass auf diese Weise das Bild konzentrierter von den Lernern verarbeitet wird. Das bedeutet, dass die Gefahr einer oberflächlichen Verarbeitung des Bildes mittels einer entsprechenden Aufgabenstellung gebrochen wird (vgl. Cassells/Green 1995, S. 48). Wenn die Aufgaben in den Lehrwerken klar und deutlich formuliert sind und dem dargestellten Muster entsprechend strukturiert sind, lassen sie viel Raum für persönliche Gedanken der Lerner. Das Bild kann die Lernenden z.B. auf einen Hörtext vorbereiten und als Einstieg ins Thema verwendet werden. Kennzeichnende Merkmale darstellender Bilder wie z.B. Repräsentativität und

Mehrdeutigkeit können ungesteuert unterschiedliche Wirkungen erzielen. Nach Lüner (1988, S. 389) kann ein und dasselbe Bild von den Lernenden unterschiedlich interpretiert werden, je nachdem in welchen angenommenen Zusammenhang es gestellt wird. Wie Erfahrungen zeigen, beruhen die hergestellten Grund-Folge-Beziehungen oft auf der persönlichen und kulturspezifischen Erfahrung und haben dabei wenig mit den entsprechenden Situationen des fremden Landes zu tun. Die Merkmale eines Bildes wie z.B. Wahlszene, Perspektive, Bildausschnitt usw. leiten zur Konstruktion eines kommunikativen mentalen Modells auf der Grundlage systematisch aktivierter Wissensbestände über.

> „Dabei ist nicht zu übersehen, dass es sich angesichts der Vielfalt der beteiligten psychischen Prozesse (Kognition und Emotion) für die Konstruktion eines kohärenten mentalen Modells um ein Maximum an Verarbeitungsaufwand und Verarbeitungstiefe handelt, was nicht bei jedem Lerner selbstverständlich ist.“ (Lüner 1988, S. 388)

Es wird eine verstärkte Auseinandersetzung und eine tiefe Verarbeitung von Bildern vorausgesetzt, die als besondere Fähigkeit bezeichnet werden könnte und die erst im Lernprozess angeeignet und trainiert werden muss (vgl. Ballstadt 1995, S. 69). Es ist jedoch bekannt, dass viele Lerner über geringe Fähigkeiten zur Bildverarbeitung verfügen. Die Förderung dieser Fähigkeit führt dazu, dass eine größere Komplexität fremdsprachlichen Lernens erreicht werden kann.

2.2.1. Bildverstehen im Lernprozess

Die Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeiten zeigen, dass die Bilder eine besondere Wirkung auf das Lernen haben. Die Forschungen im Bereich Bildwirkung im Lernprozess sind aber als mangelhaft zu bewerten. Es wurden zwar einige Untersuchungen durchgeführt, die dazu einige Theorien vorlegen, diese bleiben jedoch undiskutiert. Ob die Bilder in Lehrbüchern nur illustrierende Wirkung haben oder ob sie mit einem Textbezug präsentiert werden sollten, ist bis heute unklar geblieben. Weidenmann (1988, S. 126) weist ausführlich darauf hin, dass das Bild auch allein eine Wirkung im Lernprozess hat, und dass es die aktive Beteiligung des Lerners im Unterricht fördert. Das Bilder in der Regel zu einer höheren Lern- und

Erinnerungsleistung führen als Texte ist allgemeiner Konsens. Einige sind der Meinung, dass die Bilder auf das Verhalten von fiktiv erzählten Texten eine vorteilhafte Wirkung haben. Auch Schaller (1962, S. 46) formuliert in seinem Resultat, dass die Bilder eine lernfördernde Wirkung haben. Besonders wichtig ist es, wenn die Bildinhalte den Zentralpunkt der Information eines Textes veranschaulichen (vgl. Weidenmann 1988, S. 127). Levin und Lentz (1988, S. 128) vergleichen zwei verschiedene Konzepte. Das erste Konzept ist der Text allein und das zweite Konzept ist im Text und Bild Zusammenhang zu betrachten. Die Forschungen zeigen, dass mit Visualisierung der Textinformationen das Wahrnehmen schneller und wirkungsvoller ermöglicht wird. Somit stellt sich heraus, dass die Hinzufügung von Bildern zu einem Textkonzept eine motivierende und konzentrationssteigernde Wirkung im Lernprozess hat.

Die Visualisierungsziele und –funktionen werden auch im FSU besonders beim Bildverstehen eingesetzt. Der Bildverstehensprozess wird als Informationsverarbeitung besonderer Art angesehen, d.h. Bilder werden als Kommunikate mit spezifischem Informationspotential verstanden. Weidenmann (1988, S. 72) weist darauf hin, dass das Bildverstehen genauso wie das Textverstehen nach einem bestimmten Modell bearbeitet werden sollte. Denn die Wahrnehmung verläuft in einzelnen Phasen, die eine bedeutende Rolle im Wahrnehmungsprozess spielen. Das Bildverstehen wird in ökologisches und in indikatorisches Bildverstehen eingeteilt. Ökologisches Bildverstehen bedeutet, dass hier die Wahrnehmung auf einen Blick realisiert wird und beim indikatorisches Bildverstehen wird das Bild hinsichtlich seiner kommunikativen Funktion normiert (vgl. Biechele 1996, S. 749).

Das Verstehen von Bildern ist ein mehrstufiger Prozess. Dieser Prozess wird von Weidenmann als Bildsverstehensmodell bezeichnet. Das „Modell soll den Gegenstand ‚Bildverstehen' auch für empirische Forschung zugänglich machen" (Weidenmann 1988, S. 99). Es hängt von der Bildart ab und wird vom verschiedenen piktorialen Code gesteuert. Das Verstehen von Bildern ist vom Vorwissen (bzw. Weltwissen) des Lerners abhängig. Biechele (1996, S. 750) äußert das Bildverstehen folgendermaßen:

- Ikonisches Zeichensystem: „ Zweidimensionale Darstellung, die Raum,

Perspektive, Entfernung usw. wiedergeben, Hell-Dunkel-Weite, Kontraste, Farben und deren Bedeutungen, Arten von Linien usw."

- Bildarten: Ihre Darstellungskonventionen, kommunikative Funktion, Ausdruck, Appell
- Soziokultureller Zusammenhang (Traditionen)
- Bildhandschrift (subjektiv, landesspezifisch, historisch, gegenstandsbezogen)
- Piktorahle Symbole, Metaphern u.a.

Diese Komponente des Vorwissens sind einer Form des Wissens zuzuordnen. Die Gestaltung von Komponenten und die daraus entstehenden Beziehungen sollten als zwei parallel ablaufende Orientierungen angesehen werden (vgl. Biechele 1996, S. 750). Bei der Gestaltung der visuellen Elemente werden auch die Visualisierungsstrukturen beachtet (Stary 1997, S.27). Hier geht es um den Bau und das Gefüge, die von einem Teil und einem Ganzen visualisiert werden

2.2.2. Bildverstehensmodelle

In der pädagogischen und psychologischen Diskussion ist das richtige Sehen sehr wichtig. Für Comenius und auch für seine Nachfolger ist das richtige Sehen in der Erziehung des Lerners eine eindringliche pädagogische Pflicht, die auch heute beachtet werden sollte. Hiermit will man die achtlose und oberflächliche Betrachtung vermeiden. Man sollte mit dem Sehen und dem Bildbetrachten sorgfältig umgehen. Denn wie das Lesen vom Text ist auch das Lesen vom Bild eine wichtige Fertigkeit, die gelernt werden sollte. Das Sehen wird von Schwerdtfeger (1989, S. 56) als eine fünfte Fertigkeit anerkannt, die genauso wichtig ist wie die anderen Fertigkeiten. Weidenmann äußert, dass das Bildverstehen eine Informationsverarbeitung verlangt. Das Bild wird als ein informationstragendes Produkt definiert und das Bildverstehen wird als ein Normalisierungsprozess angesehen. Durch eine aktive Verarbeitung wird die Mehrdeutigkeit verringert und das zusammenhängende mentale Modell entwickelt. Das Bildverstehen hat verschiedene Verfahrensweisen, die in zwei eingeteilt werden können: erstens das ökologische Bildverstehen, das das Bild im Hinblick auf den Bezug zur realen Umwelt normalisiert und zweitens das indikatorische Bildverstehen, das das

Bild im Hinblick auf die kommunikative Funktion normalisiert. Das Bildverstehen entwickelt sich so zu einem Prozess, der mit einer bestimmten Wirksamkeit und Eindringlichkeit vollzogen wird (vgl. Weidenmann 1988, S. 138).

Es gibt auch andere theoretische Vorstellungen und empirische Untersuchungen zu diesem Thema. Der Verarbeitungsprozess beim Lernen mit Bildern läuft in unterschiedlichen Phasen ab. Nach der Analyse von verschiedenen Verstehenskonzepten kam man zu der Entscheidung, dass das Verstehensmodell von Weidenmann besonders für die Bildverarbeitung im Lernprozess relevant ist. Das erste Modell, das über die Verarbeitungsaktivitäten einzelner Phasen des Lernprozess etwas aussagt, stammt von Weidenmann. Er hat mit seinem Fünf-Phasen-Modell ein ideales Modell für den Prozess des Bildverstehens entwickelt. Nach Weidenmann entwarf auch Doelker ein Bildverstehensmodell, das sich mehr auf die künstlerischen Bilder bezieht. Weidenmann legt auf der Grundlage der Forschungsergebnisse ein Bildverstehensmodell aus. Die Phasen des Weidemannschen Bildverstehensmodells sind: **Die Vorphase:** Für diese Phase ist der erste Blickkontakt sehr wichtig, denn dadurch beginnt das Erkennen des Bildes. Der Betrachter begegnet dem Bild in einer bestimmten Verfassung. Hier spielen natürlich Kognition, Motivation und Emotion eine sehr wichtige Rolle. Diese Phase bezieht sich nur auf die Bildbetrachtung. **Die Initialphase:** Erst nach der Vorphase beginnt die erste Auseinandersetzung mit dem Bild. Der Betrachter versucht, das Bild zu verstehen. Weidenmann bezeichnet diese zweite Phase als ein „Normalisierungsversuch des Betrachters". Mit diesem Begriff meint er, den Versuch des Betrachters das Bild zu verstehen. So ist ein Anfang für das Bildverstehen gegeben. Wenn die Bilder dem Betrachter bekannt und einfach sind, führt es zu einem schnellen Erkennungseindruck. Das führt dazu, dass der Betrachter den Blickkontakt zum Bild sofort abbricht. Nun hat der Betrachter keinen Normalisierungsbedarf mehr. Aber um ein tieferes Verständnis vom Bild zu erreichen, sollte der Betrachter nach der ersten Verarbeitung des Bildes den Eindruck gewinnen, noch nicht alles verstanden zu haben. Das ist besonders durch unbekannte oder unerwartete Bilder möglich. Dadurch bleibt der Normalisierungsbedarf erhalten und die Beschäftigung mit dem Bild wird verstärkt. Es ist also wichtig, dass man den ersten Blickkontakt nicht gleich nach der ersten Phase abbricht, sonst könnte das

Bildverstehen nicht gelingen. **Die Progressionsphase:** In dieser Phase werden die Bildinformationen intensiver verarbeitet und werden zwei Formen des Bildverstehens erkannt. Die erste Form des Bildverstehens ist, dass der Betrachter versucht, die Objekte und Sachverhalte, die im Bild dargestellt sind, zu erkennen. Dieses Bildverstehen nennt Weidenmann ökologisches oder natürliches Bildverstehen. Die zweite Form des Bildverstehens ist die Bestimmung, wie der Betrachter den Zweck der Darstellung erfasst. Somit wird die zweite Form des Bildverstehens als indikatorisches Bildverstehen bezeichnet. **Die Stabilisierungsphase:** Diese letzte Phase der Auseinandersetzung kennzeichnet gleichzeitig den Abbruch des Normalisierungsbedarfs. Der Betrachter nimmt keine neue Information mehr wahr und bricht den Bildkontakt ab. Nach dem Abbruch des Bildkontakts folgt die letzte Phase, die als Speicherungsphase gekennzeichnet ist. **Die Speicherungsphase:** In der Stabilisierungsphase ist der Prozess des Bildverstehens noch nicht abgeschlossen, denn erst nach dem Abbruch des Bildkontakts werden die bildlichen Informationen im Gedächtnis gespeichert. Die Qualität der Speicherungsphase hängt von der Wirksamkeit der Bildverarbeitung ab. Folgerichtig ist die Progressionsphase von besonderer Bedeutung, denn je stärker die Progressionsphase verläuft, desto wirksamer wird die Bildverarbeitung sein (vgl. Weidenmann 1988, S.97-100).

Zusammenfassend kann man sagen, dass dieses Modell von Weidenmann in fünf Phasen das Bildverstehen ausdrückt und beschreibt, wie es zu einem erfolgreichen Bildverstehen kommen kann. Dementsprechend könnte man daraus eine didaktische Steuerung für den Fremdsprachenerwerb ableiten.

Das indikatorisches Bildverstehen von Weidenmann ist besonders für die Bildverarbeitung im Lernprozess wichtig. Weidenmann meint damit nicht nur die Abbildungen, sondern betont die Mitteilungsabsicht. Die Details werden nicht direkt erfasst, wenn man schon ein Vorwissen darüber gebildet hat. Der Betrachter bewertet die Merkmale des Bildes als Indikatoren für die Mitteilung, deshalb wurde es als indikatorisch bezeichnet. Der Indikator wird als ein Hinweis auf etwas Bestimmtes erläutert. Das Bildverstehen verläuft in der Suchrichtung des Betrachters, wobei die geistigen Einsätze eine wichtige Rolle spielen. Kenntnisse über das bildliche

Symbolsystem sind die Voraussetzung, die das Verstehen beschleunigen und eine tiefe Verarbeitung verwirklichen. Nach Weidenmann wird der Verstehensprozess von Bildern mit Mitteilungsabsicht häufig abgebrochen. Der Grund dafür ist die natürliche Bildverarbeitung. Weitere Faktoren, die zu einem Bildabbruch führen, sind: Erfahrung, Vorwissen, Interesse und Zweifel gegenüber Bildern (vgl. Weidenmann 1988, S.112). Die genannten Faktoren haben aber trotzdem nützliche informationstragende Mitteilungen.

Es sind noch zwei weitere Prozesse im Rahmen des Bildverstehens festgestellt worden. Das erste ist der prä-attentive und das andere ist der attentive Prozess. Prä-attentive Prozesse verlaufen automatisch ab. Attentive Prozesse dagegen verlaufen einen psychischen Einsatz. Deshalb nehmen die Wissenschaftler einige gestaltpsychologische Erkenntnisse als Vorbild für die attentive Prozesse. Die prä-attentive Prozesse werden abhängig von kognitiven und emotionalen Merkmalen betrachtet und lassen dem Betrachter wenig Zeit für die Bildbetrachtung. Sie ziehen zwar die Aufmerksamkeit schnell auf sich, aber dabei kommt die Bildgestaltung dem Wahrnehmungsprozess entgegen. Verkehrszeichen, Piktogramme und Werbebilder sind gute Beispiele für solche Situationen (vgl. Weidenmann 1988, S. 116-120).

Absichtsvolle und aufgabenorientierte Verarbeitung sind das wichtigste Kennzeichen für den attentive Prozess. Der Betrachter versucht die Informationen aus dem Bild gezielt zu vergleichen und eine Schlussfolgerung daraus zu ziehen, die mit verbalen Informationen verbunden sind. Die Bildelemente werden nicht wie beim prä-attentiven Bildverstehen auf einen Blick wahrgenommen, sondern das Bild wird einzeln analysiert und interpretiert. Der Aufmerksamkeitsprozess verläuft ebenso wie der Bildverstehensprozess. Die einzelnen Bildelemente werden auf einen Punkt vereinigt. Der Aufmerksamkeitsverlauf wird durch die Bedeutungsgebung des Betrachters mit den einzelnen visuellen Elementen durch Überraschungswerte und Aufgabenorientierung beeinflusst (vgl. Weidenmann 1988, S. 120-122). Nach Weidenmann findet eine intensive Verarbeitung nur dann statt, wenn das Bild den Betrachter herausfordert und anregt.

Im Gegensatz zu Weidenmann unterscheidet Doelker (1997, S. 145) drei Phasen für das Bildverstehen und nennt es Bilderschließungsmodell. Die Grundlage seines Modells ist, dass das Bildlesen mit einer Bedeutungsermittlung gleichgesetzt wird. Doelker bezeichnet sein Modell als Bedeutungsebene, die er in neun Phasen aufgliedert.

Die erste Phase nennt Doelker subjektive Bedeutung und meint damit, dass der Betrachter das Bild automatisch und unmittelbar vor dem Hintergrund seiner eigenen Assoziation wahrnimmt. Nach Doelker ist es unangemessen, diese persönliche Reaktion zu gunsten einer objektiven Deutung zurückzustellen. Doelker meint, dass die subjektive Deutung notwendig ist, damit der Betrachter in der zweiten Phase für erweiterte Bedeutungszusammenhänge offen bleibt (vgl. Doelker 1997, S. 146 ff).

Die zweite Phase nennt er inhärente Bedeutung, womit er meint, dass in dieser Phase alle semantischen Möglichkeiten gesehen werden. Deshalb ist die Erschließung der inhärenten Bedeutung die längste Phase und geht sowohl über Erschließung subjektiven als auch über Erschließung der beabsichtigten Bedeutung hinaus. Die inhärente Bedeutung verbindet er innerhalb der neun Bedeutungsebenen, die er mit fünf Bedeutungsebenen unterscheidet. Diese fünf Bedeutungsebenen von Doelker (1997, S. 147-149) sind:

- Die spontane Bedeutung: Der Betrachter schätzt ab, inwieweit auffällige Darstellungsmittel wie z.B. Bewegungen, Mimik, Gestik zur Erzielung von Aufmerksamkeit und Zuschauerbindung eingesetzt oder eine inhaltliche Botschaft transportiert werden.
- Die feste Bedeutung: Hier soll der Betrachter versuchen, die Codierungen zu entschlüsseln. Aber die Voraussetzung dafür ist, dass der Betrachter den Code kennt.
- Die artikulierende Bedeutung: Auf dieser Ebene ist ein hoher Aufwand des Betrachters erforderlich. Denn die artikulierende Bedeutungsebene umfasst die inhaltliche und auch formale Seite. Die Gegenstände werden im Rahmen der inhaltlichen oder lexikalischen Analyse betrachtet. Bei abstrakten Bildern werden die unterscheidbaren Zusammenstellungen festgestellt. Syntax, Modi, Tempi und

Stile gehören zu den formalen Aspekten, die für die Analyse des Bildbaus benötigt werden.

- Die latente Bedeutung: Hier werden die Gegenstände und Strukturen dargestellt. Die oberflächlichen Erscheinungsweisen werden auf der artikulierten Bedeutungsebene interpretiert. Daneben gibt es aber auch symbolische Bedeutungen, die auch zu erfassen sind. Motive gehören zu der inhaltlichen Seite, und zur formalen Seite können wir die Verhältnisse der Komponenten, Anordnungen, Relationen und Abfolgen zählen. Die Bedeutungsebene macht die symbolischen Bedeutungen zum Hauptgegenstand. Somit wird die Hauptbotschaft ermittelt.
- Die intertextuelle Bedeutung: Die Bedeutungen ergeben sich nicht nur aus Gegenständen und Strukturen, sondern auch aus kulturellen Aspekten. Die Intention bzw. die Absicht des Zeichners und der Inhalt sind unabhängig voneinander. Diese Ebene kann man als das Ergebnis aller möglichen Wirkungen eines Bildes bezeichnen. Es umfasst also mehr als die beabsichtigte Bedeutung. In diesem Sinne ist für Doelker ein Bild mehr als eine konkrete Visualisierung (vgl. Doelker 1997, S. 149).

Die von Doelker (1997, S. 149) intendierte Bedeutung genannte dritte Phase bezieht sich auf die beabsichtigte Bedeutung des Zeichners. Diese Bedeutungsebene erschließt nicht nur die intertextuelle Bedeutung, sondern auch die restlichen vier der neun Bedeutungen. Diese sind:

- Die deklarierte Bedeutung: Der Titel und andere Aussagen machen die Absicht des Zeichners erkennbar. Damit wird die Botschaft des Bildes für den Betrachter eingeschränkt.
- Die transtextuelle Bedeutung: Neben der deklarierten Bedeutung kann man noch weitere Bedeutungen hinzufügen, wie z.B. Jahreszahlen, biografische Daten und zeitgeschichtliche Hinweise.
- Die funktionale Bedeutung: Aus den bis hier genannten Angaben wie z.B. „Titel, Hintergrund, Kontext, Jahreszahlen usw. kann man die Funktion des Bildes ableiten- wie einen bestimmten Auftrag- wobei auch mehrere Funktionen gleichzeitig möglich sind“ (Doelker 1997, S. 150).

- Die kontextuelle Bedeutung: Ein Bild kann nicht nur durch die gegebenen Angaben erschlossen werden, die im Bild vorhanden sind, sondern auch Informationen über den Zeichner können eine Interpretation ergeben, wie z.B. „das Wissen um die Position des Bildmachers seine Motive oder über seine Machart" (Doelker 1997, S. 153). Das ist im Zusammenhang der intertextuellen Bedeutung zu betrachten.

Doelker ordnet seine acht Bedeutungsebenen bestimmte Codes zu, wobei er die funktionale Bedeutungsebene nicht berücksichtigt. Sie spielen nicht nur bei der Erschließung des Bildes eine wichtige Rolle, sondern auch für die Gestaltung von Seiten des Bildmachers. Doelker entwickelt seine Auffassung über die Codes weiter: Der biologische Code von Doelker umfasst inhaltliche und formale Reize, die er als stammgeschichtliche Signale bezeichnet. Diese Signale lösen automatisches und reflexhaftes Verhalten aus. Die Reize, die für die inhaltlichen von Bedeutung sind, sind z.B. Themen wie Gewalt und Sexualität. Aber die Reize, die sich auf der formalen Seite befinden, sind z.B. „schneller und rascher Schnitt, Kamerabewegungen und Zooms" (Doelker 1997, S. 139), die vielmehr für die beweglichen Bilder relevant sind. Der biologische Code hat eine große Wirkung in den technischen Medien. Er wird besonders bei der Erregung von Aufmerksamkeiten eingesetzt. Deshalb ist es die Absicht des Fernsehers eine Mehrzahl von Publikumsgruppen zu erreichen. Die vorkulturellen Ausdrucksweisen werden als archaische Codes bezeichnet. „Diese wurden schon vor der Verbalsprache entwickelt und gehen daher auf unsere Primatenvergangenheit zurück" (Doelker 1997, S. 139). Als Beispiele für die archaischen Codes sind z.B. Mimik und Gestik zu ernennen.

Den dritten Code bezeichnet er als konventionalen Code. Dieser Code hat die Grundlage, gesellschaftliche Vereinbarung über die Bedeutung von Symbolen und Regeln zu liefern. Als Beispiel kann man die Verbalsprache und die Festlegung von bestimmten Bedeutungen von visuellen Zeichen wie z.B. Piktogramme geben (vgl. Doelker 1997, S. 139).

Der *kategoriale* Code von Doelker umfasst die universellen symbolischen Bedeutungen. Es ist wichtig, dass in diesem Zusammenhang inhaltliche Komponenten d.h.

Gegenstände und Motive von strukturellen zu unterscheiden sind (vgl. Doelker 1997, S. 139 f.). Der flexible Code, den Doelker als Letztes ausdrückt, beinhaltet, dass er im Gegensatz zu den anderen auf keinen festen Vereinbarungen beruht und dass der Betrachter sich nicht über vertraute Bedeutungen informieren kann (vgl. Doelker 1997, S. 140).

Doelker weist in seinen Darstellungen darauf hin, dass die bezeichneten Codes parallel auftreten sollen, weil davon der wirksamste Effekt eines Bildes abhängt. „Diese Vielschichtigkeit von Bildern zeigt auch, warum Fernsehen und Spielfilme beliebter sind als verbale Texte" (Doelker 1997, S. 140). Somit erreichen die verschiedenen Codes die tiefsten Schichten bei den Empfängern. Mit Tiefe meint man die Stufe des vorgeschichtlichen und biologischen Alters der Zeichenrepertoires und der Wahrnehmung der Menschen.

Die erörterten Bildverstehensmodelle zeigen, dass für ein tiefergehendes Verständnis wichtig ist, beide Modelle zu verwenden. Weidenmann befasst sich mit visuellen Elementen, indem er sich vor allem auf das Behalten des Sachverhaltens begrenzt. Dazu konzentriert er sich in erster Linie auf das Bild selbst. Doelker (1997, S. 140) dagegen befasst sich mit dem Bild als eine umfangreiche Einheit. Für ihn ist nicht nur das Nonverbale, sondern auch das Verbale relevant. Daraus könnte man auch ein Mischmodell für den FSU entwickeln, welcher für weitere Untersuchungen Ideen liefern könnte.

Beim allgemeinen Erkennen von Bildern sind zwei Gesichtspunkte sehr wichtig. Bis jetzt wurden nur die tiefergehende Verarbeitung von Bildern vorgestellt, nun wird die globale Sicht der Bilder näher betrachtet. Diese zwei Gesichtspunkte nach Lewalter (1997, S. 34) sind der gestaltpsychologische und der schemaorientierte Gesichtspunkte und werden folgendermaßen begründet:

Gestaltpsychologische Gesichtspunkte scheinen davon abzuhängen, ob das Abgebildete eine gute Figur darstellt und deshalb allgemein direkt erkannt werden kann. Das Prinzip der Ähnlichkeit lässt sich schematisch ausdrücken. Ähnlichkeitsprozesse führen dazu,

dass zwischen dem wahrgenommenen Reiz und einem bereits erworbenen Schema ein Vergleich stattfindet und nach einer Gemeinsamkeit zwischen den beiden gesucht wird, um den Reiz dem Schema anzugleichen. Die Gesichtspunkte zeigen, dass es auch weitere Faktoren gibt, die das Wirken des Bildes beeinflussen können. Beim Prozess des Bildverstehens spielen verschiedene Faktoren wie das Vorwissen und die Erfahrungen des Lerners, die Adressatengruppe und die Lernmotivation eine wichtige Rolle.

Das Vorwissen und die Erfahrungen des Lerners: Um ein Bild verstehen zu können, braucht man Vorkenntnisse. Diese Vorkenntnisse werden nach Sturm (1990, S. 46) in zwei Bereiche gegliedert: themenspezifisches Vorwissen und darstellungsspezifisches Vorwissen. Das themenspezifische Vorwissen wird folgendermaßen erläutert: „Untersuchungen zeigen, dass Texte, die mit Bildern aufbereitet wurden, für Leser zunächst unabhängig von den Vorkenntnissen, einfacher zu verstehen sind" (Sturm 1990, S. 46). Für Lerner ohne Vorkenntnisse sind Bilder besonders relevant. Bilder helfen den Lernenden, ein erstes mentales Modell der Textintentionen zu erstellen. Hat ein Lerner kein Vorwissen, so hat er die Aufgabe, eine neue Wissensstruktur zu entwickeln. In diesem Fall hat der Lernende die Möglichkeit, die neue Information durch mögliche Analogien mit bereits gespeicherten Informationen zu verbinden. Ein Bild hilft dabei schnell, Analogien zu finden und sich schnell ein neues Bild zu bilden. Die Illustrationen sind für Lernende mit Vorkenntnissen besonders hilfreich. Denn wenn ein Lerner über ein themenspezifisches Vorwissen verfügt, so verfügt er auch über eine mentale Repräsentationsstruktur des Sachverhaltes, in die er die neuen Informationen einfacher integrieren kann (vgl. Sturm 1990, S. 47-48). Aber für Lerner mit hohen Kenntnissen sind die Illustrationen nicht mehr so wichtig, da sie auch ohne eine Illustration ein mentales Modell bilden können.

Ein Zeichner hat bei der piktorialen Darstellung verschiedene Möglichkeiten, ein Bild zu gestalten, die im Rahmen des darstellungsspezifischen Vorwissens betrachtet werden sollten. Diese Fülle der Möglichkeiten hat zur Folge, dass der Zeichner sich vorher genau überlegen sollte, welche Darstellungsform er für sein Bild wählt, damit die Wirkung im Lernprozess erzielt wird. Diese Darstellungsformen werden oft auch als

Darstellungscodes bezeichnet. „Der Zeichner muss gewisse Vorkenntnisse bzw. Code voraussetzen, oder das Bild entsprechend der Vorkenntnisse gestalten. Die Codes, die zur gezielten Bildgestaltung eingesetzt werden, kann der Betrachter dann effektiv nutzen" (Sturm1990, S. 49).

Die Adressatengruppe: Untersuchungen zeigen, dass Erwachsene gezielter mit bildlichen Informationen umgehen und ihre Aufmerksamkeit auf die relevanten visuellen Elemente richten können. Im Gegensatz dazu haben Kinder beim Erkennen der bildlichen Informationen größere Probleme als Erwachsene. Denn bei den Kindern kann die Aufmerksamkeit auf die Bilder und Illustrationen leicht abgelenkt werden. Bilder zu verstehen und mit ihnen etwas anzufangen, hängt entscheidend von dem Alter des Rezipienten ab. Dafür gibt es drei Stationen. In der ersten Phase fangen Kinder an, die abgebildeten Dinge zu zählen, ohne jegliche Interpretation oder Hinterfragung des Bildes. In der zweiten Phase werden wahrgenommene Gegenstände beschrieben oder gelegentlich hinterfragt. In der dritten Phase werden die Bilder vollständig betrachtet und interpretiert. (vgl. Sturm1990, S. 50)

Die Lernmotivation: Beim Lernprozess können Bilder motivierende Wirkung haben. Die visuellen Phänomene können die Lernenden zu einer stimulierenden Lernatmosphäre führen. Somit kann die Freude beim Lernen erhöht werden. Auch die Farben spielen eine relevante Rolle. Zeichnungen, Symbole und Grafiken sind genauso wichtig wie die Farbkombinationen. Zu viel Farbe oder zu viele Symbole, die man nicht mehr erkennen kann, können die Lernenden langweilen (vgl. Sturm 1990, 51). Das bedeutet, dass man somit die Motivation des Lernenden stören könnte.

Die Strukturmerkmale der Bild- und Worttexte sind unterscheidende Kennzeichen, die bei der Bildanalyse im Zentrum der Untersuchung stehen sollte. Wenn man ein Bild analysieren will, muss man von den Strukturmerkmalen der Bilder ausgehen. Diese Merkmale kann man nach dem Bildtyp unterschiedlich auswählen. Bei den Abbildern werden z.B. die Gestaltformen, die Helligkeiten und die Farben usw. als Unterscheidungsmerkmale betrachtet. Und bei den logischen Bildern sind die Linien, die Pfeile, die Fläche usw. als solche Merkmale in Betracht zu ziehen. Die Bilder

können mit dem Kontext verbunden sein, somit sollten die kommunikativen und die soziokulturellen Umstände mitberücksichtigt werden. Um den Bildtext zu verstehen, ist die Erarbeitung dieser Merkmale sehr notwendig. Aber es ist noch nicht ausreichend genug. Denn der Rezipient muss auch dabei mitwirken können. Hier handelt es sich um einen kommunikativ-kognitiven Prozess. Dieser Prozess ist ein Vorgang, der dazu dient, den Verstehensprozess zu erklären (vgl. Biechele 1996, S. 753). Dieser Prozess wurde von Biechele so erläutert: Aus der Umwelt bekommt man einen Reiz. Diese Reize werden von unseren Sinnesorganen aufgenommen und durch die Denkoperation wahrgenommen. Hierbei spielt die Aktivierung des Wissensbestandes, der in Schemata gespeichert wird, eine wichtige Rolle. Diese Schemata sind beim Verstehen der Bilder relevant, weil die Formen von Bildern und Schemata ähnlich sind. Deshalb kann man sagen, dass das Bildverstehen schnell und leicht stattfinden kann. Der Zustand, in dem der Reiz wahrgenommen wird, wird als Perzept bezeichnet. Das Perzept ist die Vorstellung, die auch von De Saussure auch Bezeichnetes (Signifie) genannt wird. Und wenn das Perzept mit Hilfe der Sprache zum Konzept wird, dann wird es als Lautbild bzw. von De Saussure als Bezeichnendes (Signifiant) genannt (vgl. Biechele 1996, S. 754)

Hier wird ein Modell zum Verstehen der Bilder festgelegt. „Dadurch kann das Verstehen der Bilder dynamisierend beschrieben werden“ (Biechele 1996, S.754). Es gibt einige Verstehensmodelle von verschiedenen Wissenschaftlern, die auf Texte basieren und nicht auf Bilder. Nur Weidenmann, Ballstadt und Doelker sind die jenigen, die das Verstehensmodell auch auf Bilder angewendet haben.

3. GEDÄCHTNISPSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN DER VISUALISIERUNG

Die psychologischen Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik lassen sich in zwei Forschungsrichtungen zusammenfassen: Erstens die kognitive Psychologie und zweitens die Fremdsprachenerwerbsforschung. Die kognitive Psychologie hat im Einzelnen dargelegt, wie das Modell der mentalen Informationsverarbeitung entworfen ist und wie sie das Lernen der fremden Sprache beeinflusst. Die

Fremdsprachenerwerbsforschung beschäftigt sich mit den unbewussten und bewussten Prozessen des Fremdsprachenlernens. Alle beiden Wissensdisziplinen haben eine Schnittstelle, indem sie mit dem Erlernen der fremden Sprache beschäftigen. Einige Forschungsergebnisse zeigen, dass die kognitive Psychologie und die Fremdsprachenerwerbsforschung ein relevantes Hindergrundswissen voraussetzen, und für das Fremdsprachenlehren und den FSU eine wichtige Wissensbasis bilden (vgl. Storch 1999, S. 35). Die kognitive Psychologie, die Fremdsprachenerwerbsforschung, die Unterrichtswissenschaft und die Medien sind wichtige Disziplinen, die beim Erwerb der Fremdsprache eine relevante Rolle spielen.

3.1. Die Gedächtnispsychologie

In der kognitiven Psychologie wird zwischen dem Wiedererkennungsgedächtnis und dem Abrufgedächtnis unterschieden. Im Abrufgedächtnis werden die Informationen gespeichert, die im Gedächtnis von aktiven Suchoperationen ablaufen. Diese Aktivierungen von Suchoperationen werden im Gedächtnis von sich selbst heraus aktiviert. Die Informationen werden im Wiedererkennungsgedächtnis viel leichter aufgenommen. Bei dem Wiedererkennungsgedächtnis müssen die vorgegebenen Informationen bzw. die Reize schon im Gedächtnis vorhanden sein (vgl. Storch 1999, S. 37).

Das Gedächtnis hat zwischen den beiden Teilen des Gehirns eine erhebliche Kapazitätsunterscheidung. Man bezieht sich in der Fremdsprachendidaktik nicht direkt auf das Gedächtnis, sondern auf das Lernen der Sprache, insbesondere der Fremdsprache. Wichtig ist, dass man das Lernen nicht schnell vergisst und wie die Informationen im Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden. Für das Lernen ist das Wiederholen und Üben relevant.

> „Dabei muss der Lernstoff in sich strukturiert und geordnet werden, d.h. es müssen Assoziationen innerhalb des Lernstoffs selbst geschaffen werden. Die dabei entstehenden assoziativen Vernetzungen stellen gegenseitige Behaltensstützen dar, und sie begünstigen eine geordnete und assoziationsreiche Ablagerung im Gedächtnis." (Storch 1999, S. 38)

Die Gedächtnispsychologie unterscheidet das mechanische und inhaltliche Wiederholen als einen Behaltenseffekt in einer inhaltlichen Zirkulation. Somit ist es wichtig, dass das Lernmaterial im Arbeitsgedächtnis nicht rein mechanisch zirkuliert wird, sondern inhaltlich. Das mechanische Arbeitsgedächtnis wird als formale Verarbeitung und das inhaltliche Arbeitsgedächtnis wird als semantische Verarbeitung angesehen.

> „Der Lernstoff sollte möglichst bedeutungshaltig sein, denn bedeutungsvoller Lernstoff kann sinnvoll in das semantische Netzwerk des Gedächtnisses eingeordnet werden. Bedeutungshaltigkeit heißt, dass zwischen den zu lernenden Informationen ein semantischer [...] Zusammenhang besteht und dass Beispiele, Bilder, Begleitinformationen usw. den Lernstoff veranschaulichen." (Storch 1999, S. 39)

Die Konkretheit des Lernmaterials ist mit der sinnlichen Wahrnehmung verbunden. Es ist für das Lernen ein zentraler Faktor, dass die Konkretheit der Reize mit dem Vorstellbaren und den Visualisierbaren Element in Beziehung steht. Die Konkretheit hat ein starkes positives Verhältnis zur Behaltensleistung. Somit können abstrakte Lernstoffe, wie z.B. Grammatik, durch Visualisierung, Einbettung und Beispiele viel konkreter und leichtverständlicher vermittelt werden.

> „Konkretheit trägt auch zur Verständlichkeit bei und Verständlichkeit des Lernstoffs ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass etwas längerfristig in die Informationsstruktur des Gedächtnisses eingegliedert werden kann." (Storch 1999, S.40)

Die Visualisierung der Lernstoffe bzw. der Lehrwerke haben somit eine relevante Rolle im Lernprozess.

Wie oben dargestellt, ist Behalten eine Funktion der Verarbeitungsprozesse. Relevant ist die Art des Übens und Wiederholens. Die Verarbeitungstiefe ist für das Behalten und Abrufen entscheidend, denn es kommt darauf an, die Assoziationen mit verschiedenen Gedächtnisinhalten aufzubauen und unterschiedliche Wahrnehmungskanäle einzubeziehen. Somit wird der Lernstoff möglichst tief verarbeitet. Der Lernstoff sollte möglichst viele Eingangskanäle anbieten, verarbeiten und einprägen:

> „semantische Verarbeitung, d.h. Aufbau möglichst vieler und unterschiedlicher paradigmatischer, syntagmatischer, referenzieller, konnotativer Assoziationsnetze; akustische und sprechmotorische Verarbeitung durch Hören und intensives (sinnvolles) Sprechen; graphische und schreibmotorische Verarbeitung durch Lesen und intensives (sinnvolles) Schreiben; ikonische Verarbeitung durch den Einsatz optischer Medien (Bilder, Reize für Übungen...). Entscheidend sind letztlich eigene Aktivitäten mit dem zu lernenden Material (z.B. es selbst erarbeiten, es anwenden); aktives Erarbeiten und aktiver Umgang mit dem Lernstoff führen zu besseren Lernergebnissen als ein rein rezeptives (passives) Aufnehmen." (Storch 1999, S.40)

Relevant für das Behalten ist der emotionale Zugang zum Lernstoff. Der Lernstoff sollte mit Emotionen verbunden sein, damit man die Lernenden subjektiv und bedeutsam stimulieren kann. Wenn der Lernstoff Interesse und Aufmerksamkeit erweckt, dann wird er besser gelernt. Deshalb sollten im Unterricht versucht werden, die Themen, die Situationen, die Inhalte von Texten und die Übungen auf die Lernenden zu übertragen, dass die Lernenden die Lernstoffe auf sich und ihren Alltagsleben beziehen können. Daraus entstehen wichtige Anforderungen an Lehrwerke bzw. Unterrichtsgestaltung und Lehrwerkautoren. Damit beim Lernen die unterschiedlichen Subsyteme des Gedächtnisses aktiviert werden können, sollte der Lernstoff in verschiedenen Modalitäten vorgelegt werden. Ein Lerntext sollte im Unterricht auch als ein Hörtext in graphischer Form vorgelegt werden und zugleich visuell dargestellt sein. Genauso sollten die Übungen und Lernaufgaben gestaltet werden. Dazu sollten möglichst reale Begebenheiten eingesetzt werden. Dies hat zum Vorteil, authentische Äußerungsanlässe und kommunikatives Verhalten zu stimulieren. Reale Bezüge wecken Emotionen auf und fördern das Lernen und Behalten positiv (vgl. Storch 1999, S. 40).

3.2. Die Funktion des Gehirns im Lernprozess

Die neurophysiologischen und neuropathologischen Hirnforschungen unterstützen die Ergebnisse der fachdidaktischen Literatur. Die Verarbeitung der Großhirnrinde, die links und rechts im Gehirn eingeteilt sind, haben unterschiedliche Funktionen. Bei den meisten Menschen funktioniert die Verarbeitung der eingehenden Reize im Gehirn unterschiedlich. Unser Gehirn teilt sich in zwei wichtige Bereiche ein, die bei der Verarbeitung der aufgenommenen Informationen bzw. Reize, die von verschiedenen Sinnen unseres Organs aufgenommen werden und in der Gehirnrinde unterschiedlich

wahrgenommen. Die linke Hemisphäre und die rechte Hemisphäre haben unterschiedliche Funktionen. Die linke Hemisphäre verarbeitet die sprachlichen Informationen und die rechte Hemisphäre verarbeitet die sensorischen d.h. nichtsprachlichen Informationen. Die linke Hemisphäre denkt, versteht, lernt, behält, erkennt wieder. Die rechte Hemisphäre dagegen ist sprachlos und sensorisch. Sie kann nonverbal verstehen, denken, behalten und mitteilen (vgl. Storch 1999, S.41).

Besonders die verbalen und nonverbalen Funktionen, die in den Gehirnhälften unterschiedlich verlaufen, spielen im Lernprozess eine wichtige Rolle und werden schematisch wie folgt dargestellt (siehe Tabelle 3.1).

Sprachliche dominante Hemisphäre (die linke Hemisphäre)	**Nonverbale dominante Hemisphäre** (die rechte Hemisphäre)
Die Informationen werden linearsequentiell verarbeitet.	Man nimmt die Informationen mit vielen Kanälen wahr.
Es laufen logische und analytische Prozesse regeln geleitet ab.	Es verarbeitet die Informationen räumlich, simultan, ganzheitlich und assoziativ.
Äußern sprachsystematisch rezeptive und produktive Fertigkeiten.	Es geht um die Kreativität und Phantasie.
Diese Fertigkeiten reduzieren phonologische, morphosyntaktische Prozesse.	Die räumlich- visuelle Orientierung des Bildlichen und Musikalischen.
Die Verarbeitung von lexikalischen und semantischen Prozessen.	

Tabelle 3.1: Storch 1999, S. 41

Vor dem Hintergrund dieser fachdidaktischen Ergebnisse gelangt man zur der Feststellung, dass man beim Sprachenlernen nicht nur die linke Gehirnhälfte benötigt, sondern auch die rechte. Denn besonders beim Fremdsprachenlernen werden die Bilder, Farben, Gestik, Rhythmik oder Musik verwendet, um die individuell- assoziativen und individuell- kreativen Prozesse stark zu berücksichtigen (vgl. Storch 1999, S. 41). Diese Prozesse werden besonders in der rechten Gehirnhälfte bearbeitet. Wie die linke Gehirnhemisphäre ist auch die rechte Gehirnhemisphäre für den fremdsprachlichen Lernprozess von enormer Wichtigkeit.

4. PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN DER VISUALISIERUNG IM LERNPROZESS

Für die psychologischen Grundlagen der Visualisierung im Lernprozess ist die pädagogische Bildverwendung ein entscheidender Aspekt. Die Bildgestaltung und Bildverwendung in Lehr- und Lernsituationen lassen sich von einer theoretischen Basis aus begründen.

4.1. Die pädagogische Funktion des Bildes

Bildgestaltung, Bildverwendung und Bildverstehen sind in der Pädagogik sehr begrenzt erforscht worden. Die Bildverarbeitung beinhaltet alle drei Aspekte, die für die pädagogische Diskussion eine relevante Bedeutung hat. Das Kriterium für die Didaktik enthält in der psychologischen Realität des Lernenden bestimmte Intentionen, Motivationen, Erwartungen und Emotionen. „Sobald Bilder in eine pädagogische Situation eingebracht werden, verändern sie die Umwelt für die Lerner und treten in Interaktion mit anderen Situationenvariablen“ (Weidenmann 1988, S. 151-152).

Hier geht es nicht um die Aufnahme der relevanten Bildelemente, sondern um die eigenständige Aneignung von Einsichten. Dabei besteht die Gefahr, dass das instruktionspsychologische und vervollständigte Bild die Eigentätigkeit des Lerners überflüssig machen kann. Einige Pädagogen sind der Meinung, dass die Lerner die Bilder, die besonders unrealistisch dargestellt sind, unbewusst wahrnehmen. Deswegen darf hier das Bild nicht als Abbild von Wirklichkeit verarbeitet werden, sondern lediglich als Lehrbuchbild. Die Pädagogen sind der Ansicht, dass nicht nur Bildverarbeitungen stattfinden sollte, sondern auch Bildersehen und Bilderherstellen. In der pädagogischen Situation ist das Bild ein Element, das auch mit anderen Situationselementen und mit den Lernern in einer Interaktion steht, wie z.B. Text und Aufgabenstellungen.

> „Im pädagogischen Alltag ist die Situation in der Regel noch komplexer; häufig ist es nicht der Bildproduzent selbst, der das Bild in die pädagogische Situation einbringt, sondern ein Lehrender, der ein Bild aussucht, weil es ihm eine adäquate

> Repräsentation des Zielbereiches zu sein scheint." (Weidenmann 1988, S. 154-159)

Schlussfolgernd kann man sagen, dass die pädagogischen Bilder so gestaltet werden sollten, so dass man den Verstehensaufwand des Lerners auf sie ziehen kann. Die Bildbetrachtung sollte immer Mehrdeutigkeit und die Offenheit beinhalten.

4.2. Das Bild als ein technisches Mittel

Die Bilder sollten möglichst treffend gestaltet sein. Hier sollte man auf zwei Qualitäten achten: erstens auf die schnelle und leichte Verarbeitung der Bilder, damit die Lernenden es schnell und leicht verarbeiten können. Zweitens auf die auslösenden pädagogischen Prozesse des Lerners. Der Lernende hat hier zwar eine passive Rolle, aber durch das Wahrnehmen mit seinen Sinnen wirkt er aktiv mit. Er kodiert die Informationen, die er zuerst organisiert und danach speichert. Die Darbietungsmethode verlangt eine passive Verarbeitung des Lerners, die Präsentationsmethode hingegen eine aktive Verarbeitung (vgl. Weidenmann 1988, S. 152-153). Die effektiven Reize, die vom Lerner wahrgenommen werden, sollten kontrolliert werden, damit der Lerner die relevanten Bildinformationen erfolgreich aufnimmt. Hiermit liegt die Aufgabe der Lehrer darin, dass er mit den Lernreizen möglichst sicher umgeht und sie auch sorgfältig auswählt.

4.3. Die Wahrnehmung

Man nimmt mit der Hilfe der fünf Sinne Zustände und Vorgänge der Außenwelt wahr. Mit den Augen, Ohren, der Nase, dem Mund und der Haut empfängt der Mensch Reize, wandelt diese in elektrische Impulse um und sendet sie weiter an das Gehirn. Dort werden sie in den verschiedensten Regionen verarbeitet und der Mensch empfindet diese als Gerüche, Geräusche, Bilder, Bewegungen oder Temperaturen. Damit eine Wahrnehmung entstehen kann, muss ein Reiz auf einen Sinnesorgan treffen. Der Reiz muss eine bestimmte Stärke aufweisen, um von den Sinnesorganen wahrgenommen zu werden (vgl. Weidenmann 1991, S.34).

Wenn man alle Reize wahrnehmen würde, dann wäre es nicht mehr möglich, wichtige Informationen von den Unwichtigen zu trennen. Hiermit spielt der Prozess der Aufmerksamkeit eine wichtige Rolle. Bei der Aufmerksamkeit handelt es sich um einen Prozess, der gleichzeitig bestimmt, welche Informationen zur Verarbeitung ausgewählt werden. Wenn sich Ereignisse von ihrer Umgebung abheben z.B. durch Bewegung, Größe, Wiederholung usw., geraten diese in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Sie werden von den Rezipienten beachtet, während die Umgebung in den Hintergrund rückt. Das zeigt, dass die Aufmerksamkeit von besonderer Bedeutung ist, um die Sinnesorgane zu reizen und um eine gute Wahrnehmung zu gewährleisten. Der Wahrnehmungsverlauf befasst sich mit dem Prozess der Aufmerksamkeit, um die Aufmerksamkeit in Schwung zu halten und die Wahrnehmung aktiv zu gestalten.

Darüber hinaus ist Wahrnehmung nicht nur ein passives Rezipieren von Reizen, die uns über unsere Sinne erreichen, sondern ein höchst aktiver Vorgang. Während der Betrachtung eines Bildes wird auf Grund der Erfahrungen und des Vorwissens konstruiert und interpretiert (vgl. Cassells/Green 1995, S. 42ff).

> „Dieser Prozess verläuft zuerst unbewusst, orientiert sich an Bekanntem und strebt ein Globalverständnis an. Erst nach dem Erfassen der Gesamtaussage wird die Aufmerksamkeit auf einzelne Details gelenkt." (Raabe 1997, S. 157)

Deshalb ist die Notwendigkeit einer Sehschulung erforderlich. Durch eine geschulte Verarbeitung der visuellen Phänomene kann ein genaueres Hinsehen bewirkt werden, was die Wirksamkeit der Auseinandersetzung mit einem Bild steigert und eine größere Komplexität des fremdsprachlichen Lernens erreichen lässt. Bei ungeschulten Sehern, wie es Raabe (1997, S. 157) erläutert, wird der Bildkontakt vorzeitig nach einer oberflächlichen Rezeption abgebrochen, weil man glaubt, das Bild schnell verstanden zu haben. Besonders die Abbilder sind die Sachverhalte, die im Mittelpunkt der Betrachtung stehen sollten, weil sie oft als leicht verständliche Gegenstände gelten.

4. 4. Visuelle Wahrnehmung

Die visuelle Wahrnehmung umfasst ungefähr den 1/3 des menschlichen Gehirns. Die visuelle Wahrnehmung ist durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet, an der die menschliche Beschaffenheit d.h. die biologischen, physiologischen und kognitiven Kompetenten und die äußere Wirklichkeit beteiligt sind (vgl. Mergenthaler 1994, S. 371).

Für den aktiven Anteil der visuellen Wahrnehmung spielen die Bewegungen der Augen, des Körpers, die Aufmerksamkeit, die Bedürfnisse, Vorstellungen, Intentionen und der Erfahrungshorizont des Menschens eine relevante Rolle (vgl. Sturm 1990, S. 89). Um die Gegenstände im Hinblick auf die Eigenschaften und Funktionen wahrzunehmen, muss ein bestimmtes Wissen vorhanden sein. Für die Wahrnehmung der Informationen über einen Gegenstand ist die Konstellation des Bildes (Farblicher Hintergrund, Gestaltung der Gegenstände und Emotionen) wichtig. So werden Bewegungen eines Gegenstandes oder Sachverhaltes und dessen Geschwindigkeit immer in Relation zur Umwelt erfasst (vgl. Mergenthaler 1994, S. 372). Das Wahrnehmen der beweglichen Bilder kommt durch das Zusammenwirken von Erregungen der Augennetzhaut und der Reizverarbeitung im Gehirn und mit anderen gleichzeitigen Bewusstseinsvorgängen. Dafür sind nach Weidenmann (1988, S. 60) einige Informationsquellen wie die strukturierte Umwelt, deren Elemente zeitweise verdeckt oder freigegeben wird, Relative Positionsveränderungen im Vergleich zu anderen Objekten der Umwelt zur Transformation des Objektes, das bewegt von unterschiedlichen Seiten wahrgenommen wird. Bei nicht bewegten Bildern sind die optischen Täuschungen relativ weniger. Einige Wahrnehmungstäuschungen gehen auf Umfelderfolge zurück, andere beruhen auf dem Bau und der Funktionsweise des Auges. Die chromatische Optik zum Beispiel, die die Wahrnehmung von Farbe dahingehend beeinflusst, dass eine gleich große und gleichweit entfernte Fläche blau aussieht und weiter entfernt scheint die Fläche als rot. Man hat gelernt, dass Grenzen deutlich werden, wenn man sie in der Wahrnehmung exakt zu trennen versucht, zwischen der so genannten objektiven Realität und der Fiktion. Unser Vorstellungsvermögen und unsere Einbildungskraft machen es möglich,

in individuellen Vorstellungswelten zu denken, zu empfinden und zu gestalten (Abmayr 1994, S. 4-5).

Es gibt noch weitere Informationsverarbeitungstheorien, die anders als die beschreibende Gestaltpsychologie verfahren. Sie gehen davon aus, dass optische Informationen über neuronale Situationen im Gehirn in Merkmalseinheiten zerlegt und diese dann zum Wahrnehmungsergebnis zusammengesetzt werden, wobei kognitive Prozesse eine relevante Rolle spielen. Die Wahrnehmung wird nicht als eine kognitive Leistung erklärt, die von Lage, Größe und Bewegungsgeschwindigkeit auf die optische Anordnungen der Gegenstände und Lebewesen in der realen Welt zurückführt (vgl. Neisser, U. 1979, S. 98).

III. DAS BILD ALS VISUALISIERUNGSMEDIUM IN DEN LEHRWERKEN

Das Bild, das seit Jahrhunderten zu den Trägern von umfangreichen Inhalten gehört, dient in verschiedenen Disziplinen zur Überlieferung von Daten. Schon die Höhlenmalereien aus der Steinzeit, die bis zu unserem Jahrhundert einigermaßen erhalten geblieben sind, sind als Zeugnisse für die ersten Wurzeln des Bildes anzuerkennen. Damals diente das Bild für die nonverbale Information und hatte eine wichtige kommunikative Funktion. Auch im Mittelalter, als Schreiben und Lesen nur Privilegierten gelehrt wurde, waren Bilder für das einfache Volk die wichtigsten Informationsträger, und wurden den Bildern außerdem noch geistige Besonderheiten zugesprochen. Bilder dienten in Form von Tätowierung nicht nur zu ästhetischen Zwecken, sie spielen eine metaphysische Rolle für den Schutz vor bösen Geistern (vgl. Barthes, R. 1981, S. 11).

Das Bild trat im weiteren Verlauf seinen langen und abenteuerlichen Weg an. Die technischen Neuigkeiten führten schrittweise dazu, dass das Bild immer wirklichkeitsgetreuer produziert werden konnte. Die Fotografie ermöglichte zum ersten Mal mit technischen Mitteln die visuelle Wirklichkeit in größerem Maße zu zeigen. Mit der Entwicklung der Technologie konnte man auch bewegliche Bilder übertragen, die zur Erfindung der Kinematographie führte und einen wichtigen Platz in den Medien fand. Der Film, der auch später mit Ton ausgestattet war, erlangte seinen Durchbruch mit der Verbreitung des Fernsehens. Somit war das bewegliche Bild ein Medium, das ein großes Publikum erreichte (vgl. Barthes, R. 1981, S. 12).

In dem heutigen Computerzeitalter bzw. der digitalisierten Welt, kann das Medium Bild leicht verändert und reproduziert werden. Bilder sind in der Lage, den Benutzer in eine neue visuelle Welt zu führen. Der Rezipient kann in diesem Digitalenwelt interaktiv mitwirken. Der Rezipient hat die Möglichkeit, Bilder nicht nur passiv zu konsumieren, sondern sie auch aktiv mitzugestalten. Die Fähigkeit, Bilder zu lesen, zu deuten, zu interpretieren und zu reflektieren, wird im heutigen Zeitalter immer bedeutender. Nicht nur das Lesen von Texten muss gelernt werden, auch Bilder

bedürfen einer visuellen Lesekompetenz, um sie richtig zu deuten und verstehen zu können. Für den regelgerechten Gebrauch des Bildes in der Didaktik ist es wichtig, eine verantwortungsvolle Dekodierung der Bilder zu verwirklichen (Sturm 1990, S. 38). So wie das Zusammenfügen einzelner Buchstaben, Wörter und deren Bedeutungen wiedergegeben werden, so gibt es auch in der Bildsprache Elemente, die klar definiert werden müssen und deren Zusammenspiel das Lesen eines Bildes ermöglichen. Bilder zu lesen ist kein so kompliziertes Verfahren. Wie auch Biechele (1996, S. 754) es betont, haben auch die Bilder Strukturen, die man lernen sollte, um eine Sehschulung zu verwirklichen. Schon mit Schwertfeger (1989, S. 36) hat das Sehverstehen einen wichtigen Platz im FSU gewonnen. Wie auch andere Wissenschaftler äußern, sollten auch die Lehrkräfte den FSU mit reichlichen visuellen Komponenten unterstützen und den Lernenden eine Sehschulung leisten.

Doelker (1999, S. 19) geht von verschiedenen Ansätzen aus, wie ein Bild entschlüsselt werden kann. Er versucht auch dem Begriff der *Wirklichkeit* durch verschiedene Betrachtungsweisen gerecht zu werden. Das Bild als Medium im Film und in digitalen Aufzeichnungen ist nicht immer ein entsprechendes Abbild der Realität. Welche Arten von Wirklichkeiten es im Rahmen des Bildes gibt, erläutert er folgendermaßen:

Die vergangene Wirklichkeit: Ein televisuelles, dokumentarisches Bild ist nur dann real, wenn es beweglich übertragen wird. In allen anderen Fällen bezeugt es eine Wirklichkeit, die zur Zeit der Aufnahme bestand.
Gestellte und gefälschte Wirklichkeit: Gerade im Bereich der Berichterstattung kommt es öfters vor, dass Situationen nicht der Wahrheit entsprechen.
Generierte Wirklichkeit: Die Technik macht es möglich, Bilder und Filme ohne reale Entsprechungen herzustellen. Es lassen sich zum Beispiel verschiedene Bildquellen in den Computer speichern. Generierte Arten von Wirklichkeiten sind vor allem in der Werbung und in der Computerkunst produzierte Darstellungen.

Nach Doelker (1999, S. 23) sprechen Bilder eine entschlüsselbare Sprache, sie seien mit ähnlichen rhetorischen Mitteln kodiert wie linguistische Texte. Er schlägt vor, dass die Bilder unter den Aspekten wie z.B. die Konkretheit, die Räumlichkeit, die Emotionalität

und die offene Bedeutung des Bildes analysiert werden sollten. Diese Aspekte werden unten erläutert:

Die Konkretheit des Bildes ist die Übereinstimmung des Bezeichnenden mit dem Bezeichneten sind Bilder viel schneller entschlüsselbar. Es braucht keine Umkodierung von einem abstrakten Begriff, einer beliebigen Form auf einen bestimmten Inhalt.
Die Räumlichkeit des Bildes bezeichnet die Optische Wahrnehmung, die untrennbar an Raum gebunden ist. Die Räumlichkeit des Bildes wird mit einer globalen Wahrnehmung bezeichnet.
Die Emotionalität des Bildes führt durch das Auslösen von Gefühlen über die rechte Hälfte des Gehirns hinaus. Viele Bilder werden bei der Betrachtung spontan mit Emotionen verbunden.
Die offene Bedeutung des Bildes bezeichnet die Bedeutung von Wörtern für die man ins Wörterbuch nachschlägt. Aber für Bilder ist Vergleichbares nicht vorhanden. Deshalb hat die Mehrdeutigkeit des Bildes eine relevante Bedeutung. Ein Bild kann von seinem Abbildcharakter her keine festen Bedeutungen transportieren, diese würden bereits in der primären Wirklichkeit vorhanden.

1. MEDIEN IM FSU

Unter Medien versteht man in der Fremdsprachendidaktik alle Lehr- und Lernmitteln, die im Unterricht verwendet werden, wie z.B. Landkarten, Dias, Poster, Bilder, Film usw. Fernsehen, Video, Overheadprojektor und Computer. Bei der Gestaltung des effektiven Unterrichts ist es relevant, die entsprechenden Medien zu benutzen.

Für den FSU ist das wichtigste Medium insbesondere das Lehrbuch. Auch Zusatzmaterialien für das Lehrbuch haben einen wichtigen Platz im Lernprozess. Der Ausgangspunkt dieser Studie sind die visuellen Elemente in den als Medium bezeichneten Lehrwerken. Die Lehrwerke sind für die Schüler das wichtigste Lernmaterial und Lernhilfe, die besonders in den letzten Jahrzehnten mit zahlreichen Bildern ausgestattet sind. Diese Bilder haben im Lehrwerk eine dominante Funktion. Einer der wichtigsten Anhaltspunkte für den Gebrauch der Bilder in den Lehrwerken ist,

dass die Bilder für die Adressantengruppen entsprechend und übersichtlich angeordnet werden. Die visuellen Elemente sollten auch funktional nutzbar sein und überschaubar platziert sein, bei der Erläuterung bzw. für das Behalten der neuen Wörter dienen, sprachliche Abläufe situativ einbetten, der Erläuterung von Handlungsabläufen in Geschichten helfen, Übungsabläufe steuern, die gestalterische Phantasien der SchülerInnen anregen, in Ansätzen landeskundliche Informationen vermitteln und helfen, um die Motivation für den FSU aufrecht zu erhalten.

2. FUNKTIONEN VON BILDERN IN DEN LEHRWERKEN

Einige theoretische Argumente weisen darauf hin, dass die vielfältigen Aufgaben von Bildern in Lehrwerken und im Unterricht sehr wichtige Merkmale beinhalten (vgl. Dreke/ Lind 1986, S.20). Bilder erfüllen diverse Funktionen. Diese sind: Bilder als Sprechanlass, Bilder als Schreibanlass, Bilder als Advance Organizer, Bilder als Bedeutungsträger der Wortschatzarbeit, Bilder zur Veranschaulichung von Geschichten, Bilder zu Hörverstehensübungen und Bilder zur Grammatikvermittlung. Bilder, die die Lernenden zu Äußerungen veranlassen sollen, müssen verschiedene Voraussetzungen mitbringen. Für die Auswahl, welche Bilder im FSU eingesetzt werden sollen, werden in dieser Studie Kriterien festgelegt.

Das Bild sollte eine gute technische Qualität haben, damit die Betrachter beim Sehen nicht die Lust verlieren. Alles, was für den Fotografen oder den Zeichnern wichtig ist bzw. was für die Betrachter relevant ist, sollte grundsätzlich klar erkennbar sein (vgl. Schiffler 1975, S. 67).

Die Arbeit mit Bildern im Unterricht soll Spaß machen, soll über die im FSU aktivierte kognitive Ebene hinaus die emotionale Ebene aktivieren, außerdem sollten Gedanken und Vermutungen stimuliert werden. Ob dieses Merkmal erfüllt wird, „hängt vom subjektiven Geschmack jedes Individuums, sowie von den gesellschaftlichen Werten jeder Kultur ab“ (Schiffler 1975, S. 68).

Wenn ein Bild zur Behandlung eines bestimmten Themas im Unterricht eingesetzt wird, so sollte der Inhalt des Bildes informationsreich sein, damit sich der Einsatz des Bildes

lohnt. Es wäre besser, wenn die Bildinhalte über die Informationsvermittlung hinaus die Lernenden zur Stellungnahme und Kritik fördern (vgl. Schiffler 1975, S. 69).

Bilder sollten den Lernenden auch einen Bezug zur Wirklichkeit, Interesse und Vorwissen aufweisen. Bilder, die ein Verhältnis zur Realität, zur Erfahrungswelt der Lernenden aufweisen, bieten viel Raum für Bildinterpretation und für mündliche Äußerungen. Einerseits sollte man die Lernenden dazu befähigen, in alltäglichen Situationen über Alltägliches zu kommunizieren und sich dabei der geeigneten Sprachmittel bedienen (vgl. Schiffler 1975, S. 70).

Wenn Bilder sich mit dem, was sie zeigen, allzu nahe an der durchschnittlichen alltäglichen Realität befinden, dann wirken sie sofort langweilig, fordern die Betrachter nicht zu Äußerungen heraus (vgl. Lieskounig 1988, S. 182). Das hängt aber von der Offenheit der Bilder ab, die unterschiedliche Interpretationen zulässt. Diese offenen Bilder sollten viel Raum für Vermutungen und Fragen offenlassen, damit man zum Denken und Sprechen stimuliert wird. Von Eichheim und Wills (1981, S. 48) werden die Arten der Offenheit wie folgt erwähnt:

Die räumliche Offenheit der Bilder äußert Eichheim als ein konkreter Gegenstand das von Betrachtern visualisiert wird. Da das außerhalb des Bildes Liegende für die Betrachter nicht sichtbar ist, bringt es zum Nachdenken und fordert zur Hypothesenbildung auf.

Die zeitliche Offenheit der Bilder zeigt den Zeitverlauf des Bildes die beim Betrachten eine relevante Rolle spielt. Im Bild wird das Dargestellte zeitlich vorgeschlagen, aber was zuvor passiert ist, muss der Betrachter selbstständig erraten.

Die soziale Offenheit der Bilder ist in erster Linie die äußeren Eigenschaften der im Bild dargestellten Person oder Personen, die über den sozialen Status oder über den Charaktereigenschaften Informationen vermitteln.

Die kommunikative Offenheit der Bilder zeigen die Personen, die miteinander sprechen, ohne dass eindeutig klar wird, worüber sie reden.

Je mehr Details die Bilder aufweisen, desto größer ist ihre Kommunikationsleistung. Dabei bieten sie in verschiedener Hinsicht Möglichkeiten für den kommunikativ ausgerichteten FSU, die gleichzeitig entstehende und vielfältige Interpretationsmöglichkeit ermöglicht eine gesteuerte Diskussion unter den Betrachtern (vgl. Schiffler 1975, S. 69). Die Details lassen widersprüchliche Interpretationen entstehen, die zu gegenseitiger Kommunikationen führen. Dabei regen sie die Phantasie der Lernenden an und wecken die Lust am Entdecken. Dies alles könnte als aktive Beteiligung der Schüler für den didaktischen Spracherwerb bewertet werden.

Bei der Auswahl eines Bildes für den FSU sollte man berücksichtigen, ob die sprachlichen Grundlagen der Lernenden ihnen überhaupt ermöglichen, sich im angestrebten Sinne, über das Bild zu äußern. „Wenn die Diskrepanz zwischen dem Ausdruckswunsch der Lernenden und ihrer Ausdrucksfähigkeit zu groß ist, kann der Einsatz eines Bildes für alle Beteiligten unbefriedigend werden" (Lieskounig 1988, S. 183). Um dies zu vermeiden, kann man den Lernenden entsprechende Listen mit den geeigneten Redemitteln zur Verfügung stellen. Für die Auswahl und den Einsatz der Bilder in fremdsprachlichen Lehrwerken sollte berücksichtigt werden, dass die Bilder die SchülerInnen zum Sprechen, Schreiben, Verstehen, Wortschatz- und Grammatikerwerb fördern. Im Folgenden werden diese detailliert erklärt.

Den Sprechanlass fördernde Bilder können den Betrachtern zur freien und mündlichen Äußerung führen. In diesem Fall verlangt man von ihnen, ihre Assoziationen zu äußern, die aus einem Wort, einem Satz oder mehreren Gedanken bestehen können. In einer anschließenden Phase werden die Lernenden gebeten, den abgebildeten Personen konkrete Äußerungen zuzuordnen, Sprechblasen auszufüllen.

Bilder können benutzt werden, um eine gesteuerte Dialogarbeit durchzuführen. Durch das Besprechen des Bildes im Unterricht können die Lernenden in die visuell dargestellte Situation eingeführt werden. Somit wird ein Dialog präsentiert, der vollständig oder unvollständig sein kann, und wiederum mit kommunikativen Mitteln vervollständigt werden kann. In einer späteren Phase kann der Text des Dialoges stichwortartig verkürzt bzw. mittels einfacher kleiner Bilder mit einem Klettergerüst präsentiert werden, das den

Lernenden als Gedächtnisstütze dient. Ein Bild kann ebenfalls dazu dienen, Hinweise auf die Sprechhaltung und die Intentionen der Dialogpartner zu liefern, indem das Bild die Vervollständigung eines nur teilweise vorliegenden Dialoge auf besondere Weise stimuliert. Dies funktioniert allerdings nur mit Zusatzmaterialien, da Bilder in Lehrwerken und den dazugehörigen Arbeitsbüchern den Lernenden gewöhnlich bekannt sind und sich die beabsichtigten Überraschungseffekte nicht mehr herstellen lassen. Eine einfache Abwandlung ist das Aufdecken des Bildes in zwei Phasen, wobei nach dem Aufdecken des ersten Teils die Lernenden durch gezielte Fragen aufgefordert werden, ihre Assoziationen, Eindrücke, Vermutungen zu äußern. Anschließend wird das gesamte Bild aufgedeckt und den Schülern teilweise aufgeteilt. Somit haben die Lernenden die Aufgabe erhalten, innere Monologe der abgebildeten Personen zu verfassen.

Schreibanlass fördernde Bilder können grundsätzlich schriftlich bearbeitet werden. Allerdings sollte dabei klar sein, dass es sich um die schriftliche Form von gesprochener Sprache handelt. Als Schreibanlass können darüber hinaus alle einzelnen Bilder dienen, die über ein reichliches Ziel an Offenheit verfügen. Sinnvoll ist es, das Bild gemeinsam zu betrachten, dabei Wortschatz zu sammeln und anschließend einfache Äußerungen zum Bild geben. „Nach einer solchen Phase des Sich-Anwärmens mit dem Bild kann man die Lernenden mit einem Schreibauftrag in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit entlassen“ (Schiffler 1975, S. 70). Den Lernenden, die diese kreative Form des Umgangs mit Bildern oder mit dem Schreiben nicht gewohnt sind, können als Anregung für das Schreiben Beispielgeschichten zu einem Bild präsentiert werden. Dabei können die einzelnen Bilder entweder in der Original-Reihenfolge angeboten werden oder in vermischter Reihenfolge, so dass es jedem Lernenden überlassen bleibt, seine eigene Reihenfolge, Interpretation und Geschichte zu erfinden.

Die Bilder können auch Geschichten veranschaulichen, die von den Lernenden noch geschrieben werden sollen und dienen damit als Leitfadens beim Verfassen. Dennoch können bei gleichen Vorgaben ganz unterschiedliche Ergebnisse herauskommen. Andererseits können Bilder bereits bestehende Geschichten bebildern und in einer ersten Phase als Verstehenshilfe beim Leseprozess dienen. Wenn dann der Inhalt der Geschichte

erschlossen wird, können die selben Bilder als Gedächtnisstütze für die mündliche Wiedergabe der Geschichte dienen.

Bilder können auch die Aufgabe erhalten, nur eine bestimmte Geschichte zu veranschaulichen. In Wirklichkeit erzählen die Bilder in diesem Fall eine andere Geschichte als der Text und die Lernenden sind aufgefordert, die Meinungsverschiedenheiten, die Widersprüche herauszufinden. Schwierigkeiten können auftreten, wenn Lernende darauf bestehen, zu klären, welches die wahre Darstellung ist. (vgl. Scherling/ Schuckall 1992, S.63)

Die Bilder als Verstehenshilfe werden auch mit dem aus der englischen Didaktik stammenden Begriff advance organizer bezeichnet, die für einen Lernprozess vorgeschaltet wird, um ihn von Schwierigkeiten zu befreien (vgl. Genç 2000, S. 3). Bevor die Lernenden sich mit einem neuen Stoff auseinandersetzen, gibt ein advance organizer die Möglichkeit, voraussehbare Verstehenshindernisse abzubauen und den Lernenden den Weg zum Verständnis zu fördern. Darüber hinaus ist ein advance organizer in der Lage, bei den Lernenden Vorerwartungen und Interesse am Stoff zu wecken. Bilder sind hervorragende Mitteln für die Vorentlastung und Einstimmung in neue Lerninhalte (vgl. Scherling/Schuckall 1992, S. 94).

Die Bilder als Bedeutungsträger spielen besonders bei der Wortschatzpräsentation eine Rolle. Viele Wörter kann man bildlich darstellen und man sollte diese Möglichkeit der Wortschatzarbeit möglichst oft verwenden, um wertvolle Unterrichtszeit zu sparen und nach Möglichkeit Einsprachigkeit zu wahren. Besonders die Substantive, Verben und eine Reihe von Adjektiven sind dafür geeignet. Wortschatz kann mit einzelnen Bildern vermittelt werden, mit Bildern, die mehrere Begriffe aus einem semantischen Feld darstellen und mit großen Bildern, mit denen eine Vielzahl von Bedeutungen vermittelbar ist (vgl. Scherling/ Schuckall 1992, 94).

Die Bilder als Grundlage für die Hörverständnisübungen. Es gibt in den Lehrwerken vielfältige Hörverständnisübungen, die an das Betrachten von Bildmaterialien gekoppelt sind. Darüber hinaus können Lehrkräfte mit einfachen Mitteln zu geeigneten

Bildmaterialien, die nicht zu diesem Zweck hergestellt ist, selbst Hörtexte entwerfen und auf Kassetten sprechen (vgl. Schiffler 1975, S. 71).

Die visuelle Grammatikvermittlung hilft besonders bei unverständlichen Strukturen, die Regeln optisch hervorzuheben. Es ist schwierig, Bilder auszusuchen bzw. herzustellen, die sich für die Einführung der Grammatikstruktur eignen, obwohl die optischen Hervorhebungen einen einfacheren und großen Beitrag leisten können. Leichter hingegen ist es bereits, Bilder mit dem Üben von Grammatik zu verbinden, wenn die schwierige Aufgabe der Vermittlung der Grammatikbedeutung bereits vollzogen ist. Gemeint sind Übungen, bei denen die Bilder den Anlass fördern, eine bestimmte grammatische Struktur in richtiger Form zu benutzen. Auch für das Behalten und für das Memorisieren von grammatischen Strukturen werden Bilder herangezogen. Solche Lernarten können sich darauf beziehen, ein Wort, eine Bedeutung und ein Bild jeweils gemeinsam im Gedächtnis zu speichern oder darauf hinzielen, dass sich bestimmte Satzbaumuster bildhaft im Gedächtnis einprägen (vgl. Scherling/Schuckall, 1992, S. 97).

Zur Auflockerung der grammatischen Strukturen können Bilder einen Kontext schaffen, der visuell so stark wirkt, dass er den Eindruck erweckt, ohne ihn würde die Übung nicht funktionieren. „Wahrscheinlich würde sie in einigen Fällen ohne diesen Kontext tatsächlich nicht so gut funktionieren, obwohl sie rein technisch gesehen vom Übungsablauf her auch ohne die Bilder auskommen würde“ (Scherling/Schuckall 1992, S. 98).

Bilder sind als Anlässe und Materialien für Spiele gut geeignet. Sie können zur Herstellung und Durchführung von Spielen für den FSU wichtig sein. Inzwischen gibt es außer verschiedenen Sammlungen mit Spielen für den Deutschunterricht auch Spiele, die feste Bestandteile von Lehrwerken sind. Damit ist gemeint, dass die Aufgaben, die den Mitspielern gestellt werden, sich direkt auf den Inhalt der bisherigen Lektionen des jeweiligen Lehrwerkes beziehen und im Verhältnis auf den Sprachunterricht gezielten Wiederholungs- und Festigungscharakter haben (vgl. Scherling/ Schuckall, 1992, S. 75).

3. BILD- UND TEXTBEZUG

Die Leistung des Bildes im FSU ist schon bewiesen und kann aus verschiedenen Perspektiven begründet werden. Einige Begründungen dieser Leistungen können unter Semantisierung, Verdeutlichung, Organisation, Verstehensprozess und Leistungsmessung eingeordnet werden. Das Visualisieren des Wortschatzes im soziokulturellen und situativen Kontext, Definierung des kulturellen Umfelds und Erfahrungshintergrunds, gleichberechtigte Nebeneinanderstellung der unterschiedlichen Kulturkreise und Vermitteln der Grammatikstrukturen sind Leistungen des Bildes, die unter Semantisierung einzuordnen sind. Wie zu sehen ist, ist die Semantisierungsfähigkeit des Bildes nicht auf lexikalische Einheit zu begrenzen. Sie bezieht vor allem auf die interkulturelle Bedeutungsvermittlung (vgl. Sturm 1990, S. 307).

Für die Verdeutlichung des Lernverfahrens sind Signalzeichen und figürliche Konstrukte für den Sprachunterricht wichtig. Sie begleiten den Unterricht, indem sie eine vermittelnde Instanz zwischen Lernendem und Lehrer leisten, wobei sie Kommentare, Hinweise, Meinungsäußerungen oder Erläuterungen über den Text hervorrufen (vgl. Sturm 1990, S. 307).

Bilder können für die Vorbereitung der Texte bzw. für das Gestalten des Unterrichts einen wichtigen Beitrag leisten. Dabei können bestimmte Informationen erreicht werden und die Bilder könnten dazu eine Darbietung als Verstehenshilfe benötigen. Das Bild leistet einen Beitrag zur Organisation und eine Darstellung wichtiger inhaltlicher Details (vgl. Sturm 1990, S. 312). Bilder sind auch als Impulse für schriftliche oder mündliche Texterstellung zu verwenden.

Viele Studien haben die Wirkung von Textillustrationen auf die Behaltensleistung untersucht. Nach Beurteilung der Ergebnisse ließ sich nachweisen, dass sie eine bessere Behaltensleistung ermöglichen. Bilder können die Aufmerksamkeit stimulieren und eine sorgfältige Verarbeitung der Textinformationen schaffen. Die Bilder können einen

Kontext schaffen, ein relevantes Vorwissen aktivieren und eine sinnvolle Interpretation und effektive Abspeicherung des Textes ermöglichen (vgl. Weidenmann 1988, S. 73).

Der Erwerb einer Fremdsprache ist ein sehr langer und anstrengender Prozess. Deshalb spielt die Motivation beim Lernen eine wichtige Rolle. Deshalb ist es entscheidend, dass der Lernende ein Lehrwerk zur Unterstützung hat, das nicht nur inhaltlich, sondern auch von der Ausstattung her ermunternd gestaltet ist (vgl. Sturm1990, S. 320). Die praktische Arbeit mit Texten zeigt, dass Bilder, besonders Farbbilder, in dieser Hinsicht eine wichtige Funktion haben.

4. KULTURELL GEPRÄGTE WAHRNEHMUNG VON BILDERN

Die verbale Kommunikation kann aufgrund von kulturellen Unterschieden zu Missverständnissen bzw. zum Scheitern führen. Die wichtigsten Gründe dafür sind kulturell geprägte Wörter oder Äußerungen, die mit spezifischen Vorstellungen und Verhaltensweisen verbunden sind. Diese kulturspezifischen Verfahren müssten im FSU bewusst erläutert werden. Aber nicht nur bei Wörtern, sondern auch bei Bildern spielen das soziale Umfeld und der kulturelle Hintergrund eine zentrale Rolle. Wie bei Wörtern verbergen sich auch hinter Bildern bestimmte Vorstellungen. Weil die Wahrnehmung und Bedeutung von Bildern auch kulturell geprägt ist, muss man bedenken, welche Bilder was für Reaktionen auslösen können (vgl. Macaire/Hosch 1996, S. 17). Deshalb und weil das Bildverstehen in verschiedenen Kulturen kaum erforscht ist (vgl. Sturm1991, S. 7), beschäftigen wir uns in diesem Kapitel mit dem engen Zusammenhang von Bild und Kultur.

Das Erlernen einer Fremdsprache ist an Inhalte und an Wissen gekoppelt. Wie die Wörter und die Texte sind auch die optischen Medien Träger von Bedeutungen und Aussagen über das zielsprachliche Land. Optische Medien vermitteln einen Ausschnitt aus der fremden Realität. Das Lernen wird in jedem Satz, Text, Bild usw. mit Gedanken, Verhaltensweisen, sozialen Konventionen und Worten der zielsprachlichen Realität konfrontiert. Jedes Lehrbuch transportiert mehr oder weniger landeskundliche Informationen. Diese Informationen können absichtlich oder auch unabsichtlich

vermittelt werden. Sie erzielen die Erfahrungen, Kenntnisse, (Vor)-Urteile, Stereotypen der Lerner und beeinflussen ihre Einstellung zur zielsprachlichen Kultur (vgl. Storch 1999, S. 285).

Weil ohne Kenntnisse über die zielsprachliche Kultur kein kommunikatives Konzept entstehen kann, sind FSU und Landeskunde zwei Disziplinen die unabdingbar zusammen gehören.

Kultur ist ein typisches Orientierungssystem für eine Gesellschaft, Organisation oder einer Gruppe. Die Orientierungssysteme – die auch Kulturstandards genannt werden - stützen sich auf spezifische Symbole und werden in der jeweiligen Gesellschaft tradiert. Das Denken, Wahrnehmen, Werten und Handeln stehen unter kulturellem Einfluss, der gleichzeitig auch die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft kennzeichnet. Ein kulturorientiertes Handlungsfeld des zu einer Gesellschaft zugehörigen Individuums ist die Voraussetzung für eigenständige Umweltbewältigung (vgl. Thomas 1993, S. 279). Anerkennung, Wertschätzung, Toleranz, gegenseitiges Verstehen, Solidarität, Sensibilisierung für gemeinsame Grundwerte, Normen, kulturelle Gemeinsamkeiten, Entdeckung von Möglichkeiten gegenseitiger Ergänzung und Aufbau eines interkulturellen Erfahrungs- und Handlungswissens werden durch das interkulturelle Lernen erzielt (vgl. Thomas 1993, S. 280).

Der häufigste Verwendungsbereich für Bilder ist sicherlich die landeskundliche Informationsübertragung. Viele Lehrer arbeiten mit Bildern, die einen großen Spielraum für Verwendungsmöglichkeiten bieten wie z.B. über ein Sachverhalt informieren, einen Text illustrieren oder kommentieren, die Bedeutungsvermittlung unterstützen, zum Sprechen oder Schreiben anregen. Allgemein erleichtern die Bilder das Lernen und das Behalten (vgl. Macaire/Hosch 1992, S. 20).

Alle Bilder und sogar auch Fotos, die im Allgemeinen als objektive Träger bewertet werden, sind neben der Objektivität auch subjektiv zu betrachten. Außerdem wird auf Bilder wegen vorheriger Erfahrungen mit der Zielkultur individuell und kulturell

unterschiedlich reagiert. Ein relevantes Merkmal der interkulturellen Landeskunde ist die Differenzierung und die Erweiterung des persönlichen Images von der neuen Kultur.

Das Bild gibt eine genauere Information über ein bestimmtes Thema (z.B. Wohnen, Essen, Bekleidung usw.), indem es einen Eindruck von einem Ausschnitt der Kultur vermittelt. Somit spiegelt das Bild eine Welt bzw. eine Kultur wider und zwar die Kultur des Landes, in den es entstand ist. Bilder reflektieren landeskundliche Aspekte eines Landes. Weil bei der Auswahl der Aspekte die Einstellung und die Zielsetzung des Fotografers eine wichtige Rolle spielt, reflektiert ein Foto nicht nur objektiv, sondern auch subjektiv, denn die Auswahl stützt sich auf verschiedene Faktoren wie informieren, Kritik ausüben oder eine Impression geben. Das gleiche gilt auch für Illustrationen (vgl. Macaire/Hosch 1996, S. 20, 57). Weil Bilder uns über einen Ausschnitt aus der fremden Kultur informieren, stehen Bilder und Landeskunde in einem engen Zusammenhang. Und weil Bilder eine Realität aus der Sicht einer bestimmten Person schildern und dabei auch subjektiv sind, unterscheiden sie sich nicht von geschriebenen Texten.

Die Widerspiegelung eines Kulturausschnittes in einem Bild hängt von der Auswahl des Bildmachers ab. Die Bilder werden aber durch die Betrachter zum Leben erweckt. In dieser Hinsicht ist die Wahrnehmung von den subjektiven und kulturbedingten Erfahrungen des Betrachters abhängig. Die Rezeption ist bei der Wahrnehmung ein aktiver Prozess. Die Erfahrungswelt des Betrachtenden ist durch Vorwissen, durch Einstellungen und Haltung der Lernenden zu der fremde Kultur geprägt. Die Lernenden gehen immer von ihrer eigenkulturellen Perspektiven aus. Der Interessenbereich der Lernenden spielt bei der Aufnahme eine subjektive Rolle. Denn die Lernenden nehmen zunächst nur das wahr, was sie wahrnehmen wollen (vgl. Macaire/Hosch 1992, S. 20).

Wenn man im FSU ein Bild sieht, so hat man häufig schon ein Vorwissen, die aus der eigenkulturellen Perspektive entstanden ist. Dieses Vorwissen, das bewusst oder unbewusst immer gegenwärtig ist, ist in unserem Gedächtnis als Schema gespeichert. Bei der Wahrnehmung von Bildern, vor allem bei Collagen, konzentriert sich der Blick zuerst auf die bekannten Elemente. Die vertrauten und in unsere Erfahrungswelt häufig

auftretenden Elemente aktivieren ein mentales Schema. Aber diese Schemata, ohne sie man viele Bilder überhaupt nicht verstehen könnte, sind aufgrund kultureller und individueller Erfahrungen bei jedem Lerner unterschiedlich. Um diese Schemata zu entwickeln, benötigt man Informationen als Vorwissen, die Orientierungspunkte für die Bildinterpretation bilden (vgl. Macaire/Hosch 1992, S. 21-22). Deshalb sollten die Bilder nicht zu viele unbekannte Details beinhalten, mit denen die Lernenden nicht vertraut sind. Denn der Prozess der Wahrnehmung geht vom Bekannten zum Unbekannten. Danach werden die neu gewonnenen Erfahrungen verallgemeinert. Somit gewinnt man häufig ein Bild von der Kultur und der Gesellschaft des fremden Landes.

Die eigene Sprache und Kultur ist der Ausgangspunkt, von dem aus das Fremde erlernt werden kann. Das Neue wird durch den Filter des Vertrauten wahrgenommen, eingeordnet und verarbeitet. Der Kontakt mit anderen Sprachen bzw. mit anderen Kulturen und Normen zeigt die Relativität der muttersprachig gelernten Wirklichkeit. Deshalb wird öfters auf das Andere erstaunlich, negativ oder übertrieben positiv reagiert. Das Fremde wird oft als Stereotyp wahrgenommen. Die Stereotypen beeinflussen die Wahrnehmung meistens negativ. Die Lernenden interpretieren das Fremde unvorbereitet und ohne eine Strategie auf der Grundlage ihrer eigenkulturellen Gewohnheiten (vgl. Storch 1999, S. 289- 295). Um das zu vermeiden, sollten einige Maßnamen getroffen werden: Die Bedeutungen sollten in einer konkreten Situation wie in einer fremdkulturellen Gesellschaftsregeln angeeignet werden. Die Themenauswahl, der z.B. schwerpunktlicht die (Vor-) Urteile und ihre Gründe beinhalten, indem konfrontativ vorgegangen wird, sollte sorgfältig bearbeitet werden.

Daraus sind verschiedene Konsequenzen zu schließen: Der Wahrnehmungsprozess folgt vom Bekannten zum Unbekannten. Die Lernende versuchen die unbekannten Elemente durch bekannte Grundlagen zu erschließen. Der Blick orientiert sich zunächst auf das bekannte Element um zu einem Globalverständnis zu gelangen. Deshalb ist es für den Unterricht wichtig, dass die Darstellung nicht so viele unbekannte Elemente beinhaltet und so viel Vokabelwissen voraussetzt, um eine Sprachbarriere von vornherein zu verhindern. Besonders bei den landeskundlichen Bildern ist ein Vorwissen erforderlich. Deshalb müsste zu den Bildern Zusatzinformationen gegeben werden um eine

oberflächliche Information zu vermeiden. Dies ist besonders bei den Bild-Text-Collagen erforderlich (vgl. Macaire/Hosch 1996, S. 23).

In der Auseinandersetzung mit der fremden Kultur wird ein bestimmtes Bild entwickelt, das nicht alle Bereiche erfassen kann und auf Verallgemeinerungen und Interpretationen basiert. Ein dynamisches Bild, das für neue Erfahrungen mit der zielsprachlichen Kultur offen bleibt, ist zu bevorzugen. Ein interkultureller Vergleich unter bildlichen Aspekten führt die Lernenden zu der Erkenntnis, dass viele Erscheinungen der Gesellschaften anders sind und nicht verglichen werden können. Dieses Erkennen führt zu einer vorurteilsfreien Aufnahme, die nicht mehr versucht, die fremde Kultur als besser oder schlechter zu bewerten (vgl. Macaire/Hosch 1996, S. 26).

Das didaktische Prinzip beim Textverstehen, dass Unbekannte vom Bekannten her zu erschließen, ist auch für die Wahrnehmung und Bedeutungserschließung der Bilder gültig. Wie bei den Texten wird auch bei den Bildern das kulturell Vertraute vor den Fremden wahrgenommen. Manchmal ist es auch der Fall, dass das Fremde ignoriert oder abgelehnt wird (vgl. Macaire/Hosch 1996, S. 27). In der historischen Abfolge können drei landeskundliche Ansätze unterschieden werden:

1) Der kognitive Ansatz: Landeskunde besteht in der Übertragung von fremdsprachlicher Kultur. Die Inhalte von Landeskunde werden von Kulturbegriffen wie Literatur, Philosophie, Geschichte bestimmt. Mit der Zeit fanden auch soziale, politische und wirtschaftliche Aspekte der fremdsprachlichen Realität Eingang in die Lehrbücher. Dies ist in den Texten oder Bildern widergespiegelt.
2) Der kommunikative Ansatz: Die Landeskunde ist im kommunikativen FSU einbezogen, beabsichtigt die Unterstützung alltagskultureller Phänomene. Das landeskundliche Wissen ist eine wichtige Voraussetzung für die Abschaffung der Missverständnisse in der alltäglichen Kommunikation. Die Landeskunde ist ein wichtiger Orientierungsbeitrag, der eine konkrete Hilfe im fremden Land leistet. Die wichtigsten Objekte der Landeskunde sind alle Grunddaseinsfunktionen menschlichen Lebens in der fremdkulturellen Realität, z.B. Wohnen, Arbeiten, Freizeit, Bildung, Informationsaustausch usw.

3) Der interkulturelle Ansatz: Er ist eine Erweiterung des kommunikativen Ansatzes. Der Fremdsprachenerwerb wird als eine Begegnung mit einer fremden soziokulturellen Umgebung verstanden. Diese Begegnung hat einen starken Einfluss auf das Lernen. Die Landeskunde sollte als ein Spiegel dienen, in dem die fremden Einblicke reflektiert werden (vgl. Storch 1999, S. 286-287).

Diese Aspekte bedingen sich gegenseitig und heute werden alle drei Aspekte im FSU einbezogen. Das Wissen über die fremdsprachliche Kultur ist eine Voraussetzung für angemessenes Verhalten. Damit wird ein Denkvorgang in Gang gesetzt, der Vorurteile sichtbar macht.

Der Ablauf einer landeskundlich geprägten Bildanalyse der methodisch zu einer Differenzierung führt, verläuft schrittartig. Zuerst sollte das Bild beschrieben werden. Danach sollten die fremden und die vertrauten Objekte festgestellt werden. Dies führt zu einem Vergleich zwischen fremden und vertrauten Situationen. Danach sollten die Schüler zu einer Feststellung von Bedeutung geleitet werden, in dem sie mit Erklärungen sinngemäß kooperieren. Die danach folgende Bewertungsphase führt zu einer Stellungnahme, indem die Schüler die auf dem Bild geschilderten Situation mit ihren eigenkulturellen Erfahrungen konfrontieren (vgl. Macaire/Hosch 1996, S. 29). Es wird auch darauf hingewiesen, dass der FSU manchmal selbst ein landeskundliches Ereignis darstellt: der Lehrer ist in manchen Fällen Vertreter der zielsprachlichen Kultur. Der Unterricht beinhaltet nicht nur Sprachvermittlung, sondern auch eine Begegnung mit der zielsprachlichen Kultur. Der Lehrer wird öfters mit der fremdsprachlichen soziokulturellen Realität identifiziert. In diesem Fall ist der Lehrer Mittler zwischen den Kulturen (vgl. Storch 1999, S. 288).

Die Bilder im Unterricht sollten die Erfahrungswelt der Schüler ansprechen. Danach können die Schüler das Fremde erkennen und Vermutungen aktivieren. Dafür ist es sehr hilfsreich, Erklärungen oder Zusatzbilder zur Verfügung zu stellen. Eine Textergänzung ist besonders für landeskundliche Bilder nötig (vgl. Macaire/Hosch 1992, S. 24). Die wichtigsten Ziele des interkulturellen Ansatzes sind dabei Handlungskompetenzen, Aneignungsfähigkeit für fremde Bedeutungen entwickeln, die kulturell geprägten

Wahrnehmungen erkennen, Missverständnisse im Voraus erkennen, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz entwickeln (vgl. Ghobeyshi/Koreik 2003, S.352-364).

Das Lehrbuch ist eine wichtige Informationsquelle über Elemente der zielsprachlichen Kultur. Bilder in den Lehrbüchern erzeugen wie die Texte Bilder im Gedächtnis. Diese Images verknüpfen sich mit vorhandenen Vorstellungen und lösen meistens Neugier aus (vgl. Macaire/Hosch 1996, S. 31). Deshalb sollte bei der Auswahl von Bildern beachtet werden, welche Informationen die Bilder transportieren sollen.

Mit der Thematisierung der fremdsprachlichen Realität im Unterricht findet die Begegnung mit dem Fremden statt. Diese Begegnung kann aber problematisch sein, wenn sie in einem veralteten Lehrbuch übertragen wird, weil bei alten Auflagen die Gefahr besteht, dass sie mit der aktuellen Wirklichkeit nicht mehr übereinstimmen. Außerdem ist es auch ein Nachteil, wenn der Lehrer kein konkretes Bild über das fremdsprachliche Land hat. Aus diesen Gründen befindet sich die Landeskunde in einem sehr sensiblen Bereich des Unterrichts (vgl. Storch 1999, S. 286).

Wie dargestellt, ist die Wahrnehmung von Bildern kulturbedingt. Die landeskundlichen Bilder sollten ein Beitrag für die Erweiterung der vorhandenen Kenntnisse und Vorstellungen leisten. Bilder müssen wie Texte gelesen werden und dazu braucht man landesspezifische Informationen. Landeskundliche Bilder sollten vor allem Differenzen zwischen den Kulturen aufzeigen und Missverständnisse vorbeugen. Dazu müssen Lernstrategien angeboten werden, um die Fremdperspektive konsequent einnehmen zu können. Dieses Zitat von Sturm könnte für die Erstellung von Lernstrategien hinweisend sein:

> „Was für das Lehrbuch gilt, gilt auch für die Bilder. Der pädagogische Zeigefinger kann unerträglich werden, wenn man ihn überall, offen oder versteckt, merkt. Natürlich wollen Sprachlernende etwas sehen und hören von dem Land, dessen Sprache sie lernen. Aber die Landeskunde darf nicht zur Krankheit werden [...] die Ruhe muss im Lehrbuch unbedingt überwiegen. Erholung brauchen die Augen, Klarheit, Luft, Transparenz. Raum für die ‚andere Wachheit'. " (Sturm 1990, S. 76)

IV. GRUNDLAGEN UND ANALYSE DER VISUALISIERUNG IN DEN REGIONAL ERSTELLTEN DAF-LEHRWERKEN *HALLO KINDER!, LERN MIT UNS 1,2,3* UND *LERN MIT UNS 4*

Deutsch als Fremdsprache - zurzeit auch als Zweitsprache- wird in verschiedenen Ländern, wie auch in der Türkei häufig in eine didaktische Diskussion zwischen den Wissenschaftlern eingeführt. Die Ergebnisse dieser Diskussionen leisten wichtige Beiträge für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, die zu einer steigenden Verbesserung der Deutschdidaktik führen. Diese Diskussionen beinhalten vor allem die Methodik und die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Dabei werden auch spezifische Bereiche wie Grammatik, Textarbeit, Leistungsmessung, sprachliche Fertigkeiten, Spracherwerb und Visualisierung behandelt. Einige Disziplinen außerhalb der Fremdsprachendidaktik wie z.B. Wahrnehmungspsychologie, Lernpsychologie, Semiotik, Ikonologie usw. leisten mit ihren Forschungsergebnissen ebenfalls wichtige Beiträge für die Untersuchungen. Die wissenschaftlichen Verfahrensweisen, die auch mit dem Fremdsprachenunterricht einen interdisziplinären Charakter haben, entwickelt sich immer weiter. Die Visualisierung, die bisher in den türkischen DaF-Lehrwerken willkürlich einbezogen wurde, müsste eigentlich eine wissenschaftliche Grundlage berücksichtigen, die in zahlreichen Studien betont wird. Die Visualisierung wurde bisher häufig als eine Dekoration gebraucht und bedarf deshalb eine psychologische, semiotische, soziokulturelle, didaktische und methodische Untersuchung. Dieser Perspektivwechsel ist ein unentbehrliches Verfahren, das in den letzten zehn Jahren zwar eine steigende Tendenz zeigt, aber immer noch als unbefriedigend gilt.

In Deutschland wurden und werden immer noch DaF-Lehrwerke hinsichtlich der Visualisierung analysiert (vgl. Bachmann 1995, S. 18). Dieser Bereich, in denen die Visualisierung als Forschungselement herangezogen wird, ist in der Türkei sehr begrenzt bzw. mangelhaft behandelt worden. Dieser Zustand weist auf die Notwendigkeit der Untersuchung von den visuellen Elementen in den regional erstellten DaF-Lehrwerken in der Türkei hin.

1. KRITERIEN FÜR DIE BILDBEURTEILUNG

Bei der Bewertung von Bildern in den Lehrwerken stehen einige wissenschaftlich anerkannte und für die Forschungen nützliche Kriterien zur Verfügung (vgl. Mannheimer Gutachten 1994, S. 31-42). Einige Kriterien der Fremdsprachendidaktik genügen nicht mehr zu den konkreten visuellen Darstellungen. Die Forschungsergebnisse weisen auf einige Kriterien hin, die sich auf den Bildinhalt und auf die Qualität der Bilder in den Lehrwerken beziehen. Besonders die Visualisierungen, als der wichtigste Aspekte des dargestellten Gegenstandes und die Eindeutigkeit der zugeordneten Bilder sind unbefriedigend für die Lehrwerkanalysen. Neben den hauptsächlichen Kriterien sollten die formalen und andere Eigenschaften der Bildgestaltungen maßgebend beachtet werden (vgl. Koll- Möllenhoff 1975, S. 31). Auch die fremdsprachendidaktischen Kriterien werden in vielen Forschungen im engeren Sinne kategorisiert, in dem das Bild auch unabhängig vom Text bewertet wird.

Ein wichtiger Bewertungsmaßstab des Bildes ist die ästhetische Qualität und die Wirkung auf die Motivation. Auf die Anwendbarkeit dieser Kriterien sind viele Fragen nicht beantwortet worden. Insbesondere sind keine ausreichenden Fragestellungen geklärt worden, welche wichtigen Eigenschaften die dargestellten Bilder haben oder wie sie vermittelt werden. Vor allem sind die Wahrnehmungspsychologische Prozesse unbefriedigend. Bei der Wahrnehmungspsychologie sind die Aufnahme und Dekodierungsprobleme von den Bildinhalten auf den didaktischen Ansätzen minderwertig bearbeitetet worden. Außerdem sind die Bedeutung des Vorwissens, der Sehgewohnheit und die individuellen Darstellungsweisen undiskutiert geblieben (vgl. Koll- Möllenhoff 1975, S. 32). Aber im Grunde beeinflussen die Faktoren wie z.B. Vorkenntnisse, Erfahrungen, sozialer Hintergrund, Interessen und persönliche Einstellungen den Wahrnehmungsprozess erheblich.

Mit der Entwicklung der Technologie ist auch der Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht enorm gestiegen. Es ist vorzusehen, dass in Zukunft dem Bild eine wachsende Bedeutung zukommt. Das Bild ist ein relevantes Medium, das eine inhaltliche Hilfe im Fremdsprachenunterricht anbietet. Besonders für eine

Kommunikationssituation im Fremdsprachenunterricht äußern die Bilder eine Nachahmung eines Sprechaktes. Bei den kommunikativ ausgerichteten DaF-Lehrwerken sind die Sprechintentionen von einer enormen Wichtigkeit geprägt. Anhand von Bildern kann ein erfolgreicher kommunikativ ausgerichteter FSU durchgeführt werden. In den kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenlehrwerken sollten die Lektionen mit Sprechakten strukturiert werden, um einen kommunikativen Sprachunterricht durchzuführen. Nicht nur in den Sprechintentionen, sondern auch in Kontexten oder auch in textbezogenen Beantwortungen von Fragen, in den landeskundlichen Informationen, in den grammatischen Strukturübungen sind die visuellen Elemente unverzichtbar.

> „ Die Entwicklung in den letzten Jahren hat außerdem gezeigt, dass Bilder für eine Fülle kreativer Übungen herangezogen werden können. In diesem Bereich dürfte in Zukunft die Diversifikation und Variation der Bildtypen und methodischen Verfahren weiter zunehmen." (Reinfried 1992, S. 283)

In den theoretischen Untersuchungen wird zwar ständig auf die Motivationsfunktion der Bilder angedeutet, aber wie diese Motivation beziehungsweise die motivierende Wirkung zu erzielen ist, bleibt offen. Außerdem ist es auch ungeklärt, welche Auswirkung die künstlerische Qualität für die Bedeutungsvermittlung haben kann. Die Übertragung der begrifflichen Merkmale in die bildliche Darstellung ist ein wichtiges Prozess, das ungeklärt bleibt. Denn der Weg vom Begriff zum Bild hat keinen so einfachen Transfervorgang (vgl. Koll- Möllenhoff 1975, S. 32).

Von den angedeuteten Problemkreisen ausgehend, wird in dieser Studie versucht, auf Sturms und Weidenmanns Kriterium der Darstellung relevanter Merkmale des Gegenstandes stützend, einige Kriterienentwürfe darstellen.

Sturm hat einige Kriterien entworfen, die für die Analyse der Bilder in den DaF-Lehrwerken wichtige Ausgangspunkte zeigten. Er äußerte, dass die Wirkung von Bildern im Lernprozess mangelhaft erforscht ist. Die Bilder werden nur in der semantischen Ebene befasst und die Wahrnehmungspsychologie wurde ausgeklammert.

Die komplexen und hintergründigen Bilder wurden nicht untersucht. Auch die Funktion des Bildes wird vernachlässigt (vgl. Sturm 1992, S. 427).

Die Visualisierung in den ausgewählten Lehrwerken *Lern Mit Uns 1, 2, 3, 4* und *Hallo Kinder!* werden mit Hilfe der Kriterien, die vom theoretischen Teil der Studie bewertet worden ist, zu einer Analyse eingesetzt, um nachzuzeigen welche wichtigen Aspekte der Bildauswahl für die neuen Generationen der Lehrwerke Beitrag leisten können. Es wird dabei beabsichtigt, dass die Kriterien viele Bereiche der Visualisierungskonzepte in den Lehrwerken ansprechen. Die bestimmten Kriterien, die nach den Visualisierungskonzepten, in den genannten Lehrwerkreihen untersucht werden, sind: Bildfunktionen und ihre Relevanz in den fremdsprachlichen Lehrwerken, Bildliche Darstellung in den Lehrwerken und ihre Didaktisierung, makro-typografische Gestaltung, Kultur und Interkulturalität in den Bildern und Angemessenheit der Bilder für die Adressaten. Die fünf Hauptkriterien werden mit aufgelisteten Leitfragen zusammenfassend dargestellt. Diese Leitfragen sind als zusammengefasste Form von den beschriebenen Kriterien zu begreifen, die besonders bei der Analyse der Lehrwerke eine übersichtliche Darstellung der visuellen Elemente darstellen.

Im Weiteren können diese Leitfragen auch den Lehrwerkautoren und den Lehrkräften als ein Orientierungsmittel dienen. Die daraus entnommenen Orientierungshilfen leisten bei der Auswahl, Darstellung der bildlichen Elemente, Präsentation, Bildfunktion, Anordnung und Zuordnung der Bilder eine relevante lernerbezogene und eine didaktisch- methodische Gestaltung der Lehrwerke, um angemessene Visualisierungsarbeit durchzuführen.

1.1. Das Kriterium der Bildfunktion

Das Kriterium der Bildfunktion bezieht sich auf die formalsprachlichen Funktionen der Bilder, die in den Lehrwerken herausgestellt werden sollten. Die Wissenschaftler, die zu der Arbeit mit Bildern Kriterien entworfen haben, sind Sturm (1990), Biechele (1996), Scherling/Schuckall (1992), Kast/Neuner (1994), Macaire/Hosch (1996), Reinfried (1992), Koll- Möllenhoff (1975). Sie äußern alle, dass die Bilder im

Fremdsprachenunterricht bzw. in den DaF-Lehrwerken wichtige Funktionen erfüllen. Diese Funktionen sind: die motivierende, die mnemotechnische, Sprachkompetenz fördernde und grammatische Funktion der Bilder.

1.1.1. Motivierende Funktion der Bilder

Die Motivationskraft der Bilder haben im Lernprozess vorteilhafte Ergänzungen. Mit dem Einsatz der visuellen Elemente, schafft man eine motivationale Wirkung hervor, die die Lernenden positiv beeinflussen. Die Bilder sollten keine dekorativen Funktionen im Lehrwerk verwirklichen, sondern vielmehr eine motivierende Funktion darbieten, damit sie die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lernenden erwecken. Wie auch Scherling und Schuckall (1992: S. 10) erwähnen, sollte man den Lernenden besonders im Fremdsprachenunterricht einen warmen Kontakt, Spaß und entspannte Lernatmosphäre ermöglichen. Somit kann man auch gleichzeitig die Phantasie des Lernenden ansprechen, die danach zum Sprechanlass auffordern wird. Die motivierende Funktion der Bilder spricht nicht nur die Sprechfertigkeit an, sondern auch die affektive Seite des Lerners. Wichtig ist es bei dem Einsatz des motivierenden Bildes, dass es die Lernenden spontan in die Situation hineinversetzt. Somit kann er sich in die Personen der dargestellten Abbildungen hineinversetzen. Die dargestellte Situation sollte ihm schon erlebt vorkommen, oder der Lernende sollte so eine oder ähnliche Situation schon erlebt haben, damit er sich die Situation aneignen kann. Der Lernende setzt sich in die Lage der dargestellten Person hinein und versucht somit spontan zu reden.

Die Motivationskraft der Bildfunktionen von den DaF-Lehrwerken herauszustellen, ist schwer verständlich, denn je nach der Adressatengruppe kann sich die Aufmerksamkeit und Neugier unterschiedlich erzielen lassen. Es stellte sich heraus, dass die interessanten Bilder in der Regel einige Merkmale hinwiesen, die nach der Untersuchung mit Probanden der 5. und 6. Schuljahres eines englischen Unterrichts entstanden sind. Diese sind: der geringe Bekanntheitsgrad, unverständliche Handlungsverläufe, geringe Durchschaubarkeit, hohe Dynamik, hohe Emotionalität (vgl. Reinfried 1992, S. 253). Dies zeigt, dass die Motivationskraft der Bildfunktionen besonders bei den attraktiven Bildern eine große Rolle spielt. Um die Bilder

ansprechender zu gestalten, sollten die visuell- reichhaltigen Konzepte deutlich mit den Interessen der Adressatengruppen übereinstimmend repräsentiert werden. Mit der motivierenden Bildfunktion erkennt der Lerner, einen ästhetisch bestimmten Aspekt des Alltagslebens und lernt es in seinen individuellen Bereich zu gestalten.

Die Motivationskraft des visuellen Phänomens in den Lehrwerken kann mit Zeichnungen, Linien, Striche, Schemata, Tabellen und Farben hervorgehoben werden. Besonders Farben haben wichtige Wirkungen auf die Adressatengruppen. Bunte Farben lösen mehr Reaktion und Aktivität aus als schwarz-weiße Zeichnungen und Fotos. Farben haben somit eine emotionale und dynamische Wirkung auf den Rezipienten. Dass die Farben das Material interessanter machen, wurde nicht nur in der Werbung, sondern auch im didaktischen Bereich nachgewiesen. Die Farben haben zwei Verwendungsweisen im Fremdsprachenunterricht; erstens die illustrative und zweitens die didaktische Verwendungsart. Farbige Illustrationen ermöglichen eine bessere Konzentrationsperformanz und eine hohe Aufmerksamkeit der Lerner auf das Bild. Der didaktische Einsatz der Verwendungsarten der Farbe ist durch Hervorhebungen oder durch den differenzierten Gebrauch der Farben zu unterscheiden. Wenn man die Bedeutungen der Farben kennt, so gelingt es, die richtigen Farben an der richtigen Stelle zu gebrauchen. Bei der Gestaltung von Lehrwerken sollten die konventionellen Farbvorstellungen der Zielgruppe berücksichtigt werden, denn die Wirkungen der Farben haben unterschiedliche Hintergründe. Einer dieser Hintergründe ist die psychologische Wirkung der Farben, die besonders bei der Gestaltung des Lehrwerks beachtet werden sollte, denn Farben können automatisch unbewusste Reaktionen und Assoziationen auslösen. Alle Farben, denen eine Eigenschaft zugeschrieben ist, enthalten bestimmte Erfahrungen.

Außer der psychologischen Wirkung haben die Farben auch symbolische Wirkung, die ebenfalls aus Erfahrung entsteht. Farben werden aber auch interkulturell betrachtet, d.h. die kulturelle Wirkung der Farben hat eine relevante Rolle im Fremdsprachenunterricht, weil die unterschiedlichen Lebensweisen von verschiedenen Kulturen unterschiedliche Farbwirkungen zeigen (vgl. Müller, Carola 1998, S. 12). Farben haben auch politische Wirkungen, die besonders symbolisch wirken. Wenn die Bilder Gefühle ansprechen,

dann sind diese Visualisierungskonzepte motivierend repräsentiert. Somit ist die Motivationskraft der Bildfunktionen relevant. Um die Lernenden aktiv im Unterricht teilnehmen zu lassen, sollte man auf die erwähnten motivierenden Funktionen achten.

1.1.2. Mnemotechnische Funktion der Bilder

Unter mnemotechnische Funktion versteht man die Technik, die die Behaltensleistung und das Gedächtnis unterstützt. Diese Technik stützt sich vor allem an die Assoziationen zu dem Lehrstoff. Für die Erweckung der Assoziationen werden in der Mnemotechnik verschiedene Mitteln verwendet. Die am meisten gebrauchten Mittel sind die Bilder, Reime und Merkverse. Aber weil sich diese Studie mit Visualisierung in den Lehrwerken HK, LMU 1, 2, 3 und 4 beschäftigt, wird nur der Assoziationsmittel Bild als ein gdächtnisstützendes Faktum einbezogen.

Weil die Behaltensleistung mit bildlicher Speicherung der Informationen eine positive Leistung geben kann, sollte diese Erkenntnis in den Fremdsprachenlehrwerken beachtet werden. Deshalb müssen die Bilder sorgfältig verarbeitet und im Unterricht thematisiert werden. Dabei sollte auch die individuelle und kulturbedingte Besonderheit der Bildspeicherung berücksichtigt werden.

> „Da auch die Bildspeicherung individuell und kulturbedingt ist, muss auch bei Bildern zur Gedächtnisstütze darauf geachtet werden, dass sie nicht das Verstehen erschweren, weil sie zusätzlich zu dem, was erklärt werden soll, erklärt werden müssen." (Macaire- Hosch 1996, S. 89)

Die Visualisierung leistet für die Mnemotechnik ein relevantes Präsentationsverfahren, das vor allem beim Wortschatzerwerb häufig angewendet wird. Der Wortschatzerwerb mit Texten wird in den Fremdsprachenlehrwerken meistens über Texte, die mit Bildern, Fotos, Schemata und Zeichnungen unterstützt sind, verwirklicht. Die Visualisierungselemente werden mit der Absicht eingesetzt, das Verstehen der Situation, des Themas und der Wörter zu erleichtern (vgl. Ünver 2003, S. 73-74). Dabei leisten solche Visualisierungen eine mnemotechnische Funktion.

Laut der psychologischen Untersuchungen wurden nachgewiesen, dass der Bildeinsatz in den Fremdsprachenunterrichten besonders für Kinder und Jugendliche bis zum Alter von fünfzehn Jahren zu einem Lernvorteil geführt hat (vgl. Reinfried 1992, S. 254). Diese Forschungen zeigen, dass nach 1945 zahlreiche gedächtnispsychologische Studien zum Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht erschienen sind. Die Untersuchungen ergaben, dass man sich an Bild-Wort-Assoziation schneller erinnert und dass Bilder im Allgemeinen die Behaltensleistung fördern (vgl. ebenda). Es ist aber bedauerlich, dass in diesem Bereich der Wortschatzpräsentation mit Bildern nur sehr geringe Forschungen durchgeführt sind.

Es gibt nur vier amerikanische Experimentalstudien, die das Vokabellernen mit Bildern verglichen haben. Zwei der Experimente sind mit Erwachsenen und die weiteren zwei mit neunjährigen Kindern durchgeführt worden. Drei der Studien zeigten, dass das Vokabellernen mit Bildern viel erfolgreicher war als ohne Bildeinsatz. Nach den Forschungen kam man zu dem Entschluss, dass das Behalten im FSU mit Abbildungen eine höhere Behaltensquote zeigte als mit Vokabelgleichungen (vgl. Reinfried 1992, S. 255). Die empirischen Forschungen zeigen jedoch eine mangelhafte Bewertung über die Aussage, in welchem Ausmaß der Einsatz des Bildes in den Fremdsprachenunterricht, besonders im Hinblick der Berücksichtigung des Alters der SchülerInnen, das Behalten von Wörtern verbessern kann. Mit der *Dual-Code-Theorie* von Allan Paivios kam es zu einer Einleuchtung, dass der Bildeinsatz bei allen Altersgruppen das Behalten von Wörtern verbessert hat (vgl. Reinfried 1992, S. 256). Diese Untersuchungen bestätigen, dass der Erwerb mit Hilfe der Visualisierung bzw. mit dem Einsatz des Sehens, viel besser ermöglicht wird.

Darüber hinaus zeigten die Forschungsergebnisse, dass das visuelle Gedächtnis effektiver ist als das kognitive. Man kann mit Bildern, Symbolen oder Zeichen an Zusammenhänge, Benennungen oder Abläufe besser erinnern, wenn sie zusammengefügt sind (vgl. Scherling/Schuckall 1992, S. 16). Besonders bei unverständlichen Texten oder bei ungewöhnlichen Situationen können Bilder beim Behalten und Verstehen von Kontexten sehr hilfreich sein. Auch bei der Wortschatzarbeit leisten die visuellen Erinnerungsmitteln eine bessere und schnelle

Behaltensleistung. Beim Vokabellernen sollten die Wörter nicht einfach in der Reihenfolge wie sie vorkommen an die Tafel geschrieben werden, sondern in einer didaktisch gegliederten Übersicht (vgl. Scherling/ Schuckall 1992, S. 17). Es gibt verschiedene Gliederungsmöglichkeiten, die Vokabeln anschaulich zu gestalten. Man kann die Wörter, die in einem Begriff vorkommen, unterordnen und sie visualisieren. Für eine bessere Behaltungsleistung sollten die Wortgruppen mit visuellen Zeichen zugeordnet werden. Besonders beim einsprachigen Fremdsprachenunterricht sind die visuellen Elemente bei der Wortschatzarbeit sehr wichtig.

1.1.3. Sprachkompetenz fördernde Funktion

Im didaktischen Lernprozess fördern die Bilder wesentliche Sprachkompetenzen, d.h., dass die Bilder im Fremdsprachenunterricht Sprech- und Schreibanlässe fördern. Um die Lernenden zum Sprechen aufzufordern, sollten die Bilder sehr gut geeignet sein.

1.1.3.1. Bilder als Sprechanlass

Bilder bieten eine wichtige Möglichkeit zum Sprechen, wenn sie bewusst im Unterricht eingesetzt werden. Bilder können im FSU als relevante Anlässe zum Sprechen angeboten werden. Aber die zum Sprechanlass erdachten Bilder müssen einige Kriterien erfüllen: nicht nur die Bildgeschichten, bei denen die Versprachlichung bewusst ausgespart sind, können zum Sprechanlass dienen, sondern auch einzelne Bilder, die ungewöhnliche oder interessante Situationen darstellen (vgl. Macaire/Hosch 1996, S. 81-82). „Besonders spannende und mit Überraschungseffekten versehene Arbeit mit Bildern im Unterricht wird möglich, wenn mit der Technik des Phasenweisen Aufdeckens gearbeitet wird" (Scherling/ Schuckall 1992, S. 16). Dies funktioniert allerdings nur mit Zusatzmaterialien, da Bilder in Lehrwerken und den dazugehörigen Arbeitsbüchern den Lernenden gewöhnlich bekannt sind und sich die beabsichtigten Überraschungseffekte nicht mehr herstellen lassen. Einfache Abwandlung ist das Aufdecken in zwei Phasen, wobei nach dem Aufdecken des ersten Teils des Bildes bei Projektion über Tageslichtprojektor oder Austeilen des entsprechenden Teils als Fotokopie die Lernenden durch gezielte Fragen aufgefordert werden, ihre Assoziationen, Eindrücke, Vermutungen

zu äußern. Anschließend wird das gesamte Bild aufgedeckt und ausgeteilt und die Lernenden erleben ihre Überraschung, wenn ihre Vermutungen bereits in diese Richtung gehen.

Bilder fördern einen Sprechanlass, die die Rezipienten zu freien mündlichen Äußerung verleiten. In diesem Fall bittet man den Betrachtern, ihre Assoziationen zu äußern, die aus einem Wort, einem Satz oder mehreren Gedanken bestehen können. In einer anschließenden Phase werden die Lernenden z.B. gebeten, den abgebildeten Personen konkrete Äußerungen zuzuordnen, Sprechblasen auszufüllen. Wichtig für die freie Äußerung ist, dass das Bild nicht nur illustriert, sondern mit seinen Informationen über den Text hinausgeht. Dann wird es auch möglich, andere Dialoge von den Lernenden verfassen zu lassen.

Bilder können ebenfalls dazu benutzt werden, gelenkte Dialogarbeit durchzuführen. Durch das Besprechen des Bildes können die Lernenden in die Situation eingeführt werden. Dann wird ein Dialog präsentiert, der vollständig oder unvollständig sein kann. In einer späteren Phase kann der Text des Dialoges stichwortartig verkürzt bzw. mittels einfacher kleiner Bilder in einem Klettergerüst präsentiert werden, das den Lernenden als Gedächtnisstütze dient, um den Dialog zu reproduzieren.

1.1.3.2. Bilder als Schreibanlass

Die fremdsprachlichen Lehrwerke sollten Sprech-, Schreib- und Übungsabsichten veranlassen. Um die Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören zu fördern, sollten geeignete visuelle Phänomene zur Verfügung stehen. Es ist wichtig, die Sprachkompetenz fördernde Funktionen der visuellen Elemente in den regionalen Lehrwerken herauszuarbeiten und festzustellen, ob die visuellen Elemente für den Fremdsprachlichenunterricht ausreichend, sinnvoll und verständlich dargestellt sind.

Bilder können, wenn sie zielstrebig eingesetzt werden, die Lernenden zum Schreibanlass fördern. Ein Beispiel wäre dafür die schriftliche Formulierung einer Bildgeschichte.

Allerdings sollte dabei klar sein, dass es sich um die schriftliche Form von gesprochener Sprache handelt.

Als Schreibanlass können darüber hinaus alle einzelnen Bilder dienen, die über ein reichliches Ziel an Offenheit verfügen. Sinnvoll ist es, das Bild als ein ganzes Element zu betrachten, Wortschatz zu sammeln und anschließend noch einfache Äußerungen zum Bild zu geben. „Nach einer solchen Phase des Sicht-Anwärmens mit dem Bild kann man die Lernenden mit einem Schreibauftrag in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit entlassen" (Schiffler, Ludger, 1975). Den Lernenden, die diese kreative Form des Umgangs mit Bildern oder mit dem Schreiben nicht gewohnt sind, können als Anregung für das Schreiben Beispielgeschichten zu einem Bild präsentiert werden. Diese Beispielgeschichten sollten allerdings als Schreibanlass dienen.

Die Bilder, die im Sprachunterricht den Schreibanlass fördern, sind Bildbeschreibungen, visuell unterstützte Dialoge, Bildfolgen, Schaubilder, Bildinterpretationen und visuell unterstützte Spiele. Besonders die visuell unterstützten Lückentexte, die einen großen Beitrag zum Schreibanlass leisten, sind unentbehrliche Schreibförderungen die nicht vernachlässigt werden sollten. Um den Überraschungseffekt zu erzeugen, der zum Schreiben der SchülerInnen führt, werden vor allem die visuell unterstützten Spielübungen eingesetzt. Um die Lernenden zum Schreiben zu bringen, sollten diese visuell unterstützten Spielübungen auch sorgfältig ausgesucht werden.

Welche Bilder sind für Schreibanlässe geeignet? Je mehr Details in den Bildern versteckt sind, desto mehr fördern sie zum Schreiben. Einige Schreibarbeiten ohne visuelle Hilfen zu vermitteln, sind sinnlos und nicht verständlich. Ob die Bilder zu den schriftlichen Texten, die einen Schreibanlass verfügen sollen, passend dargestellt sind, sollte bei der Analyse der Lehrwerke beachtet werden.

Die rein textgesteuerte Übungen dagegen führen schnell zur Ermüdungen, deshalb sollten auch Schreibanlass fördernde Übungen mit Bildern präsentiert werden, damit sie die Rezipienten ansprechen. Die Schreibanlass fördernde Übungen sollten ebenfalls spielend

repräsentiert werden, damit sie die Lernenden, besonders die Kinder, motivierend in den Unterricht ziehen können.

1.1.3.3. Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen mit Bildern

Der Fremdsprachenerwerb basiert insbesondere auf Grammatikregeln. Die strenge Regelbildung ist einer der wichtigsten Hindernisse für die Lernenden im Unterricht. Deshalb sollte diese strenge Strukturierung des Unterrichts mit zielmäßigen Mitteln erleichtert werden. Dafür leistet die Visualisierung einen wichtigen Beitrag.

Die grammatikalischen Regeln werden viel leichter gelernt, wenn sie veranschaulicht dargestellt werden. Deshalb ist die Visualisierung von Grammatik eine relevante Funktion im Fremdsprachenunterricht.

Trotz der Schwierigkeit, Bilder zur Einführung des Grammatikstoffs zu finden, gibt es Bilder, die den Lernenden erklären, welche Bedeutung ein grammatisches Element haben kann. Auch für das Behalten, das Memorisieren von grammatischen Strukturen werden Bilder herangezogen. Solche Lerntypen für die Lernenden können sich darauf beziehen, ein Wort, eine Bedeutung und ein Bild jeweils gemeinsam im Gedächtnis zu speichern oder darauf hinzuzielen, dass sich bestimmte Satzbau-Muster bildhaft im Gedächtnis einprägen (vgl. Scherling/ Schuckall, 1992, S. 96-106).

Der Einsatz von visuellen Elementen beim Grammatikerwerb kann sinnvoll dargestellt werden, wenn man die visuellen Lernimpulse im Unterricht einsetzen kann. Dazu benötigt man zuerst ein visuell dargestelltes LB, das mit visuellen Lernimpulsen auch die grammatischen Regeln anschaulicher darstellt als mit reinen verbalen Mitteln. Es gibt auch optische Hilfsmittel, die bei der Hervorhebung der grammatischen Regeln wichtig sind. Eines davon ist die Verwendung von Farben. Das häufige Verwenden von ähnlichen Elementen der Hervorhebungen kann aber auch zu den unerwünschten Nebeneffekten führen. Besonders bei der Verwendung von einer Information, einem Wort, einer Endung oder eines Mustersatzes sollte das optische Mittel ins Auge fallen.

Die Methode, wodurch die Verben mit Ovalzeichnungen und mit der Ergänzung des Bildes und des Rechtecks zu kennzeichnen sind, wird als die Darstellungsform der Signalgrammatik angesehen, die in den Lehrwerken unterschiedlich präsentiert sind. Die Ovalzeichnungen können bei der Stellung des Satzglieds verwendet werden, um den bestimmten Satzglied hervorzuheben. Mit der Ovalzeichnung kann auch der Stamm und die Endungen des Satzes markiert werden. Man sollte bei der Darstellungsweise darauf acht geben, dass man immer bei gleichen Satzergänzungen auch die gleichen Darstellungsformen verwenden sollte. Diese Grammatikpräsentation, die im Rahmen der Visualisierung steht, ist die Signalgrammatik. Um dies nachzuweisen werden auf visuellen Mittel gegriffen. Die Satzglieder werden mit Farbmarkierungen, Unterstreichungen, Fettdruck und mit anderen visuellen Mitteln stark hervorgehoben.

Die sprachlichen Strukturen werden einfacher erworben, wenn sie optisch hervorgehoben werden. Die Signalgrammatik leistet dafür eine relevante Hilfe. Das Problem liegt darin, dass die grammatische Visualisierung in den Lehrwerken nicht ausreichend repräsentiert ist.

Die Bedeutung und Funktion eines Grammatikstoffs kann mit Hilfe der bildlichen Darstellungen in den Vordergrund gestellt werden. Um die sprachlichen Strukturmerkmale hervorzuheben, werden visuelle Mitteln häufig bevorzugt. Mit diesen optischen Mitteln erzielt man die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Gesetzmäßigkeit zu lenken.

Die Signalgrammatik leistet wichtige Hilfen für die systematische Einführung des Grammatikstoffs durch Visualisierung, indem sie den Verstehensprozess unterstützt. Visualisierung durch signalgrammatisches Mittel leisten gleichzeitig auch wichtige Beiträge für die Selbstkorrektur und Wiederholungen (vgl. Scherling/Schuckall 1992, S. 106).

Die reichlich visuell dargestellte Grammatik ist die Signalgrammatik, die mit Farbe, Fettdruck, Einrahmungen, Pfeile und Graphiken die Strukturmerkmale signalisierend

hervorhebt. Durch diese visuelle Verstärkung sollte die Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Gesetzmäßigkeit gelenkt werden (vgl. Scherling/Schuckall 1992, S. 106).

Wichtig ist für dieses Grammatikmodell, dass es mit bildunterstützter Verfahrensweise erfolgt. Dabei wird auch das unbewusste Wahrnehmen der SchülerInnen angeregt, das im Rahmen des psychologischen Wahrnehmungsprozess zu bewerten ist.

Weil die Signalgrammatik die Visualisierung fördert, die beim FSU eine relevante Rolle spielt, sollte dieses Grammatikmodell in den fremdsprachlichen Lehrwerken zielgemäß einbezogen werden.

1.2. Bildliche Darstellung in den Lehrwerken und ihre Didaktisierung

Die bildlichen Darstellungen, die in den Lehrwerken erscheinen, können von Betrachtern der anderen Kulturen auch abgelehnt werden. Deshalb ist es bei der Auswahl der Bilder wichtig, neben Kultur, Alter, Geschmacksbedingung und auch das Lernziel zu berücksichtigen. Es ist auch bedingt, dass alle Bildtypen verwendbar eingesetzt werden sollten. Für die Bewertung der Wirkung der Bilder ist es relevant, die Sehgewohnheiten der Lernenden zu kennen. Wie reagieren die Lernenden auf eine zeichnerische Herausforderung? Sind die Bilder für die Lerngruppe geeignet? Sind die Bilder interessant? Lösen sie Emotionen aus? Sind die Bilder kulturgeprägt? Visuelle Materialien sollten auf jeder Stufe und in jeder Phase des Unterrichts eingesetzt werden. Besonders nützlich sind die Bilder im Anfangsunterricht, die als ein Einstieg in ein Lerngebiet empfangen wird. Außerdem haben die Bilder auch vielfältige Einsatzmöglichkeiten zu den Übungen, zur Lernzielkontrolle, bei Wörterklärungen, beim Einsatz des Kontextes und bei der Grammatik. Die Bilder sollten aber nicht überall eingesetzt werden, um das LB zu verschönern, oder eine ästhetische Erziehung zu leisten, sondern nur da, wo sie eine Funktion haben.

1.2.1. Bildtypen

Es gibt einige Bildtypen, die in den Lehrwerken eingesetzt werden. Man teilt die Bildtypen in drei ein. Diese Bildtypen sind Abbilder, analoge Bilder und logische Bilder. Man konzentriert sich auf diese drei Bildtypen, die in den kommunikativen DaF-Lehrwerken einen wichtigen Bestandteil haben.

Die Abbilder sind realitätsnahe darstellende Bilder. Die Abbilder sind Bildsorten, die eine enge Beziehung mit der realen Welt haben. Die Gegenstände oder Personen sollten realitätsnah dargestellt werden. Es kann Schwierigkeiten beim Verstehen solcher Bilder geben, wenn sie stark stilisiert sind oder ungenau und grob dargestellt sind (vgl. Scherling/Schuckall 1992, S. 27). Deshalb sollte man darauf achten, dass die Bilder mit der Realität eine Ähnlichkeit zeigen und dass sie die Sachverhalte und Lebewesen realitätstreu darstellen. Die Abbilder sind für jeden Unterricht hilfsreich und sie sind für Anfänger und Fortgeschrittene im Fremdsprachunterricht gut geeignet (vgl. Macaire und Hosch 1996, S. 71). Unter Abbilder versteht man eine Menge von Bildarten, die man auch unter analoge Bilder bewerten kann. Abbilder und Analoge Bilder sind konkrete Bilder der Wirklichkeit, die die Realität ähnlich oder stilisierend abbilden. Die Abbilder sind: Fotos, Zeichnungen, Karikaturen, Cartoons, Collagen, Skizzen, Stereotypen, Piktogramme, Comics, Gemälde, Prospekte, Plakate, Werbeanzeigen usw. Man muss darauf achten, dass Abbilder nicht unachtsam und gedankenlos dargestellt werden. Sonst wirken solche Bilder auf die Betrachter kalt (vgl. Scherling/ Schuckall 1992, S. 28). Werbeanzeigen und Plakate gehören auch zu den Unterteilungen der Abbilder, die besonders in den Fremdsprachenlehrwerken aktuell und authentisch wirken. Es gibt noch zahlreiche Abbilder, die bewertet werden können, aber in dieser Studie wird man begrenzend nachgehen, um alle wichtigen, besonders in den regionalen Lehrwerken vernachlässigte Abbilder herauszustellen. Die Bewertung, ob solche Abbilder die Realität veranschaulichen und ob sie landeskundliche Informationen vermitteln, besonders wenn eine direkte Erfahrung mit der Kultur des Zielsprachenlands nicht möglich ist und ob die Zeichnungen aktuelle und authentische Themen beinhalten, um die Aktivität und Kreativität der Lernenden zu fördern ist von großer Relevanz. Es ist wichtig zu fragen, ob die Fotos Städte, Landschaften und landeskundliche

Besonderheiten des Zielsprachenlandes beinhalten, ob die Fotos anschaulich und unverwechselbar dargestellt sind, ob die Fotos auch alltagsgemäß dargestellt sind, besonders in den regional erstellten Fremdsprachenlehrwerken auf die Zielsprachenlandbezogene atmosphärische Dokumente ausdrücken, wie z.B. Mode, Stil, historische Persönlichkeiten, Politiker, Filmstars usw. Um die Lernenden in die fremde Kultur hineinzuversetzen, damit sie mit der eigenen und fremden Kultur kontrastiv umgehen können. Die Fotos in den Sprachlehrwerken haben auch den Nachteil, schnell zu veralten. Nach einigen Jahren erkennt man an den Frisuren, Kleidungen, Automarken, Wohnungseinrichtungen, dass sie ein Zeitalter anzeigen, die schon vergangen ist. Und wirken deshalb nicht aktiv und spontan an den Lernenden. Die Überarbeitung der Fotos ist teuer und schwieriger als die Zeichnungen, deshalb sollte man nicht so viele Fotos in den Sprachlehrwerken verwenden. Man kann montierende Bilder als Alternative verwenden. Diese Bilder sind Zeichnungen, die an Fotos anmontiert werden können. Im Hintergrund sollte das Foto eine Landschaft zeigen und im Vordergrund sollten die gezeichneten Figuren verwendet werden. Diese Bilder wirken offener und spielbarer als nur die veralteten Fotos. Ob solche Mischformen von Foto und Zeichnung in den Lehrwerken verständlich und anschaulich repräsentiert sind, wird mit Hilfe des Kriteriums in den regional erstellten DaF-Lehrwerken herausgestellt.

Die Zeichnungen und Fotos können im Fremdsprachunterricht als didaktische Mittel spezifische Stärken beinhalten. Denn ihre Erscheinungsform vom einfachen zu detaillierten Bildern sind im FSU besonders konstruktiv. Zeichnungen sind von ihrer künstlichen Produktion her für den Sprachunterricht sehr nützlich, weil sie die dargestellten Personen oder Figuren mit ihrer Mimik und Gestik, und in ihren bestimmten Rollen charakterisieren. Die Zeichnungen werden hinsichtlich ihrer didaktischen Anpassungsfähigkeit als positiv begutachtet, weil sie sich gezielt einsetzen lassen können, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Die Zeichnungen werden auch viel leichter an die fertigen Texte angepasst. Auch die Karikaturen haben im Sprachunterricht eine äußerst relevante Rolle. Die Karikaturen haben die Aufgabe, das Alltagsleben bzw. die Alltagsrealität der Zielsprache wiederzuspiegeln, indem sie auch zum Sprechen und Schreiben auffordern. Deshalb sind die Karikaturen ein relevantes Ausdrucksmittel, die die Sprache und die Kultur in einem spezifischen örtlichen,

zeitlichen und kulturspezifischen Kontext erscheinen lassen. Somit können die Lernenden die Besonderheiten der Zielsprachenkultur mühelos erkennen und darüber reflektieren (Vgl. Dauvillier/ Köchling 1988, S. 9). Denn die Karikaturen sprechen die Lernenden emotional an. Wenn zum Beispiel der Betrachter eine Karikatur ansieht, dann fängt er an zu lachen, oft aus Freude oder auch manchmal aus Schadenfreude. Natürlich gibt es auch Karikaturen, die vielmehr politische und gesellschaftliche Aspekte ansprechen. Auf diese Karikaturen reagieren die Rezipienten viel kritischer und abwehrender. Aber das Einsetzen von Karikaturen ist im Sprachunterricht unverzichtbar, denn sie lösen Reaktionen aus und fördern somit die Lernenden zum Sprechen und Schreiben auf. Auch die Fotos haben einen wichtigen Platz im Sprachunterricht. Für eine bessere Lehrwerkvisualisierung sind alle Illustrationsformen substanziell. Nur ist es bedeutsam, dass man die Visualisierungen richtig und entsprechend didaktisiert im LB einarbeitet. Denn schlecht gedruckte und blasse Zeichnungen oder Fotos wirken unzugänglich auf die Rezipienten. Auch Qualität und Ästhetik sollte mitberücksichtigt werden. Fotos stellen Alltagssituationen am besten dar. Aus diesem Grund sind Fotos in erster Linie bei landeskundlichen Bildern substanziell, weil sie die fremde Kultur in ihrer Wirklichkeit scheinbar widerspiegeln können. Vorzugsweise sollte man in den regional erstellten Lehrwerken auf die Zeichnungen und Fotos Acht geben, damit man die Rezipienten nicht schon von Anfang an passiv werden lässt.

Die analoge Bilder sind den Abbildern ähnlich, weil sie auch konkrete Bilder veranschaulichen, aber sie sind keine reinen realen Fotos oder Zeichnungen von Sachverhalten oder Lebewesen, sondern veranschaulichen Bilder, die nicht darzustellende Sachverhalte mit Bekanntem oder Realem eine Ähnlichkeit haben. Die analogen Bilder beabsichtigen einen Sachverhalt zu verdeutlichen, in dem sie einen schwierig oder überhaupt nicht darzustellenden Sachverhalt mit Bekanntem bzw. Realem zu vergleichen. Damit wird das Unbekannte mit bekannten Realitäten dargestellt. Dieses Prinzip der analogen Bilder ist ein wichtiges Hilfsmittel, für Erklärungen der fremdsprachlichen Strukturen. Die Beurteilung, ob solche Darstellungen verständlich sind oder nicht verständlich sind, ist eine wichtige Besonderheit der analoge Bilder, die überprüft werden sollte. Diese Überprüfung

geschieht, indem man kontrolliert, was zu verdeutlichen, beabsichtigt wird und ob es gelungen oder nicht gelungen ist.

Die logischen Bilder werden mit den Visualisierungskonzepten der abstrakten Bilder zusammenhängend bewertet. Die unverständlichen Gegenstände oder Strukturen einer Fremdsprache werden mit Hilfe von logischen Bildern veranschaulicht. Somit erscheinen die abstrakten Gegenstände den Lernenden konkreter. In diesem Bildtyp gibt es keine direkte bildliche Analogie zu den natürlichen Objekten, sondern nur schematische Darstellungen, wie z.B. Graphiken, Schemas, Diagramme, Tabellen usw. (vgl. Scherling/Schuckall, S. 29). Diese Bildtypen erleichtern das Verstehen von komplexen Texten und ermöglichen ein schnelles Wahrnehmen der Informationen. Die logischen Bilder sind in den Fremdsprachenlehrwerken am meisten zu sehen, weil sie die schwer verständlichen Darstellungen in einer visuell erfassbaren Ordnung darstellen. Besonders bei den grammatischen Darstellungen benötigt man diese Bildtypen, um die fremdsprachlichen Strukturen visuell zu repräsentieren. Dieses Kriterium erlaubt es zu untersuchen, ob die schematischen Darstellungen die vermittelnde Information gibt oder ob die Visualisierung von fremdsprachlichen Strukturen eindeutig und klar ist und eine falsche Annahme verleitet oder nicht und leicht verständlich ist. Dieses Kriterium der logischen Bilder leistet einen Beitrag zu der Untersuchung, ob diese Bildtypen eine visuelle Annahme verwirklichen oder nicht. Besonders wichtig sind die logischen Bilder in den fremdsprachlichen Lehrwerken, um die grammatische Darstellung visuell zu verständlichen, damit man die fremdsprachlichen Strukturen unproblematisch verstehen und speichern kann.

1.2.2. Deutigkeit und Offenheit des dargestellten Bildes

Die Eindeutigkeit und die Mehrdeutigkeit der Bilder spielen in den Sprachlehrwerken eine wichtige Rolle. Besonders in den kommunikativen Lehrwerken ist die Eindeutigkeit der Bilder eine sehr wichtige Besonderheit, auf die man achten sollte. Denn, wenn die Bilder nicht eindeutig dargestellt sind, so können sie auch keinen Sprechanlass herbeiführen. Deshalb ist es ein unverzichtbares Merkmal bei der Auswahl der Bilder. Aber die Bilder in den Sprachlehrwerken können nicht immer eindeutig sein,

obwohl sie eindeutig dargestellt sind. Denn die Bilder beinhalten viele Details, die im Unterricht nicht besprochen werden, weil es dem Konzept nicht passt. Die Lernenden interessieren sich aber mehr für die Details als für die didaktischen Werte. Solche Bilder können zu Langeweile führen, in denen die Lernenden ihre eigenen Meinungen ausschalten lassen. Deswegen sollten die Bilder keine so vielen Details beinhalten, wenn man es in einem bestimmten Konzept mit der didaktischen Erklärung geben will. In den Texten und in der Grammatikvermittlung sollten die dazu gefügten Bilder nicht so viele Details beinhalten, um die Aufmerksamkeit nicht auf die Details, sonders auf den didaktischen Hinweis zu lenken. Um die Lernenden aktiv und kreativ zum Sprechen zu bringen, sollten auch mehrdeutige Bilder verwendet werden. Je mehr Details die Bilder beinhalten, desto mehr gibt es zu sprechen.

Die Offenheit der Bilder regt gleichzeitig auch viele sprachliche Interpretationen an, wenn sie mit verschiedenen Bedeutungen wie z.B. räumliche, zeitliche, soziale und kommunikative Offenheiten eingegriffen werden. Storch (1999, S. 277), Scherling/Schuckall (1992, S. 33) und Macaire/Hosch (1996, S. 63) betonen, dass die Offenheit der Bilder einen Sprechanlass im Unterricht fördert und dass die Geschlossenheit der Bilder keine freien Äußerungen veranlassen. Bei der Offenheit der Bilder ist es wichtig, dass der Lernende vom Bild viele Details interpretieren kann und dass man viele Fragen stellen sollte, um die Lernenden zum freien Spekulieren zu fördern. Bei den geschlossenen Bildern ist es klar und deutlich, was erklärt werden will und es gibt nichts vieles darüber zu reden. Die verschiedenen Offenheiten beim Bildeinsatz in den Fremdsprachenlehrwerken haben für den kommunikativen Unterricht einen relevanten Bestandteil.

Die räumliche Offenheit der Bilder veranlasst den Betrachtern ein Geschehen, das außerhalb des Bildrahmens folgt. Hier werden die Lernenden spekulieren können, was eigentlich geschehen ist. Um die räumliche Offenheit zu bewerten, stellt man die Frage, was sich außerhalb des Bildes befindet, wohin die Personen schauen. Solche Bilder ermöglichen viel Raum für Vermutungen und Fragen, die zum Denken und Sprechen anregen.

Die zeitliche Offenheit der Bilder verdeutlicht eine Momentaufnahme vom Bild. In der zeitlichen Offenheit des Bildes erkennt man, dass ein Ergebnis von einer Geschichte oder einem Geschehen abgelaufen ist. Solche Bilder, die für die zeitliche Bedeutung der Vergangenheit und Zukunft offen da stehen, eignen sich gut für den Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht, die Sprech- und Schreibanlässe fördern. (vgl. Scherling/Schuckall 1992, S.34, Macarie/Hosch 1996, S.64, Storch 1996, S. 277).

Die soziale Offenheit der Bilder stellt den gesellschaftlichen Status der dargestellten Personen des Abbildes. Der Betrachter sollte erkennen, zu welcher Nationalität die Personen gehören und was sie als Kleidung tragen, was sie essen, wo sie wohnen usw. Dies führt zur Neugier des Betrachters von verschiedenen Nationen. Die Lernenden haben somit die Gelegenheit, die fremde Kultur kennenzulernen bzw. was sie essen, was sie sagen, wie sie sich bekleiden und welche Figureigenschaften sie haben.

Die kommunikative Offenheit der Bilder ist auf die Personen bezogen zu bewerten. Wie die Personen im Bild handeln, was sie sprechen, wie sie zueinander reagieren usw. Bei der kommunikativen Offenheit der Bilder erkennt man von der Gestik, Mimik, des Gesichtsausdrucks, des Ortes und der Situation, in der sie sich die dargestellten Personen befinden, eine Menge Informationen, die vom Betrachter interpretiert wird. Solche Bilder veranlassen einen Sprech- und Schreibanlass, die für den Lernenden einen sinnvollen und bedeutungsvollen Einsatz im Unterricht leisten. Mit solchen Bildern erkennen die Lernenden, wie sich die kommunikative Gesellschaft in einem fremden Land vollzieht und wie sie kommunizieren.

Die verschiedenen Offenheiten spiegeln sich in vielen Bildern, die in den fremdsprachlichen Lehrwerken häufig zu sehen sind. Die Bilder bzw. die offenen, die zum Sprech- und Schreibanlass fördern, dienen auch gleichzeitig zur Erweiterung des Wortschatzes. Diese Bilder wecken die Phantasie und Neugier der Lernenden und die Lust am Endecken der neuen Details. Die Didaktisierung der offenen Bilder ermöglicht den Lernenden, aktiv und kreativ im Unterricht teilzunehmen, und mit freien Äußerungen zu kommunizieren und ermöglicht den Rezipienten ein genaues Hinsehen, vom Teil zum Ganzen zu gelangen. Somit will man eine Sehschulung ermöglichen, in

denen die Betrachter das Bildlesen lernen können. Zuerst wird das Bild den Betrachtern gezeigt, dann sollen sie über das Bild einige Fragen beantworten wie z.B. Was ist im Bild los? Der Lehrer nimmt die Vermutungen der Lernenden an und lässt sie spontan weiter reden. Die verschiedenen Ansichten der Lernenden werden stichwortartig schriftlich an die Tafel geschrieben. In der nächsten Phase sollten die Lernenden eigene Geschichten zu dem Bild erfinden. Der Lernende nimmt dabei an die Tafel geschriebenen stichwortartigen Sätzen als Hilfe. Die verschiedenen Geschichten sollten danach in der Klasse vorgelesen und zusammenfassend bewertet. Die offenen Bilder ermöglichen immer ungewöhnliche, widersprüchliche, mehrdeutige Bedeutungen, die eine Erklärung verlangen.

1.3. Makro-Typografische Gestaltung

Die makro- typografische Gestaltung zeigt die visualisierten Seiten des Lehrwerks. Hier ist die Platzbegründung der Visualisierungskonzepte zu berücksichtigen. Ob die bebilderten Seiten eine Verdrängung zeigen oder in den Lektionen reichlich verteilt sind, ob die Übersichtlichkeit der textlichen und bildlichen Informationen klar und deutlich aufgebaut sind und ob die Verteilung der Bildtypen in den Lektionen ausreichend sind. Das Text- und Bildverstehen, das eigentlich übereinstimmend sein sollte, wird durch die räumliche Anordnung immer wieder erschwert. Wie der Text wird auch das Bild von links nach rechts und von oben nach unten aufgenommen. Man sollte auf den Bildaufbau, besonders bei den Blasen des Bildes darauf achten, dass sie richtig angeordnet werden, damit es nicht zu Verstehensschwierigkeiten kommt. Man sollte auf die Visualisierungsprinzipien achten, die bei der Gestaltung des Lehrwerks hilfreich sind. Es gibt verschiedene Faktoren, die die Qualitätsförderung der visuellen Elemente in einem LB beeinflussen, wie z.B. Bildtypen, Visualisierungsziel, Vorwissen, Fähigkeiten des Lerners und Darstellungsform. Diese einzelnen Aspekte sind voneinander nicht unabhängig. Eine ungenügende Beachtung dieser Aspekte kann zu falschen Verständnisproblemen und zu falscher Interpretation führen. Diese Aspekte bestimmen gleichzeitig die Qualität der Visualisierung. Die allgemeinen Ziele können als expressiv, effektiv und angemessen erstellt werden. Diese prinzipielle Erstellung bildet die Qualität. Die unverfälschte Wiedergabe bzw. realitätstreue Wiedergabe wird

als Expressivität, die Zielsetzung der Visualisierung wird als Effektivität und die Übereinstimmung mit der Zielgruppe wird als Angemessenheit benannt (vgl. Schumann/Müller 2000, S.9-11).

Das Bild muss in erster Linie eine didaktische Funktion erfüllen. Aber, wo seine Funktion nur auf einen bloßen Dekor beschränkt wird, ist seine Berechtigung zu diskutieren. Die zahlreichen Illustrationen in der letzten Lehrwerkgeneration erzielen zwar die Erleichterung des Verständnisses, die aber öfters nichts anderes als ein bloßer Dekor bewertet werden kann (vgl. Neuner 1975, S.91).

Auch die Farbwirkung spielt bei der makro-typografischen Gestaltung eine wichtige Rolle. Schwarz- weiß- oder Farbbilder haben unterschiedliche Einwirkungen auf den Lerner. Die äußere Aufmachung, die Übersichtlichkeit der Lektionen und die LBseiten, die Motivierbarkeit der grafischen Darstellung, die Haltbarkeit der Materialien und die Bild-Textbeziehung sind wichtige Übersichtspunkte für makro- typografische Gestaltung, die auch als Layout bezeichnet werden.

1.4. Visualisierung der Kultur und Landeskunde

Der interkulturelle Ansatz der FSU hat zu der Aufwertung des Kulturbegriffs besonders im DaF- Bereich geführt. Fast alle neueren Veröffentlichungen beinhalten die Begriffe „Kultur", „Kulturspezifisches Verhalten", „Kulturvergleich", „interkulturelles Vorgehen", „Kulturverstehen" und „Kulturschock". Die prominente Rolle des Kulturbegriffs wird besonders in neueren Forschungsmethoden des DaF-Bereichs sichtbar. Viele Wissenschaftler gehen darauf zu, dass die Sprache im Rahmen des DaF-Bereiches nicht ein isoliertes System ist, sondern als Ausdruck von Kultur verstanden werden soll (vgl. Ehlich 1994, S. 314; Krumm 1994, S. 27).

Die Kultur reguliert die Beziehungen der Gesellschaftsmitglieder zu den anderen und verordnet die Weltsicht eines Volkes. Ethische Normen, Wahrnehmung der räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten sind kulturspezifisch. Davon ausgehend kann man sagen, dass es keinen Moment im Leben des Individuums gibt, in dem keine kulturellen

Einflüsse vorhanden sind (vgl. Greverus 1978, S. 75). Aber diese Standardisierung von Greverus sollte in der FSU flexibilisiert werden, um eine individuelle Ausgestaltung im Unterricht zu leisten. Besonders im DaF- Unterricht sollte der Kulturbegriff subjektiv und emotional wirken können (vgl. Hansen 1995, S. 130). Schwerdtfeger (1991, S. 249) vertritt die Position, dass das Fremdsprachenerwerb durch kulturelle Symbole erleichtert wird. Denn somit ermöglicht sie auf persönliche Weise einen neuen Bezug zur Zielsprache und -kultur herzustellen.

Die Bilder und Fotos werden im Unterricht meistens für die Vermittlung der landeskundlichen Informationen eingesetzt, um die Fremdkultur kennen zu lernen und über das Zielsprachenland bezogene landeskundliche Informationen einige Erfahrungen zu geben. Dafür werden insbesondere die authentischen Bilder zur Verfügung gestellt. Weil sie die Zielsprachenkultur besser widerspiegeln können. Diese authentischen Bilder sind Karikaturen, Comics, Zeichnungen, Fotos und landschaftliche Bilder. Diese Bildformen dienen für das Seh-, Lese- und Deutungskompetenz des Betrachters im FSU, die auch visuell und sprachlich belegt und unterlegt werden sollten. Besonders die authentischen Bilder vermitteln das Weltwissen in einer realen Ausprägung und liefern gleichzeitig auch die Weltdeutungen, in denen sich die Betrachter sehend und sprechend auseinandersetzen können. Im fremdsprachlichen Unterricht kommen diese Bildformen sehr häufig vor. Diese werden in den Lehrwerken besonders auf ihrer Verwendbarkeit als landeskundliche und authentische Bilder eingesetzt. Wie die landeskundlichen Bilder fördern auch die Karikaturen zu einer kritischen Verarbeitungen auf.

Auch die Comics sind als landeskundliche Bilder zu bewerten, die als Verstehenshilfe geliefert werden. Die Comics motivieren und amüsieren die Lernenden und verbinden gleichzeitig auch das Lese- und Sehverstehen.

Die Fotos und Zeichnungen dienen meistens zur Vermittlung der landeskundlichen Informationen, die zur Eingliederung des neuen Wissens im vorhandenen Weltwissen fördern.

Die Bilder vermitteln einen Ausschnitt über eine Kultur. Somit reflektieren sie landeskundlichen Aspekte. Diese Widerspiegelung eines Kulturausschnittes hängt von der Auswahl des Bildes ab. Bei der Auswahl muss immer beachtet werden, dass die Lernenden immer von der eigenen kulturellen Perspektive ausgehen und ihre Interessenbereiche bei der Aufnahme eine subjektive Rolle spielen (vgl. Macaire/ Hosch 1996, S.20). In den Lehrwerken leisten die landeskundlichen und authentischen Bilder für die kulturspezifischen Eigenschaften einen wichtigen Beitrag. Sie aktivieren das Vorwissen der Lernenden, um es zu erweitern oder um Symbolsysteme und Bewertungen zu erkennen und sie im FSU umzusetzen.

Der Blick des Lernenden konzentriert sich zuerst auf die bekannten Elemente. Diese vertrauten Elemente aktivieren mentale Schemata, die bei jedem Lernern kulturell unterschiedlich ausgeprägt sind (vgl. Macarie/Hosch 1996, S. 21-22). Deshalb sollten die Bilder nicht zu viele unbekannte Details beinhalten, mit denen die Lernenden nicht vertraut sind. Um eine oberflächliche Information bzw. eine Interpretation zu vermeiden, müssen den landeskundlich geprägten Bildern Zusatzinformationen gegeben werden, um die Erfahrungswelt der Lernenden anzusprechen. Außerdem ist darauf zu achten, dass das Bild dynamisch ist und für neue Erfahrungen mit der zielsprachliche Kultur offen bleibt. Die Bedeutungen sollten in einer konkreten Situation wie in einer fremdkulturellen Gesellschaft angeeignet sein.

Mit der Thematisierung der fremdsprachlichen Realität im Unterricht findet die Begegnung mit den Fremden statt. Diese Begegnung kann aber problematisch sein, wenn sie in ein veraltetes LB übertragen wird. Weil bei alten Auflagen die Gefahr besteht, dass sie mit den aktuellen Wirklichkeiten nicht mehr übereinstimmen. Außerdem ist es auch ein Nachteil, wenn der Lehrer kein konkretes Bild über das fremdsprachliche Land hat. Aus diesen Gründen ist die Landeskunde ein sehr sensibler Bereich des Unterrichts (vgl. Storch 1999, S. 286). Dieses Kriterium bezieht sich auf die Wahrnehmung von kulturbedingten Bildern, die Missverständnisse und Interferenzen vorzulegen. Im Fremdsprachenunterricht stellt das Kriterium fest, welche landeskundlichen Bilder Ideen, Gedanken, Verhaltensweisen, soziale Konventionen, Einstellungen und Werte der zielsprachlichen Realität darbieten. Vor allem begegnet

der Lernende ständig im Lehrwerk der fremdsprachlichen Realität. Deshalb sollte jedes LB mehr oder weniger direkte landeskundliche Informationen über die zielsprachliche Kultur vermitteln.

1.5. Angemessenheit der Bilder

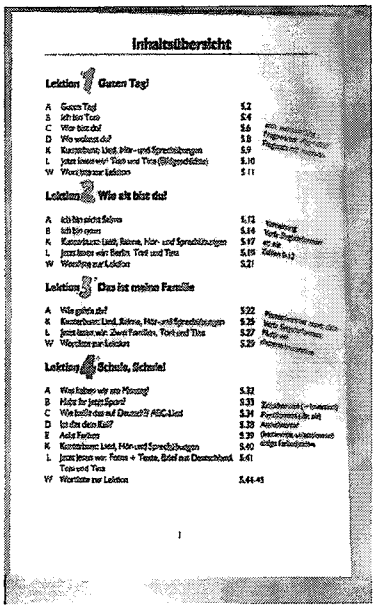
Die Angemessenheit der Bilder für die Adressaten ist nicht zu unterschätzen, denn bei der Herstellung eines Lehrwerks spielt die Adressantengruppe eine relevante Rolle. Die Bilder sollten für die Zielgruppe altergemäß dargestellt werden. Die angemessenen Bilder sollten den Lernenden eine entspannte Lernatmosphäre schaffen, damit sie im Unterricht aktiv und kreativ mitwirken können. Um die Emotionen der Rezipienten zu wecken, sollten die Bilder ansprechend, anrührend, mitwirkend und reizbar dargestellt werden. Deshalb sollten die Bilder oder Illustrationen für den Betrachter altersgemäß repräsentiert sein, um die Gefühlseindrücke mitwirken zu lassen. Wichtig ist also, ob die dargestellten Bilder oder Illustrationen für das Alter der Rezipienten angemessen ist. Für Kleinkinder sind Bilder viel reizhafter als für Kinder im Grundschulalter. Für die Kleinkinder sind die Bilder als ein Spielwerk anzusehen. Bei der Darstellung des Lehrwerks von Kindern sollten meistens Karikaturen, Zeichnungen und Comics berücksichtigt werden, damit die Kinder motivierend im Unterricht teilnehmen. Man sollte auch darauf achten, dass die Personen in den dargestellten Zeichnungen im gleichen Alter der Rezipienten sein sollen. Auch die karikaturhaft dargestellten Figuren sollten für Mädchen und auch für Jungen ansprechend sein. Die Themen sollten alltagsgemäß, aktuell und authentisch sein, damit die Lernenden sich in die Lage oder Situation der dargestellten Figuren oder Geschehen hineinversetzen können. Die Altersstufe der Lernenden hat eine relevante unverzichtbare Rolle im Fremdsprachenunterricht zu erfüllen. Dieses Kriterium bezieht sich auf die Angemessenheit der Bilder für die Lernenden und kann durch folgende Fragen untersucht werden. Der Lehrer und der Lehrwerkautor haben die Aufgabe, das Lehrwerk nach der Lebenswirklichkeit der Lernenden zu gestalten, damit der Lernende authentisch Verstehens- und Äußerungsanlässe schaffen kann, die sich ebenfalls auf die individuelle Lebenswirklichkeit der Lernenden beziehen kann.

2. ANALYSE DER VISUALISIERUNG IN *HALLO KINDER!* FÜR DEN PRIMARBEREICH

2.1. Lehrwerkkonzept und Aufbau von *Hallo Kinder!*

Das Lehrwerk *Hallo Kinder!*, das vom Obersten Erziehungsrat für Fremdsprachendidaktik entwickelt wurde, ist in seiner Anwendung regional begrenzt. Mit dem Lehrwerk *Hallo Kinder!*, das in den Jahren 1997-1998 erschien, wird in der 4. und 5. Klasse der türkischen staatlichen Schulen unterrichtet. Das Lehrwerk, das von der Deutschlehrerkommission verfasst wurde, besteht aus einem Lehrbuch (LB), einem Schülerarbeitsheft (SAH), einem Lehrerhandbuch (LHB) und einigen Tonkassetten. Das didaktisch-methodische Konzept dieses Lehrwerks basiert auf der Theorie und Praxis des interaktiven Fremdsprachenunterrichts. Dieses didaktisch-methodische Konzept ist in erster Linie auf einen handlungsorientierten Deutschunterricht ausgerichtet. Das Lehrwerk erfüllt den Zweck, die Sprachstrukturen und die Redemittel, die zur Entwicklung der Sprechfertigkeit führen, zu vermitteln. Das didaktische Konzept des Lehrwerks entspricht dem vom Erziehungsministerium erstellten Lehrplan. Dies entspricht gleichzeitig den Lehrplänen für den Deutschunterricht der 4. und 5. Klasse.

Das Lehrwerk *Hallo Kinder!* enthält sechs Lektionen. Die Themen der Lektionen lauten: *Guten Tag!, Wie alt bist du?, Das ist meine Familie, Schule, Was machen wir am Wochenende?* und *Wie spät ist es?* In der Inhaltsübersicht (siehe Abb. 2.1. HK/LB, S. I-II) des LB erkennt man die folgende Progression des Lehrstoffs: Begrüßung, Alter, Fragewörter, Lied, Hör- und Sprechübungen, Bildgeschichten, Grammatik und Wortlisten. Die Lektionen sind auf dem ersten Blick übersichtlich dargestellt. Sie sind mit roten, grünen, orangeroten, violetten, blauen und rosa Farben markiert. Aber die Farben rot und rosa kann man nicht voneinander unterscheiden, beide werden als rot wahrgenommen. Im Inhaltsverzeichnis sind Listen zur Grammatikvermittlung mit gelbem Hintergrund abgebildet, die auf der rechten Blattseite der Inhaltsübersicht zu erkennen sind. Anhand der Liste der Grammatikprogression erkennt man, dass dieses LB in erster Linie die Vermittlung der Grammatik anstrebt.


Inhaltsübersicht

Lektion 1 Guten Tag!

A Guten Tag! 5.2
B Ich bin Tom 5.4
C Wie bist du? 5.6
D Wo wohnst du? 5.8
K Kunterbunt: Lied, Hör- und Sprechübungen 5.9
L Jetzt lesen wir: Tom und Tina (Bildgeschichte) 5.10
W Wortliste zur Lektion 5.11

Lektion 2 Wie alt bist du?

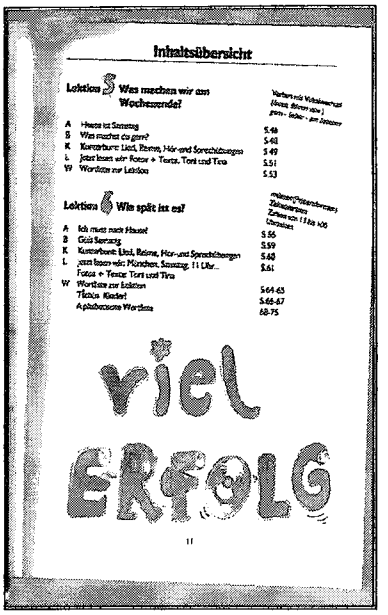
A Ich bin nicht Selva 5.12
B Ich bin neun 5.14
K Kunterbunt: Lied, Reime, Hör- und Sprechübungen 5.17
L Jetzt lesen wir: Berlin, Tom und Tina 5.18
W Wortliste zur Lektion 5.21

Lektion 3 Das ist meine Familie

A Wie gehts dir? 5.22
K Kunterbunt: Lied, Reime, Hör- und Sprechübungen 5.26
L Jetzt lesen wir: Zwei Familien, Tom und Tina 5.27
W Wortliste zur Lektion 5.29

Lektion 4 Schule, Schule!

A Was haben wir am Montag? 5.32
B Mehr Ihr Jetzt Sport? 5.33
C Wie heißt das auf Deutsch? ABC-Lied 5.34
D Ist das dein Ball? 5.38
E Acht Farben 5.39
K Kunterbunt: Lied, Hör- und Sprechübungen 5.40
L Jetzt lesen wir: Tom + Tanja, Brief aus Deutschland, Tom und Tina 5.41
W Wortliste zur Lektion 5.44-45


Inhaltsübersicht

Lektion 5 Was machen wir am Wochenende?

A Heute ist Samstag 5.46
B Was machst du gern? 5.48
K Kunterbunt: Lied, Reime, Hör- und Sprechübungen 5.49
L Jetzt lesen wir: Peter + Tanja, Tom und Tina 5.51
W Wortliste zur Lektion 5.53

Lektion 6 Wie spät ist es?

A Ich muss nach Hause! 5.55
B Gute Besserung 5.59
K Kunterbunt: Lied, Reime, Hör- und Sprechübungen 5.60
L Jetzt lesen wir: München, Samstag, 11 Uhr... Fotos + Texte: Tom und Tina 5.61
W Wortliste zur Lektion 5.64-65
Tätica Kinder! 5.65-67
Alphabetische Wortliste 68-75

viel ERFOLG

Abb. 2.1: HK/LB, S. I

Abb. 2.2: HK/LB, S. II

Das LB fängt mit Atatürks Rede an die Jugend an. Danach kommen die Seiten, bei denen die Zahlen bunt und mit großem Buchstaben geschrieben sind. Die Inhaltsübersicht ist bunt und mit einigen Blumenmotiven geschmückt dargestellt. Der Inhaltsübersicht folgt die nächste Seite mit *Klassenzimmerdeutsch*. Auf dieser Seite befinden sich einige Redemittel, die der Lehrer öfters im Unterricht verwendet. Auf der rechten Seite befindet sich die türkische Übersetzung der Sprechabsichten. Darunter stehen einige Hinweise für die Erklärung der visuellen Zeichnungen und neben den visuellen Zeichnungen stehen die entsprechenden Erläuterungen auf Türkisch. Diese Erläuterungen weisen auf ihre Funktionen im LB hin, nämlich auf die entsprechenden Hilfsmaterialien.

Das LB besteht insgesamt aus 87 Seiten, davon sind 63 Seiten bunt abgebildet. Das LB hat insgesamt 28 Fotos, die landeskundliche Bilder von der Türkei und Deutschland, Familienfoto von einer deutschen und türkischen Familie, Atatürk und seine Eltern, Klassenzimmeraufnahmen in Deutschland und Freizeitbilder der deutschen Gesellschaft zeigen. Die einzelnen Lektionen sind bunt abgebildet. Jede Lektion ist mit verschiedenen Farben markiert, um die Lektionen voneinander optisch zu unterscheiden. Die Lektionen werden mit den Buchstaben A, B, C, D, K, L und W bezeichnet. Der Buchstabe „K" kennzeichnet die *Kunterbunte* Seite, die sich in jeder

Lektion befindet. In dieser *Kunterbunten* Seite sind Lieder, Hör- und Sprechübungen zu sehen. Der Buchstabe „L" kennzeichnet die Bildgeschichten von Toni und Tina, die mit der Überschrift *Jetzt lesen wir* repräsentiert wird. Der Buchstabe „W" bezeichnet die Wortliste, die sich in jeder Lektion am Ende der Lektionsseite befindet. Die Wortliste enthält die unbekannten Wörter je nach Lektion mit der alphabetischen Auflistung (von A, B, C, und D). Auf der rechten Seite der Wortliste stehen die türkischen Übersetzungen der unbekannten Wörter. Vor der alphabetischen Wortliste befindet sich eine Endseite vor dem Anhang, die sich mit *Tschüss, Kinder* von den Kindern verabschiedet.

Das LB ist mit Texten und Bildern übersichtlich und ansprechend gestaltet. Die illustrierten Seiten des LB sind in den Lektionen von *Hallo Kinder!* folgendermaßen verteilt:

Lektion	Direkt vom Ort die Aufnahme (Fotos)
1.	Ein Abbild von Istanbul (1)
2.	Zwei Abbilder von Berlin (2)
3.	Zwei Abbilder von einer deutschen und türkischen Familie und fünf Abbilder von Atatürk und seiner Familie. (7)
4.	Zwei Abbilder aus einer deutschen Klassenzimmerarbeit (2)
5.	Fünf Abbilder von deutschen Jugendlichen, wie sie ihre Freizeit verbringen und sechs Abbilder von Atatürk (11)
6.	Fünf Abbilder von einem deutschen Mädchen namens Barbara, das ihr Alltagsleben schildert. (5)

Tabelle 2.1: vgl. Genç 2003, S. 48

In dem LB ist die Grammatikprogression in Lektionen aufgeteilt. Die Vermittlung der grammatischen Regeln ist in thematisch differenzierten Kontexten eingebettet. Mit analogen Bildern und Tabellen wird die Grammatik visuell vermittelt. Die Grammatikvermittlung steht somit im Vordergrund. Die Seiten der Lektionen sind häufig mit Texten und Bildern ausgefüllt. Es gibt außerdem noch einen Teil nach jeder Lektion, der aus Bildgeschichten besteht, die mit Sprechblasen ausgefüllt sind. Es sind auch viele Ausspracheübungen eingebracht, die die Lernenden zum Sprechen auffordern sollen.

Das SAH von *Hallo Kinder!* enthält insgesamt 120 Übungen zu den Lektionen im LB und besteht aus 76 Seiten. Das SAH fängt wie das LB mit der türkischen Hymne und Atatürks Rede an die Jugendlichen an. Außer der Hymne und der Rede von Atatürk ist das Arbeitsheft nicht farbig dargestellt. Auf der ersten Seite ist ein unbemaltes großes Bild von dem Bildgeschichtencharakter Toni mit einem Hund namens *Struppi* zu sehen. Das Inhaltsverzeichnis ist wie die Lektionen im LB eingeteilt. Das SAH besteht aus Lückentexten, Dialogen, Puzzeln, Rätseln, Spielen und Tests. Es enthält insgesamt 19 schwarz - weiß Fotos. Davon sind 16 schwarz - weiß Passbilder (Lichtbilder) und nur 3 schwarz- weiß Familienfotos. In den Lektionen 1, 2 und 4 befinden sich 3 Testseiten und in den Lektionen 3, 5 und 6 sind nur 2 Testseiten vorhanden.

Das SAH beabsichtigt, die Lernenden zum Sprechen, Schreiben, Hören und Sehen aufzufordern. Auf der Tonkassette werden Hörverstehensübungen durchgeführt, die die Lernenden zum Sprechen und Schreiben veranlassen. Außerdem fördern die Lückentexte, Dialoge, Rätsel, Puzzle, Bildgeschichten, Zeichnungen und Spiele das Schreiben. Zu jeder Lektion des LB *Hallo Kinder!* befinden sich im SAH Übungen und Tests. Die Schüler können die Informationen über die Tests und Übungen in dem LB finden. Auch der Lehrer kann die Übungen und Tests in dem LHB kontrollieren. Im SAH wird nicht nur zu Einzelarbeiten, sondern auch zu Gruppenarbeiten aufgefordert. Die Übungen sind mit vielen visuellen Elementen dargestellt. Um die Aktivität auch zu Hause weiter zu führen, sollten die Übungen farblich dargestellt werden, damit die Lernenden sich aktiv und kreativ an den Hausaufgaben wenden können.

Unbefriedigend sind in dem LB und SAH die dargestellten Bilder, die graphischen Zeichnungen, inhaltliche Offenheiten der Bilder, die Farbwirkungen der Bilder und die Präsentation der Bilder.

Die Einführung des LHB von *Hallo Kinder!* beinhaltet Erläuterungen über die Zielgruppe, Zweck des Handbuchs, Aufbau und Funktion der einzelnen Lehrwerkteile. Dies sind wichtige Stützpunkte für den Lehrer.

2.2. Analyse von *Hallo Kinder!* nach den Beurteilungskriterien der Visualisierung

Zur Analyse der Visualisierung in *Hallo Kinder!* werden zunächst alle Lehrwerkteile im Hinblick auf die Visualisierung untersucht. Von allgemeiner Kenntnis ist, dass die Bilder als leicht verständliche Mittel besonders im Fremdsprachenunterricht angewendet werden, um die Kommunikation zu erleichtern. Deshalb arbeiten viele Fremdsprachenlehrer in ihrem Unterricht mit visuellen Elementen aus den Lehrwerken, Bildbänden, Illustrationen oder Karikaturen. Es ist bekannt, dass das Lernen einer Fremdsprache durch reichhaltigen verständlichen Input gefördert werden kann. Somit bietet die Visualisierung im Sprachunterricht den Lernenden Möglichkeiten, die Zielsprache und die Zielkultur zu lernen. Mit visuellen Elementen kann man einen direkten Einblick in die Kultur der Zielsprache mit aktuellen Nachrichten, kulturellen oder landeskundlichen Informationen, Werbeplakate usw. verwirklichen. Das Lese- und Hörverstehen kann durch die Benutzung von geschriebenen, gesprochenen oder visuellen Elementen entwickelt werden, indem man auf das Interesse der Adressaten Rücksicht nimmt.

2.2.1. Das Kriterium der Bildfunktion

Bei einem kommunikativen Sprachunterricht ist es relevant, dass der Unterricht handlungsorientiert abläuft. Um den Unterricht kommunikativ zu gestalten, sind Sprechintentionen unverzichtbare Phänomene. Besonders beim Fremdsprachenerwerb ist die Sprache allein nicht genügend, deshalb sollten besonders visuelle Hilfsmittel verwendet werden, um den Lernerfolg zu steigern und die gelernten Regeln zu festigen. Es wurde schon früher festgestellt, dass das Behalten der Sprachregeln mit visuellen Mitteln den Spracherwerbsprozess beeinflusst. Die visuellen Elemente sollten nicht für die Dekoration des Textes oder für die ästhetische Erscheinung des LB eingesetzt werden, sondern um wichtige Funktionen im Fremdsprachenunterricht zu erfüllen. Nach diesem Kriterium ist zu beachten, ob der Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht diesen Zweck des Fremdspracherwerbs erfüllt.

2.2.1.1. Motivierende Funktion der Bilder

Um die Motivation der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu fördern, sollten die visuellen Elemente behilflich sein, die Lernatmosphäre zu erwärmen und einen spannenden und Spaß machenden Unterricht zu verwirklichen. Die Bilder sollten die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lernenden wecken. Als erstes ist zu beobachten, ob die Bilder oder Illustrationen eine dekorative oder eine funktionale Funktion haben. In *Hallo Kinder!* sind die meisten Abbildungen bzw. Fotos dekorativ eingesetzt, d.h. sie erfüllen keinen funktionalen Zweck. Bereits in der ersten Lektion „Wo wohnst du?" hat das Foto (siehe Abb.2.3.) keine Wirkung auf die Lernenden, denn es zeigt ein Bildausschnitt aus Istanbul, der eine dekorative Funktion erfüllt. Auch die Zeichnungen, die einen Stadtteil darstellen, sind zu klein gezeichnet, welche von den Lernenden irritiert wahrgenommen werden können. Wie in der genannten Abbildung auch zu erkennen ist, wird die Lektion als Hörverstehensübung eingesetzt. Die Sprechintentionen werden in der Zeichnung mit Sprechblasen vermittelt. Die Abbildung von einem Stadtteil ist unerkennbar dargestellt, so dass das Vorwissen der Lernenden nicht aktiviert wird. Somit kann der Lernende sich nicht in die Situation der Handlung hineinversetzen, er bleibt ein passiver Betrachter.

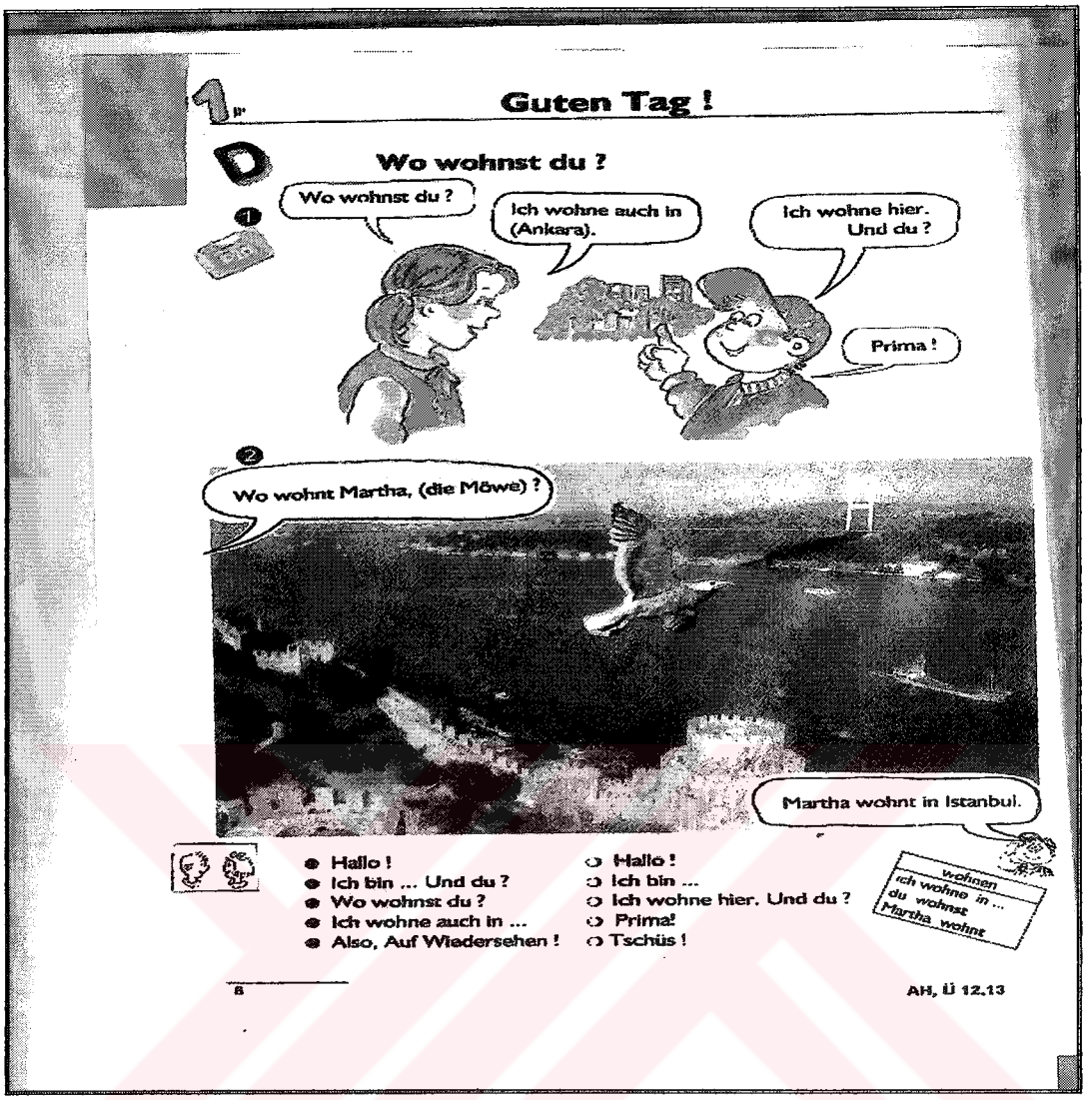


Abb. 2.3: HK/LB, S.8

Das LB enthält ferner Fotos (siehe Abb. 2.4), die unauffällig und nicht attraktiv sind. Solche Fotos wecken keine Neugier und Interesse und sind schwer zu verstehen. Sie sind auch nicht kontextgebunden, denn die Aussagen über die Hauptstädte von der Türkei und von Deutschland sind in den Fotos nicht eindeutig und klar verständlich dargestellt.

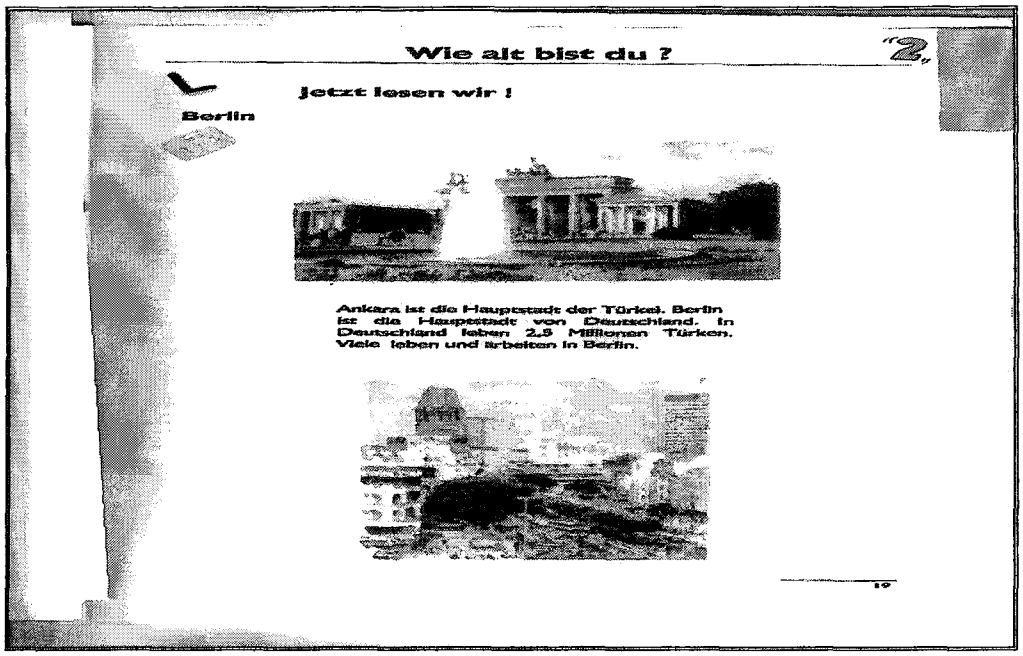


Abb. 2.4: HK/LB, S. 19

Darüber hinaus gibt es auch Fotoreihen, die durchaus einen funktionalen Zweck erfüllen. So schildert z.B. die Abbildung (siehe Abb. 2.5.) eine reale Geschichte von einem Mädchen. Mit einzelnen Fototeilen wird das Alltagsleben des Mädchens dargestellt. Die Bilder werden mit den Texten zusammen präsentiert, so dass sich Lernende in die Lage des Mädchens versetzen, wodurch die Motivation herbeigeführt wird.

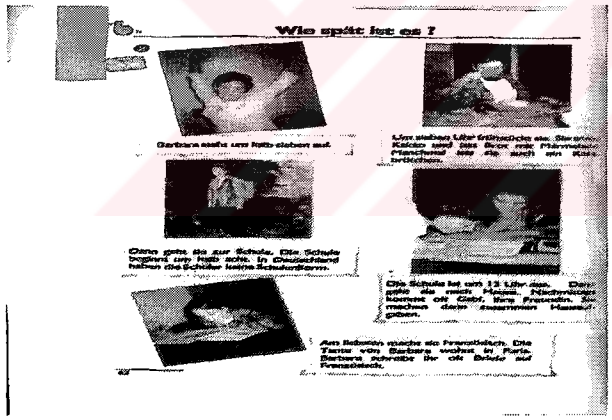


Abb. 2.5: HK/LB, S. 62

Die Bilder oder Illustrationen in den Lerntexten haben die Hauptfunktion, den Inhalt des Textes wiederzugeben. Wie in dieser Bildgeschichte zu sehen ist, erleichtern die Fotos den Kontext zu verstehen. Die Fotos schildern den Betrachtern das Alltagsleben einer deutschen Schülerin namens Barbara. Als Anregung ist die Fotoreihe für die Lernenden nützlich. Sie sind gut geeignet, um Lernenden produktiv und kreativ mitwirken zu lassen. Solche Fotocollagen regen besonders die Lernenden zur Eigenproduktion an.

Es gibt auch Bildgeschichten (siehe Abb. 2.6.) die zwar funktional dargestellt sind, aber nicht eindeutig und klar übersichtlich angeordnet sind. Mimik und Gestik der dargestellten Personen sind schlecht zu erkennen, was zu einem Abbruch der Bildbetrachtung führen kann, weil die Lernenden nicht aufgefordert werden, die Personen zu verstehen. Somit kann sich der Lernende nicht in die Situation hineinversetzen. Weil der Lernende ein passiver Betrachter bleibt, wird die Motivationskraft nicht gefördert. Auch die Zeichnungen und Abbildungen sind für die Lernenden nicht ansprechend, denn Toni und Tina sind für Kleinkinder geeignete Bildfiguren und nicht für die Kinder im Alter von 9 und 10. Das zeigt, dass die Zeichnungen nicht mit dem Interesse der Adressatengruppe übereinstimmen. Diese gezeichnete Bildgeschichte fordert die Lernenden nicht zum Sprechen auf, weil die Bildgeschichte für die Lernenden uninteressant erscheint. Beim Lernprozess ist es relevant, dass man das Interesse der Lernenden weckt, um sie zum Sprechen und Schreiben zu veranlassen. Auch die Farben wirken auf die Betrachter uninteressant. Die Farben lenken die Aufmerksamkeit nicht auf bestimmte Informationen, um die Zusammenhänge oder Unterschiede kenntlich zu machen. Die Zeichnungen wären schwer verständlich, wenn man die Sprechblasen weglassen würde. Denn weder die Mimik noch die Gestik sind deutlich abgebildet worden. Auch die Bildgeschichte selbst ist schwer verständlich, denn in der Bildgeschichte will Toni mit seinem Hund Struppi ins Kino gehen. Er geht zu seiner Freundin Tina und lädt sie ins Kino und zum Eis essen ein. Tina nimmt die Einladung nicht an, weil es zu spät ist, aber in der letzten Folge der Geschichte sagt sie, dass sie mit ihrer Freundin Gül ins Kino gehen will und dass sie danach auch Eis essen wollen. Diese Bildgeschichte fordert die Lernenden nicht zum Sprechanlass auf, obwohl die Bildgeschichten Gesprächsanlässe bieten sollen. Sie sollen die Lernenden veranlassen, eigene Geschichten zu präsentieren, in denen ihre Eindrücke und Gedanken sichtbar gemacht werden. Die Bildgeschichten sollten beim genauen Hinschauen sofort interpretiert werden. Aber wenn die Bildgeschichten beim Hinschauen nicht interpretiert werden können, treten viele Probleme auf. Die Lernenden bemühen sich erfolglos, die Geschichte inhaltlich zu erfassen. Besonders beim Fremdsprachenerwerb ist es wichtig, die Bildgeschichten eindeutig, verständlich, auffällig und sichtbar darzustellen, damit es gelingt, die Lernenden im Unterricht aktiv mitwirken zu lassen und die Motivationskraft zu fördern.

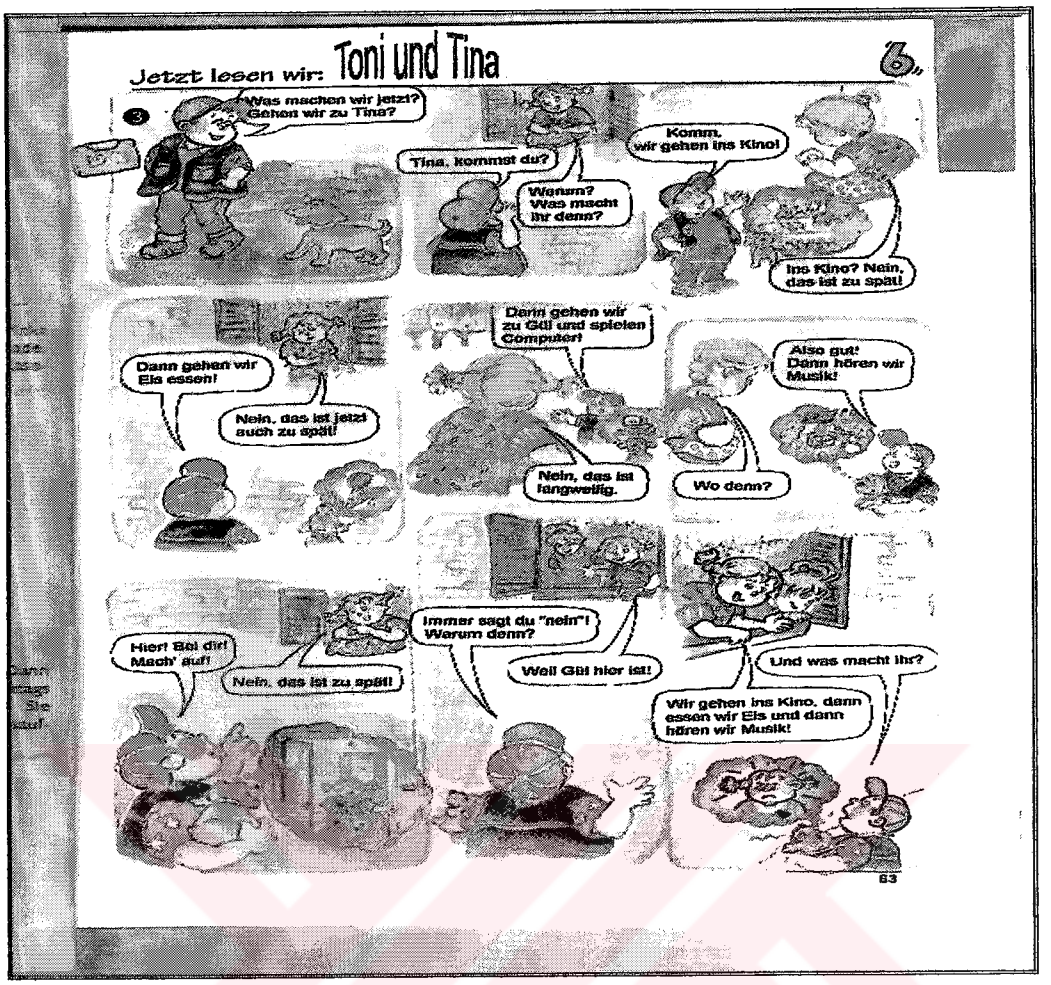


Abb. 2.6: HK/LB, S. 63

Außerdem sind die Farben leicht zu verwechseln, denn rot und rosa sind schwer voneinander zu unterscheiden, wie es in den Lektionen 1 und 6 des LB der Fall ist.

Ein weiteres Problem ist bei gemalten Zeichnungen (Abb.2.7 und 2.8) zu erkennen, worauf die Gegenstände nicht erkennbar sind, so dass die Lernenden sich mit dem Inhalt des Bildes schwer identifizieren können.

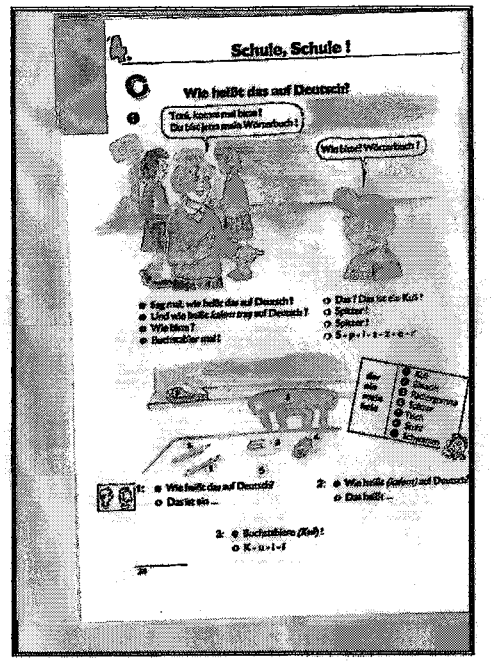


Abb. 2.7: HK/LB, S. 34

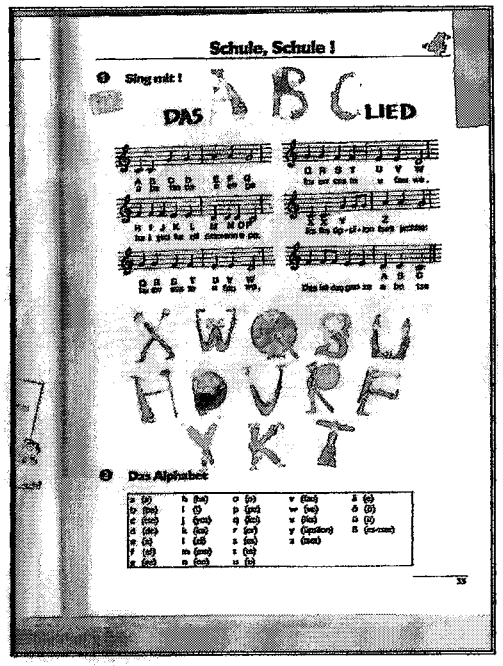


Abb. 2.8: HK/LB, S. 35

Auch bei der Wiedergabe von Tabellen wie auf der Abbildung 2.9 zu sehen ist, fällt es den Lernern schwer, diese zu erkennen. Wegen der undeutlichen Gestalt wirken sie uninteressant, so dass sie die Motivation der Lernenden nicht fördern können. Der Stundenplan von Toni, der mit bekannten Comicfiguren abgebildet ist, veranlasst trotzdem keine motivierende Funktion auf die Lernenden. Es ist schwer, die Tabelle auf dem ersten Blick zu erkennen. Man muss sich konzentrieren, um herauszustellen, was geschrieben steht. Der Stundenplan stellt wegen unparallel laufenden Linien ein Durcheinander dar. Nur die bekannten Comicfiguren haben eine motivierende Funktion.

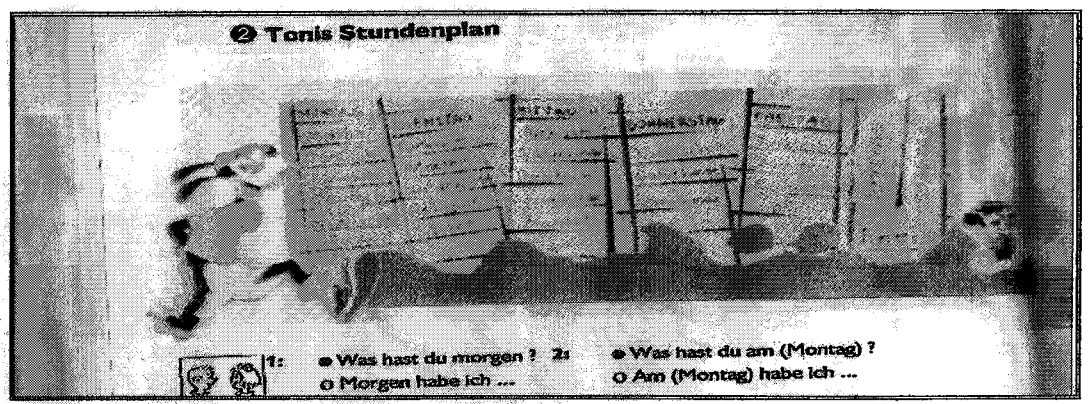


Abb. 2. 9: HK/LB, S.32

Das LB enthält ferner Seiten (siehe Abb. 2.10.), die mit farbigem Hintergrund unterlegen sind, womit die Lernenden motivierender arbeiten (vgl. auch S. 30, 31, 41).

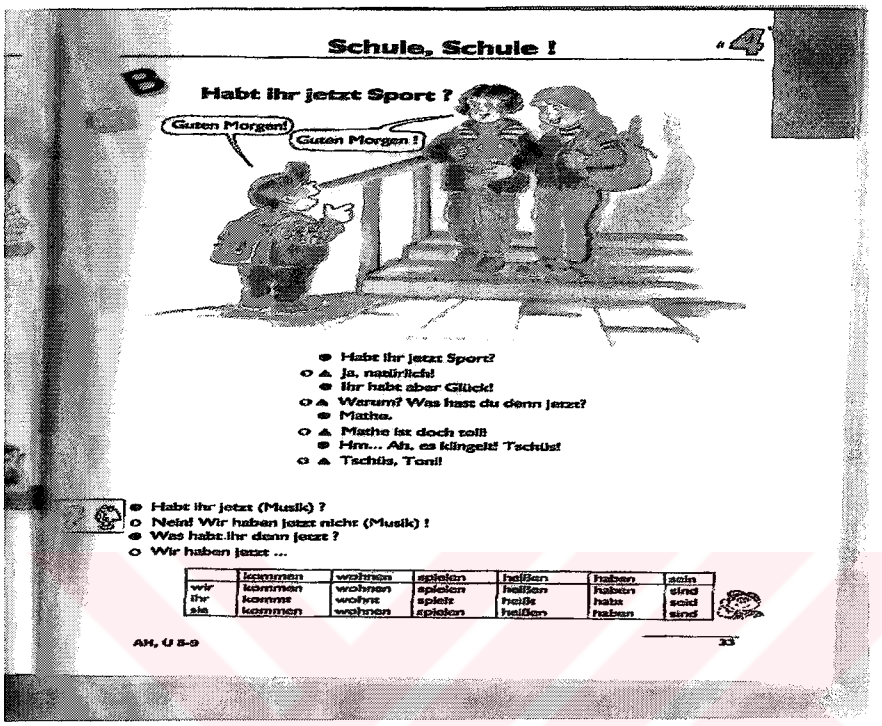


Abb. 2.10: HK/LB, S. 33

Im LB werden auch Mischformen von Fotos und Zeichnungen (siehe Abb. 2.11 und 2.12) verwendet, die die Motivation der Lernenden wecken. Die Bilder mit einem Foto im Hintergrund und der gezeichneten Figur im Vordergrund wirken interessant und spielerisch. Das Foto bildet die Wirklichkeit so ab, wie sie ist und schafft einen leichten Zugang in die Situation, besser als fotografierte Personen allein. Nur sind die Zeichnungen der Figuren nicht als motivierend einzustufen. Sie wirken eher als dekorative Zeichnungen. Die Gestik und Mimik sind bei den Figuren nicht erkennbar, so dass die Lernenden beim Betrachten solcher Mischformen nicht zum motivierten Reflektieren aufgefordert werden.

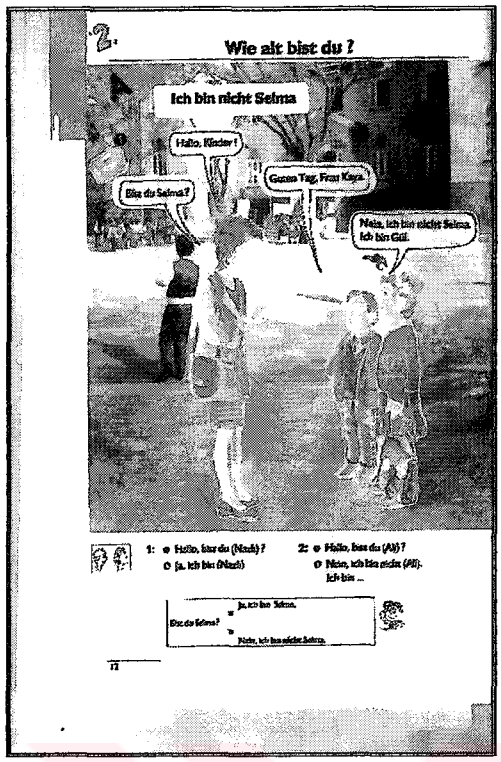


Abb. 2.11: HK/LB, S.12

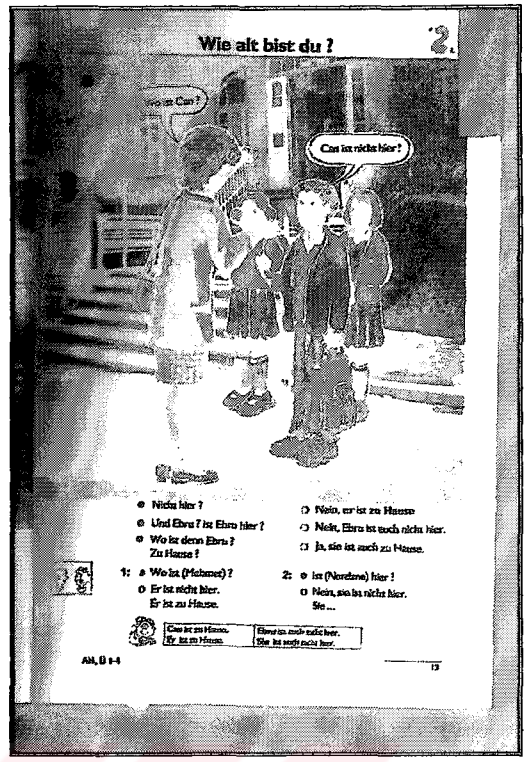


Abb. 2.12: HK/LB, S. 13

Im SAH befinden sich auch die LB bezogene Aufgaben. Besonders auffällig sind die Aufgaben zur Grammatik, Lexik und zum Üben der einzelnen Fertigkeiten. Dazu gibt es noch die vervollständigten Bilder und Texte, Übertragung der Hörtexte und einige Lernspiele. Die Bilder im SAH sind mit den Texten der Lektionen verbunden. Besonders die analogen und logischen Bilder sind viel auffälliger als die Abbilder. Die Aufgaben, Übungen und die Spiele sind mit visuellen Elementen verziert, aber nicht alle visuellen Konzepte steigern die Motivation. Mangelhaft zu bewerten ist das schwarz - weiß Layout. Als motivierend sind die Bilder, die im Großformat dargestellt sind, zu bewerten. Manche sind sogar eine ganze Seite füllend präsentiert worden, welche ein Vorteil für die Motivation ist (siehe Abb.2.13 und 2.14). Diese Seiten, die mit visuellen Elementen gefüllt sind, bieten den Lernenden Sprech- und Schreibanlässe. Alle Zeichnungen bzw. Illustrationen sind zu den Aufgaben, Übungen und Spielen funktional eingesetzt. Jedoch werden die optischen Darstellungen wegen fehlender Farbigkeit nicht ausreichend hervorgehoben, obwohl bunte Zeichnungen viel attraktiver wirken.

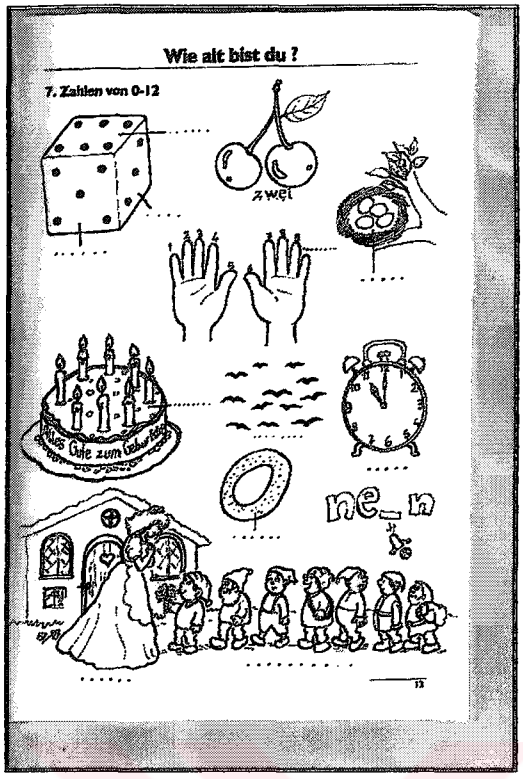


Abb. 2.13: HK/SAH, S.13

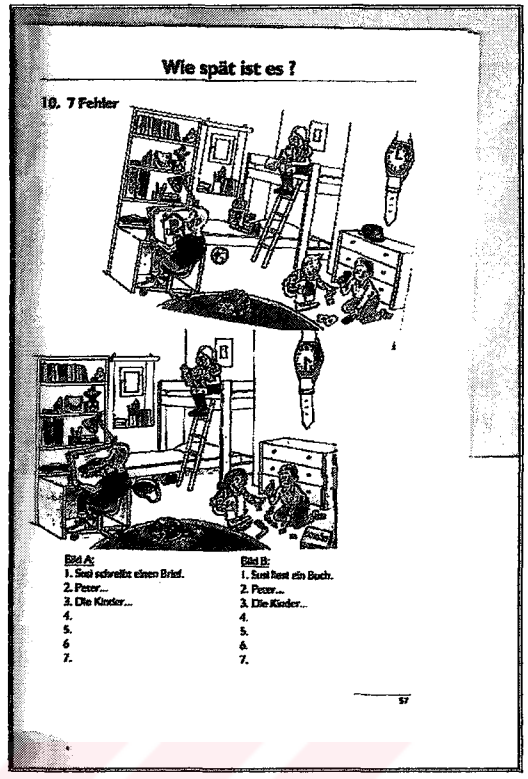


Abb. 2.14: HK/LB, S. 57

Um die Motivationsdauer zu verlängern, sollten auch die Illustrationen anschaulicher bzw. in einer logischen Reihenfolge platziert dargestellt werden. Manche Zeichnungen sind nicht direkt motivierend, sondern vielmehr dekorativ.

Im SAH wird ein Stundenplan (siehe Abb. 2.15) in den Vordergrund gestellt, in dem die Verben mit Gegenständen den Schülern visuell vor Augen gestellt werden. Aber es sind nur Gegenstände gezeichnet, die nicht motivierend wirken.

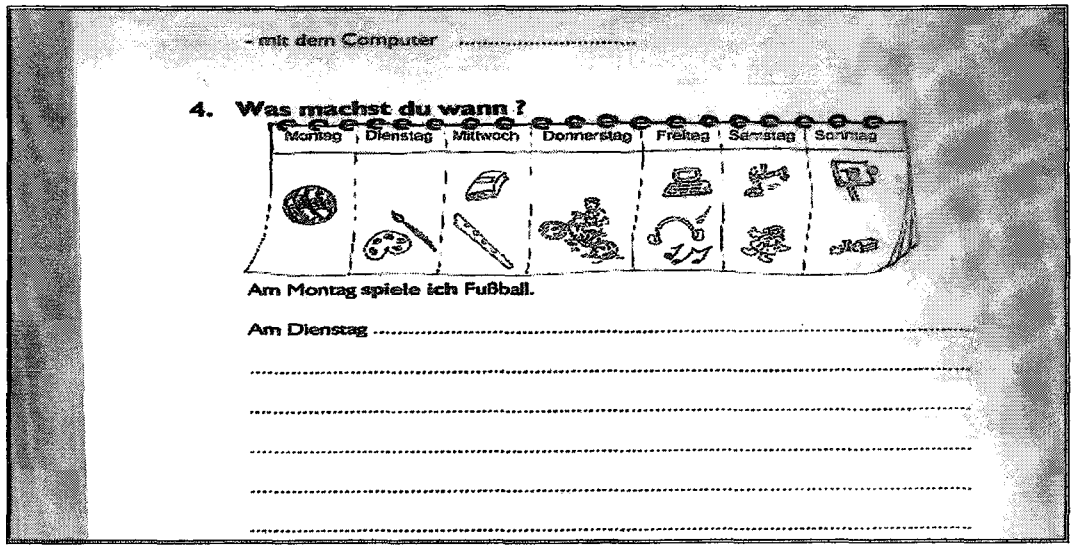


Abb. 2.15: HK/LB, S. 46

Die Motivationskraft der dargestellten visuellen Elemente im SAH sind allgemein als mangelhaft zu bewerten. Einige für die Gruppenarbeit geeignete Collagenarbeiten motivieren die Schüler und lassen die Schüler kreativ und aktiv mitwirken. Die Spiele haben eine hohe Motivationskraft, weil sie spontan und spannend wirken. Aber manche ohne visuelle Beihilfen dargestellte Übungen, wecken bei den Schülern keine Motivation (siehe Abb.2.16; 2.17; 2.18; 2.19).

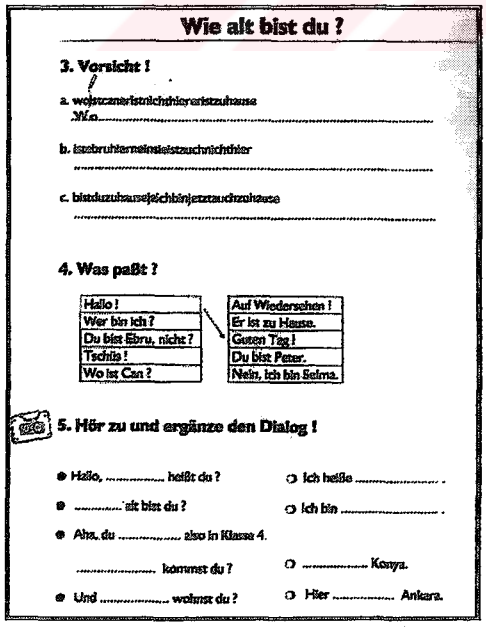


Abb. 2.16: HK/SAH, S. 12

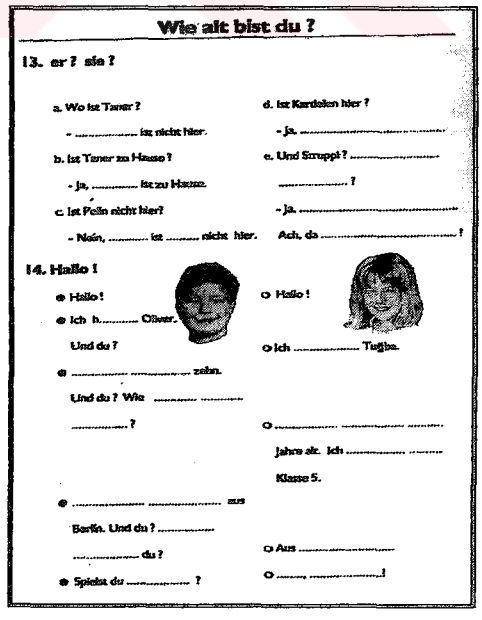


Abb. 2.17: HK/SAH, S. 16

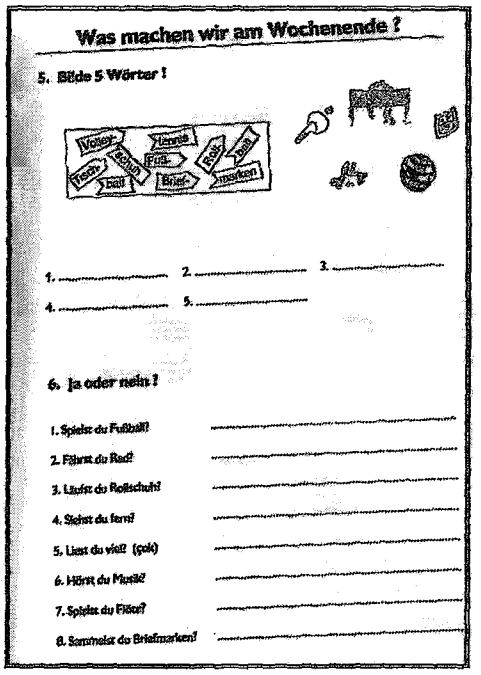


Abb. 2.18: HK/SAH, S. 47

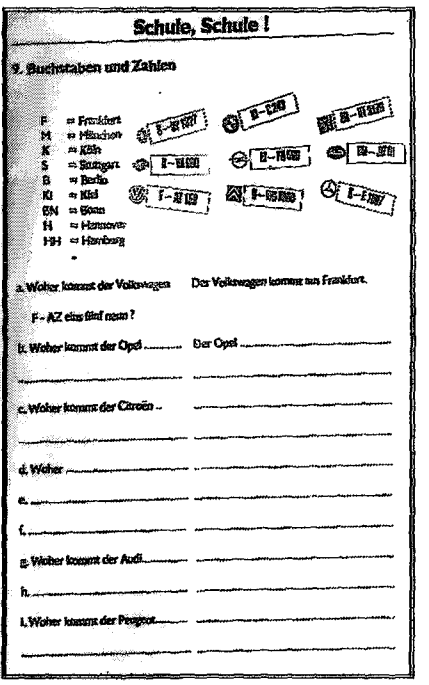


Abb. 2.19: HK/SAH, S. 33

Im Allgemeinen ist das SAH reichlich mit visuellen Elementen verziert, aber sie werden nicht didaktisch funktional eingesetzt, vielmehr sind sie als Dekoration eingebracht worden. Nur Spiele, Puzzle und Rätsel sind motivierend repräsentiert und fördern Kreativität und Aktivität der Lernenden.

Im Lehrerhandbuch finden sich einige Informationen über die Verwendung der Bilder, aber wie und welche Bilder eingesetzt werden sollten, die besonders die Motivation steigern können, wird leider nicht verhandelt.

2.2.1.2. Mnemotechnische Funktion der Bilder

Wie die Forschungen herausgestellt haben, ist das visuelle Gedächtnis effektiver als das kognitive. Bilder, Illustrationen, Symbole oder Zeichnungen sind für ein besseres Erinnern von Zusammenhängen, Benennungen oder Abfolgen wichtige Hilfen.

In dem LB *Hallo Kinder!* sind die Vokabeln nicht hinreichend und anschaulich gegliedert worden. An jedem Lektionsende sind die Wörter nicht visuell präsentiert, sondern in die türkische Sprache übersetzt angeboten. Zwar befinden sich daneben

einige Zeichnungen, die aber zum Inhalt überhaupt keine Beziehung haben und nur als bloße Dekoration Platz verschwenden (Abb.2.20; 2.21; 2.22). Dies erschwert das Behalten von Wörtern und führt nicht zum Erwerb der Sprechintentionen.

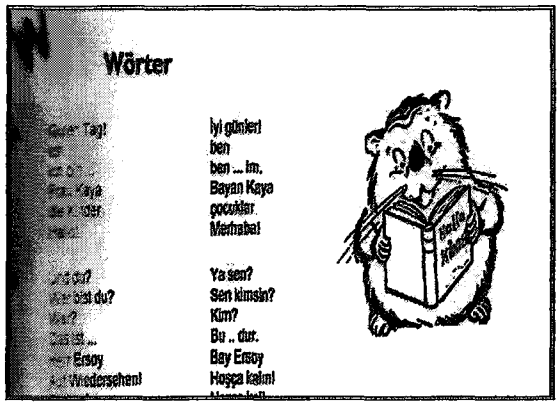


Abb. 2.20: HK/SAH, S. 11

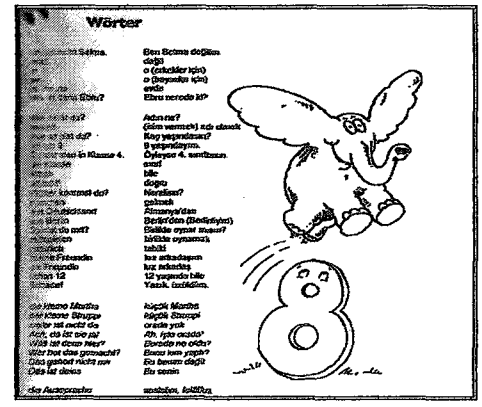


Abb. 2.21: HK/SAH, S. 21

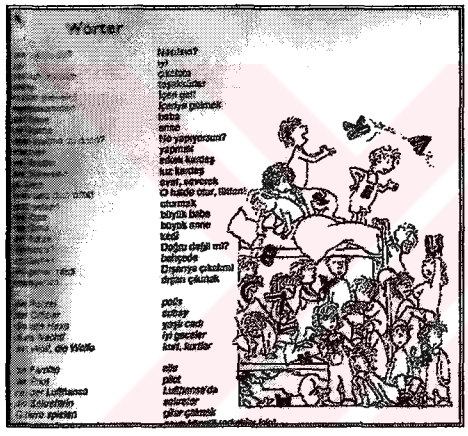


Abb. 2. 22: HK/SAH, S. 29

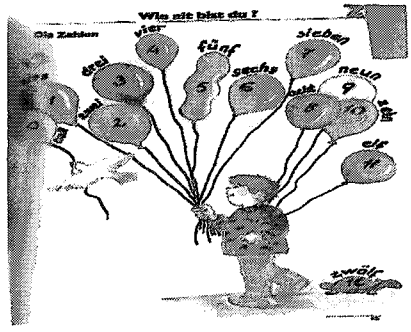


Abb. 2.23: HK/LB, S. 15

Bei der Vermittlung der Zahlen sind bunte Luftballons als visuelles Element eingebracht worden (siehe Abb.2.23). Dieses Abbild ist eine nützliche Auswahl für die Wortschatzarbeit, denn mit farbigen Zeichnungen werden die Wörter mit bekannten Sachverhalten assoziiert, so dass die Lernenden veranlasst werden, die Vokabeln schneller wahrzunehmen und schneller zu erwerben. In den weiteren Lektionen wird die Vermittlung der Zahlen durch zwei Gedichte unterstützt. Aber diese Zeichnungen, die ebenfalls bunt dargestellt sind, wirken eher als

eine dekorative Funktion, denn sie stellen nur Ziffern dar. Das Gedicht, das über die Zahlen einen Reim bildet, wird nur visuell präsentiert (siehe Abb.2.24; 2.25).

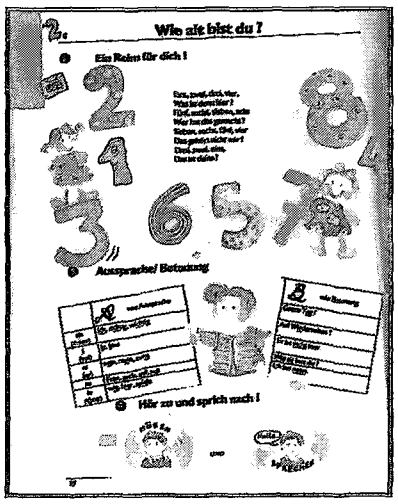


Abb. 2.24: HK/LB, S. 18

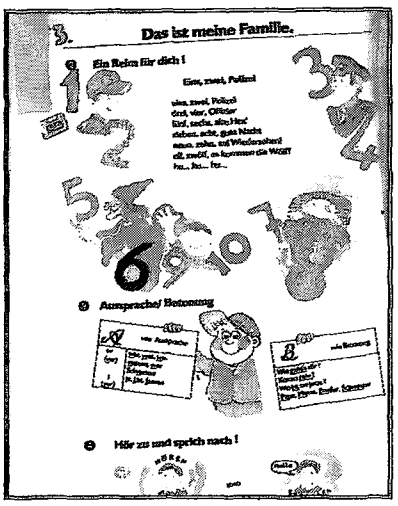


Abb. 2.25: HK/LB, S. 26

Es gibt noch andere Beispiele im LB die die Bedeutung der Wörter vermitteln und mit visueller Unterstützung das Speichern und Behalten der Wörter im Gedächtnis erleichtern (siehe Abb. 2. 26; 2. 27).

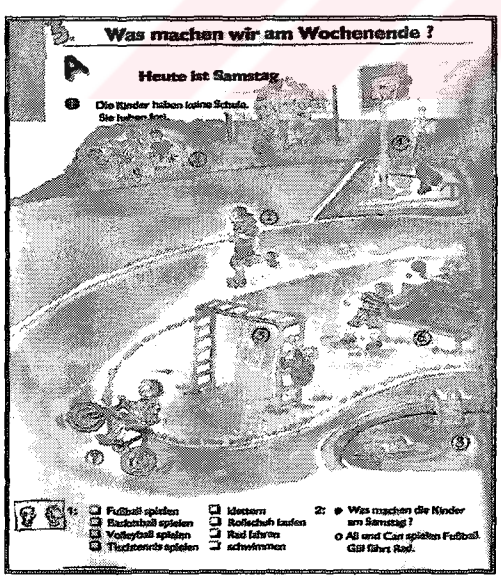


Abb. 2.26: HK/LB, S.46

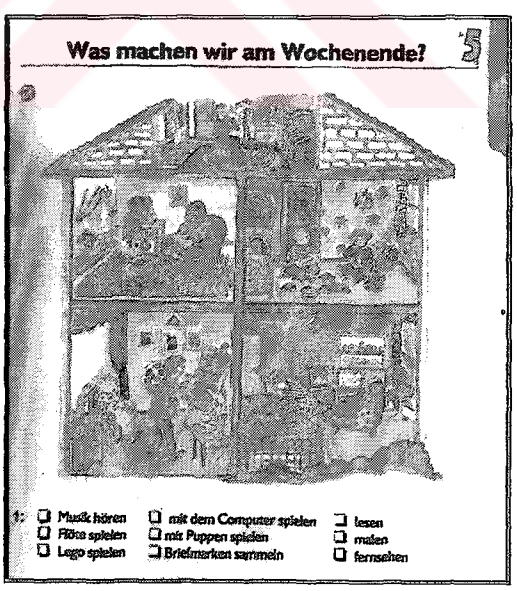


Abb. 2.27: HK/LB, S.47

Ein weiteres Beispiel für die visuelle Unterstützung ist die Präsentation von Uhrzeiten (vgl. HK/LB, S. 57), die mit Hilfe von verschiedenen Obstzeichnungen dargeboten werden. Aber diese visuelle Präsentation ist für das Behalten und Verstehen der Uhrzeiten unverständlich. Trotz der Begründungen, die Vokabeln mit visuellen Mitteln kombiniert anzubieten, ist in diesem LB der Bildeinsatz bei der Wortschatzpräsentation als mangelhaft zu bewerten.

Die mnemotechnische Funktion wird im LB meistens mit der Wortschatzarbeit vermittelt. Die Wortschatzarbeit ist mangelnd mit Bildeinsatz verstärkt worden. Das sieht man fast in allen Lektionen. Besonders beim Vokabellernen ist die Muttersprache bei der Wortschatzarbeit erforderlich, weil die Vokabeln nicht visuell, sondern übersetzt dargeboten werden.

Im SAH werden die Vokabeln visuellen Elementen zugeordnet. Die Übungen werden mit Hilfe der Visualisierung viel leichter optisch hervorgehoben und schnell wahrgenommen. Die Übungen, die zum Einsatz der Wortschatzarbeit gezielt folgen, werden zwar reichlich mit visuellen Materialien dargestellt, aber immer noch nicht ausreichend genug, um den erfolgreichen Wortschatzerwerb zu gewährleisten. Die visuellen Beihilfen im SAH sind als mangelhaft zu bewerten, weil sie farblos und unverständlich gestaltet sind. Das erschwert die Wahrnehmung der fremden Wörter und lässt die Schüler schnell von der Übungskraft fallen. Aber die Spiele, Rätsel und Puzzle sind als visuelle Materialien für die Wortschatzübungen hilfsreich eingesetzt worden (siehe. Abb.2.28; 2.29; 2.30; 2.31).



Abb. 2.28: HK/ SAH, S. 6

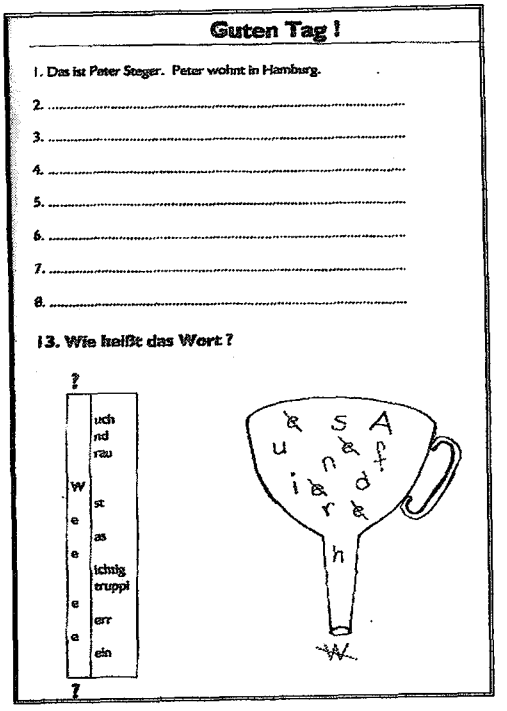


Abb. 2.29: HK/SAH, S.7

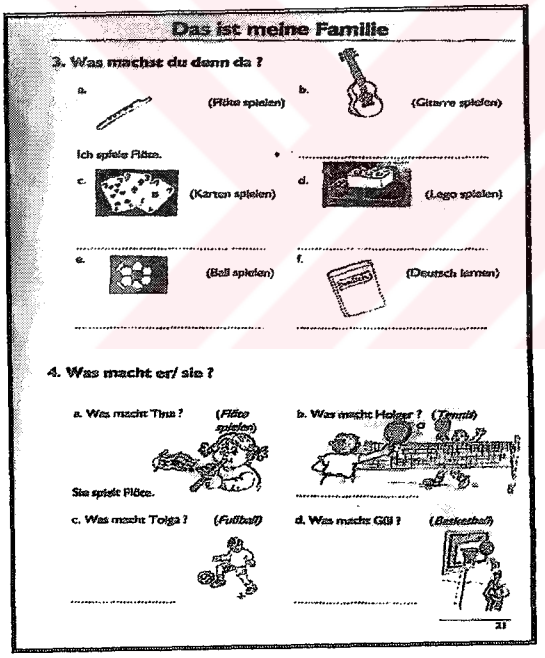


Abb. 2.30: HK/SAH, S. 21

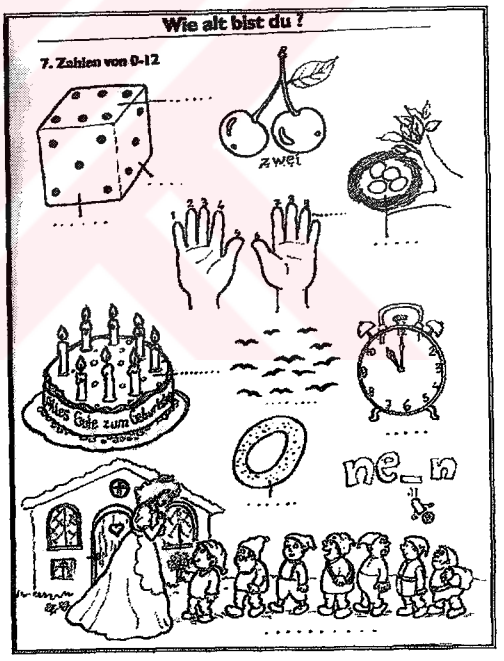


Abb. 2.31: HK/SAH, S.13

Bei der Wortschatzprogression werden die Vokabeln im SAH mit geringen visuellen Materialien verarbeitet.

Für die mnemotechnische Funktion sind die Rätsel, Puzzeln und Spiele sehr wichtig. Hier sind zwar Spiele, Rätsel und Puzzeln eingesetzt, aber die visuelle Unterstützung ist nicht klar und verständlich für Lernende (siehe Abb. 2.32; 2.33; 2.34).

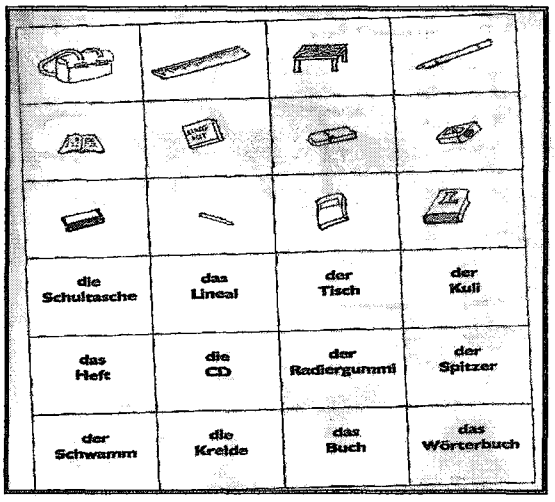


Abb. 2.32: HK/SAH, S.41

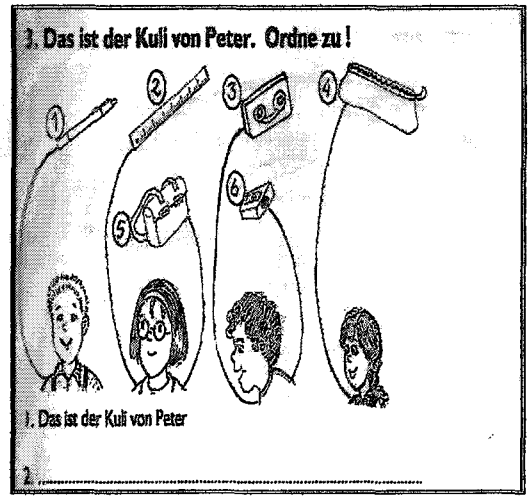


Abb. 2.33: HK/SAH, S.43

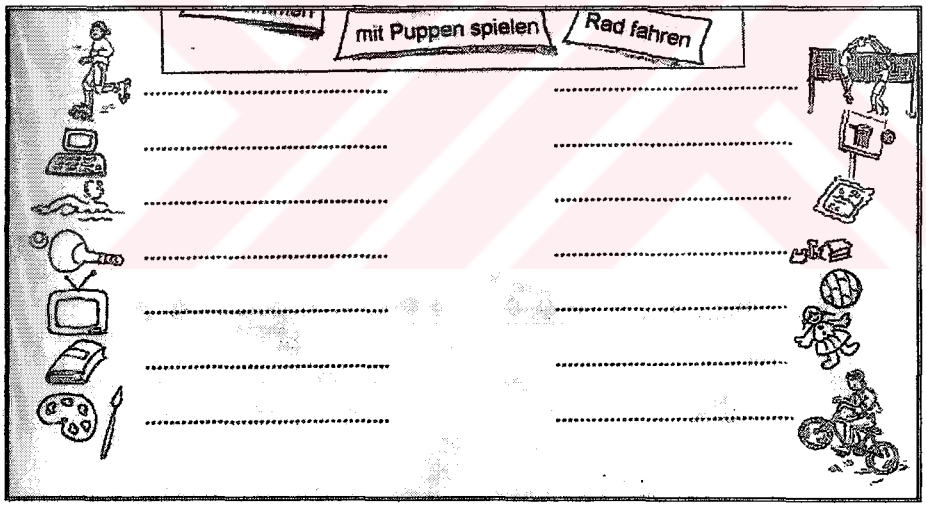


Abb. 2.34: HK/SAH, S. 45

Manche Übungen sind sogar ohne visuelle Hilfen eingesetzt, was das Vokabelüben der Schüler mangelhaft beeinflusst. In manchen Übungen (vgl. HK/SAH, S. 33, 42, 44, 50, 53, 60) und werden keine visuellen Elemente für das Erinnern der Vokabeln eingesetzt (siehe Abb.2.35 und 2. 36).

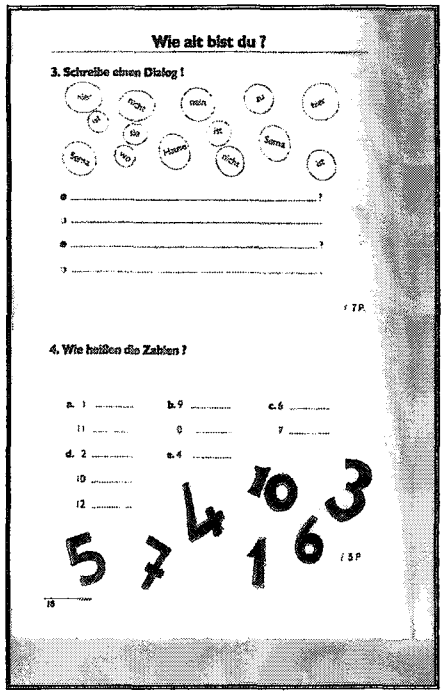


Abb. 2.35: HK/SAH, S. 18

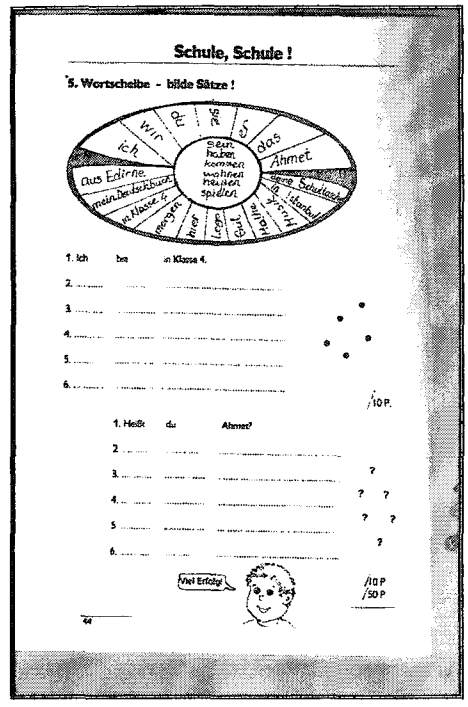


Abb. 2.36: HK/SAH, S. 44

Solche Übungen ohne visuelle Hilfen erschweren das Behalten der Fremdwörter und im SAH bedarf es dessen nicht.

2.2.1.3. Die Sprachkompetenz fördernde Funktion der Bilder

Für den didaktischen Lernprozess ist die Bedeutung der Sprachkompetenz nicht zu bestreiten. Für die Sprachkompetenz leistet die Visualisierung bzw. Bilder einen großen Beitrag.

2.2.1.3.1. Bilder als Sprechanlass

Zeichnungen zu den Sprechübungen fordern die Lernenden in diesem Alter spontan zum Sprechen auf. Lerner dieser Altersgruppe können die Sachverhalte und die neuen Vokabeln mit der Hilfe visuellen Elemente viel schneller wahrnehmen und im Gedächtnis viel schneller speichern als rein verbale Phänomene (siehe Abb.2.37 und 2.38). Deshalb ist die Visualisierung besonders wichtig bei den Grundschulkindern, um den Lernprozess und den Erwerbsprozess zu fördern.



Abb. 2.37: HK/LB, S. 6



Abb. 2.38: HK/LB, S. 7

Im Lehrwerk *Hallo Kinder!* sind zahlreiche visuell unterstützte Dialogübungen zur mündlichen Äußerung (siehe Abb.2.39 und 2.40) vorhanden, die die Schüler zu mündlichen Äußerungen führen. Diese Übungen werden immer mit entsprechenden Bildern begleitet. Die Bilder haben die Funktion einer Beispielführung, unter deren Leitung man die Übungen lösen kann. Aber die Übungen führen nicht zu freien mündlichen Äußerungen, weil die Satzanfänge schon vorgegeben sind.

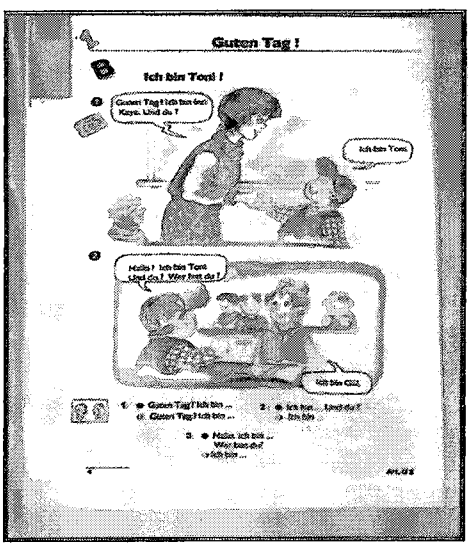


Abb. 2.39: HK/LB, S. 4

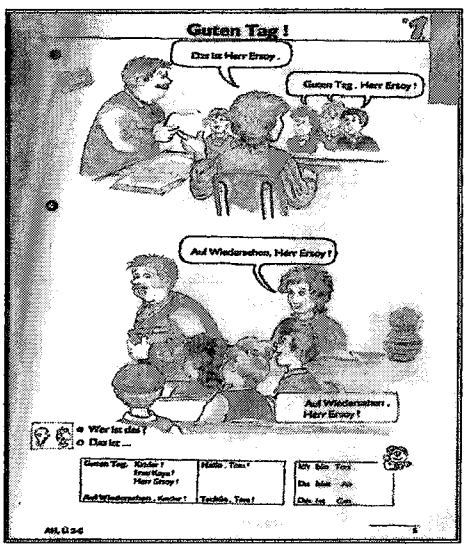


Abb. 2.40: HK/LB, S. 5

Am Ende jeder Lektion befindet sich eine Bildgeschichte (siehe Abb.2.41 und 2.42). Mit diesen Bildgeschichten wird zwar ein Dialog zwischen Toni und Tina dargestellt, aber eine selbstständige Dialoggestaltung von den Schülern wird nicht erwartet.

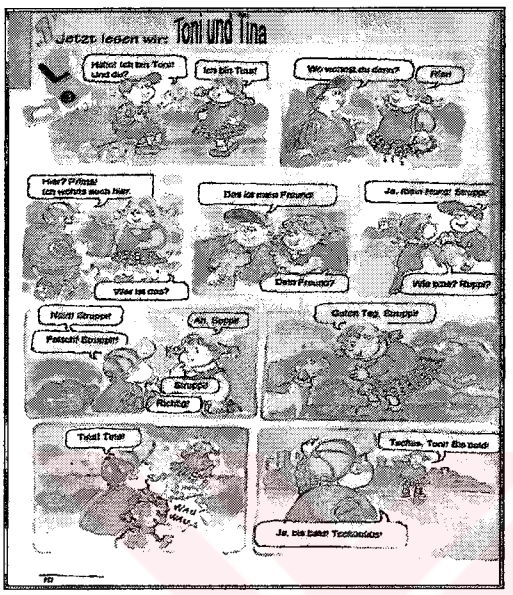


Abb. 2.41: HK/LB, S. 10

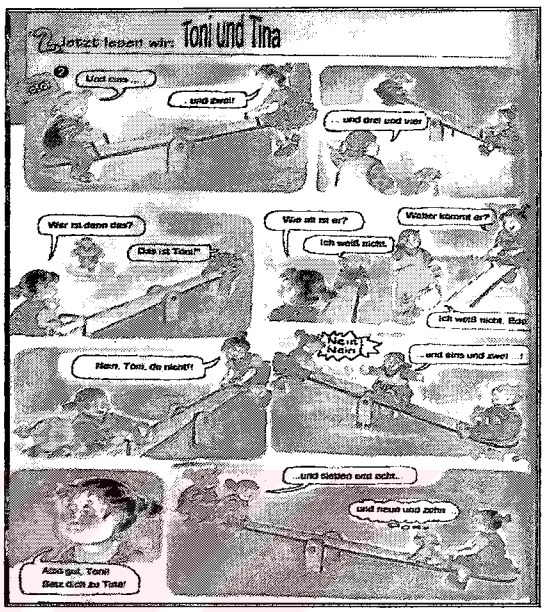


Abb. 2.42: HK/LB, S. 20

Die didaktische Besonderheit dieser Bildgeschichten ist auf die Wiederholung der in Lektionen erläuterten Strukturen begrenzt.

2.2.1.3.2. Bilder als Schreibanlass

Alle Bilder, die über ein reichliches Ziel an Offenheit verfügen, können zur schriftlichen Form der gesprochenen Sprache führen. Dabei muss beachtet werden, ob das Bild einen Schreibauftrag beinhaltet. Das ist eine kreative Form des Umgangs mit Bildern. Die Hauptsache dabei ist, dass die Lerner Interpretationen machen oder Handlungsgeschichten erfinden können. Die Phantasie der Schüler muss dafür entsprechend angeregt werden.

In *Hallo Kinder!* gibt es auch einige Bilder, die zu einer Interpretation führen, mit der man eine eigenständige Erzählung gestalten könnte. Die folgende Zeichnung (siehe

Abb.2.43) lässt auch Raum für Beschreibungen bzw. für Interpretationen frei, die die Schüler selbstständig gestalten könnten. Das Bild der Großeltern könnte z.B. zu einem Vergleich mit den eigenen Großeltern dienen.

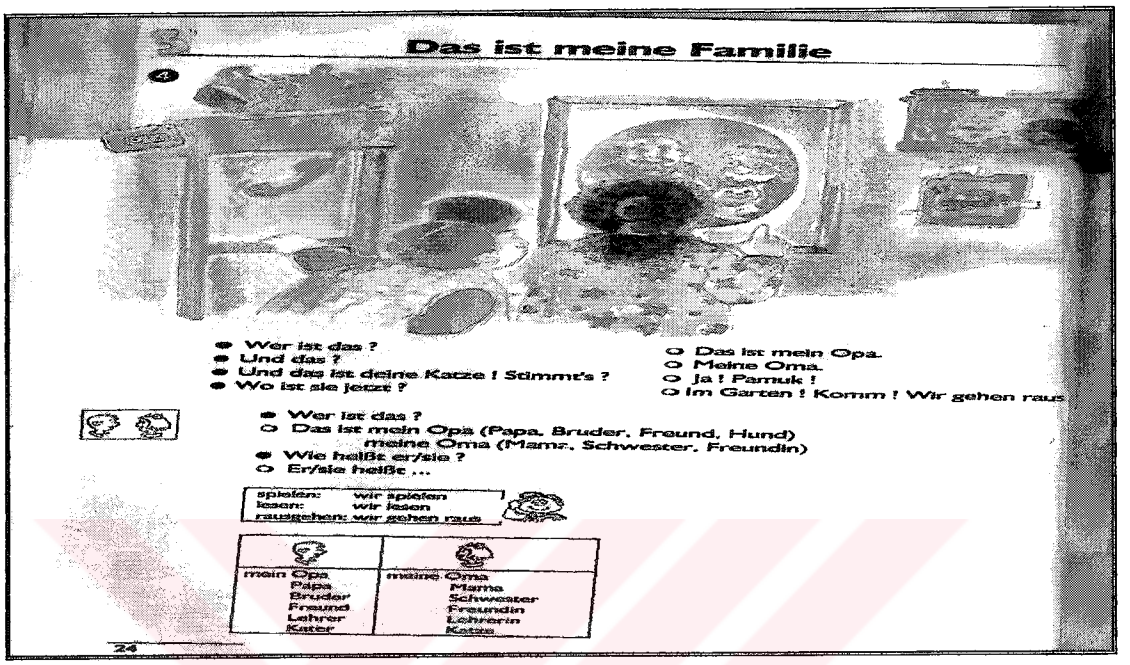


Abb. 2.43: HK/LB, S. 24

Das gleiche Interpretationsverfahren könnte mit dem folgenden Bild (siehe Abb.2.44) durchgeführt werden, in dem man die Schüler auffordert, ihre eigenen Klassen mit denen auf den Fotos zu vergleichen (Kleidung, Klassenraum, Sitzpositionen usw.).



Abb. 2.44: HK/LB LB, S. 41

Eine weitere sich auf einen Vergleich stützende Interpretation ist die folgende (Abb. 2.45). Hier werden die Schüler aufgefordert, das Bild mit der eigenen Wohnung vergleichend zu beschreiben.

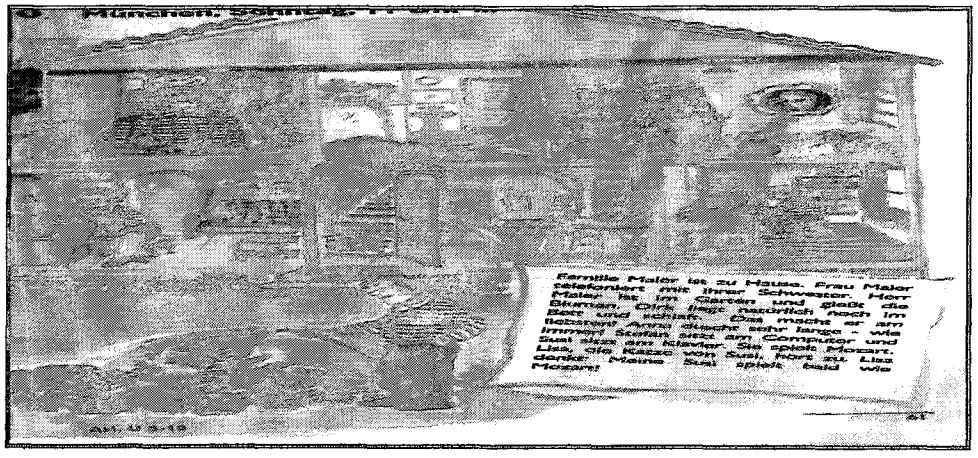


Abb. 2.45: HK/LB, S. 61

Bei allen diesen visuellen Abbildungen ist auffällig, dass keine direkte Aufforderung an die Schüler vorhanden ist. Um einen Schreibprozess zu fördern, müsste der Lehrer kreativ vorgehen. Dieser ist der mangelhafte Punkt des LB, denn es enthält keine zum Schreiben führenden Erläuterungen bzw. Auftragsbildungen.

Im SAH unterstützen die Bilder die Aufgabestellungen zum Schreiben, die in dem LB aufgeführt sind. Die visuell unterstützten Lückentexte im Heft sind meistens durch Bildeinsatz verstärkt, so dass die Schüler zum Schreiben aufgefordert werden. Bei einigen Lückentexten fehlen die bildlichen Darstellungen, die beim Schreiben der Wörter Beihilfe leisten könnten (siehe Abb.2.46; 2.47; 2.48; 2.49). Einige Zeichnungen auf den Seiten werden nur dekorativ eingesetzt. Es sind einige Figurzeichnungen und schwarz-weiß Lichtbilder im SAH, die keinen Übungsanlass bieten.

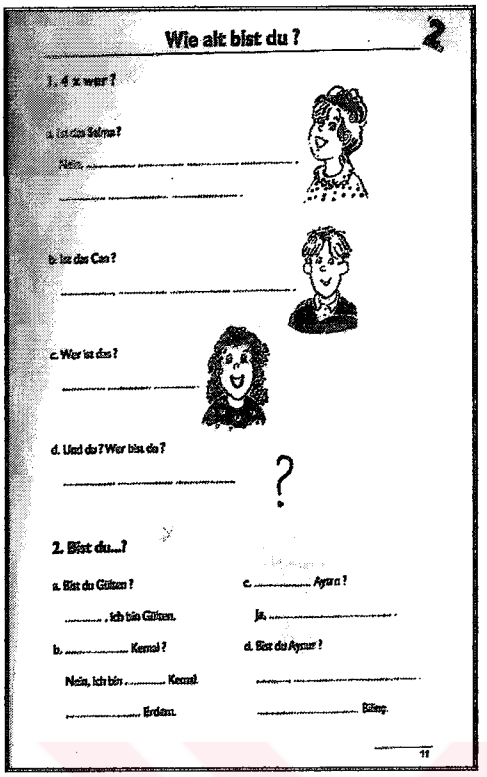


Abb. 2.46: HK/SAH, S. 11

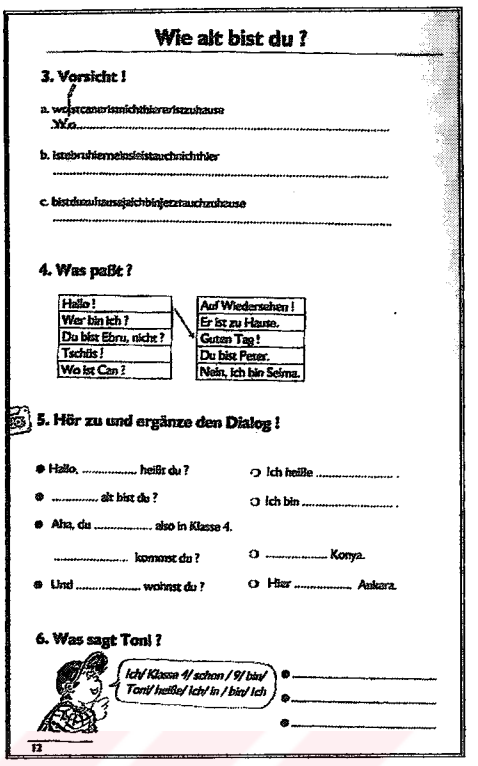


Abb. 2.47: HK/SAH, S. 12

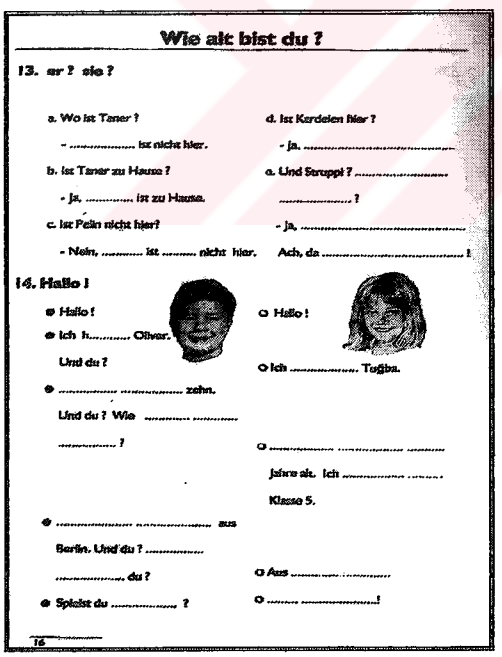


Abb. 2.48: HK/SAH, S. 16

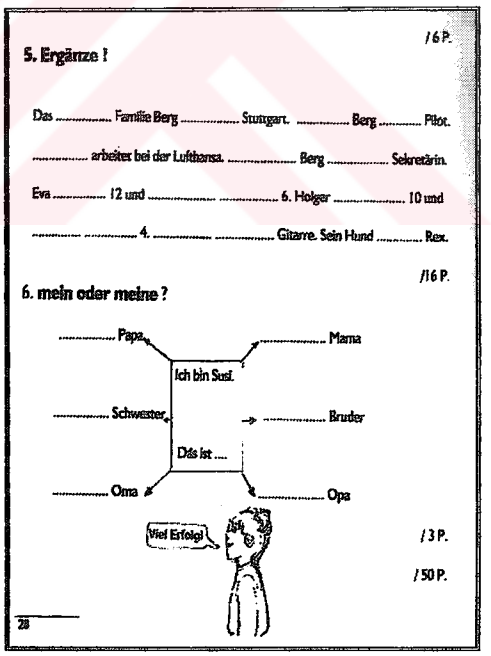


Abb. 2.49: HK/SAH, S. 28

Die im LB eingesetzten Illustrationen bieten keine Überraschungseffekte, wie z.B. Rätsel, Puzzeln und Spiele, die auch zum Schreiben veranlassen können. Solche

Überraschungseffekte befinden sich im SAH. Aber die farblose Darbietung ist wiederum als Mangel zu bewerten. Nachteilhaft zu bewerten ist auch, dass einige Bildbeschreibungen im SAH nicht vorhanden sind, die ebenfalls einen Schreibanlass bieten könnten.

2.2.1.3.3. Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen mit Bildern

Die Veranschaulichung der grammatischen Regeln leisten ein einfaches Lehrverfahren. Zwar ist es schwer, Bilder zu finden, die für Erläuterungen der grammatikalischen Strukturen geeignet sind, trotzdem gibt es doch einige Fälle, wo sie erfolgreich eingesetzt werden können.

Im LB sind ausschließlich zwei Beispiele zur Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen vorhanden: Die stufenartig repräsentierte Zeichnung zur Steigerung des Adverbs ‚gern' (siehe Abb.2.50) und die signalisierende Präsentation der Konjugation einiger Verben (siehe Abb.2.51).

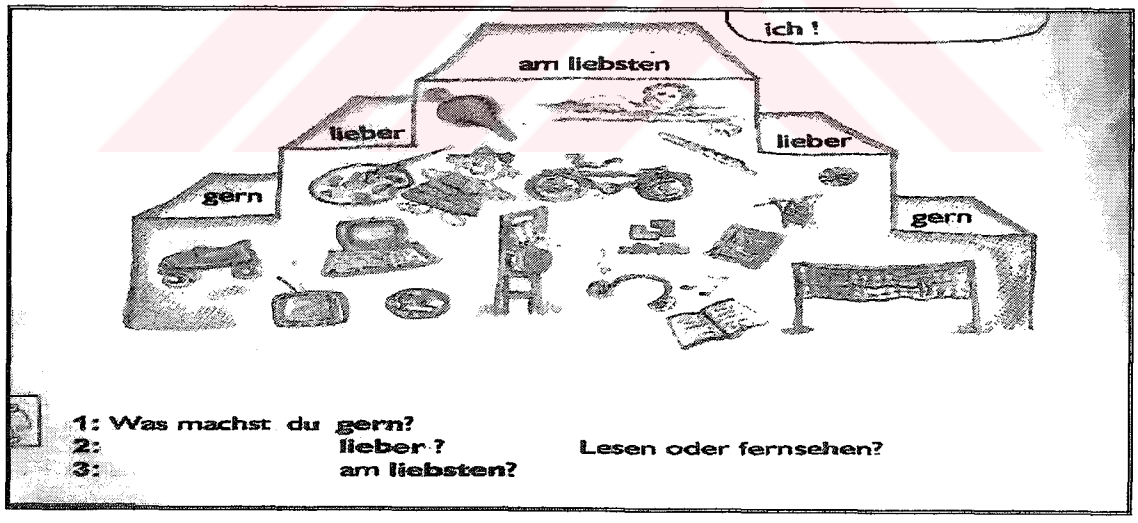


Abb. 2.50: HK/LB, S. 48

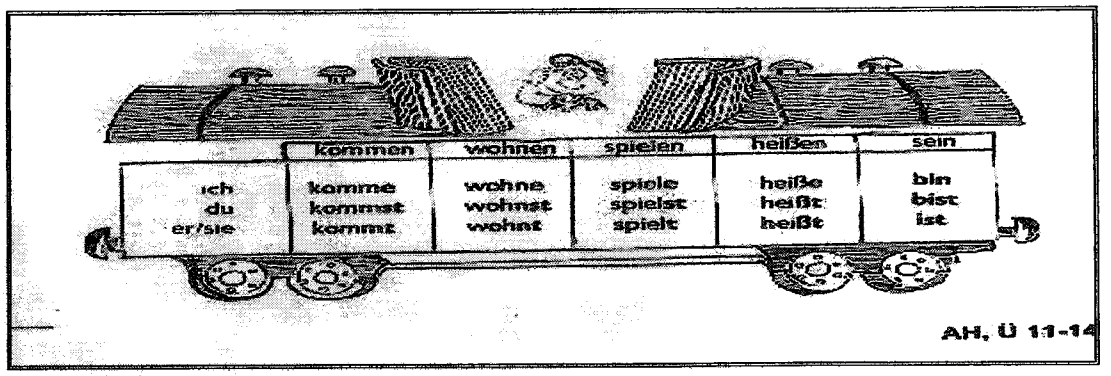


Abb. 2.51: HK/LB, S. 16

Die Anschaulichkeit der grammatischen Strukturen erfolgt in diesen beiden Abbildungen auch drucktechnisch mit Fettdruck. Alle anderen Grammatikstrukturen sind mit Verzicht auf Bildern tabellarisch dargestellt.

Im SAH ist die Grammatikvermittlung in den Übungen verteilt. Mit der Dialogarbeit, die auch eine Weiterfolge des LB ist, werden die grammatischen Konstruktionen gelernt, wie z.B. auf Seite 2, 3, 4 und 5. Hier werden die Personalpronomen erklärt, wie „ich, du, er, sie..." und die Konjugation des Hilfsverbs „*sein*". Auch Satzstellungen werden mit visuellen Phänomenen geübt (siehe Abb.2.52 und 2.53).

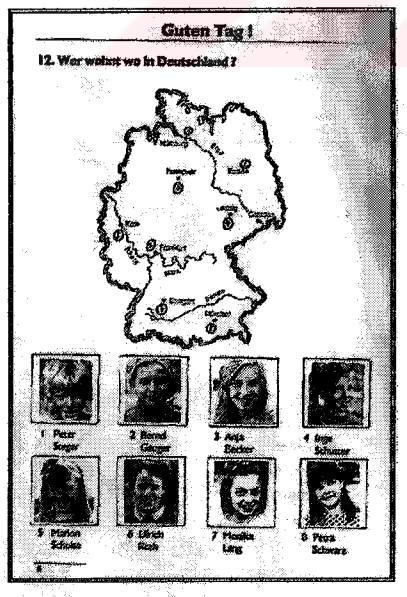


Abb. 2.52: HK/SAH, S. 6

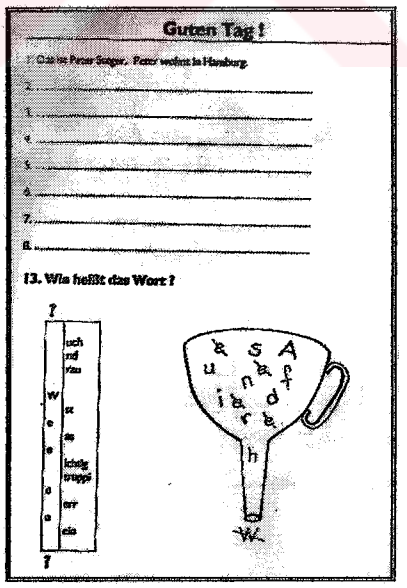


Abb. 2.53: HK/SAH, S. 7

Bilder können auch beim Erklären von Regularitäten behilflich sein. In SAH wird das Einüben der Artikeln mit einer „Artikelmaschine“ (siehe Abb.2.54) veranschaulicht.

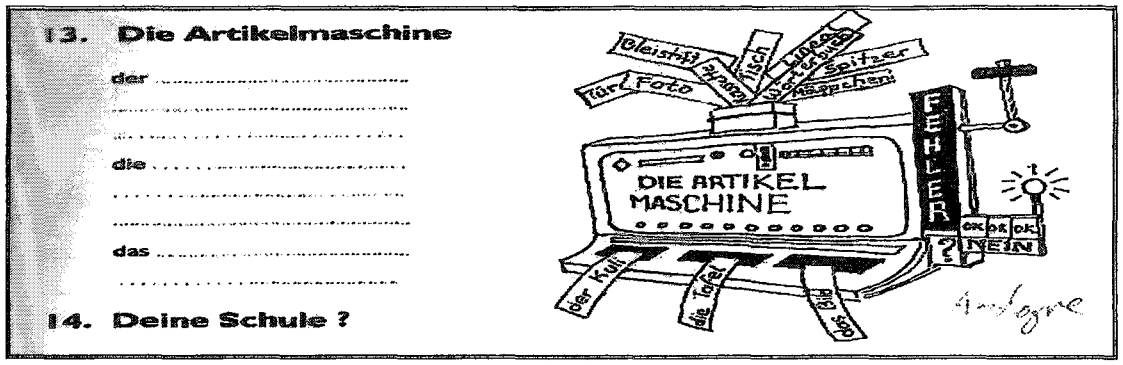


Abb. 2.54: HK/SAH, S. 37

Das Lernen der Artikel mit einer „Artikelmaschine“ kann Spaß machen und dazu anregen, den Wortschatz von Anfang an zu sortieren und systematisch zu lernen.

Drucktechnische Mittel wie z.B. Fettdruck, Schrägschrift oder Grafiken sind im SAH für die Hervorhebung der grammatischen Informationen nicht gebraucht worden. Außer den Überschriften ist nichts vorhanden, was drucktechnisch in den Vordergrund gestellt wurde. Farbe, Fettdruck, Einrahmungen, Pfeile sind eigentlich Mittel, um Strukturmerkmale hervorzuheben. Mit diesen Mitteln wird erzielt, die Aufmerksamkeit durch optische Verstärkung auf bestimmte Gesetzmäßigkeit zu lenken. Dies leistet eine Umstellung und Konkretisierung einer Regel, die von den Schülern selbst angeleitet werden soll. Aber solche signalgrammatische Mittel sind in dem SAH sehr wenig vorhanden.

Im SAH sind viele Übungen vorhanden, in denen die Satzglieder mit visuellen Zeichnungen dargestellt werden. Die folgende Abbildung (siehe Abb.2.55) zeigt z.B. wie Verben wie *Fußball spielen, malen, Gitarre spielen* und *üben* mit Zeichnungen dargestellt werden. Dieses Vorgehen erleichtert den Wortschatzerwerb. Ähnliche Übungen befinden sich noch auf der Seite 21, 28, 43, 48, 52 und 61 des SAH.

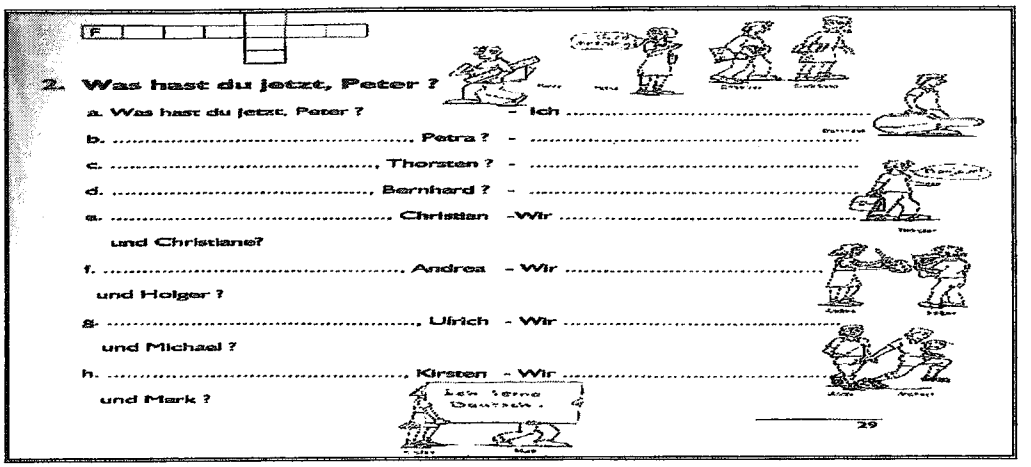


Abb. 2.55: HK/SAH, S. 29

Aber nicht alle grammatischen Regeln werden durch visuelle Elemente veranschaulicht, wie z.B. auf Seite 17, 20, 22 und 23. Auf den Seiten 22 und 23 befinden sich nur Figuren, die als dekorativer Einsatz dienen. Obwohl bildliche Darstellungen bei der Erläuterung der grammatischen Regeln behilflich sind, die Bedeutung und Funktion der Regeln zu veranschaulichen, damit die Lernenden die Regeln schneller wahrnehmen können, werden im SAH nicht alle grammatischen Stoffe mit visuellen Lernhilfen unterstützt (vgl. HK/SAH, S. 7, 19, 27, 25, 31 und 37).

2.2.2. Bildliche Darstellung in dem Lehrwerk Hallo Kinder! und ihre Didaktisierung

In den Lehrwerken sollten bildliche Darstelllungen nicht überall eingesetzt werden, sondern nur da, wo sie eine Funktion haben. Deshalb ist es wichtig, die visuellen Elemente im Hinblick auf ihre vielfältigen Einsatzmöglichkeiten zu bewerten. Hier werden die Bildtypen und ihre Bedeutungen in *Hallo Kinder!* begutachtet.

2.2.2.1. Bildtypen

Bei der visuellen Gestaltung von *Hallo Kinder!* wurden von allen drei Bildtypen Gebrauch gemacht. Obwohl die Verteilung der verschiedenen Bildtypen (siehe Tabelle

2.2.) in den Lektionen uneinheitlich erfolgt ist, ist das Vorhandensein von verschiedenen Bildtypen als positiv zu bewerten.

Verteilung der Bildtypen im LB von *Hallo Kinder!*			
Lektion	**Abbilder**	**Analoge Bilder**	**Logische Bilder**
1	20	0	3
2	18	1	4
3	22	1	4
4	22	2	10
5	26	1	3
6	35	0	5
Gesamt	143	5	29

Tabelle 2.2

Die tabellarische Übersicht zeigt die Verteilung der Bildtypen in den einzelnen Lektionen. Wie zu sehen ist, sind am häufigsten Abbilder (gesamt 143) gebraucht worden. An zweiter Stelle stehen die logischen Bilder (gesamt 29) und die analogen Bilder (gesamt 5) sind relativ wenig vertreten.

Dass die Abbilder sehr intensiv verwendet worden sind, ist insofern von Bedeutung, als sie realitätstreu Bilder darstellen und somit das Fremdsprachenlernen positiv beeinflussen können. Abbilder, die die physikalische Welt widerspiegeln, sind im LB als Mischformen, Fotosequenzen und Zeichnungen bzw. Karikaturen vorhanden. Zu den mischformartigen Abbildungen lassen sich z.B. das Foto auf Seite 8 und die Bilder (siehe Abb. 2.3; 2.11; 2.12), auf denen eine Lehrerin Gespräche mit den Schülern auf dem Schulhof führt, zählen. Darüber hinaus gibt es realistische Abbilder, deren Einsatz im LB besonders zu begrüßen ist. Diese sind Abbilder in Form von Fotosequenzen und sie tragen meistens zur anschaulichen Vermittlung von kulturellen bzw. landeskundlichen Inhalten bei. Es handelt sich dabei z.B. um Fotos, worauf Berlin als die Hauptstadt von Deutschland abgebildet ist. Die Fotos liefern zwar Informationen über das Zielsprachenland, aber das Bild-Text-Verhältnis verunsichert den Lerner, sobald er die Aussage über die Hauptstadt der Türkei liest, weil hierzu kein Abbild vorhanden ist. Als Beispiele zu den Abbildern mit angemessenem Bild-Text-Verhältnis

können die Photos von einer türkischen und einer deutschen Familie (siehe Abb.2.56) sowie Fotos von einem Klassenzimmer in Deutschland (siehe Abb.2.44) genannt werden. Durch diese Abbilder bekommt der Lerner die Gelegenheit, den Alltag der deutschen gleichaltrigen Schüler kennen zu lernen und wird somit zum Vergleichen angeregt. Das folgende Abbild zeigt beispielhaft wie Zielsprachenland bezogene Alltagsrealien mit Fotosequenzen den Lernern zur Verfügung gestellt werden (siehe Abb.2.57).



Abb. 2.56: HK/LB, S.27

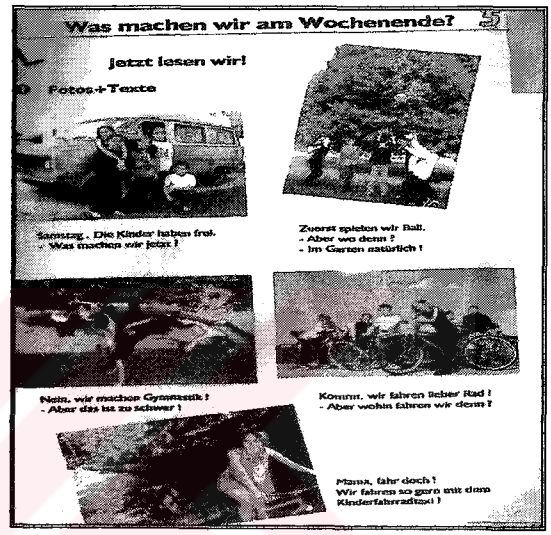


Abb. 2.57: HK/LB, S. 51

Es wäre begrüßenswert, wenn die Abbildungen im LB sich mehr auf Deutschland bezogen hätten, denn das LB enthält auch zahlreiche auf die Türkei bezogene Abbilder. Diese Dokumentarfotos wirken zwar authentisch, aber es ist schwierig, mit denen ein Vergleich zu Deutschland zu ziehen (vgl. HK/LB, S. 8, 30, 31, 54, 55). Besonders in den regional erstellten Lehrwerken ist es von großer Relevanz, dass man auch auf das Zielsprachenland bezogene atmosphärische Dokumentarbilder einsetzt, um den FSU spannend und interessant zu gestalten.

Auch das SAH von *Hallo Kinder!* ist mit Abbildern gestaltet. Diese sind aus dem LB entnommene, schwarz-weiß gedruckte Abbilder. Obwohl Fotos als wichtige realitätstreue Vermittler gelten, sind diese im SAH wegen drucktechnischer Mängel (siehe Abb. 2.58 und 2.59) als negativ zu beurteilen.

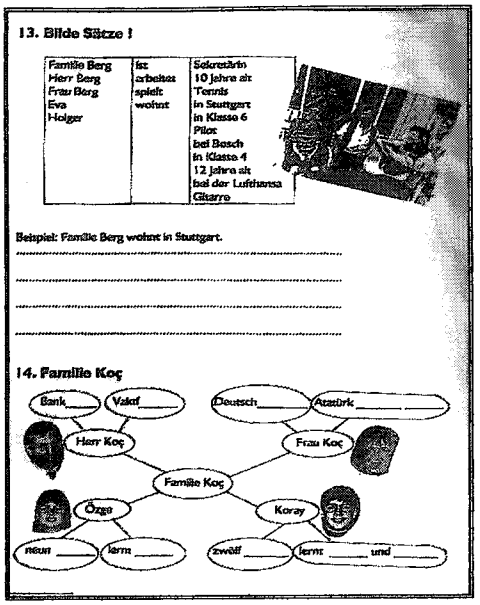


Abb. 2.58: HK/LB, S. 25

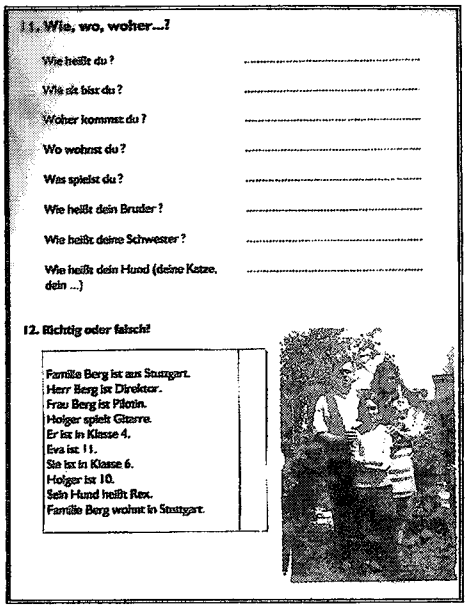


Abb. 2.59: HK/LB, S. 26

Die analogen Bilder werden am meisten bei der Grammatikvermittlung verwendet, die das Wahrnehmen der grammatischen Regeln erleichtern. Dieser Bildtyp veranschaulicht die Strukturen von abstrakten Sachverhalten und ermöglicht eine schnelle Aufnahme von Gegenständen (siehe Abb.2.50 und 2.51). Obwohl analoge Bilder für die Veranschaulichung der grammatischen Strukturen sehr geeignet sind, werden sie in Hallo Kinder! bei der Grammatikvermittlung ziemlich wenig eingesetzt.

Im LB wird das analoge Bild auch für das Verstehen von Texten und Struktureigenschaften eingesetzt (siehe Abb. 2.60). In diesem Bild werden die Verben durch einen Wecker optisch hervorgehoben, um die Regeln verständlicher zu gestalten. Mit dem Wecker wird der zeitliche Ablauf eines Schülers assoziiert. Der Tagesablauf lässt sich durch die Abbildung optisch hervorheben. Die Lernenden können somit den ganzen Tagesablauf visuell wahrnehmen.

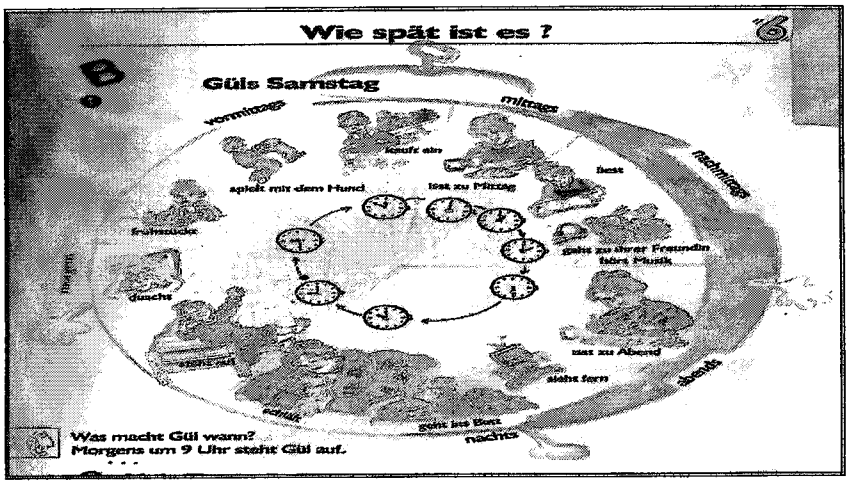


Abb. 2.60: HK/LB, S. 59

Weitere Beispiele für analoge Bilder, die durch spielerische Art das Lernen von bestimmten Strukturen erleichtern, sind die folgenden Darstellungen zur Uhrzeiten.

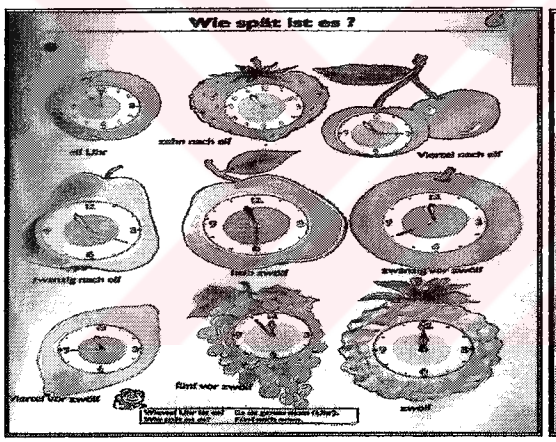


Abb. 2.61: HK/LB, S. 57

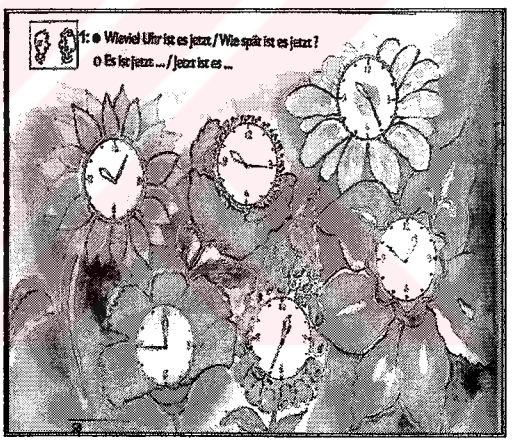


Abb. 2.62: HK/LB, S. 58

Logische Bilder dienen ebenfalls dazu, bestimmte Strukturen zu veranschaulichen. Sie erleichtern das Verstehen von grammatischen Regeln, denn sie stellen die fremdsprachlichen Strukturen visuell dar, was das Verstehen von schweren Strukturen erleichtert.

Die grammatischen Strukturen in dem LB werden tabellarisch dargestellt. Diese schematischen Darstellungen sind als logische Bilder zu bewerten. Deshalb ist die Grammatikvermittlung mit logischen Bildern dargestellt. Im *Hallo Kinder!* liegen

logische Bilder in Form von schematischen Darstellungen bei der Grammatikpräsentation vor (vgl. HK/LB, S. 5, 6, 24, 26, 40).

Die logischen Bilder sind nicht sehr anschaulich wiedergegeben. Nur mit schematischen Darstellungen, die als logische Bilder bewertet werden können, sind die grammatischen Regeln repräsentiert worden. In diesem Zusammenhang kann man sagen, das diese logischen Bilder nicht reichlich genug veranschaulicht sind. Die Strukturregeln könnten optisch noch besser hervorgehoben werden. Zwar geben die logischen Bilder vermittelnde Informationen, aber sie erleichtern das Verstehen der komplexen Strukturen nicht.

Im SAH befinden sich wie auch in dem LB unterschiedliche Bildtypen, die für das Verstehen der Texte und für das Behalten der abstrakten Sachverhalte und Gegenstände eine Hilfe leisten.

Die schematischen Darstellungen und die logischen Bilder im SAH bedürfen meistens eine ausführliche Hilfe des Lehrers. Selbstständig sind sie nicht einleuchtend.

2.2.2.2. Deutigkeit und Offenheit des dargestellten Bildes

Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit der Bilder spielen in fremdsprachlichen Lehrwerken eine relevante Rolle. Dabei geht es um die Eigenschaft des Bildes bzw. des illustrierten Lernmaterials, die durch die Seh-, Lese- und Deutungskompetenz bzw. Handlungskompetenzen hervortritt. Es ist wichtig, die visuellen Elemente so zu gestalten, dass sie vielfältige Merkmale beinhalten, um in die Phantasie der Lernenden einzugreifen.

In *Hallo Kinder!* sind die Bilder nur eindeutig dargestellt. Die Eindeutigkeit der Bilder bringt nur eine Dimension hervor. Aber die Bilder sollten immer in vielen Dimensionen dargestellt werden, weil sie mit Mehrdeutigkeit mehr Redekonstellationen schaffen können als mit Eindeutigkeit. Denn meistens sind die detaillierteren Bilder bzw. die mehrdeutigen Bilder im Fremdsprachenunterricht für die Lernenden viel interessanter

als die didaktisch gemeinten. Mehrdeutige Bilder regen die Phantasie der Lernenden an und fordern sie zum Sprechen auf. Ansonsten ist der Unterricht passiv gesteuert und mit Verwendung von bestimmten Redemitteln langweilig und uninteressant. Denn die Bilder sollten die Lernenden dazu aufordern, im Unterricht einige Sprechhandlungen durchzuführen, wie z.B. Vermutungen anstellen, Gefallen/Missfallen äußern, Zustimmen oder Widerspruch ausdrücken.

An Beispielen (siehe Abb.2.11 und 2.12) aus dem LB kann die Eindeutigkeit von Bildern veranschaulicht werden. Auf den Bildern erkennt man, dass sich die Lehrerin und Schüler auf dem Schulhof befinden. Einige Schüler spielen miteinander und einige sprechen mit ihren und FreundInnen. Im Hintergrund sieht man, dass die Schüler in der Pause sind. Diese Merkmale verraten uns, wie die Handlung ablaufen kann. Der Funktionsbereich der Sprechhandlung ist eindeutig und klar, so dass die Zeichnung mit einigen Äußerungen verständlich beschrieben werden kann.

Auch die Bildgeschichten sind fast nie völlig eindeutig, auch wenn sie so gedacht sind. Sie haben Details, die im Unterricht nicht angesprochen werden. Wenn man die Bildsequenzen auf S. 20 einzeln betrachtet, dann sieht man, dass die Gestik und Mimik der Personen nicht eindeutig und verständlich gezeichnet sind. Denn besonders durch Gestik und Mimik der Personen und den Hintergrund kann man herausstellen, ob die Bilder eindeutig sind oder nicht. Weitere eindeutige Bilder befinden sich im LB auf den Seiten 2, 4, 5, 6, die dem Betrachter keinen Sprechanlass anbieten.

Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit der Bilder haben mit Offenheit und Geschlossenheit eine enge Beziehung. Denn offene Bilder sind mehrdeutige Bilder und geschlossene sind dagegen eindeutige Bilder. D.h. man kann die Offenheit und die Geschlossenheit der Bilder durch ihre Eigenschaften bewerten. Je mehr Eigenschaften die Bilder tragen, desto mehr fordern sie zum Sprechen oder Schreiben auf. Die offenen Bilder erleichtert es, im Unterricht spontan ins Gespräch zu kommen. Das einzige Bild in dem LB, das als offen bewertet werden kann, ist der Bildausschnitt aus Istanbul, mit der montierten Zeichnung einer Möwe (siehe Abb. 2.3). Dieses Foto kann die Phantasie der Lernenden anregen und sie zum Sprechen und Schreiben auffordern. Der Lehrer kann die Schüler

das Foto betrachten lassen und danach einige Fragen stellen. Der Lehrer kann die Vermutungen der Schüler besprechen und sie sich spontan äußern lassen. Die Schüler sollten zum Bild eigene Geschichten erfinden, die in der Klasse vorgelesen werden. Somit könnte man die Lernenden im Unterricht aktiv und kreativ mitwirken lassen.

2.2.3. Makro-typografische Gestaltung der Bilder im Lehrwerk *Hallo Kinder!*

Mit der makro-typografischen Gestaltung wird in dieser Studie das allgemeine Visualisierungskonzept des Lehrwerks angedeutet. Dies beinhaltet die Bereiche der Bildverteilung in den einzelnen Lektionen, Druckqualität und Wahrnehmungsprinzipien wie Anordnung, Größe, Form und Farbeinwand der Bilder.

Für die makro-typografische Gestaltung ist zunächst die Verteilung der Bilder und ihre Anordnung im LB wichtig. Die Lektionen enthalten insgesamt 58 bebilderte Seiten: In der Lektion 1 sind 9 bebilderte, in Lektion 2: 9, in Lektion 3: 9, in Lektion 4: 12, in Lektion 5: 9, Lektion 6: 10. Diese dicht einander reihende Platzierung der bebilderten Seiten in den Lektionen erschwert das Wahrnehmen der einzelnen Sachverhalte oder Gegenstände.

Auch die Gestaltung des LB-Deckels ist bei einer Lehrbuchgestaltung besonders relevant. Auf dem LB-Deckel werden viele Kinder in einem Spielwagen auf einer Wolke abgebildet, welches den Eindruck vermittelt, als würden sie in die Schule fliegen. Die Erde ist nicht deutlich zu erkennen. Die Elemente in dieser Zeichnung stehen in einer engen Beziehung mit den Schulmaterialien: ein Bleistift, ein Buch, eine Kassette und zwei Radiergummis werden dargestellt. Die Zeichnung vermittelt, dass das Lernen einer Fremdsprache spielend geschieht. Beim Betrachten des Buchdeckels ist die Farbe Rot besonders auffallend. Der Umschlag des SAH hat die gleiche Darstellung wie das LB, nur ist der Umschlag des Arbeitsheftes schwarz-weiß gestaltet (siehe Abb. 2.63 und Abb. 2.64).

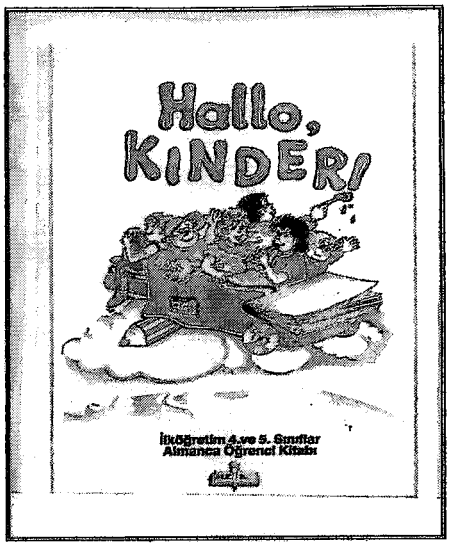


Abb. 2.63: HK/LB, Buchdeckel

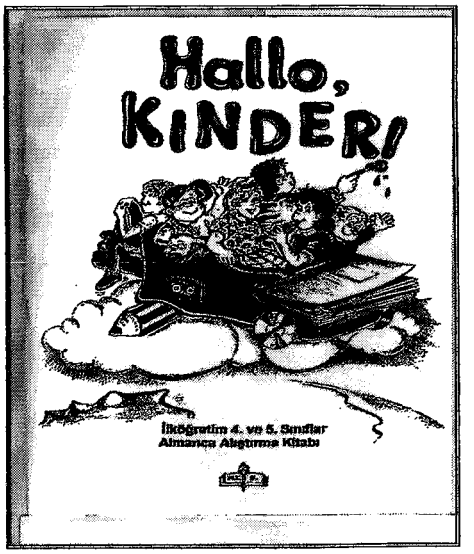


Abb. 2.64: HK/SAH, Buchdeckel

Die Druckqualität, die den ersten Eindruck zur makro-typografischen Gestalt mitbestimmt, ist in dem Lehrwerk *Hallo Kinder!* leider mangelhaft zu bewerten. Die Wahrnehmungsprinzipien sind in *Hallo Kinder!* ebenfalls vernachlässigt worden. Einige Abbilder (siehe Abb.2.65 und 2.66) sind schwer zu begreifen, weil das Wahrnehmungsprinzip von links nach rechts und von oben nach unten nicht berücksichtigt wurde.

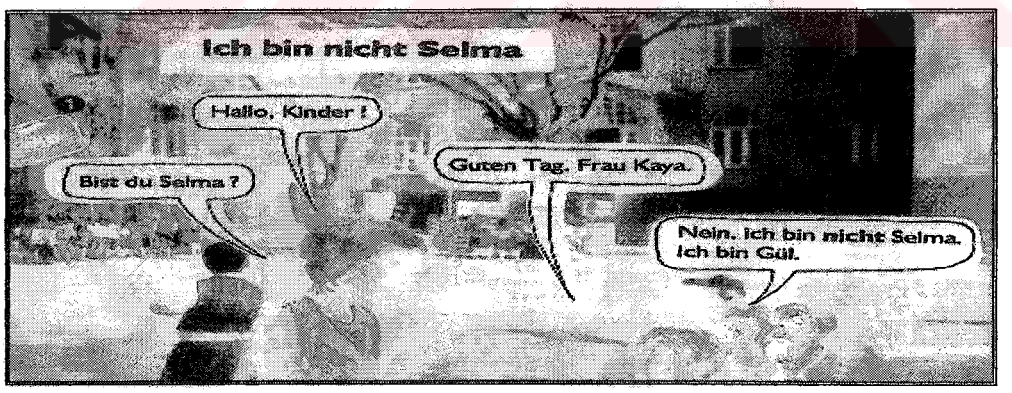


Abb. 2.65: HK/ LB, S. 12

Die obige Abbildung zeigt, wie die Sprechblasen nicht von links nach rechts angeordnet sind, sondern von rechts nach links. Wenn man bedenkt, dass die Schüler, die dieses LB benutzen, sehr geringe Deutschkenntnisse haben, könnte es für sie schwierig sein, die Dialogreihen schrittartig zu verfolgen. Denn die Aussagen der Lehrerin, die in

Sprechblasen gegeben sind, richten sich nicht nach dem Wahrnehmungsprinzip. Die Aussage „Hallo, Kinder!“ müsste links von der Aussage „Bist du Selma“ platziert werden. Erst dann könnte es das Wahrnehmungsprinzip erfüllen.

Den gleichen Fehler sehen wir auf der unteren Abbildung (siehe Abb.2.66), diese Abbildung verfolgt zwar das Prinzip von oben nach unten aber die Gespräche gehen nicht von links nach rechts.



Abb. 2.66: HK/LB, S. 14

Zur Anordnung der Bilder gehört auch die richtige Ausnutzung der Seitenfläche. Die visuellen Elemente sollten je nach Größe der Seitenfläche angemessen platziert werden. Eine zu kleine Wiedergabe der Bilder könnte zur Geringschätzung des Bildes bei den Schülern führen, was zu einem schnellen Bildabbruch führen kann. (siehe Abb.2.4).

Schon auf dem Buchdeckel des LB bemerkt man die Auffälligkeit der roten Farben. Außerdem sind die Farben blau, grün und gelb auch häufig gebraucht worden. Aber außer rot sind die anderen Farben sehr blass und erregen kein direktes Interesse auf ein bestimmtes Objekt. Die Farben sind wahllos gebraucht worden, ohne eine bestimmte Intention erwecken zu lassen. Die geringe Farbanzahl der Bilder, besonders der Abbilder, bringen keine aufregenden optischen Darstellungen hervor. Sie prägen sich nicht ein, sondern lassen nur eine flüchtige Übertragung der Bilder. Den Farben sind keine didaktischen Funktionen gegeben worden. Die unterschiedlichen farbigen Streifen

am Seitenrand der Lektionen erleichtern, den Themenzusammenhang zu verfolgen. Jede Lektion ist durch eine bestimmte Farbe gekennzeichnet. Die Farben der Lektionsverteilungen sind in dem LB *Hallo Kinder!* in zusammenhängender Art und Weise verwendet worden, um damit eine schnelle Orientierung und einen Wiedererkennungseffekt zu erreichen. Farben, die bei der makro-typografischen Gestaltung sehr wichtig sind, erfüllen im LB *Hallo Kinder!* keine didaktische bzw. psychologische Funktion. Zwar erwecken die bunten Farben auf den Seitenflächen eine Anregung, dies orientiert sich aber nicht an eine bestimmte didaktische Absicht. Die Farben sind vor allem bei den dekorativen visuellen Elementen benutzt worden, die keine bestimmte Lehrabsicht haben. Die Kraft der Farben könnte im Sinne der Didaktik noch sinngemäßer gebraucht werden, z.B. könnte für die Grammatikvermittlung eine bestimmte auffallende Farbe gebraucht werden, um die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Feld zu lenken. Aber diese Strukturen sind im *Hallo Kinder!* schwarz-weiß abgebildet. Besonders verwirrend ist die Farbgestaltung bei der Einführung von Farbadjektiven (siehe Abb. 2.67).

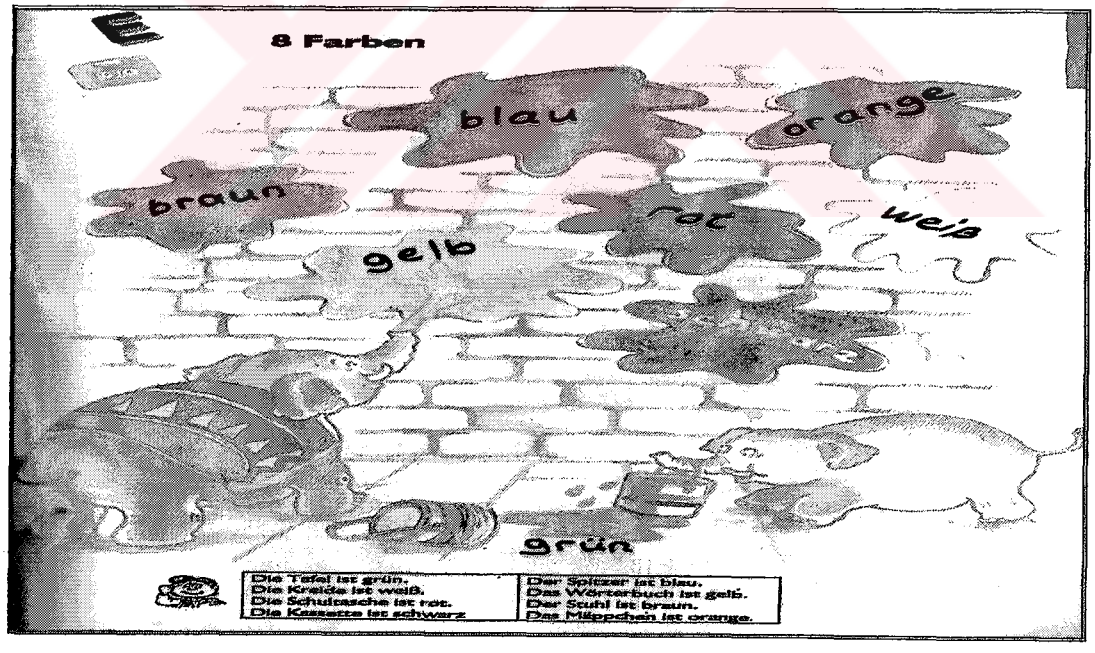


Abb. 2.67: HK/LB, S. 39

Bildsegmente in dem LB sind besonders hinsichtlich der Bildgeschichten zu berücksichtigen. Die Dialoge in den Bildgeschichten die mit Abbildern bearbeitet sind,

sind mit Hilfe von Sprechblasen zu verfolgen. Die Fotosegmente dagegen haben eine direkt darunter platzierte schriftliche Äußerungen. Die Bildsegmente werden also mit Texten zusammen geführt. Die Farben sind so blass und unverständlich dargestellt worden, dass man bei Orange, Schwarz und Braun nicht die darauf geschriebene Farbe, sondern eine andere Farbe assoziiert.

Die Texte zeigen, dass es am meisten um die Sprechabsicht geht. Besonders mit den Dialogen werden Sprechintentionen eingeübt, um eine Kommunikation stattfinden zu lassen. Diese Dialoge werden mit Hilfe der Bilder bzw. Zeichnungen beim Sprechen vorteilhaft bewertet. Aber manche Zeichnungen sind nicht passend zu den Sprechintentionen dargestellt. Denn beim ersten Hinsehen kann man nur erkennen, dass es sich um einige Personen handelt, die eine Kommunikation durchführen. Bei Kindern zielt die Betrachtung der Bilder auf Personen und Sachverhalte. Sie nehmen die Personen und Objekte beim ersten Hinsehen wahr, deshalb ist es auch wichtig, dass man die Bilder zu den Sprechdialogen darstellt, damit die Lernenden Personen und Sachverhalten schnell wahrnehmen können. In dem LB Hallo Kinder! sind z.B. die Dialoge mit Hilfe der Abbilder bzw. Zeichnungen dargestellt, aber diese Zeichnungen veranschaulichen nur die Personen, die eine Kommunikation durchführen. Der Hintergrund des Bildes ist unübersichtlich gestaltet, auch die Objekte, die beim Dialog vorkommen, werden nicht optisch hervorgehoben. Hier findet nur eine Personenwahrnehmung statt, die aber nicht langfristig im Gedächtnis zu behalten ist. Würden die Personen mit bemerkenswertem Hintergrund oder hervorgehobenen Objekten zusammen dargestellt, könnten die Lernenden nach langer Betrachtung das Bild viel länger im Gedächtnis behalten. Denn nicht nur Zeichnungen, sondern auch einzelne bemerkenswerte Merkmale beeinflussen die Wahrnehmung stark. Auf Seite 7 ist eine Zeichnung von drei Personen, die nur mit Sprechblasen ihre Sprechabsichten andeuten (siehe Abb.2.68). Diese Personen werden am Anfang des LB vorgestellt und sie begleiten das LB bis zum Ende.

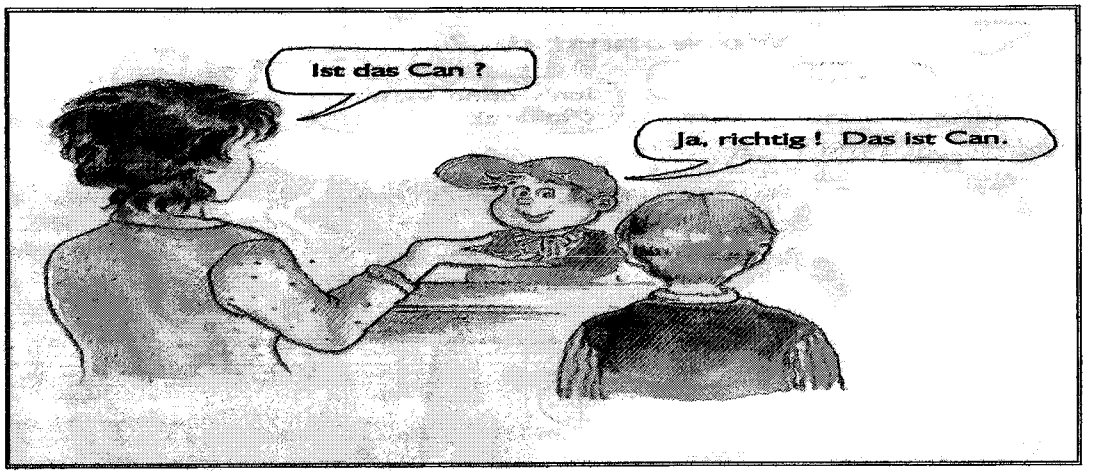


Abb. 2.68: HK/LB, S.7

2.2.4. Visualisierung der Kultur und Landeskunde in *Hallo Kinder!*

Die Kulturvermittlung in Fremdsprachenlehrbücher übt eine wichtige Funktion aus, denn mit dem Erwerb der fremden Sprache ist zugleich auch der Erwerb der fremden Kultur verbunden. Deshalb sollten die Lehrbücher Bilder enthalten, die eine Kulturvermittlung des Zielsprachenlandes ermöglichen. Besonders für die regional erstellten Lehrwerke ist es relevant, mit landeskundlichen und Kultur geprägten Bildern im FSU vorzugehen. Diese landeskundlichen Bilder sollten auch offen sein, nicht nur schnell identifizierbare Informationen sollten sie vermitteln, sondern auch Deutungsdimensionen enthalten. Die landeskundlichen Bilder sollten einen Kulturvergleich ermöglichen. Die Lernenden sollten von ihrer eigenen Kultur ausgehend die fremde Kultur kennen lernen. Die Bilder sollten auch Verständnis für die fremdsprachlichen Verhaltensweisen, Sitten und Gebräuche wecken und darüber hinaus den Lernenden ein Bewusstsein für ihre eigene Kultur vor dem Hintergrund der fremden schaffen.

In *Hallo Kinder!* sind sehr wenig kulturübertragende Bilder vorhanden. Nur 28 von 175 Bildern sind kulturspezifisch und viele von ihnen sind wegen ihrer Zusammengehörigkeit unter demselben Thema einzuordnen. Der Themenwinkel der kulturspezifischen Bilder ist deshalb als eng zu bewerten.

Im LB ist z.B. ein Bild (siehe Abb.2.69) vorhanden, das eine Sicht auf den Bosporus (İstanbul) wiedergibt. Dieses Bild bezieht sich auf das Thema. „Wo wohnst du", obwohl andere Sehenswürdigkeiten, kulturspezifische Eigenschaften wie z.B. die Städte, das Alltagsleben, durchaus als Abbildung geeignet wären. Auf der anderen Seite sollten landeskundliche Bilder Interesse an der fremden Kultur wecken und zu einer Auseinandersetzung mit fremder Kultur anregen; doch bei dem oben genannten Bild wird der Lerner mit einem Bild aus der Türkei konfrontiert, das dem Lerner bereits bekannt ist. Überhaupt wird die eigene Kultur der Lerner im LB *Hallo Kinder!* viel näher dargestellt als die fremde Kultur.

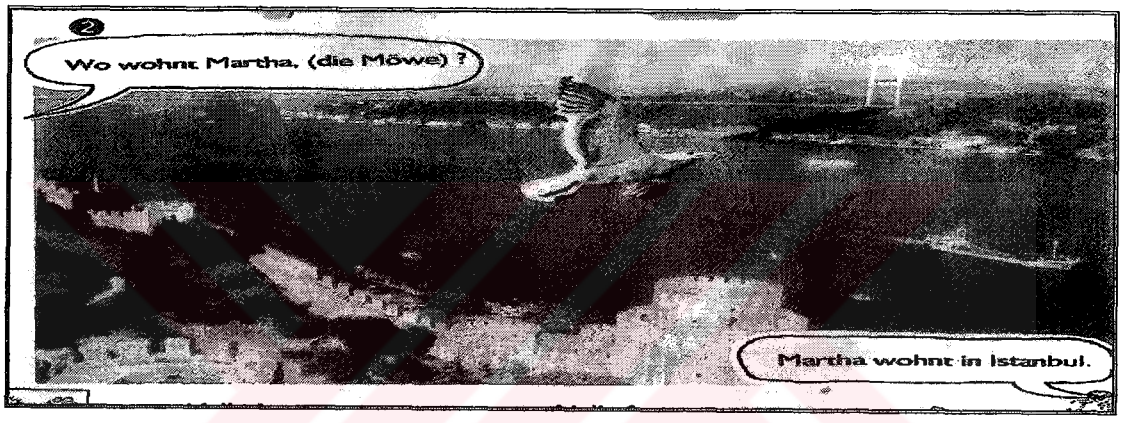


Abb. 2.69: HK/LB, S. 8

Das LB präsentiert auch Zielsprachenland bezogene Photos (siehe Abb.2.4; 2.44; 2.57; 2.5).

Auf der Abbildung (siehe Abb.2.4) sind zwei Photos aus Berlin. Es sind ganz einfache Photos von der Hauptstadt und übertragen keine bestimmte kulturspezifische Eigenschaft des Zielsprachenlandes. Der Text, der sich zwischen den beiden Photos befindet, enthält unter anderem die Aussage „Ankara ist die Hauptstadt der Türkei", obwohl auf dieser Seite kein Foto von Ankara vorhanden ist.

Die Abbildungen (siehe Abb.2.44; 2.57; 2.5) sind dahingegen ausschließlich Zielsprachenland orientiert. Sie zeigen Ausschnitte aus einem Klassenzimmer in Deutschland, Freizeitbeschäftigungen und den Tagesverlauf einer deutschen Schülerin.

Die Lerner können mit Hilfe solchen Bildern einen Vergleich zwischen den Kulturen bilden.







Abb. 2.44: HK/LB, S. 41 **Abb. 2.57:** HK/LB, S. 51 **Abb. 2.5:** HK/LB, S. 62

Eine allgemeine Bewertung des LB im Hinblick auf die Visualisierung zeigt, dass die landeskundlichen Bilder von nicht ausreichender Anzahl sind, und davon nur sehr wenige zielsprachig orientierte Bilder sind. In diesem LB sind Tabuthemen ausgelassen worden und die Fotos sind authentisch.

Das LB *Hallo Kinder!* enthält insgesamt 28 landeskundlich geprägte Bilder, davon nur 15 Abbilder vom Zielsprachenland, und die anderen aus der eigenen Kultur. Für ein LB ist es besonders wichtig, das es die fremde Sprache mit der fremden Kultur zusammenhängend darstellt. Die Lehrwerkautoren sollten besonders darauf achten, dass das LB nicht nur eine Präsentation der eigenen Kultur ist, sondern auch von der fremden Kultur.

Besonders zu berücksichtigen sind Fotos bezüglich ihrer Authenzitität bei der landeskundlichen Vermittlung, denn Zeichnungen wirken hier nicht objektiv. Deshalb sind Fotos besonders gut geeignet für die Kultur und landeskundliche Vermittlung des

Zielsprachenlandes. Auch sollten die Fotos gut erkennbar und deutlich sein, um die kulturellen und sozialen Eigenschaften des fremden Landes herauszustellen.

2.2.5. Angemessenheit der Bilder im LB *Hallo Kinder!*

Das LB *Hallo Kinder!* ist für die 4. und 5. Klasse konzipiert, d.h., die Adressatengruppe bilden neun- und zehnjährige SchülerInnen. Bei der visuellen Gestaltung bzw. der Bildauswahl ist es besonders wichtig, die Adressaten zu berücksichtigen.

Im LB von *Hallo Kinder!* ist die Angemessenheit der Bilder für die Adressaten nicht immer gelungen, denn besonders bei den Abbildern sieht man einige Fehlauswahlen. Die Hauptfigur Toni z.B., die von Anfang bis zum Ende des LB das ganze Lernprogramm begleitet, zeigt keine Besonderheiten der 4. oder 5. Klasse, mit dem sich der Schüler identifizieren kann. Der Charakter Toni sieht neben seinen Klassenfreunden viel kleiner aus als die Adressatengruppe. Hier stellt sich eine unangenehme Situation dar, denn das Alter der Figuren des LB ist mit der Adressatengruppe der Rezipienten unübereinstimmend dargestellt worden. Die Hauptfigur Toni ist ungefähr fünf Jahre alt und seine Klassenfreunde sind ungefähr neun und zehn Jahre alt, das zeigt, dass die abgebildete Person für die Adressatengruppe ungeeignet ist. Zwar ist dieses Buch gezielt für die Anfängergruppe des Primarbereichs der Fremdsprache hergestellt, aber die Adressantengruppe ist nicht angemessen berücksichtigt worden. Weil die Illustrationen bzw. die Bilder für die Zielgruppe nicht geeignet sind, können sie zur Langeweile führen. Die Abbilder auf Seite 6, 14, 16 und 25 des LB zeigen, wie ungeeignet die Personen sind. Besonders das Bild auf der Seite 25 und die Zeichnungen auf den Seiten 8, 15, 23, 26 und 50 sind nicht altersgemäß dargestellt. Solche Bilder verhindern gleichzeitig den transformierenden Informationserwerb. Die Adressatengruppe wird diese Abbilder höchstwahrscheinlich als zu naiv und auch lächerlich empfinden. Neben dem Alter bzw. der Lernstufe und den Bildern im Kopf der Lernenden sollte auch ihre Herkunftskultur und ihre damit verbundenen Lerngewohnheiten beachtet werden.

3. BEWERTUNG DES REGIONAL ERSTELLTEN DAF-LEHRWERKS *HALLO KINDER!* IM HINBLICK AUF DIE VISUALISIERUNG

Das regional eingesetzte Lehrwerk Hallo Kinder! unterliegt generell einem visuellen Konzept. Im Folgenden wird versucht, die Analysergebnisse hinsichtlich der Visualisierung in den einzelnen Lehrwerkteilen zu resümieren.

Das Lehrbuch

- Das LB besteht insgesamt aus 87 Seiten, von denen 63 Seiten farblich gestaltet sind. Auf diesen farbigen Seiten befinden sich insgesamt 28 Fotos. Diese sind Aufnahmen von Atatürk und seinen Eltern, landeskundliche Fotos von der Türkei und Deutschland, ein Familienfoto von einer deutschen und türkischen Familie, ein Foto von einem Klassenzimmer in Deutschland und Fotos zur Freizeit der deutschen Gesellschaft.
- Die einzelnen Lektionen sind farblich gut voneinander zu unterscheiden und sind häufig mit Bildern und Texten ausgefüllt.
- Die farbigen Bildgeschichten am Ende jeder Lektion leisten eine didaktische Aufmunterung auf visueller Art.
- Bei funktional dargestellten Bildgeschichten sind die meisten Fotos nicht übersichtlich geordnet. Außerdem sind Gestik und Mimik der abgebildeten Personen schlecht zu erkennen, was zu einem Abbruch der Bildbetrachtung führen kann.
- Manche Zeichnungen wie z.B. die Leitfiguren Toni und Tina sind nicht ansprechend und auch der Zielgruppe angemessen. Der Inhalt der Bildgeschichten, in denen Toni und Tina die Hauptcharaktere darstellen, sind schwer zu verstehen.
- Die Veranschaulichung der grammatischen Regeln leistet ein einfaches Lernverfahren. Es befinden sich im LB nur eine einzige visuell unterstütze Grammatikpräsentation. Alle anderen sind unter Verzicht von Bildern tabellarisch dargestellt. Dadurch, dass die sprachlichen Strukturmerkmale nicht

signalisierend hervorgehoben sind, könnte es bei den Schülern zur Irritation beim Grammatikerwerb führen.

- Die meisten Abbildungen im LB sind dekorativ eingesetzt, obwohl der funktionale Zweck von visuellen Elementen wichtiger Bestandteil für das Festigen der Sprachkenntnisse ist.
- Manche Zeichnungen sind im LB so klein abgebildet, dass sie die Lernenden irritieren und das Vorwissen der Lernenden nicht aktivieren können. Dadurch ist der Lernende gezwungen, als ein passiver Betrachter zu bleiben.
- Die Beziehungen zwischen Text und Bild ist nicht immer als positiv zu bewerten, denn das LB enthält Fotos, die den Inhalt der Texte mangelhaft widerspiegeln.
- Es werden im LB auch mischformartige Bilder verwendet. Diese Bilder wirken zwar mit einem Foto im Hintergrund und den gezeichneten Figuren im Vordergrund interessant und spielerisch, aber die Zeichnungen sind nicht als motivierend zu bewerten, weil die Gestik und Mimik der Figuren, unerkennbar ist. Sie sind eher dekorativ als motivierend, weil sie die Lernenden nicht stimulieren.
- Die Wortschatzvermittlung im LB ist nicht hinreichend anschaulich präsentiert. Neben den Wortlisten befinden sich nur einige Zeichnungen, die als bloße Dekoration eingesetzt sind.
- Im Rahmen der thematischen Bearbeitung wird der Vokabelerwerb manchmal visuell durchgeführt. Die Zahleneinführung mit bunten Luftballons ist ein gutes Beispiel dafür, wodurch das Wahrnehmen und das Behalten der Vokabeln mnemotechnisch erleichtert wird. Als mangelhaft zu bewerten ist jedoch, dass die Farben verblasst und schwer erkennbar dargestellt sind.
- In LB befinden sich viele visuell unterstützte Dialogübungen, die von Bildern begleitet werden. Diese Übungen führen zu einer gelenkten Dialogarbeit, deshalb können sie nicht zur freien Äußerung führen.
- Alle vier Fertigkeiten werden im LB visuell unterstützt. Aber die Bildwahrnehmung bzw. das Sehverstehen als fünfte Fertigkeit ist nicht befriedigend umgesetzt worden.

- Die Abbildung, analoges und logisches Bild sind im LB bevorzugte Bildtypen. Diese beinhalten generell auf das Herkunftsland bezogene Dokumente, aber es ist wichtig, dass man Zielsprachenland bezogene Dokumentarbilder einsetzt.
- Die Bilder im LB sind meistens eindeutig. Man sollte die Bilder so anwenden, dass sie vielfältige Merkmale beinhalten, um die Phantasie der Lernenden in Gang zu bringen.
- Im LB und in den Zusatzmaterialien sind sehr wenige kulturübertragende Bilder vorhanden. Nur 28 der 175 Bilder sind kulturspezifisch und viele von ihnen sind demselben Themen zuzuordnen. Die Anzahl der landeskundlichen Bilder sollten gesteigert werden und einen Kulturvergleich ermöglichen können.

Das Schülerarbeitsheft

- Im SAH befinden sich Übungsaufgaben und Spiele, die mit visuellen Elementen präsentiert sind. Als motivierend einzustufen sind die Bilder, die im Großformat dargestellt sind. Aber mangelhaft zu bewerten ist das schwarz-weiß Layout. Nicht alle visuellen Elemente sind didaktisch-funktional.
- Manche visuell unterstützten Spiele haben keine Erläuterungen der Spielregeln. Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines Spiels ist aber, dass alle SchülerInnen die Regeln begreifen.

Das Lehrerhandbuch

- Im LHB befinden sich einige Informationen über die Anwendung der Bilder im Unterricht, aber wie und welche Bilder eingesetzt werden sollen, sind vernachlässigt worden.
- Im LHB gibt es keine Informationen über die Regeln der visuell unterstützten Spiele, die sich im LB befinden.
- Manche Zeichnungen im LB sind unverständlich; dies führt dazu, dass die Lernenden sie ohne die Hilfe des Lehrers nicht verstehen können. Aber im LHB

gibt es keine Erläuterungen über diese erklärungsbedürftigen visuellen Elementen.

- Im LHB gibt es keine Informationen über die Kriterien der visuellen Elemente. Es wird nur vermittelt, dass die Lernenden nicht passiv sein sollen. Aber wie die SchülerInnen mit den dicht aneinander gereihten Bildern im LB umgehen sollen, bleibt unerwähnt.

4. ANALYSE DER VISUALISIERUNG IN *LERN MIT UNS 1, 2* und *3* FÜR DEN PRIMARBEREICH

Die Lehrwerkreihen *Lern Mit Uns* für den Primarbereich besteht aus vier Lehrbüchern mit ihren Zusatzmaterialien. Diese Lehrwerke sind nach ihrer Zielgruppe und Zielvoraussetzungen unterschiedlich zu bewerten.

4. 1. Lehrwerkkonzepte und Aufbau von *Lern Mit Uns 1, 2* und *3*

Die Lehrwerke LMU 1, LMU 2 und LMU 3, die vom Obersten Erziehungsrat für Fremdsprachendidaktik entwickelt wurde, sind in ihrer Anwendung regional begrenzt. Diese Lehrwerke, die im Jahre 1990 erschienen, wurde in der 6., 7., und 8. Klasse der türkischen staatlichen Schulen unterrichtet. Die Lehrwerke, die auch mit der Unterstützung von deutschen Lehrkräften in einer Kommission entwickelt worden sind, bestehen jeweils aus einem LB, einem SAH, einem LHB, Tonkassetten und aus einem 26 teiligen Videoband. Das LMU 1 besteht aus 7 Lektionen und 120 Seiten, LMU 2 aus 6 Lektionen und 116 Seiten, LMU 3 aus 6 Lektionen und 113 Seiten.

Die Inhaltsangaben des LMU 1, 2 und 3 sind in ihrer Form unterschiedlich gegliedert. In jedem LB sind die Lektionen, Texte, Übungen, Grammatikvermittlung und Wortlisten gleichermaßen angeordnet. In den Anhängen befinden sich die alphabetisch geordneten Wortlisten.

Das didaktisch-methodische Konzept dieser Lehrwerke basiert auf die Theorie und Praxis des interaktiven FSU. Dieses didaktisch-methodische Konzept ist in erster Linie auf einen handlungsorientierten Deutschunterricht gerichtet. Die Lehrwerke erfüllen den Zweck, Sprachstrukturen und Redemittel, die zur Entwicklung der Sprechfertigkeiten führen, zu vermitteln.

Nach der Bildungsreform von 1997-98 wurden diese Bücher zwar im Unterricht eingesetzt, aber eine visuelle Veränderung war auf den Buchdeckel begrenzt. Fast auf

jeder Seite der drei Lehrbücher befinden sich Farbbilder, Abbilder, Fotos oder Zeichnungen als visuelle Hervorhebungen. Aber besonders nachträgliche, bemalte und mit schwarz-weiß gezeichnete Zeichnungen bilden den Schwerpunkt der Visualisierung in LMU 1 und 2. Mit LMU 1, 2 und 3 trainiert man die vier sprachlichen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, aber die Konzentration auf das Sehen ist vernachlässigt worden.

Die Tonkassetten der Lehrwerke LMU 1, 2 und 3 bestehen aus Dialogen und Texten aus den entsprechenden LB, die für die Lernenden eine Hilfe bei Hörverstehensübungen leisten sollen. In den LHB der LMU 1, 2 und 3 gibt es zwar Informationen über die Bearbeitung von Bildern im LB, aber keine Auswahlmöglichkeiten für den Lehrer. Die Bilder müssen gut ausgewählt werden, um die Lernenden in die Situation hineinzuversetzen, damit sie im Unterricht auch spontan aktiv und kreativ mitwirken können. Ebenso ist es wichtig, dass man auch die Zielgruppe und die Zielvoraussetzungen beachtet.

Der Aufbau der Lehrwerke LMU 1, 2 und 3 werden in Texten und Bildern angeboten, die die Lebensweise und Situationen darstellen. Die Grammatik wird in den Lehrwerken ausführlich und verständlich erklärt. Die Grammatikvermittlung wird durch die LB Texte eingeführt und danach wird durch zahlreiche Übungen im SAH geübt. Das Hören wird in den LB mit Dialogarbeiten geübt.

LMU 2 und 3 umfassen je 6 Lektionen, LMU 1 dagegen 7 Lektionen, die wiederum mit den Abschnitten: *Themen, Übungen, Grammatik, Wortliste* und *Sprechintentionen* in 5 unterteilt sind. Die Einteilung wird in jedem Lehrwerk im Inhaltsverzeichnis deutlich geschildert. Die Sprechintentionen werden in LMU 1 und 2 mit darunter abgebildeten Zeichnungen auf der ersten Lektionsseite dargestellt, wohingegen in LMU 3 keine Zeichnungen vorhanden sind. Die Themen der Texte in den einzelnen Abschnitten ordnen sich dem Gesamtthema unter.
Weitere wichtige Strukturelemente sind die Bilder. Alle Lehrwerkreihen haben zahlreiche bebilderte Seiten. Im LMU 1, 2 und 3 sind fast alle Seiten mit visuellen Elementen abgebildet, außer den Wortlisten. Bei LMU 1, 2 und 3 sind Wortlisten

gegeben, die die einzelnen Lektionen beinhalten. In LMU 1 und 2 besteht die Wortliste aus zwei Seiten, während sie im LMU 3 nur aus einer Seite besteht. Die Wortschatzvermittlung wird nicht mit Bildern umgesetzt, sondern mit der Muttersprache. Einige grammatische Strukturen werden durch Bildbeschreibungen und in Kommentaren zu Bildern geübt. Die Kombination von Text und Bild erleichtert das Verstehen von Textarbeiten. Die Lektionseinteilungen sind in LMU 2 und 3 viel übersichtlicher mit verschiedenen Farben markiert als in LMU 1.

Die grafischen Gestaltungen und die bebilderten Seiten sind anschaulich dargestellt. Die Lehrbuchpräsentation zeigt unterschiedliche Eigenschaften, die nach dem ersten Durchblättern der Lehrmaterialien zu bemerken sind. Die Buchdeckel der LMU 1, 2 und 3 bestehen aus verschiedenen Zeichnungen.

Das Design der Lehrbücher LMU 1, 2 und 3 ist auffallend und übersichtlich, aber nicht alle visuellen Elemente sind funktional. Die Qualität der Farben, der Bilder und der Schriftarten ist ablenkend. Die Grammatikvermittlung wird in den Texten wiedergegeben. Die Übungen in den LB sind besonders für den Hör- und Sprechanlass geeignet. In den SAH dagegen geben die Übungen einen Lese- und Schreibanlass. Ausspracheübungen sind nicht genügend vorgesehen. Die Übungen, die in den LB vorhanden sind, werden im Unterricht geübt, aber die SAH sind für zu Hause vorgesehene Lernmaterialien. Die Übungen im SAH sind zwar als selbständige Erwerbspraktiker der Schülern strukturiert worden, aber dennoch bedürfen die Übungen wegen der unreichenden Randbemerkungen die Hilfe eines Betreuers bzw. einer Lehrkraft.

LMU 1 enthält 7 Lektionen und besteht aus 120 Seiten. Die Themen der aufeinander folgenden Lektionen des LMU 1 lauten: *Personen, Familie, Essen und Trinken, Wohnen, Freizeit* und *Schule.* Im Inhaltsverzeichnis des LB ist die Progression des Lehrstoffs wie folgt dargestellt: *Thema, Du und Ich, Wir lesen, Übungen, Grammatik, Wortliste.* Außerdem sind dem Inhaltsverzeichnis die Sprechabsichten zu entnehmen. Die Listen zu den Sprechabsichten sind auf der rechten Blattseite des Inhaltsverzeichnisses abgebildet. Hier erkennt man, dass es sich in diesen LB in erster

Linie um die Anwendung des kommunikativen Ansatzes handelt. Die Lektionen sind auf den ersten Blick übersichtlich dargestellt. Das Inhaltsverzeichnis folgt einer zweisprachig aufgebauten Liste, die aus bestimmten Redewendungen besteht und vom Lehrer im Unterricht häufig gebraucht wird. Nach der Liste der Redewendungen folgt eine Seite mit grammatischen Begriffen in deutscher und türkischer Sprache. Anschließend wird die Bearbeitung der sieben Lektionen durchgeführt. Das LB endet mit der im Anhang abgedruckten alphabetischen Wortliste, die den Wortschatz der 7 Lektionen beinhaltet.

In LMU 1 kommt die deutsche und türkische Nationalflagge immer öfters vor, die besonders für den Tourismus geeignete visuelle Materialien darstellen, aber nur als dekorativ bewertet werden können. Es befinden sich in LMU 1 auf den Seiten 18 und 87 Fotos aus einem Stadtteil von Deutschland und vom nationalen Kinderfest der Türkischen Republik. Daraus ist zu schließen, dass ein komparativer Unterrichtsablauf beabsichtigt wurde. Aber visuelles Material aus dem zielsprachlichen Alltagsleben ist nicht vorhanden. Und die Fotos aus der Türkei sind postkartenartige Elemente, die vielmehr touristisch bewertet werden können. Wegen Mangel der schlechten drucktechnischen Qualität sind die Farben ineinander geraten und aufeinander gedruckt, welches die Wahrnehmung der Bilder extrem belastet. Dies wird in dem Kapitel der makro-typografischen Gestaltung ausführlich erläutert.

Das SAH von LMU 1 enthält insgesamt 126 Übungen zu den einzelnen Lektionen im LB. Außerdem sind 2 Testseiten zu den einzelnen Lektionen zugefügt.

Im LHB 1 gibt es Hinweise, wie die Schüler aus den Tests Informationen über den Lernstoff erhalten können. Das LHB 1 fängt mit einer Einführung über die Absicht des Lehrwerks, die Zielgruppe, den Aufbau und die Funktion der einzelnen Lehrwerkteile an. Nach der Einführung folgen detaillierte Abschnitte der eingeteilten Arbeitsempfehlung zu den einzelnen Lektionen. Die Lösungen zu den Testseiten im SAH sind im Anhang des LHB zu finden. Zu letzt befindet sich im LHB am Ende der Seite ein Phonetikteil. Hier werden die Merkmale der Aussprache und Betonung der deutschen Sprache mit den Wörtern und Sätzen am Beispiel der Lektion 1 aus dem

LHB erörtert. Über die Visualisierung der LB gibt es keine ausführlichen Informationen.

Im LHB 1 auf Seite 3 wird darauf hingewiesen, dass die Tonaufnahmen die Schüler in eine bestimmte Situation hineinziehen und einen Sprechanlass geben sollten.

Im Rahmen einer Bildbetrachtung werden einige Fragen vom Lehrer an die Schülern gerichtet, die in dem LHB vorkommen. Diese Informationen veranlassen eine Sehschulung, die besonders für das Sehverstehen als relevant zu betrachten ist. (siehe LHB 1, S. 8). Solche Informationen sollten öfters verwendet werden, damit man das Lesen eines Bildes zielgemäß verwirklichen kann. Es gibt Informationen in denen die Wortschatzvermittlung von Bildern unterstützt wird (siehe LHB 1, S. 14).

Die Inhaltsverzeichnisse sind übersichtlich nach den Lektionen gegliedert. Auf der rechten Seite des Inhaltsverzeichnisses befinden sich die Zeichnungen für die Sprechabsichten mit schwarz-weißen Abbildern. Auf den danach folgenden Seiten in LMU 1 sind Redewendungen von Lehrern, die sie im Unterricht öfters verwenden. Diese Redewendungen sind in die Muttersprache übersetzt dargeboten. Dann kommt noch die Seite mit dem Titel „Unsere Grammatik-Kiste". Hier werden die Vokabeln zu den grammatischen Regeln übersetzt. Die Zeichnung von einer offenen Kiste, in der sich viele Grammatikregeln befinden, begründet den Titel. In den anderen beiden LB gibt es keine Seiten für die Redewendung und die Grammatikregeln. Auch sind sie mit mangelhafter Visualisierung gestaltet worden.

In den LB sind die grafischen Gestaltungen und die bebilderten Seiten generell anschaulich dargestellt. Obwohl die LB reichlich mit visuellen Elementen abgebildet sind, gibt es dennoch genügend weiße Flächen auf den LB Seiten.

Die meisten Texte in den LB enthalten Dialoge, die mit visueller Unterstützung dargestellt sind. Die Dialoge werden von Zeichnungen und Sprechblasen begleitet.

Auch die Grammatikvermittlung in den LB ist optisch hervorgehoben. Die Seiten der LB sind farblich gekennzeichnet, aber die Farben sind in LMU 2 viel blasser als in den anderen beiden LB.

LMU 2 besteht aus 6 Lektionen. Die ersten 5. Lektionen sind nach der Progression als *Themen*, *Übungen*, *Grammatik* und *Wortliste* gegliedert. Die letzte Lektion enthält nur Themen und Wortlisten. Die Themen des LMU 2 sind: *Personen, Familie und Bekannte*, *Schule*, *Freizeit*, *Essen und Trinken*. Die Bearbeitung der aufeinander folgenden Lektionen beginnen nach dem Inhaltsverzeichnis. Weiterhin ist im Anhang eine alphabetische Wortliste abgedruckt, die den Wortschatz der 6 Lektionen umfasst. Außerdem werden in LMU 1 und 2 einige historische und soziale Figuren verwendet, die z.B. eine kontrastive Kulturvermittlung überträgt kann. Diese Figuren sind: *Till Eulenspiegel*, *Nasreddin Hoca*, *Herlekin*, *Keloğlan*, *Hacivat-Karagöz* (vgl. Ayten Genç, 2004, S. 111).

Das SAH von LMU 2 beinhaltet ein Inhaltsverzeichnis, das einen Überblick auf die 61 Übungen zu den 6 einzelnen Lektionen liefert. Außerdem sind im SAH auch kreative *Projektseiten* zu den Lektionen 1, 2, 5 und 6 wie auch sachtextbezogene Übungen zu den Lektionen 3 und 4 vorhanden. Das SAH von LMU 3 enthält 72 Übungen zu den 6 Lektionen im LB und zu den Testseiten, die zur Selbstkontrolle des Schülers dienen.

Das LHB 2 fängt mit der Bearbeitung der einzelnen Lektionen an. Es wird darauf hingewiesen, wie die allgemeinen Informationen zu den Themen eingebracht werden und anschließend werden die einzelnen Lektionsthemen bearbeitet.

LMU 3 besteht ebenfalls aus 6 Lektionen. Die Themen des LB sind: *Schüler und Freizeit*, *Schule und Familie*, *Schüler + Reisen I*, *Schüler + Reisen II*, *Schüler + Umwelt*, *Mensch und Natur*. Die Auflistung der Themen in LMU 3 ist wie folgt: *Themen*, *Übungen*, *Grammatik*, *Wortliste*, *Atatürk-Seite*, *Lied-Seite* und *Landkarten-Seite*. Zu den erwähnten Lektionen gehören noch Zusatztexte für die einzelnen Lektionen 1-6, eine Wortliste zu den Zusatztexten der Lektionen 1-6, die eine alphabetische Wortliste und eine Verbliste. So wie in den Inhaltsverzeichnissen von den

LB LMU 1 und 2 die Sprechintentionen zu den einzelnen Lektionen dargestellt sind, werden auch im LMU 3 die Sprechabsicht stichwortartig dargestellt. Die Sprechabsichten, die auf die Themen bezogen gestaltet sind, werden mit den Buchstaben A, B, C und D markiert. Diese Markierung verdeutlicht, welche Sprechabsicht mit welchem Thema verfolgt. Die dargestellten Sprechabsichten deuten daraufhin, dass die kommunikativen Redewendungen eine besondere Rolle beim Spracherwerb spielen.

In LMU 3 sind besonders realitätstreue Fotos, die das Leben in Deutschland, die Kultur und die Gesellschaft wesentlich besser darstellt als in LMU 1 und 2. Dazu werden viele Fotos von deutschen und türkischen Schülern und ihren Familienmitgliedern festgestellt. Somit wurde versucht, einen realitätstreuen Eindruck zu erzielen. Die Übungen für den Text, Lexik und Grammatikerwerb, wurden mit visuellen Mitteln unterstützt.

Andererseits sieht man anhand des Inhaltsverzeichnisses, dass die Grammatikvermittlung nicht vernachlässigt wurde. Die Bearbeitung der Lektionen beginnen sofort nach dem Inhaltsverzeichnis. In den Inhaltsverzeichnissen der LMU 1 und 2 werden die Sprechabsichten visuell dargestellt. Unter jeder Sprechabsicht ist eine Zeichnung dargestellt, die jeweils die ersten Seiten der Lektionen schwarz-weiß abbilden. Im Gegensatz dazu sind im Inhaltsverzeichnis LMU 3 keine visuellen Zeichnungen unter den Sprechabsichten vorhanden.

Das LHB 3 beinhaltet neben detaillierten Arbeitsempfehlungen zu den Lektionen 1-6 Tipps zur Motivation, Emotion- Kognition und Unterrichtsorganisation. Diese Tipps sind in der Einleitung in deutscher und türkischer Sprache wiedergegeben. Aber die Arbeitsvorschläge zu den Lektionen werden in deutscher Sprache gegeben. Im LHB befinden sich auch noch die Lösungen zu den Tests im SAH.

Am Ende der ersten und fünften Lektion des Lehrwerks LMU 3 befinden sich die *Atatürk-Seiten*, in der zweiten Lektion eine *Lied-Seite*, in der dritten Lektion eine

Landkarten-Seite; im Anhang befinden sich die *Zusatz-Texte zu Lektionen 1-6*, und die *Verbliste*.

4.2. Analyse von *Lern Mit Uns 1, 2* und *3* nach den Beurteilungskriterien der Visualisierung

4.2.1. Das Kriterium der Bildfunktionen in LMU 1, 2 und 3

In diesem Kapitel werden die Bilder in LMU 1, 2 und 3 hinsichtlich der motivierenden, mnemotechnischen, Sprachkompetenz fördernden und Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen der Bilder analysiert.

4.2.1.1. Motivierende Funktion der Bilder

Die Motivation im FSU sollte man mit reichlich vielen und entsprechenden visuellen Elementen konservieren. Die visuellen Elemente sollten eine motivierende Funktion haben, damit man bei den Lernenden während des Lernverfahrens die Aufmerksamkeit und Interesse erwecken kann. Den Bildern bzw. den visuellen Elementen sollte eine je nach Kontext entsprechende Funktion zugewiesen werden. Das bedeutet, dass visuelles Material allein stehend keine entsprechende Funktion ausführen kann. Erst mit der wegweisenden Rolle der Visualisierung und nicht als eine bloße Dekoration kann dieses Phänomen als ein didaktisches Hilfsmittel bewertet werden.

Außer den Wortlisten, die sich am Ende jeder Lektion befinden, werden auf allen Seiten Farbbilder, Zeichnungen, Graphiken und Fotos eingesetzt. Diese visuellen Elemente sind für den Wortschatzerwerb, die Grammatikvermittlung, die Übungen und Dialoge eingesetzt worden. Für den Wortschatzerwerb befinden sich in den LB einige Zeichnungen, unter denen die entsprechenden Vokabeln abgedruckt sind (siehe Abb.4.1 und 4.2).

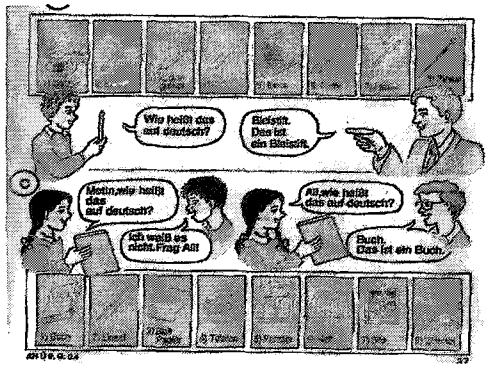


Abb. 4.1: LMU1/ LB, S. 37

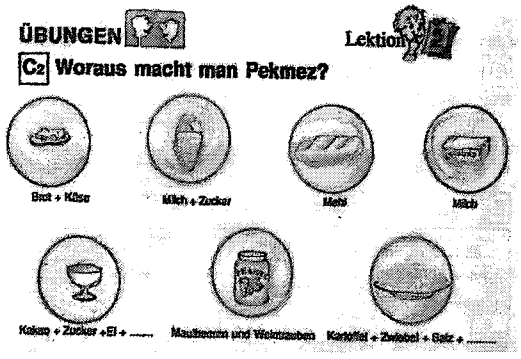
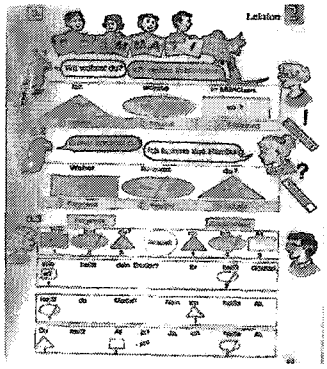
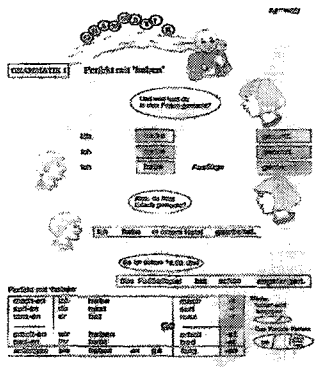


Abb. 4.2: LMU2/LB, S. 85

Diese Lexikunterstützenden Zeichnungen sind aber zu klein abgedruckt, welche, die Wahrnehmung erschwert. Die Autoren des Buches haben die textliche Wortschatzerweiterung im Gegensatz zu der visuellen bevorzugt, indem sie am Ende jeder Lektion eine Wortliste beigefügt haben. Insgesamt befinden sich 19 Wortlisten, in denen die Begriffe muttersprachig erläutert werden. LMU 1 beinhaltet 7, LMU 2 und 3, 6 solcher Wortlisten, die keine visuelle Unterstützung haben.

Für die Grammatikvermittlung, die am Ende jeder Lektion vor der Wortliste eingebracht wird, sind auch visuelle Komponente bzw. tabellarische, schematische und grafische Zeichnungen benutzt worden (siehe Abb.4.3; 4.4; 4.5).





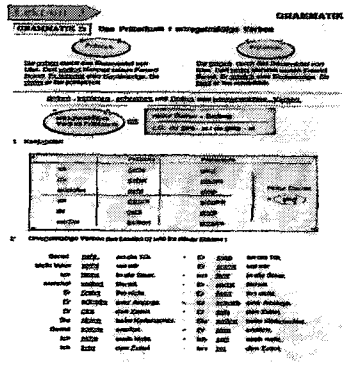


Abb. 4.3: LMU 1/LB, S. 29 **Abb. 4.4**: LMU 2/LB, S. 69 **Abb. 4.5**: LMU 3/LB, S. 44)

Für die Hervorhebung der Regeln werden auch Symbole bzw. Viereck, Dreieck und Ellipse eingesetzt (siehe Abb.4.3).

Die Übungsseiten sind durch Abbilder unterstützt worden. Sie dienen in manchen Fällen nicht nur als nebensächliche Beihilfe, sondern bilden auf visueller Weise den Hauptgegenstand vieler Übungen. Einige Übungen die mit Abbildern unterstützt sind folgende:



Abb. 4.6: LMU1/LB, S. 75

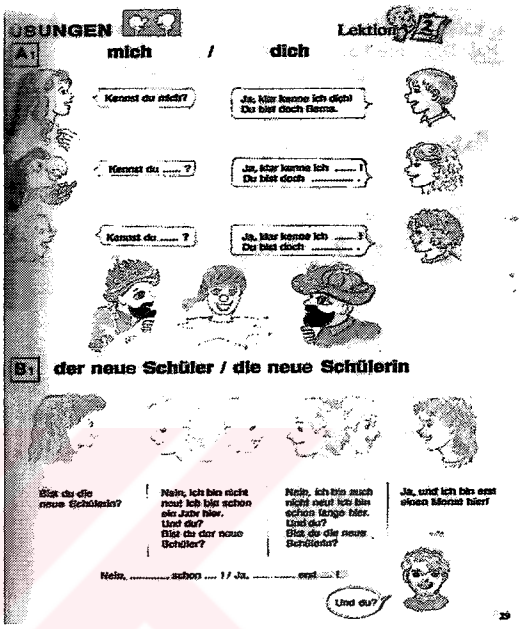


Abb. 4.7: LMU2/LB 2, S. 29

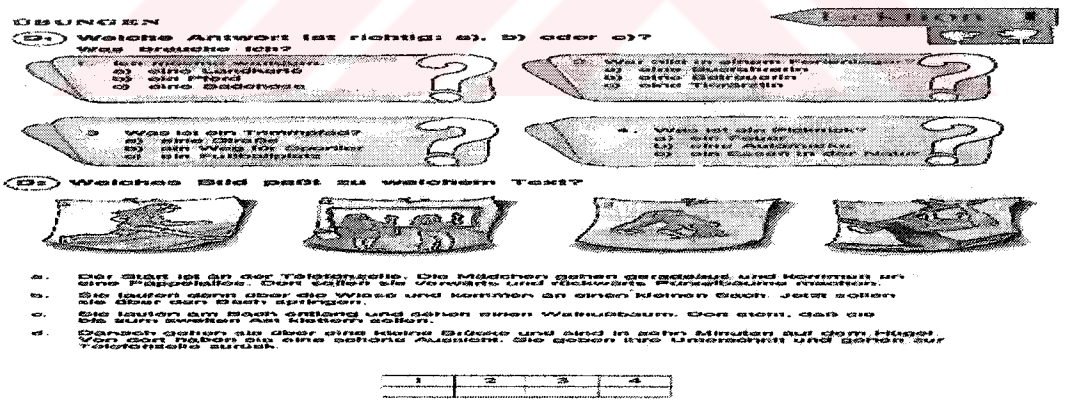


Abb. 4.8: LMU3/LB, S. 11

Für die Dialogarbeit sind in den LB sehr viele Abbilder verwendet worden, die mit den Sprechblasen dargestellt werden. Diese Abbilder stehen mit dem Kontext in Verbindung und beide unterstützen sich gegenseitig. Die visuellen Elemente sind, wie zu sehen, in den verschiedenen Unterrichtskategorien unterschiedlich verteilt worden. Solche visuellen Dialogformen sind auch für die Übungen wie folgt verwendet worden: (siehe Abb. 4.9; 4.10; 4.11; 4.12; 4.13; 4.14)

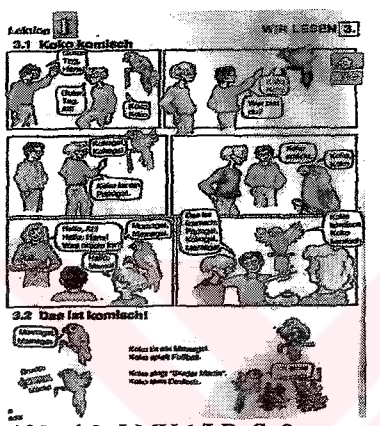


Abb. 4.9: LMU 1/LB, S. 8



Abb. 4.10: LMU 1/LB, S. 9

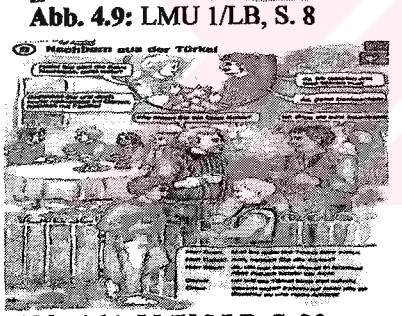


Abb. 4.11: LMU 2/LB, S. 20

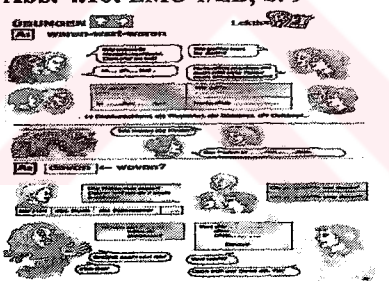


Abb. 4.12: LMU 2/LB, S. 47

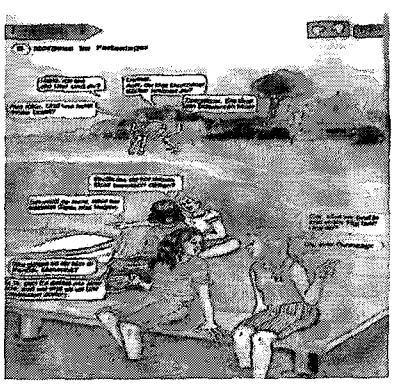


Abb. 4.13: LMU 3/LB, S. 2

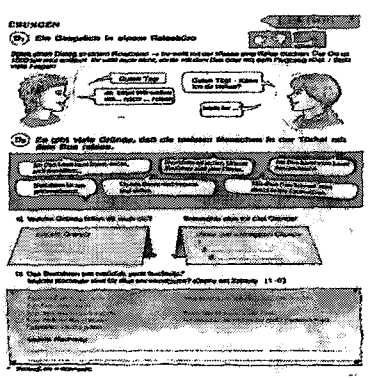


Abb. 4.14: LMU 3/LB, S. 41

Diese Abbilder sind visualisierte Dialogarbeiten, die in den LMU dargestellt sind.

Im Allgemeinen betrachtet, sind sie funktional eingerichtet worden. Aber es gibt auch einige Fotos und Abbilder bei den Dialogen, die als Platzverschwendung bewertet werden können:

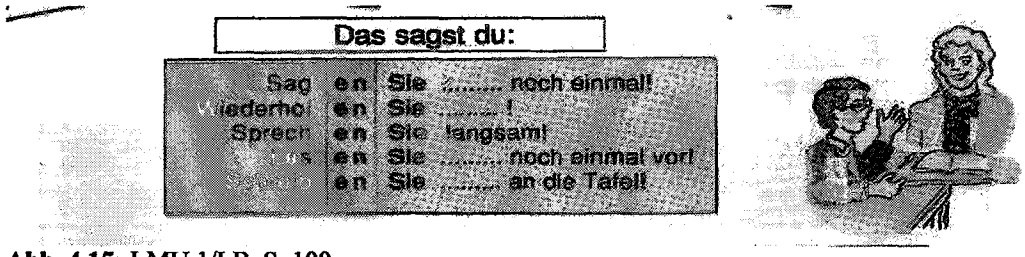


Abb. 4.15: LMU 1/LB, S. 100

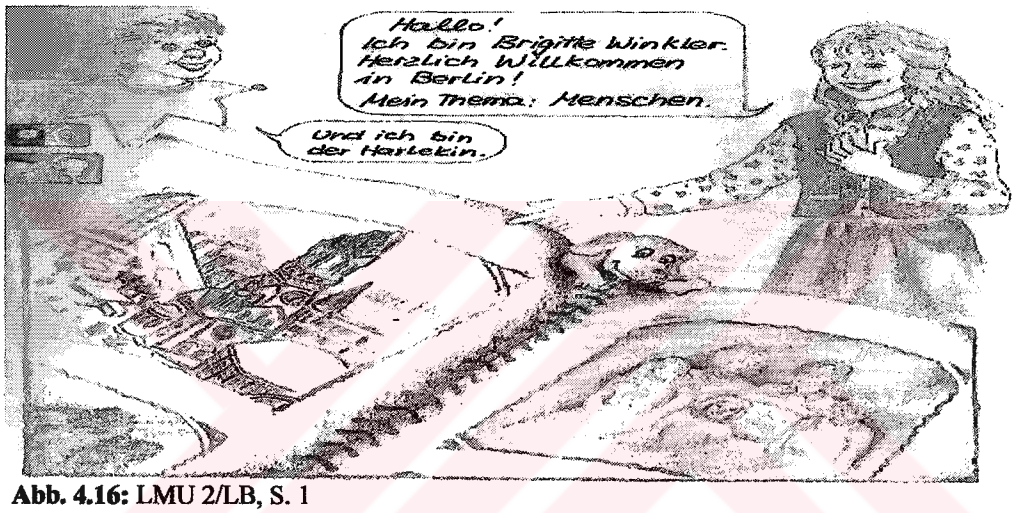


Abb. 4.16: LMU 2/LB, S. 1

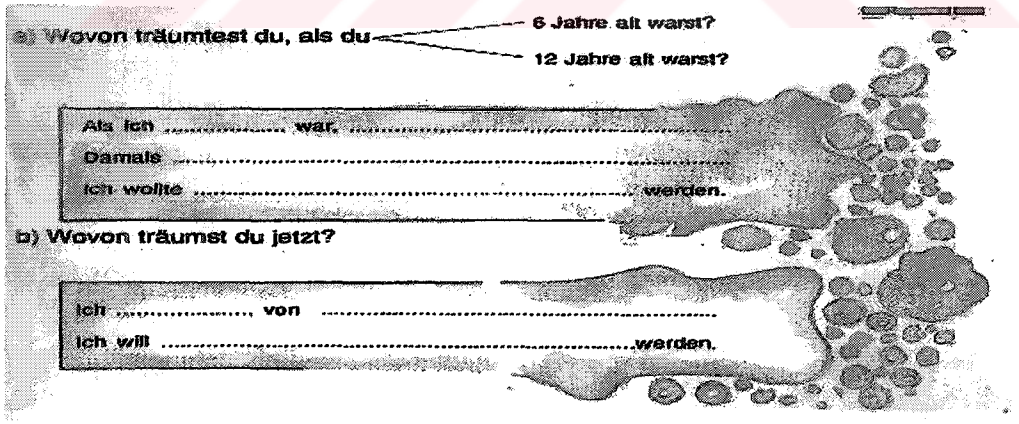


Abb. 4.17: LMU 3/LB, S. 27

Man sollte den Lernenden im FSU Kontakt, Spaß und entspannte Lernatmosphäre ermöglichen und die für den Sprechanlass zu entwickelnde Phantasie der Lernenden ansprechen. Wichtig ist bei dem Einsatz motivierender Bilder, dass sich die Lernenden spontan in die Situation hineinversetzen können. Dazu sollten keine komplizierten und

extremen Darstellungen eingebettet werden, sondern im Alltag öfters vorkommende Situationen zur Verfügung gestellt werden. In LMU 1, 2, 3 sind solche situationsbezogene Bilder vorhanden, die die Lernenden in die alltäglichen Situationen hineinversetzen:

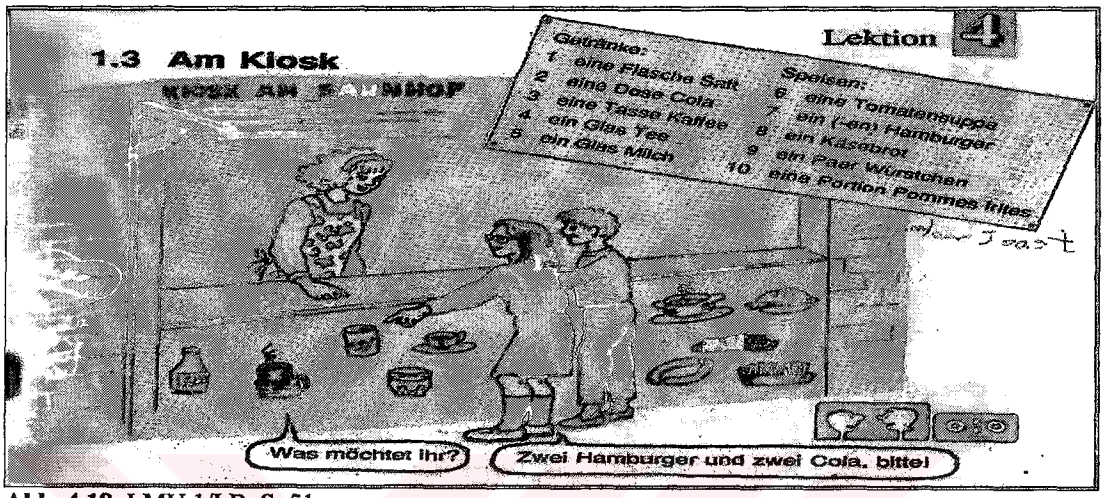


Abb. 4.18: LMU 1/LB, S. 51

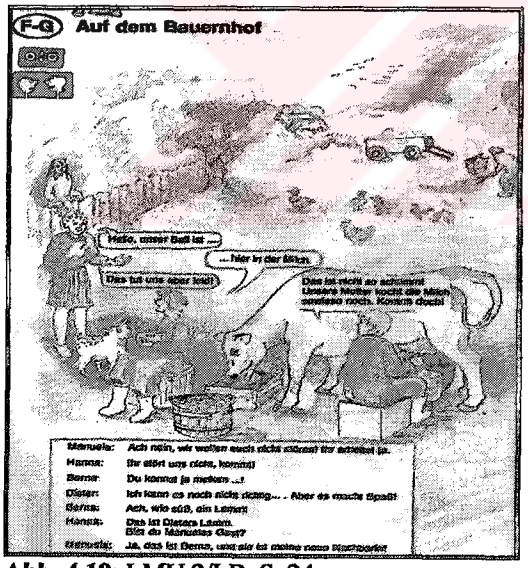


Abb. 4.19: LMU 2/LB, S. 24

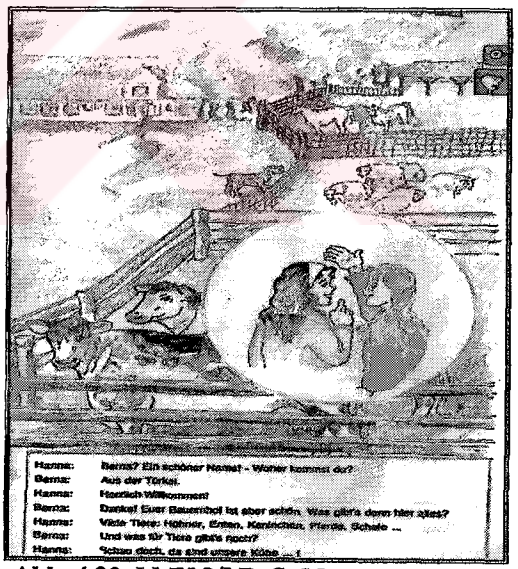


Abb. 4.20: LMU 2/LB, S. 25

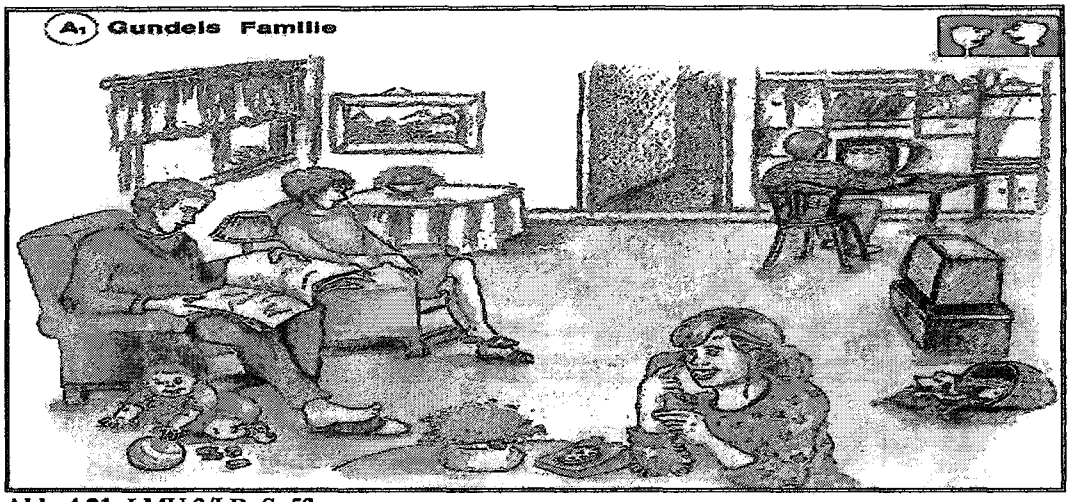


Abb. 4.21: LMU 3/LB, S. 53

Die Lernenden können sich mit dem Inhalt des Bildes in großen Maßen identifizieren und sich spontan in die Situation oder in die dargestellte Personen hineinversetzen. Aber es gibt auch Bilder, die die Identifikation mit der Situation und Person nicht ermöglichen (siehe Abb. 4.22), und nicht nur zu einer erschwerten Wahrnehmung, sondern auch zur Nichthineinversetzung in die Situation führen.

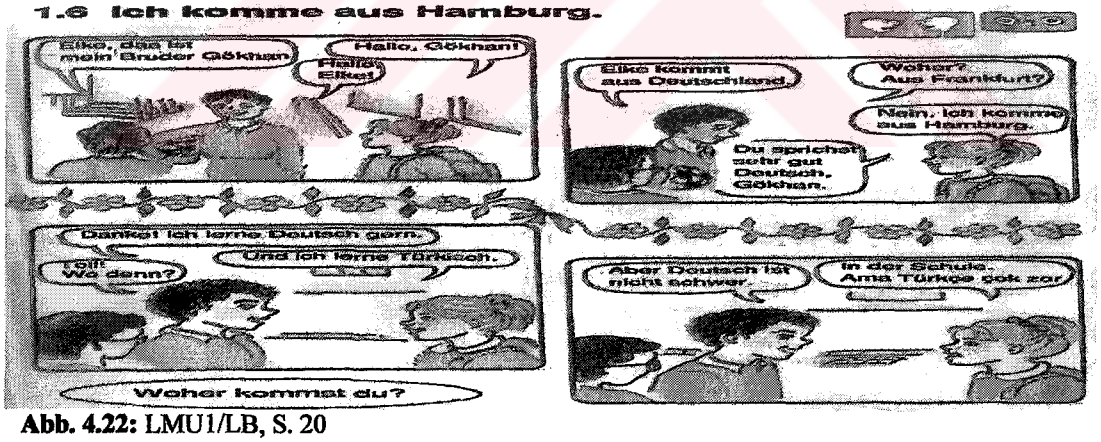


Abb. 4.22: LMU1/LB, S. 20

Die Zeichnungen in LMU 1, 2 und 3 sind meistens den Dialogen entsprechend dargestellt, die aber keine Phantasie und Aufmerksamkeit erwecken, um die Motivationskraft zu steigern, weil sie meistens nicht ansprechend genug sind (siehe Abb. 4.23) und die Handlung entweder aus Sprechblasen oder aus symbolischen Zeichnungen hervorgeht.

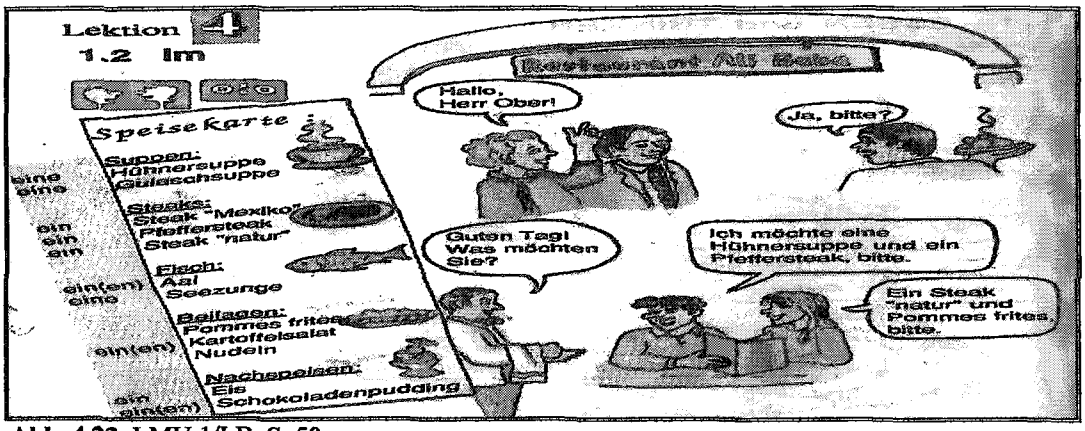


Abb. 4.23: LMU 1/LB, S. 50

Somit kann keine Wahrnehmung stattfinden, weil die Wahrnehmung durch das Bild behindert wird. Auf dem Bild sieht man eine Frau und zwei Männer, von denen der eine ein Ober ist. Man erkennt das an der Zeichnung des Tellers, der mit Speise gefüllt ist, und daran, dass die Frau ihre Hand hochhebt, um den Gastwirt zu rufen. Diese Handlung wird erst wahrgenommen, wenn man den einzelnen symbolischen Zeichnungen entnommen hat, um was es sich handelt. Die fehlenden Merkmale des Bildes bzw. der Zeichnung behindern somit die Wahrnehmung des Bildes. Der wichtigste Mangel des Bildes ist der Hintergrund. Hier fehlt der Hintergrund des Bildes, der für die Wahrnehmung des Bildes besonders relevant ist. Der Betrachter nimmt die einzelnen Merkmale des Bildes wahr und fängt somit an, die Handlung herauszustellen. Aber wenn einige Merkmale fehlen, dann reagiert der Betrachter unabhängig vom Bild. Deshalb ist es für die Motivierung der Schülers wichtig, die Illustrationen möglichst mit vielen Merkmalen zu kennzeichnen. Der Hintergrund eines Bildes ist ebenfalls wichtig, damit der Betrachter ohne an den Text gebunden zu sein, schon beim ersten Hinsehen erkennen kann, um was es sich im Bild handelt (vgl. LMU1/LB, S. 51 und 18). Bei dieser Zeichnung erkennt man sofort, um was es sich hier handelt, ohne den Text zu lesen. Auch in LMU 2 gibt es unerkennbare Zeichnungen und Illustrationen, welche die Wahrnehmung erschweren (siehe Abb. 4.24). Hier kommt es zu einem sehr schnellen Bildabbruch, der die Lernenden mangelhaft beeinflusst.

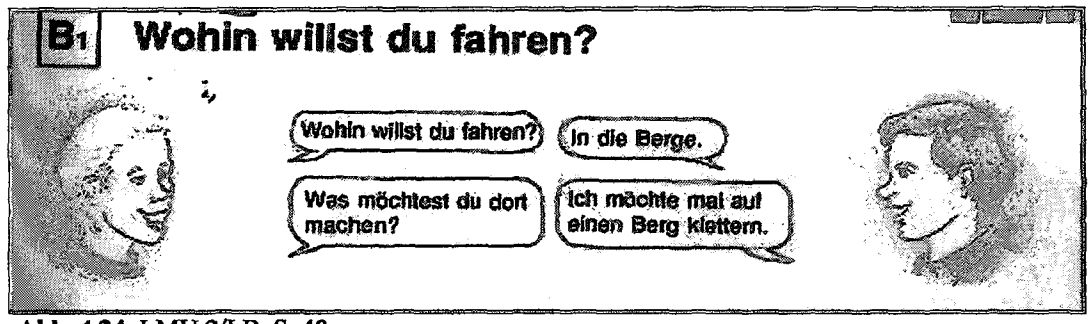


Abb. 4.24: LMU 2/LB, S. 48

Besonders auffallend ist, dass die Zeichnungen nur Personenzeichnungen sind, die keinen Hintergrund haben bzw. keine Situationen darstellen (siehe Abb. 4.25). Wenn man den Text zudecken würde, dann wäre es schwer zu erkennen, um was es sich handelt. Denn die Bilder geben uns nur Informationen über das Alter und Kleidung, das uns aber nicht weiter helfen kann, die Handlung oder die Situation zu interpretieren. Solche Bilder oder Illustrationen dienen als reine Dekoration und haben keine Funktion, besonders keine motivationale Funktionen, um den Lernenden den Fremdspracherwerb zu erleichtern.

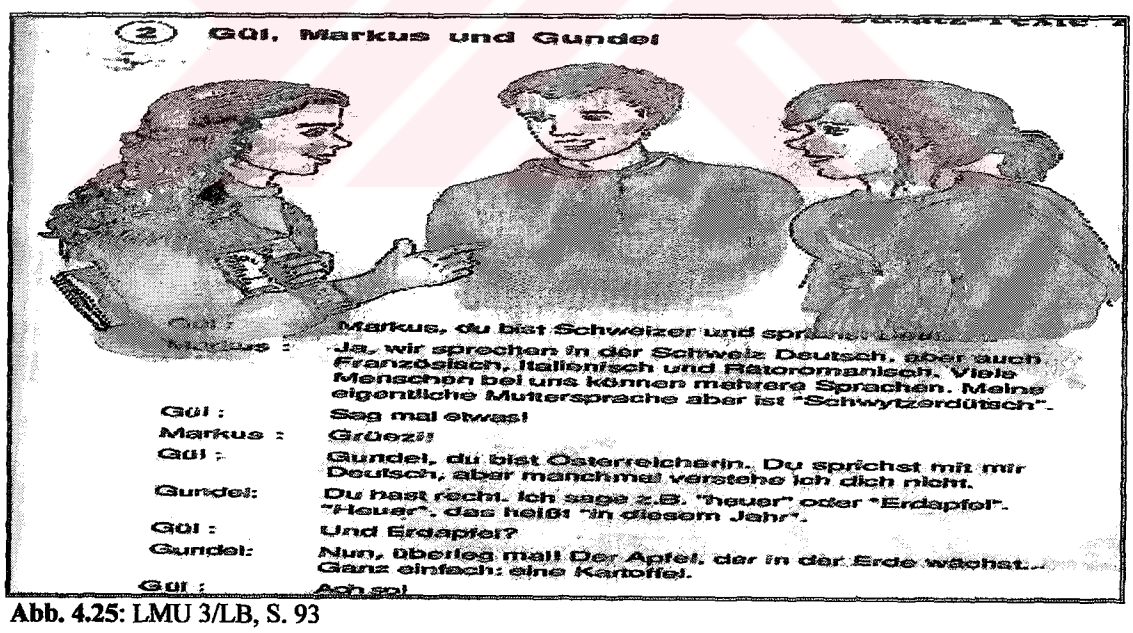


Abb. 4.25: LMU 3/LB, S. 93

Die Visualisierungskonzepte in LMU 1, 2 und 3 sind unterschiedlich zu bewerten. In LMU 1, 2 und 3 stimmen die visuellen Elemente mit der Zielgruppe überein. Die Visualisierungskonzepte in LMU 1 sind Fotos, Zeichnungen, Karikaturen, Grafiken und

Tabellen. Besonders Fotos sind in LMU 1 seltener abgebildet als in LMU 2 und 3. In LMU 1 befinden sich nur vier Seiten, auf denen Fotos abgebildet sind (vgl. LMU 1/LB, S. 18, 23, 40, 87). Aber in LMU 2 befinden sich 16 Seiten auf denen Fotos abgedruckt sind und in LMU 3 18. Dies zeigt, wie wenig Fotos in LMU 1 eingesetzt sind. Aber Fotos sind beim Fremdspracherwerb die wichtigsten visuellen Elemente. Auch die Zeichnungen sind wichtig, die entsprechend der Adressatengruppe dargestellt werden sollten, um die Motivation zu steigern. Besonders Fotos sind gut geeignet, um die Motivation und Neugier der Lernenden zu erwecken. Aber besonders das geringe Vorhandensein von Fotos ist auffallend. Die visuellen Elemente sollten Zielsprachenlandorientiert dargestellt werden, um die Neugier der Lernenden zu erwecken, damit sie auch im Unterricht aktiv und kreativ mitwirken können. Aber in den LB sieht man nur sehr wenige visuelle Phänomene aus dem Zielsprachenland. Meistens sind die visuellen Elemente auf das Herkunftsland bezogen (siehe Abb. 4.26).

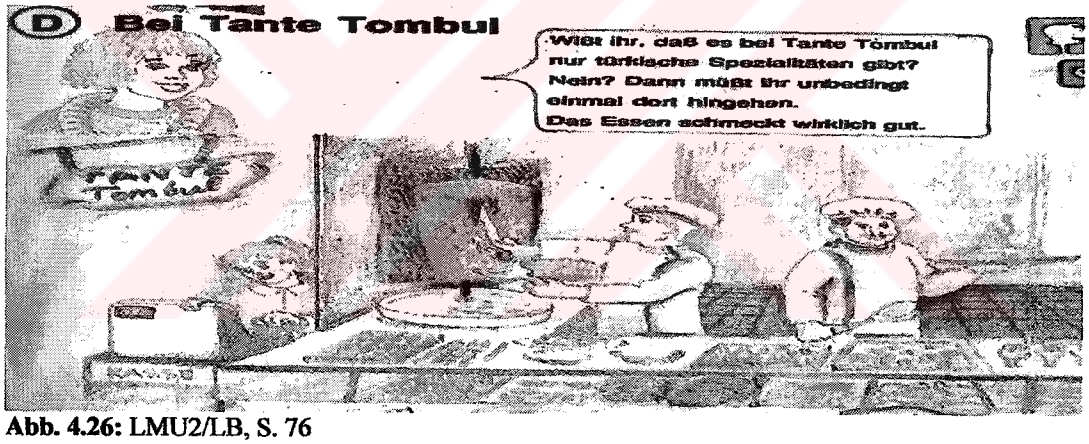


Abb. 4.26: LMU2/LB, S. 76

Eines der wichtigsten und bemerkenswerten Merkmale der drei Lehrbücher ist, dass sie sehr bunt gestaltet sind. Fast alle Seiten beinhalten Abbilder, Fotos, Zeichnungen oder Grafiken. Diese farbige Gestaltung der Lehrbücher dient nicht nur als didaktisches Mittel, sondern auch zu illustrativen Zwecken. Die Farben können in illustrativer und in didaktischer Weise im FSU eingesetzt werden. Diese Beispiele können als farbliche Hervorhebung als didaktische Mittel genannt werden (siehe Abb. 4.27). Diese Grafiken und die Tabelle zeigen die Satzglieder, den Satzbau der deutschen Grammatik. Alle Satzglieder sind mit verschiedenen Farben markiert. Die rote Farbe ist für die Personalpronomendarstellung, die blaue Farbe für das Hilfsverb „haben", grün für die

W-Fragen und gelb für das Nomen. Dies ermöglicht, eine viel schnellere Wahrnehmungsmöglichkeit für das Lernen der grammatischen Regeln.

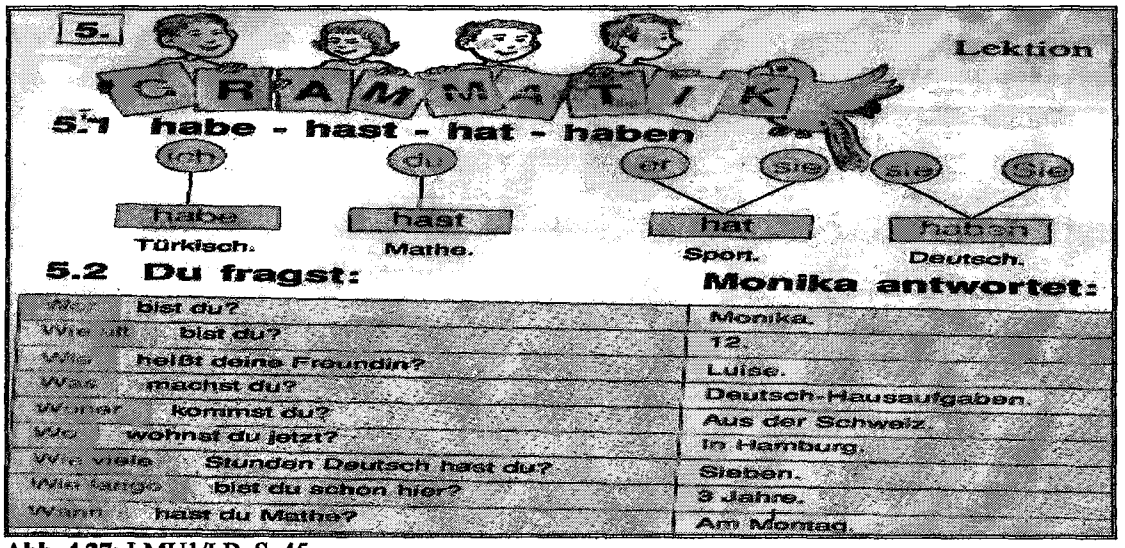


Abb. 4.27: LMU1/LB, S. 45

Für jedes Satzglied ist eine bestimmte Farbe verwendet worden. Der Gebrauch der Farben leistet eine visuelle Differenzierung zwischen den Satzgliedern, dadurch ergibt sich eine schnelle und motivierende Wahrnehmung.

In LMU 3 werden bestimmte Farben für die Grammatikvermittlung verwendet. Diese Grammatikvermittlungen werden mit farbigen Tabellen als Hintergrundmarkierungen dargestellt (siehe Abb. 4.28; 4.29).

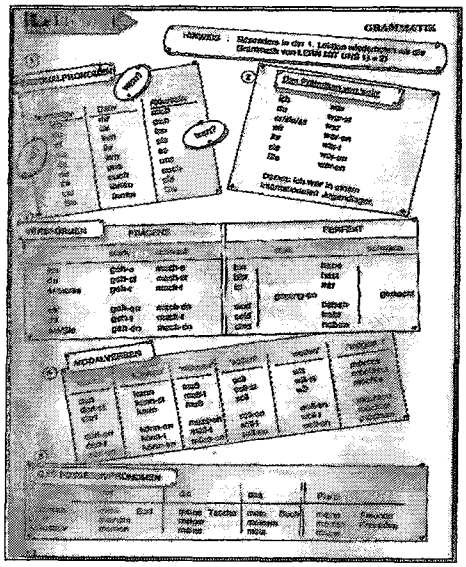


Abb. 4.28: LMU 3/LB, S. 12

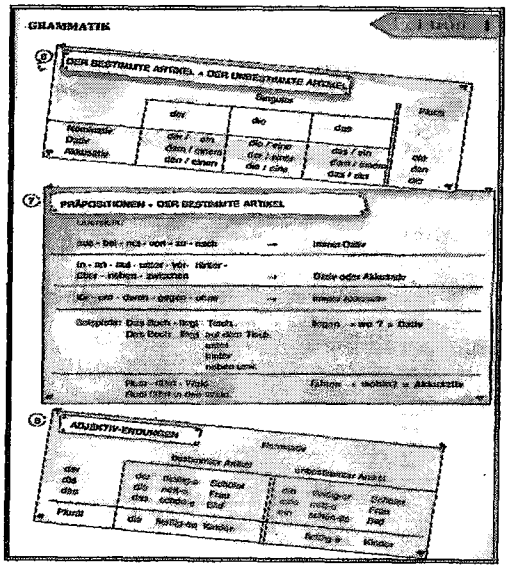


Abb. 4.29: LMU 3/LB, S. 13

Bei der Gestaltung der Lehrbücher sollten die konventionellen Farbvorstellungen der Zielgruppe berücksichtigt werden. Mit dieser Aussage wird die Einbeziehung der zu den Subjekten gehörende Farbvorstellung angesprochen. Das Vorwissen der Rezipienten muss in dem LB identisch dargestellt sein. Nur das Beispiel auf der Seite 40 könnte als irritierend gegeben werden (siehe Abb. 4.30).



Abb. 4.30: LMU3/LB, S. 40

Die Farbe der Katze ist nicht realitätstreu dargestellt, dies ist mit dem Vorwissen des Rezipienten nicht vereinbar. Die skizzenartige Zeichnung ist demotivierend gestaltet.

Die Zeichnungen sind in SAH 1 den Dialogen entsprechend angeordnet worden, die aber die Phantasie und Aufmerksamkeit der Schüler nicht erwecken, um die Motivationskraft zu steigern. Außerdem sind sie farblos gestaltet, was die Lernenden besonders im Grundschulalter mangelhaft beeinflusst. Im SAH sollte besonders auf die visuellen Elemente Acht geben werden, um die Lernenden beim selbständigen Lernen der Fremdsprache bewusst zu unterstützen. Aber ohne visuelle Unterstützung können diese SAH bei Lernenden zu einem Motivationsverlust führen, weil sie demotivierend wirken. Die SAH sollten eigentlich Zusatzmaterialien beinhalten, die das LB visuell unterstützen können, aber dies ist in LMU 1, 2 und 3 nicht der Fall. Denn die SAH sind farblos und mit sehr wenigen visuellen Komponenten gestaltet, welches die Motivation der Übungen unzureichend beeinflusst:

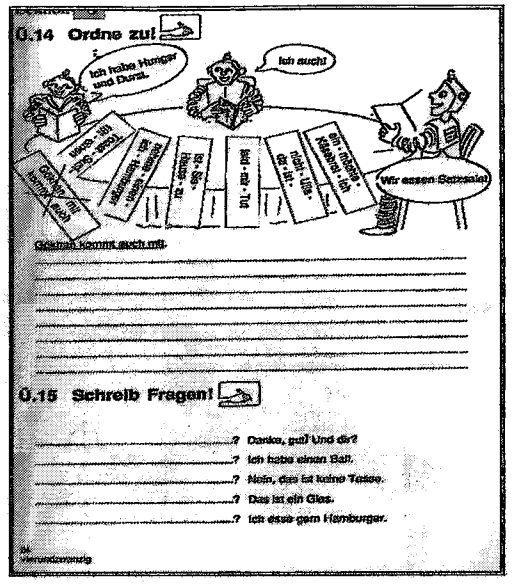


Abb. 4.31: SAH 1, S. 24

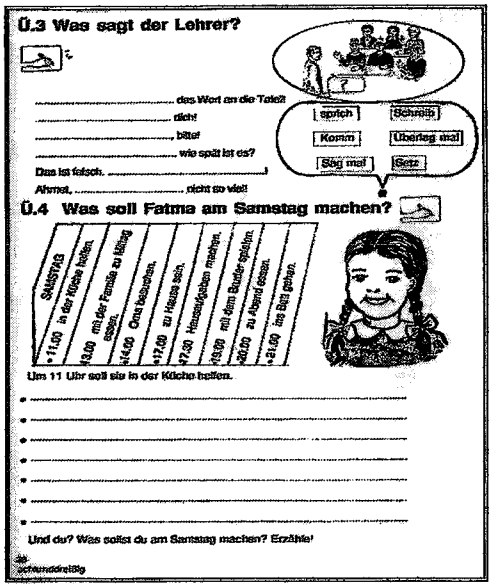


Abb. 4.32: SAH 1, S. 38

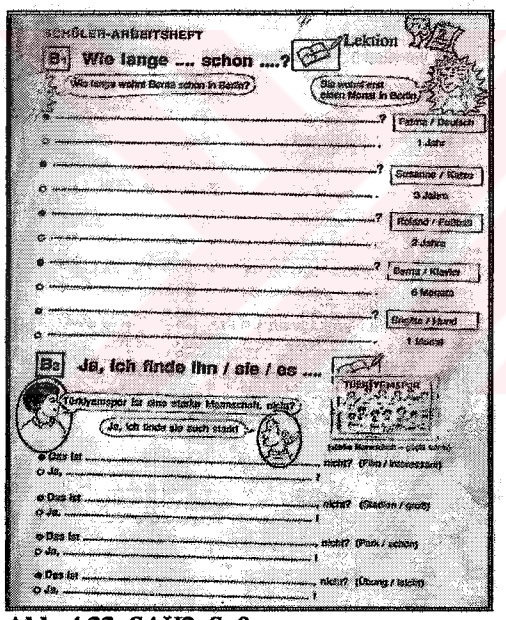


Abb. 4.33: SAH2, S. 8

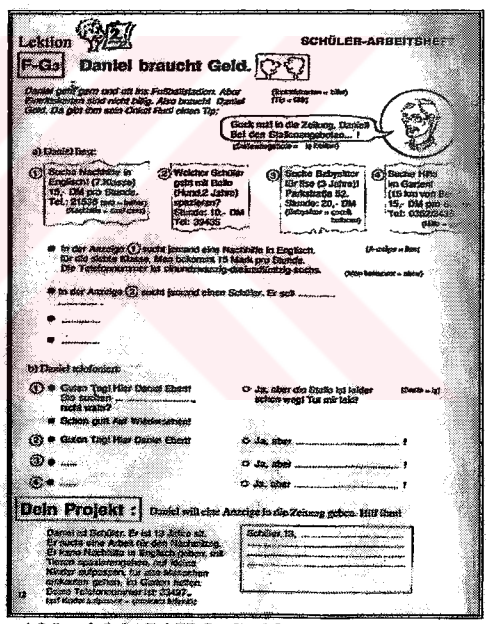
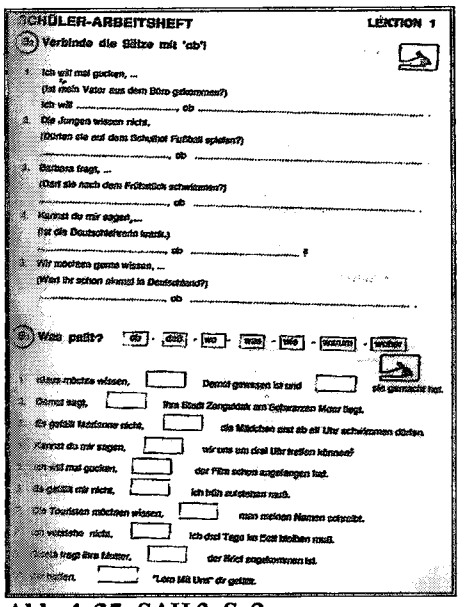


Abb. 4.34: SAH 2, S. 12


SCHÜLER-ARBEITSHEFT LEKTION 1

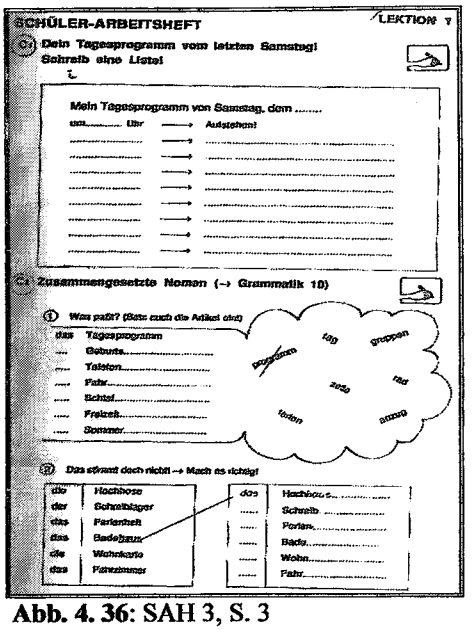
Verbinde die Sätze mit 'ob'!

1. Ich will mal gucken, ...
(Ist mein Vater aus dem Büro gekommen?)
Ich will ..... ob .....
2. Die Jungen wissen nicht,
(Dürfen sie auf dem Schulhof Fußball spielen?)
....., ob .....
3. Bettina fragt, ...
(Darf sie nach dem Frühstück schwimmen?)
....., ob .....
4. Kannst du mir sagen,...
(Ist die Deutschlehrerin krank.)
....., ob .....?
5. Wir möchten gerne wissen, ...
(Wird Ihr schon einmal in Deutschland?)
....., ob .....

Was paßt? da · dass · wo · was · wer · wohin · weiter

1. Klaus möchte wissen, ☐ Damit gewesen ist und ☐ sie gemacht hat.
2. Ekmal sagt, ☐ ihre Stadt Zonguldak am Schwarzen Meer liegt.
3. Es gefällt Matthias nicht, ☐ die Mädchen erst ab elf Uhr schwimmen dürfen.
4. Kannst du mir sagen, ☐ wir uns um drei Uhr treffen können?
5. Ich will mal gucken, ☐ der Film schon angefangen hat.
6. Es gefällt mir nicht, ☐ ich hier aufstehen muß.
7. Die Touristen möchten wissen, ☐ man meinen Namen schreibt.
8. Ich weiß nicht, ☐ ich drei Tage im Bett bleiben muß.
9. Sonja fragt ihre Mutter, ☐ der Brief angekommen ist.
10. Ich hoffe, ☐ "Leo Mit Uns" dir gefällt.

Abb. 4. 35: SAH 3, S. 2


SCHÜLER-ARBEITSHEFT LEKTION 7

Dein Tagesprogramm vom letzten Samstag!
Schreib eine Liste!

Mein Tagesprogramm von Samstag, dem .....
um ..... Uhr → Aufstehen!

Zusammengesetzte Nomen (→ Grammatik 10)

① Was paßt? (Setz auch die Artikel ein!)

das Tagesprogramm
.... Geburts...
.... Telefon...
.... Fahr...
.... Schlaf...
.... Freizeit...
.... Sommer...

② Das stimmt doch nicht! → Mach es richtig!

die	Hochhose	das	Hochhaus
der	Schreibtäger		Schreib
das	Ferienheit		Ferien
das	Badehaus		Bade
die	Wohnkarte		Wohn
das	Fahrzimmer		Fahr

Abb. 4. 36: SAH 3, S. 3

Auffallend, ist dass im SAH 3 die Übungen, die einen Schreibanlass geben sollen, fast ohne visuelle Elemente gestaltet sind. Und in SAH 1 und 2 sind die Übungen mangelhaft mit visueller Unterstützung dargestellt. Solche Übungen sollten mit sehr vielen visuellen Elementen dargestellt werden, um die Lernenden emotional anzugreifen.

4.2.1.2. Mnemotechnische Funktion der Bilder

Die Untersuchungen bestätigen die bessere Aufnahme bzw. Wahrnehmung der Informationen durch das Einbeziehen mehrerer Sinnesorgane. Die mnemotechnische Funktion konzentriert sich in erster Linie auf den Vokabelerwerb durch visuelle Mittel. In LMU 1, 2 und 3 ist der Vokabelerwerb mit visueller Unterstützung sehr begrenzt vorhanden. In LMU 1 befinden sich 7, in LMU 2- 3 und in LMU 3- 3 Seiten, in denen der Vokabelerwerb mit visuellen Mitteln präsentiert wird. Einige Beispiele für den Vokabelerwerb mit visueller Unterstützung sind folgende:

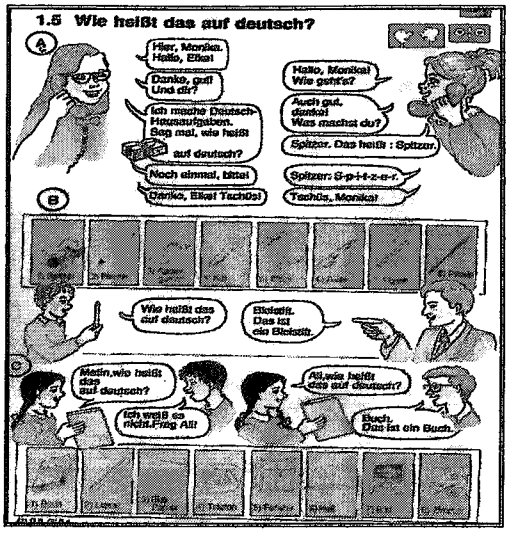


Abb. 4.37: LMU 1/LB, S. 37

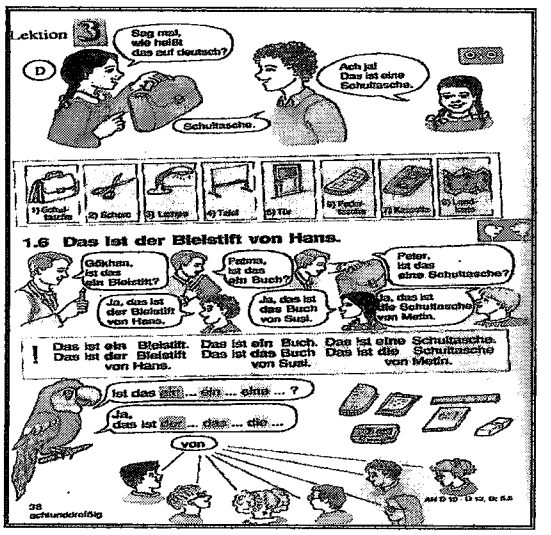


Abb. 4.38: LMU 1/LB, S. 38



Abb. 4.39: LMU 2/LB, S. 56

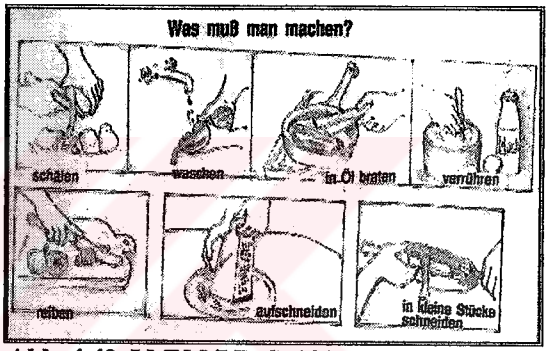


Abb. 4.40: LMU 2/LB, S. 101

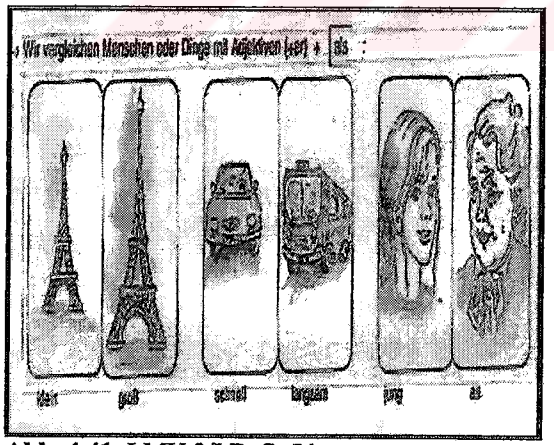


Abb. 4.41: LMU 3/LB, S. 54

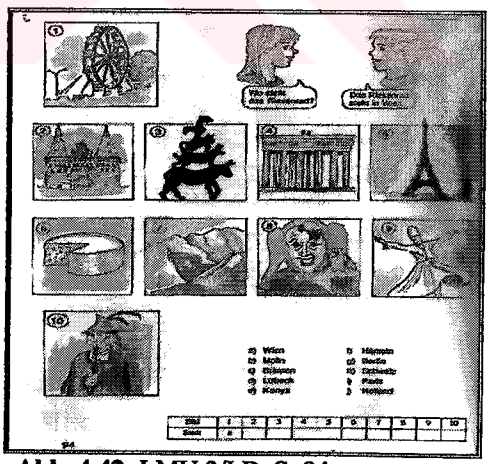


Abb. 4.42: LMU 3/LB, S. 94

Diese optischen Elemente sind zwar farbig gestaltet worden, aber die technische Qualität und der richtige Einsatz der Farben sind zu kritisieren. Denn die Farben sind in einigen Beispielen nur als Hintergrund verwendet worden und markieren bestimmte

Vokabel nicht zur Sicherung der Konzentration. Somit wird auch das Behalten nicht auf gewünschte Weise gefördert.

Die visuellen Elemente sollten auch das Behalten von Texten bzw. Kontexten erleichtern. In LMU 1, 2 und 3 befinden sich viele Themen, die in Beziehung von Bild und Text stehen. Diese visuellen Zeichnungen sind als Unterstützung der Texte gedacht:

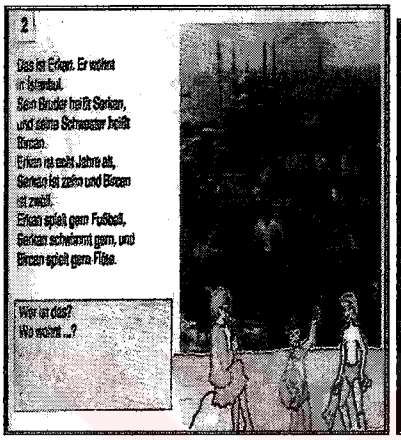


Abb. 4.43: LMU 1/LB, S. 40



Abb. 4.44: LMU 2/LB, S. 21



Abb. 4.45: LMU 3/LB, S. 51

Diese Abbilder stehen in Bild und Text Bezug. Im großen Maße sind sie mit dem Inhalt des Textes als äquivalent zu bewerten. Aber die Motivationskraft, die auch die Wahrnehmung beeinflusst, ist durch drucktechnische Mängel, mit falsch eingerichteten Bildmontagen und visuellen Kontextverbindungen erschwert worden.

Der Unterrichtsablauf kann durch Zusammenhänge zwischen den Themen besser gestaltet werden. Für einen Zusammenhang zwischen den Lektionen oder den Kontexten kann man sich der Unterstützung von visuellen Vorlagen bedienen. Für die Verwirklichung solcher Zusammenhänge konnte man Bilder, Zeichnungen oder Symbole benutzen. Besonders bei unverständlichen Texten, Themen oder bei ungewöhnlichen Handlungen kann die Visualisierung beim Behalten und Verstehen von Kontexten hilfreich sein (vgl. Scherling/ Schuckall 1992, S. 17).

In LMU 1 und 2 sind verschiedene symbolische Zeichnungen verwendet worden, die den gesamten Unterrichtsablauf mit Erläuterungen und Beifügungen begleitet und einen

Beitrag zur Motivationssteigerung leisten. In LMU 1 ist ein Papagei namens *Koko* vorhanden, der das gesamte LB begleitet und gleichzeitig die Lektionen verbindet. Er wird am Anfang des LB vorgestellt (siehe Abb.4.46).

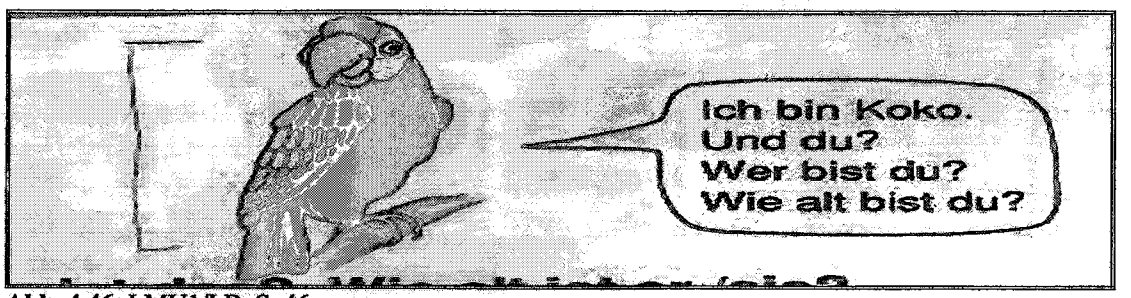


Abb. 4.46: LMU1/LB, S. 46

Auf ihn wird in verschiedenen Kapiteln bei Übungen, Grammatikvermittlungen, Bildgeschichten und Dialogarbeiten zurückgegriffen (siehe Abb.4.47).

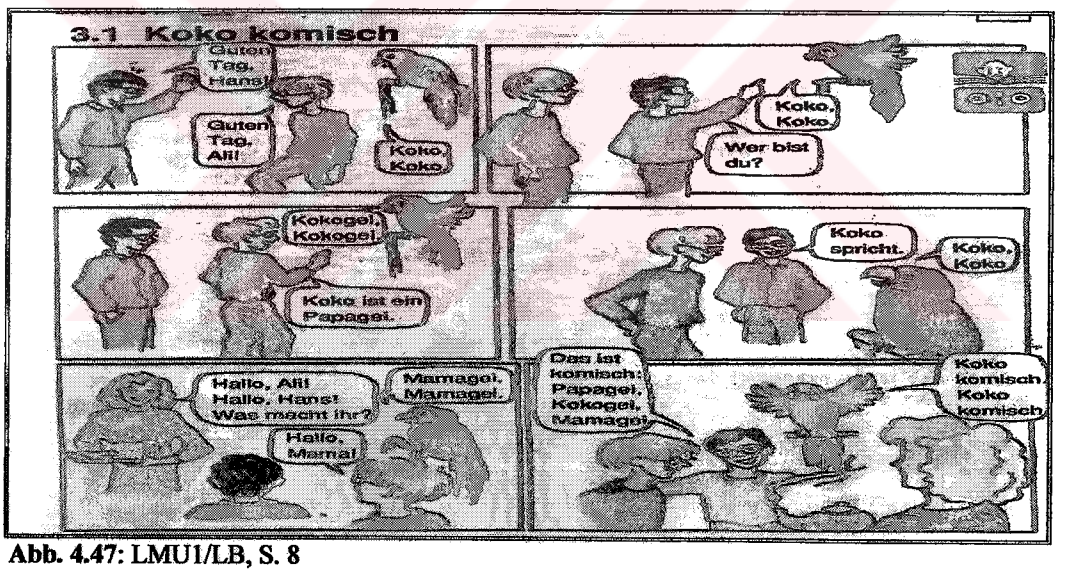


Abb. 4.47: LMU1/LB, S. 8



Abb. 4.48: LMU1/LB, S. 14

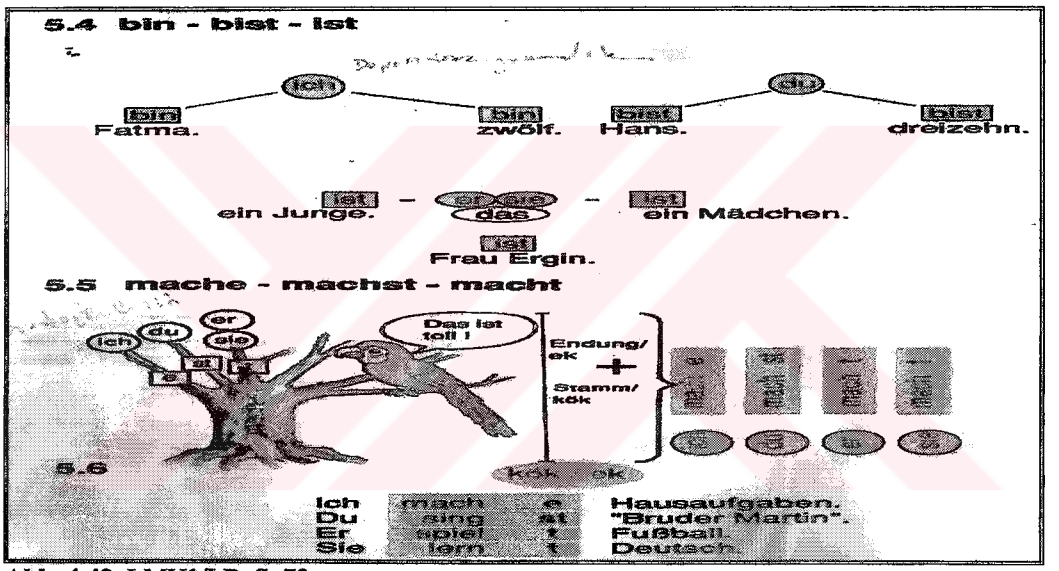


Abb. 4.49: LMU1/LB, S. 73

Das gleiche Verfahren, dass der Papagei KOKO leistet, wird in LMU 2 durch verschiedene und mehrere Symbolfiguren erreicht. Diese Figuren, die am Anfang jeder Lektion vorgestellt und in den Seiten zur Grammatikvermittlung zu dekorativen aber gleichzeitig zu motivierenden Zwecken einbezogen werden, sind in jeder Lektion unterschiedlich (siehe Tabelle. 4. 1.).

Lektion	Symbolfigur	Abbild - Seiten
1	Harlekin 	S. 1
2	Hacivat – Karagöz 	S. 19
3	Till Eulenspiegel 	S. 37
4	Keloğlan 	S. 55
5	Tante Tombul 	S. 73
6	(Alle Zusammen)	S. 102-103

Tabelle. 4.1.

Die visuellen Elemente, die dem Alltag entnommen und den Lernenden vertraut sind, haben die Eigenschaft bei den Schülern Parallelitäten zu bilden und dementsprechend Assoziationen hervorzurufen (siehe Abb. 4.50; 4.51; 4.52).

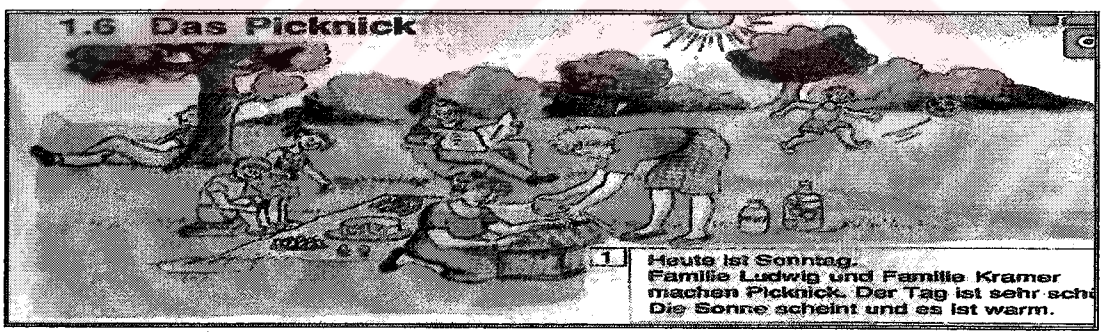


Abb. 4.50: LMU1/LB, S. 54

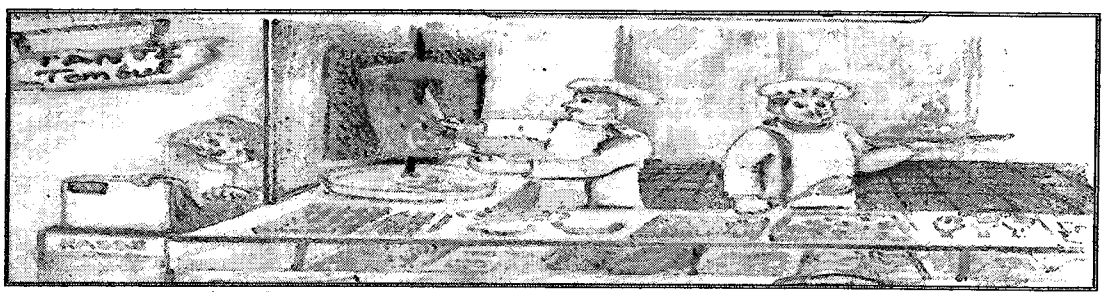


Abb. 4.51: LMU2/LB, S. 76

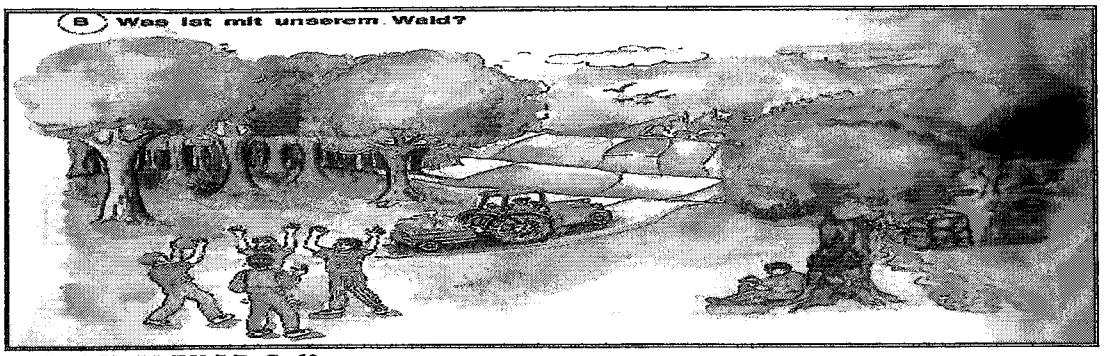


Abb. 4.52: LMU3/LB, S. 60

In SAH ist die mnemotechnische Funktion bei der Wortschatzpräsentation eingesetzt. Die Wortschatzarbeit wird mit einigen Rätseln und Spielen aufgelockert, die aber mit sehr geringfügiger visueller Unterstützung gestaltet ist (vgl. SAH 1, S. 16, 17). Aber weil es farblos und unübersichtlich dargestellt ist, werden die Gegenstände belastend wahrgenommen. Diese Wahrnehmung veranlasst den vorausgesetzten Erfolg des Sprechens und Schreibens nicht.

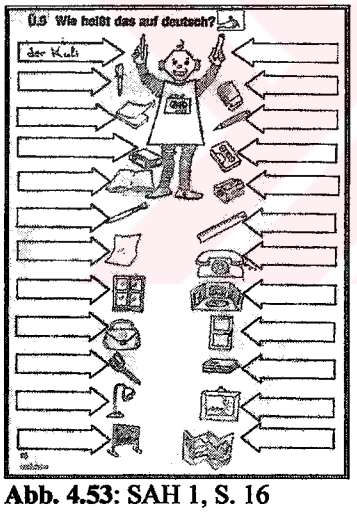


Abb. 4.53: SAH 1, S. 16

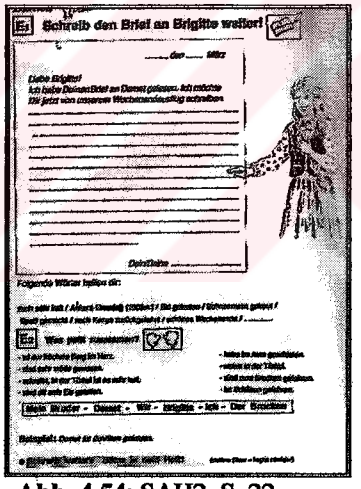


Abb. 4.54: SAH2, S. 22

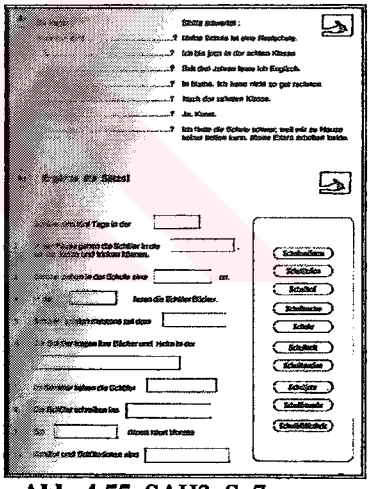


Abb. 4.55: SAH3, S. 7

Besonders auffallend ist, dass in SAH 3 die Aufgaben mangelhaft visuell unterstützt sind (siehe Abb. 4.55). Und die visuell dargestellten Aufgaben sind schwarz-weiß und unauffallend präsentiert (siehe Abb. 4.53; 4.54). Im SAH sind die visuellen Konzepte als mangelhaft zu bewerten.

4.2.1.3. Sprachkompetenz fördernde Funktion der Bilder

Die Sprachkompetenz fördernde Funktionen der visuellen Elemente in den Lehrwerken haben eine relevante Rolle. Die Auswahl von Bildern sollte sich unter anderem für die freie Sprachproduktion ergiebig richten, wenn man bedeutungsoffene Bilder für den FSU verwendet. Dies fordert die Lernenden zum Sprechen und Schreiben an. In diesem Kapitel werden Sprechen- und Schreibenfördernde visuelle Elemente in LMU 1, 2 und 3 analysiert.

4.2.1.3.1. Bilder als Sprechanlass

Bilder sind wichtige visuelle Mittel, die den Lernenden zum Sprechen auffordern können. Sie können bei den Schülern wichtige Assoziationen auslösen, die zum Anlass für eine sprachliche Äußerung werden können. Da die sprachliche Äußerung einer der wichtigsten Ziele des Sprachunterrichts ist, können die visuellen Grundlagen im Rahmen des FSU als unentbehrlich anerkannt werden. Aber dabei ist zu berücksichtigen, ob die Bilder oder die Zeichnungen diesen Effekt bei dem Lernenden auslösen.

LMU 1, 2 und 3 sind kommunikativ ausgerichtete DaF-Lehrwerke und sind reichlich mit visuellen Elementen ausgestattet. Es ist aber wichtig, dass man die Illustrationen bzw. die Bilder richtig auswählt, um einen kommunikativ ausgerichteten Sprachunterricht zu gestalten. Im Vergleich zu didaktischen Bildern haben authentische Bilder Vorteile, denn sie bieten Anlass über aktuelle Themen zu diskutieren und motivieren den Lernenden zum Sprechen. Hier gibt es keine falschen und richtigen Antworten, sondern sie sollen spontan beantwortet werden. Somit kann jeder Lerner sein persönliches Verständnis bzw. seinen Eindruck zum Ausdruck bringen.

In LMU 1, 2, 3 sind die authentischen Bilder als mangelhaft zu bewerten. Zu den authentischen Bilder in LMU 1 zählen: türkische und deutsche Nationalflagge, Europa-Karte, Briefumschläge aus Deutschland, Fotos aus München, Kayseri, Berlin, Ankara, Hamburg, Köln, Istanbul, Türkei- und Deutschlandlandkarten, Fotos vom nationalen

Kinderfest am 23.April und ein Schülerzeugnis aus einer Realschule in Berlin. All diese Abbilder bieten sehr geringe Sprechanlässe, denn sehr wenige davon sind zielsprachenlandorientiert und die Neugier der Lernenden auf das Zielsprachenland wird somit nicht erweckt und sie werden nicht zum Sprechen aufgefordert.

In LMU 1, 2 und 3 sind einige Bildarten zu sehen, die in verschiedener Hinsicht zum Sprechen auffordern können, z.B. das mischformartige Abbild stellt drei sich unterhaltende Personen dar, die sich in Berlin befinden (siehe Abb. 4.56). Die unter dem Bild platzierten Sprechblasen können den Lernenden wegen ihrer Identifizierbarkeit zum sprechen auffordern. Die Reihenfolge der Sprechblasen ist zwar irritierend, aber trotzdem sind sie inhaltlich allgemein anerkannte und allgemein gültige Äußerungsformen, die Assoziationen erwecken können. Damit könnten die SchülerInnen ihre eigenen Gedanken, hinsichtlich der in den Sprechblasen geschilderten Aufforderungen, äußern.



Abb. 4.56: LMU 2/LB, S. 3

Auch im LMU 1 sind visuelle Bestandteile vorhanden, die einen Sprechanlass bieten können. Solche Bilder fördern die SchülerInnen zum spontanen Sprechen auf (siehe Abb. 4.57).

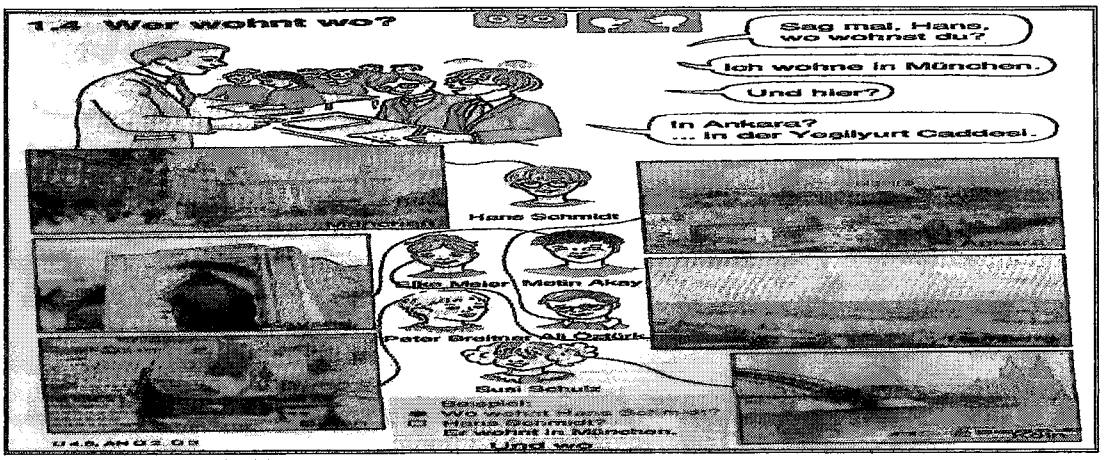


Abb. 4.57: LMU 1, S. 18

Diese Seite bearbeitet das Thema „Wohnen". Am Anfang wird als Beispiel dargestellt, wie man sich dialogartig über seine Wohnungsstädte äußern kann. Und darunter befinden sich Bilder und mit ihnen durch Striche verbundene Personenzeichnungen. Von den Schülern wird verlangt zu äußern, wo diese Personen wohnen. Deshalb könnten diese Bilder und Zeichnungen als Förderung der Sprechabsicht positiv bewertet werden. Aber die Zeichnung in LMU 3 stellt einen geschlossenen Dialog zwischen zwei Personen dar, die den Lernenden keine Möglichkeit zum Phantasieren bietet (siehe Abb. 4.58).



Abb. 4.58: LMU 3/LB, S. 1

Wichtig für die freie Äußerung ist, dass das Bild nicht nur illustriert ist, sondern mit seinen Informationen über den Text hinausgeht. Dann wird es auch möglich, von den Lernenden andere Dialoge verfassen zu lassen. Dabei ist es wichtig, den Lernenden einen kreativen Spielraum zu lassen. In LMU 1 werden zwar viele Dialogformen angeboten, aber wegen ihrer limitierten Eigenschaften sind sie als nachteilhaft zu bewerten. Denn erstens sind sie visuell zu primitiv; und zweitens sind sie streng

themengebunden, was nicht zu weiteren Assoziationen führt (vgl. LMU 1/LB, S. 9, 11, 22; LMU 2/LB, S. 11, 29). Auch in LMU 2 sind solche Dialogformen vorhanden, die gleichermaßen zu kritisieren sind (vgl. LMU 2/LB, S. 11, 29). In LMU 3 werden die Grundprinzipien für eine Diskussion bzw. für einen Dialog mit visuellen Mitteln unterstützend aufgeführt. Mit Tabellen und Zeichnungen wird das Thema „Verkehrsmittel" optisch hervorgehoben und somit wird eine motivierende Atmosphäre erzeugt (siehe Abb. 4.59).

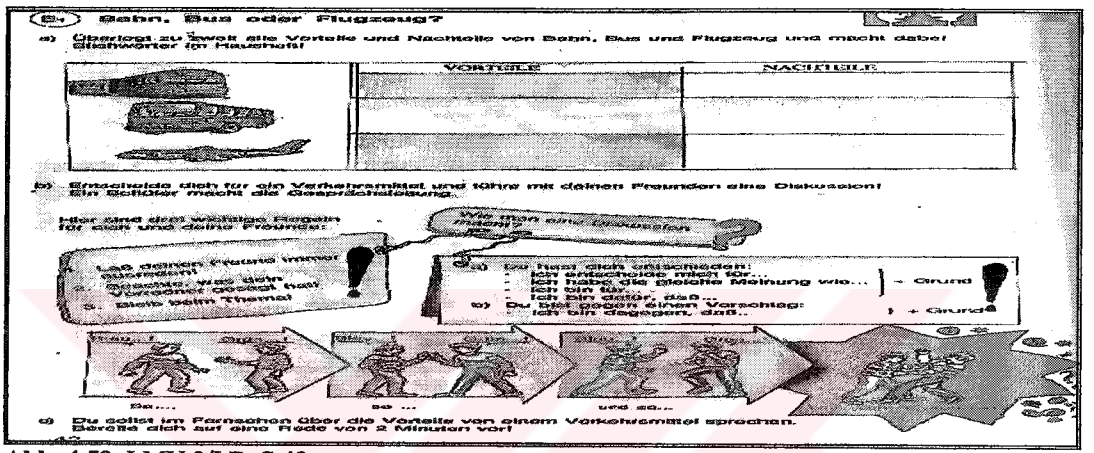


Abb. 4.59: LMU 3/LB, S.42

Mit dem Themenvorschlag wird eine Diskussion zur Einleitung geführt. Danach werden die Prinzipien geschildert. Mit visuellen Zeichnungen wird eine erfolglose Diskussion humorvoll dargestellt. Eines der Verfahren, das den Lernenden zum Sprechen bringt, ist die Arbeit mit teilweise verdeckten Bildern. Dies kann aber nur unter der Steuerung des Lehrers zu einer erfolgreichen Sprachäußerung führen. In LMU 3 sind, wenn auch in geringer Anzahl, Bilder und Zeichnungen vorhanden, die Gelegenheit zur Arbeit mit dieser Methode geben (vgl. LMU 3, S. 66). Da der Lehrer beim selbstständigen Übungsprozess nicht anwesend sein kann, sollten in einem LB visuelle Elemente vorhanden sein, die den gleichen Effekt selbstständig erzeugen.

Unter den Lehrwerken LMU 1, 2 und 3 befindet sich nur in LMU 3 ein einziges Bild, das als offenes Bild bewertet werden kann, wodurch ein Sprechanlass herbeigeführt wird (siehe Abb. 4. 60). Solche Bilder, die als offene Bilder bewertet werden können, fordern die Lernenden zum Sprechen auf.

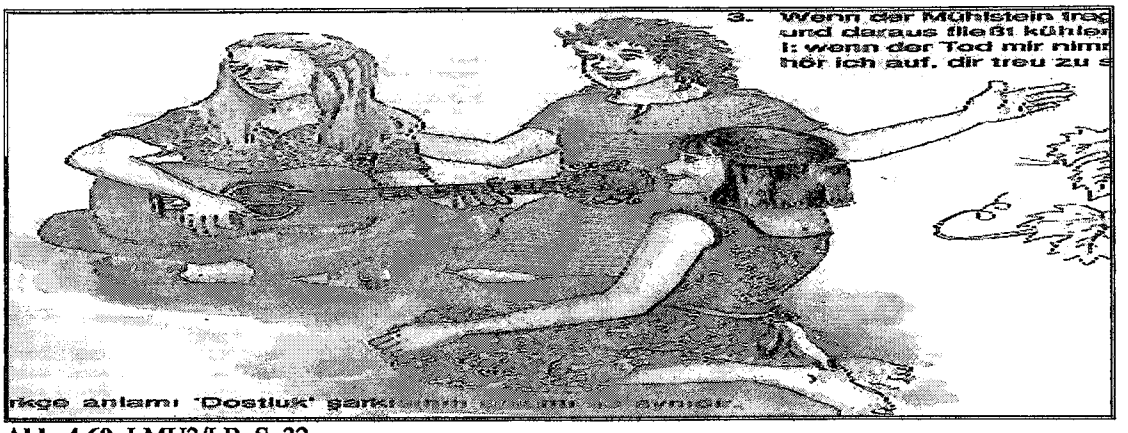


Abb. 4.60: LMU3/LB, S. 32

Die auf dieser Zeichnung erkennbaren Jugendlichen üben eine musikalische Aktivität aus. Aber alle schauen in die gleiche Richtung. Was sie sehen, ist unerkennbar. Die Schüler könnten dazu aufgefordert werden, ihre Eindrücke und Vermutungen über das Objekt in der unerkennbaren Blickrichtung zu äußern. Die wichtigsten Faktoren der visuellen Elemente, hinsichtlich ihrer Funktion als Sprechanlass sind, dass sie offen, aktuell, authentisch und detailliert gestaltet sind.

Die Zeichnungen und visuellen Elemente in LMU 1, 2, 3 sind mit zahlreichen verschiedenen Mitteln ausgestattet (siehe Abb. 4.61; 4.62; 4.63). Jedes Element könnte als ein eigenständiges Thema dargestellt werden. Diese vielfältige Themenauswahl kann bei den SchülerInnen Aufregung und Interesse erwecken, welcher zum Kommunizieren führt.

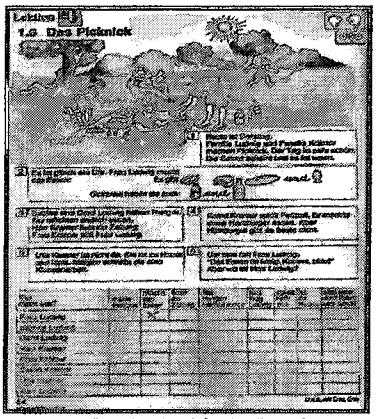


Abb. 4.61: LMU1/LB, S. 54

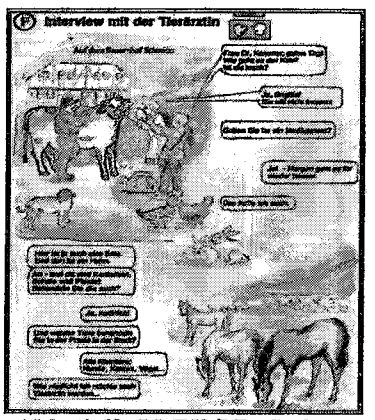


Abb. 4.62: LMU2/LB, S. 6

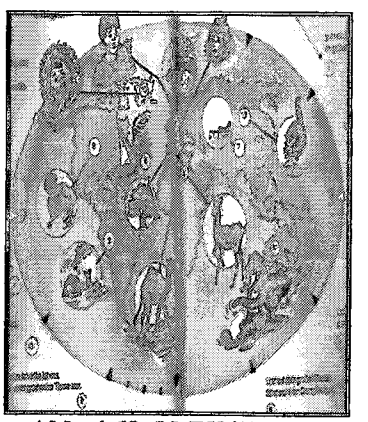


Abb. 4.63: LMU3/LB, S. 96-97

Aber in LMU 1, 2 und 3 sind vielmehr Zeichnungen vorhanden, die keinen Hintergrund und keine Details zum Sprechanlass beinhalten (vgl. LMU1/LB, S. 4; LMU 2/LB, S. 41; LMU 3/LB, S. 93). Dieses sind nur einige Beispiele, die kritisiert werden sollten. Denn manche Bildgeschichten haben keinen Hintergrund, die auch zum Sprechen führen könnte, weil im Hintergrund eines Bildes sehr viele Merkmale vorliegen, die die Lernenden zum Sprechen veranlassen können. Deshalb fördern sie einen sehr geringen Sprechanlass an (siehe Abb. 4.64). Manche Bildgeschichten, die viel mehr das Sprechen fördern, sind folgende:

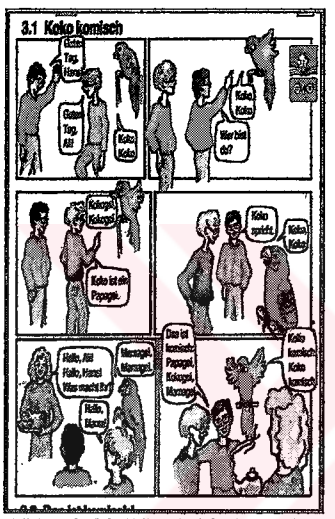


Abb. 4.64: LMU 1/LB, S. 8

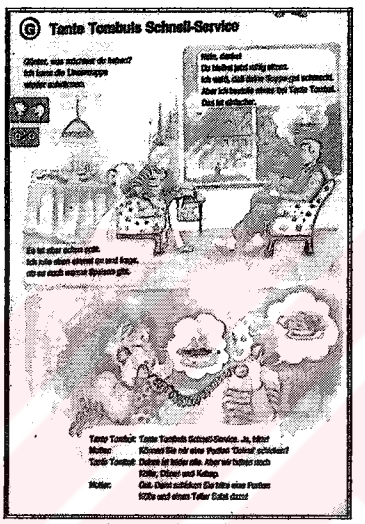
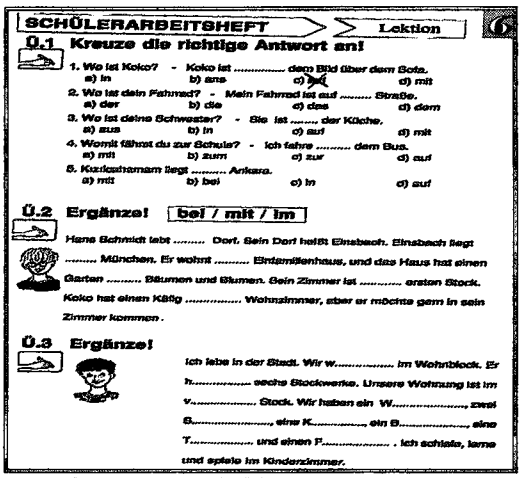


Abb. 4.65: LMU 2/LB, S. 79



Abb. 4.66: LMU 3/SAH, S. 51

In SAH sind die visuell unterstützten Übungen mangelhaft zu bewerten, zwar gibt es einige Zeichnungen die visuell dargestellt sind, aber diese fördern den Sprechanlass nicht spontan und aktiv an. Deshalb können die Schüler die Übungen nicht zu Hause als Hausaufgabe alleine lösen, sie bedürfen immer einer Lehrkraft. Einige visuelle Zeichnungen sind nur in dekorativer Funktion eingesetzt worden, und können nicht als didaktisches Phänomen nützlich werden. Solche Illustrationen, wie die folgenden, werden als Platzverschwendung angesehen:


SCHÜLERARBEITSHEFT Lektion 6

Ü.1 Kreuze die richtige Antwort an!

1. Wo ist Koko? - Koko ist ..... dem Bild über dem Sofa.
a) in b) ans c) [X] d) mit
2. Wo ist dein Fahrrad? - Mein Fahrrad ist auf ..... Straße.
a) der b) die c) das d) dem
3. Wo ist deine Schwester? - Sie ist ..... der Küche.
a) aus b) in c) auf d) mit
4. Womit fährst du zur Schule? - Ich fahre ..... dem Bus.
a) mit b) zum c) zur d) auf
5. Kanlashamam liegt ..... Ankara.
a) mit b) bei c) in d) auf

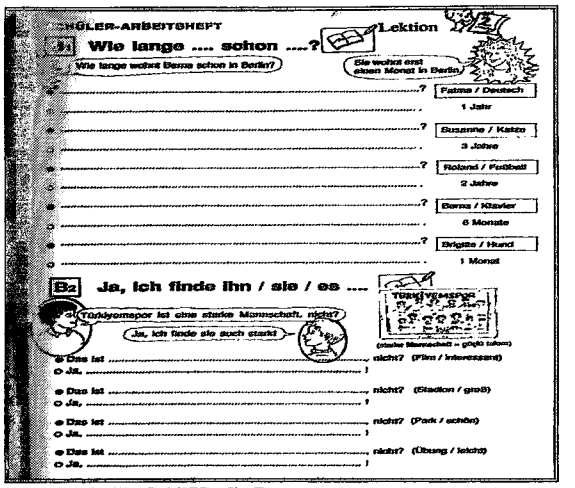
Ü.2 Ergänze! bei / mit / im

Hans Schmidt lebt ..... Dorf. Sein Dorf heißt Elmsbach. Elmsbach liegt ..... München. Er wohnt ..... Einfamilienhaus, und das Haus hat einen Garten ..... Bäumen und Blumen. Sein Zimmer ist ..... ersten Stock. Koko hat einen Käfig ..... Wohnzimmer, aber er möchte gern in sein Zimmer kommen.

Ü.3 Ergänze!

Ich lebe in der Stadt. Wir w..... im Wohnblock. Er h..... sechs Stockwerke. Unsere Wohnung ist im v..... Stock. Wir haben ein W....., zwei S....., eine K....., ein B..... eine T..... und einen P..... . Ich schlafe, lerne und spiele im Kinderzimmer.

Abb. 4.67: SAH 1, S. 31


SCHÜLER-ARBEITSHEFT Lektion

Wie lange .... sohen ....?

Wie lange wohnt Berna schon in Berlin?

Sie wohnt erst einen Monat in Berlin.

Fatma / Deutsch — 1 Jahr
Susanne / Katze — 3 Jahre
Roland / Fußball — 2 Jahre
Berna / Klavier — 6 Monate
Brigitte / Hund — 1 Monat

Ja, ich finde ihn / sie / es ....

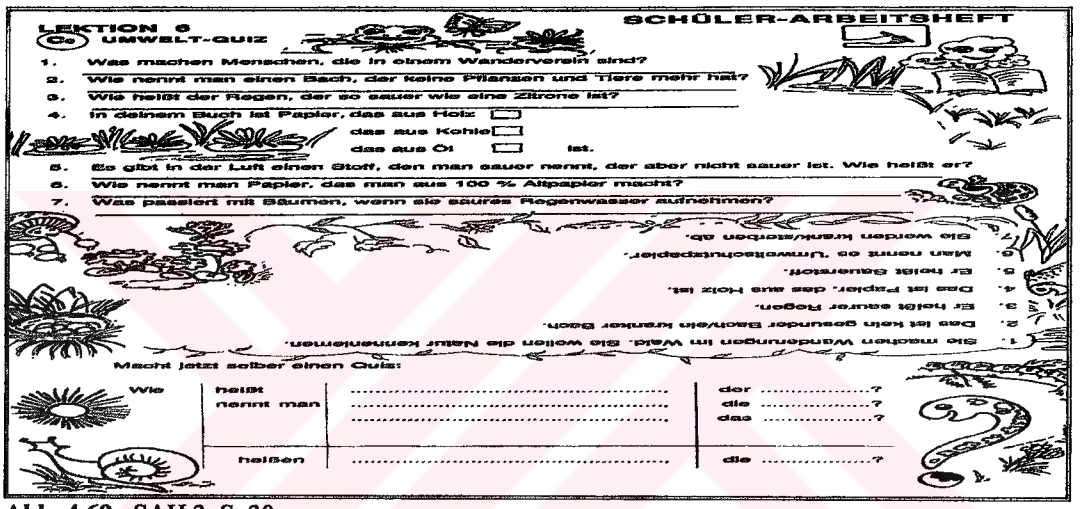
Tühlyomepor ist eine starke Mannschaft, nicht?

Ja, ich finde sie auch stark!

(starke Mannschaft → gibt's hier)

Das ist ..... nicht? (Film / interessant)
Ja, ...!
Das ist ..... nicht? (Stadion / groß)
Ja, ...!
Das ist ..... nicht? (Park / schön)
Ja, ...!
Das ist ..... nicht? (Übung / leicht)
Ja, ...!

Abb. 4.68: SAH2, S. 7


LEKTION 6 SCHÜLER-ARBEITSHEFT

UMWELT-QUIZ

1. Was machen Menschen, die in einem Wanderverein sind?
2. Wie nennt man einen Bach, der keine Pflanzen und Tiere mehr hat?
3. Wie heißt der Regen, der so sauer wie eine Zitrone ist?
4. In deinem Buch ist Papier, das aus Holz ☐ das aus Kohle ☐ das aus Öl ☐ ist.
5. Es gibt in der Luft einen Stoff, den man sauer nennt, der aber nicht sauer ist. Wie heißt er?
6. Wie nennt man Papier, das man aus 100 % Altpapier macht?
7. Was passiert mit Bäumen, wenn sie saures Regenwasser aufnehmen?

Macht jetzt selber einen Quiz:

Wie	heißt / nennt man	.....	der / die / das .....?
	heißen	.....	die .....?

Abb. 4.69: SAH 3, S. 30

Solche Aufgaben die in SAH dargestellt sind, sollten mehr Raum für die freie mündliche Äußerung darbieten, um einen aktiven und kreativen Sprechanlass zu fördern.

4.2.1.3.2. Bilder als Schreibanlass

Bilder, die als Schreibanlass dienen, sind in den analysierten Lehrwerken als Aufgabestellungen und Übungen vorhanden. In LMU 1, 2 und 3 sind visuell unterstützten Dialoge, Übungen, Rätseln und Lückentexte vorhanden, die zum Schreiben führen können, denn wenn die Bilder freien Raum für eine Bildbeschreibung oder eine Interpretation eines Bildes geben, so gelingt es den Lernenden, auch die

Sprache nicht nur mündlich zu äußern, sondern auch schriftlich. Die visuell dargestellten Dialogstrukturen werden in LMU 1, 2 und 3 in der Schreibanlassfördernden Funktion eingesetzt. Dafür sind Zeichnungen mit Sprechblasen verwendet worden. Aber nicht all diese Zeichnungen erfüllen ihren Zweck. Die Lehrwerke enthalten visuell unterstützte Dialogformen als Übungen, die über eine Dialogform als Muster verfügen und danach lückenhafte Sprechblasen enthalten.

Einige Übungsformen die visuell unterstützt sind, sind visuell dargestellte Lückentexte, die den Lernenden eine Leistung abverlangt und ihren Konzentrationsbedarf erhöht. Die visuellen Lückentexte sind in erster Linie für schriftliche Äußerungen gedacht. Die visuelle Unterstützung der Lückentexte ist ein relevantes Mittel zur Behaltensleistung. In LMU 1, 2 und 3 sind solche visuell unterstützten Lückentexte als Schreibübungen vorhanden.

In LMU 1 befinden sich einige phantasiefördernde Bilder, die den Schreibanlass fördern können (siehe Abb. 4.70). Zwar können nicht alle Zeichnungen wegen der farblosen und flüchtigen Darstellung als erfolgreich bewertet werden, aber dennoch leistet es im Zusammenhang der Themenauswahl eine Hervorhebung des persönlichen Interesses. Die mit Hilfe zahlreicher Zeichnungen vermittelten Themen sind beliebte Freizeitbeschäftigungen der vielen Jugendlichen, die als eine phantasiefördernde Funktion angesehen werden kann.

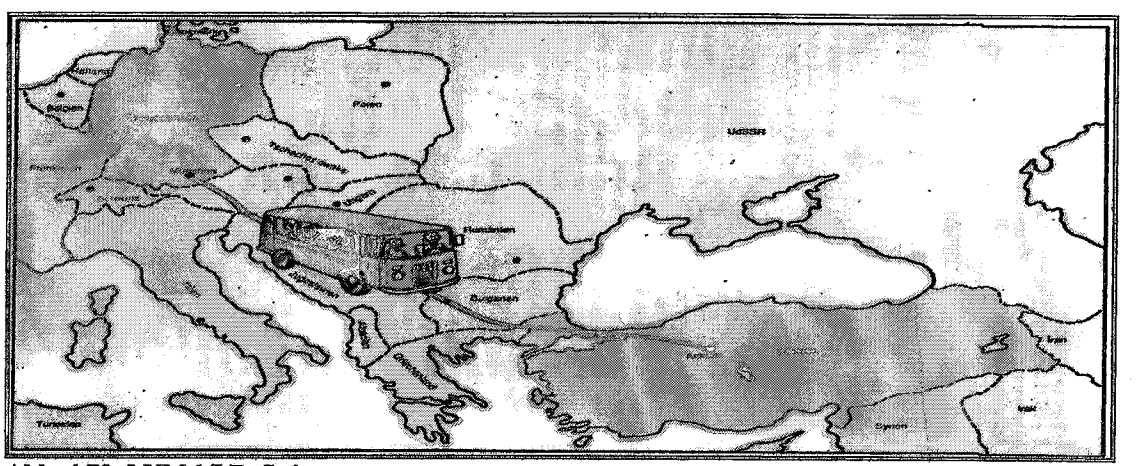


Abb. 4.70: LUM 1/LB, S. 1

Deshalb könnten sie Gelegenheit für Kreativität, selbstständige Gestaltung und demzufolge zum Schreiben bieten (siehe Abb. 4.71).

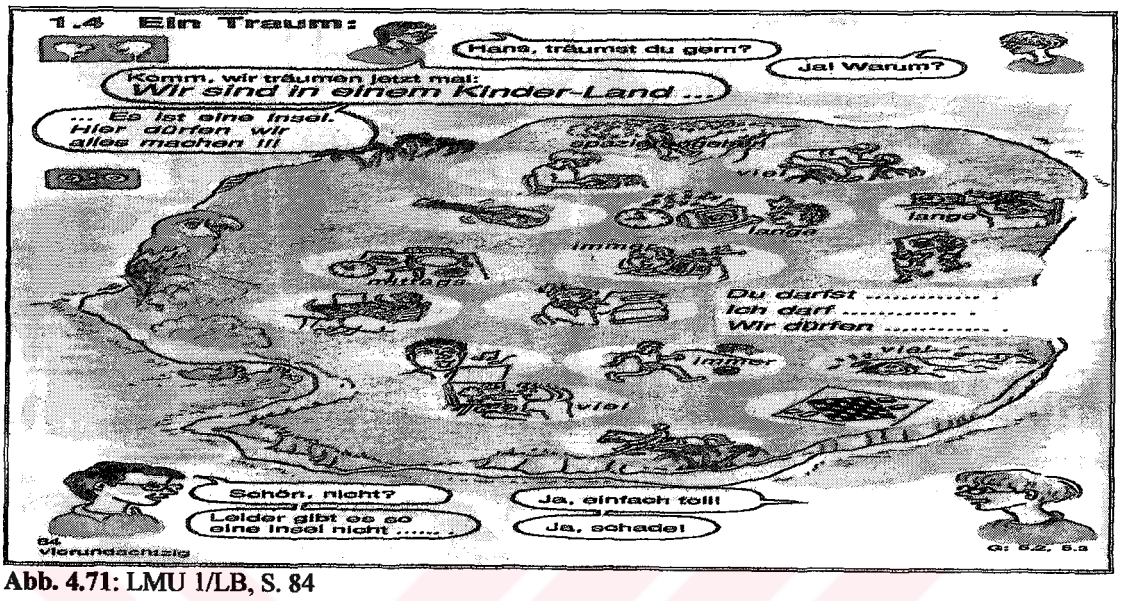


Abb. 4.71: LMU 1/LB, S. 84

Die gleichen Kommentare sind für die Zeichnung in LMU 2 gültig. Die Schüler werden aufgefordert ihre eigene Lieblingsbeschäftigung schriftlich zu äußern (siehe Abb. 4.72).

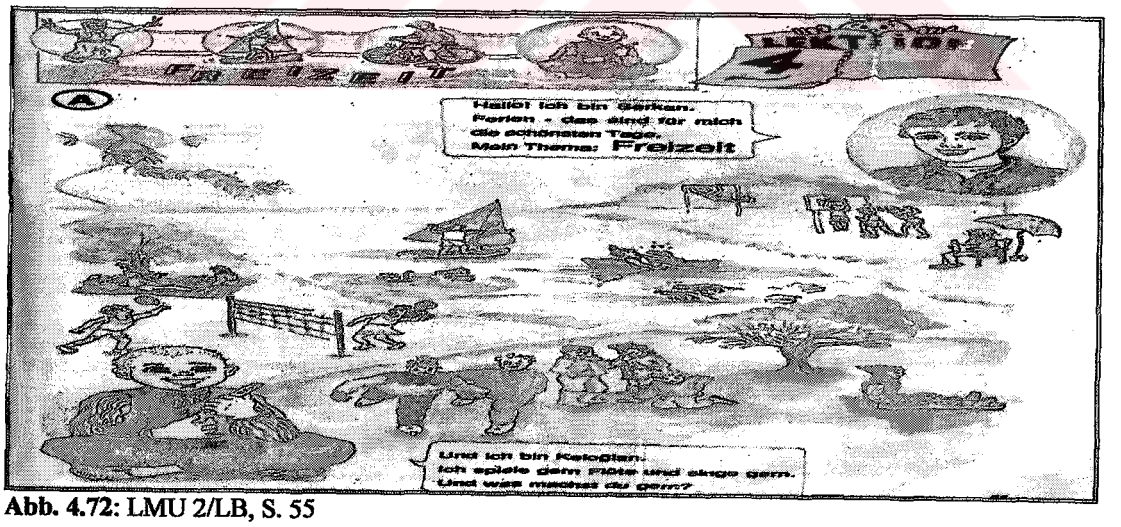


Abb. 4.72: LMU 2/LB, S. 55

Die mit Zeichnungen unterstützte Geschichte schildert einen abenteuerlichen Ablauf (siehe Abb. 4.73). Danach wird von den Schülern verlangt, passende Dialoge für die

Geschichte zu finden und sie zu spielen. Diese Aufforderung könnte ebenfalls als schriftliche Äußerung einbezogen werden.

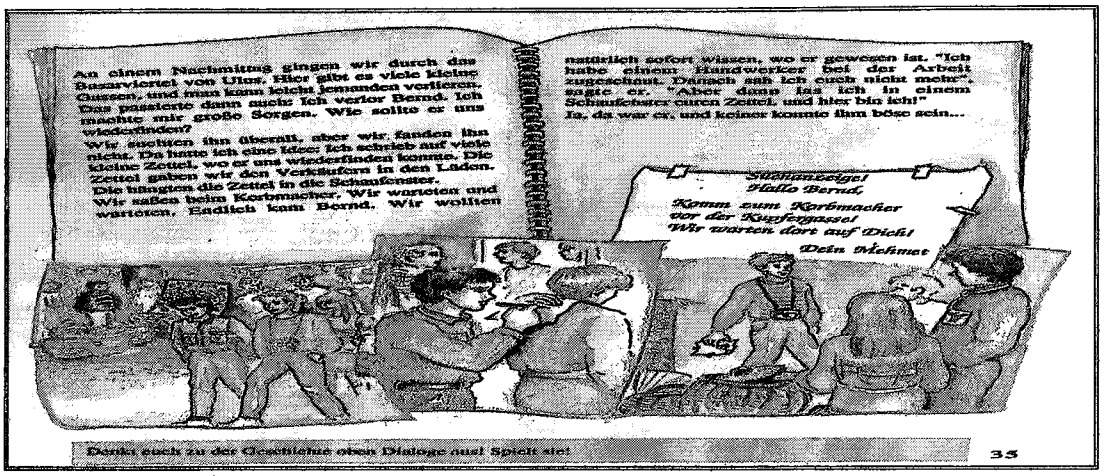


Abb. 4.73: LMU 3/LB, S. 35

Aber in den Lehrwerken befinden sich nur wenige solcher visuell unterstützten und den Schreibanlass fördernde Strukturen. Meistens sind die Zeichnungen auf einen engen Zusammenhang begrenzt und bieten keinen Raum für Interpretationen und Beschreibung (vgl. LMU1/LB, S. 106; LMU 2/LB, S. 11; LMU 3/LB, S. 10).

Bilder sind Steuerungsimpulse bei Übungen, Worterklärungen und bei Kontextualisierung von Aufgabestellungen. Sie sind für den Gebrauch der erlernten Entwicklung, sowie für das kreative Schreiben sehr relevant. In LMU 1, 2 und 3 befinden sich einige Zeichnungen, (siehe Abb. 4.74; 4.75; 4.76) die einen großen Spielraum, für die freie Gestaltung der schülerischen Phantasie bieten:

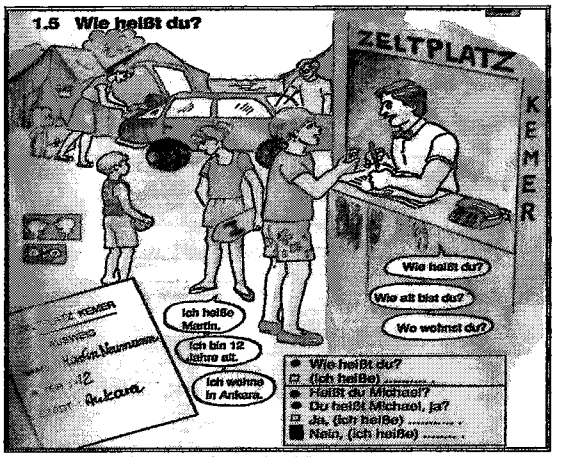


Abb. 4.74: LMU 1/LB, S. 19

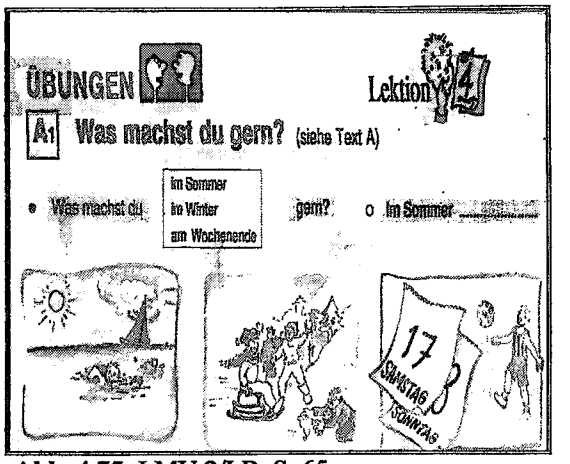


Abb. 4.75: LMU 2/LB, S. 65

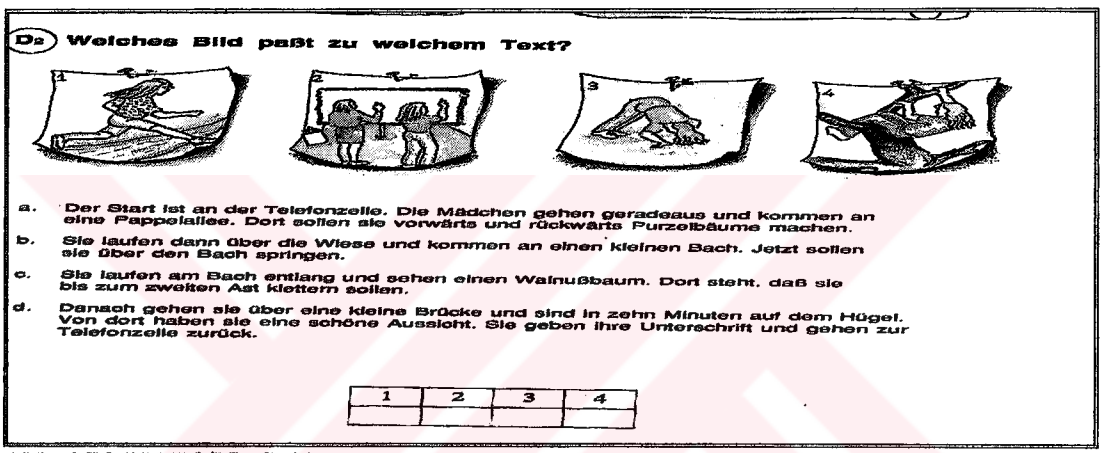


Abb. 4.76: LMU 3/LB, S. 11

Die Schüler können wegen der stimulierten Effekte mühelos Parallelitäten zu ihren eigenen Erfahrungen finden. Aber in LMU können nicht alle Übungen so positiv wie diese bewertet werden. Viele Übungen sind mit unauffälligen Zeichnungen in Beziehung gesetzt worden, die für den kreativen Schreibanlass keine Funktion haben (vgl. LMU 1/LB, S. 10; LMU 2/LB, S. 11, 31; LMU 3/LB, S. 27, 39).

Visualisierungen in den Lehrwerken haben auch einen Vorteil in Hinblick auf die Förderung der Gruppenarbeit. Bilder können sowohl beim Frontalunterricht und bei der Einzelarbeit als auch bei der Gruppenarbeit eingesetzt werden. Von Schülern könnte eine schriftliche oder mündliche Beschreibung eines Bildes verlangt werden. Danach könnten die Schüler zu einer gegenseitigen Diskussion über ihre Beschreibungen aufgefordert werden. In LMU 1, 2 und 3 befinden sich einige Zeichnungen, die unter

Anleitung des Lehrers einen Beitrag zur Gruppenarbeit leisten können (siehe Abb. 4.77; 4.78; 4.79).

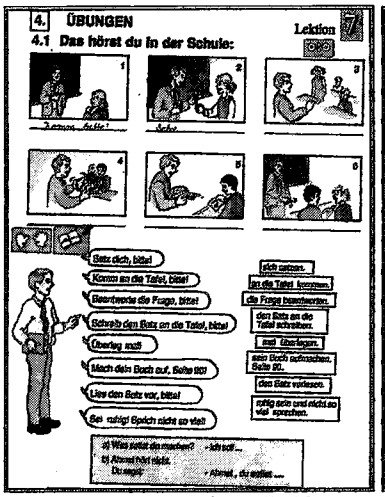


Abb. 4.77: LMU 1/LB, S. 105

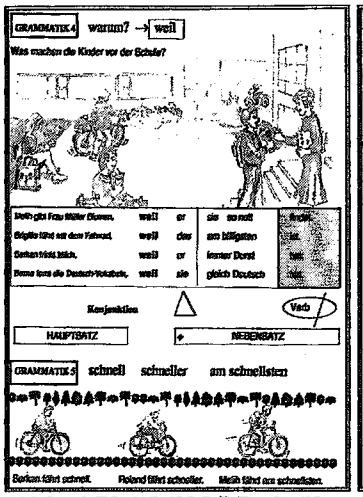


Abb. 4.78: LMU 2/LB, S. 52

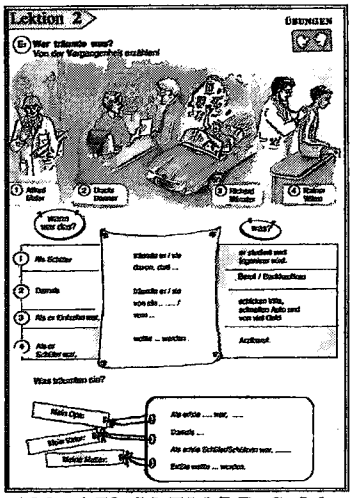


Abb. 4.79: LMU 3/LB, S. 26

Aber die schriftlichen Bemerkungen sind viel auffallender als die visuellen Elemente; viel mehr dekorativ als didaktisierend und leisten keine Sehschulung. Auch inhaltlich offene Bilder leisten einen wichtigen Beitrag für die Funktion und Phantasiegestaltung der Schüler, die zum Schreiben erforderlich ist. Mehrere Bilder können durch einen kontextlichen Bezug zu einer Einheit strukturiert werden, wie es in den Bildgeschichten der Fall ist, die einen schriftlichen Text auf visueller Weise subsumieren. Die Bildgeschichten, die ein offenes Ende beinhalten, beeinflussen die Kreativität der Schüler positiv. Aber in LMU 1, 2 und 3 haben die Bildgeschichten kein offenes Ende. Sie sind zwar didaktisch, indem sie meistens eine Lehre vermitteln, aber wegen des geschlossenen Zusammenhangs können sie nicht als den Schreibanlass fördernd beurteilt werden. Die Bildgeschichten haben die Funktion eine didaktisierende Präsentation zu verwirklichen, um die Lernenden beim Betrachten der Bilder zu belehren. Vom Betrachter wird verlangt, die Bildgeschichte aktiv wahrzunehmen. Beim Betrachten der Bildgeschichte werden nicht nur Einzelbilder wahrgenommen, sondern auch die Leerstellen zwischen den Bildern. Diese Betrachtungsweise verlangt vom Lerner eine kombinierte, weitsichtige und überlegte Bildfolge. In LMU 1, 2 und 3 sind die Bildgeschichten als mangelhaft zu bewerten. In LMU 1 ist die Anzahl der Bildgeschichten mit offenem Ende sehr gering. Diese werden alle von Dialogen

begleitet, die durch Sprechblasen dargestellt werden, um einen Schreibanlass zu fördern (siehe Abb. 4.80).

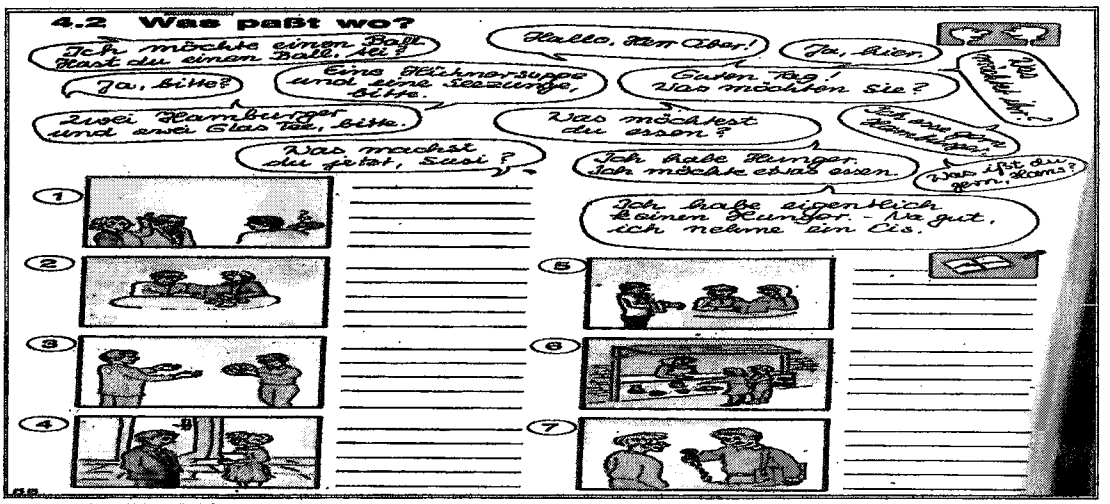


Abb. 4.80: LMU 1/LB, S. 58

In LMU 2 sind die Bildgeschichten, die für den Schreibanlass relevante Funktion haben, eher belehrend und unterhaltend. Auch hier sind Bildgeschichten nur in geringer Anzahl eingebracht worden. Auf den Comic-Seiten, die eine stimulierende Wirkung auf den Betrachter haben, die Phantasie und die Kreativität der Lernenden wecken und zur Schreibarbeit veranlassen, werden die Bildgeschichten mit Hilfe von Dialogen gestaltet und mit den Leitfiguren wie Till Eulenspiegel, Hacivat-Karagöz, Keloğlan, Harlekin und Tante Tombul repräsentiert. Die Sprechblasen sind für die Bildgeschichten, die zum Schreibanalass fördern typisch. Die visuelle Repräsentation in LMU 3 ist ganz anders gestaltet als in LMU 1 und 2. Hier sind die visuell unterstützten Bildgeschichten viel mehr auf die Texte bezogen. Deshalb sind die Bilder nur als eine Hilfe zum Textverständnis zu bewerten; einige können für die textliche Erklärung vielleicht ausreichen, aber für die Bildbetrachtung sind sie unausreichend zu bewerten, weil sie sehr wenige Bildmerkmale beinhalten. Erst wenn man den Text durchliest, versteht man, was die bildliche Zeichnung repräsentiert. Solche Bilder sind zwar beeinflussend, aber nicht auflockend, um einen erfolgreichen Schreibanlass zu fördern.

Ein anderes Verfahren, um die SchülerInnen zum Schreiben zu bringen, kann mit einem Überraschungseffekt auslösenden Bildern oder Visualisierungen verwirklicht werden.

Dies kann vor allem mit spielerischen Übungen wie z.B. Rätsel, Domino Spiele oder Puzzeln ermöglicht werden. In LMU 1, 2 und 3 befinden sich einige spielerische und visuell unterstützte Übungen, die aber nicht alle als den Schreibanlass fördernd angesehen werden können (siehe Abb. 4.81; 4.82).

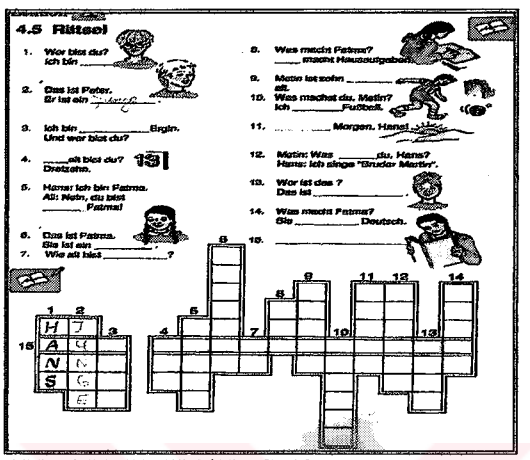


Abb. 4.81: LMU 1/LB, S. 12

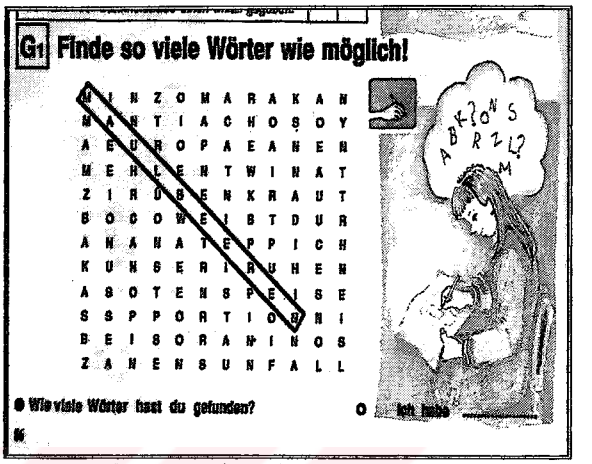
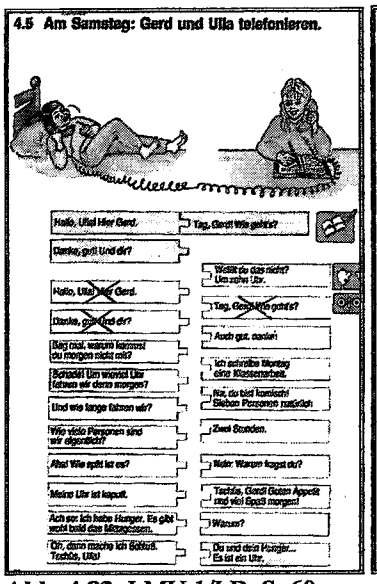
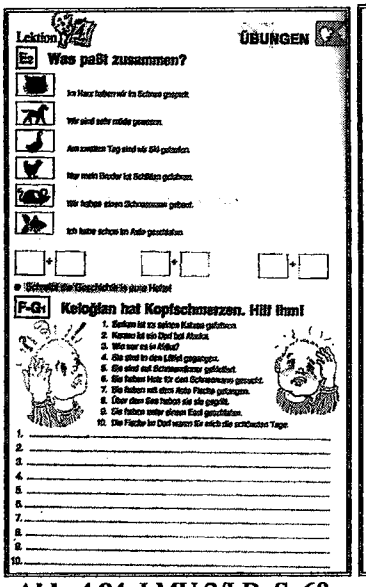


Abb. 4.82: LMU 2/LB, S. 86

Diese Rätsel sind von ihrer Struktur her als schreibfördernd zu bewerten. Die Schüler werden aufgefordert, ihre Resultate schriftlich zu äußern. Außerdem können sie wegen ihrer unterhaltenden Besonderheit den Unterricht dynamisch gestalten. Aber in den gesamten LB befinden sich nur zwei solcher Übungen. Auch die visuell unterstützten puzzelartigen Spiele sind wegen der geringen Anzahl zu kritisieren. In den gesamten LB befinden sich nur drei solcher Übungen, die die Schreibfertigkeit sehr erfolgreich fördern (siehe Abb. 4.83; 4.84; 4.85).





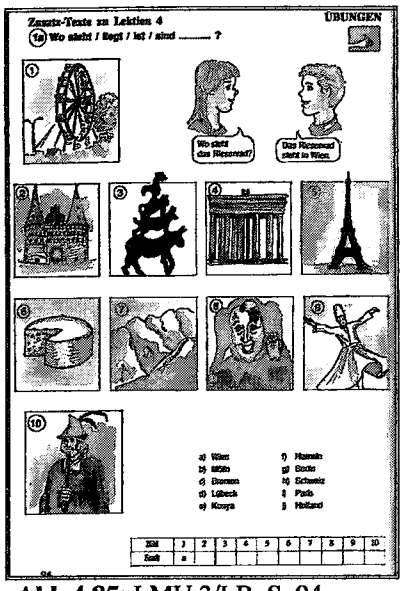


Abb. 4.83: LMU 1/LB, S. 60 **Abb. 4.84**: LMU 2/LB, S. 68 **Abb.4.85**: LMU 3/LB, S. 94

Die visuellen Effekten sind in diesen Übungen (siehe Abb. 4.83 und 4.84) als sehr blass zu beurteilen. Bei der Abbildung (siehe Abb. 4.85) sind die symbolischen Zeichnungen auf den ersten Blick wahrzunehmen und gewährleisten dabei auch einen landeskundlichen Wissenserwerb.

Das SAH der Lehrwerkreihe ist für das Schreiben verfasstes Arbeitsheft, das mit sehr geringen schwarz-weißen Bildern ausgestattet ist. Diese visuellen Elemente fördern zwar nicht die Schreibfertigkeit, aber sie sind didaktisch bzw. produktiv einzusetzen (vgl. SAH 1, S. 3, 4, 15; SAH 2, S. 3, 11, 13; SAH 3, S. 19, 25). Nur in SAH 2 befindet sich ein einiges schwarz-weiß Foto, worauf aber die Merkmale unerkennbar dargestellt sind, und leider wegen der unpassenden Darstellung keinen Schreibanlass bieten.

4.2.1.3.3. Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen mit Bildern

Die Visualisierung von grammatikalischen Strukturen ist eine relevante Erscheinung im FSU, denn dadurch werden Regelzusammenhänge viel leichter zugänglich gemacht. In LMU 1, 2 und 3 basiert die Grammatikvermittlung hauptsächlich auf Signalgrammatik.

In LMU 1 sind für die Grammatikvermittlung bunte und attraktive Visualisierungsmittel verwendet worden. LMU 1 besteht aus 7 Lektionen und jede Lektion hat zwei Grammatikseiten, die stark visualisiert sind. Für die Visualisierung sind vor allem signalgrammatische Mittel verwendet worden. Dazu sind Farben, Zeichnungen, Schemata, Tabellen und Markierungen eingesetzt (vgl. LMU 1/LB, S. 14, 29, 30). Außerdem sind die Farben in LMU 1 bei der Präsentation von grammatischen Elementen bewusst ausgewählt: für Personalpronomen ist rot und für W-Fragen ist grün gebraucht worden. Aber diese Markierung der bestimmten Grammatikstrukturen mit bestimmten Farbkonstellationen ist dann nützlich, wenn sie eine Regelmäßigkeit zeigt. In dem ganzen Lehrwerk sollten die Personalpronomen in der gleichen Farbe markiert sein. Aber während in LMU 1 „Grün" für W-Fragen benutzt wurde, ist in LMU 3 dafür „Gelb" herangezogen worden (siehe Abb. 4.86; 4.87). Dies führt zu einem Abbruch der Regelmäßigkeit, welches eine Irritierung der Lernenden zur Folge haben kann.

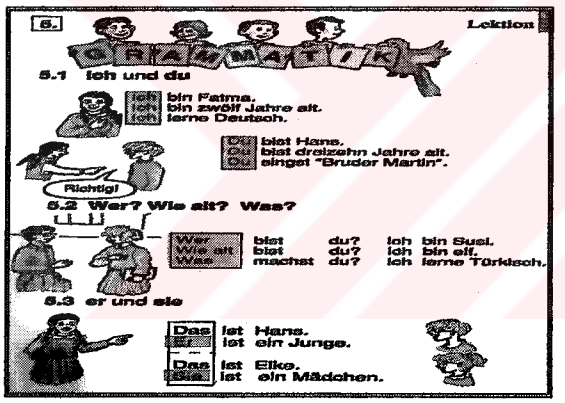


Abb. 4.86: LMU 1/LB, S. 13

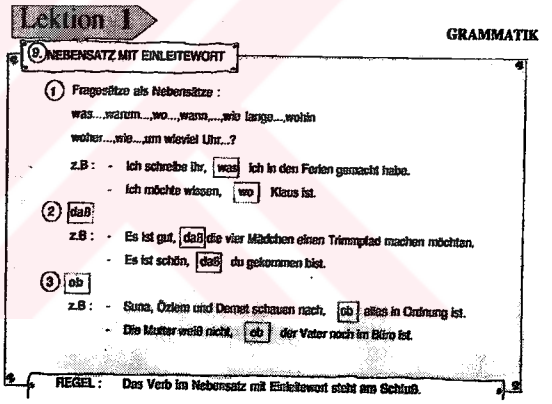


Abb. 4.87: LMU3/LB, S. 14

In LMU 2 befinden sich insgesamt 6 Lektionen. Außer der sechsten Lektion beinhalten die 5 Lektionen jeweils zwei Grammatikseiten. Im Vergleich zu LMU 1 sind die Grammatikseiten in LMU 2 farblos und mit sehr geringen visuellen Elementen gestaltet (vgl. LMU 2/LB, S. 15, 33, 34). In LMU 2 sind bei manchen Grammatikseiten weder Farben noch bildliche Darstellungen herangezogen worden, welches die Ausstrahlungskraft der Grammatikregeln visuell vernachlässigt (siehe Abb. 4.88).

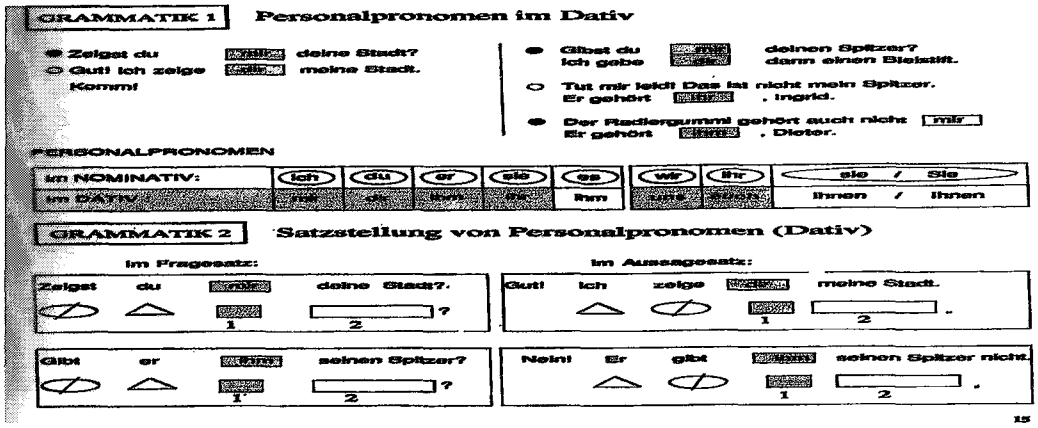
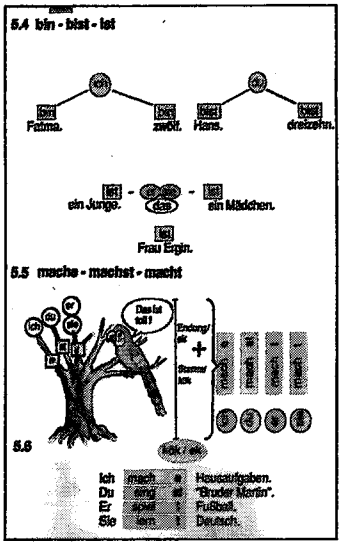
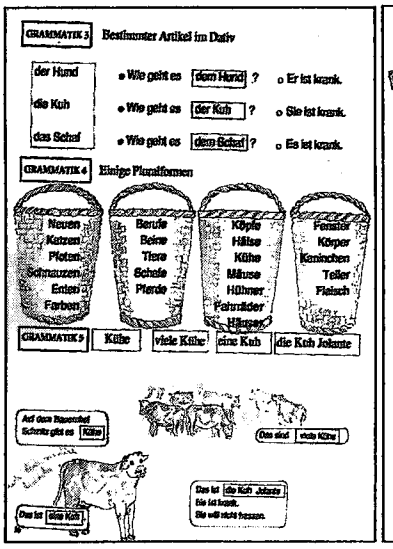


Abb. 4.88: LMU 2/LB, S. 15

LMU 3 besteht auch aus sechs Lektionen. Aber die Grammatikseiten sind je nach Lektion unterschiedlich verteilt: Lektion 1 und 2 haben drei, Lektion 3 und 6 haben zwei und Lektion 4 und 5 haben jeweils eine Grammatikseite. Die Grammatikseiten in LMU 3 sind vor allem mit farbigen Symbol Tabellen gestaltet worden (vgl. LMU 3, S. 12, 13, 43, 57).

Die Grammatikdarstellungen werden mit Hilfe von Farbsignalen, Zeichnungen und Markierungen optisch konditioniert (vgl. LMU1/LB, S. 14, 38, 46, 61, 62; LMU2/LB, S. 11, 15, 16, 33, 34; LMU3, S. 12, 13, 14). Somit werden die Grammatikregeln suggestiv angeregt und mit bildgestützten Mitteln und Memorisierungen befestigt (siehe Abb. 4.89; 4.90; 4.91). Wie es in diesen Abbildungen zu sehen ist, ist die optische Hervorhebung beachtet worden. Mit den visuellen Elementen werden die Strukturregeln optisch hervorgehoben.





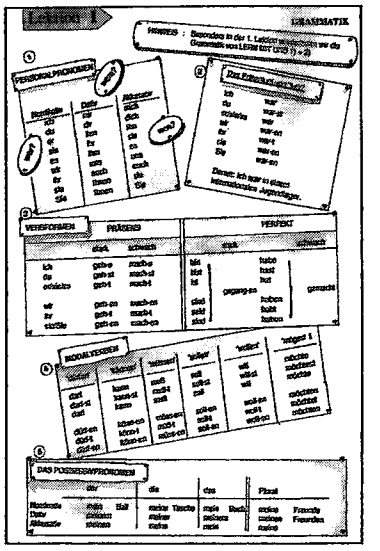


Abb. 4.89: LMU1/LB, S. 14 **Abb. 4.90**: LMU2/LB, S. 16 **Abb. 4.91**: LMU3/LB, S. 12

Mit der Visualisierung der Grammatik durch signalgrammatische Mittel wird auch das unbewusste Wahrnehmen, das im Rahmen des psychologischen Wahrnehmungsprozesses zu bewerten ist, angeregt.

In LMU 1, 2 und 3 sind nicht nur signalgrammatische Strukturen, sondern auch geometrische Symbole, verwendet worden (vgl. LMU 1/LB, S. 29, 30, 45; LMU 2/LB, S. 69, 84). Die Grammatik basiert in den folgenden Beispielen auf Signalgrammatik, die mit verschiedenen geometrischen Symbolen farblich hervorgehoben werden. Die Satzbaupläne werden mit dem Verb im Zentrum und dem davon abhängigen Konstituenten eingefügt, diese werden mit Farbmarkierungen und geometrischen Symbolen gekennzeichnet (siehe Abb. 4.92).

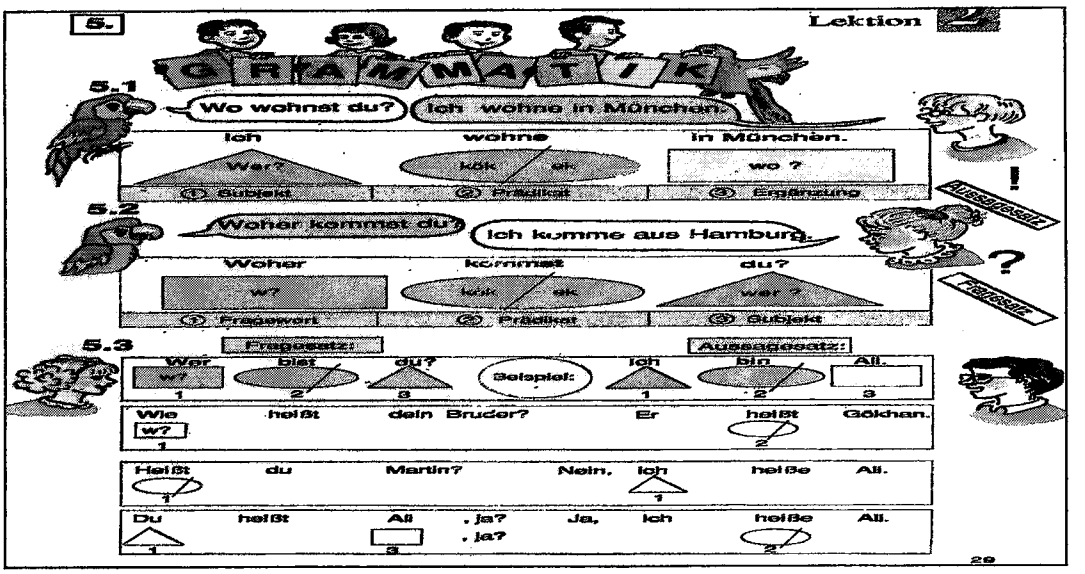


Abb. 4.92: LMU1/LB, S. 29

In LMU 2 dagegen ist die Signalgrammatik besonders mit Ovalzeichnungen und mit einfarbigen Markierungen hervorgehoben worden. Auch die Tabellen und Schemata sind besonders bei der grammatischen Darstellung herangezogen worden (siehe Abb. 4.93).

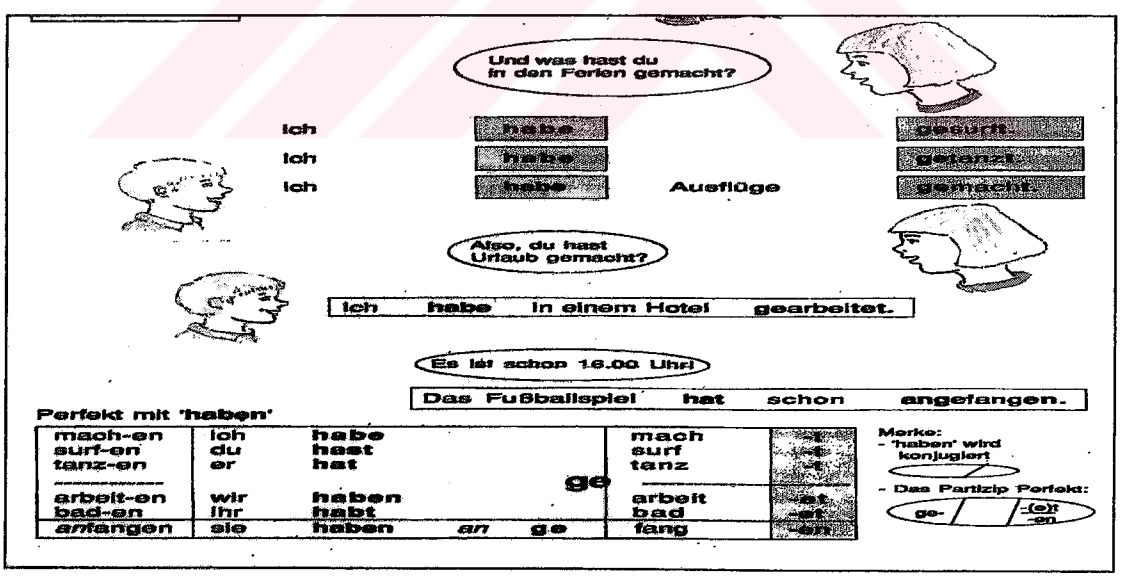


Abb. 4.93: LMU 2/LB, S. 69

Diese Abbildungen zeigen, wie mit Hilfe der Signalgrammatik die sprachlichen Strukturen visuell hervorgehoben werden. Somit zeigt sich auch wie die

Signalgrammatik ein großer Vorteil für die optische Hervorhebung, bzw. für bessere Behaltensleistung leistet.

Die Lehrmaterialien spielen eine wesentliche Rolle beim Spracherwerb. Denn je motivierender das Lehrmaterial ist, desto wirksamer wird der Sprachunterricht verlaufen. Auffallend ist aber, dass sich in LMU 3 keine signalgrammatischen Konstruktionen befinden, die eine visuelle Unterstützung leisten könnten. Die Grammatikvermittlung wird nur mit farbigen Tabellen dargestellt.

Auch die SAH sind mit beschränkten visuellen Elementen gestaltet worden. Es wäre wünschenswert, dass die SAH mit farbigen und verständlichen Visualisierungsmitteln repräsentiert würde. Denn somit könnte der Sprachunterricht nicht nur in der Klasse, sondern auch zu Hause Spaß machen, und Schüler könnten veranlasst werden, aktiv, effektiv und kreativ zu arbeiten.

4.2.2. Bildliche Darstellungen und ihre Didaktisierung in LMU 1, 2 und 3

4.2.2.1. Bildtypen

Die bildlichen Darstellungen, die in die Lehrwerke eingebracht werden, sollten dem Ziel entsprechend zweckmäßig und praktisch ausgewählt werden. Deshalb ist es bei der Auswahl der Bilder wichtig, auf das Lernziel Rücksicht zu nehmen. Dabei sollte auch beachtet werden, wie bestimmte Altersgruppen auf eine visuelle Herausforderung reagieren und welche Sehgewohnheiten sie haben. Die Bilder sollten eine bestimmte Funktion erfüllen und nicht nur eine dekorative Absicht haben. Die Bildtypen, die in den Fremdsprachlehrwerken besonders benutzt werden, sind Abbilder, Analogie- Bilder und logische Bilder. Abbilder und Analogie-Bilder haben darstellende Funktionen. Alle Formen von Visualisierungen, die eine direkte Ähnlichkeit mit Dingen und Lebewesen anstreben, werden als darstellende Bilder kategorisiert (Vgl. Scherling / Schuckall 1992, S. 27). Bei den logischen Bildern gibt es im Vergleich zu den darstellenden Bildern keine direkte Entsprechung zu den natürlichen Objekten. Als bildliche Elemente werden

bei den logischen Bildern Balken, Säulen, Kreise, Pfeile usw. verwendet (Vgl. Scherling /Schuckall 1992, S. 29).

In LMU 1, 2 und 3 befinden sich viele Texte, die mit visueller Unterstützung dargeboten werden. Es ist für LB immer vorteilhaft, wenn die Texte auch visuell unterstützt werden. Aber ob die Bild- und Text- Kombination in LMU 1, 2 und 3 gelungen ist, ist unterschiedlich zu beurteilen. Die Zeichnungen und Fotos, die als darstellende Bilder bezeichnet werden, sind als adäquat zu dem textlichen Bezug adäquat zu bewerten (siehe Abb. 4.94; 4.95; 4.96).

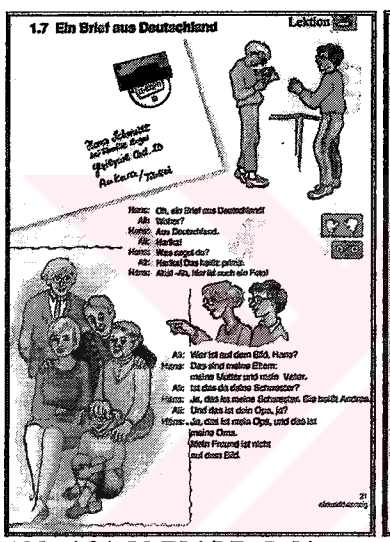


Abb. 4.94: LMU 1/LB, S. 21

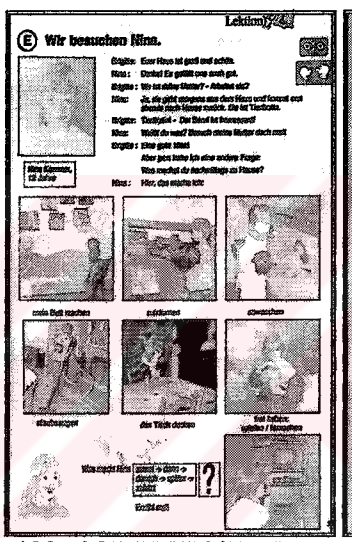


Abb. 4.95: LMU 2/LB, S. 5

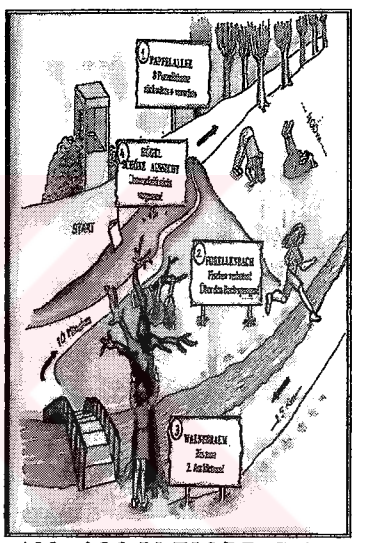


Abb. 4.96: LMU 3/LB, S. 5

Diese visuellen Unterstützungen stimmen mit dem textlichen Inhalt überein. Man merkt, dass die Zeichnungen am Text orientiert entworfen sind. Die realitätstreue Wiedergabe des Textes ist viel mehr bei den Fotos zu bemerken. Diese gewährleisten bei den Lernenden, dass die Texte inhaltlich noch besser verstanden werden. Die mischformartige Abbildung hat als Hintergrund ein fotografiertes historisches Gebäude, das mit der Zeichnung keine Kombination aufweist (siehe Abb. 4.30). Denn der visuelle Hintergrund ist sehr dunkel und unerkenntlich zu sehen. Erst im textlichen Zusammenhang könnte die Irritierung einigermaßen aufgehoben werden. Es ist schwierig, mit diesen Dialogen eine Kombination zu den Fotos zu bilden. In LMU 3 ist der Dialog mit der Zeichnung nicht entsprechend unterstützt worden (siehe Abb. 4.25). Mit Sprechblasen hätte die Situation noch adäquater zu dem Dialog gestaltet werden

können. Allgemein betrachtet sind die visuell dargestellten Situationen vor allem im familiären, touristischen und im schulischen Bereich angesiedelt.

Die grammatischen Erscheinungen werden bei den Lehrwerken meisten graphisch verständlich repräsentiert oder die Struktur der Grammatik wird über ein Schema vermittelt. Es wird verlangt, dass die Grammatikvermittlung in den fremdsprachlichen Lehrwerken besonders über konkrete bildliche Darstellungen präsentiert wird. Für die konkrete bildliche Darstellung der grammatischen Regeln sind analoge Bilder besonders gut geeignet. In LMU 1, 2 und 3 wird die Grammatikvermittlung meistens mit logischen Bildern umgesetzt (vgl. LMU 1/LB, S. 30, 94; LMU 2/LB, S. 15, 33; LMU 3/LB, S. 12, 13). Auf den Grammatikseiten der Lehrbücher LMU 1, 2 und 3 wird die visuelle Vermittlung der grammatischen Regeln differenziert. In LMU 1 wird die Grammatikvermittlung viel visueller dargestellt als in LMU 2 und 3. Die visuelle Präsentation der grammatischen Regeln helfen nicht nur den Lehrern, sondern auch den Lernenden, die schwer verständlichen abstrakten Regeln mit Hilfe der visuellen Darstellung konkret zu formulieren. Im FSU, besonders im Anfängerunterricht, ist es sehr schwer, die Funktion der grammatischen Zusammenhänge verbal zu vermitteln. Um den Sprachunterricht attraktiv und aktiv zu gestalten, sind anschauliche Lernhilfen, besonders bei der visuellen Wortschatz- und Grammatikerklärung unverzichtbar. Aber wichtig ist es, dass die visuellen Lernhilfen nicht dekorativ eingesetzt werden, sondern funktional. In LMU 1 wird die Grammatikvermittlung in jeder Lektion anschaulich präsentiert (vgl. LMU1/LB, S. 13, 14, 29, 30, 45, 46). Für die visuelle grammatische Darstellung werden Abbilder, analoge Bilder und logische Bilder verwendet. Als mangelhaft zu bewerten sind die analogen Bilder, die besonders bei der Grammatikvermittlung eine wichtige Rolle spielen. Es befinden sich insgesamt zwei analoge Bilder bei der Grammatikvermittlung in LMU 1 (siehe Abb. 4.89 und 4.97). Auf diesen Seiten wird das Verb „machen“ in der Konjugation Präsens mit einem Baum veranschaulicht. Das Stammwort „mach“ wird mit einem Baumstamm konkretisiert. Die Äste des Baumes stellen die Endungen des konjugierten Verbs dar. Und die Singular Personalpronomen bilden die Blätter oder Blüten (siehe Abb. 4.89). Auch die Abbildung der zwei Säcke, die die zwei Pluralformen der Grammatikregeln schildern, wird als analoges Bild bewertet (siehe Abb. 4.97).

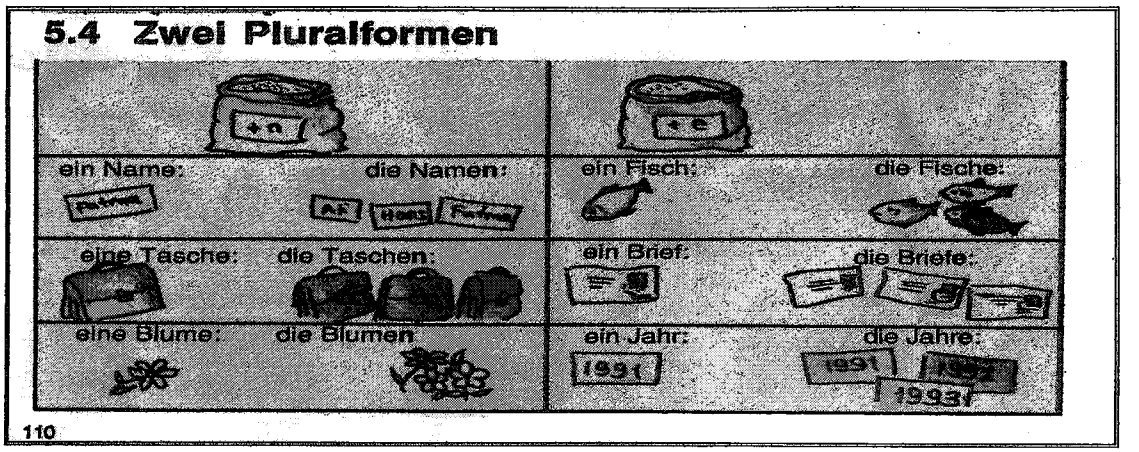


Abb. 4.97: LMU1/LB, S. 110

In LMU 2 befindet sich nur ein einziges analoges Bild, das mit Körben veranschaulicht wird (siehe Abb. 4.90). Die Funktion des analogen Bildes, das in der Grammatikvermittlung eingesetzt werden sollte, ist nicht gelungen. Denn mit den Körben haben die darauf stehenden Nomen keine Beziehungen. Nur sind die Pluralformen von einigen Nomen mit Fettdruck markiert. In LMU 2 ist die Grammatikvermittlung mehr mit logischen Bildern gestaltet (vgl. LMU 2/LB, S. 15, 33, 34). Zwar gibt es auch Abbilder, die werden aber selten eingesetzt (vgl. LMU 2/LB, S. 51, 52, 69, 87, 88). In LMU 3 ist die Grammatikvermittlung viel mehr mit logischen Bildern gestaltet worden. Auch hier sind die Abbilder nur in geringer Anzahl vorhanden.

Die visuellen Lehrmittel sollten bei den Übungen eine Lernhilfe leisten. Deshalb ist die Absicht des vermittelten Gegenstandes oder der Situation wichtig. Denn je nach der Absicht sollten dazu verfügbare visuelle Elemente eingesetzt werden. Bei einer Worterklärung oder einer Situation ist es wichtig, dass die Bildaussagen den Lernenden schon auf den ersten Blick vermittelt werden. Deshalb ist eine Mehrdeutigkeit bei solchen Erklärungen nicht zweckmäßig. Besonders bei den visuell unterstützten Übungen sollten die Abbilder, analoge und logische Bilder eingesetzt werden. In LMU 1, 2 und 3 sind die visuell unterstützten Übungen reichlich mit Abbildern und logischen Bildern repräsentiert. Aber die Zahl der analogen Bilder ist gering (siehe Tabelle 4.2).

Die Verteilung der einzelnen Bildtypen nach den einzelnen Lektionen

Lern Mit Uns 1			
Lektion	**Abbilder**	**Analoge- Bilder**	**Logische Bilder**
1	15 Abbilder ohne Fotos	1	4
2	13 Abbilder, 10 Fotos	0	9
3	14 Abbilder, 2 Fotos	0	10
4	14 Abbilder ohne Fotos	0	12
5	14 Abbilder ohne Fotos	0	9
6	14 Abbilder, 4 Fotos	3	10
7	14 Abbilder ohne Fotos	0	10

Tabelle 4. 2

Lern Mit Uns 2			
Lektion	**Abbilder**	**Analoge Bilder**	**Logische Bilder**
1	14 Abbilder, 13 Fotos	2	9
2	14 Abbilder, 3 Fotos	0	6
3	16 Abbilder, 18 Fotos	1	7
4	13 Abbilder, 6 Fotos	0	6
5	16 Abbilder ohne Fotos	0	7
6	13 Abbilder, 16 Fotos	0	4

Tabelle 4. 3.

Lern Mit Uns 3			
Lektion	**Abbilder**	**Analoge Bilder**	**Logische Bilder**
1	13 Abbilder, 4 Fotos	0	5
2	11 Abbilder, 39 Fotos	1	8
3	12 Abbilder, 3 Fotos	0	6
4	12 Abbilder, 12 Fotos	0	5
5	12 Abbilder, 5 Fotos	0	5
6	10 Abbilder, 6 Fotos	0	9

Tabelle. 4. 4.

In LMU 1 sind Abbilder und logische Bilder in den Übungen zu sehen. Besonders Abbilder sind am meisten zu sehen. Diese Abbilder sind meistens Zeichnungen oder Karikaturen (vgl. LMU1/LB, S. 11, 25, 26, 56). Auch logische Bilder sind in den Übungen reichlich verwendet worden (vgl. LMU1/LB, S. 12, 25, 28, 41, 42).

In LMU 1 sind nur analoge Bilder in den visuell unterstützten Übungen verwendet worden und dies in einer geringen Anzahl. Besonders bei Wort- und Grammatikerklärungen, die am häufigsten in den Übungen vorkommen, sollte mit reichlich visuellen Lernhilfen gearbeitet werden. Die analogen Bilder sind bei den abstrakten Darstellungen besonders nützlich, weil sie unverständliche Darstellungen viel schneller als verbale Erklärungen konkretisieren können. Auf der Seite 91 in LMU 1 befindet sich bei den Übungen nur ein Analoges Bild. Die Lernenden sollen die im Baum angeordneten Wörter richtig aufschreiben. Mit der Darstellung eines Baumes wird es den Lernenden mehr Spaß machen, die Wörter in die richtige Reihenfolge zu bringen. Somit haben solche Bilder eine stimulierende Wirkung. Auch in LMU 2 und 3 sind die analogen Bilder in geringer Zahl vorhanden. Es befinden sich nur einige Bilder, die als analoge Bilder eingestuft werden können und die ebenfalls in den Übungen zu sehen sind (vgl. LMU2/LB, S. 12). In LMU 3 (vgl. LMU3/LB, S. 25) werden die Verben durch einen Hammerschlag visualisiert. Solche visuellen Lernhilfen sind besonders bei den Übungen unverzichtbar.

Abbilder sind meistens in den LB von LMU 1, 2 und 3 repräsentiert worden. Die Abbilder in LMU 1 werden durch Zeichnungen dargestellt (vgl. LMU1/LB, S. 21, 26, 34). Die Abbilder sind aus Zeichnungen entstanden, die aber nicht realitätstreu abgebildet sind. Als realitätstreuer Abbilder werden am meisten Fotos und authentische Bilder begutachtet (vgl. LMU1/LB, S. 18, 23, 40, 87, 102, 103). Die realitätstreuen Abbilder sind in LMU 1 als minderwertig zu bewerten. In LMU 2 sind die realitätstreuen Abbilder (vgl. LMU2/LB, S.1, 3, 5, 27, 37, 40, 45, 62, 92, 93). Dies zeigt, dass sich die Zahl der realitätstreuen Abbilder in LMU 2 vermehrt. Ebenso viele realitätstreue Abbilder sind auch in LMU 3. Diese Abbilder sind meistens auf den touristischen, regionalen, familiären und volkstümlichen Bereich beschränkt.

In LMU 1, 2, 3 sind fast immer Zeichnungen, Karikaturen und Stereotypen, Fotos, Comics und Collagen besonders beliebig und belehrend eingesetzt. Die Zeichnungen sind viel leichter didaktisch einzusetzen als die Fotos oder Karikaturen. In LMU 1, 2, 3 bestehen die Abbildarten fast immer aus Zeichnungen und Stereotypen, aber die Anzahl

der Fotos, Karikaturen, Comics und Collagen ist als unzureichend zu bewerten (siehe Abb. 4.98; 4.99; 4.100).



Abb. 4.98: LMU1/LB, S. 18



Abb. 4.99: LMU1/LB, S. 56



Abb. 4.100: LMU1/LB, S. 67

Die Personenzeichnungen sind alle als Stereotypen zu beurteilen. Solche Abbilder sind keine lebhaften Zeichnungen, sondern nur gearbeitete und geformte Zeichnungen. Deshalb wirken sie auf Betrachter kalt und schablonenhaft. In LMU 2 sind folgende Abbildarten vorhanden: Zeichnungen, Fotos, Karikaturen, Comics, Mischformen, Stereotypen (vgl. LMU 2/LB, S 3, 6, 21, 37, 46, 64). Ebenso wirken die Stereotypen kalt und schablonenhaft, obwohl sie farbig gestaltet sind. Auch in LMU 3 sind die Abbildarten wie in LMU 1 und 2 aus Zeichnungen, Fotos, Karikaturen, Comics, Mischformen und Stereotypen entstanden (vgl. LMU 3/LB, S. 3, 16, 17, 22, 54, 82). Hier sind die Stereotypen viel stimulierender als in LMU 1 und 2.

Vor allem, wenn eine direkte Erfahrung mit der zielsprachlichen Kultur nicht ermöglicht werden kann, müssen die Abbildarten in den Lehrwerken der Realität entsprechen. Erst dann können die Lernenden sich in die fremde Kultur hineinversetzen und mit der eigenen und der anderen Kultur kontrastiv umgehen. Vorzugsweise sollten die in den regional erstellten LB interkulturell gestalteten Abbilder ein Gleichgewicht zwischen den Kulturen haben. Die Abbilder die aus Zeichnungen, Fotos, Karikaturen, Comics und Stereotypen entstehen, vermitteln landeskundliche, regional begrenzte Informationen aus der eigenen und der fremden Kultur. Diese Abbilder beinhalten öfters Städte, Landschaften und landeskundliche Merkmale aus dem eigenen und den fremden

Land (vgl. LMU 1/LB, S. 1, 18; LMU 2/LB, S. 19, 27, 28, 55, 58, 60; LMU 3/LB, S. 16, 35, 70). Zielsprachenland orientierte Abbilder (vgl. LMU 1, S. 65; LMU 2, S. 1, 5, 6, 40, 92, 93, 104; LMU 3, S. 17, 18, 20, 21, 48, 49) und Interkulturell geprägte Abbilder sind (vgl. LMU 1, S. 7, 18, 33, 39, 40, 71, 103; LMU 2, S. 29, 30, 49, 63, 91, 102, 103, 106, 107; LMU 3, S. 24, 33, 50, 74) in der Lehrwerkreihe LMU mangelhaft zu bewerten.

In den Lehrwerken sollten realitätstreue Fotos und Abbilder bevorzugt werden, damit sich die Lernenden noch besser in bekannte Situationen hineinversetzen können. Die ausgewählten Bilder sollten aktuell und authentisch ausgewählt werden, damit sie die Gegenwart reflektieren. Aber weil die aus ökonomischen Gründen nicht umzusetzen ist, sollten allgemein gültige oder eine lange Zeit anhaltende Veranschaulichungen bevorzugt werden. In LMU 1, 2 und 3, die in 90er Jahren erschienen und nicht aktualisiert sind, befinden sich einige Abbilder, die als veraltet bewertet werden können (siehe Abb. 4.101; 4.102; 4.103; 4.104).

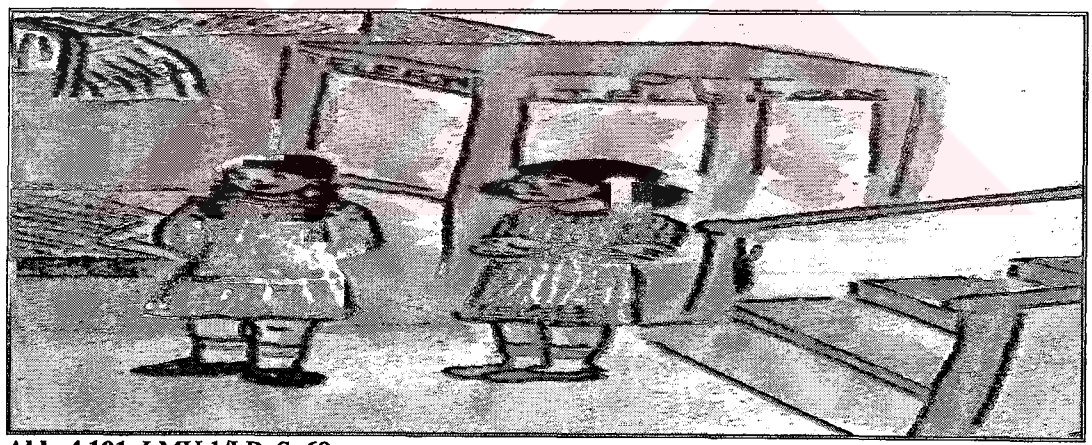


Abb. 4.101: LMU 1/LB, S. 69

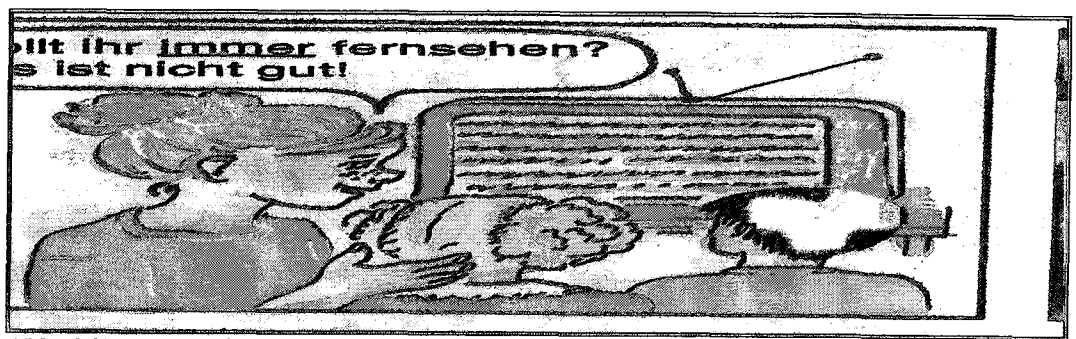


Abb. 4.102: LMU 1/LB, S. 86



Abb. 4.103: LMU2/LB, 40

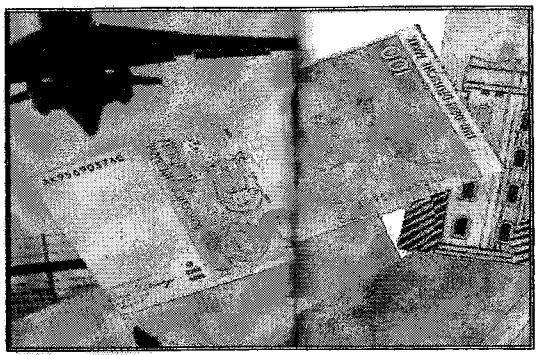


Abb. 4.104: LMU3/LB, S. 20-21

Aber in den LB befinden sich auch Fotos und Abbilder die ihre Gültigkeit und Aktualität niemals verlieren (siehe Abb. 4. 105; 4.106; 4.107).



Abb. 4.105: LMU1/LB, S. 23



Abb. 4.106: LMU2/LB, S. 91

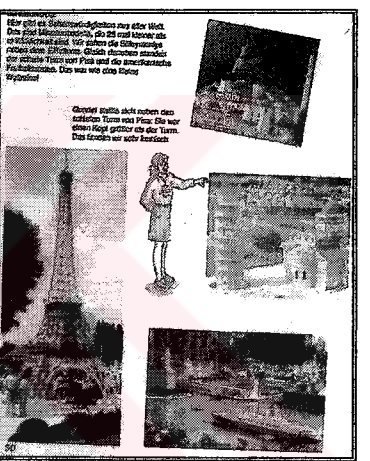


Abb. 4.107: LMU3/LB, S. 50

In den analysierten LB sind die Fotos vor allem schlecht und blass gedruckt, welches schon beim ersten Bildkontakt das Anschauen mangelhaft beeinflusst. In LMU 1 sind die Fotos als unreichend zu bewerten. Im ganzen Buch befinden sich nur 16 Fotoausschnitte, die Informationen über Städte, Landschaften oder Kultur beinhalten. Auf Seite 18 befinden sich 6 Bildausschnitte von verschiedenen Städten aus der Türkei und Deutschland. Die Fotos haben eine didaktische Funktion, weil sie die Lernenden zum Sprechen und Schreiben veranlassen können. Die Lernenden sollten die visuell unterstützten Übungen mit Hilfe von passenden Fotos durchführen. Die Fotos sind verständlich abgebildet, nur sind sie zu klein, um die einzelnen Details aus dem Bild zu erkennen.

Auch in LMU 2 sind die Fotos jedenfalls blass und schlecht erkennbar abgebildet. Somit lösen sie keine Reaktionen aus (vgl. LMU 2/LB, S. 42 und 93).

In LMU 3 sind die Fotos verständlicher und anschaulicher repräsentiert, als LMU 1 und 2. Hier sind die Fotos viel interessanter und stimulierender eingesetzt worden. Fotos sind in diesem LB mit mehreren Lichtbildern von verschiedenen Personen dargestellt (vgl. LMU 3/LB, S. 23, 24, 25). Es gibt einige interkulturell geprägte Bilder, die vielmehr als landeskundlich angesehen werden können. Manche Fotos oder Zeichnungen sind für die Grammatikvermittlung oder für die Übungen eingebracht worden. Allgemein bewertend sind die Zeichnungen in den analysierten LB didaktisch und produktiv eingesetzt worden. Sie sind für die verbalen Vermittlungen nützlich eingebracht worden. Aber manche Zeichnungen sind wegen der blassen und schlechten Abzeichnung als nicht stimulierend zu bewerten (vgl. LMU2/LB, S. 38) und wirken auf die Lernenden demotivierend. Die Zeichnungen in LMU 1 und 3 sind viel verständlicher und anschaulicher gezeichnet als die in LMU 2. Um die Motivation und die Lernlust nicht zu verlieren, sollten die Illustrationsformen verständlich und anschaulich produziert werden.

Die analogen Bilder, die konkrete Veranschaulichungen leisten, sind keine realen Fotos oder Zeichnungen, sondern Bilder, die bei schwer darstellbaren Sachverhalten eine Ähnlichkeit mit bekanntem Sachverhalt bilden und damit die Verständigung gewährleisten. Dieses Prinzip der analogen Bilder ist ein wichtiges Hilfsmittel für Erklärungen der sprachlichen Strukturen. Die Vermittlung von abstrakten Sachverhalten ist im Grunde mit verbalen Mitteln zu konkretisieren. Deshalb sind die visuellen Komponenten besonders relevant, um abstrakte Strukturen zu verdeutlichen. In LMU 1, 2 und 3 befinden sich einige analoge Bilder, die vor allem für den Wortschatz- und Grammatikerwerb ausgewählt wurden (siehe Abb. 4.89; 4.90; 4.108).

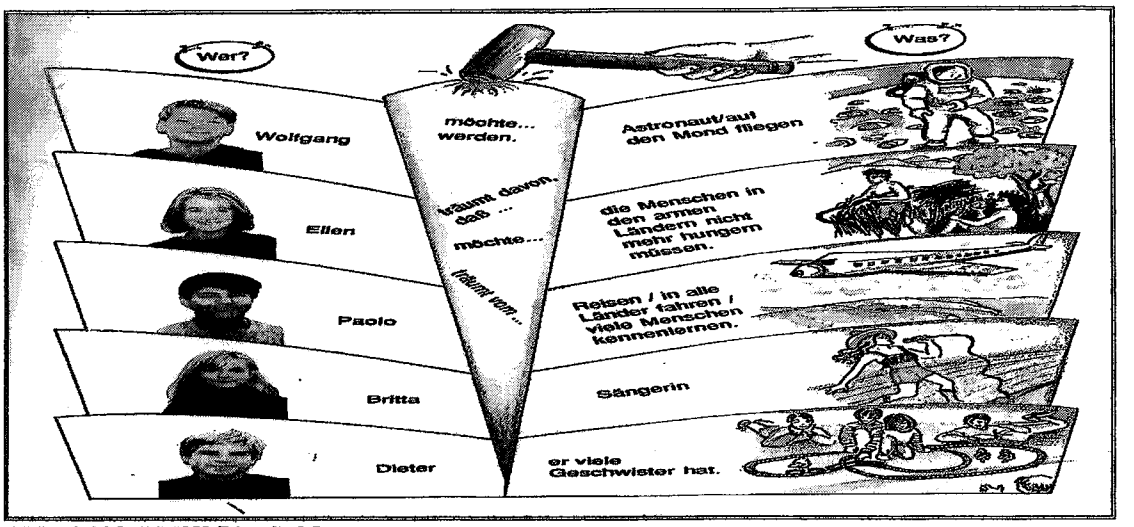


Abb. 4.108: LMU3/LB, S. 25

Aber ihre Anzahl, im Hinblick auf das gesamte Lehrwerk, ist als geringfügig zu bewerten (vgl. LMU1/LB, S. 40, 110; LMU2/LB, S. 16; LMU3/LB, S. 25).

Bei den logischen Bildern handelt es sich in erster Linie um schematische Darstellungen, wie z.B. Graphiken, Schemata, Diagramme, Tabellen usw. Die Hauptabsicht dieser Bilder ist, ein schnelles Wahrnehmen der Informationen zu ermöglichen. Diese sind in LMU 1, 2 und 3 vor allem für die Grammatikvermittlung gebraucht worden, wobei man sie auch bei den Übungen und Wortschatzlisten entdecken kann (siehe Abb. 4.109; 4.110; 4.111). In diesen Beispielen werden die Grammatikstrukturen tabellarisch und mit Hilfe der farblichen Konstellation hervorgehoben. Dies erweckt das Interesse der Lernenden und somit wird der Erwerb vereinfacht. Damit wird die Komplizierung auf ein Minimum reduziert.

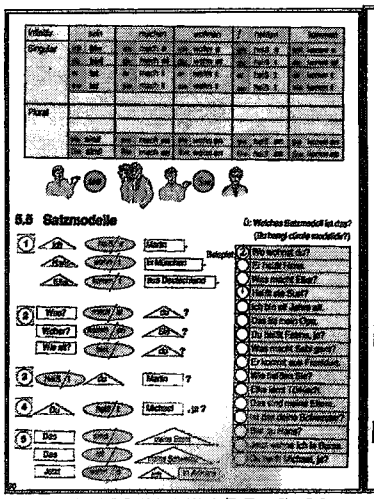


Abb. 4. 109:LMU 1/LB, S. 30

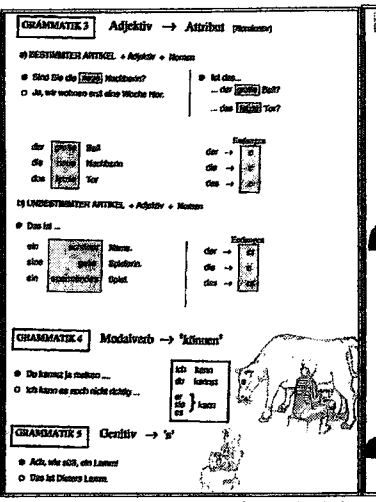


Abb. 4. 110:LMU 2/LB, S. 34

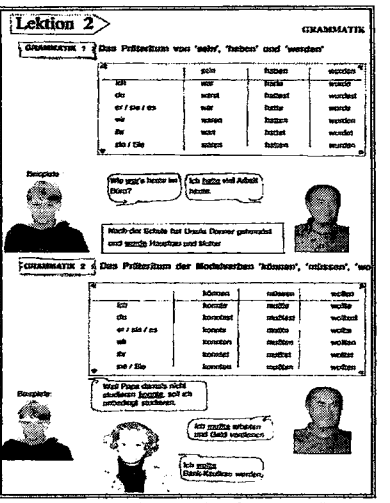


Abb. 4. 111:LMU 3/LB, S. 28

Es ist zu bemerken, dass diese visuell unterstützten Übungen mit geringen Farben dargestellt sind. Dies erschwert die Konzentration der Lernenden.

Auch in den SAH sind Bildtypen begrenzt eingebracht worden. SAH 1, 2, 3 sind schwarz-weiß gestaltet, deswegen sind die Zeichnungen als negativ zu bewerten. Die Abbilder, die im SAH vorhanden sind, bestehen aus Zeichnungen, Stereotypen, Karikaturen, Comics und Leitfiguren für die entsprechenden Lektionen in SAH 1, 2, 3 (vgl. SAH 1, S. 2, 6, 13, 14; SAH 2, S. 3, 9, 11, 18, 20; SAH 3, S. 6, 12, 17). In den SAH ist auch die Anzahl der analogen Bilder gering.

In SAH sind Abbilder, die aus Zeichnungen, Karikaturen, Comics und Leitfiguren bestehen. Die analogen Bilder befinden sich nur im SAH 1 auf den Seiten 6, 12, 33 und 42. Die Verteilung der Bildtypen in den SAH je nach den einzelnen Lektionen sind:

SAH 1			
Lektionen	**Abbilder und Fotos**	**Analoge- Bilder**	**Logische Bilder**
1	6 Abbilder ohne Fotos	1	4
2	6 Abbilder ohne Fotos	1	6
3	6 Abbilder ohne Fotos	0	4
4	6 Abbilder ohne Fotos	0	6
5	6 Abbilder ohne Fotos	0	3
6	6 Abbilder ohne Fotos	1	9

7	8 Abbilder ohne Fotos	1	5

Tabelle. 4. 5.

SAH 2			
Lektion	**Abbilder**	**Analoge Bilder**	**Logische Bilder**
1	6 Abbilder ohne Fotos	0	5
2	5 Abbilder ohne Fotos	0	4
3	5 Abbilder mit 1 Fotos	0	5
4	6 Abbilder ohne Fotos	0	4
5	6 Abbilder ohne Fotos	0	3
6	6 Abbilder ohne Fotos	0	1

Tabelle. 4. 6.

SAH der LMU 3			
Lektion	**Abbilder**	**Analoge Bilder**	**Logische Bilder**
1	2 Abbilder ohne Fotos	0	6
2	2 Abbilder ohne Fotos	0	3
3	4 Abbilder ohne Fotos	0	5
4	3 Abbilder ohne Fotos	0	5
5	2 Abbilder ohne Fotos	0	3
6	2 Abbilder ohne Fotos	0	4

Tabelle. 4. 7.

Als mangelhaft zu bewerten sind die analogen Bilder wie auch in den LB. Diese Bildtypen sind in den SAH 1, 2 und 3 in sehr geringer Anzahl vorhanden (siehe Tabelle. 4.5; 4.6; 4.7). Es gibt zahlreiche logische Bilder in den SAH, die die Sprachregeln veranschaulichen, um den Erwerb zu erleichtern (vgl. SAH 1, S. 11, 13, 25, 26; SAH 2, S. 12, 14, 15, 19, 20; SAH 3, S.1, 3, 5, 7, 9, 10).

4.2.2.2. Deutigkeit und Offenheit des dargestellten Bildes

Visualisierungskonzepte in den Lehrwerken können von den Schülern unterschiedlich aufgenommen werden. Hierbei spielen die Eindeutigkeit und die Mehrdeutigkeit der Bilder eine wichtige Rolle. Die Bilder in den Sprachlehrwerken sind meistens nicht eindeutig, obwohl die Prinzipien eindeutig dargestellt werden sollten. Bilder können aber fast nie völlig eindeutig sein, obwohl sie so gedacht sind. Deshalb sollten die Bilder bei der Auswahl in ihren verschiedenen Dimensionen beurteilt werden. Die

eigenen Ideen der Lernenden bei der Interpretation des Bildinhaltes sollte nicht ausgeschaltet werden, damit keine Eintönigkeit bzw. Langweile entsteht. In LMU 1, 2 und 3 sind die Abbildungen als eindeutige Bilder zu bewerten. Die Eindeutigkeit dieser Bilder ist vor allem durch die Darstellung der Details geleistet worden (siehe Abb. 4.112; 4.113; 4.114).



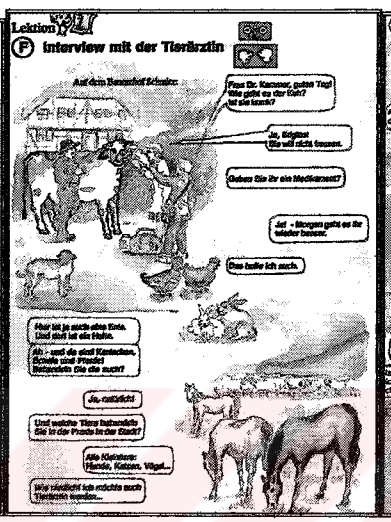




Abb. 4.112: LMU 1/LB, S. 19 **Abb. 4.113**: LMU 2/LB, S.6 **Abb. 4.114**: LMU 3/LB, S. 2

Aber in diesen Lehrbüchern befinden sich sehrwenige mehrdeutige Bilder, die die Lernenden aktiv und kreativ zum Sprechen bringen, und die Phantasie der Lernenden anregen. Die eindeutigen Bilder sollten keine Details beinhalten, wenn man sie in einem bestimmten didaktischen Konzept bewerten will. Für die Grammatikvermittlung gedachte Bilder sollten keine Details beinhalten, um die Aufmerksamkeit nicht auf die Details, sondern auf das didaktische Ziel zu lenken (vgl. LMU1/LB, S. 13, 77; LMU2/LB, S. 51, 52; LMU3/LB, S. 30, 68). Die Bilder sind sehr schlicht und ohne großen Aufwand. Das hat den Vorteil, dass die Konzentration der Lernenden auf einen bestimmten Punkt, nämlich auf das grammatikalische Konzept gerichtet ist. Bei den Texten ist es genau so relevant, eindeutige Bilder zu verwenden, um den Textinhalt zu unterstützen und um die Konzentration auf den Text nicht abzulenken (siehe Abb. 4.115; 4.116; 4.117).

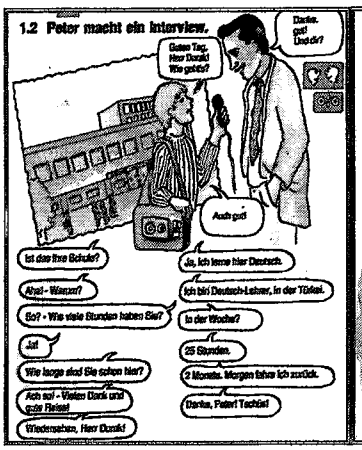
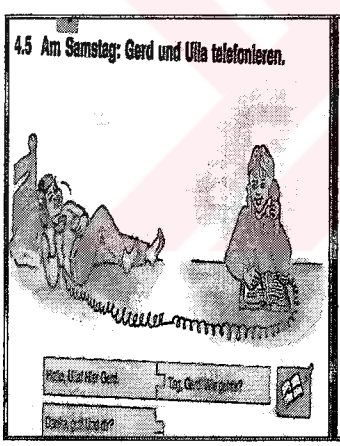


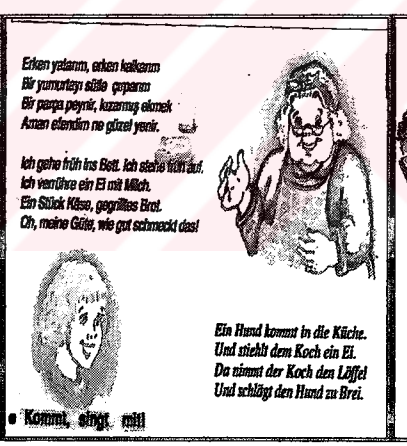




Abb. 4.115: LMU 1/LB, S.34 **Abb. 4.116**: LMU 2/LB, S. 58 **Abb. 4.117**: LMU 3/LB, S. 51

Diese Bilder sind geschlossen und haben eindeutige Parallelitäten zu den Texten. Aber es sind auch andere Bilder neben den Texten platziert worden, die nicht in erster Linie den Textinhalt unterstützen, sondern vielmehr zu dekorativen Zwecken eingebracht sind (siehe Abb. 4.118; 4.119; 4.120).





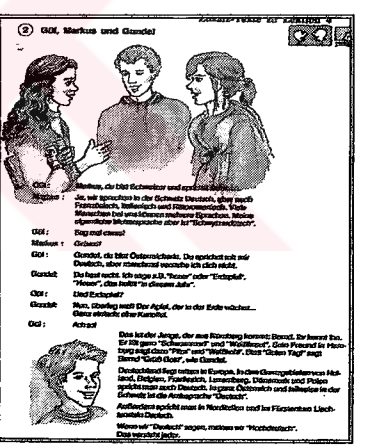


Abb. 4.118: LMU1/LB, S. 60 **Abb. 4.119**: LMU 2/LB, S. 80 **Abb. 4.120**: LMU 3/LB, S. 93

Aber in diesen LB befinden sich mangelhafte mehrdeutige Bilder, die die Lernenden aktiv und kreativ zum Sprechen bringen und die Phantasie der Lernenden anregen. Die Offenheit der Bilder wird meistens mit der Mehrdeutigkeit der Bilder konvergiert. Denn je mehr Einzelheiten ein Bildinhalt zeigt, desto umfangreicher wird die Bildinterpretation.

Im kommunikativen FSU ist es nützlich, dass man die Lernenden zum Sprechen auffordert. Um die Lernenden zum Sprechen aufzufordern, sollten die Lehrwerke besonders mit detailreichen Bildern versehen sein. Deshalb ist es wünschenswert, wenn man die Lehrwerke mit mehrdeutigen und offenen Bildern ausstattet. In den Lehrwerken sollten die Bilder zeitlich, sozial, räumlich und kommunikativ offen sein, d.h., dass die Offenheit durch Mehrdeutigkeiten, Unklarheiten, Gefühle, Ungewöhnliches, Rätselhaftes, Seltsames und Überraschendes vermittelt wird. Solche mehrdeutigen Bilder wecken die Kreativität und die Phantasie. Vor allem eignen sich solche mehrdeutigen und offenen Bilder als Sprech- und Schreibanlass. Die kommunikativ erstellten Lehrwerke sollten deshalb mit mehrdeutigen und offenen Bildern bearbeiten werden, um den Sprech- und Schreibanlass zu fördern. In LMU 2 könnte die Abbildung (siehe Abb. 4.123) als ein mehrdeutiges Bild beurteilt werden. Die Gestik und Mimik der dargestellten Personen vermitteln einen überraschenden, merkwürdigen und seltsamen Eindruck. Dies führt bei den Rezipienten dazu, nachzudenken, was die Personen wohl besprochen haben. Somit veranlassen die Bilder bzw. Illustrationen die Lernenden zum Sprechen und Schreiben. Auch in LMU 3 wird die Abbildung (siehe Abb. 4.121) als ein mehrdeutiges Bild bewertet. Die Schüler schauen alle in die gleiche Richtung. Dies führt dazu, dass die Rezipienten einige Vermutungen, Gedanken und Gefühle äußern. Die Handlung ist offen, weil man nicht weiß, wohin sie schauen und was sie wohl gesehen haben. Solche offene Handlungen, die veranschaulicht werden, geben einen Sprech- und Schreibanlass.



Abb. 4.60: LMU3/LB, S. 32

Für die räumliche Offenheit ist in LMU 2 und LMU 3 nur ein Beispiel vorhanden (siehe Abb. 4.123; 4.121). Hier könnte man die Frage stellen: Was befindet sich außerhalb des Bildes? Diese Frage könnte man bei den Bildern in LMU 1 (siehe Abb. 4.122) und LMU 3 (siehe Abb. 4.121) stellen. Wie könnte die Geschichte weiter gehen? Das ermöglicht viel Raum, für Vermutungen und Gefühle zu äußern. Diese zwei Abbilder veranlassen den Betrachtern über das Geschehen oder die Handlung, die außerhalb des Bildrahmens geschieht, Vermutungen aufzustellen.

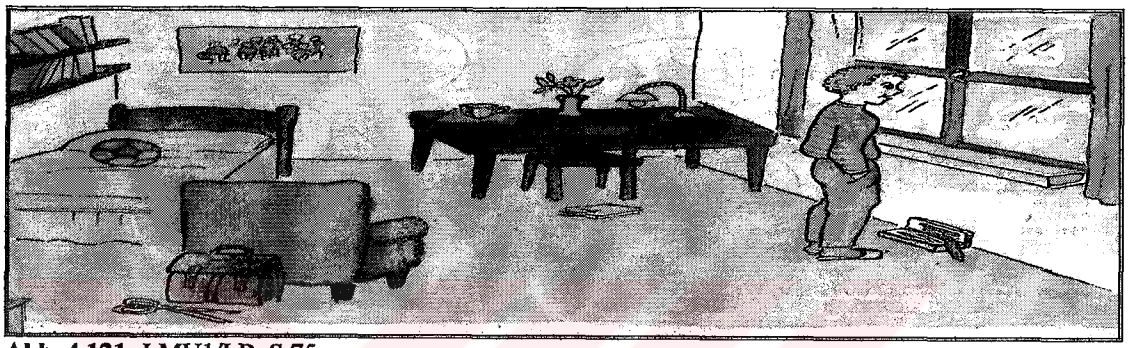


Abb. 4.121: LMU1/LB, S.75

In LMU 1 befindet sich nur ein einziges offenes Bild. Dieses Bild bzw. Zeichnungen oder Abbilder könnten den Rezipienten dazu führen, nach zu denken, wohin der Junge schaut. Anhand solcher Zeichnungen könnten Vermutungen, Gedanken oder Gefühle ausgedrückt werden. Diese Reaktionen der Lernenden bringen eine Wirkung hervor, die sie zum Sprechen veranlasst. Die Illustrationen sollten die Lernenden stimulieren, damit sie mitwirken und sich darüber äußern können. Für die zeitliche Offenheit ist in LMU 2 nur ein Beispiel vorhanden (siehe Abb. 4.123). Hier könnte man die Frage stellen: Was könnte vorher geschehen sein? Warum haben die dargestellten Personen außer der Mutter einen ärgerlichen Gesichtsausdruck? Solche Fragen sind für die Feststellung der zeitlichen Offenheit der Bilder unverzichtbar. Das Bild kann man auch als sozial und kommunikativ offenes Bild bewerten. Von der Kleidung der Personen und der Status der Familie sieht man die soziale Offenheit der Bilder. Die Mutter ist von Beruf Hausfrau, weil sie eine Schürze trägt, die am meisten die Hausfrauen zu Hause tragen. Mit der darunter gestellten Frage sollen die Lernenden das Geschehen weiter ausführen. Diese Handlung fordert die Lernenden zum Sprechen und Schreiben auf. Das Verhalten

der Personen und was sie reden, bleibt offen, welches die kommunikative Offenheit des Bildes ausmacht (siehe Abb. 4.123).



Abb. 4.122: LMU2/LB, S. 7

In den SAH sind keine offenen Bilder vorhanden, weil die Zahl der visuellen Elemente geringfügig ist.

In LHB 1, 2 und 3 befinden sich leider keine ausdrücklichen Informationen über die verschiedenen Offenheiten der Bilder.

Nach dem Konzept der FSU zu beurteilen, können die eindeutigen und mehrdeutigen Bilder unterschiedlich einbezogen werden. Für die visuelle Grammatikvermittlung und das optische Textverständnis ist es viel relevanter, wenn eindeutige Bilder bevorzugt werden.

4.2.3. Makro-Typographische Gestaltung in LMU 1, 2 und 3

Die gesamte visualisierte Gestaltung des Lehrwerks LMU ist unter dem Begriff *Makro-Typografie* zu bewerten. Die Platzierung der Visualisierungskonzepte in den Lehrwerkseiten und auf den Buchdeckel bildet den Umfang der makro-typografischen Gestaltungen.

Auf dem Buchdeckel des LMU 1 erkennt man 5 Schüler, die unter einem Baum sitzen und verschiedene Handlungen ausführen. Zwei der Schüler sprechen miteinander und die anderen Schüler schreiben, lesen und hören zu. Der Baum macht den Eindruck als würde er Früchte tragen, die als Kreise angesehen werden. Diese Motive symbolisieren das Hören: mit einem Ohr, Schreiben mit einem Bleistift, Sprechen mit einer zwei sprechenden Persondarstellung und Lesen mit einem Buch. Dies repräsentiert die vier Fertigkeiten, die beim Fremdspracherwerb Anwendung finden (siehe Abb. 4.124; 4.125; 4.126). Die Buchdeckelzeichnung des LMU 2 stellt eine Zugreise dar. Einige Schüler winken aus dem Zugfenster als würden sie sich verabschieden. Wegen der Offenheit des Bildes könnte diese Reise zu einer fremden Landschaft als Reise zur Fremdsprache interpretiert werden, wo viele neue Entdeckungen auf sie warten. Die Zeichnung auf dem Buchdeckel des LB LMU 3 beinhaltet zahlreiche Motive, die zu einer tiefen Interpretation führen. Das offene Fenster aus dem Globus und die daraus schauenden SchülerInnen mit Olivenblättern in der Hand hinterlassen einen global, friedlichen und toleranten Eindruck, der auf den Erwerb der Fremdenkultur übertragen werden kann. Diese Zeichnung hinterlässt schon von Anfang an einen vorurteilsfreien Übungsanspruch.

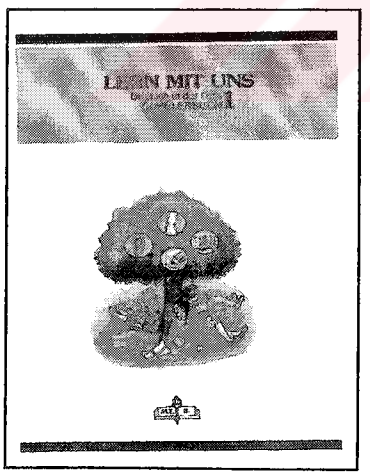


Abb. 4.123: LMU1/LB



Abb. 4.124: LMU2/LB



Abb. 4.125: LMU3/LB

Bei allen drei Buchdeckeln sind die Titel auf einem farbigen Hintergrund wiedergegeben. Die Überschrift *Lern Mit Uns* wird in den beiden LB bei LMU 1 und 2 mit einem gelben Hintergrund und in LMU 3 farblos abgedruckt. In allen drei LB sind unter den Abbildern die Symbolzeichnungen des Obersten Erziehungsministeriums

markiert. Nach dem Buchdeckel folgen die verpflichteten Seiten des Erziehungsministeriums. Diese sind die türkische Nationalhymne mit der Flagge, ein Atatürkbild mit der Anrede an die Jugendlichen und die türkische Landkarte. Aber die türkische Landkarte folgt nach der alphabetischen Wortliste am Ende der Seiten.

Dabei sollte auch beachtet werden, ob die Verteilung der Bildtypen in den Lektionen ausreichend sind. Die räumliche Anordnung könnte durch die unbeachtete Übereinstimmung der Bild–Text Kombinationen erschwert werden.

Das Design eines Lehrwerks sollte in erster Linie im Hinblick auf die formgerechte und funktionale Gestaltung der visuellen Gestalt beurteilt werden. Unter der formgerechten Gestaltung wird die Reihenfolge der Visualisierungskonzepte verstanden, die gleichzeitig auch die Funktion in großen Maßen bestimmt. Aber um das Interesse der Lernenden zu wecken, müssen die Bilder in den Lehrwerken die Lernenden stimulieren.

Wenn man LMU 1, 2, 3 generell betrachtet, kann man sagen, dass die Visualisierungskonzepte, außer den Wortschatzseiten, bunt dargestellt sind und einen positiven Eindruck erwecken. Aber die Wortschatzvermittlung könnte mit Visualisierungskonzepten viel expressiver und attraktiver gestaltet werden.

Zusammenfassend kann man stichwortartig folgende Analyseergebnisse nennen:

- Die Grammatikvermittlung wird mit der grafischen Gestaltung der Seiten visuell hervorgehoben.
- Die Schriftart und –größe sind in allen drei LB gleich gestaltet. Besonders bei den Wortlisten ist die Schrift schwer wahrzunehmen.
- Die Lehrwerke sind der Zielgruppe gemäß konzipiert. Die Lernziele der Lehrwerke orientieren sich am kommunikativen Unterricht, was beim FSU einen besonderen Wert hat.
- Sprechen und Hören wird in den Lehrwerken als ein wichtiger Bestandteil betrachtet, das von Lesen und Schreiben unterstützt wird. Aber auch das Sehen ist für den Fremdsprachenerwerb im Primarbereich ein relevanter Bestandteil.

- Auch die Lehrerhandbücher von LMU 1, 2 und 3 geben keine Informationen über die Verwendung der visuellen Elemente als Lernhilfe.

In LMU 1, 2 und 3 befinden sich sehr viele visuelle Komponenten. Fast auf jeder Seite sind diese Komponenten zu sehen. Aber manche Seiten sind hinsichtlich der visuellen Gestaltung als negativ zu beurteilen. Denn auf manchen Seiten sind die Bilder so gedrängt platziert worden, dass man den Themenablauf sehr schwer verfolgen kann (siehe Abb. 4.127; 4.128).

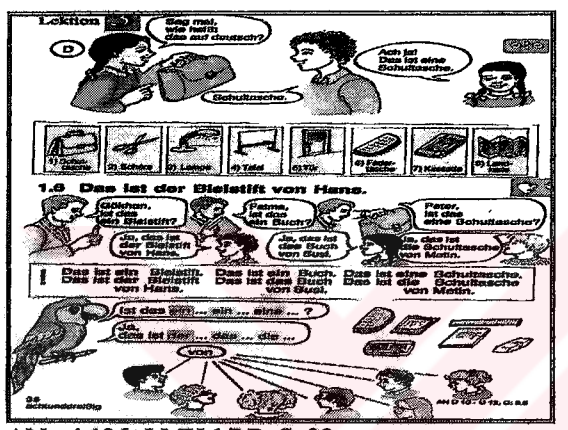


Abb. 4.126: LMU 1/LB, S. 38

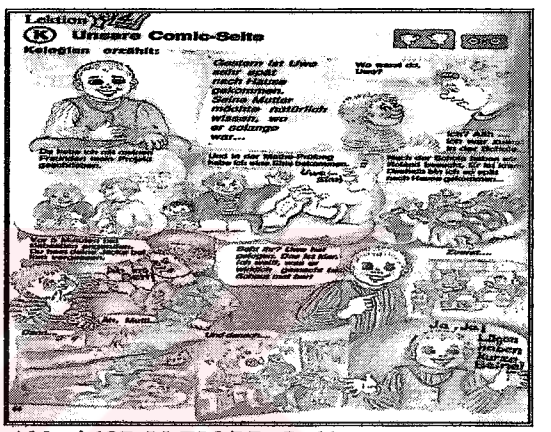


Abb. 4.127: LMU 2/LB, S. 64

Die Wahrnehmung dieser Bilder ist schwierig, weil die Gestaltprinzipien nicht beachtet worden sind. Zwischen den einzelnen visuellen Elementen sollte ein bestimmter Abstand die Symmetrie und Gleichartigkeit gewährleisten. In LMU 3 bemerkt man, dass die Gestaltgesetze in großen Maßen beachtet wurden (siehe Abb. 4.129; 4.130).

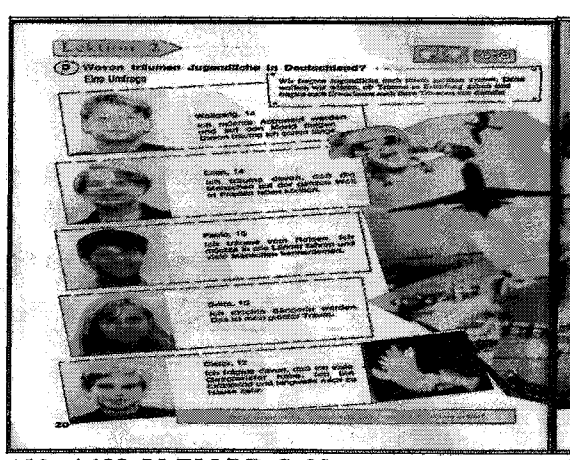


Abb. 4.128: LMU 3/LB, S. 20

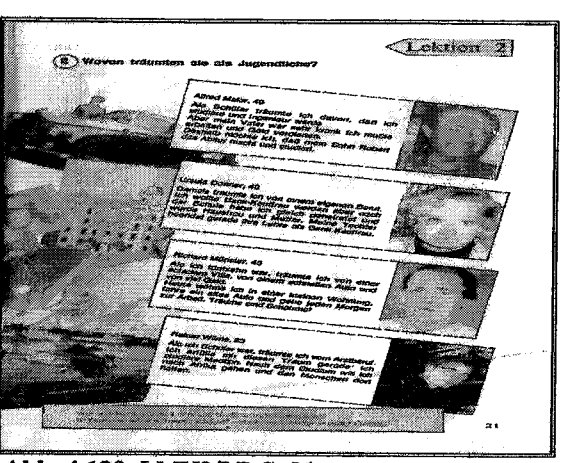


Abb. 4.129: LMU3/LB,S. 21

Wie man sieht, verhindert die symmetrische Abfolge des Fotos, das Ineinandergehen der visuellen Elemente. Nicht nur der zusammengedrängte Bildablauf erschwert die Wahrnehmung, sondern das viele Freilassen der LB-Seiten führt zu einer Verwirrung. Psychologisch werden die Leerstellen von den Lernenden auch wahrgenommen, was zu einer Wahrnehmungstäuschung führen kann (siehe Abb. 4.131; 4.132; 4.133).

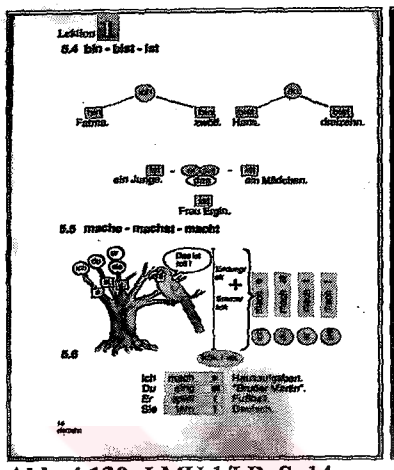


Abb. 4.130: LMU 1/LB, S. 14

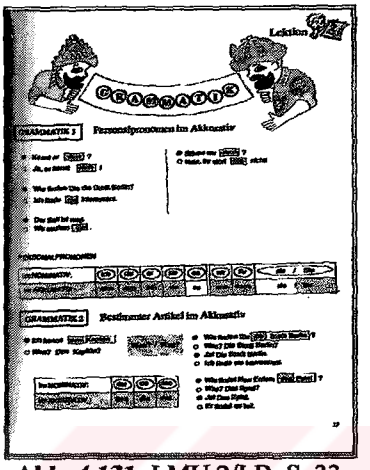


Abb. 4.131: LMU 2/LB, S. 33

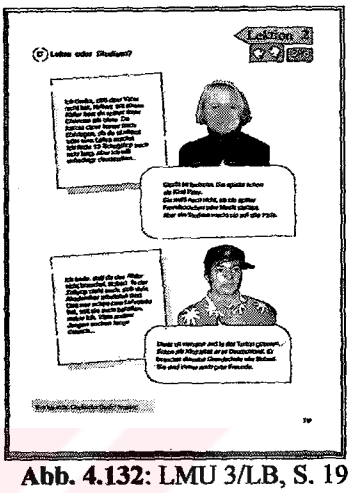


Abb. 4.132: LMU 3/LB, S. 19

Diese Beispiele sind nicht nur in Hinblick auf die Wahrnehmungstäuschung zu kritisieren, sondern auch als Platzverschwendung der kostbaren Seiten.

Die Lektionen sind unterschiedlich gestaltet, so dass jede Lektion hinsichtlich ihrer Übersichtlichkeit im Einzelnen beurteilt werden muss. Die textlichen und bildlichen Informationen sind in jeder Lektion unterschiedlich aufgebaut. Aber prinzipiell müsste das ganze LB ein regelmäßiges System der Darbietung aufweisen können. Während z. B. in manchen Lektionen viel Raum für die Bilder und wenig für die textlichen Aussagen gegeben ist, ist in manchen (siehe Abb. 4.134; 4.135) das Gegenteil zu bemerken.

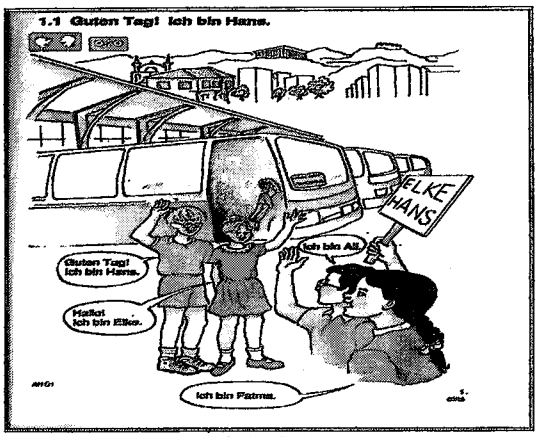


Abb. 4.133: LMU 1/LB, S. 1

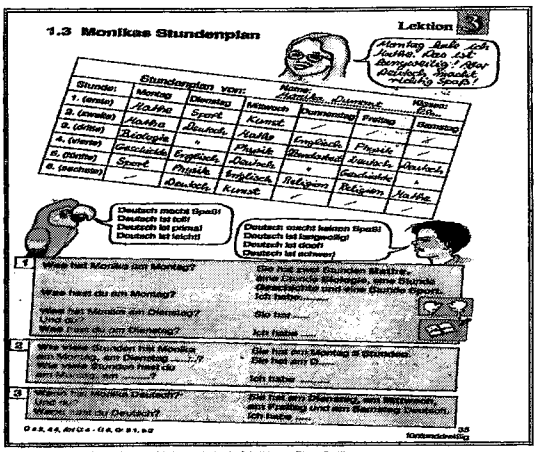


Abb. 4.134: LMU 1/LB, S. 35

Die räumliche Anordnung der Bilder in den Lehrwerken beinhaltet auch die Prinzipien für das Bildlesen. Bilder werden nach den gleichen Wahrnehmungsprinzipien wie Texte wahrgenommen. Wie der Text wird auch das Bild von links nach rechts und von oben nach unten decodiert. Das beeinflusst die Bedingungen der Leserichtung und auch die Rollenfunktion der Personen. Aber das Durcheinander und die nicht beachtete Reihenfolge der Sprechblasen nach dem Bildwahrnehmungsprinzip führt zur Irritierung der SchülerInnen. In LMU 1, 2 und 3 ist zwar dieses Wahrnehmungsprinzip der Bilder generell beachtet worden, aber dennoch sind einige negative Beispiele zu nennen (siehe Abb. 4.136; 4.137; 4.138).



Abb. 4.135: LMU 1/LB, S. 66

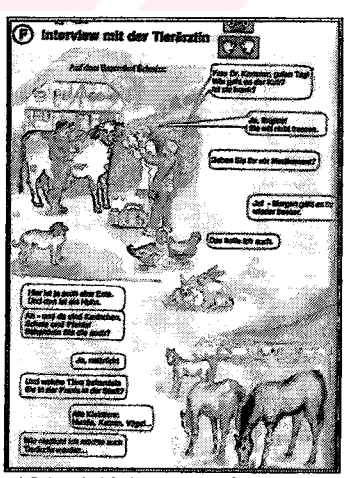


Abb. 4.136: LMU 2/LB, S. 6



Abb. 4.137: LMU 3/LB, S. 54

Es ist schwierig festzustellen, zu wem die Sprechblasen gehören und wer zuerst und wer danach spricht. Ein anderer Grund, der das Wahrnehmen erschwert ist, dass die Bilder

zu gedrängt platziert worden sind. Diese Wahrnehmungsschwierigkeiten könnten zwar durch fachmännische Unterrichtsleitung des Lehrers in großen Maßen abgeschwächt werden, aber in den LHB gibt es keine bestimmten Abschnitte, in denen Erläuterungen über die Präsentation der visuellen Elemente aufgeführt werden.

Die visuellen Elemente sollten in den Lehrwerken in erster Linie eine didaktische Funktion erfüllen. Aber wenn ihre Funktion nur auf Dekoration beschränkt ist, ist ihre Berechtigung zu diskutieren. Dann haben sie nämlich nur die Funktion der Platzverschwendung. In LMU 1, 2 und 3 befinden sich auch solche Visualisierungen, die nichts anderes als Dekoration sind (siehe Abb. 4.83 und vgl. LMU 2/LB, S. 10, 27; LMU 3/LB, S. 80).

Die Farbwirkungen spielen bei der makro-typografischen Gestaltung auch eine wichtige Rolle. Farbbilder und schwarz-weiß Bilder haben auf den Lernenden unterschiedliche Wirkungen. In LMU 1 sind besonders die Grundfarben gebraucht worden. Vor allem rot ist auffallender als die anderen. Wenn man bedenkt, dass LMU 1 für die „Grundstufe" bestimmt ist, ist es ein Vorteil, dass diese auffallenden Farben einbezogen wurden. Es gibt aber auch schwarz-weiß Fotos, die das Wahrnehmen auch aufgrund der drucktechnischen Qualität extrem erschweren (siehe Abb. 4.139).



Abb. 4.138: LMU 1/LB, S. 40

Die Farbkonstellation in LMU 2 ist besonders mit Pastellfarben strukturiert worden. Diese Farben sind sehr blass und verwischt. Dies erschwert die Wahrnehmung und das Erkennen der Mimik und Gestik der Personen (siehe Abb. 4.140).

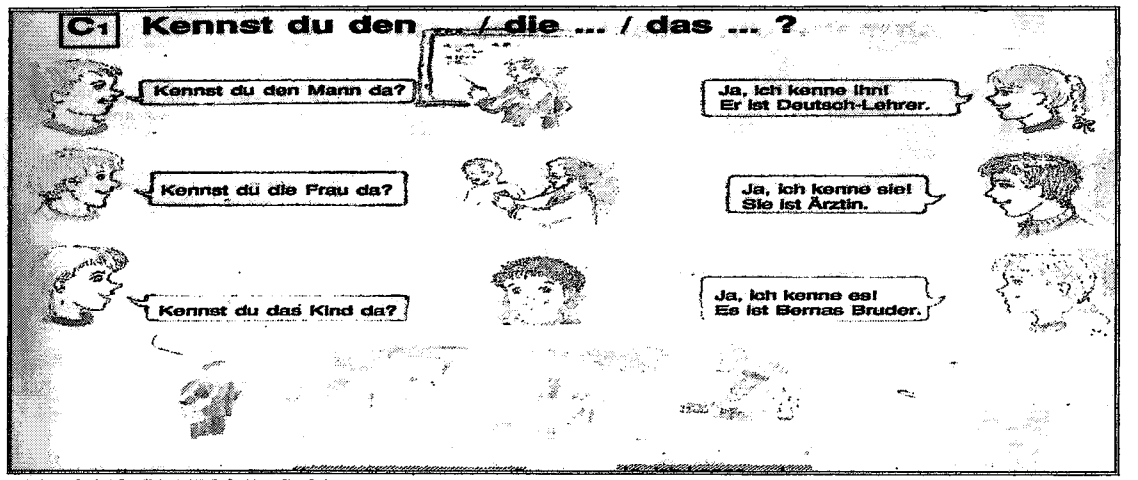


Abb. 4.139: LMU 2/LB, S. 31

In LMU 3 ist die Farbkonstellation im Vergleich zu LMU 1 und 2 viel besser. Die Farbkontraste sind auffallend, wie z.B. rosa, hellblau, hellgrün, violett und orange. Besonders gelb und orange sind auffallend LMU 3, S. 12, 13, 51.

Die Farben in LMU 1 haben nicht nur ästhetische, sondern auch didaktische Funktionen, aber in LMU 2 und 3 haben die Farben keine Funktion, obwohl besonders bei der Grammatikvermittlung dieses Vorgehen sehr nützlich wäre.

In LMU 1, 2 und 3 werden sehr viele Visualisierungskomponenten einbezogen, die in verschiedener Hinsicht als negativ, aber auch als positiv kritisiert werden kann. Aber den größten Mangel der Lehrbücher bilden die Papier- und Druckqualität. So dass man von Anfang an die Lust daran verliert, es zur Hand zu nehmen oder aufzuschlagen. Es gibt so viele Fotos und Zeichnungen, die wegen drucktechnischer Mittel nicht verstanden werden können (vgl. LMU1/LB, S. 40, 83; LMU 2/LB, S. 31, 42; LMU 3/LB, S. 49, 50).

Die Buchdeckel sind ebenfalls ähnlich mit der gelben Markierung versehen. Darauf ist die Überschrift *Lern Mit Uns* mit Großbuchstaben in Fettdruck gestaltet. Auch die

Buchdeckelzeichnungen sind in der Lehrwerkreihe verschieden gestaltet. In LMU 1 ist der Umschlag genauso wie in LMU 2, nur die Zeichnungen sind unterschiedlich. Auffallender ist, dass die Zeichnungen der Personen Jugendliche darstellen. Schon an der Gestaltung der dargestellten Personen erkennt man, dass sich die Zielgruppe verändert hat. Auflockernd sind die Zeichnungen von den drei blonden Jugendlichen (zwei Mädchen und ein Junge), die das Zielsprachenland betreffen. Die Jugendlichen sind kontrastiv präsentiert, im Vergleich der türkischen und der deutschen Jugendlichen. Die Zeichnung in LMU 2 ist leider wegen der pastellfarbigen Gestaltung unauflockend und demotivierend. Beim Druck solcher Farben wird die Gestaltung blass und unerkennbar.

Die SAH sind schwarz-weiß gestaltet und die schwarz-weißen visuellen Elemente werden auch semantisierend eingesetzt.

Die Test-Seiten in SAH 1 sind nicht visualisiert. Die Übungen sind auf die Inhalte der Lektionen bezogen. Auch die Zeichnungen und die Personendarstellungen sind in den SAH 2 analog gestaltet (vgl. SAH 2, S. 3). Besonders die Übungen zu den Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sollten reichlich mit visuellen Komponenten versehen werden. In SAH 3 werden die Übungen zur Zielfertigkeit Sprechen und Schreiben mangelhaft mit visuellen Materialien unterstützt. SAH 1, 2, 3 sind auf die Fertigkeit Schreiben beschränkt, und vernachlässigen das Sprechen. Um die Schülerarbeitshefte repräsentativ zu gestalten, sollten die Zielfertigkeiten Sprechen und Schreiben mit ausreichenden visuellen Materialien gestaltet werden.

4.2.4. Visualisierung der Kultur und Landeskunde in LMU 1, 2 und 3

Die Unterschiede zwischen den muttersprachlichen und zielsprachlichen Kulturen können im FSU zu Umständen führen. Deshalb muss auf die kulturell geprägten Visualisierungen besonders Acht gegeben und sie in den FSU bewusst eingesetzt werden. Welche Bilder, welche Reaktionen auslösen können, muss im Voraus bedacht werden. Die Wahrnehmung des Bildinhaltes ist von kulturbedingten Erfahrungen, Gewohnheiten, Vorwissen und Erwartungen abhängig. In LMU 1, 2 und 3 befinden sich

einige Bilder, die die zielsprachliche Kultur reflektierten. Die Schüler können mit Hilfe dieser Bilder eine Verbindung mit der fremden Kultur herstellen. Aber der Umfang dieser Bilder ist sehr begrenzt. Es wäre viel zweckmäßiger, wenn Bilder aus dem Alltag z.B. Essen und Trinken, Einkaufen und Beruf bevorzugt würden. Diese Bilder sind besonders für die geographische, touristische und volkstümliche Kulturvermittlung geeignet (siehe Abb. 4.141; 4.142; 4.143).

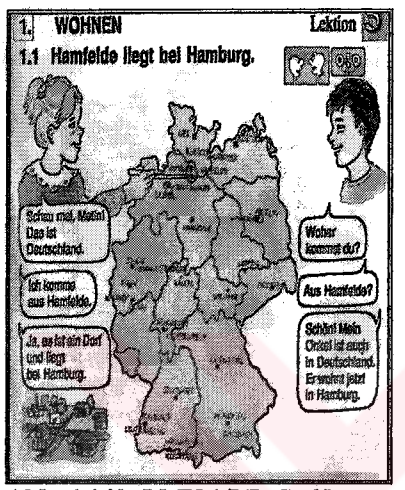


Abb. 4.140: LMU 1/LB, S. 65

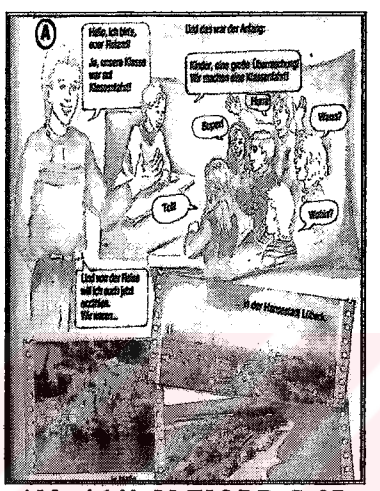


Abb. 4.141: LMU 2/LB, S. 37

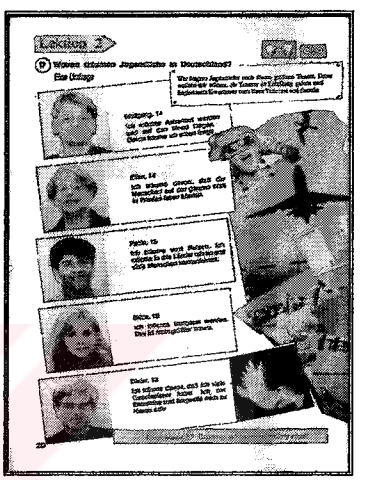


Abb. 4.142: LMU 3/LB, S. 20

An die muttersprachliche Kultur orientierten Bilder sind im Vergleich zu der zielsprachlichen Kultur viel mehr vorhanden (siehe Abb. 4.144; 4.145; 4.146).



Abb. 4.143: LMU1/LB, S. 26

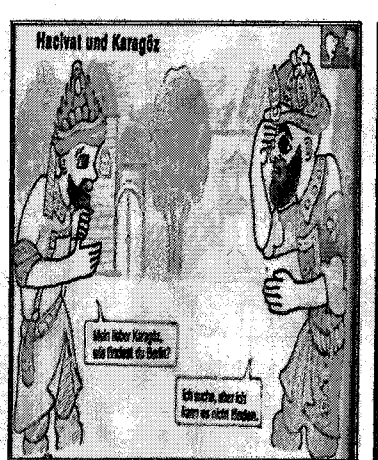


Abb. 4.144: LMU 2/LB, S. 28



Abb. 4.145: LMU 3/LB, S. 70

Anstatt die kulturell geprägten Visualisierungskonzepte differenziert auszuführen, wie es in diesen Lehrwerken der Fall ist, wäre es konstruktiver, wenn die Bilder konfrontativ mit Erläuterungen angegeben würden. Zwar sind in den LB einige kulturvergleichende Bilder angeboten, aber sie sind von der Anzahl her sehr gering und beinhalten nur sehr begrenzte textliche Erläuterungen (vgl. LMU 1/LB, S. 7, 18, 39, 40, 71; LMU 2/LB, S. 29, 63, 80, 91, 106, 107 und LMU 3/LB, S. 50, 54, 94). Das Fehlen von textlichen Erläuterungen kann als ein Hindernis für das Herausfinden der Kultur-Parallelitäten bewertet werden. Als interkulturell können in den LB nur die muttersprachlichen und zielsprachlichen Visualisierungskonzepte konstatiert werden. Es befinden sich zwar auch landeskundliche Merkmale von anderen Ländern, aber sie sind nur oberflächlich eingebracht worden (siehe Abb. 4. 147; 4.148).

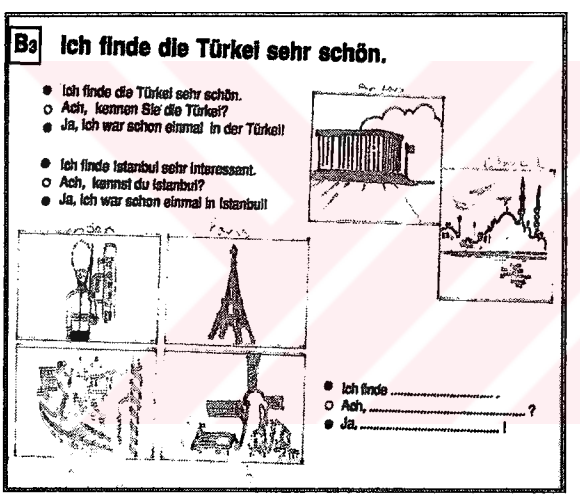


Abb. 4.146: LMU2/LB, S. 30

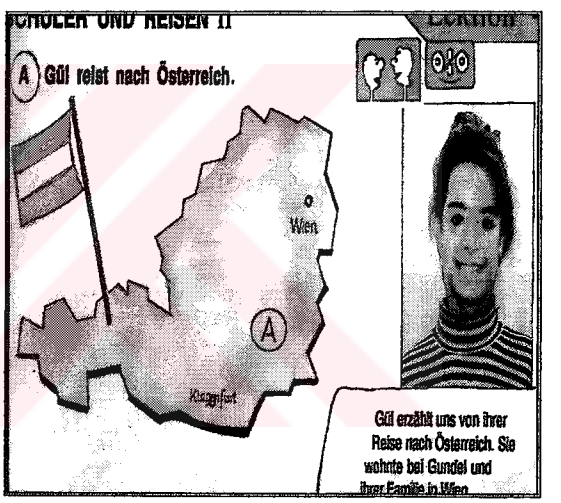


Abb. 4.147: LMU3/LB, S. 49

Die Bilder beinhalten keine Tabuthemen. In LMU 1, 2 und 3 wurden die tabuisierten Themen ausgeklammert, die für das Eigensprachliche als unaussprechlich gilt.

Authentische Visualisierungsmaterialien sind auch wichtige Bestandteile für landeskundliche Vermittlungen. Sie reflektieren die zielsprachliche Kultur, indem sie einen täuschungslosen Eindruck geben. Dies erweckt gleichzeitig das Interesse zu der Zielsprachenkultur. Zwar sind in den LB authentische Bilder vorhanden, aber inhaltlich betrachtet, bieten sie keinen Raum für Interpretationen. Sie sind schlichte, geschlossene und symbolartige Abbildungen (siehe Abb. 4.149; 4.150; 4.151).

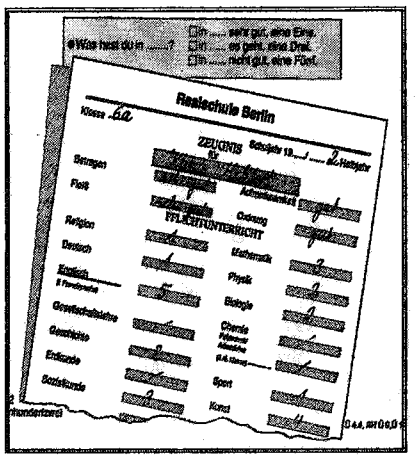


Abb. 4.148: LMU 1/LB, S. 102

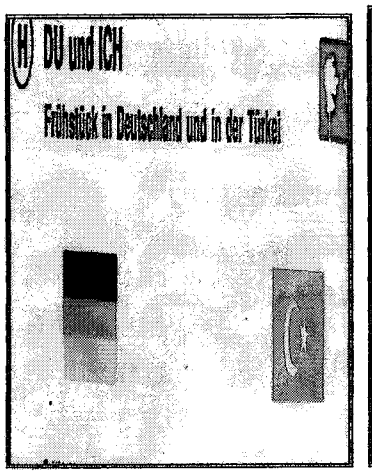


Abb. 4.149: LMU 2/LB, S. 80

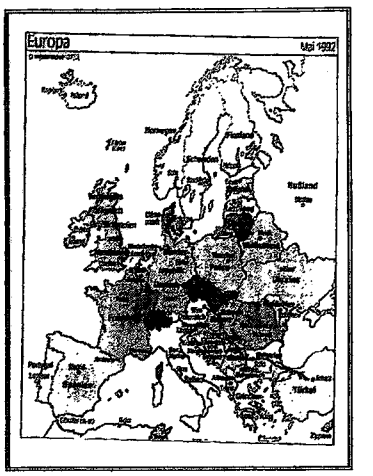


Abb. 4.150: LMU 3/LB, S. 48

Besonders in den LB, wo interkulturelle Eigenschaften stärker wahrnehmbar sind, müssen visuelle Materialien angewandt werden, um nicht nur verbale, sondern auch anschauliche Mittel in den Vordergrund zu stellen, weil diese Elemente das Interesse, die Phantasie und die Erfahrungen der Lernenden einbeziehen. So können die authentischen Bilder kreativ, aktiv, effektiv und expressive Wirkungen haben. Aber in LMU 1 und 2 sind die authentischen Bilder vielmehr dekorativ eingebracht worden. In LMU 3 sind die authentischen Bilder Zielsprachenland orientierte, landeskundliche Bilder, die die Lebensweise der Deutschen widerspiegeln (vgl. Genç 2004, S. 114). Aber dementsprechend haben die landeskundlichen Bilder in LMU 3 keine offenen und informativen Bildfunktionen, die für die Vermittlung der landeskundlichen Informationen ausreichend wären. Besonders Fotos sind dazu geeignet, die fremde Kultur zu übertragen. Zwar sind im LB Fotos vorhanden, sie stellen aber mehr Personen dar. Bei den authentischen Dokumenten sind die Perspektive und die Repräsentativität der Abbilder bzw. der Fotos sehr relevant. Die Fotos spiegeln die Realität der fremden Kultur immer nur aus einem bestimmten Blick eines Menschen. Deshalb ist die Sicht des Fotos sehr wichtig, denn es sollte nicht nur aus einem Blickwinkel betrachtet werden, sondern aus mehreren. Die Entscheidung, welches Foto für die Lerngruppe und für das Lernziel geeignet ist und ob das Foto die Kultur des Zielsprachenlandes auch ohne Missverständnisse widerspiegelt, sollte berücksichtigt werden. Aus dieser Perspektive sind die Fotos in LMU 3 ungeeignet, weil sie nur Lichtfotos von Personen darstellen (siehe Abb. 4.152; 4.153; 4.154).

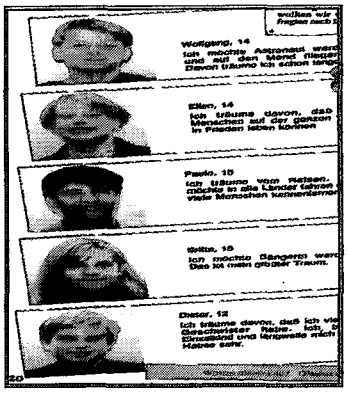


Abb. 4.151: LMU3/LB, S. 20

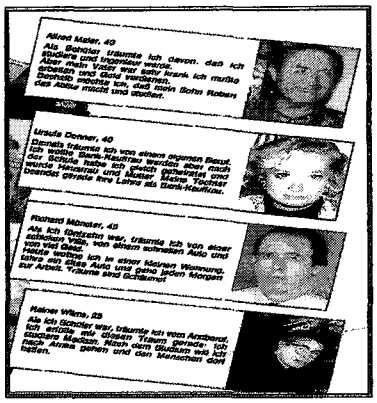


Abb. 4.152: LMu3/LB, S. 21



Abb. 4.153: LMU3/LB, S. 29

Die landeskundlichen Aspekte der Visualisierung in den Lehrwerken spielen besonders im kommunikativen und interkulturellen FSU eine unverzichtbare Rolle. Die Lehrer haben aber dabei eine wichtige Aufgabe zu erfüllen, indem sie immer zur Verfügung stehen, um landeskundlichen Bilder funktional in den Unterricht einzubringen. Dafür sollten dem Lehrer wegweisende Erläuterungen und Richtlinien gegeben werden, was aber in LHB nicht der Fall ist.

In LHB 1, 2 und 3 sind auch keine kulturspezifischen visuellen Materialien zu Verfügung gestellt. Außerdem sind die kulturspezifischen Bilder in SAH ebenfalls als unbefriedigend zu beurteilen. Die Abbilder in SAH sind gleich abgebildet, nur sind sie schwarz-weiß gestaltet. Im SAH 1 sind die landeskundlich geprägten Bilder als minderwertig zu bewerten. Es gibt nur eine Deutschlandkarte, die als zielsprachenlandorientiertes landeskundliches Visualisierungskonzept beurteilt werden kann (siehe Abb. 4.155).

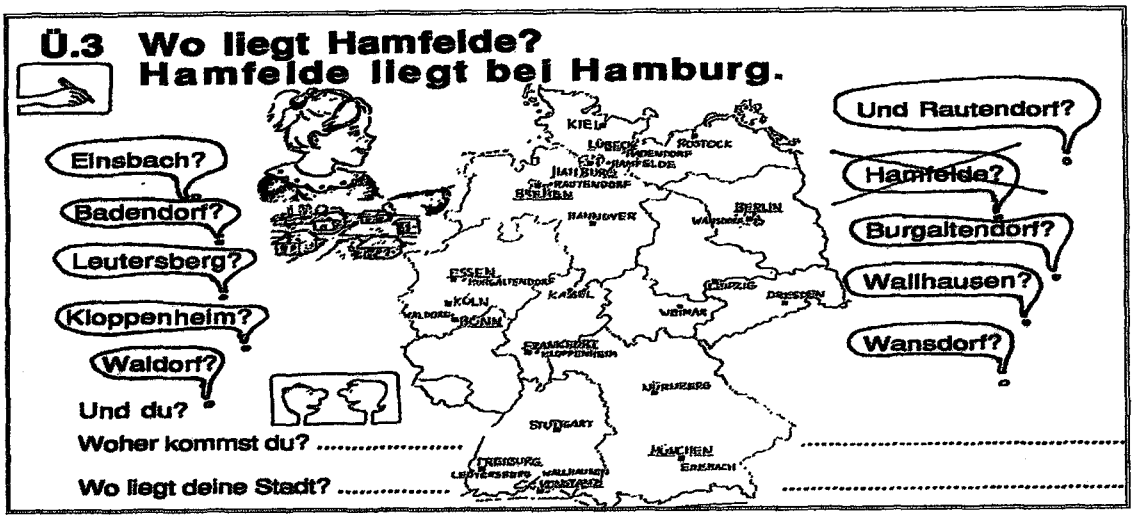


Abb. 4.154: SAH1, S. 26

Interkulturell sind Städte der Türkei und Deutschlands mit einigen skizzenartigen Abbildern abgebildet, die als landeskundlich zu bewerten sind, die aber keinesfalls für den fremdsprachlichen Unterricht geeignet sind.

Ein weiterer Grund ist, dass die landeskundlichen Bilder gut zum Vergleich mit der eigenen Kultur kontrastiv geeignet werden sollte. Mit einem Kulturvergleich würde es auch den Lernenden gelingen im Unterricht spontan und kreativ mitzuwirken. Besonders wichtig ist, dass das Lehrwerk mit authentischen und aktuellen Bildern präsentiert werden sollte. In LMU 1, 2 und 3 sind die authentischen visuellen Materialien nach den Lektionen tabellarisch dargestellt, die die Verteilung der authentischen Visualisierungskonzepte veranschaulichen (siehe Tabelle. 4. 8).

Lektion	AUTHENTISCHE VISUELLE MATERIALIEN
	LERN MIT UNS 1
1	Europa- Landkarte/ Türkische und deutsche Nationalflagge
2	Türkische und deutsche Nationalflagge/ Ein Briefumschlag aus Deutschland, 6 Fotos aus München, Kayseri, Berlin, Ankara, Hamburg und Köln
3	Fotos aus München und Istanbul
5	Türkei- und Deutschland- Landkarten/ Türkische und deutsche Nationalflagge
6	Vier Fotos von Nationalen Kinderfest am 23. April
7	Ein Schülerzeugnis aus einer Realschule in Berlin/ Türkische und deutsche Nationalflagge
	LERN MIT UNS 2
1	Vier Fotos aus Deutschland/ Ein Foto mit dem Kurfürstendamm als Hintergrund/ 8 Alltagsfotos von

	einem deutschen Jungen
3	Fotos aus: Mölln, Ostsee, Lübeck (Holstentor, Petriturm, Altstadt)/ Lauenburg, Lübeck, Mölln und das Brodtener Steilufer
4	Drei Fotos aus Antalya/ je ein Foto von der Nordsee, dem Rein Ufer und den Alpen
5	Türkische und deutsche Nationalflagge
6	Vier Fotos eines Alltagslebens in Berlin/ Fünf Fotos aus Antalya/ Fotos von Rattenfänger und Till Eulenspiegel-Statuen/ Ein Ausschnitt vom Stadtplan Berlin/ Ein Ausschnitt einer Karte Norddeutschlands
	LERN MIT UNS 3
2	Fotos von deutschen und türkischen Jugendlichen und Erwachsenen
3	Fotos von einem türkischen und deutschen Jugendlichen/ Europalandkarte
4	Fotos von einem türkischen und deutschen Jugendlichen/ Minimundus/ Aussicht von der Süleymaniye Mosche, Pizza Turm, Eiffelturm und Freiheitsstatue/ Die Österreichische Nationalflagge und eine Landkarte, auf der Wien und Klagenfurt zu sehen sind/ Landkarte von deutschsprachigen Ländern (Zusatzmaterial)
6	Fotos von drei deutschen und von drei türkischen Jugendlichen

Tabelle 4. 8:vgl. Ayten Genç 2004, S. 112.

4.2.5. Angemessenheit der Bilder in LMU 1, 2 und 3

Im FSU muss auch die Angemessenheit der Bilder berücksichtigt werden. Denn die Bilder sollten entsprechend der Zielgruppe altergemäß dargestellt werden, um die Lernenden aktiv und kreativ mitwirken zu lassen. Besonders bei der Bildauswahl sollte man darauf Acht geben, welche Bilder für welche Adressatengruppen geeignet sind. Um einen Gefühlseindruck zu hinterlassen, sollten die visuellen Phänomene für die Rezipienten altergemäß präsentiert werden. In LMU 1, 2 und 3 geht es um Jugendliche im Alter von 11 bis 13 Jahren. LMU 1 ist für die 6. Klasse bestimmt, in der die Schüler 12 Jahre alt sind. Die dargestellten Zeichnungen und die visuellen Elemente sind der Adressatengruppe gemäß gestaltet. Für dieses Alter sind eigentlich die Karikaturen und Comics besonders wichtig, um die Lernenden im Unterricht expressiv und effektiv mitwirken zu lassen. Als Comics oder Karikaturen sind in LMU 1 der *Papagei Koko*, *Nasrettin Hoca* und *Till Eulenspiegel* zu bewerten. *Nasrettin Hoca* und *Till Eulenspiegel* werden erst in LMU 2 vorgestellt, aber hier werden sie im Rahmen eines Liedes, das mit weder mit Till Eulenspiegel und noch mit Nasrettin Hoca etwas zu tun hat, präsentiert. Die Comics- Figuren, vor allem die zielsprachenlandorientierten wurden nicht vorgestellt. Die Adressatengruppe begegnet in LMU 1 Till Eulenspiegel

zum ersten Mal und versucht eine Beziehung zu Nasrettin Hoca zu finden. Mit Neugier könnte man die Adressantengruppe beeinflussen, damit die Lernenden im Unterricht aktiv, kreativ und stimulierend teilnehmen können. Die Neugier der Adressatengruppe lässt den Blick der Rezipienten beim Bild hängen, aber weil die Zeichnung schlecht erkennbar ist, bricht der Kontakt zum Bild ab (siehe Abb. 4. 156).

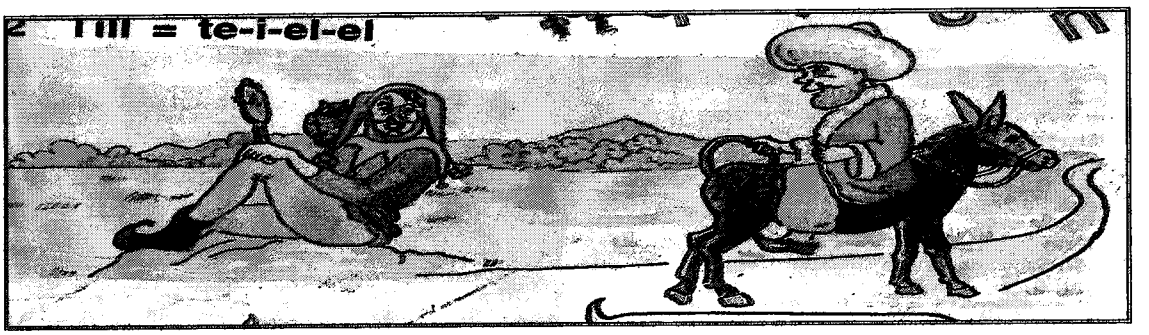


Abb. 4.155: LMU1/LB, S. 39

Somit gelangt die visuelle Präsentation nicht bis ins Gedächtnis. *Koko* dagegen ist ein symbolartiges Mittel, das in dem LB funktional eingesetzt wird, und die Lernenden positiv motiviert (siehe Abb. 4.157; 4.158; 4.159).



Abb. 4.156: LMU1/LB, S. 11

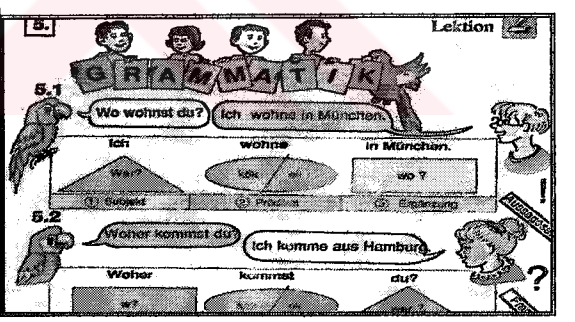


Abb. 4.157: LMU1/LB, S. 29

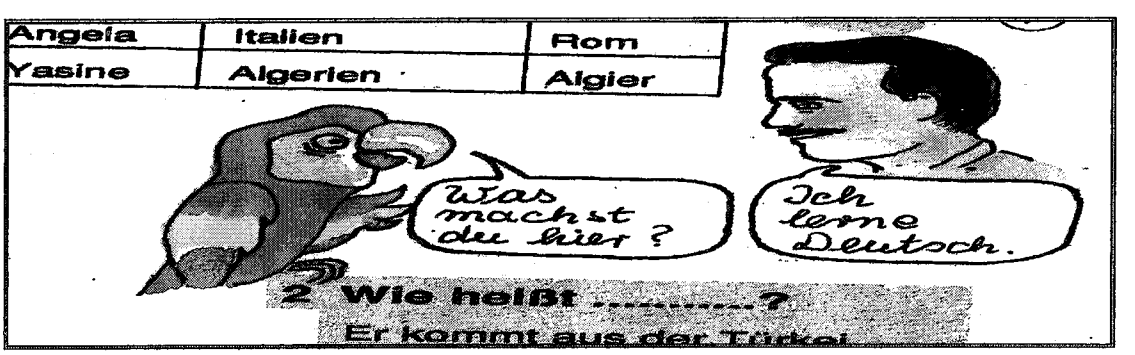


Abb. 4.158: LMU1/LB, S. 33

Der Papagei ist fast auf allen Seiten des Buches vorhanden, besonders bei den Übungen und der Grammatikvermittlung. Die Comic Zeichnungen von Robotern sind mit dem Text verständlich und kombinierend gestaltet (vgl. LMU1/LB, S. 56), so dass die Lernenden aktiv, kreativ und effektiv mitwirken können. In LMU 2 befinden sich die Comicfiguren *Harlekin, Karagöz* und *Hacivat, Till Eulenspiegel, Keloğlan* und *Tante Tombul* (siehe Abb. 4.160; 4.161; 4.162; 4.163; 4.164).

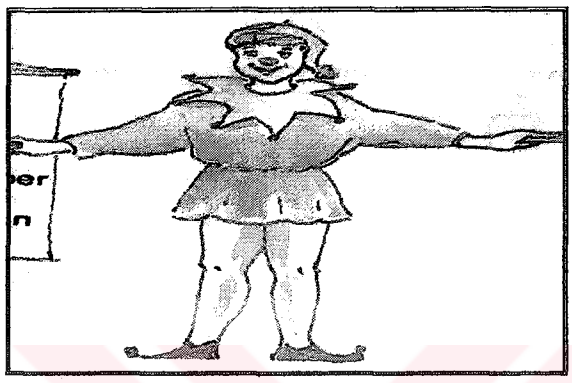


Abb. 4.159: LMU2/LB, S. 4



Abb. 4.160: LMU2/LB, S. 19



Abb. 4.161: LMU2/LB, S. 107



Abb. 4.162: LMU2/LB, S. 63



Abb. 4.163: LMU2/LB, S. 73

Die Figuren in LMU 2 sind für die entsprechende Adressatengruppe nicht geeignet, weil sie viel ältere Personen darstellen als 12 Jährige. Das führt dazu, dass sich die Zielgruppe nicht in die geschilderten Handlungen oder in das konstruierte Geschehen hineinversetzen kann. Deswegen wirken solche ungeeigneten Bilder demotivierend, weil sie die Lernenden nicht ansprechen (siehe Abb. 4.165). Das Alter der Lehrbuchfiguren ist unterschiedlich repräsentiert (siehe Abb. 4.166). Auf den Zeichnungen sind es Jugendliche die vom Alter her viel größer dargestellt sind als die erzielte Altersgruppe. Auf den Fotos dagegen ist die Altersgruppe angemessen. Die Zeichnungen sind für die Adressatengruppe nicht geeignet.



Abb. 4.164: LMU2/LB, S. 3

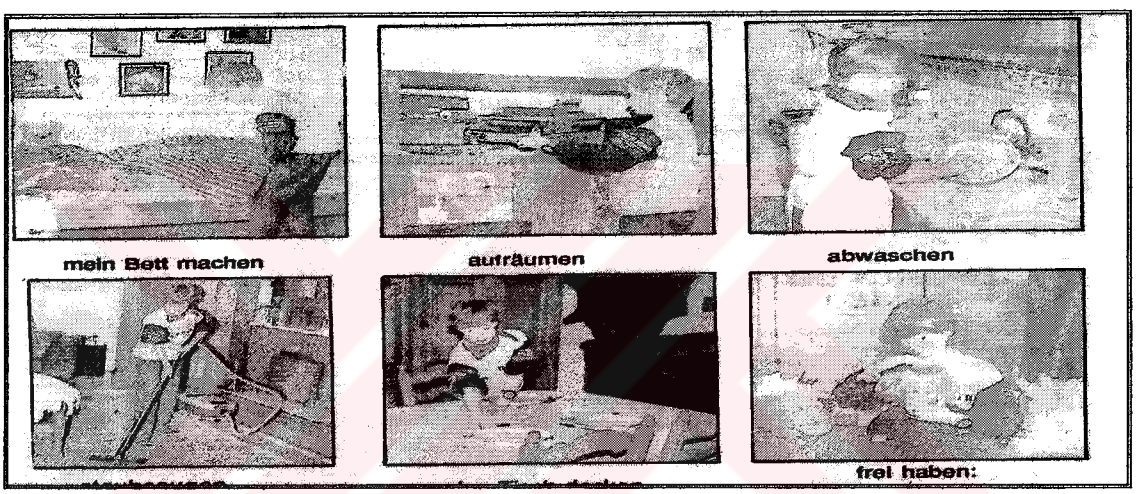


Abb. 4.165: LMU2/LB, S. 5

Die Herausforderung ist, dass die visualisierten Bestandteile mangelhaft zielsprachenorientierte Begebenheiten reflektieren. Somit können die Schüler keine Parallelitäten mit der zielsprachlichen Altersgruppe erschließen. Besonders für die Konzentration der Lernenden ist es nützlich, dass man Neugier für das Fremde auslöst.

Die Angemessenheit des SAH 1, 2 und 3 ist ebenfalls wie in den LB zu bewerten. Sie sind nur als schwarz-weiße Visualisierungskonzepte zu beurteilen. Auch hier ist die Altersgemäßheit wie im LB gestaltet.

5. BEWERTUNG DES REGIONAL ERSTELLTEN DAF –LEHRWERKS *LERN MIT UNS I, 2,* UND *3* IM HINBLICK AUF DIE VISUALISIERUNG

Die regional eingesetzten Lehrwerke *Lern Mit Uns 1, 2 und 3* unterliegen einem visuellen Konzept. In diesem Kapitel wird versucht, die Analyseergebnisse hinsichtlich der Visualisierung in den einzelnen Lehrwerkteilen zu bewerten.

Das Lehrbuch

- Das didaktisch-methodische Konzept der LB basiert auf der Theorie und Praxis des interaktiven FSU. Die Lehrbücher beabsichtigen in erster Linie die Sprachstrukturen und Redemitteln mit visuell unterstützten Elementen als erste Fremdsprache in den Mittelpunkt zu stellen.
- Die Bilder bilden die wichtigsten Strukturelemente der LMU 1, 2 und 3. Außer den Wortlisten sind alle Seiten bebildert. Die Wortschatzvermittlung wird nicht mit Bildern, sondern mit der Muttersprache durchgeführt.
- Die lexikunterstützenden Zeichnungen sind in den LB zu klein abgedruckt, so dass sie die Wahrnehmung erschweren. Die textliche Wortschatzbildung ist im Gegensatz zu der visuellen bevorzugt worden. Insgesamt befinden sich 19 Wortlisten in denen die Vokabeln muttersprachig erläutert werden und keine visuelle Unterstützung haben.
- Die Sehfähigkeit ist vernachlässigt worden.
- Die Grammatikvermittlung ist im Allgemeinen mit visuellen Mitteln ausgestattet worden. Aber es gibt auch Fotos und Abbildungen, die als Platzverschwendung bewertet werden können.
- Die unabhängigen und visuell unterstützten Dialogreihen und situativen Begebenheiten in den Dialogen verfolgen keinen ordnungsgemäßen Ablauf. Das verhindert die Wahrnehmung und das Hineinversetzen in die dargestellte Situation.
- Zwischen den visualisierten Dialogreihen befinden sich dekorative Motive, die zu einem Bildabbruch führen.

- Obwohl die Fotos beim visuell unterstützten Fremdsprachenerwerb sehr wichtig sind, sind in LMU 1 sehr wenige Fotos platziert worden und diese sind nicht Zielsprachenland orientiert.
- Das auffallendste Merkmal der LB ist, dass sie sehr bunt gestaltet sind. Die farbige Gestaltung der LB dient aber nicht nur zur didaktischen, sondern auch zur illustrativen Zwecke. Manchmal steht die illustrative Absicht im Vordergrund.
- Im LB sind viele Themen vorhanden, die im Rahmen der Bild-Text Konstellation stehen. Aber die Motivationskraft ist durch drucktechnische Mangel und falsche Bildmontagen erschwert worden.
- Im LB sind die Bilder meistens situativ begrenzt und deshalb sind sie nicht funktional.
- In LMU 1, 2 und 3 werden zwar viele Visualisierungsformen angeboten, aber wegen ihrer limitierten Eigenschaften sind sie nachteilhaft zu kritisieren: erstens sind die Zeichnungen zu primitiv und zweitens sind sie streng themengebunden. Deshalb bieten sie keinen Spielraum zu anderen Assoziationen.
- Die visuell unterstützten Dialogstrukturen sind im LB zur Förderung des Schreibens erdacht worden. Aber nicht alle dieser Zeichnungen erfüllen ihren Zweck. Meistens bieten sie keine Beschreibungs- und Interpretationsmöglichkeiten.
- Die schriftlichen Bemerkungen sind viel auffallender als die visuellen. Allgemein betrachtet, können die LB schwerpunktmäßig unter drei Perspektiven kritisiert werden: 1. Die Anzahl der Bilder, die zweckmäßig für schriftliche oder mündliche Beschreibungen verwendet werden können, ist sehr gering; 2. Bilder haben dekorativen als didaktischen Charakter; 3. Bilder leisten keine Sehschulung.
- Die Bildgeschichten haben kein offenes Ende, um einen Schreibanlass fördern zu können. Sie sind zwar didaktisch, weil sie meistens eine ethische Lehre vermitteln, aber der geschlossene Themenzusammenhang kann nicht das Schreiben fördern.

- Die unregelmäßigen Markierungen der grammatischen Strukturen der LB führen zur Irritierung. Aber die Visualisierung von solchen Strukturen mit Farb- oder Gestaltungskonstellationen kann erst dann vorteilhaft wirken, wenn sie eine Regelmäßigkeit aufweisen. Die Lehrwerkautoren haben sich insbesondere auf tabellarische Anweisungen beschränkt.
- Im LB ist die Deutungsoffenheit der Bilder vernachlässigt worden oder sie sind nicht bewusst eingesetzt. Aber die Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit der Bilder spielen im Grunde eine große Rolle. Sie können von den SchülerInnen unterschiedlich aufgenommen werden, ob wohl sie als eindeutig erdacht werden. Deshalb ist es vorteilhaft bei der Auswahl der Bilder ihre verschiedenen Dimensionen zu beurteilen.
- Die mehrdeutigen Bilder sind prinzipiell viel ansprechender als die eindeutigen. Um die Lernenden aktiv und kreativ zum Ausdruck zu bringen sollten mehrdeutige und offene Bilder verwendet werden. Aber im LB befinden sich sehr wenige offene und mehrdeutige Bilder.
- In LB sind fast alle Seiten mit visuellen Elementen gestaltet worden. Aber häufig sind die Bilder so dicht platziert worden, dass man den Themenablauf sehr schwer verfolgen kann. Der Abstand, Symmetrie und Gleichartigkeit zwischen den Bildern ist nicht beachtet worden.
- Der größte Nachteil der LB befindet sich in der drucktechnischen Qualität. Nicht nur die Druckqualität, sondern auch die Qualität des Papiers ist nachteilhaft zu bewerten.
- Die kulturspezifischen Bilder im LB sind eher für die geographische, touristische und volkstümliche Kulturvermittlung der eigenen Kultur geeignet. Zwar befinden sich im LB auch einige Bilder, die die zielsprachliche Kultur reflektieren, aber der Umfang dieser Bilder ist sehr begrenzt.
- Es wäre viel zweckmäßiger, wenn Bilder aus dem Bereich Alltag, z.B. Essen und Trinken, Einkaufen oder Beruf bevorzugt werden. Anstatt die kulturell geprägten Bilder getrennt aufzuführen, wie es in diesen LB der Fall ist, sollte man sie konfrontativ mit Erläuterungen einsetzen.

- Die Bilder im LB beinhalten keine Tabuthemen. Was für das eigensprachliche unaussprechlich gilt, wurde ausgeklammert.

Die Schülerarbeitshefte

- Die Zeichnungen bilden eine Parallelität zwischen den visualisierten Dialogen in den LB, bloß sind sie farblos gestaltet.
- Die SAH beinhalten keine Zusatzmaterialien, die das LB visuell unterstützen und eine Verbindung zwischen den Themen bilden.

Die Lehrerhandbücher

- Die LHB beinhalten keine Informationen über die Handhabung der visuellen Elemente.
- Die LHB beinhalten keinerlei Informationen über visuell gesteuerten Themen. Aber die Bilder können wie beim Frontalunterricht und der Einzelarbeit auch bei der Gruppenarbeit eingesetzt werden.
- Im LHB der LMU befinden sich keine Erläuterungen über die Annäherung an ein kulturspezifisches Bild. Es werden dem Lehrer keine wegweisenden Erklärungen und Richtlinien dargeboten.

6. ANALYSE DER VISUALISIERUNG IN *LERN MIT UNS 4* FÜR DEN SEKUNDARBEREICH

Das LB LMU 4 (1997) ist von den Lehrbüchern LMU 1, 2 und 3 unterschiedlich zu beurteilen. Dieses Lehrwerk im Rahmen ihrer Zielgruppen und Zielvoraussetzungen ist zu begutachten. LMU 4 ist ein interkulturell erstelltes Lehrwerk des Sekundarbereiches. Aus diesem Grund wurde LMU 4 im Gegensatz zu der Lehrwerkreihe LMU 1, 2 und 3 anders konzipiert.

6. 1. Lehrwerkkonzept und Aufbau von *Lern Mit Uns 4*

Das LB besteht aus 185 Seiten und aus 5 Lektionen. LMU 4 ist wie die anderen drei Bände vom Obersten Erziehungsrat für Deutsch als Fremdsprache im Sekundarbereich entwickelt worden. Dieses LB ist wie die drei vorangehenden regional begrenzt. Es ist in LMU 4 vorausgesetzt worden, dass die 6., 7. und 8. Klassen die Grundstrukturen der deutschen Sprache und die kommunikativen Fertigkeiten bereits erworben haben. Die Wiederholung von bereits Gelerntem, die Vermittlung des neuen Stoffs und dessen Erweiterung werden in diesem LB vorausgesetzt. Das Konzept von LMU 4 basiert auf kommunikative Fertigkeiten. Aber hinsichtlich der Kulturvermittlung ist es im Vergleich zu seinen Vorgängern ergänzend erweitert worden. Dabei bezieht sich die interkulturelle Kommunikation auf Vergleich von Ziel- und Ausgangskultur; die Arbeitstechnik basiert auf Textarbeit, Wortschatzarbeit, Übersetzung und der Sprachvergleich basiert auf morphologischem, syntaktischem und lexikalischem Vergleich von Ausgangs- und Zielsprache.

LMU 4 setzt sich zusammen aus einem LB, einem SAH, einem LHB und Tonkassetten. Das LB enthält ein Vorwort, das sich an die Schüler richtet, eine Inhaltsübersicht, Erklärung zu den Symbolen, Themenpakete von 1-5, Spielwiesen zu den einzelnen Themenpaketen, zwei Lieder, Rallye durch das Buch, einen Anhang mit einem Text von Peter Bichsel, Transkriptionen der Hörtexte, Liste der unregelmäßigen Verben, alphabetisches Wortverzeichnis, Quellenverzeichnis, eine Landkarte der

deutschsprachigen Länder und der Türkei. Die Themenpakete, werden in folgenden Kapiteln bearbeitet: 1. *Ich & die anderen,* 2. *Menschen und Leistungen,* 3. *Menschen und Freizeit,* 4. *Wohnen und Umwelt,* 5. *Arbeit und Beruf* (siehe Abb. 6.1 und 6.2).

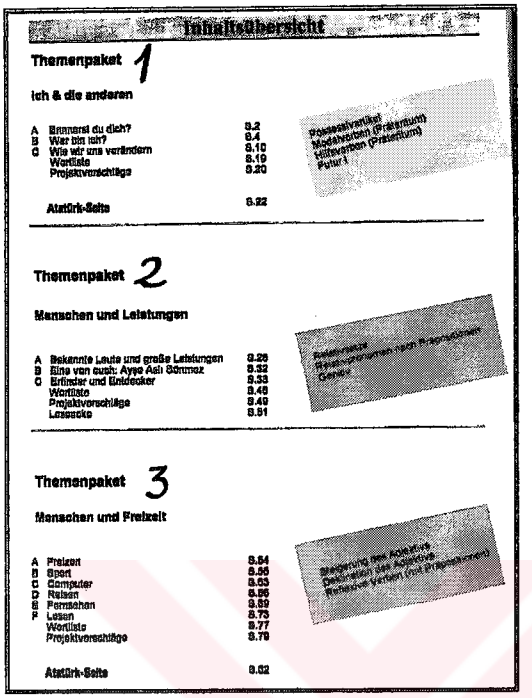


Abb. 6.1: LMU 4/LB, S. II

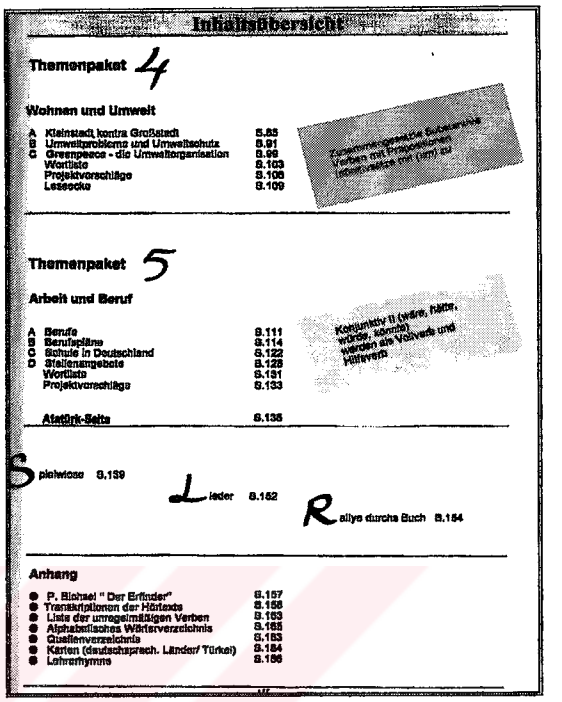
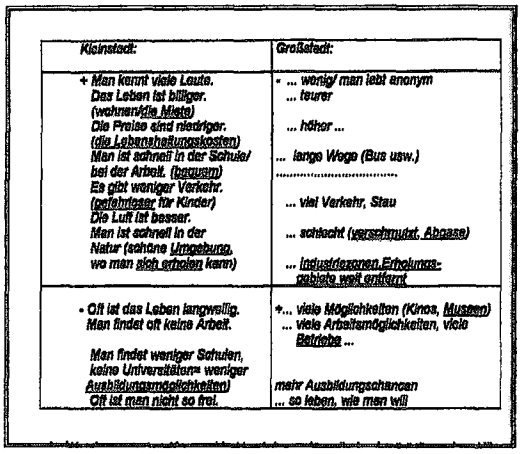


Abb. 6.2: LMU 4/LB, S. III

Die Informationen in der Einführung richten sich vor allem auf methodische und didaktische Gestaltung. LHB beginnt mit einer allgemeinen Einführung. Diese Einführung beinhaltet wichtige Informationen über LMU 4. Danach folgen Vorschläge und Hinweise zu den Themenpaketen. Mit Hilfe dieser Erläuterungen kann sich der Lehrer Informationen über folgende Punkte beschaffen: Lernziel, Themen und Situationen, Grammatik und Sprachvergleich, Übungen und Übungstypologie, Rolle der Muttersprache und Aufbau des LB. Darüber hinaus befinden sich auch Informationen über Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsplanung und Arbeit mit Texten. Die Einführung endet mit Übungsvorschlägen und Hinweisen zur schriftlichen Prüfungen. Am Ende der themenpaketenbezogene Erklärungen befinden sich Lösungen zu den *Spielwiesen.* Das auf Türkisch befasste LHB endet mit Vorschlägen zu schriftlichen Prüfungen.

Auf Seite 80 befinden sich einige kleine symbolische Zeichnungen über die verschiedenen Berufe, die der Lehrer den Schülern präsentieren sollte. Außer diesen

Zeichnungen sind auch einige logische Bilder im LHB vorhanden. Wie z.B. einige Tabellen, Assoziationsschemas, Landkarten Zeichnungen (siehe Abb. 6. 3; 6.4; 6.5; 6.6).



Kleinstadt:	Großstadt:
+ Man kennt viele Leute. Das Leben ist billiger. (wohnen/die Miete) Die Preise sind niedriger. (die Lebenshaltungskosten) Man ist schnell in der Schule/ bei der Arbeit. (bequem) Es gibt weniger Verkehr. (gefährlicher für Kinder) Die Luft ist besser. Man ist schnell in der Natur (schöne Umgebung, wo man sich erholen kann)	- ... wenig/ man lebt anonym ... teurer ... höher ... ... lange Wege (Bus usw.) .... viel Verkehr, Stau ... schlecht (verschmutzt, Abgase) ... Industriezonen,Erholungsgebiete weit entfernt
- Oft ist das Leben langweilig. Man findet oft keine Arbeit. Man findet weniger Schulen, keine Universitäten= weniger Ausbildungsmöglichkeiten) Oft ist man nicht so frei.	+... viele Möglichkeiten (Kinos, Museen) ... viele Arbeitsmöglichkeiten, viele Betriebe ... mehr Ausbildungschancen ... so leben, wie man will

Abb. 6.3: LMU 4/LHB, S. 50

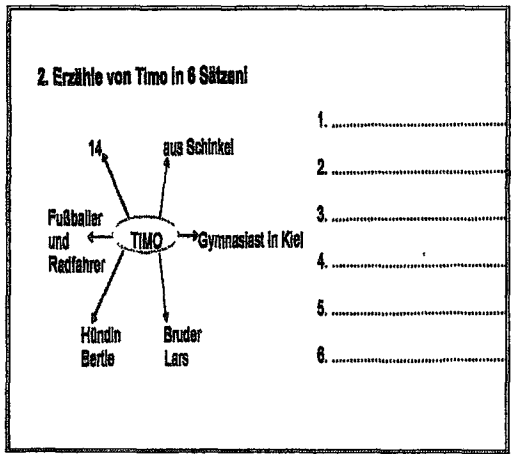


Abb. 6.4: LMU4/LHB, S. 77

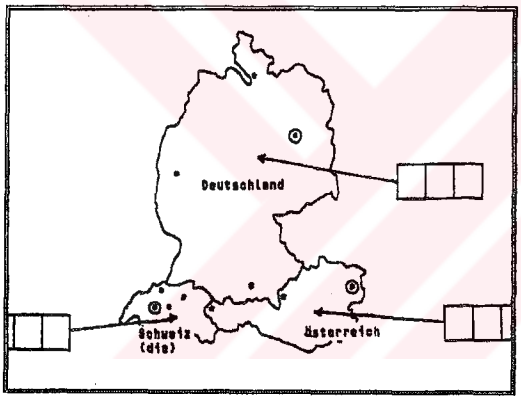


Abb. 6.5: LMU 4/LHB, S. 78

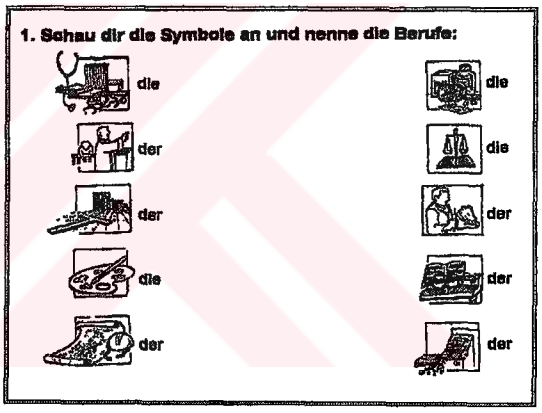


Abb. 6.6: LMU 4/LHB, S. 80

Aber dennoch sind die Visualisierungskonzepte in dem LHB mangelhaft zu beurteilen. Es gibt auch keine Information über die Auswahl der entsprechenden Bilder für die Adressatengruppe.

Das LB und das LHB fangen mit der türkischen Hymne an, danach kommt die Seite mit der Rede von Atatürk. Nachfolgend befindet sich nur in dem LB ein Vorwort für die Schüler von der Deutsch-Kommission. Das Vorwort beinhaltet die Anwendungsweise des LB. Die Absicht ist damit, dass die Lernenden auch zu Hause die gelernten Themen

üben können. Das LB beinhaltet auch das SAH, damit die Lernenden die Übungen alleine durchführen können.

Jedes Themenpaket präsentiert die Grammatikprogression mit verschiedenen Farben. Die farbigen Markierungen der Grammatikvermittlung zeigen, dass die Grammatik im FSU eine stabile Stelle hat. Die Farben gelb, rot, rosa, grün sind auffällig und reizvoll abgebildet. Die Themenpakete bestehen aus Themen die mit A, B und C markiert sind. Darunter befinden sich nach jedem Themenpaket eine Wortliste und Projektvorschläge. Diese Themen sind aktuell, authentisch und interkulturell geprägt. In jedem Themenpaket rechts befindet sich die Grammatikprogression, die in den einzelnen Themen geübt werden sollte. Die Grammatikvermittlung des Themenpaketes ist mit farbigem Hintergrund gekennzeichnet. Jedes Themenpaket beinhaltet die Grammatikvermittlung mit verschiedenen Farben. Dies zeigt, dass die Grammatikprogression in der Inhaltsübersicht farbig hervorgehoben wird. Im Anhang befinden sich ein Text von P. Bichsel, Transkriptionen der Hörtexte, Liste der unregelmäßigen Verben, Alphabetisches Wörterverzeichnis, Quellenverzeichnis und Karten (deutschsprachige Länder/ Türkei). Der Inhaltsübersicht folgt die Seite mit den verschiedenen Symbolen, die im Unterricht und im Buch vorkommen. Diese Seite ist mit den verschiedenen Symbolen auf Türkisch übersetzend repräsentiert. Die Übungen und die Grammatikvermittlung werden mit den halb farbigen Seiten, die hellblau und hellgrün markiert sind, gestaltet. Auch die Projektvorschläge sind mit farbigen Seiten gestaltet. Diese Seiten sind im ganzen hellgrün dargestellt. Für eine schnelle Übersicht sind die bunt markierten Seiten, stimulierend zu bewerten. Die Seiten des LB sind durchgehend mit visuellen Elementen präsentiert. Das LB beinhaltet mehr authentische und aktuelle Bilder als die vorangehenden Lehrwerke LMU 1, 2 und 3.

Im ersten Themenpaket sollten die Lernenden über diese Lehrwerkreihe ihre eigenen Äußerungen und Meinungen dazu sagen. Wie ist das LB LMU 3 mit LMU 4 zu vergleichen? Beim Vergleichen der Lehrbücher sind die im LMU 1, 2 und 3 vorhandenen Leitfiguren für die Lernenden als Hilfsmittel wiedergegeben worden.

Die Grammatikprogression ist mit der Signalgrammatik vermittelnd dargestellt worden. Die Grammatikvermittlung wird mit Zeichnungen, Fotos, Schemata, Tabellen und Graphiken präsentiert. Auch die logischen Bilder werden in dem Bild und Text kombiniert verwendet. Nicht nur für die Verständigung der sprachlichen Strukturen, sondern auch bei den unverständlichen und abstrakten Sachverhalten werden die logischen und analogischen Bilder am meisten verwendet. Bei der Wortschatzarbeit sind ebenfalls Abbilder, Analog- Bilder und logische Bilder benötigt worden. Die verbalen Übungen und sind mit Diagrammen, Schemata und Tabellen repräsentiert worden. Auch die Textvermittlungen sind mit visuellen Phänomenen unterstützend vorgelegt. Die Bewertungen der Übungen, Tests und die Leistungsmessungen wurden auch mit geringen visuell Phänomenen unterstützend dargestellt worden (vgl. Genç 2004, S. 113).

6. 2. Analyse von *Lern Mit Uns 4* nach den Beurteilungskriterien der Visualisierung

6. 2. 1. Das Kriterium der Bildfunktionen in LMU 4

Prinzipiell betrachtet, schaffen die Bilder im fremdsprachlichen Unterricht eine motivierende und stimulierende Beeinflussung. Es ist sehr wichtig, dass die Lehrbuchautoren oder Lehrbuchillustratoren darauf achten, das die Funktion von Bilder und die bildliche Didaktisierung herausgestellt werden soll, um einen, erfolgreichen und aktiven Sprachunterricht durchlaufen zulassen. Das LB sollte nicht nur durch die graphische Gestaltung erübrigt werden, sondern auch mit dem Zusammenhang der Illustrationen sollte es funktional und didaktisch im Unterricht eingesetzt werden. Besonders bei den interkulturell ausgerichteten Lehrwerken spielen die Bilder eine relevante Rolle. In diesem Kapitel werden die Bilder von LMU 4, hinsichtlich der einzelnen Kriterien analysiert.

6. 2. 1. 1. Motivierende Funktion der Bilder

Der Einsatz des visuellen Elements im FSU sollte bei der Gestaltung des LB nicht vernachlässigt werden. Deshalb sollte die Motivationskraft der Bilder berücksichtigt werden. Die Sprachkompetenz der Schüler wird dadurch stark verbessert. Den visuellen Elementen sollte eine kontextorientierte Funktion gegeben werden. Der Themenaufbau ist eine wichtige Begebenheit, der die Funktion des Bildes grundsätzlich bestimmt. Das bedeutet, dass die Visualisierung selbstständig keine erzielte Funktion haben kann. Erst mit der Richtung gebenden Rolle der Visualisierung und nicht als bloße Dekoration kann dieses Phänomen als ein didaktisches Hilfsmittel bewertet werden.

LMU 4 ist mit zahlreichen Visualisierungsmitteln gestaltet worden. Fast alle Seiten des LMU 4 sind mit Bildern ausgestattet. Dafür sind Farbbilder, Zeichnungen, Karikaturen, Fotos, Collagen, Zeitungswerbungen und Grafiken gebraucht worden. Am Ende jeder Lektion befinden sich Wortlisten, die dekorative Zeichnungen beinhalten. Diese visuellen Bestandteile sind für den Wortschatzerwerb, Grammatikvermittlung, Übungen, Projektvorschläge und Dialoge eingesetzt worden. Für den Wortschatzerwerb befinden sich in LMU 4 visuell unterstützte Übungen in den Themen, die die Schüler motivieren. In diesen Übungen wird von den Schülern verlangt, den richtigen Begriff für die visuell dargestellte Erscheinung zu finden (siehe Abb. 6.7; 6.8; 6.9; 6.10).

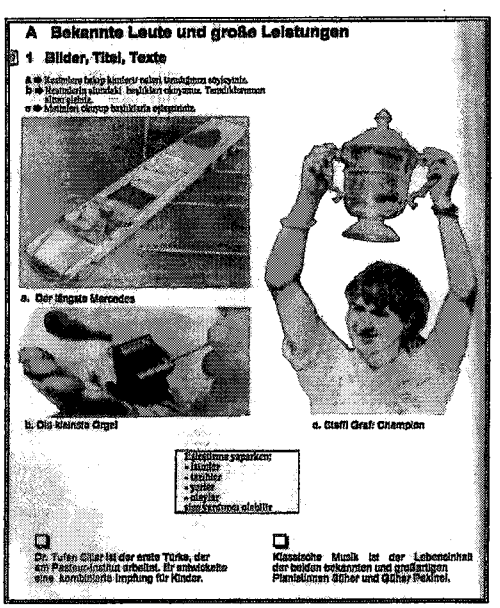


Abb. 6.7: LMU 4/LB, S. 26

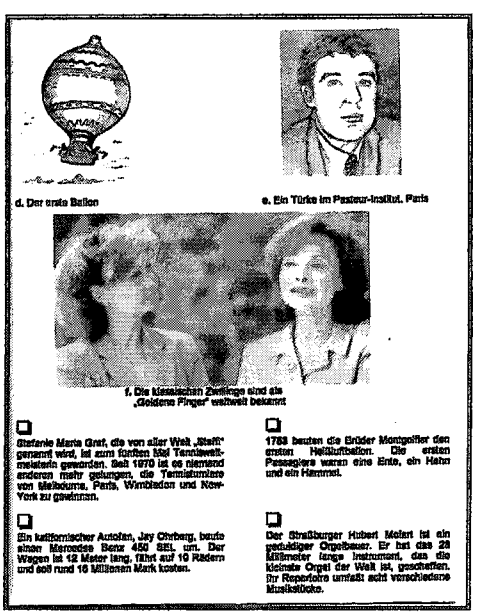


Abb. 6.8: LMU 4/LB, S. 27

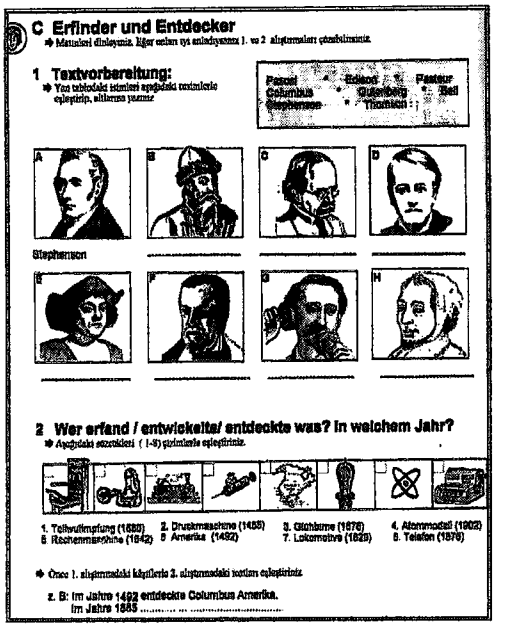
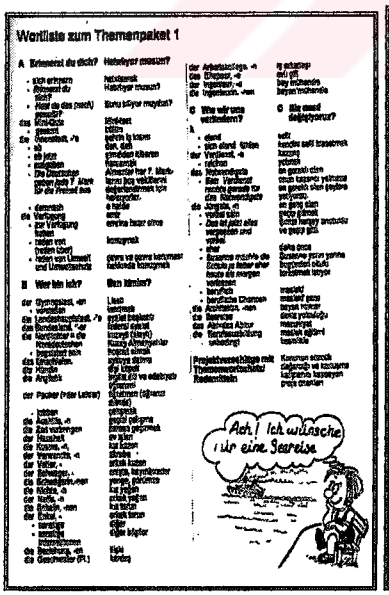




Abb. 6.9: LMU 4/LB, S. 38

Abb. 6.10: LMU 4/LB, S. 91

Aber die für den Wortschatzerwerb erdachten Wortlisten am Ende jeder Lektion hinterlassen einen grauen und stumpfen Eindruck. Denn diese Seiten sind nicht visuell unterstützt, sie haben keine stimulierende und reizvolle Anziehungskraft. Ferner sind die bloß dekorativ eingesetzten Zeichnungen farblos (siehe Abb. 6.11; 6.12; 6.13).





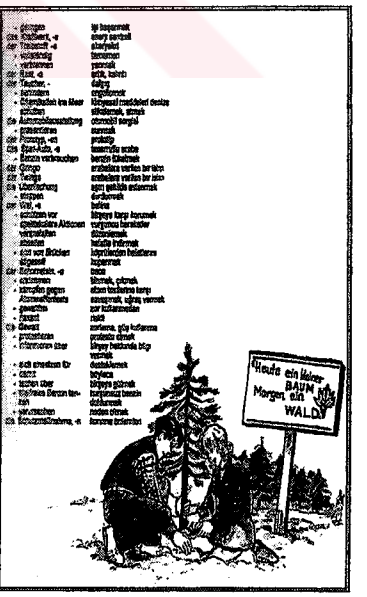


Abb. 6.11: LMU 4/LB, S. 19

Abb. 6.12: LMU 4/LB, S. 48

Abb. 6.13: LMU 4/LB, S. 105

Die Motivationskraft könnte man mit den visuellen Phänomenen im FSU insbesonders mit Zeichnungen, Fotos, Schemas, Tabellen, Collagen und Farben hervorheben. Vor allem haben die Farben eine beeindruckende Wirkung auf die Adressatengruppe. Bunt gestaltete Seiten lösen bei den Lernenden mehr Reaktion, Aktivität und Stimulus aus als schwarz-weiße. Dass die Farben das Unterrichtsmaterial interessanter hervorheben, wurde nicht nur in der Werbung, sondern auch in der Didaktik nachgewiesen (vgl. Müller, Carola 1995, S. 18). Die Farben können illustrativ und didaktisch im Sprachunterricht eingesetzt werden. Aber diese farbig gestalteten Grammatikseiten und Übungen sind nur äußerlich mit Farben markiert worden. Die Grammatikvermittlung könnte auch strukturell farbig gestaltet werden, was aber in LMU 4 nicht der Fall ist. Diese Seiten wirken sehr blass und sie sind nicht stimulierend zu bewerten (siehe Abb. 6.14; 6.15; 6.16).

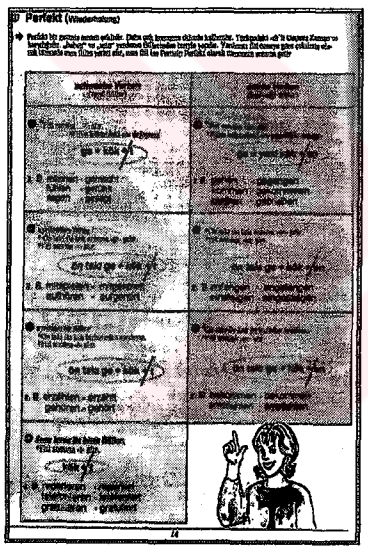


Abb. 6.14: LMU 4/LB, S. 14

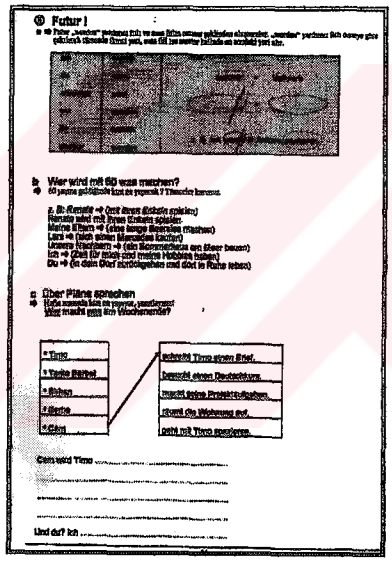


Abb. 6.15: LMU 4/LB, S. 16

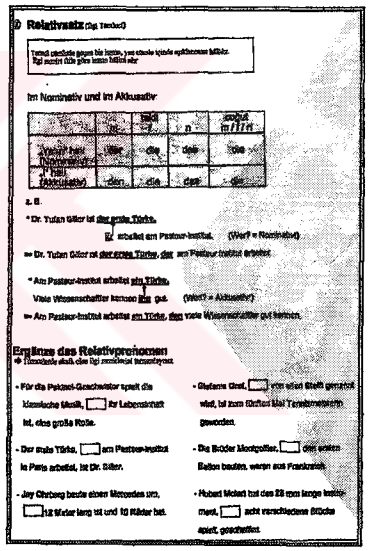


Abb. 6.16: LMU 4/LB, S. 31

Diese Visualisierungen könnten mit dem Einsatz der Farben viel attraktiver, dementsprechend auch effektiver und stimulierender gestaltet werden. Die Wirkungskraft der Farben soll beim Lehrvorgang nicht unberücksichtigt bleiben.

Die Grammatikvermittlung wird in Übungsformen am Ende jeder Lektion, vor der Wortliste präsentiert. Diese Seiten sind von den anderen Seiten mit farblichen Markierungen unterschiedlich zu bewerten. Diese sind durch Zeichnungen, Grafiken,

Tabellen, Diagramme und Schemas unterstützt, somit wird die Motivation ersteigert (siehe Abb. 6.17; 6.14)

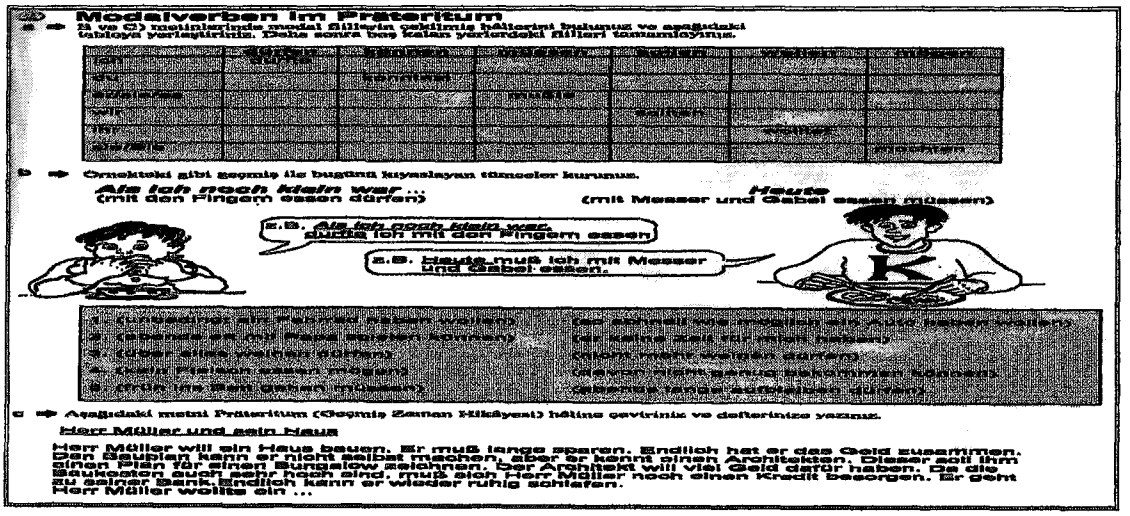


Abb. 6.17: LMU 4/LB, S. 13

Alle diese Übungen, die sich am Ende jeder Lektion befinden, sind gleichermaßen gekennzeichnet worden. Dies motiviert die Schüler schon von vornherein, die Tätigkeit zum Üben und Trainieren. Nach den Wortlisten befinden sich auf grün gedruckte Projektvorschläge, die im Übungsformat hergestellt sind und sich auf die Grammatik konzentrieren. Diese Seiten beinhalten einige funktionale Zeichnungen von begrenztem Wirkungsraum (siehe Abb. 6.18; 6.19).

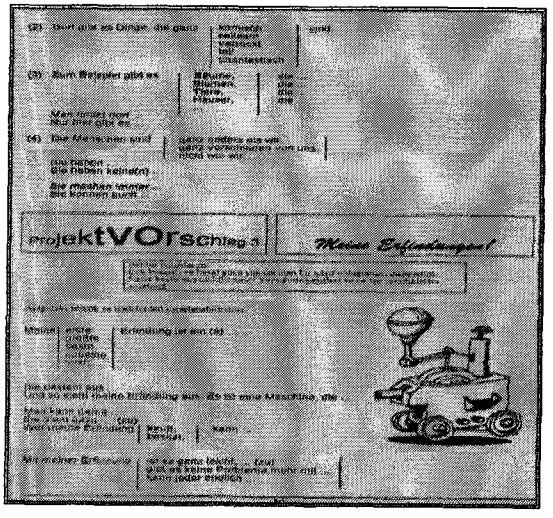


Abb. 6.18: LMU 4/LB, S. 50

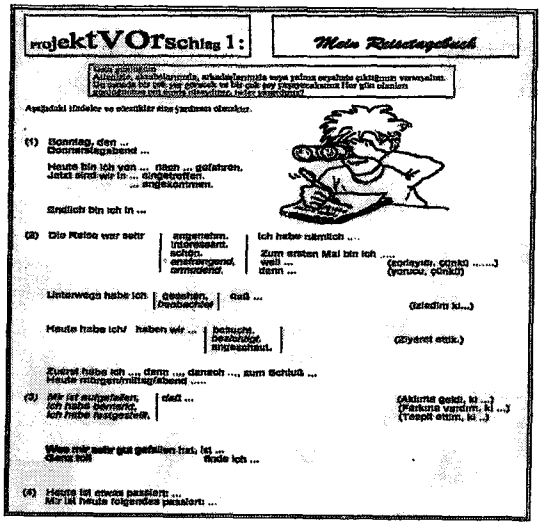


Abb. 6.19: LMU 4/LB, S. 79

Die Übungen sind in dem LB mit Bildern unterstützt worden. Manche stehen im Rahmen der Bild- Text Kombination (siehe Abb. 6.7; 6.8).

Die Abbilder in den Übungsseiten dienen in manchen Fällen nicht nur als eine nebensächliche Beihilfe, sondern bilden auf visueller Weise den Hauptgegenstand vieler Übungen. Einige Abbilder sind für das Selbsttrainieren der Schüler (siehe Abb. 6.9; 6.20; 6.21).

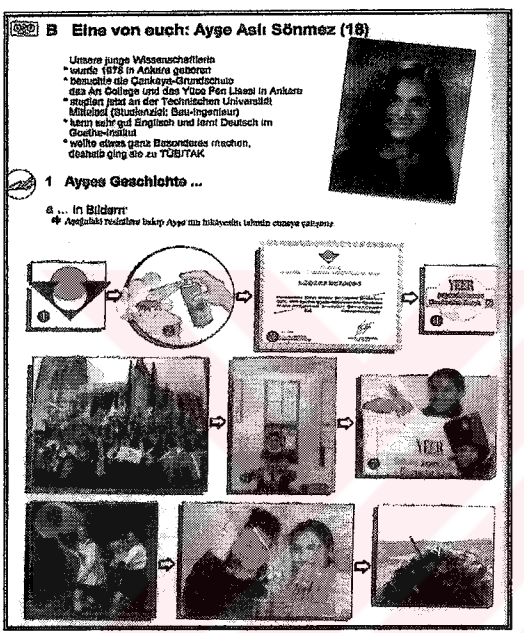


Abb. 6.20: LMU 4/LB, S. 32

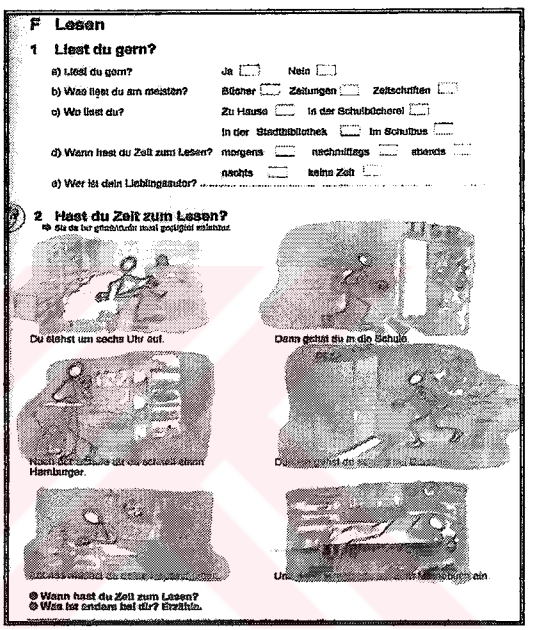


Abb. 6.21: LMU 4/LB, S. 73

Während in LMU 1, 2 und 3 zahlreiche visuell unterstützten Dialogarbeiten vorhanden sind, ist in LMU 4 auf Dialogarbeiten verzichtet worden. In LMU 4 hat man sich bei der Gestaltung vor allem auf den Bild- und Textbezug konzentriert. Die Bilder stehen im textlichen Kontext in Verbindung und unterstützen sich gegenseitig (siehe Abb. 6.22; 6.23; 6.24).

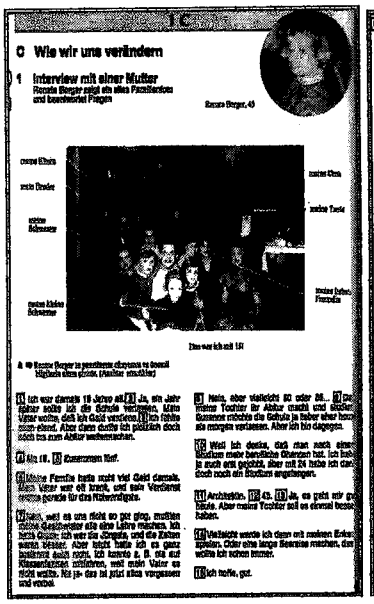


Abb. 6. 22: LMU 4/LB, S. 10

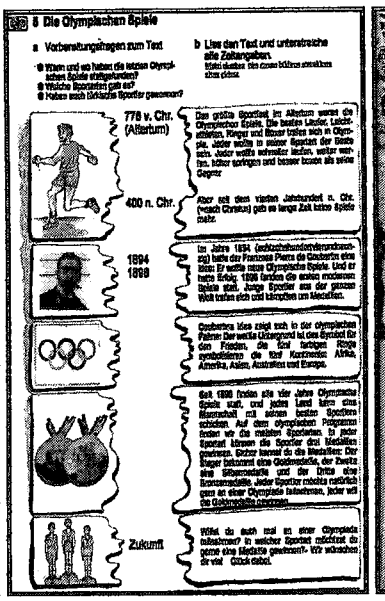


Abb. 6. 23: LMU 4/LB, S. 58

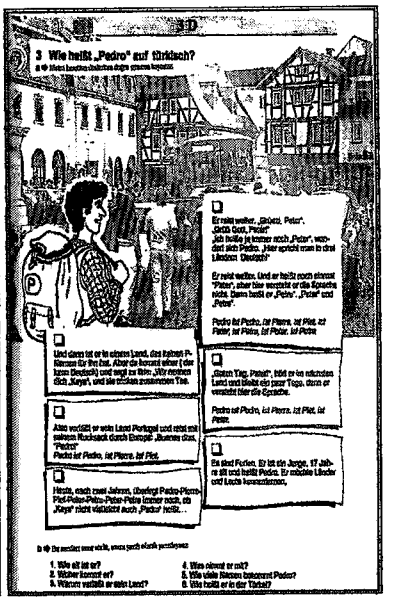


Abb. 6.24: LMU 4/LB, S. 67

Diese Bilder sind funktional ausgerichtet. Aber in LMU 4 befinden sich auch Bilder, die nur als eine Platzverschwendung bewertet werden können und die Schüler nicht motivieren (siehe Abb. 6.25; 6.26).

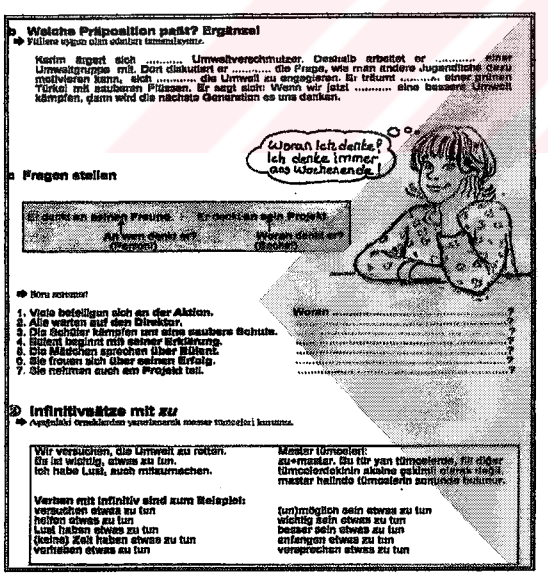


Abb. 6.25: LMU 4/LB, S. 97

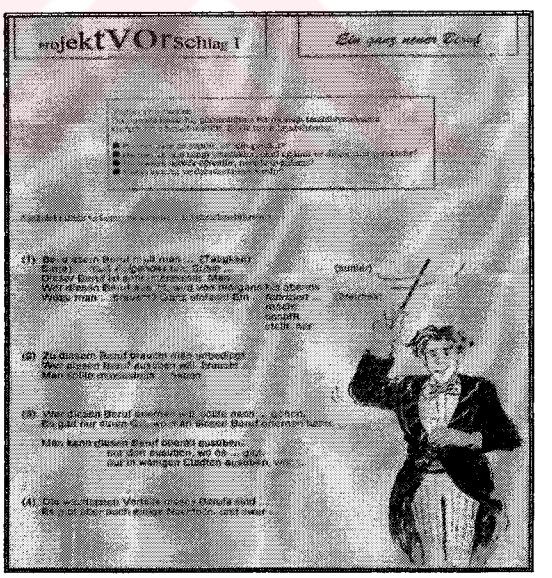


Abb. 6.26: LMU 4/LB, S. 133

Man sollte den Lernenden im FSU einen warmen Kontakt, Spaß und entspannte Lernatmosphäre ermöglichen. Somit könnte die zum Sprechanlass auffordernde Phantasie der Lernenden angesprochen werden. Wichtig ist bei dem Einsatz der

motivierenden Bilder, dass die Lernenden spontan in die Situation hineinversetzt werden. Dazu sollten keine komplizierten und extremen Umstände eingebettet werden, sondern im Alltag öfters vorkommende Situationen zur Verfügung gestellt werden. Diese Visualisierungen sind einfach zu begreifen und können von den Lernenden ohne Umstände identifiziert werden (siehe Abb. 6.20; 6.10).

Diese Bilder beinhalten keine fremden Elemente, die von den Lernenden nicht begriffen werden können. Deshalb ist die Identifikation mit der dargestellten Situation viel einfacher. Aber in LMU 4 gibt es auch Visualisierungsverfahren, die kritisiert werden können (siehe Abb. 6.27 und 6.28).

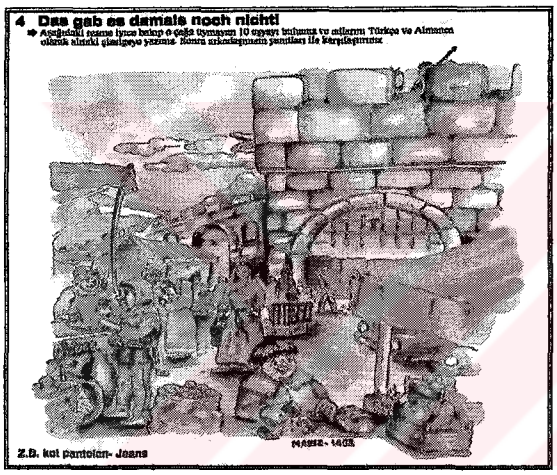


Abb. 6.27: LMU 4/LB, S. 39

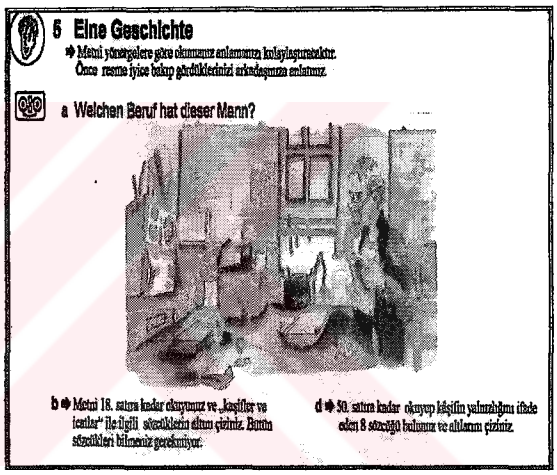


Abb. 6.28: LMU 4/LB, S. 40

Diese Bilder sind kulturspezifisch eingerichtet und deshalb beinhalten sie viele unbekannte Elemente. Außerdem ist die Gestik und Mimik der dargestellten oder gestalteten Personen unverständlich. Aber für eine Sehschulung sind auch einige Bilder gut geeignet, weil die Lernenden somit auf die einzelnen Merkmale des Bildinhaltes Acht geben. Somit werden die Lernenden unbewusst versuchen, auch die anderen Abbilder mit den einzelnen Merkmalen wahrzunehmen. Das fördert die Lernenden zum Sehverstehen.

Die visuellen Komponenten in LMU 4 bestehen häufig aus abgedruckten Fotos. Diese Fotos sind realitätsnahe Darstellungen und können das angezeigte Objekt viel objektiver

darstellen. Weil die Fotos meistens einen Hintergrund schildern, werden sie deswegen viel länger betrachtet als ohne einen Hintergrund. Denn die verschiedenen Details, die sich im Bild beinhalten, werden von den Rezipienten wahrgenommen. Dies ermöglicht, den Bildabbruch zu verlängern, bis es in die Speicherungsphase gelangt. Somit werden solche Bilder von den Rezipienten viel schneller wahrgenommen und gespeichert. Das ermöglicht eine viel schnellere Erinnerung an das betrachtete Objekt. Eigentlich sollte dieses prinzipielle Verfahren auch bei den Zeichnungen berücksichtigt werden. Aber einige Bilder in LMU 4 haben keinen Hintergrund (siehe Abb. 6.29; 6.30).

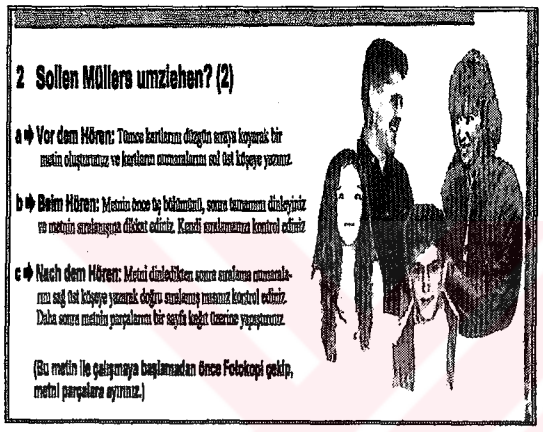


Abb. 6.29: LMU 4/LB, S. 86

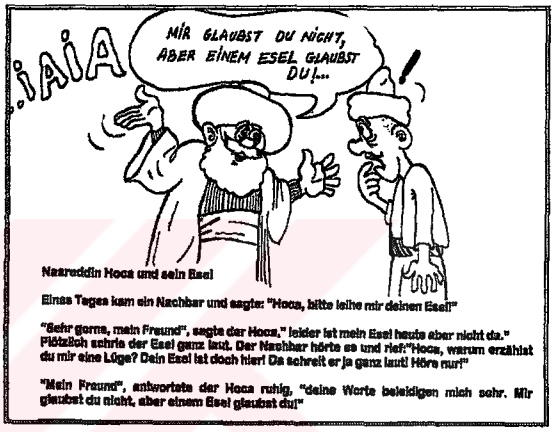


Abb. 6.30: LMU 4/LB, S. 109

6. 2. 1. 2. Mnemotechnische Funktion der Bilder

Die mnemotechnische Funktion der visuellen Phänomene hat sich schon von Comenius her immer wieder entwickelt. Die wissenschaftlichen Untersuchungen bewiesen, dass das Behalten von Sachverständnissen mit visuellen Lernhilfen sich verbessert hat und somit viel leichter, dauerhafter und effektiver wahrgenommen wurden. Nach den wissenschaftlichen Erfahrungen wurden die Rückmeldungen der Schüler bei der Anwendung der visuellen Lernhilfen immer positiv bewertet. Deshalb ist es wichtig im FSU mit reichlichen visuellen Phänomenen zu arbeiten. Der Einsatz von Bildern spielt nicht nur in dem Bereich der Sprachkompetenz eine erhebliche Rolle, sondern auch in dem Bereich der Psychologie, in dem die Lernenden unbewusst zu den visuellen Materialien spontan, lebendig und wirksam reagieren.

Die mnemotechnische Funktion konzentriert sich in erster Linie auf den Vokabelerwerb durch visuelle Mittel. In LMU 4 ist der Vokabelerwerb mit visueller Unterstützung sehr begrenzt vorhanden. LMU 4 konzentriert sich in erster Linie auf textliche Äußerungen, weil die Adressatengruppe mit Vergleich zu LMU 1, 2, und 3 noch fortgeschrittener ist. Einige visuell unterstützte Seiten zum Vokabelerwerb sind (siehe Abb. 6.10; 6.48). Diese Beispiele sind visuell unterstützte Strukturen zum Vokabelerwerb. Aber im LB befinden sich auch viele Seiten zum Vokabelerwerb, die nicht visuell unterstützt sind (siehe Abb. 6.31; 6.32; 6.33).

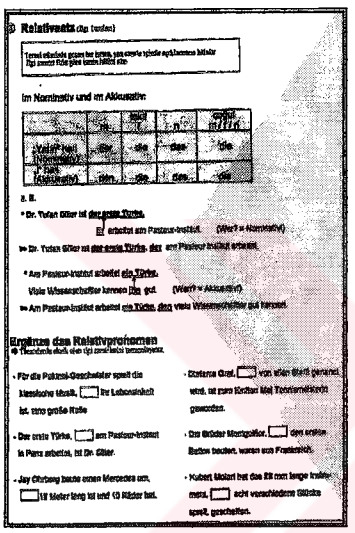


Abb. 6.31: LMU 4/LB, S. 30

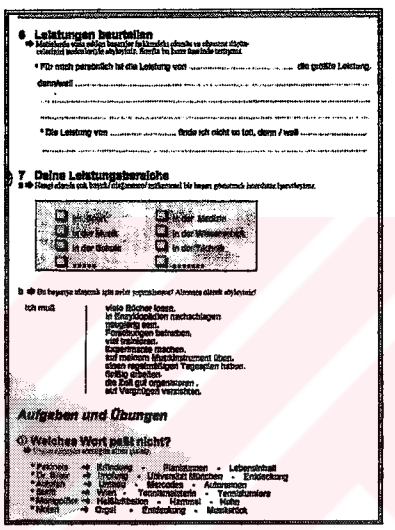


Abb. 6.32: LMU 4/LB, S. 31

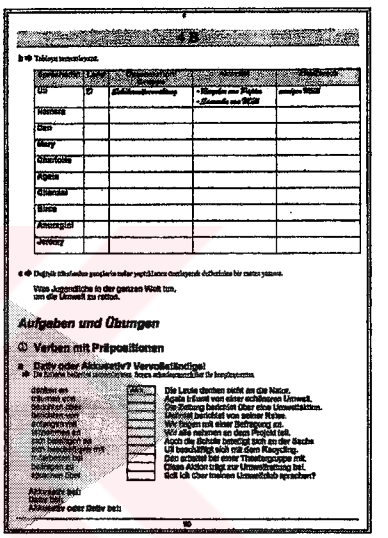


Abb. 6.33: LMU 4/LB, S. 42

Im Anhang ist die *Spielwiese* aufgeführt. Hier ist der Vokabelerwerb mit verschiedenen Spielen wie z.B. Rätsel, Wortsalat, Wortketten, Puzzeln, Tests, Bildgeschichten und Lieder gegeben. Die Spielwiese-Seite ist für den Erwerb des Wortschatzes gut geeignet, um eine konzentrationsfördernde und aktivierende Assoziation zu verwirklichen (siehe Abb. 6.34; 6.35; 6.36; 6.37; 6.38; 6.39).



Abb. 6.34: LMU 4/LB, S. 140



Abb. 6.35: LMU 4/LB, S. 143



Abb. 6.36: LMU 4/LB, S. 146

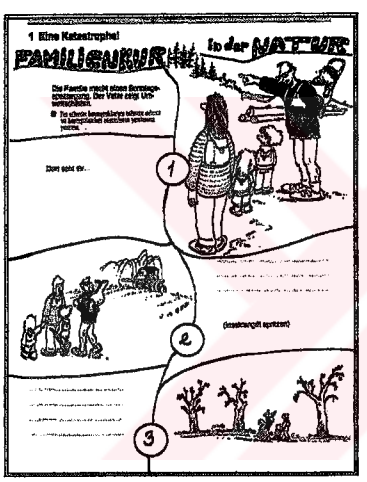


Abb. 6.37: LMU 4/LB, S. 148

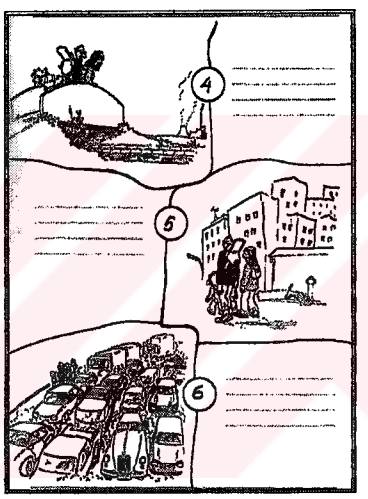


Abb. 6.38: LMU 4/LB, S. 149

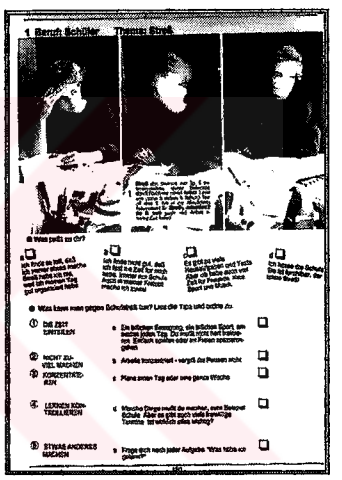


Abb. 6.39: LMU 4/LB, S. 150

In dieser Seite sind zwar die Spiele mit optischen Impulsen hervorgehoben aber nicht erfolgreich visualisiert (siehe Abb. 6.40; 6.41; 6.42; 6.43).

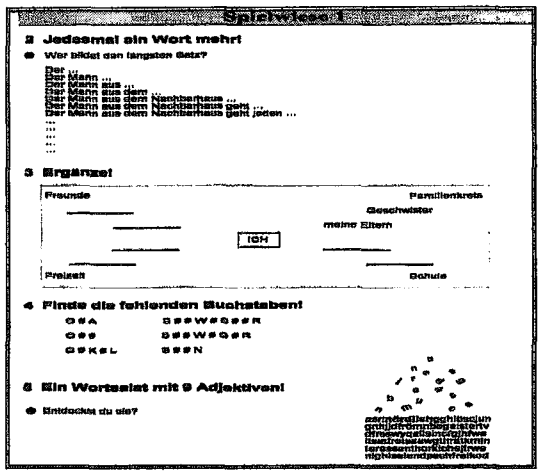


Abb. 6.40: LMU 4/LB, S. 141

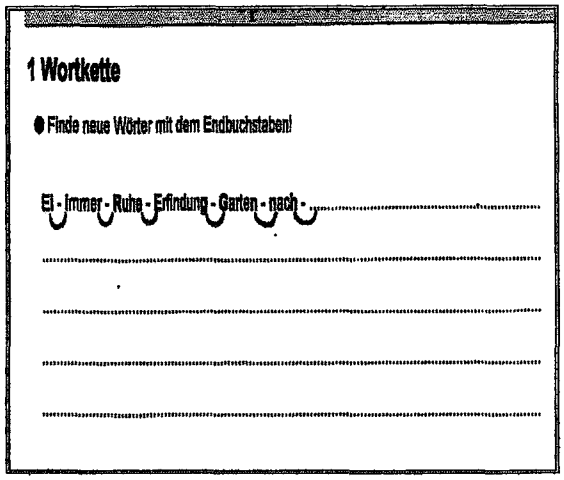


Abb. 6.41: LMU 4/LB, S. 143

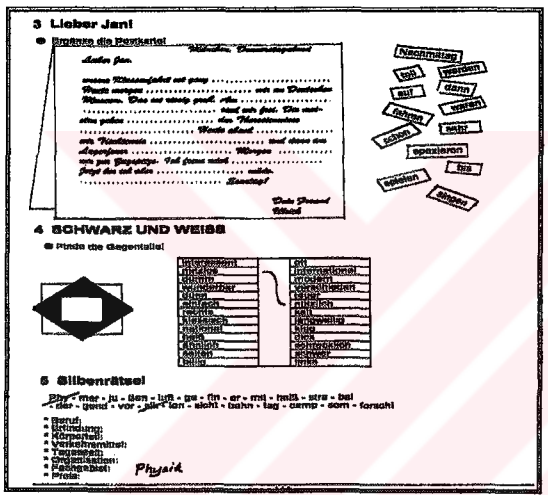


Abb. 6.42: LMU 4/LB, S. 144

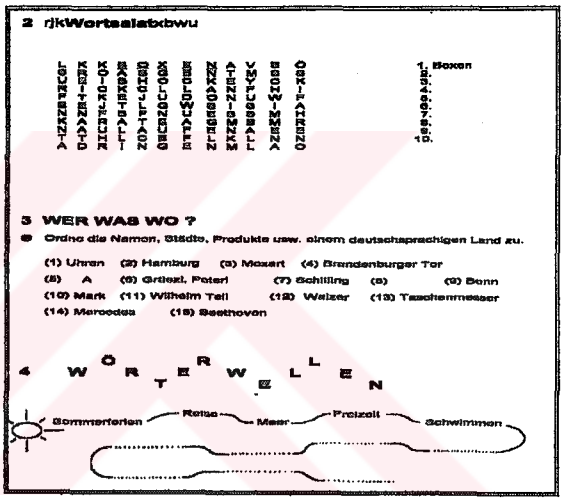


Abb. 6.43: LMU 4/LB, S. 147

Die visuellen Elemente sollten auch das Behalten von Texten bzw. Kontexten erleichtern. Besonders bei unverständlichen Texten und Themen oder bei ungewöhnlichen Handlungen kann die Visualisierung beim Behalten und Verstehen von Kontexten hilfreich sein (vgl. Scherling/ Schuckall 1992, S. 17). Die visuellen Elemente in LMU 4 sind beim Verstehen und Behalten von unverständlichen Texten hilfreich (Siehe Abb. 6.44; 6.45; 6.46).

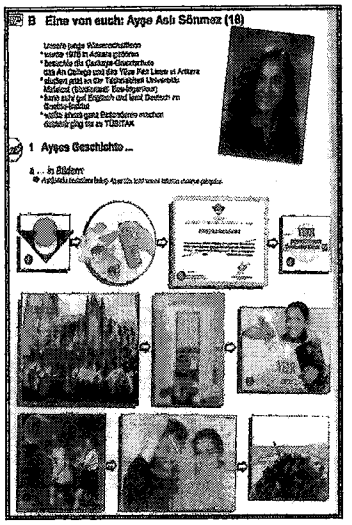


Abb. 6.44: LMU 4/LB, S. 32

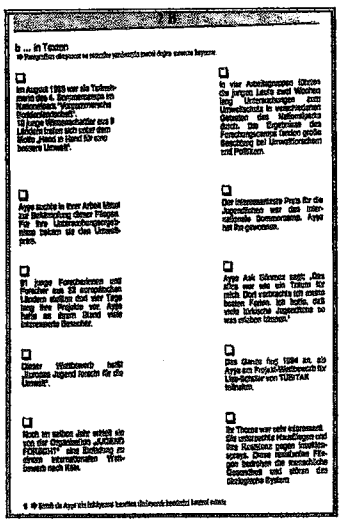


Abb. 6.45: LMU 4/LB, S. 33

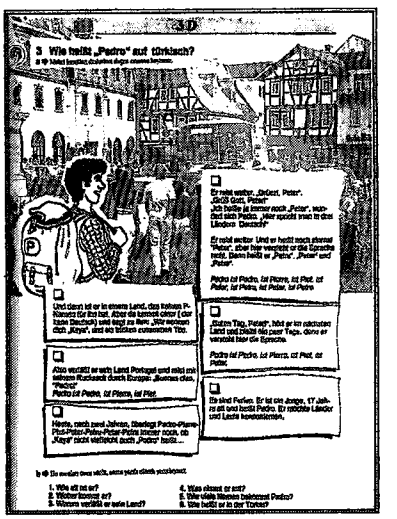


Abb. 6.46: LMU 4/LB, S. 67

In dem Lehrwerk LMU 4 befinden sich viele Themen, die in Beziehung von Bild und Text stehen. Diese visuellen Zeichnungen sind als Unterstützung der Texte erdacht. Die Kontexte sind in LMU 4 meistens mit Fotos und Emblems gekoppelt. Weil die Bilder meistens authentisch sind, assoziieren sie realistische Begebenheiten.

6.2.1.3. Sprachkompetenz fördernde Funktion der Bilder

Die Sprachkompetenz fördernden Funktionen der visuellen Elemente in den fremdsprachlichen Lehrwerken haben eine relevante Rolle. Besonders sind die offenen Bilder für den FSU relevant, weil sie die Lernenden zum Sprechen und Schreiben veranlassen.

6.2.1.3.1. Bilder als Sprechanlass

Die Bilder sind für den FSU besonders gut geeignete Mittel. Die Bilder haben große Möglichkeiten vielseitig im Sprachunterricht eingesetzt und ausgenutzt zu werden. Besonders im pädagogischen Bereich sind die Bilder beliebt, weil sie eine große Effektivität und Aktivität leisten. Die Bilder haben im Sprachunterricht das große Potential, bei den Fertigkeiten das Sprechen und Schreiben anzufordern. Um die Lernenden zum Sprechen aufzufordern müssen die visuellen Komponenten gut geeignet

sein, um sie schnell, effektiv, aktiv und kreativ aufzulocken. Vor allem sind die offenen Bilder beim Sprechanlass anfordernder, als die anderen Bildarten.

Auch das Leseverstehen, Hörverstehen, Wortschatzarbeit und besonders die Grammatik sollte mit visueller Unterstützung erfolgen. Bei den produktiven Übungen sind die Text- und Bild- Verhältnisse relevant. Die Lernenden sollen über das Bild sprachliche Äußerungen dazu schreiben. Dies fördert die Schüler zu einem Schreib- und Sprechanlass.

Um die Lernenden zu einer freien mündlichen Äußerung zu führen, sind die Übungen in den Themen gut geeignet (siehe Abb. 6.47; 6.48; 6.49; 6.50).

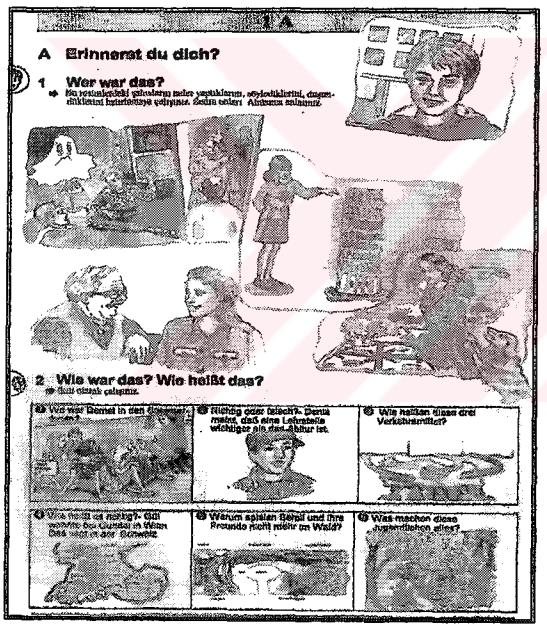


Abb. 6.47: LMU 4/LB, S. 2

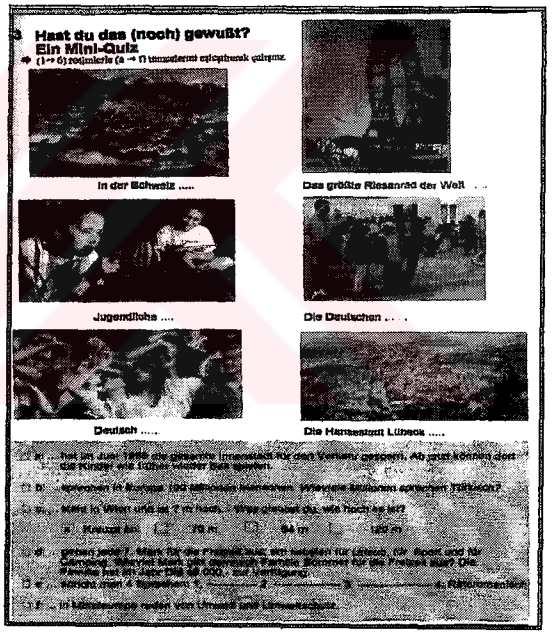


Abb. 6.48: LMU 4/LB, S. 3

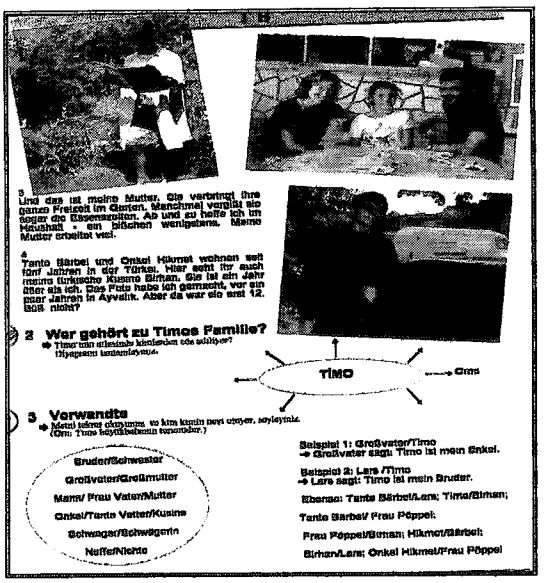


Abb. 6.49: LMU 4/LB, S. 5

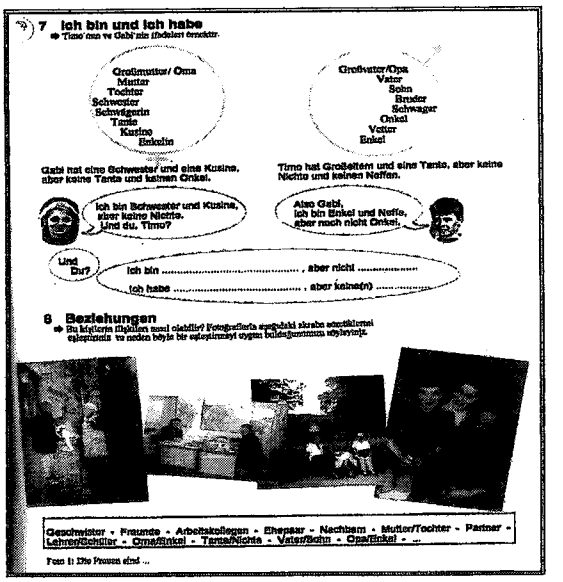


Abb. 6.50: LMU 4/LB, S. 7

Diese Seiten sind mit Zeichnungen und Fotos gestaltet, die die Lernenden zum Sprechen auffordern. Die Fotos auf der Abbildung (siehe Abb. 6.48) sind besonders auflockend, weil sie bei der Lernenden Neugier erwecken. Für sie sind die Fotos fremd, deshalb ist die Betrachtungszeit im Gegensatz zu bekannten Bildern viel länger und es kommt hier nicht zu einem schnellen Bildabbruch, der die Speicherung des Bildes ermöglicht. Auf dieser Seite befindet sich auch ein Foto, das als ein offenes Bild eingesetzt ist und für den Sprechanlass besonders wichtig erscheint. Auf dem Foto sind viele Menschen, die alle nach oben schauen. Es ist nicht bekannt, wohin die Personen, die auf den Fotos abgebildet sind, schauen. Die Handlung ist nicht eindeutig, sondern mehrdeutig, weil die Handlung außerhalb des Bildrahmens weiter folgt. Der Lehrer könnte die Schülern mit diesem Foto zum Sprechen auffordern, in dem er einige Fragen stellen kann: Wohin schauen die Menschen? Was haben sie gesehen? Warum tragen alle eine Sonnenbrille? Was für einen Gesichtsausdruck haben sie? Haben sie was Interessantes oder was Bekanntes gesehen?

Auch solche Bilder bzw. Fotos können die Vermutungen und Eindrücke der Lernenden ansprechen, indem sie zum Sprechen engagiert werden. Die visuellen Komponenten im LMU 4 fördern die Lernenden zum Sprechanlass (siehe Abb. 6.47; 6.51; 6.52).

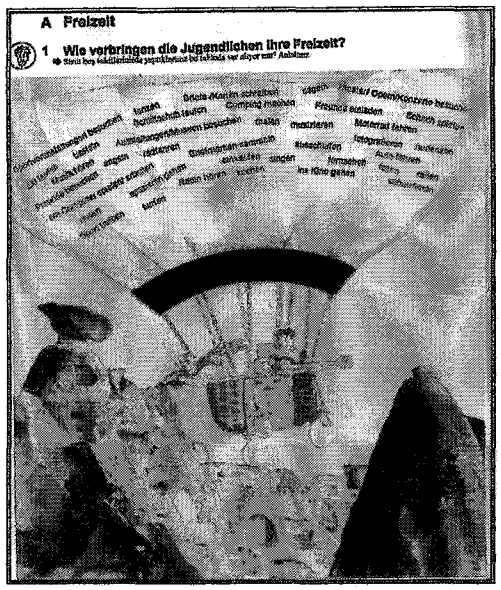


Abb. 6.51: LMU 4/LB, S. 54

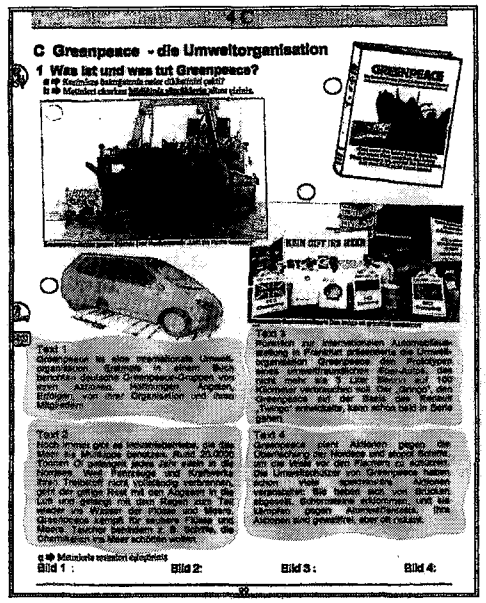


Abb. 6.52: LMU 4/LB, S. 99

Nicht nur die Themen führen zum Sprechanlass, auch die Übungsaufgaben, Bildgeschichten, Rollenspiele und Spiele. Zwar sind die Übungen meistens nicht visuell unterstützt, aber die Übungen in den Themen sind reichlich mit visuellen Elementen dargestellt. Es befinden sich aber auch sehr viele Seiten die nicht bebildert sind (siehe Abb. 6.53; 6.54; 6.55).

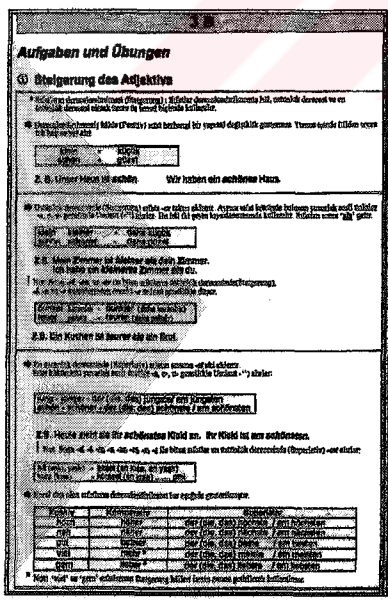


Abb. 6.53: LMU 4/LB, S. 60

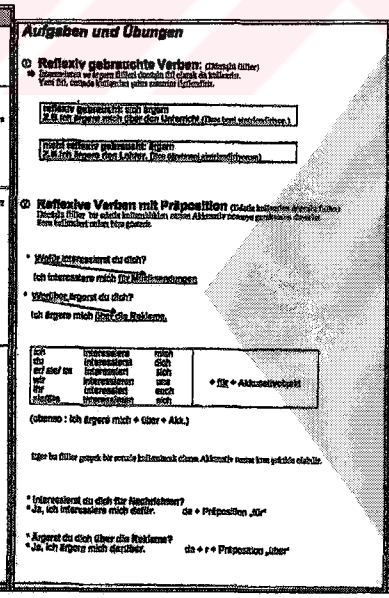


Abb. 6.54: LMU 4/LB, S. 71

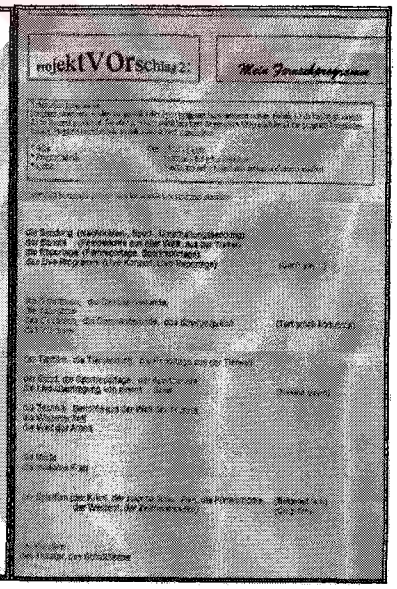


Abb. 6.55: LMU 4/LB, S. 80

Man sieht, dass in LMU 4 die nicht visualisierten Seiten meistens die mit Übungen, Grammatikvermittlungen und Projektvorschlägen sind. Dies ist als ein Nachteil zu bewerten, weil die visuellen Elemente besonders in den Übungsaufgaben und Grammatikvermittlungen eingesetzt werden sollten. Denn es ist viel schwerer, die sprachlichen Äußerungen ohne visuelle Unterstützung zu geben.

Die Bildgeschichten, die die Schüler zum Sprechen fördern, sind in LMU 4 gering vorhanden (siehe Abb. 6.50; 6.56; 6.57; 6.58; 6.59).

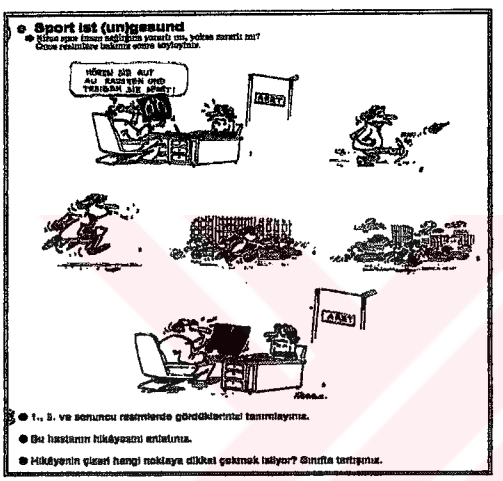


Abb. 6.56: LMU 4/LB, S. 93

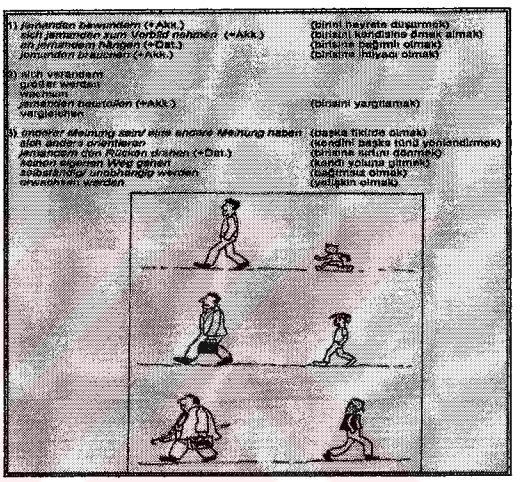


Abb. 6.57: LMU 4/LB, S. 135



Abb. 6.58: LMU 4/LB, S. 143

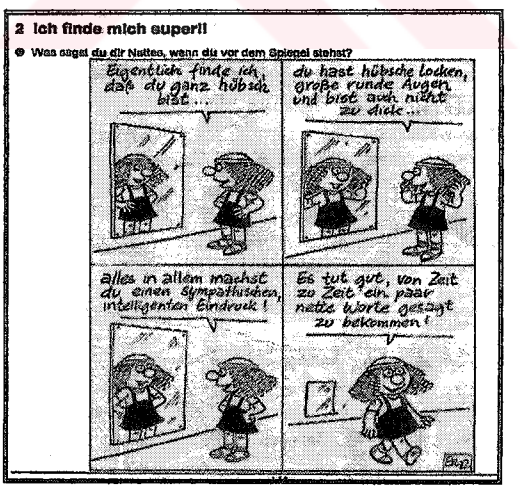


Abb. 6.59: LMU 4/LB, S. 146

Um einen erfolgreichen Sprechanlass zu verwirklichen, ist es wichtig, dass besonders die Bildgeschichten verständlich, klar und deutlich dargestellt werden. Besonders bei

den Bildgeschichten, die ohne Kontexte gestaltet sind, ist es wichtig, dass sie verständlich abgebildet werden, um die Handlung des Abgebildeten zu verstehen (siehe Abb. 6.60; 6.61). Es würde viel ansprechender für die Lernenden werden, wenn sie farbig abgebildet wären.

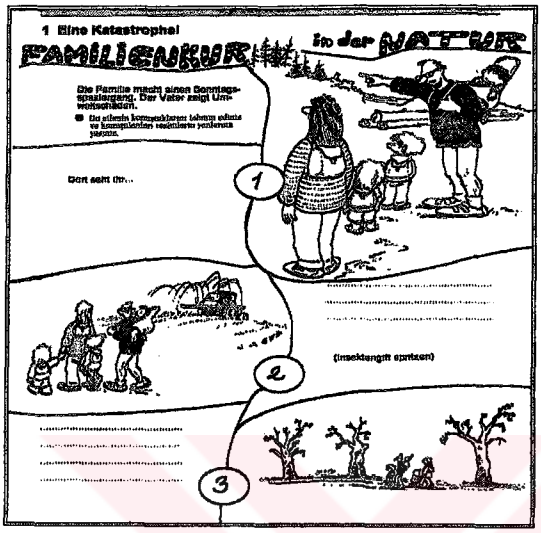


Abb. 6.60: LMU 4/LB, S. 148

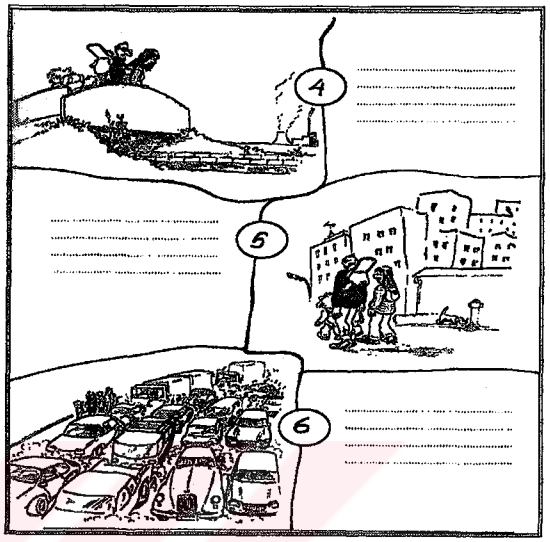
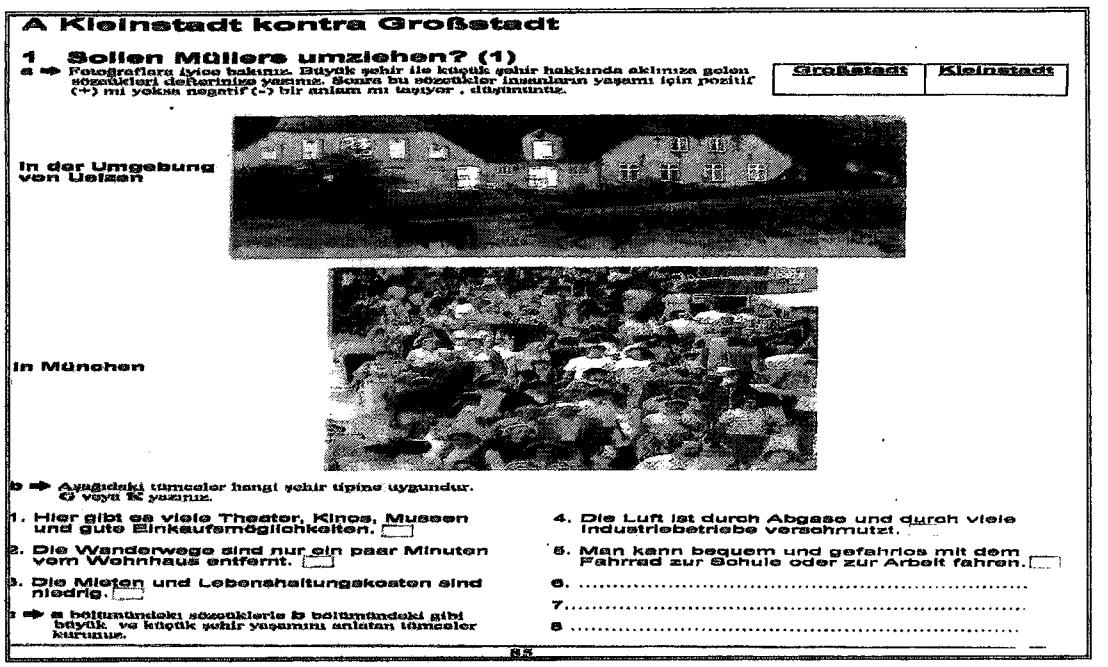


Abb. 6.61: LMU 4/LB, S. 149

6.2.1.3.2. Bilder als Schreibanlass

Die visuellen Phänomene in LMU 4 bieten für Beschreibungen und Interpretationen einen großen Raum. Von den Lernenden wird verlangt, ihre eigenen Meinungen und Äußerungen zu den visuellen Mitteln mitzuteilen. Dies fordert die Lernenden zum Schreibanlass (siehe Abb. 6.51; 6.46; 6. 62).



A Kleinstadt kontra Großstadt

1 Sollen Müllers umziehen? (1)

a ➡ Fotoğrafları iyice bakınız. Büyük şehir ile küçük şehir hakkında aklınıza gelen sözcükleri defterinize yazınız. Sonra bu sözcükler insanların yaşamı için pozitif (+) mi yoksa negatif (-) bir anlam mı taşıyor, düşününüz.

Großstadt | Kleinstadt

In der Umgebung von Uelzen

In München

b ➡ Aşağıdaki tümceler hangi şehir tipine uygundur. c) veya k) yazınız.

1. Hier gibt es viele Theater, Kinos, Museen und gute Einkaufsmöglichkeiten. [ ]
2. Die Wanderwege sind nur ein paar Minuten vom Wohnhaus entfernt. [ ]
3. Die Mieten und Lebenshaltungskosten sind niedrig. [ ]
4. Die Luft ist durch Abgase und durch viele Industriebetriebe verschmutzt.
5. Man kann bequem und gefahrlos mit dem Fahrrad zur Schule oder zur Arbeit fahren. [ ]
6. .....
7. .....
8. .....

c ➡ a bölümündeki sözcüklerle b bölümündeki gibi büyük ve küçük şehir yaşamını anlatan tümceler kurunuz.

85

Abb. 6.62: LMU 4/LB, S. 85

Mangelnd zu bewerten ist, dass die Übungsaufgaben, die besonders für den Schreibanlass einen wichtigen Platz haben, mit sehr geringen visuellen Mitteln bearbeitet worden sind (siehe Abb. 6.63; 6.64; 6.65).

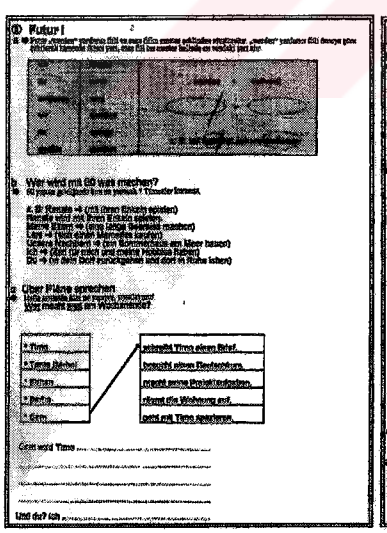


Abb. 6.63: LMU 4/LB, S. 16

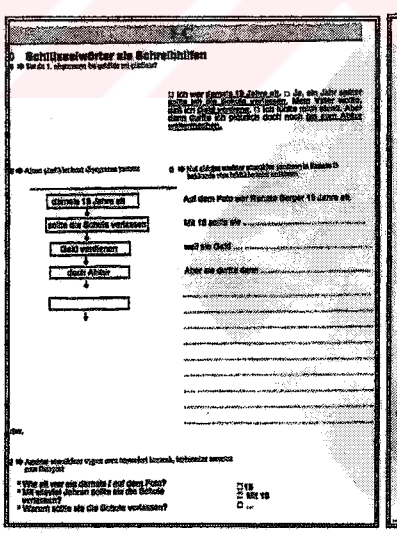


Abb. 6.64: LMU 4/LB, S. 17

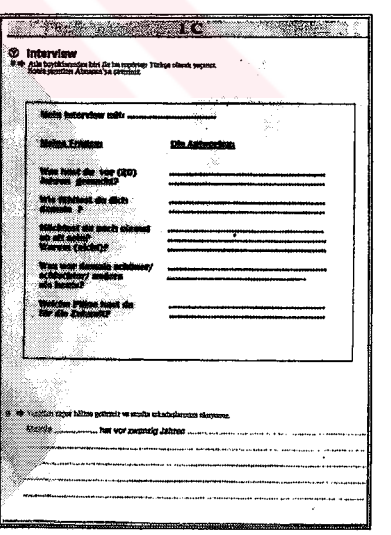


Abb. 6.65: LMU 4/LB, S. 18

Auch die Projektvorschlag-Seiten sind für den Schreibanlass sehr wichtig, aber auch diese Seiten sind mit sehr begrenzten Visualisierungen unterstützt worden (siehe Abb. 6.66; 6.67; 6.68).

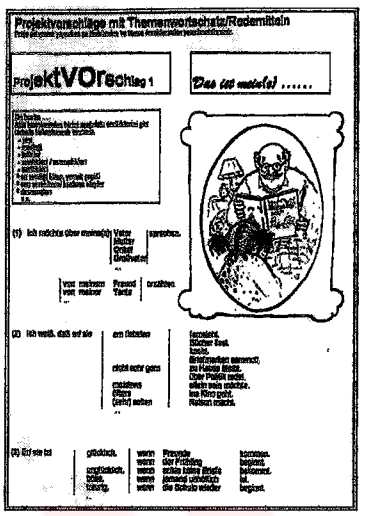


Abb. 6.66: LMU 4/LB, S. 20

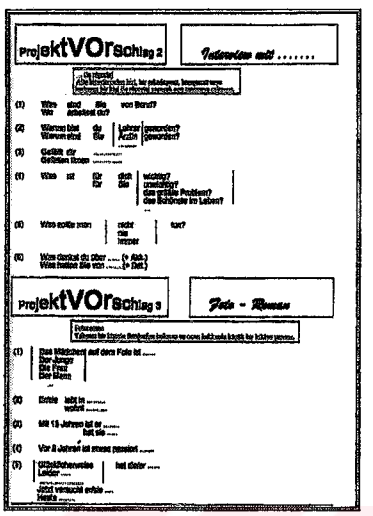


Abb. 6.67: LMU 4/LB, S. 21

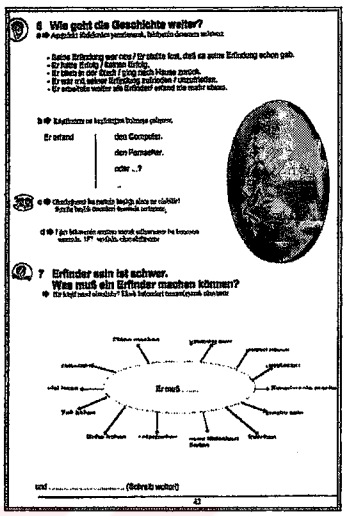


Abb. 6.68: LMU 4/LB, S. 42

Die Lückentexte sind in den Themen mit visueller Unterstützung dargestellt, aber in den Übungsaufgaben sind die Lückentexte nicht visualisiert. Dies vernachlässigt den Schreibanlass, weil es eine unmotivierende und passive Darstellungsweise anbietet (siehe Abb. 6.69; 6.70; 6.71).

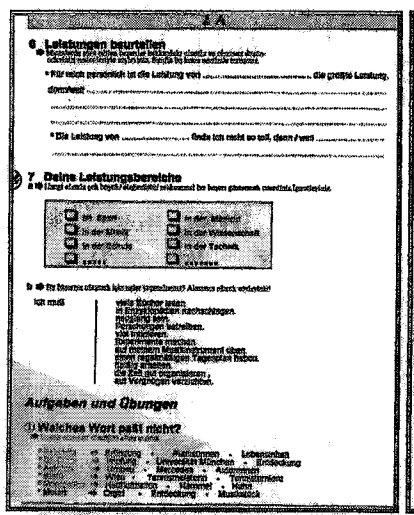


Abb. 6.69: LMU 4/LB, S. 30

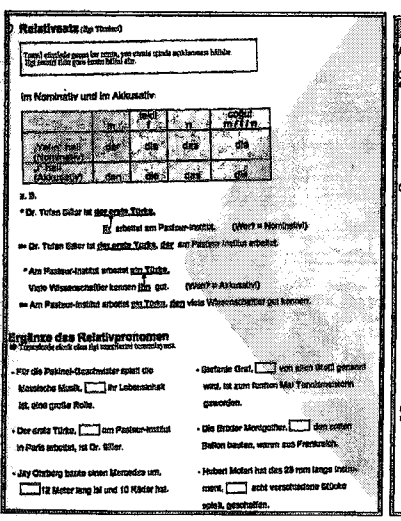


Abb. 6.70: LMU 4/LB, S. 31

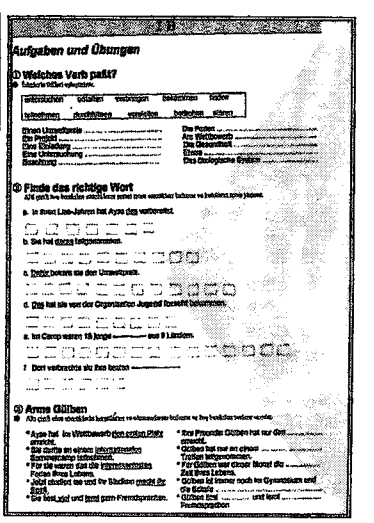


Abb. 6.71: LMU 4/LB, S. 37

Die Bilder kann man in allen Sozialformen, wie Alltag, Familie und Urlaub, im Sprachunterricht einsetzen. Diese Arbeitsformen beeinflussen das Schreiben der Lernenden positiv. In LMU 4 sind einige Schreibübungen, die in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit durchgeführt werden sollte (siehe Abb. 6.50; 6.47; 6.48).

Einige Beispiel für die Partner- und Gruppenarbeit sind in den Abb. 6.72; 6.73 und 6.74 zu sehen.



Abb. 6.72: LMU 4/LB, S. 34

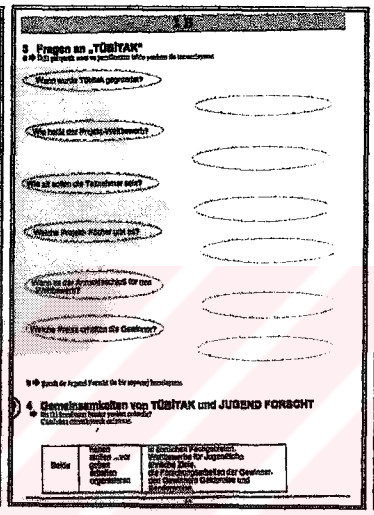


Abb. 6.73: LMU 4/LB, S. 35

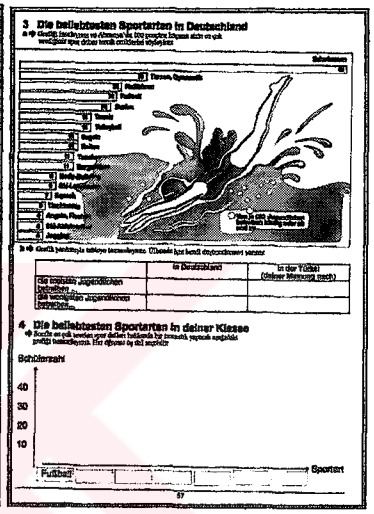


Abb. 6.74: LMU 4/LB, S. 57

Auch die Gruppenarbeit ist für die Lernenden besonders im FSU wichtiger als die Einzelarbeit. Die visuellen Phänomene fördern die Lernenden zu einer Selbständigkeit, in dem sie beim Kommunizieren einen großen Anteil nehmen, wodurch das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein wächst.

Im LB sind Überraschungseffekte auf einer *Spielwiese*-Seite vorhanden, die als erforderlicher Schreibanlass bewertet werden können. Denn spielend wird das Lernen der Fremdsprache viel effektiver, expressiver, aktiver und kreativer wirken. Deshalb sind die Spiele im FSU besonders erforderlich. Diese Überraschungseffekte wecken die Phantasie und lösen Gefühle hervor, die die Arbeit im Sprachunterricht erleichtern und eine stimulierende und lebendige Lernatmosphäre schaffen, damit sich die Schüler schriftlich ausdrücken können. Diese Überraschungseffekte sind Rätsel, Puzzeln,

Wortketten, Wortsalate, Spiele und Lieder. (siehe Abb. 6.34; 6.75; 6.76; 6.77; 6.78; 6.79).

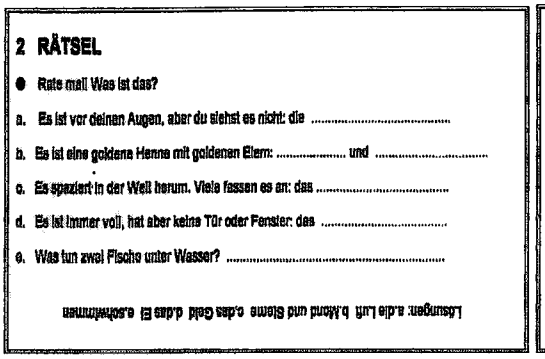


Abb. 6.75: LMU 4/LB, S. 151

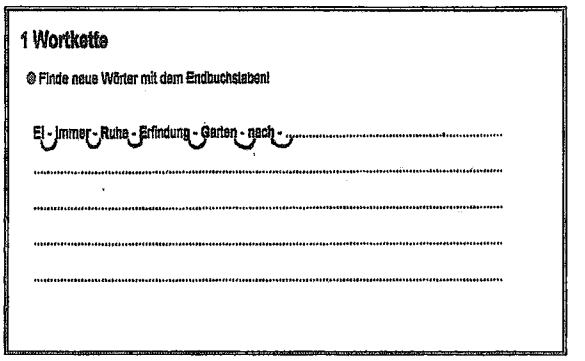


Abb. 6.76: LMU 4/LB, S. 134

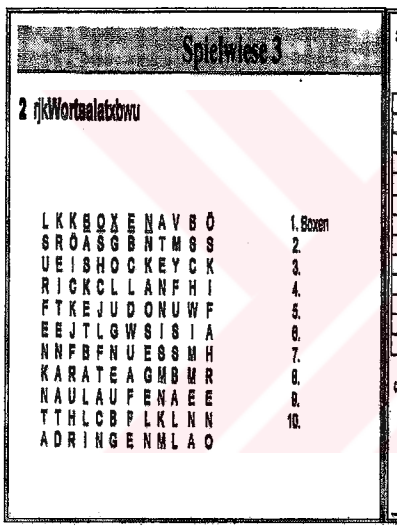


Abb. 6.77: LMU 4/LB, S. 147

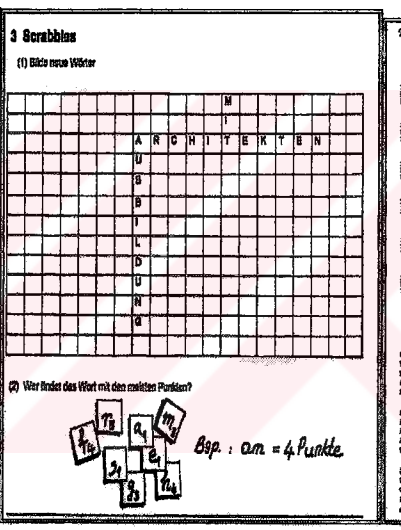


Abb. 6.78: LMU 4/LB, S. 151

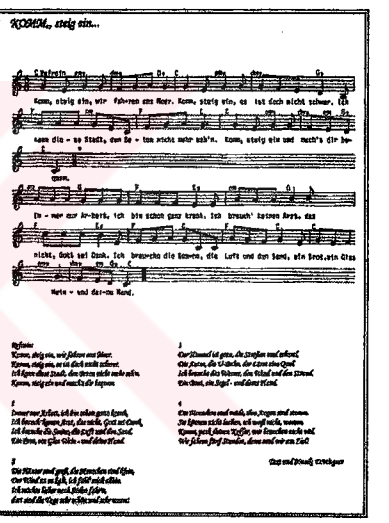


Abb. 6.79: LMU 4/LB, S. 152

6.2.1.3.3. Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen mit Bildern

Anschaulichkeit von grammatischen Strukturen ist ein wichtiger Bestandteil des FSU. Die Visualisierung der Grammatikregeln erleichtert das Erwerben von komplizierten Regeln. Dieses Prinzip ist in LMU 4 nur sehr begrenzt beachtet worden. Für die Grammatikvisualisierung sind keine Abbilder, Farben und analoge Bilder, sondern nur logische Bilder eingesetzt worden (siehe Abb. 6.80; 6.81; 6.82).

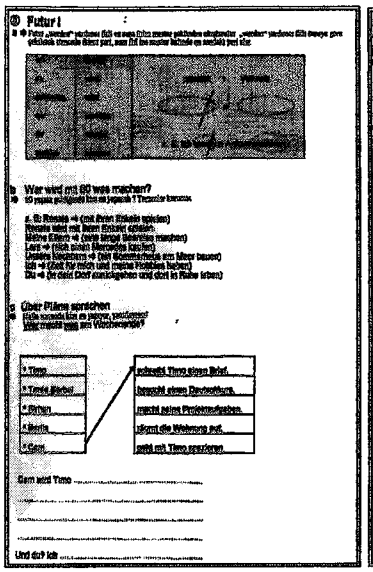


Abb. 6.80: LMU 4/LB, S. 16

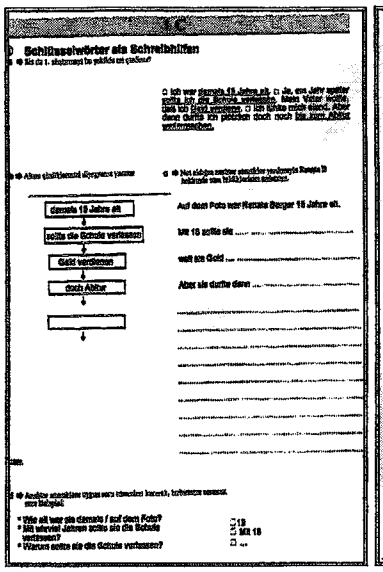


Abb. 6.81: LMU 4/LB, S. 17

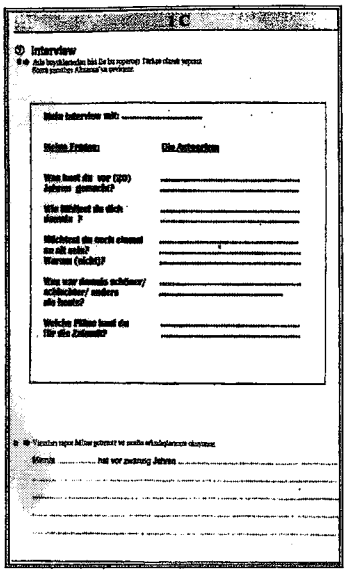


Abb. 6.82: LMU 4/LB, S. 18

Für die Hervorhebung der grammatischen Regeln ist der Fettdruck gebraucht worden. Die Satzglieder werden mit Fettdruck hervorgehoben. Die Schematisierung der Grammatikregeln wird auch muttersprachlich erläutert (siehe Abb. 6.14; 6.83; 6.84).

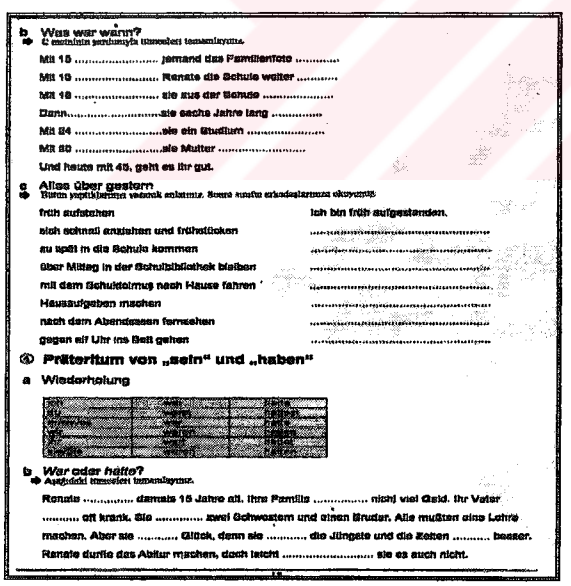


Abb. 6.83: LMU 4/LB, S. 15

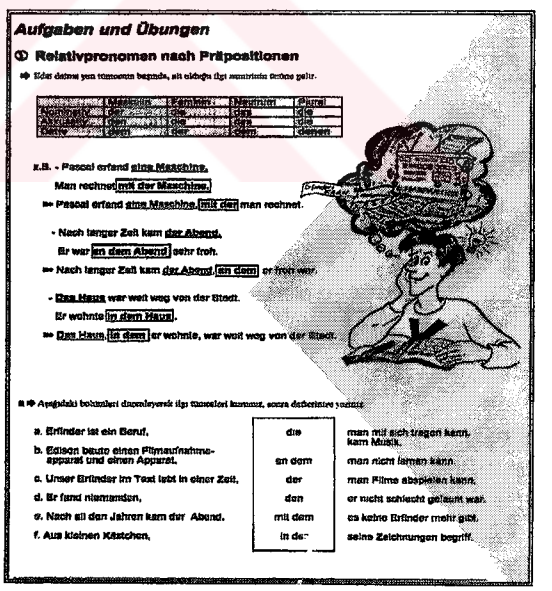


Abb. 6.84: LMU 4/LB, S. 43

In LHB 4 wird erwähnt, dass die Regeln mit der Signalgrammatik erklärt werden. Der wichtigste Bestandteil der Signalgrammatik ist, dass die grammatischen Regeln insbesonders mit bildhaften Darstellungen hervorgehoben werden, was hier leider nicht

der Fall ist. Es wurde nur auf einige Zeichnungen beschränkend genutzt worden (siehe Abb. 6.85; 6.86).

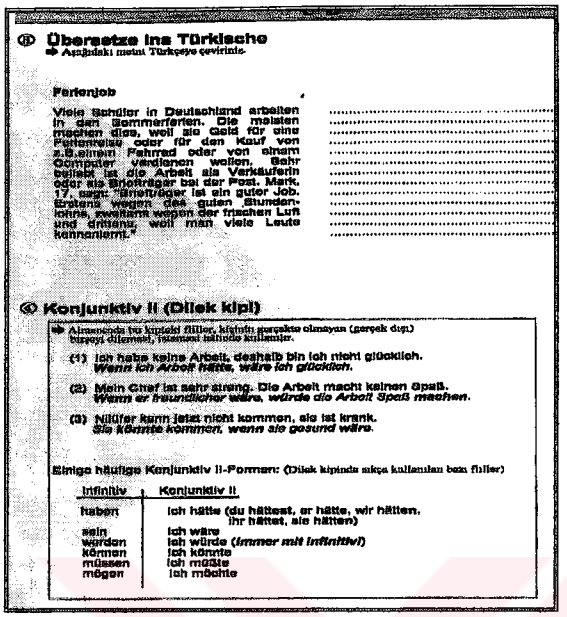


Abb. 6.85: LMU 4/LB, S. 120

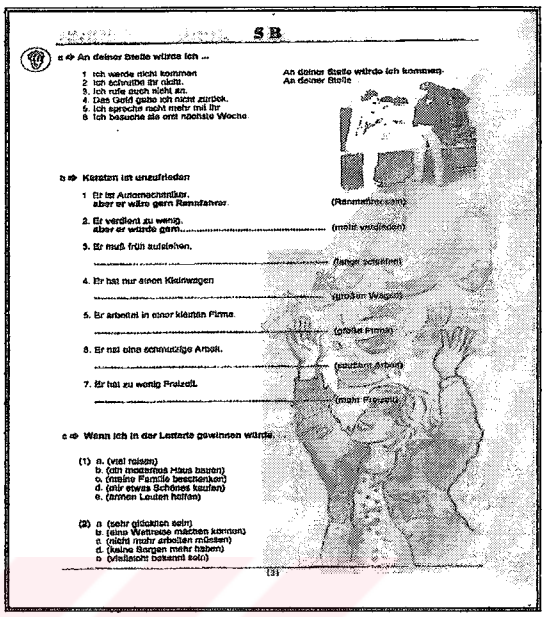


Abb. 6.86: LMU 4/LB, S. 121

Hier wird die Grammatik mit Hilfe von Tabellen, Schemas, graphischen Zeichnungen, Diagrammen und Symbolen dargeboten (siehe Abb. 6.14; 6.87; 6.88).

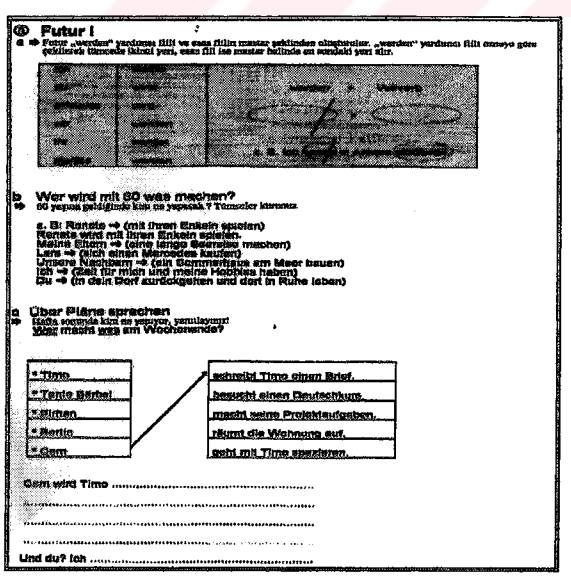


Abb. 6.87: LMU 4/LB, S. 16

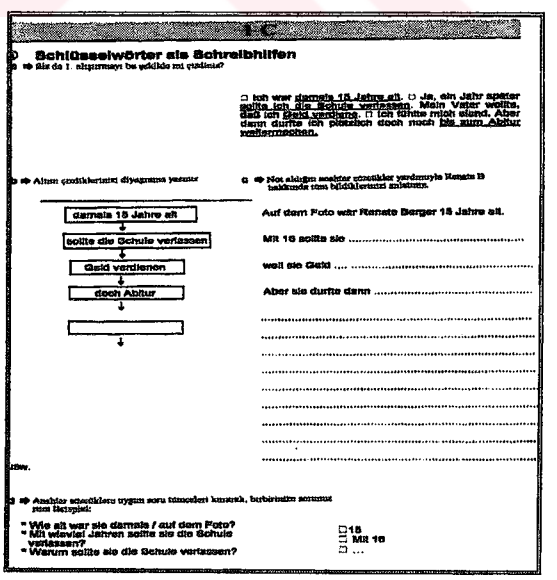


Abb. 6.88: LMU 4/LB, S. 17

Die Hervorhebungen der Grammatikseiten sind mit bestimmten Markierungen geleistet. Die Grammatikseiten sind mit umschlagartigen und farblichen Markierungen gekennzeichnet oder wie bei den Projektseiten auf grünen Hintergrund gedruckt (vgl. LMU 4, S. 44, 45, 49, 50). Diese Markierungen erleichtern den Schülern die ausdrücklichen Erwähnungen der Übungsaufgaben zu finden. Es wäre zweckmäßiger, wenn die Übungen mit Farbkonstellationen und anschaulichen Impulsen repräsentiert würden. Somit könnte der FSU nicht nur in der Schule, sondern auch zu Hause Spaß machen. Somit könnten die Schüler aktiv, kreativ und effektiv zum Üben veranlasst werden.

6.2.2. Bildliche Darstellung und ihre Didaktisierung in LMU 4

6.2.2.1. Bildtypen

Die Abbilder, die in dem LB vorhanden sind, sind Zeichnungen, Collagen, Bildgeschichten, Fotos, Werbungen aus den Zeitungen und Karikaturen. Dieses LB ist nach den Visualisierungskonzepten viel ansprechender gestaltet als die drei anderen Bände. Besonders die bunt gestalteten Abbilder im LB sind expressiv, effektiv und stimulierend zu beurteilen. Um die schöpferische Tätigkeit des Schülers anzusprechen, sollten die sprachlichen Strukturen mit intensivierten bildhaften Verbindungen aufgezeigt werden. Im FSU sollten die Bilder mit einer realitätsnahen Formulierung repräsentiert werden, um die interkulturellen Äußerungen bewusst zu erwerben.

Die optischen Darstellungen, die in den Lehrwerken eingegliedert werden, sollten dem Ziel entsprechend zweckmäßig und praktisch ausgewählt werden. Bei der Auswahl des Bildes ist es wichtig, dass man auf die vielfältige Informationspräsentation acht geben sollte, um die Lernleistung zu verbessern. Und wenn die Bilder noch dazu Gefühle hervorrufen, dann verbessert sich auch die Speicherung des Gelernten. Deshalb ist es relevant, in fremdsprachlichen Lehrwerken darauf Acht zu geben, welche Bildtypen für welche Textproduktionen oder für Wörterklärungen und Grammatikvermittlungen gut geeignet sind. Die Bildtypen sind unterschiedlich gegliedert, in dem Bild-Text-Bezug sind Abbilder und in der Grammatikvermittlung sind logische Bilder konzipiert worden.

Die Verteilung der einzelnen Bildtypen nach den einzelnen Lektionen:

LERN MIT UNS 4			
Lektionen	**Abbilder und Fotos**	**Analoge Bilder**	**Logische Bilder**
1	18 Abbilder 29 Fotos	2 auf den Seiten 1, 8	16
2	22 Abbilder 12 Fotos	2 auf den Seiten 24, 25	17
3	21 Abbilder 12 Fotos	2 auf den Seiten 52, 53	20
4	17 Abbilder 15 Fotos	1 auf Seite 84	13
5	23 Abbilder 15 Fotos	1 auf Seite 110	15
Spielwiese	22 Abbilder 20 Fotos	keine vorhanden	7

Tabelle 6.1

Die Bilder in LMU 4 wurden nicht allein stehend bewertet, sondern im Hinblick auf die Texte, zu denen sie meistens zugeordnet sind. Die Bilder, die zu den textlichen Informationen produziert sind, sind meistens Fotos, Zeichnungen, Emblem, Collagen, Zeitungswerbungen und Mischformen, die aus Foto und Zeichnung entstehen. Diese Bildarten werden als Abbilder bewertet. Somit befinden sich in den Text-Bild-Bezug meistens Abbilder (siehe, Abb. 6.51; 6.89).

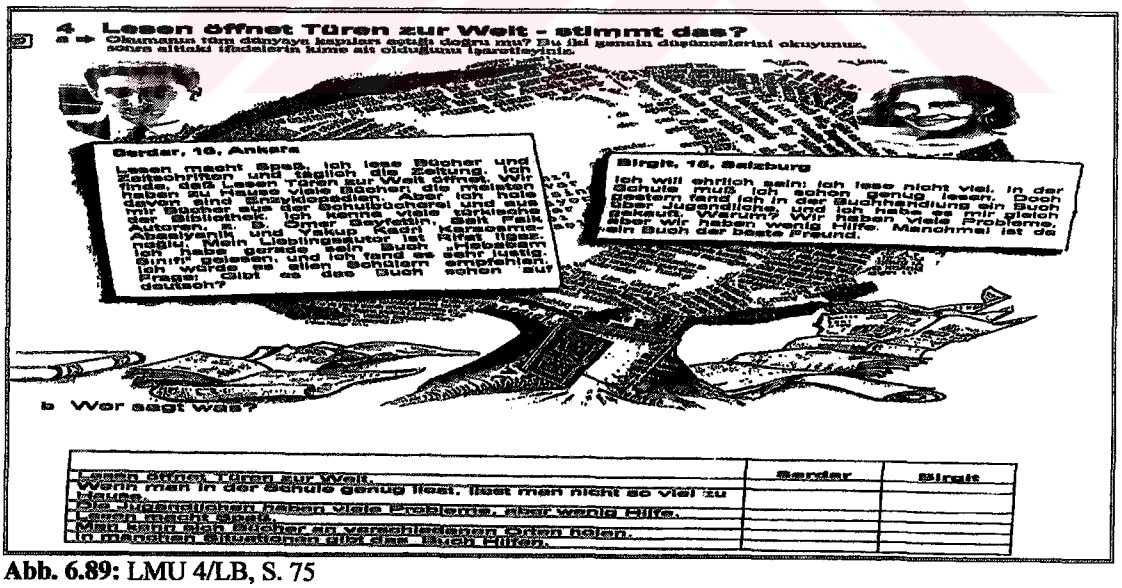


Abb. 6.89: LMU 4/LB, S. 75

Übungen in dem Themenpaket sind meistens mit Abbildern und logischen Bildern gestaltet. Aber die Übungen auf den Projektseiten und Aufgaben sind meistens mit

logischen Bildern konzipiert. Die analogen Bilder sind im LB fast nicht vorhanden, nur könnten einige Zeichnungen als analoge Bilder bewertet werden (siehe Abb. 6.90).

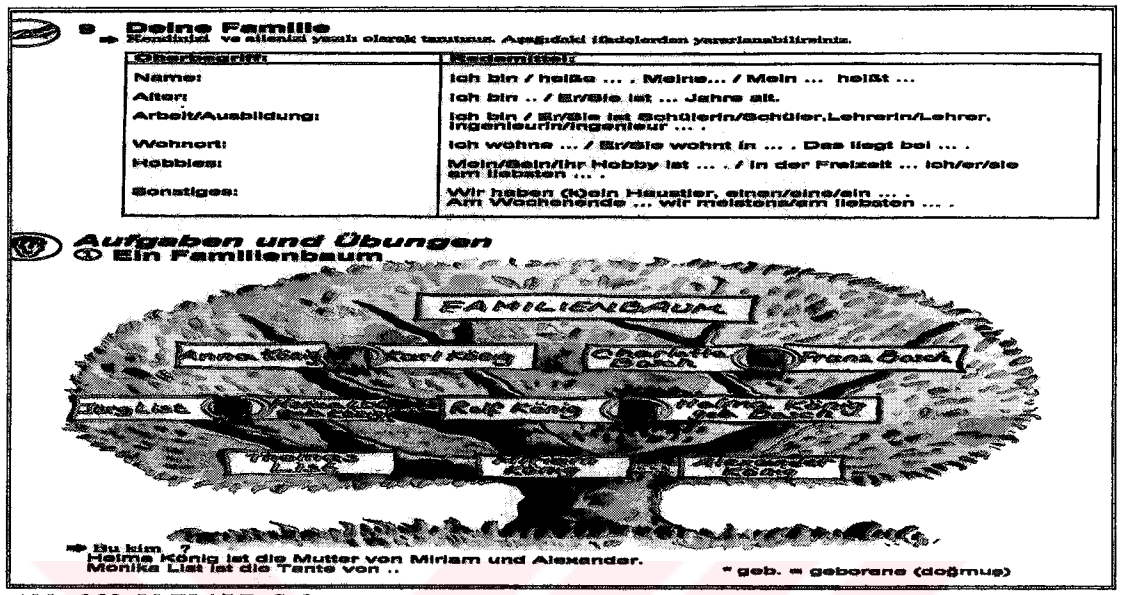


Abb. 6.90: LMU 4/LB, S. 8

Man sieht, dass der *Familienbaum* mit einer realen Zeichnung dargestellt ist. Auf dem Baum sind die Familienmitglieder abgebildet. Hier ist zwar nicht die Sprachstruktur mit einem Bekannten Sachverhalt veranschaulicht, aber die Worterklärung wird veranschaulicht. Das Wort *Familienbaum* sollte bei den Lernenden einen Baum assoziieren. Allgemein bewertend kann man sagen, dass das LB hinsichtlich der analogen Bilder nicht genügend ausgestattet ist (siehe Abb. 6.91).

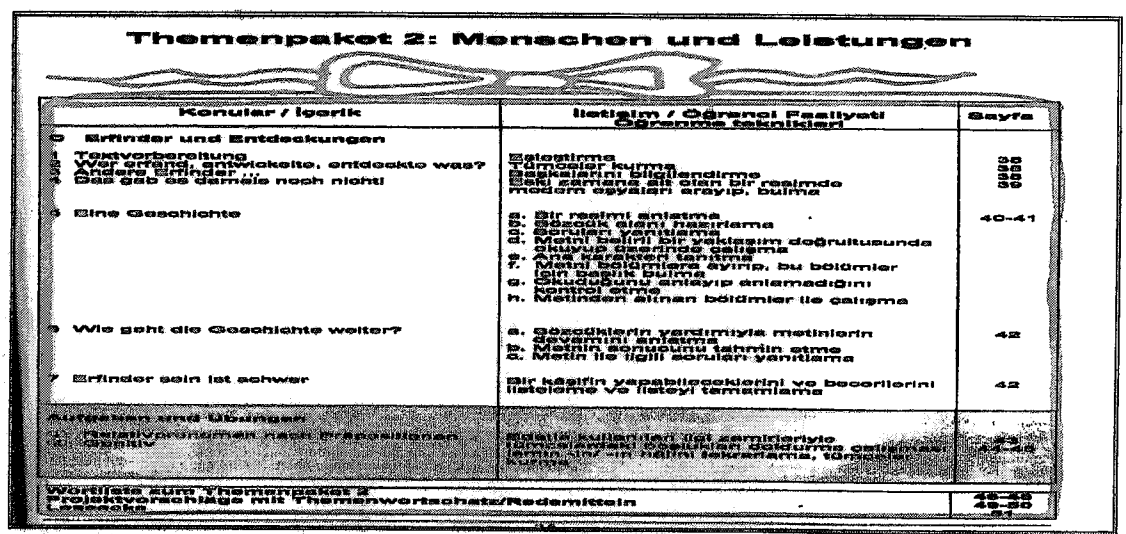


Abb. 6.91: LMU 4/LB, S. 25

In LMU 4 befinden sich zahlreiche Abbilder. Diese sind Fotos, Zeichnungen, Collagen, Karikaturen, Comics, Zeitungswerbungen und Emblem. Die Fotos, die das Zielsprachenland mit realitätstreuen und realitätsnahen Wirklichkeiten schildern, sind generell in den Themenpaketen (Ich und die Anderen, Menschen und Leistungen) angewendet. Sie stehen meistens im Rahmen der Bild-Text-Kombination (siehe Abb. 6.22; 6.7; 6.8).

Für einige Leseverstehensübungen sind Collagen eingesetzt. Die Zeitungswerbungen und Emblems sind eher für den Sprechanlass verwendet worden. Die Comics und die Karikaturen sind für das Fördern von Sprech- und Schreibanlass eingesetzt worden. Diese visuellen Elemente aus verschiedenen Bildtypen weisen darauf hin, wie reichlich LMU 4 gestaltet ist.

Wenn eine direkte Erfahrung mit der zielsprachlichen Kultur nicht ermöglicht werden kann, sollten vor allem die Abbilder in den Lehrwerken der Wirklichkeit entsprechend dargeboten werden. Dies ermöglicht die Hineinversetzung in die fremde Kultur. Somit können die Lernenden mit der eigenen und der anderen Kultur kontrastiv umgehen. Vorzugsweise sollten in den regional erstellten Lehrbüchern die interkulturell gestalteten Abbilder ein Gleichgewicht haben. In LMU 4 sind auch Abbilder, die öfters Städte, Landschaften und landeskundliche Merkmale aus dem Eigenen und Fremden übertragen sehr häufig zu sehen (siehe Abb. 6.44; 6.92; 6.93).



Abb. 6.92: LMU 4/LB, S. 22

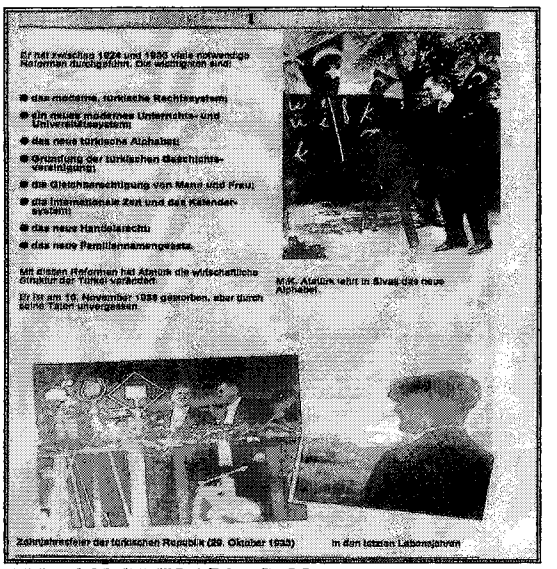


Abb. 6.93:LMU 4/LB, S. 23

An zweiter Stelle der Häufigkeit stehen die zielsprachenlandorientierten Abbilder (siehe Abb. 6.94; 6.95; 6.96).



Abb. 6.94: LMU 4/LB, S. 114

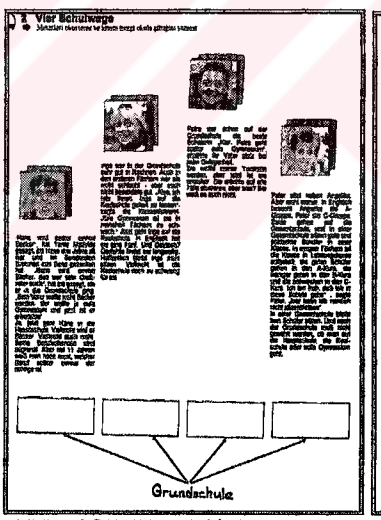


Abb. 6.95: LMU 4/LB, S. 123

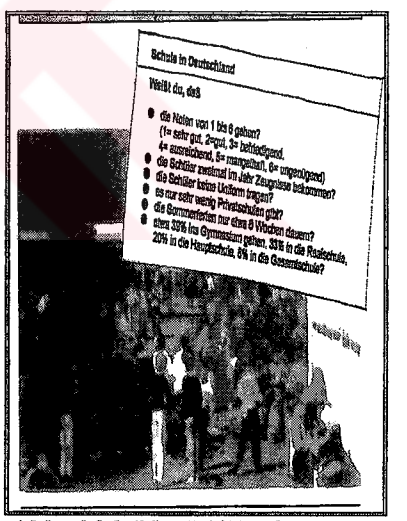


Abb. 6.96: LMU 4/LB, S. 124

Es befinden sich in LMU 4 auch interkulturelle Abbilder (siehe Abb. 6.97; 6.98).



Abb. 6. 97: LMU 4/LB, S. 6

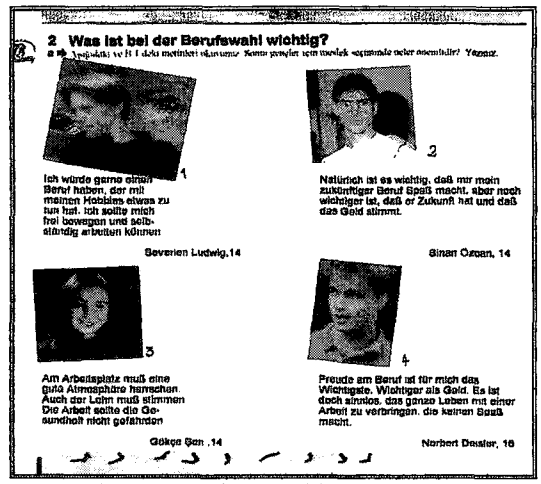


Abb. 6.98: LMU 4/LB, S. 116

Die Fotos in den Sprachlehrwerken haben den Nachteil, dass sie sehr schnell veralten. Um dies zu verhindern, sollten die Lehrbücher regelmäßig mit Neuerscheinungen aktualisiert werden. Aber weil das aus ökonomischen und bürokratischen Gründen eine große Last ist, sollten allgemein gültige oder eine lange Zeit anhaltende Veranschaulichungen bevorzugt werden. Besonders sollte man sich von Modereaktionen abhalten, weil sie eine ziemlich kurze Durchhaltungsfähigkeit haben. Die Abbilder in LMU 4 sind Visualisierungskonzepte, die keine Gefahr des Veralterns darstellen (vgl. LMU 4/LB S. 22, 23, 34, 35, 56). Dies sind allgemein gültige Begebenheiten, die zeitlich eine Stabilität haben. Aber in LMU 4 befinden sich auch einige Abbilder, die als veraltet bewertet werden können (vgl. LMU 4/LB S. 5, 6, 26, 140).

Bei den logischen Bildern handelt es sich in erster Linie um schematische Darstellungen, wie z.B. Graphiken, Schemas, Diagramme, Tabellen usw. Die logischen Bilder sind in LMU 4 vor allem für die Grammatikvermittlung und Projektseiten gebraucht worden, wobei man sie aber auch bei den Übungsaufgaben und Wortschatzerwerbstätigkeiten sehen kann (vgl. LMU 4/LB S. 16, 17, 30, 31, 44). In diesen Beispielen werden die Grammatikstrukturen tabellarisch mit Assoziationsschemata und Diagrammen dargestellt. Damit wird die Kompliziertheit auf Minimum herangezogen.

Das LHB ist wie auch in den anderen Bänden nur in schwarz-weiß abgedruckt. Die vordere Seite des LHB Buchdeckel ist mit dem LB gleich abgebildet, nur ist er nicht farbig, sondern schwarz-weiß gestaltet. Im LHB stehen die allgemeinen Erklärungen zu den Themenpaketen. Und als letztes gibt es noch Vorschläge zu einer schriftlichen Prüfung. Im LHB stehen einige Informationen, wie der Unterricht motivierend und attraktiv gestaltet werden kann. Es befinden sich auch Informationen über die Erläuterung des Unterrichtsverlaufes. Auch die Arbeit mit Bildern wird hier mit einigen Informationen erläutert (vgl. LMU 4/LHB, S. 6). Die Lehrkräfte sollten einige visuelle Materialien wie z.B. Collagen oder Fotos über die Themen beifügen und den Schülern mit optischen Impulsen präsentieren. Somit sollten die Lernenden die Bilder betrachten und darüber diskutieren. Es gibt Informationen im LHB über die zielsprachenlandorientierte, landeskundliche Äußerung. Die Lehrkräfte sollen befähigt werden, über die zielsprachlichen Länder Informationen zu geben (vgl. LMU 4/LHB, S. 10).

6.2.2.2. Deutigkeit und Offenheit des dargestellten Bildes

Die Wahrnehmung der Visualisierungskonzepte in den Lehrwerken kann bei den Lernenden verschieden ablaufen. Für den Nachweis dieser Differenzen spielen die Eindeutigkeit und die Mehrdeutigkeit der Bilder eine wichtige Rolle. Die Bilder in LMU 4 sind meistens eindeutig, obwohl sie prinzipiell nicht eindeutig dargestellt werden sollten. Aber um eine bestimmte Struktur zu didaktisieren, ist es nützlich die Bilder eindeutig zu gestalten. Bilder können aber fast nie völlig eindeutig sein, obwohl sie so gedacht werden. Deshalb sollten die Bilder bei ihrer Auswahl in ihren verschiedenen Dimensionen beurteilt werden. Die eigenen Ideen der Lernenden, bei der Interpretation des Bildinhaltes, sollte nicht ausgeschaltet werden, damit keine Eintönigkeit bzw. Langweile entsteht. Die Beispiele aus LMU 4 sind generell als eindeutige Visualisierungen zu bewerten, weil die Details auf Minimum eingezogen sind und weil das Thema in einen sehr begrenzten Raum geschlossen ist (vgl. LMU 4/LB:S. 4, 5, 6, 7, 10, 26). In LMU 4 befinden sich auch geringe mehrdeutige Bilder, die übermäßig detailliert sind (vgl. LMU 4/LB:S. 3, 39, 40).

Vor allem sind die mehrdeutigen Bilder viel reizvoller als die eindeutigen. Denn sie regen die Phantasie der Lernenden viel mehr an und können somit zum Sprechanlass fördern. Um die Lernenden aktiv und kreativ zum Sprechen zu bringen, sollten mehrdeutige und offene Bilder angewandt werden.

Nach dem Konzept des Lehrwerks, sollten die eindeutigen und mehrdeutigen Bilder didaktisierend eingesetzt werden. Für die Grammatikvermittlung und Textverständnis ist es viel vorteilhafter, wenn eindeutige Bilder bevorzugt werden. Für die Grammatikvermittlung einbezogene Bilder sollten keine Details beinhalten, um die Aufmerksamkeit nicht auf die Details, sondern auf den didaktischen Hinweis zu lenken. Die grammatikvermittelnden Seiten aus LMU 4 sind eindeutig gestaltet (vgl. LMU 4/LB:S. 13, 43, 61). Die Bilder sind sehr schlicht und ohne großen Aufwand. Das hat den Vorteil, die Konzentration der Lernenden auf einen bestimmten Punkt, nämlich auf dem grammatischen Konzept zu richten.

Bei den Texten ist es genauso relevant, eindeutige Bilder zu verwenden, um den Textinhalt zu unterstützen und um die Konzentration vom Text nicht abzulenken. Diese Bilder sind geschlossen und haben eindeutige Parallelitäten zu den Texten (vgl. LMU 4/LB:S. 4, 5, 6, 10, 22, 23).

In den Lehrwerken sollten die Bilder zeitlich, sozial, räumlich und kommunikativ offen sein, d.h., dass die Offenheit oft durch die Mehrdeutigkeit, Unklarheiten, Gefühle, Ungewöhnliches, Rätselhaftes, Seltsames und Überraschendes vermittelt wird. Solche mehrdeutigen Bilder wecken die Kreativität und Phantasie der Lernenden. Vor allem eignen sich solche mehrdeutigen und offenen Bilder für die Förderung des Sprech- und Schreibanlasses.

Die Offenheit der Bilder wird meistens mit ihrer Mehrdeutigkeit konvergiert. Denn je mehr Einzelheiten vorhanden sind, desto vielfältig wird die Bildinterpretation durchgeführt. Aus der didaktischen Disziplinperspektive betrachtet, zeigen die Deutungsoffenheiten der Bilder einen relevanten Einfluss und fordern die Lerner zum Sprechen auf (siehe Abb. 6.99).



Abb. 6.99: LMU4/LB, S. 3

Solche visualisierten offenen Handlungen leisten wichtige Reizeffekte zum Sprech- und Schreibanlass.

Ein Bild, das in ein Lehrwerk eingesetzt wird, sollte vorher mit Hilfe der Leitfragen überprüft werden, ob es zeitlich, räumlich, kommunikativ und sozial offen ist. Aber die geringe Anzahl solcher offenen Bilder ist in LMU 4 zu bedauern.

6.2.3. Makro-typografische Gestaltung in LMU 4

Die gesamte Visualisierungskonstellation eines Lehrwerks ist unter dem Begriff *Makro-Typografik* zu beurteilen. Die Einsetzung der Visualisierungskonzepte in den Lehrwerkseiten und auf den Buchdeckel bildet den Umfang der Makro-Typografik. Dieses Umfangsfeld erstreckt sich von der verdrängten Einsetzung der visuellen Phänomene bis zu der Übersichtlichkeit von textlichen und visuellen Daten.

Für eine gute LB Visualisierung sind alle Illustrationsformen substanziell. Dabei ist es bedeutsam, dass man die Visualisierung richtig und entsprechend didaktisierend im LB platziert. Denn schlecht gedruckte und blasse Zeichnungen oder Fotos wirken unzugänglich zu den Rezipienten. Auch die Qualität und Ästhetik sollte mitberücksichtigt werden. Die Fotos veranschaulichen die Wirklichkeit so, wie sie in der Realität auch sind. Aus diesem Grund sind Fotos in erster Linie bei landeskundlichen Bildern substanziell, weil sie die fremde Kultur mit der Wirklichkeit am besten widerspiegeln können. Vorzugsweise sollte man in den regional erstellten

Lehrwerken auf die Zeichnungen und Fotos Acht geben, damit man die Rezipienten nicht schon von Anfang an passiv mitwirken lässt. In LMU 4 sind die Visualisierungen im Vergleich zu LMU 1, 2 und 3 viel besser und qualitätsvoller gestaltet. Aber trotzdem befinden sich auch Fotos, die unübersichtlich und unverständlich wirken (siehe Abb. 6.97; 6.49; 6.50).

Die textlichen und bildlichen Informationen sind in jedem Themenpaket gleichermaßen aufgebaut. Die textlichen und schriftlichen Darbietungen sind gleichwertig eingesetzt worden.

In LMU 4 befinden sich sehr viele visuelle Komponenten. Fast auf jeder Seite ist diese Komponente zu sehen. Aber manche Seiten sind von visueller Bewertung unerwünscht zu beurteilen. Denn in manchen Seiten sind die Bilder so verdrängt platziert worden, dass man den Themenablauf sehr schwer verfolgen kann (vgl. LMU 4/LB S. 38, 66). Die Wahrnehmung dieser Bilder ist gravierend zu begutachten, weil die Gestaltprinzipien nicht beachtet worden sind. Zwischen den einzelnen visuellen Elementen sollte ein bestimmter Abstand eine Symmetrie und Gleichartigkeit vorhanden sein. In LMU 4 bemerkt man, dass die Gestaltgesetze zum größten Teil beachtet sind (vgl. LMU 4/LB, S. 60, 61, 134, 135). Diese Beispiele (zwei aus Übungs- und Grammatikanlass und zwei aus Projektseiten) weisen eine Gleichartigkeit zwischen den Themen- und Aufgabenkonstellationen auf.

Nach der Bildungsreform 1997-98 wurden diese Lehrbücher zwar in den Unterricht einbezogen, aber die visuellen Veränderungen blieben nur in der vorderen Seite des Buchdeckels (vgl. Genç. 2004, S. 112). Fast in allen Seiten des LB befinden sich reichliche visuelle Phänomene, wie z.B. Farbbilder, Abbilder, Fotos, Zeichnungen, Mischformen, Karikaturen und visuelle Markierungen. Besonders die nachträglich bemalten und gestalteten Zeichnungen bilden den Schwerpunkt der Visualisierung in LMU 4. In diesem LB sind die visuellen Komponenten viel stimulierender als die vorangehenden drei anderen Lehrwerke. Die vordere Seite des Buchdeckels ist mit dem Foto von Ankara und einer Zeichnung von einem Ballonkorb abgebildet. Auffallend ist, dass auf dem Ballon der Papagei KOKO bzw. die Leitfigur von LMU 1 zu sehen. Und

auch die türkische Flagge darauf symbolisiert, dass das ein regionales LB ist. Auf dem Ballon steht auch die Überschrift des LB Lern Mit Uns Deutsch in Lise 1. Die vordere Seite des LHB Buchdeckels ist genauso wie das LB, nur in schwarz-weiß gedruckt. Es besteht aus 81 Seiten, die mit den Informationen der Themenpaketen verlaufen (siehe Abb. 6.100; 6.101).



Abb. 6.100: LMU 4/LB, Buchdeckel



Abb. 6.101: LMU 4/LHB, Buchdeckel

Mit den Bildern kann man im Sprachunterricht auf jeder Stufe und in jeder Phase des Unterrichtsverlaufs arbeiten. Sie sind auch im Anfang des Unterrichts sehr nützlich, um einen schnellen, spontanen und stimulierenden Einstieg zu verwirklichen. Mit der Bildarbeit gelingt es auch eine effektive Hilfe zu leisten, um die Erklärungen und die gelernten Informationen langfristig zu behalten. Dabei sollte beachtet werden, dass die Verteilung der Bildtypen in den Lektionen regelgerecht sind. Die räumliche Anordnung könnte durch die unbeachtete Übereinstimmung der Bild-Text-Kombination erschwert werden.

Im LB sind auch die Leitfiguren zu der Lerngruppe bzw. Adressatengruppe angemessen dargestellt worden. Diese Leitfiguren Tina und Kaan beeinflussen die Lernenden vorteilhaft. Sie erwecken die Emotionen und lassen die Lernenden im Unterricht aktiv, attraktiv, expressiv und kreativ mitwirken. Die Gestaltungen der Leitfiguren sind

modern, aktuell und für die Sozialformen passend repräsentiert. Solche Figuren stimulieren die Lernenden immer zu besseren Leistungen.

Die Themenpakete sind am Anfang mit den Themenüberschriften und den einzelnen Themen, Aufgaben, Übungen und mit den kommunikativen Schülertätigkeiten und Lerntechniken zusammengefügt dargestellt. Diese Darstellungen werden wie ein Paket mit einer blauen Schleife verpackt präsentiert. Diese Verbildlichung wirkt spontan und stimulierend mit der Wortverbindung „Themenpaket". Diese Seiten sind für die Schüler und die Lehrkräfte hinweisend gestaltet, die den Lernprozess bewusst lenken können.

Die Prinzipien für das Bildlesen beinhalten auch die räumliche Anordnung der Bilder. Bilder werden wie die Texte nach den gleichen Wahrnehmungsprinzipien wahrgenommen. Wie der Text, wird auch das Bild von links nach rechts und von oben nach unten decodiert. Die Bedingungen der Leserichtung beeinflusst die Rollenfunktion der Personen. Die Gestaltung der Lektionen bzw. Themenpakete und die LB Seiten sind klar und übersichtlich dargestellt. Nur sind einige Seiten wegen der Verdrängung der Seitengestaltung schwer zum Wahrnehmen (vgl. LMU 4/LB, S. 5, 66, 99). Diese Seiten sollten zwischen den Texten und den Bildern den gleichen Abstand verwirklichen, um die Wahrnehmung schnell herbeizuführen. Außerdem sind die Informationen über die Bilder, die unter dem Bild abgedruckt sind, sehr klein und unverständlich gestaltet. Die Schrift ist zu klein, so dass sie vom Rezipienten als unwichtig wahrgenommen wird, obwohl sie wichtige Informationen vermittelt (vgl. LMU 4/LB, S. 99). Aber auf einigen Seiten von LMU 4 stellt man fest, dass die textliche Information zu den Bildern sehr verdrängt ist (siehe Abb. 6.49), oder die visuellen Elemente sehr verdrängt platziert sind (siehe Abb. 6.34). Die visuellen Phänomene sind in LMU 4 vielmehr für die textlichen Informationen produzierte oder abgebildete visuelle Komponente.

Die Bildsegmente sind in den Themen reichlich vorhanden. Manche Bildsegmente umfassen fast ganze Seiten des LB (vgl. LMU 4/LB, S. 2, 3, 6, 26, 39, 54, 82, 85, 90, 91). Die Vielzahl solcher Seiten zeigt, dass das LB visuell gestaltet ist. Im LB sind auch Seiten vorhanden, die als Hintergrund nur mit Fotos gestaltet sind. Die weiße Schriftart

ist in diesen Abbildungen unlesbar gestaltet, was das Wahrnehmen der textlichen Information sehr erschwert (siehe Abb. 6.102; 6.103).

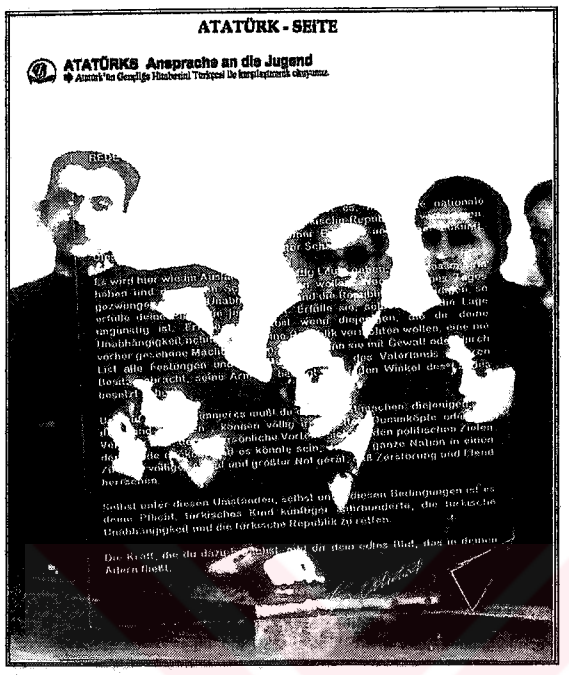


Abb. 6.102: LMU4/LB, S. 136



Abb. 6.103: LMU4/LB, S. 137

Die Lexik wird in dem LB mangelhaft mit visuellen Mitteln hervorgehoben. Besonders die Farben sind für die Hervorhebung der Lexik wichtig. Aber im LMU 4 wird die Lexik nicht mit Farben hervorgehoben. Auch die Veranschaulichung der Vokabeln ist mangelnd zu bewerten. Außer einiger Zeichnungen, die vielmehr als dekorative Mittel wirken, veranlassen keine Assoziationsmöglichkeit mit der dargestellten Lexik. Die Lexik wird in der Muttersprache vermittelt. Um die Behaltungsleistung der Schüler zu steigern, sollte man besonders mit reichlichen visuellen Elementen arbeiten.

Die Wahrnehmungsschwierigkeiten der visuellen Elemente könnten zwar mit fachmännischer Unterrichtsleistung des Lehrers in großen Maßen abgeschafft werden, aber in dem LHB gibt es keine bestimmte Abschnitte, in denen Erläuterungen über die Präsentation der visuellen Elemente nachgewiesen werden. Es sind nur einige Informationen für den Lehrer angeboten, die der Lehrer bei der bildlichen Präsentation gebrauchen kann. Trotzdem ist das LHB für die Arbeit mit visuellen Materialien viel erfolgreicher eingesetzt als die LHB von LMU 1, 2 und 3. Aber auch in diesem LHB

gibt es keine zusätzlichen Materialien. Wie sie zum Beispiel ausgewählt sein sollten, und was man mit Bildern noch alles machen kann, um die Lernenden im Sprachunterricht zu stimulieren und zu aktivieren.

Die Farben sind im LMU 4 sehr auffallend dargestellt. Besonders die Übungsaufgaben und die Projektvorschlagseiten sind mit Farben auffallender gestaltet. Das LB ist am meisten mit Fotos eingerichtet worden. Die Farben der Fotos sind übersichtlich, klar und deutlich abgebildet. Es befinden sich auch Seiten, die mit verschiedenen Fotos eine Collage bilden und sehr beeindruckende und beeinflussende Wirkung hinterlasen. Auch die schwarz-weißen Bilder sind übersichtlich und deutlich abgebildet. Die Farben sind zwar nicht nach ihrer didaktischen Wirkung oder nach der psychologischen eindrucksvollen Wirkung gestaltet, sondern vielmehr, um die Aufmerksamkeit zu erwecken. Auch die drucktechnische Qualität ist generell betrachtend viel erfolgreicher gelungen als die anderen vorangehenden Lehrwerkreihen.

6.2.4. Visualisierung der Kultur und Landeskunde in LMU 4

Die Meinungsverschiedenheit zwischen den eigenen und zielsprachlichen Kulturen könnte im FSU zu Schwierigkeiten führen. Deshalb sollte man auf die kulturell geprägten Visualisierungskonzepte acht geben, um in den FSU die visuellen Elemente bewusst einzusetzen. Welche Bilder, welche Reaktionen auslösen können, müssen voraus bedenkt werden. Denn mit dem Erwerb der fremden Sprache wird auch die fremde Kultur gelernt. Deshalb sollten die Lehrwerke Bilder beinhalten, die eine Kulturvermittlung des Zielsprachenlandes beabsichtigen.

Die Visualisierungskonzepte sollten besonders Zielsprachenland orientiert dargestellt werden, um die Neugier der Lernenden auf das Zielsprachenland zu erwecken, damit sie im Unterricht aktiv und kreativ mitwirken können. Im Vergleich zu LMU 1, 2 und 3 sind in LMU 4 Zielsprachenland orientierte Bilder viel mehr vorhanden. Insgesamt befinden sich im LB 14 Zielsprachenland orientierte, 10 muttersprachlich orientierte und 22 interkulturell orientierte Bilder.

Die landeskundlich geprägten Bilder in LMU 4 sind meistens Fotos. Die Fotos sind realitätstreue Vermittlungen von dem Zielsprachenland, deswegen sind sie auch als authentische Materialien zu bewerten. Authentische Visualisierungsmaterialien sind auch wichtige Bestandteile für landeskundliche Vermittlungen. Sie reflektieren die zielsprachliche Kultur, indem sie einen täuschungslosen Eindruck geben. Dies erweckt gleichzeitig das Interesse zu der Zielsprachenkultur. Zwar sind in LMU 4 authentische Bilder vorhanden aber inhaltlich betrachtet, haben sie keinen umfangreichen Raum für die Interpretation (siehe Abb. 6.75; 6.113).

Die Verteilung der authentischen visuellen Materialien nach den Themenpaketen der *LMU 4*

Lektionen	AUTHENTISCHE VISUELLE MATERIALIEN
1	6 Fotos vom Alltagsleben der Schweiz und Deutschland/ 4 Fotos von einer türkischen Familie/ 4 Fotos von einer deutschen Familie/ 1 Ausschnitt aus der Deutschlandkarte/ 4 Fotos von gesellschaftlichen Verhältnissen/ 1 Foto von einer deutschen Familie/ eine Familiencollage aus 9 Fotoausschnitten
2	2 Fotos von weltberühmten Personen/ 7 Fotos von einer jungen türkischen Wissenschaftlerin/ 2 Emblems (Abzeichen) von Tübitak und Yeer/ die beliebtesten Sportaktivitäten in Deutschland mit grafischen Abzeichnungen/ Der Computer und der heutige Gebrauchszweck/ Die Landkarte von den Ländern und ihren gesprochenen Sprachen/ Die Karikatur als Erzählung.
3	Piktogramme von Sportthemen/ die grafische Darstellung von den beliebtesten Sportarten in Deutschland/ 5 symbolische Zeichnungen von den olympischen Spielen/ 7 Fotos von deutschen und türkischen Jugendlichen, die in den Themen zerstreut sind/ eine graphische Darstellung vom Benutzen des Computers/ ein Foto als Hintergrund von einem Stadtteilgelände in Deutschland/ Europäische Sprachlandkarte/ Eine Collage von dem berühmtesten literarischen Werken und einige Lehrbuchdeckeln von „Sowieso“ und „Lern Mit Uns 3“/ Eine Karikatur-Erzählung.
4	Fotos von den Städten Uelzen, München und Ankara/ eine Collage mit dem Thema „Umweltschutz“/ 2 Karikatur Erzählungen / eine farbige Weltkarte/ 4 Fotos von Greenpeace und ein Emblem.
5	Anzeigen aus Zeitungen, eine Grafik, die die Beziehung der Jugendlichen zu ihrem Berufswahl darstellt/ 1 Foto von Jugendlichen, die verschiedene berufliche Kleidungen tragen/ 4 Lichtfotos von deutschen und türkischen Jugendlichen/ 4 schwarz-weiße Lichtfotos von deutschen Jugendlichen/ Ausschnitt eines Schulhofes in

	Deutschland/ ein Ausschnitt von einem Deutsch-Türkischen Wörterbuch/ eine Karikatur-Erzählung/ 9 Fotosausschnitte von deutschen und türkischen Familien/ das Foto von einem Jugendlichen mit drei verschiedenen Erinnerungen.

Tabelle 6.2: vgl. Genç 2004, S. 113

Um die Deutschen und Deutschland bekannt zu machen, gibt es wenige Bilder in LMU 4. In dem gesamten LB befinden sich insgesamt 14 zielsprachenlandorientierte, 10 muttersprachlichorientierte und 22 interkulturellorientierte Bilder. Muttersprachlich orientierte Kulturvermittlung bezieht sich in LMU 4 insbesondere auf Atatürk. Er wird als Gründer der modernen Türkei mit Fotos und Randbemerkungen bekannt gemacht (siehe. Abb. 6.92; 6.93). Alle diese Visualisierungen können nicht als Objekte der spezifischen Kulturträger anerkannt werden, weil sie die landeskundlichen Äußerungen der fremden Kultur nicht ausdrücklich genug vermitteln. Mit einer Bildinformation ist zwar gedeutet worden, dass die auf dem Bild geschilderten Personen Deutsche sind, aber spezifische Kultureigenschaften sind nicht zu bemerken. Dieses Foto kann den Lernenden nicht sehr interessant vorkommen, weil sie keine Neugier erweckt. Der Hintergrund des Fotos lässt eine begrenzte Blickausrichtung darstellen (siehe Abb. 6.48).

Für zielsprachenlandorientierte Vermittlung wird z.B. das deutsche Schulsystem visuell geschildert. Dazu sind karikaturistische Zeichnungen von Gebäuden verwendet worden (siehe Abb. 6.104; 6.105).

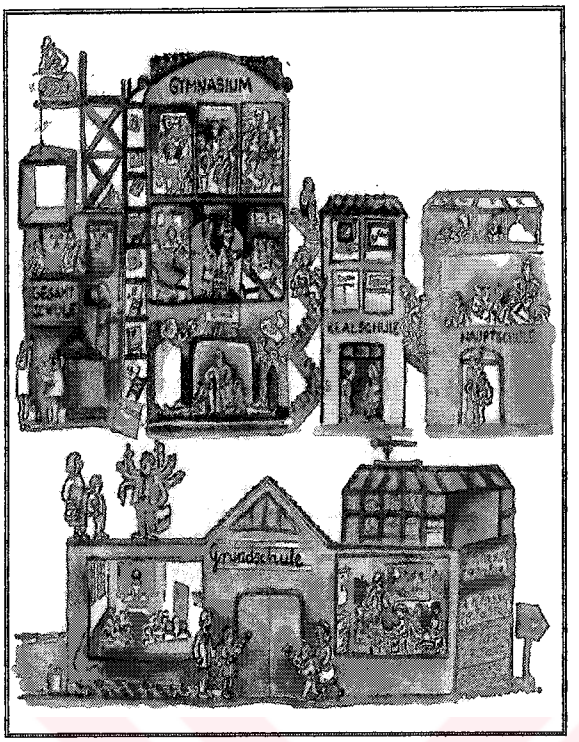


Abb. 6.104: LMU4/LB, S. 122

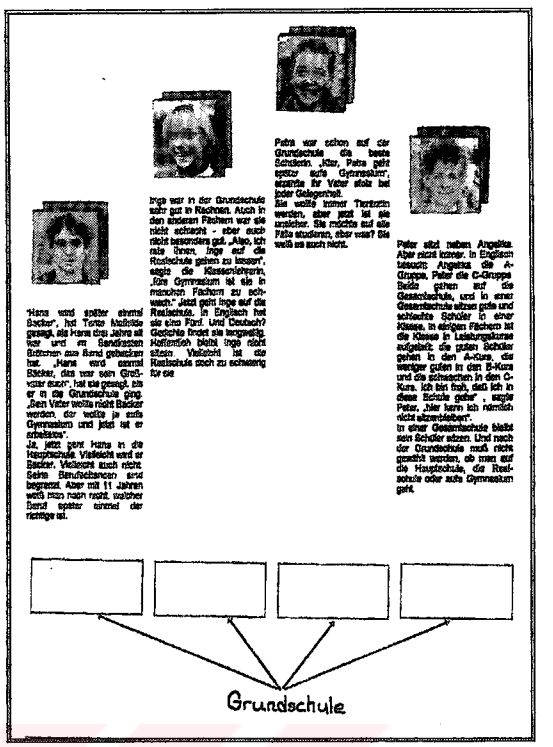


Abb. 6.105: LMU4/LB, S. 123

Jedes Gebäude symbolisiert eine andere Schule des Systems, die mit unterschiedlichen Farben markiert sind. Auf der Nebenseite wird mit auf Personen spezifiziert einige Beispiele gegeben, die es ermöglichen, das deutsche Schulsystem noch besser zu verstehen.

Diese erwähnten Beispiele sind auf die einzelnen Kulturen konzentriert. Aber es ist viel vorteilhafter, wenn die Kulturvermittlung vergleichend dargeboten wird. In LMU 4 befinden sich wenige Seiten, die kulturvergleichend strukturiert sind (siehe Abb. 6.89). Hier werden zwei Personen verglichen. Einer aus der Türkei und die andere aus Deutschland. Während die Informationen über Serdar kulturspezifische Informationen beinhalten, ist die Erläuterung über Birgit nicht kulturspezifisch. Somit kann man sagen, dass der Kulturvergleich nicht gelungen ist. Eine andere Abbildung (siehe Abb. 6.98) thematisiert die Berufsauswahl der Jugendlichen. Dafür sind zwei deutsche und zwei türkische Jugendliche als Beispiel gegeben worden. Unter den originalen Lichtfotos befinden sich Äußerungen der Personen, was sie über ihren Traumberuf denken.

Das LB, das mit dem Ziel der interkulturellen Vermittlung verfasst ist, beinhaltet somit authentische Bilder aus dem Zielsprachenland und aus der eigenen Kultur. Für die Kulturvermittlung sind die authentischen und aktuellen Bilder besonders wichtig, um ein Stimulus zur Interkulturalität zu veranlassen (vgl. Genç 2004, S. 112-113).

6.2.5. Angemessenheit der Bilder in LMU 4

Das Visualisierungskonzept in LMU 4 bezieht sich in erster Linie auf die 14-15 Jährigen Schülern (Lise 1). Deshalb haben sich die Lehrbuchautoren bemüht, Bilder auszuwählen, die dieser Altersgruppe entsprechen. Die Visualisierungsmittel in LMU 4 sind Fotos, Zeichnungen, Karikaturen, Graphiken, Diagramme, Collagen, Tabellen und Schemas.

Unter Angemessenheit der Bilder versteht man, ob die Bilder in einem Lehrwerk die Altersgruppe der Zielgruppe betreffen. Die Angemessenheit der Bilder hat auch im FSU eine wichtige Bedeutung. Denn die Bilder sollten für die Zielgruppe altergemäß dargestellt werden, um die Lernenden aktiv und kreativ mitwirken zu lassen.

In LMU 4 ist die Zielgruppe 15-16 jährigen Jugendliche im Sekundarbereich. Hier ist es wichtig, dass die Illustrationen der Adressatengruppe geeignet repräsentiert wird. Die dargestellten Zeichnungen und die visuellen Elemente im LB sind der Adressatengruppe gemäß gestaltet. Für dieses Alter sind die Fotos relevant, die als realitätstreue Widerspiegelungen bezeichnet werden können. In LMU 4 sind viele Fotos eingesetzt worden. Besonders wichtig ist es, dass die Bilder authentisch und aktuell repräsentiert sind, damit die Lernenden effektiv, expressiv und kreativ teilnehmen können. Dabei muss auch berücksichtigt werden, ob die Kenntnisse der Zielgruppe ausreichend sind, die abgedruckten Bilder analysieren zu können. Wenn man berücksichtigt, dass LMU 4 die letzte Auflage des vierbändigen Lehrwerkreihe LMU ist, könnte man davon ausgehen, dass die Schüler fortgeschrittene Sprach- und Kulturkenntnisse besitzen. Die Kenntnisse der Schüler aus LMU 3 wird am Anfang des LB mit Zeichnungen erinnert (siehe Abb. 6.47). Somit werden die Vorkenntnisse der

Schüler zurückgerufen. Dies zeigt, dass die Lehrbuchautoren des Buches die Vorkenntnisse der Schüler berücksichtigt.

Es ist wichtig, dass die Bilder dem Zielgruppenalter entsprechend sind, um Parallelität und Identifikation zu leisten. Deshalb muss man nicht außer Acht lassen, dass die Schüler der LMU 4 sich in der Pubertätsphase befinden. Aber ihre Interessenbereiche sind vor allem die gleichaltrigen Jugendlichen in der fremdsprachlichen Kultur. Aber in LMU 4 befinden sich viele Bilder von alten Menschen und Familien (vgl. LMU 4/LB, S. 4, 6, 140). Die Herausforderung ist, dass die visualisierten Bestandteile zielsprachenorientierte Begebenheiten reflektieren sollen. Somit können die Schüler vergleichbare Parallelitäten mit der zielsprachlichen Altersgruppe erschließen. Das ist besonders für die Erweckung der Konzentration nützlich, weil somit eine Neugier auf das Fremde gelöst wird.

7. BEWERTUNG DES REGIONAL ERSTELLTEN DAF–LEHRWERKS *LERN MIT UNS 4* IM HINBLICK AUF DIE VISUALISIERUNG

Das Lehrwerk LMU 4 ist von den vorangehenden Lehrwerkreihen unterschiedlich zu beurteilen.

Das Lehrbuch

- Bilder können auf jeder Stufe und in jede Phase des Unterrichts einbezogen werden. Besonders in der Einführung des Unterrichts sind sie sehr nützlich, um einen schnellen, spontanen und stimulierenden Einstieg zu verwirklichen. Bilder haben im FSU einen motivierenden und stimulierenden Einfluss. Dafür sollte das Visualisierungskonzept dementsprechend ausgestattet werden.
- Im Hinblick auf die mnemotechnische Funktion des LB sind visuell unterstützte Wortschatzpräsentationen mangelhaft zu bewerten. Im LB wird dem visuell unterstützten Vokabelerwerb nur wenig Platz eingeräumt.
- Die Wortschatzarbeit wird in dem Kapitel *Spielwiese* mit verschiedenen Spielen, Bildfolgen und Liedern angeboten. Die Spiele sind durch optische Signale hervorgehoben, aber die Visualisierung ist bei der Wortschatzarbeit vernachlässigt worden.
- Für den Wortschatzerwerb befinden sich visuell unterstützte Übungen in den Themenpaketen. Die für den Wortschatzerwerb erarbeiteten Wortlisten, die sich am Ende jeder Lektion befinden, sind nicht visuell unterstützt und hinterlassen deshalb einen grauen und stupfen Eindruck, deshalb haben die Wortlisten keine stimulierende Erziehungskraft.
- Die Visualisierung der Grammatik erleichtert den Erwerb von komplizierten Regeln. Dieses Prinzip ist in LMU 4 nur sehr begrenzt beachtet worden. Für die Grammatikvermittlung sind keine Abbildungen, Farben und analoge Bilder eingesetzt worden, sondern nur logische Bilder.
- Die Bilder auf den Übungsseiten dienen in manchen Fällen nicht nur als nebensächliche Beihilfe, sondern bilden auf visueller Weise den Hauptgegenstand vieler Übungen.

- Fast auf allen Seiten des LB befinden sich Visualisierungen, wie z.B. Farbbilder, Abbildungen, Fotos, Zeichnungen, Mischformen, Karikaturen und visuelle Markierungen.
- Im LB sind die visuellen Elemente viel stimulierender als in den vorangegangenen drei Lehrwerken.
- Um die Fertigkeiten zu fördern, wie sie auch im LB im Vordergrund stehen, ist es nützlich, die Visualisierungskonzepte zu berücksichtigen. Im Gegensatz zu LMU 1, 2 und 3 ist im LMU 4 die Sehfertigkeit genauso berücksichtigt wie die anderen Fertigkeiten. Im LB gibt es einige visuell unterstützte Übungen, die als Sehschulung bewertet werden können.
- In LMU 4 sind die Visualisierungen im Vergleich zu LMU 1, 2 und 3 viel besser und qualitätsvoller gestaltet. Dennoch gibt es auch Fotos, die unübersichtlich und veraltet wirken. Auch im Hinblick der drucktechnischen Qualität ist LMU 4 im Gegensatz zu LMU 1, 2 und 3 viel fortgeschrittener.
- Die Eindeutigkeit und die Mehrdeutigkeit der Bilder spielen im FSU eine relevante Rolle. Die im LB vorhandenen Bilder sind meistens eindeutig. Die Eindeutigkeit der Bilder ist vor allem mit der Begrenzung der Details geleistet worden.
- Die mehrdeutigen Bilder sind didaktisch betrachtend viel reizvoller als eindeutige, denn sie regen die Phantasie der Lernenden viel mehr an und können somit als Schreibanlass dienen. Außerdem sollte die räumliche, zeitliche, soziale und kommunikative Offenheit der Bilder nicht unberücksichtigt bleiben.
- Das Wahrnehmungsprinzip ist im LB generell beachtet worden, viele aber manche Seiten sind von ihrer visuellen Gestaltung her negativ zu beurteilen.
- In manchen Seiten sind die Bilder so dicht platziert worden, dass man den Themenablauf sehr schwer verfolgen kann. Die bildlichen Informationen, die unter den Bildern platziert sind, sind zu klein und unverständlich. Die kleinen Schriften werden von den Rezipienten als unwichtig wahrgenommen.
- Mit dem Erwerb der fremden Sprache wird gleichzeitig die fremde Kultur gelernt. Deshalb sollten die LB Bilder beinhalten, die eine Kulturvermittlung des Zielsprachenlandes beabsichtigen. Um die deutsche Gesellschaft und das Land

selbst kennen zu lernen, sind die landeskundlichen Bilder in LMU 4 nicht ausreichend.

- In dem gesamten LB befinden sich nur 14 zielsprachenlandorientierte Bilder. Nicht alle dieser Bilder können als Objekte einer spezifischen Kultur anerkannt werden.
- Die Adressatengruppe des LB sind 15 – 16 jährige (Lise 1) Jugendliche. Die Visualisierungen im LB können als angemessen für die Altersgruppe bewertet werden. Es sind viele Fotos eingesetzt worden, die für diese Altersgruppe geeignet sind. Besonders erwähnenswert ist, dass die Bilder authentisch und aktuell repräsentiert sind, damit die Lernenden effektiv, und kreativ mitwirken können.
- Die Vorkenntnisse der Schüler sind auch berücksichtigt worden.
- Man darf nicht außer Acht lassen, dass die Schüler, die mit LMU 4 arbeiten, sich in der Pubertät befinden. Ihre Interessenbereiche sind vor allem gleichaltrige Jugendliche in der fremdsprachlichen Kultur. Aber in LMU 4 befinden sich viele Bilder von älteren Menschen und Familien.
- Das SAH ist in das LB eingebettet worden. Im SAH sind die Übungsaufgaben mit sehr geringen visuellen Elementen unterstützend repräsentiert worden. Diese visuell unterstützten Elemente dienen meistens nur als eine dekorative Funktion im LB.
- In den Projektvorschlagseiten sind die Übungsaufgaben und die Grammatikvermittlungen repräsentiert worden. Aber diese Seiten werden mit nur einigen Zeichnungen dargestellt, die als dekorativer Zweck bewertet werden kann.

Das Lehrerhandbuch

- Die Wahrnehmungsschwierigkeiten könnten zwar mit fachmännischer Unterrichtsleistung des Lehrers weitestgehend ausgeräumt werden, aber in dem LHB gibt es keine Erläuterungen. Auch über die Bewertung der Bilder gibt es im LHB keine Informationen.

- Im LHB gibt es nur einige kurze und begrenzte Information über die Verarbeitung der visuellen Elemente. Wie sie z. B. ausgewählt sein sollten und was man mit Bildern noch alles machen kann, um die Lernenden im Sprachunterricht zu stimulieren und zu aktivieren, ist nicht erläutert worden.
- Im LHB befinden sich keine Informationen über die Verarbeitung der Zusatzmaterialien. Es befinden sich im LHB keine Folienbilder, die mit den LB Texten zusammen bearbeitet werden können. Denn es ist viel präsentierbarer, wenn man mit Folienbildern arbeitet, die man aufdecken und abdecken kann.
- Die Lehrkräfte haben die Aufgabe die Bildidentifikation zu verwirklichen, in dem sie versuchen, die Bildteile einzeln zu zeigen, die schwer erkennbar sind. Diese Details des Bildes führen zum Nachdenken. Das Vorwissen wird somit unbewusst eingesetzt und die Aktivität und Kreativität des Lernenden wird stimuliert.

V. SCHLUSSBETRACHTUNG

Unter Visualisierung versteht man im Allgemeinen *Abbildungen*, *Grafiken*, *Schaubilder*, *Bilder*, *Veranschaulichungen* und *Illustrationen*. Dies erzeugt ein Begriffspluralismus. Der globale Charakter der Visualisierung lässt zwar das visuelle Element im didaktischen Bereich ungeeignet erscheinen, aber die visuellen Elemente leisten gleichzeitig vereinfachte ikonische Funktionen im FSU. Bilder können wie Texte Botschaften vermitteln und begründen einen Teil der kodifizierten Sprache.

Für die Visualisierung ist das Zeichen selbst der eigentliche Ausgangspunkt. In der Fremdsprachendidaktik sollte man die Visualisierung im engeren Sinne verstehen. Im engeren Zusammenhang werden unter Visualisierung nur zwei Zeichentypen verstanden. Diese sind ikonische und symbolische Zeichen, die in dieser Studie im Zusammenhang mit der Visualisierung in regional erstellten DaF-Lehrwerken betrachtet wurden. Die ikonischen Zeichen repräsentieren konkrete Gegenstände, die realitätstreu veranschaulicht werden können. Das symbolische Zeichen dagegen repräsentiert nicht nur konkrete Sachverhalte, sondern auch abstrakte. Visualisierung ist die Tätigkeit, den mit der Wortsprache ausgedrückten Inhalt durch bildsprachliche Zeichen zu ergänzen oder sie in die Bildsprache zu übersetzen.

Wenn ein Lerner nicht sieht, was er sehen soll, dann hat er nicht die erforderlichen Grundlagen für das Lernen. Wenn visuelle Elemente in den LB nur als Mittel der Dekoration und nicht als Kommunikationsangebote verwendet werden, dann können sie nicht den beabsichtigten Effekt leisten. Das Bezugsdreieck Bild, natürliche Welt und Sprache spielt eine wesentliche Rolle bei der Bildverarbeitung im Lernprozess. Visuelle Elemente haben beim Lernprozess eine psychologische Bedeutung, die mit fachmännischer Steuerung für die Steigerung der Performanz große Hilfen leisten kann. Im modernen FSU hat die bildliche Sprache eine unentbehrliche Funktion. Im FSU ist es manchmal sogar viel nützlicher, wenn die Wortsprache in die Bildsprache übersetzt wird.

Die neueren Lehrwerke sind reichlich visualisiert. Die dargestellten visuellen Elemente bzw. die ikonischen Zeichen (Zeichnungen, Fotografien, Montagen aus Fotos und Zeichnungen, Kunstbilder, Cartoons, Collagen), visuellen Zeichen (Piktogramme, Symbole) und logischen visuellen Elemente (Schemata, Grafiken, Diagramme, Schaubilder, Tabellen) bilden das Visualisierungskonzept in den Lehrwerken der Gegenwart, obwohl bislang das Bild als infantiles Medium galt. Der quantitative Anteil und die Vielfalt der Bilder sind als Merkmale einer positiven Entwicklung zu bewerten.

In den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts hat die Kulturkundebewegung an Bedeutung zugenommen. Heute haben landeskundliche Informationen eine unverzichtbare, nützliche Wirkung im Lernprozess, besonders im FSU.

In der pädagogischen und psychologischen Diskussion ist das richtige Sehen sehr wichtig. Das Verstehen eines Bildes verläuft schrittartig und der Betrachter konzentriert sich zuerst auf vertraute Elemente oder auf unerwartete, überraschende oder komplexe Bilddetails. Das richtige Sehen sollte in der Erziehung des Lerners als eine eindringliche, pädagogische Pflicht angesehen werden. Das visuell unterstützte Unterrichtsverfahren ist wie in der Vergangenheit auch in der Gegenwart ein aktueller Bereich der Pädagogik. Wie das Lesen von Texten, ist auch das Lesen von Bildern eine wichtige Fertigkeit, die beigebracht werden sollte.

Die Fähigkeit Bilder zu lesen, zu deuten, zu interpretieren und zu reflektieren wird gerade in einer Zeit, in der man regelrecht von einer Flut von Bildern überhäuft wird, immer bedeutender. Auch die LB werden mit zahlreichen Visualisierungselementen gestaltet. Für den FSU ist das wichtigste Medium das LB. Auch Zusatzmaterialien zum LB haben einen wichtigen Platz im Lernprozess. Der Ausgangspunkt dieser Studie sind die visuellen Elemente in denen als Medium bezeichneten Lehrwerken *Hallo Kinder!*, *Lern Mit Uns 1, 2, 3* und *4*. Diese regional erstellten Lehrwerke gehören für die Schüler in der Türkei zu den wichtigsten Lernmaterialen und Lernhilfen, die mit zahlreichen Bildern ausgestattet sind. Die Bilder haben in diesen Lehrwerken eine dominante Funktion. Die Visualisierung in diesen Lehrwerken sollten vielfältige Funktionen beabsichtigen. Diese sind: Bilder als Sprechanlass, Bilder als Schreibanlass, Bilder als

Advance Organizer, Bilder als Bedeutungsträger der Wortschatzarbeit, Bilder zur Veranschaulichung von Geschichten, Bilder als Hörverständnisübungen und Bilder als Grammatikvermittlung.

Hallo Kinder! intendiert die Sprachstrukturen und Redemittel der ersten Fremdsprache in den Mittelpunkt zu stellen. Das didaktisch- methodische Konzept dieses Lehrwerks basiert auf der Theorie und Praxis des interaktiven FSU. Dieses Konzept ist auf einen handlungsorientierten Deutschunterricht ausgerichtet. Die einzelnen Lektionen des LB bieten insbesondere Sprechanlässe. Deshalb kann das LB als kommunikativ ausgerichtet bewertet werden. Aber die Grammatik rückt häufig in den Vordergrund. Anhand der Grammatikprogressionslisten erkennt man, dass dieses LB in erster Linie die Vermittlung der Grammatik anstrebt. Das LB besteht insgesamt aus 87 Seiten, 63 der Seiten sind bunt abgebildet. Schon aus diesen Daten ist ersichtlich, dass das LB ein visuelles Konzept aufweist.

Es ist bekannt, dass das Lernen einer Fremdsprache durch verständlichen Input gefördert werden kann. Die Visualisierung bietet dafür gute Möglichkeiten. Das Lese- und Hörverstehen kann mit Hilfe der geschriebenen, gesprochenen oder visuellen Elemente gefördert werden. Dabei darf man die Interessen der Adressaten nicht vernachlässigen. Der handlungsorientierte Ablauf ist für den kommunikativ ausgerichteten Sprachunterricht ein wichtiger Faktor. Aber allein sprachliche Erläuterungen sind meistens nicht ausreichend. Deshalb sollten besonders visuelle Hilfsmittel angewendet werden. Man hat schon früher festgestellt, dass die Sprachregeln mit visuellen Mitteln einfacher behalten werden. Deshalb dürfen die visuellen Elemente nicht als Dekoration eingesetzt werden, sondern um wichtige Funktionen im FSU zu erfüllen.

Die visuellen Elemente sind wichtige Bestandteile für das Festigen der Sprachkenntnisse und außerdem für das Verwirklichen eines spannenden und Spaß machenden FSU. In *Hallo Kinder!* sind die meisten Abbildungen dekorativ eingesetzt, sie erfüllen nicht die oben erwähnten funktionalen Zwecke. Manche Zeichnungen sind so klein, dass sie die Lernenden irritieren und das Vorwissen der Lernenden nicht

aktivieren können. Somit ist der Schüler dazu gezwungen, ein passiver Betrachter zu bleiben.

In dem LB sind manche Fotos schwer zu verstehen, sie sind nicht kontextgebunden. Deshalb können sie keine Neugier erwecken. Eigentlich sollten die Bilder oder die Illustrationen in den Lerntexten die Funktion haben, den Inhalt des Textes wiederzuspiegeln oder zu unterstützen. Es ist positiv zu bewerten, dass für die Unterstützung der Texte Bilder eingesetzt sind. So sind z.B. die Bildgeschichten funktional dargestellt worden. Aber die Fotos sind meistens nicht übersichtlich angeordnet. Außerdem sind Mimik und Gestik der dargestellten Personen schlecht zu erkennen, was zu einem Abbruch der Bildbetrachtung führen kann.

Mischformen von Foto und Zeichnungen sind montierte Bilder, die bei Fremdsprachenlehrwerken als ein alternatives Mittel eingesetzt werden. Auch in *Hallo Kinder!* werden solche Mischformen verwendet. Die Bilder mit einem Foto im Hintergrund und den gezeichneten Figuren im Vordergrund wirken interessant und spielerisch. Nur sind die Figurenzeichnungen nicht als motivierend zu bewerten. Gestik und Mimik sind bei den Figuren nicht erkennbar. Sie wirken eher als dekorative Zeichnungen, so dass die Lernenden nicht zu einem Reflektieren aufgefordert werden können.

Im SAH befinden sich unter anderem auch sprachbezogene Übungsaufgaben. Vor allem die Aufgaben zu Grammatik, Lexik und zum Üben der einzelnen Fertigkeiten sind auffällig. Die Bilder im SAH sind mit den Kontexten der Lektionen verbunden. Die Übungsaufgaben und die Spiele sind mit visuellen Elementen versehen, aber nicht alle visuellen Konzepte steigern die Motivation. Als mangelhaft zu bewerten ist vor allem das schwarz-weiße Layout. Allgemein betrachtet ist das SAH reichlich mit visuellen Elementen ausgestaltet. Aber nicht alle sind didaktisch funktional eingesetzt. Nur Spiele, Puzzle und Rätsel sind motivierend repräsentiert und fördern die Aktivität und Kreativität der Lernenden.

Das LHB gibt Informationen über die Anwendung der Bilder im Unterricht. Aber wie und welche Bilder eingesetzt werden sollen, um die Motivation zu steigern, wird leider nicht erörtert.

Das visuelle Gedächtnis ist effektiver als das kognitive. Deshalb sind Bilder, Illustrationen, Symbole oder Zeichnungen wichtige Hilfen für ein besseres Erinnern an Zusammenhänge, Benennungen oder Abfolgen. Aber in *Hallo Kinder!* sind die Vokabeln nicht hinreichend und anschaulich gegliedert worden. Die Wörter sind nicht visuell präsentiert, sondern werden in die türkische Sprache übersetzt worden. Zwar befinden sich neben den Wortlisten, die sich am Ende jeder Lektion befinden einige Zeichnungen, die aber als bloße Dekoration Platz verschwenden.

Die Sprachkompetenz ist für den didaktischen Lernprozess ein wichtiger Faktor. Die Visualisierung leistet dazu einen wichtigen Beitrag. Die Bilder können Sprachintentionen fördern. Dafür spielt die die Sprachkompetenz fördernde Funktion der Bilder eine wichtige Rolle.

In dem Lehrwerk sind viele Dialogübungen vorhanden. Diese Übungen werden von Bildern begleitet. Weil die Satzanfänge der Dialogübungen schon vorgegeben sind, führen sie nicht zu freien Äußerungen. Diese Übungen sind sehr kurz gefasst und führen eher zu einer gelenkten Dialogarbeit. Die sich am Ende jeder Lektion befindenden Bildgeschichten fassen die entsprechenden Lektionen dialogartig zusammen. Mit diesen Bildgeschichten wird zwar ein Dialog mit Hilfe der Sprechblasen zwischen den Charakteren *Toni* und *Tina* dargestellt, aber eine selbstständige Dialoggestaltung wird von den Schülern erwartet. Alle Bilder, die über ein reichliches Maß an Offenheit verfügen, können zur schriftlichen Form der gesprochenen Sprache führen. Dafür muss das Bild auch einen Schreibauftrag beinhalten. Dabei ist die Hauptsache, dass die Schüler Interpretationen oder Handlungsgeschichten erfinden können. In *Hallo Kinder!* befinden sich im Hinblick der Anregung ihrer Phantasie keine direkten Aufforderungen an die Schüler. Deshalb muss der Lehrer kreativ vorgehen. Dieses ist der mangelhafte Punkt des LB, denn es enthält keine zum Schreiben führenden Erläuterungen bzw.

Aufträge. Bei einigen Lückentexten fehlen die bildlichen Darstellungen, die beim Schreiben der Wörter Hilfe leisten könnten.

Im SAH haben manche visuell unterstützten Spiele überhaupt keine Erläuterungen über die Spielregeln. Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines Spiels ist aber, dass alle Schüler die Regeln begreifen. Auch im LHB gibt es darüber keine Informationen. Besonders im Hinblick auf Mimik und Gestik sind die Figuren unverständlich dargestellt. Alle vier Fertigkeiten werden in den Übungen visuell unterstützt. Aber die Bildwahrnehmung als fünfte Fertigkeit ist als nicht befriedigend zu bewerten. Es ist zu kritisieren, dass das Sehverstehen nicht beachtet wird.

Die Veranschaulichung der grammatischen Regeln gewährleistet ein einfaches Lernverfahren. In dem Lehrwerk befindet sich nur eine einzige veranschaulichte Grammatikregel. Alle anderen sind mit Verzicht auf Bilder tabellarisch dargestellt. Weil die Strukturmerkmale nicht signalisierend hervorgehoben sind, könnte es bei den Schülern zur Irritation beim Grammatikerwerb führen.

In den Lehrwerken sollten bildliche Darstellungen nur dort eingesetzt werden, wo sie eine Funktion haben. In *Hallo Kinder!* sind die Abbildungen, analoge Bilder und logische Bilder als besonders relevant zu bewerten. Die Abbilder beinhalten generell auf das Herkunftsland bezogene Dokumente. Aber in den regional erstellten Lehrwerken ist es besonders wichtig, dass man auch auf das Zielsprachenland bezogene Dokumentarbilder einsetzt.

Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit der Bilder spielen im FSU eine wichtige Rolle. Man sollte die Bilder so gestalten, dass sie vielfältige Merkmale beinhalten um die Phantasie der Lernenden anregen. Aber in *Hallo Kinder!* sind die Bilder nur eindeutig dargestellt.

Die Marginalisierung der Bilder auf den bebilderten Seiten erschweren das Wahrnehmen der einzelnen Sachverhalte oder Gegenstände. Im LHB gibt es keine

Informationen über die Kriterien für den Einsatz visueller Elemente. Es wird nur vermittelt, dass die Lernenden nicht passiv sondern aktiv sein sollten.

Außer der Druckqualität, die in diesem LB das Wahrnehmen erschwert, ist die Anordnung der Bilder als zweites auffälligstes Wahrnehmungshindernis zu bewerten. Einige Abbilder sind schwer zu begreifen, weil das Wahrnehmungsprinzip nicht ausreichend berücksichtigt wurde.

Mit dem Erwerb der fremden Sprache ist zugleich der Erwerb der fremden Kultur verbunden. In dem LB *Hallo Kinder!* und in den Zusatzmaterialien sind sehr wenige kulturübertragende Bilder vorhanden. Nur 28 der 175 Bilder sind kulturspezifisch und viele von ihnen sind wegen ihrer inhaltlichen zusammengehörenden Motive unter demselben Thema zuzuordnen. Die landeskundlichen Bilder sollten einen Kulturvergleich ermöglichen.

Hallo Kinder! ist für die 4. und 5. Klasse konzipiert. Diese Adressatengruppe betrifft die neun- und zehnjährigen Schüler. Die Lehrwerkautoren sollten bei der Bildauswahl die Eigenschaften der Zielgruppe berücksichtigen. Besonders bei den Abbildungen bemerkt man einige Fehlauswahlen. Solche Fehlauswahlen verhindern den transformierenden Informationserwerb.

Um die Motivation der Lernenden zu erwecken, ist es nützlich mit visuellen Lernhilfen zu arbeiten. Die Motivation sollte man mit visuellen Elementen aufrechterhalten. Dafür ist es wichtig, dass die visuellen Phänomene eine motivierende Funktion anbieten. Die Bilder können nicht nur bei den Textverständnisübungen einbezogen werden, sondern auch beim Vokabelerwerb. Das didaktisch- methodische Konzept von LMU 1, 2 und 3 basiert auf die Theorie und Praxis des interaktiven FSU. Die LB beabsichtigen in erster Linie, die Sprachstrukturen und die Redemittel der Fremdsprache in den Mittelpunkt zu stellen.

Wichtige Strukturelemente der Lehrwerke LMU 1, 2 und 3 sind die Bilder. Alle LB beinhalten zahlreiche Visualisierungskonzepte. Außer den Wortlisten sind fast alle Seiten bebildert. Die Wortschatzvermittlung wird nicht mit Bildern, sondern mit der Muttersprache realisiert. Die Grammatikvermittlung wird mit grafischen Mitteln unterstützt.

Hören und Sprechen werden in dem Lehrwerk als ein wichtiger Bestandteil betrachtet. Aber die Sehfähigkeit wird vernachlässigt. Die Lehrerhandbücher beinhalten keine Informationen über die Handhabung der visuellen Elemente.

Beim Visualisierungskonzept des Fremdsprachenlehrwerks handelt es sich um die Frage, wie das Lehr- und Lernverfahren mit funktionalen Bildern attraktiv und kreativ gestaltet werden könnte. Deshalb betreffen die Informationen über die Konstellation der LB nicht nur die Lehrer, und die Lernenden, sondern auch die Lehrwerkautoren.

Die Lexik unterstützenden Zeichnungen sind in den LB zu klein abgedruckt, so dass sie die Wahrnehmung erschweren. Die Autoren des Lehrwerks haben die textliche Wortschatzbildung im Gegensatz zu der visuellen bevorzugt, indem sie am Ende jeder Lektion eine Wortliste beigefügt haben. Insgesamt gibt es 19 Wortlisten, in denen die Begriffe muttersprachlich erläutert werden und keine visuelle Unterstützung haben.

Allgemein betrachtet sind die Grammatikvermittlung und die Übungsarbeiten mit visuellen Mitteln funktional ausgestattet worden. Aber es befinden sich auch Fotos und Abbilder, die nichts als Platzverschwendung bewertet werden können.

Wichtig beim Einsatz der motivierenden Bilder ist, dass die Lernenden spontan in die Situation hineinversetzt werden. Dazu sollten keine komplizierten und extremen Situationen eingebettet werden, sondern im Alltag öfter vorkommende Situationen. Die unabhängigen Dialogreihen und die situativen Begebenheiten weisen keinen ordnungsgemäßen Ablauf auf. Das verhindert die Wahrnehmung und das sich Hineinversetzen in die dargestellte Situation. Außerdem befinden sich zwischen den

Dialogreihen dekorative Motive, die zu einem Bildabbruch führen können. Es gibt schwer erkennbare Zeichnungen und Illustrationen, welche die Wahrnehmung erschweren.

In LMU 1 sind sehr wenige Fotos platziert worden. Aber Fotos sind beim visuell unterstützten Fremdsprachenerwerb die wichtigsten Mittel. Diese visuellen Elemente sollten vor allem am Zielsprachenland orientiert dargestellt werden, sie sollten die Neugier der Lernenden wecken und somit die Aktivität und die Kreativität der Lernenden fördern. Aber in den LB sieht man nur sehr wenige visuelle Phänomene aus dem Zielsprachenland.

In der Didaktik haben auch die Farben eine beeindruckende Wirkung auf die Adressatengruppe. Farbige Seitenflächen lösen mehr Reaktion und Aktivität aus als schwarz- weiße. Das auffallendste Merkmal der LB ist, dass sie sehr bunt gestaltet sind. Fast alle Seiten beinhalten Abbilder, Fotos, Zeichnungen oder Grafiken. Die farbige Gestaltung der LB dient nicht nur der Didaktik, sondern auch illustrativen Zwecken. Manchmal steht die illustrative Absicht im Vordergrund.

In den Schülerarbeitsheften sind die Zeichnungen den Dialogen in den LB entsprechend dargestellt worden. Sie sind aber farblos gestaltet. Aber besonders für die Schüler im Primarbereich haben die Farben eine wichtige Funktion. Außerdem sollten die Schülerarbeitshefte Zusatzmaterialien beinhalten, die das LB visuell unterstützen und eine Verbindung zwischen den Themen herstellen können.

Es ist bewiesen, dass das Memorieren von Informationen mit visueller Unterstützung gesteigert werden kann. Durch Einbeziehen mehrerer Sinnesorgane kann eine bessere Wahrnehmung gewährleistet werden. Aber diese Studie befasst sich nur mit der visuellen Struktur der Lehrwerke.

Die visuellen Elemente sollten auch das Behalten von Texten und Kontexten erleichtern. In den Lehrwerken sind viele Themen vorhanden, die im Rahmen der Bild-

Text-Konstellation stehen. Sie sind als Übersetzung der Texte gedacht. Aber die Motivationskraft ist durch drucktechnische Mängel, und falsche Bildmontagen erschwert worden.

Die Sprachkompetenz fördernde Funktion der visuellen Komponente in den Lehrwerken spielt eine wichtige Rolle. Besonders die bedeutungsoffenen Bilder sind für den FSU geeignet, weil sie die Lernenden einfacher zum Sprechen und auch zum Schreiben veranlassen. Die Auswahl von Bildern für den Einsatz im FSU sollte sich unter anderem danach richten, ob sie für die freie Sprachproduktion geeignet sind und ob sie die Motivation der Lernenden fördern können. Bilder können bei den Lernenden wichtigen Assoziationen hervorrufen. Da die sprachliche Äußerung eines der wichtigsten Ziele im Sprachunterricht ist, können die visuellen Grundlagen, die zum Sprechen führen, im Rahmen des FSU als unentbehrlich angesehen werden. Aber dabei ist zu berücksichtigen, ob die Bilder oder die Zeichnungen diesen Effekt im Unterricht auslösen. In LMU 1, 2 und 3 sind die meisten Bilder nicht funktional gestaltet und sie sind situativ begrenzt. Deshalb bieten sie nur eingeschränkte Dialogformen. Wichtig für die freie Äußerung ist, dass das Bild nicht nur illustriert ist, sondern mit seinen Informationen über den Text hinausgeht. Somit wird es auch möglich, andere Dialoge von den Lernenden verfassen zu lassen. Dafür muss den Lernenden ein kreativer Spielraum zur Verfügung gestellt werden. In dem Lehrwerk LMU werden zwar viele Dialogformen angeboten, aber wegen ihrer limitierten Eigenschaften sind sie als negativ zu kritisieren: Erstens sind sie zu primitiv, zweitens sind sie streng themengebunden, womit sie nicht zu anderen Assoziationen führen können.

Die dialogartigen Strukturen sind in LMU 1, 2, und 3 zur Förderung des Schreibanlasses eingesetzt worden. Dafür sind Zeichnungen mit Sprechblasen verwendet worden. Aber nicht alle dieser Zeichnungen erfüllen ihren Zweck. Meistens bieten die Zeichnungen keine Beschreibungs- und Interpretationsmöglichkeiten.

Visualisierungen in Lehrwerke haben auch einen Vorteil für die Förderung der Gruppenarbeit. Bilder können wie beim Frontalunterricht und bei Einzelarbeit auch bei Gruppenarbeit eingesetzt werden. Dafür muss der Lehrer eine motivierende Funktion

ausüben. Aber die LHB beinhalten keine Informationen über die Steigerung eines visuell unterstützten FSU. In LMU 1, 2 und 3 sind die schriftlichen Bemerkungen viel auffallender als die visuellen Phänomene. Allgemein bewertet können diese LB unter drei Gesichtspunkten kritisiert werden: 1. Die Anzahl der Bilder, die zweckmäßig für schriftliche oder mündliche Beschreibung eingebracht wurden, ist sehr gering. 2. Die Bilder sind viel eher dekorative als didaktische Funktionen. 3. die Bilder leisten keine Sehschulung.

Die Bildgeschichten veranschaulichen einen schriftlichen Text auf visueller Weise. Wie die Texte können auch die Bildgeschichten ein offenes Ende haben. Sie können die Kreativität der Schüler positiv beeinflussen und können somit auch zum Schreiben auffordern. Aber in LMU 1, 2 und 3 haben die Bildgeschichten kein offenes Ende. Sie sind zwar didaktisch, weil sie meistens eine Lehre vermitteln, aber der geschlossene Themenzusammenhang bietet keinen Schreibanlass.

Ein anderes Verfahren zum Fördern der Schreibfertigkeit kann mit einen Überraschungseffekt beinhaltenden Bildern verwirklicht werden. Dies kann besonders mit spielerischen Übungen (Rätsel, Domino, Puzzle) ermöglicht werden. Die Anzahl solcher Übungen könnte in LMU gesteigert werden. Aber die visuellen Bestandteile sind hier als dekorative Darstellungsweisen zu betrachten.

Die Visualisierung von grammatischen Strukturen ist ein wichtiger Bestandteil im FSU. Aber die Markierung bestimmter Grammatikstrukturen mit bestimmten Farb- oder Gestaltungskonstellationen ist erst dann vorteilhaft, wenn sie eine Regelmäßigkeit aufweisen. Die unregelmäßigen Markierungen in LMU 1, 2 und 3 wirken irritierend. Außerdem haben sich die Lehrwerkautoren nur mit tabellarischen Darstellungen begnügt.

Die Bilder für die visuelle Darstellung sollten dem Ziel entsprechend zweckmäßig ausgewählt werden. Bei der Auswahl der Bilder sollte auf das Lernziel Rücksicht genommen werden. Dabei sollte auch nicht außer Acht gelassen werden, wie die bestimmten Altersgruppen auf eine bestimmte visuelle Herausforderung reagieren und

welche Sehgewohnheiten sie haben. Vor allem, wenn eine direkte Erfahrung mit der zielsprachlichen Kultur nicht möglich ist, müssen die Abbilder der Realität entsprechen. Erst dann können die Lernende mit der eigenen und der anderen Kultur kontrastiv umgehen. Die ausgewählten Bilder sollten aktuell und authentisch sein. Aber die Fotos in den Sprachlehrwerken haben auch einen Nachteil, weil sie sehr schnell veralten können. Um das zu verhindern, sollten die LB regelmäßig durch Neuerscheinungen aktualisiert werden. Aber weil das aus ökonomischen Gründen nicht umzusetzen ist, sollten allgemein gültige oder eine lange Zeit anhaltende Veranschaulichungen bevorzugt werden. Besonders sollte man sich von Modetrends fernhalten, weil sie sehr schnell vergehen. Einige Bilder in LMU 1, 2 und 3 können als veraltet bewertet werden.

Visualisierungskonzepte in den Lehrwerken können von den Schülern unterschiedlich aufgenommen werden. Die Eindeutigkeit und die Mehrdeutigkeit der Bilder spielen dabei eine große Rolle. Bilder können aber fast nie eindeutig sein, obwohl sie meistens so angedacht werden. Es kann auch festgestellt werden, dass mehrdeutige Bilder viel ansprechender sind als die eindeutigen. Um die Lernenden aktiv und kreativ zum Sprechen zu bringen, sollten mehrdeutige und offene Bilder verwendet werden. Je mehr Details die Bilder haben, desto mehr gibt es zu besprechen. Aber die Deutungsoffenheit der Bilder sind in LMU 1, 2 und 3 vernachlässigt worden. In den LB sind deutungsoffene Bilder nicht bewusst eingesetzt worden.

Das Design eines Lehrwerks sollte in erster Linie im Hinblick auf die formgerechte und funktionale Gestalt beurteilt werden. Unter einer formgerechten Gestaltung versteht man die Reihenfolge der Visualisierungskonzepte. Fast auf allen Seiten des Lehrwerks LMU sieht man visuelle Komponenten. Aber auf manchen Seiten sind die Bilder so abgedrängt marginalisiert, dass man dem Themenablauf sehr schwer folgen kann. Zwischen den einzelnen visuellen Elementen sollte ein bestimmter Abstand, eine Symmetrie und Gleichartigkeit angestrebt werden.

Der größte Mangel von LMU 1, 2 und 3 bildet die drucktechnische Qualität. Nicht nur die Druckqualität, sondern auch die Qualität des Papiers ist als negativ zu bewerten.

Die Unterschiede zwischen der muttersprachlichen und der zielsprachlichen Kultur können im FSU zu Komplikationen führen. Was für eine Reaktion ein Bild auslösen kann, muss im Voraus bedacht werden. In LMU 1, 2 und 3 befinden sich einige Bilder, die die zielsprachliche Kultur reflektieren. Aber der Umfang dieser Bilder ist sehr gering. Es wäre viel zweckmäßiger, wenn Bilder aus dem Alltag, z.B. Essen und Trinken, Einkauf oder Beruf bevorzugt würden. Die kulturspezifischen Bilder in den LB sind für eine geographische, touristische und volkstümliche Kulturvermittlung geeignet. Anstatt die kulturell geprägten Bilder getrennt aufzuführen, wie es in LMU der Fall ist, wäre es konstruktiver, die Bilder konfrontativ mit textlichen Erläuterungen zu platzieren. Zwar werden in den LB kulturvergleichende Bilder eingebracht, aber sie sind von der Anzahl her sehr gering und beinhalten nur sehr begrenzte Erläuterungen. Die Bilder beinhalten keine Tabuthemen. Was für das Eigensprachliche als unaussprechlich gilt, wurde ausgeklammert. Bei der Annäherung an ein kulturspezifisches Bild sollten durch den Lehrer wegweisende Erklärungen gegeben werden, was aber in LMU Lehrwerkreihe nur selten der Fall ist.

LMU 4 ist im Vergleich zu den vorangehenden Lehrwerken LMU 1, 2 und 3 unterschiedlich zu beurteilen. Denn LMU 4 ist ein interkulturell erstelltes Lehrwerk für den Sekundarbereich. Kommunikative Lernziele werden im regional begrenzten LMU 4 durch interkulturelle Kommunikation, Arbeitstechnik und Sprachvergleich erweitert. Die interkulturelle Kommunikation bezieht sich auf Vergleiche von Ziel- und Ausgangskultur, die Arbeitstechnik basiert auf Textarbeit, Wortschatzarbeit, Übersetzung und der Sprachvergleich basiert auf einen morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Vergleich.

Fast auf allen Seiten des LB befinden sich zahlreiche Visualisierungen, wie z.B. Farbbilder, Abbilder, Fotos, Zeichnungen, Mischformen, Karikaturen und visuelle Markierungen. In diesem LB sind die visuellen Komponenten viel stimulierender als in den vorangegangenen drei anderen Lehrwerken. Das Schülerarbeitsheft ist in das LB eingebettet.

Bilder können auf jeder Stufe und in jeder Phase des Unterrichts einbezogen werden. Auch für die Einführung in den Unterricht sind sie sehr nützlich, um einen schnellen, spontanen und stimulierenden Einstieg zu verwirklichen. Generell betrachtet haben die Bilder im FSU einen motivierenden und stimulierenden Einfluss. Dafür sollte das Visualisierungskonzept dementsprechend umgesetzt werden. LMU 4 ist mit zahlreichen Visualisierungsmittel ausgestattet. Für den Wortschatzerwerb gibt es visuell unterstützte Übungen in den Themenpaketen. Aber die hauptsächlich für den Wortschatzerwerb erdachten Wortlisten, die sich am Ende jeder Lektion befinden, sind nicht visuell unterstützt worden und hinterlassen deshalb einen grauen und langweiligen Eindruck. Die Wortlisten haben keine stimulierende Kraft.

Die Grammatikvermittlung wird im Übungsformat am Ende jeder Lektion präsentiert. Wegen der farblichen Markierungen sind diese Seiten von den anderen zu unterscheiden. Das assoziiert bei den Lernenden schon von der Form her die Tätigkeit des Übens und Trainierens. Die Bilder in den Übungsseiten dienen in manchen Fällen nicht nur als nebensächliche Hilfe, sondern bilden auf visueller Weise den Hauptgegenstand vieler Übungen. Auf die Dialogarbeiten, die in LMU 1, 2 und 3 sehr vielfältiger vorhanden sind, ist in LMU 4 verzichtet worden. Die Bilder stehen meistens neben den Texten.

Die Adressatengruppe in LMU 4 sind 14-15 jährige Schüler (Lise 1). Bei der Auswahl der Bilder sollte man der Zielgruppe entsprechende Bilder berücksichtigen. Die Visualisierungskonzepte sollten vor allem am Zielsprachenland orientiert dargestellt und die Neugier der Lernenden sollte erweckt werden. Im Vergleich zu LMU 1, 2 und 3 sind in LMU 4 viel mehr am Zielsprachenland orientierte Bilder vorhanden. Eines der auffallendste Merkmale von LMU 4 ist, dass es sehr bunt gestaltet ist.

In Hinblick auf die mnemotechnische Funktion kann man sagen, dass im Lehrwerk LMU 4 visuell unterstützte Vokabeln sehr begrenzt vorhanden sind. LMU 4 konzentriert sich hautsächlich auf textliche Äußerungen, weil die Adressatengruppe im Vergleich zu LMU 1, 2 und 3 fortgeschrittener ist. Der Vokabelerwerb wird in dem Kapitel Spielwiese mit verschiedenen Spielen, Bildgeschichten und Liedern umgesetzt.

Die Spiele werden zwar durch optische Impulse hervorgehoben, aber die Visualisierung ist bei der Wortschatzarbeit vernachlässigt worden. Je mehr Sinnesorgane an der Wahrnehmung beteiligt sind, desto leichter, dauerhafter, expressiver und effektiver behält man die wahrgenommenen Phänomene. Die visualisierten Seiten in LMU 4 sind meistens Übungen, Grammatikvermittlungen und Projektvorschläge. Aber die Übungen sind nicht sehr attraktiv gestaltet. Das ist als ein Nachteil zu kritisieren. Denn besonders bei den Übungen und Grammatikvermittlungen ist es vorteilhaft, sie visuell zu gestalten.

Um die Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen und Sehen zu fördern, wie sie auch in LMU 4 in den Vordergrund gestellt sind, ist es nützlich, die Visualisierungskonzepte zu berücksichtigen. LMU 4 beinhaltet viele Übungen, die auch als Sehschulung bewertet werden können. Solche Sehschulungen stehen in LMU 4 im Rahmen der Bild-Text-Kombination.

Die Visualisierung der Grammatik erleichtert den Erwerb von komplizierten Regeln. Dieses Prinzip ist in LMU 4 nur sehr begrenzt angewendet worden. Für die Grammatikvermittlung sind keine Abbilder, Farben und analoge Bilder eingesetzt worden, sondern nur logische Bilder.

In LMU 4 sind die Visualisierungen im Vergleich zu LMU 1, 2 und 3 viel besser und Qualitätsbewusster eingesetzt worden. Dennoch gibt es auch Fotos, die unübersichtlich und veraltet wirken.

Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit der Bilder spielen im FSU eine relevante Rolle. Die in LMU 4 vorhandenen Bilder sind meistens eindeutig. Die Eindeutigkeit der Bilder beruht vor allem auf die Begrenzung der Details. Didaktisch betrachtet, sind mehrdeutige Bilder reizvoller als die Eindeutige. Denn sie regen die Phantasie der Lernenden viel mehr an und können somit die Schreibfertigkeit fördern. Außerdem sollte die räumliche, zeitliche, soziale und kommunikative Offenheit der Bilder berücksichtigt werden.

Das Wahrnehmungsprinzip ist in LMU 4 generell beachtet worden. Es gibt sehr viele visuelle Komponenten und, um die Bilder in den Vordergrund zu stellen, hat man sie immer auf den oberen Teil der Seiten platziert. Das vereinfacht die Wahrnehmung. Aber manche Seiten sind hinsichtlich ihrer Anordnung negativ zu beurteilen. Denn auf manchen Seiten sind die Bilder so marginalisiert worden, dass man dem Themenablauf sehr schwer folgen kann. Die Informationen, die unter den Bildern platziert sind, sind zu klein und unverständlich. Kleine Schriften werden von den Rezipienten als unwichtig wahrgenommen. Diese Wahrnehmungsschwierigkeiten könnten zwar mit fachmännischer Unterrichtsleitung des Lehrers in großen Maßen behoben werden, aber in den LHB gibt es dazu keine Erläuterungen. Über die Anwendung der Bilder gibt es in LMU 4 keine Informationen.

Mit dem Erwerb der fremden Sprache wird gleichzeitig die fremde Kultur gelernt. Deshalb sollten die Lehrwerke Bilder beinhalten, die eine Kulturvermittlung des Zielsprachenlandes verfolgen. Um die deutschen Alltagsgewohnheiten und das Land selbst kennenzulernen, sind die landeskundlichen Bilder in LMU 4 nicht ausreichend. In dem gesamten LB befinden sich nur 14 am Zielsprachenland orientierte Bilder. Nicht alle dieser Bilder können als Träger spezifischer Kulturinformationen anerkannt werden. Kulturvergleichende Visualisierungen befinden sich nur an zwei Stellen.

Die Adressatengruppe von LMU 4 sind die 15-16 jährigen (Lisel) Jugendlichen. Die Visualisierungen in LMU 4 können als angemessen für die Altersgruppe bewertet werden. Es sind viele Fotos eingesetzt worden, die für diese Altersgruppe geeignet sind. Besonders erwähnenswert ist, dass die Bilder authentisch und aktuell sind, damit die Lernenden effektiv, expressiv und kreativ mitwirken können. Die Vorkenntnisse der Schüler sind auch berücksichtigt worden: LMU 4 ist die letzte Reihe der vierbändigen Lehrwerkreihe. Deshalb kann man davon ausgehen, dass die Schüler fortgeschrittene Sprachkenntnisse besitzen. Außerdem ist es auch wichtig zu berücksichtigen, dass in LMU 4 ein LB für den Sekundarbereich ist. Es berücksichtigt die Erfahrungen mit dem Fremdspracherwerb. Aber eines sollte man noch erwähnen: Man darf nicht außer Acht lassen, dass sich die Adressaten von LMU 4 in der Pubertätsphase befinden. Ihre

Interessenbereiche sind vor allem die gleichaltrigen Jugendlichen in der fremdsprachlichen Kultur.

Das Hauptziel dieser Studie ist nicht die in der Türkei verwendeten Lehrwerke *Hallo Kinder!*, *Lern Mit Uns 1, 2, 3* und *Lern Mit Uns 4* zu kritisieren. Die eigentliche Absicht dieser Arbeit ist, diese Lehrwerke aus wissenschaftlicher Perspektive im Hinblick auf Visualisierung zu analysieren und somit die positiven und die negativen Strukturen festzustellen. Mit Hilfe dieser Analyse und wissenschaftlichen Daten ist versucht worden, einige Kriterien für die Bildauswahl in Fremdsprachenlehrwerken festzuhalten. Für die Auswahl, von Bildern im FSU werden in dieser Studie Kriterien festgelegt. Denn die Bilder, die die Lernenden zu Äußerungen veranlassen sollen, müssen bestimmte Voraussetzungen mitbringen. Die Kriterien für einen visuell unterstützten FSU könnten folgendermaßen zusammengefasst werden: 1) Der Inhalt des Bildes soll informationsreich sein und den Vokabelerwerb unterstützen. 2) Bilder sollen die Lernenden zu mündlichen und schriftlichen Äußerungen veranlassen. 3) Offene Bilder, die unterschiedliche Interpretationen ermöglichen, sollten bevorzugt werden. 4) Bilder sollten zur Unterstützung zur Grammatikvermittlung herangezogen werden. 5) Bilder sollen als Träger von landeskundlichen Informationen dienen. 6) Bilder sollen einen Bezug zur Wirklichkeit haben, und dem Interesse und Vorwissen der Lernenden begegnen. 7) Die Arbeit mit Bildern soll motivieren und Spaß machen. 8) Die Bilder in den Lehrwerken sollten eine gute technische Qualität haben. 9) Layout und Design des Lehrwerkes sollte eine gute Qualität haben.

BIBLIOGRAPHIE

ABMAYR, W. (1994): Einführung in die digitale Bildverarbeitung. Stuttgart: Teubner.

ARNHEIM, R. (1985): Anschauliches Denken. Köln: DuMont.

BALLSTADT, ST. P. (1995): „Bildverstehen und Sprache", in: B. SPILLNER (Hrsg.): Sprache: Verstehen und Verständlichkeit, Frankfurt, S. 63-70.

BALLSTAEDT, S, MOLITOR, S., MANDL, H. (1987): „Wissen aus Text und Bild", in: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität, Tübingen.

BARTHES, R. (1981): Das Reich der Zeichen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

BERGMANN, B. (1999): „Der Einsatz der Bilder im FSU", in: Zielsprache Englisch 2/ 99, S. 12–16.

BIECHELE, B. (1988): „Verbale und nonverbale kommunikative Äußerungsformen bei der Entwicklung des komplexen Verstehens, in: Deutsch als Fremdsprache 25 (1988) 5, S. 274-278.

BIECHELE, B. (1995): „Bildverstehen und lernen mit Bildmedien im F.S.U. in: GAL Bulletin, Gesellschaft für angewandte Linguistik e.V. Wuppertal 23 / 1995, S. 23-25.

BIECHELE, B. (1997): „Visualisierung in Lehrwerken für DaF- ein Beitrag zur Gedächtnisschulung, in: Wolff, A.et al. Materialien DaF, Heft 46, S. 57-71.

BIECHELE, B. (1998): „Konstruktivistisch lernen mit Visualisierung in der interkulturellen Landeskunde, in: D. BLEI, U. ZEUNER (Hrsg.): Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache. Bochum, S. 30-42.

BIECHELE, B. (1998): „Wahrnehmen, Verstehen, Lernen- Implikationen für einen Paradigmenwechsel beim Arbeiten mit Bildmedien, in: Was gibt es Neues? Gibt es was Neues? DaF-Mitteilungen, Heft 1, S. 18-27.

BIECHELE, B. (1996): „Bilder als Kommunikate und Lernmedien im FSU DaF", in: Info DaF 23/ 6, S. 746-757.

BIEGER, GRÜNER, LÜBTOW, THEWALT (1980): Medienpädagogik. Ein praktischer Leitfaden. Köln: H. Stam.

BOCK, M. (1983): „Zur Repräsentation bildlicher und sprachlicher Informationen im Langzeitgedächtnis- Strukturen und Prozesse. In: L. ISSING, J. HANNEMANN (Hrsg.): Lernen mit Bildern. Grünewald: FWU.

BOLTON, S. (1996): Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittsteste in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 10. München: Langenscheidt.

BRANDI, M.L. (1996): Video im FSU. Fernstudieneinheit 13, München: Langenscheidt.

BRANDI, M.L. (1988): Bild als Sprechanlass. Sprechende Fotos. Paris/München: Goethe- Institut.

CASSELS, A., P. GREEN (1995): "Wahrnehmung" in: BANYARD & GERSTENMAIER (Hrsg.): Einführung in die Kognitionspsychologie, München: Reinhardt, S. 41-90.

DAUVILLIER, C., M. KÖCHLING (1988): Bild als Sprechanlass Karikaturen. Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich : Goethe- Institut.

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

DOYÉ, P. (1988): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt.

DREKE, LIND (1986): Wechselspiel. Sprechanlässe für die Partnerarbeit im kommunikativen Deutschunterricht. München.

DÜRSCHEID, C. (1983): „Alte und neue Medien im DaF- Unterricht, in: Info DaF 3, S. 42- 45.

ECO, U. (1985): Einführung in die Semiotik. München.

EDELHOLFF, C. (1974): „Der Einsatz des Arbeitsprojektors zur Visualisierung des Unterrichts", in: Der Einsatz des Arbeitsprojektors im FSU. München: Goethe-Institut.

EICHHEIM, H., H. WILMS (1981): „Das Bild im Unterricht", Deutsch als Fremdsprache heute, Lehren- Lernen- Informieren, in: D. STURM und Goethe-Institut (Hrsg.): Media Paris 1980 (Pariser Werkheft), München, S. 105- 120.

ERNST, H. (1991):Einführung in die digitale Bildverarbeitung. München: Franzis.

ESSELBORN, K. (1995): „Medien in der Lehrerfortbildung DaF", in : H.G. ALBERS (Hrsg.): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als

Fremdsprache, Materialien Deutsch als Fremdsprache Heft 41, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

FRÖHLICH, A. (1982): Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung, Tübingen: Max Niemeyer.

GENÇ, A. (2000): Wörterbuch Pädagogik. Eğitim Sözlüğü. Deutsch-Türkisch/ Türkisch-Deutsch, Ankara: Hacettepe-Taş.

GENÇ, A. (2002): "İlk- ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Kitabı Seçimi." in: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 22, S. 77- 81.

GENÇ, A. (2003): „İlk Ve Ortaöğretim Okullarında Almanca Öğretim Programları." in: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24, S. 186- 195.

GENÇ, A. (2003): „Lern Mit Uns Adlı Almanca Öğrenci Ders Kitaplarında Özgün Malzemelerle Ülke Bilgisi." in: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15, S. 40-51.

GENÇ, A. (2003): Türkiye' de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi. Ankara: Seçkin.

GENÇ, A. (2004): "Geçmişten günümüze yerel Almanca ders kitaplarında görsel düzen", in: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 27, S. 106- 115.

GHOBEYSHI, S., U. KOREIK (2003): "Kulturen, Konflikte und Unterrichten". Kommunikation, Kultur und Kontrast im DaF-Unterricht, in: Info DaF 30, 4, S. 352- 364.

HAGSTEDT, H. (1993): „Brauchen Lernwerkstätte ein didaktisches Kabinett?". Wie didaktische Kabinette die Lernwerkstätte ergänzen, in: Unterrichts Medien, Friedrich Jahresheft XI, S. 23-26.

HANN, U. (1982): Farbe- Arbeitsheft für die Oberstufe des Gymnasiums, Stuttgart: Ernst Klett.

HELFRICH, H. (1971): „Das Bild im FSU dargestellt am Fach Englisch", in: Bertlein (Hrsg.): Das Bild als Unterrichtsmittel, Harms Pädagogische Reihe, List, S. 58-70.

HELLWIG, K. (1990): „Anschauen und Sprechen", in: Die neuen Sprachen, Bd. 89, S. 334- 361.

JUNG, L. (1981): „Einsatz von Einzelbildern zu kreativer Spracharbeit im Unterricht für Anfänger und Fortgeschrittene, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 7, Heidelberg, S. 209- 215.

KAST, B., G. NEUNER (1982): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, München: Langenscheidt.

HK / LB: KERMAN, O., N. TÜKENMEZ, K. BARÇIN, J. HARTENBERG (1998): Hallo Kinder! Klassen 4 und 5. İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Almanca Öğrenci Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3171, Ders Kitapları Dizisi: 544, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

HK / SAH: KERMAN, O., N. TÜKENMEZ, K. BARÇIN, J. HARTENBERG (1998): Hallo Kinder! Klassen 4 und 5 Schüler-Arbeitsheft. İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Almanca Alıştırma Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3172, Ders Kitapları Dizisi: 545, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

KLEPPIN, K. (1984): „Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung", in: Info DaF 4/ 85, S. 16- 23.

KLIPPEL, F. (1980): Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen. Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik: Schöningbuch.

KLIPPERT, H. (1999): Methoden Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 9. Auflage. Weinheim. Basel: Beltz.

KNAPP, K., A. POTTHON (1982): Fremdsprachenlernen und –lehren. Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Düsseldorf: Kohlhammer.

KNERR, LUDWIG (1983): Lernen mit Bildern. Eine Einführung für Kindergarten und Grundschule. München: Kösel.

KÖHRING, K.H. (1975): „Visuelle Kommunikation im FSU", in: FU 9 / 1975, Heft 35, S. 31- 49.

KRUMM, H.J. (1986): „Fremdsprachenlehren und –lernen als interaktives Prozess", in: K.R. BAUSCH (Hrsg.): Lehrperspektive, Methodik und Methoden, Tübingen, S. 116- 191.

KRUMM, H.J. (1992): „Bilder im Kopf- interkulturelles Lernen und Landeskunde". in: Fremdsprache Deutsch 6. S. 16- 19.

KRUMM, H.J. (1994): „Interkulturelles Lernen im FSU", in: K.-R. BAUSCH, H. CHRIST (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im FSU, Tübingen: Narr, S. 116- 127.

KRUMM, H.J. (1999): „Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache", in: K.R. BAUSCH (Hrsg.): Die Erforschung

von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens, Tübingen: Narr, S. 119- 128.

KRUMM, H.J. (1991): „Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens". Ansätze für die berufsbezogene und praxisnahe Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, in: Neusprachliche Mitteilungen, 1, S. 41- 42.

LANGE, G. (1988): „Die Bilder zum Sprechen bringen". Über kulturelle Praxis im Deutschunterricht, Sekundarstufe I und II in: Zeitschrift DaF.

LEVIN, H.W., R.LENZ (1982): „Effects of text ilustration": Areview of research. Educational Communication and Technology Journal, 30, S. 195- 232.

LEWALTER, D. (1997): Lernen mit Bildern und Animationen. Münster, New York, Berlin: Waxmann.

LIESKOUNIG, J. (1988): „Durch Bilder zur Sprache". Überlegungen zur Problematik visueller Mittel in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, in: Zielsprache Deutsch 2, S. 181- 193.

LMU 1 / LB: SELİMOĞLU, B., S. AYAS, O. KERMAN (1993): Lern Mit Uns 1. İlköğretim 6. Sınıf Ders Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2404, Ders Kitapları Dizisi: 404, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

LMU 1 / LHB: SELİMOĞLU, B. (1991): Lern Mit Uns. Deutsch in der Orta 1. Lehrer-Handbuch. Milli Bakanlığı Yayınları: 2402, Ders Kitapları Dizisi: 51, Ankara: Emel Matbaacılık.

LMU 1 / SAH: SELİMOĞLU, B., S. AYAS, O. KERMAN (2001): Lern Mit Uns 1. Deutsch in der İlköğretim 6. Schüler-Arbeitsheft. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2403, Ders Kitapları Dizisi: 403, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

LMU 2 / LB: ÖZDAMAR, Ş., O. KERMAN, B. SELİMOĞLU, A. KARAMERCAN (1992): Lern Mit Uns 2. İlköğretim 7. Sınıf Ders Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2490, Ders Kitapları Dizisi: 421, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

LMU 2 / LHB: SELİMOĞLU, B., R. D. BEIßNER (1992): Lern Mit Uns. Deutsch in der Orta 2. Lehrer-Handbuch / Öğretmen Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2484, Ders Kitapları Dizisi: 417, Ankara: Emel Matbaacılık.

LMU 2 / SAH: ÖZDAMAR, Ş, O. KERMAN, B. SELİMOĞLU, A. KARAMERCAN (1992): Lern Mit Uns. Deutsch in der İlköğretim 7. Schüler-Arbeitsheft. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2485, Ders Kitapları Dizisi: 418, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

LMU 3 / LB: SELİMOĞLU, B., O. KERMAN, A. KARAMERCAN, K. BARÇIN (1993): Lern Mit Uns. Deutsch in der Orta 3. Schülerbuch. Milli Eğitimi Bakanlığı Yayınları: 2580, Ders Kitapları Dizisi: 482, İstanbul: Ali Rıza Baskan Güzel Sanatlar Matbaası.

LMU 3 / LHB: SELİMOĞLU, B. (1996): Lern Mit Uns. Deutsch in der Orta 3. Lehrer-Handbuch. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2581, Ders Kitapları Dizisi: 483, İstanbul: Ali Rıza Baskan Güzel Sanatlar Matbaası.

LMU 3 / SAH: SELİMOĞLU, B., O. KERMAN, A. KARAMERCAN, K. BARÇIN (1996): Lern Mit Uns. Deutsch in der Orta 3. Schüler-Arbeitsheft. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2576, Ders Kitapları Dizisi: 479, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

LMU 4 / LB: KERMAN, O., K. BARÇIN, B. SELİMOĞLU (1997): Lern Mit Uns. Deutsch in Lise 1. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3091, Ders Kitapları Dizisi: 532, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

LMU 4 / LHB: BARÇIN, K., J. HARTENBURG, O. KERMAN (1997): Lern Mit Uns. Deutsch in Lise 1. Lehrer-Handbuch / Öğretmen Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3104, Ders Kitapları Dizisi: 536. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

LOHFERT, W., T. SCHERLING (1983): Wörter-Bilder- Situation. Zeichnungen: Theo Scherling, Berlin/ München: Langenscheidt.

LOHFERT, W. (1982): Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe. München: Hueber.

LÜNER, G. (1988): „Kognitive Prozesse und Augenbewegungen", in: H. MANDEL / SPADA (Hrsg.): Wissenspsychologie, München: Psychologie, S. 386-399.

MACAIRE, D., W. HOSCH (1996): Bilder in der Landeskunde. Fernstudieneinheit II. München: Langenscheidt.

MATTHIAS, D. (1988): „Schreibe, wie du siehst". Zur Prägung einer Beschreibung durch Wahrnehmungsmuster, Sekundarstufe II. in: Zeitschrift DaF.

MERGERTHALER, V. (1994): Sehen schreiben- Schreiben sehen. Literatur und visuelle Wahrnehmung im Zusammenspiel. Tübingen: Niemeyer.

MEYER, H. (1993): „Das wichtigste Medium im Unterricht ist der Körper des Lehrers", in: Unterrichts Medien, Friedrich Jahresheft XI, S. 36- 37.

MINDT, D. (1981): „Medien im FSU". Entwicklung und Tendenz, in: R. BERGER/ U. HAIDAR (Hrsg.): Media Paris 1980, L`allemand aujourd`hui. München: Kemmler &Hoch, S. 42- 63.

MÖLLENHOFF, K. (1982): „Zur Beurteilung von Abbildungen in Lehrbüchern", in: HEUER, MÜLLER (Hrsg.): Lehrwerkkritik 2, S. 31- 56.

MUCKENHAUPT, M. (1986): Text und Bild. Grundfragen der Beschreibung von Text und Bild Kommunikationen aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübinger Beiträge zur Linguistik Bd. 271, Tübingen: Narr.

NEISSER, U. (1979): Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.

NEUNER, G., H. HUNFELD (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Fernstudieneinheit 4. München: Langenscheidt.

OTTO, G. (1981): „Durch Bildern Lernen". Versuch der systematischen Eingrenzung des uferlosen Themas. in: Kunst und Unterricht. Nr. 68, Stuttgart: Friedrich. S. 14- 32.

PEECK, J. (1994): „Wissenserwerb mit darstellenden Bildern", in: B. WEIDENMANN (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film /Video und Computerprogramm, Bern: H. Huber.

PLASS, J.L. (1999): „Lernpsychologische Grundlagen der Verwendung von Multimedia in der Fremdsprachenausbildung, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 28, S. 14- 31.

RAABE, H.J. (1997): „Das Auge hört mit Sehstrategien im FSU?" in: U. RAMPILLON & G. ZIMMERMANN (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, S. 150- 173.

RADIGK, W. (1976): Lesetexte. Düsseldorf, Paderdorn: Schöningh/Schwann.

RAMPILLON, U. (1996): Lernen leichter machen. Ismaning: Hueber.

RAMPILLON, U. (1997): „Sind Lerntechniken und Lernstrategien eigentlich technisch?“ in: MEISSER, F.J. (Hrsg.): Interaktiver Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Narr, S. 119- 128.

REINFRIED, M. (1992): Das Bild im FSU. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischenunterrichts. Tübingen: Narr.

RINKE, E.R. (1986): „Die Darstellung von grammatischen Strukturen der deutschen Sprache mit visuellen Hilfsmitteln im Unterricht DaF“, in: H.-J. KRUMM (Hrsg.): Lehrerfortbildung im Bereich DaF. München: Werkheft des Goethe-Instituts, S. 30- 48.

SAUER, H. (1975): „Analysekriterien für landeskundliche Inhalte von Lehrwerken für den Englischunterricht“, in: H. HEUER und R. MÜLLER (Hrsg.): Lehrwerkkritik 2, Landeskunde, Illustrationen, Grammatik, Lehrwerke und Curriculum im fremdsprachlichen Unterricht, eine Schriftreihe Heft 2, Dortmund: Lambert Lensing.

SCHALLER, K. (1962): Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Pädagogische Forschungen Bd. 21. Heidelberg.

SCHERLING, T., H.F. SCHUCKALL (1992): Mit Bildern lernen. Handbuch für den FSU. Berlin-München: Langenscheidt.

SCHIFFLER, L. (1975): „Wie sollen Bilder im Fremdsprachen-Anfangsunterricht gestaltet sein? Empirische Überprüfungen der Semantisierungsfähigkeit verschiedener Bildkonzeptionen“, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 22, S. 65-79.

SCHMIDT, S. (1996): „Multilingualer FSU: Ein didaktischer Versuch mit Lernstrategien", Multilingual 15/1, S. 55-90.

SCHNORR, D. (1992): Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft: Das pädagogische und didaktische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder, Dortmund / Opladen: Leske.

SCHNOTZ, W. (1998): „Visuelles Lernen", in: ROST (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Weinheim. Psychologie, Union, S. 556- 559.

SCHNOTZ, W., T. ZINK, M. PFEIFFER (1996): „Visualisierung im Lehr- Lern-Prozess", in: Zeitschrift für Pädagogik. Nr. 42, S. 193- 213.

SCHNOTZ, W. (1986): „Wissenserwerb mit logischen Bildern", in: B. WEIDENMANN (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film /Video und Computerprogramm, Bern: H. Huber.

SCHOLZ, O. (1991): Bild, Darstellung, Zeichen. Philosophische Theorien bildhafter Darstellung. Freiburg, München: Klostermann.

SCHROB, B., H. THEUNERT, E. MOHN (1989): „Massenmedium Fernsehen mit Medien über Medien lernen", in: E. BENDER, E. BURA, R. JEDWABSKI, R. KRAUSE (Hrsg.): Ausbildung und Integration in Handel, Deutsch für ausländische Auszubildende, Berlin: Spiess.

SCHRÖDER, H. (1994): „Semiotic Aspects of Multimedia Texts, in: P. S. NIELSEN, H. SCHRÖDER (Hrsg.): Rhetoric and Stylistics Today. An International Antholog. Frankfurt, S. 4- 12.

SCHUCKALL, H.F. (1987): „Grammatik an der Tafel", in: Fragezeichen 1, 1987, S. 13- 36.

SCHUCKALL, H.F. (1987): „Semantisierung durch Bilder", in: Spracharbeit, Goethe-Institut 1, S. 3- 18.

SCHUMANN, H., W. MÜLLER (2000): Visualisierungs-Grundlagen und allgemeine Methoden, Berlin: Springer.

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

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

STEINBRECHER, R. (1993): Bildverarbeitung in der Praxis. München, Wien: Oldenbourg.

STORCH, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink.

STURM, D. (1990): Zur Visualisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache- historische und kulturkontrastive Aspekte. Diss. Kassel.

STURM, D. (1991): „Das Bild im Deutschunterricht", in: Fremdsprache Deutsch 5, S. 4- 11.

STURM, D. (1994): „Zur Rolle des Bildes in Lehrwerken", in: B. KAST / G. NEUNER (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/ München: Langenscheidt, S. 84- 94.

STURM, D. (1979): „Rollenübernahme und Identifikation", in: Rollenspiel und Simulation im FSU. Pariser Werkstattgespräch, München, S. 195- 214.

THOMAS, A. (1993): „Psychologie". Normative und deskriptive Bilder, in: J. ENGELKAMP (Hrsg.): Bild-Bildwahrnehmung-Bildverarbeitung, S. 259- 295.

ÜNVER, S. (2003): Erstellung eines Modells zur systematischen Wortschatzarbeit Mittels einer Studie des regionalisierten DaF-Lehrwerks „Lern Mit Uns", unveröffentlichte Diss. Ankara: Hacettepe Universität.

WEIDENMANN, B. (1988): „Der flüchtige Blick beim stehenden Bild": Zur oberflächlichen Verarbeitung von pädagogischen Illustrationen, in: Unterrichtswissenschaft, 16.Jg., Heft 3, S. 43- 56.

WEIDENMANN, B. (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. 1. Auflage. Stuttgart Toronto: H. Huber.

WEIDENMANN, B. (1989): „Das Bild im Sprachunterricht": Lernhilfe oder Lerngegenstand? Anregungen am Beispiel „Wirtschaftskommunikation", in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. München, S. 132- 149.

WEIDENMANN, B. (1991): Lernen mit Bildmedien, psychologische und didaktische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz.

WEIDENMANN, B. (1994): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/ Video und Computerprogrammen, Bern: Huber.

ZEKI, S.M. (1993): „Das geistige Abbild der Welt", in: Spektrum der Wissenschaft, Spezial 1, Gehirn und Geist, S. 26- 35.

ZIMMER, H.D. (1988): „Gedächtnispsychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache, in: Info DaF 15 / Nr. 2, S. 149- 163.

ANHANG:

Leitfragenkatalog zur Beurteilung von Visualisierung in den DaF- Lehrwerken

Leitfragen zum Kriterium der Bildfunktionen

- **Motivierende Funktion der Bilder**
  - Sind die Bilder oder die visuellen Elemente in den Lehrwerken dekorativ oder funktional?
  - Kann man sich spontan in die Situation und in die Personen in den Bildern hineinversetzen?
  - Sind die Bilder oder Illustrationen für die Lernenden ansprechend?
  - Welche Farben, Gestalten und Formen fallen besonders auf?
  - Können sich die Lernenden mit dem Inhalt des Bildes identifizieren?
- ***Mnemotechnische Funktion der Bilder***
  - Ist die Wortschatzarbeit mit Bildeinsatz unterstützt?
  - Sind die Bilder beim Verstehen und Behalten von unverständlichen Texten hilfreich?
  - Sind die Kontexte mit Bildern, Symbolen oder Zeichnungen gekoppelt?
- **Sprachkompetenzfördernde Funktion der Bilder**

Bilder als Sprechanlass:

  - Äußern die Bilder Vermutungen und Eindrücke, die die Lernenden zum Sprechen bringen?
  - Fördern die Bilder eine gelenkte Dialogarbeit?
  - Führen die Bilder den Lernenden zu einer freien mündlichen Äußerung?

Bilder als Schreibanlass:

  - Fördern die Bildgeschichten, die in den Lehrwerken aufgeführt sind zum Schreibanlass?
  - Bietet das Bild einen Raum für Beschreibungen und Interpretationen?
  - Sind die Lückentexte optisch dargestellt, um den Schreibanlass zu fördern?
  - Beinhalten die Bilder oder Illustrationen Überraschungseffekte im Lehrwerk, die zum Schreibanlass führen?
  - Veranlassen die Bilder einen Schreibauftrag in Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit?
  - Ist das visuell unterstützte Dialogmuster für die schriftliche Äußerung geeignet?
- **Veranschaulichung von grammatischen Konstruktionen mit Bildern**
  - Sind die grammatischen Informationen mit drucktechnischen Mitteln in dem

Vordergrund gestellt?

- Sind visuelle Hilfen bei der Einführung und Erklärung der grammatischen Regeln eingesetzt?
- Welche Visualisierungstechniken werden bei der Grammatikvermittlung verwendet?
- Wie ist die Signalgrammatik visualisiert?
- Wird die Markierung von grammatischen Regeln mit ähnlicher Zeichnung und Farben durchgehend eingehalten?
- Sind die grammatischen Regeln mit den symbolischen Bildern vermittelt?
- Erfüllt die Visualisierung in der Grammatikprogression ihren Zweck?

Leitfragen zur bildlichen Darstellung und ihre Didaktisierung

- **Bildtypen**
  - Wie sind die Bildtypen in dem Bild und Text Kombination dargestellt?
  - Wie sind die Bildtypen in der Grammatikprogression präsentiert?
  - Mit welchen Bildtypen werden die Übungen eingesetzt?
  - Sind die Abbilder realitätstreu repräsentiert?
  - Welche Abbildarten sind vorhanden?
  - Beinhalten die Abbilder Städte, Landschaften und landeskundliche Besonderheiten?
  - Sind die Fotos und Zeichnungen verständlich und anschaulich repräsentiert?
  - Sind die analogen Bilder verständlich abgebildet?
  - Sind die logischen Bilder anschaulich repräsentiert?
  - Erleichtern die logischen Bilder das Verstehen von komplexen Texten und Strukturen?
- ***Deutigkeit und Offenheit des dargestellten Bildes***
  - Sind die Bilder eindeutig, klar und verständlich abgebildet?
  - Veranlassen die eindeutigen Bilder Sprech- und Schreibanlass?
  - Sind die eindeutigen Bilder bei der Grammatikvermittlung und bei den Texten ansprechender als die mehrdeutigen Bilder?
  - Sind die mehrdeutigen Bilder beim Sprech- und Schreibanlass fördernder als die eindeutigen Bilder?

- Äußern die mehrdeutigen Bilder Vermutungen, Gedanken oder Gefühle?
- Regen die Offenheit der Bilder viele sprachliche Interpretationen an?

Fragen zur Feststellung der räumlichen Offenheit der Bilder:

- Was befindet sich außerhalb des Bildrahmens?
- Wie kann die Geschichte oder das Bild weiter interpretiert werden?
- Wohin schauen die Personen des dargestellten Bildes?
- Ermöglicht die räumliche Offenheit des Bildes viel Raum für Vermutungen und Fragen?
- Regen die räumliche Offenheit der Bilder zum Denken und Sprechen an?

Fragen zur Feststellung der zeitlichen Offenheit der Bilder:

- Was ist zu vor passiert?
- Was ist danach passiert?
- Wie kamen sie dahin?
- Was machen sie jetzt?

Fragen zur Feststellung der sozialen Offenheit der Bilder:

- Erkennt der Betrachter die Nationalität der Personen?
- Erkennt der Betrachter ausgehend von der Kleidung, Umgebung, den gesellschaftlichen Status der Personen?

Fragen zum Erkennen der kommunikativen Offenheit der Bilder:

- Wie verhalten sich die Personen auf den Abbildungen?
- Wie reagieren die Personen?
- Sind in die kommunikativen offenen Bilder, die Gestik, Mimik, der Gesichtsausdruck, der Ort und die Situation interpretierend dargestellt?
- Werden Didaktisierungshilfen bzw. Möglichkeiten im Lehrerhandbuch genannt, um die verschiedenen Offenheiten der Bilder festzulegen?

Leitfragen zur Makro- typografischen Gestaltung

- Ist das Design der Visualisierungselemente in den Lehrwerken ansprechend?
- Wie sind die bebilderten Seiten in den Lehrwerken aufgeteilt?
  - Sind die textlichen und bildlichen Informationen in den aufeinander folgenden Lektionen klar und deutlich aufgebaut?
  - Enthält das Lehrwerk zusätzliche visuelle Materialien?
- Wie sind die Bildtypen in den einzelnen Lektionen zahlenmäßig verteilt?
- Ist die Anordnung des Bildes von links nach rechts und von oben nach unten angeordnet?
  - Sind die Sprechblasen richtig in der Reihenfolge repräsentiert?
- Ist die Gestaltung der Lektionen und die Lehrbuchseiten klar und übersichtlich?
- Gibt es im Lehrerhandbuch einen Abschnitt über die Präsentation der visuellen Elemente?
- Wie sind die Bildsegmente in den Themen eingeordnet?
- Wie wird die Lexik visuell präsentiert?
- Welche Farben sind auffallender dargestellt?
  - Sind die Farben übersichtlicht und bedeutungsvoll repräsentiert?
  - Haben die Farben didaktische Funktionen?
- Haben die Bilder eher einen dekorativen oder eine didaktische Ausstrahlung?

Leitfragen zur Visualisierung in den kulturellen und landeskundlich geprägten Bildern

- Tragen die landeskundlichen Bilder eine Kulturvermittlung des Zielsprachenlandes?
- Welche Kultureigenschaften werden in den Bildern dargestellt?
- Sind für die landeskundlich geprägten Bilder Zusatzinformationen gegeben?
- Werden Kulturvergleichende Bilder angeboten?
- Sind die landeskundlichen Bilder interkulturell geprägte?
- Sind die landeskundlichen Bilder authentisch präsentiert?
- Wie ist der Gebrauch von tabuisierten Bildern?
- Befinden sich visuelle Zusatzmaterialien zum Lehrwerk?
- Wecken die landeskundlichen Bilder Neugier auf die andere Kultur?
- Ist die Präsentation des Zielsprachenlandes differenziert oder einseitig?

Leitfragen zu Angemessenheit der Bilder

- Haben die Lehrwerkautoren bei der Bildauswahl die Zielgruppe berücksichtigt?
- Sind die Personen in den Zeichnungen für die Altersgruppe geeignet?
- Reicht das Wissen der Adressatengruppe aus, um die Bilder zu verstehen?
- Erhält das Lehrwerk zusätzliches Bildmaterialienbuch, in dem hingewiesen wird, welches Bild für welche Adressatengruppe geeignet ist?
- Sind die unterstützten visuellen Elemente dem inhaltlichen Ziel und der Zielgruppe untergeordnet?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Filiz İlknur CUMA

Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara 01.03.1969

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fak. Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü.

Yüksek Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı

Bildiği Yabancı Diller : Almanca, İngilizce

Bilimsel Faaliyetler :

İs Deneyimi

Stajlar : Karatay Anadolu Lisesi Almanca Öğretmeni Stajı

Projeler : Yurtdışı 3 ay görevlendirme (yoluksuz ve yevmiyesiz)

Çalıştığı Kurumlar : Süleyman Demirel Üni. Burdur Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Alman Dili ve Eğitimi ve Hacettepe Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı Bölümü.

İletişim

E-Posta Adresi : filizilknur@yahoo.de

Tarih : 13.10.2005